



UNIVERZITA MATEJA BELA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
BANSKÁ BYSTRICA

PRÍPRAVA UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA PROFESIU

ABY PRÁCA NEBOLA ZÁŤAŽOU

Simoneta Babiaková a kol.

BANSKÁ BYSTRICA
2022

Učebné texty vznikli s podporou projektu Skvalitnenie prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ITMS2014+: 312011Z350 a s finančnou podporou projektu VEGA 1/0415/22 Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť.

Editorka: doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Kolektív autorov: doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Mgr. Barbara Basarabová, PhD.
PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.
prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Mgr. Miriam Dubovská, PhD.
PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.
Mgr. Daniela Guffová, PhD.
Mgr. Robert Sabo, PhD.
Mgr. Lýdia Simanová, PhD.
PaedDr. Marian Trnka, PhD.

Odborný garant: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Výkonný redaktor: doc. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

Cover Design: Mgr. Barbara Basarabová, PhD.

Recenzovali: doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.,
Mgr. Marcela Lajmonová

Vydalo: BELIANUM – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UMB

Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o.

ISBN tlačenej verzie: 978-80-557-2005-0

ISBN elektronickej verzie: 978-80-557-2006-7

DOI: 10.24040/2022.9788055720067

© Simoneta Babiaková, Barbara Basarabová, Monika Brozmanová, Mariana Cabanová, Ružena Čiliaková, Alena Doušková, Miriam Dubovská, Miroslava Gašparová, Daniela Guffová, Robert Sabo, Lýdia Simanová, Marian Trnka

OBSAH

| | |
|--|----|
| OBSAH | 4 |
| ÚVOD | 7 |
| 1 ČO POTREBUJE VEDIEŤ ŠTUDENT/KA O PROFESII UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA | 9 |
| 1.1 PLATNÉ PRÁVNE NORMY PRE UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA | 9 |
| 1.2 PROFESIJNÉ ŠTANDARDY UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KARIÉROVÝCH STUPŇOCH | 13 |
| 1.3 PROFESIJNÉ ČINNOSTI UČITEĽA PRIAMO SÚVISIACE S VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍM PROCESOM NA 1. STUPNI ZŠ | 14 |
| 1.4 UČITEĽ A ČINNOSTI SÚVISIACE S HODNOTENÍM ŽIAKA | 17 |
| 1.5 OSTATNÉ ČINNOSTI SÚVISIACE S VYUČOVANÍM A FUNKCIAMI UČITEĽA | 24 |
| 1.5.1 ČINNOSTI TRIEDNEHO UČITEĽA | 27 |
| 1.5.2 ČINNOSTI VEDÚCEHO METODICKÉHO ZDRUŽENIA | 33 |
| 1.6 VZDELÁVANIE A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA | 35 |
| 1.6.1 ĎALŠIE VZDELÁVANIE UČITEĽA | 35 |
| 1.6.2 SEBAREFLEXIA A AUTOEVALVÁCIA UČITEĽA | 38 |
| 1.6.3 SEBAREFLEXÍVNY PEDAGOGICKÝ DENNÍK | 40 |
| 2 ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKEJ PRAXE V ŠTUDIJNOM PROGRAME UČITEĽSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE | 48 |
| 2.1 PRIEBEŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAX | 49 |
| 2.2 SÚVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAX | 55 |
| 2.3 KĹÚČOVÉ ČINNOSTI ŠTUDENTOV/ ŠTUDENTIEK A CVIČNEJ UČITEĽKY/UČITEĽA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI | 58 |
| 2.4 ZÁSADY VEDENIA ŠTUDENTOV NA PEDAGOGICKEJ PRAXI - INTERAKČNÝ ŠTÝL VEDENIA | 62 |
| 3 IDENTIFIKOVANÉ SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY PRI VEDENÍ ŠTUDENTOV/ŠTUDENTIEK NA PEDAGOGICKEJ PRAXI | 67 |
| 3.1 PRIEBEŽNÁ ODBORNÁ UČITEĽSKÁ PRAX – ZAMERANÁ NA MATEMATIKU, SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRU | 67 |

| | |
|--|-----|
| 4 ZÁKLADNÉ PILIERY PRÍPRAVY ŠTUDENTOV V PROCESOCCH INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE | 79 |
| 4.1 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S NARUŠENOU KOMUKAČNOU SCHOPNOSŤOU | 81 |
| 4.2 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA | 84 |
| 4.3 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA | 86 |
| 4.4 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S TELESNÝM POSTIHNUTÍM, CHORÝCH A ZDRAVOTNE OSLABENÝCH | 90 |
| 4.5 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM | 93 |
| 4.6 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM | 98 |
| 4.7 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM | 102 |
| 4.8 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM | 104 |
| 4.9 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI SPRÁVANIA | 105 |
| 5 ZÁKLADNÉ PILIERY PRÍPRAVY ŠTUDENTOV VO VYBRANÝCH VZDELÁVACÍCH OBLASTIACH | 114 |
| 5.1 DIDAKTIKA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY S PRAXOU | 114 |
| 5.2 DIDAKTIKA MATEMATIKY S PRAXOU | 124 |
| 5.3 DIDAKTIKA SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV S PRAXOU | 136 |
| 5.4 DIDAKTIKA TECHNICKÝCH PREDMETOV S PRAXOU | 147 |
| POUŽITÁ LITERATÚRA | 154 |
| PRÍLOHY | 166 |

ÚVOD

Študenti/študentky učiteľstva pre primárne vzdelávanie sa počas štúdia pripravujú na svoju profesiu. Spoznajú platné právne normy a predpisy pre učiteľa primárneho vzdelávania, profesijné štandardy učiteľa primárneho vzdelávania v kariérnych stupňoch. Oboznámia sa s kompetenciami učiteľa, ktoré využíva v dimenzii žiak, výchovno-vzdelávacia činnosť a profesijný rozvoj. Budú poznávať, pozorovať a hodnotiť profesijné činnosti priamo súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom na 1. stupni ZŠ a jeho prípravou, ostatné činnosti priamo súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom, činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa. Porozumejú ďalšiemu vzdelávaniu a sebazvdelávaniu učiteľa. Zoznámia sa aj s mimoškolskými a verejnými činnosťami súvisiacimi s profesiou. Naučia sa, čo je profesijná reflexia, autodiagnostika, autoevalvácia a pokúsia sa ju realizovať na pedagogickej praxi prostredníctvom vedenia reflexívneho denníka a plánu profesijného rozvoja.

Naši študenti budú pôsobiť ako učelia/učiteľky primárneho vzdelávania, viesť deti v ich napredovaní, poznávaní sveta a rozvíjaní ich potencialít a spôsobilostí. Okrem toho, že nadobúdajú poznanie, aké sú to deti, ako k nim pristupovať, ako ich viesť, kto je učiteľ, aký je, aké sú jeho špecifiká v teoretickej rovine, musia s deťmi tráviť čas, poznávať ich, približovať sa k nim, komunikovať s nimi, formulovať učebné úlohy a postupne sa stávať učiteľom v reálnych podmienkach. Práve preto tvorí pedagogická – učiteľská prax systémovú súčasť ich študijného programu. Prostredníctvom nej sa študenti/študentky orientujú v reálnej školskej praxi, dokážu vnímať pedagogické a psychologické javy v bežných školských situáciách, presne ich registrovať a interpretovať. Učia sa využívať svoje poznatky a skúsenosti získané štúdiom a interakciou s pedagogickou realitou, pedagogicky myslieť, cielene rozvíjať svoje profesijné spôsobilosti. Základom zdokonaľovania a skvalitňovania teoretickej a praktickej prípravy študentov – budúcich učiteľov sa javí súladné uvažovanie a dokonalé spolupôsobenie zainteresovaných partnerov, ktorými sú – univerzita, škola, cviční učelia, fakultní učelia a študenti. Súlad medzi vedomosťami a prakticky uchopenými profesijnými činnosťami budúcich učiteľov primárneho vzdelávania možno dosiahnuť prostredníctvom systémovo riešeného konceptu vzdelávania na fakultných prednáškach, seminároch, cvičeniach a učiteľskej praxe realizovanej priamo v realite 1. stupňa základných škôl.

V publikácii ponúkame teoretické východiská k predmetu Profesijné činnosti učiteľa 2 v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pohľad na naše ponímanie prípravy učiteľa primárneho vzdelávania na pedagogickej praxi v základných školách.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB považuje praktickú prípravu študentov na výkon profesie za jednu z priorít v ich štúdiu. Pripravenosť na zvládanie profesijných činností je však veľmi dôležitý komponent profesijnej stability v kontinuálnom celoživotnom profesijnom rozvoji. V súčasnosti členovia pracoviska riešia projekt VEGA 1/0415/22 Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť, ktorého je táto publikácia súčasťou.

Simoneta Babiaková a Bronislava Kasáčová

1 ČO POTREBUJE VEDIEŤ ŠTUDENT/KA O PROFESII UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Simoneta Babiaková, Monika Brozmanová, Ružena Čiliaková

Na Slovensku sa teórii rozvoja učiteľa a učiteľskej profesie venuje vedná disciplína pedeutológia. Pedeutológia je špeciálna pedagogická disciplína nazývaná tiež „teória učiteľskej profesie“ (Kasáčová, 2002, s.7). Vo svete je častejšie označovaná ako teacher education, teacher development, teacher research. Pozornosť pedeutológie sa upriamuje okrem iného na koncepcie a modely učiteľskej prípravy, ďalšie profesijné vzdelávanie učiteľov, inštitúcie pripravujúce učiteľov a rozvoj osobnosti samotného učiteľa.

Hodnotenie pedagogických zamestnancov je súčasťou personálnej práce vedenia školy. Bežne sa v školách stretávame s tým, že učiteľova profesionalita sa neposudzuje podľa vstupu a procesu v edukačnom procese, ale len podľa jeho výstupu. Učiteľ je hodnotený podľa výkonov žiakov v jeho triede. Toto je ale niekedy veľmi skreslené hodnotenie. Veď výsledky jednotlivých tried závisia od zloženia žiakov v nich. Hodnotiacia činnosť vedenia školy by mala byť uskutočňovaná na základe dobrého poznania stavu a priebehu činností učiteľa súvisiacich s prípravou edukačného procesu, súvisiacich s edukačným procesom a s poznaním stavu a priebehu ostatných profesijných činností (Babiaková, S., 2008). Na základe vykonávaných profesijných činností je možné stanoviť kompetenčný profil učiteľa. A naopak kompetencie učiteľa je možné posudzovať a hodnotiť na základe pozorovateľných profesijných činností. Učiteľ primárneho vzdelávania by mal mať znalosti o platných právnych normách a predpisoch súvisiacich s jeho profesiou, musí sa orientovať v profesijných štandardoch učiteľa primárneho vzdelávania, reflektovať svoje profesijné činnosti a hodnotiť ich. Mal by plánovať svoj profesijný rozvoj a strážiť učiteľskú etiku.

1.1 PLATNÉ PRÁVNE NORMY PRE UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Základnou právnou normou, ktorú musí každý učiteľ poznať je školský zákon. Aktuálny je Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Školský zákon má jedenásť častí:

- 1) VŠEOBECNÉ USTANOVENIA
- 2) VÝCHOVA A VZDELÁVANIE
- 3) SÚSTAVA ŠKÔL
- 4) FORMY ORGANIZÁCIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA, HODNOTENIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA
- 5) PRIJÍMANIE NA VÝCHOVU A VZDELÁVANIE
- 6) UKONČOVANIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V STREDNÝCH ŠKOLÁCH
- 7) ŠKOLY PRE DETI ALEBO ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI
- 8) ŠKOLY V PÔSOBNOSTI ÚSTREDNÝCH ORGÁNOV ŠTÁTNEJ SPRÁVY
- 9) SÚSTAVA ŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ
- 10) SPOLOČNÉ USTANOVENIA
- 11) PRECHODNÉ A ZÁVEREČNÉ USTANOVENIA (<https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>)

Pre učiteľa primárneho vzdelávania je potrebné orientovať sa v cieľoch vzdelávania a v štátnom vzdelávacom programe. Podľa tohto zákona je školský vzdelávací program základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách, a preto učiteľ spolupracuje pri jeho vypracovaní v súlade s princípmi a cieľmi výchovy. Tiež by mal vedieť spolupracovať pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu pre žiaka, ktorého špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby neumožňujú, aby sa vzdelával podľa školského vzdelávacieho programu školy a bolo mu povolené individuálne vzdelávanie v základnej škole. Musí sa orientovať v rámcových učebných plánoch, vzdelávacích štandardoch, učebných plánoch a učebných osnovách. Musí vedieť pracovať s pedagogickou dokumentáciou a ďalšou dokumentáciou základnej školy, používať edukačné publikácie (učebnice, učebné texty a pracovné zošity), realizovať zápis žiakov do 1. ročníka ZŠ. Učiteľ primárneho vzdelávania pri výkone svojej profesie spolupracuje s členmi svojho metodického združenia, s vychovávateľom/vychovateľkou ŠKD, so školským výchovným poradcom a podľa potreby so zariadením pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Dôležité je, aby každý učiteľ primárneho vzdelávania poznal práva a povinnosti žiaka a jeho zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia. Dôležitá je aj organizácia školského roka. Každý školský rok MŠ VVaŠ SR vydáva sprievodcu školským rokom na nasledujúci školský rok, ktoré obsahujú všeobecné informácie a pokyny, konkrétne pokyny pre školy, školské zariadenia a pokyny pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov týkajúce sa učebníc, školských tlačív, projektov a celoživotného vzdelávania.

Ďalší zákon, ktorý by mal poznať každý učiteľ primárneho vzdelávania je aktuálny Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

V zákone sú uvedené základné ustanovenia: práva pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca a etický kódex. V časti pracovná činnosť pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca sú nastolené kvalifikačné predpoklady na činnosť, potrebný stupeň vzdelania, vyžadovaná zdravotná spôsobilosť a ovládanie štátneho jazyka. Uvádzajú sa kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov:

Kategórie pedagogických zamestnancov:

- ✓ učiteľ,
- ✓ majster odbornej výchovy,
- ✓ vychovávateľ,
- ✓ korepetítor,
- ✓ školský tréner,
- ✓ pedagogický asistent,
- ✓ zahraničný lektor,
- ✓ školský špeciálny pedagóg alebo
- ✓ učiteľ profesijného rozvoja

Podkategórie pedagogických zamestnancov:

- ✓ učiteľ materskej školy,
- ✓ učiteľ prvého stupňa základnej školy,
- ✓ učiteľ druhého stupňa základnej školy,
- ✓ učiteľ strednej školy,
- ✓ učiteľ základnej umeleckej školy,
- ✓ učiteľ jazykovej školy.

Pedagogický zamestnanec môže podľa dikcie zákona nastúpiť na dve možné kariérové cesty. Jednou je **kariérový stupeň**:

- ✓ začínajúci pedagogický zamestnanec a začínajúci odborný zamestnanec,
- ✓ samostatný pedagogický zamestnanec a samostatný odborný zamestnanec,
- ✓ pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou a odborný zamestnanec s prvou atestáciou,
- ✓ pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou a odborný zamestnanec s druhou atestáciou.

Ďalšou je **kariérová pozícia**. Kariérová pozícia je funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca alebo funkčné zaradenie odborného zamestnanca, ktorý vykonáva špecializované činnosti alebo riadiace činnosti. Pedagogický zamestnanec vykonáva špecializované činnosti v týchto kariérových pozíciách:

- ✓ uvádzajúci pedagogický zamestnanec,
- ✓ triedny učiteľ,
- ✓ zodpovedný vychovávateľ,
- ✓ vedúci predmetovej komisie,
- ✓ vedúci vzdelávacej oblasti,
- ✓ vedúci metodického združenia,
- ✓ vedúci študijného odboru,
- ✓ vedúci záujmovej oblasti alebo vedúci oddelenia,
- ✓ výchovný poradca,
- ✓ kariérový poradca,
- ✓ školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní,
- ✓ školský špecialista vo výchove a vzdelávaní,
- ✓ supervízor,
- ✓ koordinátor školského podporného tímu,
- ✓ školský digitálny koordinátor (<https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>).

Vedúcim pedagogickým zamestnancom v základnej škole je riaditeľ/riaditeľka alebo zástupca/zástupkyňa riaditeľa. Vedúci pedagogický zamestnanec vydáva plán profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov základnej školy po prerokovaní v pedagogickej rade, ak je zriadená, so súhlasom zástupcov zamestnancov a po schválení zriaďovateľom. Profesijný rozvoj učiteľov súvisí s rozvíjaním, prehľbovaním, zdokonaľovaním a rozširovaním profesijných kompetencií, získavaním profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Učitelia môžu získať profesijné kompetencie vyššieho kariérového stupňa a požiadať o overovanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Ďalším vzdelávaním môžu získať kvalifikačné predpoklady aj na výkon ďalšej pracovnej činnosti. Profesijný rozvoj učiteľov sa uskutočňuje podľa profesijných štandardov a v súlade so súčasným vedeckým poznaním, odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti. Profesijný rozvoj sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávania, tvorivej činnosti súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, najmä činnosti vedeckej, výskumnej, publikačnej alebo umeleckej, alebo prostredníctvom seba vzdelávania. Učitelia sa môžu vzdelávať formou: kvalifikačného vzdelávania, funkčného vzdelávania, špecializačného vzdelávania,

adaptačného vzdelávania, predatestačného vzdelávania, inovačného vzdelávania a aktualizáčného vzdelávania.

1.2 PROFESIJNÉ ŠTANDARDY UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KARIÉROVÝCH STUPŇOCH

Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého by mal byť odvodený aj profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca v základnej škole. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií učiteľa.

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

- ✓ Kategóriu pedagogického zamestnanca.
- ✓ Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca.
- ✓ Kariérový stupeň pedagogického zamestnanca.
- ✓ Kariérovú pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec vykonávajúci špecializovanú činnosť).
- ✓ Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca.
- ✓ Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.
- ✓ Nástroje merania úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca. (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006).

Každý kariérový stupeň a každá kariérová pozícia pedagogického zamestnanca má vytvorený vlastný profesijný štandard. Kompetenčný profil každého štandardu sleduje tri oblasti:

- 1) oblasť Žiak
- 2) oblasť Výchovno-vzdelávací proces
- 3) oblasť Profesionálny rozvoj učiteľa

Kompetencie v jednotlivých dimenziách sú rozdelené na požadované vedomosti a požadované spôsobilosti. Tieto kompetencie si učitelia môžu rozvíjať prostredníctvom ďalšieho profesijného vzdelávania.

V pokyne ministra školstva č. 39/2017 sú definované všetky profesijné štandardy pedagogických zamestnancov aj učiteľa pre primárne vzdelávanie (učiteľa prvého stupňa

základnej školy). Učiteľia na 1. aj 2. stupni ZŠ majú kompetenčný profil (Tabuľka 1), ktorý sa potom špecifikuje podľa požadovaných vedomostí a spôsobilostí.

Tabuľka 1 Kompetenčný profil

| Oblasti | Kompetencie |
|----------------------------|---|
| Žiak | Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka |
| Výchovno-vzdelávací proces | Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov Plánovať a projektovať vyučovanie Realizovať vyučovanie Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka |
| Profesijný rozvoj | Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou |

My sa zameriame na profesijný štandard začínajúceho učiteľa prvého stupňa základnej školy. (<https://www.ccvpfku.sk/zakony-a-vyhlasaky/pokyn-ms-sr-c-39-2017/>) Začínajúci učiteľ je počas adaptačného obdobia zaradený riaditeľom základnej školy do adaptačného vzdelávania najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru. Cieľom tohto vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec. Adaptačné vzdelávanie sa organizuje ako jednoduchý program adaptačného vzdelávania. Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje na základe odporúčania uvádzajúceho pedagogického zamestnanca pred trojčlennou skúšobnou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania. Je ukončené spravidla do dvoch rokov od nástupu začínajúceho učiteľa do pracovného pomeru v základnej škole.

1.3 PROFESIJNÉ ČINNOSTI UČITEĽA PRIAMO SÚVISIACE S VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍM PROCESOM NA 1. STUPNI ZŠ

Učiteľská profesia sa neustále vyvíja a prispôsobuje spoločenským, ekonomickým a politickým faktorom, ktoré ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie v štáte. Je dôležité, aby sa realizoval jej akčný výskum, ktorý je zameraný na sebareflexiu a autoevalváciu každého jednotlivého učiteľa, ale aj empirický výskum, ktorým výskumníci analyzujú vlastnosti, postoje, charakteristiky a profesijné činnosti učiteľov. Analýzou konkrétnych profesijných činností učiteľa sa v súčasnosti zaoberá profesiografia učiteľského povolania, ktorá odhaľuje v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a

aká je miera ich odbornosti. Za základné metódy profesiografie sú obyčajne považované: dotazník, pozorovanie, rozhovor, ale aj ďalšie. V prípade pozorovania sa sledujú buď jednotlivé zložky činností, alebo je pozorovanie komplexné, zahŕňa všetky zložky činnosti za celú pracovnú zmenu a ide o tzv. snímky pracovného dňa (Babiaková, Tabačáková, 2009).

Snímky pracovného dňa využívali aj výskumníci katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v medzinárodnom výskume APVV *Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí*. Hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať konkrétne profesijné činnosti učiteľov/učiteľiek materskej školy a 1. stupňa ZŠ v podmienkach ich životnej a pedagogickej reality, profesiograficky ich zaznamenať, odhaliť ich štruktúru, zistiť, aký pomer tvoria jednotlivé činnosti vo vzťahu k celému profesijnému výkonu. Porovnávali sa výskumné vzorky z troch krajín: Slovenska Česka a Poľska. V skupine učiteľov 1. stupňa ZŠ bolo 437 participantov výskumu. Po rozsiahlej diskusii bolo štruktúrovaných 27 druhov profesijných činností, ktoré boli rozčlenené do 6 základných kategórií:

- A. Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou – časovo štruktúrované;
- B. Ostatné činnosti priamo súvisiace s edukáciou – časovo štruktúrované;
- C. Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa – časovo štruktúrované;
- D. Vzdelávanie a sebazvedľávanie – časovo štruktúrované;
- E. Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou – voľnou formuláciou;
- F. Iné činnosti – ktoré sa dopĺňali voľnou formuláciou. (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, 2011)

Výskumu sa zúčastnilo 224 slovenských učiteľov 1. stupňa ZŠ. Zo záverov výskumu vyplýva, že: typickým učiteľom primárneho vzdelávania je väčša žena – učiteľka. Pracuje počas pracovného týždňa v pracovnom čase priemerne 34,1 hodiny. Veľa povinností si odkladá na podvečer po pracovnej dobe a na víkendy. Piatok je deň, počas ktorého sa okrem vyučovania už nevenuje iným činnostiam, výnimočne mimoriadnym akciami. Jej výkon sa s rokmi pedagogickej praxe výrazne nemení, najviac je však vyťažaná učiteľka okolo štyridsiateho roku života. Učiteľka počas vyučovania najmä riadi a koordinuje učenie sa žiakov, vysvetľuje učivo, preveruje vedomosti žiakov a opravuje ich práce. Veľa času venuje príprave učebných pomôcok a materiálov, dozoru nad žiakmi a vedeniu pedagogickej dokumentácie. Od pondelka do nedele sa učiteľka primárneho vzdelávania venuje profesijným činnostiam priemerne 43 hodín. Profesijné činnosti ju celkovo zamestnávajú asi 34 hod., pričom mimoškolským, verejným a iným činnostiam sa venuje za týždeň asi 2,6 hodiny. Počas týždňa sú pre ňu najnáročnejšími

dňami pondelok a streda, počas ktorých sa venuje najmä výučbe a s ňou súvisiacim činnostiam 6,3 – 6,9 hodín. „Najvoľnejším“ pracovným dňom je piatok, keď len 5,5 – 6 hodín venuje profesijným činnostiam. Najviac času venuje učiteľka riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov a projektovaniu a plánovaniu výučby, a to najmä v pondelok. Počas vyučovania najmenej času venuje navodzovaniu a riešeniu výchovných situácií, hoci tieto situácie učiteľia považujú vo všeobecnosti za veľmi frekventované a zaťažujúce. Pomerne málo času venuje spolupráci s rodičmi, s inými odborníkmi, tiež individuálnej intervencii v prospech žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a prípravám individuálnych vzdelávacích plánov. Učiteľka využíva vo veľkej miere na doplnenie pracovných povinností aj víkendové dni, v ich rámci asi 4 hodiny. Výučbu projektuje a plánuje v nedeľu a sčasti v pondelok, pričom je to časovo druhá najfrekventovanejšia činnosť. Písomné práce žiakov opravuje a hodnotí najviac v sobotu. Závažnosť učiteľky v pracovnom dni a v pracovnom čase, ale ani v pracovnom dni v neobmedzenom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka má subjektívny pocit, že pracuje viac, pretože si množstvo práce prenáša mimo miesta a času práce. Nepracuje viac, ako je dané štandardným pracovným výkonom, ale jej práca je špecifická tým, že je na ňu sama, bez možnosti oddychu na pracovisku a bez permanentnej odbornej pomoci. Učiteľka primárneho vzdelávania vykonáva svoju prácu najčastejšie v takomto zložení:

| | |
|---|--------|
| A. vyučovanie a jeho príprava | – 49 % |
| B. činnosti súvisiace s edukáciou | – 15 % |
| C. činnosti vyplývajúce z funkcií učiteľa | – 10 % |
| D. vzdelávanie a sebazvdelávanie | – 14 % |
| E. mimoškolské a verejné činnosti | – 6 % |
| F. iné činnosti | – 6 % |

Učiteľkina záťaž je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, nezdá sa, že by dĺžka pedagogickej praxe mala vplyv na časovú záťaž učiteľov primárneho vzdelávania. (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, 2011)

Zo všetkých spomínaných činností venuje učiteľka 1. stupňa ZŠ najviac času činnostiam priamo súvisiacim s výchovno-vzdelávacím procesom. Počas štúdia na PF UMB sa študent – budúci učiteľ primárneho vzdelávania pripravuje najmä na projektovanie, riadenie a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Orientuje sa v školskom vzdelávacom programe, v školských dokumentoch, projektuje výučbu, vyberá učivo vo vzťahu k obsahovým štandardom, vymedzuje ciele výučby prostredníctvom adaptácie výkonových štandardov, vytvára úlohy a aktivity, ktorými žiaci dosahujú plánované ciele. Úlohy a aktivity prispôsobuje možnostiam jednotlivých žiakov. Pre

úspešnú realizáciu výučby vyberá efektívne formy a metódy výučby, pripravuje si didaktické pomôcky, spôsoby hodnotenia žiakov a sebahodnotenia.

Ide o profesijné činnosti, ktoré priamo súvisia s vyučovaním: projektovanie a plánovanie výučby, kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie, činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiakov, vysvetľovanie nového učiva, riadenie a koordinácia učebných činností žiakov, preverovanie učebných výsledkov, hodnotenie v kontakte so žiakom, príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, navodzovanie a riešenie výchovných situácií, oprava a hodnotenie žiackych prác, tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok. S týmito činnosťami sa študent oboznamuje a reálne ich skúša realizovať počas priebežnej aj súvislej pedagogickej praxe. Najmenej si však vyskúša hodnotenie žiakov a tak sa táto profesijná činnosť stáva pre začínajúceho učiteľa veľmi náročnou a zaťažujúcou.

1.4 UČITEĽ A ČINNOSTI SÚVISIACE S HODNOTENÍM ŽIAKA

Hodnotenie je jednou z najcitlivejších stránok vyučovania, má pre žiaka zásadný význam v jeho vzťahu k učeniu, k škole, ale i k sebe samému. Aby sme prenikli do pravej podstaty hodnotenia, je dôležité ho chápať v širšom kontexte, z ktorého vychádza.

V súčasnosti sa princíp celostnosti osobnosti stáva najpodstatnejším princípom humanizácie školstva. Celostný rozvoj osobnosti zahŕňa vyvážený rozvoj kognitívnej, socio-afektívnej i psychomotorickej stránky osobnosti žiaka, zdôrazňuje rozvoj vzťahov človeka k sebe, k ľuďom i k svetu. V edukácii v primárnom vzdelávaní sa rešpektuje jedinečnosť žiaka, to, že každý človek je nezameniteľná individualita a patrí mu ľudská dôstojnosť. Do edukácie sa premieta už od primárneho vzdelávania i to, že ľudia práve svojou jedinečnosťou môžu obohacovať ostatných, posúvať vývoj ľudskej spoločnosti v určitej oblasti. Princíp zamerania na sebarozvoj žiaka je taktiež nevyhnutný, aby možnosti sebarealizácie žiadneho človeka neboli obmedzované. Škola teda žiakom zabezpečuje vedomie zmysluplného osobnostného rastu a objav priestoru a schopností vlastnej sebarealizácie a logiku porozumenia svetu, a to predmetnému i ľudskému. Vo vzťahu k spoločnosti zabezpečuje transfer humánnych hodnôt medzi generáciami, lebo žiadna iná inštitúcia nedokáže ovplyvňovať celé generácie (Porubský, Kosová, Vančíková, Babiaková, 2013).

Učiteľ/ka primárneho vzdelávania musí disponovať viacerými kľúčovými spôsobilosťami, aby vyššie uvedené princípy dokázal/a efektívne v edukácii svojich žiakov uplatňovať. Ako cestu ku kvalitnejšiemu vyučovaniu ich vymedzuje Kyriacou (1996) a zahŕňa sem: plánovanie a prípravu, realizáciu vyučovacej hodiny, riadenie priebehu

vyučovacej hodiny, budovanie klímy triedy, udržiavanie disciplíny žiakov, hodnotenie žiakov a reflexiu a sebahodnotenie (evalváciu) vlastnej práce. Posledné dve z týchto kompetencií učiteľa zahŕňajú hodnotiace procesy, ktoré môžeme považovať za finále celého učiteľovho snaženia o kvalitnú výučbu. Preto je hodnotenie veľmi dôležitou, ak nie najdôležitejšou súčasťou v podstate akejkolvek ľudskej činnosti.

Pri vymedzení pojmu hodnotenie sa stretávame s variabilitou názorov jednotlivých autorov vychádzajúcich z rôznorodého chápania rozsahu hodnotenej oblasti. Slavík (1999) spracúva problematiku školského hodnotenia, Pasch (1998) používa pojem pedagogické hodnotenie, Rotling (1996) operuje s pojmom hodnotenie učebnej činnosti žiaka, Kosová (1996) s pojmom hodnotenie žiaka.

„Za školské hodnotenie budeme považovať všetky hodnotiace procesy a ich prejavy, ktoré bezprostredne ovplyvňujú školskú výučbu alebo o nej vypovedajú.“ (Slavík, 1999, s. 23) Školské hodnotenie má mnoho podôb a týka sa mnohých rôznych vzťahov v systéme školy. Podľa toho, kto tvorí účastníkov školského hodnotenia, môžeme vymedziť medzi nimi tieto najdôležitejšie hodnotiace vzťahy:

- 1) Učiteľ hodnotí žiakov, sám seba, výučbu.
- 2) Žiak hodnotí spolužiaka, sám seba, učiteľa, výučbu.
- 3) Rodičia hodnotia žiaka, učiteľa, výučbu.
- 4) Iný profesionál (kolega, riaditeľ) hodnotí výučbu, učiteľa, žiakov.

Pri hodnotení je ešte potrebné spomenúť aj hodnotenie a evalváciu školy za účelom merania a hodnotenia kvality vzdelávania v školách (Babiaková, 2013).

Pojem hodnotenie žiaka, ktorému sa bude venovať nasledujúci text, poukazuje na užší rozmer hodnotenia, „je prejavom, ktorý v sebe zahŕňa rozpoznávanie a posudzovanie žiaka ako realizátora činnosti, jej prejavov a výsledkov a oboznamuje žiakov o ich úspešnosti, chybách, preferenčných postojoch a iných prejavoch a vlastnostiach ich osobnosti“ (Průcha, J.- Mareš, J.- Walterová, E., 1995, s. 77).

Učiteľ nesie plnú zodpovednosť za hodnotenie, celé sa odohráva v jeho vedomí. Vyberá hodnotiace kritériá, určuje ich váhu, stanovuje si posudzovaciu škálu a zaraďuje do nej žiaka a napokon komunikuje hodnotenie so samotným žiakom.

Charakter, ale aj výsledky hodnotenia učiteľa sú závislé od toho, aký typ porovnávania učiteľ preferuje. Napríklad, ak príliš preferuje sociálnu vzťahovú normu, podporuje súperivé správanie medzi žiakmi, ak príliš zdôrazňuje vysoké nároky objektívnej normy, ktorú časť žiakov nie je schopná splniť, vytvára u nich pocit neschopnosti a menejcennosti. Treba podotknúť, že hodnotenie realizuje zväčša jedna osoba o druhej. V našom prípade učiteľ hodnotí žiakov, prípadne sa hodnotia žiaci navzájom, teda je potrebné si uvedomiť, že hodnotenie je subjektívna činnosť. Napriek snahe učiteľa o objektivitu v hodnotení žiakov má hodnotenie subjektívny charakter –

spočíva v miere stotožnenia sa hodnotiacej osoby s objektom hodnotenia a v kritériách, prípadne norme, s ktorými je objekt (žiak) porovnávaný. „Učiteľ teda môže porovnávať:

- ✓ s objektívnou normou – ide o porovnávanie žiaka s normami, ktoré sú objektivizované, štandardizované (štandardizované testy, predpísané učivo), výsledok hodnotenia je ovplyvnený kvalitou a dokonalosťou objektívnej normy;
- ✓ so subjektívnou normou – ide o porovnanie žiaka s ideálnou predstavou (poňatím) úspešného žiaka, ktorú si vytvára každý učiteľ vedome alebo nevedome vo vlastnom vedomí, hodnotenie je ovplyvnené subjektívnymi preferenciami učiteľa;
- ✓ s iným subjektom (uplatnenie sociálnej vzťahovej normy) – ide o porovnanie žiaka s iným žiakom alebo skupinou žiakov, výsledok je ovplyvnený kvalitami tohto žiaka, alebo závisí od priemeru kvalít v skupine;
- ✓ so subjektom samotným (uplatnenie individuálnej vzťahovej normy) – ide o porovnanie žiaka s úrovňou vlastných možností a schopností, so sebou samým, výsledok je ovplyvnený možnosťami a schopnosťami samotného žiaka“ (Kosová, 2000, s. 100).

Učiteľ primárneho vzdelávania vychádza v hodnotení žiakov aj z požiadaviek na naplnenie profilu absolventa primárneho vzdelávania, ktorý je definovaný v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (aktuálne platný je ŠVP pre primárne vzdelávanie - 1. stupeň základnej školy z roku 2015). Učiteľ výučbu realizuje tak, aby splnil všeobecné ciele vzdelávania. Ciele primárneho vzdelávania v Slovenskej republike sú koncipované ako kľúčové spôsobilosti žiakov (kombinácia vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná.

Kľúčové kompetencie žiakov popisujú žiakovu schopnosť aplikovať zručnosti, ktoré počas edukácie získal do situácií bežného života. Predstavujú osobné charakteristiky, ktoré človeka vedú k adaptívnym výkonom v preňho významných typoch prostredia. Mali by byť prenosné, multifunčné, aplikovateľné v rôznych situáciách a kontextoch, aby žiakom slúžili ako predpoklad pre uplatnenie sa v živote, práci a v ďalšom vzdelávaní. Majú činnostný a procesuálny charakter, čiže sa utvárajú a prejavujú v činnostiach žiakov v rôznych situáciách. Sú preto závislé nielen od utvárania optimálneho učebného prostredia, kvality didaktických materiálov, od uplatňovania rôznych stratégií v procese ich nadobúdania, ale v neposlednom rade od postupov v hodnotení (Doušková, Kasáčová a kol., 2014).

Z uvedeného vyplýva, že hodnotenie žiakov nezahŕňa iba výstupy učebnej činnosti žiakov, teda vzdelávacie výsledky, ale ide aj o hodnotenie kvality samotných učebných činností. Nadobúdanie kľúčových kompetencií žiakmi a ich hodnotenie je pre

učiteľov náročným procesom. Mnohí autori (B. S. Bloom, J. S. Cangelosi, J. Mareš, J. Slavík) sa zhodujú na odlíšení dvoch typov hodnotenia žiakov v procese výučby:

- ✓ sumatívne hodnotenie učenia sa (finálne),
- ✓ formatívne hodnotenie učenia sa (prieběžné, operačné).

Sumatívne hodnotenie je hodnotenie výsledkov výučby z hľadiska celkových výstupov, je to informácia pre žiaka, učiteľa, rodičov o celkových vzdelávacích výsledkoch. Jeho informácia je obmedzená najmä na umiestnenie na hodnotovej škále (napr. výborný – veľmi dobrý – dobrý), ale neodhaľuje príčiny neúspechov (Slavík, 1995). Aj najčastejší spôsob hodnotenia žiakov v našich školách – známkovanie, je postavené práve na sumatívnom hodnotení. Stáva sa, že učitelia často nepozerajú na výsledky konkrétneho žiaka v určitom období, ale len na jeho celkový výkon bez toho, aby si všimli druhy chýb a snažili sa ich so žiakom odstraňovať. Formatívne hodnotenie je hodnotenie prieběžné, ktorého cieľom je získať informáciu o priebehu procesu, o aktuálnej výkonnosti. Podstatou je včasná diagnostika a korekcia chýb, aby bolo možné cielene ovplyvniť priebeh hodnotenej činnosti. Základom je vecná spätná väzba žiakovi o jeho výkone. Malo by dávať „návod“ čo treba urobiť, aby chyba nenastala. Formatívne hodnotenie dáva žiakovi nástroj, aby sa mohol meniť aj sám. Takéto operačné hodnotenie ovplyvňuje výkon žiaka v určitej činnosti, ale prostredníctvom rozvíjania osobnosti samotného aktéra.

Porubský (2001) uvádza, že reflexia každodenných činností žiakom pomáha prijať hodnotenie, použiť ho pre ďalšiu činnosť, naučiť sa hodnotiť sebakritickým, ale aktivizujúcim spôsobom a naučiť sa hodnotiť aj iných. Takto ponímané hodnotenie žiakov tak nadobúda komplexne rozvíjajúci charakter, nie je iba prostriedkom, ale cieľom edukačného procesu a je považované za kompetenciu, ktorú má žiak v škole nadobudnúť. Rozvíjajúce hodnotenie totiž učí žiaka si vytyčovať aj osobné ciele a motivuje ho k práci na svojom sebarozvoji, teda nesie črtu autonómnosti. Medzi ďalšie črty rozvíjajúceho hodnotenia patrí jeho autenticita. Učiteľ hodnotí stav poznatkov a zručností v situáciách, ktoré sú podobné reálnym situáciám. K tomuto prispieva využívanie inovatívnych metód výučby (projektové vyučovanie, písanie denníkov a pod.). ďalšou charakteristickou črtou rozvíjajúceho hodnotenia je to, že výkony žiakov sú hodnotené vo vzťahu k vopred daným kritériám. „Kritérium určuje kvalitu výkonu alebo správania žiaka, kompetenciu alebo zložky kompetencie, ktorú žiak môže v nejakej miere dosiahnuť, alebo mu k dosiahnutiu ešte niečo chýba“ (Doušková, Kasáčová a kol., 2014, s. 78).

Pre hodnotenie žiakov musí učiteľ vymedziť a sformulovať také hodnotiace kritériá, ktoré mu ukážu, kde sa žiak momentálne nachádza v rámci vytvorenej

hodnotovej škály. Tá obsahuje dva krajné hodnotové stavy kritéria – póly: najlepší a najhorší. Jemnejší rebríček zavedie učiteľ hodnotovou škálou s určitým počtom medzistupňov medzi dvoma pólmi. Počet medzistupňov by mal byť nepárny, aby sa dal určiť stred škály. V našich školách je najznámejšia 5-stupňová klasifikačná škála, ale každému stupňu by mal učiteľ stanoviť, akú mieru posudzovanej kvality môže k nemu priradiť. Ak si učiteľ dokáže zvoliť v danej situácii najvhodnejšie kritérium pre hodnotenie žiakov, pomôže mu to „neutopiť sa“ v zložitej hodnotiacej činnosti. Učiteľia, žiaľ, ešte vždy často používajú na hodnotenie žiakov „priemery“ známok. Je to veľmi pohodlný spôsob hodnotenia, ktorý koniec koncov „o ničom“ informuje. Ak si predstavíme, že žiak napríklad má výborné výsledky v určitom vyučovacom predmete, ale nie je dôsledný pri písaní domácich úloh a za každú nesplnenú domácu úlohu dostane päťku, tak výsledné hodnotenie podľa aritmetického priemeru vôbec neukazuje na jeho skutočný výkon v danom predmete. Učiteľ by si však mal uvedomiť, či je písanie si domácich úloh takým podstatným kritériom hodnotenia výkonu žiaka, ako sa to odzrkadľuje v aritmetickom priemere. „Váha kritéria rozhoduje o tom, do akej miery sa dané kritérium podieľa na celkovom výsledku hodnotenia.“ (Slavík, 1999, s. 117) Súvisí to so sledovaným cieľom v danom vyučovacom predmete. Napríklad učiteľ na prírodovede iste neprehliadne chyby v pravopise pri vytvorení projektu o hubách, ale neberie ich pri hodnotení do úvahy, len žiaka na ne upozorní. Odlišná situácia by nastala pri úlohe zo slovenského jazyka, ale aj tu sú výnimky, napríklad pri hodnotení slohovej úlohy, kde záleží nielen na gramatickej správnosti, ale aj na obsahu, na miere tvorivosti žiaka. Niekedy majú aj učiteľia pri hodnotení jednej práce odlišný názor na váhu jednotlivých kritérií, čo je prejavom subjektívneho prístupu k hodnoteniu žiakov na základe vlastných preferencií. Vždy je vhodné sa pri hodnotení výkonov žiakov pridrižovať požadovaných výkonových štandardov k danej téme, ktoré sú uvedené v ŠVP.

Hodnotenie žiakov v základných školách prebieha v súlade s platným Metodickým pokynom č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Sú v ňom rozpracované zásady hodnotenia, spôsoby získavania podkladov k hodnoteniu, stupne hodnotenia prospechu a správania, postup pri hodnotení žiakov, prípadne rôzne špecifické situácie v hodnotení (hodnotenie v náhradnom termíne, opravné skúšky, komisionálne skúšky, hodnotenie žiaka po prestupe na školu s iným vyučovacím jazykom), podmienky postupu do vyššieho ročníka. Podklady na hodnotenie výsledkov a správania žiaka získava učiteľ, podľa metodického pokynu, najmä týmito metódami, formami a prostriedkami:

- ✓ sústavným diagnostickým pozorovaním žiaka,
- ✓ sústavným sledovaním výkonu žiaka a jeho pripravenosti na vyučovanie,

- ✓ rôznymi druhmi skúšok (písomné, ústne, grafické, praktické, pohybové) a didaktickými testami, uplatňuje aj menej riadené metódy (denníky, referáty, projekty, sebahodnotiace listy, dotazníky, pozorovania, portfóliá) – súbor prác žiaka, ktoré vypovedajú o jeho výkone,
- ✓ analýzou výsledkov rôznych činností žiaka,
- ✓ konzultáciami s ostatnými pedagogickými zamestnancami a podľa potreby aj odbornými zamestnancami,
- ✓ rozhovormi so žiakom, so zákonným zástupcom žiaka (Metodický pokyn č. 22/2021, s. 2-3).

Súčasťou metodického pokynu je aj príloha venovaná zásadám hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole.

Vychádzajúc z predchádzajúceho textu o hodnotení žiakov v primárnom vzdelávaní je potrebné zdôrazniť, že na 1. stupni za vysoko efektívne hodnotenie možno považovať slovné hodnotenie žiakov. V metodickom pokyne je definované stupňami slovného hodnotenia: dosiahol veľmi dobré výsledky, dosiahol dobré výsledky, dosiahol uspokojivé výsledky, dosiahol neuspokojivé výsledky. Pri porovnaní definície stupňov známkovej klasifikácie a stupňov slovného hodnotenia je v slovnom hodnotení viditeľná zameranosť viac na kľúčové kompetencie aplikované v obsahoch vzdelávania. V stupňoch známkovej klasifikácie (1 až 5) je akcent kladený prioritne na kognitívny výkon žiaka (vedomosti, poznatková báza). A práve tieto skutočnosti vedú k zmene názorov na číselné hodnotenie žiakov – známkovanie, ako na nenahraditeľnú a jedinou formu hodnotenia žiakov v škole.

Podstatnejšia ako známky je pre žiaka skúsenosť, že jeho snaha po napredovaní je učiteľom i ostatnými účastníkmi hodnotenia pozitívne ohodnotená. V súvislosti so známkovaním prebehlo v slovenskom školstve veľa diskusií, predovšetkým na úrovni hodnotenia známkovou klasifikáciou na 1. stupni základnej školy. Školská známka bola pedagogickou a rodičovskou verejnosťou na jednej strane zatracovaná a nemenej často zase chválená. Znamka je vlastne číslica, ktorá vyjadruje poradie. Toto poradie symbolicky zaznamenáva kvalitu žiakovho školského výkonu vo vzťahu k určitej školskej úlohe, prípadne výkonovej požiadavke. Cangelosi (1994, s. 111) považuje známku „za bežný prostriedok komunikácie medzi učiteľmi, žiakmi a ich rodičmi.“ Znamka je informatívnym prostriedkom, kde sa žiak podľa mienky učiteľa, prípadne podľa výsledkov nejakého testu, na škále čísel 1 až 5, nachádza. Ukazuje sa, že problémy týkajúce sa dôsledkov hodnotenia nie sú také jednoduché, aby ich vyriešilo iba škrtnutie známok z práce učiteľov. Musí ísť o omnoho hlbší a zásadnejší zásah do celého poňatia edukácie, v ktorom sa určitá forma hodnotenia uplatňuje. Vo vzťahu k známke existuje vážna námietka ohľadom objektivity známky. Učiteľ by si mal robiť záznamy o prospechu

svojich žiakov, ale aj ich prakticky využívať pri poklese záujmu o učenie, ďalej ako signál pre rodičov. Vo svojom zápisníku by mal mať nie len holé číslice, ale známka by mala byť doplnená slovným údajom. Učiteľ by mal vedieť, ktorá známka je z testu, ktorá zo slovnej odpovede, ktorá za aktivitu a tvorivosť na vyučovacej hodine, atď. Samotné známkovanie nie je metóda, ale len spôsob hodnotenia, s ktorým môže učiteľ dokázať zaobchádzať lepšie alebo horšie. Najviac škody napácha známkovanie v rukách učiteľa, ktorý nedokáže žiakov zaujať svojou výučbou a známku používa len ako „pochvalu a trest“.

Formatívne hodnotenie mení úlohu školskej známky z prostriedku posudzovania (odsudzovania) na informačný a komunikačný nástroj. Najmä ak je známkovanie spojené s kriteriálnym hodnotením, ukazuje žiakovi v akej fáze cesty k cieľu sa nachádza. Samozrejme len vtedy, ak žiak pozná vymedzené kritériá, rozumie úrovniam zvládnutia učiva definovaným v kritériách. Práve pri známkovaní žiakov je potrebné, aby učiteľ pravidelne sledoval ako hodnotí výkony žiakov a čo vlastne v známke hodnotí. Výsledná známka na vysvedčení by mala byť čo najobjektívnejším vyjadrením miery dosiahnutia učiteľom stanovených cieľov a z nich vyplývajúcich kritérií.

V slovnom hodnotení ide o „*kvalitatívne posudzovanie žiakovho výkonu alebo správania vyjadreného formou slovnej správy o žiakovi.*“ (Slavík, 1999, s. 129) Treba si uvedomiť, že slovné hodnotenie je v porovnaní so známkovaním úplne iným prístupom k hodnoteniu. Jeho podstatou je individuálny prístup v hodnotení žiakov. V slovnom hodnotení nemá byť len informácia o výsledkoch v učení, ale zahrňuje aj postoje jednotlivého žiaka, jeho dispozície, úsilie, snahu. Slovné hodnotenie by malo obsahovať aj príčiny hodnotenia a náznakov nápravy, navádza žiaka k spôsobu riešenia jeho ťažkostí. V slovnom hodnotení má byť výkon žiaka voči kritériu čo najpresnejšie a najpravdivejšie popísaný. Učiteľ sa musí snažiť o také vyjadrovanie, ktoré je práve vzhľadom na žiaka čo najvýstižnejšie. V slovnom hodnotení nejde o porovnávanie žiakov, prípadne o porovnávanie výsledkov škôl. Táto požiadavka na hodnotenie je splnená tak, že slovné hodnotenie býva doplnené číselnými údajmi, napr. percentami úspešnosti v testoch, priemernými bodovými výkonmi a pod.

Vo vyspelých európskych krajinách na primárnom stupni škôl je známkovanie takmer úplne vylúčené z hodnotenia žiakov. Napríklad v Nemecku až na konci 2. ročníka dostanú žiaci prvé známkové vysvedčenie. V 3. a 4. ročníku sa používa známková stupnica od 1 (veľmi dobre) po 6 (veľmi zle). V Grécku sa v primárnej škole hodnotenie realizuje popisným spôsobom, v 3. a 4. ročníku sa môžu používať aj známky od A (veľmi dobre) po D (uspokojivo), ale nie na osvedčení. V alternatívnych holandských školách sa známky temer vôbec nepoužívajú, ak sa známkuje, používa sa stupnica od 10 (vynikajúci) po 1 (celkom nedostatočné). Vo Fínsku sa používa známková stupnica od 10 (výborne) po 4 (neprospeš). Viac o evalvácii a hodnotení žiakov v primárnom stupni škôl uvádza Kosová B. (2003, s.76 – 83).

Učiteľ primárneho vzdelávania musí okrem činností, ktoré priamo súvisia s vyučovaním vykonávať aj mnoho iných profesijných činností, s ktorými sa študent musí oboznámiť.

1.5 OSTATNÉ ČINNOSTI SÚVISIACE S VYUČOVANÍM A FUNKCIAMI UČITEĽA

K ostatným činnostiam súvisiacim s výučbou patria činnosti súvisiace s diagnostikovaním detí, stretnutia a spolupráca s rodičmi, vedenie pedagogickej dokumentácie, konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti, porady a schôdze v škole, dozor v triede, na chodbe alebo v školskej jedálni.

Diagnostikovanie detí je dôležité preto, aby učiteľ vedel projektovať výučbu s ohľadom na osobitosti žiakov. Musí vedieť identifikovať ich osobnostné a vývinové charakteristiky, zisťovať psychologické a sociálne faktory ich učenia sa a poznávať sociokultúrny kontext ich vývinu. Tieto spôsobilosti nadobúda v predmetoch Pedagogický výskum, diagnostikovanie a hodnotenie, Výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP. Menej príležitostí má študent na overovanie profesijných činností súvisiacich s komunikáciou s rodinou žiaka, s vedením pedagogickej dokumentácie, s poradami a dozormi v škole.

Škola a rodina sú dve prostredia, ktoré najviac ovplyvňujú pohľad žiakov na svet a vytvárajú ich hodnotový rámec. Je preto nevyhnutné, aby učiteľ/učiteľka primárneho vzdelávania zvládol činnosti súvisiace s kooperáciou školy a rodiny. Kooperáciu uľahčujú učiteľovi osobné kontakty s rodičmi, hlbšie vzájomné sa poznanie rodičov a učiteľov, možnosti spoločných zážitkov priamo so žiakmi a učiteľmi. V škole možno podľa T. Piovarčiovej (2008) realizovať nasledovné aktivity zahŕňajúce spoluprácu s rodičmi:

- ✓ Triedne stretnutia (pravidelné, príležitostné, zdrojoví ľudia na vyučovaní),
- ✓ Celoškolské stretnutia,
- ✓ Vzdelávacie aktivity školy pre rodičov,
- ✓ Podporné aktivity pre školu,
- ✓ Komunikácia rodiny a školy.

Triedne stretnutia vytvárajú priestor pre osobnú komunikáciu rodičov a učiteľov, výmenu skúseností medzi rodičmi navzájom, medzi rodičmi a učiteľmi. Sú príležitosťou na formovanie triedneho spoločenstva rodičov, detí a učiteľov. Uskutočňujú sa pravidelne viackrát ročne. Ich frekvencia závisí od zvyklostí školy, dohody v pedagogickom kolektíve. V pedagogickej praxi sa stretávame s viacerými druhmi

pravidelných triednych stretnutí. Minimálna verzia je zvyčajne daná ročným plánom školy (napr. tri razy počas školského roka triedne rodičovské združenie, raz ročne oslava učenia s rodičmi, dvakrát ročne spoločné konzultačné hodiny pre rodičov, učiteľov a žiakov, raz ročne spoločné podujatie (výlet) s rodičmi a pod.)

Celoškolské stretnutia predstavujú spoločné aktivity celej školy, na príprave ktorých sa podieľajú viacerí učitelia i tímy žiakov. Patria sem celoškolské plenárne stretnutia rodičov, akadémie pri rôznych príležitostiach, aktivity ako napr. ples, vianočné trhy, tradičné školské rituály v súvislosti so začiatkom i koncom školského roka atď.

Vzdelávacie aktivity školy sú pre rodičov príležitosťou na to, aby komunikovali a zdieľali filozofiu a hodnoty školy a následne sa v spolupráci zosúladovali výchovné postupy rodiny a školy. Tieto procesy sú predpokladom harmonického rozvoja žiakov. Vzdelávacie aktivity pre rodičov môžu mať aj podobu odborného pedagogického, psychologického alebo pediatrického poradenstva pre rodičov.

Podporné aktivity predstavujú platformu aktívnej spolupráce a iniciatívnej pomoci rodiny pre školu. Jedná sa napríklad o sponzoring, pomoc pri úprave interiéru a exteriéru školy, materiálna pomoc škole atď.

Komunikácia rodiny a školy pomáha udržať optimálnu hladinu informovanosti, ktorej cieľom je zvyšovať úspešnosť žiakov v škole, posilňovať dôveru rodičov k spôsobom výchovy a vzdelávania v škole a udržiavať záujem rodičov o dianie v škole, triede. K úspešnej komunikácii rodiny a školy prispieva **rada školy**, ktorá umožňuje vyjadrovať a presadzovať záujmy rodičov, miestnej samosprávy a zamestnancov. Kontrolovať prácu vedúcich pracovníkov školy. Spolupracovať na presadzovaní záujmov školy v miestnom zastupiteľstve. (upravené podľa Piovarčiová, 2008)

Rodičovská rada je najvyšší orgán rodičovského združenia. Tvoria ju na jednoročné funkčné obdobie zástupcovia rodičov z jednotlivých tried, ktorí rozhodujú o záležitostiach týkajúcich sa celej školy. Rada školy disponuje spoločnými finančnými prostriedkami rodičov.

K bežným profesijným činnostiam učiteľa primárneho vzdelávania patrí aj vedenie školskej pedagogickej dokumentácie. Pedagogická dokumentácia školy je súbor dokumentov, ktorými sa riadi výchovno-vzdelávací proces, a podľa ktorých škola alebo školské zariadenie vydáva verejné listiny a rozhodnutia. Pedagogická dokumentácia školy – triedna kniha, triedny výkaz, katalógový list žiaka, osobný spis dieťaťa, rozvrh hodín sa vedie na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva. Pedagogická dokumentácia je aktuálne usmerňovaná Vyhláškou MŠ VVaŠ SR č. 21 zo 17. januára 2022. Triedna kniha sa môže viesť aj v elektronickej forme. Triedna kniha vedená v elektronickej forme sa najneskôr na konci príslušného školského roka vytlačí v listinnej podobe, podpíše a opatrí odtlačkom pečiatky školy. K ďalšej dokumentácii školy patrí návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami v základnej škole, správa z diagnostického vyšetrenia žiaka a písomné vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, zápisnica z rokovania pedagogickej rady, zápisnica z rokovania metodického združenia, ak je zriadené, dokumentácia o záujmovej činnosti školy atď. Dôležitý je organizačný poriadok školy, pozostávajúci zo súboru dokumentov, ktorými sa zabezpečuje organizácia a riadenie školy.

Každý učiteľ realizuje aj konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti. Učiteľ primárneho vzdelávania denne konzultuje s inými vyučujúcimi v jeho triede činnosti a správanie žiakov. Sú to napríklad vyučujúci cudzích jazykov, náboženstva a pod. Najčastejšie je v spojení s vychovávateľkou ŠKD, ktorá preberá žiakov z jeho triedy na popoludňajšiu voľnočasovú činnosť v ŠKD. Práve vychovávateľka trávi s deťmi v ŠKD veľa času v osobných rozhovoroch, ktoré môžu byť platformou pre diagnostikovanie vývinových a sociokultúrnych špecifik dieťaťa. Ak je v triede žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, učiteľ/učiteľka primárneho vzdelávania konzultuje jeho potreby najmä s výchovným poradcom, so školským špeciálnym pedagógom alebo školským psychológom. Ak takýchto zamestnancov škola nemá, konzultuje s pracovníkmi centra pedagogicko-psychologickej prevencie a poradenstva.

Účast' na poradách a schôdzach v škole je pre učiteľa ďalšou činnosťou, ktorá patrí k jeho profesii. Jedná sa najmä o účast' na štvrtročných zasadnutiach pedagogickej rady školy, kedy sa rieši klasifikácia správania žiakov, ich dochádzka do školy a iné záležitosti spojené s výchovno-vzdelávacím procesom v škole. Pedagogická rada je poradný orgán riaditeľa školy. Jej členmi sú riaditeľ školy, jeho zástupcovia a všetci učители. Pedagogická rada má svoj rokovací poriadok. Je to platforma pre predkladanie návrhov týkajúcich sa rozdelenia učebných úväzkov a rozvrhov hodín, zriaďovania odborného-metodických komisií, klasifikácie správania žiakov, hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov školy atď. Členovia pedagogickej rady môžu predkladať návrhy na závažné zmeny v odbornopedagogickej oblasti a pripravovať námety na zlepšovanie fungovania školy. Prostredníctvom pedagogickej rady sa môžu učители podieľať na tvorbe stratégie školy, na tvorbe školského vzdelávacieho programu, učebných plánov, plánu práce školy na nadchádzajúci školský rok. Môžu navrhovať zmeny a aktívne tvoriť školský poriadok, organizačný poriadok, kritériá hodnotenia pedagogických zamestnancov a pod. Členovia pedagogickej rady majú právo vznášať otázky a vyjadrovať sa ku všetkým prerokúvaným bodom programu, navrhovať pripomienky, odporúčania, závery a opatrenia, oboznamovať ostatných členov pedagogickej rady so svojimi poznatkami a skúsenosťami z oblasti výchovy a vzdelávania žiakov, hlasovať o predkladaných návrhoch a voliť svojich zástupcov do rady školy.

K menej obľúbeným činnostiam učiteľa primárneho vzdelávania patrí dozor na chodbách a v školskej jedálni, ktorým sa eliminujú problémy žiakov v správaní a zabezpečuje sa bezpečnosť žiakov.

