

DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT V DUBNICI NAD VÁHOM

KOMPONENTY SOCIÁLNO- PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL III.



**Dubnický technologický inštitút
v Dubnici nad Váhom**

2013

**DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT
V DUBNICI NAD VÁHOM**

Viola Tamášová (ed):

**KOMPONENTY SOCIÁLNO-
PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI
UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL III.**

DTI

2013

Názov: KOMPONENTY SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL III.

Editor: doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

Recenzenti: PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

ISBN: 978-80-263-0526-2

EAN: 9788026305262

**Publikácia je vydaná v rámci riešenia projektu KEGA č. 005DTI-4/2013
„Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného
vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl“.**

Obsah

	str.
Obsah	5
Úvod	6
1. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝ VÝCVIK AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	7
2. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA SOŠ	18
3. DIDAKTICKÉ HRY V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	62
4. EMPATIA V SOCIÁLNEJ A PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCII UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	100
5. ZÁŽITKOVÉ UČENIE (SA) AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	110
6. KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	122
7. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	150
8. ZÁŽITKOVÉ UČENIE (SA) V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	167
9. AKTIVIZUJÚCE VYUČOVACIE METÓDY AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	188
10. DIDAKTICKÉ HRY V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	204
PRÍLOHY	241

Autor/ka príslušnej kapitoly zodpovedá za originalitu textu a dodržanie etických pravidiel publikovania.

ÚVOD

Predložená publikácia je súčasťou riešenia **projektu KEGA č. 005DTI-4/2013 „Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl“**. Cieľom publikácie je sprostredkovať učiteľom stredných odborných škôl, študentom učiteľstva i ďalším záujemcom kľúčové komponenty teoretického rozpracovania problematiky, pričom autormi jednotlivých kapitol sú prevažne učitelia stredných odborných škôl a do predložených textov premietli aj skúsenosti z každodennej priamej edukačnej práce so stredoškólakmi v školách. Nemenej dôležitým aspektom je vydanie publikácie ako konkrétna aktivita vysokej školy z hľadiska podpory spolupráce s mimoškolskými externými subjektmi pri zabezpečovaní fyzických a ľudských zdrojov na podporu vzdelávania ako súčasť vnútorného systému zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania a činnosti vysokej školy. Predpokladáme, že publikácia umožní pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach vybraných tém a súčasne im umožní pochopiť multifaktoriálnosť edukačnej práce učiteľa strednej odbornej školy a celoživotného vzdelávania ako kľúčových kategórií v edukačnom pôsobení, takže si nenárokuje na úplné, jednoznačné a nemenné stanoviská, rozdelenia a východiskové štruktúry. Pri hlbšom a dôkladnejšom štúdiu predmetnej problematiky odporúčame využívať všetky dostupné pramene a zdroje domácich a zahraničných renomovaných autorov. Avšak až priama edukačná prax v škole, školských zariadeniach i rodine ukáže, nakoľko teoretické východiská, odporúčania a koncepty sú funkčné, realizovateľné, a tým využiteľné v spoločensky žiaducom smerovaní edukačného pôsobenia v celej našej spoločnosti.

1. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝ VÝCVIK AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Slávka Krásna – Slávka Čepelová

Terminologické východiská problematiky sociálno-pedagogický výcvik ako jednej z možností celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl sme sformulovali na základe kľúčových pojmov a ich ponímaniu, ktoré sú najdôležitejšie z hľadiska spracovania tejto témy: celoživotné vzdelávanie, kompetencie, kľúčové kompetencie, stredoškolskí učitelia, zážitkové učenie, Sociálno-pedagogický výcvik, sociálno-edukačné kompetencie stredoškolského učiteľa, celoživotné vzdelávanie učiteľov stredných odborných škôl, inovatívne edukačné metódy a formy vo vzdelávaní učiteľov SOŠ. Pri vymedzovaní vybraných pojmov sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií a definované pojmy sme z dôvodu prehľadnosti a lepšej orientácie zoradili podľa abecedy.

Celoživotné vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy. Uskutočňuje sa v inštitúciách ďalšieho vzdelávania, v školách, školských a mimoškolských zariadeniach. ¹ Podľa nášho názoru sa celoživotné vzdelávanie uskutočňuje aj sebvzdelávaním, takže sa uskutočňuje aj životnými skúsenosťami a sebaučením.

Kľúčové kompetencie definujeme ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť. ²

¹ Celoživotné vzdelávanie. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/celozivotne-vzdelavanie/>

² Kľúčové kompetencie. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

Kompetencia – Kompetenciu vymedzujeme ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie. ³

Metódy vzdelávania dospelých – metódy možno vymedziť ako cestu, akou možno dosiahnuť výchovno-vzdelávací cieľ. Hlavnou úlohou metód vzdelávania dospelých je sprostredkovať účastníkom nové poznatky, návyky, zručnosti a vytvárať dostatočný priestor pre tvorivosť, samostatnosť a ich aktívnu účasť na didaktickom procese. ⁴

Sociálno-pedagogický výcvik definujeme ako jednu z existujúcich, efektívnych a inovatívnych edukačných metód edukácie, ktorej podstatou je praktické osvojovanie zručností metódou opakovaného nácviku vysokou aktivitou a zaangažovanosťou účastníkov, smerujúceho až k nácviku aplikácií vedomostí, zručností, kompetencií a správania sa s okamžitou spätnou väzbou, zameranou na sociálne a edukačné komponenty práce, štúdia či osobného života účastníka.

Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy strednej odbornej školy sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení a v ostatných oblastiach a môžu pripravovať aj na ďalšie štúdium. Stredné odborné školy poskytujúce vzdelanie na výkon povolání a odborných činností sa členia na typy. Odborné vzdelávanie a príprava v strednej odbornej škole rozvíjajú vedomosti, zručnosti a

³ Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁴ Metodika vzdelávania dospelých. 2009. [online]. Dostupné na: http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Metodika_vzdelavania_dospelych.pdf

schopnosti žiaka získané v predchádzajúcom vzdelávaní a poskytujú vedomosti, zručnosti a schopnosti nevyhnutné pre výkon povolania a odborných činností. ⁵

Učiteľ (edukátor) je profesionálne kvalifikovaný pracovník, ktorý má špecifické funkcie v edukačnom procese a je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu. ⁶

Výcvik ako edukačná metóda dospelých – jej podstatou je praktické osvojovanie zručností metódou opakovaného nácviku, ktorý smeruje až k nácviku aplikácií vedomostí osvojovaného učiva, vedomostí, zručností. Medzi pozitíva patrí vysoká aktivita učiacich sa a okamžitá spätná väzba, ako negatíva vidí autorka v limitovanom počte účastníkov alebo obmedzení možnosť využitia iba niektorých tém.⁷

Vzdelávanie chápeme cielene organizovaný a realizovaný proces výchovno-vzdelávacieho pôsobenia a učenia sa zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou. ⁸

Zážitkové učenie (sa) je jedna z najúčinnějších foriem učenia sa - iný prístup pri učení (sa), kedy sa predkladajú ľuďom zážitky. Ak na vlastnej koži zažijeme niečo zaujímavé, vytvorí nám to skutočné spomienky a tieto pretrvávajú omnoho dlhšie. Zážitkové učenie sa využíva hlavne na posilnenie rozvoja osobnosti, sebapoznanie, ovplyvnenie postojov ľudí, lepšiu kooperáciu tímu, poznanie tímových rolí, odhalenie silných a slabých miest tímovej práce, vedenie ľudí, rozvoj kreativity a pod. ⁹

⁵ *Stredná odborná škola*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

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

⁷ JEDLIČKOVÁ, I.(2006): *Úvod do andragogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2006, 44 s.

⁸ *Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁹ *Zážitkové učenie*. [online]. Dostupné na: <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/zazitkove-ucenie.html>

Pri vymedzovaní pojmov pre potreby tejto publikácie sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií renomovaných odborníkov v Slovenskej i Českej republike. Je však zrejmé, že definícií a vymedzení vyššie uvedených kľúčových pojmov je toľko, koľko autorov sa venuje ich zadefinovaniu a podrobnejšiemu opisu či vymedzeniu. V predchádzajúcom texte si neuplatňujeme nárok na úplnosť či jednoznačnosť definície pre nás kľúčových pojmov, urobili sme tak najmä pre vyššiu zrozumiteľnosť nasledujúceho textu pre cieľovú skupinu čitateľov a aj z hľadiska aktualizovaného ponímania pojmov v súvislosti s budúcim vývojom terminologických východísk sledovanej problematiky.

Predpokladaný prínos projektu KEGA č. 005DTI-4/2013 Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl ¹⁰

Predpokladaný vlastný prínos vidíme v realizovaní sociálno-pedagogickom výcviku ako jednej z efektívnych foriem zážitkovej pedagogiky v rámci ďalšieho rozvoja sociálno-edukačných kompetencií stredoškolského učiteľa v rámci ich celoživotného vzdelávania.

Nami zostavený program Sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl by bol zameraný na zmeny v stratégiách, na funkčné stratégie v personálnom a interpersonálnom kontakte, vyskúšanie si ich „na nečisto“ a ďalšie možnosti ich uplatnenia v praxi, poskytnúť návody pre priamu prax – personálne stratégie/interpersonálne stratégie, mapovanie podklady na zmenu stratégií, ukážky fungovania inovatívnych foriem a metód, ktoré bude možné využiť nielen v pozícii učiteľa, triedneho učiteľa a kolegu.

V teoretickej oblasti prínos predpokladáme prínos:

- vo vypracovaní a realizovaní programu, zameraného na vybrané sociálno-edukačné kompetencie stredoškolského učiteľa;
- v identifikovaní ďalších konkrétnych vzdelávacích potrieb učiteľov SOŠ;
- rozvinutí a spresnení existujúcich teoretických rozpracovaní možností ďalšieho rozvoja vytipovaných kompetencií učiteľa strednej školy, ktoré môžu slúžiť ako

¹⁰Projekt KEGA 005DTI-4/2013. [online]. Dostupné na: <http://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/7978>

podklad na optimalizáciu celoživotného vzdelávania učiteľov zohľadnením aspektu prijímateľa – učiteľa z praxe,

V praktickej oblasti prínos predpokladáme prínos:

- v osobnostnom rozvoji učiteľa – napr. tým, že bude poznať a vyskúša si konkrétne postupy v sebareflexii, vyskúšaní konkrétnych stratégií, metód a foriem spolu so spätnou väzbou v predmetných oblastiach;
 - ukážke nových metód vyučovania, ktoré bude absolvent vedieť uplatniť aj v priamej práci vo vyučovaní.
-
- Konkrétnym výstupom bude publikovanie súhrnnej monografie kolektívu autorov s názvom „Sociálno-pedagogický výcvik v celoživotnom vzdelávaní učiteľov stredných škôl“.
 - Vlastným prínosom bude publikovanie štúdií vo vedeckých publikáciách,
 - Vlastným prínosom bude prezentovanie výsledkov po realizácii výcviku na domácich alebo zahraničných medzinárodných vedeckých konferenciách a ich publikovanie.
 - vytvorenie videoprojekcie a fotodokumentácie z aktivít v jednotlivých skupinách;
 - prezentácia programu výcviku a získaných skúseností na domácich a zahraničných vedeckých konferenciách;
 - publikovanie odborných článkov vo vedeckých zborníkoch a odborných časopisoch;
 - spracovanie celkových zhrnutí a reflexií lektorov a účastníkov a ich následné publikovanie v odborných časopisoch, odborných publikáciách, školských časopisoch, regionálnych novinách a pod. nielen lektormi kurzu, ale i jej účastníkmi;
 - vytvorenie publikácie, zloženej z reflexií účastníkov a vyhotovenej fotodokumentácie z jednotlivých skupín ako súborného diela účastníkov výcviku;
 - príprava, vydanie a prezentácia súhrnnej monografie kolektívu autorov zameranej na sociálno-pedagogický výcvik v celoživotnom vzdelávaní učiteľov stredných škôl,

- stanovenie cieľov a možností vytvorenia programu pre učiteľov I. a II. stupňa základných škôl či učiteľov gymnázií.

Plánované metódy výučby, využité v rámci realizácie projektu:

Zdôvodnenie použitých metód: zážitková pedagogika je aktívnym spôsobom učenia (sa) v skupinových aktivitách takým zručnostiam a kompetenciám – spolupráca, komunikácia, riešenie problémov, prispôsobenie sa, adaptácia na zmenené podmienky, začlenenie sa do rôznych skupín - vo vzdelávaní dospelých vychádza z princípu, že človeka efektívne rozvíja a učí predovšetkým to, čo si vyskúša v praxi, čo zažije „na vlastnej koži“ a „na nečisto“ si vyskúšajú rôzne situácie. Andragogika považuje za najefektívnejšie formy učenia sa tímovú prácu a spoluprácu. (Kosová, 2007) ¹¹. Podľa Palána (2002) ¹² alebo Tůmu (1987) ¹³ tzv. inscenačné metódy, akými sú hranie rolí, či simulačné hry, patria k metódam vyššieho inovačného stupňa, ktorej základom je riešenie problému prostredníctvom cvičenia simulovaných situácií. Od ostatných metód sa odlišujú najmä dramatickým prezentovaním problémovej situácie, lebo účastníci sami hrajú úlohu zainteresovaných na riešení problému zúčastnených osôb. Účastník vzdelávania v žiadnom prípade nezostáva pasívny, musí svoju úlohu aktívne hrať, čím si utvára súlad medzi myslením, konaním a cítením. Keď hovoríme o hraní rolí, môžeme povedať, že ide o „špeciálnu aplikáciu vzdelávacej metódy prípadových štúdií, kedy sa pri riešení problému pridelujú členom skupiny rôzne roly a pri riešení problému sa musia správať rovnako reálne, ako by sa správali ľudia, ktorých roly hrajú“ (Palán, 2002). ¹⁴ Podľa Balogovej (2004) ¹⁵ je ideálnu kombináciou 30 percent teórie a 70 percent interaktívnych zážitkových aktivít. V metódach postavených na zážitkovom učení účastník získava zručnosti a hodnoty prostredníctvom vlastnej priamej

¹¹ KOSOVÁ, B.(2007): Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In: *ORBIS SCHOLAE*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 5–12, ISSN 1802-4637

¹² PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academie 2002. 283 s. ISBN 80-200-0950-7.

¹³ TŮMA, M.(1987): *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava : Obzor 1987. 436 s.

¹⁴ PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academie 2002. 283 s. ISBN 80-200-0950-7.

¹⁵ BALOGOVÁ, B.(2004): *Nový trend vo vzdelávaní dospelých*. [online]. Dostupné na: <http://podnikanie.etrend.sk/podnikanie-riadenie/novy-trend-vo-vzdelavani-dospelych.html> [6.6.2012]

skúsenosti. Vychádzajú z teórie, že človek si zapamätá najlepšie to, čo zažije na vlastnej koži.¹⁶

V rámci zhrnutia dostupných, známych a odporúčaných edukačných metód zážitkového učenia (sa), zážitkového vyučovania/vzdelávania za najdôležitejšie a najpoužívanéjšie považujeme tieto:

Hry (zážitkové, didaktické, tímové a podobne) – tieto majú svoj úvod (diskusiu, výklad, prednáška, príbeh a pod), potom nasleduje realizovanie hry a po jej skončení je uskutočnená reflexia zážitkov, zmien v skupine, správania sa členov skupiny a pod. Didaktické hry sú charakteristické konkrétnou úlohou, presne vymedzenou štruktúrou a pravidlami, ktorými je usmerňovaná aktivita učiaceho sa. Prostredníctvom didaktickej hry sa zúčastnení hry učia nenútene, pretože umožňuje realizovať proces učenia nielen verbálnym a pojmovým učením, ale najmä senzomotorickým učením, emocionálnym učením, zážitkom, sociálnym učením i skúsenosťou (podrobnejšie Valentovičová, 2010).¹⁷

Situačná metóda - účastníci dostanú opis situácie (najčastejšie) z bežného života (je potrebné zamedziť akémukoľvek komentáru zo strany zadávateľa alebo autora), ktorý obsahuje niekoľko úloh a nasleduje hľadanie riešenia, možností riešenia, riešení, východísk jednotlivu alebo v jednotlivých skupinách s tým, že účastníci sú postavení do situácie, kedy musia využiť predchádzajúce životné skúsenosti, vedomostí a pod. záverom použitia situačnej metódy je analýza jednotlivých riešení skupín, výber najideálnejšieho riešenia či postupu, ak je to možné. (podrobnejšie Orbánová, 2006).¹⁸

Inscenačná metóda - príbehové dramatické aktivity – napr. hranie rolí, prípadové štúdie..., ktoré sú na rozdiel od situačnej metódy dynamické, založené na „inscenovaní“, hraní určitých úloh v danej situácii – môže mať podobu krátkych scénok, situácií, môže to byť príbeh s rozprávačom a podobne. Výhodou tejto metódy

¹⁶ Projekt KEGA 005DTI-4/2013. [online]. Dostupné na: <http://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/7978>

¹⁷ VALENTOVIČOVÁ, Z.(2010): *Využitie didaktických hier v pedagogike voľného času*. Bratislava : PdF UK, 2010. 117 s. Rigorózna práca.

¹⁸ ORBÁNOVÁ, (2006): *Význam aktivizujúcich vyučovacích metód pri rozvoji tvorivosti žiakov*. [online]. Dostupné na: <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf> [6.6.2012]

je, že môže v navodených, „umelo vytvorených“ podmienkach slúžiť ako „návčik“ zručností, potrebných v reálnych životných situáciách (podrobnejšie Harausová, 2011).¹⁹

Workshop, ktorý ponímame ako komplex činností v skupine prostredníctvom využitia rôznych didaktických metód (mentálne mapovanie, brainstorming, brainwriting, ...) smerujúcich k dosiahnutiu spoločnému cieľa. Účastníci vzdelávacej aktivity prostredníctvom predchádzajúcich skúseností, vedomostí, poznatkov vlastných alebo ostatných členov skupiny a ich vzájomným zdieľaním a aktuálnej situácie sa dopracujú k nejakému pre nich užitočnému výsledku, výstupu, ktorý je použiteľný v ich vlastnej praxi (podrobnejšie <http://mv-workshop.cz/workshop-definice/70>).²⁰

Kooperatívne vyučovanie v tom zmysle, že medzi jednotlivými účastníkmi vzdelávacej aktivity existuje „pozitívna závislosť“ pri úspešnom splnení stanoveného cieľa v komplikovanejších prípadoch, zložitejších zadaniach a úlohách, kedy jednotlivec sám nie je schopný rýchlo a efektívne zadanie vyriešiť alebo splniť úlohu. Vtedy skupina musí „zmobilizovať“ svoj potenciál, jej členovia si vhodne zvolenou stratégiou rozdelia úlohy, pričom poverenie úlohou je adresné a každý nesie osobnú zodpovednosť za jej (ne)splnenie. Po ukončení prichádza k (seba)reflexii jednotlivých členov skupiny, ale aj skupiny ako celku. (Podrobnejšie dostupné na: <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm>²¹ a Geršicová-Tóthová, 2008)²² (Hlásna a kol. 2013).²³

¹⁹ HARAUSOVÁ, H.(2011): *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava : MPC, 2011. 62 s. ISBN 978-80-8052-396-1

²⁰ *Workshop*. [online]. Dostupné na: <http://www.thefreedictionary.com/workshop> [6.6.2012] a <http://mv-workshop.cz/workshop-definice/70> [6.6.2012]

²¹ *Cooperative Learning*. [online]. Dostupné na: <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm> [6.6.2012]

²² GERŠICOVÁ, Z.-TÓTHOVÁ, R.(2008): Možnosti koncepcie kurzu sociálno-pedagogického výcviku pre študentov učiteľstva a jeho využitie v rámci učiteľskej praxe a voľnočasových aktivít. In: Kratochvílová, E. (ed): *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2008. s. 151. ISBN 978-80-8082-171-5

²³ HLÁSNA, S. - ČEPELOVÁ, S. – GERŠICOVÁ, Z. – TÓTHOVÁ, R.(2013): Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 61-66. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

Ďalšie plánované metódy:

1. SLOVNÉ: a) Monologické metódy: rozprávanie, výklad, vysvetľovanie, opis;
b) Dialogické metódy: diskusia, rozhovor, argumentácia, situačné dialógy;
c) Práca s učebnými textami.
2. NÁZORNÉ: demonštrovanie, pozorovanie a vizualizácia.
3. PRAKTICKÉ: praktické činnosti, metódy riešenia úloh, prípadové štúdie, projektová práca, hranie rolí, realizácia a analýza videozáznamov.
4. VŠEOBECNODIDAKTICKÉ: reproduktívne – opakovacie; problémový výklad; heuristická metóda; metóda brainstormingu; situačná metóda, inscenačná metóda;
5. AKTIVIZUJÚCE METÓDY: prípadové štúdie, didaktické hry, tímová práca, projektové vyučovanie.

Ak zhrnieme doposiaľ uverejnené teoretické východiská k danej problematike je možné konštatovať, že zážitkové učenie (sa) ako komplex edukačných činností napomáha rozvoju osobnosti účastníka zážitkových činností, napomáha efektívnemu procesu učenia (sa), rozvíja kreativitu účastníka zážitkových činností, rozvíja schopnosti a zručnosti pracovať v tíme a pre tím, podporuje aktívnu účasť na dianí v skupine, umožňuje hľadanie nových a netradičných riešení, posilňuje najmä oblasť kooperácie s inými, napomáha vytváraniu a udržiavaniu neformálnych vzťahov v skupine ľudí, ovplyvňuje názory a postoje ľudí, podporuje sociálne učenie, sprostredkováva sebakultúru, sebarozvoj a sebaopoznanie. (Hlásna a kol., 2013) ²⁴

²⁴ HLÁSNA, S. - ČEPELOVÁ, S. – GERŠICOVÁ, Z. – TÓTHOVÁ, R.(2013): Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 61-66. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

PhDr. Slávka Čepelová

Ústav pedagogických a psychologických vied

Dubnického technologického inštitútu v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: hlasna@dti.sk; cepelova@dti.sk

Použité informačné pramene:

BALOGOVÁ, B.(2004): *Nový trend vo vzdelávaní dospelých*. [online]. Dostupné na: <http://podnikanie.etrend.sk/podnikanie-riadenie/novy-trend-vo-vzdelavani-dospelych.html> [6.6.2012]

Celoživotné vzdelávanie. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/celozivotne-vzdelavanie/>

Cooperative Learning. [online]. Dostupné na: <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm> [6.6.2012]

GERŠICOVÁ, Z.-TÓTHOVÁ, R.(2008): Možnosti koncepcie kurzu sociálno-pedagogického výcviku pre študentov učiteľstva a jeho využitie v rámci učiteľskej praxe a voľnočasových aktivít. In: Kratochvílová, E. (ed): *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2008. s. 151. ISBN 978-80-8082-171-5

HARAUSOVÁ, H.(2011): *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava : MPC, 2011. 62 s. ISBN 978-80-8052-396-1

HLÁSNA, S. - ČEPELOVÁ, S. – GERŠICOVÁ, Z. – TÓTHOVÁ, R.(2013): Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 61-66. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

JEDLIČKOVÁ, I.(2006): *Úvod do andragogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2006, 44 s.

Kľúčové kompetencie. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

KOSO VÁ, B.(2007): Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In: *ORBIS SCHOLAE*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 5–12, ISSN 1802-4637

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. (2000). Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf

Metodika vzdelávania dospelých. (2009). Dostupné na: http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Metodika_vzdelavania_dospelych.pdf

ORBÁNOVÁ, (2006): *Význam aktivizujúcich vyučovacích metód pri rozvoji tvorivosti žiakov.* [online]. Dostupné na: <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf> [6.6.2012]

PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje.* Praha: Academie 2002. 283 s. ISBN 80- 200-0950-7.

Projekt KEGA 005DTI-4/2013. [online]. Dostupné na: <http://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/7978>

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

Stredná odborná škola. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

TŮMA, M.(1987): *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých.* Bratislava : Obzor 1987. 436 s.

VALENTOVIČOVÁ, Z.(2010): *Využitie didaktických hier v pedagogike voľného času.* Bratislava : PdF UK, 2010. 117 s. Rigorózna práca.

Workshop. [online]. Dostupné na: <http://www.thefreedictionary.com/workshop> [6.6.2012] a <http://mv-workshop.cz/workshop-definice/70> [6.6.2012]

Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Zážitkové učenie. [online]. Dostupné na: <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/zazitkove-ucenie.html>

2. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA SOŠ

Mária Búbelová

„Dostávame trojaké vzdelanie: od rodičov, od učiteľov a od života. To tretie je, žiaľ, často úplne v rozpore s tými prvými dvoma.“

(Charles Louis Montesquieu)

Zástancovia projektového vyučovania sú toho názoru, že nie je možné od seba oddeliť poznanie a činnosť, prácu rúk a prácu hlavy. Tieto procesy prebiehajú súčasne a sú neoddeliteľné. Projektové vyučovanie s využitím ďalších prvkov charakterizujúcich trend dnešnej doby môže pomôcť modernizácii súčasnej školy. Prináša zmenu postavenia žiaka na vyučovaní - od pasivity žiaka, k aktivite, samostatnosti, tvorivosti, kooperatívnosti.

Projektové vyučovanie je také, v ktorom projektová metóda je hlavnou vyučovacou metódou, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním. (Turek, 2002)

Projektové vyučovanie spočíva v tom, že žiaci riešia problémy, sú nútení rozmýšľať, skúmať, objavovať a tvoriť.

Problémy, ktoré riešia žiaci v projektovom vyučovaní, sú komplexné, nemusia vychádzať z obsahu učiva, ale predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností, ich riešenie si vyžaduje poznatky z viacerých vied. Žiaci pracujú v malých skupinách, riešia problémy (kooperatívne), osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce. Hodnotenie žiakov závisí od výkonu skupiny, ktorej sú členmi. (Turek, 2002).

Problémy, ktorých riešenia vedú ku konkrétnym výsledkom, produktom (referáty, výkresy, modely, reálne predmety, a pod.) sa nazývajú projekty.

Projekty môžeme rozdeľovať podľa viacerých hľadísk. Podľa Petráškovej (2007), Killpatrick rozdeľuje projekty podľa účelu na:

1. projekty snažiace sa vteľiť myšlienku alebo plán do určitej formy,
2. projekty smerujúce k získaniu estetickej skúsenosti,
3. projekty usilujúce sa rozriešiť nejaký problém,
4. projekty vedúce k nadobudnutiu zručnosti.

Z hľadiska toho, kto projekt navrhuje, delíme projekty na:

1. spontánne – vyrastajú z potrieb a záujmov žiakov, navrhujú ich samotní žiaci,
2. umelé – sú pripravené učiteľom,
3. kombinované – žiaci a učitelia ich navrhujú spoločne.

Z hľadiska miesta, poprípade času konania rozlišujeme projekty:

1. školské – prebiehajú vo výchovnej inštitúcii, v rámci času tomu určenému,
2. domáce – sú opakom predchádzajúceho,
3. kombinované.

