

Fixné a rastové myslenie

V každom tíme nájdeme rozmanitosť názorov a predstáv o jeho fungovaní. Členovia tímu sa líšia vo svojom pohľade na svet, prácu, záujmy a potreby. Niektorí pravidelne reflektujú dynamiku neustále sa meniaceho prostredia, zatiaľ čo iní preferujú statický a nemenný prístup. Fixné myslenie poskytuje istotu a stabilné postupy, no ak prestaneme reflektovať meniace sa podmienky, prispôbujeme k stagnácii. Strach z nových výziev a obavy z možného zlyhania sa stávajú dominantnými. Naopak, rastové myslenie podnecuje schopnosť zlepšovať sa a neustále sa učiť novým zručnostiam. Umožňuje tímu prispôbovať sa novým situáciám a využívať chyby ako príležitosť na učenie sa. Dynamika tímu je posilnená rastom, ktorý prináša chuť prijímať nové výzvy, podporuje otvorenosť voči novým prístupom, inováciám a vytvára odolnejšie prostredie, ktoré je pripravené na nevyhnutné zmeny. O to sa usilujeme aj v našej redakcii, kde pracujeme na časopise *Didaktika*. V jej prvom čísle prinášame ďalšie inšpirujúce témy.

Erich Petlák v príspevku s názvom „Inovácie edukácie ako priorita auditu školy a učiteľa“ reaguje na hodnotenie a vážnu kritiku edukácie ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky Tomáša Druckera po zhodnotení výsledkov PISA 2022 v gramotnostiach našich žiakov.

Adriana Wiegerová opisuje duálne vzdelávanie. V príspevku s rovnakým názvom na príklade koncepčných skúseností zo zavádzaním rôznych modelov, prístupov k odbornému vzdelávaniu vysvetľuje model existujúci v slovenských podmienkach. Upozorňuje, že kľúčovú úlohu majú v systéme duálneho vzdelávania odborní pracovníci z praxe, ktorí sa na Slovensku volajú hlavní inštruktori.

Beáta Pošteková ponúka tému literárnych žánrov a ich využitie u detí predškolského veku. Uvádza aj konkrétne úlohy, ktoré má dieťa plniť pri dodržiavaní vopred stanovených cieľov, pričom využíva pomôcky a vlastné príklady učebných druhov s odkazom na literárny žáner.

Miriám Niklová sa venuje úlohe sociálneho pedagóga v školských zariadeniach a jeho zapojeniu sa do podporného tímu. Popisuje úlohy, ktoré sociálny pedagóg zabezpečuje v začiatkovej adaptácii dieťaťa v škole, vytváranie proinkluzívnej edukačnej klímy v škole, poskytovanie vhodných podporných a kompenzačných opatrení v procese socializácie.

V redakčnom článku v rubrike „Umelá inteligencia“ sme sa venovali využitiu chatbotov v práci vedúcich školských podporných tímov, napríklad pri príprave stretnutí jej členov.

Anna Bocková poskytne informácie o aplikácii poznatkov neurodidaktiky vo vyučovaní dejepisu. Vychádza zo zistení širších empirických výskumov a priebežných sond do vyučovacieho procesu na školách v slovenskom i stredo-európskom priestore. Zároveň sa opiera o osobnú skúsenosť z pedagogickej praxe a najnovšie výskumy neurovied, ktoré môžu byť nápomocné pri zefektívňovaní edukačného procesu formálneho i neformálneho vzdelávania žiakov.

Mária Belešová píše o neúcte voči učiteľom zo strany rodičov. Upozorňuje, že učiteľ svojim profesijným pedagogickým pôsobením vstupuje do zložitého systému sociálnych a interpersonálnych vzťahov, pričom rodina a škola sú dve dôležité prostredia pre život školopovinných detí a spolupráca medzi nimi výrazne ovplyvňuje ich ďalší vývin.

Milí naši čitatelia, kolegovia, rozmanitosť názorov v tíme vyplýva z rôznych pohľadov na jeho fungovanie. Fixné myslenie poskytuje istotu, ale bez reflexie môže viesť k stagnácii. Rastové myslenie podporuje schopnosť prispôbiť sa novým situáciám a využívať chyby na učenie. Týmto spôsobom dynamika tímu posilňuje odolnosť voči novým výzvam, ktoré určite zvládneme spoločne aj v roku 2024.

/redakcia/

REFLEXIE

- Inovácia edukácie ako priorita auditu školy 2
- prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

VÝSKUM

- Duálne vzdelávanie 6
- prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

METODIKA

- Využívanie literárnych žánrov v materskej škole (1.) 11
- Mgr. Beáta Pošteková

UMELÁ INTELIGENCIA

- Využívanie chatbotov v práci školských podporných tímov 15
- Mgr. Dušana Bielešová

INKLÚZIA

- Sociálny pedagóg ako súčasť podporného tímu 17
- prof. PhDr. Miriám Niklová, PhD.

STRATÉGIE

- Aplikácia poznatkov neurodidaktiky vo vyučovaní histórie (2.) 22
- PhDr. Anna Bocková, PhD.

KULTÚRA ŠKOLY

- Neúcta voči učiteľom zo strany rodičov 27
- doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

TECHNIKY

- Pamäťové techniky 32
- Ing. Zuzana Hanzelová
■ JUDr. Ivett Pavlis

INOVÁCIA EDUKÁCIE AKO PRIORITA AUDITU ŠKOLY

* AKO ZLEPŠIŤ EDUKÁCIU PO JEJ ZHODNOTENÍ MINISTROM ŠKOLSTVA *

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Príspevkom reagujeme na hodnotenie a vážnu kritiku edukácie ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky Tomáša Druckera v polovici decembra 2023 po zhodnotení výsledkov PISA 2022 v gramotnostiach našich žiakov. Cieľom nie je ani obhajovanie práce učiteľov, ani vyjadrenie nesúhlasu s hodnotením. Ide nám predovšetkým o to, aby sme podnikli školy a učiteľov do skutočne tvorivej edukácie.

V polovici decembra 2023 minister školstva, vedy, výskumu a športu Tomáš Drucker zhodnotil výsledky medzinárodného testovania PISA 2022 v gramotnostiach našich žiakov. Označil ich za „národnú tragédiu“. Zverejnené výsledky naozaj nie sú povzbudzujúce a mnohí učitelia, ale aj verejnosť ich prijali ako prekvapujúci fakt. Už viac ako 30 rokov reformujeme naše školstvo a edukáciu. Žiaľ, mnohé reformy sa zrodili len ako výsledok želaní nových ministrov školstva, a to bez solídneho výskumom overeného základu a overenia v praxi. Jedna reforma poriadne nezačala, nemala sa ani kedy vyhodnotiť a školy, učitelia už vstupovali do ďalšej. Môžeme hovoriť o istej nesyistémovosti tvorby obsahu vzdelávania a z toho plynuli aj problémy s učebnicami, reformami v ďalšom vzdelávaní učiteľov a pod. Ak sme dospeli do stavu tragédie, musíme pripustiť, že vyššie uvedené reformné zmeny neprinesli kvalitatívne lepšie výsledky. Nebolo by správne, ak by sme za výsledkami videli len COVID, pretože pandémia nezasiahla len Slovensko. Takto by sme mohli pokračovať vo výpočte nesyistémového prístupu ku školstvu a edukácii. Časť viny nesie MŠVVaŠ SR, resp. politické strany, do gescie ktorých v danom období patrilo ministerstvo. Istý podiel viny má aj Štátny pedagogický ústav, ktorý sa vážnejšie, zásadnejšie, razantnejšie a odbornejšie nezapájal do reforiem a zmien v edukácii. Ako problém sa ukazuje aj príprava budúcich učiteľov. Sme svedkami kritiky, že začínajúci učitelia nie sú dobre pripravení na svoju prácu.

Akreditácie učiteľského vzdelávania

Akým prínosom boli niekoľkoročné akreditácie učiteľského vzdelávania? Zo skúseností vieme, že fakulty v snahe uspieť pri akreditácii zavádzali nové predmety,

*obsahovo ich inovovali, presúvali kredity medzi predmetmi atď. Ukázalo sa, že akreditácie výraznejšie neprispeli ku kvalite vzdelávania budúcich učiteľov. Nera sa pri týchto procesoch zamýšľali nad tým, či sa uberáme správnym smerom, či sa viac nevenujeme rôznym hodnotiacim pohľadom na úkor prípravy **vysoke kvalitatívnej pedagogicko-didaktickej prípravy budúcich učiteľov**. Po skúsenostiach uvažujeme nad tým, či a ako v súčasnosti prebiehajúce akreditačné či hodnotiace procesy prispievajú ku skvalitneniu vzdelávania budúcich učiteľov.*

Vplyv učiteľov na kvalitu edukácie

Bolo by veľmi nesprávne, ak by sme z reflexie vynechali učiteľov. Mnohé publikované výskumy (napr. aj PISA) hovoria, že v školách treba viac pozornosti venovať napr. rozvoju jednotlivých gramotností, tvorivosti žiakov, kritickému mysleniu, premyslenej kooperácii žiakov, emocionalite ako motivačnému významu učenia sa žiaka a viacerým ďalším aspektom.

Pri krízach zvykneme hovoriť o tzv. hrubých čiarami. Zastávame názor, že za touto „vzdelávacou tragédiou“ treba urobiť „hrubú čiaru“. Treba urobiť aj seriózne zhodnotenie jestvujúceho stavu a **veľmi jasne stanoviť priority najbližších úloh**. Ide o to, aby sme boli svedkami jasne vymedzených úloh. Jednou z nich je aj výraznejšie **dotovanie školstva**, hoci nielen od neho závisí úspešnosť vzdelávania. Hrubá čiara v tomto ponímaní predstavuje mimoriadne dôležitú **výzvu učiteľom a školám na skutočné zlepšenie edukácie**.

➤ *Vychádzame z presvedčenia, že v školách je veľa učiteľov, ktorí robia dobrú edukačnú prácu. Svedčia*

o tom úspechy žiakov na rôznych medzinárodných súťažiach a aj stovky študentov, ktorí úspešne študujú vo viacerých štátoch Európy.

Nedá sa ani povedať, že učitelia nemajú záujem o inovácie. Svedectvom záujmu je aj počet hlásiacich sa škôl do overovania a získavania skúseností pripravovanej reformy. Ak sú však výsledky PISA také, ako ich zhodnotil minister, potom nám prichodí v nasledujúcom období pracovať tak, aby sme v školách dosahovali lepšie edukačné výsledky. Sme presvedčení, že ak do škôl prenesieme tvorivého ducha, radosť žiakov z poznávania, ak spoločnosť docení osobnosť učiteľa, ak učiteľov odbremeníme od zbytočnej byrokracie a budú mať **čas venovať sa serióznej príprave na vyučovanie a dôslednému sebavzdelávaniu**, môžeme dosiahnuť výrazné zlepšenie edukácie.

Sebavzdelávanie a zásadná inovácia metód a foriem práce

Sebavzdelávanie neuvádzame náhodne. Dnešný svet prechádza mimoriadne rýchlo rôznymi zmenami, ktoré výrazne vplývajú aj na edukáciu. To si vyžaduje zmeny v pedagogickej činnosti. Rozšírili sa zdroje ponúkajúce širokú škálu informácií a poznatkov. Zrejme si v edukačnej praxi dôsledne neuvedomujeme, že pracujeme s generáciou Z, čo si vyžaduje zásadnú inováciu metód a foriem práce, skutočné neformálne interakčné vzťahy učiteľov, rodičov i žiakov. Keď sme v Didaktike č. 6/2023¹ publikovali článok „Osobná transformácia myslenia a práce učiteľov“, nemali sme ani tušenie, akým hodnotením edukácie nás o pár dní prekvapí minister. Dosiahnutie vysokej kvality edukácie nie je možné bez skutočne **tvorivého, iniciatívneho a vysoko zodpovedného prístupu učiteľov k edukácii**.

Zmeny v procesuálnej stránke vzdelávania

V čom môže spočívať zlepšenie, resp. čomu treba venovať pozornosť „tu a teraz“, teda bez odkladania a čakania na oficiálne spustenie reformy v školskom roku 2026/2027?

Viaceré predchádzajúce reformy spôsobili, že sme vždy s novým ministrom začínali od začiatku a školstvo v iných krajinách sa nám vzdalovalo. Nezachytili sme trendy, ktoré prispievajú k jeho kvalite. Často sme sa vybíjali najmä po obsahovej stránke vzdelávania a **zabúdali sme na zmeny v procesuálnej stránke**. Ak by sme sa boli tejto stránke venovali dôslednejšie, možno by sme dnes nehovorili, že v našej edukácii učíme síce dobre, ale, žiaľ, prevládajú *tradičné vyučovacie metódy, encyklopedizmus, memorovanie a pod.*

Nepodarilo sa nám zmeniť filozofiu vzdelávania, ktorá sa v súčasnosti zameriava predovšetkým na **proces autonómneho vytvárania vedomostí žiakmi**, čo je pre mnohých učiteľov naozaj zásadné novum. Podstata spočíva v tom, že v našich školách sa len pomaly mení paradigma vzdelávania, lipneme na tradičnom ponímaní edukácie, a na tom, že len učiteľ je nositeľom a sprostredkovateľom nových vedomostí. Aj preto je hodnotenie edukácie také, aké je.

Audit práce školy

Čo je *potrebné zmeniť*? Odpoveď na túto otázku sa týka mnohých aspektov edukácie. Zastávame názor, že každá škola si musí urobiť **audit svojej práce**. Ten musí byť zameraný na dôsledné pomenovanie silných a slabých stránok edukácie. Manuálom pre audit môže byť výborná publikácia Tureka (2015). Realizácia auditu nemôže byť len záležitosťou vedenia školy, ale aj každého učiteľa a pracovníka.

Aspekty modernizácie, opisy inovatívnych koncepcií edukácie, opisy motivácie žiakov do učenia, interakčných vzťahov učiteľa a žiakov a inovatívne pohľady a vysvetlenia prinášajú mnohé publikácie a časopisy (napr. Bielešová, Koreňová, 2021; Bodoríková, Petrová, Tirpáková, 2023; Hanuliaková, 2015; Petlák, E., 2019, 2023; Zelina 2006; časopisy *Didaktika*, *Manažment školy v praxi a mnohé ďalšie*). Napriek tomu v reálnej edukačnej práci chýba dôslednejšie, širšie a frontálnejšie uplatňovanie inovácií. Ak vychádzame zo spomínaných hodnotení, potom práve **oblasť inovácií v edukácii by mala byť prioritou auditu školy a aj osobného auditu každého učiteľa**. Nie formálne, ale ako dôsledné hodnotenie toho, či edukáciu skutočne modernizujeme, ako ju modernizujeme, čo sa nám darí, v čom vidíme prínosy, čo ňou prinášame žiakom, v čom ju musíme zlepšiť.

Žiak ako centrum edukačného diania

Zdôrazňujeme, že modernizácia edukácie a jej podstata nespočíva len vo využívaní rôznych nových koncepcií vyučovania. **Hlavným a kľúčovým činiteľom v modernizácii je sústredenie sa na dieťa – žiaka**. Švédka pedagogička Keyová už v roku 1903 v knihe *Storočie dieťaťa* zdôrazňovala, že centrom práce učiteľa musí byť dieťa. Aj v 21. storočí, keď do edukácie vstupujú rôzne médiá, keď na žiakov pôsobia rôzne vplyvy, musí byť v centre našej pozornosti žiak.

Vyššie sme spomenuli **generáciu Z** – väčšina detí je od malička obklopených rôznou digitálnou technikou. Klasické metódy vyučovania, ktoré boli samozrejmosťou,

¹ Viac tu: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/2023/6-2023>

nevyvolávajú u žiakov záujem o vyučovanie. Preto v reálnej edukačnej práci treba využívať tieto moderné prostriedky doby na jej skvalitňovanie. Nestačí len upozorňovať žiakov, že všetko je na webe, treba tomu prispôbovať aj metódy a formy edukácie.

Inovácia edukácie znamená aj inovatívny prístup k žiakovi. Úlohou učiteľov nie je len žiakov niečomu naučiť, ale aj rozvíjať potenciálne schopnosti a možnosti žiaka, tzn. rozumieť žiakovi, vedieť, čo ho motivuje, čo bráni jeho rozvoju a na základe poznania mu vytvárať také podmienky realizácie, ktoré prispievajú k rozvoju jeho kompetencií. Úlohou učiteľa a školy je rozvíjanie osobnosti žiaka a vytváranie prostredia pre rozvoj jeho potencialít. Takáto edukácia je na míle vzdialená tej, ktorá je zameraná len na sprostredkovanie niečoho nového, na kontrolu, ako si to žiak osvojil a na následné hodnotenie. Preto sa v súvislosti s inováciami zdôrazňuje napr. **dôsledná diagnostika žiaka, premyslená motivácia, emocionalita edukácie**, teda také riadenie edukácie, v ktorej je žiak vnímaný ako osobnosť, ktorá vnáša do edukácie aj veľa zo svojho „ja“ a úlohou učiteľa je využiť ono „ja“ pre prospech rozvoja žiaka.

V edukácii sa musíme vyvarovať tých javov, ktoré výrazne ovplyvňujú postoje žiaka k učeniu, k sebe samému a ktoré vyvolávajú také emocionálne stavy, ktoré **blokujú učenie sa žiaka**. Helus (1996, s. 23) upozorňuje, že postojové emocionálne syndrómy sa následne prejavujú ako syndróm naučenej bezmocnosti, neúspešnej osobnosti, devalvovaného sebapoňatia, rezignácie a pod. Realita je taká, že v edukácii žiakov menej chválime za dobré vedomosti, častejšie zdôrazňujeme a kritizujeme neúspechy a nedostatky, ktoré môžu byť príčinou nežiaducich syndrómov. S rastúcimi požiadavkami na vedomosti žiakov si uvedené aspekty musíme v školách všímať oveľa viac. Nezdráhame sa vyjadriť, že neraz je zdrojom neúspešnosti žiaka samotný učiteľ.

Viac pozornosti treba venovať **porovnávaciemu hodnoteniu žiaka**. Realita je taká, že pri hodnotení porovnáваме úroveň vedomostí žiakov v triede, lenže podstata pojmu „porovnávacjúceho hodnotenia“ znamená **porovnávanie žiaka so sebou samým**. Neporovnáваме ho s inými, ale len s tým, ako sa on sám zlepšuje, prípadne zhoršuje, čo sa mu darí, resp. nedarí, v čom potrebuje pomoc a pod.

Možnosti zlepšovania edukácie

Z hľadiska opisu inovácií procesuálnej stránky, ktoré by sa mali stať prioritou v práci učiteľov a v zlepšení edukácie, by sme zapísali aj články z časopisu

DIDAKTIKA. Sumarizujeme niekoľko možností zlepšovania edukácie:

(1) Hľadanie neustáleho skvalitňovania edukácie – podnetov a odbornej literatúry je skutočne veľa. Ostáva len na učiteľoch, aby využívali bohaté zdroje a uvádzali ich do reálnej edukácie. Nejde len o aplikovanie niečoho úplne nového, ale predovšetkým o to, aby bol žiak centrom edukačného diania, aby mal možnosť vyjadrovať sa, pýtať sa, dávať námety a pod. Tvorivosť, iniciatívu, kritické myslenie nedosiahneme len tým, že žiaci budú počúvať učiteľa, ale najmä tým, že budú spolutvorcami edukácie.

(2) Dobrá komunikácia a aktívne počúvanie – nevrtdíme, že učitelia žiakov nepočúvajú, že si ich nevšímajú. Na druhej strane však evidujeme šikanovanie v školách, čo vedie k úvahe o tom, ako so žiakmi komunikujeme, ako ich počúvame, ako si všímame ich vzájomné vzťahy a pod. Nechceme jatriť rany, ktoré sa udiali v ostatných týždňoch, ale aj tie nás utvrdzujú v tom, že musíme *zvýšiť pozornosť neformálnej komunikácii so žiakmi, pestovaniu dobrej vzťahovej klímy v školách*. Ide aj o vzťahy s dopadom na priebeh a výsledky edukácie.

(3) Význam emocionality edukácie a význam sociálno-emocionálnych zručností žiakov – Pozitívne emócie mimoriadne významne ovplyvňujú nielen postoje k učeniu, ale aj jeho výsledky. Ide o vzťahy a postoje k iným, čo tiež významne ovplyvňuje učenie.

Vyššie načrtnuté oblasti v zásade všetci učitelia považujú za samozrejme a v praxi uplatňované. Prieskum zameraný na stres žiakov v edukácii, ktorý sme uskutočnili v roku 2020, nás presvedčil, že v školách sa ešte vyskytujú javy, ktoré neprispievajú kvalite.

Príklad:

„Mám strašný strach na matematike, učiteľka ma často vyvoláva, ale stále mi dáva len dvojku.“ (5. roč.)

„Keď po písomke hovoríme, že sme dobre nerozumeli učivu, učiteľ nám povie, že to je naša chyba.“ (7. roč.)

„Učiteľka ma nenechá pri odpovedi ani dohovoriť a povie mi, že pletiem piate cez deviate.“ (8. roč.)

„Keď robíme projekty, musíme to robiť podľa učiteľka, nemôžem urobiť to čo by som chcel.“ (9. roč.)