1.5.1 Činnosti triedneho učiteľa

Činnosť triedneho učiteľa patrí medzi kariérové pozície vykonávajúce špecializovanú činnosť. Podľa § 37 ods. 2 zákona č. 138/2019 Z. z. triedny učiteľ vyučuje v príslušnej triede a:

- ✓ koordinuje výchovu a vzdelávanie v príslušnej triede,
- ✓ zodpovedá za vedenie príslušnej pedagogickej dokumentácie,
- ✓ zodpovedá za utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi žiakmi navzájom, medzi deťmi alebo žiakmi a zamestnancami školy,
- ✓ spolupracuje so zákonnými zástupcami, pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami,
- ✓ poskytuje žiakom a zákonným zástupcom poradenstvo vo výchove a vzdelávaní.

Učiteľ primárneho vzdelávania býva spravidla aj triednym učiteľom, pretože učí väčšinu predmetov vo svojej triede. Činnosť triedneho učiteľa môže vykonávať aj učiteľ, ktorý nemá ukončené adaptačné vzdelávanie, ak nemožno výkonom tejto činnosti poveriť iného učiteľa. Triedny učiteľ v základnej škole v spolupráci s ostatnými pedagogickými zamestnancami v príslušnej triede zhromažďuje informácie o žiakoch v súlade s príslušnými ustanoveniami zákona č. 245/2008 Z. z. (§ 11 ods. 7, § 157 ods. 12 a § 158 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z.), ktoré použije na vypracovanie záznamov v katalógovom liste žiaka alebo v triednom výkaze a na prihláške na vzdelávanie a usmerňuje utváranie podmienok vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Triedny učiteľ v základnej škole koordinuje tvorbu individuálneho učebného plánu v prípade, ak na žiadosť zákonného zástupcu žiaka povolí riaditeľ žiakovi vzdelávanie podľa individuálneho učebného plánu. V triedach prvého ročníka až štvrtého ročníka základnej školy triedny učiteľ spravidla vyučuje všetky predmety. Ak je to potrebné na zabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti školy, niektoré predmety môžu v týchto triedach okrem triedneho učiteľa vyučovať aj iní pedagogickí zamestnanci, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady pre príslušný predmet. V neprítomnosti triedneho učiteľa vykonáva jeho prácu iný pedagogický zamestnanec, ktorého určí riaditeľ.

Jednou z úloh triedneho učiteľa je viesť pedagogickú dokumentáciu. Pedagogická dokumentácia školy alebo školského zariadenia je súbor dokumentov, ktorými sa riadi výchovno-vzdelávací proces, a podľa ktorých škola alebo školské

zariadenie vydáva verejné listiny a rozhodnutia. Pedagogickú dokumentáciu, s ktorou pracuje učiteľ primárneho vzdelávania tvoria:

- ✓ učebné plány,
- ✓ učebné osnovy,
- ✓ vzdelávacie štandardy,
- ✓ plán výchovno-vzdelávacej činnosti/tematické výchovno-vzdelávacie plány jednotlivých vyučujúcich predmetov,
- ✓ plán práce školy,
- ✓ triedna kniha,
- ✓ triedny výkaz,
- ✓ katalógový list dieťaťa/žiaka,
- ✓ osobný spis žiaka,
- ✓ rozvrh hodín,
- ✓ žiacka knižka (aj elektronická),
- ✓ školský poriadok.

Základnou úlohou triedneho učiteľa je formovanie vzťahov v triede. Keďže školská trieda predstavuje autonómny kolektív žiakov, uplatňujú sa v nej rôzne sociologické kategórie a roly. Žiaci si prirodzene vytvárajú kamarátske skupiny, niektorí sú v role vodcu, iní sa dobrovoľne podriaďujú. Skupiny sa špecifikujú podľa veľkosti. Triedy s 20-30 členmi sa zvyčajne členia na podskupiny. Znakmi malej sociálnej skupiny sú podľa Verešovej (2007) interakcia, existencia spoločných cieľov v skupine, ktoré jej členov robia navzájom od seba závislými, súdržnosť, organizovanosť skupiny, častosť sociálnych kontaktov v skupine, rovnorodosť skupiny, plasticnosť skupiny, priepustnosť skupiny, polarizácia skupiny, stálosť, resp. nestálosť skupiny, autonómia skupiny, miera kontroly skupiny, miera intimity v skupine, prínos z členstva v skupine pre jednotlivca a skupinová disciplína.

Pod disciplínou rozumieme taký stav v triede, ktorý je nevyhnutný k tomu, aby sa žiaci mohli efektívne učiť a primerane spolunažívať. V minulosti bolo cieľom výchovy a disciplíny vštepovanie rešpektu voči autorite. V súčasnosti sa uplatňuje myšlienka, že väčšia sloboda detí a priznanie rovnakých práv deťom ako dospelým vedie deti k sebadisciplíne, lepšie ich pripraví na život v modernom svete. Naučí zodpovednosti tým, že deti samé pocítia dôsledky svojich rozhodnutí na základe slobodnej voľby riešenia situácie. Cieľom sa stala výchova k sebadisciplíne, sebakontrolu, zodpovednosti a spolupráci.

Disciplína v triede, ktorá je ponímaná ako výchova k sebakontrolu a sebaovládaniu predstavuje pre žiakov pomoc pri odkrývaní spôsobov poznávania,

ovládania vlastných emócií a svojho správania. Vychádza z orientácie na dieťa, na jeho potreby, je zameraná na pomoc žiakom v procesoch riadenia vlastného rozhodovania, konania a preberania zodpovednosti za svoje činy. Zdôrazňuje to, čo žiak má robiť, na rozdiel od zdôrazňovania toho, čo žiak nesmie robiť. Dôraz kladie na spoločné vymedzenie a rešpektovanie pravidiel, dohôd, pozitívne stimuly. Vhodne aplikovaná disciplína zvonka pomáha žiakovi nadobúdať vzory správania, ktoré sa postupne stanú návykom. S narastajúcim vekom žiak objavuje výhodu týchto návykov a zisťuje, že návyky nemusia prichádzať len zvonka, ale môžu byť výsledkom sebaovládania a sebakontroly. Cieľom výchovy k disciplíne je, aby žiak nadobudol takú úroveň zrelosti a nezávislosti, že už disciplínu navodenú dospelým nebude potrebovať. Tento proces rozvíja kritické myslenie žiaka, nabáda k interakcii a angažovanosti. Rozvíja emocionálne a sociálne spôsobilosti, posilňuje uvedomenie si hodnoty.

Ak má triedny učiteľ plniť náročnú úlohu riadenia disciplíny v triede je potrebné, aby si vymedzil vlastnú koncepciu disciplíny v triede tak, aby bolo riadenie disciplíny pevné a láskavé zároveň. Tvorí ju na základe poznania rôznych modelov disciplíny, vytvára si vlastné postupy, pričom vychádza z potrieb žiakov, zameriava sa na nácvik poslušnosti, dodržiavanie rutinných činností a pravidiel, nepretržite sa venuje prevencii nevhodného správania, dbá na nápravu už existujúcich problémov, riadi rozvoj sociálnych zručností žiakov, a vedie ich k samostatnému rozhodovaniu (podľa Doušková, 2012).

V praxi často dominuje reaktívne pôsobenie učiteľa. Triedny učiteľ reaguje až na ukončenú aktivitu žiakov, ich nevhodné správanie v triede, na činnosť, ktorá je nepríjemná danej situácii. Často rieši len dôsledky nevhodného správania žiakov, hľadá tresty za vyrušovanie, nedôslednosť, agresívne prejavy správania. Vo svojom rozhodovaní je ovplyvňovaný tým, čo už bolo, reaguje na to, čo sa stalo. Reaktívne správanie sa u učiteľa môže bežne vyskytovať pri riešení neočakávaných situácií, ale to neznamená, že má byť jediným modelom riadenia, ktorým disponuje. Pri výchove k sebadisciplíne je potrebné predchádzať situáciám, v ktorých záporné správanie môže nastať.

Proaktívne pôsobiaci učiteľ je zameraný na cieľ, na zámerné plánovanie správania sa žiakov, a tým aj predchádzanie nevhodnému, rušivému správaniu žiakov v triede. Pre proaktívneho učiteľa sú rozhodujúce premyslené, selektované hodnoty, ciele žiaduceho správania a hľadanie podnetov, postupov pre ich optimálne rozvíjanie u žiakov. Proaktívneho učiteľa tiež ovplyvňujú vonkajšie stimuly (sociálne, psychologické, prírodné), ale jeho odpovede sú vedome (alebo aj nevedome) realizované konaním založeným na hodnote alebo na základe výberu a zváženia možností a následkov konania. Takémuto výberu učí aj svojich žiakov. Odpoveď na stimul, ktorý predstavuje určitú situáciu mravnej voľby nemôže byť, tak ako sa u žiakov často stáva, výsledkom

neuváženého impulzu, subjektívnej pohnútky alebo emocionálnej nestability. Zodpovedný výber jednej z možností správania sa v danej situácii je výsledkom zložitého procesu, v ktorom hrá dôležitú úlohu svedomie ako regulátor správania človeka závislý od systému jeho hodnôt, sebaistota a viera vo vlastné schopnosti situáciu riešiť, aj predstavivosť, na základe ktorej si dokážeme predstaviť možné alternatívy a dôsledky konania.

Veľkú úlohu v rozhodovaní zohráva aj nezávislá vôľa, ktorá závisí od stupňa morálneho rozvoja. Práve na tejto úrovni si žiak volí odpoveď, ktorá je výsledkom jeho vnútorného rozhodovania a je nezávislá na vplyve vonkajšieho prostredia. Viest' žiaka k tomu, aby si volil medzi alternatívami znamená pre neho zvyšovanie jeho sebaistoty, predstavivosti, ovplyvňovanie jeho hodnotového systému, zvyšovanie samostatnosti a nezávislosti od vôle iných v procese rozhodovania. Viest' žiakov ku konaniu na základe zhodnotenia situácie a výberu vhodnej odpovede je možné len vtedy, ak dospelí deti systematicky riadia alebo sprevádzajú na ceste nadobúdania a zvnútorňovania pravidiel správania sa a spoločenských noriem. Skôr, ako nejaké dôležité rozhodovanie necháme na deti, musíme ich viesť tak, aby nadobudli vedomie a získali zručnosti svoje rozhodovanie zvládať s citom a zreлым úsudkom.

Podľa Morrisha (2003) základnými piliermi vedenia žiaka k sebadisciplíne sú:

- ✓ Učenie sa poslušnosti, ktoré je zamerané na vedenie žiakov k schopnosti podriaďiť sa pravidlám, obmedzeniam a pokynom dospelých. Malé deti sú impulzívne a na seba orientované. Chcú mať svoje potreby okamžite naplnené a hnevajú sa, ak sa im hneď nevyhoví. Ak sa nechá takému správaniu dlhodobo voľný priestor, dostávajú sa do závažných problémov so svojim okolím. Deťom nesmie chýbať vôľa podrobiť sa určitým pravidlám, obmedzeniam, rešpektu k majetku a potrebám iných. Ide o poriadok, ktorý umožňuje, aby mohli ľudia spolu žiť v rodinách a spoločnosti. Umožňuje nám cítiť sa bezpečne.
- ✓ Rozvíjanie zručností, ktoré umožňujú žiakom stať sa zodpovednými a kooperujúcimi. Komplexnej kompetencii, ako je zodpovednosť, sa dieťa nenaučí iba tým, že na vlastnej koži pocíti následky svojich rozhodnutí. Zručnosti riešiť konflikty, stanovovať si vlastné ciele, sebadisciplíny, musia byť systematicky nadobúdané prostredníctvom techník, priamej inštrukcie, precvičovania, korekcie a opakovania.
- ✓ Samostatné rozhodovanie – ak majú byť z detí zodpovední dospelí, je potrebné im s pribúdajúcimi rokmi poskytovať stále viac slobody, samostatného rozhodovania a učenie sa z vlastných skúseností. Viest' žiakov ku slobode znamená, viesť ich k slobodnej vôľbe. Ak sa majú naučiť samostatne rozhodovať, byť zodpovední za svoje správanie, ak sa majú naučiť riešiť životné situácie, žiť a

spolupracovať s inými, potrebujú dostatok priestoru na vykonávanie činností, v ktorých môžu zámerne cvičiť a rozvíjať svoje personálne a sociálne kvality, cvičiť sa v rozhodovaní.

Základom vedenia žiakov k zodpovednosti v škole je plánovanie učebných situácií, ktoré smerujú k osvojeniu si schopnosti: poznať možné alternatívy svojho správania v situácii (čo môžem, chcem, dokážem urobiť?), hodnotiť ich a voliť si medzi nimi na základe slobodnej voľby to riešenie, na ktoré si vie predstaviť dôsledky svojho správania a dokáže niešť za ne zodpovednosť (Čo moje konanie spôsobí mne a iným?, Čo urobia iní?, Čo sa stane, keď...?, Chcem to?), tvorivo riešiť problémy a kriticky posúdiť vlastnú kompetentnosť pri ich riešení; poznať, rešpektovať, tvoriť pravidlá a preberať zodpovednosť za ich porušovanie. Vymenované spôsobilosti žiakov predstavujú práve ten obsah učiva, za zvládnutie ktorého, je v plnej miere zodpovedný triedny učiteľ. Na ňom leží zodpovednosť za to, či sú v triede utvárané situácie, vďaka ktorým si bude môcť žiak rozvíjať takéto postoje a kompetencie, či utvára dostatok možností pre spoločné činnosti, participáciu, či pripravuje úlohy na diskusiu s učiteľom a spolužiakmi, či sa vyhýba činnostiam spojeným len s plnením príkazov, vynucovaní, subordinácii... Tieto by mal triedny učiteľ zámerne plánovať a navodzovať na rôznych vyučovacích predmetoch v priebehu týždňa, nie len na hodinách Etickej výchovy. Je potrebné si uvedomiť, že sebakontrola nie je vrodená schopnosť, ale keďže ide o sociálnu zručnosť, tak v školskom prostredí je výsledkom dlhodobej a premyslenej výchovy, dlhodobého vedenia k sebadisciplíne. Rozvoj predstavuje proces premeny, prevýchovu pomocou aktívnej účasti žiaka. Učiteľ je tvorcom situácií, v ktorých sú žiaci aktívni, voľní, samostatní, v súlade s pravidlami a normami spolunažívania sa učia niešť zodpovednosť za svoje rozhodnutie a konanie.

Práca triedneho učiteľa/ky na 1. stupni je špecifická aj tým, že úzko spolupracuje s vychovávateľom/kou v ŠKD a tak si spoločne môžu koncepciu disciplíny a zavedených triednych pravidiel dohodnúť a konzultovať. V ŠKD, kde trávajú žiaci svoj voľný čas po vyučovaní môžu byť pravidlá upravené, ale základné princípy správania sa a spolunažívania v kolektíve by mali byť rovnaké.

Nemenej dôležitá je aj spolupráca učiteľa/ky primárneho vzdelávania s materskou školou, z ktorej prichádzajú budúci prváci. Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť. Na základné vzdelávanie možno výnimočne prijať aj dieťa, ktoré nedovŕši šiesty rok veku a absolvovalo povinné predprimárne vzdelávanie, a to vždy po súhlasnom vyjadrení príslušného zariadenia poradenstva a prevencie a súhlasnom vyjadrení všeobecného lekára pre deti a dorast. Plnenie povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole zákonný zástupca preukazuje

„potvrdením“ príslušnej materskej školy. Rodič dieťaťa, alebo iná fyzická osoba ako rodič, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnскеj starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, alebo zástupca zariadenia, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, je povinný prihlásiť dieťa na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole. Žiak plní povinnú školskú dochádzku v základnej škole v školskom obvode, v ktorom má trvalý pobyt, ak pre neho zákonný zástupca nevyberie inú základnú školu. Žiak môže plniť povinnú školskú dochádzku v inej ako spádovej škole, ak ho riaditeľ tejto školy prijme na základné vzdelávanie. Zápis na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole sa koná spravidla v čase od 1. apríla do 30. apríla kalendárneho roka. Miesto a čas zápisu na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole určí každý zriaďovateľ pre školy vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti. Konkrétny termín (konkrétne dni, prípadne aj časové rozpätie v rámci jednotlivých dní) a miesto zápisu zverejní riaditeľ základnej školy po dohode so zriaďovateľom na budove základnej školy alebo na inom verejne dostupnom mieste, vrátane webového sídla základnej školy, ak ho má základná škola zriadené. Riaditeľ základnej školy spolu s termínom zápisu zverejní aj podmienky prijímania detí na základné vzdelávanie v základnej škole. Zápis môže prebiehať prostredníctvom elektronického formulára alebo papierovou formou. Vhodné je, aby pri zápise do základnej školy bol spolu s rodičmi aj budúci prvák. Je to dôležité z hľadiska adaptácie dieťaťa na základnú školu. Pri zápise do 1. ročníka ZŠ sú spravidla učitelia primárneho vzdelávania, ktorí budú v nasledujúcom školskom roku triednymi učiteľmi prvákov. Robia všetko preto, aby sa budúci prváci cítili pri zápise dobre a aby nestratili ilúzie o základnej škole. Po príchode rodičov a detí do školy sa najskôr vybavujú formality. Pani učiteľka si zapíše potrebné údaje o dieťati a jeho rodičoch. Dieťa je v tom čase v triede a oboznamuje sa s prostredím. Následne pani učiteľka hravou formou zistí, či je predškolač pripravený zasadiť v septembri do školskej lavice. S dieťaťom sa krátko porozpráva, vyzve ho aby zaspievalo pesničku alebo povedalo básničku a poprosí ho, aby nakreslilo obrázok. V pokojnej priateľskej atmosfére si overí, či pozná farby, geometrické tvary a čísla do desať. Na zápise pani učiteľky netestujú predškolákov v zmysle testov školskej zrelosti. Snažia sa iba lepšie spoznať budúcich prváčikov. Pýtajú sa rodičov na niektoré špecifiká, ktoré sa týkajú ich dieťaťa a súvisia so školskou dochádzkou. Napríklad zisťujú, v čom dieťa vyniká, alebo s čím má problémy. Dobré je, keď je dôvera medzi rodinou a školou budovaná už od prvého stretnutia. Rodičia sa často pýtajú, čo očakáva učiteľ primárneho vzdelávania od budúceho prváka.

Budúci prvák by mal hovoriť zrozumiteľne a plynule. Mal by správne vyslovovať všetky hlásky abecedy a vysloviť jednoduché slovo po slabikách alebo hláskach. Mal by sa vedieť predstaviť a porozprávať o svojej rodine. Mal by sa vedieť niekoľko minút nepretržite sústrediť na činnosť a úlohu dokončiť. Mal by vedieť plynule chodiť, behať a skákať znožmo aj na jednej nohe. Mal by bez problémov podliezať prekážky, hádzať a

chytať loptu. Mal by vedieť uchopiť písací nástroj, zapnúť si gombíky, zaviazať šnúrky, vymalovať obrázok a vystrihnúť jednoduchý tvar. Mal by poznať základné geometrické tvary, farby, čísla do desať, niektoré písmená tlačenej abecedy. Mal by vedieť nakresliť ľudskú postavu so základnými znakmi, orientovať sa v priestore, ovládať základné sociálne návyky a tiež by sa mal vedieť sám najesť, obliecť a obuť. Mal by zvládať pravidlá slušného správania, pozdraviť sa, poprosiť a poďakovať.

Dnešná doba kladie na deti nové nároky a výzvy. Triedny učiteľ na 1. stupni ZŠ by mal byť schopný rozvíjať u svojich žiakov tie životné zručnosti, ktoré si ich súkromný, školský a verejný život vyžaduje. Existuje viac modelov životných zručností. Podľa modelu S. Kovalikovej a K. Olsenovej (1996) sú to nasledovné zručnosti: flexibilita, iniciatíva, integrita, komunikácia, ohľaduplnosť, organizácia, participácia, priateľstvo, riešenie problémov, sebadôvera, spolupráca, starostlivosť, trpezlivosť, snaha, vytrvalosť, zdravý rozum, zmysel pre humor, zodpovednosť, zvedavosť, odvaha, nápaditosť, hrdosť, akceptácia.

Žiakom trvá niekedy celý školský rok, kým si osvoja nové modely správania. Triedny učiteľ spolu so žiakmi zavádza pravidlá správania sa na začiatku školského roka a dôsledne ich spolu so žiakmi dodržiava, rozpráva sa o nich a vyhodnocuje ich fungovanie. Životné zručnosti si rozvíjajú postupne na základe konkrétnych životných situácií, ktoré prežívajú v škole, v školskom klube detí, na krúžkoch a v rodine. Ucelené a systematické učenie sa životným zručnostiam zvyšuje efektivitu a kvalitu učenia a predpoklad ich úspešného používania, tak v triede, ako aj v bežnom živote detí (Bednařík a kol.,2004). Ide o to, aby triedny učiteľ/učiteľka:

- 1) definoval/a problém, ktorý sa v triede objavil,
- 2) spoločne so žiakmi sa o ňom porozprával/a,
- 3) zaviedol/a novú životnú zručnosť a analyzoval/a ju so žiakmi,
- 4) dôsledne ju v triede aj mimo triedy rozvíjal/a rôznymi metódami,
- 5) a vyhodnotil/a úspešnosť jej osvojenia.

Cieľom je nájsť u žiakov nedostatočne rozvinuté životné zručnosti. Životné zručnosti obvykle na seba nadväzujú a tvoria základ pre efektívne vyučovanie, spolunažívanie v triednom kolektíve a budúci život každého žiaka.

1.5.2 Činnosti vedúceho metodického združenia

Kariérová pozícia vedúci metodického združenia je jednou z pozícií, ktoré môže dosiahnuť učiteľ primárneho vzdelávania. Aj táto pozícia si od učiteľa vyžaduje špecializované činnosti. Metodické združenie (ďalej len MZ) môže byť zriadené pre učiteľov všetkých ročníkov 1. stupňa ZŠ, v prípade veľkých škôl môže mať každý ročník

svoje vlastné metodické združenie. Podľa kompetenčného profilu sa kompetencie vedúceho metodického združenia uplatňujú v štyroch oblastiach:

- 1) Normatívna a koordinačná oblasť: Uplatňovanie všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti svojho pôsobenia a riadenie MZ.
- 2) Procesná a vzdelávacia oblasť: Podieľanie sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu. Koordinovanie realizácie školského vzdelávacieho programu. Koordinovanie autoevalvácie školského vzdelávacieho programu v oblasti svojho pôsobenia.
- 3) Personálna oblasť: Koordinovanie profesijného rozvoja členov MZ.
- 4) Oblasť profesijného rozvoja: Vedenie ľudí v MZ, plánovanie a realizovanie svojho profesijného rastu a sebarozvoja, stotožnenie sa s rolou špecialistu a školou.

Vedúci/a MZ vykonáva mnohé činnosti, ktoré súvisia s výchovno-vzdelávacím procesom na 1. stupni ZŠ, ale vyžadujú si aj vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré sú potrebné pre vedenie a riadenie dospelých ľudí – pedagogických zamestnancov. Sleduje zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov a metodických usmernení v relevantnej oblasti, iniciuje a spolupracuje pri tvorbe interných školských noriem (napr. smerníc, metodických usmernení a pod.) v relevantnej oblasti, sleduje a zabezpečuje spracovanie dokumentov (napr. relevantná časť školského vzdelávacieho programu a pod.) v súlade s platnými predpismi. Formuluje ciele práce metodického združenia, vytvára plán práce metodického združenia v súlade so školským vzdelávacím programom, metodickými usmerneniami, pedagogicko-organizačnými pokynmi pre školský rok, plánom práce školy, školského zariadenia, individuálnymi a skupinovými vzdelávacími potrebami členov metodického združenia, riadi činnosť metodického združenia v súlade s plánom metodického združenia a aktuálnymi potrebami školy. Podieľa sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu, koordinuje tvorbu tematických výchovno-vzdelávacích plánov na 1. stupni ZŠ. Posudzuje podmienky pre prácu metodického združenia a podáva návrhy vedeniu školy, kontroluje plnenie úloh a vyhodnocuje činnosť metodického združenia. V spolupráci s členmi metodického združenia navrhuje oblasti a ciele autoevalvácie ŠKVP, realizuje a vyhodnocuje ju. Identifikuje vzdelávacie potreby členov MZ. Podporuje rozvoj teoretických vedomostí a praktických zručností členov metodického združenia, podporuje odbornú sebareflexiu a odbornú spätnú väzbu členov metodického združenia, iniciuje a podporuje efektívnu výmenu skúseností a vzájomné učenie sa členov metodického združenia, podporuje tvorbu a zdieľanie metodických materiálov a učebných pomôcok a zbierok. Podporuje aktivity, ktoré rozvíjajú vzťahy v kolektíve, neprehliada a včas rieši konflikty a záťažové situácie v metodickom združení, využíva rôzne druhy motivácie členov metodického združenia, podieľa sa na hodnotení výsledkov a kvality práce členov metodického združenia. Reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných a osobnostných kompetencií a stanovuje si ciele

profesijného rozvoja špecialistu. Spolupracuje s členmi metodického združenia pri plnení cieľov školy, komunikuje a spolupracuje s vedením školy a s členmi ostatných metodických orgánov (spracované podľa profesijných štandardov vedúceho MZ, Pokyn ministra č. 39/2017).

Vedúcim/ou MZ sa spravidla stáva aktívny, skúsený a zodpovedný učiteľ, ktorý sa nebojí zmien a nových výziev. Menuje ho riaditeľ školy.

1.6 VZDELÁVANIE A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Postmoderná spoločnosť kladie na učiteľskú profesiu veľké nároky, ktoré predpokladajú hľadanie novej profesijnej identity učiteľa. Učiteľ sa mení z odovzdávateľa poznatkov na lídra, ktorý pomáha uľahčovať procesy učenia sa žiaka a výchovou pomáha utvárať žiakovi vzťah k sebe samému, k vlastnému životu a k spoločnosti. Učiteľská práca vyžaduje na jednej strane široké teoretické poznatky, na strane druhej vlastnú tvorivosť a produkciu. Teoretické poznatky učiteľ získava v pregraduálnom vzdelávaní – v príprave na vysokej škole, tvorivosť a produkciu rozvíja a ďalej zdokonaľuje najmä v pedagogickej praxi. V nej sa dôraz nekladie len na spôsobilosti spojené s technológiou vyučovania a kvalifikáciou (qualification), ale najmä na jeho osobnostnú zrelosť (maturity, matureness), kreativitu a mravnosť (ethics). To sú dimenzie jeho profesionality (Babiaková, 2013).

1.6.1 Ďalšie vzdelávanie učiteľa

Kvalifikačná úroveň profesionality učiteľa konkretizuje jeho požadované vzdelanie, jeho kvalifikáciu pre špecifickú kategóriu pedagogického zamestnanca. Z. Helus (1995) na základe systému kompetencií sformuloval nároky, ktoré sú kladené na profesiu učiteľa. Vzhľadom na profesiu učiteľa primárneho vzdelávania ich môžeme sformulovať nasledovne:

- ✓ Učiteľ má byť odborníkom na úrovni II. stupňa vysokoškolského magisterského vzdelania. S tým súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy.
- ✓ Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti sa požaduje jeho osobnostná zrelosť.
- ✓ Učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov žiakov, predstaviteľov obce a iných odborníkov, s ktorými prichádza do kontaktu v súvislosti s edukáciou žiakov.
- ✓ Učiteľ by sa mal ďalej profesijne rozvíjať v rôznych druhoch kontinuálneho vzdelávania s ohľadom na inovačné trendy v pedagogike a psychológii.

Platné štandardy určujú, aké kompetencie by mal mať začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s 1. atestáciou a učiteľ s 2. atestáciou. Od pedagogických cieľov sa odvíjajú kompetenčné profily učiteľov konkrétnej školy. Podľa platného zákona (č. 138/2019 Z.z.) sa učitelia môžu vzdelávať formou kvalifikačného vzdelávania, ktorého cieľom je získanie vzdelania, ktorým pedagogický zamestnanec v príslušnom stupni vyžadovaného vzdelania získa kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti, napríklad učiteľ primárneho vzdelávania získa ďalšiu kvalifikáciu špeciálneho pedagóga. Cieľom funkčného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca, riaditeľa alebo zástupcu riaditeľa školy. Cieľom špecializačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností, napríklad uvádzajúci pedagogický zamestnanec, triedny učiteľ, vedúci metodického združenia. Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec. Cieľom predatestačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Cieľom inovačného vzdelávania je prehĺbenie, rozšírenie a inovácia profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii pedagogického zamestnanca alebo uplatnenie najnovších poznatkov alebo skúseností z praxe vo výchove a vzdelávaní. Cieľom aktualizáčného vzdelávania je podľa potrieb zriaďovateľa, školy, udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti, získanie nových vedomostí a informácií o zmenách v právnych predpisoch, výchovno-vzdelávacích programoch, pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii alebo získanie nových vedomostí a zručností v konkrétnej oblasti pracovnej činnosti.

V rámci personálnej stratégie by malo vedenie školy analyzovať už existujúce kompetencie svojich učiteľov a pomenovať tie, ktoré je potrebné získať alebo posilniť. Podľa zákona č. 138/2019 je riaditeľ školy povinný plánovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov. Učitelia najčastejšie absolvujú aktualizáčné a inovačné vzdelávanie. Pritom poskytovateľom aktualizáčného vzdelávania je škola, teda vedenie školy zabezpečuje pre zamestnancov rôzne workshopy a prednášky v spolupráci s metodickým združením a predmetovými komisiami. Často prizýva k spolupráci aj metodicko pedagogické centrum. Poskytovateľom inovačného vzdelávania je vysoká škola, organizácia zriadená ministerstvom školstva, organizácia zriadená iným ústredným orgánom štátnej správy na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov, katolícke pedagogické a katechetické centrum, škola, školské zariadenie a zariadenie sociálnej pomoci, iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie a musí trvať najmenej 25 hodín.

Riaditeľ spolu s vedením školy vo vzťahu k tvorbe profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov:

- ✓ zodpovedá za vzdelávanie a za tvorbu plánu vzdelávania,
- ✓ finančne ho zabezpečuje – musí plánovať finančné prostriedky na plnenie plánu profesijného rozvoja na príslušné obdobie priamo v rozpočte školy,
- ✓ mapuje vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov a hodnotí tieto potreby vo vzťahu k škole – analýza,
- ✓ priebežne kontroluje a vyhodnocuje plnenie plánu profesijného rozvoja,
- ✓ analyzuje predchádzajúci plán vzdelávania, jeho účinnosť vo vzťahu k potrebám školy a zamestnancov, zhodnotí efekt absolvovaných vzdelávacích aktivít vo vzťahu k výkonu pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov – zisťuje sa to prostredníctvom pedagogického pozorovania,
- ✓ priebežne vyhodnocuje plnenie plánu profesijného rozvoja.

Profesijný rozvoj je jednou zo súčastí hodnotenia pedagogických zamestnancov. Kritériá na hodnotenie výsledkov a kvality výkonu pracovnej činnosti majú vyplývať zo školského vzdelávacieho programu a individuálnych charakteristík školy. Škola okrem toho môže mať prijatú aj vlastnú smernicu na hodnotenie pedagogických zamestnancov s podrobnou úpravou kritérií, metód, foriem a spôsobov hodnotenia. Tak je možné vyhodnotiť prínos vzdelávania pre školu a následne pomôcť nájsť cestu pre jednotlivca.

Vzdelávanie učiteľov je viac ako u iných profesií aj procesom určitej reedukácie, ktorá sa spája s odmietnutím starých skúseností, postupových vzorov a získavaním aktuálnych informácií, vytváraním nových poznatkových schém, aktualizovaním osobných motívov a spôsobov pedagogického konania a usudzovania. To si vyžaduje využívať v ďalšom vzdelávaní učiteľov iné metódy ako prednášky a hotové metodické postupy (Babiaková, 2013). Výber metódy ovplyvňujú najmä ciele, princípy, obsah vzdelávania, charakteristika cieľovej skupiny, časové podmienky, materiálne podmienky a osobnosť lektora. Pre učiteľov primárneho vzdelávania sú potrebné interaktívne metódy, ktoré vytvárajú podľa B. Kosovej (2007, s. 78) príležitosti pre zviditeľnenie a racionálne uvedomenie si vlastnej koncepcie výučby, jej medzier alebo nedostatočností, pre porozumenie vlastnému pedagogickému rozhodovaniu a jeho dôsledkom. Ide o metódy, ktoré rozvíjajú reflexívne pedagogické myslenie ako je videotréning, Bálintovské skupiny, riadené analýzy praxe na základe prípadových štúdií a kazuistik, príklady dobrej praxe, akčný výskum a pod. V učiteľskej profesii je nutné aj zavádzanie poradenských prístupov ako je supervízia, koučing, tutoring a mentoring.

Učiteľ primárneho vzdelávania je formálne hodnotený vedením školy a štátnou školskou inšpekciou. Každodenne je neformálne hodnotený kolegami, rodičmi a najmä

svojimi žiakmi. Ale skutočný rozvoj kvality učiteľa súvisí s jeho dôkladným sebaopoznaním, ktoré je výsledkom pravidelnej sebareflexie a autoevalvácie.

1.6.2 Sebareflexia a autoevalvácia učiteľa

Pod sebareflexiou rozumieme uvažovanie nad sebou samým. Podľa Sokrata je sebareflexia rozumové sebaopoznanie, opierajúce sa o psychologické pozorovanie a poskytujúce vedenie, ktoré je hlavnou čnosťou ľudskej činnosti (Johnson, 2012). Vedeckí ľudia totiž konajú rozumne a rozvážne, pretože usilovne hľadajú a nachádzajú čoraz jasnejší pojem toho, čo je dobré, spravodlivé a čestné, a keď vedia, čo je dobré, i sami sa stávajú dobrými, spravodlivými a čestnými. Autoevalvácia, ako vnútorný proces, predstavuje produkt tvorivej práce učiteľa v zmysle jeho neustáleho sebaopoznanovania, čo sa prejavuje v jeho pedagogickej kompetencii efektívne pristupovať v pedagogických situáciách k ich riešeniu (Babiaková, 2013). Učiteľ je podľa viacerých autorov (Spilková, 2003; Hupková – Petlák, 2004) schopný spätne sa zamýšľať nad vlastnou edukačnou činnosťou, kriticky ju skúmať, uvedomovať si predpoklady svojho konania a rozhodovacích procesov. V rámci autoevalvácie učiteľ analyzuje, reflektuje a evaluje svoje edukačné pôsobenie, zaujíma sa o neho a konštruje si individuálne poňatie výučby. Autoevalvácia pedagogickej činnosti učiteľa je získaná naučená spôsobilosť, ktorú si rozvíja učiteľ už v pregraduálnej príprave počas štúdia na pedagogickej fakulte. Schopnosť autoevalvácie učiteľa vnímame ako špecifickú spôsobilosť, ktorá vedie k prestavbe učiteľovej vlastnej edukačnej činnosti a napomáha zvyšovať jeho kvalitu. Následne sú vymenované jednotlivé dimenzie kvality učiteľa podľa konceptuálneho rámca štúdie OECD/CERI (Centre for Educational Research and Innovation – Centrá pedagogického výskumu a inovácií): znalosti vyučovacieho predmetu, pedagogické zručnosti, reflexia a autoevalvácia učiteľa, empatia učiteľa a manažérske kompetencie učiteľa.

Zabezpečenie trvalého profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov by malo byť súčasťou školskej kultúry. Je veľmi dôležité, aby vedenie školy zapájalo pedagogických zamestnancov do plánovania vzdelávania v súlade s cieľmi pracovných skupín (napr. cieľmi metodického združenia) a cieľmi celej školy. Vedenie školy by malo zabezpečovať administratívnu podporu vzdelávania a poskytovať potrebné zdroje na vzdelávanie. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a transfer získaných vedomostí a zručností do výchovno-vzdelávacieho procesu by malo byť aj jedným z kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov.

Samotná identifikácia vzdelávacích potrieb učiteľov primárneho vzdelávania sa opiera o analýzu v troch úrovniach: jednotlivec – tím (metodické združenie) – škola. Tu je potrebné zdôrazniť, že samotná potreba vzdelávania sa často opiera o požiadavky zo

strany vedúcich pracovníkov (riaditeľ, zástupca riaditeľa, vedúci MZ) alebo od samotných jednotlivcov. Cieľom analýzy potrieb je vykonať identifikáciu rozdielu medzi tým čo je a tým čo je žiadúce. Podľa Vodáka a Kucharčíkovej (2011) spočíva analýza vzdelávacích potrieb najmä v zhromažďovaní informácií o súčasnom, reálnom stave zručností, vedomostí a schopností zamestnancov a o miere výkonnosti jednotlivcov, tímu a školy ako celku, porovnaním zistených údajov s požadovanou úrovňou. Požadovanú úroveň kompetencií učiteľa primárneho vzdelávania možno sledovať podľa kariérového stupňa v jeho profesijných štandardoch (podkapitola 1.2). Indikátormi sú potom požadované vedomosti a spôsobilosti učiteľa, ktoré sú potrebné pre plnenie konkrétneho školského vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie.

Proces sebareflexie a autoevalvácie učiteľovi prináša možnosť odhaliť jeho rezervy, zvyšovať efektívnosť vyučovania a v neposlednom rade zvyšuje jeho zodpovednosť za kvalitu vyučovania a za dosiahnuté výsledky vzhľadom k žiakom, rodičom, zriaďovateľovi a v konečnom dôsledku k celej spoločnosti. Medzi bežnou neplánovanou sebareflexiou a zámernou autoevalváciou je veľa rozdielov, ktoré zobrazujeme v tabuľke:

Tabuľka 2 Rozdiel medzi bežnou sebareflexiou a zámernou autoevalváciou učiteľa (Babiaková, 2013)

| Znaky náhodnej sebareflexie | Znaky zámernej autoevalvácie |
|--|--|
| Nesystematická | Systematická |
| Neplánovaná | Plánovaná |
| Ciele nie sú vopred jasne stanovené | Ciele sú vopred jasne stanovené |
| Vychádzajúca zo subjektívnej skúsenosti | Vychádzajúca z objektívne zistených dát |
| Založená na pocitoch | Založená na výsledkoch výskumu |
| Nedefinované ciele hodnotenia a ich indikátory | Definované ciele hodnotenia a ich indikátory |
| Vopred nedefinované kritériá hodnotenia | Vopred definované kritériá hodnotenia |
| Pri autoevalvácii školy temer nevyužiteľná | Pri autoevalvácii školy využiteľná |

Sebareflexia je síce základom autoevalvácie učiteľa, ale keďže je to vlastne „dialóg učiteľa so sebou samým“ (Pavlov, I., 2002, s. 56), je subjektívna. Objektivizovať autoevalváciu učiteľa možno prostredníctvom dotazníkov pre žiakov a rodičov, prostredníctvom analýzy jeho edukačných projektov, prostredníctvom motivačno-hodnotiaceho rozhovoru s nadriadeným, prostredníctvom spätnej väzby od nadriadeného po hospitácii na vyučovaní, od kolegov, od žiakov po realizovanej výučbe, od rodičov v rozhovoroch na rodičovskom združení, prostredníctvom pedagogického denníka, učiteľského portfólia, prostredníctvom učiteľského výskumu, prostredníctvom sebahodnotiaceho hárku s hodnotiacimi kritériami, prostredníctvom mikrovýstupov,

prípadových štúdií, ale aj prostredníctvom externého hodnotenia (ŠŠI, zriaďovateľom, rodičmi...). Na základe pravidelnej sebareflexie učiteľ dokáže posúdiť úroveň svojich profesijných kompetencií a riadiť si ich rozvoj. Profesijné kompetencie učiteľa sa vyvíjajú postupne. Už v pregraduálnom vzdelávaní nadobúda budúci učiteľ kompetencie, ktoré reflektuje prostredníctvom vedomostí z oblasti teórie a ich overovaním v pedagogickej praxi. Na vysokej škole prebieha sebareflexia študenta, pri ktorej môže pociťovať nespokojnosť s nadobudnutými kompetenciami. Navyše dostáva spätnú väzbu od cvičného učiteľa, fakultného didaktika, svojich kolegov a žiakov. Postupným vnímaním a prežívaním výchovno-vzdelávacieho procesu porovnáva všeobecne definované pedagogicko-didaktické kompetencie v štandardoch s vlastnými, ktoré sa pokúša rozvíjať, alebo pretvárať. Schopnosť meniť, zlepšovať a dotvárať tieto kompetencie získava až v priamej pedagogickej praxi, kde si ich rozvíja v súvislosti s koncepciou vlastnej výučby. Tento proces by mal u dobrého učiteľa pokračovať počas jeho učiteľskej kariéry nepretržite, pretože len nespokojný učiteľ sa kontinuálne vzdeláva, profesijne rastie a permanentne reflektuje svoju pedagogickú činnosť (Babiaková, 2013).

1.6.3 Sebareflexívny pedagogický denník

V sebareflexívnom denníku študent v pregraduálnej príprave na povolanie zaznamenáva skúsenosti a zážitky z pedagogického pozorovania (náčuvu) a z priebehu svojej výučby. Záznamy sa píšú vždy po výučbe. Podľa Orosovej, Petříkovej a Diheneščíkovej (2018) je pedagogický denník prostriedkom sebaopoznania, sebaobjavovania a autokomunikácie.

Pedagogické pozorovanie (náčuv) si vyžaduje od študenta/ky schopnosť vedieť pozorovať a zaznamenávať priebeh výučby, identifikovať a analyzovať javy a procesy výučby. Študenti študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie pozorujú v procese výučby cvičnú učiteľku alebo kolegyňu. Pozorovanie si vyžaduje pozorovací (hospitačný záznam). Do pedagogického denníka sa zaznamenáva sebareflexívny záznam z pedagogického pozorovania až po výučbe: K sebahodnoteniu používa škálu so stupnicou 1 - 5: 1 – nedokážem; 2 – s väčšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s menšími ťažkosťami; 5 – bez ťažkostí

Tabuľka 3 Sebareflexívny záznam z pedagogického pozorovania (náčuvu)

| Dimenzia | Spôsobilosť | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Dokážem identifikovať činnosť pozorovanej učiteľky/kolegyne: | | | | | | |
| ŽIAK | záujem o názory, predstavy, pocity a problémy žiaka | | | | | |
| | prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka | | | | | |
| | rozvoj nadania (napr. intelektové) a talentu žiaka | | | | | |
| | akceptácia porúch osobnosti, správania, učenia žiaka | | | | | |
| | poskytnutie možnosti slobodnej voľby (výber úlohy, spôsob riešenia, spracovanie úlohy ...) žiaka | | | | | |
| | podpora žiaka v kladení otázok | | | | | |
| | akceptácia aktivity žiaka | | | | | |
| | zohľadnenie rozdielov v schopnostiach a pracovnom tempe žiakov (diferencovaný prístup) | | | | | |
| | akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov | | | | | |
| | rešpektovanie inakosti žiaka | | | | | |
| | podpora žiaka k bádateľským aktivitám, argumentácii | | | | | |
| | podpora žiaka k sebahodnoteniu | | | | | |
| | rozvoj personálnych spôsobilostí žiaka (sebapoňatie, sebadôvera) | | | | | |
| rozvoj sociálnych spôsobilostí žiaka (empatia, prosociálne správanie) | | | | | | |
| EDUKAČNÝ PROCES | ovládanie obsahu vyučovaných predmetov po odbornej stránke | | | | | |
| | efektívna organizácia vyučovacej hodiny | | | | | |
| | stanovenie a naplnenie cieľa vyučovacej hodiny | | | | | |
| | didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh) | | | | | |
| | zameranosť vyučovacieho procesu na konštruovanie nových vedomostí a zručností | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov | | | | | |
| motivácia žiakov k učeniu | | | | | |
| využívanie bádateľských a objavných metód výučby | | | | | |
| využívanie zážitkových metód výučby | | | | | |
| využívanie aktivizujúcich metód výučby | | | | | |
| využívanie rôznych organizačných foriem | | | | | |
| využívanie materiálnych prostriedkov | | | | | |
| zadávanie problémových úloh žiakom | | | | | |
| sprostredkovanie kritérií hodnotenia žiakom | | | | | |
| priebežné hodnotenie procesov a výstupov učenia sa žiaka (formatívne hodnotenie) | | | | | |
| sumatívne hodnotenie výsledkov učenia žiaka | | | | | |
| využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov | | | | | |
| poskytovanie okamžitej spätnej väzby žiakom | | | | | |
| podporovanie spolupráce žiakov | | | | | |
| podporovanie práce s chybou | | | | | |
| upevňovanie kolektívu v triede | | | | | |
| umožnenie žiakom zažívať úspech | | | | | |
| využitie a úroveň neverbálnej komunikácie | | | | | |
| využitie a úroveň verbálnej komunikácie | | | | | |

(Upravené podľa Orosová, R, Petriková, K. & Diheneščiková, L. (2018). Sebareflexívny pedagogický denník. Košice: UPIŠ.)

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie po pedagogickom pozorovaní (upravené podľa Orosová, 2017):

- ✓ Identifikoval/a som všetky pozorované premenné? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Registroval/a som prvky správania sa žiakov ľahko? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?

- ✓ Zaregistrovala som spôsoby personálneho rozvíjania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistrovala som spôsoby sociálneho rozvíjania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistroval/a som koncepciu výučby cvičnej učiteľky/kolegyne a vedela som ju posúdiť. (transmisívna/konstruktivistická koncepcia)? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistroval/a som výučbové metódy a formy? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistroval/a som procesy hodnotenia výkonov žiakov a vedela som ich posúdiť? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistroval/a som sebahodnotenie žiaka? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Identifikoval/a som profesijné zručnosti cvičnej učiteľky/kolegyne? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Identifikoval/a som prejavy verbálnej a neverbálnej komunikácie cvičnej učiteľky/kolegyne?
- ✓ Dokázal/a som hodnotiť učebné činnosti žiakov a navrhnúť vlastné riešenia. Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Dokázal/a som v triede samostatne identifikovať žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Dokázal/a som na základe pozorovania konkrétnych príznakov (symptómov) žiaka/žiacov určiť o aké postihnutie, či narušenie išlo? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie,
 - ✓ čo bolo príčinou?
- ✓ Zaregistroval/a som učiteľkin špeciálny postup práce v rámci vyučovacej hodiny so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?
- ✓ Čo pozitívne (z pedagogického pozorovania/náčuvu) si odnášam do svojej praxe?
- ✓ V čom mi bola pedagogická prax nápomocná v mojom profesijnom raste?

Po vlastnej výučbe na priebežnej a súvislej pedagogickej praxi študent/ka reflektuje svoje profesijné činnosti, identifikuje a hodnotí svoje pedagogické spôsobilosti. Svoje zistenia si zapisuje do sebareflexívneho záznamu.

Tabuľka 4 Sebareflexívny záznam z vlastnej výučbovej činnosti

| Dimenzia | Spôsobilosť | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Dokážem identifikovať vlastnú výčbovú činnosť: | | | | | | |
| ŽIAK | záujem o názory, predstavy, pocity a problémy žiaka | | | | | |
| | prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka | | | | | |
| | rozvoj nadania (napr. intelektové) a talentu žiaka | | | | | |
| | akceptácia porúch osobnosti, správania, učenia žiaka | | | | | |
| | poskytnutie možnosti slobodnej voľby (výber úlohy, spôsob riešenia, spracovanie úlohy ...) žiaka | | | | | |
| | podpora žiaka v kladení otázok | | | | | |
| | akceptácia aktivity žiaka | | | | | |
| | zohľadnenie rozdielov v schopnostiach a pracovnom tempe žiakov (diferencovaný prístup) | | | | | |
| | akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov | | | | | |
| | rešpektovanie inakosti žiaka | | | | | |
| | podpora žiaka k bádateľským aktivitám, argumentácii | | | | | |
| | podpora žiaka k sebahodnoteniu | | | | | |
| | rozvoj personálnych spôsobilostí žiaka (sebapoňatie, sebadôvera) | | | | | |
| rozvoj sociálnych spôsobilostí žiaka (empatia, prosociálne správanie) | | | | | | |
| EDUKAČNÝ PROCES | ovládanie obsahu vyučovaných predmetov po odbornej stránke | | | | | |
| | efektívna organizácia vyučovacej hodiny | | | | | |
| | stanovenie a naplnenie cieľa vyučovacej hodiny | | | | | |
| | didaktická analýza učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh) | | | | | |
| | zameranosť vyučovacieho procesu na konštruovanie nových vedomostí a zručností | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| zameranosť vyučovacieho procesu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov | | | | | |
| motivácia žiakov k učeniu | | | | | |
| využívanie bádateľských a objavných metód výučby | | | | | |
| využívanie zážitkových metód výučby | | | | | |
| využívanie aktivizujúcich metód výučby | | | | | |
| využívanie rôznych organizačných foriem | | | | | |
| využívanie materiálnych prostriedkov | | | | | |
| zadávanie problémových úloh žiakom | | | | | |
| sprostredkovanie kritérií hodnotenia žiakom | | | | | |
| priebežné hodnotenie procesov a výstupov učenia sa žiaka (formatívne hodnotenie) | | | | | |
| sumatívne hodnotenie výsledkov učenia žiaka | | | | | |
| využívanie rôznych foriem hodnotenia žiakov | | | | | |
| poskytovanie okamžitej spätnej väzby žiakom | | | | | |
| podporovanie spolupráce žiakov | | | | | |
| podporovanie práce s chybou | | | | | |
| upevňovanie kolektívu v triede | | | | | |
| umožnenie žiakom zažívať úspech | | | | | |
| využitie a úroveň neverbálnej komunikácie | | | | | |
| využitie a úroveň verbálnej komunikácie | | | | | |

(Upravené podľa Orosová, R, Petříková, K. & Diheneščíková, L. (2018). Sebareflexívny pedagogický denník. Košice: UPIŠ.)

Sebareflexívne otázky pre potreby reflexie vlastnej činnosti (upravené podľa Orosová, 2017):

- ✓ Zdôvodnil/a som štruktúru danej vyučovacej hodiny vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Bola som prijatá žiakmi pozitívne?
- ✓ Cítila som sa v role učiteľky dobre?

- ✓ Cítila som sa v role učiteľky prirodzene?
- ✓ Čo ma počas výučby vyrušovalo?
- ✓ Dokázal/a som vysvetliť príčinu pozorovaného nevhodného správania žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zdôvodnil/a som vlastné reakcie na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Navrhol/a som iné alternatívy mojej reakcie na nevhodné správanie sa žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zdôvodnil/a som môj spôsob hodnotenia žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Navrhol/a som vlastné alternatívy hodnotenia výkonov žiakov? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Navrhol/a som nové spôsoby sebahodnotenia žiakov? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Dokázal/a som analyzovať správanie žiaka a vlastnú reakciu naň z pohľadu náročných situácií? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Mal/a som obavy zo samostatného vedenia výučby? Ak áno, aké? Ak nie, čo mi pomohlo?
- ✓ Mal/a som problémy s návrhom projektu výučby? Ak áno, aké? Ak nie, čo mi pomohlo?
- ✓ Boli naplnené učebné ciele vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Dokázal/a som zdôvodniť štruktúru vyučovacej hodiny vzhľadom na tému učiva? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Postupoval/a som striktne podľa pripraveného projektu vyučovacej hodiny? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zhodoval sa môj projekt vyučovacej hodiny s reálne realizovanou vyučovacou hodinou? Ak áno, čo mi pomohlo? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ V čom sa líšil projekt od reálne realizovanej vyučovacej hodiny?
- ✓ Využíval/a som všetky dostupné vyučovacie metódy s ohľadom na špecifiká vyučovacieho procesu? Ak áno, aké? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Vytváral/a som priestor pre sebahodnotenie žiaka? Ak áno, akým spôsobom? Ak nie, čo bolo príčinou?
- ✓ Zvolil/a som vhodný postup práce so žiakmi, ktorí mali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby? Prečo si to myslím? Ako konkrétne som postupoval pri práci s týmito žiakmi?
- ✓ Zvládol žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, naplniť cieľ, ktorý som si stanovil/a na danú vyučovaciu hodinu?

- ✓ V čom som mal/a problémy počas samostatných pedagogických výstupov?
- ✓ Čo by som zmenil/a na svojich samostatných pedagogických výstupoch?
- ✓ Čo pozitívne (konkrétne príklady) si odnášam do svojej praxe a prečo?
- ✓ V čom mi bola pedagogická prax nápomocná v mojom profesijnom raste?

Učiteľské povolanie je poslaním, ktoré vyžaduje neustálú prácu na sebe. Učiteľ primárneho vzdelávania sa celý svoj profesionálny život vzdeláva a rozvíja vlastné profesijné kompetencie, aby zachytil spoločenské, pedagogické a psychologické trendy výchovy. Etapa prípravy na povolanie je nesmierne dôležitá súčasť učiteľského povolania, kedy študent/ka učiteľstva pre primárne vzdelávanie získava kompetencie pre svoju pedagogickú činnosť. Počas pregraduálnej prípravy na Pedagogickej fakulte sa formuje osobnosť budúceho učiteľa, získava teoretické poznatky a profesijné spôsobilosti, ktoré si potom overuje na priebežnej a súvislej pedagogickej praxi.

2 ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKEJ PRAXE V ŠTUDIJNOM PROGRAME UČITEĽSTVO PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Alena Doušková

Učiteľia pre primárne vzdelávanie majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy a jej psychologických interpretáciách. Získať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a vedieť ich efektívne transformovať pre didaktické účely, disponovať schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry. Už počas štúdia majú získať primerané poznatky z oblasti organizácie a riadenia vzdelávania, ako aj metód výskumu a vývoja v oblasti pedagogiky. Takáto charakteristika sa približuje k predstave učiteľa profesionála, experta v oblasti edukačného diagnostikovania, rozhodovania, konania a hodnotenia, prioritne zameraného na žiaka a cieľom zabezpečiť rozvoj jeho potencialít. Univerzitný charakter učiteľského vzdelávania predpokladá, že študenti nadobudnú tieto spôsobilosti prostredníctvom intelektuálnej práce, ktorá sa podobá vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia a priamym zdrojom a prostriedkom ich poznania má byť ich pedagogická prax. Jej cieľom je okrem učiteľských spôsobilostí aj získanie schopnosti teoretizácie praktického diania, transformácia praktickej skúsenosti, konfrontovaná s konceptuálnymi a výkladovými schémami príslušnej teórie do vlastnej využiteľnej, ale odborne fundovanej teórie. Základným prostriedkom realizácie pedagogickej praxe je pedagogická činnosť, ktorú študent môže vnímať ako sebarealizáciu v dvoch oblastiach:

Analyticko-deskriptívnej, v ktorej sa učí skúmať edukačnú realitu, realizuje drobné terénne výskumy, vykonáva asistentské činnosti a pedagogické pozorovanie. Cieľom je reflexia reálnej praxe v školských podmienkach a vlastných praktických činností. Na základe úloh študent pozoruje, konfrontuje, reflektuje pedagogickú realitu, osvojuje si schopnosti integrovať už nadobudnuté poznatky a konštruovať nové. Môže realizovať terénny výskum, skúmanie jednotlivých súčastí edukačného prostredia, prejavov správania žiakov, projekty vlastného pedagogického pôsobenia. Rozsah projektov praktických činností je rôznorodý, závisí od cieľov jednotlivých druhov praxe. Výstupy z výskumných činností a vlastného pokusného vyučovania študenti popisujú, analyzujú, reflektujú a rekonštruujú nanovo svoje skúsenosti. Práve tie sa stávajú

predmetom konfrontácie, porovnávania, diskusií s cvičnými učiteľmi, učiteľmi didaktiky, odborových didaktík a kolegami. Diskusie evokujú kritické premýšľanie o pedagogických javoch, rozširujú spôsobilosť teoreticky zdôvodňovať vlastnú pedagogickú stratégiu a tá im otvára cestu hľadania algoritmov ako riešiť novo vznikajúce pedagogické situácie.

Intervenčnej a experimentálnej, v ktorej skúma reálnu prax prostredníctvom svojej vlastnej učiteľskej činnosti. Na základe analýzy konkrétnej situácie, na pochopení vzájomných súvislostí a vzťahov projektuje, realizuje vlastné riešenie pedagogických problémov, čiže projektuje, realizuje, reflektuje svoje pôsobenie, modifikuje a opäť projektuje, realizuje, hodnotí situáciu a seba v nej. Cieľovo sú výstupy študenta orientované na rozšírenie profesijných spôsobilostí v rovine plánovania a projektovania výučby, aranžovania podmienok na efektívne učenie sa žiaka, vedenia žiaka v jeho rozvoji, organizáciu, riadenie a reflexiu výučby. Z obsahového hľadiska ide o preferenciu aktivít, v ktorých študent získa nielen vhľad do didaktickej transformácie učiva, ale môže si overiť možnosti alternatívneho didaktického spracovania učiva vzhľadom k vekovým a individuálnym osobitostiam žiakov. Študent získava zručnosti pracovať s rôznymi typmi učebníc, s metodickými materiálmi, učí sa používať rôzne techniky hodnotenia a sebahodnotenia.

Praktická príprava študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie vychádza a nadväzuje na praktickú prípravu v bakalárskom štúdiu predškolská a elementárna pedagogika. Je súčasťou troch modulov, modulu didaktík vyučovacích predmetov na primárnom stupni školy, modulu pedagogickej praxe a modulu záverečnej práce.

Pedagogická prax v Mgr. štúdiu učiteľstva pre primárne vzdelávanie sa realizuje ako:

- ✓ pedagogická prax 1, 2, 3 – výučbová (priebežná, blokovaná)
- ✓ pedagogická prax 4 – výučbová (súvislá) (VS)

2.1 PRIEBEŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAX

Tabuľka 5 *Priebežná pedagogická prax*

| Predmet | Ročník | Semester | Dotácia |
|-----------------------------------|--------|----------|-------------|
| Priebežná pedagogická prax v ZŠ 1 | 1. | Z | 4 hod./týž. |
| Priebežná pedagogická prax v ZŠ 2 | 1. | L | 4 hod./týž. |
| Priebežná pedagogická prax v ZŠ 3 | 2. | Z | 4 hod./týž. |

Pedagogická prax výučbová je organizovaná priebežne alebo blokovo počas troch semestrov štúdia v prvom a v druhom ročníku magisterského štúdia. Výučbová

prax tvorí samostatnú súčasť študijného programu a má vyčlenenú sumu kreditov pre príslušný semester štúdia. Didaktici predmetov sa na praxi podieľajú prostredníctvom praktík k didaktikám predmetov, konzultácií k tvorbe projektov, hospitácii na výučbe študentov a rozborov odučených hodín. Prax komplexne hodnotí cvičný učiteľ, ktorý berie do úvahy aj podnety predmetových didaktikov.