Z hľadiska počtu žiakov rozlišujeme projekty:

1. individuálne,
2. kolektívne – skupinové, triedne, ročníkové, viacročníkové, celoškolské,
3. kombinované.

Z hľadiska množstva vynaloženého času rozlišujeme projekty:

1. krátkodobé - konkrétne vyučovacie jednotky (dvojhodinovka, blok...),
2. strednodobé – niekoľko týždňov, mesiacov,
3. dlhodobé – na jeden a viac rokov.

Z hľadiska organizácie vyučovania rozlišujeme projekty realizované:

1. v rámci jedného predmetu,
2. v rámci príbuzných predmetov,
3. mimo výučby predmetov – vedľa nich (rozsahom obvykle zahrňujú viac predmetov alebo oblastí poznania),
4. namiesto predmetov.

Ďalšie delenie projektov nachádzame u Tureka (2002). Podľa cieľa delí projekty na:

- problémové,
- konštrukčné,
- hodnotiace,
- drilové.

Z hľadiska návrhu projektu sme v praxi uplatnili prevažne kombinované projekty.

Z hľadiska miesta kombinované – škola, múzeum, knižnica, príroda.

Z hľadiska počtu žiakov to boli prevažne kolektívne projekty, práca v skupinách, ale realizovali sme i niekoľko individuálnych a kombinovaných projektov.

Z hľadiska času mali najväčšie zastúpenie krátkodobé (čiastkové projektové úlohy) a strednodobé projekty, na ktorých sme pracovali niekoľko mesiacov.

Podľa cieľa sme realizovali najviac problémové a hodnotiace projekty. Konštrukčné projekty boli realizované vo vzťahoch s odbornými predmetmi.

Z organizačného hľadiska sme v praxi uplatnili realizácie projektov podľa Tureka (2002, s. 177) a projekty sme realizovali

- v jednom vyučovacom predmete, s jednou triedou a jedným učiteľom,
- vo viacerých vyučovacích predmetoch s jednou triedou a jedným učiteľom,
- vo viacerých vyučovacích predmetoch s jednou triedou a viacerými učiteľmi,
- v niekoľkých triedach ročníka v jednom alebo viacerých vyučovacích predmetoch,
- v triedach niekoľkých ročníkov.

Ak sa učiteľ rozhodne realizovať projekt, musí si premyslieť organizáciu a realizáciu týchto fáz (Čipková, et al., 2005)

- *príprava projektu* - výber témy projektu, stanovenie cieľov projektu, stanovenie úloh, postupu a metód práce, tvorba skupín.
- *realizácia projektu* - popis miesta a stavu situácie, organizácia práce v skupinách (kooperatívne vyučovanie), zbieranie a spracovanie informácií a materiálu, riešenie úloh a čiastkových problémov, vyhodnocovanie riešení a formulovanie záverov.
- *vyhodnotenie projektu* - prezentácia vlastnej práce a získaných výsledkov, hodnotenie projektu.

Skalková (2008) uvádza tento postup projektového vyučovania:

Podnet - voľba situácie, ktorá pre žiakov predstavuje skutočný problém. V tejto fáze projektového vyučovania je dôležité, aby si učiteľ ujasnil cieľ. Zvolená téma by pre žiakov mala predstavovať skutočný problém. Mali by to byť situácie, ktoré vychádzajú zo sociálneho a životného prostredia žiakov. Môže sa jednať o problémy, ktoré si žiaci sami zvolia a prejavujú o nich intenzívny záujem. Učitelia tiež môžu vychádzať zo

vzdelávacích programov, môžu hľadať väzbu na jednotlivé oblasti vzdelávania, či už v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov alebo prierezových tém.

Plánovanie – diskusia nad plánom riešenia zvoleného problému. V tejto etape je dôležitou úlohou učiteľa podnietiť diskusiu všetkých žiakov tak, aby mali možnosť vyjadriť svoj vlastný názor, svoju predstavu a mohli prejaviť vlastnú iniciatívu pri realizácii projektu. Ďalej učiteľ prediskutuje so žiakmi plán riešenia daného problému. Žiaci potom spoločne formulujú otázky, ktoré budú riešiť. Spoločne s učiteľom sa dohodnú na podobe výsledku (napr. výstava, referát, dokumentácia). Vhodné je potom výsledný plán riešenia projektu nechať v triede na viditeľnom mieste (napr. formou plagátu). Dôležité je tiež naplánovať organizáciu projektu, jeho dĺžku, rozdelenie rol v skupinách, formy výstupu a pod.

Realizácia - rozvíjajú sa činnosti vyžadujúce riešenie tohto problému. Skupiny či jednotlivci sa venujú riešeniu svojich úloh, rozvíjajú sa aktivity a činnosti, ktoré vedú k riešeniu samotných problémov. Žiaci sú samostatní, aktívne spolupracujú v skupinách. Všetkým žiakom by malo byť jasné, kto, čo a ako urobí. V tejto fáze žiaci pracujú so zdrojmi informácií, zbierajú materiál, pracujú na produktoch rôzneho druhu.

Prezentácia - zverejnenie výsledkov - záver projektu. Skupiny žiakov prezentujú výsledky svojej práce pred triedou, rodičmi alebo inými účastníkmi podľa témy projektu. Nejde tu len o ukážku hotových produktov, ale o ich prezentovanie (propagovanie). V počiatočnej fáze by mal učiteľ určiť body, čo by mala prezentácia obsahovať (napr. ako sme postupovali pri rozdelení rolí v skupine, kto sa na čom podieľal, ako sme úlohu zvládli, aké boli ťažkosti pri realizácii projektu, na čo sme mimoriadne hrdí a pod.). Aby prezentácia nebola len jednorazovým aktom, žiaci môžu svoje produkty umiestniť na viditeľnom mieste triedy, školy, internetovej stránke a pod.

Metodické komponenty projektového vyučovania

Podľa Petláka (1997) *metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo výchovno-vzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté stanovené výchovno-*

vzdelávacie ciele. Ich štúdium a dokonalé ovládanie je pre učiteľa mimoriadne dôležité. Metóda je „nástrojom“ práce učiteľa.

Metóda je teda spôsob, cesta, pomocou ktorej dosiahneme vytýčený cieľ. Vyučovacou metódou pôsobíme nielen na rozumovú stránku žiaka, ale aj na jeho celkovú osobnosť. Na efektívnosť vyučovacieho procesu vplýva niekoľko činiteľov (učivo, žiak, učiteľ, metóda), medzi ktorými sú vzájomné vzťahy. Učiteľ vyberá vyučovacie metódy tak, aby si žiaci čo najefektívnejšie osvojili učivo, a tak splnil cieľ. Žiaci pôsobia na učivo tým, že si ho neosvojujú mechanicky, ale obohacujú ho o vlastné poznatky, dotvárajú ho.

Uvádzame metódy, ktoré aplikujeme v projektovom vyučovaní.

Motivačné metódy

- vstupné – motivačný rozhovor, demonštrácia, problém ako motivácia
- priebežné – motivačná výzva, pochvala, povzbudenie, aktualizácia obsahu učiva

Prvoradou úlohou je vzbudiť u žiakov záujem o učebnú činnosť. Otázkam motivácie je potrebné venovať väčšiu pozornosť ako doposiaľ, pretože obsah vzdelania je čoraz náročnejší, žiaci sa učia oveľa viac ako v minulosti. Petty pri analýze otázok motivácie hovorí o niektorých faktoroch, ktoré by mali byť v „ohnisku“ pozornosti učiteľa. (Pre ich ľahšie zapamätanie zvolil mnemotechnickú pomôcku - FOCUS - z lat. focus - ohnisko.)

F = fantázia (hodiny sa nemajú podobáť jedna druhej, činnosti by mali byť zábavné - diskusie, hry, riešenie problémov, vyučovanie spojiť so životom...),

O = ocenenie (využívať pochvalu, povzbudenie, objektívne hodnotenie, úspechy žiakov hodnotiť bezprostredne po ich dosiahnutí...),

C = ciele (musia byť pre žiakov dosiahnuteľné, majú byť vopred stanovené, ak sa žiak neučí treba ho ďalej motivovať, rešpektovať individuálne osobitosti a prispôbovať im ciele, podporovať zodpovednosť žiaka za svoje učenie sa...),

U = úspech (dbať na primeranosť práce tak, aby zodpovedala všetkým žiakom - diferencovaný prístup - umožniť žiakom prežiť pocit úspechu...)

S = zmysel (v češ. smysl) žiak má vedieť čo a prečo sa učí, ako môže učivo využiť v iných predmetoch, v mimoškolskej činnosti...) (Petlák, 1997)

Z opisu motivácie vo vyučovaní vyplýva, že to nie je len oznámenie cieľa hodiny, ani len „vyzývanie“ žiakov do učebnej činnosti alebo jej prikazovanie a pod., je to predovšetkým premyslený prístup učiteľa k celej vyučovacej hodine a ku všetkým činnostiam seba a žiakov.

Expozičné metódy

- problémové metódy – projekty, heuristika
- dialogické metódy – heuristický dialóg, sokratovský dialóg
- autodidaktické metódy – práca s informáciami

Projektové vyučovanie sme charakterizovali v prvej časti. Ako sme už uviedli, cieľom tejto metódy je aktivizácia žiakov a zvýšenie ich záujmu o vyučovanie. Práca na projekte sa automaticky spája aj s prácou v skupinách. Pri tímovej práci je kľúčové naučiť sa spolupracovať, niesť zodpovednosť za celý tím, vedieť si rozdeliť prácu.

Heuristika je metodológia tvorivého riešenia problémov. Zelina (1995) uvádza, že základným znakom, podľa ktorého sa odlišuje heuristický štýl od prakticistického a algoritmickeho je v tom, že v heuristických krokoch sa musí vyskytovať krok, v ktorom sa využíva tvorivosť, to znamená taký krok, kde nie je jasné čo a ako aplikovať z naučených schém a postupov, alebo nie je dopredu známy a jasný výsledok. Poznáme niekoľko druhov heuristik. V praxi sme využili heuristiku DITOR. (Zelina, 1996)

Výskumná metóda

Pri tejto metóde je samostatnosť žiakov najväčšia. Práca žiakov sa svojím charakterom a postupmi blíži k tvorivej práci výskumníka. Žiaci môžu za pomoci učiteľa alebo samostatne nastoliť problémovú úlohu. Učiteľ si overí, či žiaci pochopili formuláciu úlohy. Žiaci hľadajú rôzne riešenia, pri ktorých objavujú neznáme vedomosti alebo využívajú získané vedomosti v iných podmienkach. Učiteľ sleduje priebeh práce žiakov, usmerňuje ich, preveruje výsledky práce. Po vyriešení úlohy

organizuje hodnotenie výsledkov práce. Za moderné vyučovacie metódy považujeme metódy, ktoré rozvíjajú kritické a kreatívne myslenie u žiakov.

Fixačné metódy

- precvičovanie vedomostí – beseda, webquest, blog, dramatizácia, šesť myšliacich klobúkov
- precvičovanie zručností – tvorivé písanie
- Webquest je postavený na práci s internetom. Žiak vyhľadáva informácie na odporúčaných webových stránkach. Hlavným cieľom webquestu nie je vyhľadávanie informácií, ale narábanie s nimi. Webquest nie je obyčajné surfovanie po internete. Nejde o mechanické opakovanie nájdených informácií. Rozvíja u žiakov kritické myslenie, analytické schopnosti, učí ich porovnávať a triediť informácie, spracovávať ich a prezentovať pred publikom. Webquest má svoju ustálenú štruktúru.

odporúčaných webových stránkach. Hlavným cieľom webquestu nie je vyhľadávanie informácií, ale narábanie s nimi. Webquest nie je obyčajné surfovanie po internete. Nejde o mechanické opakovanie nájdených informácií. Rozvíja u žiakov kritické myslenie, analytické schopnosti, učí ich porovnávať a triediť informácie, spracovávať ich a prezentovať pred publikom. Webquest má svoju ustálenú štruktúru.

Prvá stránka webquestu by mala obsahovať jeho názov, informáciu, pre ktorý ročník je určený, meno, prípadne e-mailovú adresu autora. Stránku môže dotvárať kresba alebo fotografia viažuca sa k danej téme.

Úvod – stručne sa v ňom uvádza, akej problematiky sa bude webquest týkať, a má motivačný charakter. Téma webquestu by mala byť pre žiakov zaujímavá a primeraná ich veku.

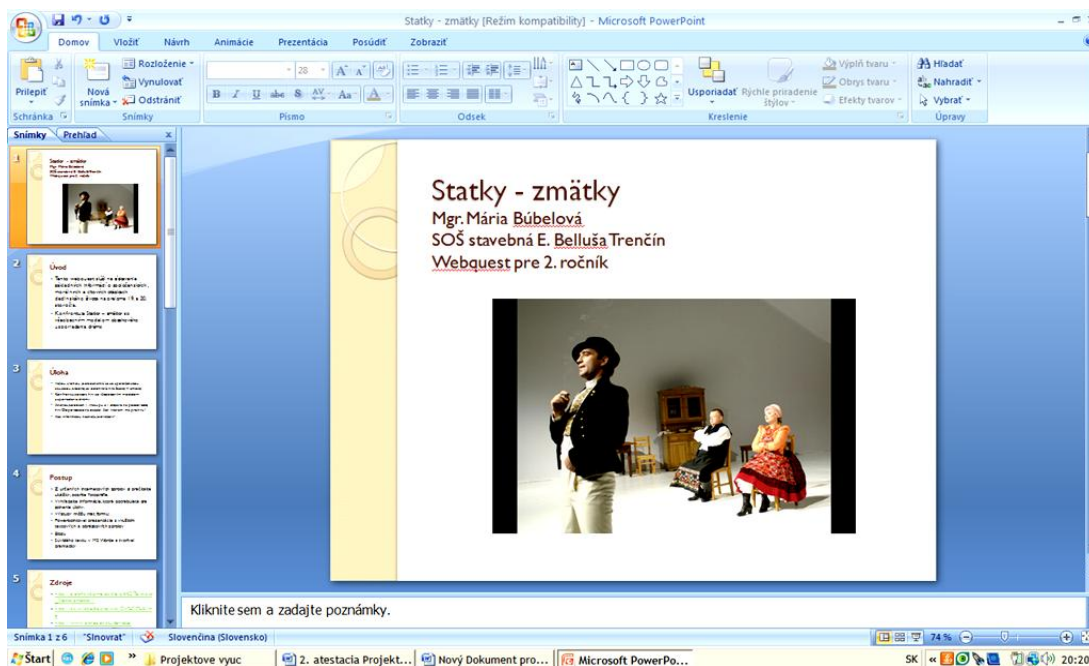
Úloha – jasne vymedzuje, čo má žiak vypracovaním webquestu dosiahnuť.

Postup – podrobne žiakom opisuje, ako dosiahnu splnenie úlohy.

Zdroje – odkazy na učiteľom vopred vybrané stránky, z ktorých žiaci čerpajú informácie pri vypracúvaní zadania.

Hodnotenie – má podobu komentovanej stupnice.

Webquest v projektovom vyučovaní využívame vo všetkých ročníkoch. V nižších ročníkoch sú výstupmi prezentácie a produkty tvorivého písania, vo vyšších ročníkoch okrem prezentácií aj multimediálne výstupy, eseje, blogy, diskusné príspevky.



Obrázok 1 Webquest

- Šesť mysliacich klobúkov. Autorom techniky Šiestich mysliacich klobúkov je Edward de Bono, kreatológ a autor koncepcie laterálneho myslenia. (Eliašová et al., 2007). Keď si žiak nasadí jeden z klobúkov, oddelí slovami de Bono, ego od prejavu. Počas riešenia problému sa žiak riadi podľa farby nasadeného klobúka. Klobúk si môže nasadiť učiteľ podľa farby klobúka žiaci riešia problém. Na začiatku aktivity si môže nasadiť klobúk na hlavu žiak a dá signál učiteľovi, ktorú formu práce si vyberá.

biely klobúk – fakty, čísla, informácie

- úlohou je pomenovať všetky dostupné údaje
- nositeľ klobúka pozerá na vec bez emócií
- nehodnotí je ako počítač, ktorý zbiera údaje
- farba nestrannosti

červený klobúk – emócie a intuícia

- umožňuje maximálnu spontánnosť
- farba vášne, ohňa a tepla, lásky a nenávisti

žltý klobúk – optimizmus

- návrhy sú pozitívne, konštruktívne
- farba slnka

čierny klobúk - kritika, negativizmus

- nositeľ klobúka hľadá dôvody, prečo sa to nedá
- farba temna

zelený klobúk – originalnosť, všetko nové a iné

- nositeľ prednáša akékoľvek nápady
- v klobúku sa dá aj mlčať a mať tzv. tvorivú pauzu
- farba prírody, rastúcej zelene

modrý klobúk – odstup a rozmýšľanie o myslení

- je klobúkom riadiacej funkcie
- nositeľ udáva tón hry, vypracováva závery
- farba neba nad hlavou

Uvedená aktivita je variabilná, u žiakov obľúbená. Slabší žiaci najradšej pracujú s bielym klobúkom, je to najľahšia aktivita, až potom prechádzajú k práci s inými farbami. Dodáva im to pocit istoty a sebadôvery, že sa majú od čoho „odraziť“. Ak je niekto na hodine unavený, siahne po zelenom klobúku a má možnosť využiť tvorivú pauzu. Hoci je i taká možnosť, žiaci ju využívajú zriedka.

Diagnosticke metody

- klasické - ústne skúšanie, písomné skúšanie , testy
- alternatívne – pozorovanie, rozbor prác, exploračné metódy (dotazník), slovné hodnotenie, interpretačné metódy, autentické hodnotenie, rozvíjajúce hodnotenie

Zastavíme sa pri diagnostických metódach, nakoľko hodnotenie projektov je náročnejšie.

Projekty hodnotíme

1. Metódou 3S:

- splnenie (žiaci odovzdali riešenie, ktoré spĺňa kritériá)
- správnosť (žiaci použili správne postupy a poznatky)
- súhrn (riešenie ilustruje prehľad, tvorivosť, originalnosť, pracovné nasadenie)

Oznámenie učiteľovho hodnotenia projektu žiakovi podľa týchto kritérií má veľký význam, je spätnou väzbou, dôležitejšou ako klasifikácia. Obsahuje totiž potenciál pre zlepšenie práce žiaka v jeho budúcich projektoch, učí ho projektovo pracovať. (Brestenská, 2010, s.122)

2. Podľa tabuľky s opisom kritérií hodnotenia.

Tabuľka 1 Kritériá hodnotenia

Úroveň riešenia	Vzorové riešenie	Splnené bez chýb	Možnosti zlepšenia	Nízka úroveň	Nesplnené
Body	10	9 - 7	6 - 4	3 -1	0
Rozdelenie úloh v skupine a komunikácia	vynikajúce	dobrá spolupráca	menšie nedostatky v komunikácii	závažné nedostatky v komunikácii	Nijaké
Zvládnutie individuálnych úloh	vynikajúce	dobré	priemerné	slabé	Nijaké
Rozsah a kvalita spracovaných informácií	vynikajúce	bez väčších nedostatkov	postačujúce množstvo informácií priemernej kvality	malé množstvo a nízka kvalita informácií	neodovzdané
Technická a vizuálna stránka výstupu	vynikajúce	dobrá	priemerná	slabá	neodovzdané

Prezentácia výsledkov	vynikajúce	bez väčších nedostatkov	málo zaujímavá prezentácia	nepresvedčivé vystupovanie	nepripravená
--------------------------	------------	----------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------

Porovnanie klasického a projektového vyučovania

Projektové vyučovanie umožňuje, aby vyučovanie bolo pre žiakov hrou, aby bolo pre nich nezabudnuteľným zážitkom. Podľa názoru Tureka *„je v súčasných podmienkach slovenského školstva projektové vyučovanie v masovom meradle možné použiť len ako doplnok, ktorý umožní prehĺbovať a zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu. Je však potrebné experimentálne ho overovať a na základe získaných výsledkov organicky začleniť do praxe našich škôl.“* (Turek, 2002, s. 179)

V projektovom vyučovaní vystupuje učiteľ ako spolupracovník, radca, usmerňovateľ, procesu učenia, čo znamená, že učiteľ nevykladá učebnú látku, ale poskytuje žiakom zdroje na ich samostatnú prácu. V koncepcii tradičného vyučovania sa hlavný dôraz kladie na osvojenie si čo najväčšieho množstva učiva, kde dochádza k preceňovaniu pamäťového učenia a menej pozornosti sa venuje tvorivosti žiakov, pri projektoch je prioritou rozvíjať spolu s učivom schopnosti, záujem a najmä tvorivosť žiakov. Učivo nie je cieľom, ale prostriedkom ich rozvoja. Dominantným cieľom realizácie projektu je rešpektovanie jedinečnosti osobnosti žiaka, rozvoj jeho pozitívneho sebahodnotenia, formovanie optimálnych interpersonálnych vzťahov, rozvoj jeho tvorivosti, schopnosť riešiť problémy a komunikovať so svetom, schopnosť rýchlo čerpať a vedieť spracovávať informácie. Pri realizácii projektu sa využíva spontánnosť a nápaditosť žiakov, ku ktorým sú žiaci vedení, povzbudzovaní a posmeľovaní učiteľom. Uplatňujú sa pri ňom metódy rozvíjajúce tvorivosť žiakov, dôraz sa kladie na aktivitu a spoluprácu žiakov, zatiaľ čo pri tradičnom vyučovaní prevažujú verbálne metódy, frontálna forma vyučovania a výber vyučovacích prostriedkov a pracovných postupov závisí často iba od učiteľa. V projekte je vyučovanie zamerané na produkt žiakovej práce. (Turek, 2002)

Najtypickejším znakom projektového vyučovanie je to, že sa orientuje na žiaka a nie na učiteľa alebo obsah učenia. Žiak sa učí na základe svojich záujmov a potrieb. Rešpektovanie osobnosti žiaka tu znamená pomáhať mu posilňovať zdravé sebavedomie, provokovať jeho záujmy a zvedavosť, povzbudzovať ho k stále lepším výkonom až do maxima jemu daných možností, podnecovať jeho všestranné aktivity, ale nemanipulovať s ním.

Pri tradičnom vyučovaní je žiak „konzumentom“ toho, čo mu pripravil učiteľ v priebehu vyučovacej hodiny. Musí využívať pamäť, byť disciplinovaný. V projektovom vyučovaní žiak nesie zodpovednosť za svoj projekt, resp. časť projektu, na ktorom pracuje skupina. Je aktívnym účastníkom diania.

Projektové vyučovanie - SOŠ stavebná Emila Belluša Trenčín

Učiť predmet slovenský jazyk a literatúra na odbornej škole je veľmi náročné. Hodnotenie zo základnej školy, s ktorým k nám žiaci prichádzajú, nezodpovedá ich vedomostiam. Väčším problémom, ako sú slabé vedomosti, je samotný prístup žiakov k povinnostiam. Projektové vyučovanie prináša pestovanie pocitu vlastnej hodnoty. Ak vytvoríme vhodnú motivujúcu atmosféru, budú sa žiaci učiť pretože chcú, nie preto, že musia. Hlavný dôvod, ktorý nás viedol k projektovému vyučovaniu, bola snaha inovovať tradičný prístup k vyučovaniu zameraný na výkon, motivovať žiakov k aktivite na vyučovaní a zlepšiť vzťah k predmetu slovenský jazyk a literatúra, následne i k iným vyučovacím predmetom. (Búbelová, 2013)

V objatí Ducha Olympu

Projekt

- podľa cieľa - problémový
- podľa počtu riešiteľov - kolektívny
- podľa časovej dĺžky - krátkodobý
- podľa miesta realizácie - školský
- podľa organizácie - viac predmetov – viac tried – jeden učiteľ

Triedy: I.A, I.C (zapojilo sa 64 žiakov I.A -31 chlapcov, I.C 19 – dievčat a 14 chlapcov)

OF: 2 vyučovacie hodiny - 90 minút

Téma: V objatí Ducha Olympu

Čas na prípravu aktivít: 14 dní

Medzipredmetové vzťahy SJL – DEJ – OBN

SJL - staroveká literatúra a umenie (antická literatúra, žánre , mytológia)

DEJ - civilizačný odkaz gréckej kultúry (počiatky gréckeho kalendára)

OBN - podpora celoslovenských aktivít

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

Kompetencie k učeniu – žiak

- vyhľadáva a triedi informácie
- riadi a organizuje si vlastné učenie, robí si plán

Kompetencie k riešeniu problémov – žiak

- sa učí pomenovať problém, vytvára otázky
- hľadá rôzne riešenia, vyberá najvhodnejšie
- obhajuje svoje riešenie pomocou argumentov

Kompetencie komunikačná – žiak

- prezentuje svoju prácu
- komunikuje v skupine
- počúva druhých

Kompetencie sociálne a personálne – žiak

- spolupracuje v skupine
- má možnosť sebauplatnenia podľa svojich schopností
- efektívne spolupracuje v skupine, uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať pri dosahovaní spoločných cieľov

Kompetencie občianske – žiak

- sa učí rešpektovať iných

- oceňuje prácu iných

Kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry – žiak

- cení si a rešpektuje umenie a kultúrne historické tradície

Hodnotenie: slovné

Motivácia

Podpora celoslovenského projektu posolstvo Slovenska olympijským Aténam. Od 13. do 29. augusta 2004 sa konali v Aténach Hry XXVIII. olympiády. Hry boli v Európe, dokonca vo svojej kolíske, a to bol dostatočný dôvod na to, aby sme ich celosvetovú popularitu využili na olympijskú výchovu.

Plánovanie - pri plánovaní aktivít sme vychádzali z modelu:

- P (percepcia)
- A (analýza)
- SP (syntéza a produkcia)
- S (selekcia)
- A (aplikácia) (Lokšová a Lokša, 1999)

Percepcia (vnímanie) je vstupnou časťou zložitého psychického procesu odrazu reality. Slúži potrebám organizmu, jeho adaptácii na vnútorné aj vonkajšie prostredie.

Predmetom **sociálnej** percepcie sú jednotliví ľudia alebo ľudské zoskupenia. Sociálna percepcia nám umožňuje pochopiť, ako iný človek reaguje v určitej konkrétnej situácii, čo prežíva, prečo reaguje práve tak, a nie inak, aké má vlastnosti. Patričná informácia z prostredia je získavaná receptorom. V prípade vnímania zvuku je receptorom ucho ako orgán sluchu. V našom projekte sme zvolili podmanivé tóny gréckej hudby a za zvukov nádhernej hudby sme vytvorili alegorický sprievod.