Uvedené odpovede sa vyskytli ojedinele. Z 205 žiakov sa takto a podobne vyjadrilo 27 žiakov. Uvádžame ich ako vnímanie niektorých prejavov učiteľov žiakmi, ale aj preto, aby sme upozornili na možné nedostatky v komunikácii, v prístupoch k žiakovi a pod.

Učebnice, byrokracia a príprava budúcich učiteľov

Musíme zdôrazniť, že k skvalitneniu edukácie prispievajú aj učebnice, ktoré podporujú tvorivosť žiakov, ich kritické myslenie, námety na samostatnú prácu atď. Ministerstvo školstva musí zabezpečovať aj **tvorbu učebníc zodpovedajúcich súčasným požiadavkám odborných didaktík jednotlivých predmetov**, podporiť ich tvorbu autormi vysokých škôl, ale aj vynikajúcimi učiteľmi z praxe.

Veľkou výzvou pre ministerstvo je aj to, ako znížiť, resp. celkom **odstrániť zo škôl prebujnelú byrokraciu** – to je jedna z najčastejšie sa vyskytujúcich požiadaviek učiteľov a vedení škôl.

Vzhľadom na to, že v hodnotení výsledkov edukácie zaznievajú aj **požiadavky kvalitnejšej prípravy budúcich učiteľov**, považujeme za potrebné pripomenúť aj túto oblasť. V súčasnosti prebiehajúce akreditačné či hodnotiace procesy na vysokých školách sa musia stať výrazným prínosom pre skvalitnenie prípravy budúcich učiteľov. Poučme sa a dôsledne sa zamyslime nad slovami významného nemeckého pedagóga Brezinku, ktorý napísal:

*„Univerzity však nesmú otáľať s prechodom vzdelávania učiteľov a iných odborných pracovníkov na **modernú praktickú pedagogiku**. Ak sa niekto chce stať učiteľom alebo vychovávateľom, nemusí mať vzdelanie pedagogického vedca alebo odborníka v oblasti pedagogickej vedy, pedagogickej psychológie, sociológie alebo didaktiky. **Presvedčenie, že odborné zručnosti v oblasti vzdelávania sa zvýšia vďaka vedeckosti pedagogického vzdelania, je už dlho iluzórne**. Príprava by mala: 1. ponúknuť vychovávateľom hodnotný*

výklad sociálno-kultúrnej situácie; 2. stanoviť a zdôvodniť konkrétne ciele výchovy; 3. poskytnúť praktické hodnotenia, predpisy alebo návrhy pre citlivé výchovné činnosti a pre rôzne formy výchovných inštitúcií; 4. podporovať profesionálnu činnosť vychovávateľov a dať im orientáciu na spoločenské hodnoty, poskytnúť intelektuálnu a emocionálnu podporu... Profesionálne združenie nemeckých učiteľov pedagogiky prvýkrát verejne priznalo, že obrovské zmeny v oblasti pedagogickej vedy na univerzite boli do značnej miery výsledkom ilúzie. Neprispejú k zvýšeniu odborných kompetencií absolventov, ale slúžili predovšetkým na posilnenie postavenia samotných pedagogických vied“. (Brezinka, 2003, s. 198).

Nezabúdajme aj na potrebu pestovania vzťahu k deťom a žiakom, k tomu aby v nich pedagógovia videli **„malé osobnosti“, ale s mimoriadnou veľkou potencialitou**, ktorú treba všestranne prebúdať a umožniť jej realizáciu v edukácii a neskôr v živote. V tom spočíva podstata, zmysel a nezastupiteľnosť učiteľského povolania.

Na záver chceme zdôrazniť, že predmetným príspevkom reagujeme na hodnotenie a vážnu kritiku edukácie. Cieľom nie je ani obhajovanie práce učiteľov, ani vyjadrenie nesúhlasu s hodnotením. Ide nám predovšetkým o to, aby sme podnietili školy a učiteľov do skutočne tvorivej edukácie. Vychádzame z presvedčenia, že záujem k tomu máme. Ak teda chceme dosiahnuť skvalitnenie edukácie, treba nám zmobilizovať vlastné pedagogické schopnosti a pedagogickú tvorivosť. Povedané slovami ministra: *„Pracovať s deťmi inak ako doteraz“²* (TASR. 25.12.2023). ■

Literatúra:

1. BIELESZOVÁ, D., KOREŇOVÁ, S. 2021. *Sebariadenie a manažérska etika v školskom prostredí*. Bratislava : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0440-7.
2. BODORÍKOVÁ, N., PETROVÁ, G., TIRPÁKOVÁ, A. 2023. *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*. Bratislava : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-659-4.
3. BREZINKA, W. 2003. *Erziehung und Pädagogik im Kultur wandel*. München : Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 3-497-01628-4.
4. DIDAKTIKA – odborný časopis. Bratislava : Wolters Kluwer. ISSN 1338-2845.
5. HANULIAKOVÁ, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. Bratislava : IRIS. ISBN 978-80-8153-036-4.
6. HELUS, Z. 1996. *Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání*. Praha : PF UK. ISBN 80-96039-09-9.
7. MANAŽMENT ŠKOLY – odborný časopis Bratislava : Wolters Kluwer. ISSN 1336-9849.
8. PETLÁK, E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0150-5.
9. PETLÁK, E. 2023. *Inovácie v edukácii*. Bratislava : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0624-1.
10. TUREK, I. 2015. *Kvalita školy*. Bratislava : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-221-6.
11. ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : Vydavateľstvo Poľana. ISBN 80-89192-29-7.

² Zdroj: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/693869-drucker-ucitelia-musia-pracovat-s-detmi-inak-ako-doteraz/>

DUÁLNE VZDELÁVANIE

* NÁVRATY DO MINULOSTI ALEBO CESTA DO BUDÚCNOSTI *

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta
Univerzity Komenského v Bratislave

V príspevku sa autorka venuje odbornému vzdelávaniu, resp. jednému z typov – duálnemu vzdelávaniu. Na príklade koncepčných skúseností zo zavádzaním rôznych modelov, prístupov k odbornému vzdelávaniu vysvetľuje model existujúci v slovenských podmienkach. Kľúčovú úlohu majú v systéme duálneho vzdelávania odborní pracovníci z praxe, ktorí sa na Slovensku volajú hlavní inštruktori. Im je venovaná v štúdiu pozornosť. Autorka ukazuje na možnosti sledovania sebapoňatia hlavných inštruktorov, na ich pozíciu vo firmách u svojich zamestnávateľov a odporúča sledovať ich činnosť aj z hľadiska výskumov.

Slovensko v ostatných rokoch tak, ako mnohé iné krajiny, „bojuje“ s nedostatkom pracovných síl. Zamestnávateľia sa sťažujú, že nájst' spoľahlivých kvalifikovaných ľudí je čoraz zložitejšie. Odborníci hľadajú riešenia a analyzujú situáciu z rôznych hľadísk. Obvykle sa vlna kritiky dotkne i odborného vzdelávania alebo prípravy špecialistov na vysokých školách.

Zamestnávateľom na Slovensku chýba kvalifikovaná pracovná sila. Vzdelávací systém podľa nich (RUZ, 2017) nezohľadňuje požiadavky trhu práce a kvalita samotného vzdelávania je nízka. Štúdie PISA dokazujú, že naši žiaci dosahujú v porovnaní so zahraničím podpriemerné výsledky a navyše dochádza k ich postupnému zhoršovaniu. Základné zručnosti a kompetencie dospelých ako čitateľská či matematická gramotnosť sú podľa medzinárodných prieskumov na priemernej úrovni, avšak vzdelávanie v týchto oblastiach stagnuje.

Školský systém nesporne potrebuje zmenu, ale pravdou je i to, že sa vzdelávaniu zo strany štátu nevenuje systematická pozornosť. Obvykle politické premeny v štáte prinášajú i inovácie, ale častokrát pri výmene politických garnitúr sa i dobré nápady nedostanú do reálneho života.

Príkladom takýchto vynárajúcich sa zmien je i **duálne vzdelávanie**. Ide vlastne o typ odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorým sa získavajú vedomosti, zručnosti a schopnosti potrebné pre povolanie. Duálne vzdelávanie na Slovensku nie je vôbec novým pojmom a v minulom storočí ho poznali i učitelia stredných odborných škôl, vtedy označovaných ako učňovské školy. Opätovný záujem o duálne vzdelávanie sa objavil v roku 2015. Stalo sa tak preto, že

zamestnanecké prostredie reagovalo na nezamestnanosť a dopyt po pracovných pozíciách. Opätovne sa otvorila politická diskusia o zvyšovaní kvality vzdelávania, a to prostredníctvom priamej účasti žiakov na vyučovaní u zamestnávateľov. Duálne vzdelávanie je tak príkladom inovácií, ktoré tu v minulosti boli a po niekoľkých rokoch sa k nim opäť vraciame.

Duálne vzdelávanie – skúsenosti zo zahraničia

Tak ako to býva pri dobrých koncepčných víziách, i v prípade duálneho vzdelávania sa Slovensko inšpirovalo jednak vlastnými historickými skúsenosťami, ale predovšetkým podobami odborného vzdelávania v zahraničí. Inšpirácia o vhodnej koncepcii duálneho vzdelávania pre Slovensko bola výsledkom analýz odborného vzdelávania predovšetkým v nemecky hovoriacich krajinách (Rakúsko, Nemecko, Švajčiarsko). Zdrojom informácií boli i dobre prepracované systémy tohto vzdelávania i v Škandinávii (Dánsko, Island).

V zásade možno povedať, že existujú tri modely odborného vzdelávania (bližšie Wiegerová et. al, 2024):

- 1. vzdelávanie iba v školách**, tzv. systém školského vzdelávania, kde teória a prax prebiehajú na jednom mieste, a to v strednej škole, alebo v škole a sčasti u zamestnávateľov, s ktorými škola uzatvára dohodu o spolupráci. Rozhodujúce slovo v umiestňovaní žiaka, v obsahu a rozsahu vyučovania má škola,
- 2. zmiešané (kombinované) vzdelávanie**, kde teoretická časť prebieha v škole a praktická časť vzdelávacieho programu v priestoroch firmy, je to tzv. systém duálneho vzdelávania,
- 3. firemné vzdelávanie**, kde teória i prax prebiehajú na jednom mieste, a to iba vo firemnom prostredí.

V zahraničí je snahou realizovať predovšetkým tzv. rýdži systém odborného vzdelávania. Ten v uvedenej štruktúre modelov predstavuje tretí model. Ide o systém, pri ktorom sa výučba realizuje výlučne na pracovisku u zamestnávateľa. Znamená to, že i teoretické informácie získava žiak vo vybranom firemnom prostredí. Analýza tohto modelu ukazuje, že firmy majú spravidla lepšie materiálne vybavenie, ktoré si školy nemôžu dovoliť. Tým sa žiaci dostanú k novším technológiám i informáciám oveľa skôr, resp. už počas svojho stredoškolského štúdia. Tento model zabezpečuje dobrú integráciu odborných vedomostí, praktických schopností, ale aj zručností žiakov. Prezentovaný model však nie je slovenskou cestou. Slovensko muselo hľadať kompromis. Ten vyžadovala predovšetkým silnejúca kritika zo strany pracovníkov stredných odborných škôl. A práve preto došlo k tomu, že na Slovensku je uplatňovaný prvý a druhý model. Oba modely existujú paralelne vedľa seba, ale v ostatnom čase sa popularita systému duálneho vzdelávania zvyšuje. V jeho aplikovaní má dominantnú úlohu zamestnávateľ, teda podnik, firma.

Popularita duálneho vzdelávania na SLOVENSKU

I keď popularita systému duálneho vzdelávania rastie, pracovníci stredných odborných škôl posúvajú diskusiu k jeho aplikovaniu do roviny kritiky. Pri nej zaznieva predovšetkým prílišná administratívna záťaž pre školy. Avšak i tá by mohla slabnúť, ak by školy na Slovensku plynule prešli na využívanie systému EduPage. Uvidíme, čo prinesie budúcnosť, no za zmienku stojí i fakt, že predovšetkým učitelia stredných škôl, ktorí sú v pozícii majstrov odborného výcviku, sa obávajú o udržateľnosť svojich pracovných miest v školách. Existujú však i také školy, ktoré na základe spolupráce s firemným prostredím ponúkajú majstrom odborného výcviku ich angažovanosť i pri praktickom vyučovaní priamo u zamestnávateľov (napr. *DSA Nitra, DA Bratislava a podobne*).

Bežne sa stáva, že školy majú podpísaných niekoľko zmlúv o spolupráci s viacerými firmami. To im umožňuje väčšiu flexibilitu v realizácii odbornej prípravy žiakov.

Duálne vzdelávanie sa v našich podmienkach vyznačuje najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou u konkrétneho zamestnávateľa. To znamená, že prebieha v dvoch fyzicky, ale predovšetkým koncepčne i obsahovo odlišných pracoviskách. Presnejšie povedané, v takomto systéme odborného vzdelávania časť vzdelávacieho programu

prebieha v škole a časť v podniku, teda u zamestnávateľa. Pri spojení vzdelávania v týchto dvoch prostrediach súčasne, dochádza k dopĺňaniu a pomoci žiakom. Práve žiaci tak môžu efektívnejšie rozvíjať svoje pracovné kompetencie (napr. *Schaap, 2012*). Úskalím tohto systému je skutočnosť, že jeho úspech závisí od súdržnosti a integrácie školského a pracovného (zamestnaneckého) prostredia. Nejde o jav, ktorý by bol analyzovaný iba na Slovensku. Toto potvrdili aj analýzy, ktoré vychádzajú zo zahraničných výskumov, ktoré sú zamerané na rozbery modelov, resp. konceptom zameraných na odborné vzdelávanie. Ide napríklad o model pracovných skúseností (*Griffith – Guile, 2003*) alebo model integratívnej pedagogiky (*Tynjälä, 2013*). Oba sú postavené na preferencii aplikácie vlastných skúseností žiaka priamo v pracovnom prostredí prostredníctvom praktického vyučovania.

Aby duálne vzdelávanie fungovalo, časť vzdelávacieho programu realizovaného v škole a časť realizovaného na pracovisku, musia byť integrované a zladené. Nesprávnou cestou je jav, keď prebiehajú paralelne. Na túto realitu upozorňujú i zahraničné skúsenosti (*Eiríksdóttir, 2020*). Pri tvorbe programov zameraných na kvalitné odborné vzdelávanie je teda kľúčová spolupráca, resp. partnerstvá. V tomto prípade ide o partnerstvo medzi školou a zamestnávateľom.

K zvyšovaniu kvality systému duálneho vzdelávania prospelo jeho legislatívne ukotvenie. V roku 2015 bol prijatý zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý naplno otvoril cestu pre realizáciu duálneho vzdelávania v tzv. „novom šate“. V zákone sa zreteľne vymedzujú práva a povinnosti tzv. stavovských a profesijných organizácií, ale aj zamestnávateľov. Stavovské a profesijné organizácie zastupujú zamestnávateľov. Sú nestranným partnerom vlády a verejných orgánov. Na Slovensku je 8 stavovských a profesijných organizácií, pričom každá z nich zastupuje konkrétny sektor hospodárstva. Stavovské a profesijné organizácie majú širokú pôsobnosť v oblasti odborného vzdelávania a prípravy. Práve tieto inštitúcie vytvárajú tlak i na školský systém tak, aby sa podporovali potreby trhu práce. Najväčšiu časť činnosti stavovských a profesijných organizácií vo vzťahu k odbornému vzdelávaniu tvorí výkon pôsobnosti v súvislosti so systémom duálneho vzdelávania, overovanie spôsobilosti zamestnávateľov, školenie tzv. hlavných inštruktorov alebo poradenstvo. V rovnakej miere sú nápomocné aj stredným školám, a to najmä pri tvorbe jednotných zadaní záverečných skúšok, nominovaní zástupcov zamestnávateľov do skúšobných komisií, pri tvorbe školských vzdelávacích programov, alebo podpore pri zaradovaní nového odboru do siete školy (*bližšie Wiegerová – Kravecová, 2024*).

Systém duálneho vzdelávania sa stal výnimočným tým, že posilnil vytváranie partnerského vzťahu medzi zamestnávateľom a žiakom. Tento vzťah je definovaný vo forme učebnej zmluvy. Predmetom učebnej zmluvy je záväzok zamestnávateľa pripraviť žiaka na výkon povolania na pracovisku praktického vyučovania. Žiak, resp. jeho zákonný zástupca (spravidla rodič) podpísaním učebnej zmluvy deklaruje, že žiak sa bude zúčastňovať na praktickom vyučovaní priamo u zamestnávateľa.

Dôležitým aspektom systému duálneho vzdelávania je **vzťah medzi zamestnávateľom a školou** uzatvorený vo forme zmluvy o duálnom vzdelávaní, ktorá upravuje najmä rozsah, podmienky a koordináciu odborného vzdelávania žiaka s učebnou zmluvou, teda koordináciu teoretického a praktického vyučovania žiaka. Za celé praktické vyučovanie zodpovedá zamestnávateľ, ktorý súčasne znáša všetky náklady spojené s jeho realizáciou.

Hlavný inštruktor a inštruktor – kľúčoví hráči v systéme duálneho vzdelávania

Aby sa posilnila kvalita vzdelávania u zamestnávateľov, vznikli nové pozície, a to hlavný inštruktor a inštruktor, ktorí vstupujú do priamej činnosti so žiakmi stredných škôl. Ich postavenie **v sprostredkovaní praktických skúseností** vo firme je kľúčové, a ako už bolo spomenuté vyššie, je dané i zákonom.

Vzdelávanie hlavných inštruktorov sprostredkovávajú na Slovensku stavovské a profesijné organizácie. Povinnou zložkou prípravy hlavného inštruktora je tzv. zákonné školenie, ktoré je tvorené 56-timi hodinami odbornej prípravy.

Skladá sa z dvoch častí:

- trojdňová prezenčná príprava (trvá 24 hodín), ktorá je zameraná na legislatívny rámec systému duálneho vzdelávania, základy pedagogiky a psychológie a informácie o tom, ako má prebiehať praktické vyučovanie,
- dištančná príprava (trvá 32 hodín), ktorá je zameraná na samoštúdium textov a odborných materiálov k systému duálneho vzdelávania.

Inštruktori vo firmách v súčasnosti avizujú, že táto príprava nepostačuje. Predovšetkým preto, že súčasná generácia mladých ľudí prechádza zmenami a i preto, že inštruktori nie sú systematicky pripravovaní na aktuálne vzdelávacie výzvy, chýbajú im didaktické kompetencie. Skvalitňovanie systematického vzdelávania hlavných inštruktorov a inštruktorov na Slovensku ostáva veľkou výzvou.

Kvalifikačné požiadavky na post hlavných inštruktorov, resp. odborníkov na praktickú prípravu, sa v rôznych krajinách líšia a môžu byť i diferencované.

V pozícii odborníkov, ktorí vstupujú do praktického vyučovania, môžu pôsobiť:

- a) kvalifikovaní pracovníci, ktorí realizujú praktickú prípravu žiakov na pracovisku (*Fínsko, Nemecko, Holandsko, Poľsko, Švajčiarsko*);
- b) učitelia odborných stredných škôl, napríklad v školských dielnach (*Rakúsko, Belgicko, Česká republika, Estónsko, Nemecko, Španielsko, Poľsko, Portugalsko*);
- c) kvalifikovaní učitelia v alternatívnych schémach alebo majstri odborného výcviku (*Rakúsko, Fínsko, Francúzsko, Nemecko, Holandsko, Švédsko, Švajčiarsko*).

Vo veľkých podnikoch existujú inštruktori duálneho vzdelávania pracujúci na plný úväzok.

Typické povinnosti inštruktorov v odbornom vzdelávaní v zahraničí sú:

- výber vhodných výcvikových metód na rozvoj praktických zručností v reálnej pracovnej situácii, plánovanie a realizácia vzdelávania,
- hodnotenie študentov a poskytovanie spätnej väzby.

Vo všeobecnosti sa od inštruktorov očakáva aj to, že zabezpečia prepojenie medzi svetom práce a vzdelávaním. Dobrým príkladom profilu inštruktora duálneho vzdelávania je nastavenie, ktoré je realizované vo Fínsku (*Cedefop, 2013*). V tejto krajine inštruktor duálneho vzdelávania musí:

1. pôsobiť ako kontaktná osoba medzi pracoviskom, učiteľom (učiteľmi), žiakom alebo kandidátom a poskytovateľom vzdelávania;
2. zabezpečiť, aby pracovisko poskytovalo bezpečné vzdelávacie prostredie vysokej kvality;
3. plánovať vzdelávanie na pracovisku, demonštrovať odborné vedomosti žiakom;
4. realizovať výučbu a hodnotenie v súlade s prípravnými dohodami a plánmi;
5. viesť a podporovať študentov a hodnotiť ich učenie;
6. posudzovať kompetencie spoločne s rôznymi zainteresovanými stranami.

Na Slovensku inštruktori duálneho vzdelávania nie sú systematicky pripravovaní na prácu so žiakmi tak, ako majstri odbornej výchovy. Majster odbornej výchovy je pedagogickým zamestnancom, inštruktor nie.

Z legislatívneho hľadiska existujú na Slovensku dve pozície a to:

- a) hlavný inštruktor
- b) inštruktor.