Špecifické ciele

Kľúčovo je prax zameraná na nadobúdanie spôsobilostí navrhnuť, projektovať, realizovať a organizovať výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni školy v konkrétnej triede tak, aby jednotliví žiaci čo najefektívnejšie nadobúdali poznatky a zručnosti vytýčené cieľom. Tieto spôsobilosti sa premietajú do zručností študentov v oblastiach:

Projektovanie výučby pre učenie sa a porozumenie

- ✓ Orientuje sa v školských dokumentoch, učebných plánoch, osnovách, v tematickom celku učiva.
- ✓ Projektuje výučbové jednotky tak, aby vychádzali z predchádzajúcich výsledkov učenia sa žiakov, rešpektovali logiku učebného obsahu a pokroku žiakov v učení.
- ✓ Vie vybrať učivo na vyučovaciu jednotku tak, aby obsahovala súdržný, zmysluplný a logický výber prvkov z celku, zodpovedajúci úrovni chápania a potrieb žiakov.
- ✓ Vie vymedziť cieľ VH ako nástroj riadenia výučby a operacionalizovať ho na učebné požiadavky a uskutočniť didaktickú analýzu učiva.
- ✓ Vie vytvoriť sústavu učebných aktivít, ktoré evokujú záujem žiakov a umožnia žiakom splniť učebné požiadavky vo vhodných učebných činnostiach.
- ✓ Vie stanoviť stratégiu výučby – logický, účelný a dynamický metodický postup.
- ✓ Dokáže vybrať efektívne postupy, reprodukčné a produktívne metódy výučby, vie vybrať a vhodne strieďať organizačné formy výučby podľa potrebnej miery interakcie žiaka s učiteľom, učivom, spolužiakmi, s výraznou mierou osobnej angažovanosti a zodpovednosti žiaka.
- ✓ Vie zabezpečiť výučbu vhodným didaktickým materiálom pre potreby individualizácie a interaktívneho spôsobu práce.
- ✓ Vie pripraviť prostriedky na potenciovanie vnútornej motivácie žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, voľby partnera a úlohy netradičných spôsobov nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálnych a skupinových činností pri hodnotení a sebahodnotení.

- ✓ Vie individualizovať a diferencovať požiadavky podľa výkonu a tempa žiakov, vie tvoriť a prispôbovať učebné požiadavky možnostiam jednotlivých žiakov.
- ✓ Vie zaradiť a využívať rôznorodé formy a metódy diagnostikovania a hodnotenia s dôrazom na častosť, rýchlosť hodnotenia, realizovať formy hodnotenia poskytujúce spätnú väzbu.
- ✓ Vie pripraviť a realizovať činnosti pre hodnotenie žiakov, pre sebakontrolu a sebahodnotenie.
- ✓ Vie vypracovať projekt vyučovacej jednotky ako usporiadanie edukačných situácií a učebných činností do zmysluplnej štruktúry a vie rozhodnúť o vhodnom použití indukčného a deduktívneho postupu.

Utváranie edukačného prostredia

- ✓ Utvára prostredie, ktoré povzbudzuje rešpekt, úctu a toleranciu k názorom ostatných, súžitie triedy zameriava na hodnoty ako je zodpovednosť, samostatnosť.
- ✓ Pri práci s celou skupinou aj v menších skupinách využíva viac druhov rôznych pomôcok a materiálov umožňujúcich aktívne učenie sa žiakov s individuálnymi odlišnosťami.
- ✓ Dáva priestor na sebvýjadrenie žiakov, počúva ich a dáva im spätnú väzbu, dbá na to, aby počúvali učiteľa a vzájomne sa počúvali.
- ✓ Vie upraviť priestor triedy, aby mohli žiaci pracovať individuálne, v menších skupinách a aj používať rôzne kritéria pri delení do skupín.
- ✓ Vedie žiakov k zodpovednosti za vlastné učenie a správanie sa, pripravuje ponuku úloh, umožňuje výber úloh a činností s vymedzením pravidiel.
- ✓ Navodzuje situácie, v ktorých sa žiak učí priamou skúsenosťou, využíva učebné zdroje, ktoré ponúka k objavovaniu a skúmaniu priamo v prostredí triedy.
- ✓ Používa prostriedky na zaistenie disciplíny v triede a rieši výchovné situácie a problémy. Hodnoty – pravidlá správania sú konštantné a sú prepojené s organizačnými pokynmi.
- ✓ Pri riešení rušivého správania sa vie byť dôsledný, konať rázne s dôrazom na dôstojnosť a vzájomný rešpekt.

Realizácia a riadenie efektívnej výučby

- ✓ Vedie výučbu podľa projektu, aktuálne reaguje na vzniknuté situácie, ale pridrža sa stanovených cieľov učenia.

- ✓ Vie identifikovať aktuálnu úroveň individuálnych skúseností žiakov, tvoriť edukačné situácie pre obohatenie a rozširovanie kognitívnych kompetencií žiakov.
- ✓ Vie odhadnúť správnu úroveň zložitosti obsahu a formulovať otázky vzhľadom ku schopnostiam žiakov, vie zvyšovať intelektuálne nároky na žiakov postupnosťou otázok podľa taxonómií.
- ✓ Využíva rôznorodé metódy, vie utvárať možnosti pre sebvýjadrenie, praktické činnosti, získanie autentických skúseností.
- ✓ Zvláda organizáciu a riadenie individuálnej, skupinovej a frontálnej práce žiakov, vie zapojiť inštrukciami celú triedu, skupiny žiakov do aktívnej činnosti.
- ✓ Vie zaistiť vnútornú motiváciu žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, voľby úloh a činností, netradičných spôsobov nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálnych a skupinových projektov a pod.
- ✓ Vie prispôbiť učebné požiadavky možnostiam jednotlivých žiakov – individualizácia a diferenciacia požiadaviek podľa výkonu a tempa.
- ✓ Využíva rôznorodé formy hodnotenia – originalita, častosť, rýchlosť... Realizuje formy hodnotenia poskytujúce spätnú väzbu, používa popisný, nie posudzujúci jazyk.
- ✓ Vie tvoriť a realizovať činnosti pre sebahodnotenie a vzájomné oceňovanie.

Hodnotenie výsledkov výučby

- ✓ Hodnotí výsledky a procesy učenia sa, poskytuje priebežnú spätnú väzbu ku konkrétnej činnosti a správaniu sa žiakov.
- ✓ Pri hodnotení výsledkov učenia zabezpečí, aby žiaci poznali dopredu kritériá hodnotenia ich výsledkov, aby sa poprípade zúčastňovali na ich tvorbe.
- ✓ Vedie žiakov, aby používali sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie s oporou o známe kritériá hodnotenia.
- ✓ Svoju výučbu upravuje podľa výsledkov priebežného pozorovania a hodnotenia.

Rozširovanie profesijnej identity

- ✓ Dokáže systematicky pozorovať VH, urobiť záznam z pozorovania, analyzovať situácie.
- ✓ Vie posúdiť, zhodnotiť výstup kolegu, vyjadrovať sa konštruktívne k jeho výučbe, hodnotenie vie teoreticky argumentovať.
- ✓ Realizuje sebareflexiu a sebahodnotenie vlastného výstupu.

- ✓ Vyhodnocuje svoju výučbu, zvolené stratégie, postupy a organizáciu vo vzťahu k cieľom projektu – žiakom, ukladá si a využíva zdroje, ktoré mu pomáhajú reflektovať efekty výučby.
- ✓ Angažuje sa vo vlastnom profesijnom rozvoji.

Obsah praxe

V podmienkach škôl bežného typu študenti absolvujú primeraný počet pozorovaní vyučovania cvičného učiteľa a svojich kolegov a analýzu nimi odučených hodín. Projektujú, realizujú a reflektujú predpísaný počet vyučovacích hodín z jednotlivých predmetov primárneho stupňa školy najskôr formou mikrovýstupov a neskôr celých vyučovacích hodín alebo vyučovacích blokov. Počas praxe realizujú tiež systém špecifických úloh na identifikáciu, popis a analýzu konkrétnych pedagogických javov a procesov. Výsledky výskumných činností a vlastného pokusného vyučovania, ktoré dôkladne popisujú, analyzujú, reflektujú, im pomáhajú nanovo rekonštruovať svoje skúsenosti. Práve tie sa stávajú predmetom konfrontácie, porovnávaní, diskusií s cvičnými a fakultnými učiteľmi a kolegami. Diskusie s cvičným učiteľom, didaktikmi predmetov a kolegami počas návodov, konzultácii a rozborov u študentov evokujú kritické premýšľanie o pedagogických javoch a rozširujú ich spôsobilosť teoretického zdôvodňovania vlastnej pedagogickej stratégie, ktorá im otvára cestu hľadania algoritmov, riešenia novo vznikajúcich pedagogických situácií. Konzultácie a riadené diskusie sa realizujú formou učiteľského praktika na fakulte (konzultácie s didaktikmi), formou konzultácií s cvičnými učiteľmi v ZŠ a prostredníctvom analýz odučených hodín (rozborov) s cvičnou učiteľkou, didaktikom predmetu a kolegami na ZŠ. Svoje skúsenosti z praxe a hodnotenie jej realizácie študenti prezentujú na kolokviu ku praxi, ktoré sa realizuje na fakulte za prítomnosti študentov a didaktikov predmetov.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent výučbovej praxe dokáže:

- ✓ pozorovať a zaznamenávať priebeh výučby cvičného učiteľa a kolegov, identifikovať a analyzovať javy a procesy výučby;
- ✓ odlišovať inštrukcie učiteľa (organizačné, učebné, hodnotiace), tvoriť inštrukcie navodzujúce učebné činnosti žiakov, identifikovať rôzne typy učebných úloh a triediť ich podľa kognitívnej náročnosti, vyhodnotiť kognitívnu náročnosť učebných úloh na VH kolegov; navrhnúť učebné úlohy s posunom do vyššej kognitívnej hladiny; vie identifikovať uplatnené učebné postupy a metódy,

zaznamenávať a popisovať konkrétne prejavy efektívneho/neefektívneho učebného času. Vie identifikovať činnosti cvičného učiteľa a kolegov pri hodnotení učebných procesov a výsledkov učenia sa a pri utváraní podmienok na sebahodnotenie žiakov;

- ✓ realizovať asistentské činnosti zamerané na triedu a konkrétneho žiaka, vypracovať charakteristiku vybraného žiaka s analýzou jeho špecifických (edukačných) potrieb, s využitím adekvátnych diagnostických nástrojov vie vypracovať charakteristiku žiaka zameranú na kvalitu jeho spôsobilostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, projektovať učebné činnosti za účelom individualizácie edukácie vybraného žiaka, asistovať pri výučbe s rešpektovaním jeho špecifik, diagnostikovať a hodnotiť jeho výsledky;
- ✓ najskôr pod vedením cvičnej učiteľky, postupne samostatne dokáže projektovať svoju výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni školy, v príprave vie jasne vymedziť edukačný cieľ, špecifikáciu edukačných situácií vo vzťahu k vyučovaciemu predmetu, dokáže formulovať učebné úlohy ako jasné inštrukcie pre žiakov, stanoviť primerané učebné postupy a pokyny na organizáciu učenia sa a jej zmeny, pripraviť didaktický materiál, ktorý bude využitý pri výučbe;
- ✓ vie využívať prostriedky na zvyšovanie vnútornej motivácie a aktivizácie žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, rôznych spôsobov hodnotenia;
- ✓ zvládne realizovať didaktické činnosti zamerané na hodnotenie procesov učenia sa a školských výsledkov, poskytovať priebežne spätnú väzbu ku konkrétnej činnosti a správaniu sa žiakov, používa formálne i neformálne hodnotiace stratégie a vie ako zabezpečovať nepretržitý intelektuálny, sociálny a psychický rozvoj žiakov;
- ✓ dokáže riadiť triedu ako sociálnu skupinu, zvolí si spôsob vedenia žiakov vo vzťahu ku konkrétnym situáciám, stanoví pravidlá učebných činností, organizovať skupinové, individuálne alebo frontálne vyučovanie, riadiť prechodový čas medzi učebnými činnosťami;
- ✓ dokáže vypracovať pedagogickú charakteristiku žiaka na základe využitia rôznorodých diagnostických metód;
- ✓ je schopný komunikovať s cvičným učiteľom a kolegami tak, aby podporoval vlastný rozvoj v súlade s podporovaním učenia sa žiakov v triede;
- ✓ zapája sa do diskusie pri analýze výučby cvičnej učiteľky a kolegov, zaznamenáva ju, realizuje rozbory vlastných výstupov, reflektuje svoje pôsobenie, vypracuje ich reflexiu.

Podmienky absolvovania praxe

Podmienky absolvovania a ukončenia praxe stanovuje sylabus predmetu. Študenta na praxi hodnotí cvičný učiteľ. (Príloha 1: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na priebežnej pedagogickej praxi)

2.2 SÚVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAX

Tabuľka 6 Súvislá pedagogická prax

| Predmet | Ročník | Semester | Dotácia |
|-------------------------------|--------|----------|----------|
| Súvislá pedagogická prax v ZŠ | 2 | I | 80 hodín |

Pedagogická prax výučbová súvislá je vyústením teoretickej i praktickej prípravy študenta. Nadväzuje na výučbovú prax v troch predchádzajúcich semestroch štúdia. Študent pôsobí 6 týždňov súvisle v edukačnom prostredí jednej triedy, kontinuálne vyučuje vo všetkých predmetoch. Má možnosť komplexného poznania činností základnej školy, fungovania školskej triedy, práce učiteľa a príležitosť pre uplatnenie v štúdiu nadobudnutých vedomostí a zručností pri riešení autentických edukačných situácií. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimo vyučovacích aktivít s následnou metodickou a odbornou analýzou, spätnou väzbou od cvičného učiteľa, odborového didaktika a reflexiou vlastných didaktických zručností a pedagogických spôsobilostí. Uvedená pedagogická prax tak smeruje ku komplexnému rozvíjaniu učiteľských kompetencií a študenti získavajú skúsenosti s výučbou v celkovom kontexte fungovania triedy a školy s následným overovaním si svojej učiteľskej spôsobilosti.

Špecifické ciele

Súvislá výučbová prax vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že umožní študentom:

- ✓ Nadobúdať skúsenosti s výučbou v celom kontexte fungovania triedy a školy.
- ✓ Overovať začiatočnú učiteľskú spôsobilosť, stanovovať ciele ďalšieho profesionálneho rastu, rozvíjať učiteľské predpoklady v celom rozsahu.

- ✓ Hľadať vlastnú učiteľskú identitu, stimulovať konštituovanie vlastného učebného štýlu, syntetizovať a overovať doterajšiu teoretickú a praktickú prípravu.
- ✓ Orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch školy a triedy a používať dokumenty v procese vlastnej výučby.
- ✓ Dlhodobo plánovať, organizovať a projektovať rad za sebou nasledujúcich výučbových jednotiek ako ucelený systém vzájomne konzistentných aktivít, rozširovať spôsobilosť súvislého vyučovacieho pôsobenia v triede.
- ✓ Samostatne súvisle realizovať výučbu v jednej triede, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, vyučovacie koncepcie, prostriedky a pomôcky optimálne a efektívne pre daný stupeň vzdelávania.
- ✓ Rozpoznávať rozmanité potreby žiakov, akceptovať prejavy ich individuality v rámci školskej triedy, identifikovať osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikovať prvky diferenciácie vo vyučovaní, prostriedky pedagogickej diagnostiky v procese vlastného učenia.
- ✓ Získať skúsenosť s diagnostikovaním a hodnotením procesov učenia sa a žiackych výkonov a výsledkov učenia sa žiakov, a to tak vo vzťahu k jednotlivcom, ako aj vo vzťahu k spolužiakom a výkonovým štandardom.
- ✓ Poznávať prostredie triedy a školy a viesť k realizácii vlastného akčného výskumu školy a triedy.
- ✓ Uvedomiť si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecnenie vlastných pedagogických skúseností a poznatkov v konfrontácii so spätnou väzbou od cvičných učiteľov a získať tak objektívny sebaobraz.
- ✓ Nadobudnúť skúsenosti s komunikáciou s rodičmi žiakov (i prostredníctvom účasti na rodičovskom združení).

Obsah

Študenti samostatne, ale za prítomnosti cvičného učiteľa venujú pozornosť aranžovaniu vecného i sociálneho prostredia na riadené učenie sa žiakov. V súlade s ich potrebami vyučujú všetky predmety na primárnom stupni školy. Pod vedením cvičného učiteľa rozvrhujú učivo predmetov do vlastných vyučovacích projektov, zisťujú dosiahnuté výsledky svojej výučby a hodnotia úspešnosť vlastných vyučovacích postupov. Zúčastňujú sa na akciách triedy a školy, ktoré sa v čase súvislej praxe konajú a ktoré súvisia s činnosťou základnej školy. Súčasťou praxe je realizácia metodologickej analýzy a hodnotenia profesijných zručností cvičným učiteľom. Prax je organizovaná na základných školách bežného typu pod vedením cvičného učiteľa.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent na výučbovej (súvislej) pedagogickej praxi:

- ✓ Implementuje pedagogickú, psychologickú a odborovo-didaktickú teóriu do reálneho edukačného procesu.
- ✓ Samostatne používa všetky dokumenty, učebnice, pomôcky a ostatnú literatúru potrebnú k projektovaniu a realizácii vyučovania.
- ✓ Samostatne súvisle realizuje výučbu v jednej triede, zabezpečuje kontinuálnu výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni vzdelávania.
- ✓ Samostatne konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre výučbu jednotlivých predmetov na základe analýzy príslušných dokumentov.
- ✓ Plánuje, projektuje a organizuje edukačnú činnosť vo všetkých čiastkových okruhoch: edukačné situácie, učebné stratégie, organizačné formy, učebné úlohy, a to tak vo vzťahu k obsahu vzdelávania, ako aj vo vzťahu k didaktickému spracovaniu.
- ✓ Stanovuje pravidlá správania sa žiakov pri učení, rieši bežné problémy nevhodného správania sa žiakov, používa preventívne opatrenia.
- ✓ Používa efektívne verbálne a neverbálne komunikačné stratégie na podporu žiakovho porozumenia, jeho aktívnej účasti na učení sa a úspešnosti.
- ✓ Využíva relevantné vyučovacie stratégie na rozvoj vedomostí, zručností a schopností riešiť problémové úlohy, využíva stratégie podporujúce aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní.
- ✓ Vyberá alebo vytvára a používa rôznorodé učebné zdroje vrátane IKT na podporu učenia sa žiakov.
- ✓ Rozumie a participuje na hodnotiacich aktivitách, aplikuje konzistentné, objektívne a spravodlivé hodnotenie učenia sa žiakov a vzdelávacích výsledkov.
- ✓ Poskytuje včasnú, efektívnu a vhodnú spätnú väzbu žiakom o úrovni, na akej dosahujú požadované učebné ciele.
- ✓ Používa výsledky žiakov na analýzu a evalváciu ich porozumenia učivu, identifikuje potrebné zásahy a zmeny, modifikuje svoju pedagogickú činnosť.
- ✓ Hodnotí efektívnosť a účinnosť svojho profesionálneho pôsobenia, hľadá príležitosti pre svoj profesionálny rast.

Podmienky na absolvovanie praxe

Podmienkou absolvovania praxe je výkaz z realizácie praxe a podkladom pre hodnotenie sa stáva hodnotenie cvičnej učiteľky a hodnotenie portfólia vedúcim praxe. Predmetom hodnotenia sú:

- ✓ projekty vyučovacích jednotiek, metodické materiály a pomôcky, zápis z rozborov,
- ✓ sebareflexívne dotazníky,
- ✓ súbor metodických materiálov a pomôcok, ktoré študent vyhotovil a zozbieral počas pedagogickej praxe (neviažu sa priamo k vyučovaným hodinám), napr. školský vzdelávací program, časovo-tematické plány, ostatná dokumentácia školy, hodnotiace správy, programy, vystúpenia, záznamy o rodičovských združeníach, ukážky vysvedčení a pod.,
- ✓ popis činností, výsledkov akčného výskumu, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik,
- ✓ hodnotiacia správa cvičenej učiteľky.
- ✓ aktívna účasť na záverečnom kolokviu spojenom s metodickým rozborom.

Forma a rozsah praxe

Výučbová – súvislá pedagogická prax je organizovaná blokovou formou v 2. semestri 2. ročníka magisterského štúdia. Uskutočňuje sa súvisle 6 týždňov tak, aby študent v reálnych edukačných podmienkach zrealizoval minimálne 60 hodín samostatných výstupov s následnou reflexiou cvičným učiteľom v rozsahu 60 hodín a 20 hodín ostatných činností (aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy) s reflexiou 20 hodín odborovým didaktikom. (Príloha 2: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na súvislej pedagogickej praxi v ZŠ)

2.3 KLÚČOVÉ ČINNOSTI ŠTUDENTOV/ ŠTUDENTIEK A CVIČNEJ UČITEĽKY/UČITEĽA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

Pedagogická prax predstavuje pre študentov možnosť pozorovať činnosť učiteľov expertov, využiť a overiť nadobudnuté teoretické poznatky a didaktické zručnosti, konfrontovať teoretické a didaktické konštrukty s edukačnou realitou a na základe reflektovanej skúsenosti vytvárať si individuálnu koncepciu vyučovania. Prostredníctvom praxe sa študent stretáva s reálnymi výchovnými a vzdelávacími situáciami, ktoré rieši z pohľadu učiteľa. Rozhodujúcu úlohu pri rozvíjaní odborných a

Ľudských kvalít študentov učiteľstva v rámci praktickej prípravy zohráva kvalita profesijných kompetencií cvičných učiteľov, ktorí sa na vedení študenta bezprostredne podieľajú. Vzhľadom k vymedzenej orientácii pedagogickej praxe by mali byť jej integrálnou súčasťou nasledovné kľúčové činnosti študentov a cvičných učiteľov. Kľúčové činnosti študentov na pedagogickej praxi sú:

Poznávanie a práca s pedagogickou dokumentáciou triedy a školy

Nevyhnutné je oboznamovanie sa a práca so školským vzdelávacím programom, školským poriadkom, diagnostickými nástrojmi a ďalšími edukačnými konštruktmi ako sú napr.: plán práce školy, nástroje kvality vzdelávania a pod.

Asistentské činnosti študenta

Sú zamerané na uľahčovanie učenia sa intaktných detí a detí so špecifickými potrebami, na bezprostrednú pomoc učiteľovi počas edukačných činností, počas hodnotenia výsledkov, tiež sprevádzanie detí mimo výučby, resp. školského prostredia, spoluprácu učebných pomôcok, autokorektívnych kariet a pod.

Pedagogické pozorovanie

Je zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa detí, učiteľov a učebného prostredia. Prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a klíma, psychodidaktické stratégie pri prezentácii učebného obsahu, pozorovanie podmienok rozvoja detí, výber a uplatnenie vyučovacích metód učiteľom a pod.

Projektovanie výučby a procesov učenia sa detí

Pri projektovaní ide najmä o návrhy edukačných situácií, reťazcov učebných úloh, umožňujúcich sociálny kontakt a vlastné interpretácie, ktorými študent evokuje a predovšetkým umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa.

Realizácia výučby

Študent realizuje všetky pedagogické činnosti pod dohľadom cvičného učiteľa, môže uskutočňovať mikrovučovanie, t. j. realizuje sekvencie, alebo celodenné pôsobenie. Vyučovanie je realizované s podporou modernej techniky a informačno-komunikačných technológií.

Reflexia edukačnej reality a sebareflexia

Reflexia a sebareflexia umožňuje študentovi uvedomovanie kontextov vlastných učiteľských skúseností a zážitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií, odhaľovanie silných a slabých stránok vlastnej osobnosti a získanie objektívneho sebaobrazu založeného na konštruktívnej kritike, čím sa vytvára priestor pre rozvíjanie profesijných záujmov a nadobudnutie požadovaných charakteristík správania sa pozícií učiteľa.

Riešenie úloh výskumného charakteru

Riešenie úloh výskumného charakteru umožňuje študentovi hlbší prienik k podstate pedagogických javov. Na základe konkrétnej teórie študent projektuje, realizuje rôzne výskumné činnosti a vo vzťahu k cieľu projektu svojej činnosti získava a hodnotí získané informácie

Kľúčové činnosti cvičnej učiteľky/učiteľa na pedagogickej praxi

Činnosti cvičnej učiteľky/učiteľa sú veľmi rôznorodé. Vedenie študenta - facilitovanie cvičnou učiteľkou/učiteľom predstavuje profesionálnu podporu jeho rozvoja vo všetkých zložkách jeho osobnosti: racionálnej, reflexno-vegetatívnej i emocionálno-afektívnej. Orientácia pozornosti na vedenie študenta vychádza z poznania, že ak má u študenta dôjsť k trvalým zmenám a výsledkom, nestačí mu len poskytovať informácie, vedomosti, nestačí mu len napodobňovať vzory a trénovať profesijné zručnosti. Je potrebná citlivá primeraná interakcia oboch zainteresovaných, ktorá zahŕňa nielen vzájomnú spoluprácu pri tvorbe projektov, ale aj ovplyvňovanie, napodobňovanie, prenášanie postojov, názorov a motivačných faktorov. Cvičná učiteľka musí poznávať ciele študenta, jeho vnútorné pohnútky, osloviť jeho hodnotový systém, utvoriť pocit bezpečia. Iba vtedy možno hovoriť o procese nabádania k zodpovednosti za seba, svoje rozhodovanie, konanie, vlastné napredovanie a o procese vedenia k lojalite študenta k učiteľskej profesii, ku škole a k jej kultúre.

Facilitačné intervencie cvičných učiteľiek/učiteľov sú vykonávané na niekoľkých úrovniach. Najskôr ide o intervencie v procese organizácie vecného prostredia, času, metód a prostriedkov učenia sa detí, neskôr si všíma vplyv študenta na atmosféru, v ktorej sa realizujú aktuálne učebné činnosti, eviduje exemplárnosť učebnej situácie vo vzťahu k poznávanej realite. Počas procesu výučby sleduje, ako študent hodnotí a ako sám volí stratégie prezentácie učiva, ako vymedzuje učebné úlohy a umožňuje interakciu detí s učivom. Pozornosť zameriava aj na prácu študenta s učivom a jeho

psychodidaktické spôsobilosti vo vzťahu k špecifikám detí, všíma si, ako narába s metódami a technikami rozvíjajúceho hodnotenia. Na základe viacerých modelov reflektovaného vedenia v profesijnom učení (Korthagen, et al., 2001; Vonk, 1993; Clutterbuck, 2004 a i.) zastáva cvičná učiteľka rolu supervízora (Cooper, 1995) alebo mentora (Píšová, Duschinská, 2011), ktorí zámerne a cielene vytvárajú situácie na:

Formulovanie inštrukcií. Intervencie zahŕňajú prezentáciu cieľov praxe, základných požiadaviek na ukončenie praxe a kritérií hodnotenia študentov. Nevyhnutnou súčasťou inštruovania sú informácie o triede, jej štruktúre, obsahu vzdelávania, vzťahoch, individuálnych vzdelávacích potrebách detí, materiálnom a technickom vybavení a pod.

Zasahovanie, nabádanie a podnecovanie. Intervencie sú založené na nabádaní k analýze vlastných skúseností, edukačnej situácie, problémov a učebných úloh, nabádaní k autodiagnostike vlastných predsavzatí v písomných projektoch didaktických aktivít, navádzanie k zaužívaným postupom potrebným pre deti, navrhovanie vhodnej literatúry k preštudovaniu, pobádanie študenta k využitiu vlastného postupu, s ktorým ešte nemá skúsenosti, nabádanie k porovnávaniu účinnosti postupov v podobných situáciách a pod.

Kladenie otázok. Otázky sú zamerané na proces profesijného rozvoja študenta. Ich cieľom je aktivizovanie študentovho uvažovania, skúmanie jeho pohľadu na sledovanú situáciu, čiže dojednávanie, ujasňovanie si toho, čo cvičný učiteľ môže ponúknuť a čo študent potrebuje.

Spätnú väzbu s reflexiou. Spätná väzba predstavuje odkrytie rozdielov medzi študentovým a učiteľovým vnímaním situácie. Pri rozhovore je dôležité upriamiť svoju pozornosť nielen na obsah rozhovoru, ale aj na jeho prežívanie, vnímanie rozhovoru z nadhľadu. Učiteľ hovorí o tom, čo počul, čo vycítil, ako vnímal vypovedané on a ako rozhovor pôsobil na neho. Poskytuje študentovi spätnú väzbu „takto som to prežíval ja“.

Motiváciu, profesionálnu kontrolu a pomoc. Facilitátor prejavuje svoje názory, zdôvodňuje ocenenia pozitívnych činností, poskytuje námety, nápady formulované často ako otázky „Nemohlo by to byť takto? Nie je vhodnejšie toto?“ Môže tiež poskytnúť odporúčenie na nové skúmanie, pozorovanie, predvídanie vlastného konania.

Hodnotenie študenta. Hodnotenie cvičným učiteľom počas pedagogickej praxe nemôže byť len výpoveďou o jeho výkone, ale opäť má spätno-väzobný význam. Má objasniť kontext hodnotenej situácie a má byť zdrojom rozhodnutí v riadení svojej ďalšej činnosti, pri výbere novej stratégie, musí posilniť sebaregulačné mechanizmy študenta. Spôsob, akým učiteľ študenta hodnotí, výrazne ovplyvňuje proces utvárania jeho schopnosti sebareflexie a sebahodnotenia. Ak má byť užitočná, nesmie aktivitu, vzťahy, situáciu študenta objektívne komplikovať, musí byť subjektívne prežívaná ako uľahčenie situácie, ako niečo, čo nezraňuje osobnosť študenta. Musí byť čitateľný zámer navodzovať a uľahčovať vlastné vyhodnotenie situácie, inak stratí svoj zmysel a stane sa

súčasťou sociálneho tlaku nútiaceho ku konformnej zmene správania. Aktuálna spätná väzba sa vzťahuje iba k tým prejavom a prvkom konania, ktoré sú zmeniteľné alebo aspoň ovplyvniteľné študentom.¹

2.4 ZÁSADY VEDENIA ŠTUDENTOV NA PEDAGOGICKEJ PRAXI - INTERAKČNÝ ŠTÝL VEDENIA

Pre potreby zosúladenia prístupov k vedeniu študentov/študentiek v procese rozvíjania ich učiteľských spôsobilostí uvádzame návrhy a pokyny pre vzájomnú spoluprácu cvičných učiteľov/učiteľiek a študentiek/študentov v najčastejšie sa realizovaných situáciách.

Úvodné stretnutie

Prvé stretnutie cvičnej učiteľky so študentkami je veľmi dôležité. Základom úspechu je uvoľnená atmosféra a dostatok voľného času na vzájomné spoznanie sa a výmenu tých informácií, ktoré potrebujú obe strany. Pri prvom kontakte považujeme za potrebné:

- ✓ vydiskutovať ciele praxe, špecifické úlohy, objasniť teoretické východiská pre ich plnenie, vypracovať individuálny plán praxe,
- ✓ zoznámiť sa s požiadavkami na ukončenie praxe a stanovenými kritériami hodnotenia výstupov študentiek,
- ✓ zoznámiť sa s pedagogickými dokumentmi, ŠkVP,
- ✓ zoznámiť študentky s diagnostikou triedy – zloženie, problémy, dominantný spôsob vedenia detí, pravidlá správania sa v triede, zaužívané rutinné činnosti,
- ✓ zoznámiť študentky so zaužívanými spôsobmi hodnotenia detí...

Návody na výstupy

Spolupráca učiteľky/učiteľa a študentiek/študentov vo fáze návodov na samostatné učenie je zameraná na projektovanie učenia sa detí. Ide o prácu s obsahom

¹ Spracované podľa Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). Profesionálna praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bystrica : Belianum.

a cieľmi, o vymedzenie učiva a jeho transformáciu tak, aby sa stalo pre deti zrozumiteľným a zaujímavým. Návod sa dotýka tvorby učebných úloh a výberu učebných činností, voľby spôsobu riadenia triedy vo vzťahu ku konkrétnej situácii, ovplyvňovania správania detí, stanovenia pravidiel skupinovej, samostatnej práce, výberu adekvátnych didaktických prostriedkov. V tejto fáze je potrebné študentky/študentov aktívne zapájať do procesu tvorby projektu. Nejedná sa iba o oznámenie toho, čo má študentka/študent učiť, ktorej vzdelávacej oblasti sa má dominantne venovať. Pri prvých výstupoch je potrebné poskytnúť väčšiu mieru pomoci a kontroly pri práci s cieľom, pri odkrývaní možností realizácie edukačných aktivít. Postupne, v súlade s ich možnosťami, budú študentky/študenti svoju výučbu projektovať len na základe vymedzenia témy, úloh a cieľa, cvičná učiteľka/učiteľ akceptuje ich úsilie o tvorivý prístup a možnosť sebarealizácie. V prípade priebežnej praxe je žiaduce, aby návody na výstupy boli realizované za účasti všetkých študentiek v skupine. Spočiatku sa na jeden výstup pripravujú a aj výučbu realizujú dve – tri študentky. Počas návodov je nevyhnutné zamerať pozornosť aj na rutinné činnosti, ktoré sú pre vedenie detí pri učení sa dominantné.

Konzultácia prípravy (projektu) na výstup študentky

Vo vzťahu k svojim schopnostiam a k úrovni svojej skúsenosti projektovať učenie sa detí potrebujú študentky v rôznych semestroch štúdia aj rôznu mieru intervencie počas konzultácie k projektu učenia sa detí. Počas prípravy na výstup sa vytvára priestor na posilnenie realizačnej kompetencie študentky (komunikatívne, organizačné, riadiace a diagnostické spôsobilosti), ktorá sa prejavuje v jej priamom kontakte s deťmi. Počas konzultácií je vhodné vychádzať z návrhu učebného cieľa, obsahu učiva a diskutovať o otázkach:

- ✓ Aká stratégia na vtaiahnutie a udržiavanie pozornosti dominuje? Ako budú prezentované prekoncepty detí?
- ✓ Aké učebné úlohy sú v projekte a ako sa vzťahujú k učivu, sú k nim vhodné inštrukcie, vo vhodnej postupnosti?
- ✓ Ako sa striedajú metódy a aká je organizácia činností, aký je ich časový plán? Aké bude usporiadanie triedy?
- ✓ Aký didaktický materiál sa využije podľa potrieb detí? Aké prostriedky spätnej väzby budú využité?
- ✓ Aké spôsoby hodnotenia sa budú realizovať?
- ✓ Ako bude udržiavaná pozornosť detí pri striedaní činností? Ako sa dá predchádzať rušivému správaniu detí?

Činnosti cvičnej učiteľky/učiteľa a študentiek/štvudentov pri realizácii výstupu ich spolužiačky/spolužiaka (v prípade priebežnej praxe)

V tejto fáze sa podnecuje a rozvíja reflexívna kompetencia (tvoria ju spôsobilosti pozorovať, hodnotiť, zaujímať vlastný postoj, reflektovať svoju pozíciu, sebahodnotenie). Cvičná učiteľka/učiteľ môže študentky/štvudentov nabádať k rozvíjaniu týchto spôsobilostí prostredníctvom ponuky vhodných úloh na pedagogické pozorovanie realizované počas svojich výstupov a výstupov ostatných študentiek/štvudentov. Tie budú predmetom diskusie počas rozborov. Študentky/štvudenti môžu hodnotiť a sledovať:

- ✓ Nadväzovanie a udržiavanie kontaktu s deťmi, atmosféra v triede.
- ✓ Navodzovanie činnosti detí, motivačné aspekty, prevaha vonkajších, vnútorných motívov pre učebné činnosti.
- ✓ Vytváranie možností aktívneho učenia sa, výber úloh a učebných činností, netradičné spôsoby nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálne a skupinové projekty...
- ✓ Zapájanie detí do činnosti, jasnosť, zrozumiteľnosť inštrukcií k úlohám, hierarchické usporiadanie úloh.
- ✓ Realizácia individualizovaného vyučovania, modifikácia úloh podľa potrieb detí.
- ✓ Priestor pre sebaujradenie detí, činnosti podporujúce zvyšovanie sebapožatia a sebadôvery detí.
- ✓ Možnosti pre sociálny kontakt detí, zámerný nácvik sociálnych zručností, (aktivity tvorivej dramatiky, kooperatívneho učenia, učebných hier).
- ✓ Hodnotiace činnosti, sprístupnenie kritérií hodnotenia, spôsoby, spätne-väzbové činnosti, možnosti sebahodnotenia, vzájomného hodnotenia.

Rozbory výstupov študentiek/štvudentov

Praktické činnosti, ktoré študentky realizujú počas pedagogickej praxe sa stávajú prostriedkom integrácie ich vedomostí s tým, čo už dokážu zrealizovať v praktickej činnosti, ako aj s tým, ako vedia reflektovať a posúdiť kvalitu svojej činnosti. Postupne u nich dochádza k "odbornej sebareflexii, ktorá prebieha ako získanie osobnej skúsenosti, s následnou reflexiou tejto skúsenosti a konceptualizácia nových náhľadov a ich využitie v tvorbe nových konceptov, vyskúšanie revidovanej teórie a hľadanie novej spätnej väzby" (Kasáčová, 2005). Študentky/štvudenti sa stávajú tvorcami nového poznania ako profesionáli. Práve spolupráca s cvičnou učiteľkou/učiteľom a jej intervencia značne prispievajú k zdokonaleniu sa. Cvičná učiteľka realizuje najskôr rozbory z vlastných

výstupov, na ktorých študentky hospitujú v prvých dňoch praxe. Študentky je potrebné zoznámiť s postupom pri rozbere a tiež s pravidlami ich hodnotenia.

Rozbor vedie cvičná učiteľka/učiteľ formou diskusie, konštruktívneho rozhovoru. Podporuje taktnú, asertívnu komunikáciu najmä tým, že účastníci majú využívať popisný jazyk, ktorým sa zásadne nehodnotí osoba, ale len jej činnosť. Vedie študentky tak, aby sa vyhýbali posudzujúcemu jazyku.

Do rozboru sa aktívne zapája:

- ✓ *študentka*, ktorá odučila. Prezentuje svoje zámery a reflektuje ich realizáciu. Jej úlohou je prezentovať a odôvodniť svoje konanie, reflektovať, čo sa v danej edukačnej aktivite odohralo a prečo, aké boli iné možnosti, a prečo sa to odohralo, resp. ako by to mohlo prebehnúť inakšie. Študentka sa učí objektívne zhodnotiť vlastné úspechy i neúspechy;
- ✓ *študentky*, ktoré hospitovali a robili zámerné pozorovanie podľa pridelených úloh;
- ✓ *cvičná učiteľka, prípadne aj fakultný učiteľ* – pracujú s prvkami, ktoré študentka ešte nedokáže sama odhaliť, zdôvodniť alebo zdokonaľiť. Spájajú teóriu s pedagogickou praxou a riadia diskusiu k uvedomejšiemu pochopeniu teórie, zovšeobecňovaniu pedagogických skúseností študentiek a mobilizujú ich myšlienkové pochody skúmať podstatu odlišných názorov, ich schopnosť formulovať vyjadrenia s potrebnou argumentáciou a s nevyhnutným pedagogickým taktom.

Pri rozbere je možné postupovať podľa priebehu učenia a sledovať procesy popísané v predchádzajúcich častiach. Možno sa tiež pridrižovať štruktúry protokolu na sebahodnotenie a hodnotenie študentky. Dôležité sú však najmä otázky na reflexiu a sebareflexiu v oblasti:

- ✓ **vyučovací proces a projekt výučby** – Ako bola edukačná aktivita pripravená? Viedla študentka učenie sa detí podľa svojho projektu? Reagovala podľa situácie a potrieb detí? Nestrácala zameranie na ciele učenia? Využívala široké spektrum metód a foriem s dôrazom na aktívne učenie sa detí? Diferencovala a individualizovala výučbu vzhľadom k potrebám detí? Podnecovala a udržovala priebežne vnútornú motiváciu detí k učeniu? Komunikovala s deťmi v súlade s ich vekom, kultivovane, zrozumiteľne? Používala vhodne prostriedky neverbálnej komunikácie?
- ✓ **učebné prostredie** - Podarilo sa jej utvoriť podnetné učebné prostredie? Cítili sa deti príjemne, mohli pracovať s vysokým nasadením? Využila relevantné a pre deti zaujímavé podporné didaktické materiály? Boli stimulujúce a zrozumiteľné?

- Umožnili deťom participovať na výučbe? Boli ilustrácie dobre čitateľné? Boli pomôcky dostupné a mohli si ich deti vyskúšať?
- ✓ **výučbové ciele** – Aká bola študentkina znalosť obsahu? Objavili sa chyby v prezentácii? Boli v súlade krátkodobé a dlhodobé ciele? Bol cieľ konkretizovaný do vhodných požiadaviek a učebných činností? Boli učebné ciele realistické? Naplánovala hodnotenie detí? Bolo realizované individuálne hodnotenie, boli rešpektované rozdiely medzi deťmi?
 - ✓ **poznanie detí a riadenie triedy** – Do akej miery poznala študentka potreby detí? Využila poznanie pri projektovaní ich učenia sa? Brala do úvahy odlišnosti u detí? Boli aktivity vhodne organizované? Predvídala problémy detí? Bolo vhodne usmerňované rušivé správanie sa detí? Ako sa jej podarilo podporovať kooperáciu detí?
 - ✓ **didaktické postupy** – Boli použité rôzne a vhodné postupy vo vzťahu k cieľom? Bola študentka schopná realizovať frontálne, skupinové a individuálne učenie? Boli metódy primerané veku detí? Vytvorila optimálny priestor pre učebné aktivity detí? Vytvorila dostatočný priestor pre spontánnu činnosť a hru? Boli inštrukcie jasné a vhodné?
 - ✓ **monitorovanie výsledkov** – Bol hodnotený progres detí počas učebnej aktivity? Bolo hodnotenie detí pripravené? Bolo realizované individuálne hodnotenie? Boli rešpektované rozdiely medzi deťmi? Bolo vyučovanie prispôsobené reakciám detí? (podľa Spilková, V. - Tomková, A. 2010, s. 102 - 103.)
 - ✓ **študent/ka a jej hodnotenie vlastnej výučby** – Vyhodnocoval/a si zvolené stratégie, metódy a organizáciu učenia sa detí vo vzťahu k projektu výučby a dosiahnutiu cieľov? Zhromažďovala si
 - ✓ materiály, ktoré jej pomáhajú reflektovať efekty výučby? Sledovala napredovanie deti so špecifickými potrebami a eviduje ich potreby pre ďalšie učenie?²

² Spracované podľa: Doušková, A. a kol. (2011). Zo študenta učiteľ: odborná učiteľská prax v Učiteľstve pre primárne vzdelávanie. Banská Bystrica: PF UMB.

3 IDENTIFIKOVANÉ SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY PRI VEDENÍ ŠTUDENTOV/ŠTUDENTIEK NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

Miriám Dubovská

3.1 PRIEBEŽNÁ ODBORNÁ UČITEĽSKÁ PRAX – ZAMERANÁ NA MATEMATIKU, SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRU

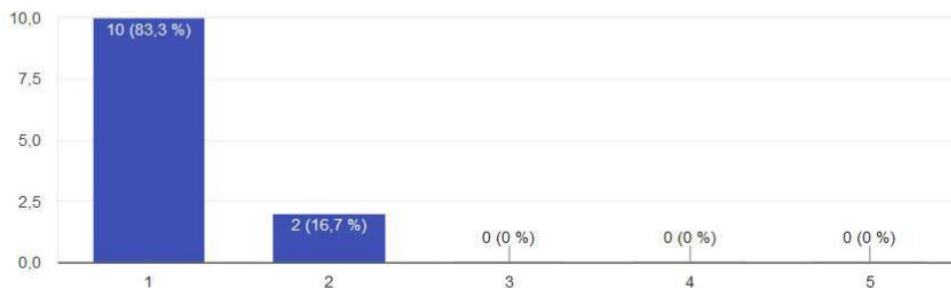
Silné a slabé stránky praxe sa snažíme identifikovať pomocou viacerých nástrojov. Cvičným učiteľkám aj študentom a študentkám zadávame dotazník po praxi. So všetkými účastníkmi samozrejme aj priebežne komunikujeme a snažíme sa riešiť prípadné vzniknuté problémy. Študenti a študentky navyše plnia aj niektoré doplnkové úlohy na rôznych predmetoch, tematicky sa snažíme reagovať na situácie vzniknuté na praxi (napr. esej na tému – Dieťa, ktoré som si všimol/-la, alebo nedokončené vety, esej Ako som učil/-a matematiku, atď.) Vyplnenie dotazníka po praxi bolo pre študentov a študentky povinné, a tak sme získali spätnú väzbu od všetkých 33 absolventov a absolventiek praxe. Dotazník pre cvičné učiteľky vyplnilo všetkých 12 z 12 učiteľiek, u ktorých študentky a študenti realizovali prax.

V dotazníku pre cvičné učiteľky sme zisťovali ich spokojnosť s organizačným zabezpečením praxe, s hospitáciami odborových didaktičiek na hodinách učných študentkami a študentami, mieru vnímaného súladu s požiadavkami odborových didaktičiek, vnímanú mieru prípravy študentiek a študentov na konzultácie pred učením, či samotnou prípravou na vyučovanú hodinu. Zaujímali nás aj hlbšie aspekty hodín učných študentkami a študentami, a tiež ich pripravenosť na prax v rôznych aspektoch. Dotazník pre študentky a študentov bol rozsiahlejší, zameriaval sa na rovnaké aspekty, ako dotazník pre cvičné učiteľky, obsahoval však viaceré otázky navyše: otázky ku konzultáciám, absolvovaným predmetom, vnímaniu školy, spokojnosti s rôznymi aspektami praxe, vyučovaných predmetov, ako aj priestor pre návrhy. Ponúkame stručné zhrnutie kľúčových zistení. Niektoré zistenia uvádzame popisne, iné doplníme grafmi.

Učiteľky vyjadrili vysokú spokojnosť so svojim zapojením sa do praxe:

Som veľmi rada, že som sa ako cvičná učiteľka zapojila do praxe. (Vyjadrite prosím mieru súhlasu na škále od 1 - úplný súhlas do 5 - úplný nesúhlas)

12 odpovedí

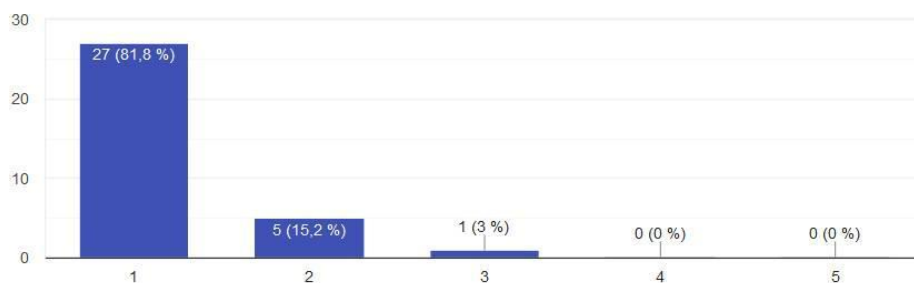


Graf 1 Miera spokojnosti cv. učiteliek so zapojením do praxe

Vyjadrili tiež spokojnosť (na škále od 1 - úplný súhlas do 5 - úplný nesúhlas) v najvyššej miere - 1 (83,3 %), 2 (16,7 %) s organizačným zabezpečením (formálne požiadavky - tlačivá, zmluvy, dohody) zo strany študijného oddelenia, ale aj 100 % spokojnosť s organizáciou na úrovni katedry. Zo slovných vyjadrení: "Nemám žiadne návrhy na zlepšenie, organizácie bola z vašej strany na veľmi dobrej úrovni."

Spokojnosť študentiek a študentov s organizačným zabezpečením praxe na úrovni katedry spokojnosť (na škále od 1 - úplná spokojnosť do 5 - úplná nespokojnosť) bola nasledovná:

33 odpovedí



Graf 2 Miera spokojnosti študentov/študentiek s organizáciou praxe

Zo slovných vyjadrení študentiek a študentov, je možné vypísať nasledovné, opakovane zmieňované, pozitíva:

- ✓ vytvorenie konkrétneho rozvrhu na celý čas praxe,

- ✓ poskytnutie dostatočných a zrozumiteľných informácií k praxi, o poskytovaní informácií aj priebežne,
- ✓ rozdelenie študentiek do skupín, v ktorých sa veľmi dobre poznali, o osobné konzultácie k prípravám,
- ✓ všetky informácie vopred zdokumentované v moodli alebo prostredníctvom e-mailu, o možnosť rozdeliť si hodiny v rozvrhu samostatne v rámci skupiny,
- ✓ vkladanie príprav do moodlu,
- ✓ komunikácia,
- ✓ kvalita škôl,
- ✓ inovatívnosť škôl,
- ✓ vzdialenosť do školy.

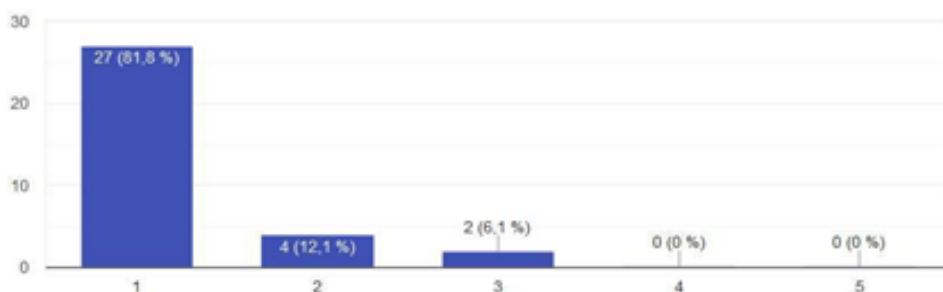
Študentkami a študentami vnímané negatíva:

- ✓ začiatok praxe v prvý týždeň semestra,
- ✓ pozorovanie dva dni za sebou v prvom týždni praxe,
- ✓ vzdialenosť do školy.

Spokojnosť študentiek a študentov so zaradením do školy, v ktorej vykonávali prax, kvantitatívne (na škále od 1 - vyhovovalo do 5 - nevyhovovalo):

Ako Vám vyhovovalo pridelenie do školy, v ktorej ste praxovali?

33 odpovedí

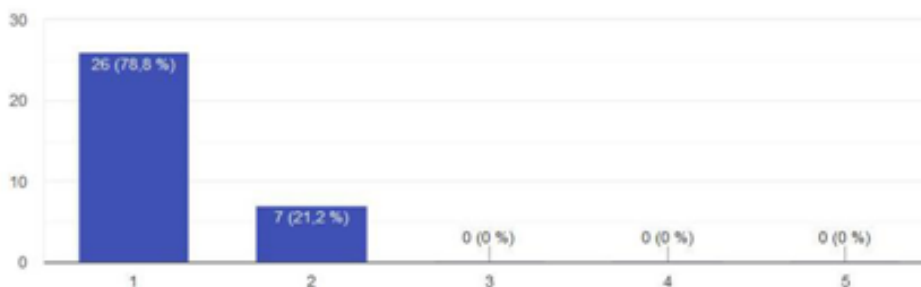


Graf 3 Pridelenie do praxovej školy

Vnímanie školy študentami a študentkami (na škále od 1 - pozitívne do 5 - negatívne):

Ako ste celkovo vnímali školu, v ktorej ste praxovali.

33 odpovedí



Graf 4 Celkové vnímanie praxovej školy

Pri škole sme zisťovali aj vnímanie viacerých aspektov študentkami a študentami:

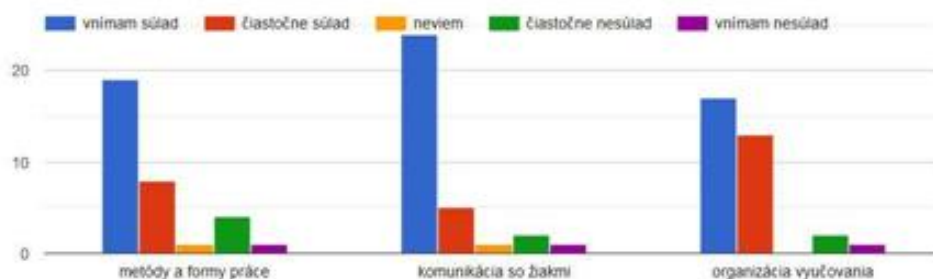
- ✓ klíma školy (51,5 % ju vníma veľmi pozitívne, 42,4 % pozitívne a 6 % neutrálne, negatívne a veľmi negatívne vnímanie študentky a študenti nevyznačili),
- ✓ klíma triedy (51,5 % ju vníma veľmi pozitívne, 33,3 % pozitívne a 15,2 % neutrálne, negatívne a veľmi negatívne vnímanie študentky a študenti nevyznačili),
- ✓ medziľudské vzťahy (42,4 % ich vníma veľmi pozitívne, 45,5 % pozitívne a 12,1 % neutrálne, negatívne a veľmi negatívne vnímanie študentky a študenti nevyznačili), organizácia vyučovania (39,4 % ju vníma veľmi pozitívne, 36,4 % pozitívne a 15,2 % neutrálne, 9,1 % negatívne, veľmi negatívne organizáciu vyučovania nevníma nik), zázemie pre učiteľky a učiteľov (33,3 % ho vníma veľmi pozitívne, 48,5 % pozitívne a 18,2 % neutrálne, negatívne a veľmi negatívne vnímanie študentky a študenti nevyznačili),
- ✓ usporiadanie triedy (42,4 % ho vníma veľmi pozitívne, 30,3 % pozitívne a 12,1 % neutrálne, 12,1 % negatívne a 3 % veľmi negatívne),
- ✓ chodby školy (39,4 % ich vníma veľmi pozitívne, 42,4 % pozitívne a 18,2 % neutrálne, negatívne a veľmi negatívne vnímanie študentky a študenti nevyznačili),
- ✓ vonkajšie priestory školy (36,4 % ich vníma veľmi pozitívne, 30,3 % pozitívne a 27,3 % neutrálne, 6,1 % negatívne, veľmi negatívne vonkajšie priestory školy nevníma nik).

V slovných komentároch študenti a študentky oceňujú priestrannosť školského dvora, v prípade dedinskej školy – rodinný dojem, vybavenosť školy pomôckami, podnetnosť prostredia, vlastné školské ihrisko, prívetivosť a priateľskosť a ochota učiteľiek a učiteľov, ranné komunitné kruhy, vyučovanie v blokoch,

“neexistenciu” zvončeka, z triednych pozitív: vnútorný systém disciplíny triedy, vyvodzovanie prirodzených dôsledkov skutkov, integrované tematické vyučovanie, cieľavedomé učenie sa životným zručnosťami, pravidelné sebahodnotenie, atď.

Z pozorovania – z náčuvov u cvičnej učiteľky, študenti a študentky vyjadrili nasledovne vnímaný súlad, či nesúlad medzi svojimi didaktickými očakávaniami a realitou:

Vo vyučovaní vnímate súlad alebo nesúlad Vašich didaktických predstáv s realitou na hodinách, ktoré ste mali možnosť pozorovať u Vašej cvičnej učiteľky?



Graf 5 Vnímanie súladu/nesúladu predstáv s realitou na vyučovacích hodinách

Vyjadrenia študentiek a študentov k hodinám, ktoré odučila cvičná učiteľka a študenti a študentky ich pozorovali:

- ✓ obsahovali rôzne nápadité a originálne prvky, hry (75,8 %),
- ✓ boli tvorivo pripravené (75,8 %),
- ✓ boli skôr tradičné, s obvykle používanými situáciami (18,2 %),
- ✓ využívali skupinovú prácu (48,5 %),
- ✓ využívali väčšinou frontálne vyučovanie (48,5 %),
- ✓ boli zamerané väčšinou na samostatnú prácu žiakov (18,2 %). Zo slovných vyjadrení vyberáme nasledovné vnímané pozítiva:
- ✓ rešpektujúca komunikácia,
- ✓ tvorivosť učiteľky,
- ✓ prepojenie predmetov,
- ✓ budovanie súdržnosti,
- ✓ zavedené pravidlá,
- ✓ prirodzený rešpekt k učiteľke u žiakov.

Niektoré výpovede zo študentských esejí:

„Keby som mal zhodnotiť školu, v ktorej som prax vykonával, vyjadril by som to jedným slovom – senzácia.“

„Bol to fantastický pocit, prechádzať sa po chodbe a triede a pozorovať, ako skupiny žiakov oduševnene riešia príklady.“

„Byť učiteľom v škole ako je táto je ako sen. S učením som sa tak stotožnila, že nech by som sa akokoľvek snažila nenájdem jedinú chybu. Všetko to dáva krásny zmysel, deti sú spokojné, motivované, zvedavé a neboja sa byť sami sebou, prejavovať sa, neboja sa robiť svoje vlastné krásne chyby, ktoré ešte nikto pred nimi nespravil. Sú veľmi empatické a uvedomé.“

„Som veľmi vďačná za skvelú cvičnú pani učiteľku, ktorá nám ukázala nádherný príklad toho, ako sa dá učiť a čo všetko sa dá spraviť. Podelila sa s nami o svoje skúsenosti, ukázala nám pomôcky, ktoré používa, dala nám kus zo seba.“

„Zo začiatku som mala možnosť pozorovať, ako cvičná pani učiteľka vyučovala na hodinách matematiky. Doteraz si pamätám ako ma jej hodiny neskutočne motivovali. Moje prvé pocity boli, že aj ja by som raz chcela žiakov učiť tak, aby z matematiky pociťovali radosť a aby ani nepostrehli, že sa v skutočnosti učia.“

Ako negatíva vnímali študenti menšinovo:

- ✓ nerešpektujúcu komunikáciu, ak sa vyskytla,
- ✓ chýbajúce pravidlá.

To, ako vnímajú cvičné učiteľky, študentami a študentkami odučené hodiny, sme sa snažili zistiť nasledovnou otázkou:

Označte z nasledovných charakteristík tie, ktoré pravdivo dopĺňajú nižšie uvedenú vetu. Môžete vybrať viacero charakteristík. Vyučovacie hodiny, ktoré si študenti/študentky pripravili: Najviac učiteliek sa zhodlo na tom, že boli rôzne nápadité, obsahovali originálne prvky a hry, Ďalšia menšia skupina učiteliek označila, že hodiny bolo tvorivo pripravené, využívali skupinovú prácu. Oveľa menej učiteliek tvrdilo, že hodiny boli tradičné s obvykle používanými situáciami, že študentky využívali frontálne vyučovanie a boli väčšinou zamerané na samostatnú prácu.