A (analýza). Výber metodologického postupu vypracovania postupu, vyhodnotenia výsledkov a vytvorenia záveru nebol náročný. Použili sme dostupné pomôcky, vybrali sme adekvátne texty, napísali sme scenár. Na písaní scenára sa podieľali aktéri, ktorí si jednotlivé roly zahrali. Žiaci pripravili hudobné nahrávky, rozdelili sa do skupín, za spolupráce rodičov uvlili vence. Výber scénok z banky úloh : Zeus a Héra, Putovanie argonautov za zlatým rúnom,

SP (syntéza a produkcia). Atmosféru starovekého Grécka sme umocnili našimi kostýmami. Každý účastník projektu si priniesol z domu plachtu. Chlapci mali väčšinou biele plachty, dievčatá farebné. Keďže aktivity pripravovali dve triedy, zosúlادili sme jednotlivé scény, urobili sme syntézu oboch scenárov, zoradili sme sa na treťom poschodí a všetko bolo pripravené. Nečakaný okamih nastal, keď sa žiaci zoradľovali na chodbe. Dvaja žiaci niesli fakle, jeden žiak niesol magnetofón, Zeus a Héra išli spolu a jeden žiak nemal „pár“ – túto situáciu vyriešili žiaci okamžite, strhli zo stola obrus, hodili ho vyučujúcej na plecيا a bola ďalšia dvojica.

A (aplikácia). Alegorický sprievod kráčal chodbami školy za sprievodu tónov podmanivej hudby. Účinkujúci sa presunuli do vestibulu školy, kde už čakali diváci – žiaci dvoch tried paralelného ročníka. Dramatizáciu o putovaní argonautov a pásmo gréckej poézie si pozreli aj zamestnanci školy.

Kladné stránky realizovaného projektu

- Odovzdali sme skúsenosti iným triedam.
- Vytvorili sme si hodnotné učebné pomôcky.
- Spestrili sme si vyučovanie.
- Dokázali sme, že učiť sa dá so zábavou.
- Prezentovali sme sa v regionálnej tlači.
- Vedenie školy podporilo aktivitu.

Záporné stránky realizovaného projektu

- Vyučujúca realizovala projekt so žiakmi sama.
- Žiaci spôsobili v škole rozruch, mierne narušili vyučovací proces.

Rodinné motívy v realizme

Trieda II.B

OF: vyučovací hodina 45 minút

Téma: Rodinné motívy v realizme

Čas na prípravu aktivít: 7 dní, krátkodobý projekt

Motivácia

Výzva prostredníctvom plagátu.

Plánovanie hodiny so siedmimi žiakmi. Prvú fázu prípravy tvoril výber diela, vhodnej ukážky. Aktéri scénického podania diel museli reč postáv a uvedenie do deja už zvládnuť sami.

Realizácia. Hodinu viedol jeden zo slabších žiakov, ktorý absolvoval „sedenie“ nad úlohou spolu s lepšími žiakmi a spoločne s vyučujúcou vypracovali štruktúru hodiny. Na prípravu hodiny mali žiaci týždeň.

Prezentácia. Žiaci prekvapili nápadom. Z materskej škôlky si požičali bubon a vybubnovali odpoveď na výzvu. Bol to originálny začiatok hodiny.

Za katedrou sedel žiak, ktorý hral rolu učiteľa. V ďalšej časti hodiny postupne žiaci interpretovali rodinné motívy v dielach európskeho realizmu. Zážitky a postrehy publikovali v školskom časopise. Na priblíženie uvedeného projektu uvádzame prílohu časti výstupov žiakov z predchádzajúcich aktivít, ktoré žiaci publikovali v školskom časopise Stavbár.

http://www.spssstantn.sk/spss_html/casopis/stiahni/2_2004-05.pdf

http://www.spssstantn.sk/spss_html/casopis/stiahni/5_2004-05.pdf

Časopis založili práve žiaci, ktorí výrazne participovali aj na príprave a realizácii projektového vyučovania. Môžeme konštatovať, že školský časopis, ktorý vychádzal tri roky v pravidelných intervaloch bol tiež jednou z foriem celoškolského projektu.

Európa v škole

Projekt

- podľa cieľa - problémový
- podľa počtu riešiteľov - celoškolský
- podľa časovej dĺžky - strednodobý
- podľa miesta realizácie - kombinovaný
- podľa organizácie - viac predmetov – viac tried – viac učiteľov

Projekt/súťaž EURÓPA V ŠKOLE je na Slovensku registrovaný a podporovaný Ministerstvom školstva SR, ktoré je jeho hlavným garantom. Tak, ako v ostatných asociovaných krajinách, aj u nás sú aktivity v rámci projektu kvalifikované ako doplnkové formy implementácie európskej dimenzie do procesu výchovy a vzdelávania, jeho súťažná časť, ako tvorivá činnosť detí a mládeže. Európa v škole je unikátna práve tým, že súčasne v tridsiatich šiestich krajinách Európy, v prostredí rôznych typov a stupňov škôl, resp. zariadení, ktoré sa venujú voľnému času mládeže, ponúka každoročne možnosť približne pol miliónu mladých Európanov zapojiť sa súčasne do šírenia myšlienok európskej spolupráce a vzájomného porozumenia medzi národmi Európy. Práca nad spoločným mottom v širokej škále možností - prostredníctvom individuálnych, či kolektívnych prác, dáva možnosť skutočne každému vyjadriť sa k aktuálnym témam dneška.

Mladšie vekové kategórie (6 – 15 rokov) v súťažnej časti projektu súperia o možnosť získať cenu a diplom na okresnej alebo celoštátnej úrovni. Staršia veková kategória (15 – 19 rokov) súťaží okrem ceny a diplomu na krajskej alebo celoštátnej úrovni aj o možnosť získať pobyt v niektorom z Európskych mládežníckych táborov Európa v škole, ktoré sú organizované v 15 štátoch Európy.

Motto: Zmysel partnerstva v pluralitnej Európe [on-line].[cit.2013-05-30] Dostupné na:

http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/EuropaSkole/53_rocnik/motto_a_temy_EVS_53.pdf

Príprava projektu. Naplánovali sme jednotlivé aktivity podľa pripravenej koncepcie. Rozhodli sme spolu so žiakmi, že výstupom bude multimedialne CD, ktoré bude obsahovať rôzne formy výstupov.

Realizácia projektu. Projekt sme realizovali na hodinách slovenského jazyka a literatúry, dejepisu, občianskej náuky, architektúry, ale snažili sme sa zachytiť aj bežný život školy. V projekte sme prezentovali aj dve aktivity podporené Nadáciou Orange rok predtým.

Prezentácia. V každej triede zapojenej do projektu prebehli rôzne druhy výstupov. Výstupy boli vo forme referátov, prezentácií, písomných prác, grafických prác. Práce

boli prezentované aj na nástenkách školy. V rámci projektu sme boli aj na koncerte proti drogám.

Vyhodnotenie. Celoškolský výstup v podobe CD pripravili Barbora Rajnohová a Patrik Rozsypal. Obaja sa stali víťazmi celoslovenského kola a zúčastnili sa slávnostného vyhodnotenia v Primaciálnom paláci v Bratislave. Odniesli si jedno z desiatich najvyšších ocenení, vycestovanie do medzinárodného tábora v Nemecku a finančnú poukážku na nákup v sieti TESCO.



Fotografia 1 Vyhlásenie víťazov Európa v škole [2006-05-15]

Školy pre budúcnosť

„Vôbec nehovoril naprázdno, kto povedal: Veľa som sa naučil od svojich učiteľov, viac však od svojich spolužiakov, ale najviac od svojich žiakov. Lebo tvorením utvárame seba a až pracujúc stávame sa majstrami v práci.“ (Komenský)

Nadácia Orange podporila náš ďalší projekt – Školy pre budúcnosť.

Projekt

- podľa cieľa - problémový
- podľa počtu riešiteľov - kolektívny
- podľa časovej dĺžky - strednodobý
- podľa miesta realizácie - kombinovaný

- podľa organizácie - viac predmetov – viac tried – jeden učiteľ

Názov: Môžeme, chceme, vieme

Motivácia: Vyučujúca vypracovala projekt spoločne so žiakmi jednotlivých tried na spestrenie vyučovania a využitie alternatívnych foriem vyučovania.

Predmety: SJL – DEJ – OBN

Časové vymedzenie: Aktivity sme realizovali v každej triede zapojenej do projektu dvakrát týždenne od novembra do polovice júna. Podľa vopred dohodnutých podmienok s vedením školy a inštitúciami mimo školy bolo vyučovanie aj v priestoroch mimo budovy školy.

Ciele projektu sme naplnili aktivitami, v ktorých sme vychádzali z aplikácie modelu KEMSAK ale aj z ďalších stanovených postupov. Žiaci pracovali s rozličnými zdrojmi informácií, vnímali vzťahy slovesného umenia, výtvarného umenia, architektúry a bežného života. V aktivitách sa kultivovalo tolerantné a empatické správanie žiakov i komunikácia v skupine.

Výstupy projektu – prezentácie, učebné pomôcky, články do školského časopisu, stimulovali uvedomenie si jazyka, hľadanie adekvátnych riešení vlastných komunikačných zámerov. Žiaci si nenásilným a zábavným spôsobom osvojovali rôzne slohové postupy, učili sa pracovať s detailom, vnímať problémy z rôznych uhlov pohľadu. Cez vlastné zážitky spoznávali konštrukčné komponenty poviedky, románu, oboznamovali sa s historickými faktami. Žiaci sa aktívne zapájali do komunikačných aktivít.

Vesmírna cesta bola plná emócií, keď sa žiaci so zaviazanými očami (sediace na karimatkách) riadili zvukovými pokynmi, predstavovali si podľa sprievodného slova vesmírne telesá a po havárii sa stretli s neznámymi bytosťami. Spoločne si z plastelíny vymodelovali svoj talizman – kozmonauti stále so zaviazanými očami. Po oprave kozmickej lode sa lúčili s mimozemskými priateľmi. Diskusia po aktivite ukázala, že „cestovatelia“ prežívali intenzívne emócie počas cesty, keď si aj za zvuku hudby



predstavovali kozmické telesá. Smutno im bolo pri lúčení s priateľmi, ktorých už viac nestretnú.



Fotografia 2 Vesmírna cesta [2010-05-19]

Fotografia 3 Vesmírna cesta [2010-05-19]

Láska a návraty v literárnom kontexte

Projekt

- podľa cieľa - problémový
- podľa počtu riešiteľov - kolektívny
- podľa časovej dĺžky - dlhodobý
- podľa miesta realizácie - kombinovaný
- podľa organizácie - viac predmetov – viac tried – jeden učiteľ

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

Kognitívna kompetencia - žiak

- používa kognitívne operácie,
- učí sa sám aj v skupine.

Komunikačná kompetencia -

- formuluje svoj názor a argumentuje,
- verbálne a neverbálne vyjadruje vôľu a city.

Interpersonálna kompetencia – žiak

- je spôsobilý kooperácie.

Intrapersonálna kompetencia - žiak

- vytvára si a reflektuje vlastnú identitu.

Kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií - žiak

- efektívne využíva informačno-komunikačné technológie pri svojom vzdelávaní, tvorivých aktivitách, projektovom vyučovaní, vyjadrovaní svojich myšlienok a postojov a riešení problémov reálneho života.

Motivácia – Predchádzajúca práca na projektoch, návštevy divadelných predstavení, spoločné stretnutia v knižnici, exkurzie, vyučovanie mimo školy, toto všetko darovalo žiakom schopnosť vnímania literárnych diel v hlbších významoch. Spoločne so žiakmi IV.B triedy sme pripravili plán, ako budú „učiť“ žiakov nižších ročníkov a naopak, čo si od nižších ročníkov „odnesú.“

Láska je dobrodružstvo s neistým koncom. Ukazujú to príbehy, začínajúc v staroveku Gilgamešom, Šalamúnom a končiac príbehmi fiktívnych dvojíc, ktoré vznikajú vo fantázii spisovateľov, básnikov filmových tvorcov aj v súčasnosti.

Cieľ – Rozvíjať nielen naratívny prístup k literárnym dielam, ale podporiť vnímanie sveta zo syntetického pohľadu. Vzbudiť záujem o ďalšie spoznávanie, dotvárať mravné črty osobnosti.

Plánovanie - Centrom našej pozornosti sa stalo stvárnienie najkrajšieho ľudského citu a jeho podoby v rozličných historických obdobiach. Určili sme si kritériá, čo bude projekt obsahovať, definovali sme si podmienky. Žiaci dostali čas na

rozmyslenie, do akej podoby premietnu zadanie, ako si budú vymieňať skúsenosti. Prvákov sme do tohto projektu zapojili iba na hodinách dejepisu. Druháci mali v súlade s opakovaným učivom možnosť upriamiť sa na obdobie od staroveku po romantizmus. (Odskočili si aj do praveku.) V priebehu školského roka sme zakomponovali do projektu aj diela z obdobia realizmu. Tretiaci sa venovali medzivojnovému obdobiu štvrtáci literatúre po roku 1945. Žiaci si mohli zvoliť aj takú alternatívu, že si vybrali dielo z ponúknutého zoznamu a mohli interpretovať lásku a návraty buď v jednom diele, ale požiť metódu komparácie podľa vlastného uváženia. Stanovili sme si čiastkové ciele.

Realizácia - V tejto časti projektu učiteľka ustúpila do úzadia, do popredia sa dostal projektový tím. Učiteľka prebrala úlohu konzultanta a „strážcu času“, aby sa držalo tempo práce na projekte. Niektorí žiaci počas realizácie projektu prichádzali aj s vlastnými knihami, epizódami vzbudili zvedavosť a záujem u spolužiakov. Po určitom čase sme sa pokúsili poznatky zosumarizovať.

Počas realizácie projektu žiaci komunikovali nielen v škole ale aj prostredníctvom blogu. <http://sossmbblog.blogspot.sk/2011/01/kolko-hlav-tolko-klobukov.html#comment-form>. Práve prostredníctvom blogu sme si overili aj trvácnosť poznatkov z projektového vyučovania Školy pre budúcnosť. Žiaci, ktorí sa zapojili do predchádzajúceho projektu boli aktívni aj v aktuálnom projekte a uplatňovali svoje skúsenosti a zručnosti. Na sociálnej sieti sme sa stretli v dohodnutom čase a on-line sme riešili úlohy.

Prezentácia – Výstupy žiakov boli vo forme prezentácií, referátov, interpretácií.

Niektoré skupiny zvolili formu tvorivej dramatiky, pripravili si etudy. Kľúčovou súčasťou tejto etapy bolo hodnotenie ostaných žiakov. So žiakmi štvrtého ročníka sme pripravili pracovné listy z literatúry na prácu s interaktívnou tabuľou, prípadne dataprojektorom a počítačmi. Pracovné listy sme využili v treťom aj vo štvrtom ročníku.

Pravek – Toto obdobie v literatúre nenájde, ale žiaci II.B skúsili na vlastnej koži jedno dopoludnie života pravekého človeka v Prepoštskej jaskyni v Bojniciach. Žiaci riešili praveké úlohy v tlupách. Z kameňa a dreva zhotovovali

nástroje, identifikovali stopy zvierat, hovorili „pravekým“ jazykom, „spievali“ šamanskú pieseň a tancovali obetný tanec svojmu plastelínovému božstvu. Bol tu niekde počiatok ľudskej lásky?



Fotografia 4 II.B v praveku



Fotografia 5 II.B v praveku

Starovek – najväčší úspech malo dielo Epos o Gilgamešovi. Výstupom boli prezentácie, dramatizácie, komparácia Eposu o Gilgamešovi s Bibliou. **Láska k životu**, k veľkým skutkom, hľadanie nesmrteľnosti, **návrat do Uruku**. Zázračná vec: bylinka návratu mladosti. Starovek – **Šesť mysliacich klobúkov** (práca s bielym a červeným klobúkom)

Biely klobúk

- ✓ 12 tabuliek
- ✓ GILGAMEŠ
- ✓ 5 panovník 1.dynastie po potope sveta
- ✓ 2/3 boh 1/3 človek
- ✓ ale je smrteľný
- ✓ 11 lakťov vysoký
- ✓ 9 piadí okolo hrude
- ✓ 3 piade mužstvo jeho
- ✓ Hradba 30 lakťov vysoká, 30 lakťov široká

- ✓ Enkidu s kňazkou 6 dní a 7 nocí
- ✓ Chumbaba nosí 7 košiel
- ✓ Plač G. za Enkiduom 6 dní a 7 nocí
- ✓ Potopa 6 dní a 7 nocí
- ✓ Skúška nesmrteľnosti 6 dní a 7 nocí

Červený klobúk

- ✓ Gilgameš má matku bohyňu a je smrteľný
- ✓ Dychtivosť zmerať si sily
- ✓ Pýcha
- ✓ Zlo porazené v cédrovom lese
- ✓ Pohlavná nenásytnosť urobila z Enkidua človeka
- ✓ Gilgameš odmieta Ištar
- ✓ Bol za všetkým sex?
- ✓ Enkiduovi sa nič lepšie nemohlo stať

Žiaci, ktorí navštívili divadelné predstavenie Adam Šangala našli indície staroveku práve v „Piesni piesní“ kráľa Šalamúna. Podieľali sa na príprave pracovného listu.

Stredovek – Tristan a Izolda – Beseda o filmovom spracovaní Tristan – synovec cornwalského kráľa Marka premôže vládcu Írska. Vojna z mladíka a dievčiny urobila protivníkov. Vďaka prekážkam je láska hlbšia a vášeň prudšia. Previnenie privedie do nešťastia aj iných.

Odkaz Veľkej Moravy žiaci prezentovali formou tvorivej dramatiky. Modlitbu sinajského euchológia prepísali žiaci za pomoci tabuľky z hlaholiky do cyriliky a do latinky. Boli na svoje výkony hrdí, pochopili, čo je písmo, akú má funkciu a identifikovali posolstvo kresťanstva a symboliku kríža, kruhu a trojuholníka v hlaholike.

Na hodinách dejepisu žiaci vytvorili maketu stredovekého mesta. Žiaci priblížili spôsob života v stredoveku. Jedna skupina žiakov vytvorila z handričiek bábkы slovanských bohov, ďalšia skupina zahrála s bábkami obradové rituály – Víťanie jari. Dozvedeli sme sa, prečo sa apríl volal dubeň, ako sa chodili Slovania na jar do lesa dubiň. Táto aktivita nás všetkých prekvapila, očakávali sme pochovávanie Moreny a žiaci prišli s niečím, čo sme dovtedy nepoznali. **Láska k prírode, návrat k tradíciám**, to bol ich pohľad na tému projektu.

Humanizmus a renesancia – Božská komédia - Beatrice meniaca sa na bohyňu. Trubadúri ospevovali fiktívne ženy, ale skutočný život vo Florencii vyzeral inak. Sonety pre Lauru – čistá platonická láska až za hrob. Rómeo a Júlia – láska s tragickým koncom. Všetky prekážky prichádzajú zvonka a sú neprekonateľné.

Rôzny **pohľad na lásku k žene** od platonickej lásky k Laure až po názor na ženy vo Villonom Veľkom testamente a v Malom testamente nám predstavili žiaci II.B formou skupinovej práce. Skupiny si vytvorili kartotečné lístky a tie im poslúžili aj pri prezentácii výstupov.

Romantizmus – štúrovci – láska k slovenskému národu. **Zbojníckym chodníčkom**

Medzivojnová literatúra – interaktívne prezentácie, pracovné listy - **Starec a more**, Peter a Lucia, Drak sa vracia, **Jozef Mak**.

Literatúra po roku 1945 – Webquest, pracovné listy výstupom boli prezentácie – **Červené víno**, Vrchárka, Kto chytá v žite, Námestie svätej Alžbety, Sklený vrch, Malý princ.

Starec a more - Hra Šesť myslíacich klobúkov

Metodický postup

Ťažiskom hodiny bude efektívne osvojenie a zhrnutie učiva z predchádzajúcej hodiny.

Po úvodných pokynoch žiaci vytvoria 5 skupín. Predpokladáme, že žiaci aktivitu poznajú.

Môžu sa rozdeliť podľa okamžitej nálady alebo učiteľ rozdelí žiakov podľa svojho uvaženia.

Vytvorí sa 5 skupín, pretože šiesty klobúk – modrý- bude mať učiteľ. Ak je v triede skupina výborných žiakov, môže učiteľ určiť modrý klobúk týmto žiakom, pretože práca v modrej skupine je najnáročnejšia.

Učiteľ prinesie klobúky alebo papiere označené symbolom klobúka.

(Ak žiaci ešte touto metódou nepracovali, je potrebné venovať vysvetleniu pravidiel dlhší čas a znížiť minutáž vo fixačnej časti.)

Poznámka:

Uvádzame zjednodušené pokyny, resp. funkcie klobúkov, viac informácií nájdete v príručke Na stope slovám.²⁵

Podstatou aktivity je , že keď si žiak nasadí jeden z klobúkov, môže odpútať svoje myslenie od štandardného štýlu a podporí paralelné, štrukturálne myslenie. Počas riešenia interpretácie problému sa riadi farbou nasadeného klobúka. Podľa zámeru učiteľa sa môžu klobúky počas aktivity postupne strieďať. Na našej hodine sa však klobúky strieďať nebudú.

- ❖ Biely klobúk: fakty a čísla, informácie
 - Úlohou je pomenovať všetky dostupné údaje
 - Je ako nepopísaný čistý papier, iba zbiera údaje
 - Nevyjadruje pocity, je nestranný
- ❖ Červený klobúk: city a pocity
 - Emócie a intuícia
 - Je farbou tepla, ohňa, vášní, lásky i nenávisti
 - Nositeľ klobúka píše, čo cíti a nie je povinný zdôvodňovať svoje pocity
- ❖ Žltý klobúk: všetko pekné a dobré
 - Je farbou slnka
 - Nositeľ klobúka sa sústreďí na pozitíva a hodnoty
 - Jeho prístup je optimistický
- ❖ Čierny klobúk: všetko nepekné a zlé

²⁵ Na stope slovám. Bratislava 2007.ISBN -978-80-89225-35-4. (na stranách 78 -81)

- Je farbou temna
- Pokúša sa oprieť kritiku o konkrétne argumenty
- Hľadá dôvody, prečo sa to „nedá“
- ❖ Zelený klobúk: všetko nové a iné
 - Je farbou novosti a bláznivých riešení
 - Farbou zelene a prírody
 - Nositeľ klobúka môže mať akékoľvek nápady
- ❖ Modrý klobúk: odstup a rozmýšľanie o myslení
 - Je farbou neba nad hlavou
 - Je klobúkom riadiacej funkcie, objektivity
 - Nositeľ je dirigentom orchestra, udáva tón hry
 - Ukazuje, kto môže hovoriť
 - Všetkých počúva a dá všetko dokopy

Fixačná časť

Práca v skupinách

Jednotlivé skupiny pracujú 10 minút a generujú riešenia. (každá skupina si určí zapisovateľa a hovorcu)

„Modrí“ zatiaľ nepracujú, resp. si iba značia svoje vlastné zovšeobecňujúce predstavy.

Po desiatich minútach „modrí“ riadia diskusiu, dávajú slovo hovorcom jednotlivých klobúkov, zaznamenávajú si kľúčové námety, lebo v závere musia všetko podstatné zhrnúť. Diskutujúci sa vzájomne počúvajú, hodnotia svoje vstupy. Každá skupina má priestor 3 minúty. Modrí zhrnú námety a riešenia jednotlivých skupín. Následne si členovia skupín vymenia skúsenosti s prácou v tíme.

Záver hodiny

Domáca úloha: Vytvorte prezentáciu v Power Pointe na tému : Starec a more

Pochvala za aktivitu

Ukážky prác skupín:

Starec a more

Biely klobúk:

- Starec 84 dní na mori
- 40 dní s chlapcom
- Starec sám na mori
- 1 ryba, húf žralokov
- O 4 hodiny ryba ustavične plávala
- 1 udalosť
- 1 hlavná postava - Santiago
- 1 vedľajšia postava – Manolin
- Dej začiatok 1deň pred vyplávaním, 2 dni a 2 noci na mori, koniec nadránom
- Rozprávač v 3.osobe

Červený klobúk:

- S takým člnom ísť na more – pekná odvaha
- Fúúú predstavím si bezdomovca
- Všetko staré, okrem očí
- Oči sú bránou do srdca
- Ryba ma ťahá, urobila zo mňa vlečníak
- Dentuso...ach prišiel mi na um zubár
- Na to, že bol starý si poradil dobre, neznášam horúčavy
- Nepustil by som starého človeka samého na more

Žltý klobúk:

- More je úchvatné
- Krásne priateľstvo medzi Santiagom a Manolinom
- Dôvera
- Chlapec pozval starca na pivo
- Starec bol veľmi odvážny
- Človeka nestvorili pre prehry
- Veselé oči a nepokorené oči starca

- Bol šťastný, keď pocítil jemné trhanie návnady

Čierny klobúk:

- Salao – šťastie od neho bočí
- Nevieme nič podrobné o jeho minulosti
- Tvrdá práca
- Chudý, vyziabnutý, šiju mu brázdili vrásky
- Ruky mal posiate hlbokými jazvami od lán
- Nemohol zobrať chlapca so sebou, lebo rodičia už nedovolili
- Keď sa ryba chytila, netušila, ako dopadne
- Starec bol hladný, smädný, skrehnutý a ubolený
- Mlátil žralokov drúkom po hlavách, nemal šancu rybu už zachrániť

Zelený klobúk:

- Dal by som starcovi najmodernejšiu výbavu
- Doprial by som mu, aby si more užíval na jachte s priateľmi, aby nebol sám
- Na pláž by som mu pristavil karavan a mohol by tam v pokoji stráviť starobu
- Chatrč by som mu vymenil za pekný dom
- Zaplatil by som mu plastickú operáciu, tie jazvy by mu odstránili
- Zobral by som starca do Tatier, aby si v horách oddýchol
- Keď sa mu snívalo o Afrike, zobral by som ho radšej tam

Modrý klobúk:

- Novela
- Málo postáv – Santiago, Manolin
- 1 dramatická udalosť
- Každodenný život rybára

- Prostredie – chatrč, more, čln
- Nevysvetľuje, čo bolo predtým
- Rozprávač je v 3.osobe
- Vnútorný monológ starca
- Hoci bol starý, jeho oči boli veselé
- Priatelil sa s chlapcom
- Mal rád more
- Nevzdával sa, aj keď mal málo síl
- Človeka nestvorili pre prehry.