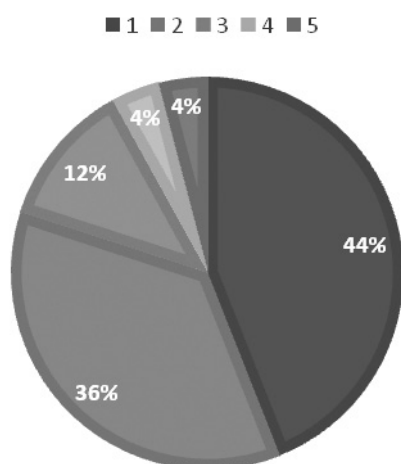
Hlavný inštruktor má i koordinačné kompetencie a okrem toho, že vstupuje do priamej činnosti so žiakmi strednej školy, pripravuje si (školí) i svojich

inštruktorov vo firme. Vytvára si teda istý inštruktor-ský zbor, skupinu ľudí, ktorých vedie. Jeho činnosť je pomerne rozsiahla, preto z hľadiska výkonu svojej činnosti musí tento odborník ovládať základy pedagogiky, psychológie, musí mať komunikačné zručnosti, schopnosť prevziať zodpovednosť za vzdelávanie, musí byť vybavený empatiou, trpezlivosťou, sebaovládáním, schopnosťou riešiť konfliktné situácie a zvládať stres, poznať vzdelávacie plány, príslušný štátny vzdelávací program a pod. Ide teda o široký záber povinností a predpokladov.

Na Slovensku neexistujú reálne výskumy, ktoré by sa hlavným inštruktorom venovali. I preto je možné považovať týchto odborníkov za cieľovú skupinu, ktorá nám má čo povedať. V roku 2022 *Asociácia priemysel-ných zväzov a dopravy (APZD)* v spolupráci s ďalšími tromi stavovskými a profesijnými organizáciami vyhlásili prvý ročník ankety **TOP hlavný inštruktor v duáli** (Wiegerová – Kravecová, – Kurucová, 2022). Výsledky ankety sa vyhlasovali na konferencii *Učíme sa navzájom* v decembri 2022 v Maladinove. Na tejto konferencii bol prezentovaný prvý prieskum/predvýskum názorov hlavných inštruktorov na ich postavenie v spoločnosti, vo firmách i medzi žiakmi. Prieskumu sa zúčastnila malá vzorka (54 respondentov). I preto nie je ešte možné hovoriť o relevantnom výskume. Ale prvotné názory a zistenia ukázali na možné smerovanie výskumných projektov.

Hlavní inštruktori sa vyjadrovali k tomu, ako vnímajú svoju pozíciu u svojho zamestnávateľa.

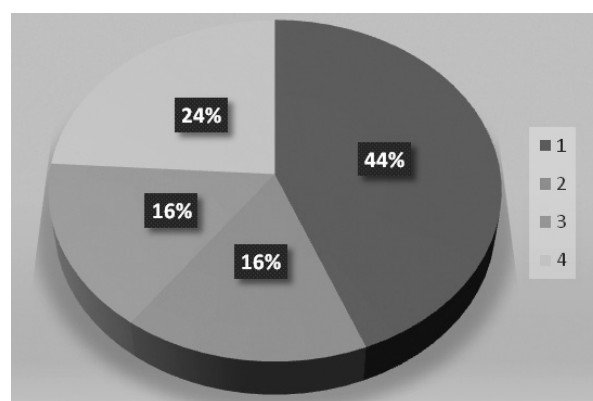
Graf 1: Pozícia hlavných inštruktorov vo firmách



Ako vidieť z grafu, 44 % z opýtaných respondentov hodnotí pozíciu na svojom pracovisku, u svojho zamestnávateľa, vo svojej firme ako dôležitú, ba až významnú. Táto skupina opýtaných si vybrala funkciu hlavného inšpektora dobrovoľne. Dôvodom je to, že ich baví práca s mladými ľuďmi, ale aj to, že sa chcú

vo svojom vlastnom vzdelávaní posúvať, a chcú sa učiť niečo nové. Iné je to však medzi 66 %-tom opýtaných. Tí boli do pozície hlavných inštruktorov navrhnutí vedením firiem. Nebola to teda ich cesta. Napriek tomu 36 % z nich vyjadruje spokojnosť s novým statusom vo firme. Vníma ho ako výzvu, ako cestu získať nových kolegov a odovzdať poznatky svojim pokračovateľom. 20 % respondentov však vyjadrilo pochybnosti o tom, či sa na túto pozíciu hodia, ale chápu, že ich zamestnávateľ nemal na výber, pretože v ich odbore neexistuje veľa špecialistov, ktorí by mohli mladým ľuďom odovzdať svoje skúsenosti. Hlavní inštruktori vo firmách sú citliví na to, ako ich prácu s mladými ľuďmi vníma ich najbližšie okolie spolupracovníkov. Bližšie výpovede respondentov na túto tému ponúka graf č. 2.

Graf 2: Ako hodnotia hlavných inštruktorov ich kolegovia

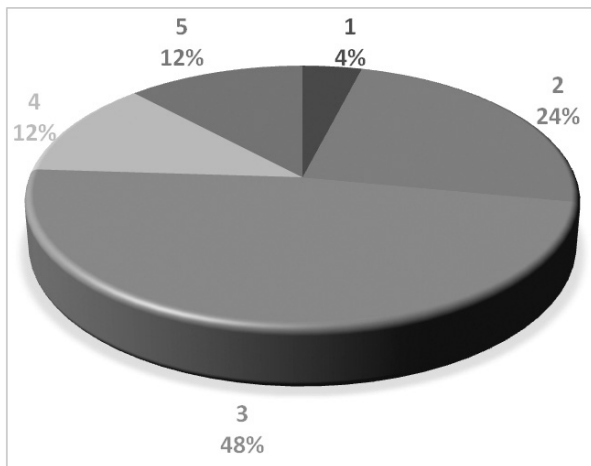


44 % opýtaných hlavných inštruktorov konštatuje pozitívne prijatie ich novej pozície medzi kolegami. 16 % tvrdí, že ich kolegovia nové začlenenie ani nepostrehli. Avšak 40 % opýtaných hovorí (24 % najsilnejšie, menej silno 16 %) o závisť kolegov predovšetkým preto, že za svoju činnosť hlavného inšpektora sú odmeňovaní finančne. 24 % opýtaných uvádza i akési sklamanie z toho, že kolegovia a ani vedenie firmy nedeceňujú to, čo robia pre firmu z hľadiska výchovy a vzdelávania novej, budúcej pracovnej sily.

Hlavní inštruktori prichádzajú do priameho kontaktu predovšetkým so žiakmi stredných škôl, a tak je prirodzené, že je dôležité zistiť aj to, ako ich prácu hodnotia samotní žiaci. Odpovede sú súčasťou grafu č. 3. Sú však zamerané na predstavu hlavných inštruktorov o tom, ako ich hodnotia žiaci. Reálne čísla by boli určite zaujímavejšie od samotných žiakov. To však nebolo cieľom predvýskumu.

Graf ukazuje, že až 48 % respondentov si myslí, že žiaci sú z ich prácou spokojní a že ich rešpektujú. 24 % opýtaných si myslí, že mladí ľudia sú v súčasnosti nároční, ale dá sa s nimi vychádzať. 12 % respondentov nedokázalo reálne odpovedať a 16 % respondentov (modré časti grafu) hovorí o tom, že ich mladí ľudia

Graf 3: Hodnotenie činnosti hlavných inštruktorov žiakmi z pohľadu inštruktorov



nerespektujú a nič si nevedia vážiť. Najsilnejšie vyjadrenia smerujúce ku kritike práce hlavných inštruktorov zo strany žiakov uviedli 4 % opýtaných. Samozrejme ide o to, čo si hlavní inštruktori myslia, že o ich činnosti hovoria žiaci.

Uvedený predvýskum podporil presvedčenie o tom, že je nutné viac analyzovať prácu hlavných inštruktorov, ich identitu s pozíciou, ale aj sebapoňatie.

Predvýskum slúžil ako dôležitá súčasť tvorby nového výskumného nástroja. Ten bol i adaptovaný a v tomto období prebieha zber dát. Výskumný nástroj – škálovací dotazník vznikol na pôde Katedry pedagogiky FiF UK v minulom roku (Wiegerová – Gavora, 2023). Dotazník má tri časti, je pomerne rozsiahly, má až 68 položiek. V prvej časti je zameraný na zisťovanie vedomostí a zručností, ktoré potrebujú hlavní inštruktori a inštruktori k svojej práci so žiakmi. Druhá časť je venovaná tomu, ako vidia inštruktori seba, čo ich trápi, čo motivuje, z čoho majú radosť. A tretia časť je okrem demografických údajov venovaná aj zisťovaniu dĺžky pôsobenia

vo funkcii inštruktora, pôsobeníu u daného zamestnávateľa a podobne. Vo výskume nás bude zaujímať aj to, ako samotné prostredie, v ktorom svoju činnosť vykonávajú, ovplyvňuje ich prácu inštruktora.

Diskusné námety

Inštruktor duálneho vzdelávania je nositeľom určitej **identity**. Identitu môžeme chápať ako odpoveď na otázku kto som ako inštruktor duálneho vzdelávania, aké základné a špeciálne vlastnosti mám, aké pracovné a edukačné požiadavky mám splniť. Inými slovami, identita inštruktora duálneho vzdelávania je odpoveď na otázku, ako inštruktori chápu svoje roly a tiež úlohy, a teda ako realizujú ciele odborného vzdelávania.

Duálne vzdelávanie je vlastne súčasť celoživotného vzdelávania, presnejšie celoživotného učenia. Hlavní inštruktori, pôsobiaci v systéme duálneho vzdelávania, formujú budúcich pracovníkov a podporujú aj ich osobnostný rozvoj. Od inštruktorov sa nevyžaduje, aby mali formálne pedagogické vzdelanie, ale aby mali rozsiahle pracovné skúsenosti, to znamená solídnu profesijnú identitu. Pedagogické kompetencie si môžu nadobúdať ďalším formálnym i neformálnym vzdelávaním. Identita a kompetencie inštruktora duálneho vzdelávania sú len jedným prvkom systému.

Pri komplexnom pohľade na celý systém duálneho vzdelávania na Slovensku je potrebné skúmať a vyhodnocovať postoje žiakov, ktorí vstúpili do tohto typu vzdelávania (najmä ich motiváciu pre štúdium a dôvody prípadného predčasného ukončenia štúdia) a tiež charakteristiky, zameranie a ciele daného pracoviska, na ktorom duálne vzdelávanie prebieha.

Toto všetko sú výzvy, ktoré je potrebné reflektovať. Tento príspevok je snahou o otvorenie výskumnej platformy sledovania kvality odborníkov, ktorí vstupujú do praktickej zložky prípravy odborného vzdelávania. Je na mieste, aby sa im venovali i vedecké inštitúcie a tým i väčšia pozornosť zo strany výskumníkov. ■

Literatúra:

- CEDEFOP 2013. *European centre for development of vocational training*. Európska komisia.
- EIRÍKSDÓTTI, E. 2020. Program coherence and integration of school- and work-based learning in the Icelandic dual vocational education and training (VET) System. *Educ. Sci.*, 10, 314;
- GRIFFITHS, T., GUILLE, D. 2003 A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *Eur. Educ. Res. J.*, 2, 56–73.
- KŐPSÉN, S., 2014. How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66, 2, 194-211.
- RUZ – kolektív autorov 2017. *Analýza prepojenia absolventov stredných a vysokých škôl s potrebami trhu práce v kontexte financovania vzdelávania v SR*. Bratislava: Republiková únia zamestnancov.
- SCHAAP, H., – BAARTMAN, L., – DE BRUIJN, E. 2012. Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocat. Learn.*, 5, 99–117.
- TYNJÄLÄ, P. 2013. Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocat. Learn.*, 6, 11–36.
- WIEGEROVÁ, A., KRAVECOVÁ, D., BOŽIK, R. 2024. *Partnerstvo v systéme duálneho vzdelávania*. Bratislava: APZD.
- WIEGEROVÁ, A., GAVORA, P. 2023. *Dotazník pre inštruktorov v duálnom vzdelávaní*. Bratislava: Katedra pedagogiky FiF UK.
- Wiegerová, A., KRAVECOVÁ, D., KURUCOVÁ, I. 2022. *TOP hlavný inštruktor v duáli 2022*. Maladinovo: APZD.

VYUŽÍVANIE LITERÁRNYCH ŽÁNROV V MATERSKEJ ŠKOLE (1.)

* LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ *

Mgr. Beáta Pošteková
Katedra predškolskej
a elementárnej pedagogiky
Katólicka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta

V príspevku sa venujeme využívaniu literárnych žánrov v materskej škole. Prostredníctvom navrhnutých aktivít podporujúcich rozvoj literárnych žánrov v materskej škole približujeme a sprostredkovávame dieťaťu čitateľské a tvorivé zážitky počas výchovno-vzdelávacieho procesu. V aktivite poskytujeme dieťaťu konkrétne úlohy, ktoré má plniť pri dodržiavaní vopred stanovených cieľov, pričom využívame pomôcky a vlastné príklady učebných druhov s odkazom na literárny žáner.

Myšlienka literárneho žánru priamo súvisí so svetom detí. Deti sú od útleho veku vystavené uspávkam, piesňam, rozprávkam a prostredníctvom týchto médií si predstavujú príbehy, udalosti a okolnosti. Používajú ich ako „hračku“, prostredníctvom ktorej neviditeľne získavajú poznatky. Čas strávený v materskej škole je spojený s nárastom porozumenia literárnym žánrom. Učiteľ, ktorý má v tomto procese najväčšiu úlohu, je ten, kto začína s učením. V materskej škole sa vyučuje poézia, básničky, riekanky a niekoľko ďalších literárnych žánrov, ktoré sú základnou zložkou vzdelávania v ranom detstve. Napomáhajú jazykovému rastu, kognitívnemu rozvoju, znižovaniu stresu a zároveň povzbudzujú deti k požadovanej činnosti. Pri výbere literárneho žánru musí učiteľ klásť dôraz na vekové rozptie žiaka.

Literárne žánre v materskej škole

Vitézová (2016) definuje synkretizmus ako základný identifikačný znak knižnej tvorby vhodnej pre predškolský vek, a zároveň ako základný prístup k výstavbe textu, k inscenovaniu typov a žánrov a konkrétnych obsahov. Prelínanie zložiek je typické práve pre predčitateľský vek, pretože jednostranná komunikácia je tu vylúčená až do momentu, keď je poslucháč nasmerovaný k pozorovaniu obrázkov bez slov alebo k neprešovanému počúvaniu rozprávaného alebo čítaného.

Lipnická a kol. (2019) rovnako uvádza rôzne kompetencie, ktoré pôsobia na literárny text. Podľa nej deti v predškolskom veku **prehlbujú tie komunikačné zdatnosti, ktoré vplývajú na rozvoj reči**. Predmetom rozvoja je využívanie verbálnej i neverbálnej

komunikácie a jej rozlišovanie. Prostredníctvom aktívneho počúvania a hovorenia dieťa rozpoznáva **zvukovú podobu jazyka** a cez čítanie a písanie **grafickú podobu jazyka**. Neverbálna komunikácia predstavuje reč pohybov a polôh tela, pričom sa viaže s mimikou či gestikuláciou počas čítania literárnych diel. U dieťaťa tu prichádza k rozvoju a nadobúdaniu novej slovnej zásoby a jej rozpoznávaniu, realizuje sa pochopenie slovného prejavu a textu a iných kompetencií vrátane ostatných komunikačných schopností.

Učiteľ potrebuje pri výbere literárnych textov z detskej literatúry zohľadniť **vek detí** a zároveň aj ich **schopnosť porozumieť štruktúre sprostredkovaného textu**. Jeho úlohou je poskytovať vhodné podmienky pre vykonávanie spontánnej a riadenej činnosti. Prostredníctvom literárneho textu sa realizuje i prislúchajúci literárny žáner, ktorý môžeme identifikovať v rozličných vzdelávacích aktivitách realizovaných verbálnou aj neverbálnou formou. Napríklad pri motivovaní detí v materskej škole sa často využíva **hádanka**, pri zdravotných cvičeniach **riekanka**, v hrách **vyčítanka** a mnohé iné. Ide o nepriame a postupné rozvíjanie a vyučovanie vlastností a znakov literárnych žánrov.

Prvý žáner, s ktorým sa dieťa v predškolskom veku stretáva, je predstavujúci naratívny text, a teda **príbeh**, ktorý sám o sebe môžeme definovať ako rad udalostí v určitej časovej následnosti. Definovať ho pomáhajú najmenej tri kompozičné prvky (expozícia, zápleтка a rozuzlenie). Materská škola deti učí nielen o štruktúre textu, ale aj o jeho prvkoch. Už štvorročné deti dokážu rozlíšiť príbeh od iného textového žánru, pričom pod pojmom príbeh chápajú rozprávku, bájku i poviedku (Gavora a kol., 2008).

Hlavou témou príspevku je využívanie literárnych žánrov v materskej škole. Prostredníctvom navrhnutých aktivít podporujúcich rozvoj literárnych žánrov v materskej škole približujeme a sprostredkujeme dieťaťu čitateľské a tvorivé zážitky počas výchovno-vzdelávacieho procesu. V aktivite poskytujeme dieťaťu konkrétne úlohy, ktoré má plniť pri dodržiavaní vopred stanovených cieľov, pričom využívame pomôcky a vlastné príklady učebných druhov s odkazom na literárny žáner.

Legenda – Pojem legenda pochádza z latinského *legendum*. Ako literárny žáner ju môžeme zaradiť do stredovekej epiky. Jej zdrojom sú duchovné dispozície a pozície mentálnych postojov ľudí. Väčšinou sú texty zamerané na rozprávanie o živote svätých, a to vo forme prózy i veršu (Valček, 2004). Hlavný hrdina ponecháva svoj osud v božích rukách a na božej vôli, je to správny pokorný kresťan, ktorý svoje konanie smeruje ku sebatrýzneniu (Žilka, 2006). Findra a kol. (1987) vymenúvajú dôležité témy legiend, ako je pôvod sveta, zrodenie človeka, vznik neživej prírody, ale tiež pôvod riek, pohorí či hradov.

Povešť – Je súčasťou ľudovej slovesnosti a spolu s rozprávkou sa zaraďuje medzi najrozšírenejšie druhy v literatúre. Ide o epický žáner. Charakteristický je pre ňu reálny základ spájajúci sa s históriou alebo dávnou minulosťou. Môžu v nej vystupovať nereálne postavy, ktoré môžu byť aj nadprirodzené. Okrem toho sa v nej nachádzajú aj ďalšie fiktívne prvky, pričom celý príbeh môže byť vymyslený autorom. Dej je viazaný na konkrétnu historickú udalosť, pri ktorej sa postavy spájajú s osobnosťami národných dejín od jedného celku (Žilka, 1984). Podľa Mocnej a kol. (2004) je povesť tematicky spojená s reálnym miestom alebo krajom, konkrétnym predmetom, udalosťou alebo osobnosťou (historickou alebo pseudohistorickou). Podľa Žilku (2006) bolo zámerom povesti posudzovať prejav ľudových rozprávačov a nie vykresľovať historické udalosti. Pokiaľ sa nachádzajú v povesti vymyslené postavy, vymyslený dej, musí byť aspoň príbeh umiestnený na spomínané miesto alebo územie. Typickým znakom povesti je tragický koniec hlavného hrdinu, jeho smrť.

Riekanka – Môžeme ju charakterizovať ako krátky rytmizovaný text zväčša sa vyskytujúci vo verši a tvoriaci ucelenú strofu. Tento typ textu je vhodný najmä pre mladšie vekové kategórie. Na rozdiel od iných literárnych útvarov, riekanka sa deklamuje, a teda recituje. Je to možné urobiť buď individuálne alebo kolektívne. Deti sa cez riekanku prihovárajú osobám, prírode alebo zvieratám. Riekanky sú originálne prepojením medzi hovorenými a mimoslovnými prejavmi, medzi ktoré zahŕňame mimiku, gestiku a pohyb (Pelechová, 1983). Valček (2004) považuje riekanku za fonetickú hračku, ktorá je spätá s istou detskou hrou, v ktorej

platia stanovené pravidlá. Riekanky môžu mať rôzne podoby od hádaniek, prekáračiek, rozpočítadiel až po skomoleniny.

Román – Ako literárny žáner patrí do epiky. Zároveň je najznámejšou a najviac rozšírenou formou modernej prózy. Pre použitie kompozičných i štylistických prostriedkov je charakteristická veľká presnosť, a to so zreteľom na obsah aj rozsah. Zhodné črty nájdeme medzi románom a novelou či poviedkou. Výnimočný v oblasti literárnych žánrov je tým, že sa vyvíja nezávisle. Je otvorený všetkému zo štýlových vrstiev jazyka a prijíma tiež aspekty tematickej výstavby. Žilka (2006) ho označuje ako zbierku textov, v ktorých predominujú dejové zložky, a ktoré sa vyznačujú viacerými postavami a komplikovanými vzťahovými štruktúrami. Podľa Findru a kol. (1987) je pre román typické, že znázorňuje veľkú oblasť životných úkazov zväčša prebiehajúcich dlhšiu dobu. Časové rozpätie deja je potrebné pre ukázanie životných javov počas ich vývinu. Román zachytáva a umelecky stváraňuje zložitost' ľudských životov, a tým sa sám stáva komplikovaným dielom.