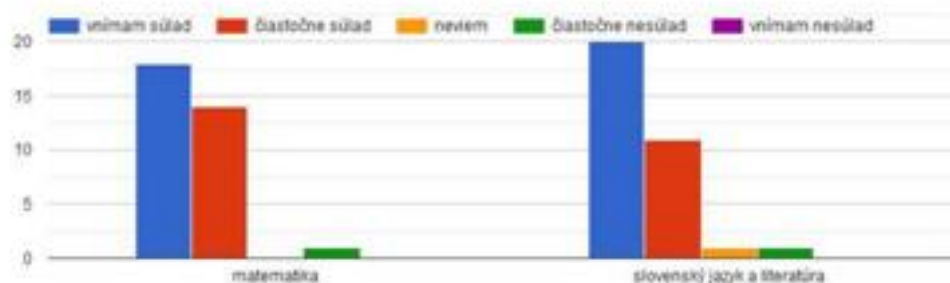
Zo slovných vyjadrení cvičných učiteliek k hospitáciám:

„Vstupy odborných didaktičiek aj rozborov samotné boli pre mňa veľmi podnetnou časťou. Veľa som sa naučila (opäť raz:) a pohľad didaktičiek na triedu bol pohľadom človeka zvonku, s odstupom, a teda veľakrát s nadhľadom.“

„Bolo vidno, že vaším cieľom na hospitáciách bolo študentov povzbudiť, poradiť im, zároveň ich učíte robiť sebareflexiu, a to všetko v príjemnej atmosfére, v ktorej sa môžu cítiť bezpečne, takže ja osobne nemám žiadnu radu na zlepšenie.“

Súlad s odborovými didaktickami v príprave na vyučovacie hodiny vnímaný študentami a študentkami:

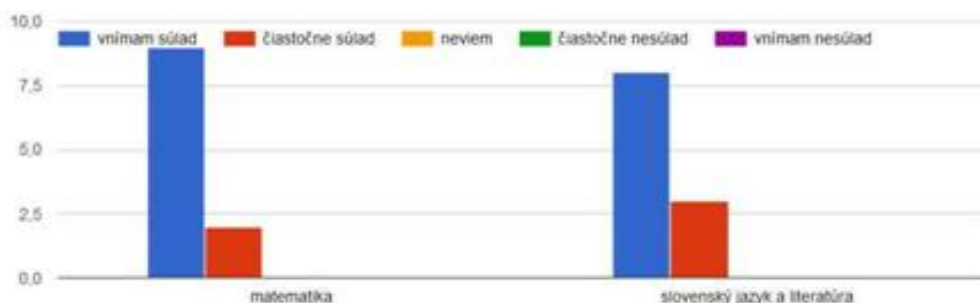
V príprave na vyučovacie hodiny študentiek/študentov, vnimate súlad alebo nesúlad Vašich predstáv s požiadavkami odborových didaktičiek na prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny?



Graf 6 Vnímanie súladu/nesúladu s požiadavkami odborových didaktičiek študentmi

Súlad s odborovými didaktičkami v príprave na vyučovacie hodiny vnímaný cvičnými učiteľkami:

V príprave na vyučovacie hodiny študentiek/študentov, vnimate súlad alebo nesúlad Vašich predstáv s požiadavkami odborových didaktičiek na prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny?

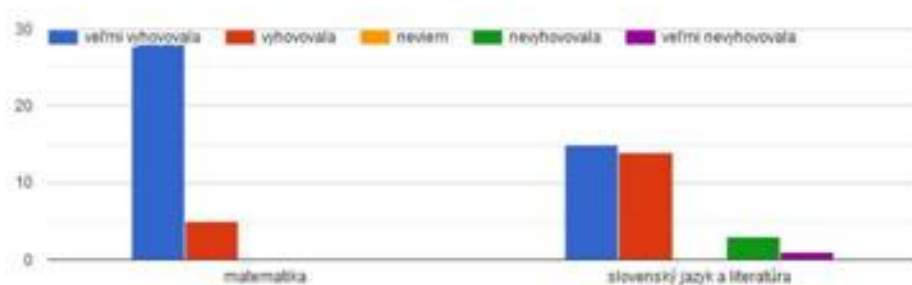


Graf 7 Vnímanie súladu/nesúladu s požiadavkami odborových didaktičiek cv. učiteľkami

V budúcnosti by nám mohlo hlbšiu spätnú väzbu poskytnúť členenie otázky na jednotlivé požiadavky odborových didaktičiek na prípravu na vyučovanie a jednotlivé aspekty rozborov.

Spokojnosť študentiek a študentov s formou konzultácií príprav na vyučovanie s odborovými didaktičkami.

Ako Vám vyhovovala forma konzultácií?



Graf 8 Spokojnosť študentiek a študentov s formou konzultácií

Cvičné učiteľky vyjadrujú vysokú spokojnosť s pripravenosťou študentiek a študentov, ich vnímavosťou, schopnosťou sebareflexie, niektoré z nich si všimli neistotu niektorých študentiek, ktorá je však individuálna a závisí od osobnosti študentky alebo študenta a pri prvých hodinách praxe je aj pochopiteľná.

91,7 % z cvičných učiteľiek sa stotožnilo s ponúkaným tvrdením: „Študenti/študentky chodili na konzultácie dôsledne pripravené/pripravení.“

100 % z nich sa stotožnilo s tvrdením: „Študenti/študentky chodili na vyučovacie hodiny dôsledne pripravené/pripravení.“

Čo sa týka rozborov, 83,3 % súhlasilo s tvrdením: „Študenti/študentky na rozboroch kvalitne pracovali, poskytovali si navzájom kvalitnú, konštruktívnu spätnú väzbu, pomenúvali silné, aj slabé stránky odučenej hodiny, formulovali návrhy na zlepšenie.“

17,7 % súhlasilo s tvrdením: „Študenti/študentky si na rozboroch občas poskytovali kvalitnú, konštruktívnu spätnú väzbu, inokedy boli ich konštatovania o pozorovaných hodinách povrchné.“

0 % sme zaznamenali pri tvrdení: „Študenti/študentky si na rozboroch nevedeli poskytnúť kvalitnú, konštruktívnu spätnú väzbu, ich pozorovania boli povrchné.“

Pri otázke k rešpektovaniu návrhov učiteľky študentami a študentkami, 100 % vyjadrilo súhlas s tvrdením: „Študenti/študentky rešpektovali moje návrhy, snažili sa mnou poskytnuté návrhy, spätnú väzbu, ktorú som im poskytla, v ďalších hodinách prakticky využiť.“

Vyjadrenia študentiek a študentov ku konzultáciám a rozborom vyučovacích hodín:

Označte pri nasledovných tvrdeniach mieru súhlasu s nimi.

Škála odpvedí: shlasím, čiastočne súhlasím, skôr nesúhlasím ako súhlasím, nesúhlasím, neviem sa vyjadriť.

a – Na konzultáciu môjho samostatného vyučovacieho výstupu bývala cvičná učiteľka vždy dôsledne pripravená. Väčšina študentiek súhlasila, alebo čiastočne súhlasila s vyjadrením.

b – Cvičná učiteľka ma na konzultáciách informovala o školských pomôckach a metodických materiáloch, ktoré som mohol/mohla mať na výučbe k dispozícii. Najviac študentiek súhlasilo, minimálny počet študentiek nesúhlasil s vyjadrením.

c – *Cvičná učiteľka pri rozboroch mojich samostatných výstupov kritizovala momenty môjho učenia.* Najviac študentiek sa vyjadrilo, že súhlasí len čiastočne. Mnohé študentky s tvrdením nesúhlasili. Vyplýva z toho, že cvičné učiteľky sa vyhýbajú kritike.

d – *Cvičná učiteľka pri rozboroch mojich samostatných výstupov navrhovala možnosti kritizovaných momentov výučby.* S týmto výrokom mnohé študentky súhlasili alebo čiastočne súhlasili. Našli sa aj také, ktoré s tvrdením nesúhlasili.

e – Cvičná učiteľka sa pri rozboroch mojich samostatných výstupov pýtala na mnou pocitované problémy pri výučbe. S týmto výrokom súhlasili skoro všetky študentky.

f – Problémy, ktoré som mal/-a pri výučbe, moju cvičnú učiteľku pri rozboroch nezaujímali. S týmto výrokom zase skoro všetky nesúhlasili.

g – *Cvičná učiteľka predostierala jasné pripomienky k mojej výučbe.* S týmto výrokom väčšina študentiek súhlasila alebo čiastočne súhlasila. Našli sa ale aj mnohé také, ktoré nesúhlasili.

h – Cvičná učiteľka predostierala len ťažko zrozumiteľné pripomienky k mojej výučbe. Väčšina študentiek nesúhlasila s výrokom.

i – *Cvičná učiteľka nepredostierala žiadne pripomienky k mojej výučbe.* K tomuto výroku odpovedali študentky rovnomerne - shlasím, čiastočne súhlasím, nesúhlasím.

Študenti a študentky oceňujú kvalitnú spätnú väzbu, kvalitný rozbor hodiny, ktoré berú ako príležitosť učiť sa:

„Za pozitívum hodnotím aj prístup našej cvičnej učiteľky, ktorá bola skvelá. Vždy nám dobre poradila, bola ochotná pomôcť a čo si na nej nesmierne vážim je to, **že nám na rozbere povedala reálnu spätnú väzbu.** Dovoľte mi byť úprimná, ale za všetky praxe, ktoré som absolvovala, s sme mali vždy perfektný rozbor.“

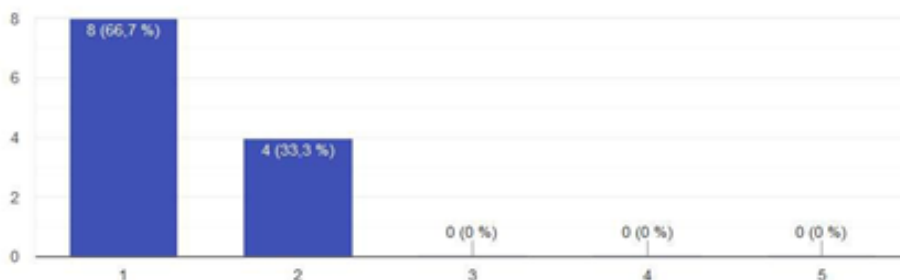
„Veľmi sa mi páčila naša cvičná pani učiteľka, pretože nám vždy poskytla dobrý rozbor, ktorý mi pomohol. Niekedy ma utešil, že nabudúce bude lepšie a niekedy mi pomohol vymyslieť lepšie riešenie ako by sa dala hodina poňať efektívnejšie. Bolo to super, ...“

„Bola som vďačná aj za spätnú väzbu od mojich spolužiačok. Bolo super vedieť ako moju hodinu pozoruje niekto iný a čo všetko oni vnímajú a mne to bohužiaľ počas výučby uniká.“

Celkovo, pripravenosť študentiek a študentov na prax, vnímajú cvičné učiteľky pozitívne:

Ako celkovo hodnotíte pripravenosť študentiek/študentov na prax v škole.

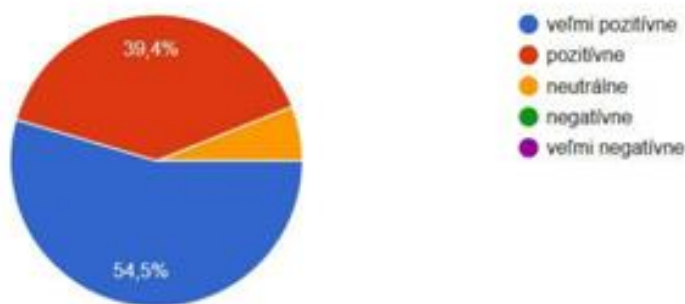
12 odpovedí



Graf 9 Celkové hodnotenie cvičnými učiteľkami

Aj celkové vnímanie praxe študentkami a študentami je v prevažnej miere veľmi pozitívne a pozitívne:

33 odpovedí



Graf 10 Celkové hodnotenie praxe študentkami a študentmi

Prax pomáha študentkám a študentom k veľmi dôležitým zisteniam. Na praxi som zistila, že povolanie učiteľky na základnej škole:

Najviac študentiek napísalo, že toto povolanie v nich vyvoláva radosť, je to, čo chcú robiť a je pre mňa vhodné.

Na záver – viac, ako čísla - vyjadrenia študentiek a študentov v esejách vypracovaných ku skúške z didaktiky matematiky s praxou:

- ✓ „... do vyučovania som sa snažila zavádzať čo najviac matematických hier, diskusiú, či prácu v skupinách. Mala som skvelé pocity, keď som videla, že pripravené učebné situácie žiakov bavia.“

- ✓ „Bolo to pre mňa neuveriteľné. Ešte som sa nikdy nestretla s tým, že žiaci sú veselí, keď hodina matematiky začína a smutní, keď hodina končí.“
- ✓ „Zo svojej vlastnej skúsenosti viem, že keď som bola ja žiačkou základnej školy, všetky hodiny boli veľmi jednotvárne a naši učitelia nás neučili takým spôsobom akým sme mali teraz učiť my a to mi prišlo veľmi nespravodlivé. Prečo my musíme vymýšľať hravé a dynamické variácie úloh, keď naši učitelia v minulosti robili všetko z pracovného zošita a tým pádom aj ich prípravy na vyučovacie hodiny matematiky boli o mnoho jednoduchšie? Čím viac času som strávila na hodinách matematiky na praxi, tým viac som chápala význam rôznorodosti úloh. Reakcie žiakov boli pre mňa jasným zrkadlom, kde sa odrážala odpoveď na moju otázku. Práve vďaka úlohám, pri ktorých nemuseli robiť v podstate to isté, ich matematika bavila.“
- ✓ „Vedela som, že sa budem snažiť priviesť mojich žiakov k tomu, aby mali radi matematiku, aby z nej nemali strach a aby ich bavila. Ani som vtedy nevedela, že to bude vlastne mojím hlavným cieľom nie len na praxi ale celkovo v mojej učiteľskej budúcnosti.“
- ✓ „Najťažšia vec, ktorú som mala zvládnuť, bolo deti neučiť, ale poskytnúť im priestor, pomôcky a úlohy na to, aby sa učili samé. To znamenalo, že som musela byť ticho a nechať deti, nech sa učia.“
- ✓ „Za „skamarátenie sa“ s chybou som veľmi vďačná.“
- ✓ „Bola som na seba hrdá najmä počas jednej hodiny, počas ktorej som prvýkrát v praxi videla, ako sa v deťoch prebúdzajú poznania. Ja som iba pripravila prostredie a žiaci na všetko prišli sami. Navzájom si oponovali, diskutovali o tom, prečo by to tak mohlo byť, prečo by to mohlo byť inak... Za tento moment som veľmi vďačná, pretože som o tom doteraz iba počúvala a teraz to bolo reálne. Žiaci si dané učivo obľúbili natoľko, že sa mu venovali aj cez prestávky a počas voľných chvíľ na iných hodinách matematiky. Dokonca si vypýtali aj dobrovoľnú domácu úlohu.“
- ✓ „... matematika je radosť. Radosť z objavovania nového, radosť z úspechu a na tú má pri tomto štýle výučby právo každý. To je na tom to krásne. Každé dieťa má možnosť byť úspešným riešiteľom, každé dieťa má otvorenú cestu riešenia úloh. Som nesmierne vďačná za tých pár týždňov. Týždňov pre mňa dôležitých nielen v rámci matematiky, ale aj obvyčajnej morálky. Pochopenia toho, že je naozaj viac ako na mieste, byť pre dieťa v škole partnerom či mentorom, z ktorého nebude mať stres. Za ktorým sa rád vráti aj po pár rokoch po radu, či len tak, po úsmev. Viem, že chcem byť učiteľkou, ktorá má otvorenú myseľ a žiakov len posúva na ceste za vzdelaním.“
- ✓ „Poslednou vecou, ktorú si odnášam je, že som si úplne istá v tom, že chcem v budúcnosti učiť.“

- ✓ „Takže teraz môžem s istotou poznamenať, že na začiatku praxe som síce vedela, že raz učiť chcem, ale počas praxe som zistila, že presne toto je to, čo ma baví, kde sa cítim dobre.“
 - ✓ „Už sa naozaj teším na moju učiteľskú kariéru, na budovanie vzťahov so žiakmi a na všetky povinnosti a starosti, ktoré budú súvisieť s mojím budúcim povoláním.“
- „... z väčšiny mojich negatív na začiatku sa postupne stali pozitíva, resp. sa na ne pomaly menia. Najväčším negatívom sa tak stáva nedostatok času naučiť sa všetky vyššie spomínané zistenia využívať v praxi, ktorý je aj tak len dočasným, pretože v ďalšom semestri nás čakajú ďalšie hodiny matematiky, ale aj iných, kde bude dostatok času a priestoru na premenu negatív na pozitíva predmetov.“

4 ZÁKLADNÉ PILIERE PRÍPRAVY ŠTUDENTOV V PROCESHOCH INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Mariana Cabanová

V rámci prípravy na profesiu sa študenti oboznamujú so základnými východiskami a legislatívnym rámcom inkluzívneho vzdelávania, ako aj špecifikami vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou školskej integrácie. Z aktuálne platných legislatívnych dokumentov (Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 v znení neskorších predpisov) a ratifikácie medzinárodných dokumentov (ako napr. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím) vyplýva, že vo vzdelávaní by sme mali dodržiavať rovný prístup vo vzdelávaní. V zmysle platnej legislatívy má mať každá osoba so zdravotným postihnutím prístup ku kvalitnému inkluzívnemu a bezplatnému základnému vzdelávaniu. Na základe §2 písmeno ai) školského zákona 245/2008 Z. z. v znení neskorších predpisov a v súlade s jeho novelou 415/2021 Z. z. je „inkluzívnym vzdelávaním spoločná výchova a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovaná na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia.“. Dňa 22. júla 2022 zverejnilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v súčinnosti so Štátnym pedagogickým ústavom (od 1. 7. 2022 Národný inštitút vzdelávania a mládeže – NIVAM) dodatok č. 11 k Štátnemu vzdelávaciemu programu. Na základe prílohy 2 uvedeného dodatku sú upravené Osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Z legislatívnych zmien vyplýva, že každý žiak, teda aj žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa vzdeláva na základe školského vzdelávacieho programu svojej školy. Ale ak špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby neumožňujú žiakovi so zdravotným znevýhodnením, aby sa vzdelával podľa školského vzdelávacieho programu školy, žiak sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Individuálny vzdelávací program žiaka so zdravotným znevýhodnením vypracováva v súlade s odporúčaniami zariadenia poradenstva a prevencie a informovaného súhlasu zákonného zástupcu pedagogický zamestnanec poverený riaditeľom školy, v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom, pedagogickým asistentom, odborným zamestnancom, prípadne aj s inými vyučujúcimi. Pri tvorbe IVP je potrebné prihliadať na individuálne špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a nie je potrebné doslovne postupovať podľa vzdelávacích

programov žiakov so zdravotným znevýhodnením. Individuálny vzdelávací program má zohľadňovať maximálny potenciál každého žiaka. Podpora žiaka by mala byť zabezpečená prednostne v triede, avšak je možné naďalej využívať aj iné formy podpory, ako sú napr. predmety vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora, ktorá je obsiahnutá vo vzdelávacích programoch pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Oblasť špecifickej podpory tvoria predmety ako napr. individuálna logopedická intervencia (LI), rozvíjanie špecifických funkcií (RŠF) a iné. Predmety obsiahnuté v oblasti špeciálnopedagogická podpora však nie sú povinné, ale škola ich výučbu môže stále realizovať v rámci voliteľných (disponibilných) hodín v súlade s Rámcovým učebným plánom pre ZŠ. Žiak so zdravotným znevýhodnením môže byť v škole vzdelávaný aj formou individuálneho vzdelávania. Individuálne vzdelávanie by však v tomto prípade malo byť doporučené na základe vyjadrenia všeobecného lekára pre deti a dorast alebo odporúčania zariadenia poradenstva a prevencie. Individuálne vzdelávanie žiaka so zdravotným znevýhodnením zabezpečuje škola, ktorá rozhodla o povolení individuálneho vzdelávania, a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne (§ 24 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z.) a keďže ide o žiaka so ŠVVP, mal by byť vzdelávaný na základe IVP (§ 7a školského zákona), v ktorom sa upraví forma plnenia povinnej školskej dochádzky, ako aj metódy a formy vzdelávania a spôsoby hodnotenia žiaka.

Vzdelávanie žiakov so ŠVVP je bežnou súčasťou školskej praxe a malo by prebiehať najmä v súlade so školským vzdelávacím programom. Pedagogickí zamestnanci a najmä učitelia sú najdôležitejšími aktérmi inkluzívneho vzdelávania. Ich teoretické poznanie špecifik vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením tvorí východiská pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP v školskej praxi a sú komplexnejšie rozpracované v publikácii Cabanovej (2020), z ktorej pri spracovaní textu v ďalších kapitolách vychádzame. Pozornosť v texte venujeme najmä odporúčaniam pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nakoľko aj zo zistení a analýz projektu *To dá rozum* vyplynulo, že respondenti vnímali ako problém nedostatočnú metodickú podporu učiteľov pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP. V rámci pregraduálnej prípravy tak posilňujeme ich vzdelávanie sa aj formou oboznamovania sa so stratégiami a špecifikami vzdelávania žiakov so ŠVVP. Pozornosť venujeme tiež vzdelávacím programom pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Tie síce nie sú v súčasnosti pre bežné základné školy záväzné, môžu však byť cenným zdrojom pre prácu so žiakmi so ŠVVP v primárnom vzdelávaní, ako aj inšpiráciou pre vypracovanie IVP pre žiakov so ŠVVP.

4.1 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU

Žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou predstavujú pomerne početnú, ale zároveň vnútorne členenú skupinu individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP v základných školách. Vzdelávanie žiakov v primárnom vzdelávaní prebieha v období, keď rečový vývin jednotlivcov ešte nie je ukončený. Viacerí autori (napr. Kutáľková, 2010) uvádzajú, že vývin reči je ukončený už vo veku šiesteho až siedmeho roka, I. Bytešníková (2012) uvádza, že vývin reči a jazyka pokračuje až do dospelosti. Aj v mladšom školskom veku dochádza k neustálemu rozvoju všetkých jazykových rovín a oblastí.

M. Lipnická (2016) píše o špecifickom prístupe učiteľa v predprimárnom vzdelávaní, ktorý však môžeme aplikovať aj na primárnom stupni vzdelávania. Tento prístup môže učiteľ uplatňovať vo vzťahu k deťom, u ktorých sa tieto vývinové špecifiká prejavujú, ako aj vo vzťahu k deťom s diagnostikovanou NKS, ktoré sa vzdelávajú ako individuálne integrované v primárnom vzdelávaní. Základom je rešpektujúci, inkluzívny prístup vo vzdelávaní. Tento špecifický prístup spočíva najmä v rozšírení a posilnení individuálneho prístupu učiteľa k dieťaťu a k žiakovi tak, aby sa vzdelávaný jednotlivec optimálne rozvíjal a realizoval vlastné komunikačné zámery.

Vo vzťahu k jednotlivcom s **vývinovou dysfáziou** autori (Lechta, 2010c, Mlčáková, 2011, Lipnická, 2016, 2019) odporúčajú vytvoriť lepšie podmienky v komunikácii, a to napr.:

- ✓ zásadne znížiť tempo reči učiteľa,
- ✓ jednoznačne formulovať otázky i pokyny,
- ✓ neustále si overovať, či nám vzdelávaný porozumel,
- ✓ udržiavať zrakový kontakt,
- ✓ medzi vetami, otázkami ponechať určitý čas, nakoľko jednotlivec potrebuje mať príležitosť a dostatok času, aby mohol informácie spracovať.

Odporúča sa využívať nedirektívne komunikačné stratégie, ako napr. výmena rol („raz ja, raz ty“), interpretovanie toho, čo má dieťa na mysli, komentovanie toho, čo dieťa práve robí (Lipnická, 2016). Efektívne je počkať na odpoveď, prípadne na neverbálnu reakciu jednotlivca, aj keď nasleduje s latenciou (oneskorením a nie je presná, ale má výpovednú hodnotu). Taktiež sa odporúča výpoveď dieťaťa zopakovať, prípadne preformulovať tak, aby neobsahovala dysgramatizmy, čím vlastne poskytneme spätnú väzbu. Učiteľ môže uplatňovať techniku tzv. mapovania kontextu pomalým tempom reči, pomenovať a komentovať prebiehajúcu aktivitu dieťaťa/žiaka, svoju činnosť a pod. Otázky by sme mali formulovať tak, aby najprv umožňovali jednoslovné jednoznačné

odpovede alebo jednoznačné neverbálne reakcie, pozorovať aktuálnu úroveň porozumenia slovám, otázkam, pokynom, ako aj spontánnosť neverbálnych aj verbálnych reakcií. V prípade, že v edukačnom procese nedokážeme uplatniť vhodné komunikačné stratégie, môže jednotlivec reagovať zdanlivo neadekvátne, alebo nebude reagovať vôbec, pretože nerozumel (Lechta, 2010c, Mlčáková, 2011).

Podľa Tichej (2009) by sme pri komunikácii s dieťaťom s **elektívnym mutizmom** mali predovšetkým rešpektovať to, že ak s nami jednotlivec nehovorí, nikdy ho do verbálnej komunikácie nenútime. Autorka ďalej v texte odporúča poveriť jednotlivca úlohami, ktoré nevyžadujú hovorenú reč, ale zároveň umožňujú aktívnu účasť v triede, ako napr. rozdávanie zošitov, uprednostniť skupinové formy práce, lebo prvé rečové prejavy sa u jednotlivca s elektívnym mutizmom objavujú pri skupinovej práci a akceptovať všetky formy prejavu žiaka, aj šepkanie. Šepkanie je považované za medzistupeň k bežnej komunikácii (Tichá, 2009, Mlčáková, 2012).

Lechta (2010c) pri komunikácii s jednotlivcom so **zajakavosťou** odporúča pozorne počúvať, keď jednotlivec hovorí a o čom hovorí. Učiteľ by mal hovoriť pomalým tempom reči a predlžovať prestávky medzi vetami. Dôležité je identifikovať situácie, kedy sa plynulosť reči zlepšuje alebo zhoršuje. Počas plynulých období je vhodné jednotlivca podnecovať k verbálnej komunikácii, vo chvíli neplynulosti v reči poskytnúť dostatok času bez prejavov netrpezlivosti. Odporúča sa výpovede jednotlivca za neho nedokončovať. Mnoho jednotlivcov s neplynulou rečou uviedlo, že okolie dokončuje ich výpovede bez toho, aby vedeli, že čo chcú vyjadriť (tamtiež). Vo všeobecnosti sa odporúča neprerušovať jednotlivca a neopravovať neplynule vyslovené slová. Aj napriek dysfluenciám v rečovom prejave by učiteľ mal udržiavať zrakový kontakt a príjemnú neverbálnu komunikáciu. Snažíme sa výpovedi porozumieť, prípadne ju preformulujeme a uplatníme tzv. empatické parafrázovanie.

V prípade **nesprávnej artikulácie (dyslálie)** je vhodné, aby učiteľ slovo s nesprávne vyslovenou hláskou bez komentárov správne zopakoval a poskytol tak hovoriacemu spätnú väzbu o zvukovej podobe slova. Obvykle priaznivo pôsobí pomalšie tempo prehovorov, prípadne rytmizovanie slov. Prehovor detí a žiakov s **dysartriou** môže byť niekedy až nezrozumiteľný. Ťažkosti sa pri dlhšej výpovedi ešte zhoršujú, a aj preto sa jednotlivcov snažíme motivovať a viesť ku kratším vyjadreniam. V snahe porozumieť by mal učiteľ sledovať ústa hovoriacich a taktiež by mal byť tolerantný k pomalšiemu tempu prehovoru (Neubauer a kol., 2007).

V primárnom vzdelávaní sa žiak s NKS môže vzdelávať na základe individuálneho vzdelávacieho programu vypracovaného v súlade so školským vzdelávacím programom alebo aj na základe Vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016), v ktorom sú vymedzené špecifické potreby a požiadavky na

komplexnú odbornú starostlivosť, odporúčania pre postup učiteľa vzdelávajúceho žiaka s NKS vo výchovno-vzdelávacom procese a všeobecné zásady hodnotenia. Každý učiteľ vzdelávajúci žiaka s NKS by sa mal s týmto programom podrobne oboznámiť. Súčasťou tohto programu sú aj predmety špeciálnopedagogickej podpory, a to individuálna logopedická intervencia (ďalej len ILI) a rozvoj špecifických funkcií, ktorých výučba je zabezpečovaná odbornými zamestnancami.

Učiteľ by si mal však uvedomiť možné dopady NKS žiaka vo vzdelávacom procese. NKS ovplyvňuje nielen verbálne vyjadrovanie, ale môže ovplyvňovať aj úroveň porozumenia, ako aj písomné vyjadrovanie sa žiaka. NKS tak vplýva na celkovú školskú úspešnosť žiaka vo všetkých predmetoch. Vo výučbe je tak vhodnou stratégiou napr.:

- ✓ úprava a štruktúrovanie textov na čítanie, a to napr. v slovných úlohách, používanie rôznych stratégií práce s textom (ako napr. KWL a pojmové mapy (podľa Mikulajová, 2009c),
- ✓ neustále prepájanie učiva s názornými pomôckami alebo s reálnymi situáciami.

Vo vzťahu k žiakom s NKS je potrebné, aby učiteľ vplyvom cielenej sebaregulácie svojich verbálnych aj neverbálnych prejavov umožnil žiakovi s NKS počúvanie, ale aj jeho rozprávanie jednoduchším, a to napr. prispôbením svojho rečového prejavu (spomalenie tempa reči, vyjadrovanie sa v kratších vetách), opätovným zopakovaním zadania, preformulovaním inštrukcie a neustálym modelovaním správnej výslovnosti.

Pri hodnotení žiakov s NKS by mal učiteľ dôsledne zvážiť, či žiaka s NKS bude skúšať ústne pred celou triedou. Viacerí žiaci s NKS môžu pri ňom pociťovať úzkosť, rozpaky alebo hanbu. Žiakovi je potrebné poskytnúť dostatok času na kognitívne spracovanie otázky a formulovanie odpovede, fonologickú alebo aj vizuálnu nápovedu (napr. prostredníctvom štruktúry KWL, pojmovej mapy), zadávať alternatívne formulované alebo uzavreté otázky, na ktoré môže žiak odpovedať jednoslovnou alebo neverbálne (zajakavý žiak, žiak s mutizmom) a nevyvolávať pocit časovej tiesne (Šúleková, Klobošniaková & Paliderová, 2015).

Je dôležité si uvedomiť, že načrtnuté vzdelávacie stratégie a postupy môžu byť efektívne uplatnené pri realizácii vzdelávacích činností aj pri riadení triedy vo vzťahu k deťom a žiakom vzdelávajúcim sa na základe IVP.

4.2 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Dôsledky prejavov vývinových porúch učenia sú aj vzhľadom na formulované kritériá diagnostikovania viac naviazané na primárne vzdelávanie. Už v predprimárnom vzdelávaní a v prípravnom období nácviku začiatočného čítania a písania sú však zjavné deficity v oblasti rozvoja reči, kognitívnych procesov (pamäť, pozornosť, vnímanie), orientácie v čase a priestore, procesov automatizácie a taktiež aj exekutívnych funkcií. Niekedy sa porucha učenia dá na základe špecifických prejavov predpokladať už v predškolskom veku a ide o prejavy, ktoré môžeme identifikovať aj na začiatku primárneho a vzdelávania. Mikulajová (2009b, 2009c) uvádza, že medzi tzv. silné prediktory dyslexie patrí:

- ✓ znalosť písmen, fonologické procesy a fonemické uvedomovanie (presné rozlišovanie a opakovanie slov a uvedomovanie si ich hláskovej štruktúry);
- ✓ gramatický cit, krátkodobá, tzv. pracovná pamäť a rýchle vybavovanie slov z pamäti (RAN – schopnosť rýchleho automatického pomenovávania napr. vizuálnych podnetov);
- ✓ porozumenie reči a schopnosť súvisle rozprávať o nejakej téme (tzv. naratívne zručnosti).

Ďalej konštatuje, že schopnosti, ktoré sa tradične považovali za najspoľahlivejšie odhadujúce budúcu úspešnosť v učení (ako napr. zrková pamäť na tvary, vizuomotorická integrácia a jemná motorika) podstatne slabšie korelujú s čítaním a najmä s porozumením čítaného textu. Na kvalite čítania a písania sa významne podieľajú aj tzv. exekutívne funkcie, teda funkcie plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastnej činnosti a jej výsledku. Problematika exekutívnych funkcií je rozpracovaná v publikáciách viacerých autorov (Kovalčíková & Ropovik, 2012, Stehlíková, 2016, Kovalčíková a kol., 2016). Deficity v tejto oblasti sú výrazné u detí so syndrómom ADD alebo ADHD a vyskytujú sa aj u mnohých dyslektikov.

Vzhľadom na skutočnosť, že práve v primárnom vzdelávaní je kladený dôraz na rozvoj bazálnej gramotnosti, je potrebné venovať adekvátnu pozornosť procesu osvojovania si čítania, písania, ako aj matematických schopností v primárnom vzdelávaní. V Slovenskej republike je výučba začiatočného čítania a písania založená najmä na využívaní analyticko-syntetickej metódy. Zelinková (2003) uvádza, že práve pri výučbe začiatočného čítania analyticko-syntetickou metódou dochádza k tzv. dvojitému čítaniu, keď si žiak prečíta najskôr slovo po hláskach a až následne ho vysloví nahlas. Podľa Navrátilovej, Kupčíkovej a Vejsovej (2015) jednou z možností, ako predchádzať vzniku

dyslektických prejavov, je vyučovať začiatočné čítanie pomocou metodiky SFUMATO (splývavého čítania).

V primárnom vzdelávaní môže byť žiak s VPU vzdelávaný na základe individuálneho vzdelávacieho programu vypracovaného v súlade so školským vzdelávacím programom alebo na základe Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Vzdelávanie žiakov s poruchami učenia je v uvedenom vzdelávacom programe obohatené o oblasť špeciálnopedagogická podpora. V rámci predmetov špeciálnopedagogickej podpory sú obsiahnuté dva špecifické vyučovacie predmety, a to rozvíjanie špecifických funkcií a špecifický vyučovací predmet individuálna logopedická intervencia (Tekelová, 2017). Obsah a ciele týchto vyučovacích predmetov tvoria súčasť Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Na základe odporúčaní by mal byť učiteľ s obsahom týchto špecifických predmetov oboznámený. Vo vzdelávacom programe sú formulované rovnako odporúčania na úpravu prostredia, umiestnenia žiaka v triede vo vzťahu k metódam a formám práce. Žiak s VPU by mal sedieť v predných laviciach, pod dohľadom vyučujúceho a mal by mať možnosť využívať pomôcky, ktoré potrebuje na kompenzáciu a prekonanie ťažkostí vyplývajúcich z VPU (napr. tabuľku písmen, čítacie okienko, dyslektickú tabuľku, a pod.).

Podľa Žovinca a Staňovej (2015) by vo vyučovaní malo dochádzať k prepájaniu edukácie, reedukácie a kompenzácie. V prvých rokoch sa edukácia a reedukácia dyslexie zameriava najmä na vybudovanie technických základov čítania a prebieha na základe individuálnej práce žiaka a špeciálneho pedagóga. V praxi sa osvedčilo čítanie hlások s predlžovaním (kartičky, pracovné listy), odkrývanie písma pomocou čítacieho okienka, dublované čítanie, metóda obťahovania a postrehovania slabík, Fernaldovej metóda (Belková & Kmeťová, 2004, Jucovičová & Žáčková, 2014, Harčaríková, 2008a, Žovinec, 2019c). S tréningom techniky čítania sa paralelne trénujú perцепčné oslabenia (zrakové, sluchové vnímanie, pozornosť). Prepájanie edukácie a reedukácie by malo umožniť žiakovi používať korekčné pomôcky, napr. čítacie okienko, záložku, farebné fólie a uplatňovať a rozvíjať čitateľské stratégie (napr. INSERT, KWL), ktoré môžu obohatiť výučbu všetkých žiakov triedy.

Dôležité je prepájať čítanie, písanie a verbálne schopnosti. Väčšina žiakov s VPU má ťažkosti najmä v písanej reči (písanie je ťažšie ako čítanie). Pri ťažkostiach v písaní dbáme na správnu polohu pri písaní, úchop a sklon písacieho nástroja. V prípade potreby môžeme využívať pomocné linajky na ustálenie veľkosti písma, prípadne umožníme žiakovi písať tlačným písmom alebo písaným nespojitým písmom Comenia Script, ktorého autorkou je Lencová (2017). Jednou z výhod nespojitého písaného písma, ako aj tlačeneho písma je okamžité písanie diakritických znamienok. Ťažkosti s aplikáciou

gramatických pravidiel sa prejavujú v každom písomnom prejave žiaka s dysortografiou a ich preverovanie písaním diktátov klasickým spôsobom je u žiakov s dysortografiou, ale aj s dyslexiou väčšinou nevhodné. Alternatívu hodnotenia predstavujú doplňovacie cvičenia zamerané na jeden pravopisný jav (tamtiež).

Vzhľadom na spektrum ťažkostí v matematike je vo výučbe často potrebné kontrolovať pochopenie zadania úlohy a správnosť postupu. Žiakovi by malo byť umožnené, aby si farebne odlišil operačné znaky a v prípade potreby napr. aj pozícnú hodnotu číslíc v čísle. Učiteľ by mal tolerovať nižšiu úroveň rysovania a orientácie v priestore a v zadaní slovných úloh v prípade potreby žiakovi zvýrazniť podstatné údaje (napr. krát, viac, , menej). Od učiteľa sa taktiež očakáva, že žiakovi bude formulovať jednoznačné a jasné zadanie úlohy a tolerovať použitie kompenzačných a korekčných pomôcok.

Žovinec a Staňová (2015) uvádzajú, že vo vzdelávaní žiakov s VPU je potrebné uplatňovať modifikáciu obsahu paralelne s modifikáciami postupov a metód vo vyučovacom procese. Do vyučovania je potrebné zapájať tréning oslabených funkcií, využívať aktivizačné metódy, skupinové a kooperatívne vyučovanie, systematicky učiť žiaka učiť sa a organizovať si učebné činnosti, zvyšovať metakognitívnu činnosť učiteľa a žiakov (hovoriť o pláne a cieľoch hodiny, používať techniku „myslím nahlas“, odkrývať a komentovať rôzne spôsoby riešenia úloh).

Vzdelávanie žiakov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu by malo byť zabezpečené aj s neustálou podporou a spoluprácou učiteľa s pedagogickými a odbornými zamestnancami školy alebo poradenského zariadenia.

4.3 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vo vzdelávaní považujeme za nevyhnutné, aby sme akceptovali nielen špecifiká vyplývajúce z triády postihnutia, ale aj nešpecifické prejavy súvisiace s intenzitou zmyslového vnímania. V špeciálnopedagogickej praxi sa osvedčil program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), špecifiká ktorého je vhodné implementovať do vzdelávania detí a žiakov i v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Vyznačuje sa tromi základnými princípmi, ktorými sú individualizácia, štruktúrovanie a vizualizácia. Pre program TEACCH je charakteristické prispôsobenie komunikácie, jej vizuálna podpora, poskytnutie inštrukcií vo vhodnej, často aj vizuálnej forme, poskytnutie pomôcok na orientáciu v čase a priestore a pod. (Jedličková, 2019). Aplikovaním štruktúrovania a vizualizácie aj v primárnom vzdelávaní rozvíjame u jednotlivca samostatnosť a schopnosti

sebaorganizácie. Vizualizovaním následnosti činností vo vzdelávaní podporujeme nielen orientáciu jednotlivca v danom prostredí, ale priebeh činností sa pre neho stáva predvídateľným, čo má pozitívny vplyv na budovanie pocitu istoty v danom prostredí (Okenicová, 2015). Prostredníctvom vizualizácie by mali byť podporované aj pravidlá správania sa žiakov v triede. Dbáme na to, aby pravidlá boli formulované ako pozitívne očakávania prejavov správania sa dieťaťa. Vzhľadom na nešpecifické prejavy ovplyvnené intenzitou vnímania podnetov v jednotlivých oblastiach je potrebné zvážiť napr. intenzitu osvetlenia (napr. pri hypersenzitivite na svetlo), umiestnenie triedy, v ktorej sa jednotliviec vzdeláva (nie je vhodné, aby boli okná smerom do rušnej ulice, ak vzdelávaný trpí hypersenzitivitou sluchového vnímania), spôsob organizácie vzdelávacích aktivít a učebných situácií (napr. ak jednotliviec hyposenzitivitou sluchového vnímania vníma zvuky len prostredníctvom jedného ucha) a pod.

Vzhľadom na oslabenie v oblasti sociálnych zručností a komunikačnej schopnosti, čo má vplyv na všetky ostatné vzdelávacie oblasti a ovplyvňuje rovnako hrové aktivity dieťaťa, je rozvíjanie schopnosti komunikovať jedným zo základných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu detí s poruchami autistického spektra. Keďže k silnejším stránkam dieťaťa s poruchami autistického spektra patrí vizuálne myslenie, používame predovšetkým vizuálne metódy a pomôcky. Pri triedení predmetov a ich zoskupovaní a priradovaní sa snažíme o to, aby dieťa rozpoznalo ich najdôležitejšie vlastnosti a podľa toho ich triedilo, priradovalo. Felcmanová a kol. (2019, s. 41-42) formulovali všeobecné odporúčania, ktoré je vhodné aplikovať aj pri vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra a odporúčajú:

- ✓ členiť denný program aj prostredie, napr. aj prostredníctvom pomôcok na vizualizáciu denného programu;
- ✓ v prostredí školy vyčleniť bezpečný priestor, v ktorom sa môže žiak zdržiavať, keď potrebuje byť sám;
- ✓ snažiť sa predchádzať nečakaným zmenám v prostredí a v programe dňa;
- ✓ pripraviť žiaka na plánované zmeny v predstihu;
- ✓ v komunikácii používať jasné, skôr kratšie vyjadrenia;
- ✓ nenútiť žiaka do skupinových aktivít s ostatnými;
- ✓ viesť žiakov k akceptácii zvláštneho správania sa dieťaťa.

V primárnom vzdelávaní môže prebiehať vzdelávanie žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi poruchami na základe individuálneho vzdelávacieho programu, prípadne v závislosti od existujúceho pridruženého mentálneho postihnutia podľa jedného z dvoch vzdelávacích programov (a to program bez a s mentálnym postihnutím). Vzdelávacie štandardy pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými

poruchami (bez mentálneho postihnutia) sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia. V školskej integrácii sa žiak vzdeláva podľa rámcového učebného plánu príslušnej školy, v ktorej sa vzdeláva. Obsah vzdelávania vychádza aj zo vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). V primárnom vzdelávaní sú do vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora zaradené špecifické vyučovacie predmety: rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností a rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie. Pri výbere a zvažovaní vhodnej alternatívy zaškolenia žiaka s Aspergerovým syndrómom alebo vysokofunkčným autizmom z legislatívneho hľadiska platí jednoduchá rovnica, t.j., ak je intelekt žiaka v norme, tak je odporúčané vzdelávanie v škole hlavného vzdelávacieho prúdu (Okenicová, 2015).

V triede je potrebné venovať pozornosť štruktúrovaniu prostredia, obsahu vzdelávania a vytvoriť tzv. časový plán, ktorý žiaka informuje o slede činnosti počas dňa. Vzdelávanie žiaka v škole hlavného vzdelávacieho prúdu zefektívni aj pracovný plán, ktorý mu pomáha zorientovať sa pri plnení úloh počas samostatnej práce. Čadilová, Žampachová (2012a) a Okenicová (2015) odporúčajú zväžiť zasadačí poriadok, ako aj miesto, na ktorom bude žiak sedieť, ktoré však nie je vhodné v priebehu realizácie výučby meniť. Vizualizácia priebehu dňa a rozvrhu hodín je pre mnohých žiakov s poruchou autistického spektra nevyhnutná. Vzhľadom na možné kolísanie pozornosti je vhodné vyučovaciu hodinu štruktúrovať, striedať činnosti, resp. počas realizácie výučby zaradiť aj tzv. relaxačnú chvíľku. Pri výučbe je vo vzťahu k nácviku písania potrebné zohľadňovať prípadné oslabenie v oblasti grafomotoriky. Z toho dôvodu je žiaduce vo vzdelávaní dlhšie aplikovať uvoľňovacie cvičenia, prípadne vo vyššom ročníku tieto špecifiká zohľadňovať napr. minimalizovaním písania, aj počas diktátov.

Okenicová (tamtiež) uvádza, že niektorí žiaci (najmä tí s Aspergerovým syndrómom) vedia plynule čítať už pri vstupe do prvého ročníka. Je dôležité zadávať im už v tomto období texty na čítanie. Pre tých, ktorí čítajú s porozumením, je vhodné vopred si stanoviť štruktúru vyučovacej hodiny, s ktorou by mal byť žiak vopred oboznámený a mali by byť v nej, ideálne pod sebou spísané tie činnosti, ktoré má žiak plniť (napr. Otvor si učebnicu na str. 25. Vypočítaj príklad 4. Opíš z tabule všetky príklady do zošita. Vypočítaj ich.). Autorky (tamtiež) ďalej v texte uvádzajú všeobecné odporúčania (medzi ne patrí napr. Výklad učiva realizujte pomocou jednoduchších viet. Zdôraznite, čo je podstatné. Zadávajte také množstvo úloh, ktoré je žiak schopný aj dokončiť. Nové učivo dávajte do súvislosti s predchádzajúcimi poznatkami. Pri zadávaní úloh využívajte aj vizuálnu podporu.).

U žiakov s vysokofunkčným autizmom sa častejšie stretávame s ťažkosťami pri osvojovaní si čítania. Niektorí žiaci sa tak učia čítať tzv. globálnym čítaním s podporou

vizualizácie (spájanie slova s konkrétnym obrázkom). Vizualizáciu je vhodné využiť aj pri porozumení čítaného textu a krátkych príbehov. Ako ideálna sa javí forma obrázkových knižiek s jednoduchým textom pod obrázkom alebo forma komiksu. V matematike je potrebné zamerať sa na úroveň porozumenia zadaniu a v prípade ťažkostí rozkrokovat' danú úlohu, pri osvojovaní si nových vedomostí (sčítanie, odčítanie, a pod.). Dôležité je uprednostniť jeden spôsob zvládania a nezahľcovať žiaka viacerými postupmi, ale zvoliť najvýhodnejší postup pre žiaka. Učítelia by mali rešpektovať narušenú mieru predstavivosti, netrvať na prepisovaní príkladov, ale využívať pracovné listy, testy, kde žiak môže priamo písať výsledky a odpovede (Okenicová, 2015, Čadilová & Žampachová, 2012a, 2012b, 2012c).

Podľa V. Čadilovej a Z. Žampachovej (2012c) je úlohou učítela vytvoriť pri skúšaní čo najmenej stresujúce a maximálne priaznivé prostredie, aby mohol žiak skutočne preukázať to, čo vie. Okenicová (2015, s. 178 – 179) odporúča nezadávať časovo limitované úlohy, pri ústnom skúšaní postupovať otázka – odpoveď a nežiadať od žiaka súvislé odpovede a zhrnutie učiva. Učítel by mal upustiť od striktného dodržiavania pojmov a oceňovať opisné vyjadrovanie. Poznámky a tresty nepôsobia motivujúco, ale pri celkovo oslabenej motivačnej zložke skôr spôsobujú opačný efekt, a to nielen v oblasti výkonovej, ale aj psychickej a osobnostnej (znížená sebadôvera).

V priebehu výučby sa žiak môže prejavovať aj nežiaducimi prejavmi správania sa, ktoré môžu byť istou formou komunikácie. Jednotlivec tak môže signalizovať ťažkosti so zvládnutím úlohy alebo aj nespokojnosť s výsledkom svojej práce a pod. Niektorí jednotlivci majú výrazné úzkostné ladenie osobnosti, vysoké nároky na svoje výkony a výsledky práce, strach zo zlyhania (Okenicová, 2015), a preto je potrebné zaoberať sa príčinami a podnetmi, ktoré tieto prejavy u žiaka vyvolávajú. Autori (Okenicová, 2015, Thorová, 2006) odporúčajú buď tieto prejavy správania odignorovať, zmeniť činnosť alebo zaradiť tzv. relaxačnú chvíľku (napr. v priestore triedy na to určenom, v zadnej časti miestnosti) a jednotlivca nekontaktovať, nakoľko môže byť aj sociálne presýtený.

Žiaci s autizmom a inými pervazívnymi poruchami s pridruženým mentálnym postihnutím sa môžu vzdelávať podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím (2016). Obsah vzdelávania je vytvorený na troch úrovniach. Prvá, najnižšia úroveň, zahŕňa najnižšie požiadavky z hľadiska obsahu učiva a posledná, tretia úroveň, určuje najvyššie požiadavky. Voľba úrovne (obsahu vzdelávania) sa nemôže riadiť diagnostikovaným stupňom mentálneho postihnutia žiaka. To znamená, že žiak, ktorý podľa psychologického vyšetrenia má napr. stredný stupeň mentálneho postihnutia, nepostupuje automaticky podľa strednej, t. j. druhej úrovne obsahu vzdelávania príslušného vyučovacieho predmetu. Pedagóg zvolí pre neho tú úroveň, ktorú je (na základe jeho predpokladov) schopný zvládať. Pre žiaka v rôznych vyučovacích

predmetoch možno určiť rôznu úroveň obsahu vzdelávania (tamtiež, s. 11). Na základe citovaného dokumentu žiak s autizmom alebo ďalšou pervazívnou vývinovou poruchou s mentálnym postihnutím môže posledný ročník svojej školskej dochádzky ukončiť aj učivom nižšieho ročníka. Program ďalej upravuje špecifiká vzdelávania tejto skupiny žiakov v jednotlivých predmetoch a ročníkoch základnej školy.

4.4 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S TELESNÝM POSTIHNUTÍM, CHORÝCH A ZDRAVOTNE OSLABENÝCH

Osoby s telesným postihnutím, chorí a zdravotne oslabení predstavujú veľmi heterogénnu skupinu. Pri výchove a vzdelávaní žiaka s telesným postihnutím je potrebné mať na zreteli, či ide o žiaka, ktorý má z hľadiska prognózy telesné postihnutie s relatívne stabilizovaným charakterom, kedy sa liečbou dosahuje zlepšenie stavu jednotlivca, alebo telesné postihnutie, pri ktorom sa stav jednotlivca zhoršuje (Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016). Následkom zdravotného stavu sú chorí často hospitalizovaní, pričom počas hospitalizácie alebo ozdravovacích a liečebných pobytov sú predovšetkým objektom zdravotníckej starostlivosti. Avšak tí, ktorým to zdravotný stav umožňuje, sú vzdelávaní v školách pri zdravotníckych zariadeniach. Odporúčame, aby hodnotenie, ktoré je žiakovi počas hospitalizácie, liečebného alebo ozdravovacieho pobytu udeľované, bolo aj plne akceptované učiteľmi kmeňovej školy.

Prežívanie choroby/zdravotného oslabenia je zo strany chorého dieťaťa sprevádzané viacerými problémami. Dieťa sa môže cítiť nekomfortne, postupne si so zvyšujúcim sa vekom uvedomuje svoje ochorenie na základe rôznych príznakov (ako napr. bolesť, znižovanie telesnej a duševnej aktivity, zmeny vzhľadu), rovnako v dôsledku mnohých obmedzení (ako napr. dodržiavanie diéty, užívanie liekov, znížená výkonnosť) a povinnosti absolvovať pravidelné, často aj dlhotrvajúce neštandardné diagnostické a liečebné postupy. Choroba môže v prípade opakovaných, resp. dlhodobých hospitalizácií ovplyvniť aj jeho vlastnú sociálnu skúsenosť, najmä vo vzťahu k rovesníkom, spôsobiť emočnú poruchu a ovplyvniť sebavedomie dieťaťa. Následkom môže byť taktiež uzatváranie sa do seba až apatia, nakoľko má problém adaptovať sa na bežné prostredie (Harčariková, 2011, 2014). Fungovanie jednotlivca v prostredí školy je ovplyvnené úrovňou jeho hybnosti, úrovňou zvládania sebaobslužných činností, ktoré považujeme za základný predpoklad úspešnej sociálnej integrácie. Kollárová a kol. (2010) uvádza, že v pedagogickej praxi sa vychádza z toho, či žiak s telesným postihnutím dokáže udržať polohu tela v sede a v stoji, vykonávať lokomočné a manipulačné pohyby.

Edukáciu v školskom prostredí však neovplyvňuje len druh a stupeň postihnutia, ale aj ďalšie možné špecifiká vo vývine, ku ktorým môže dochádzať napr.:

- ✓ v oblasti mentálneho vývinu (napr. oneskorenie mentálneho vývinu vzhľadom na telesné postihnutie (napr. pri DMO),
- ✓ na úrovni čiastkových deficitov kognitívnych procesov (napr. percepcia, pozornosť, pamäť),
- ✓ v oblasti komunikačných spôsobilostí (napr. symptomatologický charakter reči pri DMO, príp. ako dôsledok absentujúcej stimulácie v rodinnom prostredí, resp. počas hospitalizácie).

Kvalitu zapojenia sa žiakov do edukačného procesu ovplyvňuje i skutočnosť, či sú postihnuté dolné alebo horné končatiny. Pri postihnutí dolných končatín sa jednotlivec môže do edukačného procesu zapájať takmer neobmedzene, pri postihnutí horných končatín sa postihnutie výraznejšie prejavuje v grafomotorických činnostiach a neskôr aj v školskom prostredí (Vítková, 2006, Čadová a kol., 2015).

Jednou zo základných podmienok úspešného vzdelávania žiakov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených je, aby škola dokázala v prípade potreby zabezpečiť bezbariérové prostredie. Dôležité je myslieť nielen na prístup do školy a triedy, ale aj napr. na toaletu, presun do iných častí školy (napr. jedáleň, telocvičňa), na zabezpečenie edukačného procesu a plnenie požiadaviek, ktoré sú formulované v kurikulárnych dokumentoch pre primárne vzdelávanie.

V primárnom vzdelávaní je plnenie vzdelávacích štandardov (sú rovnaké ako pre žiakov bez znevýhodnenia) pre žiakov s telesným postihnutím ovplyvnené druhom a stupňom telesného postihnutia žiaka (Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016, s. 6). V škole hlavného vzdelávacieho prúdu sa začlenený žiak s telesným postihnutím vzdeláva na základe individuálneho vzdelávacieho programu. Obsah vzdelávania však vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s telesným postihnutím. Škola by mala odborne zabezpečiť, aby žiak mohol absolvovať aj špecifické predmety, čo je zakotvené v individuálnom vzdelávacom programe. Obsah primárneho vzdelávania žiakov s telesným postihnutím je rozšírený o dva špecifické predmety, ktorými sú rozvíjanie komunikačnej schopnosti a grafomotorických zručností pre prípravný až 4. ročník pre žiakov s telesným postihnutím a rozvíjanie pohybových zručností pre prípravný až 4. ročník pre žiakov s telesným postihnutím. Podľa Frindrichovej (2015) sa vo výučbe špecifických predmetov zameriavame najmä na skvalitňovanie vnímania (zrakového, sluchového, hmatového), rozvíjanie poznávacích a vyjadrovacích schopností, vedieme žiakov k samostatnej, kultivovanej, tvorivej, pokiaľ možno k plynulej a zrozumiteľnej komunikácii.

Zvládnutie písania je podmienené úrovňou rozvoja jemnej motoriky a grafomotoriky. Základom nácviku písania je správne sedenie, ktoré je podporované aj vhodnými pomôckami (napr. výškovo nastaviteľná a sklopiteľná lavica - ariska). Všeobecné odporúčania pre nácvik písania a osvojovanie si jednotlivých prvkov a tvarov vo zväčšenej forme (napr. na formát A4) je potrebné vzhľadom k telesnému postihnutiu aplikovať v dlhšom časovom intervale. Vejrochová (2012) uvádza, že prechod od zväčšených tvarov k písaniu do písaniek nie je dobré unáhliť. Vhodným písacím nástrojom sú pre nich mäkké ceruzky a pastelky, ktoré pomerne ľahko zanechávajú stopu na papieri. Pri nácviku písania uskutočňujeme grafomotorické rozcvičky a uvoľňovacie cvičenia, sledujeme tlak písacieho nástroja na podložku a zameriavame sa na dosiahnutie čitateľného a spoločensky upotrebitelného písma. V prípade, že žiak nezvláda požiadavky spojitého písaného písma, je vhodné umožniť mu, aby písal napr. nespojitým písaným písmom (Comenia Script), rukopisom napodobňoval tvary tlačeneho písma, prípadne mu umožníme výcvik písania na počítači.

Vplyvom telesného postihnutia žiak často nie je schopný vytlieskať slovo na slabiky, čím je pre neho náročnejšie identifikovať slabiky v slove. Z dôvodu narušenej fonácie sa ťažkosti v hlasnom čítaní môžu prejavovať aj vtedy, keď už žiak čítať vie a ovláda techniku čítania, čím je obmedzené aj plnenie niektorých výkonových a obsahových štandardov (napr. vo vzťahu k úrovni hlasného čítania a umeleckému prednesu).

Ťažkosti v priestorovej orientácii sa môžu prejavovať aj v orientácii v texte, pri vyhľadávaní údajov na mape, rovnako vo výučbe matematiky. Pri práci s textom je vhodné napr. zväčšením textu, dvojítm riadkovaním alebo spracovaním diktovaného textu do podoby poznámok vopred upraviť materiály pre žiaka. V matematike môžu mať ťažkosti najmä v oblasti riešenia geometrických úloh, slovných úloh založených na priestorových predstavách alebo predpokladaných skúsenostiach a poznatkoch žiakov z praktického života.

Mnohí jednotlivci s telesným postihnutím, chorí alebo zdravotne oslabení neustále využívajú kompenzačné pomôcky (napr. protézy, ortézy, a iné), s využívaním ktorých je vhodné deti a žiakov vopred oboznámiť, resp. komunikovať túto situáciu aj s rodičmi. Vzdelávanie v školách hlavného vzdelávacieho prúdu je potrebné podporiť adekvátnym materiálным vybavením a kompenzačnými pomôckami (napr. protišmykovou fóliou, resp. podložkou na lavicu, držadlom na pero alebo ceruzku, stojanom na knihy, ťažidlom na zaťaženie knihy alebo zošita, držiakom na zachytenie strán, štítkami na spevnenie rohov listov), (viac Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, 2014).

4.5 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM

Tarcsiová (2018) tvrdí, že názory rodičov a odborníkov, či vzdelávať dieťa v špeciálnej škole pre sluchovo postihnutých alebo v bežnej škole, sa často rozchádzajú. Odpoveď nie je jednoznačná, pretože je najdôležitejšie prihliadať hlavne na to, čo je pre dieťa lepšie a vychádzať z jeho predispozícií. Úspešnosť školskej integrácie žiaka so sluchovým postihnutím je ovplyvňovaná nielen druhom a stupňom jeho postihnutia, ale tiež aj podmienkami, ktoré mu pre vzdelávanie dokáže škola zabezpečiť. Žiak so sluchovým postihnutím môže mať i ďalšie **pridružené postihnutie** (telesné, zrakové, vývinové poruchy učenia, správania, ...), ale môže ísť aj o žiaka s nadaním. Vo výchovno-vzdelávacom procese rozoznávame nasledujúce kategórie detí/žiacov so sluchovým postihnutím, a to nepočujúce dieťa/nepočujúci žiak, nedoslýchavé dieťa/nedoslýchavý žiak, dieťa/žiak s kochleárnym implantátom (Domancová, Gušťaříková, 2017).