Zbojníckym chodníčkom

(ŠkVP –Epická próza)

Téma:

Vonkajšia kompozícia: nadpis, strofa, verš - spev

Významová interpretácia - Ján Botto: Smrť Jánošíkova

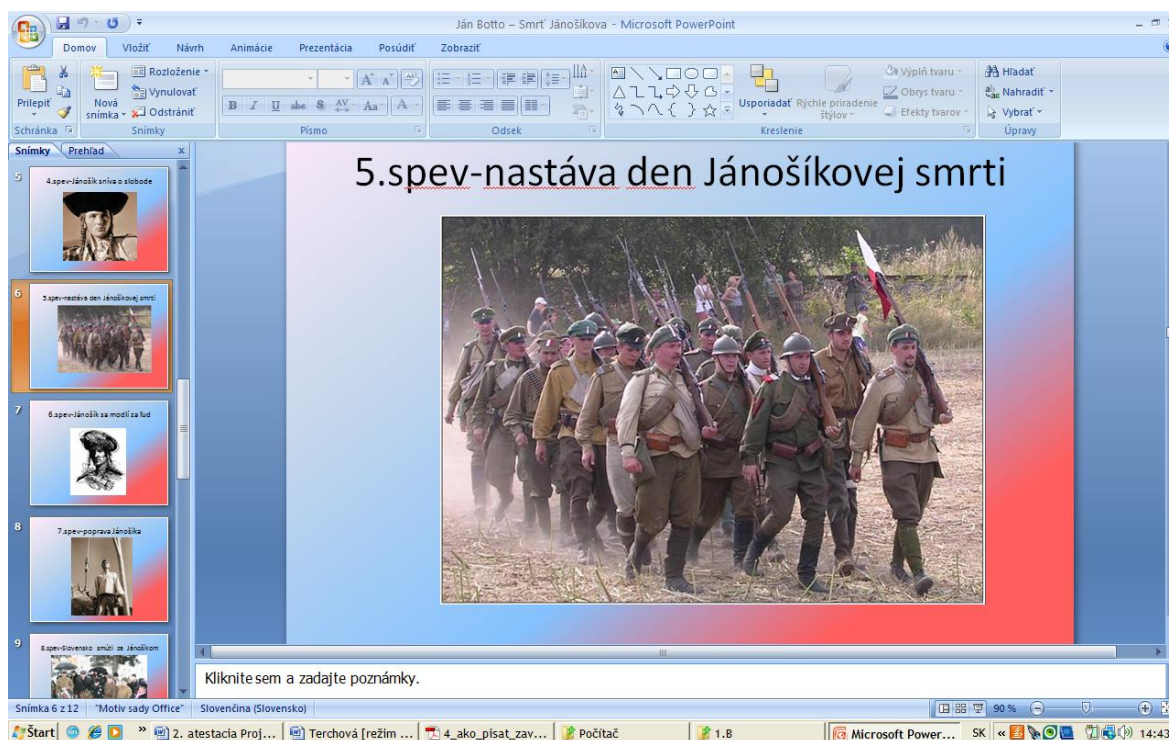
Metódy:

Informačnoreceptívna

Reproduktívna

Heuristika

Motivácia – Po predchádzajúcich skúsenostiach s odovzdávaním výstupov z vyučovacích aktivít v niektorých triedach sme sa rozhodli, že urobíme niečo, čo pritiahne pozornosť žiakov a prinúti ich zamyslieť sa nad tým, prečo si vybrali štúdium na strednej škole a aké povinnosti ich čakajú, aby štúdium aj úspešne absolvovali. Po prezentovaní svojich individuálnych výstupov niektorí nemohli pochopiť, prečo boli hodnotení ako neúspešní. Na ilustráciu uvádzame príklad z nezvládnutej domácej úlohy:



Obrázok 2 Nezvládnutá domáca úloha

Plánovanie

Podnietili sme búrlivú diskusiu žiakov tak, aby mali možnosť vyjadriť svoj vlastný názor, mohli prejsť vlastnú iniciatívu pri realizácii projektového vyučovania. Upozornili sme na skutočnosť, že samotná exkurzia bez ich aktívnej pracovnej účasti nie je projektom, že musíme vyriešiť problém nezvládnutého učiva tak, aby si osvojili náležité vedomosti a zručnosti. Spoločne sme sa dohodli na pláne a výslednom produkte.

Realizácia

Všetkým žiakom bolo jasné, kto, čo a ako urobí. V tejto fáze žiaci pracovali so zdrojmi informácií, zbierali materiál, podieľali sa na organizačnom zabezpečení exkurzie.

1. skupina – zmapovanie trasy náučného chodníka Dolné diery (sprievodcovia).
2. skupina – zabezpečenie a vytlačenie jedálneho lístka Jánošíkovej koliby z internetu, zoznam účastníkov, každý účastník si vybral menu a dopísal k svojmu menu. Telefonické kontaktovanie zamestnancov koliby a dohodnutie sa o obede.
3. skupina - elektronická objednávka autobusu, vyberanie peňazí na dopravu.

4. skupina – informácie o zaujímavostiach Terchovej.

5. skupina - v spolupráci s druhou skupinou – zoznam žiakov, poučenie o bezpečnosti, zabezpečenie igelitového vreca na odpad.

Všetky skupiny – text Smrti Jánošíkovej, rozdelenie do pracovných skupín, interpretácia jednotlivých spevov.

Program:

Vychádzka náučným chodníkom Jánošíkovej diery. (Cestou k začiatku turistickej trasy sme sa zastavili v Bielom Potoku a odovzdali sme zamestnancovi Jánošíkovej koliby zoznam účastníkov s objednávkou jedla a dohodli sme sa, že asi pol hodinu pred príchodom sa skontaktujeme telefonicky. Zamestnanci nám vyšli maximálne v ústrety, rezervovali nám poschodie reštaurácie, pripravili jedálne lístky – pomôcky na čítanie a pripravili nám chutný obed.)

Dolné diery jednoduchá trasa od Hotela Diery asi 40 minút. (Cestou sme zbierali odpadky po neporiadnych turistoch, prekvapili sme v kolibe Podžiar, keď sme upratali aj okolie koliby, odpadky sme niesli zo sebou až do Štefanovej, kde ich žiaci vyhodili do kontajnera na parkovisku.)

Odpočinok v kolibe Podžiar – občerstvenie 30 minút.

Vychádzka do Štefanovej - 20 minút.

Autobusom presun do Terchovej pod sochu Jánošíka.

Oboznámenie s umeleckým dielom Kulicha, informácie o obci - 10 - 15 minút.

Vyučovanie literatúry

- pod sochou Jánošíka – Smrť Jánošíkova 50 minút – významová interpretácia, vonkajšia kompozícia.
- v Jánošíkovej kolibe – čítanie s porozumením - životopis Jánošíka, zvyky v Terchovej, vtipy o obyvateľoch Terchovej (na úvodnej strane jedálneho lístka,)

Obed v príjemnom prostredí

Vyhodnotenie

S realizáciou projektu sme boli spokojní. Vo výstupoch sa už neobjavovali nelogické asociácie. Žiaci boli síce po turistike trochu unavení, ale napriek tomu zodpovedne pristúpili k svojim čiastkovým úlohám. Vyučovanie pod sochou Jánošíka zaujalo aj domácich obyvateľov, z dvorov rodinných domov na Vrátnanskej ulici na nás vytrvalo pozerali niekoľkí obyvatelia. Rozptýlenie však nenarušilo priebeh aktivít. V Jánošíkovej kolibe tiež ocenili náš prístup, kuchárky sa potešili, že nemali stresy z objednávok, mali dosť času na prípravu nášho obeda.

Fotografie a prezentácie sme vystavili v škole na nástenke. Prichádzali žiaci z iných tried, že aj oni chcú ísť na výlet. Keď sme ďalších záujemcov (ktorí sa nezapájajú do projektov) oboznámili so samotným priebehom vyučovania a hlavne s prípravnou fázou, už o „výlet“ nemali záujem s argumentom, že nemajú čas, že to je veľa roboty. Pre náš tím to bol krásny zážitok po stopách lásky k vlastnému národu a návratu k jánošíkovskej tradícii.

Svet sa nám pred očami mení, ale škola ako inštitúcia reaguje na tieto zmeny pomaly. Spoločnosť potrebuje mladých ľudí, pretože predstavujú budúcu pracovnú silu. V pracovných inzerátoch nenájdeme inzerát, že firma hľadá absolventa – čistého jednotkára, ktorý bude poslušný... Potrební sú ľudia, ktorí vedia spolupracovať v tíme, sú komunikatívni, tvoriví...

V našich projektových aktivitách sme upustili od tradičných foriem vyučovania a vytvárali sme podmienky pre rozvíjanie vyšších kognitívnych schopností žiakov prostredníctvom rozvoja ich kompetencií, zabezpečujúcich prechod od faktografického učenia k rozvoju kľúčových kompetencií. V priebehu trvania jednotlivých projektov sme uskutočnili tiež „didaktickú reformu“ zameranú na používanie moderných vyučovacích stratégií a efektívnych metód a foriem vzdelávania. Úspešnou implementáciou projektového vyučovania sa zvýšila celková úroveň vzdelávacieho procesu, hoci nemôžeme dokázať, že projektové vyučovanie výrazne zlepšilo prospech žiakov. S istotou však môžeme konštatovať, že žiaci, ktorí sa zapájali do projektov si vypestovali zdravý pocit vlastnej hodnoty. Rozvíjaním vlastnej originality si pestovali aj vzťah k učeniu. Aj slabší žiaci mali možnosť zažiť príjemný pocit z úspechu, keď sa im projekt podaril a mohli sa ním prezentovať. Tvorivými

produktmi prispeli do banky pomôcok, ktoré nám pomôžu pri postupnom uplatňovaní inovatívnych metód a foriem výučby ďalších žiakov. Veríme, že vďaka tomu sa zlepši pripravenosť žiakov do života po skončení školy, zvýši sa úroveň kľúčových kompetencií a súlad s potrebami ďalšieho štúdia.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Schopnosť sebareflexie vyžaduje predovšetkým kritické vnímanie seba samého v interakcii so sociálnymi kontaktmi a ich odozvou. Najväčšie chyby robíme vtedy, keď sme presvedčení, že niečo vieme, ale v skutočnosti to nevieme. Aj v zamestnaní máme príležitosť získavať odozvu na svoje jednanie, od kolegov či nadriadených. Aby sme z takej odozvy dokázali vyvodiť nejaký záver a využiť ho, je potrebné sa s ňou vyrovnáť a reflektovať samého seba. Zmyslom sebareflexie je vyvodiť zo svojej práce závery pre ďalšie optimalizovanie vlastného štýlu vzdelávania.

Musím priznať, že absolvovanie edukačných aktivít znamenalo pre mňa prílív novej energie. Zistila som, že mnohé aktivity som praktizovala so žiakmi s menšími obmenami, čo mi prinieslo akési vnútorné vyrovnanie a inšpiráciu k novej obmene činností.

Stretnutie prebiehalo v príjemnej atmosfére. Lektorka nás oboznámila s organizačnými pokynmi. Úvodné predstavenie účastníkov edukačného výcviku malo svoj zmysel, lebo sme boli z dvoch škôl, navzájom sa nepoznali a zároveň sme sa predstavili lektorky. Aktivita by sa dala použiť aj v úvodných hodinách školského roka na zoznámenie so žiakmi aj podľa podobného návodu:

KTO SOM? (<http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>)

Poznámka: Pred začiatkom každého stretnutia upravíme triedu tak, aby všetci sedeli na stoličkách v kruhu.

1. Predstavenie lektorov a rozdelenie sa do skupín

Lektori sa stručne predstavia a povedia o základných cieľoch a priebehu programu.

Nechajú priestor na otázky. Upresní sa čas stretávania sa a ďalšie organizačné veci.

Rozdelenie triedy do 2 skupín, napríklad náhodne pomocou kariet pexesa alebo cielené. Rozdelenie je potrebné preto, aby v jednej skupine nebolo viac ako 15 žiakov. Vyšší počet v jednej skupine výrazne znižuje efektívnosť programu. Je dobré, aby boli skupiny vyvážené – podobný počet dievčat a chlapcov, problémových žiakov. Snažíme sa oddeliť od seba dvojice, ktoré spolu zvyknú sedávať, aby sa žiaci dostali do kontaktu aj s tými, s ktorými sa inokedy tak nekamarátia. Vtedy môžeme jednoducho rozdeliť triedu na tých čo sedia vpravo a vľavo. Je dobré už vopred získať zasadací poriadok triedy a zamyslieť sa nad rozdelením vopred.

Čas: 15-20 minút

(Ďalej program prebieha v 2 skupinách oddelene v 2 triedach.)

2. Zoznámenie sa so žiakmi

Predstavíme sa navzájom krstnými menami, dohodneme si s deťmi vykanie alebo tykanie s vedúcimi a to, že sa budeme všetci oslovovať krstnými menami. Každý si môže zvoliť, či ho budeme volať menom alebo prezývkou. Podľa toho, čo je mu príjemné. Je viacero techník, ako sa zábavnou formou zoznámime. Napríklad: Technika na zapamätanie mien – každý pridá k svojmu krstnému menu výstižný prívlastok (prídavné meno), každý ďalší zopakuje všetky predchádzajúce mená s prívlastkami a pridá svoje, kým sa kruh neukončí. Napríklad: Múdry Maťo, Elegantná Elena a podobne. Inou technikou je, že hovoríme písmená abecedy a ten, koho meno sa začína na dané písmeno, ho povie nahlas. V druhom kole už povie svoje meno každý, kto má dané písmeno vo svojom mene (napríklad A – MArek, ElenA). Vždy sa zapájajú aj lektori.

Aby sme si mená ľahšie zapamätali, môžeme si napísať a nalepiť menovky.

Pomôcky: samolepky a fixky na menovky

Čas: 15-20 minút

Ďalšie aktivity na stretnutí:

Faktory sociálneho vnímania. Z 15 otázok som „trafila“ 12. Lektorka urobila na mňa výborný dojem. Správala sa k nám ako k rovnocenným partnerom, vo vzájomnej komunikácii bola rovnováha.

Dotazník o štýloch poznávania. Na začiatku aktivity som sa nevedela rozhodnúť. Som číslo 4? Som číslo 3? Alebo predsa len som 1? Mala som v tom chaos. Poznačila som si 4. Po následnom vyplnení dotazníka mi vyšlo číslo 4 tesne pred číslom 3. Na menovku som si dopísala písmenká P, R.

Riešenie vraždy. Tak táto aktivita priniesla nový impulz. Pri riešení vraždy sme „prevalcovali“ našich dvoch kolegov, ktorí sa nakoniec pridali k úplne bláznivému záveru. Spomenula som si na knihu *Prečo muži nepočúvajú a ženy sa nevyznajú v mapách* a musela som sa zasmiať. (Nie iba ja ☺) Keby sme boli počúvali, my, ženy, kolegu Igora, mohli sme mať vraždu vyriešenú hneď. Ale nezapreli sme „logické“ ženské pochody a celé sme to tak prekombinovali, že aj racionálne typy sa pridali napokon k väčšine a všetci sme sa jednohlasne zhodli na verdikte. Napriek tomu, že sme netrafili vraha, spolupráca bola výborná. Zistili sme, že kolegom nechýba zmysel pre humor. Po skončení aktivít sme odchádzali s úsmevom

Hra s prísloviami. Zaujímavá aktivita so zašifrovanými prísloviami priniesla chvíľami aj napätie, ale originálny nápad sa mi páčil. V našich podmienkach aplikujeme podobnú aktivitu, ale základ je vizualizácia. Žiaci pracujú so slovníkom, vyberú si frazeologickú jednotku a výtvarne ju alegoricky stvárnia. Úlohou ostatných je odhaliť skryté príslovie.

Skladačka z lega. Prvá skupina bola šikovná. Naozaj spolupracovali vynikajúco. Naša skupina to mala trochu ťažšie, ale myslím, že sme si poradili tiež výborne, Prekvapila ma kolegyňa Adriána, aká bola šikovná a s prehľadom postavila obrazec aj za sťažených podmienok.

Test empatie. Táto aktivita sa mi páči, aj ja som ju niekoľkokrát aplikovala na hodinách občianskej náuky. Myslím si, že je veľmi potrebné vcítiť sa do myslenia iných ľudí a odhadnúť potreby skupiny.

Prežitie v púšti. Na začiatku aktivity nás lektorka oboznámila so situáciou, z ktorej sme mali vychádzať. Uviedla nám 10 predmetov, ktoré sme mali zoradiť podľa dôležitosti. Pri spoločnej kontrole nás zaskočilo poradie niektorých predmetov.

Myslím, že všetci sme na prvé miesto dali vodu ale tá podľa odborníkov mala 3. miesto. Prvé miesto patrilo zrkadielku. Porovnali sme si výsledky, zdôvodnili sme svoju voľbu. V ďalšej časti sme sa mali rozhodnúť, či by sme zostali na mieste havárie alebo pokračovali ďalej po púšti 70km. Z 28 účastníkov sme iba štyria boli za možnosť zostať na mieste. Ostatní nás mali presvedčiť, že máme pokračovať s nimi ďalej. Po argumentoch kolegu, bývalého vojaka, som na chvíľu zapochybovala o svojom rozhodnutí, ale intuícia ma nesklamala. Správne rozhodnutie bolo zostať, spadol mi kameň zo srdca.

Na internete som našla podobnú aktivitu.

Hrubý vrch (<http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>)

Aktivitu realizujeme podľa návodu hry „Hrubý vrch“. Po individuálnej administrácii výsledkov žiakov rozdelíme na skupiny pomocou farebných nálepiek a dáme čas na skupinovú administráciu. Rozhovor zameriame na porovnanie individuálnych a skupinových

výsledkov a spôsobu práce v skupine.

Návrat z Hrubého vrchu

V zime, koncom januára, ste sa vy, malá skupinka menej skúsených horolezcov, vybrali na pomerne ťažký výstup na Hrubý vrch (2428 m). Výstup ste začali o 6.30. Bolo pomerne oblačné počasie. Počas výstupu sa počasie zhoršilo a okolo desiatej začalo husto snežiť. Asi o 12.30 ste sa po namáhavom výstupe dostali na snehovú plošinu približne 100m pod vrcholom. Počasie sa natoľko zhoršilo, že ste sa rozhodli nepokračovať vo výstupe, ale vrátiť sa. Pri príprave lán a výstroja na zlaňovanie sa vám uvoľnila skoba, na ktorej viseli vaše batohy s podstatnou časťou výstroja. Batohy sa zrútili dole. Zostalo vám len 15 uvedených predmetov. Tieto predmety máte usporiadať do poradia podľa ich dôležitosti pre náročný zostup.

Číslom 1 označíte ten najdôležitejší predmet, číslom 2 druhý najdôležitejší, atď.
Číslom 15

označíte najmenej dôležitý predmet.

Po prečítaní inštrukcie dostanú žiaci lístočky s tabuľkou a samostatne majú určiť poradie dôležitosti jednotlivých predmetov. Keď sú všetci s úlohou hotoví, v skupinách sa majú dohodnúť na poradí predmetov (závisí od žiaka, či v skupine presadia svoje poradie, alebo ho opravujú podľa ostatných). Keď sú poradia určené, lektor prečíta žiakom, ako posúdili dôležitosť predmetov skutoční horolezci. Toto poradie si zapisujú do stĺpčeka kontroly. No a do

stĺpčeka rozdiel zapisujú žiaci rozdiel medzi svojím poradím predmetov a poradím podľa horolezcov. To isté si môžu vyhodnotiť aj pre skupinové poradie. Najlepší je ten žiak (tá

skupina), ktorej rozdiel medzi poradiami a kontrolou je najnižší.

Súčasť výstroja	Poradie (ja)	Poradie (skupina)	Kontrola	Rozdiel
lekárnička				
píšťalka				
spací vak				
1 pár mačiek (pripínajú sa na obuv) na osobu				
náramkové hodinky				
80m horolezeckého lana				

8 zlaňovacích skôb s karabínami a horolezecké kladivo				
100g čokolády na osobu				
kniha- turistický sprievodca				
250g salámy				
400g chleba na osobu				
baterka				
1 horolezecký čakan na osobu				
1/2 kg kockového cukru				
1 pár náhradných rukavíc na				

osobu				
-------	--	--	--	--

Výsledky podľa trénerov horolezectva:

1. 80m horolezeckého lana.....bezpodmienečne potrebné na zostup
2. 8 zlaňovacích skôb s karabínami a horolezecké kladivo.....nevyhnutné
3. 1 pár mačiek (pripínajú sa na obuv) na osobu.....nevyhnutné
4. 1 horolezecký čakan na osobu.....nevyhnutné
5. lekárnička.....pre prípad poskytnutia prvej pomoci
6. 1 pár náhradných rukavíc na osobu.....hrozba omrznutia rúk
7. baterka.....v prípade zníženej viditeľnosti a tmy
8. 100g čokolády na osobu.....okamžité doplnenie energie
9. spací vak.....pre prípad bivakovania
10. 1/2 kg kockového cukru.....doplnenie energie
11. 250g salámy.....zdroj energie
12. 400g chleba na osobu.....menej výdatný zdroj energie
13. náramkové hodinky.....presný čas
14. píšťalka.....miesto je odľahlé, ťažko ňou privolať pomoc
15. kniha- turistický sprievodca.....využiteľná len ako papier

Čas: 30 minút

Podľa môjho názoru by mali takýto výcvik absolvovať všetci učitelia. Napriek tomu, že niektorí uplatňujú podobné aktivity v edukačnom procese, mnohí nevenujú priestor podobným aktivitám, čím stavajú bariéru nielen medzi seba a žiakov, ale aj medzi seba a kolegov. Práca na zadanom probléme, riešenie spoločnej úlohy, kooperácia v tíme, to všetko upevňuje vzťahy, otvára i nové možnosti. Učitelia podporujú osobnostný rast žiakov, formujú ľudskosť, asertívne správanie. Učiteľ formuje zo žiaka rozhladenú ľudskú bytosť schopnú čeliť uniformite a preto by mal pracovať aj sám na sebe.

Mgr. Mária Búbelová

SOŠ stavebná Emila Belluša,

Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: maria.bubelova@centrum.sk

Použité informačné pramene:

BRESTENSKÁ, B. et al. 2010. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice: Elfa, 2010. 163 s. ISBN 978-80-8086-143-83

BÚBELOVÁ, M. 2013. *Aktivizujúce metódy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Projektové vyučovanie*. Trenčín : MPC, 2013. 50 s.

ELIAŠOVÁ et al. 2007. *Na stope slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007, 137 s. ISBN 978-80-89225-35-4

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha : Portál 1999. 208 s. ISBN 80-7367-176-x

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2

PETRÁŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie*. Prešov : Metodické centrum Prešov. 2007. ISBN 978-80-8045-463-0

SKALKOVÁ, J. 2008. *Obecná didaktika*. Praha : Grada. ISBN 078-80-247-1821

TUREK, I. 2002. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava : MPC, 2002. 326 s. ISBN 80-8052-136-0

ZELINA, M. 1995. Výchova tvorivej osobnosti. 1.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského. 1995. 154 s. ISBN 80-223-0713-0

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 234 s. ISBN 80-967013-4-7

Informačné pramene v elektronickej forme:

ČIPKOVÁ, E., et al. Projektové vyučovanie. [on-line]. [cit. 2013-05-20] Dostupné na internete: <<http://www.infovek.sk>>

DOBEŠ, M., et al. Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. [on-line]. [cit. 2013-07-16] Dostupné na: <http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>

Koľko hláv, toľko klobúkov. [on-line] [cit. 2013-06-10] Dostupné na: <http://sosmbblog.blogspot.sk/2011/01/kolko-hlav-tolko-klobukov.html#comment-form>

Múzeum praveku. [on-line] [cit. 2013-06-10] Dostupné na: <http://muzeumpraveku.sk/vzdelavanie/program-pre-stredne-skoly/>

Nadácia Orange. Podporené projekty s anotáciami. [on-line] [cit. 2013-06-02] Dostupné na: https://www.nadaciaorange.sk/media/files/FINAL_Podporene%20projekty%20s%20anotaciami%20SpB%202009_2010.pdf

Projekt Dramatika in Stavbár [on-line] [cit. 2013-06-02] Dostupné na: http://www.spssstantn.sk/spss_html/casopis/stiahni/2_2004-05.pdf
http://www.spssstantn.sk/spss_html/casopis/stiahni/5_2004-05.pdf

Projektové vyučovanie. [on-line] [cit. 2013-06-02] Dostupné na: <http://www.szs.edu.sk/skola/reforma/projektove.htm>

Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. [on-line] [cit.2013-05-30] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3_spu_uprava.pdf

Výsledková listina 53.ročník EvS. [on-line] [cit. 2013-06-02] Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/EuropaSkole/53_rocnik/vysled_listina_53_EvS_lit.sekcia.pdf

Zákon 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line] [cit.2013-05-30] Dostupné na: [http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008 - zakon - novela_390_2011.pdf](http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf)

Zmysel partnerstva v pluralitnej Európe. [on-line] [cit.2013-05-30] Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/EuropaSkole/53_rocnik/motto_a_temy_EVS_53.pdf

Zdroje fotografií : súkromný archív

3. DIDAKTICKÉ HRY V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Janka Ďurencová

Cieľom predkladaného textu, venovaného práci didaktickým hrám v edukačnej práci učiteľa stredných odborných škôl je predstavenie dvoch okruhov tém, ktoré sa premietajú aj do štruktúry práce. Ide predovšetkým o témy súvisiace so sociálno-pedagogickým výcvikom a o hry ako jedny z podstatných rozvíjajúcich metodík. Aj keď hra vo vyučovacom procese isto nie je nový prvok, zdá sa, že sa nám ho nedarí uplatňovať v celom jeho dosahu tak, ako by sa dalo, keby sa hre venovalo v metodike vyučovania vybraných predmetov dostatok priestoru.

Štruktúra textu zodpovedá spomínanej problematike. Prvá časť práce sa zaoberá opisom sociálno-pedagogického výcviku a ukážkami interpretácie výsledkov jednotlivých čiastkových postupov, hodnotení a sebahodnotení, aktivít a činností, sebareflexiou na pozadí získaných informácií. Ako príklad na hru sme využili dotazníkovú metódu, v ktorej sme akcentovali vybrané sebahodnotenia (aktivista/reflektor/teoretik/pragmatik) podľa interpretácie výsledkov.

Druhá a tretia časť práce sú analytické a kompilatívne. Ide o sumár pohľadov a analýz vybraných didaktických hier. Predpokladali sme, že hra ako didaktická metóda sa bude javiť vo vyučovaní odborných predmetov ako doplnková metóda. Predpokladali sme však aj to, že bude veľmi motivačná pri triednických hodinách, pri opakovaní učiva alebo pri navodení problematiky nového učiva. Záver predstavuje zhrnutie čiastkových výsledkov analýz.

Východiskom našich metodických prác bola aktívna účasť 28 pedagogických pracovníkov stredných odborných škôl na viacdňovom sociálno-pedagogickom výcviku. Ten pozostával z niekoľkých pracovných etáp. V úvode účastníci skladali istý typ asociogramu - mali napísať, čo očakávajú od výcviku na tému: *zážitková pedagogika*. Temer všetci sa zhodli na prvoplánovom vyjadrení – chceme získať kredity. Ale do jadra pojmu *zážitková pedagogika* sa dostali aj pojmy *radosť*, *jednoduchosť* a *ľahkosť*. Do asociogramu *zážitková pedagogika* patrili aj ďalšie očakávania ako *zlepšenie komunikácie*, *potreba naučiť sa niečo nové a pod.* Náplň ďalších výcvikových dní otváral pre nás reálny obsah pojmu *zážitková pedagogika* a najmä zameranie na hru ako jednu z najzaujímavejších didaktických metód.