Rozprávka – Rozprávka je literárnym žánrom patriacim do ľudovej slovesnosti a ľudového rozprávačstva. Ide o prozaický žáner, ktorý vykresľuje skutočnosť obohatenú o nadprirodzený a magický moment. Rozprávka realizuje nereálne splnenie ľudských túžob a vždy v nej vyhráva dobro nad zlom (Valček, 2004). Findra (1979) uvádza, že rozprávka v dejinách predstavovala ústny, rozprávací a rečový prejav, pričom sa nevyznačovala veľkým rozsahom, ale práve naopak a tematicky ťažila z nereálneho a imaginárneho sveta. Pre rozprávku sú typické rozličné jazykové a kompozičné prvky, na základe čoho môžeme rozprávky rozdeliť na ľudové a umelé. Ľudové rozprávky sa ďalej z tematického hľadiska delia na fantastické, démonologické, realistické, ľudové, zvieracie, satirické a rôzne ďalšie druhy. Typickým znakom sú nadprirodzené osoby či bytosti s nadľudskými charakteristikami, ako je napríklad striga, drak alebo černokňažník. Rozprávkové postavy majú často za pomocníkov rôzne magické predmety, napr. čarovný prútik alebo živú vodu. V rozprávke často vystupujú rôzne zvieratá, ktorých správanie podobné ako ľudské, napr. prašivý tátošík. Obvykle sa kúzelné predmety kúzelné premenia, napr. skamenjú, sú zakliate.

Návrh vyučovacích činností a ich využitie v materskej škole

Na aktivitách sa zúčastnili päť až šesťroční predškolační. Trieda bola zložená z 18 členov, 6 chlapcov a 12 dievčat. Edukačný proces prebiehal počas organizačnej

formy výchovno-vzdelávacej činnosti. Deťom sme ponúkli literárne žánre ako legenda, povest', riekanka, román a rozprávka, ktoré sú pre ne typické a ľahšie zapamätateľné. V rámci vytvorených aktivít deti plnili nielen funkcie, ale prostredníctvom úloh rozvíjali aj všestranné kompetencie. Okrem motivačných prostriedkov sa nezabúdalo na správnu reč zbašenú akýchkoľvek slangových výrazov. Pomáhali sme deťom rozvíjať vhodné komunikačné zručnosti, nový jazyk a frázy. Na záver každého cvičenia sme im odhalili základné črty a zložky, ktoré odlišujú konkrétny literárny žáner. Naším cieľom bolo sprostredkovať deťom čitateľské aj tvorivé skúsenosti.

Názov literárneho žánru: Legenda

Veková kategória: 5 až 6 rokov

Kognitívny cieľ: Pomenovanie obrázku v maľovanom čítaní.

Afektívny cieľ: Rozlíšiť základné vlastnosti legendy a rozprávky.

Psychomotorický cieľ: Nadobudnúť nové poznatky o legende ako literárnom žánri.

Pomôcky: maľované čítanie o svätcovi, rolka toaletného papiera, farebné papiere, ceruzky, pastelky, lepidlo na papier, nožnice, drôt, text vybranej legendy.

Postup: Učiteľ prostredníctvom básne „*Za ruky sa chytíme, veľké kolo spravíme*“ povzbudzuje deti, aby vytvorili kruh. Potom sa posadia na zem do kruhu a na stred kruhu umiestni plagát s príbehom o anjelovi vo forme maľovaného čítania. Učiteľ ozrejmi deťom, že ich spojenou úlohou bude čítanie legendy. Ozrejmi deťom, že čítať bude on a obrázky na plagáte bude ukazovať to dieťa, ktoré učiteľ pre túto úlohu zvolí alebo vyvolá. Dieťa má za úlohu správne nazvať ten obrázok, ktorý daný text znázorňuje. Po ukončení čítania sa učiteľ zhovára s deťmi a pýta sa ich nasledovne: „*Ako sa volala hlavná postava príbehu?*; *Čím sa líši od človeka?*; *Kde býva anjel? Môžeme ho aj vidieť?*; *Aké má vlastnosti?*; *Čo je úlohou anjela?*“. Keď deti zodpovedajú otázky, môže učiteľ položiť doplňujúce otázky v závislosti od toho, akým smerom sa bude rozhovor ďalej uberať. Na konci činnosti sa všetci presunú za stôl a vytvoria postavu anjela podľa vopred stanovenej predlohy.

REALIZÁCIA: Pri tvorbe plánu sme čerpali zo skúseností a pridžali sme sa toho, s čím dieťa prichádza v materskej škole do styku. Vybrali sme aktivitu maľované čítanie spojenú s výrobou anjelika. Deti si spájajú legendu so svetskou osobou, ktorú po prečítaní legendy vyrábali. Deti pri príchode učiteľa spozorneli a čakali na pokyny. Spolu s učiteľom si sadli do kruhu a spoločnými silami prečítali plagát obsahujúci maľované čítanie o anjelovi. Po prečítaní v následnej diskusii spomenuli, že podobné čítanie už zažili, a bol to príbeh

o snehuliakovi, ktorý nemá rád teplo. Deti sme upozornili, že rozdiel medzi príbehmi je v tom, že teraz sme čítali o svätcovi, ktorý je našim ochrancom a snehuliak na rozdiel do neho nevyrastá na nebesách a tiež nemá žiadne vlastnosti.

Na konci aktivity sme s deťmi diskutovali o príbehu. Na naše otázky nám odpovedali nasledovne:

1. Ako sa volala hlavná postava v príbehu? „*anjel, anjeličik, anjeliček*“.
2. Čím sa líši od človeka? „*má krídla z pierok, má svätožiaru, je bielej farby*“.
3. Kde býva anjel? Môžeme ho aj vidieť? „*býva v nebi medzi hviezdami*“, „*nemôžeme ho vidieť, pretože je neviditeľný a býva ďaleko*“.
4. Aké má vlastnosti? „*je dobrý, milý, šikovný, poslušný, má dobré srdce, pomáha nám, je náš kamarát*“.
5. Čo je úlohou anjela? „*ochraňovať nás, strážiť nás, pomáhať nám, vyčaruje nám úsmev, keď sme smutní*“.

Priblíženie vlastností žánru sme uskutočnili cez otázky, na ktoré nám deti odpovedali. Deti sme naučili, že pre legendu je zvyčajne charakteristická prítomnosť svetскеj osoby. V našom texte išlo o anjela, ktorého nie je možné vidieť ani počuť, ale vieme, že je stále okolo nás. Jeho funkciou je naša ochrana a na prosbu detí sme sa k nemu pomodlili modlitbičku „*Anjeličku môj strážničku*“. Na konci činnosti sme si posadali za stôl a vytvorili sme si vlastnú postavu predstavujúcu anjela. Deti si rozvíjali fantáziu, kreativitu, pamäť a tiež komunikačné, pracovné a tvorivé kompetencie. Deti si osvojili zmysel pojmu legenda a tiež porozumeli rozdielu medzi človekom a anjelom.

Názov literárneho žánru: Povest'

Veková kategória: 5 až 6 rokov

Kognitívny cieľ: Interpretácia svojej roly v dramatizovanej povesti.

Afektívny cieľ: Sledovanie základných odlišností medzi bajkou a povest'ou.

Psychomotorický cieľ: Upresnenie si pojmu povest' pomocou prerozprávania deja z hraného divadla.

Pomôcky: zákulisie vyrobené z kartónu, igelitové vrecko, vlajky, ľudový kroj, povest' o rieke rieke podľa výberu učiteľky.

Postup: Na dramatizáciu hry si učiteľ vopred pripraví text, predmety a pomôcky. Oznámi deťom, že každý z nich bude mať v dramatizácii svoju úlohu. Budú hovoriť naučenú vetu alebo zopakujú imitáciu. Nasledujúce dieťa príde po odchode predchádzajúceho a dokončí ďalší text z rozprávania. Počas predvážania drámy učiteľ usmerňuje alebo opravuje nepremyslené chyby. Po nacvičení hry vedie učiteľ s deťmi rozhovory: „*Kto bol hlavným hrdinom v povesti?*; *Prečo Polka v lese zabúdila?*; *Aký ďalší príbeh sa traduje*

v povesti?; *Ako mohla skončiť povesť, a prečo?*“ Po zodpovedaní otázok učiteľ doplní, ako bude diskusia pokračovať. Nakoniec zhrnie informácie o povesti, jeho charakteristiku alebo vlastnosti.

REALIZÁCIA: Predškólači často pozorujú a učia sa nepriamo pozorovaním rôznych okolností alebo hraním rôznych rolí. Dramatizáciou povesti sme zaujali nový prístup k realizácii aktivity. Každé dieťa malo svoju úlohu, ktorú muselo zahrať, napodobniť. Po skončení hry sme s deťmi uskutočnili rozhovor s otázkami a odpoveďami.

Odpovede detí boli nasledovné:

1. Kto bol hlavným hrdinom v povesti? „*Polka*“; všetci.
2. Prečo *Polka* v lese zabľúdila? „*...lebo už bolo veľa hodín a prala do večera*“; „*bola tma a nevidela na cestu*“.
3. Aký ďalší príbeh sa traduje v povesti? „*...o dedinu sa staral richtár a podľa neho sa volala dedina, v ktorej býval*“; „*...boli tam nepokoje medzi Poľskom a Nemeckom, kde vyhralo Poľsko*“.

4. Ako mohla skončiť povesť? A prečo? „*...prišiel jej chlap zo zahraničia a pomohol jej nájsť cestu domov*“; „*...keď susedia počuli, ako večer Polkine deti plačú, išli ju hľadať*“; „*Polka prišla domov na druhý deň*“.

Po týchto odpovediach sme si spoločne prerozprávali dej príbehu, a potom sme deti oboznámili s literárnym žánrom povesti. Na základe získaných odpovedí sme povesť definovali tým, že sa odohráva v minulosti, má veľa vedľajších postáv, hlavnú postavu, tragický koniec a tendenciu k fikcii. Deti si na záver uvedomili, čo sa v príbehu odohrávalo, prečo má povesť smutný koniec a akú úlohu zohrávalo počas diskusie a interpretácie hry. Pripomenuli sme si, že literárny žáner povesti nie je skutočný, že v nej vystupujú postavy a že jeho ústredná postava zvyčajne prežíva smútok. Dieťa si rozvíjalo lexikálnu zásobu, pamäť, emócie a hranie rolí. Okrem toho, že zažívalo istý druh uvoľnenia, získavalo touto činnosťou aj vedomosti. Ich prejav ovplyvnil medzilidské, profesionálne a komunikačné zručnosti.

(Dokončenie v ďalšom čísle.)

LITERATÚRA:

1. FINDRA, J., GOMBALA, E., PLINTOVIČ, I. 1987. *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 410 s.
2. GAVORA, P. kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
3. LIPNICKÁ, M. a kol. 2019. *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, 264 s. ISBN 978-80-557-1562-9.
4. MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha Litomyšl: Paseka, 699 s. ISBN 80-7185-669-X.
5. PELECHOVÁ, M. 1983. *Literatúra pre deti a mládež*. 1. vyd. Martin: Osveta, 288 s.
6. VALČEK, P. 2004. *Slovník literárnej teórie: K – Ž*. 1. vyd. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 324 s. ISBN 80-8061-151-3.
7. VITÉZOVÁ, E. 2016. *Dieťa a kniha*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 67 s. ISBN 978-80-8082-961-2.
8. ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 375 s.
9. ŽILKA, T. 2006. *Vademecum poetiky*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 437 s. ISBN 80-8050-965-4.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Smernica č. 49/2023 o organizovaní športového výcviku a kurzu pohybových aktivít v prírode

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR vydalo Smernicu č. 49/2023 o organizovaní športového výcviku a kurzu pohybových aktivít v prírode, ktorá nadobúda účinnosť od 15. januára 2024.

Smernica upravuje organizáciu rôznych druhov športových výcvikov organizovaných materskou školou alebo materskou školou pre deti so zdravotným znevýhodnením a základnou školou alebo základnou školou pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a rôznych druhov kurzov pohybových aktivít v prírode organizovaných strednou školou alebo strednou školou pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktoré sa spresňujú v nadväznosti na vyhlášku č. 224/2022 Z. z. o strednej škole, vyhlášku č. 223/2022 Z. z. o základnej škole, vyhlášku č. 541/2021 Z. z. o materskej škole. Na výcviku alebo kurze sa môže dieťa alebo žiak zúčastniť, ak zákonný zástupca predloží škole písomné vyhlásenie zákonného zástupcu o zdravotnej spôsobilosti dieťaťa alebo žiaka nie staršom ako jeden deň podľa vzoru v prílohe k smernici a informovaný súhlas zákonného zástupcu s účasťou dieťaťa alebo žiaka na športovom výcviku alebo kurze pohybových aktivít. Účasť dieťaťa alebo žiaka na športovom výcviku alebo kurze pohybových aktivít sa už nepodmieňuje potvrdením od všeobecného lekára pre deti a dorast. Smernicou sa zrušujú smernica č. 6/2009-R o organizovaní plaveckého výcviku žiakov základných škôl a smernica č. 19/2017 o organizovaní lyžiarskeho výcviku a snoubordingového výcviku v znení smernice č. 35/2019 a smernice č. 3/2022.

Zdroj a ďalšie informácie: <https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-vydalo-smernicu-c-492023-o-organizovanisportoveho-vyvciku-a-kurzu-pohybovych-aktivit-v-prirode/>

Využívanie chatbotov v práci školských podporných tímov

Chatboty sú skvelým nástrojom na zlepšenie vzdelávania a komunikácie so žiakmi. Možno ich využiť aj ako **podpornú činnosť v práci vedúcich školských podporných tímov**. Cieľom môže byť otvorenie diskusie k rôznym témam, napr. spolupráca v tíme, komunikácia s rodičmi žiakov, možnosti poskytovania spätnej väzby a hodnotenia žiakov, generovanie textov na základe zadania, tvorba cvičení, dotazníkov. Chatboty môžu byť aj užitočným zdrojom vyhľadávania noviniek v oblasti podporných opatrení.

Príklad: Rešpekt voči rodičom v konflikte

Otázka: Ako možno prejavíť rešpekt rodičom?

ChatGPT: Prejavovanie úcty a rešpektu voči ostatným je dôležitou súčasťou zdravých vzťahov a spoločenského prostredia. Tu je niekoľko spôsobov, ako možno prejavíť rešpekt iným:

- **Počúvanie:** Preukazujte úctu k druhým tým, že im venujete svoju plnú pozornosť, keď hovoria. Počúvajte s porozumením a *nepreerušujte ich*. Uplatňujte aktívne počúvanie a prejavujte záujem o ich myšlienky a pocity.
- **Empatia:** Preukazujte empatiu voči druhým ľuďom tým, že sa snažíte *pochopiť ich perspektívu* a cítiť s nimi. Budte ohľaduplní voči ich potrebám a pocitom a preukazujte súcit voči ich situácii.
- **Záujem a rešpektovanie rozdielov:** Uvedomujte si, že každá osoba má svoje vlastné názory, hodnoty a skúsenosti. *Prejavujte otvorenosť a rešpekt voči týmto rozdielom* a vyhýbajte sa súdeniu a predsudkom. Budte ochotní sa naučiť od druhých a oceniť ich jedinečnosť.
- **Ohľaduplnosť a zdvorilosť:** Prejavujte ohľaduplnosť voči potrebám a pohodliu ostatných. Venujte pozornosť základným *pravidlám zdvorilosti*, ako sú pozdravy, úsmevy, správne oslovenie a vyjadrovanie vďaky. Dodržiavajte rešpektovanie hraníc a súkromia ostatných.
- **Uznávanie a ocenenie:** Preukazujte uznávanie a ocenenie úspechov, schopností a príspevkov druhých. Vyjadrujte im svoje uznanie a vďaku za ich príspevok a prejavujte *rešpekt voči ich úsiliu*.
- **Dodržiavanie sľubov a záväzkov:** Budte spoľahliví voči svojim slovám a *dodržujte svoje sľuby* a záväzky. Dodržiavanie získanej dôvery je dôležité pre prejav rešpektu voči ostatným.
- **Vyhýbanie sa urážlivému a zraniteľnému správaniu:** Rešpektujte dôstojnosť druhých tým, že sa vyhnete urážlivému a zraniteľnému správaniu.

Využitie v práci vedúceho školského podporného tímu: Ako podklad pre prezentáciu s cieľom usmerniť tím, pripomenúť kľúčové princípy komunikácie, ako námety pre sebareflexiu členov tímu, ale aj ako návrh účinnej stratégie pomoci pedagógom zvládať náročné situácie v komunikácii s rodičmi žiakov napríklad so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením.

Príklad: Rešpektujúce prostredie

Otázka: V akých situáciách žiaci zvyknú nerešpektovať vyučujúceho v triede?

Chat GPT: Za predpokladu, že hľadáte možnosti, kedy žiaci zvyknú nerešpektovať vyučujúcich vo svojej triede, tu je niekoľko možností, z ktorých si môžete vybrať všetky relevantné možnosti:

- Keď žiak je nespokojný s vyučujúcim alebo s jeho metódami výučby.
- Keď žiak necíti, že je vyučujúci spravodlivý voči nemu.
- Keď žiak má osobné problémy, ktoré ovplyvňujú jeho správanie voči vyučujúcemu.
- Keď žiak necíti záujem o daný predmet alebo hodinu a prejavuje nezáujem alebo nepozornosť.
- Keď žiak sa snaží získať pozornosť prostredníctvom nerešpektovania vyučujúceho.
- Keď žiak je ovplyvnený negatívnym správaním iných žiakov voči vyučujúcemu.
- Keď žiak má nedostatočnú motiváciu pre daný predmet alebo hodinu.
- Keď žiak sa cíti neistý v triede a prejavuje to nerešpektovaním vyučujúceho.
- Keď žiak je ovplyvnený negatívnou skupinovú dynamikou alebo tlakom zo strany spolužiakov.
- Keď žiak má problémy so samoreguláciou a prejavuje nevhodné správanie voči vyučujúcemu.
- Keď žiak má nedostatok porozumenia alebo vzájomnej komunikácie s vyučujúcim.
- Keď žiak má predpojaté názory alebo predsudky voči vyučujúcemu.
- Keď žiak má nedostatok sebavedomia a prejavuje to prostredníctvom nerešpektovania vyučujúceho.

Využitie v práci vedúceho školského podporného tímu: Námety chatbotu môžu pomôcť ako baintormingové možnosti s cieľom diskusie v tíme na otázky: *Máte s niektorou z uvedených možností skúsenosť? Stretli ste sa so zdieľaním tejto skúsenosti žiakmi? Ak áno, s ktorou a čo s tým vie, resp. môže robiť člen školského podporného tímu? Vieme k témam odporučiť vzdelávanie? Vieme pripraviť prezentáciu, ktorú by sme prezentovali v rámci pracovnej porady s učiteľmi? Vieme pripraviť k tejto téme dotazník v triede, kde zlyháva spolupráca?*

Príklad: Identifikovanie stresových faktorov u žiakov**Otázka: Aké sú najčastejšie príznaky stresu, ktoré pozorujete u žiakov?****ChatGPT:**

- nervozitu, podráždenosť a impulzivitu,
- časté bolesti hlavy a napätie v krku a ramenách,
- zníženú schopnosť sústrediť sa a robiť úlohy,
- meny v stravovacích návykoch, ako sú nadmerné stravovanie alebo strata chuti do jedla,
- problémy so spánkom, vrátane nespavosti a prebúdzania sa v noci,
- zvýšená úzkosť a strach,
- fyzické príznaky, ako je zvýšená tepová frekvencia a potenie,
- zmeny nálady, ako sú smútok, neistota alebo pocit bezmocnosti.

Otázka: Aké sú príčiny stresu u žiakov?**ChatGPT:**

- vysoké nároky a očakávania od seba, od učiteľov, od rodičov,
- nízke sebavedomie a sebaúcta,
- zlé vzťahy s učiteľmi,
- príznaky šikanovania spolužiakmi v triede,
- problémy v osobnom živote (rozvod rodičov a pod.),
- nedostatok času na plnenie školských povinností,
- nedostatok oddychu, relaxácie,
- preťaženie rozvrhom,
- finančné problémy v rodine,
- zdravotné problémy,
- nedostatočná podpora,
- nedostatočná adaptácia, napr. príchod do novej školy

Otázka: Ako ovplyvňuje stres výkon a správanie žiakov?**ChatGPT:**

- **Zníženie výkonu:** Stres môže mať negatívny vplyv na kognitívne funkcie, ako je schopnosť učiť sa a zapamätáť si informácie, čo môže viesť k zníženiu výkonu žiakov v škole.
- **Zhoršenie správania:** Žiaci pod stresom môžu byť podráždení, nepokojní, impulzívní, čo môže viesť k problémom so správaním a interakciou s ostatnými žiakmi a učiteľmi.
- **Zhoršenie zdravia:** Chronický stres môže mať negatívny vplyv na zdravie žiakov, čo môže viesť k absenciám a k zhoršeniu výkonu.
- **Nárast úzkosti a depresie:** Stres môže zvýšiť riziko vzniku úzkosti a depresie u žiakov, čo môže mať negatívny vplyv na ich výkon a schopnosť sa učiť.
- **Zníženie sebavedomia:** Žiaci pod stresom môžu mať nižšie sebavedomie a pocit, že nedokážu zvládnuť svoje úlohy, čo môže viesť k znižovaniu ich výkonu.
- **Neschopnosť sústrediť sa:** Stres môže viesť k nedostatku sústredenia a zvýšenej rozptýlenosti, čo môže mať negatívny vplyv na výkon a učenie sa nových vecí.
- **Zhoršená komunikácia:** Žiaci pod stresom môžu mať problémy s komunikáciou, čo môže viesť k nedorozumeniam s učiteľmi a ostatnými žiakmi.
- **Zvýšená únavnosť:** Stres môže mať negatívny vplyv na energiu a viesť k zvýšenej únave, čo môže mať negatívny vplyv na výkon a schopnosť plniť úlohy.
- **Znížená motivácia:** Žiaci pod stresom môžu stratiť motiváciu na učenie sa a plnenie úloh, čo môže viesť k zníženiu výkonu.
- **Problémy so spánkom:** Stres môže mať negatívny vplyv na kvalitu spánku, čo môže viesť k únave a zníženiu výkonu.