- ✓ **Nepočujúce dieťa/nepočujúci žiak** je dieťa/žiak, u ktorého nastalo sluchové postihnutie v ranom veku (pre-peri-postnatálnom veku), pred osvojením reči (v prelingválnom veku) v takej miere, že úplne stratilo sluch, alebo sluchové postihnutie je veľmi ťažké v dôsledku ochorenia, úrazu či nesprávnej liečby a pod. Strata sluchu u dieťaťa je taká veľká, že ani pri použití načúvacieho prístroja spravidla nie je schopné identifikovať a diferencovať hovorenú reč (Hovorková, 2018a). Osvojenie hovorenej reči závisí od mnohých faktorov, veľmi často sa spoločne združujú a komunikujú prostredníctvom manuálnych foriem komunikácie. Dôležitým predpokladom pre dosiahnutie pozitívneho vývinu artikulačných schopností je, aby nepočujúce dieťa dostalo slúchadlo a primeranú výchovu ešte v predrečovom štádiu vývinu reči (ideálne do 6. mesiaca života). Pri včasnej a systematickej starostlivosti sú však schopné naučiť sa používať hovorenú reč. Rečový prejav však býva ťažko zrozumiteľný, dysgramatický a s neprirodzenou intonáciou (Schmidtová, 2014a, Felcmanová a kol., 2019). Zvuková stránka reči ostáva aj pri dobrej starostlivosti narušená, lebo sebakontrola reči sluchovou cestou nie je možná (Hovorková, 2018a, Horáková, 2006).
- ✓ **Nedoslýchavé dieťa** pomocou načúvacieho prístroja môže čiastočne vnímať hovorenú reč, aj keď obmedzene, môže auditívnou spätnou väzbou spravidla kontrolovať vlastnú reč (podľa druhu a stupňa sluchového postihnutia). Slovná zásoba u nedoslýchavých detí v porovnaní s ich počujúcimi rovesníkmi môže byť viac alebo menej obmedzená. V slovnej zásobe u nedoslýchavého prevažujú podstatné mená, najmenej frekvencované sú príslovky, predložky a spojky. U sluchovo postihnutých môžeme pozorovať aj chybnú aplikáciu slov v bežnej reči

a zriedkavý výskyt synonym. Nedoslýchavé deti majú ťažkosti aj pri osvojovaní gramatických foriem a syntaktických štruktúr reči. Pretože majú výpadky z počutia, môžu štruktúru hovorenej reči vnímať iba útržkovite. Sú neisté v ohýbaní slov, skloňovaní podstatných mien a časovaní sloviess (Domancová & Gušťaříková, 2017, Romančíková & Schmidtová, 2010, Schmidtová, 2014a, 2014b).

- ✓ **Dieťa s kochleárnym implantátom alebo kochleárnymi implantátmi (KI)** je dieťa s vnútroušnou implantáciou alebo implantátmi. Individuálne dispozície a individuálne možnosti vývinu u detí sú rozličné. Pokiaľ sa týmto deťom poskytne adekvátna lekárska, psychologická a špeciálnopedagogická starostlivosť a primerane sa zapojí najbližšie prostredie, väčšina týchto detí sa dokáže dobre orientovať sluchom (Rzymanová, 2018). Hovorenej reči môžu rozumieť aj na základe sluchového vnímania. Vo vzdelávaní tejto skupiny detí so sluchovým postihnutím sa do popredia dostáva sluchová výchova – tréning sluchového vnímania a pozornosti (Domancová & Gušťaříková, 2017). Pri podpore rozvoja dieťaťa v domácom prostredí a spoluprácou rodiny s odborníkmi je možné dosiahnuť veľmi dobré výsledky kochleárnou implantáciou aj vo vyššom veku dieťaťa (Hovorková, 2018, s. 342).

Ak sa rozhodneme v škole a v triede vzdelávať dieťaťa so sluchovým postihnutím, je nevyhnutné vopred myslieť na úpravu akustických podmienok v triede. Je vhodné, aby trieda nemala okná smerom do hlučnej ulice, resp. aby bol v triede koberec, ktorý tlmí zvuky v triede. Trieda by mala mať čo najviac členený povrch stien. Záclony a závesy zohrávajú dôležitú úlohu pri zabezpečovaní vhodných akustických podmienok, prípadne zabraňujú nežiaducemu osvetleniu (Potměšil a kol., 2012). Významnú úlohu zohráva aj skutočnosť, ako je žiak pripravený na podmienky v intaktnom prostredí, a to najmä v súvislosti s úrovňou jeho jazykových schopností v oblasti komunikácie hovorenou rečou. Edukačný proces kladie na žiaka so sluchovým postihnutím vyššie nároky. Nestačí mu len „počúvať“, musí sa maximálne sústrediť, zmysluplne si dopĺňať informácie, ktoré sluchom nezachytil alebo ich nedokázal „odpozeráť“, reagovať v danom kontexte, písať (Hricová, L., Kortišová & Minárová 2015). Na otázku, akou formou sa učiť, podľa Belíkovej (2019) sa ponúka niekoľko možností. Sú nimi posunkový jazyk, orálna metóda, bilingválny prístup a totálna komunikácia. V procese primárneho vzdelávania môžu byť využívané aj prvky alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím s prihliadnutím na druh a stupeň sluchového postihnutia sa podľa Hricovej, Kortišovej a Minárovej (2015, s.132) uskutočňuje v nasledovných komunikačných formách:

- ✓ Hovorený jazyk (orálna metóda), teda jazykový systém slovenského jazyka, ktorý sa realizuje v hovorenej a písanej reči. Písomná forma jazyka umožňuje hovorený jazyk vnímať vizuálne.
- ✓ Posunkový jazyk pozostáva z posunkov (produkovaných rukami, ramenami), nemanuálnych komponentov (výrazu tváre, pohľadu, pohybov hlavy, pohybov hornej časti tela) a orálnych komponentov. Niektoré deti si posunkový jazyk osvojujú ako svoj prvý jazyk. Posunkovaná slovenčina využíva komunikačné prostriedky posunkového jazyka a gramatický systém hovoreného jazyka.
- ✓ Prstová abeceda (jednoručná alebo obojručná) sa realizuje prstami, vo väčšine prípadov znázorňujúcimi tvar písaného alebo tlačeneho písmena. „Od používateľov prstovej abecedy sa očakáva poznanie písomnej podoby jazyka, pretože pomocou jednotlivých znakov sa hláskujú slová alebo vety“ (Horáková, s. 65 – 66).
- ✓ Odzieranie predstavuje sledovanie pohybov pier, sánky a jazyka zrakom a súčasné analyzovanie a porozumenie sledovanej hovorenej reči. Predpokladom dobrého odzieranania je vybudovaná slovná zásoba v hovorenom jazyku.
- ✓ Pomocné artikulačné znaky predstavujú umelo vytvorený systém prstových znakov, ktoré uľahčujú identifikáciu hlásky zvukového jazyka pri artikulácii.

Nutná je spolupráca rodičov, učiteľov a špeciálnych pedagógov, a tiež zabezpečenie potrebných úprav a pomôcok v rámci vyučovacieho procesu.

Učiteľ má byť vopred oboznámený s diagnózou žiaka, jej dôsledkami. Vo výchovno-vzdelávacom procese by mal zohľadniť špecifiká u žiaka so sluchovým postihnutím, ktoré môžu byť prítomné, ako napr. poruchy reči v lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej, foneticko-fonologickej rovine, symptomatické poruchy reči (napr. dysláliu, dysprozódiu (poruchy rytmu reči), dysfóniu (poruchy hlasu), narušené dýchanie, fufnavosť, poruchy plynulosti reči), poruchy pozornosti, ťažkosti pri myšlienkových operáciách (chápanie abstraktných pojmov), prítomný pocit menejcennosti, oneskorenie sociálneho a emocionálneho vývinu, nedostatky vo vývine psychomotorických zručností, a iné. Učiteľ má byť vopred oboznámený s potrebnými úpravami metód práce, prostredia alebo pomôcok. Mal by tiež vedieť, ako môže skontrolovať funkčnosť načúvacieho aparátu a poznať základnú starostlivosť oň (tamtiež).

Podpora žiaka so sluchovým postihnutím v materskej škole by mala smerovať predovšetkým k uplatňovaniu zásad uľahčujúcich komunikáciu učiteľa so žiakom so sluchovým postihnutím. Podľa Tichej a Doležalovej (2012) a Felcmanovej a kol. (2019, s. 67) medzi hlavné nižšie uvedené zásady radíme:

- ✓ žiak má dopredu vedieť, o čom bude komunikácia (téma);
- ✓ hovoriaci má mať dobre osvetlenú tvár, nemal by stáť v tme;
- ✓ hovoriaci počká, kým s ním žiak so sluchovým postihnutím nadviaže očný kontakt;
- ✓ hovoriaci správne a výrazne artikuluje (artikuláciu nepreháňať);
- ✓ hovoriaci používa krátke vety.

I. Jungwirthová (2015, s. 88) uvádza, že učitelia by sa mali naučiť dieťaťu rozumieť. Žiakov so sluchovým postihnutím treba motivovať k reči komunikačnými zážitkami. Postupne by mali získať skúsenosť, že hovorená reč im umožňuje nadväzovať nové kamarátstva a komunikovať s počujúcimi ľuďmi.

V primárnom vzdelávaní žiaci so sluchovým postihnutím plnia okrem špecifik, ktoré upravujú niektoré časti štátnych vzdelávacích programov pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie rovnaké ciele vzdelávania ako ostatní žiaci základnej školy na primárnom stupni vzdelávania (Schmidtová, 2014b). Pre žiakov so sluchovým postihnutím je v príslušnom vzdelávacom programe (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016) začlenená aj vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora. Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora obsahuje dve základné skupiny špecifických vyučovacích predmetov. V prvej skupine sú špecifické vyučovacie predmety: komunikačné zručnosti, individuálna logopedická intervencia, slovenský posunkový jazyk, ktoré podporujú získavanie a rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím. Do druhej skupiny sú zaradené špecifické vyučovacie predmety: dramatická výchova a rytmicko-pohybová výchova, ktoré sa vyučujú namiesto vyučovacieho predmetu hudobná výchova. Môže sa vyučovať aj špecifický vyučovací predmet sluchová výchova (tamtiež). V školských podmienkach je potrebné venovať pozornosť aj zasadaciemu poriadku, a žiak so sluchovým postihnutím by mal sedieť vpredu, pretože potrebuje aj odzerať a musí nám vidieť na ústa tak, aby smerom k učiteľovi bolo „lepšie“ ucho a zároveň na takej pozícii, z ktorej bude mať možnosť sledovať a zrakom monitorovať vstupné dvere do triedy, aby taktiež hneď vedel o prítomnosti ďalších ľudí v triede (Mazánková, 2018).

Za dôležité považujeme upozorniť na špecifiká žiakov so sluchovým postihnutím v čítaní. Čítanie žiakov so sluchovým postihnutím predstavuje zložitý pedagogický problém (Langer, 2004, Romančíková & Schmidtová, 2010, Schmidtová, 2014b). Deti a žiaci s poruchou sluchu si pomerne rýchlo a ľahko osvoja techniku čítania, čo však automaticky neznamená, že čítanému tiež rozumejú. Spravidla, až keď dieťa s ťažkou poruchou sluchu začne čítať, rodičia zistia, ako málo pozná hovorený jazyk. Čitateľský vek významne zaostáva za vekom kalendárnym a to tým viac, čím je porucha sluchu ťažšia. Vo všeobecnosti platí, že u počujúcich detí začína byť čítanie funkčné až na konci štvrtého

roku učenia. Z praxe sú ale známe i opačné príklady, a to pri stredne ťažkých stratách sluchu, kedy je vývoj reči a schopnosť komunikovať s využitím slúchadiel u niektorých detí na veľmi dobrej úrovni. Môžeme teda hovoriť o mnohých faktoroch dôležitých pri vývine reči i čítania. Najčastejšie problémy v čítaní u sluchovo postihnutých podľa Potměšila a kol. (2012) a Schmidtovej (2014b) predstavuje:

- ✓ malá slovná zásoba, i keď určité slovo môžu poznať, nemusia rozumieť jeho významu, často sa tak učia naspamäť to, čomu nerozumejú;
- ✓ nepoznajú tvaroslovie, známe slovo nerozoznajú v inom tvare (slovo v inom páde je často pre nepočujúce deti novým slovom, význam nového slova si nestotožní s pojmom, ktorý už pozná);
- ✓ význam nového slova zamieňajú so slovom iným, už známym a hláskovo podobným;
- ✓ nepoznajú niektoré synonymá, pre určitý pojem poznajú jedno slovo, s iným si ho nespoja;
- ✓ nepoznajú niektoré homonymá – určité slovo ešte aj v inom význame;
- ✓ dve rôzne slová, ktoré sa náhodne podobajú, môžu významovo zameniť, aj keď sa líšia v základnom tvare;
- ✓ nerozpoznajú odlišnosti významu pri zmene dĺžky samohlásky;
- ✓ nepoznajú frazeológiu a obrazné pomenovania chápu doslova;
- ✓ nepoznajú spôsoby, ktorými sa slová združujú do vyšších gramatických a lexikálnych celkov;
- ✓ nepoznajú hovorové výrazy;
- ✓ nepoznajú konvenčné pravidlá spoločenského styku;
- ✓ nepoznajú spôsob, akým sa slová združujú do vyšších celkov.

M. Hricová, Kortišová a Minárová (2015) popísali špecifiká žiakov so sluchovým postihnutím, ktoré sa prejavujú vo výučbe matematickej. Autorky uvádzajú, že matematický vek nepočujúcich žiakov končiacich základnú školskú dochádzku je 12,3 roka. Len 15 % nepočujúcich žiakov malo matematický vek zhodný s vekom skutočným alebo o niečo vyšší. K. Zborťková (2008 podľa Hricová, Kortišová & Minárová, 2015) uviedla, že žiaci so sluchovým postihnutím potrebujú viac času na pochopenie učiva, s dôrazom na jeho precvičovanie a upevňovanie v rôznych praktických situáciách. Pokiaľ žiaci nedostanú dostatočný priestor a čas na pochopenie učiva, dochádza u žiakov k formálnemu osvojovaniu poznatkov. Nedostatky v matematických zručnostiach žiakov so sluchovým postihnutím, čo sa môže prejaviť napr.:

- ✓ neistotou v chápaní významu pozície číslic vo viacciferných číslach,
- ✓ zamieňaním si operácií sčítania, odčítania, násobenia, delenia,

- ✓ nedostatočne zafixované číselné spojenia sčítania, odčítania, násobenia, delenia,
- ✓ držanie sa jednoduchších stratégií riešenia (počítanie po jednom, na prstoch)
- ✓ nízkou schopnosťou kontroly správnosti riešenia,
- ✓ mechanickou aplikáciou naučených postupov,
- ✓ nedostatočnou úrovňou zovšeobecňovania (tamtiež, s. 139).

U žiaka so sluchovým postihnutím, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia, a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov.

Beliková (2014, s. 77) uvádza, že „integrácia žiaka so sluchovým postihnutím v bežnej triede nezabezpečí jeho sociálnu integráciu“. Tú môže najmä svojim pozitívnym prijatím, vytváraním podporného prostredia a prácou s kolektívom triedy podporiť najmä učiteľ. Ak je jednotlivец pozitívne prijímaný, učiteľ sa tak spolupodieľa na odstraňovaní predsudkov, komunikačných bariér vo väčšej alebo i v menšej miere, „dokáže eliminovať jeho izoláciu a zvyšuje jeho sebahodnotenie i sebaúctu“ (tamtiež, s. 78).

4.6 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM

Naplnenie cieľov špeciálnej pedagogiky osôb so zrakovým postihnutím sa nezaobíde bez adekvátneho poznania základných poznatkov všetkými aktérmi vo vzdelávaní a bez ich pozitívneho prístupu k vzdelávaniu osôb so zrakovým postihnutím v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. K Vitásková, L. Ludíková a E. Suralová (2003 podľa Slowik, 2007) uvádzajú, že za osobu so zrakovým postihnutím považujeme takého jednotlivca, ktorý i po optimálnej korekcii (medikamentóznej, chirurgickej, kompenzačnými pomôckami napr. okuliare) má v bežnom živote ťažkosti so získavaním a spracovaním informácií zrakovou cestou (čítanie, písanie, zraková orientácia v priestore, atď.), teda aj napriek používaným kompenzačným a korekčným pomôckam nie je schopný spracovať zrakové vnemy v takom rozsahu ako osoba bez zrakového postihnutia.

Osoby so zrakovým postihnutím majú príjem zrakových informácií výrazne znížený alebo aj znemožnený. Dôsledkom sú špecifické potreby v edukácii, v pohybe a priestorovej orientácii, v komunikácii prostredníctvom písanej reči, v sebaobsluže, ale aj pri transformácii optických informácií na poznatky. Niektoré poznatky sa vôbec nevytvoria (ide o také, ktoré sú bezprostredne viazané na príjem optických informácií), napr. farba a pod. (Vašek, 2003, s. 172). Z uvedeného dôvodu je dôležité, aby tak rodičia,

ako aj pedagógovia boli dokonale oboznámení s reálnymi možnosťami zrakovej práce konkrétneho žiaka (Šimko, J. & Šimko, M., 2015). Súhlasíme s vyjadrením autorov, že najdôležitejšie je *poznanie a pochopenie dôsledkov* poškodenia zraku na život a edukáciu dieťaťa, čo vedie k adekvátnej úprave podmienok vzdelávania a prostredia, v ktorom sa bude dieťa/žiak so zrakovým postihnutím vzdelávať. Ide v podstate o zabezpečenie materiálneho servisu a prispôsobovanie pracovného prostredia žiakovi s postihnutím, čomu v súčasnosti začíname hovoriť „univerzálny design“. Je potrebné zabezpečiť špeciálne kompenzačné pomôcky a zariadenia, ktoré sú nevyhnutne potrebné pre žiaka, najmä k jeho úspešnej účasti na edukačnom procese. Ide najmä o špeciálne upravený stôl, špeciálne učebnice alebo špeciálne upravené učebné materiály, osvetlenie, líniové označenia, zvukové označenia a pod. (tamtiež). Každému integrovanému žiakovi so zrakovým postihnutím, ktorý je zaradený v bežnej triede, by mala byť zabezpečená individuálna odborná tyflopédická starostlivosť, ktorú zabezpečujú Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva so zameraním na starostlivosť o deti so zrakovým postihnutím (tamtiež, s. 108). Kooperácia odborníkov a tímová práca z oblasti poradenskej, medicínskej, sociálnej, pedagogickej je hlavným a najdôležitejším špecifikom v rámci integrácie dieťaťa so zrakovým postihnutím v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Pri podpore detí, ktoré sa vzdelávajú najmä **pomocou zraku** je podľa Felcmanovej a kol. (2019, s. 65) možné odporučiť:

- ✓ Nalepenie pásov výraznej farby a označiť tak kritické miesta, kde by mohlo dôjsť k úrazu dieťaťa (schody, vystrčené hrany nábytku), veľké sklenené plochy vybaviť výraznou farebnou výzdobou, aby bolo jasné, že nejde o voľný priestor. Výrazne označiť taktiež miesto dieťaťa v šatni.
- ✓ Vytvoriť v triede pracovné miesto s vhodným osvetlením a sklápacou pracovnou doskou.
- ✓ Na podporu názornosti, skôr ako obrázky, využívať reálne predmety, ktoré môže aj reálne uchopiť do ruky a preskúmať hmatom.
- ✓ Pri práci s obrázkami využívať jednoduché obrázky s výraznou kontúrou a farbami bez veľkého množstva detailov.
- ✓ Ak je žiakovi predpísaný okluzor („klapka na oko“), mal by byť používaný najmä v dopoludňajších hodinách pri riadenej činnosti.
- ✓ Zabezpečiť, aby žiak nosil okuliare aj pri pohybových činnostiach (je vhodné ich zabezpečiť gumičkou).
- ✓ V prípade, že žiak používa kompenzačné pomôcky, napr. lupy, binokulár, resp. monokulár, turmón, je potrebné umožniť mu ich využívať aj počas edukačného procesu, napr. aj prostredníctvom voľného pohybu po triede.

- ✓ Podľa odporúčaní školského poradenského zariadenia zaraďovať individuálne činnosti zamerané najmä na rozvoj zrakového vnímania a rozvoj kompenzačných zmyslov, rozvoj priestorovej orientácie, jemnej a hrubej motoriky, vrátane nácviku správnych pohybových stereotypov a i.
- ✓ Na základe odporúčaní poradenského zariadenia upravovať materiál pre žiakov so zrakovým postihnutím. L. Németh (1999) uvádza, že pri úprave materiálov a pomôcok môže učiteľ ušetriť veľa času, ak bude pri príprave pomôcok spolupracovať priamo so žiakom. Mali by sme napr. dbať na zvýraznenie obrysov pri obrázkoch a výrazný farebný kontrast zobrazovaných predmetov. Ako uvádza ďalej, pri troche fantázie dokážeme s obyčajnými nožnicami, čiernou ceruzkou, prípadne hrubším pierkom a tušom a s ďalšími bežnými kancelárskymi potrebami (napr. zvýrazňovačmi) urobiť „malý zázrak“ pre mnoho zrakovovo postihnutých.

Pri podpore detí s ťažkým zrakovým postihnutím vzdelávaných pomocou kompenzačných zmyslov Felcmanová a kol. (2019) odporúča:

- ✓ Eliminovať prekážky v priestore pohybu žiaka.
- ✓ Meniť usporiadanie triedy len v nevyhnutných prípadoch a vždy žiaka s novým usporiadaním oboznámiť.
- ✓ Aby miesto pre žiaka v šatni bolo ľahko dosiahnuteľné, rovnako tak stále miesto v jedálni.
- ✓ Podľa odporúčaní vybaviť prostredie školy vodiacimi lištami, hmatovými značkami a ďalšími pomôckami na uľahčenie pohybu a orientácie.
- ✓ Výtvarné činnosti pre žiaka upraviť tak, aby sa ich žiak mohol zúčastniť spoločne s ostatnými (namiesto kresby modeluje alebo vytvára koláže z rôznych materiálov).
- ✓ Do denného programu zaraďovať pravidelne individuálnu prácu so žiakom kvôli nácviku špecifických zručností zameraných najmä na rozvoj vnímania prostredníctvom hmatu (príprava na čítanie a písanie Braillovým písmom).
- ✓ V prípade využitia podpory asistentom učiteľa dbať na to, aby bol žiak vedený k najvyššej miere samostatnosti. Asistent by nemal robiť za žiaka tie činnosti, ktoré zvláda, alebo na základe nácviku môže zvládnuť samé.

Nároky na zrakovú prácu výrazne stúpajú najmä na začiatku školskej dochádzky a tiež na začiatku každého školského roka. Akékoľvek obmedzenie možností zrakovej práce má priamy vplyv na úspešnosť dieťaťa, žiaka a na úroveň jeho adaptácie na podmienky a požiadavky edukačného procesu (Lopúchová, 2014b). V školách hlavného vzdelávacieho prúdu sa žiak so zrakovým postihnutím môže vzdelávať buď na základe individuálneho vzdelávacieho programu, alebo na základe programu pre žiakov so zrakovým postihnutím. **Vo vzdelávacom programe pre žiakov so zrakovým postihnutím**

pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie (2016) sú uvedené špecifické predmety, ktoré sú súčasťou vzdelávacej oblasti Špeciálnopedagogická rehabilitácia, ktorými sú priestorová orientácia/pohybová výchova a individuálne tyflopédické cvičenia. Integrované vzdelávanie detí a žiakov by malo prebiehať za podpory tyflopéda, školského špeciálneho pedagóga alebo odborníka zo špeciálnej školy pre ZP. Podmienky úspešnej integrácie/inklúzie závisia aj od úpravy prostredia v škole, ale aj od úpravy materiálu pre zrakovo postihnutého žiaka. Németh (1999) uvádza, že len zväčšiť text nestačí a uvádza niekoľko možných príčin ťažkostí pri čítaní žiakov so zrakovým postihnutím, za ktoré považuje:

- ✓ nevhodnú veľkosť písma (písmo je príliš malé, kedy žiak nedokáže rozoznať tvary jednotlivých grafém alebo príliš veľké, kedy žiak obsiahne zrakom len malý počet grafém, čo sa prejaví ťažkosťami v ich syntéze);
- ✓ vzdialenosť medzi písmenami je buď príliš malá (a splývajú do jedného celku), alebo príliš veľká (čo opäť spôsobuje ťažkosti v ich syntéze);
- ✓ problémom môže byť aj nedostatočný kontrast figúry a pozadia (čiernotlač na bielom papieri), ako vhodnejšie sa napr. javí tlač žltou farbou na čiernom podklade;
- ✓ problém môže spôsobovať aj nevhodný papier (napr. kriedový). Šimko a Šimko (2015) ďalej uvádzajú, že je potrebné:
- ✓ nehodnotiť priebežne ani súhrnne známku grafický prejav žiaka so ZP, ak má zraková porucha vplyv na jeho úroveň;
- ✓ u žiaka so ZP, ktorý používa bežné písmo, počítať pri dlhotrvajúcich písomných skúškach s primeranou a individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku;
- ✓ pri hodnotení neznižovať nároky a nevytvárať podmienky pre uplatňovanie neopodstatnených úľav žiaka so zrakovým postihnutím;
- ✓ pred samotným hodnotením by mal učiteľ oboznámiť žiaka, čo bude hodnotiť a stanoviť pravidlá hodnotenia;
- ✓ pri dĺžke zrakového zaťaženia pri práci do blízka rešpektovať odporúčania poradenského zariadenia (príp. školského špeciálneho pedagóga alebo špeciálneho pedagóga zo špeciálnej školy pre zrakovo postihnutých).

Podľa Lopúchovej (2008) každý učiteľ dieťaťa/žiaka so zrakovým postihnutím by mal mať informácie o jeho vizuálnom stave a charaktere jeho postihnutia (funkčnosť zraku a možnosť jeho použitia), o vplyve jeho vizuálneho stavu na jeho vizuálnu funkčnosť (citlivosť na svetlo, rozpoznávanie farieb, veľkosť písma, a i.), o ostrosti videnia študenta, o používaní špeciálneho vybavenia a kompenzačných pomôcok (počítač,

zariadenie pre písanie bodovým písmom, diktafón a iné). Ak chce pedagóg komunikovať so študentom so zrakovým postihnutím, je potrebné ho osloviť menom, aby vedel, že komunikácia je smerovaná k nemu. Pokojne môže používať slová vidieť, pozeráť, pozorovať a pod. Žiaci prichádzajú do školy/triedy približne vo veku 7 – 8 rokov (prípadne 14 – 15 rokov). V tomto veku už majú zvládnuté základné prvky priestorovej orientácie a mobility, takže nie je potrebné obávať sa, že si ublížia, keď sa budú pohybovať po triede, resp. po škole. Mať v triede žiaka so zrakovým postihnutím môže byť pre všetkých užitočné. Učí sa nielen žiak od učiteľov a svojich vidiacich spolužiakov, ale aj učiteľ a spolužiaci od neho. Pre zrakovo postihnutého študenta by mali pri hodnotení a klasifikovaní platiť rovnaké pravidlá ako pre ostatných žiakov v triede.

4.7 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Školský zákon vymedzuje dieťa/žiaka s mentálnym postihnutím ako jednotlivca so ŠVVP. Ako individuálne integrovaný sa v súčasnosti vzdeláva len jednotlivec, ktorý má tieto ŠVVP diagnostikované školským poradenským zariadením, a teda jeho IQ je nižšie ako 70. Dôležité je uvedomiť si, že mentálne postihnutie je trvalé a jednotlivci napriek vhodnému a stimulujúcemu prostrediu nikdy nedosiahnu pásмо normy. Odborná literatúra (Valenta, 2014, Fischer a kol., 2014, Pipeková, 2006, Požár, 2007, Felcmanová a kol., 2019) uvádza viaceré špecifiká a charakteristiky jednotlivcov s mentálnym postihnutím vo vzťahu k jednotlivým psychickým funkciám a procesom. Tie sme sa pokúsili stručne zhrnúť ďalej v texte vo vzťahu k tým procesom a funkciám, ktorých úroveň rozvoja ovplyvňuje aj proces vzdelávania v primárnom stupni vzdelávania.

Myslenie jednotlivcov s mentálnym postihnutím je zjednodušené, obmedzené a viazané na konkrétnu skutočnosť (Fischer a kol., 2014). Požár (2007) uvádza, že nedokonalé *pocíťovanie* a *vnímanie* sú tie jadrové symptómy, ktoré brzdia vývin vyšších psychických funkcií, konkrétne vývin myslenia (Valenta 2014, Požár, 2007, Hučík, 2010). Reč jednotlivcov s mentálnym postihnutím je poznačená – defektná v obsahovej aj formálnej zložke (Požár, 2007) a verbálny prejav je nápadný nepresnou výslovnosťou, jazykovou necitlivosťou, ktorá sa prejavuje agrantizmom a jednoduchosťou prejavu, čo sa odzrkadľuje takisto na úrovni porozumenia hovorenému slovu a čítanému textu. Pamäť je narušená vo všetkých jej fázach (vštepovanie, zapamätávanie, vybavovanie) a zaostávanie sa výraznejšie prejavuje v oblasti logickej pamäti a v oblasti mechanickej pamäti sa často približuje norme. Pozornosť je nestála a v porovnaní s intaktnou populáciou je podstatne kratšia. Učenie je tak v rôznej miere obmedzené a motivácia k učeniu je vzhľadom na ťažkosti s porozumením a menšiu ctížiadostivosť výrazne nižšia.

Jednotlivci s mentálnou retardáciou majú tendenciu svoje potreby uspokojovať neodkladne a bez zábran. Nedostatočná schopnosť vysporiadať sa s aktuálnymi požiadavkami sa prejavuje aj prostredníctvom neprimeraných, normy nerešpektujúcich afektívnych, prípadne až agresívnych prejavov (Müller, Valenta, 2003 podľa Žovinec, 2019b).

Proces edukácie by tak mal byť založený najmä na uplatňovaní metód, foriem a prostriedkov edukácie s prihliadnutím na individuálne predpoklady, schopnosti, možnosti, danosti a potreby zúčastnených. J. Hučík (2010) odporúča pri edukácii jednotlivca s mentálnym postihnutím nasledovné postupy:

- ✓ akceptovať jednotlivca s MP a rešpektovať špecifiká jeho osobnosti,
- ✓ rešpektovať správanie jednotlivca vyplývajúce z jeho postihnutia a vytvárať podmienky, aby samotný jednotlivec, jeho rodičia i ostatní spolužiaci akceptovali jednotlivca s MP a jeho prejavy a dôsledky MP,
- ✓ povzbudzovať jednotlivca, vytvárať podmienky na pozitívne hodnotenie, vytvárať atmosféru vzájomného pochopenia, podpory a pomoci,
- ✓ pri plnení vzdelávacích úloh by mal učiteľ vytvárať podmienky na získanie vedomostí a návykov jednotlivca a klásť na neho požiadavky, ktoré je vzhľadom na diagnózu schopný splniť,
- ✓ každý vyučujúci by mal zohľadňovať špecifiká osobnosti a poznávacích procesov jednotlivca s mentálnym postihnutím a jeho nedostatky v psychomotorickom vývine,
- ✓ postupovať podľa vzdelávacieho programu pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím a v školách zabezpečiť vhodné učebnice, didaktické a iné pomôcky, ako aj uplatňovať špecifické metódy, formy a postupy,
- ✓ využívať individuálny prístup s rešpektovaním pracovného tempa jednotlivca,
- ✓ úzko spolupracovať s rodičmi jednotlivca, konzultovať jeho potreby v škole aj mimo nej.

V súlade s platnou legislatívou žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia môžu byť vzdelávaní aj v triedach základnej školy spolu s inými žiakmi, t. j. v školskej integrácii. V **primárom vzdelávaní** sa žiak vzdeláva na základe Vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (2016). Absolvovaním vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím získa doklad o získanom stupni vzdelania, ktorým je vysvedčenie s doložkou. Pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia nie sú určené vzdelávacie štandardy. Dieťa s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia môže začať plniť povinnú školskú dochádzku v prípravnom ročníku, ak nedosiahlo školskú spôsobilosť a nie je u neho predpoklad

zvládnutia prvého ročníka. Vzdelávanie v prípravnom ročníku obsahuje aj predmety rozvíjanie komunikačnej schopnosti a rozvíjanie grafomotorických zručností. V prípade ťažkostí pri osvojovaní si predpísaného učiva je možné žiakovi vypracovať individuálny vzdelávací program z jedného alebo viacerých predmetov, podľa ktorého sa vzdeláva a postupuje do vyššieho ročníka. Pri výchove a vzdelávaní žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii sa používa triedna dokumentácia pre bežné základné školy. Podľa Vančovej (2010a, s. 433) sa vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v podmienkach škôl hlavného vzdelávacieho prúdu z odborného hľadiska neodporúča, ak nie je zabezpečený odborný prístup špeciálnym pedagógom.

4.8 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM

V populácii žiakov s viacnásobným postihnutím je najviac takých žiakov, u ktorých sa kombinuje mentálne postihnutie s iným postihnutím. „Žiak, ktorý má diagnostikované viacnásobné postihnutie, v obraze ktorého je mentálne postihnutie a ďalšie postihnutie alebo narušenie, postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím príslušného stupňa“ (Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016, s. 4). Pri výchove a vzdelávaní žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa postupuje podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Mentálne postihnutie je zvyčajne najvýraznejším príznakom v celom klinickom obraze viacnásobného postihnutia, preto je podmieňujúcim prvkom celého výchovno-vzdelávacieho procesu (tamtiež, s. 5). Ak je žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím vzdelávaný v základnej škole, vzdeláva sa na základe individuálneho vzdelávacieho programu. Individuálny vzdelávací program musí rešpektovať požiadavky uvedené vo Vzdelávacom programe pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016).

Žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia sa môže vzdelávať na primárnom stupni vzdelávania aj ako začlenený žiak v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. V tomto prípade sa vzdeláva podľa školského vzdelávacieho programu príslušnej školy a individuálneho vzdelávacieho programu s prihliadnutím na druhy a stupne postihnutí. Špecifické predmety podľa konkrétnej kombinácie postihnutia sa zaraďujú do školského vzdelávacieho programu alebo sa žiak s viacnásobným postihnutím vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Obsah vzdelávania vychádza zo vzdelávacích

programov pre príslušné prítomné kombinácie postihnutia. Nakoľko viacnásobné postihnutie nie je len jednoduchý súčet postihnutí a narušení, ale kvalitatívne nový stav, je potrebné zhrňujúce vyjadrenie špeciálneho pedagóga, **ktorý preberá starostlivosť o žiaka** (Polgáryová & Záborská, 2019).

Pre výchovu a vzdelávanie žiakov hluchoslepých platia všetky ustanovenia uvedené v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (2016), okrem špecifik uvedených vo vzdelávacom programe pre hluchoslepých žiakov. Vzhľadom na viacnásobné postihnutie žiakov hluchoslepých je obtiažne uplatňovať prvky integrácie/inklúzie (Vzdelávací program pre hluchoslepých žiakov, 2016).

4.9 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Robert Sabo

Študenti a študentky sú vedení k schopnosti rozlišovať medzi dvomi kľúčovými syndrómami, ktoré sú v príslušných vzdelávacích programoch pre deti a žiakov s jedným, či druhým syndrómom z roku 2017 definované nasledovne:

- 1) Poruchy aktivity a pozornosti. Hovoríme o „skupine porúch správania, so začiatočnými prejavmi pred siedmym rokom veku života dieťaťa. Ide o kombináciu hyperaktivity, poruchy pozornosti a neschopnosti sa primerane dlhší čas sústrediť na danú úlohu, pričom je toto správanie typické pre všetky situácie a je relatívne trvalé. Pri nevhodnom, najmä dlhodobejšom výchovnom prístupe, sa môžu sekundárne vyvinúť až asocálne formy správania“.
- 2) Poruchy správania. Je to „skupina porúch, ktoré sa premietajú najmä do sociálnych vzťahov jednotlivca a spoločnosti, pričom dochádza opakovane a trvalo k aktívnemu a závažnému porušovaniu spoločensky akceptovaných morálnych, alebo aj právnych noriem, pričom jedinec ešte nie je, alebo v plnom rozsahu nie je právne zodpovedný. Vznik a vývin porúch správania je komplexne podmienený mnohými faktormi, u väčšiny prípadov majú primárny význam činitele sociálneho charakteru.“

Na identifikáciu prejavov nežiadúceho správania sa žiakov počas výučby pracujeme so záznamovým hárkom, ktorý v jednotlivých položkách zahŕňa všetky symptómy oboch syndrémov podľa aktuálne platných medzinárodných diagnostických manuálov (Príloha 3). Vychádzame pritom z kľúčovej požiadavky, aby učiteľ prenikol hlbšie do problematiky a poznal terminológiu, ktorú primárne používajú aj kolegovia z iných odborov. Ide predovšetkým o termíny používané v záväzných normách a školských dokumentoch, platných pre systém výchovy a vzdelávania. Tímová spolupráca lekárov

špecialistov, psychológov a pedagógov je kľúčovým faktorom úspešnosti pri práci nie len s týmito deťmi. Zároveň je však pre dobrého učiteľa nevyhnutnosťou, aby bol schopný nazerať na dieťa s dôrazom na jeho potenciál, silné stránky a špecifiká vyplývajúce z vždy originálneho životného príbehu.

Na základe identifikácie miery prítomnosti daného symptómu je možné určiť riziko prítomnosti daných syndrémov. Študenti/šudentky sú následne vedení k hľadaniu a navrhovaniu konkretizovaných podporných opatrení pre vedenie detí počas výučby i mimo nej. Naším cieľom je zameriavať pozornosť hlavne na odporúčania, ako v triede pracovať. Odporúčania sa snažíme rozdeliť do viacerých oblastí, pričom za kľúčové považujeme, aby učiteľ/učiteľka venovali primeranú pozornosť budovaniu vzťahov v triede a podpore bezpečného a akceptujúceho prostredia.

Požiadavky na úpravu podmienok výchovy a vzdelávania

Ide o prvé a vlastne základné podporné opatrenia, ktoré učiteľ pri práci s dieťaťom s nežiadúcimi prejavmi správania a jeho spolužiakmi uplatňuje. V ideálnom prípade sú tieto podporné opatrenia predmetom a obsahom komunikácie v širokom tíme odborníkov, ktorí spolupracujú v zložení: zainteresovaní profesionáli (najmä pedagogickí a odborní zamestnanci, ale napr. i lekári špecialisti, sociálni pracovníci a pod.), zákonní zástupcovia dieťaťa a dieťa samotné. Učiteľ veľmi často ako prvý spozoruje a upozorní na nápadné prejavy v správaní sa a vnímaní dieťaťa. Na to, aby mohol začať intenzívnu spoluprácu s kolegami zo školského zariadenia, výchovného poradenstva a prevencie, či inými špecialistami, potrebuje súhlas zákonných zástupcov dieťaťa/žiaka. To si vyžaduje citlivo, primeraným spôsobom a s prihliadnutím na situáciu komunikovať svoje zistenia, vysvetliť význam odborných vyšetrení (psychologického, špeciálnopedagogického a pod.), popísať postupy súvisiace so školskou integráciou a naznačiť jej význam, ktorý spočíva v možnosti uplatniť špecifické postupy.

Odporúčania pre prácu s deťmi s prejavmi indikujúcimi niektorý zo syndrémov sme rozdelili do niekoľkých skupín. Zamerali sme sa na najnovšie zistenia a odporúčania, ktoré vnímame ako kľúčové podporné opatrenia pri práci s takýmito deťmi a žiakmi v školskom prostredí. Niektoré sú špecifické a v odbornej literatúre uvádzané ako postupy vo vzťahu k deťom a žiakom s poruchou aktivity a pozornosti. Mnohé sú však univerzálne platné a využiteľné v práci učiteľa vo všeobecnosti s akýmkoľvek dieťaťom. Odporúčania sú upravené a zoskupené do troch oblastí, ktoré sa u väčšiny autorov a autoriek opakujú:

- ✓ zdravé a kvalitné vzťahy, klíma v školskom prostredí,
- ✓ organizácia edukačného procesu,

✓ práca s priestorom a v priestore.³

Zdravé a kvalitné vzťahy, klíma v školskom prostredí

Vychádzame z predpokladu, že ľudský mozog je na procesy učenia sa najlepšie nastavený v stave, keď sa človek cíti v bezpečí, akceptovaný, prijímaný a milovaný. Speck (in Račková, Horňáková, 2016, s. 76) tvrdí, že „pozitívne sociálne skúsenosti môžu priniesť signifikantné zmeny v mozgovej činnosti“. Prirodzene preto začíname odporúčaniami, ktoré súvisia s vytváraním bezpečného a príjemného prostredia. Kľúčovým východiskom pre jeho uplatňovanie je akceptácia poznania, že kvalitné, zdravé vzťahy, a to zvlášť v raných štádiách vývinu človeka, priamo súvisia s procesmi zrenia mozgu a jeho pripravenosti regulovať a riadiť procesy učenia sa a správania. Okrem toho musíme brať do úvahy fakt, že učiteľ je prirodzeným vzorom a autoritou. V každej skupine detí, či v školskej triede nepretržite prebiehajú procesy sociálneho učenia sa a deti si prirodzene osvojujú vzorce správania sa od dospeljej osoby, autority (bližšie pozri napr. Doušková 2012). Učiteľ musí prejavovať voči svojim žiakom záujem, pozornosť a to nielen na verbálnej, ale určite aj na neverbálnej úrovni komunikácie. Rietzlerová a Grolimund (2019, s. 83 - 86) hovoria o tzv. pozitívnych vzťahových signáloch. Úsmev, príjemný pohľad, jemné pohladenie, bezpečná gestikulácia, pokojná intonácia, primeraná hlasitosť, rýchlosť reči, ako i ďalšie zložky tzv. paralingvistickej komunikácie sú absolútnym základom pre pozitívne prežívanie spoločne stráveného času.

Na verbálnej úrovni sa kľúčovou javí schopnosť a ochota učiteľa pravidelne vyjadrovať podporu a pozitívnu spätnú väzbu. Všeobecne je známy Rosenthalov experiment z roku 1966, ktorý potvrdil silu očakávaní a vzťahu učiteľa k žiakom. Experiment dokázal súvislosť medzi pozitívnou spätnou väzbou a školským výkonom detí. Hovoríme o Pygmalion efekte – kedy vyjadrovaná podpora a pozitívne očakávania, optimizmus, viera v úspech a nádej spôsobujú (seba)naplnenie týchto očakávaní. Dôležité je, aby pochvala, uznanie a povzbudenie smerovali k vynaloženej aktivite,

³ Kvôli prehľadnosti textu uvádzame na tomto mieste všetkých, ktorými sme sa inšpirovali: Train 2001; Hallowell, Ratey 2007; Munden, Arcelus 2008; Matějček 2008; Goetz a Uhlíková 2009; Jucovičová a Žáčková 2010; Melicheríková 2011; Doušková 2012; Levčíková a kol. 2013; Wolfdieter 2013; Zelinková 2015; Daniš 2016; Horňáková, Račková 2016; Vladová a kol. 2017; Rietzler, Grolimund 2019; Čapek 2019. Text pri každej skupine odporúčaní doplníme niektorými silnými stránkami, na ktoré mnohí autori a autorky upozorňujú práve u detí s poruchami aktivity a pozornosti.

činnosti, snahe – jednoducho k vlastnostiam, ktoré má dieťa šancu priamo ovplyvniť. Niekedy je nevyhnutné „prichytiť“ dieťa v momente, kedy je možné vyjadriť pozitívnu spätnú väzbu, kedy je možné ho oceniť. Občas musíme dokonca takéto situácie navodiť, pripraviť. Zvlášť na začiatku, postupne sa však budú objavovať častejšie a „samé“. Žiaľ, často sa v školách stretávame s presným opakom, tým čo nazývame Golem efektom. Teda naplnením negatívnych predpovedí a očakávaní. Je absurdné a nepripustné, aby sa učiteľ vyjadroval negatívne o ktoromkoľvek dieťati. Prívlastky ako lenivý, hlúpy, nevychovaný, protivný, neposlušný, predpovede typu „...z neho nikdy nič nebude...“ a pod. predstavujú priamu cestu k narušeniu sebaobrazu a zníženej sebaúcte dieťaťa. A postupne krok za krokom postupujú k tomu, čo nazývame (sekundárne) poruchy správania.

Zamerajme sa teda na silné stránky a pokúsme sa vidieť, že práve deti s nápadným správaním a prejavmi spájanými s poruchami aktivity a pozornosti mávajú často dobrú intuíciu a odhad nálady u iných detí, dokážu byť starostlivé najmä vo vzťahu k slabším, mávajú dobre vyvinutý zmysel pre humor a taktiež zmysel pre spravodlivosť. Pozitívnym povzbudzovaním sa predsa najlepšie posilňujú aj sociálne zručnosti, tzv. mäkké (z angličtiny soft skills), ktoré potrebuje každý z nás a sú zakomponované do kurikulárnych dokumentov ako základné učivo. Odmena a podpora, posilnenie očakávaného správania, aktivity, konkrétneho konania musí prísť okamžite v danom momente. Učiteľ/učiteľka k tomu smeruje dôsledným využívaním popisného jazyka miesto posudzujúceho bez spätnej väzby (Doušková 2012, s. 48, 49). Práve k tomuto účelu je možné využiť Depistážny hárok o dieťati k diagnostikovaniu porúch správania a porúch aktivity a pozornosti (príloha 3). Okrem toho je dôležité, aby učiteľ vytváral a podporoval atmosféru, v ktorej sa všetci cítia dobre, kde nie je núdza o zábavu, dobrú náladu, humor a smiech. S tým úzko súvisí schopnosť učiteľa/učiteľky vo výchovno-vzdelávacom procese využívať pravidelne a systematicky hrové aktivity. Učiteľia si vytvárajú svoj repertoár tzv. lámačov ľadov a energizérov a v procese budovania, udržiavania a ovplyvňovania pozitívnej socio-emocionálnej klímy v triede ich aj pravidelne používajú. Krátke osviežujúce hry môžu mať rozličné zameranie, dominuje však ich potenciál energizéra a najmä schopnosť učiteľa zaradiť ich vo vhodnom čase a s primeraným zámerom. Hry umožňujúce uvoľnenie a relax, prežívanie spolupatričnosti a dôvery, tímovej práce a zdravej súťaživosti sú neodmysliteľnou súčasťou práce sebaistého, moderného učiteľa. Vo väčšine prípadov prinášajú dobrú náladu, uvoľnenie, spontánnosť, autenticnosť, a áno, aj uvedomenie si mnohých dôležitých súvislostí, a teda učenie sa. V tlačenej, ale aj elektronickej podobe je prístupných množstvo inšpirujúcich textov a dokonca i inštruktážnych videí. Záleží len od učiteľa, či je motivovaný obohatiť svoj profesijný profil aj o tento rozmer.

Organizácia edukačného procesu

Táto skupina podporných opatrení súvisí s riadením a facilitovaním edukačného procesu. Je náročné spomedzi týchto opatrení vybrať také, ktoré by platili výhradne vo vzťahu k deťom s poruchami aktivity a pozornosti. To je však vlastne nakoniec dobre, pretože práve univerzálnosť prevažnej väčšiny z nich umožňuje učiteľovi slobodne ich využívať a zaradiť do svojho inštrumentária.

Rituály a automatizmy. Používame ich pri činnostiach a v situáciách, ktoré sa pravidelne opakujú. Učiteľ/učiteľka venuje veľkú pozornosť najmä ich zavádzaniu a starostlivosti o porozumenie ich funkcií deťmi. Rozmanité symboly, vizuálne kontroly, dohodnuté signály a gestá, či jednoduché heslá pomáhajú v interakcii, šetria čas a energiu. Po určitom čase sa stávajú zabehnutými a zautomatizovanými. Mnohým učiteľom/učiteľkám vyhovujú aj tzv. mnemotechnické pomôcky – krátke básničky, veršičky, popevky, skratky, zábavné prepojenia, akronymy. Ideálnym je pozorne načúvať svojim žiakom a inšpirovať sa ich často kreatívnymi a originálnymi návrhmi, či zaužívanými mnemotechnickými pomôckami. Vysoká miera kreativity, či hĺbka premýšľania a za istých okolností precíznosť typická napr. pre deti s poruchou aktivity a pozornosti bez prítomnej hyperaktivity sú momenty, ktoré nám umožňujú práve takéto deti oceniť, vyzdvihnúť, upozorniť na ich potenciál a silné stránky.

Časové súvislosti. Štandardné, a dodajme, že univerzálne odporúčanie sa týka schopnosti učiteľa rozvrhovať si a členiť činnosti a riešenia úloh do zrozumiteľných menších celkov. Aj najnovšie zistenia neurológov o procesoch prebiehajúcich v mozgu pri učení sa dokazujú, že rámcovanie vedomostí do menších celkov má svoje opodstatnenie. Ukazuje sa, že deťom veľmi pomáha, ak majú úlohy rozdelené do samostatných jednotiek, ktoré riešia postupne. Dokonca je vhodné úlohy zadávať na samostatných listoch papiera (jeden list – jedna úloha, prípadne jeden krok úlohy). Samozrejme platí, že opatrenie využívame s prihliadnutím na konkrétne dieťa a množstvo, či rozsah zadania/úlohy (na jednom liste) prispôsobujeme aktuálnym schopnostiam dieťaťa. Pri dlhobojšie trvajúcich úlohách pomáhajú aj jasne stanovené termíny splnenia jednotlivých krokov. S časom prirodzene súvisí aj pracovné tempo. V tejto oblasti platí zásada, že dôležitejšia je kvalita a dôslednosť pri dokončovaní začatej činnosti, ako kvantita splnených úloh. Veľkou výzvou pre učiteľa je sledovať a odhadovať riziko únavy u detí/žiakov. Únavu je možné rozoznávať často len podľa drobných prejavov v správaní sa detí/žiakov. S ňou prichádza oslabenie, či strata koncentrácie pozornosti. V týchto momentoch sa odporúča striedanie činností, polohy žiaka, či pracovného miesta. Najmä u detí s prejavmi hyperaktivity a impulzivity potrebujeme rozpoznať signály psychomotorického napätia a včas poskytnúť dieťaťu vhodný spôsob na jeho odbúranie. Je potrebné, aby učiteľ dokázal s časovými intervalmi pri opísaných súvislostiach

flexibilne pracovať a prispôsobovať ich aktuálnym schopnostiam dieťaťa s dôrazom na rozvoj jeho potenciálu.

Osvojovanie si nového poznania. Aj v tomto prípade platí, že väčšina odporúčaní sa týka takých podporných opatrení, ktoré majú univerzálny charakter a mali by patriť do portfólia akéhokoľvek učiteľa bez ohľadu na to, či pracuje s deťmi s nejakými znevýhodneniami, či poruchami, alebo nie. Ide najmä o:

- ✓ Zameranie pozornosti na primeranú motiváciu. Vychádzame zo záujmov žiakov, úlohy sa snažíme personalizovať, teda vzťahovať na deťmi preferované obsahy, známe skutočnosti, oblasti najväčšieho záujmu (oblíbený seriál, športový klub, alebo konkrétny športovec, hudobný žáner, či skupina; príťažlivé spoločenské témy; situácie a súvislosti zo života danej triedy/školy...).
- ✓ Na úvod venujeme pozornosť spoločnému vysvetleniu si nových pojmov, resp. kľúčových výrazov. Inštrukcie a pokyny formulujeme zrozumiteľne a jednoznačne.
- ✓ Priebežne si overujeme, či žiaci porozumeli zadaniu, inštrukcii napr. otázkami, či výzvou, aby zadanie zopakovali vlastnými slovami. Postup riešenia zadania by mal byť podrobný a precízny, na začiatku všetkým známy a vizualizovaný na viditeľnom mieste.
- ✓ Zviditeľníme stručnú osnovu učebného obsahu.
- ✓ Klasickou zásadou je, aby sme iniciovali a zapájali čo najviac zmyslov. Odporúča sa, aby sme žiakov motivovali k vytváraniu si vlastných záznamov v podobe náčrtov, pojmových máp, stručných zápiskov vlastných myšlienok alebo otázok, grafov, tabuliek... proces obohacuje, ak máme možnosť pracovať s primárnymi zdrojmi, dokumentmi a nielen s učebnicami a pracovnými listami (porovnaj napr. Čapek, 2019).
- ✓ Pre efektívne uchopenie nových poznatkov, premenu informácií a obsahov na vedomosť a múdrosť je nevyhnutným, aby sme vytvárali priestor na konfrontáciu nového poznania, porovnávanie zistených faktov, spoločnú diskusiu o nich. Práve v takýchto situáciách je možné využiť silné stránky detí s poruchami aktivity a pozornosti s hyperaktivitou, alebo aj bez nej, pretože bývajú veľmi úprimné, spontánne, dokážu vystihnúť podstatu, prichádzajú s netradičnými nápadmi a podnetmi, sú vynaliezavé.

Hodnotenie. Podstatou a zmyslom hodnotenia nie je deti znevažovať, poukazovať na chyby a dokazovať im, čo nevedia, nezvládajú. Žiaľ, mnohí naši kolegovia a mnohé kolegyně hodnotenie a zvlášť klasifikáciu využívajú práve týmto spôsobom. Každý človek vo svojom živote zažije neúspechy, prehry, omyly a zlyhania. Je to prirodzená súčasť ľudského života. Otáznou je miera podobných negatívnych zážitkov na

jednej strane a na strane druhej pozitívnych zážitkov, spájajúcich sa s úspechom, uznaním, pocitom radosti z poznávania. Škola je priestor, v ktorom majú jednoznačne prevažovať pozitívne momenty. Deťom s poruchou aktivity a pozornosti s prejavmi impulzivity, unáhleného, až zbrklého konania tiež pomáha, keď :

- ✓ ich motivujeme k tomu, aby si svoju odpoveď/reakciu premysleli a až po pár sekundách verbalizovali nahlas. Zo začiatku môže pomôcť aj to, keď deti inštruujeme, aby si svoje riešenia, odpovede najprv premysleli nahlas,
- ✓ necháme im čas na premyslenie výpovede, nenaliehame na pohotovú, rýchlu, okamžitú odpoveď (tzv. bleskovky sú skutočne prežitkom),
- ✓ pri nutnosti ohodnotiť časovo limitovaný výkon, sa vyhýbame momentu, že hodnotíme ako chybu to, čo žiak nestihol spracovať,
- ✓ ak umožníme žiakovi vybrať si formu odpovede jemu vyhovujúcim spôsobom,
- ✓ napomáhame, navedieme žiaka na riešenie v prípade, že sa „zasekne“,
- ✓ keď plánujeme aktivity tak, aby žiaci vopred poznali kritériá hodnotenia a rozumeli im. Definujeme ich tak, aby väčšina žiakov mala skutočne šancu ich aj zvládnuť. Neznamená to, že súčasťou hodnotenia nemá byť kritická spätná väzba, zameraná na rezervy. Formulujeme ju však tak, že zdôrazníme momenty, ktoré sme schopní na druhýkrát zvládnuť.
- ✓ myslíme na to, že hodnotenie druhými na každého z nás pôsobí a priamo ovplyvňuje náš sebaobraz a sebaúctu. Pomer pozitívneho posilňovania, pozitívnej spätnej väzby a na druhej strane tej negatívnej, kritickej by mal byť jednoznačne na tej správnej strane.

Práca s priestorom a v priestore

Uvádzané odporúčania sú univerzálne platné a ich uplatňovanie môže napomáhať aj v triede/škole, kde nie je žiadny žiak s identifikovanými poruchami. Zameriame sa najmä na opatrenia týkajúce sa prostredia štandardnej triedy, jej priestorového usporiadania z estetického, ale i pragmatického aspektu. Vynecháme problematiku realizácie výučby v exteriéri, na exkurziách, výletoch, v školách v prírode a pod. Aj keď je jasné, že práve tieto formy edukačného procesu majú obrovský potenciál motivovať deti. Nehovoriac o tom, že viaceré výskumy potvrdzujú súvislosť medzi dĺžkou pobytu dieťaťa v exteriéri, najmä prírodnom prostredí a schopnosťou koncentrácie pozornosti (pozri napr. Daniš, 2016, Rietzler, Grolimund, 2018).

Pokiaľ to možnosti čo i len trošku umožňujú, je dôležité triedu usporiadať tak, aby žiaci mohli meniť pracovné miesta podľa potreby v danej situácii. Klasické usporiadanie lavíc v radoch odporúčame nahradiť tzv. hniezdami, teda lavicami

umožňujúcimi sedieť a v prípade potreby spoločne pracovať 4-om až 6-im žiakom. Spoločné učenie sa detí v dvojiciach, či malých skupinách je, žiaľ, doposiaľ nedoceneným modelom. Dieťa s poruchou aktivity a pozornosti by malo mať priamy výhľad na tabuľu. Učiteľ sa v priestore voľne pohybuje a flexibilne reaguje na potreby detí. Ak to rozmery triedy umožňujú, nemal by chýbať tzv. relaxačný kútik, teda koberec, pohovka, kreslá, fit lopty, hojdacia sieť, boxovacie vrece a pod. Je to priestor, ktorý využívame na uvoľnenie, (aktívny) oddych počas prestávok, ale v prípade nutnej potreby i počas vyučovacej hodiny. Taktiež je tu možné pracovať na niektorých typoch úloh a zadaní. Často sa práve v tomto priestore realizujú ranné kruhy, či skupinové diskusie, keď je ideálnym riešením usadenie v kruhu. Tento priestor je vhodným aj na vyššie spomenuté hrové aktivity (tzv. lámače ľadov a energizéry), či jednoduché telesné cvičenia. Práve deti s poruchou aktivity a pozornosti uvítajú možnosť zmeniť svoje klasické miesto v lavici za tento priestor.

Ďalším dôležitým prvkom súvisiacim s usporiadaním fyzického priestoru je vizualizácia a sprístupnenie pomôcok a kľúčových informácií a obsahov. Deti by mali mať prístup k pomôckam, ktoré sú logicky usporiadané a majú svoje stabilné miesta. Okrem toho by mal učiteľ a jeho žiaci využívať určený priestor v triede na vizualizáciu osnovy, kľúčových výrazov, pojmových máp a pod., súvisiacich s práve preberaným obsahom. V tomto prípade nemyslíme len tabuľu, na ktorej sa tradične zapisuje, či symbolicky zakreslí dôležitá informácia. Pozornosť venujeme aj rozvrhu, časovým údajom súvisiacim s režimom dňa, riešením dlhodobých úloh, pravidlami, oceneniami a úspechmi, či významnými dňami a udalosťami v živote triedy/školy. Ideálne je, aby sme spoločne s deťmi našli najvhodnejší priestor a umiestnenie na tento typ informácií. Vo vzťahu k deťom s poruchami aktivity a pozornosti je optimálnym také umiestnenie, aby mali na tieto informácie nerušený a pohodlný výhľad. V podobnom duchu by mala byť zariadená vlastne celá škola a jej areál. Štandardné, či visiace kreslá, hamaky, lezecká stena, lanová dráha, ale aj otvorená knižnica na chodbe, akváriá a teráriá, pracovné tematické centrá... Kreativite a nápaditosti sa medze nekladú. Len pripomenieme, že ideálnym je do tohto procesu aktívne zapájať žiakov školy a ich rodičov. Myslíme aj na to, že silnými stránkami detí s poruchami aktivity a pozornosti je aj rýchle chápanie, kreativita a fantázia, ale aj dobrá orientácia, pružnosť a pohotovosť, dobrá kondícia a množstvo energie. Zvedavosť a radosť z možnosti experimentovať, či riskovať, spolu so záujmom a láskou o prírodu a zvieratá nám dávajú taktiež obrovský potenciál dieťa motivovať a získať si jeho pozornosť.