Hra je popri učení a práci jednou zo základných ľudských činností. V ontogenéze človeka je hra prvou z nich. Hra prináša jej účastníkom uspokojenie a radosť, v prípade prehry, prirodzene, aj negatívne emócie... Pod pojmom hra si môžeme predstaviť množstvo aktivít. Pri hre sa nedá oddeliť fyzická a psychická aktivita (dostupné na: [http:// sk.wikipedia.org/wiki/hra](http://sk.wikipedia.org/wiki/hra)). Myslím si, že hra ako vyučovacia metóda nie je spracovaná v praxi dostatočne. Na označenie hry ako vyučovacej metódy sa používa didaktická hra, ktorá neslúži len k spríjemneniu učenia a zábave. Prispieva k rozvoju osobnosti, poznaniu seba samého a svojich zručností. Podľa viacerých autorov má didaktická hra viaceré funkcie ako napríklad:

- komunikácia- vyjadrenie určitej myšlienky, výmena vzájomných informácií
- aktivácia
- motivácia
- relaxácia
- rozvoj tvorivosti, zručnosti, poznatkov, kognitivizácia
- socializácia- objekt vníma svoje prednosti i nedostatky v skupine, rešpektuje pravidlá hry , vytvára sa sebadisciplinovanosť, sebakontrola, sebaovládanie, a samostatnosť
- aktívne počúvanie, čo hovoria iní
- integrácia poznatku, čo hovoria iní
- integrácia poznatku do systému
- spätná väzba umožňujúca diagnostiku
- poznanie samého seba.

(podrobnejšie aj Valentovičová – Hlásna, 2012)

Uvedené rozdelenie didaktických funkcií tvorilo istú štruktúru celého výcviku, teda praktického oboznámenia sa s hrou. Prvá aktivita, ktorá viedla k diagnostikovaniu osoby vedúcej skupiny, bola zameraná na 15 otázok, na ktoré respondenti odpovedali písomne a len intuitívne. Danú osobu vôbec nepoznali, videli ju prvý krát a nič o nej nevedeli. Otázky boli dosť osobné. Napr. Mám na tele tetovanie? Mám dieťa? Viem strieľať tak, že chodím na súťaže? a pod. Dôležitú úlohu zohrával čas, odpovede mali byť rýchle, intuitívne a binárne: áno alebo nie.

Intuícia (z latinského slova in-tueor, in- tuitum) znamená vhl'ad alebo náhl'ad a v súčasnom použití obvykle označuje schopnosť rýchleho chápania odhadu a rozhodovania, ktoré nie je sprostredkované žiadnym uvažovaním, aj keď býva sprevádzané pocitom jasnosti a istoty , nie je podložené žiadnymi dôvodmi. Intuícia môže byť podmienená skúsenosťou a hrá významnú úlohu pri rýchlom rozhodovaní pod časovým tlakom²⁶. Pojem intuícia zastupuje celý rad synonymických výrazov a slovných spojení:

- šiesty zmysel
- viem to
- tuším
- niečo vnútri mi to hovorí
- poznám to na prvý pohľad²⁷

Po posilnení svojho vnútorného zraku- pohľadu a odhadu inej osoby, sme prešli na iný pól. Poznanie seba samého. Aktivita bola zameraná na lepšie vnímanie a rozpoznanie povahy zverencov zúčastnených –na žiakov.

Na základe veľmi rýchlych odpovedí na 80 otázok sme mali výsledky odpovedí prepísať do pripravenej tabuľky, spočítať kladné a záporné odpovede a nanieť do grafu. Spojiť na osi x-ovej a y-novej dané body, ktoré sme dostali, a nakresliť útvar, ktorý takto vznikol. Príklad dotazníka znázorňujem na obr. 1.

²⁶(dostupné na: <http://sk.wikipedia.org/wiki/intuicia>)

²⁷ Ja som z 15 otázok odpovedala správne na 13. Keď sa ma lektorka spýtala, čo ma viedlo k tým odpovediam, ktoré som uvádzala, tak by som to naraz asi zhrnula, jednoducho pozriem a vidím, alebo znútra počujem.

Obr. č. 1 Časť vyplňaného dotazníka

DOTAZNÍK O ŠTÝLOCH POZNÁVANIA

Tento dotazník je navrhnutý tak, aby ním boli zistené Vami uprednostňované spôsoby poznávania. Za predchádzajúce roky ste si pravdepodobne vytvorili „návyky“ poznávania, ktoré Vám pomáhajú lepšie zužitkovať len určité skúsenosti. Keďže si to pravdepodobne neuvedomujete, tento dotazník Vám pomôže získať predstavu o Vašich poznávacích preferenciách tak, aby ste si mohli vybrať štýl poznávania, ktorý najviac vyhovuje Vašej osobnosti.

Na vyplnenie tohto dotazníka nie je stanovený čas. Pravdepodobne Vám to bude trvať asi 10 – 15 minút. Presnosť výsledkov závisí od pravdivosti Vašich odpovedí. Odpovede nemožno považovať za správne alebo nesprávne. Ak s výrokom viac súhlasíte ako nesúhlasíte, do [] dajte √. Ak s výrokom viac nesúhlasíte ako súhlasíte, v [] ho označte x. Každý výrok bude teda označený √ alebo x.

- [] 1. Často konám bez uváženia možných dôsledkov. ✓
- [] 2. Mám rada/rád ten druh práce, kde mám čas na dôkladnú prípravu a realizáciu. ✓
- [] 3. Mám vyhranený názor na to, čo je správne a čo nie, čo je dobré a čo nie. ✓
- [] 4. Som známa/y tým, že poviem jasne a priamo to, čo si myslím. ✓
- [] 5. Myslím si, že oficiálne postupy a koncepcie ľudí obmedzujú. ✓
- [] 6. Rada/rád robím dôkladnú prácu. ✓
- [] 7. Mám tendenciu riešiť problémy postupne, krok za krokom. ✓
- [] 8. Najdôležitejšie pre mňa je, či niečo dobre funguje v praxi. ✓
- [] 9. Často zisťujem, že konanie na základe pocitov je rovnako dobré ako na základe dôkladného uvažovania a analyzovania. ✓
- [] 10. Aby som sa vyhla/vyhol predčasným a unáhleným záverom, snažím sa najskôr o starostlivú interpretáciu údajov, ktoré mám k dispozícii. ✓
- [] 11. Pravidelne sa pýtam ľudí na ich názory. ✓
- [] 12. Keď počujem nejakú novú myšlienku alebo riešenie, okamžite začínam myslieť na možnosť ich praktického uplatnenia. ✓
- [] 13. Aktívne vyhľadávam nové skúsenosti. ✓
- [] 14. Pri prijímaní rozhodnutia starostlivo zvažujem všetky alternatívy. ✓
- [] 15. Rada/rád dodržiavam osobnú disciplínu, ako napr. diétu, pravidelné cvičenie, prispôbovanie sa stálemu programu a pod. ✓
- [] 16. Akceptujem a pridržiam sa stanovených postupov a koncepcií dovtedy, kým ich považujem za účinný spôsob vykonania práce. ✓
- [] 17. Viac ma priťahujú nové a nekonvenčné nápady ako už zabehané a vyskúšané postupy. ✓

Podľa S. Hlásnej (2005) sme spracovali výsledky dotazníka spôsobom, ktorý uvádza obr. č. 2.

Vyhodnotenie dotazníka:

KOLB – VYHODNOTENIE

V nasledujúcich stĺpcoch zakrúžkujte číslo výroku, ktorý ste označili ✓ a tým mu pridelíte jeden bod. (Číslo výrokov, označených x nedávate do krúžku). Potom počet zakrúžkovaných čísel v stĺpci spočítate a súčet zapíšete pod každý stĺpec osobitne do voľného okienka.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80

17	16	17	17
AKTIVISTA	REFLEKTOR	TEORETIK	PRAGMATIK

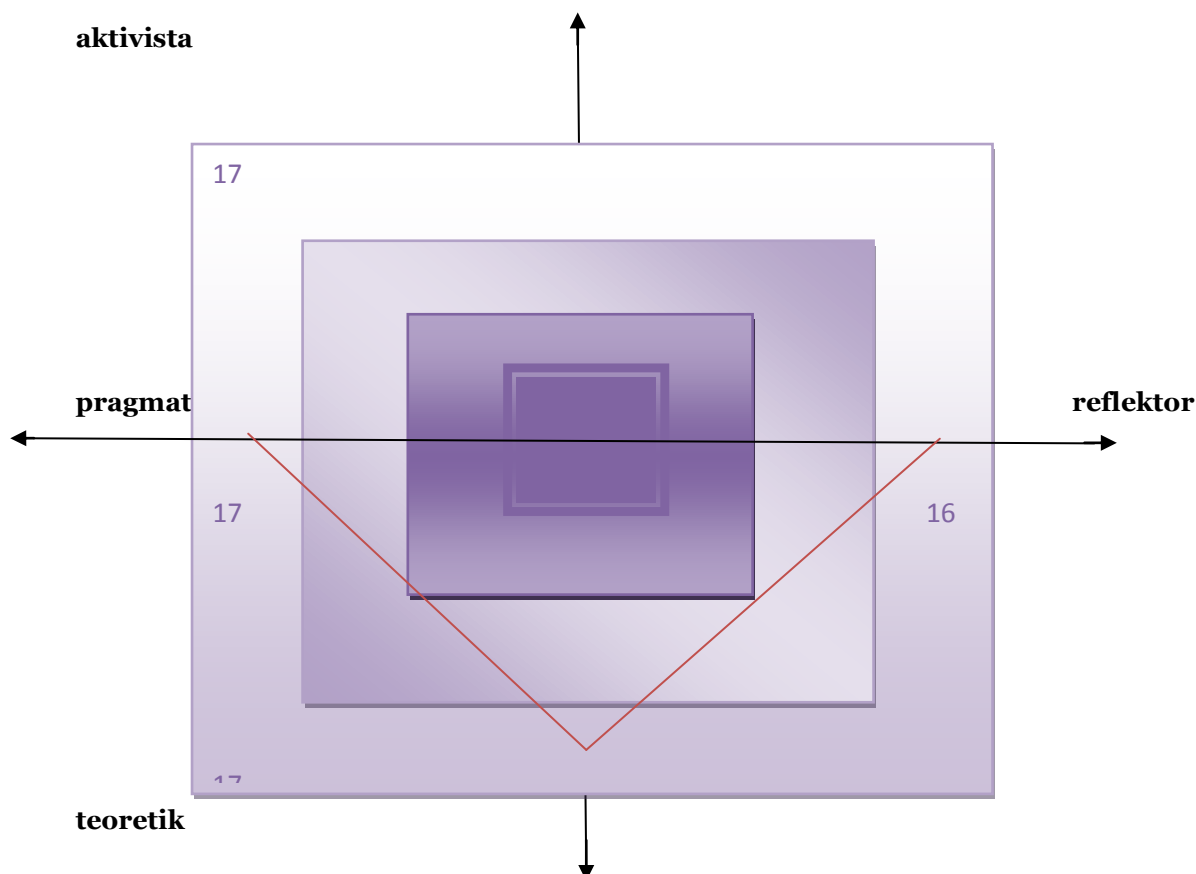
20 – 13	20 – 18	20 – 16	20 – 17	veľmi silná preferencia
12 – 11	17 – 15	15 – 14	16 – 15	silná preferencia
10 – 7	14 – 12	13 – 11	14 – 12	mierna preferencia
6 – 4	11 – 9	10 – 8	11 – 9	slabá preferencia
3 – 0	8 – 0	7 – 0	8 – 0	veľmi slabá preferencia

Podľa materiálov CEVAP a zdrojov Internetu upравила PaedDr. Slávka Hlásna, PhD. (2005)

Z výsledkov je možné vyhotoviť grafy, znázorňujúce rozloženie štyroch skúmaných hodnôt, zodpovedajúcich aktivisti, reflektorovi, pragmatikovi

a teoretikovi. Každú z týchto hodnôt možno vyjadriť verbálne. Graf ukazuje, v akom vzájomnom pomere sa tieto hodnoty vyskytujú u respondentov.

Obr. č. 2 Graf spracovaných výsledkov



Hodnoty, ktoré vyšli mne, boli 17,16,17,17, čo sa na grafe ukázalo ako temer pravidelný útvar – štvorec (v grafe vyznačený červenými spojnicami hodnôt 17). Je prirodzené, že každému z účastníkov výcviku vyšli iné hodnoty, ktoré v grafickom znázornení vyjadrovali rôzne geometrické tvary, najčastejšie nepravidelné. Na základe čísel, ktoré u jednotlivých respondentov prevládali, sme boli zaradení do 2 alebo 3 skupín. Niektorí svoje hodnoty vkresľovali do spoločného centrálného grafu. Vzhľadom na moje vyrovnané hodnoty som nevedela, do ktorej skupiny sa zaradiť. Usudzovala som, že vyrovnanosť nemusí byť vo vyučovacom procese zlým vkladom.

Pretože som mala hodnoty všetkých štyroch vo výsledku môjho testu zastúpené temer rovnako, bolo potrebné len doplniť ich verbálne vyjadrenie.

Teda som aj:

-aktivista- A aj

-reflektor - R aj

-teoretik -T aj

-pragmatik-P.

Vzhľadom na to, že som mala až tri hodnoty rovnaké, na svoj lístok s menom som si pripísala A, T, P.

Vysvetlenie priniesla klasifikácia štýlov poznávania, ktorá charakterizuje každý uvedený typ (por. S. Hlásna, 2005):

Štýly poznávania:

Aktivista:

- Zapojí sa naplno do novej situácie, má sklon nadchnúť sa každou novou vecou, je otvorený novým myšlienkam.
- Nechá sa ovplyvniť bezprostrednou skúsenosťou.
- Žije dni plné aktivity, jeho filozofiou je „skúsím čokoľvek“.
- Má sklon netrápiť sa zbytočnými obavami.
- Problémy rieši impulzívnymi rozhodnutiami.
- Po pominutí nadšenia z jednej činnosti začne hľadať ďalšiu.
- Je vynikajúci na nové skúsenosti, ale nudí sa pri ich dlhodobom zavádzaní do praxe.
- Je pružný spoločenský človek, neustále hľadajúci kontakt s inými ľuďmi.
- Je rád stredobodom spoločnosti.

Spokojný je, keď:

- existuje veľký rozsah nových problémov, skúseností a príležitostí,
- má možnosť tvoriť a má voľnosť pri vymýšľaní,
- pracuje s inými ľuďmi a má príležitosť ich viesť a organizovať.

Nespokojný je, keď:

- musí počúvať dlhé prednášky bez možnosti zapojiť sa,
- musí priveľa samostatne pracovať a písať množstvo poznámok,
- je požiadaný, aby stál v ústraní a nezapájal sa,

sa vyžaduje úplné udržiavanie pokynov s malým priestorom na zmenu.²⁸

²⁸ Podľa materiálov CEVAP a zdrojov Internetu upravila Slávka Hlásna(2005)

Reflektor

- Drží sa radšej v ústraní, aby mohol pozorovať veci z rôznych uhlov pohľadu.
- Za najdôležitejšie považuje pozbierať kompletne informácie, dôkladne ich preanalyzovať, zvážiť možné dôsledky, kým vysloví nejaký záver.
- Má klon odkladať čo najdlhšie prijatie rozhodnutí a definitívnych záverov.
- Jeho filozofiou je byť pedantný a dôkladný.
- Počúva druhých a pred zapojením sa do diskusie si zistí jej smerovanie.
- Vytvára okolo seba tolerantnú, pokojnú, i keď trochu neosobnú atmosféru.
- Koná v súvislosti ach, ktoré zahŕňajú minulosť i prítomnosť, skúsenosti iných i svoje vlastné.

Spokojný je keď:

- Môže postupovať svojím vlastným tempom bez pevných konečných termínov.
- Má čas na prípravu- môže urobiť dôkladný prieskum, porozmýšľa pred tým, ako začne konať alebo vysloví svoj názor.
- Má príležitosť posúdiť, zhodnotiť čo sa udialo a porozmýšľať o tom.

Nespokojný je, keď:

- Je pod tlakom, v časovej tiesni alebo je nútený rýchlo strieďať odlišné aktivity.
- Je nútený byť stredobodom pozornosti, napr. viesť ľudí ,robiť prezentácie...
- Nemá čas na dôkladnú prípravu, napr. na vyslovenie stanoviska, rozhodnutia,...

Teoretik

- Integruje skúsenosti do komplexných, ale logicky správnych teórií.
- Problém skúma krok za krokom logicky správnou cestou.
- Má rád logiku, analýzu a syntézu, teórie, modely, systémy, uznáva racionálnu objektivitu.
- Má tendenciu byť dokonalý neodpočinie si, kým vec nie sú usporiadané a v súlade s jeho racionálnou schémou.

- Jeho filozofiou je racionalizmus a logika (najčastejšie si kladie otázky: „Dáva to nejaký zmysel? “, „Ako a s čím to súvisí?“, „Ktoré sú základné východiská?“).
- Uprednostňuje maximalizovať istoty , pri intuitívnych rozhodnutiach sa cíti neisto , preto neocenia subjektívne názory a všetko, čo považuje za nedostatočne premyslené a logicky zdôvodnené.

Spokojný je, keď:

- Vie, že veci zapadajú do logického vzorca, existuje jasná štruktúra , účel a vie presne, čo sa od neho vyžaduje.
- Má čas logicky uvažovať nad súvislosťami nápadov, udalostí a situácií.
- Je intelektuálne vyťažený, napr. musí riešiť logicky zložité situácie a problémy.

Nespokojný je, keď:

- Je tlačенý do vecí bez toho, aby poznal súvislosti alebo účel.
- Je činnosť neštruktúrovaná, neorganizovaná.
- Nedostane príležitosť alebo má málo príležitostí využiť svoje rozumové schopnosti.

Pragmatik

- Pozitívne pristupuje k novým nápadom, teóriám a technikám a rád ich čo najskôr vyskúša v praxi, rád ide priamo na vec.
- Rád rieši problémy, nové situácie, považuje ich za výzvu, koná rýchlo a zručne vo veciach, ktoré ho priťahujú a páčia sa mu.
- Má sklon byť netrpezlivý, ak v diskusii nie je prijaté konečné rozhodnutie alebo záver.
- V základe je praktický, realista, dobre sa cíti v situáciách, o ktorých vie, že budú v praxi fungovať.
- Jeho filozofiou je: „Vždy je možné nájsť lepšie riešenie“, „Je to dobré len vtedy, ak to funguje v praxi“.

Spokojný je, keď:

- Zaoberá sa vecami s jasnými praktickými výhodami, napr. ako urobiť veci lepšie, ako postupovať správne,...
- Má príležitosť rýchlo zaviesť do praxe, čo sa naučil.

- Dostane možnosť sám si vyskúšať veci spolu so spätnou väzbou od vierohodného a spoľahlivého odborníka.

Nespokojný je, keď:

- Nevidí žiadny zjavný výsledok alebo praktické využitie v tom, čím sa zaoberá.
- Nedostane inštrukcie a smernice alebo možnosť veci si precvičiť.
- Vidí existujúce výrazné prekážky v aplikácii vecí, ktoré sa naučil.²⁹

Číselne vyrovnané hodnoty u mňa 17,16,17,17 znamenajú, že môžem zastávať v kolektíve aj úlohu aktivistu, aj reflektora, aj teoretika, aj pragmatika. Tí, ktorí mali iné čísla, napr. 5,18, 7, 3, sa správajú odlišne. Štýly poznávania jasne ukazujú, že pri práci so žiakmi je veľmi potrebné rešpektovať, aký typ v nich prevláda. Napríklad nemôžeme od daného žiaka/pedagóga čakať, aby bol na hodine aktívny, keď je typický reflektor, ktorému dlhšiu dobu trvá, kým vyrieši nejakú úlohu, vyjadrí sa k niečomu. Jednoducho nie je príliš aktívny, ale na druhej strane vytvára pomalú, ale pokojnú atmosféru. Alebo čísla 16, 6, 10,2. Dôkaz, že je to „živý typ“, všetko ho nadchne, ale „skutek utek.“ Podľa známeho „Poznaj a toleruj“, teda aj podľa štýlov poznávania je potrebné uplatniť veľkú mieru empatie pri komunikácii s jednotlivými typmi.

To isté platí aj pri sebahodnotení i sebahodnotením. Z istého nadhľadu mi moje osobné výsledky dovolili nasledovnú interpretáciu: perfekcionista, ktorý v danej situácii môže byť aj A, aj R, aj T aj P. Keď je to potrebné, vedie ľudí, keď usúdi, že sa má stiahnuť, počúva, ale aj analyzuje, učí sa cez nové poznatky a chce výsledok zaviesť aj do praxe. Je to veľmi náročné na psychiku, prácu, nervy. Ale ešte dôležitejší je poznatok, že perfekcionista perfekcionizmus očakáva aj od žiakov, a keď toho nie sú schopní, nevie pochopiť, ako niekto do svojej práce nedáva všetko. A to posúva aj kvalitu v pedagogickom pôsobení a skvalitňovaní pedagogickej práce podstatne ďalej. Sebahodnotenie a sebahodnotenie súvisia so sebauvedomovaním a vedomou zmenou na sebe, teda so zdokonaľovaním sa. Túto zmenu reflektuje aj test (aj keď rovnaký, uskutočnený po niekoľkých rokoch), v ktorom sa menia odpovede a tým aj vyhodnotenie a následne dochádza k zmene štvoruholníka. Zjednodušene povedané so zmenou štvorcov sa meníme aj sami. Je možné, že aj výrazne kvalitatívne k lepšiemu. To ale zostáva na nás. Test sa robí raz za 5 rokov. Dospevaním, zmenou

²⁹ Podľa materiálov CEVAP a zdrojov Internetu upravila PaedDr. Slávka Hlásna, PhD.(2005)

prostredia, pracovaním na svojich vlastnostiach sa naozaj môže zmeniť výsledok grafu- pomeru aktivistu, reflektora, teoretika a pragmatika.

ZÁŽITKOVÉ HRY PRE DOSPELÝCH

Druhá časť predloženého textu je prevažne deskriptívna. Ide o opis vybraných hier pre dospelých s krátkym záverečným komentárom o celi a zmysle hry. Prakticky účastníci výcviku mali možnosť hrať nasledujúce hry:

Hra č.1- Detektív

Skupina 28 ľudí pracuje v 4 skupinách. Úloha znie: Na základe daných indícií rozhodnite, kto je vrah. Každá skupina dostala papier s rovnakým textom, na ktorých boli napísané rôzne vety- výroky, podľa ktorých sme sa mali ako skupina jednotne dohodnúť, kto z daných osôb je vrah. Vety boli jednoznačné. Popisovali miesto a čas podozrivých osôb a zavraždenej pani Blahovskej. Za 30 minút sme mali odpovedať na otázky:

Kto je vrah?

Ako bola pani Blahovská zavraždená?

Kedy sa stala vražda?

Úloha bola jednoduchá, jasná. Snažili sme sa ísť na to logicky, usporiadali sme fakty časove, vzťahovo, rozoberali sme situáciu, pridávali sme svoje verzie,...Zaujímavé, že asi 10 minút sme si boli istí vrahom, ale potom jeden z nás vykrikol: „Vrah bude určite Jitka, lebo o nej máme najmenej informácií!“ A už sme išli všetci nesprávnym smerom. Bol to haló efekt?

Podľa akých faktorov sme mohli rozhodovať a vnímať danú situáciu? Mohol to byť:

„Haló efekt“

Intuícia

Efekt dobroty

Všeobecná zameranosť osobnosti človeka

Prvý dojem zo situácie

Súkromná teória

Projekcia

Aktuálne naladenie

Chyba centrálnej tendencie

Aktuálna fyzický stav

Zvažovanie protikladov

Životné skúsenosti

Uvažovanie o pozadí udalosti

Absolútny nezáujem o danej situácii .

Rýchle konečné hlasovanie ? Odhodlanie, predsavzatie, určenie, zaumienenie si, že to určite bude tak, že nás chcú len zmiasť, sme naozaj určili za vraha Jitku.

Nakoniec sme zistili, že sme to zbytočne prekombinovali, a naše pôvodné rozhodnutie že vrahom je Ján bolo správne.

Zo 4 skupín 3skupiny tipovali správne. Naša skupina nesprávne.

Poznatok: *zbytočne nehľadaj zákernosti!!!*

Hra č. 2. Príslovia

Úloha znela: Prelož to, čo máš napísané na papieri do známeho príslovia.

Príslovie je zhustený výraz ľudovej múdrosti s obrazným rázom a zámerom poučiť.

Ich výskumom sa zaoberá [paremiológia](#) ,súčasť [ľudovej slovesnosti](#). Často sú v tvare [rýmovaného](#) dvojveršu.

Príklad: *Kto druhému jamu kope, sám do nej spadne!*

Uvediem niektoré príslovia, napríklad: príslovia začínajúce na písmeno B:

- Bez [muky](#), niet [náuky](#).
- Bez [práce](#) nie sú [koláče](#).
- Bez [oldomáša](#) ani [kúpiť](#), ani [predať](#).
- Bez [peňazí](#) na [svete](#) [človek](#) nič nezvedie.
- Bez [vetra](#) sa ani [lístok](#) na [strome](#) nepohne.
- Bez [volania](#) [nechytaj](#) sa cudzej [roboty](#).
podobné Kde ťa [nevolajú](#), tam sa [neukazuj](#).
- Bližšia [košeľa](#) ako [kabát](#).
- [Boh](#) nie je horlivý, ale [pamätlivý](#).
- [Bohatí](#) sa [tešia](#) [peniazom](#), [chudobný](#) [deťom](#).
- [Bohatstvo](#) [plodí](#) [závisť](#), [chudoba](#) [nenávisť](#).

- **Božie mlyny melú** pomaly, ale **isto**.³⁰

V hre „príslovia“ každá dvojica mala iný zápis. Na našom papieri sme mali takéto znenie:

„V závode na spracovanie obilia, riedenom nadprirodzenou bytosťou, je nízka produktivita prác vyvážená úplnou spoľahlivosťou.“

My sme zistili, že je to príslovie: Božie mlyny melú pomaly, ale isto. Následne sme náš zložitý zápis čítali nahlas pre všetkých účastníkov a oni mali zistiť, aké je to príslovie. Musím sa priznať, že aj keď som si myslela, že slovenský jazyk ovládam a dokonca moja mamička bola učiteľka slovenčiny, niektoré opisy som do príslovia nevedela dať. Hanba? Určite nie. Ale bola tam jedna kolegyňa, ktorá všetko vedela a hneď kričala prvá príslovie. Po 4-5-tich ju ostatní zahriakovali, že aj oni chcú prísť o aké príslovie ide a nech je ticho. No naozaj sme sa správali ako deti.

Kde aplikovať túto hru? Samozrejme na hodinách slovenského jazyka.

Hra č.3.- Lego

Túto hru sme pomenovali LEGO.