Využitie v práci vedúceho školského podporného tímu: Diskusia k tejto téme v školskom podpornom tíme môže byť brainstormingom nápadov, ako rozprúdiť debatu v tíme, ako hľadať spoločne riešenia sporných situácií medzi žiakmi navzájom, resp. medzi učiteľom a žiakom. Debata v tíme môže pomôcť identifikovať stresové faktory a príznaky u žiakov, môže byť východiskom pre vytváranie preventívnych intervenčných programov na znižovanie stresu a zlepšovanie pohody žiakov, reflexiou efektívnosti podporných opatrení pri zavádzaní potrebných zmien.

Mgr. Dušana Bielešová, redakcia

SOCIÁLNY PEDAGÓG AKO SÚČASŤ PODPORNÉHO TÍMU

* MODEL POMOCI A ÚROVNE RIEŠENIA PROBLÉMOV *

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzity Mateja Bela
Katedra pedagogiky a andragogiky

V príspevku sa venujeme úlohe sociálneho pedagóga v školách a školských zariadeniach a jeho zapojením sa do podporného tímu. Popisujeme úlohy, ktoré sociálny pedagóg zabezpečuje v začiatkovej adaptácii dieťaťa v škole, vytváranie proinkluzívnej edukačnej klímy v škole, poskytovanie vhodných podporných a kompenzačných opatrení v procese socializácie. Zaoberáme sa aj multidisciplinárnym prístupom v školách. Opisujeme formy, úrovne a spôsoby spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov v školách. Príspevok je súčasťou knihy autorky.

V súčasnosti, keď sa kladie akcent na profesionalizáciu v školskom a poradenskom systéme, sa už pri vytváraní podporných tímov s profesiou sociálneho pedagóga počíta. **Sociálny pedagóg disponuje kompetenciami, ktoré sú na poskytovanie komplexných služieb nevyhnutné** (Liberčanová, 2022). Školský podporný tím je zložený z pedagogických a odborných zamestnancov školy, poskytuje prevenciu a podporu, ciele intervencie a podieľa sa na riešení problémov v súčinnosti so školskými poradenskými zariadeniami (Krnáčová a Križo, 2020).

Pôsobenie sociálneho pedagóga v školách a školských zariadeniach

Podľa S. Varšovej a L. Kvašňákovéj (2022) je sociálny pedagóg expertom na sociálne prostredie, rozumie procesom vplyvu sociálneho prostredia na dieťa a na žiaka, dokáže posúdiť a vyhodnotiť jeho vplyv. Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec aj ako člen školského podporného tímu je v škole prospešný vo vzťahu k žiakom, rodičom či pedagógom.

V intenciách § 130 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov je určená povinnosť, aby subjekty systému poradenstva a prevencie multidisciplinárne spolupracovali najmä so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia, školami, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a ďalšími subjektmi, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním.

K. Liberčanová (2022) poukazuje na pomerne oneskorené zavádzanie multidisciplinárneho prístupu a podporných tímov do škôl v porovnaní s krajinami, ktoré túto skúsenosť už majú.

Medzi úlohy sociálneho pedagóga v rámci podporného tímu so zreteľom na inkluzívnu edukáciu zaraďuje:

- zabezpečenie pomoci v začiatkovej adaptácii dieťaťa v škole,
- vytváranie proinkluzívnej edukačnej klímy v škole,
- uskutočňuje depistáž na identifikovanie prekážok v sociálnom vývoji dieťaťa,
- poskytuje vhodné podporné a kompenzačné opatrenia v procese socializácie,
- podieľa sa na realizácii prevencie so zreteľom na špecifickú a nešpecifickú prevenciu,
- poskytuje včasnú sociálno-pedagogickú diagnostiku, poradenstvo a intervenciu,
- edukuje žiakov, rodičov a pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti prevencie a poradenstva sociálno-patologických javov.

Podľa J. Koláčkovej (2022) a N. Bizovej (2022) môže **sociálny pedagóg predstavovať jeden z hlavných prvkov inkluzívneho vzdelávania** a je súčinný pri riešení rôznych problémov a situácií v školskom prostredí. N. Bizová uvádza, že sociálne aspekty inklúzie sú explicitnou sférou činnosti sociálneho pedagóga. Je preto dôležité, aby **sociálna stránka inkluzívnej edukácie bola doménou činnosti sociálneho pedagóga**, ktorý by nemal chýbať v multidisciplinárnom tíme, ktorý školský zákon označuje ako školský podporný tím.

Multidisciplinárna spolupráca

Ak v škole pôsobia viacerí odborní zamestnanci, ich vzájomné pôsobenie môže byť základom multidisciplinárnej spolupráce, ktorá sa realizuje v rámci

multidisciplinárneho tímu, ktorého súčasťou môže byť aj sociálny pedagóg. Ide o rôzne veľké skupiny s vnútorne koordinovanou činnosťou. Veľkosť a zameranie multidisciplinárneho tímu závisí od toho, na aké problémy je zameraná jeho činnosť, či funguje ako relatívne stabilná pracovná skupina v rámci jednej inštitúcie, alebo pôsobí medziinštitucionálne, resp. medzirezortne.

Prvá úroveň **sieťovanie** sa ešte nepovažuje za multidisciplinárny prístup. Ďalšie tri stupne sú **koordinácia, kooperácia a vzájomné zdieľanie**, ktoré poukazujú na možnosť prehlbovania multidisciplinárnej spolupráce do takej miery, ktorá umožňuje najefektívnejšiu podporu klientovi (Krnáčová, Čerešník, Ugorová a Hambálek, 2020).


Vzájomná podpora a spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov školy zahŕňa nasledujúce aspekty:

- vytvorenie priestoru na pravidelné vzdelávanie zamestnancov s cieľom podporiť teambuilding a inkluzívnu filozofiu,
- vytvorenia prostredia a kultúry školy, kde sa všetci zamestnanci cítia rovnako dôležití,
- vytvorenie odborného tímu na škole a ich vzájomná spolupráca na komplexnú podporu žiakov, rodičov a zamestnancov,
- mentoring učiteľov – vzájomná podpora učiteľov a dávanie si spätnej väzby,
- podpora učiteľov odbornými zamestnancami tak, aby dokázali adekvátne pracovať s individuálnymi potrebami žiakov, rozmanitosťou a dynamikou triedy,
- vytváranie bezpečného prostredia v škole a budovanie vzťahov vytváraním priestoru na spoločne strávený čas a príležitosti na zážitky (Krnáčová a Križo, 2020).

Spolupráca môže byť založená na **otvorenej komunikácii**. Dôležitým fenoménom spolupráce je zamýšľanie sa nad smerovaním školy, jej ďalším rozvojom. Jedným z kľúčových faktorov spolupráce sú tímové stretnutia, kde sa vytvárajú partnerstvá na rôznych úrovniach a naprieč jednotlivými kategóriami pedagogických a odborných zamestnancov (Havrila, 2022).

Cieľom multidisciplinárneho prístupu je:

- prepájať informácie z rôznych disciplín tak, aby sme získali komplexný pohľad;
- stanoviť si spoločný cieľ a spoločne pracovať na jeho napĺňaní;
- pochopiť, že môžeme komunikovať o jednej veci, ale používame pritom odlišný jazyk a efektívne využiť čas na odborné intervencie a postupy.

 **Školský podporný tím je zložený z odborných a pedagogických zamestnancov školy, ktorí sa aktívne podieľajú na tvorbe inkluzívnej kultúry školy a pracujú nielen s deťmi/žiakmi, ale aj s učiteľmi, rodičmi a ich komunitou a ďalšími odborníkmi v rezorte školstva a mimo neho.**

Model pomoci a tri úrovne riešenia problémov

Multidisciplinárnou spoluprácou môžu efektívne podporiť deti/žiakov školy a maximalizovať ich šance na úspech (Krnáčová, Čerešník, Ugorová, Hambálek a 2020).

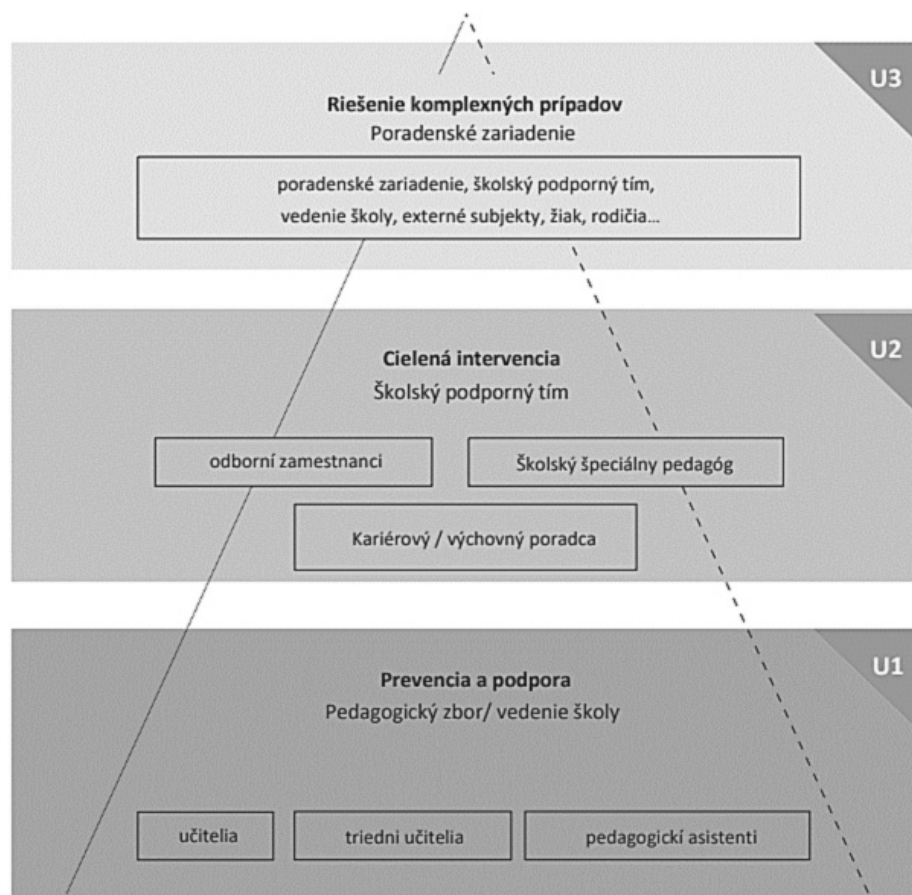
Uvedená schéma predstavuje tri úrovne riešenia problémov a podpory pri práci so žiakmi, učiteľmi, rodinou, dodržaním princípov subsidiarity a systematickosti čo najbližšie k žiakovi. Zároveň opisuje aj spoluprácu jednotlivých členov tímu.

Úroveň 1 predstavuje **prevenciu a podporu** – zo strany triednych učiteľov alebo predmetových učiteľov s podporou pedagogických asistentov na hodine, cez prestávky i v mimoškolskej činnosti, ale aj riešenie výchovných a vzdelávacích problémov triednymi učiteľmi a bežnú komunikáciu s rodičmi. Centrom tejto úrovne je rodič, triedny učiteľ, pedagogický asistent a rovesníci ako najdôležitejšie školské vzťahové osoby okolo žiaka.

Druhá úroveň je **cielená intervencia** a pomoc žiakom v riziku. Žiaci ohrození neúspechom alebo emočnými ťažkosťami vyžadujú dlhodobú koordinovanú a systematickú odbornú starostlivosť, pričom je možné poskytnúť žiakovi alebo menšej skupine žiakov aj špecifickú podporu. Podľa typu problému na tejto úrovni zasahujú jednotliví členovia školského podporného tímu s využitím rôznych dostupných foriem cielenej individuálnej alebo skupinovej intervencie a podpory (sprevádzanie, poradenstvo, terapia, reedukácia, psychoedukácia a pod.), ktoré realizujú so žiakmi v škole.

Riešenie komplexných prípadov je treťou úrovňou – ide o odbornú starostlivosť o žiakov a ich rodiny, ktorých miera a hĺbka potrieb vyžaduje starostlivosť poradenského zariadenia a externých organizácií. Koordináciu týchto prípadov v škole zabezpečuje školský podporný tím v úzkej spolupráci s príslušným poradenským zariadením. Členovia školského podporného tímu prepájajú odborníkov z poradenského zariadenia s učiteľmi, vedením školy a inými zložkami pre účinnú podporu deťom a sprevádzanie rodiny. Môže ísť o prípady krízovej intervencie pri smrti blízkej osoby, prípady týrania, zanedbávania, ohrozenia žiaka,

Obrázok 1: Model pomoci, zdroj: Krnáčová a Križo, 2020.



traumatického rozvodu, porúch správania, ťažšieho zdravotného/sociálneho znevýhodnenia a pod. (Krnáčová a Križo, 2020).

Školy a školské zariadenia sa majú stať multidisciplinárnymi zariadeniami s etablovanou spolupracou pedagogických a odborných zamestnancov, kde kľúčovú úlohu zohráva **interdisciplinárny prístup** pri odstraňovaní akýchkoľvek bariér a prekážok v učení sa a zapojení každého účastníka výchovno-vzdelávacieho procesu (Havrila, 2022).

Hlavné a ďalšie úlohy školského podporného tímu

Medzi **hlavné úlohy školského podporného tímu** Krnáčová a Ugorová (2021) zaraďujú tvorbu podporných tímov naprieč školou; účasť na zápisoch žiakov do 1. ročníka školy; identifikáciu detí v riziku, ponuku školení, workshopov, kurzov pre rodičov a učiteľov, príchod nových žiakov do školy, primárna a sekundárna prevencia; cieľové intervencie u detí, rodičov a učiteľov, spolupráca a tvorba podporného systému s ostatnými organizáciami; prechod dieťaťa do špeciálneho výchovného zariadenia (liečebno-výchovné sanatórium, diagnostické centrum, reedukačné

centrum); realizovanie výchovných komisií; pravidelné porady, supervízie a intenzívne stretnutia.

Školský podporný tím môže realizovať aj iné úlohy, ktoré prirodzene vyplývajú z kultúrneho a sociálneho ukotvenia školy (Krnáčová a Križo, 2020):

- **vyhľadávanie a identifikácia zdrojov a rizík u žiakov, tried, učiteľov** (napr. nástup prvákov, prechod piatakov na druhý stupeň, podpora deviatkov, kariérový rozvoj žiakov a pod.);
- **preventívne a depistážne programy** – preventívne aktivity s celými triedami, ktoré sú súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu (celoročné preventívne programy, ranné kruhy, prevencie rizikového správania, facilitatívno-reflektívne učenie implementované do bežnej hodiny, školské sústredenia, programy kariérového poradenstva). Tieto aktivity realizujú učitelia v spolupráci alebo s podporou členov školského podporného tímu a externých subjektov;
- **cieľové intervencie u detí, rodičov a učiteľov:** reedukácia porúch učenia, využitie terapeutických metód v skupinách i individuálne (napr. arteterapia, muzikoterapia, terapia hrou), mediácia konfliktov, napr. s využitím nenásilnej komunikácie, individuálna reflexia so žiakmi, špecifická podpora triednych

- učiteľov; mentoring pedagogických asistentov – zvyčajne je práca pedagogických asistentov koordinovaná školským špeciálnym pedagógom;
- **poradenstvo a vzdelávanie učiteľov a rodičov** – podpora vedenia školy pri naplňaní vízie o smerovaní školy a participácia na vytvorení kvalitného a dlhodobého plánu profesijného rozvoja;
 - **aktívna spolupráca s poradenskými zariadeniami, sieťovanie s inými subjektmi** (kuratela, polícia, diagnostické centrum a pod.) – školský podporný tím aktívne spolupracuje s poradenským zariadením, ktorého aspoň jeden zamestnanec je zároveň aj externým členom školského podporného tímu. Sieťovaniu a spolupráci školy s inými organizáciami môže pomôcť aj formalizovanie spolupráce školy s konkrétnymi subjektmi;
 - **pravidelné tímové porady, intervízie, supervízie (aj tímu), prípadové konferencie, vzdelávanie tímu** – bálintovské skupiny, prípadové konzíliá podporného tímu.

Procesné štandardy systému poradenstva a prevencie k inklúzii

Vďaka národnému projektu *Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce* (NP Štandardy, 2019) sú explicitne definované procesné štandardy pre profesiu sociálneho pedagóga (napr. štandard *Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole*, 2020), preto môže dopĺňať diapaazón odborných služieb poskytovaných na princípoch multidisciplinárneho prístupu na pôde školy (Liberčanová, 2022).

V štandarde *Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole* (2020) sú vymedzené odborné činnosti, ktoré sociálni pedagógovia zabezpečujú ako súčasť podporných tímov:

- príjem a evidencia klienta (individuálna odborná starostlivosť),
- diagnostická činnosť v škole,
- sociálno-pedagogická skupinová diagnostika,
- konzultácia v školskom prostredí (jednorazová, opakovaná či konziliárna forma),
- poradenstvo v školskom prostredí,
- preventívna činnosť (plánovanie a príprava, forma – krátkodobá, strednodobá a dlhodobá).

Význam pôsobenia sociálneho pedagóga v školách


Podľa S. Kunčákovéj (2021) je pre školu veľkým benefitom, že sociálny **pedagóg má možnosť pracovať s deťmi individuálne, ale aj v skupinách**, čím sa mu otvára možnosť pracovať s kolektívom, rovesníckymi

vzťahmi či riešiť konflikty, možnosť spoznať klímu triedy a patrične ju kreovať, zmapovať výskyt rôznych sociálnopatologických javov a adekvátne im predchádzať.

Sociálny pedagóg má možnosť **intenzívne komunikovať** s rodičmi detí i pedagógmi a usmerniť ich postupy, ktoré vedú ku korigovaniu rizikového správania dieťaťa. Významná je tiež aj jeho osvetová činnosť a ďalšie preventívne aktivity najmä v sociálno-výchovnej oblasti.

Výsledky a analýzy implementácie národného projektu *Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov I, II* poukazujú na skutočnosť, že sociálny pedagóg je rovnocenným členom multidisciplinárneho tímu a jeho pôsobenie je veľmi potrebné.

Členovia multidisciplinárneho tímu by mali pracovať na prehlbovaní spolupráce podporného tímu, získavať potrebné tímové zručnosti, absolvovať individuálne či skupinové rozvojové aktivity, ďalšie vzdelávanie supervízie a pod. (Liberčanová, 2022).

 **Dobre nastavená partnerská spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov v škole prináša synergický efekt. Je prospešná pre všetkých zainteresovaných, pričom silné vzťahy posilňujú porozumenie a môžu mať preventívny potenciál pred syndrómom vyhorenia.**

Základným predpokladom úspešnej spolupráce medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami je poznanie a rešpektovanie výkonu ich pracovných činností a kompetencií. Medzi pozitíva spolupráce možno zaradiť **odbornosť**, iný pohľad na riešenie problému či flexibilnejšie vyriešenie problému. Nevýhodou spolupráce je **nedôvera rodičov a učiteľov**, ako aj **poddimenzované stavy odborných zamestnancov** v školách. Významným benefitom pôsobenia odborných zamestnancov v školách môže byť aj vzájomná pomoc a poskytnutie konzultácií učiteľom v oblasti prevencie rizikového správania, vytváranie pozitívnej klímy v triedach, vytváranie pocitu bezpečia pre učiteľov a pod. Spolupráca má viesť k tomu, aby sa zručnosti a schopnosti zamestnancov vzájomne dopĺňali (Krnáčová a Križo, 2020).