V závere tejto kapitoly sme sa venovali vybraným možnostiam podpory žiakov s poruchami správania. Stratégie a postupy súvisiace s požiadavkami na úpravu podmienok a prostredia je však možné aplikovať pre všetkých žiakov vo vzdelávaní, nielen tých so ŠVVP s cieľom vytvárať podmienky pre inkluzívne vzdelávanie.

Najdôležitejším prvkom inkluzívnej edukácie je učiteľ. Teoretická báza poznania a špecifík vzdelávania žiakov primárneho vzdelávania bez ohľadu na ich individuálne alebo špeciálne výchovnovzdelávacie potreby aplikovaná v praxi môže meniť naše školy na inkluzívne.

5 ZÁKLADNÉ PILIERE PRÍPRAVY ŠTUDENTOV VO VYBRANÝCH VZDELÁVACÍCH OBLASTIACH

5.1 DIDAKTIKA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY S PRAXOU

Simoneta Babiaková, Lýdia Simanová

Cieľom didaktiky slovenského jazyka a literatúry je pripraviť študenta/študentku po stránke teoretickej a praktickej na zvládnutie výučby predmetu v primárnom vzdelávaní. Študent/študentka získa teoretické vedomosti z oblasti integrovaného vyučovania slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole. Nadobudne vedomosti a zručnosti z didaktickej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie výučby slovenského jazyka a literatúry, postavenej na základe aktuálnych pedagogicko-psychologických, didaktických, literárnovedných a jazykových výskumov a teórií. Na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt nadobudne schopnosť didakticky myslieť, hľadať paralely v obsahovej a procesuálnej stránke vyučovania, s cieľom komplexného rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka v kontexte ostatných kľúčových kompetencií.

Na základe získaných odborných poznatkov a praktických skúseností z priebežnej pedagogickej praxe 1 je študent/študentka schopný/á projektovať a presadzovať vyučovanie materinského jazyka a literatúry cez špecifické ciele a obsah jednotlivých zložiek: jazykového vyučovania, komunikačno-slohovej výchovy, čítania a literárnej výchovy, aplikovaním zmysluplnej tematicko-poznatkovej integrácie aj s inými vyučovacími predmetmi. Študent/študentka získa prehľad o literárnom vzdelávaní a čitateľskej kultúre v primárnej edukácii a nové podnety v rozvíjaní literárno-čitateľskej kultúry žiaka.

Koncepcia výučby predmetu slovenský jazyk a literatúra

Na základe zmien v systéme vzdelávania v SR, ktoré nastali po prijatí európskeho referenčného rámca pre celoživotné vzdelávanie, dochádza k podstatným zmenám aj vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk a literatúra. Po vytvorení dvojúrovňového systému vzdelávania, sa v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie (2015)

stanovili všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať, tieto ciele jednotlivé školy aplikovali vo svojich školských vzdelávacích programoch. Jednou z kompetencií, ktoré nový model vzdelávania zavádza, je komunikačná kompetencia vychádzajúca z kompetenčného modelu lingvistických škôl, ktoré na jazyk nazerajú ako na komunikáciu. Podľa nich je cieľom vyučovania materinského jazyka dosiahnutie takej úrovne komunikačnej kompetencie, aby ju žiak mohol využívať vo vzdelávaní, ale aj aplikovať v bežnom živote vo formálnej aj neformálnej komunikácii.

„Komunikačnú kompetenciu chápeme ako súbor jednotlivých kompetencií. Tvoria ju textová kompetencia – recepčná (počúvanie a čítanie) a produkčná (hovorenie a písanie). Jej základom sú čiastkové rečové kompetencie – foneticko-fonologická, ortoepická, ortografická, morfológická, lexikálna, syntaktická a pragmatická. Ukazovateľom úrovne (miery osvojenia a rozvoja) komunikačnej kompetencie môžu byť komunikačné zručnosti a tie sú „recepčného charakteru (súvisia s procesmi dekodovania: počúvanie a čítanie) a produkčného charakteru (súvisia s procesmi kódovania: hovorenie a písanie).“ (Klimovič, Rusňák, 2011, s. 30)

S nástupom komunikačno-poznávacej koncepcie, ku ktorej sa hlási aj Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015) sa špecifikuje komunikačno-zážitkový model vyučovania a hovorí sa aj o integrácii jazykovej, slohovo-komunikačnej zložky a vyučovania čítania a literárnej výchovy s prepájaním do ostatných vyučovacích predmetov. Žiak 1. stupňa základnej školy má byť okrem získavania ranej gramotnosti vedený aj k rozvíjaniu komplexnej gramotnosti. Jedným z dôvodov podporovania integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie výučby materinského jazyka (Liptáková a kol., 2011) bola aj potreba stimulovania kognitívnych funkcií pri rozvoji hovorenia, počúvania, čítania a písania žiaka. Túto koncepciu charakterizuje:

- ✓ Uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie.
- ✓ Rozvíjanie gramotnosti žiaka – od ranej k funkčnej.
- ✓ Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka.
- ✓ Rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka.
- ✓ Emocionalizácia a kreativizácia dieťaťa.
- ✓ Formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia.
- ✓ Formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.

Predmet slovenský jazyk a literatúra má medzi predmetmi vyučovanými na 1. stupni ZŠ centrálnu postavenie. Kľúčové kompetencie majú nadpredmetový charakter a

ich realizácia je vo všeobecnosti viazaná na zvládanie materinského jazyka. Vyučovanie materinského jazyka a literatúry je na 1. stupni ZŠ dôležité najmä preto, že je jedinečným prostriedkom nielen v procese sociálnej komunikácie, ale aj v školskej komunikácii. Ako materinský jazyk je nevyhnutnou podmienkou celoživotného vzdelávania, pri rozvoji osobnosti žiaka plní dôležitú funkciu vpravovania sa do kultúry národa, jeho ovládanie je základným predpokladom na zvládnutie ostatných predmetov v systéme školského vzdelávania, detské literárne diela sú nositeľmi hodnôt a prostriedkom výchovy žiakov.

Obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra sa podľa ŠVP pre primárne vzdelávanie (2015) člení na tri zložky: jazyková (schopnosti, vedomosti a zručnosti na osvojovanie spisovného jazyka), slohová (chápanie rôznych informácií, čítanie s porozumením, kultivovaný prejav písomný aj ústny), čítanie a literárna výchova (rozvoj čitateľských zručností, schopnosti reprodukovať text, atď.) a s ohľadom na toto členenie vyberáme ciele, úlohy, metódy a formy vo výučbe, ale aj metódy na hodnotenie výkonov žiakov, spôsoby hodnotenia schopností a zručností, ktoré žiaci vo výučbe predmetu slovenský jazyk a literatúra nadobudli.

Koncepcia projektovania výučby študentmi/študentkami

Pri projektovaní výučby v predmete slovenský jazyk a literatúra na pedagogickej praxi študentmi/študentkami vychádzame z komunikačno-poznávacej koncepcie, ktorá je obsahovou súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2015). V súlade s ňou bola vytvorená integračná kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia výučby slovenského jazyka a literatúry, ktorá integruje jazykovo-komunikačnú a literárnu edukáciu (Liptáková a kol., 2011). Jedným z dôvodov jej presadzovania v praxi je okrem iného požiadavka stimulovať kognitívne a metakognitívne procesy žiakov v rozvoji ich recepcných a produkčných komunikačných kompetencií. S tým súvisí aj formulovanie cieľov, projektovanie úloh, výber stratégií a metód výučby predmetu slovenský jazyk a literatúra, príprava pomôcok a pracovných listov. Začíname projektovaním vyučovania slovenského jazyka a literatúry v jednotlivých zložkách predmetu (jazyková, slohová, čítanie a literárna výchova) vždy s čiastkovým integračným zložkovým presahom v rámci predmetu. Následne študenti tvoria integrovaný medzizložkový projekt výučby a napokon medzipredmetový integrovaný projekt.

Tvorba projektu výučby

Študentov/študentky vedieme k formulácii kognitívneho, komunikačného a socio-emocionálneho cieľa vyučovacej hodiny:

- ✓ Kognitívny cieľ – špecifikuje vedomosti a poznatky, ktoré žiaci na vyučovacej hodine získajú;
- ✓ Komunikačný cieľ – špecifikuje komunikačné zručnosti a návyky žiakov;
- ✓ Socio-emocionálny cieľ – zahŕňa postoje a hodnoty, ktoré sa u žiakov formujú na základe obsahu učiva a aplikácie vhodných výučbových stratégií a metód s autentickým účelom.

Dbáme na to, aby boli pedagogické situácie funkčné a radené v logickom slede. Úlohy a aktivity žiakov za sebou priamo nadväzujú, mentálne (aj fyzicky) aktivizujú žiakov, čím sa zabezpečuje želatelná dynamika vyučovacej hodiny. V príprave na výučbu sú projektované činnosti učiteľa/učiteľky a činnosti žiakov. Je nevyhnutné, aby boli žiaci projektovanými úlohami a aktivitami aktivizovaní k samostatnému mysleniu.

Pri posudzovaní projektu výučby jazykovej alebo slohovej zložky cvičný učiteľ/učiteľka a didaktik/didaktička sleduje:

- ✓ či a ako sú študentom/študentkám formulované učebné úlohy v súlade s cieľmi výučby,
- ✓ či sú pre žiakov inštrukcie k úlohám a úlohy zrozumiteľné,
- ✓ či smerujú k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom deduktívnych myšlienkových procesov,
- ✓ či sú učebné úlohy pre žiakov zaujímavé,
- ✓ či sú nimi rovnomerne rozvíjané všetky komunikačné zručnosti žiakov (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie),
- ✓ či majú žiaci možnosť konfrontovať predošlé poznanie učebnej témy s novým porozumením témy,
- ✓ či sú rozvíjané poznatky a zručnosti žiakov dominantne v niektorej z rovín jazyka,
- ✓ či si žiaci vytvárajú hypotézy a overujú ich v procese vyučovania,
- ✓ či sú získané znalosti a skúsenosti žiakov aplikované v nových učebných situáciách, úlohách,
- ✓ či si žiaci rozvíjajú a overujú pravopisné (ortografické) zručnosti,
- ✓ či je v projekte výučby citelná medzizložková, prípadne medzipredmetová integrácia,
- ✓ či žiaci využívajú nové poznatky v konkrétnych komunikačných situáciách,
- ✓ či sú rozvíjané výslovnostné (ortoepické) zručnosti žiakov,
- ✓ či sú jazykové poznatky využívané aj v slohovo-komunikačných témach,
- ✓ či je využitá integrácia jazykových poznatkov a komunikačných zručností? (podstatné mená – vizitka; slovesá – rozprávanie; prídavné mená – opis predmetu, literárnej postavy, zámená – vykanie a tykanie...),

- ✓ či je súladné a balančne zastúpené sociálno-emocionálne rozvíjanie žiakov.

Pri posudzovaní projektu výučby z čítania a literárnej výchovy, okrem už spomínaného, cvičný učiteľ/učiteľka a didaktik/didaktička sleduje:

- ✓ či a ako sú rozvíjané literárno-teoretické poznatky žiakov,
- ✓ či a ako je kladený dôraz na techniku čítania,
- ✓ či je a ako je kladený dôraz na porozumenie textu,
- ✓ či učebné činnosti žiakov podporujú emocionálno-estetickú skúsenosť s literárnym textom,
- ✓ či a ako je podporované rozvíjanie záujmu žiakov o čítanie,
- ✓ či a ako sú žiaci vedení ku kreativite slovesného umenia a jeho vzťahu k iným druhom umenia,
- ✓ či učebné činnosti žiakov smerujú k naplneniu socio-emocionálneho cieľa hodiny,
- ✓ či a ako je rozvíjaná aktualizácia a emocionalizácia porozumenia textu.

Stimulovanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov v rozvoji ich recepčných a produkčných komunikačných kompetencií podporujeme využívaním vhodných vyučovacích stratégií, metód a foriem. Vzhľadom na súčasné konštruktivistické koncepcie vyučovania odporúčame študentom v edukačnom procese SJaL využívať trojfázový model kognitívno-komunikačného rámca EUR (podľa Meredith, Steelová, 1998):

- ✓ E evokácia – motivácia, aktivizácia, diagnostika, orientácia žiaka, oznámenie cieľa priamo, nepriamo (motivácia, rozpoznávanie).
- ✓ U uvedomenie si významu – indukcia – pozorovanie, odhaľovanie znakov učiva, transformácia poznatkov, zmysel učiva (vštepovanie, uchovávanie, vybavovanie, zovšeobecnenie).
- ✓ R reflexia – aplikácia poznatkov a zručností, diagnostika spätnej väzby, dedukcia (výkon, spätná väzba).

V porovnaní s tradičným vyučovacím modelom (motivácia – expozícia – fixácia – diagnostika – aplikácia) má žiak v procese vyučovania realizovanom prostredníctvom EUR možnosť aktivizovať myslenie už od úvodu vyučovacej hodiny, konfrontovať predošlé poznanie, ktoré súvisí s témou vyučovacej hodiny s novým poňatím témy, začleniť do vedomostného potenciálu nové znalosti a prehodnotiť ich súvis, vytvárať predpoklady a v procese vyučovania ich overovať, kriticky posudzovať doterajšie poznatky a nové informácie, diskutovať v skupine o učebnej téme a spolupracovať pri získavaní nových poznatkov a zručností, aplikovať získané vedomosti v nových učebných

situáciách, porovnávať počiatočný a výsledný stav poznania témy u seba a v skupine spolužiakov, autonómne tvoriť a hodnotiť. Projekty výučby sú konzultované s didaktikmi slovenského jazyka a literatúry z Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB a s cvičnými učiteľmi/učiteľkami. Na hodnotenie projektu výučby a vyučovacieho procesu využívame nasledovné kritériá a evaluačné otázky.

Tabuľka 7 Hodnotenie projektu výučby v predmete SJaL v 1. ročníku

| HODNOTENIE PROJEKTU VÝUČBY V PREDMETE SJAĽ V 1. ROČNÍKU – VYVODZOVANIE HLÁSKY A PÍSMENA | | |
|--|----------|--|
| Didaktické hodnotenia vyučovacej hodiny | kritériá | Meno študentky: Tematický celok, učivo/ ročník: |
| | | Poznámky |
| Ciele vyučovacej hodiny Súlad procesov výučby s cieľmi | | Je správne sformulovaný kognitívny, komunikačný, socio-emocionálny cieľ hodiny? Sú na hodine osvojované vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a hodnoty žiakov podľa stanovených cieľov? |
| <i>Pedagogické situácie</i> | | Sú pedagogické situácie funkčné a sú radené v logickom slede? Má vyučovacia hodina logickú nadväznosť aktivít a úloh, je citeľná dynamika vyučovacej hodiny? |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – motivácia a aktivizácia žiakov – navodenie témy | | Je motivácia zmysluplná? (básnička, hádanka, rozprávanie učiteľa/lky, čítaný text...)? Sú žiaci motivovaní prostredníctvom obrázkov? Je aktivizované myslenie žiakov už od úvodných aktivít? |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – učebné úlohy | | Sú učebné úlohy formulované v súlade s cieľmi výučby? Sú pre žiakov zrozumiteľné? Smerujú učebné úlohy k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom deduktívnych myšlienkových procesov? Smerujú učebné úlohy k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom induktívnych myšlienkových procesov? Sú učebné úlohy pre žiakov zaujímavé? Sú na hodine rozvíjané úlohami rovnomerne všetky komunikačné zručnosti žiakov (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie)? |
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie kognitívnej oblasti | | Majú žiaci možnosť konfrontovať predošlé poznanie (hlásky, písmená, slabiky, vety) s novým poznaním? V ktorej rovine jazyka si žiaci rozvíjajú poznatky (fonetickej, lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej, štylistickej)? Sú získané znalosti a skúsenosti aplikované v nových učebných situáciách, úlohách? Ktoré gramatické poznatky a zručnosti si žiaci rozvíjajú? Je v projekte výučby citeľná medzizložková (medzipredmetová) integrácia. |
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie komunikačnej oblasti | | Využívajú žiaci nové poznatky v konkrétnych komunikačných situáciách? Ktoré výslovnostné (ortoepické) zručnosti si žiaci rozvíjajú? |

| | | |
|--|---|--|
| | Sú žiaci vedení k tomu, aby odpovedali celou vetou? Sú získané zručnosti aplikované v nových komunikačných situáciách, úlohách? | |
| Metódy a formy práce, didaktické prostriedky | Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické metódy? Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické formy? Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické pomôcky? | |
| Hodnotenie vyučovacej hodiny | Sú v projekte výučby nastavené kritériá hodnotenia žiakov a žiackych produktov? Majú žiaci možnosť porovnávať počiatočný a výsledný stav zvládnutia nového učiva u seba a v skupine? Majú priestor na sebahodnotenie poznatkov a zručností? | |

Tabuľka 8 Hodnotenie projektu výučby v jazykovej a slohovo-komunikačnej zložke

| HODNOTENIE PROJEKTU VÝUČBY V PREDMETE SJaL JAZYKOVÁ A SLOHOVO-KOMUNIKAČNÁ ZLOŽKA | | |
|---|---|----------|
| Didaktické kritériá hodnotenia vyučovacej hodiny | Meno študentky: Tematický celok, učivo/ ročník: | Poznámky |
| Ciele vyučovacej hodiny Súlad procesov výučby s cieľmi | Je správne sformulovaný kognitívny, komunikačný, socio-emocionálny cieľ hodiny? Sú na hodine osvojované vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a hodnoty žiakov podľa stanovených cieľov? | |
| Pedagogické situácie | Sú pedagogické situácie funkčné a sú radené v logickom slede? Má vyučovacia hodina logickú nadväznosť aktivít a úloh, je citeľná dynamika vyučovacej hodiny? | |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – motivácia a aktivizácia žiakov | Je motivácia zmysluplná? (básnička, hádanka, písaný, čítaný text...) s preberaným jazykovým javom? Sú žiaci motivovaní prostredníctvom východiskového textu (formy spoločenského kontaktu, základné informačné komunikáty, naratívne, deskriptívne a argumentačné texty)? Je aktivizované myslenie žiakov už od úvodných aktivít? | |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – učebné úlohy | Sú učebné úlohy formulované v súlade s cieľmi výučby? Sú pre žiakov zrozumiteľné? | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Smerujú učebné úlohy k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom deduktívnych myšlienkových procesov?</p> <p>Smerujú učebné úlohy k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom induktívnych myšlienkových procesov?</p> <p>Sú učebné úlohy pre žiakov zaujímavé?</p> <p>Sú na hodine rozvíjané úlohami rovnomerne všetky komunikačné zručnosti žiakov (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie)?</p> | |
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie kognitívnej oblasti | <p>Majú žiaci možnosť konfrontovať predošlé poznanie učebnej témy s novým poňatím témy?</p> <p>V ktorej rovine jazyka si žiaci rozvíjajú poznatky (fonetickej, lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej, štylistickej)?</p> <p>Ktoré poznatky si žiaci rozvíjajú v slohovo-komunikačnej zložke (naratívne, deskriptívne a argumentačné texty)</p> <p>Vytvárajú žiaci hypotézy a overujú ich v procese vyučovania?</p> <p>Sú získané znalosti a skúsenosti aplikované v nových učebných situáciách, úlohách?</p> <p>Ktoré pravopisné (ortografické) zručnosti si žiaci rozvíjajú?</p> <p>Je v projekte výučby citelná medzizložková (medzipredmetová) integrácia.</p> | |
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie komunikačnej oblasti | <p>Využívajú žiaci nové poznatky v konkrétnych komunikačných situáciách?</p> <p>Ktoré výslovnostné (ortoepické) zručnosti si žiaci rozvíjajú?</p> <p>Sú získané zručnosti aplikované v nových komunikačných situáciách, úlohách?</p> <p>Sú jazykové poznatky využívané aj v slohovo-komunikačných témach?</p> <p>Je využitá integrácia jazykových poznatkov a komunikačných zručností? (podstatné mená – vizitka; slovesá – rozprávanie; prídavné mená – opis predmetu, inzerát; zámená – vykanie a tykanie...)</p> | |
| Metódy a formy práce, didaktické prostriedky | <p>Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické metódy?</p> <p>Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické formy?</p> <p>Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické pomôcky?</p> | |
| Hodnotenie vyučovacej hodiny | <p>Sú v projekte výučby nastavené kritériá hodnotenia žiakov a žiackych produktov?</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| | Majú žiaci možnosť porovnávať počiatočný a výsledný stav poznania témy u seba a v skupine? Majú priestor na sebahodnotenie poznatkov a zručností? | |
|--|--|--|

Tabuľka 9 Hodnotenie projektu výučby v literárnej zložke

| HODNOTENIE PROJEKTU VÝUČBY V PREDMETE SJal | | |
|---|---|----------|
| LITERÁRNA VÝCHOVA ČÍTANIE | | |
| Didaktické kritériá hodnotenia vyučovacej hodiny | Meno študentky: Tematický celok, učivo/ ročník: | Poznámky |
| Ciele vyučovacej hodiny Súlad procesov výučby s cieľmi | Je správne sformulovaný kognitívny, komunikačný, socio-emocionálny cieľ vyučovacej hodiny? Sú na hodine osvojované vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a hodnoty žiakov podľa stanovených cieľov? | |
| <i>Pedagogické situácie</i> | Sú pedagogické situácie funkčné a sú radené v logickom slede? Má vyučovacia hodina logickú nadväznosť aktivít a úloh, je citeľná dynamika vyučovacej hodiny? | |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – motivácia a aktivizácia žiakov | Sú žiaci motivovaní prostredníctvom východiskového literárneho textu alebo aktuálneho kontextu? Je aktivizované myslenie žiakov už od úvodných aktivít? | |
| Vyučovacia činnosť učiteľa – učebné úlohy | Sú učebné úlohy formulované v súlade s cieľmi výučby? Sú pre žiakov zrozumiteľné? Sú úlohy a otázky k literárnemu textu zamerané na úrovne porozumenia textu? Smerujú učebné úlohy k rozvíjaniu poznatkov a zručností žiakov prostredníctvom deduktívnych a induktívnych myšlienkových procesov? Je využitá pri formulácii aplikačných úloh Bloomova taxonómia? Sú učebné úlohy pre žiakov zaujímavé? Sú na hodine rozvíjané úlohami rovnomerne všetky komunikačné zručnosti žiakov (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie)? | |

| | | |
|--|--|--|
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie kognitívnej oblasti | Ktoré literárno-teoretické poznatky žiakov sú rozvíjané? Je kladený dôraz na techniku čítania? Je kladený dôraz na porozumenie textu? Je v projekte výučby citeľná medzizložková (medzipredmetová) integrácia. | |
| Učebné činnosti žiakov - rozvíjanie komunikačnej oblasti a receptívno- zážitkovej oblasti | Ktoré učebné činnosti žiakov podporujú estetickú skúsenosť a tvorivosť s literárnym textom? Je podporované rozvíjanie záujmu žiakov o čítanie? Ktoré učebné činnosti žiakov smerujú k naplneniu socio-emocionálneho cieľa hodiny? | |
| Metódy a formy práce, didaktické prostriedky | Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické metódy? Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické formy? Sú navrhnuté v projekte výučby vhodné didaktické pomôcky? | |
| Hodnotenie vyučovacej hodiny | Sú v projekte výučby nastavené kritériá hodnotenia žiakov a žiackych produktov? Majú žiaci možnosť hodnotiť získané poznatky a zručnosti v skupine? Majú priestor na sebahodnotenie poznatkov a zručností? Majú priestor na hodnotenie atmosféry vyučovacej hodiny? | |

5.2 DIDAKTIKA MATEMATIKY S PRAXOU

Miriám Dubovská, Daniela Guffová

Pri príprave budúcich učiteliek a učiteľov matematiky na primárnom stupni vzdelávania vychádzame z niekoľkých základných myšlienok. Najdôležitejšou z nich je snaha rozvinúť/podporiť konštruktivistický edukačný štýl u našich študentov a študentiek. Vychádzame pri tom z Hejného ponímania konštruktivismu (Hejný, 2014). Na základe výpovedí o vlastných skúsenostiach s učením sa matematiky od materskej školy po koniec strednej školy vieme, že máloktorý/á študent/ka zažil/a konštruktivistické vyučovanie matematiky z pozície žiaka. O to podstatnejšie je pre nás, aby takéto skúsenosti naši/e študenti/študentky nadobudli počas vysokoškolského štúdia. Preto sa snažíme, aby bolo aj naše vlastné vyučovanie postavené na princípoch konštruktivismu.

Predmet Didaktika matematiky s praxou je tak vyústením niekoľkoročnej snahy o doplnenie potrebných zážitkov, napríklad radosti z objavu. Okrem nášho vlastného pôsobenia je našou snahou, aby sa študenti a študentky stretli s konštruktivistickým štýlom vyučovania matematiky v rámci priebežnej praxe, jednak z pozície pozorovateľa (pri náčuvoch), a tiež z pozície vyučujúceho (pri realizácii vlastných výstupov).

Oboznamujeme študentky a študentov s relevantnými zdrojmi a poznatkami. Základné princípy, ktoré používame, vychádzajú najmä z princípov Hejného metódy, z ktorých za najpodstatnejšie a na výbere učebníc nezávislé pokladáme najmä nasledovné (12 kľúčových princípů Hejného metódy):

Pripravujeme budúce učiteľky a učiteľov *na rolu sprievodcu/-kyne a moderátora/-ky diskusií*. Ich hlavnými nástrojmi sú podnetné matematické úlohy na premýšľanie, otvorené úlohy, úlohy podporujúce argumentáciu, metódy a formy podporujúce spoluprácu žiakov na hodinách, diskusie o riešeniach, úlohách, zadaniach úloh, diskusie o chybách. Je pre nás dôležité, aby študenti/-ky vnímali to, že pracovný ruch je na hodinách nielen povolený, ale žiaduci a že žiaci majú mať mnoho slobôd. Majú mať možnosť vybrať si miesto na riešenie, zápis, záznam riešenia, spôsob riešenia, spôsob vysvetlenia.

Snažíme sa študentkám a študentom sprostredkovať zážitky radosti z matematiky, ukázať im, že takáto radosť je možná a že to, či ju zažijú žiaci, ktorých budú učiť, záleží na nich. *Radosť z matematiky* prináša pestrosť riešených úloh, zaujímavé výzvy, radosť prichádza s úspechom pri vyriešení úlohy, alebo pri objavení poznatku, kľúčová je pozitívna klíma na vyučovaní. Radosť naopak nespôsobuje opakovanie rovnakých typov úloh, cvičení, precvičovanie, dril, uprednostňovanie úhľadnej úpravy riešení pred obsahom, dodržiavanie jediného presného postupu (aký sme sa učili), drilovanie presnej terminológie, bez počúvania a rozmýšľania o tom, čo dieťa chce (aj keď nedokonale) povedať. Radosť na hodinách matematiky neprinesie ani to, ak žiaci majú strach z urobenej chyby, alebo majú strach zo zlého hodnotenia.

Vedíme študentky/-tov k tomu, aby si pripravovali hodiny s vedomím toho, že *vlastný poznatok je cennejší ako ten prevzatý*, každé dieťa, každý človek má svoje skúsenosti, zážitky, myšlienky, ktoré sú neprenosné. U každého poznatok vzniká ináč. Chceme dosiahnuť to, aby na hodinách matematiky bolo prirodzené objavovanie, samostatné nachádzanie riešení a poznatkov, aby si žiaci rozvíjali schopnosť argumentovať, uvažovať, rozmýšľať. Nechceme žiakov trénovať v poslušnosti, v nasledovaní inštrukcií a postupov, v učení sa poučiek, preberaní hotových riešení, v hľadaní argumentov k pasivite vo vlastnom vzdelávaní (“Toto sme sa ešte neučili...”).

Je naším cieľom, aby študenti/-ky pochopili, že *k samostatnému uvažovaniu žiakov* vedie riešenie úloh s dostatočným časom, nie na rýchlosť, následná diskusia, argumentácia na hodinách, naopak odovzdávanie hotových poznatkov, nácvik postupov,

či jedného správneho postupu riešenia k nemu nevedie. Študenti a študentky by si mali uvedomiť, že riešenie úloh pod časovým stresom môže viesť k zablokovaniu pracovnej pamäte (Boalerová, 2016), čo žiakom znemožňuje využiť niektoré ich schopnosti a vedomosti. Podobný vplyv môžu mať obavy zo zlyhania pri súťažiach zameraných na rýchlosť namiesto zamerania na hĺbku úvah a kvalitu poznania. Aj podnetná úloha môže stratiť potenciál, ak ju študent/-ka transformuje do súťaže. Preto je mimoriadne dôležité, aby všetky metódy boli volené premyslene, s cieľom podporiť uvažovanie a spoluprácu žiakov, a nie kompetitívnosť.

Práve podpora spolupráce má byť ďalšou zo snáh učiteľa/-ky. Má podporovať spoluprácu žiakov na hodine. Žiaci získavajú poznatky, ku ktorým dospeli vlastným premýšľaním, diskusiou v skupine, spoluprácou. Okrem toho, že sa žiaci učia od seba navzájom, učia sa komunikovať, počúvať a rešpektovať názory druhých, kultivovane s nimi nesúhlasieť, argumentovať, či prijať argumenty iných a na základe nich objaviť a uznať svoju chybu. Uprednostňujeme takýto štýl výučby pred pasivitou čakania na výsledok na tabuli, či prezradený učiteľom. Uprednostňujeme pracovný ruch, diskusie v triede, aj hlasnú radosť z objavených riešení, pred tichou nečinnosťou, nútenou izoláciou každého a pasivitou čakania na výsledky. Učiteľ/-ka nemá byť konečná autorita, ktorý/-á povie, kde je pravda, to by viedlo k závislosti niektorých žiakov na autorite, k nízkemu sebavedomiu, neistote, či si stáť za svojim riešením, ak nie je potvrdené autoritou.

Práca s chybou je kľúčovým aspektom, ktorý podstatnou mierou prispieva k vytváraniu klímy na hodinách matematiky. Chyba je prirodzenou súčasťou procesu učenia, a preto je kontraproduktívne ju vnímať negatívne, robiť z nej strašiaka, či vyzdvihovať len bezchybné "ukážkové" riešenia. Učiteľ/-ka má organizovať výučbu tak, aby žiaci mali príležitosť si svoju chybu nájsť, pochopiť, opraviť, vysvetliť ju spolužiakom a spolužiačkám. Učiteľ/-ka má vytvárať príležitosti k diskusiám o chybách, má vytvárať priestor na ich analýzu. Naopak, ak sú chyby trestané, nežiadúce, vedie to k pasivite, klamanu, podvádzaniu, odpisovaniu, výhovorkám. Vedeť študentov/-ky k tomu, že ani chyba učiteľa/-ky nemá byť jav paralyzujúci. Mnohé chyby je možné využiť v prospech vyučovacieho procesu. Žiaci môžu hľadať, ako by bolo možné chybu opraviť, môžu uvažovať o tom, ako by vyzerali riešenia pri alternatívnom zadaní, aj o tom, ako by mala byť úloha zadaná, aby ju vedeli vyriešiť a podobne.

To, či študent/-ka rešpektuje spomenuté princípy vyučovania matematiky, je možné identifikovať už pri čítaní jeho/jej projektu výučby. Všimame si formulácie inštrukcií a otázok, ktoré sú v projekte naplánované. Ďalej uvádzame ukážky formulácií, ktoré sa viac-menej pravidelne objavujú v študentských projektoch a o ktorých so študentmi a študentkami často diskutujeme a tvoríme funkčné alternatívy, ktoré tiež uvádzame nižšie. Záleží nám na tom, aby študent/-ka používal/-a predovšetkým funkčné alternatívy, preto ich vždy uvádzame ako prvé.

Konkrétne formulácie, ktoré vedú k samostatnému objavovaniu, diskusii, a preto ich očakávame v príprave študenta/-ky na vyučovaciu hodinu:

- ✓ Riešte úlohu v laviciach. Riešte úlohu v skupinách.
- ✓ K akému výsledku ste dospeli? Kto má iné riešenie?
- ✓ V čom je tvoje/vaše riešenie iné?
- ✓ Kto má ešte iné riešenie? Podte nám ho vysvetliť. Beriete toto riešenie?
- ✓ Aké máte argumenty?
- ✓ Aké sú vaše vysvetlenia? Ako si postupoval/-a?
- ✓ Aké riešenie máš?
- ✓ Prehlbujúce otázky...
- ✓ Pozmeňujúca úloha...

K diskusii, samostatnému rozmyšľaniu, aktívnemu objavovaniu nevedú nasledovné inštrukcie učiteľa/-ky, a preto študentov a študentky vedieme k tomu, aby si takéto vyjadrenia všímali a uvažovali nad ich dôsledkami:

- ✓ Vypočítame si vzorovo príklad na tabuľu. Ukážeme si, ako vypočítať tento príklad. Ako sme sa to učili?
- ✓ Spomeň si, ako sa to robí... Odpíšte si postup z tabule. Ticho! Nerozprávajte sa.
- ✓ Toto urob...
- ✓ Takto to má byť...

Konkrétne formulácie, ktoré vedú k samostatnému objavovaniu, diskusii, a preto ich očakávame v príprave študenta/-ky na vyučovaciu hodinu:

- ✓ Ako si riešil/-a úlohu? Kto má iné riešenie?
- ✓ Pod' nám vysvetliť, kde si urobil/-a chybu. Čo si sa z tej chyby naučil/-a?
- ✓ Je jasné, kde sa stala chyba?

Nasledovné formulácie vedú k strachu z chyby, brzdia učiaci proces, a preto by sa študent/-ka mal/-a snažiť eliminovať ich vo svojich vyjadreniach, či už v projekte výučby alebo v priamej vyučovacej činnosti:

- ✓ Toto je opakovanie, to musíte vedieť bezchybne...
- ✓ To musíte "sypať ako z rukáva"...
- ✓ Toto musíte vedieť aj o polnoci...
- ✓ Si so sebou spokojný, aj keď si robil chyby? Nabudúce si daj väčší pozor.
- ✓ Dávajte si pozor, aby ste sa nepomýlili. A nie že urobíte chyby.

- ✓ Neboj, nabudúce to už bude bezchybne. Kto má správne riešenie?

Ďalšou podstatnou zložkou prípravy na vyučovanie matematiky je práca s kurikulumom a uvedenie si cieľov vyučovania matematiky. Považujeme za podstatné, aby si každý/-á študent/-ka uvedomil/-a, že štátom stanovené kurikulum je rámcové a jeho obsahom nie sú len vzdelávacie štandardy. Chceme, aby si budúci učiteľia a učiteľky uvedomili význam cieľov predmetu matematika v ich plnom rozsahu. Aby pri práci so žiakmi mysleli na to, že okrem vedomostí by mali:

- ✓ „...rozvíjať zručnosti súvisiace s procesom učenia sa, rozvíjať poznávacie procesy a myšlienkové operácie,
- ✓ upevniť kladné morálne a vôľové vlastnosti (samostatnosť, rozhodnosť, vytrvalosť, húževnatosť, kritiku, sebakritiku, dôveru vo vlastné schopnosti a možnosti, systematickosť pri riešení úloh v osobnom i verejnom kontexte),
- ✓ rozvíjať kľúčové kompetencie v sociálnej a komunikačnej oblasti.“ (ŠVP, 2015)

Všetkým týmto cieľom by podľa nás mal byť nadradený rozvoj vzťahu žiakov k matematike a k intelektuálnej činnosti vôbec (V. Hejný, podľa M. Hejného, 2016). Očakávame, že študentky vyššie uvedené princípy, východiská a ciele budú rešpektovať už pri projektovaní výučby. Viaceré z nich sme zámerne (niekedy aj opakovane) implementovali priamo do požiadaviek na tvorbu projektu výučby matematiky, aby sa k nim študent/-ka mohla kedykoľvek vrátiť. Považujeme za dôležité pripomenúť, že kvalita projektu nie vždy vypovedá o kvalite výučby. Môže ale veľa povedať o didaktickom uvažovaní študenta/-ky. Práve preto považujeme projekt výučby za významnú súčasť prípravy budúcich učiteliek a učiteľov.

Požiadavky na projekt výučby matematiky

Študentom a študentkám dávame na začiatku semestra osnovu k tvorbe priprav, ktorú tu uvádzame aj s podrobnejšími vysvetlivkami (ktoré sú uvedené vždy kurzívou), ukázkovou študentskou prípravou, ktorá spĺňa zadefinované požiadavky (podkapitola 6.2 a špeciálna príloha k metodickému usmerneniu) a ďalšími ukázkami zo študentských priprav (Príloha 4):

Formálna stránka

1. Didaktická analýza učiva
 - ✓ zmysel učiva,

- ✓ pojmová analýza – kľúčové učivo (fakty, pojmy, zovšeobecnenia, postupy, činnosti a ich hierarchia), o rozlíšenie fundamentálneho a exemplárneho učiva,
- ✓ predchádzajúce skúsenosti, prekoncepty (Čo už žiaci vedia? Čo už skúsili?), o ciele, ku ktorým môže práca so zvoleným učivom smerovať,
- ✓ myšlienky, ktoré môžu byť na hodine diskutované,
- ✓ medzipredmetová analýza,
- ✓ izolované a generické modely, ktoré žiaci môžu objaviť,
- ✓ očakávané chyby, nepresnosti, miskoncepce (doplnené o možné reakcie).

Cvičná učiteľka/učiteľ stanoví tému hodiny, ktorú by mal/a študent/ka odučiť. Základom prípravy študenta/študentky na vyučovanie, po stanovení témy, je naštudovanie konkrétneho učiva, ktoré má odučiť, jeho zmysel, fázy, úrovne. Študent/ka by mala vedieť, aké izolované modely so stanovenou témou súvisia, s akými izolovanými modelmi sa už žiaci stretli. Na základe toho by sa mal/a rozhodnúť, s akými izolovanými modelmi bude pracovať, aby rozšírila, či prehĺbila skúsenosti žiakov. Rovnako je dôležité, aby študent/ka dokázal/a identifikovať potenciál zovšeobecnenia, teda objavov generických modelov. S týmto sú spojené aj očakávané chyby žiakov/žiačok, ktoré s danou témou súvisia, nepresnosti, ktorých sa žiaci môžu dopustiť, či rôzne miskoncepce, ktoré môžu mať. Tieto miskoncepce potrebuje študent/ka predpokladať, aby ich vedel/a diagnostikovať a reagovať na ne. Cieľom by malo byť ich odstránenie, k čomu môže dôjsť pri vhodne zvolených otázkach, úlohách, použitých pomôckach, či hrách.

Ďalším krokom je spoznanie aktuálnej situácie žiakov a žiačok, ich predchádzajúcich skúseností v rámci tejto témy, ktoré študent/študentka do určitej miery môže predpokladať, ale hlbšie ich môže spoznať len v komunikácii s cvičnou učiteľkou/učiteľom, ktorá/ktorý pozná históriu učenia (sa) žiakov, vie, čo všetko súvisí s témou, čo všetko so žiakmi robila a pozná konkrétne špecifiká skupiny a jednotlivých žiakov, ktoré potrebuje študent/ka poznať. Z týchto základných informácií musí študent/študentka pri príprave na vyučovanie vychádzať. V tejto časti študentka/študent môže preukázať kvalitné základy prípravy na vyučovanie, súvislosti, ktoré vníma, zasadenie svojho poňatia výučby do kontextu. V tejto časti je niekedy možné odhaliť miskoncepce samotných študentov/študentiek.

2. Stanovenie cieľov

- ✓ formulácia v reči žiaka,
- ✓ kultúrna, spôsobilostná, hodnotová zložka učiva,
- ✓ v súlade s cieľmi a charakteristikou predmetu matematika v ŠVP (aktívne objavovanie, hľadanie, skúmanie, ...),
- ✓ v súlade s kompetenciami, ktoré sa majú u žiakov rozvíjať.

Stanovené ciele by mali byť čo najkonkrétnejšie, dosiahnuteľné v rámci vyučovanej hodiny. Formulácia v reči žiaka prispieva k tomu, že si študent/ka uvedomí to, ako bude žiak/žiačka vnímať hodinu, činnosti v rámci nej, s čím chce, aby žiak/čka z hodiny odchádzal/a. To, že sa študent/ka zamýšľa nad kultúrnou, spôsobilostnou a hodnotovou zložkou učiva, pomáha mu/jej pochopiť tieto súvislosti učiva, jeho medzipredmetové prepojenia, a vnímať toto učivo komplexne, nie izolovane.

3. Členenie prípravy na pedagogické/učebné situácie

Toto členenie je praktickou vecou v príprave vyučovacej hodiny, umožňuje študentovi/študentke vyskladať vyučovaciu hodinu z viacerých celkov, pochopiť, že hodinu je potrebné členiť na niekoľko situácií, ktoré by mali mať rôzny charakter v rámci témy, umožňuje študentovi/študentke využiť v rámci jednej hodiny rôzne metódy a formy. Členenie prípravy na učebné situácie v písomnej príprave umožňuje študentovi/študentke, aj čitateľovi/čitateľke (cvičná učiteľka/učiteľ alebo odborový/á didaktik/čka), lepšiu orientáciu v texte.

4. Zvolené zmysluplné metódy, formy, prostriedky

Študent/ka si volí z veľkého množstva metód, foriem a prostriedkov. Študent/ka by mal/a uprednostniť také metódy, formy a prostriedky, ktoré prispievajú k aktívnemu objavovaniu, hľadaniu a skúmaniu žiakov a žiačok, žiaci a žiačky by mali byť na hodine aktívnejšími ako učiteľ. Snažíme sa študentky/študentov viesť k tomu, aby na hodinách neposkytovali hotové návody, postupy riešenia, aby u žiakov podporovali samostatné alebo skupinové objavovanie, diskusiu o úlohách, riešeniach, postupoch riešenia, vzniknutých chybách. Smerujeme ich k tomu, aby využívali hry, problémové úlohy, úlohy zamerané na hľadanie riešení, stratégií a pod. Zároveň chceme, aby študent/ka vnímal/a, že hra nemá byť len doplnkovou aktivitou, či energizérom. Práve naopak, hru považujeme za prirodzenú súčasť hodiny a mimoriadne vhodnú príležitosť na učenie sa.

5. Predpokladaný čas trvania pedagogickej/učebnej situácie

Študenti/študentky, ktoré začínajú učiť, majú problém s určením predpokladaného času trvania naplánovanej činnosti. Schopnosť vedieť odhadnúť čas trvania jednotlivých situácií sa však v praxi zlepšuje. Za dôležitejšie než dodržanie naplánovanej časovej štruktúry však stále považujeme schopnosť odhaliť didaktický potenciál situácie, ktorá v triede vznikne, a využiť ho aj ak má byť dôsledkom upustenie od pôvodného plánu. Rovnako kľúčové je pre nás to, aby si študent/študentka uvedomil/a, že výchova je podstatnejšia než vedomosť či doriešenie úlohy.

6. Činnosť učiteľa – učebné úlohy (Čo spravím, aby žiak robil to, čo očakávam?)

- ✓ inštrukcie (popudy, impulzy k činnosti), o zadania úloh (činnosť učiteľa),
- ✓ otázky (činnosť učiteľa).

Opísanie všetkých činností učiteľa/ky, sformulovanie konkrétnych inštrukcií, otázok, umožní študentovi/ke hodinu naplávať zmysluplne, premyslieť si dopredu postupnosť krokov, následnosť diania na hodine a sformulovať na tomto základe konkrétne inštrukcie, ktoré môže následne zjednodušovať, vylepšovať tak, aby jednoducho a zrozumiteľne dosiahol/la u žiakov požadované reakcie/činnosti/odpovede. Práve so sformulovaním konkrétnych zrozumiteľných inštrukcií mávajú študenti/ky problém.

7. Činnosť žiaka (Čo očakávam, že žiak bude robiť?)

- ✓ riešenia úloh (činnosť žiaka),
- ✓ očakávané odpovede (činnosť žiaka),
- ✓ predpokladané chyby.

Vloženie riešení naplánovaných úloh umožňuje študentovi/-ke lepšie naplávať aktivitu, umožňuje mu/jej lepšie odhadnúť čas, ktorý bude potrebný pre žiakov na riešenie úloh, pomáha pri odhalení chýb v zadaniach, na základe ktorých by mohla byť naplánovaná aktivita nefunkčná. Zadané úlohy a ich riešenia tvoria celok, spolu vytvárajú celkový obraz o naplánovanej situácii. Je z nich možné vidieť spôsob uvažovania študenta/-ky, hĺbku porozumenia úlohe a to, ako hlboké je porozumenie študenta/-ky úlohe a jej didaktického potenciálu. Na základe naplánovaných činností učiteľa/-ky a riešení úloh, opíše študent/-ka reakcie žiakov/žiačok, ich konkrétne očakávané odpovede, opíše aj predpokladané chyby, čo mu/jej umožní porozumieť ich vzniku a pripraviť si svoje reakcie na ne (pripraviť si následné úlohy, otázky, pomôcky). Za konkrétne predpokladané chyby nepovažujeme: "Žiak si nepozorne prečíta zadanie," "Žiak nepochopí úlohu," ktoré niekedy zvyknú študenti/-ky uvádzať.

8. Modifikácie – prispôsobenie situácií konkrétnej triede, konkrétnym žiakom/žiačkam

Gradácie jednotlivých úloh, aktivít slúžia na diferenciaciu, individualizáciu vyučovania. Umožňujú študentovi/študentke zmysluplne viesť výučbu tak, aby každý zo žiakov riešil (pre neho) primerane náročnú úlohu. Ukážku možnosti gradovania jednej konkrétnej úlohy uvádzame v prílohe 6.

9. Záverečná reflexia

- ✓ zmysluplná, efektívna,
- ✓ žiak reflektuje, čo sa (na)učil, skúsil, zažil.

Na získanie konkrétnej zmysluplnej spätnej väzby od žiakov, o tom, čo sa naučili, čo robili, čo sa im podarilo, čo sa im nepodarilo. Záverečná reflexia má byť naviazaná na

konkrétne ciele, aktivity, úlohy, formy práce. Za kvalitnú reflexiu nepokladáme rôzne obmeny výzvy: "Ukáž, ako sa Ti hodina páčila."

Obsah

1. Konzistentnosť obsahu a cieľov,

Študent/ka by pri projektovaní vyučovacej jednotky mal/a neustále myslieť na to, aby bol celý projekt výučby konzistentný jednak s cieľmi stanovenými v prvej časti projektu a tiež s cieľmi vyučovania matematiky vo všeobecnosti. Dôležité je pozrieť sa na celý projekt komplexne a úprimne si odpovedať na otázky: Smeruje táto situácia k stanovenému cieľu? Prispieva táto situácia/tento projekt k rozvíjaniu pozitívneho vzťahu žiakov k matematike/k mysleniu? Je v rámci projektu podporená argumentácia/diskusia? Rozvíjajú sa prostredníctvom tejto situácie komunikačné a sociálne zručnosti?

2. ciele – minimálna úroveň výkonu,

S touto požiadavkou súvisí predovšetkým uvedenie si, že stanovené ciele by mali byť dosiahnuteľné pre všetkých žiakov/-čky. Na základe toho študent/ka vyberá/tvorí úlohy, ktoré budú žiaci riešiť. Mal/a by zabezpečiť to, aby každý/á žiak/-čka mohol/-la zažiť úspech a zároveň sa dokázal/a dostať na stanovenú úroveň.

3. rôznorodosť metód, foriem,

Všimame si, či výučba nie je monotónna, výlučne sedavá, jednostranná (za takú považujeme striedanie učebnice s pracovným zošitom a pracovnými listami, v ktorých sú úlohy "učebnicového" typu), všimame si striedanie metód, foriem a prostriedkov. Študent/ka by nemala zabúdať na využívanie skupinovej práce vzhľadom na významnosť interakcie medzi žiakmi pri riešení úloh. Nemenej dôležité je, aby sa prirodzenou súčasťou vyučovacej hodiny stala hra, aby žiaci mali príležitosť objavovať nové poznatky prostredníctvom rôznorodých hier. Samozrejme, študent/ka by mal/a pracovať s výberom hier a so striedaním metód a foriem cielene a napr. si uvedomiť to, že pri presune z jednej časti triedy do druhej (napr. z lavíc na koberec) sa automaticky nemení forma práce.

4. vstupná aktivita – naladenie,

Snažíme sa študentov a študentky viesť k tomu, aby vstupná aktivita nebola len stimuláciou, ale aby bola naladením v pravom zmysle slova. Chceme, aby si študent/ka pripravil/a takú vstupnú aktivitu, ktorá u žiakov/-čok vzbudí záujem o ďalšie ponúkané úlohy. Nemala by to byť len aktivita typu "privítanie" alebo "rozcvička," táto aktivita by mala byť naviazaná na tému, ciele hodiny, mala by k nim smerovať. Jednoducho

povedané, žiak/-čka by si po vstupnej aktivite mal/a povedať napríklad „túto hru chcem hrať“, „toto chcem riešiť“, „toto chcem vedieť“, „toto ma zaujíma“.

5. dominantná aktivita žiakov (aktívne učenie sa),

V súlade s princípmi konštruktivistického štýlu výučby očakávame od našich študentov a študentiek minimalizáciu ich akustickej prítomnosti v triede. Už pri projektovaní by na to mali myslieť a pripraviť si situácie zamerané na hľadanie riešení, povzbudzujúce vlastnú aktivitu žiakov/-čok. Študent/ka následne pri výučbe pôsobí v úlohe moderátora/-ky diskusií, podnecuje žiakov k diskusiám, povzbudzuje ich v riešení.

6. úlohy a otázky na rôznych úrovniach náročnosti,

Chceme, aby študentky formulovali otázky a úlohy nielen na úrovni zapamätania a porozumenia, ale aby rozvíjali aj schopnosť aplikácie poznatkov a aby dokázali pripraviť aj otázky a úlohy smerujúce k rozvoju vyšších kognitívnych procesov (analýza, hodnotenie, tvorenie). Okrem riešenia úloh by mali byť žiaci/-čky vyzvaní/-é aj k tvorbe úloh.

7. diferenciácia – pri každej úlohe minimálne dve úrovne + úlohy pre žiakov so ŠVVP,

Vedíme študentky a študentov k tomu, aby postupne smerovali k individualizácii výučby. Jedným z prostriedkov, ktorý tomu môžu využívať, sú série gradovaných úloh. Študent/ka by vždy mal/a mať pripravené aspoň dve úrovne každej úlohy, aby dokázal/a vhodne diferencovať výučbu. Gradácia by mal/a byť prispôbená úrovni schopností, vedomostí a zručností žiakov, zistenej v rámci didaktickej analýzy.

V prípade, že sa v triede vyskytujú žiaci/-čky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, mal/a by študent/ka konzultovať možnosti modifikácie učebných úloh s cvičným/-ou učiteľom/-kou, resp. s pedagogickým asistentom. Ak v triede pôsobí asistent učiteľa, študent/ka by mal/a vedieť, akú podporu od neho môže očakávať (napr. pri príprave špecifických pomôcok).

8. očakávané chyby,

Študent/ka by mal/a pri zaraďovaní úloh do projektu výučby predpokladať očakávané chyby žiakov. Pomôcť mu/jej pri tom môže už vytvorená didaktická analýza, v ktorej identifikoval/a možné miskoncepty. Určenie očakávaných chýb je jedným z najnáročnejších krokov pri projektovaní výučby matematiky, keďže študenti/-ky ešte nemajú dostatok skúseností s analýzou žiackych riešení a typickými chybami, ktoré pri riešení nastávajú. Keďže majú o každej úlohe uvažovať komplexne, je dôležité, aby každú úlohu aj sami vyriešili, aby premýšľali o každom kroku, o možných stratégiách

riešenia, o ďalších riešeniach. Ideálne je, ak je identifikácia očakávaných chýb doplnená o možnosti práce s chybou, napríklad sú v projekte uvedené otázky, ktoré žiakom pomôžu pri porozumení učiva, či úlohy, ktoré vedú k objaveniu chyby/miskonceptu.

9. problémové úlohy, otvorené úlohy, úlohy, ktoré nemajú riešenie,

Očakávame, že súčasťou každého projektu výučby budú podnetné úlohy, smerujúce k rozvíjaniu sociálnych a komunikačných zručností, k diskusi a argumentácii. Na to slúžia napríklad problémové úlohy, otvorené úlohy, či úlohy, ktoré nemajú riešenie. Študent/ka by si mala uvedomiť, že riešenie úloh tohto typu môže byť z časového hľadiska náročnejšie, ale na druhej strane ponúka oveľa väčší potenciál pre rozvoj prakticky všetkých matematických kompetencií. Chceme, aby mali žiaci/-čky možnosť zistiť, že existujú úlohy, ktoré nemajú riešenie (a prípadne to vedeli aj zdôvodniť). A naopak, aby sa stretli s úlohami, ktoré majú viac než jedno riešenie, dokázali si svoje riešenie obhájiť a zároveň dokázali akceptovať riešenia ostatných spolužiakov a spolužiačok.

10. doplnkové aktivity,

Vedíme študentov/-ky k tomu, aby pri projektovaní výučby mysleli aj na prípravu doplnkových aktivít. Tie môžu slúžiť buď ako náhrada niektorej z pôvodne naplánovaných situácií (po zvážení aktuálnej situácie v triede) alebo pre žiakov s rýchlym pracovným tempom. Doplnkové aktivity by nemali byť zamerané na precvičovanie, ale skôr na zahĺbenie sa do preberanej problematiky, či problematiky, ktorej sa trieda už dlhší čas venuje (napr. nejakej odloženej úlohe, o ktorej trieda diskutovala a nedospela ku konsenzu alebo úlohe s viacerými riešeniami, v ktorej sa ešte neobjavili všetky možnosti riešenia, prípadne žiaci neprišli na to, že ďalšie riešenia neexistujú). Doplnkovou aktivitou môže byť aj práca s pomôckou, či hra solitérnej alebo spoločenskej hry. Chceme, aby si budúci/-e učitelia/-ky uvedomili, že v triede môže byť vytvorený priestor, v ktorom budú úlohy tohto typu dostupné neustále, či už počas hodiny alebo mimo nej.

11. pomôcky – rôznorodé,

Študent/ka by pri každom projekte mal/a myslieť na to, že je potrebné budovať kvalitné portfólio izolovaných modelov a podporovať objavovanie nových poznatkov. Na to slúžia aj vhodne zvolené pomôcky. Tie by mali byť volené s ohľadom na úroveň vedomostí a vekovú kategóriu. Ak cvičná škola disponuje interaktívnou tabuľkou, tabletmi, či elektronickými pomôckami (napr. robotickými hračkami), je vhodné, aby študent/ka vo svojej výučbe využil/a aj tieto prostriedky.

Povzbudzujeme našich študentov a študentky k tomu, aby používali aj také pomôcky, ktoré sú niekedy zaznávané (aj napriek tomu, že môžu pomôcť ku kvalitnejšiemu poznaniu a novým objavom), napríklad násobilkovú tabuľku.

12. manažment triedy – práca s pravidlami, usporiadanie triedy, rozdelenie žiakov do skupín, atď.

Už pri projektovaní výučby by mal/a študent/ka uvažovať o tom, aké pravidlá, či postupy pri práci sú v triede zavedené, prípadne na akých pravidlách/postupoch sa so žiakmi potrebuje dohodnúť, aby výučba bola efektívna. V prípade, že niektorá z aktivít vyžaduje reorganizáciu priestoru, študent/ka by mal/a zvážiť, akým spôsobom zabezpečí, aby zmena bola dosiahnutá čo najefektívnejšie. To isté platí pri zmene miesta, či formy práce. Ak chce študent/ka realizovať skupinovú prácu, mal/a by vopred vedieť, či je pri nej vhodnejšie rozdeliť žiakov do homogénnych alebo heterogénnych skupín, a tiež na základe akého kritéria bude žiakov rozdeľovať.

Po odučení hodiny

Rozbor hodiny

Rozbor vedie cvičná učiteľka, dá priestor učiacej študentke/študentov na zhrnutie priebehu hodiny, vnímaných silných aj slabých stránok. Dianie na hodine reflektujú aj načúvajúci študenti/študentky, ktorí si mohli všimnúť aj iné aspekty hodiny, reakcie, činnosti žiakov. Cvičná učiteľka pomenuje ňou vnímané silné aj slabé stránky odučenej hodiny, polemizuje s predchádzajúcimi vyjadreniami, pozorovaniami, vedie diskusiu o konkrétnych situáciách, úlohách, žiakoch, prípadne uvádza alternatívne riešenia, zo svojej praxe, také, ktoré ešte nezazneli. Od študentov/-tiiek očakávame kvalitné konštruktívne návrhy, riešenia, nie povrchné komentáre. Rozbor by mal byť venovaný aj primeranosti inštrukcií a úloh, adekvátnosti zvolených metód a stratégií. Analyzovať by sa mali aj zmeny, ktoré nastali oproti projektu výučby a ich príčiny.

V matematike by mal byť rozbor venovaný aj žiackym riešeniam, myšlienkam, nápadom, či chybám, ktoré na hodine vznikli a tomu, ako na ne študent/-ka reagovala.

Analýza hodiny

Očakávame, že v analýze bude študent/ka popisovať konkrétne situácie, tak, ako prebehli, činnosti, konkrétnych žiakov/žiačok, s prípadnými konkrétnymi riešeniami, nečakanými odpoveďami žiakov. Analýza priebehu hier, činností. Na základe kvalitnej analýzy je možné spracovať sebareflexiu a navrhnúť obmeny, či zmeny do budúcnosti.

Sebareflexia

Študent/ka je v procese prípravy na prax, učí sa z každej vzniknutej situácie. V sebareflexii je potrebné zmeny a návrhy popísať konkrétne, je ďalšou príležitosťou ako

spracovať svoju prípravu, analýzu hodiny, reakcie žiakov, činnosti, situácie, tie, ktoré vníma pozitívne, aj tie, ktoré by na základe skúsenosti upravila, organizovala, navrhla inak, spätné väzby načúvajúcich spolužiakov/spolužiačok aj zo spätnej väzby od cvičnej učiteľky/cvičného učiteľa, získanej na rozbere odučenej hodiny, a všetko to reflektovať a navrhnúť z toho východiská, nové riešenia. Je to príležitosť naučiť sa čo najviac z absolvovanej skúsenosti.

V prílohe 5 uvádzame ukážku otvárania úlohy, v prílohe 6 uvádzame ukážku gradácie úlohy a v prílohe 4 ukážky sebareflexií študentiek po odučení svojich vyučovacích hodín v rámci praxe. V samostatnej špeciálnej prílohe k tomuto metodickému usmerneniu uvádzame dve ukážky študentských príprav, ktoré spĺňajú mnohé z aspektov spomínaných vyššie.