Ludia boli rozdelení do 2 skupín. Úlohu mali rovnakú. Boli oddelení, aby neboli ovplyvňovaní, a nepočuli dohovory. Každá skupina bola rozdelená na dve časti- realizátorov a navigátorov. Realizátori mali poslepiečky zložiť z lega daný model. Model určitú dobu videli a následne bol rozobraný. Navigátori mohli usmerňovať zloženie lega, ale mohli sa správať len ako hluchí- t.j. nesmú rozprávať, ale môžu použiť iné zmysly. Realizátori zas boli akože „slepí“ pri skladaní modelu. Mali zaviazané oči šatkou. Najprv realizátori museli poslepiečky pohľadať časti modelu a potom jeden z nich skladal model.

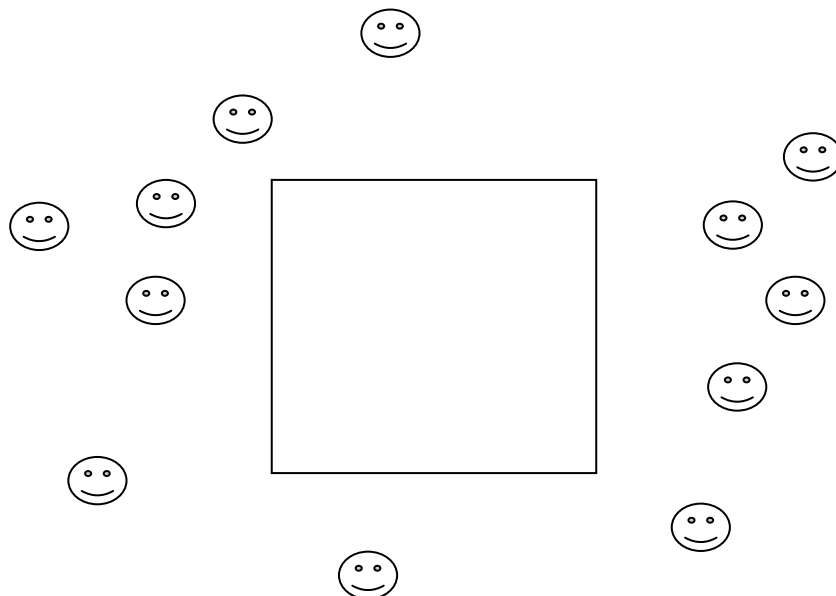
Čo bolo treba v kolektíve použiť:

- ✓ vedieť komunikovať
- ✓ dohovoriť si signály navigácie
- ✓ vybrať najrýchlejší postup
- ✓ vybrať najrýchlejšieho človeka
- ✓ vykonať zloženie

³⁰ <http://sk.wikipedia.org/wiki/prislovie>

✓ zvlážiť

Situácia vyzerala asi takto: v tvare štvorca ohraňovaného špagátom boli realizátori, zvonku špagáta navigátori.



Vysvetlivky:



Navigátori



Realizátori

i

Obidvom skupinám sa podarilo za krátky čas zložiť dané teleso. Zistili sme, kto v kolektíve si rýchlo fotograficky zapamätá model, kto je riešiteľ, kto je vodca, kto vie zvoliť správnu taktiku- smer. Naša skupina sa dorozumievala: potleskom- znamenalo to, že robí to dobre a dupanie- znamenalo, že to nerobí dobre. Zvláštne , že aj druhá skupina mala tie isté dohovory. Máme to zafixované? Ozaj . Prečo by dupanie nepredstavoval pojem – je to dobre a pokračuj? Je to ľudský vývin signálov?

Aké je poznanie z tejto hry?

1. učiť deti, aby si uvedomovali, ako to majú ťažké hendikepovaní ľudia
2. správať sa slušne, ohľaduplne
3. pomáhať druhým
4. zistiť, aké silné sú naše zmyslové orgány
5. sila práce je v kolektíve,...

Hra č. 4- Empatia

Táto hra sa môže volať EMPATIA. Hra sa dá využiť na triednických hodinách , keď sa má zvoliť hovorca- predseda triedy. Takisto na letných táboroch, keď sa deti ešte nepoznajú. Touto hrou zistia, kto by ich vedel zastupovať . Je to typ človeka, ktorý je empatický a vie, čo by chcela celá skupina. Úloha znela: napísať a reagovať tak, aby sme na 10 otázok odpovedali tak, ako si myslíme, že bude tak isto odpovedať väčšina ľudí v skupine. Úlohy boli typu: -napíšte jedno domáce zviera tak, že to isté napíše podľa vás každý člen skupiny (pes) alebo: vyber objekt: obdĺžnik štvorec, trojuholník, kruh (kruh)... Nakoniec boli pridelené body podľa toho, koľko bolo zdvihnutých rúk, kto to napísal rovnako. Ak to napísal len jeden človek, dostal o bodov. Podľa našej sumy čísel sme mohli zistiť, či sme empatickí alebo nie, či by sme mohli vykonávať určité povolania alebo vôbec nie.

Hra č. 5.Prežitie v púšti

Cvičný problém: Prežitie v púšti.

Úloha znela: napíšte si na papier týchto 10 slov- vecí. Boli to :

1. Lekárnička
2. Veľký pršiplášť
3. Pištoľ so 6-timi nábojmi
4. Slnečné okuliare
5. Funkčná baterka
6. Červeno- biely padák
7. Kozmetické zrkadielko
8. Fľaša pitnej vody
9. Kabát
10. Jedna dýka.

Umelo vytvorená katastrofálna situácia približne hovorila: Je 10 hodín predpoludním. Práve ste havarovali s lietadlom v Amerike. Pred zhorením lietadla sa podarilo zachrániť týchto desať vecí 1-10. Pilot konštatoval: sme približne 60 km od miesta, kde sme mali doletieť, asi 70 km severozápadne do obývanej baníckej osady, teplota vzduchu je asi 43 stupňov celzia. Všetci sa zachránili. Ľudia mali oblečené

ľahké saká, nohavice, ponožky, poltopánky,.. Mali sa rozhodnúť, či zostať na mieste a čakať na pomoc alebo sa pohnúť k baníckej osade. V druhej etape rozhodovania ešte utvoriť poradie podstatnosti vecí, ktoré boli k dispozícii 1.-10. Čo si zobrať so sebou v prípade pochodu. Ja som pridelila tento postup dôležitostí vecí na prežitie:

- 1) Fľaša pitnej vody
- 2) Lekárnička
- 3) Funkčná baterka
- 4) Dýka
- 5) Pištoľ s nábojmi
- 6) Kozmetické zrkadielko
- 7) Slnéčné okuliare
- 8) Pršíplášť
- 9) Kabát
- 10) Čierne- biely padák

Najpodstatnejšia bola pre mňa fľaša vody, najmenej podstatný padák. Niekde som ale počula informáciu, že kozmetické zrkadielko je veľmi dôležitá pomôcka pre signalizáciu, keď zostaneš sám. Ale potlačila som ju a dala som ho niekde do stredu dôležitostí. Hlavou mi prešla myšlienka: „nedám zrkadlo, aby si ostatní nemysleli, že sa chcem stále skrášľovať a maľovať, aby som vyzerala krajšie a mladšie.“ Choré. Veď v tej situácii je to vôbec nepodstatné. Veď ide o prežitie! Išlo sa na rozhodnutie. Zostať alebo ísť do obývanej osady? Len 4 chceli zostať na mieste a čakať na pomoc. Začalo presviedčanie, argumenty za a proti. Ale skupina mala postupovať ako celok.“ Expert na výcvik špeciálne školených vojakov“ by varoval, že prežijú väčšinou tí, ktorí zostanú na mieste havárie a čakajú na pomoc. To sme sa dozvedeli neskôr od školiteľky. Druhá úloha: čo je dôležité na prežitie? Expert na výcvik pridelil tento postup dôležitostí vecí na prežitie v nehostinnej krajine:

- 1) Kozmetické zrkadielko
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

9)

10) Lekárnička

A už sme pri tom zrkadle. Najdôležitejšie z daných vecí je kozmetické zrkadielko. Nie preto, aby sme sa doň pozerali akí sme chudáci v danej situácii, ani aby sme sa maľovali, aby sme boli pekní, ale na svetelnú signalizáciu pre záchranárov. Predstavte si, že expert na prežitie ako posledné dal lekárničku. Naša skupina „civilizovaných“ ľudí skoro všetci dali lekárničku medzi najdôležitejšie veci. Zaujímavý poznatok. Chorá civilizácia. Udržiava sa len na liekoch a chemikáliách. Sila farmaceutického priemyslu vznikla aj do nášho podvedomia. Čo všetko majú rozhodovaní vedieť v danej situácii:

- poznať zemepis, geografiu aká je v danej krajine, či je tam púšť, aký je porast (my sme mali kaktusy okolo seba)
- vedieť sa orientovať kde je sever, juh
- zachovať sebadisciplínu
- poznať všeobecné veci, ktoré sa väčšinou naučíme ako mladý v rodine.

Dobre, to by sme teoreticky prežili alebo neprežili. Dúfam, že takú situáciu nikdy nezažijem naozaj. Najnovšie si niektoré manažérske skupiny vyberajú najschopnejšieho pracovníka, ktorý zvláda aj tie najkritickejšie životné situácie systémom „preži v ...“ Niečo podobné ako naša hra. Počula som všeličo, ale nebudem to rozoberať a komentovať, lebo som tam nebola.

Môj názor :

Voľakedy ľudia museli tvrdo v prírode žiť, vedeli sa orientovať v prírode a žiť v nej. Spoločenský vývin nás umiestnil na tomto vývinovom rebríčku a mne sa to zdá smiešne, že teraz si umelo vytvárame životu ohrozujúce situácie – či to zvládneme a prežijeme. Iné je, ak sa do takej situácie nechtiac dostaneme. Silné lobistické skupiny si ale vyberajú podľa svojich pravidiel. Ak sa niekedy budem rozprávať s účastníkom takéhoto „kurzu“ a bude sa mu to páčiť, možno zmením názor na takýto spôsob výberu alebo hodnotenia pracovníka. Človek nikdy nevie. A hovorí sa, „že nikdy nehovor nikdy“ .

Čo mi dal tento seminár? Veľa:

- Zistenie, že mám vysokú intuíciu
- Spoznala som viac svoje vnútro
- Zlepšila som komunikáciu,...

- Čas, ktorý sme strávili aktivitami ubehol rýchlo , lebo úlohy boli zaujímavé , ľahké , ale poučné a výsledok nikdy nebol stresujúci. Nebolo vykričané: ty si taký alebo onaký, ani ako to, že ste nezistili správne výsledok úlohy a podobne. Výsledok bol úplne iný. Poznala som to všetko. Tam a hneď. Moje očakávania, čo som si napísala sa splnili do bodky.

Realita

v

hre

Zaujal ma článok Martina Nikodýma (moderátora a vášnivého cestovateľa, fotografa a autora reportáží) v článku: Reportáž. Dobrodružstvo v blate, uverejnený v časopise Cestovateľ ,jún 2013, strana 20-26. Vyberám to , čo pre mňa bolo najzaujímavejšie a súvisí s bojom o prežitie v našich hrách:

„ Prvá noc na ostrove v drevenej chatrči, ktorej ktosi dal možno aj z posmechu označenie hotel. Na všadeprítomné šváby sme si už zvykli, ale potkany behajúce celú noc po plechovej streche mi spať nedali. Po tom, čo mi jeden z nich prepadol cez dieru v strede priamo do mojej izby a spustil panický škrek, som vyskočil zo spacáku. Svetlo mojej čelovky osvietilo v kúte vystrašeného tvora pripraveného na útek. Dobré cielená rana trekovým sandálom mu vo svetle baterky ukázala cestu von. Ale zabudol som poznamenať, že na našich hotelových izbách neboli dvere.“ „Pochodovali sme asi ešte hodinu a potom sa dostavila kríza. Bolo pre nás stále náročnejšie udržať sa na klzkom bambuse. Po niekoľkých pádoch za sebou to skúšam mimo nich. Nie, to nepôjde, hovorím si, keď vyťahujem z blata vyzutú topánku. Na Jožovi badám únavu, je na konci síl. Sadol si a oznámil, že už viac nevládze. Trvalo nám to sedem hodín. Dorazili sme k obydlIU zvanému UMA. Je to dom na koloch rozdelený na dve až tri časti. V prednej je otvorené ohnisko a slúži na varenie, jedenie a spoločenskú konverzáciu. Druhá časť domu je vlastne spálňou. Tu spolu žije 20 až 50 ľudí. Priamo pod domom žijú domáce zvieratá. Prasce a hydina. “ „ K nám sa správali priateľsky a so záujmom. Ukázal som im niekoľko pohľadníc Slovenska a pri pohľade na Bratislavský hrad ma najviac pobavila otázka, načo sú nám také veľké domy.“ „Naozaj asi 30 % času pracujú a zvyšok posedávajú a debatujú. Neustále si našli nejakú tému a radi sa smiali. Až som im začal závidieť. Život v jednom dome v komunite 20 až 50 členov určite nie je jednoduchý. Každý tu má svoje pevné miesto a každý vie, aká je jeho úloha ...“ „Najmladší asi ročný syn Amana Talijan, bol ten večer nesvoj. Letným dotykom som

zistil, že hicuje asi na 39,5. Po porade s kamarátom som mu ponúkol štvrťku paralenu. Cestovateľ sa niekedy bojí v takýchto prípadoch zasiahnuť, lebo ak sa čosi stane, môže sa to otočiť proti nemu. Paralen našťastie zabral a malý bol ráno bez horúčky. Zo samej radosti bol na našu farmaceutickú počesť zarezaný kohút, ktorý sa stal spestrením nášho menu. Pripomínam, že na toho vychudnutého kohúta bolo asi 15 ľudí, takže hody to neboli.“ „Videli sme ľudí, ktorí stávajú, keď vyjde slnko a líhajú s tmou. Ľudí pre ktorých bola vzájomná komunikácia dôležitou súčasťou každého dňa. Žili teraz, pre túto chvíľu a žili naplno.“³¹

Prečo som si vybrala časť tohto článku? Pretože ja sama som vášnivá cestovateľka a precestovali sme s manželom niekoľko exotických krajín. Cestovanie ma veľmi obohacuje. Pomáha mi spoznávať nielen cudzie kultúry, ale aj samu seba. Keď mám priestor na vyučovacích hodinách, rozprávam študentom o danej krajine, zvykoch, premietam im fotky, videá. Pri rozhovore ako keby som sa opäť dostala do príslušnej krajiny aj spolu s mojimi žiakmi, ktorí sú mimochodom tak ticho, že ich vlastne skoro ani nevnímam.

Ukazuje sa, že hra môže reflektovať aj kulturologické rozdiely medzi kultúrami, národmi, sociálnymi skupinami a pod. Aj tie je možné zakomponovať do kognitívneho procesu a tým aj využiť v pedagogickej praxi. Cestopisné spomienky alebo opisy môžu byť vstupom do napr. matematických úvah o grafických vzdialenostiach a pomeroch, ale súčasne aj výchovným prvkom. Napr. Je to boj o prežitie? Pre cestovateľov alebo pre domorodcov? Ľudia z mesta na nich pozerajú ako na primitívnych divochov, ale oni v svojej džungli sú pánmi. Môžeme to len obdivovať a držať im palce. Tu by nám nepomohli ani naše hry na „prežitie“. Toto sú cestovateľské hry.

HRY V ŠKOLE

Moja učiteľská kariéra sa začala v r. ..., kedy som sa po prvýkrát postavila pred žiakov. Chcela som im sprostredkovať učivo čo najzaujímavejším spôsobom, rozpútať diskusiu a vtiahnuť ich do tajomstiev výchovy. Myslela som si, že pomerne slušne ovládam všetky potrebné informácie, poučky, definície, metódy, formy výchovno-vzdelávacieho procesu. Nikto ma nepripravil na fakt, že raz budem stáť pred skupinou žiakov, ktorí nie sú ochotní, resp. dostatočne motivovaní k práci na hodinách. A tak

³¹ Cestovateľ jún 2013, Martin Nikodým, Dobrodružstvo v blate, strana 20.-26.

tam v plnom nasadení stojíte pred pasívnymi a často i unavenými žiakmi, všemožne sa im snažíte sprostredkovať „hromadu“ informácií, kladiete otázky, na ktoré čakáte odpoveď, no žiadnej sa nedočkáte. Po hodine ste vyčerpaný, sklamaný a deprimovaný. Vyčítate si, že ste zlý a neschopný učiteľ, prípadne, že rozprávate jazykom, ktorému rozumiete len vy. Tak toto je nepríjemná skúsenosť mnohých začínajúcich učiteľov.

Podobné konštatovania vysloví snáď každý učiteľ, nielen začínajúci.

Ako vyriešiť problém? Spýtala som sa žiakov, ako si oni predstavujú vyučovanie. Oni mi povedali, aby sme sa hrali. (Hry detstva sú zárodkami celého ďalšieho života detí, v nich sa prejavuje a rozvíja celý človek, jeho dispozície a najvnútornejšie tendencie. F. W. A. Fröbel,). Myslela som si, že si robia so mňa „srandu“, ale potom som začala nad tým uvažovať. Veď oni majú pravdu. Čínska múdrosť hovorí: „Povedz im a ... zabudnú, ukáž im a zapamätajú si, zapoj ich a oni pochopia, ustúp a nechaj ich konať.“

Hľadala som v dostupnej literatúre a našla som hry o zmysle života. Najskôr som hry začala aplikovať na triednických hodinách. Neskôr som ich už vedela aplikovať aj na mojich predmetoch.

Zoznam hier o zmysle života

V nasledujúcom uvádzam zoznam hier, ktoré sa týkajú zmyslu života alebo cieľa života.

Námety a inšpirácia hier boli prevzaté z už publikovaných hier v Českej republike, Nemecku a na Slovensku. Mne sa veľmi osvedčili. Viac alebo menej upravené pre potreby či už individuálnej, alebo skupinovej dospelých.

„Čiara života.“ Na dlhý papier znázornia hráči v podobe čiary svoj životný príbeh, ktorý bude zachytávať dôležité udalosti ich života. V ďalšej časti môžu hráči napísať príbeh o svojej čiare života. Prípadne sa k čiare môžu vymyslieť aj zvuky. Podobnou hrou je **Špirálová maľba**, v ktorej hráč maľuje špirálu a popri nej vyznačí dôležité momenty svojho života. Potom sa po špirále „prechádza“, zastavuje sa na dôležitých miestach a rozpráva svoj príbeh. Odporúčaný vek je od 7 rokov (Campellová, 2000).

Zmysel I. Ako, už bolo povedané, už dieťa si kladie otázky o zmysle. Hra pomáha zamyslieť sa nad otázkami: Ako dlho žijú ľudia na tejto zemi?, Akú dlhú históriu má moja rodina?, Čo viem o svojich predkoch?, V čom videli predkovia zmysel života?,

Čo robili?, Čo si mysleli o svete?, Čo si mysleli o ľuďoch?, Vedeli, kto tu bude po nich?, Tušili, že aj ja budem raz ich príbuzným? Každý účastník hry napíše na tieto otázky príbeh, prečíta ho a sám alebo za pomoci skupiny vyhodnotí. Hru je možno používať už od 8 rokov (Hermochová, 1994). **Horúca stolička**. Nasledujúca hra dáva príležitosť pýtať sa iného (deti sa môžu napríklad pýtať dospelého) na jeho pocity, úzkosti alebo na iné skúsenosti spojené s akoukoľvek témou. Dá sa využiť aj pri téme zmyslu života a dôležitých životných otázkach. Na stoličku sa posadí dobrovoľník a ostatní si sadnú do kruhu okolo neho. Jeden po druhom môžu položiť otázky k témam: Aký je zmysel tvojho života?, Aký je cieľ tvojho života?, Aký je tvoj názor na smrť a utrpenie? Hráč, ktorý sedí uprostred, sa pokúsi odpovedať na všetky otázky. Ak na niektorú otázku nevie odpovedať, môže si dať poradiť od hráča, ktorého si vyberie. Ak je nejaká otázka príliš osobná, môže povedať: „Veľmi horúca!“ a nemusí na ňu odpovedať. Hru je možno používať už od 11 rokov (Hoppe, Hoppe, Krael, 2001). Podobnou hrou je aj **Horúce kreslo 2** (Hickson, 2000). **Cesta do budúcnosti**. Hráč má napísať krátku správu o tom, aký by chcel byť, keď bude o desať rokov starší. Správy sa potom môžu anonymne vystaviť a diskutuje sa o budúcnosti. Hráč si môže v hre uvedomiť, akým by chcel byť, akú má ideálnu predstavu, aký má cieľ a čo musí urobiť, aby sa to naplnilo. Hry sú vhodné pre deti a mládež (Portmann, 2005). Ďalšie hry zaoberajúce sa budúcnosťou sú: **Linky budúcnosti, Kreslenie budúcnosti, Otázky o budúcnosti, Kruh budúcnosti, Stolička budúcnosti**, ktorú autori odporúčajú pre vek od 11 do 17 rokov (Pike, Selby, 2000). **Skús žiť ako v posledný deň**. Hráč si má premyslieť, čo dnes robil a čo ešte bude robiť. Napíše si to na papier. Potom si má premyslieť a urobiť náčrt programu na deň, o ktorom by vedel, že je jeho posledným dňom (Kudláčová, 1999c, Kolařík, 2006). Podobnou je hra **Ešte pol roka**, pri ktorej sa hráč má vžiť do predstavy, že pozná koniec svojho života. O pol roka ho čaká smrť. Čo bude robiť? Ako sa na ňu pripraví? Vyrovnanie sa so smrťou a umieraním redukuje podvedomý strach zo smrti, dáva hlbokú dôveru v život, úctu k vlastnému bytiu a je príležitosťou zamyslieť sa nad zmyslom života. Hráč si má vymyslieť príbeh, v ktorom bude človek (taký starý ako je on sám) vedieť, že ho čaká už len pol roka života. Čo urobí hrdina príbehu so svojim poznaním? Ako žije? Pripravuje sa na smrť? Chce na ňu zabudnúť? Ako sa zmení jeho život? Tieto hry môžu hrať deti od 13 rokov (Alexová, Vopel, 1996). 392008, roč. 2, č. 1“ .³²

³² Tavel, P., Kanálik, T. (2008). Praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí

Takéto množstvo hier, ktoré sú k dispozícii na internete a sú veľmi zaujímavé v prípade, že žiaci sú ochotní počas triednickej hodiny sa hrať, sú akousi prípravou na narodenie a smrť. Ale stále sú len hrou a závisí od zloženia skupiny a samozrejme od vyučujúceho, ako vedie priebeh hry. Stáva sa, že tá istá hra v jednej skupine je inšpirujúca, a v druhej skupine vôbec nemá konečný výsledok, záver. Študenti nemajú záujem ísť do svojho vnútra a hlboko sa zamýšľať nad zmyslom života a už vôbec nie hovoriť o smrti.

Nedávno ale v médiách veľmi často hovorili o konci sveta. Ľudstvo si nevedelo vysvetliť majský kalendár, ktorý „končil“ v roku 2013 a tak sme si to vysvetľovali zánikom ľudstva. Takže zas nastala situácia- už nie hra, ale možno realita! Týkalo sa to všetkých- malých, veľkých, detí, starcov,...Mám pocit, že sme sa rozdelili na dve skupiny. Jedna čo hrozbe o zániku sveta neverila a druhá čo sa chystala na katastrofický scenár a robila si „zásoby“ v prípade, že by oni predsa prežili. Boli vypredané kachle na tuhé palivo, sviečky, dlhotrvajúce potraviny,...Ja som patrila raz do jednej skupiny, raz do druhej. Podľa nálady. Ako dobre, že nenastal koniec sveta. A zas sme pri tom istom ,ako aj pri cestovateľských hrách. Hra a realita. Pokračujme ešte na chvíľu s hrami.