Formy, úrovne a spôsoby spolupráce sú rôzne. Môžu sa realizovať ako individuálny rozhovor, pri individuálnej práci s rodičmi, v rámci spolupráce s centrom poradenstva a prevencie, pri zabezpečovaní prevencie či intervencie, pri realizovaní skupinových diskusií so žiakmi či rodičmi, pozorovaní, diagnostike žiaka, pri rozhovoroch s vedením školy a pod. Vytváranie

vzťahu medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami, ich vzájomná komunikácia, výmena skúseností, spoločné plánovanie, manažment tried,

integrácia a koordinácia prístupov v rámci riešenia problémov sú nevyhnutnou súčasťou modernej školy (Havrila, 2022). ■

LITERATÚRA:

1. KRŇÁČOVÁ, Z. – KRÍŽO, V. 2020. *Multidisciplinárny prístup v školách*. In Školský podporný tím. Bratislava : VUDPaP, 2020. 28 s.
2. KRŇÁČOVÁ, Z. – KRÍŽO, V. 2020. *Na ceste k inkluzívnej škole. Krátky sprievodca inkluzívnym vzdelávaním*. Bratislava : Centrum inkluzívneho vzdelávania, 2020.
3. HAVRILA, M. 2023. Spolupráca školy a zariadenia poradenstva a prevencie pri výchove a vzdelávaní. In *Školský podporný tím*. Bratislava : Raabe, 2023. ISBN 978-80-8140-626-3.
4. LIBERČANOVÁ, K. 2022. Sociálny pedagóg ako súčasť multidisciplinárneho tímu a podporného tímu v inklúzii. In *Školský podporný tím*. Bratislava : Raabe, 2022.
5. KUNČÁKOVÁ, S. 2021. *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole*. Bratislava, 2021.
6. KRŇÁČOVÁ, Z. – UGOROVÁ, B. 2021. *Multidisciplinárny prístup na škole – ako na to? VUDPaP*, 2021.
7. KRŇÁČOVÁ, Z. – ČEREŠNÍK, M. – UGOROVÁ, B. – HAMBÁLEK, V. 2020. *Multidisciplinárny prístup*. Bratislava, 2020.
8. KOLÁČKOVÁ, J. 2022. Podpora činnosti sociálneho pedagóga v rôznych sférach edukačnej činnosti. In BIZOVÁ, N. – LENGYELOVÁ, A. – LIBERČANOVÁ, K. 2022. *SOEDU: Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. Trnava : PdF TU, 2022, s. 51-67.
9. BIZOVÁ, N. 2022. Sociálno-pedagogické aspekty inklúzie v školskom prostredí. In LIBERČANOVÁ, K. – ŠUHAJDOVÁ, I. 2022. *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí*. Trnava : PdF, 2022, s. 79-92. ISBN 978-80-568-0533-6.
10. KVAŠŇÁKOVÁ, L. – VARŠOVÁ, S. 2021. Úloha sociálneho pedagóga v škole. In *Školský podporný tím*. Bratislava : Raabe, 2021, s. 1-40. ISBN 978-80-8140-436-8.
11. VARŠOVÁ, S. – KVAŠŇÁKOVÁ, L. 2022. Sociálny pedagóg ako člen školského podporného tímu. In GUBRICOVÁ, J. a kol. *Peer príručka (nielen) pre sociálnych pedagógov*. Trnava: TU, ISBN 978.80-568-0530-5, p. 13-23.

Viac v publikácii Miriam Niklová – **Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach – 2., aktualizované a rozšírené vydanie** – obchod.wolterskluwer.sk

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Konflikty medzi žiakmi z pohľadu učiteľov – DOTAZNÍKY na direktor.sk

Prieskum názorov pedagogických a odborných zamestnancov v tíme na rôzne témy, ktoré súvisia s negatívnymi javmi medzi žiakmi v školskom prostredí umožňuje aj aplikácia DOTAZNÍKY. Závbery môžu prispieť k plánovaniu a realizácii účinných opatrení na zlepšenie klímy.

Názov dotazníkov: (1) Príznyky napätia u žiakov – výber odpovedí, (2) Príznyky napätia u žiakov – voľné odpovede. **Využitie:** Otvorenie diskusie na pracovnej porade k témam vytvárania zdravej klímy v triedach, diskusie k témam pred kvartálnym hodnotiacim obdobím, zdroj informácií pre prispôsobenie vyučovacích metód a stratégií, poskytnutie pomoci žiakom.

Názov dotazníkov: (1) Reflektovanie vnímania konfliktov medzi žiakmi – výber odpovedí a voľná odpoveď, (2) Agresívne správanie sa žiakov voči učiteľom – výber odpovedí. **Využitie:** Identifikovanie najčastejších a najzávažnejších foriem agresívneho správania sa žiakov, implementovanie účinných stratégií prevencie, zavedenie jasnejších usmernení a postupov riešenia incidentov medzi žiakmi.

Názov dotazníkov: (1) Identifikovanie negatívnych javov – výber odpovedí, (2) Identifikovanie negatívnych javov – voľné odpovede. **Využitie:** Plánovanie prevencie, intervencie, nástroj monitorovania a hodnotenia účinnosti opatrení, nastavenie plánu profesijného rozvoja učiteľa v súlade s kompetenčným profilom a prieskumnými zisteniami.

Názov dotazníka: Rešpektovanie učiteľov žiakmi – výber odpovedí. **Využitie:** Otvorenie diskusie na pracovnej porade k témam vytvárania zdravej klímy v triedach, kvartálne hodnotiace obdobie, diskusia o podpore vzájomného rešpektu, o faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú.

Viac na direktor.sk/sk/dotazniky alebo direktor.sk/sk/aktuality/konflikty-medzi-ziakmi-z-pohlada-ucitelov-dotazniky.a-22433.html

Digitálna aplikácia na prehliadanie nového ŠVP

Nový štátny vzdelávací program je dostupný aj v novej modernej webovej aplikácii. Interaktívne v nej možno vyhľadávať výkonové a obsahové štandardy a tiež prierezové gramotnosti.

Vzdelávanie pre 21. storočie sa má vyznačovať otváraním príležitostí na poznávanie, prijatím každého človeka (inkluzívna škola), zodpovednosťou za udržateľnosť života na Zemi (zelená škola), podporovaním efektívneho a bezpečného využívania digitálnych technológií vo výchove a vzdelávaní (digitálna škola).

Zdroj: <https://vzdelavanie21.sk/webova-apka-svp/>

APLIKÁCIA POZNATKOV NEURODIDAKTIKY VO VYUČOVANÍ HISTÓRIE (2.)

* TRENDY VO VÝUČBE A VZDELÁVANÍ *

PhDr. Anna Bocková, PhD.
Katedra histórie a didaktiky
Pedagogickej fakulty UK v Bratislave

V druhej časti príspevku si predstavíme ukážky myšlienkového mapovania dejepisného učiva. V praktickej časti sa zameriavame na schémy a tabuľky, ktoré chápeme ako stále a užitočné pomôcky hlavne pri sledovaní významov historických udalostí vo vymedzenom časopriestore. Práve tabuľky a schémy eliminujú veľký nápor informácií a „nútia“ vidieť zložitú spleť informácií v prehľadnejších štruktúrach s patričným nadhľadom.


(Dokončenie z predchádzajúceho čísla.)

Ukážky myšlienkového mapovania dejepisného učiva

V príspevku ponúkame ukážky myšlienkového mapovania dejepisného učiva, ktoré sú stálym a veľmi účinným prostriedkom práce s informáciami, faktami, ktoré sú priebežne nadobúdané. Schematické zobrazovania učiva podporuje komunikáciu v skupine učiacich sa, podporuje rétorické schopnosti, vyjadrovanie názorov, formulovanie myšlienok, argumentov i videnia problémov vo väčších, prehľadnejších štruktúrach.

Predstavuje určitú formu tréningu s podnetmi pre vytváranie spojení medzi synapsiami s dôrazom na všetky tri aspekty edukácie: *poznatkový, praktický, emocionálny*. Sú prostriedkom, ktorý dokáže nadchnúť žiakov i učiteľov pri ich tvorbe, využívaní, estetickom pôsobení. Ide o zložitú spracúvanie a kombinovanie informácií, ktoré mozog spracúva na základe už skôr osvojených, resp. spracovaných informácií. Pri tomto však nejde len o osvojovanie si učiva, ale o rozvíjanie predstáv, kombináciu zobrazovania, možnosť neustáleho doplňovania a pod. Žiak potrebuje pre skvalitnenie svojich výkonov spätnú väzbu o tom, do akej miery preberanému učivu porozumel, príp. čo na osvojenom poznatku treba opraviť atď.

Pri schematickom zobrazovaní učiva má svoje opodstatnené miesto **elaborácia**, tzn. nové informácie sa snažiť prepojiť s čo najviac známymi (kľúčovými) poznatkami. Ak chceme nejakú informáciu rýchlo a ľahko dostať do pamäte, treba ju pri vložení nadviazať na nejaké staršie silné informácie a umiestňovať ich do siete súvisiacich dát.

 **Elaborácia učiva spočíva v aplikácii, analýzovaní, komparácii, prehlbovaní a opakovaní – teda systematickom participovaní na kognitívnom konceptuálnom, procedurálnom i metakognitívnom poznávaní.**

Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií je žiak na hodine tvorivejší, slobodnejšie vyjadruje svoje názory, konzultuje ich s učiteľom, spolužiakmi, vyhodnocuje pripomienky a závery. Je nevyhnutné, aby učitelia svojou činnosťou vytvárali pre žiakov takéto učebné podmienky.

Neuroveda odhalila **kľúčové miesto emócií v procese motivácie, rozhodovania a učenia sa**. Preto je dôležité tomuto fenoménu prisudzovať patričnú pozornosť. Úcta k spoločnej pracovnej aktivite prinesie obom stranám edukácie potrebné povzbudenie. Neurodidaktika podporuje aj samoštúdium, preto študujúci vítajú množstvo príkladov, predlôh a podnetov, ktoré stimulujú ich záujem o ďalšie veku a mentalite primerané poznanie.

Schematický zápis neustále pripomína už naučené a nedovolí zabúdať na sieť podstatných dát ani učiteľovi ani žiakovi. Je výbornou otvorenou pomôckou pre obidva subjekty edukácie. Skúsenosť potvrdzuje, že kým pri opakovaní širších tematických celkov študent hľadá napísané poznámky na niekoľkých stranách, žiak, ktorý pozrie na myšlienkovú mapu, tabuľku a pod. súvislejšie komunikuje a spája všetky potrebné informácie do celku.

Schémy a tabuľky sú užitočnými spojeniami medzi učiteľom a žiakom hlavne pri tvorení významov

(v našom prípade) historických udalostí a komparácii dejov vo vymedzenom časopriestore. Práve tabuľky a schémy eliminujú veľký nápor informácií a nútia vidieť zložitú spleť informácií v prehľadnejších štruktúrach. Podstatou týchto intelektuálnych pomôcok je zvyrazňovanie časových následností, priestorovej lokalizácie, vytváranie asociácií medzi novými informáciami a existujúcimi poznatkami. Dá sa prostredníctvom takýchto pomôcok a ich tvorbou odkryť stupeň poznania a chápania udalostí (učíva) a výraznou mierou prispieť k rozvoju historického myslenia.

Ďalšou edukačnou efektívnosťou takýchto pomôcok je otvorenosť, tzn. **možnosť systémového zápisu ďalších informácií**, ako aj vnímanie prepojenosti všeobecných, národných i miestnych dejín. Ak bude takáto pomôcka ľahšie fixovateľná v mysli po ruke, rýchlo a ľahko sa obnovia zabudnuté poznatky a doplnia sa nové. Ukážky možno prispôbovať konkrétnej potrebe preberaného učíva, mentálnej vyspelosti žiakov i aktivitám, ktoré si učiteľ vopred plánuje. Jednotlivé

ukážky možno aplikovať pri výklade, práci s dátami (doplňanie), pri opakovaní a fixovaní učíva, či diagnostikovaní nadobudnutých vedomostí. Predlohy sú zároveň inšpiráciou pre tvorbu vlastných pomôcok pri učení sa.


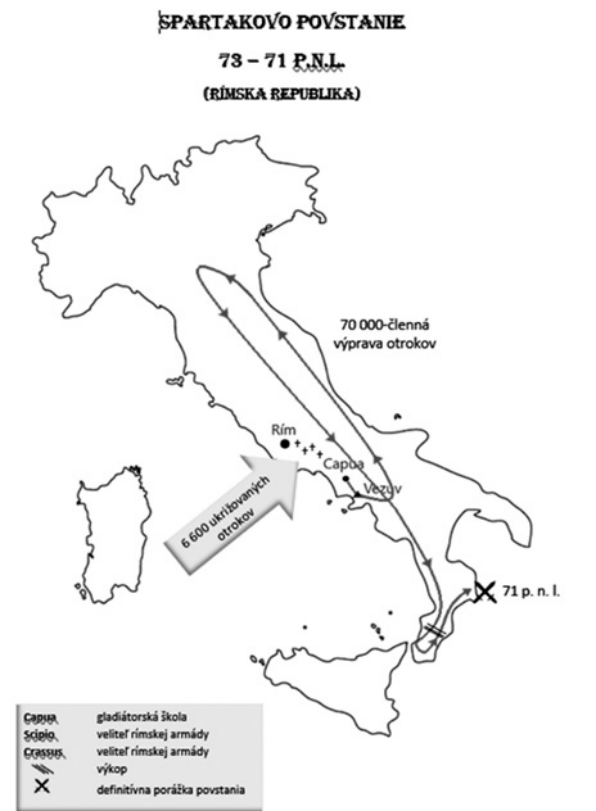
Základnými kritériami by mala byť:

- prehľadnosť a zrozumiteľnosť,
- otvorenosť (pre pripisovanie ďalších informácií),
- koncepcnosť (vhodná štruktúra s vyznačením kľúčových a rozširujúcich informácií),
- nepredimenzovanosť (závisí od mentálnej pripravenosti žiakov).

Práca so schémami (schematickým zobrazovaním učíva) sa zdokonaľuje permanentným využívaním v edukačnom procese. V súčasnosti by sme ani nemali vyučovať a učiť sa bez pokusu zakresľovať si rôznymi spôsobmi naše myšlienkové postupy pri poznávaní historickej skutočnosti. Takáto stratégia nám uľahčuje toto poznávanie a zároveň nám triedi poznané, naučené.

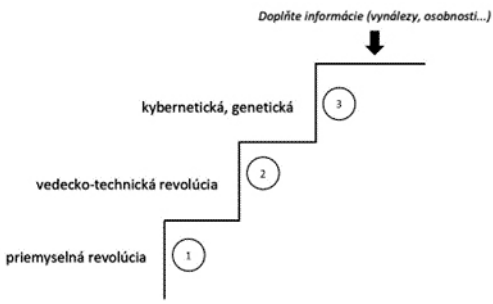
Príklad č. 1: Rímska republika (Spartakovo povstanie)

Priestorovú orientáciu okrem historických a geografických máp rozvíjajú aj jednoduché nákresy, práca s obrysovými mapami, do ktorých pri výklade učíva zakresľujeme napr. udalosti v pohybe. Žiaci môžu dopracovať legendu, vyhľadať a prezentovať súvisiace informácie s využitím historických prameňov a pod.

<p>Zadanie pre žiakov: <i>Doplňte faktografické dáta udalostí, znázornených na mape, vypracujte prislúchajúcu legendu.</i></p>	<p>Výsledok riešenia: <i>Obrysová mapa s doplnenými údajmi prispieva k rozvíjaniu predstáv o priebehu historických udalostí, aktivuje funkčnosť faktografie.</i></p>
	<p>SPARTAKOVO POVSTANIE 73 – 71 P.N.L. (RÍMSKA REPUBLIKA)</p>  <p>70 000-členná výprava otrokov</p> <p>6 600 uctobovaných otrokov</p> <p>71 p. n. l.</p> <p> CAPUA gladiátorská škola SCÍPIO veliteľ rímskej armády CRESSUS veliteľ rímskej armády VÝKOP výkop X definitívna porážka povstania </p>

Príklad č. 2: Priemyselné vedecko-technické revolúcie

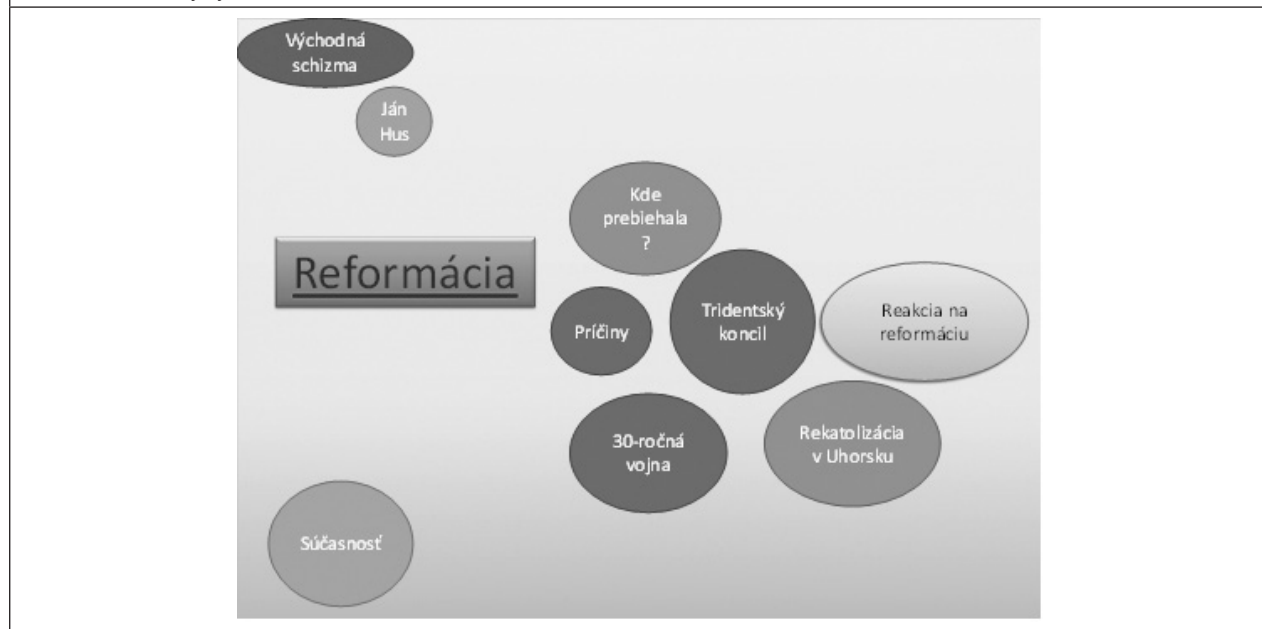
V historickom vzdelávaní a poznávaní nie je dôležité ovládať fakty izolovane (ako sa ich žiaci parciálne učili v jednotlivých ročníkoch). Tematika priemyselného a vedecko-technického pokroku sa tiahne komplexne – v priereze historického vývoja ľudskej spoločnosti, vyspelých civilizácií. Myšlienková mapa v podobe „schodíkov“, s pridruženými zápsmi, umožňuje žiakom sledovať predmetný progres, časové dáta i nerovnomernosť vývoja v jednotlivých regiónoch, štátoch. Žiak vie pri súhrnnom hodnotení dejín vo vyšších ročníkoch posúdiť (podľa vedecko-technického rozvoja) zápsy štátov o hegemoniu v Európe, vo svete a vysvetliť dôsledky civilizačného pokroku na všetkých jeho stupňoch.

<p>Návrh zadania pre žiakov: Doplniť čiastkové informácie, formou referátov a krátkych príspevkov uviesť konkrétnejšie dáta s využitím obrazového materiálu a pod.</p>	<p>Poukázať na uplatnenie niektorých vynálezov a technológií v našom prostredí – na území Slovenska, uviesť zásluhy vynálezcov slovenského pôvodu a pod.</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Príklad č. 3: Reformácia

Multimediálne pomôcky zobrazujú udalosti väčšieho tematického celku s kombinačným využitím viacerých edukačných médií (schéma, text, mapy, obrazový materiál, zvukový záznam, videozáznam, sprievodné slovo narátora a pod.).

Funkčnosť multimediálnej pomôcky žiaci ocenia najmä pri témach, ako je reformácia, náboženské vojny, kultúra, vyst'ahovalectvo, versaillský systém atď.