5.3 DIDAKTIKA SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV S PRAXOU

Miroslava Gašparová

Cieľom didaktickej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek v oblasti spoločenskovedného vzdelávania je nadobudnúť učiteľské kompetencie zamerané na rozvíjanie kultúrnej gramotnosti žiakov. Študenti a študentky získavajú prehľad o systéme, koncepcii, obsahu, procesoch a organizácii spoločenskovedného vzdelávania v primárnom vzdelávaní, ktoré je realizované v predmetoch vlastiveda a prvouka. Ich didaktická príprava sa zameriava na uvedomelú orientáciu budúcich učiteľov v cieľoch, ich štruktúre a vzťahu s obsahom predmetov pri projektovaní rámcových programových aj jednotlivých vyučovacích jednotiek. Osvojiť si zručnosti a spôsobilosť v oblasti didaktickej analýzy učiva vlastivedy a prvouky, nadobudnúť poznatky a chápať javy a súvislosti kultúrno-spoločenského prostredia Slovenskej republiky, vedieť ich didakticky transformovať do edukačných situácií v predmete vlastiveda. Nadobudnúť schopnosti projektovania výučby obidvoch predmetov, vhodne do nich implementovať prierezové témy, nadobudnúť schopnosť aplikovať ich do reálneho edukačného procesu. Získať kompetenciu projektovať, organizovať, programovať, riadiť a hodnotiť vyučovací proces s dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka primárneho stupňa vzdelávania. Študenti v symbióze so získanými teoretickými poznatkami a uvedeným prehľadom nadobúdajú aj praktické skúsenosti v reálnom školskom prostredí pri výučbe počas Priebežnej pedagogickej praxe 2, neskôr v poslednom semestri štúdia aj Súvislej pedagogickej praxe. Získať širší prehľad v problematike vlastivedného vzdelávania. Rozšíriť priestor na diskusiu zameranú na ciele, význam, tvorbu úloh a ich taxonómie,

výber a prípravu didaktických prostriedkov, žiacke výstupy predmetu vlastiveda v 3. a 4. ročníku a ich hodnotenie. Analyzovať a reflektovať prezentované úlohy z pohľadu ich kognitívnej náročnosti. Nadobúdať schopnosť využívať presah vlastivedných tém mimo obligátneho vyučovacieho priestoru – hľadať možnosti získavania kultúrnych kompetencií a rozvíjaní kultúrnej gramotnosti žiakov v reálnom prostredí obce. Pravidelne sledovať kultúrno-spoločenské aj politické dianie na Slovensku.

Koncept prípravy

Učiteľská profesijná príprava študentov a študentiek v spoločenskovedných predmetoch je koncipovaná cez špirálovito osnovanú sústavu disciplín v obidvoch stupňoch vzdelávania. V bakalárskom štúdiu absolvujú povinný predmet *spoločenskovedné vzdelávanie*, na ktorý voľne nadväzuje predmet spoločenskovedné učebné aktivity. V magisterskom štúdiu sa dáva dôraz na didaktické spracovanie získaných poznatkov a prehľadov spoločenskovedného zamerania vo viacerých disciplínach. Povinný je predmet *didaktika spoločenskovedných predmetov a etickej výchovy*, ktorý študenti a študentky absolvujú v letnom semestri 1. ročníka. Paralelne v rovnakom semestri majú možnosť rozšíriť a prehĺbiť niektoré didaktické kompetencie v povinne voliteľnom predmete *výberový seminár z didaktiky spoločenskovedných predmetov a etickej výchovy*. V uvedenom semestri si môžu vybrať aj dva výberové predmety - *regionálna výchova a exkurzia - spoločenskovedné, prírodovedné a technické reálie*.

Cieľom predmetu *spoločenskovedné vzdelávanie* je nadobudnúť nevyhnutné základné poznatky v oblasti poznávania spoločenských a kultúrnych javov a zorientovať sa v reálnom prostredí Slovenskej republiky ako širšieho sociálno-kultúrneho priestoru života žiaka mladšieho školského veku. Študentky a študenti jeho absolvovaním nadobúdajú a prehlbujú svoje budúce učiteľské kompetencie v rôznych rovinách. Získavajú prehľad v kurikulárnych dokumentoch, učia sa v nich orientovať, identifikovať a analyzovať spoločenskovedný obsah, jeho ciele a kompetencie, ktoré nadobúdajú žiaci v spoločenskovednom vzdelávaní. Pokúšajú sa o aplikáciu svojich poznatkov z historických, geografických, kultúrnych, politických, demografických a ďalších charakteristík Slovenska do vlastného projektu výchovno-vzdelávacej aktivity pre deti v materskej škole a školskom klube detí na základnej škole. Cez obsah predmetu študent/študentka získava potrebné kompetencie v oblasti poznávania spoločenských a kultúrnych javov detí, nadobúda prvotné skúsenosti s projektovaním učebných aktivít a ich reflexiou.

Cieľom predmetu *spoločenskovedné učebné aktivity* je rozšíriť poznatky študentov a študentiek o sociálnych aspektoch prostredia a ich špecifikách v rozvoji

poznania v ranej edukácii detí. Pre edukačné aplikácie určené pre konkrétnu vekovú cieľovú skupinu detí dokážu tvoriť učebné situácie, identifikovať elementárne bežné situácie občianskeho života a ich spoločenského významu, navrhovať pre ne úlohy a primerane ich priradovať ku vzdelávacím štandardom záväzného kurikula. Učia sa aplikovať teoretické poznatky z reálneho prostredia na konkrétne vytvorené učebné situácie a ich realizáciu. Posudzujú vhodnosť, primeranosť a adekvátnosť javov a pojmov občianskeho, spoločenského a kultúrneho prostredia, komparujú ich so vzdelávacími štandardami a didakticky transformujú na primerané a vhodné využitie vo výchovno-vzdelávacom procese. Vnímajú možnosti externého prostredia na výučbu smerujúcu k rozvíjaniu kultúrnych kompetencií a kultúrnej gramotnosti, Reflektujú, analyzujú, diskutujú a navrhujú nové riešenia sledovaných edukačných situácií.

V magisterskom štúdiu je príprava študentov a študentiek orientovaná na nadobúdanie didaktických zručností a spôsobilostí učiteľky a učiteľa primárneho stupňa vzdelávania prostredníctvom didaktík predmetov. Cieľom predmetu *didaktika spoločenskovedných predmetov a etickej výchovy* je nadobudnúť poznatky o cieľoch, obsahu a organizácii spoločenskovedného vzdelávania na primárnom stupni školy. Kurz je rozdelený na dve časti: didaktika spoločenskovedných predmetov a didaktika etickej výchovy. Pripravuje budúce učiteľky a učiteľov v dvoch vzdelávacích oblastiach – Človek a spoločnosť a Človek a hodnoty. V prvej časti didaktickej prípravy si študenti a študentky osvojujú zručnosti didaktickej analýzy učiva vlastivedy a prvouky, chápu javy a súvislosti kultúrnospoločenského prostredia Slovenskej republiky, konsolidujú svoje vlastné poznatky a vedomosti z nich smerom k didaktickej transformácii do učebných situácií v predmete vlastiveda v primeranom rozsahu, vyplývajúcom z nastavenia spoločenskovednej zložky predmetu prvouka aj v tomto predmete. Zdokonaľujú nadobudnuté schopnosti projektovania výučby ich transferom do uvedených predmetov, vhodne do neho implementujú prierezové témy, nadobúdajú schopnosti reálne ich aplikovať a integrovať do výučby. V praktickej zložke cez aktívnu participáciu na Priebežnej pedagogickej praxi 2 aplikujú svoje kompetencie projektovať, organizovať, programovať, riadiť a hodnotiť vyučovací proces s dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka primárneho stupňa vzdelávania.

V predmete didaktika spoločenskovedných predmetov a etickej výchovy v časti *didaktika spoločenskovedných predmetov* študentka/študent:

- ✓ nadobudne poznatky o cieľoch, obsahu a organizácii spoločenskovedného vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť a v ňom integrovaných predmetoch vlastiveda a prvouka;
- ✓ zorientuje sa v obsahu predmetov vlastiveda a prvouka – spozná vzdelávacie štandardy, chápe obsahový a výkonový štandard ako východisko pre tvorbu

- konkretizovaných cieľov, vníma vzdelávacie štandardy v kontexte konkrétnej spoločenskej situácie, je pozorný k zmenám a ich prípadnej postupnej aktualizácii;
- ✓ dokáže samostatne realizovať didaktické stvárnenie obsahu učiva vlastivedy a prvouky, projektovať a realizovať výučbu vlastivedy a prvouky na odbornej učiteľskej praxi, reflektovať vlastné aj pozorované edukačné výstupy a navrhovať optimálne riešenia v konkrétnych situáciách;
 - ✓ vie aplikovať vhodné stratégie výučby do procesu tvorby vlastného vyučovacieho projektu výučby vlastivedy a prvouky, teoretické poznatky z didaktiky a vedných odborov na tvorbu vlastných modelových edukačných projektov pre výučbu predmetu vlastiveda a prvouka, moderné IKT prostriedky pre efektívne učebné situácie v predmetoch vlastiveda aj etická výchova;
 - ✓ dokáže posúdiť vhodnosť, primeranosť a adekvátnosť konkrétnych vybraných stratégií a v nich na aplikáciu navrhnutých didaktických metód, organizačných foriem a ďalších didaktických prostriedkov pre konkrétne učebné situácie; vplyv výberu edukačných prostriedkov na kvalitu a výstupy vlastných aj pozorovaných vyučovacích hodín vlastivedy a prvouky na priebežnej pedagogickej praxi.

Študentka a študent v rámci prípravy a realizácie priebežnej pedagogickej praxe:

- ✓ transformuje a aplikuje získané teoretické poznatky v praktickej činnosti pri príprave na vyučovanie vlastivedy a prvouky v rámci odbornej predmetovej praxe;
- ✓ samostatne s facilitáciou cvičnej učiteľky a didaktičky predmetu tvorí vlastné edukačné projekty pre výučbu predmetov vlastiveda a prvouka na odbornej učiteľskej praxi, portfólio edukačných projektov na výučbu vlastivedy alebo prvouky - podľa ročníka, v ktorom realizuje odbornú učiteľskú prax, integrovaný tematický projekt s vlastivednou zjednocujúcou témou;
- ✓ ako súčasť projektovania výučby realizuje didaktickú analýzu učiva všetkých vstupujúcich parametrov tvorby edukačného projektu – pojmovej, operačnej, vzťahovej, integračnej a praktickej;
- ✓ dokáže premyslieť a viesť organizačne aj didakticky správne výučbu predmetu;
- ✓ dokáže viesť žiakov a žiačky, komunikovať s nimi primerane veku a riadiť učebný proces tak, aby dosiahol/-la cieľavedome naplánovaný ich rozvoj;
- ✓ dokáže zvoliť vhodné metódy a formy práce pre činnosti, osobitne také, ktoré vyplývajú zo špecifik predmetu vlastiveda, vybrať vhodné úlohy rôznej náročnosti, zostaviť didakticky správne sled situácií a činností pre vyučovací proces;
- ✓ je schopná/ý pozorovať a analyzovať pedagogický proces na vyučovaní v triede, vyjadriť svoje zistenia v diskusii na rozbere vyučovacej hodiny;

- ✓ posúdi vhodnosť konkrétnych didaktických kompetencií vo vyučovacom procese na ZŠ, vytvorí projekty pre vyučovanie vlastivedy na ZŠ a zrealizuje ich;
- ✓ nadobúda kompetenciu sebareflexie každej prípravnej aj realizačnej zložky výučby vlastivedy, formuluje primeranú kompenzáciu.

Študentky a študentov vedieme k prehĺbeniu didaktických spôsobilostí a ich špecifik vyplývajúcich zo špecifik predmetov vlastiveda a prvouka – spoločenskovedná zložka. Ich učiteľská príprava pre tieto predmety sa zameriava na niekoľko problémových okruhov, ktoré môžeme formulovať v týchto rovinách:

1. Vlastiveda a prvouka a ich miesto v koncepcii primárnej edukácie. Ciele, obsah predmetov, vzdelávacie štandardy, obsahový a výkonový štandard. Kompetencie žiaka, ich rozvoj prostredníctvom spoločenskovedného učiva. Tvorba školských vzdelávacích programov.
2. Prierezové témy primárneho vzdelávania. Implementácia prierezových tém do obsahu predmetov vlastiveda a prvouka.
3. Plánovanie a projektovanie výučby vlastivedy a prvouky. Návrh časovo-tematických plánov, vhodné algoritmy plánovania a projektovania. Obsah, forma a účel edukačného projektu.
4. Rozvoj osobnosti žiaka a žiačky mladšieho školského veku vo vzťahu k predmetom vlastiveda a prvouka, rozvíjanie jeho kultúrnej gramotnosti prostredníctvom tematických okruhov a tém týchto predmetov.
5. Výber adekvátnych efektívnych prostriedkov. Edukačné prostriedky výučby vlastivedy a prvouky, edukačné stratégie, metódy a formy a ich miesto vo vyučovaní vlastivedy a prvouky.
6. Materiálne didaktické prostriedky vo vlastivede a prvouke. Mapa, kompas, orientácia v priestore – pojem, nácvik zručností. Tvorba multimediálnych prezentácií, videoinštruktáží, animácií, tvorba pracovných zošitov, vzdelávacích programov.
7. Učebnica, pracovná učebnica prvouky a vlastivedy ako didaktický prostriedok, jej miesto vo výučbe, kritériá na výber vhodnej učebnice.
8. Zážitkové učenie. Miesto a možnosti jeho realizácie v predmetoch vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť so zameraním na predmet vlastiveda a prvouka. Vychádzka a exkurzia ako forma zážitkového učenia.
9. Rozvoj tvorivosti a komunikačných zručností a kooperácie prostredníctvom spoločenskovedného vzdelávania v predmetoch vlastiveda a prvouka.
10. Úloha, význam a miesto regiónu v učive vlastivedy a prvouky. Špecifiká prierezovej témy Regionálna výchova a ľudová kultúra a jej aplikácie v týchto predmetoch.
11. Spolupráca školy a rodiny v podpore motivácie a aktivity žiakov vo vlastivednom vzdelávaní. Hodnotenie žiackych výstupov.
12. Spolupráca školy a kultúrno-spoločenských zariadení (múzeá, divadlá, osvetové strediská, galérie, knižnice...) vo vlastivednom vzdelávaní. Využitie ponuky externého prostredia pre efektívnu a aktívnu výučbu predmetu vlastiveda a prvouka.

13. Predmetová integrácia, alternatívne pedagogické koncepcie, projektové vyučovanie. Možnosti ich uplatnenia vo výučbe vlastivedy a prvouky v primárnom vzdelávaní.
14. Učiteľka/učiteľ vlastivedy a ich špecifické učiteľské kompetencie v predmete vlastiveda a prvouka.

Výstupy predmetu didaktika spoločenskovedných predmetov

Študentka/študent:

- ✓ vytvorí ročný časovo-tematický plán na predmet vlastiveda a prvouka;
- ✓ navrhne vzorový projekt výučby vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (podľa výberu študentky/študenta pre predmet prvouka pre 1. alebo 2. ročník alebo vlastiveda v 3. alebo 4. ročníku);
- ✓ portfólio z priebežnej pedagogickej praxe.

5.4 DIDAKTIKA PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV S PRAXOU

Marian Trnka

V roku 2008 sa na Slovensku udiala reforma kurikula. Jej výsledkom bolo vytvorenie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1, resp. Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre 1. st. ZŠ z r. 2016. Podľa učiteľov a tiež aj odborníkov sa reforma nevydarila. Jednu vec jej ale treba uznať. Vzniklo rámcové kurikulum, ktorého jadrom sa stali *vzdelávacie oblasti*.

Ideou vzdelávacích oblastí je vytvoriť jadro pre príbuzné obsahy. Toto jadro má presahovať tradičné chápanie tzv. výchovných zložiek v MŠ. Má byť niečím ako pieskovisko, ktoré žiakom ponúka priestor pre obsahovo podobné skúsenosti pri učení sa. A čo je základnou črtou tejto podobnosti? Piesok. Ten je pre každú oblasť iný. Niekde sú to čísla, inde slová alebo súvetia, a inde zase zvuky, farby, línie, tvary alebo pohyby.

Pri pohľade na oblasť Človek a príroda sa pýta povedať, že pieskom spomenutého pieskoviska je príroda. Ale nie je to tak. Príroda je všetko okolo nás. Prírodou sme aj my a v konečnom dôsledku aj produkty ľudí (teda aj stroje). Neexistuje nič, čo by nebolo súčasťou prírody. A takto sa treba pozrieť aj na pozíciu človeka v rámci prírody. Je jej súčasťou. Pieskom mysleného

pieskoviska preto nie je príroda ako celok. Je ním jazyk, ktorým si človek prispôbil prírodu sebe – *jazyk prírodných vied*.

Našich študentov učíme hľadiť na prírodovedné vzdelávanie cez optiku vníkania žiaka do základov prírodných vied. Žiaci sú malí vedci, ktorí tvorivo a objavne manipulujú s prírodou. Študentom zdôrazňujeme, že cieľom prírodovedného vzdelávania nie je to, aby sa žiaci naučili iba znalostiam. Tiež sa majú naučiť postupom, metódam a technikám prírodných vied. Snažíme sa im vysvetliť, že ak budú učiť zaujímavo a tvorivo, tak žiaci budú prežívať emócie, ktoré sa neskôr pretavia do vnímania prírody ako najvyššej hodnoty.

Tabuľka 10 Konceptia prípravy študenta na prax v oblasti prírodovedného vzdelávania

| Bakalársky stupeň | Magisterský stupeň |
|--|---|
| Učia sa znalostiam z oblastí živá a neživá príroda, človek a ľudské telo ekológia a ochrana prírody. Učia sa vytvárať aktivity pre deti pre kontext MŠ a ŠKD. | Učia sa teoretickým poznatkom o rôznych typoch didaktík (tradičnej, ktorá vychádza z behavioristickej psychológie, a modernej, ktorá reflektuje myšlienky humanistickej a kognitívnej psychológie). Učia sa znalostiam v oblasti metodológie prírodných vied a ich využitiu v procese prírodovedného vzdelávania v MŠ a na hodinách prvouky a prírodovedy v ZŠ. Učia sa didaktickým spôsobilostiam, týkajúcim sa plánovania, realizovania a reflektovania moderne ladenej výučby. Učia sa vytvárať didaktické materiály, podporujúce aktívne učenie sa detí. |

Hlavným prvkom prípravy študenta v oblasti Človek a príroda je naučiť študenta hľadiť na prírodu ako na jedinečný a neopakovateľný priestor. Chceme, aby študent pochopil, že tak ako má matematika, slovenčina alebo hudobná výchova svoj jazyk, tak aj prírodné vedy majú veľmi špecifický jazyk, ktorým hovoria. Osvojiť si tento jazyk znamená stať sa *prírodovedne gramotným*.

Termín prírodovedná gramotnosť študentom vysvetľujeme cez analógiu cesty. Prírodovedné vzdelávanie je cesta, ktorá má stavbára, cestovateľa, cieľ a dráhu. Stavbárom je učiteľ. Cestovateľom žiak. Cieľom je prírodovedná gramotnosť detí a dráhou sú procesy učenia sa

žiakov. Úlohou stavbára je postaviť cestu tak, aby jej dráha zodpovedala vidine cieľa. Povedané pedagogickou rečou, učiteľ má vytvoriť také podmienky pre žiaka, ktoré v ňom navodia tie procesy učenia sa, ktoré sú v zhode s ideou rozvoja prírodovednej

gramotnosti. Platí teda, že učiteľ je projektantom žiakovho učenia sa. Využíva k tomu *dva základné didaktické operátory*:

- 5 Analýzu učiva.
- 6 Stratégie, metódy a formy učenia.

Naučiť študenta správne *analyzovať učivo* je veľmi podstatné. Pri analyzovaní učiva od študenta požadujeme, aby preberané učivo rozobral v kultúrnej, kompetenčnej a hodnotovej rovine.

Kultúrna (vecná) zložka učiva je tvorená informáciami. Pýtame sa na ňu otázkou Aké znalosti prírody má žiak pri učení nadobudnúť? Táto zložka člení učivo do pojmov, faktov a zovšeobecnení (generalizácií).

Pojmy sú slová, ktoré označujú objekty alebo javy zo sveta prírody. Ide o slová, ktorými pomenujeme veci, deje, organizmy, ale tiež ich stavy. Je dôležité, aby si deti rozširovali svoju slovnú zásobu o nové pojmy, avšak s ohľadom na ich vývinové špecifiká. Študentky sú vedené k tomu, aby vybrali pojmy zodpovedajúce skúsenosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Fakty sú tvrdenia. Sú prehlásenia o pojmiach označovaných objektoch alebo javoch. Dá sa im priradiť hodnota pravda alebo lož.

Zovšeobecnenia (generalizácie) sú zložené tvrdenia. Vznikajú spôsobom, že spoja viacero faktov do jedného prehlásenia.

Kompetenčná (spôsobilostná) zložka učiva. Tvoria ju kompetencie. Pýtame sa na ňu otázkou Aké prírodovedné schopnosti si má žiak pri učení rozvíjať? V tejto zložke sa učivo člení do schopností získavania, schopností interpretovania a schopností zdieľania informácií.

Schopnosti získavania informácií sú schopnosti pozorovania a experimentovania. Tiež sú to schopnosti čítania informácií zo zdrojov. Patria sem tiež techniky zaznamenania priebehu poznávania. Takisto sem patria pracovné postupy, ktoré s pozorovaním alebo experimentovaním súvisia.

Schopnosti interpretovania informácií sú schopnosti vytvárania pojmov alebo schopnosti ich triedenia a zoskupovania. Ich podstatou je porovnávanie informácií a práca s kritériami a normami. Súčasťou tejto skupiny schopností sú tiež schopnosti práce s mnemotechnikami, ako sú napríklad T-schémy, konceptuálne mapy, vénove diagramy a i.

Schopnosti zdieľania informácií sú prezentačné a argumentačné schopnosti. Žiaci sa tu učia sumarizovať výsledky svojho učenia sa. Tiež sa učia dokazovať pravdivosť svojich informácií na základe ich konfrontácie s výsledkami niekoho iného. V záujme vytvárania základov pre rozvoj vedeckej gramotnosti je v rámci tejto vzdelávacej oblasti

(no nielen v rámci nej) dôležité vytvárať čo najviac príležitostí pre osvojenie si rozmanitých metód, techník a pracovných postupov získavania informácií o prírode, interpretovania a publikovania týchto informácií (pozri tabuľka 11).

Tabuľka 11 Sústava prvkov učiva o prírode s dôrazom na metódy, techniky a postupy prírodných vied

| | Získanie dát | Interpretovanie dát | Publikovanie dát |
|------------------|--|--|---|
| Metódy | Pozorovanie, Experimentovanie, Čítanie textov (dopytovanie sa, štúdium informačných zdrojov). | Párovanie (spájanie rovnakých informácií k sebe), Triedenie (rozdelenie informácií do skupín podľa hľadísk), Zoraďovanie (usporadúvanie informácií do sledu za sebou), Zhlukovanie (zoskupovanie informácií, týkajúcich sa toho istého pojmu). | Obhájenie nových informácií, Informovanie iných o nových informáciách. |
| Techniky | Dokumentovanie (audio, video záznam, fotka), Meranie, Kreslenie (náčrt), Verbalizovanie (slovný popis), Vzorkovanie (zbieranie vzoriek). | Tabuľky – schémy, Vénove diagramy, Konceptuálne mapy, Matice, Tagy, Zápisky a poznámky. | Opisy postupov získania dát, Argumenty rôzneho typu, Tabuľky, Diagramy, schémy, Modely. |
| Pracovné postupy | Meracie postupy, Postupy práce s pozorovacími pomôckami, Postupy ako zakresliť náčrt, odobrať vzorku a i. | Pravidlá redukcie informácií, Zákonitosti výrokovej logiky. | Konfrontovanie zistení rôznych výskumníkov, Porovnanie zistení z rôznych postupov a meraní. |

Hodnotová (postojová) zložka učiva. Tvoria ju hodnoty. Pýtame sa na ňu otázkou Aké postoje k prírode a vede si má žiak pri učení utvárať? Učivo je tu členené do hodnôt smerom k prírode, hodnôt smerom vede a hodnôt smerom k sebe.

Hodnoty smerom k prírode sa týkajú hlavne poňatia čistej a zdravej prírody ako najvyššej hodnoty. V intenciách tejto myšlienky si žiaci uvedomujú všetko, čo nám

príroda dáva. Tiež si uvedomujú naturálnosť života prírody, a tiež reflektujú konanie človeka voči nej.

Hodnoty smerom k vede sú zastúpené hodnotou ľudského rozumu a schopnosti človeka myslieť. Tiež sem patrí hodnota vedeckého poznávania a poznania. Študentov učíme tomu, že možnosť cieľavedome a plánovane poznávať prírodu je pre človeka dar, ktorý nepatrí iba vedcom, ale aj bežným ľuďom, a teda aj deťom. Vďaka poznávaniu sa totiž človek vyvíja smerom, ktorý on sám uzná za vhodný.

Hodnoty smerom k sebe sú v kurikulu zastúpené základnými princípmi, ktoré svet prírody dynamizujú, ale tiež harmonizujú. Prvou hodnotou je princíp solidárnosti. Žiaci si majú uvedomiť, že život nie je o hromadení. Je o zabezpečení svojich potrieb. Vynikajúco je to vidieť na príklade života organizmov, ktoré si berú z prírody iba to, čo skutočne potrebujú. Takto sa utvára prvotné sebauvedomenie u detí. Cieľom tohto procesu je pochopenie vlastných potrieb. Druhým princípom je preventívne zdravý spôsob žitia. Príroda je tu opäť zdrojom námetov pre to, ako správne žiť. Ako sa vyhýbať nebezpečenstvu, a tiež ako predchádzať chorobám.

Cez hodnotovú zložku učiva sa rozvíja aj komplexnosť vzťahov človeka. Podľa Žoldošovej (2006) je potrebné zamerať pozornosť na štyri druhy činností, prostredníctvom ktorých sa zároveň vytvára obraz prírody ako hodnoty:

- ✓ Činnosti, rozvíjajúce pozitívny postoj k vede a hodnote vedeckého poznania;
- ✓ Činnosti, rozvíjajúce prirodzenú zvedavosť;
- ✓ Činnosti, učiace prijať a rešpektovať faktickú skutočnosť;
- ✓ Činnosti, rozvíjajúce citlivý prístup k živým organizmom.

Tabuľka 12 *Sústava hodnôt a k nim prislúchajúcich emócií*

| Utváranie postojov k: | Zdôrazňované hodnoty | Exponované emócie |
|-----------------------|---|---|
| Príroda | Život ako najcennejší a unikátny jav. | Úľutosť nad vymieraním organizmov v dôsledku konania človeka. |
| | Smrť ako nevyhnutný a potrebný jav. | Krutosť prírodného prostredia cez optiku človeka. |
| | Príroda ako zdroj neopakovateľnej estetickej krásy. | Úžas nad rozmanitosťou prírody. |
| | Príroda ako priestor pre harmóniu a rovnováhu. | Hanba nad konaním človeka, a tiež seba. |
| | Príroda ako zdroj surovín. | Obava z vyčerpania zdrojov. |
| Vede | Rozum ako unikátny nástroj pretvárania sveta. | Radosť z vedy ako nástroja pomoci prírode |
| | Poznávanie výnimočný dar pre človeka. | Hrdosť na vedu a celkovo na poznanie človeka. |

| | | |
|------|--|---|
| Sebe | Solidárnosť ako princíp šťastného bytia. | Spokojnosť z pomoci inému. |
| | Prevenčia ako základ zdravia. | Zodpovednosť za vlastné a aj všeobecné zdravie. |

Popri analýze učiva sú druhým didaktickým operátorom riadenia učenia sa žiaka stratégie, metódy a formy učiteľovho učenia. Tu sa snažíme študentov naučiť modernému pohľadu na vyučovanie. Vysvetľujeme im, že vymedzenie učiva v celej jeho šírke, učiva rešpektujúceho vekové i individuálne špecifiká žiaka vytvára predpoklad k zmysluplnému učenia sa žiaka. V tejto súvislosti venujeme v príprave študentiek pozornosť diskusiám o vhodnom či nevhodnom didaktickom uvažovaní, pričom kritérium vhodnosti sú potreby žiakov. Rozlišujeme dve didaktické línie:

- ✓ *Modernú.* Vychádza z konštruktivistickej a humanistickej pedagogiky.
- ✓ *Tradičnú.* Vychádza z akademických pedagogických smerov.

Held (2001) vidí podstatu rozdielu medzi oboma líniami v cieľoch, ktoré učebný proces sleduje. Tvrdí, že kým tradične orientovaná didaktika učí žiaka obsahom prírodných vied (tzn. poznatkom ako výsledkom práce vedcov), tak moderná didaktika orientuje pozornosť na spôsoby a postupy práce vedcov. Moderné vzdelávanie teda viac ako obsahom učí metódam prírodných vied. (Held, 2001). V tradičnom školstve dominujú obsahy prírodných vied. Učiteľ je garantom pravdy. Informácie deťom ponúka v hotovej podobe. Úlohou žiakov je zapamätať si ich. V modernej škole sú viac ako obsahy zdôrazňované metódy prírodných vied. Deti sa viac ako informáciám učia spôsobom ich získavania. Učiteľ je garantom skúsenosti. Informácie žiakom ponúka v podobe problémových situácií. Úlohou žiakov je situácie riešiť a diskutovať o nich.

Moderný prístup k učeniu vychádza z konštruktivistickej didaktiky. Takéto učenie učí žiaka rozumieť svetu prírody. Odmieťa reprodukovanie faktov bez pochopenia vzťahov. Žiak je úspešný nie vtedy, ak má znalosti informácií, ale je úspešný vtedy, ak pomocou týchto znalostí vie riešiť prírodovedné problémy. Cieľom učenia je budovať u žiakov tzv. prírodovednú gramotnosť.

Moderný prístup k učeniu sa dá opäť vysvetliť cez už spomenutú analógiu cesty. Každá cesta má trajektóriu a cieľ. Prírodovedné vzdelávanie vedie deti nejakou traťou (výchovno-vzdelávacia činnosť) k nejakému cieľu (k efektom a výsledkom učenia sa). Cieľom je nadobúdať prírodovednú gramotnosť. Trajektória sa týka otázky ako, akým spôsobom? Moderná didaktika na toto odpovedá, že ideálnym spôsobom je učenie sa objavovaním. Rozdiely medzi tradičným a moderným prístupom k učeniu uvádzame v tabuľke 13.

Tabuľka 13 Rozdiely medzi tradičným a moderným prístupom k vzdelávaniu

| | NA ČO SA PÝTAME? | TRADIČNÝ PRÍSTUP | MODERNÝ PRÍSTUP |
|----------------|----------------------------------|--|--|
| ASPEKT UČIVA | Čo je učivom? | Pojmy, fakty, zovšeobecnenia | Pojmy, vzťahy, triedy |
| | Aká je kvalita učiva? | Pojmov je mnoho, učivo je redukované do predimenzované elementárnych faktov a do faktami | Pojmov je málo, učivo je redukované do elementárnych faktov a do kľúčových vzťahov |
| ASPEKT UČITEĽA | Ako je učivo prenášané na žiaka? | Transmisiou: informačne receptívnymi a reprodukčnými metódami | Problémovo: problémovým výkladom, heuristickými a výskumnými metódami |
| ASPEKT ŽIAKA | Čo je úlohou dieťaťa pri učení? | Počúvať, zaznamenávať si povedané, precvičovať si povedané cez úlohy | Skúmať, inventarizovať a interpretovať problémy. Pýtať sa a nachádzať odpovede. |

V snahe prikloniť študentov/ky bližšie k modernej didaktickej línii, venujeme na seminároch zvýšenú pozornosť aktívnosti ako dominantnému znaku zmysluplného učenia sa detí (pozri video prednáška TU: <https://youtu.be/31sdNUDsoK4>). Spoločne hľadáme priestor ako projektovať učenie tak, aby v čo najväčšej miere uplatňovali indukčný prístup k učeniu a podporili tak koncept dieťaťa bádateľa a aktívneho subjektu vlastného učenia sa. Súčasťou týchto diskusií sú aj otázky týkajúce sa roly učiteľky v procesoch učenia. Otvárame teda aj témy učiteľkou a deťmi riadeného učenia a analyzujeme kvalitu učebných situácií aj z tohto aspektu.

Nosné princípy rozvíjania prírodovednej gramotnosti premietajú študenti/ky do svojich edukačných projektov. Oporou pri ich prvých krokoch sú aj ukážkové projekty, ktoré sú predmetom hlbšej didaktickej analýzy.

5.4 DIDAKTIKA TECHNICKÝCH PREDMETOV S PRAXOU

Barbara Basarabová

Predkladaný manuál informuje čitateľa o základných pilieroch, na ktorých pri výučbe predmetov s pracovno-technickou orientáciou staviame. V magisterskom študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie sa rozvíjaniu technickej gramotnosti prioritne venujeme v predmete Didaktika prírodovedného a technického

vzdelávania, ale prieniky nachádzame aj v predmete Priebežná pedagogická prax, Exkurzia-prírodovedné, technické a spoločenskovedné vzdelávanie a Seminár k didaktike prírodovedného a technického vzdelávania. V predmetoch sú študenti vedení k využívaniu prírodovedného poznania pri riešení technickej otázky. Výučbu orientujeme na žiaka, ktorý sa učí pozorovať, riešiť jednoduché úlohy, experimentovať a tvorivo nazerať na svet. Vychádzame zo všeobecných požiadaviek vedecko-technickej gramotnosti a snažíme sa o aplikáciu vzdelávacieho prístupu, ktorý je založený na spoznávaní a skúmaní funkčnosti základných aplikovaných objavov. Obsah je koncipovaný na báze základného, ale aj rozširujúceho poznania. Zameriavame sa na to, aby študenti dokázali navodiť u žiaka kognitívny rozpor a následne zvoliť vhodné didaktické prostriedky pre podporu detského výskumu. Cieľom výučby jednotlivých predmetov je, aby študenti vo vzťahu k vzdelávacej oblasti Človek a svet práce dokázali:

- ✓ hravou formou rozvíjať elementárne technické premýšľanie u žiakov,
- ✓ rozvíjať praktické zručnosti a technické spôsobilosti v rámci vývinového hľadiska žiakov,
- ✓ rozvíjať vedecko-technickú gramotnosť v podobe riešenia aplikačného typu otázok,
- ✓ projektovať výchovno-vzdelávací proces postavený na myšlienke objavujúceho a praktického učenia sa z pracovne a technicky orientovaného kurikula,
- ✓ zvoliť moderné stratégie a metódy, ktorými môžu u žiakov rozvíjať zvedavosť, tvorivosť, logické a kritické myslenie,
- ✓ bezpečne využívať prostriedky techniky a pracovné prostriedky v bežnom živote, pracovať v tíme.

Teoretické východiská pedagogickej praxe v študijnom programe

Uplatňovaný vzdelávací prístup vychádza z aplikácie výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania, ktorý predstavuje reálnu inováciu v sprístupňovaní prírodovedného a technického poznania. Dôvodom príklonu k tejto koncepcii je, že ide o ucelený induktívne orientovaný didaktický nástroj, ktorý je prispôsobený slovenským podmienkam a vznikol na základe potreby rozvoja samostatného a sebavedomého premýšľania dieťaťa o svete, ktorý ho obklopuje a bol precizovaný niekoľkoročným overovaním v praxi (Žoldošová, 2016). Domnievame sa, že využitie výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania vo vyučovacom procese má pozitívny vplyv na poznatky v jednotlivých úrovniach zapamätania, porozumenia, ale aj v špecifickom transfery poznatkov. Vedie žiaka k praktickému konštruovaniu, k riešeniu problémov, prostredníctvom ktorých sa vytvára všeobecnejšie využiteľná vedomosť, rozvíja sa

logické premýšľanie, samostatnosť v učení a praktická tvorivosť v úzkom prepojení s obsahom prírodovedného poznávania (Žoldošová, 2018).

Vo vzťahu k výskumne ladenej koncepcii technického vzdelávania motivujeme študentov, aby plánovaný výchovno-vzdelávací proces zakladali na procese identifikácie problému, ktorý je pre žiaka motiváciou, kladení aplikačného typu otázok, ktoré tvoria technickú stránku detského poznávania a hľadanií odpovedí na výskumné otázky, ktoré vnímame ako základ samotného skúmania a riešenia technických úloh s charakterom výskumných metód.

Tabuľka 14 *Koncept tvorby príprav na základnej škole podľa výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania s ukázkou aktivity na tému Vlastnosti dreva.*

| | | |
|-------------------|-----------|---|
| Naladenie | 1. krok | Zisťovanie žiackych pôvodných predstáv o vybavenom jave, predmete, téme (učiteľ môže na zisťovanie využiť kresbu, cielený rozhovor, diskusiu...) |
| | Aktivita: | Učiteľka prinesie flipchart, kde do stredu napíše/nakreslí ústredný pojem „záchranná loď“. Rozdá žiakom fixy a vyzve ich, aby na flipchart napísali všetko, čo sa im spája s témou. Pracuje s otázkou, z čoho všetkého môžeme loď vytvoriť? Následne si všetky pojmy spoločne kategorizujú a vyvodja záver, že loď môžeme skonštruovať z rôznych prírodných aj technických materiálov. <i>Očakávaný výsledný produkt:</i> Poster s pojmovou mapou. |
| Aktívne učenie sa | 2. krok | Identifikácia výskumnej otázky (žiak hľadá odpovede na zafinované otázky, ktoré vznikli v procese diskusie) |
| | Aktivita: | Pred zafinovaním VO učiteľka zisťuje, aké materiály môžeme na skonštruovanie lode v tiede použiť. VO: Z ktorého materiálu (môžeme špecifikovať) môžeme skonštruovať loď? Prípadne, z ktorého materiálu môžeme zostaviť loď tak, aby uniesla čo najvyšší počet pasažierov? Pasažierov môžu predstavovať napr. sklenené guľičky. |
| | 3. krok | Tvorba predpokladov (žiak argumentuje, zdôvodňuje svoj predpoklad k danému javu, predmetu, téme; práca so záznamovým hárkom) |
| | Aktivita: | Učiteľka motivuje žiakov k tvorbe a zaznamenávaniu si svojich predpokladov do hárkov. Prichádza do jednotlivých skupín a diskutuje so žiakmi. Zisťuje, na základe čoho si žiaci myslia svoje predpoklady. Žiaci si uvedomujú, (1) že niektoré materiály môžu byť opätovne |


| | | |
|----------|-----------|--|
| | | využívané, (2) že materiály majú odlišné vlastnosti (váha, pevnosť, nasiakavosť a pod). |
| | 4. krok | <i>Tvorba postupu overovania predpokladov (návrh postupu, ktorým si žiaci overia svoj predpoklad)</i> |
| | Aktivita: | Učiteľka vedie žiakov k návrhu a tvorbe postupu overenia predpokladov. Žiaci tvoria, kreslia, diskutujú. Dôležité je zadať deťom rovnaké kritéria. Môžeme využiť prácu v skupine. |
| | 5. krok | Overenie predpokladov (žiak overuje stanovené predpoklady, ktoré si zaznamenáva do záznamových hárkov) |
| | Aktivita: | Učiteľka poskytne žiakom materiál a pomôcky na overenie svojich nápadov. Žiaci konštruujú, diskutujú a pracujú so svojimi návrhmi. Učiteľka vedie žiakov k zaznamenávaniu si svojich zistení o jednotlivých materiáloch. Prípadne, môže každá skupina overovať iný materiál. |
| Reflexia | 6. krok | <i>Zhodnotenie výskumnej otázky (učiteľka pripomenie žiakom VO a spoločne formulujú odpoveď)</i> |
| | Aktivita: | Učiteľka vyzve žiakov/skupinu, aby odprezentovali svoje zistenia. Spoločne diskutujú o svojich predpokladoch, do akej miery sa zhodovali, alebo odlišovali. Čo ich prekvapilo? Z ktorého materiálu sa im ťažko loď konštruovala? Ako by sme vedeli nahradiť pasažierov? Vzniká priestor pre zadefinovanie si ďalších VO. |

Súčasťou príprav je aj tvorba didaktických materiálov.

- ✓ Pri tvorbe didaktických pomôcok si študenti zlepšujú svoje manuálne zručnosti a osvojujú si aj zásady bezpečnosti pri práci. Pri samotnej tvorbe didaktických pomôcok pracujeme s vopred zadefinovanými kritériami. Ako je napríklad multifunkčnosť pomôcky, primeranosť veku, možnosť gradácie a pod.
- ✓ Pri tvorbe pracovných listov sledujeme obsahové (druh učenia, proces učenia, možnosti riešenia úloh a pod.) a formálne parametre.

Obrázok 1 Ukážka pracovných listov

|  | Predpoklad | Overenie |
|---|------------|----------|
| Papier | | |
| Drevo | | |
| Alobal | | |
| Prírodný materiál | | |
| | | |

|  | Predpoklad | Overenie |
|---|------------|----------|
| 1 pasažier | | |
| 2 pasažieri | | |
| 3 pasažieri | | |
| 4 pasažieri | | |
| ... | | |

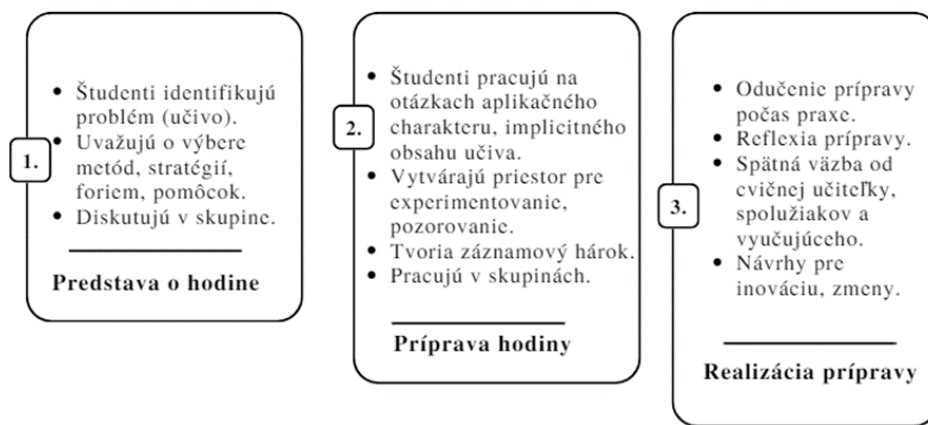
Didaktická analýza učiva a projektovanie výučby

Vychádzajúc z výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania ide predovšetkým o to, aby študenti dokázali u žiakov vzbudiť pocit, že prostredie je pre ne stále zaujímavé a skúmateľné. Základom aplikácie tejto koncepcie je otázka, ktorá by mala byť pre žiaka s pomocou učiteľa riešiteľná. To znamená, že učiteľ kladie otázku a pomáha žiakovi nachádzať na ňu odpoveď. Zameriavame sa na to, aby študenti/ky dokázali pri tvorbe príprav:

- ✓ didakticky správne spracovať inovovaný obsah technického vzdelávania,
- ✓ vymedziť kľúčové učivo,
- ✓ zvoliť a správne sformulovať cieľ, ktorý bude konzistentný a jednoznačný,
- ✓ vystavať vyučovaciu hodinu na predchádzajúcich vedomostiach a schopnostiach žiakov,
- ✓ vytvoriť priestor na experimentovanie a objavovanie súvislostí,

- ✓ uplatňovať moderné vyučovacie metódy na báze aktívneho poznávania žiakov, založené na konceptuálnom chápaní a tvorivom myslení s podporou modernej didaktickej techniky,
- ✓ využívať vhodné stratégie a formy na dosiahnutie cieľa,
- ✓ uplatňovať medzipredmetové vzťahy.

Fázy projektovania výučby:



Rámcové kroky pri projektovaní výučby:

Pri projektovaní výučby vychádzame z rámcových krokov, v ktorých by si mal študent ujasniť pozíciu vybratej témy v tematickom celku učebných osnov predmetu. Rozlišovať medzi exemplárnym a fundamentálnym učivom. Vhodne vymedziť obsah učiva a transformovať svoje porozumenie učivu žiakom tak, aby sa pre ne stalo zrozumiteľnejším. Zvoliť zmysluplné, kognitívne ale aj zručnostne primerané úlohy.

Pri tvorbe prípravy na vyučovaciu hodinu vedieme študentov k tomu, aby mali jasné a zdôvodnené odpovede na pomocné otázky typu:

Čo budem vyučovať? Čo je v učive Učivo – aký obsah? Na ktoré kľúčové a čo rozširujúce? V čom vidím predchádzajúce vedomosti môžem význam témy? význam nadviazať? Mám správne sformulovaný cieľ? Mám diferencovaný obsah učiva vo vzťahu k individuálnym osobitostiam žiakom?

| | |
|---|--|
| Čím budem vyučovať? Ako vzbudím záujem u žiakov? | Ktoré vyučovanie stratégie a metódy využijem a prečo? |
| Do akej miery budú žiaci aktívni? | V ktorej časti hodiny a akou formou vytvorím priestor pre ich aktívnu činnosť? |
| Ako zorganizujem výučbu? | Ktoré formy práce využijem a prečo? Ako prispôbim výučbu všetkým žiakom? |
| Ako overím, že sa žiaci učia to, čo som ich chcel/a naučiť? | Ktorými metódami overím nadobudnuté vedomosti a zručnosti? |

Využitie inovatívnych metód a stratégií pri rozvíjaní technickej gramotnosti

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu vedieme študentov/ky k tomu, aby o žiakovi uvažovali v intenciách toho, že potrebuje objavovať svet, veci a ľudí okolo seba i seba samého. Potrebuje mať vlastnú skúsenosť, a to vidieť, počuť, ochutnať, ohmatať, vyskúšať si, objavovať, potrebuje sa hrať a mať pozitívnu skúsenosť z učenia (Kožuchová, 2016). Na základe toho vedieme študentov k tomu, aby boli schopní využívať moderné stratégie, inovatívne metódy a vhodné koncepcie vo vyučovacom procese. Ide predovšetkým o metódy praktických činností; metódy riešenia úloh (konštrukčné, projektové, grafické, technologické práce a pod.). Študenti siahajú aj po projektovom, problémovom a kooperatívnom vyučovaní.

Nabádame študentov k využitiu zážitkového učenia cez praktické pracovné činnosti, učenie objavovaním, pokusom, experimentom, názornou ukážkou a podobne. Je viac než dôležité, aby si študenti uvedomili, že navrhnutá aktivita by mala byť realizovaná v súlade s naformulovanými cieľmi, vychádzala zo zvolenej stratégie vyučovacích činností učiteľa a učebných činností dieťaťa v súvislosti so zvoleným obsahom.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- 12 kľúčových princípů Hejného metody. [online]. H-mat, o.p.s. [cit. 2021-02-25] Dostupné na internete: <https://www.h-mat.cz/principy>
- Andreánska, V. (2010). Poruchy pozornosti s hyperaktivitou. In V. Lechta (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 341 – 352). Praha : Portál.
- Babiaková, S. (2008). Riadenie kvality školy prostredníctvom autoevalvácie. (Profesijné činnosti a kompetencie učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy). In: *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : PF UK
- Babiaková, S., Tabačáková, P. (2009). Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja. In *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii : teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela.
- Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Bednařík a kol. (2004). *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.
- Belíková, V. (2014). *Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF.
- Belíková, V. (2019). Edukácia detí a žiakov so sluchovým postihnutím. In E. Žovinec (Ed.) *Špeciálna pedagogika II* (pp. 148 – 162). Nitra : UKF.
- Belíková, V., & Žovinec, E. (2019). Edukácia detí a žiakov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených. In E. Žovinec (Ed.) *Špeciálna pedagogika II* (pp. 163 – 175). Nitra : UKF.
- Belková, V. & Kmeťová, D. (2004). *Dyslexia, dysgrafia a dyskalkúlia a ich náprava*. Žilina : IPV.
- Belková, V., Zolyómiová, P., Osvaldová, Z., Petrik, Š. (2020). *Pedagogický asistent v praxi*. Banská Bystrica : Belianum.
- Boalerová, J. (2016). *Matematické čítanie*. Bratislava : Tatran.
- Bryndzák, P. & Tatranská, M. (2017a). Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania. In Vladová, K. & Lechta, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním* (pp. 149 – 161). Bratislava : ŠPÚ.
- Bryndzák, P. & Tatranská, M. (2017b). Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania. In Vladová, K. & Lechta, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním* (pp. 161 – 176). Bratislava : ŠPÚ.
- Bytešniková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha : Grada.

- Bytešníková, I., Horáková, R. & Klenková, J. (2012). *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido.
- Cabanová, M. (2020). Vybrané kapitoly zo špeciálnej pedagogiky. Odborné východiská pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Banská Bystrica : Belianum.
- Cangelosi, J. 1996. *Strategie řízení třídy*. Prah a: Portál, 1996. 270 s. ISBN 80-7178-083-9
- Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: a field perspective. In Clutterbuck, D.; Lane, G. (Eds.) *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, 42–56. Aldershot/Burlington : Gower Publishing Ltd.
- Cooper, J. M. (1995). Supervision in Teacher Education. In Anderson, L.W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 593–597. Oxford : Elsevier Science Ltd, 2nd edition.
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2012a). Poruchy autistického spektra. In Čadilová, V. & Žampachová, Z. et al. *Metodika práce se žákem s PAPP*, (pp. 21 – 23). Olomouc : UPOL.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. et al. (2012b). *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc : UPOL
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2012c). Metodika práce se žákem s PAS v jednotlivých vzdělávacích předmětech. In Čadilová, V. & Žampachová, Z. et al. *Metodika práce se žákem s PAPP*, (pp. 89 – 137). Olomouc : UPOL.
- Čadová, E. a kol. (2015). *Katalog podporných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení NEBO závažného onemocnění*. Olomouc : UPOL.
- Čapek, R. (2019). *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha : Dr. Josef Raabe s r. o.
- Danihel, M. & Majerochová, G. (2015). Poruchy aktivity a pozornosti. In E. Polgáryová (Ed.) *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 74-88). Bratislava : NÚCEM.
- Daniš, P. (2016). *Deti venku v přírodě: ohrožený druh?* Praha : Tereza. Dostupné nainternete:http://jdeteven.cz/_files/userfiles/Publikace/Deti_venku_v_prirode_2016_web.pdf
- Dohovor OSN o práвах osôb so zdravotným postihnutím*. D: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/legislativa/socialna-pomoc-podpora/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>
- Domancová, I., & Gušťaříková, K. (2017). Výchova a vzdelávanie detí so sluchovým postihnutím. In Vladová, K., Lechta, V. a kol. *Adaptácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie* (pp. 47 – 66). Bratislava : ŠPÚ.
- Doušková, A. a kol. (2011). *Zo študenta učiteľ: odborná učiteľská prax v Učiteľstve pre primárne vzdelávanie*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Doušková, A. (2012). *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

- Doušková, A. – Kasáčová, B. a kol. (2014). *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : Belianum. 2014. ISBN 978-80-557-0788-4
- Duchovičová, J. a kol. (2013). *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra : UKF.
- Felcmanová, L., Krčmařová, T. Teraeza, Kropáčková J., Loudová Stralczyńska B., Šumníková, P., Zemková, J., Köverová, L., Vojtová, Z. Angelov, V., Aleksandrova T., Kolev Martin, V., Matanova, V., & Marková, N. (2018). *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní*. Praha : Raabe.
- Fischer, P., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilchner, L. (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob so specifickými potrebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha : TRITON.
- Frindrichová, M. (2015). Telesné postihnutie. In E. Polgáryová (Ed.), *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 146 – 162). Bratislava : NÚCEM.
- Frobisher, L., Frobisher, A. (2015a). *Didaktika matematiky I*. Bratislava : RAABE.
- Frobisher, L., Frobisher, A. (2015b). *Didaktika matematiky II*. Bratislava : RAABE.
- Gašparová, M., Kyseľová, J. (2020). Excursion in distance learning. In *Inovace a technologie ve vzdělávání : časopis o nových metodách a inovacích v technickém a přírodovědném vzdělávání*, 1/2020. S. 144-151. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2020. ISSN 2571-2519
- Goetz, M., & Uhlíková, P. (2009). ADHD. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha : Galén.
- Hallowell, E., & Ratey, J. (2007). *Poruchy pozornosti v dětství a dospělosti*. Praha : Návrat domů.
- Hapalová, M. (2019). *Problémom pôsobenia pedagogických asistentov v školách nie je len ich nedostatok*. Dostupné na internete: <https://dennikn.sk/blog/1681301/problemom-posobenia-pedagogickych-asistentov-v-skolach-nie-je-len-ich-nedostatok/>
- Harčaríková, T. (2008a). *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava : Mabag.
- Harčaríková, T. (2008b). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. Bratislava : Mabag.
- Harčaríková, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených - teoretické základy*. Bratislava : Iris.
- Harčaríková, T. (2014). Deti predškolského veku s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením. In M. a kol. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (pp. 75 – 103). Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě.
- Hejný, M. (2014). Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- Held, Ľ. (2001). Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In Kolláriková, Z. - Pupala, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, s. 347 - 363.

- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů? In *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2.
- Horáková R. (2012). *Sluchové postižení. Úvod do surdopedie*. Praha : Portál.
- Horáková, R. (2006). Uvedení do surdopedie. In Pipeková, J. (Ed.), *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (pp.127 – 142). Brno : Paido.
- Horňák, L. (2014). *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie (u dieťaťa v predškolskom veku pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Bratislava : MPC.
- Horňáková, M. & Račková, O. (2016). *Poruchy správania ako výzva*. Ružomberok : Verbum.
- Hovorková, S. (2018a). Porucha sluchu. In Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1* (pp. 14 – 63). Bratislava : Nadácia Pontis.
- Hovorková, S. (2018b). Kultúra a komunita nepočujúcich. In Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1* (pp. 367 – 384). Bratislava : Nadácia Pontis.
- Hovorková, S. (2018c). Načúvacie prístroje. In Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1* (pp. 123 – 191). Bratislava : Nadácia Pontis.
- Hricová, L., Kortišová, M., & Minárová, O. (2015). Sluchové postihnutie. In Polgáryová, E. (Ed.), *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 130 – 145). Bratislava : NÚCEM.
- https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda_pv_2014.pdf
- Hučík, J. (2010). Mentální postižení. In Lechta, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 250-266). Praha : Portál.
- Hupková, M. – Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS
- Jedličková, P. (2019). Edukácia detí a žiakov s poruchami autistického spektra. In Žovinec, E. (Ed.) *Špeciálna pedagogika II.* (pp. 181-199). Nitra : UKF.
- Johnson, P. (2012). Sokrates. Vydavateľstvo Barrister & Principal.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha : Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál.
- Jungwirthová, I. (2015). *Ďíte se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha : Portál.
- Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ profesia a príprava*. Banská Bystrica : Pdf UMB.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Kasáčová, B., Kosobá, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus.

- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M. et al. (2011). *Pre-primary and primary teachers in theory and job-analysis*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum.
- Klimovič, M. & Rusňák, R. (2011). Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie. In Kolektív autorov, *Metodika tvorby učebných zdrojov*. Prešov : MPC, s. 30.
- Kollárová, E. (2010). Telesně postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In Lechta, V. (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha : Portál.
- Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. (2012). Bratislava : ŠŠI. Dostupné na internete: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KOMPENZA_CNE_POMOCKY.pdf
- Korim, V. & Gašparová, M. (2003). *Základy vlastivedného vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido.
- Kosová, B. (1996). *Vybrané kapitoly z porovnávaczej pedagogiky a alternatívne pedagogické koncepcie*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 114 s. ISBN 80-88825-34-2
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiakov*. Prešov : Rokus, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5
- Kosová, B. (2003). *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnávaní*. Prešov : ROKUS.
- Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Belianum.
- Kosová, B. (2007). Miesto andragogiky v rozvoji učiteľskej profesie. In Porubská, G. – Perhács, J. (eds.) *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej dňa 26.septembra 2006. Nitra : UKF PF, Katedra pedagogiky.
- Kovalčíková, I. & Ropovik, I. (2012). Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. *Pedagogické rozhľady*, 21(5), 1–5.
- Kovalčíková, I., Ferjenčík, J., Liptáková, Ľ., Klimovič, M., Demko, M., Bobáková, M., Slavkovská, M., Kresila, J., Prídavková, A., & Brajerčík, J. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kovalik, S., Olsen, K. (1994). *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Faber.
- Kožuchová, M. (2016). Možnosti realizácie nového vzdelávacieho programu pracovného vyučovania na 1. stupni ZŠ. *Časopis Technika a vzdelávanie*, 5(1) (2-4).
- Kubíčková, H. (2011). *Dítě – rodina – instituce aneb Jak nestratit budoucnost*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha : Grada.
- Kyracou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál

- Langer, J. (2014). Surdopedie. Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením. In Valenta, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky* (pp. 65 – 85). Praha : Portál.
- Lechta, V. (2010c). Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In Lechta, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 282 – 284). Praha : Portál.
- Lencová, R. (2017). *Comenia Script universal. Praktický manuál*. Nakladatelství Svět.
- Levčíková, M. & kol. (2013). *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava : štátny pedagogický ústav.
- Levčíková, M., & kol. (2013). *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava : ŠPÚ.
- Lipnická, M. (2014). *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Bratislava : MPC.
- Lipnická, M. (2016). *Špecifická práce učiteľa v materskej škole v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí*. Banská Bystrica : Belianum.
- Lipnická, M. (2019). Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou. In M. Lipnická (Ed.), *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike* (pp. 60 – 90). Banská Bystrica : Belianum.
- Liptáková, Ľ. a kolektív. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Lopúchová, J. (2008). *Pedagogika zrakovo postihnutých*. Vybrané kapitoly. Bratislava : Mabag.
- Lopúchová, J. (2011). *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava : Iris.
- Lopúchová, J. (2014a). Deti predškolského veku so zrakovým postihnutím. In Kaleja, M. a kol. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (pp. 104 – 132). Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě.
- Lopúchová, J. (2014b). Žiak mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím. In M. Kaleja a kol. *Inkluzivní vzdelávaní žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (pp. 180 – 212). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují?* Praha : Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole. Deti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha : Portál.
- Melicheríková, R. (2011). ADHD z pohľadu psychológa. In Murgaš, M. (2011). *Vývin mozgu a jeho poruchy*. Martin : Osveta.
- Metodický pokyn č. 22/2011na hodnotenie žiakov základných škôl STATPEDU*. (2015). Štátny vzdelávací program. Bratislava: Statpedu, dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Mikulajová, M. (2009a). Narušený vývin reči. In Kerekrétiová, A. a kol. *Základy logopédie* (pp. 115 – 135). Bratislava : UK.
- Mikulajová, M. (2009b). Špecifické poruchy učenia. In Kerekrétiová, A. a kol. *Základy logopédie* (pp. 290 – 306). Bratislava : UK.