„ **Otázky o cieľi.** Hráč sa zamýšľa nad životnými cieľmi a nad tým, čo pre ne môže urobiť. Dostane papier s napísanými otázkami o ich cieľoch. Odpovedá napríklad na otázky: Čo by som rád robil, vlastnil, čo by som rád dosiahol?, Čo by som rád robil lepšie? ,Na čo by som mal rád viac času, viac peňazí?, Aké sú moje nesplnené priania?, Aké zmeny musím urobiť vo svojom živote?, Čo je mojím cieľom? O otázkach sa potom diskutuje. Hra je vhodná pre prácu so žiakmi (Canfield, Wells, 1995). Podobnou je aj hra **Safari**, v ktorej sa hráč zaoberá vecami, po ktorých túži a v konečnom dôsledku si dáva otázku, či má svoj život pod kontrolou, či sú jeho životné ciele a túžby dosiahnuteľné. (Karnsová, 1995). V hre **Stanoviť si cieľ** si hráč určí ciele do nejakého konkrétného časového bodu, pričom sa vyhýba všeobecným výrokom typu „Chcel by som byť menej hanblivý“. Hra je určená pre deti a mládež (Portmannová, 2005). **Čo je šťastie.** Hráč putuje krajinou a hľadá samého seba, zmysel svojho života a šťastie. Počas putovania dáva hráč ľuďom, ktorých stretne, obyčajnú otázku: „Kde hľadať šťastie?“ Odpovede si zapisuje. Potom sa urobí výstava

odpovedí. Pri vernisáži sa koná diskusia. Na záver hráč napíše alebo nakreslí list pre šťastie určený komukoľvek .Minimálny odporúčaný vek hráčov je 14 rokov (Hrkal, Hanuš, 2006) . **Minulosť, prítomnosť, budúcnosť.** Hráč nakreslí na papier cestu s názvom „Môj život“. Plocha papiera sa rozdelí na tri časti. Prvá má názov minulosť, druhá prítomnosť a tretia budúcnosť (môže byť aj „vtedy, teraz a potom“). Hráč kreslí do prvých dvoch častí dôležité aspekty svojho minulého a prítomného života. Do poslednej časti nakreslí to, ako sa môže jeho život ďalej vyvíjať – ide o reálne očakávania, nádeje a priania. Hra má za cieľ presvedčiť hráča, že veci sa vyvíjali a menili, že sa aj naďalej budú vyvíjať a že sa oplatí namáhať sa a snažiť sa meniť veci k lepšiemu. Iný variant hry je, že hráč kreslí **Životnú cestu**“, teda na papier kreslí cestu svojho života, ktorá má priebeh od minulosti až do budúcnosti. Popri ceste sa môžu nachádzať rôzne veci, ktoré k jednotlivým etapám patria. Autori odporúčajú hru tak pre deti, ako aj pre mládež (Hobday, Ollier, 2006). **Cieľové hodnoty.** Cieľové hodnoty sú tie, o ktoré sa človek v živote usiluje a snaží sa ich rešpektovať. Hráč dostane zoznam dvanástich hodnôt podľa abecedy a má ich zoradiť podľa dôležitosti: bezpečie domova a štátu, múdrosť (porozumenie životu), pohodlný život(v blahobyte), šťastie a spokojnosť, rodinné bezpečie, rovnosť (rovnaká príležitosť prevšetkých), sebaúcta (sebadôvera), zmysel pre dokonalosť, sloboda a nezávislosť, priateľstvo, spoločenské uznanie a vnútorná duševná harmónia. Hráči si potom porovnajú zoznamy, zdôvodňujú voľbu, čím majú možnosť prehodnotiť vlastné názorové priority a život. Hra je síce uvedená medzi hrami pre starších ľudí, ale i napriek tomu je možno ju využiť pri práci s adolescentmi (Štilec,2004). **Potencionalita človeka.** Hráči sa rozdelia do skupín po štyroch. Inscenačná hra zameraná na sebaopoznanie, pohľad na vlastný život z uhla konečnosti, zamyslenie sa nad zmyslom bytia a nad jedinečnosťou situácie. Hra je zasadená do prostredia Los Angeles roku 2073. Hráči tvoria skupinu androidov typu Nexus VI, ktorí priletia na Zem. Násilne opustili Jupiterov mesiac, kde pracovali pri ťažbe vzácnych nerastov. Motívom ich úteku je snaha o poznanie pravdy o ich pôvode, smerovaní a nesmrteľnosti. Zároveň chcú naplniť svoju túžbu priblížiť sa človeku, nájsť zmysel svojho konania, zmysel života, aby sa tak stali nesmrteľnými ľuďmi. Prenasledujú ich špeciálne oddiely lovcov robotov. V hre sa hráčovi – androidovi v rôznych úlohách kladú otázky, ktoré vystihujú zámer celej hry: Kto som?, Kde môžem hľadať svoje korene?, Čo s nesmrteľnosťou?, Čo ma robí šťastným?, Na čo som užitočný?, K čomu smerujem? ,Čo je pre mňa najdôležitejšie?, Čo cítim k ostatným? Minimálny vek pre

hru je 16 rokov (Hrkal, Hanuš 2002.), **Labyrint sveta a raj srdca**. V tejto inscenačnej hre ide o preverenie zmyslu života, životných hodnôt, postojov a orientácie. Hráči symbolicky prechádzajú životom a v každej dekáde života sa rozhodujú. V čase medzi jednotlivými desaťročiami uvažujú nad svojimi krokmi. Hra začína narodením účastníkov „spiacich“ v raji do nového života. Počas hry sa k nim prihovára Mudrc. Raj srdca je vnútornou dimenziou človeka – tu v tichu každý uvažuje o svojich rozhodnutiach, želaniach, túžbach a plánuje ďalšie kroky. Písomne zaznamenáva, čo prežil – píše denník alebo list niekomu blízkeму. Ide o súkromnú spoveď, ktorej obsah zostane ostatným utajený. Raj srdca je útulná, príjemná miestnosť (matrace, teplo, tichá meditačná hudba). Labyrint sveta je vlastnou náplňou života, ktorú si človek sám volí a vytvára. Tu hráči vstupujú a vyberú si, ako prežijú určenú dekádu. Do ich rozhodnutia však vstupuje aj Osud a oni sa musia vyrovnávať s jeho zásahmi. Labyrint sveta je okolie miestnosti Raja. Sú tu pripravené stanovišťa, ktoré symbolizujú hlavné druhy činností – štúdium, prácu, zábavu, rekreáciu, kontakt s ostatnými... Hra končí po 6.– 8. dekáde a nasleduje rozbor. Minimálny odporúčaný vek hráčov je 16 rokov (Hrkal, Hanuš, 2002). **Faraónova hrobka**. Hra dáva hráčovi príležitosť reflektovať vlastný život a zamyslieť sa nad tým, či má cieľ, ku ktorému chce smerovať. Hráč si predstaví, že je faraónom, ktorý zomrel a má si napísať v tretej osobe vlastný nekrológ (bol taký..., formovalo ho..., ctil si..., jeho život bol...). Maximálne šesť viet. Po napísaní nekrológu je debata o tom, čo by hráč ešte chcel v živote stihnúť, čo by chcel odkázať svojim blízkym. Má sa zamyslieť nad tým, či žije tak, ako by chcel. Ak nie, tak napíše ideálny nekrológ. Nakoniec má napísať epitaf. Minimálny vek pre hru je 17 rokov. (Bakalář, 2000; Kolařík, 2006; Bosáková, Frýba, 1994). **Strom**. Hra sa má zamyslieť nad doterajším životom a uvedomiť si, čo je preňho dôležité, čo ho podopiera, čo mu robí radosť, a má myslieť aj na svoje plány, ciele a sny do budúcnosti. Minimálny vek pre hru je 17 rokov (Kolařík, 2006).

Čarodenica. Hráči prechádzajú územím čarodejnice, aby splnili svoj životný cieľ. Hráč najprv pol hodiny rozmýšľa na osamelom mieste, čo je šťastie. Symboly dvoch najdôležitejších vecí pre šťastie vyryje do doštičky. Symboly sú mŕtve až do chvíle, keď hráč prejde územím čarodejnice. Potom sa stávajú realitou. Ak niekoho čarodejnica zbadá v pohybe, sfúkne mu sviečku, ktorú drží v ruke a hráč vypadáva z hry alebo mu pomôže iný hráč, ktorý však riskuje, lebo mu chce sviečku zapáliť – „vrátiť život“. Podľa toho, čo má hráč napísané na doštičke, hrá o svoje životné

hodnoty, prežíva ťažké rozhodovania. Nakoniec sa má jednej hodnoty zrieknuť. Minimálny odporúčaný vek hráčov je 19 rokov (Hrkal, Hanuš, 2002). **Krídla slávy.** Hra je dramatickou hrou, v ktorej si hráč môže uvedomiť, čo by v živote

chcel dosiahnuť, ostatní hodnotia ako bol schopný cieľa dosiahnuť. Hráč má za úlohu napísať to, čo by chcel v živote dosiahnuť. Píše formou životopisného hesla o svojej osobe. Heslo je akoby v náučnom slovníku vydanom niekedy pred 150 rokmi. Má napísať, čo by chcel, aby sa o ňom raz deti učili v škole. Inšpiráciou je motív, že po smrti sa ľudia dostanú na ostrov, kde zotrávajú tak dlho, kým na pozemskom svete zostávajú slávni.

Kto upadne do zabudnutia, je z ostrova odvedený a definitívne umiera. Hráč má prideleného kolegu, ktorý ho hodnotí a ktorý o ňom napíše niečo ako nekrológ, teda zamyslenie, či sa mu v živote podarilo splniť to, čo o sebe v slovníkovom hesle napísal, či dokáže byť taký úspešný. Kolega o ňom hovorí, či a čím bude slávnym a známym, či už v rámci rodiny, ulice, obce, krajiny, Európy, alebo celého sveta. Na základe týchto hodnotení sú hráči jeden po druhom z ostrova odvedení alebo ponechaní a zamýšľajú sa nad tým, prečo boli odvedení, resp. ponechaní. Na záver je vhodné diskutovať s hráčmi o zmysle života a o tom, že v hre nešlo o zdôraznenie hodnoty slávy, ale o uvedomenie si, že zmysel sa napĺňa životom pre druhých, čím v mysliach a srdciach ľudí ostaneme ďalej. Minimálny vek pre hru je 19 rokov (Hrkal, Hanuš, 2002).

Epitaf. Cieľom hry je prehĺbovanie vedomia o účele života a zamyslenie sa nad tým, čo je v živote skutočne dôležité. Hra dáva hráčovi vo forme životného odkazu príležitosť zamyslieť sa nad zmyslom života všeobecne, i nad zmyslom vlastného života. Najprv sa diskutuje o tom, čo je epitaf (nápis vyrytý na starých náhrobkoch). Epitaf prinúti premýšľať o dôležitých veciach života, o zmysle bytia, o tom, čo by človek chcel zanechať budúcim generáciám. Hráč napíše svoj epitaf (Keby existovala veta, ktorá by zhrnula význam tvojho života a tvoj prínos pre svet, ako by znela?). Potom sa vytvoria skupiny po piatich, prečítajú sa epitafy a diskutuje sa o tom, aký je vzťah medzi ich epitafom a zmyslom ich života. Dajú si otázky: Keby si vedel, že máš posledných 24 hodín života, akoby si tento deň strávil?, Aké by boli najdôležitejšie veci, ktoré by si chcel dosiahnuť v živote?, Čo môžeš urobiť pre to, aby sa zmysel

tvojho života a tvoj epitaf naplnili? Hra je určená pre dospievajúcich (Canfield, Siccone, 1998).“³³

Tak ako je život rôznorodý a skladá sa z mnohých aspektov, tak aj jednotlivé hry môžu upozorniť na zabudnuté morálne, výchovné zásady, ktoré v rýchлом prežívaní každodenných starostí pomaly miznú z nášho života. Napomínanie, nezáživné výchovné upozorňovania, poznámky a pod. sa dajú efektívne nahradiť hrou. Ako ukazujú opísané hry, je možné akcentovať zmysel života (Čiara života), Hra potencialita človeka je veľmi efektívna hra, lebo ju môžeme aplikovať na rôznych hodinách a záujmových krúžkoch. Veľmi pekne sa dá využiť na fyzike, matematike, dejepisu, filozofii, astronómii, geológii, náboženskej výchove,...Faraónova hrobka, krídla sláva, epitaf to sú podobné hry použiteľné pri vyučovaní slovenského jazyka. Na týchto hrách sa dajú vysvetliť pojmy epitaf, nekrológ...Mne sa osvedčili hry s maturantmi o zmysle života. Zisťovala som , čo chcú dosiahnuť v živote, aké majú hodnoty. Musím ale konštatovať, že v poslednej dobe sú stále silnejšie materiálne hodnoty.

V súčasnosti máme možnosť veľkého výberu hier, či už z dostupnej literatúry alebo internetu. Sú veľmi dobre prepracované. Záleží len na tom, na akom type hodiny, na akom stupni a s akou skupinou budem pracovať. K dispozícii sú príklady hier z matematiky, chémie, fyziky, ekonómie, marketing...Niektoré z nich uvádzam:

„Hra pomaranč . Táto hra si vyžaduje priamu participáciu troch študentov, ostatní sú iba diváci. Jeden študent je v úlohe predávajúceho a dvaja v úlohe kupujúceho. Každý z nich dostane svoje zadanie, ako sa má správať, a počas hry ho musí dodržiavať. Zadanie je tajné a každý účastník pozná iba svoju časť úlohy. Predávajúci má za úlohu predáť veľmi vzácny a jedinečný pomaranč, ktorý sa urodí iba jeden kus za rok. Minulý rok ho predal za tridsaťtisíc euro a tento rok by ho chcel predáť za viac. Kupujúci A má záujem o šupku z tohto pomaranča. Lebo iba to môže vyliečiť jeho ťažko chorého jeleňa. Je ochotný ponúknuť za pomaranč až šesťdesiattisíc euro a ešte môže prisľúbiť, že bude odberateľom týchto pomarančov po dobu ďalších päť rokov. Kupujúci B potrebuje z pomaranča dužinu, aby vyliečil svojho vzácneho papagája. Je ochotný ponúknuť päťdesiattisíc euro. Cieľom hry je predáť pomaranč a dohodnúť sa

³³Tavel, P., Kanálik, T. (2008). Praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. E-psychologie [online]. 2 (1), s.36-46 [cit. 17. 7. 2013]. Dostupný na :[www:<http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et-al.pdf>](http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et-al.pdf). ISSN 1802-8853.

na cene. Dobrý predávajúci by mal byť schopný odhaliť potreby (čo je základom marketingu), a následne im obom predáť jeden pomaranč, lebo každý z neho potrebuje iba časť.“³⁴

„Hra vajce .Úlohou študentov je vytvoriť obal na nasledovný produkt: vzácne vajce, ktoré patrilo Elvisovi Presleymu (je možné vybrať aj inú osobnosť, ale musia s ňou byť spojené silné asociácie). Na svete je iba niekoľko kusov takýchto vajec, na ktoré Elvis vlastnoručne napísal texty niektorých svojich piesní. Vajce sa predáva v internetovej aukcii a majiteľovi bude doručené poštou. Pri tejto úlohe je nutné, aby si študenti uvedomili, že produkt je krehký a vzácny (obal musí byť pevný), a že patril Elvisovi (obal musí naznačovať ,aký produkt sa skrýva vo vnútri)“³⁵

Tieto posledné hry sú šité na dnešnú generáciu, ktorá je vo všeobecnosti zameraná na marketing a obchod. Sú vhodné pre žiakov na akejkolvek strednej škole .

Hra: Stavitelia

Učím na strednej odbornej škole stavebnej matematiku, chémiu a ekológiu. Vybrala som si túto hru ako príklad na to, aby som ukázala, že: človek si zapamätá asi 10% z toho čo číta, 20% z toho čo počuje, 30% z toho čo vidí v podobe obrazu, 50% z toho čo vidí a súčasne aj počuje. Ak aktívne aj vykonáva činnosť 90% z toho, k čomu dospel sám, na základe vlastnej skúsenosti si dokáže zapamätať. To, čo sa žiaci naučili asi na 50%, touto formou práce upevníme učivo na 90 % .

„Tematické zaradenie hry: Hra je vhodná pre tematické celky: *Obvod geometrických útvarov, Obsah geometrických útvarov a Objem a povrch geometrických útvarov* .

Edukačné ciele hry:
Precvičovanie premieňania jednotiek .
Nácvik výpočtu obsahu a objemu. Rozvoj predstavivosti a zručnosti v geometrických konštrukciách.

Prostredie hry: Žiaci a učiteľ: Celá trieda je rozdelená na družstvá po 5–6 žiakov. Hrá sa na asfaltovom ihrisku resp. v triede. Učiteľ plní organizačnú a kontrolnú úlohu. Materiálne prostredie: Plán konštrukcie pre každé družstvo (ukážka). Kriedy vhodné

³⁴http://teaching.eurea.sk/files/AkoKvalitneUcit_web.pdf

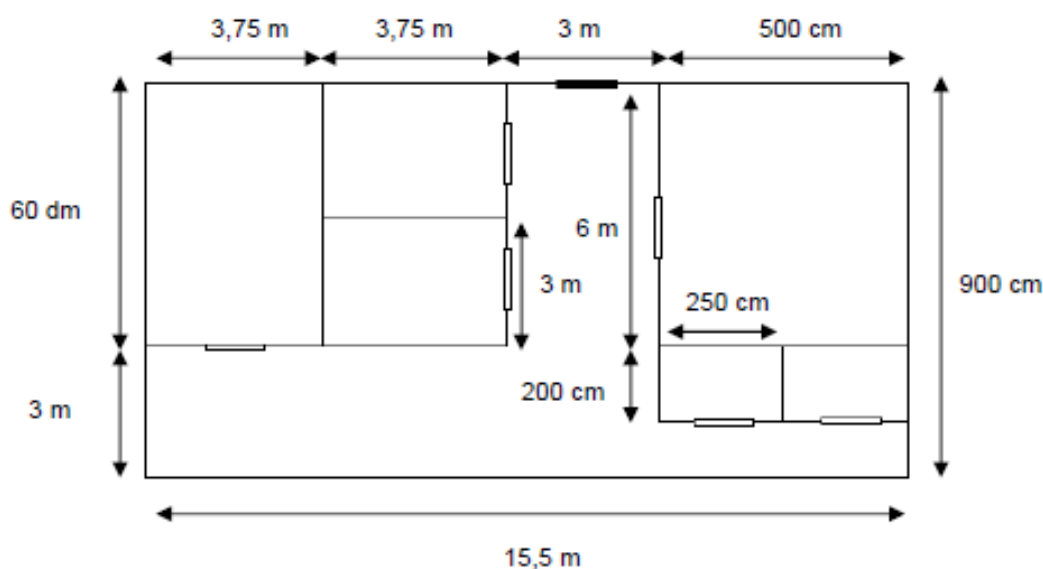
³⁵PDF **Ako kvalitne učiť? - Teaching and Learning**PoliticsMattová - 2007

na kresbu na asfalt. Pásové meradlo pre každé družstvo. Čas trvania hry: 40 min, hra dáva námet aj na prácu v rámci viacerých hodín matematiky. Postup hry: Učiteľ pripraví pre každé družstvo jednoduchý konštrukčný plán. (Môže sa jednať o plán domu, bludiska, parku...) Na pláne sú rozmery uvedené v rôznych jednotkách dĺžky. Úlohou družstiev je na asfaltovom ihrisku pomocou kriedy „skonštruovať“ stavbu v mierke 1 : 10. Keď je stavba hotová, učiteľ ju „skolauduje“ a prideli žiakom úlohy, napr. vypočítať plošný obsah jednotlivých častí stavby; objem častí stavby pri výške, hrúbke múrov a pod. Takéto sprievodné úlohy možno riešiť aj na nasledujúcej hodine matematiky. (Týkajúce sa napr. nákladov na namaľovanie stavby možnosti zmeniť rozmery stavby a tak zmenšiť náklady a pod

Uvedenú hru možno hrať aj v triede, stavbu žiaci realizujú kriedou na tabuľu resp. rysovacími pomôckami. V tomto variante treba pri tvorbe konštrukčných plánov zohľadniť počet družstiev a vhodné rozmery „stavby“. Záverečné vyhodnotenie: Na základe správnosti „konštrukcie stavby“ a riešenia zadaných úloh získa každý člen družstva určitý počet bodov za aktivitu. Prednosti danej hry: Aktívna práca žiakov v motivujúcom a prirodzenom kontexte. Rozvoj rozmanitých zručností žiakov. Budovanie schopnosti tímovej spolupráce.“³⁶

Ukážka :

Konštrukčný plán k hre
Stavitelia



³⁶ Vankúš, P. (2012). Učebnica: Didaktické hry v matematike. Bratislava: KEC FMFI UK Bratislava 144s. ISBN: 978 – 80 – 8147 – 002 – 8 [on-line cit. 2013-07-18 s. 70-72]. Dostupné na: <http://academia.edu/2048715/Ucebница> Didaktické hry v matematike

V didaktickej hre mi nejde o originalitu, ale predovšetkým o premyslené použitie hry v súvislosti s vyučovacou látkou. Uvedené hry si vyberám také, ktoré sú osvedčené v praxi aj inými učiteľmi. Databázy hier sú k dispozícii na internete. Ak spojím učenie s hrou, vytváram didaktickú hru, ktorá je najdôležitejším doplnkom základných vyučovacích metód.

Túto hru robím na konci školského roku, keď máme dostatok času na opakovanie učiva. Úloha je obširná a je dôležité, aby každý žiak mal svoje postavenie a konkrétnu úlohu. V tomto projekte sa dajú veľmi pekne využiť znalosti aj z odborných predmetov. Je vhodné pri hrách rozdeliť žiakov do skupín. Osvedčilo sa mi ich rozdeliť vedomostne rovnocenne. Dbám na to, aby som k lepším žiakom priradila aj slabších, ktorí nedokážu vždy vyriešiť úlohu samostatne. Títo žiaci majú šancu prežívať prípadný úspech spoločne, čo oni by nikdy túto šancu nemali, ak by boli v skupine čisto slabých žiakov.

Existuje niekoľko spôsobov, ako žiak dospeje k určitým záverom sebapoznávacieho procesu. Toto je jeden z nich. Jedinec sa musí zamyslieť a obzrieť späť za svojimi vedomosťami z celého roka. Cieľom je zhodnotiť danú situáciu a aj samého seba, zvoliť stratégiu učenia na ďalší rok, aby mohol prepájať vedomosti a uplatniť sa po skončení školy v praxi. Je to vlastne tiež spôsob sebareflexie. Človek je citlivý a náchylný na často neobjektívne prehodnocovanie vlastného života, správania a učenia.

Veľmi rada pridám ešte 2 hry z chémie a ekológie, ktoré mám rada ja a tiež moji žiaci.

Chémia: Alkalické kovy

Kľúčové slová, ktoré dostanú študenti na vyučovacej hodine sú: fyzikálne a chemické vlastnosti alkalických kovov. Na hodine máte samostatnú činnosť. Ste rozdelení do skupín. Vašou úlohou je zistiť čo najviac informácií o jednotlivých prvkoch, ktoré patria do tejto skupiny. Na domácu úlohu vytvoríte prezentáciu v prostredí MS Word o svojich určených prvkoch a na ďalšej hodine budete úlohu prezentovať. Budete ohodnotení známku. Máte k dispozícii tabuľku, internet a laboratórium.

Tento typ hodiny používam pri sprístupňovaní učebnej látky o alkalických kovoch. Môže sa použiť na celej jednej vyučovacej hodine od zavedenia pojmu alkalické kovy, až po zadanie domácej úlohy. Žiaci popisujú fyzikálne a chemické vlastnosti, význam a využitie alkalických kovov. Určujú teplotu topenia, farbami plameňa jednotlivých alkalický kovov. Súčasťou prezentácie je aj vložený pomocný odkaz na videosekvenciu na ktorej je zobrazený priebeh chemickej reakcie viacerých alkalických kovov s vodou. Prezentácia podporuje samostatnú činnosť žiakov pri riešení jednotlivých úloh, pozorovanie pokusov a ich zápis. Ja usmerňujem ich činnosť otázkami, na ktoré žiaci hľadajú odpovede. Správne riešenia sa žiakom ukážu až po ich činnosti a diskusii problému.

Žiaci sa sami naučia: – ktoré prvky označujeme týmto názvom, – kde sú umiestnené v periodickej tabuľke prvkov, – aké majú fyzikálne vlastnosti, – aké majú chemické vlastnosti, – kde ich nájdeme, – na čo ich potrebujeme.

Patrí k nim 6 chemických prvkov 1. A skupiny periodickej sústavy (okrem vodíka).

Na ďalšej hodine prezentujeme po skupinách jednotlivé prezentácie, spravíme súťaž medzi nimi, vyhodnotíme a zhrnieme poznatky. Prezentácie bývajú mnohokrát veľmi kvalitné. Robím si z nich databázu a porovnávam. Som si vedomá toho, že ide o sebareflexiu študentov ale aj moju. Prečo moju? Niekedy sama s úžasom zisťujem, čo všetko vedia žiaci v zápale hľadania a hry objaviť.

A teraz posledný a najobľúbenejší okruh hier z ekológie. Hry sú naozaj rôznorodé a veľmi rada ich zadávam ako dlhodobjšie projekty. Po prebehnutí výsledkov riešenia danej úlohy sa žiaci zapájajú do stredoškolskej odbornej činnosti (soč) pri ktorej majú možnosť súťažiť so svojou prácou najprv na úrovni školského kola. Ak je práca kvalitná, postupujú na vyššiu úroveň krajského kola,... prípadne až na celoslovenské kolo. Rada hovorím o tejto téme, lebo niektoré práce boli a dúfam, že aj v budúcnosti budú veľmi pekné . Dokonca niektorí žiaci prepracovali témy tak, že skončili na 1. mieste na Slovensku v súťaži SOČ v oblasti ekológia. Zadávam rôzne témy. Názvy niektorých projektov napr. s témou odpady uvádzam :

- Človeče roztriď to
- Čo vieš o triedení odpadov - priprav súťaž
- Odpady z koša von

- Poznávanie odpadu
- Veľká ekologická hra
- Hurá na odpadky
- Príklady drobných hier na tému triedenie
- Prieskumníci v odpadovej galaxii – hra s fantáziou
- Kam putuje odpad?
- Vieš triediť odpad ?
- Plagát- triedime
- Učíme sa navrhnuť informačnú kampaň pre mesto
- Drak nad mestom – výroba odpadového draka
- Odpadová koláž
- Krásna PET
- Dekoratívne využitie odpadov
- Odpadové výtvary

Žiaci si môžu vymyslieť aj svoju vlastnú tému.

Rozoberáme hry ,vymýšľame hry, hráme hry, ale ako to súvisí s sebareflexiou? Tak pozrime sa:

„Keď človek nahliadne do slovníka cudzích slov, pod heslom „reflexia“ nájde výrazy ako úvaha, uvažovanie, premýšľanie, hĺbavosť. Ak k týmto pojmom pridá prefix „seba-“ (self-, auto-), získava toto slovo subjektívny aspekt. Z uvažovania a premýšľania o niečom alebo o niekom sa tak stáva premýšľanie o sebe samom.“³⁷

„**Sebareflexia** alebo **autoreflexia** je [reflexia](#) zameraná na toho, kto ju vykonáva; uvažovanie nad sebou samým. Podľa [Sokrata](#) je sebareflexia rozumové sebaopoznanie, opierajúce sa o psychologické pozorovanie a poskytujúce vedenie, ktoré je hlavnou cnosťou ľudskej činnosti. Vediaci človek totiž koná rozumne a rozvážne, pretože usilovne hľadá a nachádza čoraz jasnejší pojem toho, čo je dobré, spravodlivé a čestné, a keď vie, čo je dobré, i sám sa stáva dobrým, spravodlivým a čestným.“³⁸

„Sokrates tvrdil, že sebareflexia je rozumové sebaopoznanie, opierajúce sa o

³⁷ <http://referaty.aktuality.sk/sebareflexia/referat-5470>

³⁸ <http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebareflexia>

psychologické pozorovanie a poskytujúce vedenie, ktoré je hlavnou cnosťou ľudskej činnosti.“³⁹

Jednou z najpoužívanějších metód pre zisťovanie úrovne sebahodnotenia je Rosenbergova škála sebahodnotenia (Rosenberg Self-Esteem Scale), ktorá bola vytvorená v roku 1965. Pôvodne bola určená pre adolescentov, no našla svoje uplatnenie i u iných vekových kategórií. Bola koncipovaná ako jednodimenzionálna škála, ktorá meria celkovú úroveň globálneho vzťahu k sebe. (Halama, Bieščad, 2006).⁴⁰ Škála obsahuje 10 položiek, ku ktorým respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu na štvorbodovej stupnici s krajnými bodmi „úplne neplatí“ a „úplne platí“.

VÝVIN SEBREFLEXIE.

„V priebehu života sa naše sebahodnotenie mení, niekedy stúpa, inokedy klesá. Tieto výkyvy sú spôsobené zmenami v našom sociálnom prostredí a taktiež vývinovými zmenami napríklad v adolescencii či starobe. Keďže tieto zmeny v sebahodnotení sa prejavujú u ľudí rovnakého veku približne rovnakým spôsobom, znamená to, že sebahodnotenie prechádza rôznymi vývinovými stupňami, podobne ako ľudský jedinec (Robins, Trzesniewski, 2005). I napriek tomu, že našou cieľovou skupinou sú adolescenti, považujeme za vhodné stručne popísať i ostatné vývinové obdobia, aby sme zachytili zmeny, ktorými sebahodnotenie počas života človeka prechádza.

Počas dospelosti úroveň sebahodnotenia postupne narastá a svojho vrcholu dosahuje okolo 60 roku života. V tomto období sú ľudia na vrchole svojich úspechov, znalostí, kontroly seba i prostredia. Asi okolo 70 roku začína sebahodnotenie klesať, čo môže byť spôsobené zmenami rol, vzťahov a fyzického stavu v starobe (Robins, Trzesniewski, 2005).“⁴¹

Tak ako je to s mojou sebareflexiou?