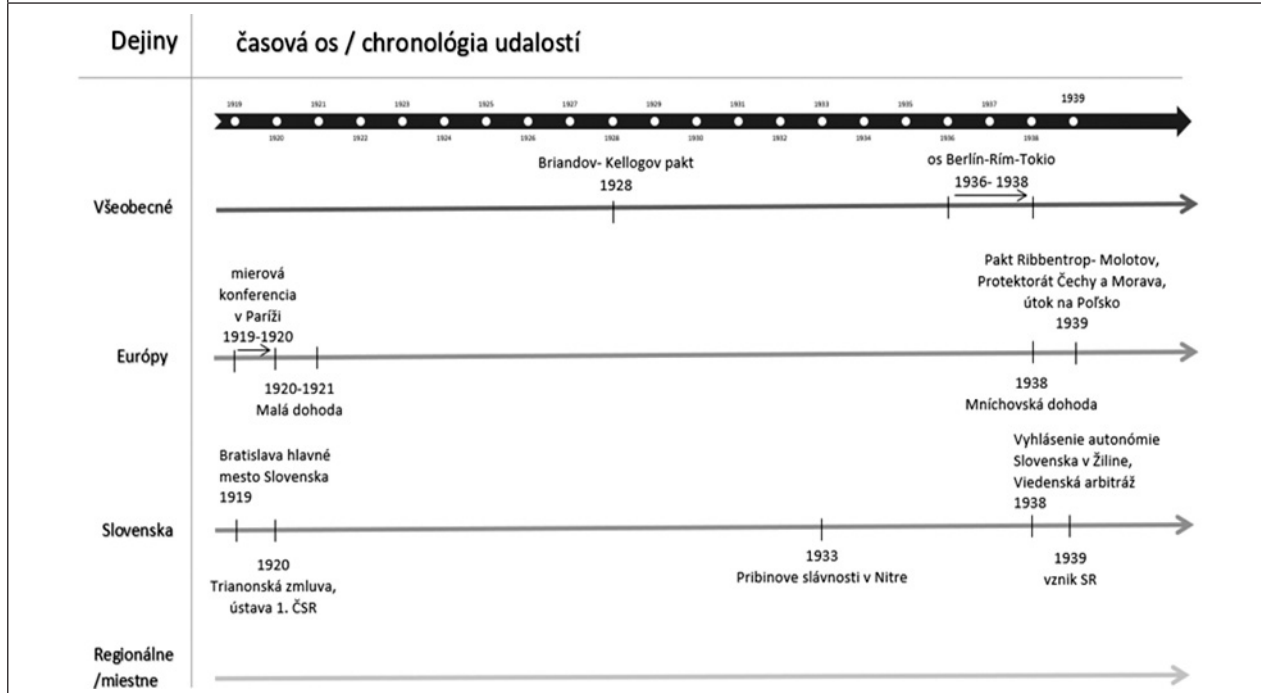
Multimediálna pomôcka je dostupná na webovej stránke Katedry histórie a didaktiky dejepisu PdF UK v Bratislave: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-historie-a-didaktiky-dejepisu/dejepis-pre-21-storocie/>

Pre potrebu lepšej vyváženosti podávaných informácií (často aj protirečivých, čo nie je pri politických či náboženských témach prekvapujúce) odporúčame uplatnenie multiperspektívy ako vhodnej metodiky štúdia dejín. Predpokladom je ochota akceptovať aj iné názory ľudí, nazerania na udalosti, osobnosti a pod., pričom tieto názory môžu byť rovnocenné. Ide o spôsob myslenia, spôsob selekcie, štúdia a používania dôkazového materiálu pochádzajúceho z rôznych zdrojov, čo vedie k objasňovaniu často komplikovanej situácie. Ľudia majú rôzne osobné identity a preto aj výučba dejepisu má objektívne a korektne posudzovať študovaný materiál.

Príklad č. 4: Prehľad udalostí 20. – 30. rokov 20. storočia

Časová priamka/os – kľúčové udalosti v čase a priestore

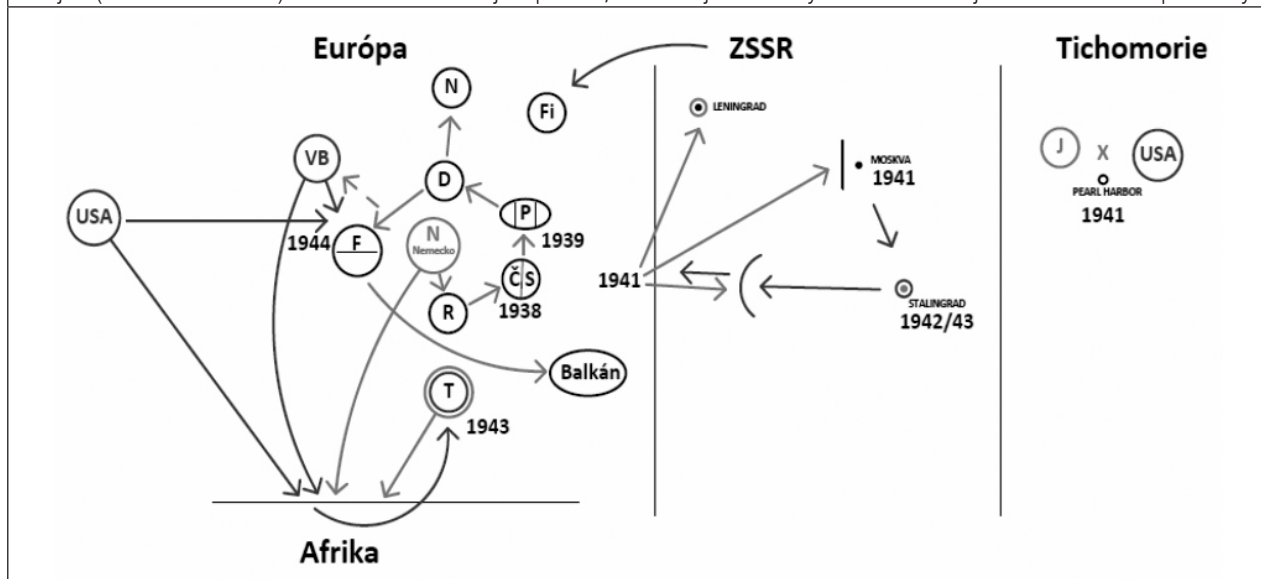
Ako inšpiráciu pri chronologickom usporiadaní dát ponúkame pomerne zložitú časovú os. Pri viacvrstvovej časovej osi je dôležité, aby si žiaci všímali časové horizonty a súbeh jednotlivých udalostí. Z didaktického hľadiska funkčnosť takejto myšlienkového mapy spočíva v komparovaní udalostí a ich dôležitosti pre jednotlivé regióny. Mladší žiaci môžu vytvárať jednoduchšie časové záznamy. Uvedená časová os je pomerne „prázdna“, z dôvodu dopĺňania ďalších dát a možnej tvorby otázok typu: *Čo sa dialo v Európe po ukončení 1. svetovej vojny? Prečo došlo k rokovaniu v Mníchove? Ktoré dôležité udalosti by ste zaznačili na jednotlivé súbežné časové osy?*



Príklad č. 5: Sieťovanie dát učiva o 2. svetovej vojne

Mozog spracúva celok a časti súčasne. Pre vyučovanie z toho vyplýva spájanie čiastkových informácií do celkov (priestorovo menších – regionálnych do väčších – celosvetových). Vyhňeme sa tak sprostredkovaniu izolovaných faktov a sprístupníme učivo v súvislostiach, ktorým vytvoríme potrebný priestor. Učiteľ sa často ponáhľa s prebratím učiva a jeho pochopeniu v širších štruktúrach nevenuje potrebný čas.

Navrhovaný model schémy sprehľadňuje učivo, rozvíja diskusiu, umožňuje vnímať a sledovať v kontexte celku parciálne problémy, zábery štátnikov, koalícií atď. Predpokladom je, že žiaci ľahšie a lepšie pochopia a zdôvodnia prebiehajúce udalosti, trvalejšie (vdaka vizualizácie) si informácie uchovávajú v pamäti, flexibilnejšie si ich vybavajú a funkčnejšie nadviažu nové poznatky.



Podstatou intelektuálnych pomôcok je zvýrazňovanie časových následností, priestorovej lokalizácie, vytváranie asociácií medzi novými informáciami a existujúcimi poznatkami. Prostredníctvom takýchto pomôcok a ich tvorbou sa dá odkryť stupeň poznania a chápania učiva. Ďalšou edukačnou efektívnosťou takýchto pomôcok je otvorenosť, tzn. možnosť systémového zápisu ďalších informácií, ako aj vnímanie prepojenosti všeobecných, národných i miestnych dejín.

Záver

Pozornosť sústreďujeme na analyzovanie a hodnotenie výučby a vzdelávania v 21. storočí na Slovensku.

Prostredníctvom zhromaždených dát empirických výskumov a priebežných sond upozorňujeme na stav edukácie za posledné dve desaťročia, na zaužívané i preferované metódy a stratégie výučby a učenia sa. Z teoretického a praktického hľadiska zdôvodňujeme dôležitosť a nedocenenie odborových didaktík i neurodidaktiky v edukačnom procese. Zároveň poukazujeme na efektívne praktizovanie „staronovej“ metódy – myšlienkového mapovania učiva. Vnímáním súčasných potrieb výchovy a vzdelávania akcentujeme kroky k lepšiemu poznávaniu funkcií mozgu a jeho dvoch hemisfér v procese vzdelávania a učenia sa. Potenciál skvalitňovania práce učiteľa vidíme aj v aktualizácii študijných programov učiteľstva. ■

LITERATÚRA:

1. BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. (2000). *Středoevropský učitel: na prahu učící se společnosti 21. století: v zedlavaci situace, profesni činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj.
2. BOCKOVÁ, A., 2014. Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? In *Verbum historiae*. Bratislava: Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, 2(2014), s. 108-148. ISSN 1339-4053. [online]. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KH/Verbum_Historiae/Verbum__Historiae_2-2014.pdf.
3. BOCKOVÁ, A., 2021. *Projektová činnosť: Metodika stáže*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 978-80-223-5232-1. [online]. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Veda/5_OP_ludske_zdroje/metodiky_ucprax/kh/AFX7_Projektova_cinnost_metodika_Bockova.pdf.
4. DENDYS, I. 2022. Učiteľ dejepisu pre 21. storočie. In Šebeň Zaťková, T. & Michvocíková, V. (2022). *Pedagogica Actualis XIII. Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 96–110.
5. PETLÁK, E., VALÁBIK, D., ZAJACOVÁ, J. 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak. Úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-43-3.
6. PETLÁK, E. a kol. 2010. *Neuropedagogika a vyučovanie*. Nitra: UKF v Nitre, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8094-744-6
7. PETLÁK, E. (2020). Neuropedagogické aspekty edukácie. In *Manažment školy v praxi* [online]. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/neuropedagogicke-aspekty-edukacie.m-711.html>.
8. SLÁDKOVÁ, K. *Reformácia*. Dostupné na: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-historie-a-didaktiky-dejepisu/dejepis-pre-21-storocie/>.
9. STUHLÍKOVÁ, I. & JANÍK, T. (et al.). 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
10. TOLLINGEROVÁ, D., Příloha 2 *Taxonomie učebních úloh (obtížnost – náročnost úloh na myšlení žáků)*. Dostupné [on-line] na: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps11/chem_zem/web/pdf/priloha2.pdf.
11. TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-004.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Zistenia ŠŠI potvrdili nedostatky súvisiace s kvalitou individuálneho vzdelávania

Štátna školská inšpekcia realizovala v školskom roku 2022/2023 tematickú inšpekciu v 14 základných školách. Tieto školy evidovali 1 206 individuálne vzdelávaných žiakov, čo predstavuje 73 % všetkých individuálne vzdelávaných žiakov na Slovensku.

Počet týchto žiakov v kontrolovaných školách sa v porovnaní so školským rokom 2021/2022 zvýšil o tretinu. Štátna školská inšpekcia identifikovala viaceré riziká, ktoré sa kontrolou dokumentácie, účasťou a priamym pozorovaním na komisionálnej skúške vo väčšine kontrolovaných subjektov aj potvrdili. Riaditelia škôl vydávali rozhodnutia o individuálnom vzdelávaní na základe žiadostí, ktoré neboli v súlade s právnymi predpismi, nevykonávali kontrolu odborno-pedagogického a materiálno-technického zabezpečenia výchovy a vzdelávania individuálne vzdelávaného žiaka. Polovica riaditeľov škôl nezabezpečila realizáciu komisionálneho skúšania v školskom roku 2022/2023 v súlade s príslušnými ustanoveniami školského zákona, napr. realizovanie komisionálnej skúšky v jeden deň z viac ako 2 vyučovacích predmetov, v niektorých subjektoch aj naraz zo všetkých vyučovacích predmetov v jeden deň. Školskí inšpektori zistili aj nesúlad obsahu komisionálnych skúšok s učebnými osnovami/vzdelávacími štandardmi príslušného predmetu.

Zdroj: <https://www.ssi.sk/2024/01/08/nastavene-pravidla-ze-strany-statu-pre-vzdelavanie-domskolakov-nezarucuju-pre-vsetkych-ziakov-kvalitne-vzdelavanie-a-ovplyvnuju-ho-aj-rizikove-okolnosti/>


NEÚCTA VOČI UČITEĽOM ZO STRANY RODIČOV

* PEDAGÓG NA OKRAJI SPOLOČENSKÉHO ZÁUJMU *

doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.
Katedra predprimárnej a primárnej
pedagogiky,
Pedagogická fakulta UK
Bratislava

V príspevku sa zaoberáme neúctou voči učiteľom zo strany rodičov školopovinných žiakov a ich neochotou spolupracovať s učiteľmi. Rodina a škola sú dve dôležité prostredia pre život školopovinných detí a spolupráca medzi nimi výrazne ovplyvňuje ich ďalší vývin. Všetci si veľmi dobre uvedomujú dôležitosť spolupráce medzi školou a rodinou, no ešte stále existuje veľa problémov so vzťahmi medzi rodičmi a učiteľmi. Priepasť medzi rodičmi, učiteľmi a školským systémom potrebuje naliehavo zaviesť zmeny, ktoré zabránia nenapraviteľným škodám, zhoršeným výsledkom vzdelávania detí a odchodom kvalitných učiteľov zo škôl.


Rodina a škola tvoria dve dôležité prostredia pre život školopovinných detí. Spolupráca medzi nimi výrazne ovplyvňuje ich ďalší vývin. Rodičia aj učelia si uvedomujú jej dôležitosť, avšak stále existuje veľa problémov v ich vzájomnej interakcii. Keďže obe skupiny sú kľúčovými účastníkmi vzdelávania detí, ich interakcie výrazne ovplyvňujú výsledky vzdelávania. Vzťah rodič – učiteľ je rozhodujúci pre sociálno-emocionálny vývin detí (Lang et al., 2020) a ich akademický výsledok (Kim, Hill, 2015).

 **Dobrá vzťah medzi rodičmi a učiteľmi môže poskytnúť podporu žiakom, vďaka čomu s väčšou pravdepodobnosťou žiaci rozpoznavajú výhody svojho učenia.**


Pedagóg na okraji spoločenského záujmu

Neoddeliteľnou súčasťou práce učiteľa je interakcia so žiakmi, rodičmi, kolegami a vedením školy. Povolanie učiteľa je v mnohých ohľadoch psychicky náročné. Okrem množstva povinností je učiteľ aj pod väčším tlakom. Kriticky ho hodnotí zamestnávateľ, kolegovia, rodičia a aj žiaci. Materiálne hodnoty a túžba po úspechu devalvovali význam vzdelania. Rolu učiteľa v edukácii žiakov dehonestovali na najnižšiu úroveň spoločenského záujmu. Učiteľia sa spomedzi všetkých vysokoškolsky vzdelaných ľudí ocitli na chvoste finančného ohodnotenia (Tišťanová, Siváková, 2018) a v médiách sa čoraz

častejšie začali spomínať ich nízke zárobky a úbohé postavenie. S upadajúcim spoločenským postavením učiteľov začalo pribúdať aj ohrozovanie učiteľov zo strany rodičov. V mnohých prípadoch však tieto situácie ostali utajené, a to buď pre obavy obetí nahlas o nich hovoriť, ale aj pre snahu nadriadených popierať akékoľvek problémy a bagatelizovať pocity nespravodlivosti, krivdy, bezmocnosti učiteľov.

 **Pre efektívne vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi žiakov je nevyhnutná dôvera.**


Komunikácia je základom, na ktorom sa vytvára a udržiava dôvera. Žiaci sú v školskom prostredí dobre motivovaní, ak cítia záujem okolia. To je dobrý predpoklad toho, ako predchádzať konfliktom medzi rodinou a školou tak, aby komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi bola efektívna a viedla v prospech všetkých zúčastnených strán, no najmä žiakov. Príbehy o agresii rodičov voči učiteľom a vedúcim pedagogickým zamestnancom zdôrazňujú spoločné obavy mnohých zamestnancov škôl, ktoré sa často uvádzajú ako **dôvod odchodu učiteľov zo škôl**.

 **Účinky negatívnych sociálnych interakcií učiteľov s rodičmi môžu spôsobiť traumy a majú dlhodobé dôsledky pre optimálne psychologické fungovanie a pohodu v ďalšej práci pedagógov.**


Nerešpektovanie autority učiteľa zo strany rodičov

Podľa Belešovej (2018) na učiteľov stresujúco pôsobia aj faktory spojené s nedostatočným záujmom rodičov o dosahované výsledky ich detí v škole alebo ich celkový nezáujem o svoje dieťa. Rovnako negatívne pôsobí na učiteľov aj prehnaný záujem rodičov o deti v snahe ovplyvňovať proces edukácie, učiteľa a jeho spôsob učby. Slovensko nie je jedinou krajinou, ktorá rieši nerešpektovanie autority učiteľa zo strany rodičov. Svedčia o tom mnohé výskumné správy a diskusné príspevky v Európe, ale aj v Spojených štátoch amerických a ostatných krajinách. Vzťah s rodinami a rodičmi žiakov je dôležitou sférou života každej školy. Prevláda konsenzus, že budovanie a posilňovanie spolupráce oboch strán je potrebné a pre žiaka prospešné. Takýto prístup je založený na presvedčení, že **integrovateľný postup školy a rodiny je efektívny** pre školu, rodičov, a predovšetkým podporuje úspech žiakov (Majerčíková, 2015).

Fenoménom dnešnej doby sú sťažnosti učiteľov na to, že majú veľmi zlé vzťahy s rodičmi. Nedokážu si vzájomne nájsť k sebe cestu. Budujú si od seba odstup. Aj malé konflikty vo vzťahoch si v konečnom dôsledku môže odniesť práve dieťa. Dôležité je však venovať sa obsahovej rovine konfliktu, zistiť, o čo v ňom skutočne ide a zvládnuť subjektívnu emočnú stránku konfliktu.

 **Hoci konflikt patrí medzi náročné situácie na zvládnutie, sám o sebe nie je negatívnym javom. Negatívne v ňom pôsobia emócie spájané s konfliktom, ktoré často nevieme zvládnuť, napr. neistota, strach, zlosť, rozčúlenie, agresia.**

V súčasnosti sa zdôrazňuje potreba dobrých vzťahov medzi rodinou a školou a **ideálom sa rozumie partnerstvo**, v ktorom ani jedna strana nie je autoritou s neobmedzenou mocou, ale predpokladá sa ich aktívna spolupráca. Podľa Rawna (2003) škola začala lepšie komunikovať, rodičom viac vecí vysvetľovať, do mnohých záležitostí ich zapája, transparentnejšie sa prezentuje, po zavedení rád škôl ich pozýva aj spolupracovať. Svojimi znakmi sa tento proces približuje participatívnemu modelu s otvoreným a kolaboratívnym centrom, ktorý je prístupný aj rodičom.

 **Priklad:** Výroky učiteľov prezentujúcich ich rozhorčenie sa nad správaním rodičov

- Raz mi jedna matka vynadala za to, že som nedávala jej synovi dostatočné množstvo úloh, a to aj napriek tomu, že som mu na jej žiadosť už v tom čase dávala dvakrát viac úloh ako ostatným deťom. Aj tak nikdy žiadnu z nich nevypracoval. (učiteľka Monika)

- Jeden z našich žiakov kompletne ocikal celé záchody. Keď som sa na rodičovskom združení snažila konfrontovať jeho otca, pohrdavo sa na mňa pozrel a výsmešne mi povedal: „A to ja ho mám učiť, ako sa používa záchod? Vy ste učiteľka!“ (učiteľka Elena)
- Spomínam si na mamičku, ktorá vyvádza ako besná, lebo si musela prísť pre svoju malú dcéru do školy o čosi skôr. Niekoľkokrát ju totiž poštipal sršeň a musela ísť okamžite do nemocnice. Mamička zareagovala slovami: „Musela som odísť z fitka, aby ste vedeli! To mi už nikto nepreplatí!“ (učiteľka Klára)
- Učím výtvarnú výchovu v základnej škole. Raz mi prišiel veľmi rozhorčený mail od mamičky, ktorá sa hnevala, že jej dcéra prišla domov s pomalovaným tričkom. Vraj mi ho na druhý deň donesie a buď jej ho mám vyprať, alebo kúpiť nové, ak sa mi to nepodarí vyprať. Ako som ho tak prala, všimla som si, že sú na ňom okrem akrylovej farby aj flaky od kečupu. (učiteľka Stela)
- Rodičia si pojem integrácia vysvetľujú rôzne a často ho chápajú úplne nesprávne, čo ich privádza k alibistickým úsudkom v duchu hesla: „Moje dieťa si môže dovoliť všetko, nemusí robiť prakticky nič, no očakávame, že bude mať aj tak na vysvedčení samé jednotky.“ (učiteľka Martina)
- Prvé dva roky boli doslova zápasom s rodičmi o to, ako ich presvedčiť, aby so Zoltánom išli na vyšetrenie, keďže v žiackej knižke sa kopili záznamy a poznámky o tom, čo urobil, komu ublížil a komu nadával. Od začiatku školskej dochádzky boli rodičia presvedčení, že učiteľka na Zoltánovi „sedí“ a upozornenia dostával kvôli iným deťom. (učiteľka Janka)
- I ťažká komunikácia s rodičom je lepšia ako žiadna. A vždy je nádej, že dialóg sa posunie lepším smerom, a ak sa náhodou zhorší, vo väčšine prípadov to vedie k prestúpeniu žiaka do inej školy. Najhoršia situácia nastáva vtedy, ak žiak zostane nepovšimnutý zo strany rodičov i pedagógov a mávne sa nad ním rukou s tvrdením, že je už príliš veľký na to, aby sa s ním udiala nejaká zmena. (učiteľka Alžbeta)
- Žiak Pavol sa správal v súlade so školským poriadkom a jeho vyučovacie výsledky boli v rámci jeho možností. No začal mať problémy a snaha o nápravu zo strany školy bola neúspešná, pretože z neznámych dôvodov rodičia prestali komunikovať s triednym učiteľom. Nereagovali na písomné upozornenia, predvolania zo strany školy ani na telefonáty. (učiteľka Simona)

Konotácia vzťahu rodič – učiteľ

Dobré vzťahy medzi rodičmi a učiteľmi sú vo všeobecnosti účinné pri maximalizácii potenciálu žiakov na základe vzájomne bohatých a častých interakcií postavených na dôvere a čestnosti (Garcia, 2004). Podľa teórie interpersonálnej komunikácie možno meranie týchto vzťahov rozdeliť do dvoch premenných:

1. Prvým je **rozmer kontaktu rodič a učiteľ** – individuálny úsudok o vzťahu ako je frekvencia komunikácie, obsah a komunikačné prostriedky, úsilie, ktoré možno vynaložiť na udržanie vzťahu.
2. Druhou je **kvalita vzťahu rodič a učiteľ** – týka sa najmä intenzity tohto úsudku.