- Mikulajová, M. (2009c). *Jazykovo-kognitívne prediktory prevencie a terapie dyslexie*. Bratislava : Mabag.
- Mlčáková, R. (2011). Osoby s narušením komunikační schopnosti. In Michalík, J. et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (pp. 409–497). Praha : Portál.
- Mlčáková, R. (2012). Komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností. In Vrbová, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností* (pp. 30 – 38). Olomouc : UPOL.
- Morrish, R. G. (2003). *12 klíču k důslední výchově*. Praha: Portál, s 22-23.
- Müller, M., Valenta, M. (2003). *Psychopedie*. Praha : Parta.
- Munden, A., & Arcelus, J. (2008). *Porucha pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha : Portál.
- Nariadenie vlády č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti*. Dostupné na internete: https://www.slovlex.sk/static/pdf/2019/201/ZZ_2019_201_20190901.pdf
- Navrátilová, M., Kupčíková, V., & Vejsová, L. (2015). *Sfumato, metodická příručka*. Praha : ABC Music.
- Németh, O. (1999). *Slabozrakost ako pedagogický problém*. Bratislava : Sapienta.
- Neubauer, K. a kol. (2007). *Neurogení poruchy komunikace u dospělých*. Praha : Portál.
- Okenicová, N. (2015). Aspergerov syndrómom a vysokofunkčný autizmus. In Polgáryová, E. (Ed.) *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 163 – 181) Bratislava : NÚCEM.
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach. Vysokoškolské učebné texty*. Košice : UPJŠ v Košiciach.
- Orosová, R, Petříková, K. & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice : UPJŠ. Dostupné na internete: <https://unibook.upjs.sk/sk/pedagogika/971-sebareflexivny-pedagogicky-dennik>
- Pavlov, I. (2002). *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum.
- Pasch, M. a kol. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- Piovarčiová, T. (2008). *Škola ako otvorená učiaci sa organizácia. Spolupráca s rodičmi*. Dostupné na internete: <https://www.skola21.sk/kniznica/spolupraca/spolupraca-s-rodicmi/>
- Pipeková, J. (2004). Edukace žáků s mentálním postižením. In Vítková, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika* (pp. 130 – 151). Brno : MSD, spol. s. r. o.
- Pipeková, J. (2006). Uvedení do speciální pedagogiky. In Pipeková, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (pp. 95 – 102). Brno : Paido.
- Píšová, M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Príloha č. 2 k Dodatku č. 11 k štátnemu vzdelávaciemu programu schválenému Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6.2.2015

- pod číslom 2015- 5129/1758:1-10A0 a číslom 2015-5129/5980:2-10A0 s platnosťou od 1.9.2015. dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/23817.pdf>
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (príloha 10). Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., Babiaková, S. (2013). *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Potměšil, M., Dvořáčková H., Hanák, P., Michalík, J. & Nováková, I. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc : UPOL.
- Požár, L. (2007). *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Bratislava : Typi Universitas Tyrnaviensis.
- Průcha, J. - Walterová, E. – Mereš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 230 s. ISBN 80-7178-029-4
- Rietzler, S. & Grolimund, F. (2018). *Jak se učit s ADHD. Praktický rádce pro rodiče*. Banská Bystrica : TBB.
- Romančíková, M., Schmidtová, M. (2010). Sluchové postižení. In Lechta, V. (Ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 216 – 235). Praha : Portál.
- Rötling, G. (1996). *Metodika tvorby učiteřského didaktického testu*. B. Bystrica : MC, 34 s.
- Rzymanová, M. (2018). Kochleární implantát. In Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. *Máme dítě s poruchou sluchu 1* (pp. 205 – 264). Bratislava : Nadácia Pontis.
- Schmidtová, M. (2014a). Deti predškolského veku so sluchovým postihnutím. In Kaleja, M. a kol. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku* (pp. 57 -64). Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě.
- Schmidtová, M. (2014b). Deti predškolského veku so sluchovým postihnutím. In Kaleja, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (pp. 100-124). Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha : Grada.
- Small, M. (2017). *Good Questions. Great Ways to Differentiate Mathematics Instruction in the Standards-Based Classroom. Third edition*. New York, NY : Teachers College Press.
- Smolárová, M. *Metodické pokyny: Vývinové poruchy učenia*. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka->

- cinnost/Metodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly/pedagogika-deti-s-narusenou-komunikacnou-schopnostou/preview-file/metodicke-pokyny-vpu-222.pdf
- Spilková, V. (2003). Učiteľ primárnej školy – Kľúčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhľady*. roč. 12, č. 2
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Praha : PeDF UK.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. (1998). *Ďalšie stratégie na rozvíjanie kritického myslenia. Príručka IV*. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. (1998). *Metódy na podporu kritického myslenia. Príručka II*. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Stehlíková, J. (2016). Duševné stavy dieťaťa na prahu vzdelávania a ako im rozumieť. In Kasáčová, B. & Cabanová, M. (Ed.), *Deti na prahu vzdelávania : dôvody a možnosti ich skúmania* (pp. 93 – 152). Banská Bystrica : Belianum.
- Šimko, J., & Šimko, M. (2010). Zrakové postihnutí. In Lechta, V. (Ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky* (pp.200 – 215). Praha : Portál.
- Šimko, J., & Šimko, M. (2015). Zrakové postihnutie. In Polgáryová, E. (Ed.) *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 105 – 129) Bratislava : NÚCEM.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*. [online]. Štátny pedagogický ústav. (2015). [cit. 2021-02-24] Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaciprogram/svp_pv_2015.pdf
- Šúleková, J., Klobušiaková, J., & Paliderová, L. (2015). Narušená komunikačná schopnosť. In Polgáryová, E. (Ed.) *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 90 – 104). Bratislava : NÚCEM.
- Tarcsiová, D. (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava : Mabag.
- Tarcsiová, D. (2018). Metódy vzdelávania detí a žiakov s poruchou sluchu. In Hovorková, S., Rzymanová, M. & Tarcsiová, D. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1* (pp.403 – 416). Bratislava : Nadácia Pontis.
- Tekelová, M. (2017). Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia. In Vladová, K., Lechta, V. (Ed.) *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním* (pp. 128 – 137). Bratislava : ŠPÚ.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha : Portál.
- Tichá, A., & Doležalová, I. (2012). Špecifické požiadavky na úpravu podmienok pro vzdělávání dětí a žáků se SP. In Potměšil, M., Dvořáčková, H., Hanák, P., Michalík, J. & Nováková, I. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením* (pp. 30 – 52). Olomouc : UPOL.
- Tichá, E. (2009). Mutizmus. In Kerekrétiiová, A. a kol. *Základy logopédie*. (pp. 273 – 289). Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.

- Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál.
- Valenta, M. (2014). Psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním (a jiným duševním) postižením. In Valenta, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru* (pp. 21 – 42). Praha : Portál.
- Vašek, Š. (2003). *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava : Sapienta.
- Vejrochová, M. (2012). Nácvik psaní u žáků s tělesným postižením. In Čadová, E. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením* (pp. 72 – 79). Olomouc : UPOL.
- Verešová, M. a kol. (2007) *Sociálna psychológia*. Nitra : ENIGMA.
- Vitásková, K., Ludíková, L. & Suralová, E. (2003). *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc : UPOL.
- Vítková, M. (2006). Somatopedie. Klasifikace poybových vad. In Pipeková, J. (Ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (pp. 167-180). Brno : Paido.
- Vladová, K. & kol. (2017). *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodneným a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- Vodák, J , Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Mentoring knowledge and skills*. Mentoring, 1(1), pp. 31 - 41.
- Vyhláška MŠVVaŠ SR 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné na internete: <https://www.epi.sk/zz/2020-1>
- Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie. (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2017). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2017). Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Bratislava : ŠPÚ.

- Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie* (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie* (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie* (2017). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie* (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie* (2016). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie* (2016) In *Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie* (pp. 7 – 297). Bratislava : ŠPÚ.
- Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie* (2017). Bratislava : ŠPÚ.
- Wolfdieter, J. (2013). *ADHD*. Brno : Edika,
- Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>
- Zákon č. 365/2004 o rovnakom zaobchádzaní
- Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 596/2003 Z. z.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 245/2008 Z. z.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha : Portál.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Praha : Portál.
- Žoldošová, K. (2006). *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Žoldošová, K. (2018). *Výskumne ladená koncepcia technického vzdelávania pre prvý stupeň ZŠ*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Žoldošová, K., Minárechová, M. (2015). *Výskumne ladená koncepcia technického vzdelávania v materských školách*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Žovinec, E. (2019a). Edukácia detí a žiakov so špecifickými poruchami učenia. In Žovinec, E. (Ed.) *Špeciálna pedagogika II* (pp. 38 – 79). Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre.

- Žovinec, E. (2019b). Edukácia detí a žiakov s mentálnym postihnutím. In Žovinec, E. (Ed.) *Špeciálna pedagogika II* (pp. 17 – 37). Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- Žovinec, E. & Staňová, Z. (2015). Vývinové poruchy učenia. In Polgáryová, E. (Ed.) *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením* (pp. 45 – 66). Bratislava : NÚCE

PRÍLOHY

Príloha 1: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na priebežnej pedagogickej prax

Príloha 2: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na súvislej pedagogickej praxi v ZŠ

Príloha 3: Záznamový hárok k depistáži žiakov ohrozených rizikovým vývinom v oblasti správania a pozornosti

Príloha 4: Sebareflexie študentiek po odučených vyučovacích hodinách v rámci praxe

Príloha 5: Otváranie úloh

Príloha 6: Gradované série úloh

PRÍLOHA 1: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na priebežnej pedagogickej praxi

Meno študenta/študentky:

Meno cvičnej učiteľky:

Škola: Dátum:

Študenta/študentku hodnotte komplexne z aspektu jeho/jej doterajších spôsobilostí a formulujte konkrétne odporúčania pre jeho/jej rozvoj:

1. Rozvíjanie učiteľských spôsobilostí (plánovanie, realizácia a reflexia výučby)

.....

2. Osobný rast a sebavedomie

.....

3. Komunikácia so žiakmi

.....

4. Riadenie a organizácia výučby (aktivizácia žiakov, využívanie metód a foriem práce, didaktické pomôcky, zážitkové učenie žiakov, formulovanie úloh...)

.....

Študentovi/študentke *odporúčam* – *neodporúčam* započítať Odbornú pedagogickú prax do celkového hodnotenia predmetu didaktika slovenského jazyka a literatúry s praxou a didaktika matematiky s praxou.

podpis cvičnej učiteľky

PRÍLOHA 2: Záverečné hodnotenie študenta/študentky na súvislej pedagogickej praxi v ZŠ

Hodnotenie má podobu HODNOTIACEJ SPRÁVY. Tá jednoduchým a zrozumiteľným jazykom popisuje najväčšie klady a zápory študenta a je ukončená ohodnotením kvality študenta počtom bodov (medzi 0 až 35). Pridelené body (ako celok) majú reflektovať:

- ✓ osobnostné predpoklady (študenta ako budúceho učiteľa),
- ✓ sociálne spôsobilosti (komunikácia s dieťaťom, rodičom, iným učiteľom a pod.),
- ✓ diagnostické spôsobilosti (poznávanie dieťaťa, resp. detí a orientovanie výučby smerom k ich potrebám),
- ✓ didaktické spôsobilosti (plánovanie, realizovanie a reflektovanie vlastných vyučovacích výstupov).

Dátum vyplnenia hodnotiacej správy:

.....

Meno a priezvisko študenta:

Meno a priezvisko cvičného učiteľa:

Počet bodov

Podpis cvičného učiteľa:

Časť 1. Osobnostné predpoklady študenta (ako budúceho učiteľa)

Podpis cvičného učiteľa:

Časť 2. Sociálne spôsobilosti študenta (komunikácia s dieťaťom, rodičom, iným učiteľom a pod.)

Podpis cvičného učiteľa:

Časť 3. Diagnostické spôsobilosti študenta (poznávanie dieťaťa, resp. detí a orientovanie výučby smerom k ich potrebám)

Podpis cvičného učiteľa:

Časť 4. Didaktické spôsobilosti študenta (plánovanie, realizovanie a reflektovanie vlastných vyučovacích výstupov)

Podpis cvičného učiteľa:

PRÍLOHA 3: Záznamový hárok k depistáži žiakov ohrozených rizikovým vývinom v oblasti správania a pozornosti

Meno a priezvisko dieťaťa:

.....

Vek dieťaťa v rokoch a mesiacoch:

.....

Dátum vyplnenia záznamového hárku:

.....

Vážená kolegyňa, vážený kolega!

Cieľom predloženého záznamového hárku je získať informácie o prejavoch správania sa žiaka mladšieho školského veku. Výsledky slúžia k vyhľadávaniu/depistáži a prevencii porúch správania a porúch aktivity a pozornosti. Jeho vyplnenie vám môže pomôcť:

1. jednoduchšie rozlíšiť poruchy správania od porúch aktivity a pozornosti, čo má kľúčový význam pri predchádzaní vzniku tzv. sekundárnych porúch správania.

2. získať informáciu o miere rizika prítomnosti niektorého z podtypov porúch aktivity a pozornosti:

- ✓ porucha pozornosti (z angl. ADD – Attention Deficit Disorder),
- ✓ porucha pozornosti s hyperaktivitou (z angl. – Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Záznamový hárok vyplňte formou zakrúžkovania jednej z uvedených možností. Pri voľbe hodnoty na škále sa nechajte viesť jednou zo slovných nápovedí, ktoré sú uvedené v záhlaví tabuľky. Nápovede sa viažu k odchýlke od priemeru. Priemerom chápeme Vašu subjektívnu predstavu o norme vo vzťahu k danému prejavu (teda danej položke: 1 až 30).

| č. p. | Škála | vysoko nad priemer | nad priemer | priemer | pod priemer | hlboko pod priemer |
|-------|---|--------------------------|----------------|---------|----------------|--------------------------|
| | Popis prejavov v správaní sa a vnímaní dieťaťa | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 1. | Vhodne žiada o pomoc | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2. | Venuje pozornosť detailom a vyhýba sa chybám z nedbanlivosti | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3. | Primerane reaguje na otázky (ovláda potrebu vyhrnúť zo seba odpoveď za každú cenu) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4. | Dokáže vyjadriť ľútosť, keď sa niekomu stane niečo zlé, nepríjemné | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5. | Pracuje podľa inštrukcií a školské úlohy dokončí | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6. | Zotrvá sedieť v situáciách, keď si to vyžadujú pravidlá v triede alebo spoločenské pravidlá | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7. | Pýta si povolenie použiť cudziu vec | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8. | Nevenuje pozornosť vonkajším/nepodstatným podnetom | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9. | Primerane vstupuje do konverzácie iných osôb bez prerušovania a obťažovania | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10. | Prijíma pravidlá | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11. | Udrží pozornosť pri úlohách a hrových aktivitách | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12. | Výčká v poradí (stojí v rade a vie sa vystriedať pri činnosti) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 13. | Rád/a spolupracuje s ostatnými | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 14. | Zaoberá sa úlohami, ktoré vyžadujú dlhodobejšie mentálne úsilie | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 15. | Prispôsobí motorické prejavy (potlačí neprimerané pobežovanie alebo lozenie) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 16. | Vie primerane vyjadriť kritický názor | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 17. | Počúva, keď sa k nemu/nej hovorí priamo | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18. | Vie sa upokojiť a odpočívať (ovláda nutkanie k neustálej aktivite) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 19. | Primerane reaguje na fyzickú agresivitu od iných | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20. | Organizuje si úlohy a činnosti | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 21. | Prispôbuje verbálny prejav (ovláda nadmerné rozprávanie) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 22. | Prijíma názory iných | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 23. | Pamätá si plán dňa | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 24. | Sedí pokojne (ovláda pohyby rúk a nôh alebo ovláda potrebu vrtieť sa) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 25. | Dokáže prijať kritiku | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 26. | Má prehľad vo svojich osobných veciach | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 27. | Hrá sa v pokoji (udrží primeranú mieru hlučnosti) | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 28. | Vie sa vyrovnáť s prehrou | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 29. | Má prehľad a systém | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| | v pomôckach potrebných k školskej práci | | | | | |
| 30. | Vie sa pridať ku hrám bez rušenia a obťažovania ostatných | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Vyhodnotenie:

| Oblasť poruchy | Číslo položiek | Počet bodov |
|--|--|-------------|
| Poruchy správania (bližšie nešpecifikované) | 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28 | |
| Poruchy pozornosti | 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29 | |
| Hyperaktivita a impulzivita | 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30 | |

Poruchy správania – maximálny počet bodov 40, minimálny 0 (10 položiek)

| | | | |
|-----------------------|---|----|--------------------|
| 0 | - | 6 | vysoké riziko |
| prítomnosti poruchy | | | |
| 7 | - | 14 | riziko prítomnosti |
| poruchy | | | |
| 15 | - | 25 | individuálne |
| rozdiely medzi žiakmi | | | |
| 26 | - | 33 | nadpriemer |
| 34 | - | 40 | vysoký nadpriemer |

Poruchy pozornosti – maximálny počet bodov 40, minimálny 0 (10 položiek)

| | | | |
|-----------------------|---|----|--------------------|
| 0 | - | 6 | vysoké riziko |
| prítomnosti poruchy | | | |
| 7 | - | 14 | riziko prítomnosti |
| poruchy | | | |
| 15 | - | 25 | individuálne |
| rozdiely medzi žiakmi | | | |
| 26 | - | 33 | nadpriemer |
| 34 | - | 40 | vysoký nadpriemer |

Hyperaktivita a impulzivita – maximálny počet bodov 40 minimálny 0 (10 položiek)

| | | | |
|-----------------------|---|----|--------------------|
| 0 | - | 6 | vysoké riziko |
| prítomnosti poruchy | | | |
| 7 | - | 14 | riziko prítomnosti |
| poruchy | | | |
| 15 | - | 25 | individuálne |
| rozdiely medzi žiakmi | | | |
| 26 | - | 33 | nadpriemer |
| 34 | - | 40 | vysoký nadpriemer |

Ponúkame Vám ešte niekoľko položiek, ktoré môžu súvisieť so silnými stránkami žiaka (platí najmä u žiakov, u ktorých sa v predchádzajúcom dotazníku potvrdilo zvýšené riziko prítomnosti porúch aktivity a pozornosti, t. j. porucha pozornosti alebo hyperaktivita a impulzivita). Vyznačte tie, s ktorými súhlasíte. Vety sú nedokončené, ak máte pocit, že ich viete doplniť, urobte tak.

Má množstvo energie, čo sa prejavuje...

.....

„Srší“ dobrou náladou, najmä...

.....

Využíva svoju intuíciu pri...

.....

Je tvorivý/á a kreatívny/a, zvlášť pri...

.....

Dokáže nadchnúť ostatných svojím/svojimi...

.....

Najviac ma prekvapuje jeho/jej...

.....

Rád/a pomáha, je úslužný/á v situáciách ako...

.....

PRÍLOHA 4: Sebareflexie študentiek po odučených vyučovacích hodinách matematiky v rámci praxe

Sebareflexia študentky 1:

Po dnešnej hodine matematiky som sa cítila lepšie. Potešilo ma, že som stihla všetko, čo som si naplánovala. Motivácia bankári a bankovky bola účinná, avšak tie bankovky žiakov aj dosť rozptyľovali. Pravidlo triangel sme zaviedli v triede my. Neuvedomila som si, že musím byť dôsledná a používať ho len 1- krát, pretože, keď budem naň cinkať 2, 3- krát, tak prestane fungovať. Miesto trianglu sa dá použiť aj zvonkohra, tamburína, xylofón a pod. Na začiatku hodiny som žiakom rozdala bankovky, čo bolo zatiaľ zbytočné. Stačilo im dať najskôr problémovú úlohu. Myslela som si ale, že sa niekto pomýli, a že im bankovky pomôžu.

2 US som na poslednú chvíľu zmenila. Žiaci mali podľa čísel vyskladať bankovky a čísla porovnať. Väčšina to vedela aj bez toho, aby si bankovky vyskladali. Navádzala som ich k tomu, aby si ich ukladali systematicky a aby pozorovali, čo sa deje. Úlohy boli jednoduché, ale verím, že pomohli žiakom hlbšie pochopiť princíp porovnávania.

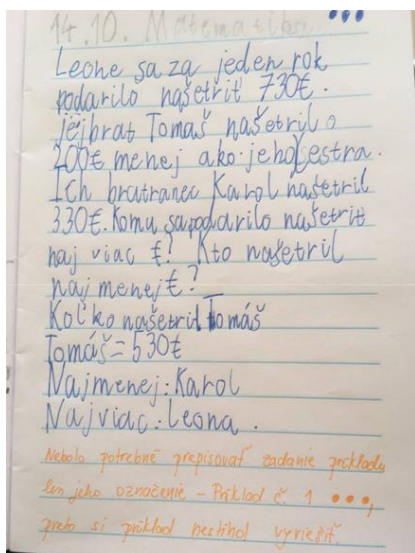
Ako negatívum hodnotím, že som veľa informácií zodpovedala ja a nie žiaci, neopýtala som sa, aký majú postup pri skladaní bankoviek, pri porovnávaní čísel, nezaradila som problémovú úlohu, namiesto toho, aby som sa opýtala: „Má niekto nejaké iné číslo?“ som sa opýtala: „Všetci majú takéto číslo?“ Ak by aj bol v triede nejaký žiak, ktorý by mal iný výsledok, asi by sa na takúto otázku neprihlásil.

US 3 Sama som videla, že je potrebná zmena činnosti a aj som to mala naplánované v príprave. Aktivita do stredu kruhu vojde ten... bola výborná. Všetci dávali pozor, boli zapojení. Mohla som ju realizovať aj dlhšie, ale nechcela som sa príliš zdržať. Slúžila len ako zmena činnosti. Dá sa však s ňou na výučbe ešte pracovať. Potom som zaradila vytvorenie dvojíc a porovnanie čísel. Ako pozitívum hodnotím rozdelenie do skupín podľa farieb, je to rýchle a efektívne. Všimla som si, že niektorí spolupracovali vo dvojici, iní sa spoľahli, že ten druhý z dvojice to urobí, takže nebol každý aktívny, čo som pri príprave nepredpokladala. Mohla som to dať tak, že dvojica prečíta aké ma čísla a ostatní ich porovnajú, boli by aktívni všetci. Aktivita je v príprave uvedená aj s obmenami, ktoré je možné realizovať. Ešte ich v praxi využijem. Som rada, že som si to vyskúšala.

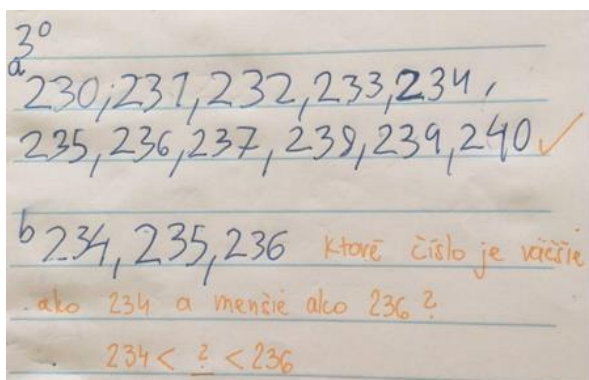
Pri poslednej 4 US som si dala záležať na tom, ako zadám pokyny. Mala som ich aj pripravené. Žiaci boli aktívni, činnosť ich bavila, žiaľ nie každý pochopil, ako má označiť príklady, že nemá prepisovať zadanie, že môže vyriešiť viac príkladov, že si môže vybrať aj inú úroveň. V dvoch prípadoch sa stalo, že dievčatá príklad vymenili z 3 úrovne na 2, a potom ho dokázali vypočítať. Niektorí vypočítali 1 príklad a už si prišli pýtať bonusovú úlohu. Iný žiak vyriešil síce 5 príkladov, ale nie všetky správne. Nedokázala som sledovať, ako pracujú, napriek tomu, že som chodila po triede pomedzi nich. Keby to bola moja

trieda, určite im dám rovnaké príklady počítať ešte raz. Ako pozitívum hodnotím to, že som si zošity pozbierala a odkontrolovala. Bola som prekvapená, ako niektorí žiaci pracovali. Snažila som sa ich hodnotiť slovne. Po dohode s cvičnou pani učiteľkou, žiaci, ktorí mali správne označené úlohy a vyriešené príklady dostali pochvalu.

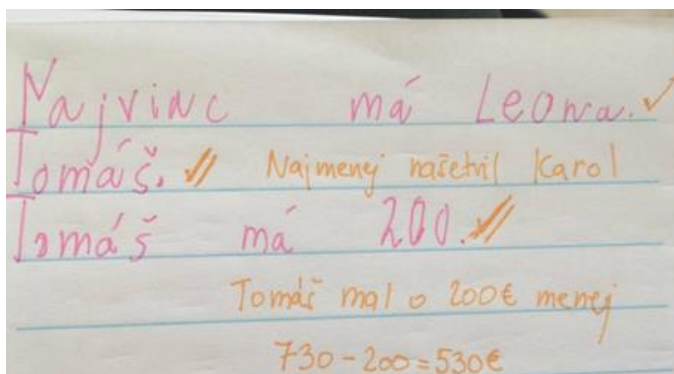
Ukážka riešenia príkladov žiakov:



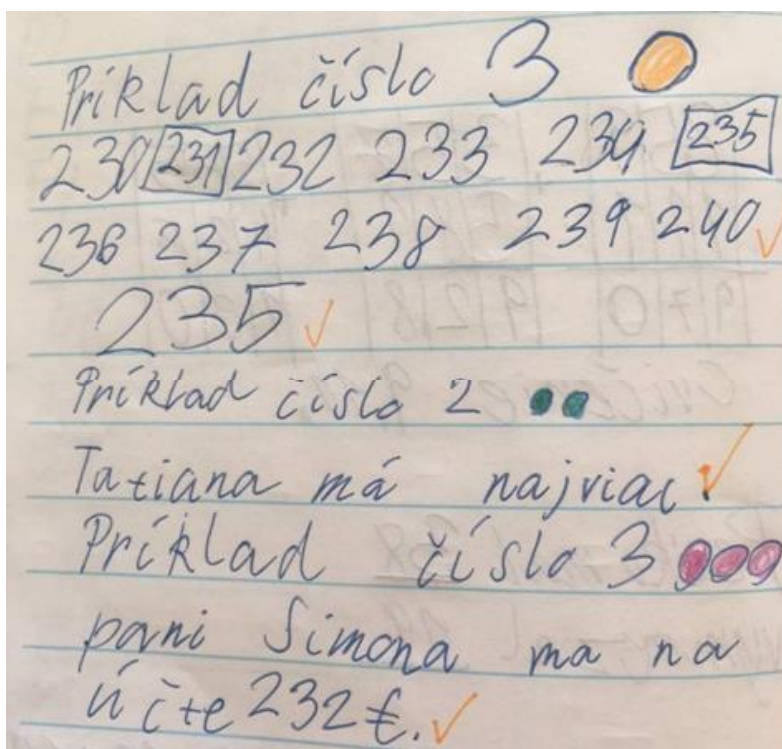
Žiak pri reflexii na záver hodiny uviedol, že nie je spokojný s hodinou, lebo nestihol vypočítať príklad. Potom som ho pustila, aby si ho dokončil.



Žiak za 12 minút času vyriešil len 1 príklad. Taký, ktorý som si myslela, že bude jednoduchý. Aj tak ho nevyriešil správne.



Rovnako aj táto žiačka.



Jediná žiačka, ktorá vyriešila viacero príkladov, dodržala označovanie príkladov, pracovala s náročnosťou a príklady vyriešila správne.

Sebareflexia študentky 2:

Analýza výučbovej činnosti (evalvácia)

- ✓ zaujímavé, podnetné aktivity žiaci boli zaujatí, pozorní,
- ✓ všetci žiaci boli aktívni,
- ✓ naplnenie cieľov kreatívnymi úlohami,
- ✓ dobré zhodnotenie poslednej úlohy – nečítali celú tabuľku, ale len to, k čomu boli vyzvaní, napr. „kto z vašej skupinky má najväčší lakeť“
- ✓ O. pracoval s vedomosťou, že 1 siaha je cca výška človeka – zoradili sa podľa veľkosti a tak určili,
- ✓ nestihla som predstaviť všetky meradlá.

Reflexia výučbovej činnosti

Hodinu som začala hneď prvou úlohou, ktorú som vysvietila aj na tabuľu.

US 1

„Začneme na úvod hneď úlohou. Ukážem vám ju najskôr na tabuli a potom vám ju rozdám. O. prečítaj zadanie úlohy.“

Zadanie bolo vysvietené na tabuli: Pozorne si prezri obrázky. Odhadni, ktorá zo zvýraznených častí obrázka je dlhšia. Modrá alebo zelená? Odpoveď zapíš. Následne som sa spýtala, či porozumeli všetci zadaniu. A žiaci začali pracovať.

Niektorí žiaci si neboli istí tým, čo majú robiť, na ich otázku som odpovedala takto: „Pozri sa na obrázok. Očami si poriadne prezri obrázok a na papier, kde je napísané odhad, zapíš, čo si myslíš. Či je dlhšia zelená alebo modrá časť.“

Keď som videla, že väčšina už má, vysvietila som ďalšie zadanie, ktoré znelo takto: Over svoj odhad meraním.

Svoju odpoveď opäť zapíš. – prečítal ho žiak.

Zadávanie pokynov spôsobom, že zadanie vysvietim na tabuľu, sa osvedčilo. Je to dobrý spôsob, a tiež pomoc pre mňa. Zadanie si jednoducho sformulujem a žiaci ho prečítajú. Eliminujem tým to, že sa pri zadávaní úlohy zamocem a zadám ju pre žiakov nezrozumiteľne.

Počas toho ako deti overovali svoje odhady sa po chvíli začalo z triedy ozývať: „Čo?!“ „Čo? To je očný klam! Ja sa nehrám.“ „Ja to mám všetko správne.“ „Presne, to je očný klam!“ „Jedno som dal dobre...“

„na čo ste prišli? Ako ste odhadovali?“ – oslovila som jedného žiaka, chlapci medzi sebou diskutujú o tom ako merali

„Kto si myslel, že sú tieto 2 čiary rovnaké?“

„Kto si myslel, že nie sú rovnaké?“ – Vyvolám K., ktorá odpovedá: „Lebo tam ma pomýlili tie čiary, čo má šípka, že tá modrá vyzerala dlhšie.“

„A druhý obrázok?“ Chlapec: „Oni sú rovnaké, veď to je očný klam! Viem, čo nás tam mýli, táto čiara (postaví sa a ide ju ukázať), že je takto pokrivené.“

Následne sme prešli ku trojuholníkom. Pre krátkosť času nehovorili všetci, ale jeden žiak povedal takýto postup. „Ja som si to vypočítal tak, že som priložil pravítko, odmeral som a že to má 2cm, tak som si to tam zapísal. A potom som si odmeral toto druhé a to malo 3 cm. A potom posledné a to malo 1 cm. A potom som rovnako druhý trojuholník.“ – išlo o to, že odmeral všetky strany trojuholníka a nad každú napísal, aká je jej dĺžka. Napokon dĺžky sčítal. Vypočítal teda obvod trojuholníkov a tie porovnal.

Negatívne pri tejto úlohe hodnotím, že som jej nevenovala viac času tak, aby malo viac žiakov možnosť vyjadriť sa.

US 2

„Vašou ďalšou úlohou bude toto:“ Odhadni, koľko palcov meria šírka tvojej lavice. – žiačka prečíta zadanie z tabule.

„Čo to pre nás znamená?“ žiak: Že palcom, že odmerať, že podľa palca. – a prikladá palec na lavicu.

„Mám tu pre vás takúto pomôcku (vysvietim na tabuľu obrázok), aby ste vedeli ako sa má ten palec prikladať.“ Pozrite sa na vašu lavicu. „Odhadnite koľko prstov bude asi tak merať šírka vašej lavice? Čo je šírka? Aký je rozdiel medzi šírkou a dĺžkou?“

Žiaci ukazujú šírku na lavici nesprávne. Všetci prechádzajú rukou po dĺžke lavice. – ukázala som im, čo je šírka.

Žiaci hovoria svoje odhady

„Teraz môžete palcom odmerať. Môžete si pomôcť aj vo dvojici ak chcete.“ – žiaci merajú palcom. Meranie ukončím úderom na triangel.

„kto si tipol toľko, koľko aj odmeral?“ – tu som použila nesprávne slovo TIP namiesto ODHAD odhady žiakov sú dosť presné.

„Prečo si myslíte, že nám vyšli rôzne čísla?“

Žiak: „Lebo každý má iný palec.“

Žiak 2: „Alebo zle merali.“

„Výborne! Každý máme iný palec! Ale áno, aj chyba pri meraní mohla nastať.“

US3

„Mám tu pre vás takýto obrázok. Počuli ste už niekedy o týchto mierach?“ ... vysvetlila som, čo sú tie miery

a kde sa používali, jeden žiak mi skočil do reči a hovorí: „používali sa napríklad, keď chceli spraviť kroj, tak prišli ku krajčírke a povedali, že chcú dĺžku látky 4 stopy.“

Po vysvetlení mier pokračujem.

„Pripravila som si pre vás takú úlohu. Budete pracovať v skupinkách a v tých skupinkách budete zisťovať, kto z vás, v tej skupinke, má najväčší lakeť, alebo kto z vás má najväčšiu alebo najmenšiu siahu. Dostanete takéto tabuľky (vysvietim tabuľku na tabuľu). Pozrite sa na ňu. Š., čo bude vašou úlohou na základe tejto tabuľky, keď ju dostanete?“

Š: „No že budeme robiť. Budeme musieť odmerať svoje lakte a potom to tam nejako zapísať.“

Pokračujem: „Uhm, čiže vašou úlohou bude určiť si jedno meno. Odhadnúť, kto z vás by mohol mať najväčšiu stopu. Napísať jeho meno do tabuľky. Odhadnúť, koľko má jeho stopa a potom ju odmerať. Je niekto, kto nerozumie, čo bude vašou úlohou?“ – nik sa neprihlásil.

Rozdelila som ich teda do skupín podľa papierikov, ktoré som mala premyslené dopredu a zoradené podľa toho, ako deti sedia.

Následne na môj pokyn si našli svoje skupinky, každá skupinka si našla svoje miesto.

Utíšila som ich pomocou trianglu a povedala. „Čo si myslíš, čo musíte spraviť preto, aby ste všetci túto úlohu zvládli?“

Žiak: „Musíme byť čo najtichšie, aby sme sa počuli. Musíme spolupracovať a nehádať sa.“

„Výborne. Ja prídem teraz ku najtichšej skupinke a dám jej tabuľku a meradlo.“ – skupinkám rozdám tabuľky a meradlá.

Žiaci, ktorí majú meradlo a tabuľku začínajú pracovať na tabuli je stále vysvietený obrázok s mierami, každej skupinky sa spýtam, či vedia, ako majú s daným meradlom merať, chodím ku skupinkám a vysvetľujem im miery, ktorým nerozumiem.

Každá skupinka pracuje.

V triede je vyššia miera hluku, ale je to pracovný hluk, takže neprekážal.

Zaujímavosť – žiak v jednej skupinke mal poznatok, že keď rozpažíme ruky, tak je to naša výška. Preto pri siahe nemerali siahu, ale zoradili sa podľa výšky a povedali si, kto koľko meria, čo následne zapísali do tabuľky.

Na záver si deti posadali na koberec. Skupinky vedľa seba. Niektorí žiaci nepočúvali prezentujúcu tabuľku a tak som povedala: „Tí, ktorí ich nebudú počúvať, nebudú prezentovať svoju tabuľku.“ – všetci chceli veľmi prezentovať svoje tabuľky a čo zistili a tak ostali v tichosti počúvať.

Žiaci najskôr začali čítať celú tabuľku, a tak som zadala: „Nebudeme čítať celú tabuľku, ale povedzte nám, kto z vašej skupiny mal najväčšiu stopu? Koľko to bolo cm? Aký ste mali odhad? Aké meradlo ste mali? Ako ste ním merali? Ako sa vám s ním meralo? Ako ste postupovali pri meraní?“

Každá skupinka odprezentovala 2 miery a zodpovedala podobné otázky.

Zhrnutie:

Hodinu hodnotím veľmi pozitívne. Bolo vidieť pokrok v odhadovaní u žiakov oproti poslednej hodiny geometrie. Jednotlivé aktivity žiakov zaujali a boli aktívni. Kladne hodnotím aj to, že oproti poslednej hodine, som nemala problém udržať disciplínu v triede, za čo podľa mňa môžu nasledovné faktory:

- ✓ úlohy žiakov zaujali,
- ✓ skupiny boli vopred premyslené,
- ✓ premyslená organizácia hodiny, presné a zrozumiteľné pokyny.

V US 3 negatívne hodnotím, že sme nestihli poriadne prediskutovať spôsoby merania v jednotlivých skupinách. Negatívom tiež bolo, že sme si presne nevysvetlili, odkiaľ pokiaľ sa meria lakeť a spoliehala som len na obrázok na tabuli. Možno by bolo v poriadku, ak by som vynechala úlohu s meraním lavice palcom – zvýšil by nám čas na rozsiahlejšiu diskusiu o práci v skupinkách, ktorá bola podľa mňa krátka. Pozornosť detí som získavala údermi na triangel a počítaním. Žiaci veľmi pozitívne hodnotili aktivitu s meraním.

PRÍLOHA 5: Otváranie úloh

Vedíme študentky a študentov k tomu, aby do výučby implementovali aj úlohy, ktoré majú viac než jedno riešenie. Takéto úlohy Frobisherovci (2015a) označujú ako úlohy s otvoreným koncom, resp. otvorené úlohy. Vďaka otvoreným úlohám žiaci môžu zistiť, že existujú matematické úlohy, ktoré majú viaceré správne výsledky. Podľa Smallovej (2017) môže otvorenosť úlohy spočívať aj v zámerne vágnej formulácii zadania. V takom prípade žiak musí najprv zistiť, aký je cieľ úlohy a na základe toho si vyberá stratégie, ktoré bude pri riešení úlohy aplikovať.

Používanie otvorených úloh je efektívne z viacerých hľadísk. Jedným z nich je možnosť stretnúť sa so širokým spektrom postupov riešení a uvedomiť si, že nie každá úloha sa dá riešiť niektorým zo štandardných algoritmov (Frobisher, A., Frobisher, L., 2015a).



Frobisherovci (2015a) hovoria o troch možnostiach otvorenosti úlohy: v kontexte, v ciele alebo v postupe riešenia. V prípade, že sa použije otvorený kontext, žiaci môžu previesť úlohu do im známej, či obľúbenej situácie. Uvedomenie si analógie s inou úlohou v inom kontexte môže byť výhodnou riešiteľskou stratégiou. Vďaka otvorenosti v ciele môžu žiaci objavovať možnosti danej úlohy, formulovať hypotézy a následne ich overovať. Ak je úloha otvorená v postupe, žiaci majú slobodu vo výbere stratégie, hľadajú postup, ktorý je pre nich zrozumiteľný. Zároveň sa vytvára priestor na porovnávanie postupov rôznych žiakov a spoznávanie ďalších riešiteľských stratégií.

Prostredníctvom otvorených úloh sa v triede vytvára priestor pre učenie sa všetkých žiakov. Každý žiak môže úlohu riešiť inak, vlastným spôsobom, a tak v následnej diskusii prispieť k celkovému obrazu o riešenej úlohe. Podľa Tomlinson (in Small, 2017) ide o podstatnú črtu otvorených úloh, keďže sa tým podporuje priaznivá triedna klíma a eliminuje sa potenciálna kompetitívnosť. Žiaci sa učia vecne argumentovať, aktívne počúvať argumenty iných spolužiakov a spolužiačok, kriticky hodnotiť rôzne riešenia a tiež akceptovať iný postup. Vďaka premýšľaniu o rôznych možnostiach sa u žiakov podporujú vyššie kognitívne procesy, vrátane metakognície.

Jednou z možností, ako získať otvorené úlohy, je ich vyhľadávanie v rôznych učebniciach, pracovných zošitoch, či iných zdrojoch. Učiteľ/-ka sa ale môže rozhodnúť ísť cestou samostatnej tvorby otvorených úloh, prípadne transformácie uzavretej úlohy na otvorenú úlohu. Transformácia môže podľa Frobisherovcov (2015b) prebehnúť dvoma základnými postupmi: jednoduchým alebo systematickým. Každý postup ilustrujeme na konkrétnej úlohe.

Jednoduchý postup otvárania úloh

Jednoduchý postup smeruje takmer okamžite, bez hlbších analýz, k otvorenej úlohe. Stačí si vybrať uzavretú úlohu a napríklad zistiť, aké má riešenie. Následne je možné uplatniť cestu od konca – z odpovede vytvoríme otázku. Uvádzame niekoľko uzavretých úloh, z ktorých stratégiou cesty od konca vznikli otvorené úlohy:

| Uzavretá úloha | Otvorená úloha |
|---|---|
| Sčítaj $2 + 3$. | Napíš čísla, ktorých súčet je 5. |
| Urč obvod obdĺžnika s rozmermi 3 cm a 5 cm. | Urč rozmery obdĺžnika s obvodom 16 cm. |
| Postav stavbu podľa plánu:  | Zapiš plán stavby postavenej z piatich kociek tak, aby si ju spredu videl/a takto:  |

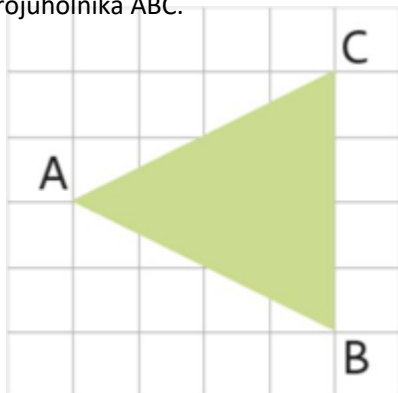
Je možné, že pri riešení otvorených úloh vzniknú aj riešenia, ktoré budú presne korešpondovať so zadaniami pôvodných uzavretých úloh. Ale objaviť sa môže viacero iných, unikátnych riešení, na základe ktorých sa dá kvalitne diagnostikovať poznanie jednotlivých žiakov.

Systematický postup otvárania úloh

Ak sa učiteľka rozhodne pri tvorbe otvorených úloh využiť systematický postup, podrobí vybranú úlohu hĺbkovej analýze. Samozrejme, prvým krokom je voľba uzavretej úlohy. Na ilustráciu sme si vybrali úlohu zameranú na určovanie obsahu v štvorcovej sieti. V druhom kroku analyzujeme atribúty úlohy. V treťom uvažujeme o zmene atribútov úlohy. Výsledkom posledného kroku sú navrhnuté otvorené úlohy.

1. Uzavretá úloha:

Urč obsah trojuholníka ABC.



2. V druhej fáze prebieha analýza atribútov uzavretej úlohy. Ide v podstate o brainstorming, pričom je dôležité zatiaľ žiadny nápad nekritizovať. Stane sa, že v tejto fáze študent/-ka určí aj taký atribút, ktorý sa nedá pri tvorbe otvorenej úlohy využiť. To však neznamená, že by sme ho mali zavrhnúť už v tomto kroku. Na druhej strane, určite sa objavia aj také atribúty, ktoré umožnia zmysluplnú transformáciu uzavretej úlohy na otvorenú úlohu. Atribúty uvedenej úlohy sú:

- ✓ úloha je uzavretá,
- ✓ úloha má práve jednu odpoveď,
- ✓ úloha je zadaná v štvorcovej sieti,
- ✓ v úlohe sa spomína trojuholník,
- ✓ trojuholník je rovnoramenný,
- ✓ treba zistiť obsah (v štvorčekoch),
- ✓ rozmery sú dané graficky.

3. V ďalšom kroku sa vraciame k identifikovaným atribútom a hypoteticky uvažujeme o prípadných zmenách. Študent/-ka by mala najskôr premýšľať s otvorenou myšliou a bezprostredne produkovať otázky typu Čo ak...?.

- a) Čo ak úloha nebude zadaná v štvorcovej sieti?
- b) Čo ak úloha nebude o trojuholníku?
- c) Čo ak trojuholník nebude rovnoramenný?
- d) Čo ak rozmery nebudú dané graficky?
- e) Čo ak bude daný súčet dvoch strán?
- f) Čo ak nebudú dané rozmery, ale obsah?
- g) Čo ak bude daný jeden rozmer a obsah?
- h) Čo ak trojuholník nebude daný?

4. V poslednej etape prichádza kritické zhodnotenie identifikovaných atribútov a vyprodukovaných otázok. V závislosti od toho, aký si študent/-ka stanovila cieľ, môže meniť jeden, prípadne viacero atribútov, a tak sformulovať adekvátne otvorené úlohy. Ako ukážku uvádzame štyri úlohy, ktoré vznikli z vybranej uzavretej úlohy systematickým postupom (vo všetkých úlohách predpokladáme, že sa v nich pracuje s centimetrovou štvorcovou sieťou):

1. Načrtnite trojuholník ABC do štvorcovej siete. Určte obsah načrtnutého trojuholníka.
2. Obsah trojuholníka je 8 štvorčekov. Načrtnite trojuholník do štvorcovej siete.
3. Dĺžka jednej strany trojuholníka je 4 cm. Obsah trojuholníka je 8 štvorčekov. Načrtnite trojuholník do štvorcovej siete.
4. Načrtnite trojuholník BCD, ktorý má rovnaký obsah ako trojuholník ABC.

PRÍLOHA 6: Gradované série úloh

Gradované série úloh používame na individualizáciu vyučovania v skupine detí v MŠ, školskom klube detí aj v triede. Ak učiteľ/-ka ovláda gradovanie úloh, je schopný/-á priamo na vyučovacej hodine, alebo v učebnej situácii, alebo pri hre, reagovať na individuálne potreby žiakov a žiačok a prispôbovať si jednotlivé úlohy vzniknutej situácii. Môže tak vytvoriť z pôvodnej zadanej úlohy úlohu jednoduchšiu pre žiakov alebo žiačky, ktoré majú s pôvodnou úlohou nejaký problém, prípadne úlohu náročnejšiu, pre tých, pre ktorých je zadaná úloha jednoduchá, prípadne ju vyriešili rýchlo.

So študentami/-kami v 1. ročníku bakalárskeho štúdia pracujeme s prvou úrovňou gradácie úloh, študenti/-ky sa učia rozlišovať medzi zadanými úlohami náročnejšie úlohy, menej náročné úlohy, zoraďovať úlohy podľa náročnosti, učia sa rozoznávať gradačné parametre v úlohách, hľadajú v učebniciach gradované série úloh, vytvárajú aj vlastné gradované série úloh.

Na predmetoch venovaných predmatematickej gramotnosti sa venujeme gradáciám úloh v jednotlivých učebných situáciách, gradáciám požiadaviek a gradáciám hier. Študenti/-ky si vyskúšajú tvorbu gradovaných úloh a tieto potom aj overia v praxi pri práci s deťmi.

V magisterskom štúdiu pripravujeme budúcich učiteľov/-ky na individualizáciu vyučovania a diferenciaciu úloh na základe schopností žiakov a žiačok. Precvičujeme vnímanie gradačných parametrov úlohy, gradáciu prostredníctvom zmeny formy zadania úlohy, či použitých metód. Očakávame od študentiek a študentov, že budú mať gradované úlohy pripravené vo svojich prípravách na vyučovanie hodín matematiky na praxi.

V prípade frontálneho zadania rovnakej úlohy celej triede príde v procese riešenia k tomu, že sú žiaci/žiačky, ktorí/-é majú s riešením úlohy väčší či menší problém, potom je skupina žiakov, ktorí úlohu riešia a ďalšiu skupinu tvoria žiaci, ktorí už úlohu vyriešili.

V tomto momente žiaci, ktorí ju už vyriešili, musia čakať na zvyšok triedy. Učiteľia/-ky to zvyknú riešiť tak, že im dajú vypracovať nejaké ďalšie úlohy, alebo upozornia týchto žiakov, nech ticho sedia a čakajú na ostatných. Niektorí ich pošlú hrať sa, alebo majú pre túto príležitosť pripravené nejaké doplnkové úlohy, ktoré ale často nesúvisia s tým, čo sa práve na hodine rieši. Schopnosť gradovať úlohy však umožňuje učiteľovi/-ke promptne reagovať a vygradovať danú úlohu - vytvoriť z pôvodnej úlohy náročnejšiu verziu, ísť v danom probléme hlbšie.

Druhá skupinka, ktorá úlohu rieši, učiteľa/-ku v tomto momente nepotrebuje, je zaujatá riešením problému.

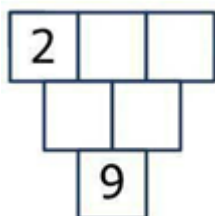
V prvej skupine žiakov, ktorí majú problém, sa bude pravdepodobne nachádzať niekoľko žiakov, pre ktorých je zadaná úloha príliš náročná, potrebujú riešiť menej náročnú úlohu - najviac im ale pomôže riešiť jednoduchšiu verziu danej úlohy.

Ďalej uvádzame niekoľko možností obmien jednej úlohy. Gradácií by bolo možné vytvoriť viac, pre ukážku možností gradácie však považujeme uvádzané možnosti za postačujúce.

(Pri tvorbe úloh bol využívaný Collboard - <https://collboard.com/>)

1. Niekoľko možností gradácie v znení zadania k nasledovnému súčtovému trojuholníku:

1.1. Dopln.



1.2. Nájdi riešenie súčtového trojuholníka.

1.3. Nájdi ďalšie riešenie súčtového trojuholníka.

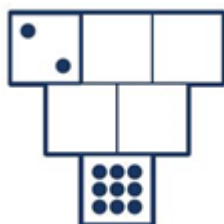
1.4. Nájdi viac riešení súčtového trojuholníka.

1.5. Nájdi všetky riešenia súčtového trojuholníka.

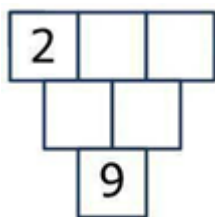
1.6. Nájdi všetky riešenia súčtového trojuholníka v množine prirodzených čísel.

1.7. Nájdi všetky riešenia súčtového trojuholníka v množine celých čísel.

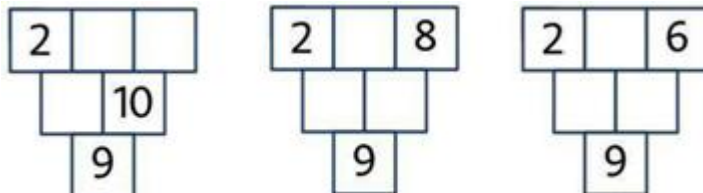
2. Gradácia, ktorá vznikne výmenou čísel za bodky:



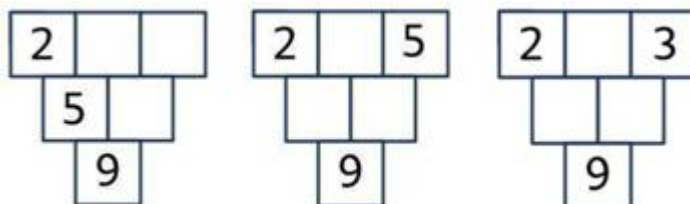
3. Gradácie, ktoré môžu vzniknúť po doplnení/prepracovaní pôvodného zadania, vzhľadom na počet riešení:



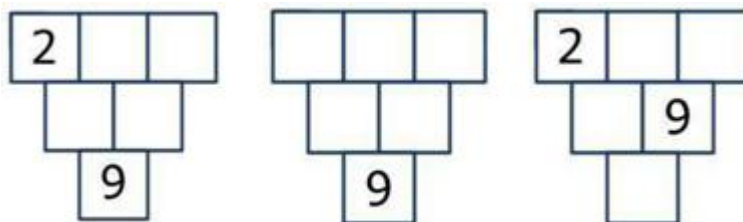
3.1 úloha nemá riešenie v množine prirodzených čísel:



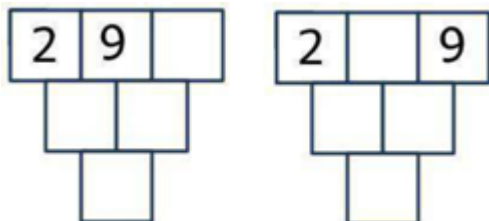
3.2 úloha má 1 riešenie



3.3 úloha má viac riešení v množine prirodzených čísel:



3.4 úloha má nekonečne veľa riešení:



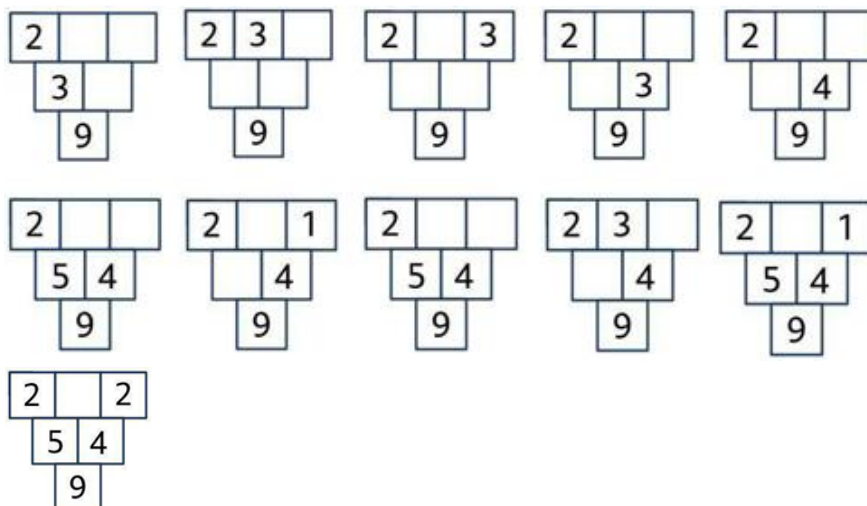
Ak učiteľ tvorí tieto úlohy priamo na hodine, môže vzniknúť aj veľmi náročná výzva, ktorou sa žiaci budú zaoberať aj doma. Taký potenciál má stredný súčtový trojuholník v úlohe 3.3. Môže sa však stať aj to, že takáto náročná výzva bude niektorých žiakov demotivovať, čo je opäť príležitosť pre učiteľku/učiteľa, prispôbovať výzvu

situácii v triede a tvoriť z tejto úlohy výzvu pre žiakov, ktorí hlásia: “To má veľa riešení. To máme vypísať všetky?” Učiteľ/-ka môže odpovedať: “A vedel/-a by si?”

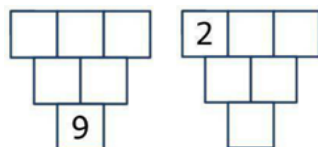
Inokedy naopak sa môže spýtať: “Vedel/-a by si doplniť zadanie tak, aby úloha mala viac riešení, ale menej ako teraz?”

4. Gradácie, ktoré môžu vzniknúť po doplnení/prepracovaní pôvodného zadania, vzhľadom na počet neznámych:

4.1. menej neznámych:

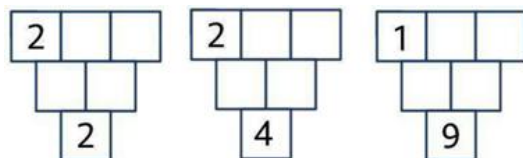


4.2 viac neznámych:

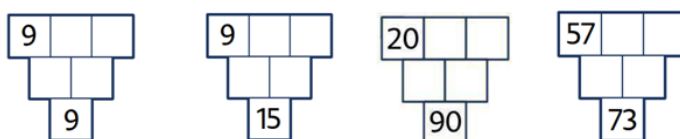


5. Gradácie, ktoré vzniknú zmenou pôvodných čísel v zadani:

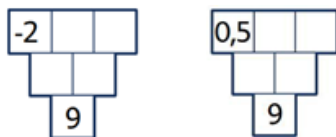
5.1. zmenšením čísla, alebo viacerých - v tomto prípade oboch:



5.2 zväčšením čísla, alebo viacerých - v tomto prípade oboch:

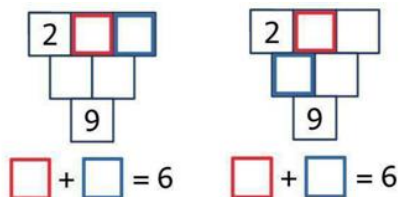


5.3 zmenou oboru



6. Gradácie, ktoré vzniknú zadaním podmienky k súčtovému trojuholníku. Tieto podmienky môžu mať rôzne podoby:

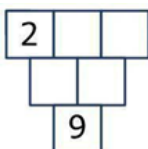
6.1. napríklad grafickú:



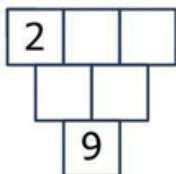
6.2. slovnú (iba niekoľko ukážok z veľkého množstva možností):

✓

Doplňte tak, aby bol súčet čísel bol súčet v 1. riadku 8: najmenší:

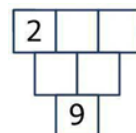


Doplňte tak, aby bol súčet všetkých čísel súčtového trojuholníka: a) 27, b) 24, c) 19

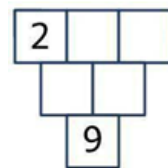


Doplňte tak, aby

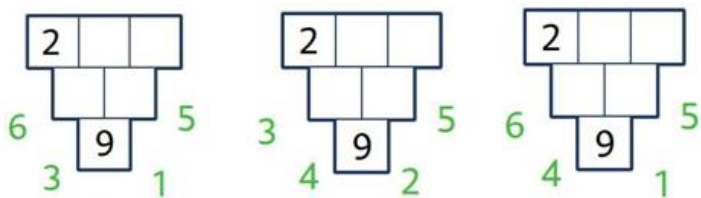
čísel v 1. riadku čo



Doplňte tak, aby bol súčet 4 doplnených čísel 14:



6.3 neposedovia



7. Gradácia na záver – tvorivá úloha pre žiakov/-čky: Vytvorte súčtový trojuholník pre spolužiakov/-čky.

Názov: Príprava učiteľa primárneho vzdelávania na profesiu. Aby práca nebola záťažou

Editorka: doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Kolektív autorov:

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Mgr. Barbara Basarabová, PhD.

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.

Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.

prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

Mgr. Miriam Dubovská, PhD.

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.

Mgr. Daniela Guffová, PhD.

Mgr. Robert Sabo, PhD.

Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

PaedDr. Marian Trnka, PhD.

Náklad: 100 kusov

Formát: B 5

Vydanie: 1. vydanie

Rozsah: 192 strán

Vydalo: BELIANUM – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UMB

Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o.

ISBN tlačенá verzia: 978-80-557-2005-0

ISBN elektronická verzia: 978-80-557-2006-7

DOI: 10.24040/2022.9788055720067

© Simoneta Babiaková, Barbara Basarabová, Monika Brozmanová, Mariana Cabanová, Ružena Čiliaková, Alena Doušková, Miriam Dubovská, Miroslava Gašparová, Daniela Guffová, Robert Sabo, Lýdia Simanová, Marian Trnka

ISBN 978-80-557-2005-0