Vnímanie kvality vzťahu jednotlivcov vychádza priamo zo stavu komunikácie a stupňa zaangažovanosti rodičov. Vzťah ovplyvňuje aj vnímanie vplyvu jednotlivca na ostatných, napr. aký veľký vplyv môžu mať na rozhodnutia, správanie iných, ich hodnotenie ostatných (Zhang, 2016). Kontakt medzi rodičmi a učiteľmi sa vzťahuje na frekvenciu interakcií medzi rodičmi a učiteľmi, zatiaľ čo kvalita vzťahu aj na to, ako dobre sú ich ciele zosúladené.

Čím je interakcia medzi rodičmi a učiteľmi častejšia, tým je pravdepodobnejšie, že rodičia prenesú svoje vzdelávacie očakávania na svoje deti, čím podporia zlepšenie žiakov na kognitívnej úrovni a úspech v akademickej oblasti.

Účast' rodičov na rodičovských stretnutiach, dobrovoľníckych školských aktivitách a iniciatívach, kde sa od učiteľov učia o učení alebo správaní svojich detí, môže výrazne zlepšiť prístup ich žiakov v škole (Perna, Titus, 2005). Rodičovské správanie môže pomôcť žiakom pochopiť dôležitosť, ktorú ich rodičia pripisujú škole a ich učebnému správaniu.

Názory učiteľov na súčasnú generáciu rodičov žiakov základných škôl

Problematikou vzťahujúcou sa k nerešpektovaniu autority učiteľov sa zaoberáme približne štyri roky. Podrobne spracované dáta sú bližšie opísané a analyzované v knihe *Škola nie je výchovný tábor*. Belešová (2023) v nej na základe autentických príbehov učiteľov opisuje súčasný stav nielen nerešpektovania autority voči učiteľom zo strany žiakov, ale aj ich rodičov. V realizovanom prieskume sme sa zamerali na zisťovanie charakteristík súčasnej generácie rodičov žiakov základných škôl. Rozhodli sme sa pre kvantitatívny zber dát, pričom sme si nekládli výskumné otázky, hypotézy, nepoužili sme významnejšie štatistické spracovanie. Naším cieľom bolo získať konkrétne odpovede,

ktoré budú mať hlavne informačný charakter. Vytvorili sme online dotazník, ktorý bol adresovaný skupinám externých študentov učiteľských smerov. Výskumnú vzorku tvorilo viac ako 250 učiteľov z celého Slovenska. Najviac zastúpenú vzorku tvorili učители primárneho vzdelávania (48 %). Nižšie Vám ponúkame výber z odpovedí.

? Ako by ste stručne charakterizovali súčasnú generáciu rodičov žiakov základných škôl?

- Rodičia sú benevolentní, ľahostajní a nezodpovední vo výchove, majú málo času na výchovu svojich detí.
- Sú pracovne zaneprázdnení, povýšeneckí, egoistickí, niekedy príliš ustráchaní, podriadení deťom.
- Stavajú sa do pozície partnerov svojich detí, odborníkov aj na pedagogiku.
- Rodičia, ktorí deťom všetko dovoľia, nestanovujú hranice a nie sú na deti dostatočne prísni.
- Sú veľmi arogantní, sebavedomí a rozkazovační.
- Nemajú záujem o dianie v škole.
- Rodičia sa naháňajú za materiálnymi vecami, pričom si myslia, že výchova detí spočíva v uspokojovaní ich základných životných potrieb.
- Neveria učiteľom, ale svojim deťom, hoci zjavne klamú.
- Sú príliš ochranárski, vybavujú všetko za deti.
- Neexistuje pre nich iná známka ako jednotka, dvojka je už neúspech.
- Rodičia sú príliš citliví na svoje deti, učiteľ nemôže povedať na ne nič zlé. Zastávajú sa ich, aj keď mnohokrát deti klamú.
- Rodičia sa radi zbavujú zodpovednosti za svoje deti.
- Sú nepriateľsky nastavení na čokoľvek, čo vychádza zo školy a obmedzuje ich pohodlie, neakceptujú odbornosť pedagógov, v snahe priam riadiť edukačný proces.
- Neustále sa odvolávajú na ústavu SR. Svoje práva čerpajú z internetových fór. Zasahujú, vyjadrujú sa k pedagogickým otázkam, kompetenciám, odbornosti.
- Vzdelanie berú skôr ako nutné zlo pre svoje deti.
- Väčšina rodičov neuznáva akékoľvek tresty. Mnohokrát je deťom každé ich zlé správanie okamžite odpustené.
- Rodičia sa podstatne menej venujú svojim deťom, taktiež ich domáca príprava do školy je menej kontrolovaná.
- Sú neochotní spolupodieľať sa na dohodnutých pravidlách v kontexte správania sa žiakov a prípravy na výučbu.
- Sú veľmi nároční, chyby vidia vo vedení školy a v pedagógoch, svojim deťom sa nevenujú, materiálne hodnoty prevyšujú nad tými morálnymi.
- Ich pravidlá domácnosti sa snažia presadiť i v škole.

- Rodičia často vedia, aké ich deti v skutočnosti sú, často však chcú ich správanie ospravedlniť tým, že učiteľ je neschopný a nevie si s ich deťmi poradiť.
- Sú rodičia, ktorí si vyžadujú poslušnosť a pomoc od svojich detí. S takýmito deťmi sa pracuje veľmi dobre. Avšak sú aj arogantní rodičia, ktorí sa nezaujímajú, čo ich deti robia a ako trávajú voľný čas. Deti týchto rodičov sú arogantné, drzé a nechcú spolupracovať.
- Ak im záleží na vzdelaní svojich detí, spolupracujú so školou.

Odporúčania

Učiteľ je predovšetkým človek so všeobecne ľudskou problematikou a záťažou jeho bežného života sa kombinujú so záťažou náročného učiteľského povolania. To, ako učiteľ zvláda svoje problémy, má vplyv na jeho emočný stav a správanie k ľuďom, emočnú klímu v osobných vzťahoch, školskej triede i v jeho rodine. Pri hodnotení učiteľského povolania verejnosť často vidí v postavení učiteľov len výhody (status, dlhú dovolenku a pod.) a pripisuje im zodpovednosť za chyby vo výchove detí (aj keď ich pôvod nesúvisí so školou), uvádza Belešová (2022). K týmto skutočnostiam nepripieva ani samotné správanie rodičov a spôsob, akým komunikujú s učiteľom.

? Čím je úcta voči učiteľovi zo strany rodiča ešte znevážená?

Rodičia nerešpektujú voľný čas učiteľa po skončení vyučovania a jeho pracovnej doby. Píšu emaily a telefonicky kontaktujú učiteľa buď v neskorých večerných hodinách alebo veľmi skoro ráno. Učiteľ nie je povinný reagovať hneď na každý podnet rodiča.

Rodičia nerešpektujú autoritu učiteľa. Ak sa napríklad stane, že dieťa počas vyučovania náhle ochorie, rozbolí ho brucho, stane sa úraz a pod., je povinnosťou učiteľa túto skutočnosť okamžite oznámiť rodičovi. Rodič však často reaguje netaktne.

Rodičia majú prostredníctvom internetu prístup k rôznym odborným informáciám, vzdelávaniu, k názorom na výchovu a podobne. **Rodič však nie je v pozícii odborníka na výchovno-vzdelávací proces.** Na to je kompetentný učiteľ. Rodič by nemal zasahovať do diania vyučovania, hodnotiaceho procesu, nemal by učiteľovi vypisovať výhražné emaily a pod.

Rodičia chcú dopodrobna vedieť, akým spôsobom a s akou časovou frekvenciou bude ich dieťa skúšané (ústne/písomne, individuálne/hromadne, pred tabuľkou/v lavici). Tieto pripomienky sú irelevantné vzhľadom na **dynamický edukačný proces, ktorý je**

ovplyvnený množstvom faktorov, ktoré učiteľ nevie s časovým predstihom ovplyvniť.

Rodič by nemal očakávať od učiteľa, že bude nepretržite motivovať jeho dieťa, aby sa učilo. Môže sám prispieť k motivácii dieťaťa tým, že v ňom bude **podporovať prirodzenú túžbu učiť sa**, vytvorí mu na to vhodné podmienky.

Aj rodič sa môže naučiť techniky zvládania konfliktných situácií a predtým, ako začne riešiť problémy v emóciách, **musí si overiť správnosť informácií, upokojiť sa**, nepoužívať vulgarizmy a už vôbec nie fyzické útoky na učiteľa, nevyhrážať sa, neriešiť problém pred žiakmi a ostatným učiteľským kolektívom.

? Je možné vytvoriť dobrý vzťah medzi učiteľom a rodičom?

Dobrý vzťah učiteľa s rodičmi žiakov je dobrým východiskom pre riešenie akýchkoľvek problémov, ktoré sa v škole objavajú. Komunikácia a dobré vzťahy pomáhajú spolupráci, deti sú v škole šťastnejšie, príkladnejšie sa správajú, dosahujú lepšie akademické, emocionálne a sociálne výsledky. Aj výsledky kvalitatívneho prieskumu Pulišovej (2016) do značnej miery korešpondujú s doterajšími zisteniami a úvahami o problematickom vzťahu medzi rodičmi a učiteľmi. Podľa ich záverov majú učitelia zlé vzťahy s pasívnymi rodičmi, ktorí nemajú záujem o školu. Učitelia sa viac zaujímajú o rodičov, ktorí sú aktívni v prístupe do školy. Nemajú tiež radi, keď ich nadmerne aktívny rodič „obťažuje“ neustálymi požiadavkami, avšak dokážu to vydržať.

Osobné názory učiteľa a jeho ďalšie charakteristiky určujú, do akej miery bude cítiť, že rodičia zasahujú do jeho kompetencií, resp. ho obťažujú po pracovnej dobe (napr. niektorí učitelia sú rozhorčení, že sa ich rodičia pýtajú na žiaka pri stretnutí na ulici, iní to vnímajú ako ideálnu príležitosť na komunikáciu).

Výsledky výskumu Mokrohajskej (2016) ukazujú, že viac ako polovica skúmaných učiteľov (64,22 %, zo vzorky 109 učiteľov základných škôl zo západného Slovenska) sa stretla aspoň raz počas svojej kariéry so **šikanou zo strany rodiča**. Častejšie prichádzajú do kontaktu s verbálnou ako fyzickou agresiou, opakujúce sa prejavy agresie voči učiteľovi sú hlavne verbálne, resp. úmyselné poškodenie osobnej veci. Učitelia sa opakovane boja agresívneho správania rodičov. Medzi jednorazové činy patria prejavy fyzickej agresie. Ďalším zistením je, že viac napádané sú ženy než muži, avšak muži majú častejšie problémy s priamym fyzickým útokom a ženy s verbálnymi útokmi. Ukázalo sa, že vek ani dĺžka praxe učiteľa nemá vplyv na frekvenciu šikany učiteľov.

Záver

Učiteľ je nositeľom a sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania. Má pri nej rozhodujúce postavenie. Svojim profesijným pedagogickým pôsobením vstupuje do zložitého systému sociálnych a interpersonálnych vzťahov. Nemenej dôležitá je otázka profesijného sebavedomia v riešení konfliktov medzi učiteľmi a rodičmi žiakov.

? *Je učiteľská profesia považovaná za odbornú profesiu? Môže ju vykonávať každý? Angažujú sa učitelia na skvalitňovaní vzdelávania? Vstupujú odbornými prímienkami a návrhmi do verejných diskusií o konkrétnych problémoch? Vedia hovoriť o nich otvorene a vecne? Odporuje si navzájom ich odbornosť a poslanie?*

Vašutová (2004) konštatuje, že učitelia nevedia argumentovať, presadzovať svoje požiadavky týkajúce sa ich profesie. Určitú rolu v tom zastáva skutočnosť, že učiteľstvo považujú viac za poslanie než za odbornú činnosť v oblasti výchovy a vzdelávania. V školskom prostredí prebieha veľká diskusia o tom, ako a kto by mal

vzdelávať pedagogických zamestnancov a čo by malo byť obsahom vzdelávania. Dôvodom na diskusiu sú aj skutočnosti, na ktoré poukazuje realita praxe – mnohé školenia pre učiteľov neplnia svoju úlohu. Ak majú byť ponúknuté programy efektívne a ak majú podporovať učiteľa v jeho práci, mali by vychádzať z jeho potrieb. Dôraz na prípravu učiteľov na nadväzovanie vzťahov s rodičmi je dôležitý najmä počas ďalšieho a pregraduálneho vzdelávania učiteľov (Addi-Raccah, Grinshtain, 2022), pretože môže prispieť k zvýšeniu profesionálnej sebadôvery učiteľov v ich úsilí budovať skôr kooperatívne než konfliktné vzťahy s učiteľmi a školami. Učitelia musia mať dostatočnú odbornú prípravu a zabezpečený profesionálny rozvoj, aby boli schopní zvládnuť nekontrolovateľné správanie niektorých rodičov. Ak je vzťah medzi rodičom a učiteľom výrazne narušený, môžu sa zväziť aj mediačné služby. Učitelia môžu svoje komunikačné postupy a očakávania s rodičmi nastaviť na začiatku každého roka. V konečnom dôsledku školy nesmú stratiť zo zreteľa, že rodičia sú ideálnymi spolupracujúcimi partnermi pre učiteľov. Spoločne s učiteľmi pracujú na spoločných cieľoch v najlepšom záujme detí. ■

LITERATÚRA:

1. ADDI-RACCAH, A., GRINSHTAIN, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, vol. 37, no. 6, pp.1142-1164.
2. BELEŠOVÁ, M. (2022). *Primárne vzdelávanie v teórii a v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského.
3. BELEŠOVÁ, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: GRADA Slovakia s.r.o.
4. GARCIA, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, vol. 39, no. 3, pp. 290-315.
5. KIM, S. W., HILL, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, no. 4, pp. 919-934.
6. LANG, S. N., JEON, L., SCHOPPE-SULLIVAN, S., WELLS, M. B. (2020). Associations between Parent-Teacher Cocaring Relationships, Parent-Child Relationships, and Young Children's Social Emotional Development. *Child Youth Care Forum*, vol. 49, pp. 623-646.
7. MAJERČIKOVÁ, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, roč.20, č. 1, s. 29-44.
8. MOKROHAJSKA, K. (2016). *Šikana učiteľov*. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
9. PERFILEVA, M., SIMONOVA, Y. P., PRUSHINSKY, S. A. (2012). *Participation of public organizations of disabled people in the development of inclusive education*. Moscow: Perspective.
10. PERNA, L. W., TITUS, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, vol. 76, no. 5, pp. 485-518.
11. PULIŠOVÁ, K. (2016). Neklape nám to: učiteľé a rodiče žiakov prvého stupňa základnej školy a jejich problémové vzťahy. *Studia paedagogica*, roč. 21, č. 3, s. 166-182.
12. RAWN, B. (2003). Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. S. Castelli, M. Mendel, B. Rawn (Eds.), *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changess*, pp. 9-18. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdanskiego.
13. TIŠŤANOVÁ, K., SIVÁKOVÁ, G. (2018). Devalvačné prejavy žiaka na osobu učiteľa (1.). *Manažment školy v praxi*, roč. 2018.
14. VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profesie učitele v Českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
15. ZHANG, L. (2016). Secondary school students' interpersonal relationship and its impact on students' academic achievement: An empirical study based on China Education Panel Survey. *Journal of Education and Social Studies*, vol. 12, pp. 98-103.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Maturitná skúška

Riadny termín externej časti maturitnej skúšky a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky pre školský rok 2023/2024 sa uskutoční od 12. marca 2024 do 15. marca 2024.

- 12. 3. 2024 (utorok) – slovenský jazyk a literatúra, maďarský jazyk a literatúra,
- 13. 3. 2024 (streda) – anglický, francúzsky, nemecký, ruský, španielsky, taliansky jazyk,
- 14. 3. 2024 (štvrtok) – matematika,
- 15. 3. 2024 (piatok) – slovenský jazyk a slovenská literatúra, ukrajinský jazyk a literatúra.

Aprílový (náhradný) termín EČ a PFIČ MS sa uskutoční 9. až 12. apríla 2024. Opravný termín sa uskutoční v termíne 3. – 6. september 2024.

Zdroj: <https://www2.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/maturita>

Pamäťové techniky

Ing. Zuzana Hanzelová, JUDr. Ivett Pavlis, n. o. Rodič ľavou zadnou

Čo sú to pamäťové techniky? Pamäťové techniky definujú spôsob, ako si zapamätať informácie, ktoré sú pre nás problémové. Slovná hra, hra so skratkami, písmenami sú jedným z príkladov takýchto techník. Tieto techniky môžu byť veľmi užitočné pri učení sa nových vecí alebo pri zapamätávaní si dôležitých informácií.

Príklad: Pri učení sa slov naspamäť, môžeme použiť **techniku vizualizácie**, kde si vytvoríme mentálny obraz, ktorý nám pomôže zapamätať si slová. Tento proces je oveľa efektívnejší ako nekonečné opakovanie slov. Jedným z príkladov je vytvorenie príbehu, napr. ak sa učíme vybrané slová: „*sýty syn sype sýkorkám syr.*“ Čím lepšie si vieme príbeh predstaviť, tým ľahšie a rýchlejšie si slová zapamätáme.

Pri učení sa novým informáciám sa môže stať, že sa nám nedarí zapamätať si ich. Stačí si však nájsť nejaké prepojenie, pomôcť si asociáciou, umiestniť informáciu do priestoru a nebať sa použiť fantáziu a predstavivosť.

Príklad: Ak si chceme zapamätať poradie farieb talianskej vlajky, môžeme si **vytvoriť mentálny obraz**, kde vidíme vlajku ako pizzu margaritu, kde červená farba predstavuje paradajkový pretlak, biela farba syr mozzarella a zelená farba bazalku.

Pamäťové techniky sú známe už od doby antiky. V dnešnej dobe sú ešte dôležitejšie. Ako povedal Albert Einstein: „*Hra je jeden z najefektívnejších spôsobov, ako si zjednodušiť život.*“ S návratom k hravosti a tvorivosti môžeme zjednodušiť proces učenia sa a zapamätávania si informácií.

Ako sa prispôbiť neustálym zmenám aj v učení? Pri učení sa nových vecí je dôležité **vedieť sa prispôbiť zmenám**. To si vyžaduje schopnosť kreatívne pracovať s vedomosťami a hľadať nové zaujímavé riešenia, ako ich prepájať a spájať. Dôležité je pracovať na tvorivých projektoch, rozvíjať sa v mimoškolských aktivitách. Využívanie fantázie, vizualizácie a tvorivosti nám pomáha formovať kreatívny prístup k riešeniu problémov.

Dôležité je tiež mať vedomosti o predmete, ktorý sa chceme naučiť, ale aj vedieť, ako sa to naučiť. Môžeme využívať intuíciu, tradíciu alebo teóriu, ale nie vždy to vyjde. Preto je dôležité vedieť si znova vybaviť informáciu. K tomu nám poslúžia rôzne pomôcky, napr. kartičky, obrázky, skratky, príbehy. Ďalším dôležitým krokom je učiť sa informácie nie samostatne a izolovane, ale **navzájom ich prepájať a dopĺňať s tým, čo už vieme**. Týmto spôsobom môžeme lepšie pochopiť nové informácie a upevniť si vedomosti, ktoré už máme.

Pamäťové techniky môžu byť veľmi užitočné pri učení sa nových informácií. Sú vhodné najmä v prípadoch, keď si potrebujeme zapamätať niečo, čo nám na začiatku nedáva zmysel, príp. máme pocit, že informácie sa k sebe neviažu. Sú vhodné pre auditívny aj vizuálny typ. Pamäťové techniky sa dajú kombinovať, čím si každý môže vytvoriť vlastnú pomôcku, ktorá mu vyhovuje a pomáha mu zapamätať si informácie. Techniky môžu byť **vizuálne, auditívne** alebo **kinestetické**, môžu byť kombinované s **farbami, emóciami a priestorom**.

Použitím asociácií si môžeme ľahšie zapamätať aj informácie, ktoré by sme si inak zapamätali oveľa ťažšie. Každý si môže vytvoriť vlastnú kreatívnu cestu, ako si zapamätať informácie a využiť to, čo mu je vlastné. Čím viac sa učíme, tým viac precvičujeme svoju pamäť. Podobne je to aj s tvorbou pamäťových techník. Čím viac si ich vytvárame, tým ľahšie ich budeme vedieť vytvoriť aj v iných situáciách v bežnom živote.

www.rodiclavouzadnou.sk