³⁹ <http://karierainfo.zoznam.sk/cl/100328/399160/Sebareflexia>

⁴⁰ Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(6), 569-583.

⁴¹ Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan [Elektronická verzia]. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.

Veľa ľudí sa bojí povedať o sebe niečo viac ako musí. Samozrejme, že nie je to nič príjemné, keď vlastne púšťate úplne cudzích a neznámych ľudí do svojho vnútra. Ako asi každý, mala som s tým problém dosť dlho a možno stále mám. Nepoznám zatiaľ ale človeka, ktorý by s tým nemal problém. Moje vlastné deti mi s tým veľmi pomohli. Stále dookola mi mnohokrát opakovali: „mami však sa neurážaj!“ Túto vetu si vybavujem, keď je „kritická situácia“. A pomáha. Na internete v pojmach psychológia pod názvom ja a sebareflexia nájdeme tento súhrn článkov, ktoré nás povedú do nášho vnútra.

Sebareflexia

Sebareflexia je akt vedomia, ktorého témou je toto vedomie samo

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sebereflexe>

Sebareflexia -základný stavebný kameň emočnej inteligencie - ako ju rozvíjať + FB

<http://www.timelifemanagement.org/sebareflexia-zakladny-stavebny-kamen-emocej-inteligencie-ako-ju-rozviat/>

<http://www.facebook.com/KOUCING.TRENINGY.SKOLENIA>

Sebareflexia,

referát

<http://referaty.hladas.sk/referat.php/sebareflexia/17/18083>

Sebareflexia,

referát

<http://referaty.aktuality.sk/sebareflexia/referat-547>

So sebareflexiou úzko súvisí pojem sebapoňatie. Vyskočil ako súčasť pojmu sebareflexia. Sebapoňatie je pojem, ktorý vyjadruje postoje a očakávania, ktoré jedinec chová voči sebe samému. Vytvára sa po celý život už od prenatálneho obdobia v sociálnych interakciách, jeho dôležitými súčasťami sú sociálne porovnania a spätná väzba

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sebepojet%C3%AD>

Pojem ja, sebaponímanie, sebavedomie, referát + FB

<http://psychologia.studentske.eu/2008/09/pojem-ja-sebaponmanie-sebavedomie.html>

<http://www.facebook.com/pages/bezucenicz/260781799570>

Sebapoňatie, strach a zóna bezpečia

<http://www.timemanagement.sk/sebapojatie-strach-a-zona-bezpecia/>

<http://www.facebook.com/timemanagement.sk>

Sebahodnotenie,

referát

http://www.oskole.sk/index.php?id_cat=23&clanok=11548

<http://www.facebook.com/oskole?ref=mf>

Negatívne sebaopätovanie a teórie jeho utvárania, referát

<http://referaty.aktuality.sk/negativne-sebaponatie/referat-22607>

Sebachápanie a sebaúcta, referát

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/54589>⁴²

Pri akejkoľvek samoreflexii sa chceme dopracovať k pojmu šťastie. Na tej istej stránke je takto definované v rôznych podobách, článkoch a referátoch.

Šťastie

Šťastie je stav spokojnosti so životom, blaho, ktoré pociťujeme ako radosť, spokojnosť, povznesenie; taký stav človeka, ktorý zodpovedá najväčšej vnútornej spokojnosti s podmienkami vlastného bytia, plnosti a pochopeniu života a uskutočneniu jeho ľudského poslania

[http://sk.wikipedia.org/wiki/Šťastie_\(pocit\)](http://sk.wikipedia.org/wiki/Šťastie_(pocit))

<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0t%C4%9Bst%C3%AD>

Tri piliere šťastného života

<http://psychologie.cz/tri-pilire-stastneho-zivota/>

Technológia šťastia – objavte seba!

<http://blog.etrend.sk/eva-stanova/2012/08/31/technologie-stastia-objavte-seba/>

Šťastie a ušľachtilosť

<http://www.poznanie.sk/zivot/stastie-a-uslachtilost.php>

Šťastie, referát

http://referaty.atlas.sk/slovincina_a_cestina/psychologia/14282/⁴³

Vrelo odporúčam prečítať.

Ja ale nechcem odhaľovať moje „vnútro vnútorné“, ja sa vraciam do výchovno-vzdelávacieho procesu. Súčasť kompetencie učiteľa a jeho schopnosť prehodnocovať svoju prácu, robiť analýzu vlastnej pedagogickej činnosti je vnímať svoje pedagogické pôsobenie v triede. Výchova a vzdelávanie sa neustále mení a vyvíja. V poslednej dobe sa v škole stretávame s pojmom „modernizácia“. A nielen s pojmom. Do našich škôl sa dostáva mnoho rôznorodých digitálnych technológií. Učitelia stále častejšie

⁴² <http://www.cimax.sk/lieky/psychologicke-pojmy-S-%C5%A0>

⁴³ <http://www.cimax.sk/lieky/psychologicke-pojmy-S-%C5%A0>

používajú IKT na modernizáciu vyučovania. Do vyučovacieho procesu vstupujú interaktívne tabule, počítače, notebooky, hlasovacie zariadenia a iné moderné technológie, ktoré si vyžadujú aj nové interaktívne pomôcky a schopnosti učiteľov využívať ich. Preto je pre mňa veľmi dôležité neustále vzdelávanie v tejto technickej oblasti. V súčasnosti absolvujem spolu s mojimi kolegami školenia IKT v Trenčíne. Snažím sa v tomto dobehnúť a aj predbehnúť niektorých mojich žiakov, ktorí sú v počítačovej oblasti veľmi dobrí. Dovoľujem si citovať a plne sa stotožňujem so slovami našej školiteľky Ing. Miroslavy Jakubekovej: „Využívanie IKT vo vyučovaní je dlhodobý trend. Miera využívania moderných informačných technológií však závisí od rôznych faktorov. Spomeňme aspoň vývoj a dostupnosť hardvéru a softvéru, kompetencie učiteľov a žiakov alebo vybavenosť škôl. Nie je to ani 10 rokov, čo odvážlivci tvrdili, že onedlho budú mať k dispozícii počítače žiaci i učitelia. Dnes má počítače každá škola, prístup k nim majú všetci učitelia a mnohí z nich majú svoj vlastný osobný počítač. Informačné technológie nás obklopujú doma, v práci i v celej spoločnosti. To je základný faktor, ktorý ovplyvňuje mieru využívania IKT – ak má učiteľ možnosť pracovať s modernými technológiami, sám inklinuje k ich využívaniu, aby si zjednodušil prípravu na vyučovanie a zvýšil efektivitu svojej práce. V nadväznosti na vývoj hardvéru sa vyvíjajú softvérové produkty. Sú to bežné užívateľské softvéry, špecializované softvérové produkty pre oblasť vzdelávania a mnohé edukačné materiály, vytvorené špecialistami, ale i samotnými učiteľmi. Výhodou je, ak si môže škola zakúpiť to, čo pre vyučovanie potrebuje. Ak túto možnosť nemá, k dispozícii sú voľne dostupné produkty a mnohé materiály, ktoré učitelia zdieľajú na rôznych portáloch. Napriek tomu, že učitelia využívajú IKT čoraz viac a najmä stále efektívnejšie, je ešte veľká skupina tých, ktorí nemajú dostatočné zručnosti a sebavedomie na to, aby sa k využívaniu IKT odhodlali. Väčšina z nich postupne pociťuje potrebu rozvíjať svoje kompetencie v tejto oblasti. O vzdelávanie majú záujem i tí, ktorí túžia prejsť od jednoduchých textov a prezentácií k rôznym interaktívnym nástrojom. Kontinuálne vzdelávanie v programe Využívanie IKT vo vyučovaní je určené všetkým, ktorí sa chcú zdokonaľiť vo využívaní IKT. Jeho cieľom je zvyšovať funkčnú informačnú gramotnosť pedagogických zamestnancov v oblasti IKT a rozvíjať tak ich kompetencie pre pedagogickú prax. Učebný zdroj k vzdelávaciemu programu obsahuje mnoho základných informácií, inšpirácií a podnetov. Dôležité je, aby absolventi vzdelávania získali nové poznatky o možnostiach využitia informačných technológií vo svojom predmete a končili ho s

V súčasnosti sa poukazuje v školách aj na pokles morálky, netolerantnosť, nedostatok disciplíny, stratu zmyslu pre povinnosť a väčší výskyt kriminality. Názory pedagógov sa líšia. Rozdiel je nielen v prístupe k disciplíne, ale aj v ponímaní disciplíny medzi učiteľmi. Rozdielne názory učiteľov na disciplínu sú ovplyvnené nielen vekom učiteľov, pohlavím, ale aj dĺžkou pedagogickej praxe a druhom školy (alternatívne, súkromné, cirkevné, štátne, športové, jazykové a pod.). Schopnosť sebareflexie, teda tiež schopnosť zaoberať sa emocionálnymi a medziľudskými otázkami a nenechať sa nimi odradiť, vyžaduje predovšetkým kritické vnímanie seba samého. Moja sebareflexia v práci učiteľa je oblasťou, ktorá mi umožňuje vlastné sebzdokonaľovanie a súčasne je aj činiteľom proti syndrómu "vyhasínania". Najpodstatnejšie je však to, že pravidelná a neformálna sebareflexia skvalitňuje priebeh a proces vyučovacieho ale samozrejme aj výchovného procesu.

Cieľom predloženého textu Didaktické hry v edukačnej práci učiteľa stredných odborných škôl bolo predstaviť sociálno-pedagogický výcvik s následnou interpretáciou teoretických informácií pomocou dotazníkovej metódy a metódy grafov. Tým sme otvorili priestor na umiestnenie hry ako metodiky pri vyučovaní niektorých predmetov. Do akej miery sa dá hra využiť, sme uvažovali v druhej polovici práce.

V prvej, deskriptívnej, sme sa sústredili na výber a zmysel hier pre dospelých a osobnými komentármi a tiež sebareflexiou. Ďalšia časť predstavuje ponor do pedagogického chápania hier s výrazným osobným hodnotením spojeným s praktickými skúsenosťami.

Vnútorými otázkami mojej práce boli:

1. Je hra ako didaktická metóda vo vyučovaní odborných predmetov doplnkovou metódou?
2. Je hra najefektívnejšou metódou len pri triednických hodinách, pri opakovaní učiva a pri navodení problematiky nového učiva?

⁴⁴ Bobot, V., Jakubekova, M., Rurák, R., Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní. Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Vydanie: 1. Rok vydania: 2012. Počet strán: 66. ISBN 978-80-8052-389-3, str. 4

3. Je hra stále tá najlepšia, najlacnejšia a najefektívnejšia didaktická metóda pri vyučovaní, a preto sa môže uplatňovať vo všetkých fázach výchovno-vzdelávacieho procesu?

Vyučovacia hodina sa môže stať kvalitnejšou, prirodzenejšou, príťažlivejšou, ak vyučujúci vhodne zaradí a použije hru kedykoľvek. V rámci štruktúry hodiny možno zaraďovať hry aj do jej rôznych častí. Ako motivácia sa dajú veľmi dobre využiť: krížovka, dopĺňovačky, hádanky... Ostatné uvedené hry sa dajú použiť aj v ktorejkoľvek časti hodiny. Veľmi vhodné sú hlavne pri opakovaní učiva. Žiaci majú pocit, že ide o zábavu a neuvedomujú si, že si prehľbujú vedomosti alebo získavajú ďalšie poznatky.

Odpovede na moje otázky sa overujú len v praxi. Hra ako didaktická metóda zostane určite najpríjemnejšou metódou vyučovania a učenia, a jej rozrastajúci sa počet a ich čoraz väčšia prístupnosť pre pedagógov jednoznačne skvalitní vyučovací proces vyučovania, spojený s dôrazom na interaktívnu komunikáciu učiteľa so žiakmi, na výchovné a morálne ciele a samozrejme aj na kvalitu života žiaka.

K skvalitneniu vyučovacieho procesu jednoznačne prispievajú metódy sebapoznávania a sebahodnotenia pomocou štýlov poznávania, ktoré môžu nadobudnúť charakter hry.

RNDr. Janka Ďurencová

Stredná odborná škola stavebná Emila Belluša ,

Staničná 4, 91105 Trenčín

e-mail: durencova.janka@gmail.com

Použité informačné pramene:

ALEXOVÁ, S., VOPEL, K. W. (1996). *Nechaj ma, chcem sa učiť sám 2*. Bratislava: SPN.

BOBOT, V., JAKUBEKOVA, M., RURÁK, R. (2012): *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave .2012. Počet strán: 66 ISBN 978-80-8052-389-3, str.

HALAMA, P., - BIEŠČAD, M. (2006): Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(6), 569-583.

HLÁSNA, S., - HORVÁTH, M. (2012): *Komponenty kvality života detí a dospelých v edukačných a právnych aspektoch* Srbsko, ISBN 978-86-89071-00-9
KOVÁČ, D. (2001B): Kvalita života - naliehavá výzva pre vedu nového tisícročia. In: *Československá psychológia*, roč. 45, r. 2001b, č. 1 ISSN 0009-062

MATTOVA, I., - PLESCHOVA, G. (2007): *Ako kvalitne učiť? Skúsenosti začínajúcich VŠ učiteľov*. 2007. Bratislava: Alternatíva Komunikácia Občania. ISBN: 978-80-969636-1c: http://teaching.eurea.sk/files/AkoKvalitneUcit_web.pdf

NIKODÝM, M. (2013). *Dobrodružstvo v blate*, strana 20.-26. Cestovateľ jún 2012

ROBINS, R. W., - TRZESNIEWSKI, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan [Elektronická verzia]. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3),

TAVEL, P. - KANÁLIK, T. (2008): *Praktické možnosti psychologické práce s témou zmyslu života u detí a mládeže*. E-psychologie[on-line]. 2 (1), 36-46 [cit. 2013-07-17]. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et al.pdf>. ISSN 1802-8853

VALENTOVIČOVÁ, Z.-HLÁSNA, S. (2012): Využitie didaktických hier v cudzojazyčnej edukácii. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XII*. Bratislava : ZF LINGUA, 2012. s. 83-103. ISBN 978-80-89328-72-7

VANKÚŠ, P. (2012). *Učebnica: Didaktické hry v matematike*. Bratislava: KEC FMFI UK Bratislava 144s. ISBN: 978 – 80 – 8147 – 002 – 8 [on-line] [cit. 2013-07-18 s. 70-72]. Dostupné na: <http://academia.edu/2048715/Ucebница> Didaktické hry v matematike

[on-line]. [cit. 2013-07-30]. Dostupné na: <http://referaty.aktuality.sk/sebareflexia/referat-5470>

[on-line]. [cit. 2013-07-30]. Dostupné na: <http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebareflexia>

[on-line]. [cit. 2013-07-30]. Dostupné na: <http://karierainfo.zoznam.sk/cl/100328/399160/Sebareflexia>

[on-line]. [cit. 2013-07-17]. Dostupné na: <http://sk.wikipedia.org/wiki/intuicia>

[on-line]. [cit. 2013-07-17]. Dostupné na: <http://sk.wikipedia.org/wiki/prislovie>

[on-line]. [cit. 2013-07-17]. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et al.pdf>

[on-line]. [cit. 2013-07-31]. Dostupné na: <http://www.cimax.sk/lieky/psychologicke-pojmy-S-%C5%A0>

4. EMPATIA V SOCIÁLNEJ A PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIU UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Martin Felgr

„Nesúd' ma, pokiaľ si neprešiel mŕľu v mojich mokasínach.“

Indiánske príslovie

Slovo empatia má korene v gréckych výrazoch „en“ a „pátos“. „En“ znamená *do* alebo *v*, inak vyjadrujúc *silu, pevnosť, intenzitu*. „Pátos“ vystihuje *cit*, ktorý bol v antickom Grécku predovšetkým *nositeľom utrpenia a bolesti*. Zjednodušene povedané empatia znamená vedomé vžívanie sa do pozície iného človeka.

Boroš (1996) charakterizuje empatiu ako schopnosť, ktorá človeku v rámci bezprostredného kontaktu pomocou komunikácie s druhým človekom umožňuje vžiť sa do jeho psychického stavu. Poskytuje nám rovinu, v ktorej vnímame svet tak, ako ho vníma iný človek. Cieľom je pochopiť správanie druhého človeka, jeho aktuálny stav (v prežívaní pozitívnych i negatívnych emócií), čo je východiskový bod k tomu, aby sme mu dokázali pomôcť, prípadne ho viesť a pozitívne ovplyvňovať v edukačnom procese.

Sociálnu komunikáciu môžeme chápať v užšom a širšom zmysle. Ako uvádza Brindza (1966) v užšom chápaní ju vnímame len ako oznamovanie (výmenu informácií). V rámci širšieho vymedzenia si jednotlivci v priebehu socio-kultúrnej a ekonomickej činnosti vzájomne vymieňajú svoje myšlienky, postoje, názory, skúsenosti, záujmy, zážitky a podobne. Sociálna komunikácia je vzájomná výmena informácií medzi dvoma viacerými partnermi s cieľom dosiahnuť ich porozumenie a žiaduce cieľové správanie.

Špecifickým typom sociálnej komunikácie je *pedagogická komunikácia*. Jej jedinečnosť je daná funkciou, rolami komunikujúcich a prostredím, v ktorom

prebieha. Školské prostredie chápeme ako „subštruktúru mikroprostredia, v ktorom sa jednotlivci (v našom prípade žiak) pohybuje, je s ním aktívne v interakcii, čerpá z neho všetky svoje špeciálne skúsenosti a emocionálne prežíva svoje vzťahy k ľuďom, ktorí toto mikroprostredie tvoria“ (Hvozdík, 1986, s. 153). V takomto vnímaní Gavora a kol. (1988, s. 22) vymedzujú nasledovne: „Pedagogická komunikácia je výmena informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Informácie sa v pedagogickej komunikácii sprostredkujú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami a majú svoje časové a priestorové dimenzie. Podľa Zelinu (1996, s. 144) komunikácia v škole je „najprirodzenejší spôsob a prostriedok, ktorý sa používa na rozvoj osobnosti dieťaťa.“

Je vedecky dokázané, že ľudia, ktorí sú otvorení pre iných, sú zdravší ako egoisti. A taktiež dokáže navodiť príjemnejšiu klímu v rámci sociálnej skupiny (v triede, v učiteľskom kolektíve, v pracovnom kolektíve všeobecne a podobne.) Empatia je jednou z najelementárnejších vlastností osobnosti učiteľa. Nevyhnutnou podmienkou rozvoja schopnosti empatie sú sociálne vzťahy, na základe ktorých každý človek posudzuje a vyhodnocuje signály iného človeka. Tento proces prebieha v dvoch dimenziách – v prvom rade vo vzťahu k sebe (ako ho má ten druhý rád, do akej miery si ho cení, čo druhá osoba prijíma a neprijíma z jeho správania atď.) V druhom rade prebieha posudzovanie signálov so záujmom o druhého človeka (aké má pocity, prečo sa tak správa atď.). Tieto signály (ktoré majú predovšetkým neverbálnu podobu a vyvíjajú sa od narodenia) zabezpečujú možnosť pretrvávania a rozvoja sociálnych vzťahov. (podrobnejšie Hlásna, 2008) Empatický učiteľ neohraničuje výchovno-vzdelávací proces len učebnými osnovami, tematickými výchovno-vzdelávacími plánmi a formálnym (spoločensky prijateľným) správaním sa študentov. Každého žiaka vníma ako individuálnu osobnosť usilujúcu sa o seberealizáciu a fungujúcu v istých skupinových vzťahoch. Túto schopnosť by mal pedagóg uplatňovať nielen inštinktívne, ale aj zámerne. Môže tak vedome pracovať za účelom dosahovania výchovných cieľov na báze empatického porozumenia (to znamená nadviazať na špecifické aspekty jednotlivých žiakov.)

V rámci empatie rozoznávame dve zložky – *poznávaciu a emocionálnu*. Poznávacia zahŕňa schopnosť porozumieť spôsobu uvažovania druhého človeka pomocou predstavivosti. Súvisí teda s predikciou správania. Emocionálnu zložku empatie možno opísať ako schopnosť vcítiť sa do citov iného (čo vníma ako príjemné,

nepríjemné a podobne.) Obidve zložky sú vzájomne prepojené a nemožno ich od seba izolovať.

Jednou z najpodstatnejších úloh pedagóga je podporovať motiváciu žiakov k vzdelávaniu. Tú jednoznačne znižuje nedostatočné pochopenie učebnej látky. Vďaka rozvinutej empatii môže učiteľ takéto nepochopenie u žiaka postrehnúť (okrem iných spôsobov sa tento problém odráža aj v mnohých neverbálnych prejavoch). Úlohou pedagóga je podporovať celenú pozornosť vlastnému neverbálnemu prejavu, ako aj neverbálnym prejavom študentov. Rozvinutá empatia nám dáva možnosť nazrieť hlbšie do emocionálnej roviny a psychických postojov žiakov. Taktiež je základným kameňom pre vytvorenie adekvátneho pedagogického ovzdušia, pre ktoré je charakteristická obojstranná otvorená komunikácia a žiaci sa následne neobávajú opýtať sa na aspekty, ktorým v učive nerozumejú. Využívanie empatie učiteľa vo vzťahu k žiakovi eliminuje aj riziko nespravodlivých trestov, neobjektivity (napr. prostredníctvom vcítenia sa do aktuálneho stavu žiaka, ktorý môže mať trému alebo môže byť z rôznych príčin rozrušený, nesústredený, frustrovaný a pod.)

Empatia si vyžaduje vzdať sa svojich predstáv a interpretácií, ktoré sme si o človeku či probléme vopred vytvorili. Ak chceme druhému porozumieť, nie je možné nazerať na jeho problémy z našej strany (cez náš referenčný rámec). Naopak, pohľad zvnútra (introspekcia) je jediná cesta, ktorá nám umožní pochopiť to, čo druhý hovorí vo vzťahu k jeho referenčnému rámcu. Roche Olivar (1992) opisuje pôsobenie vzájomnej empatie ako obojstranne obohacujúce až psychoterapeutické, čo utvára základy autentickej sociálnosti, ktorá vylučuje zárodky násilia a agresivity a utvára jednotu ako silu, ktorá buduje trvalé vzťahy spolupráce, solidarity a priateľstva.

Táto sociálna zručnosť je veľmi úzko prepojená s ďalšími a to konkrétne s komunikačnými zručnosťami a so schopnosťou spolupracovať. Dôležitý význam v edukačnom procese má aj uplatňovanie indukcie (poukazovanie na dôsledky správania pre iného človeka) ako prvok podporujúci empatiu. Ak žiak dokáže pochopiť, čo vyvoláva svojím konaním voči inému žiakovi, je to možnosť, ako sa odnaučiť takéto správanie. Napríklad zakúsenie krivého obvinenia môže sprostredkovať uvedomenie si, čo žiak spôsobuje iným žiakom vlastným krivým obvinením. Schopnosť empatie má potenciálne každý človek. Táto zručnosť sa dá

rozvíjať. Avšak je to namáhavá práca a je potrebné s ňou začať už v útlom detstve. Ak ako učitelia chceme byť v rozvoji empatie úspešní, musíme si uvedomiť náležitosti tejto zručnosti. Ak sa žiak, ku ktorému chceme byť vnímaví, uzavrie do seba, empatia nemôže byť dostatočne rozvíjaná. Ďalším nevyhnutným pomyselným schodom je pravdivá komunikácia a taktiež jednoznačné ubezpečenie, že cieľom empatie je pomoc. Hoci je empatia poznávacia činnosť, podmienkou nie je intelektuálna vyspelosť.

Empatia znamená aj prijatie druhého. Prijatie dáva človeku istotu, že ten, kto ho počúva, má naozaj záujem pomôcť mu. Je ťažké byť empatický, ak nás pohlcujú vlastné problémy. Empatia sa nedá časovo urýchliť. Vyžaduje si svoj čas. Ak niekomu neposkytneme čas na rozhovor práve, keď je plný pocitov a vnemov, ktoré nám chce oznámiť, premárnili sme príležitosť, ktorá sa nemusí vrátiť. Najviac času potrebujú deti a dospievajúci.

Praktické ukážky na aktivity rozvíjajúce empatiu

a. Čo môžem urobiť pre druhých

Cieľ: rozvoj empatickej zručnosti žiakov.

Cieľová skupina: žiaci SŠ.

Postup: v rámci senzibilizácie žiakom premietneme ukážku z filmu o prosociálnej osobnosti.

Rozdáme nasledujúci zoznam. Požiadame ich, aby ku každému bodu napísali aspoň 2 konkrétne spôsoby, ako ich uskutočniť.

1. Poskytnúť pomoc.
2. Potešiť a povzbudiť smutné alebo utrápené osoby.
3. Snažiť sa pochopiť druhých, vcítiť sa do ich citov.
4. Poskytnúť solidaritu, t. j. také správanie, ktoré vyjadruje účasť na dôsledkoch bolestivých podmienok (stavu, situácie alebo nešťastia druhých osôb.)
5. Vytvárať jednotu, t. j. snažiť sa o zmierenie protikladov a uzavrieť dohodu medzi ľuďmi. Hľadať to, čo nás spája.

Potom navrhne študentom, aby sme sa počas jedného týždňa snažili uskutočniť to, čo sme si napísali. Po týždni si vymeníme skúsenosti s uskutočňovaním nášho programu a obdobným spôsobom vypracujeme možné spôsoby pomoci ľuďom, ktorí sú priamo okolo nás. Zoznam postupov pomoci vypracujeme tak, aby konkrétne námety predstavovali typické prejavy prosociálnosti v podmienkach našej triedy a okolia. Učiteľ môže pomocou týchto kritérií hodnotiť triedu na začiatku a na konci školského roku, čím získa jednoduchý prostriedok na hodnotenie pokroku triedy v prosociálnosti.

b. Empatické pexeso

Cieľ: Rozvoj empatickej zručnosti žiakov.

Cieľová skupina: žiaci SŠ.

Postup: každá kartička obsahuje fotografiu dievčaťa s istým výrazom v tvári a čínsky znak. Vytvorí sa dvojice. Študenti si rozdelia karty tak, aby mal každý jednu kartičku z páru. Potom jeden z hráčov opisuje situáciu, ktorá sa mohla stať dievčaťu na kartičke. Môže to však povedať iba jednou vetou. Druhý sa snaží podľa opisu uhádnuť, ktorá z kariet by mohla odrážať konkrétny zážitok alebo situáciu. Výraz alebo pocit pomenuje a ukáže kartičku. Má dva pokusy. Ak je dvojica úspešná, pripíše si na svoje konto bod. Pokračuje ďalšia dvojica. Ktorý pár nazbiera najviac bodov vo vopred stanovenom časovom limite, ten vyhráva. Touto aktivitou sa nielen zdokonaľuje schopnosť empatie, ale aj presné vyjadrovanie a celková komunikácia.

c. Snehová víchrica

Cieľ: Rozvoj empatickej zručnosti žiakov.

Cieľová skupina: žiaci SŠ

Postup: upravíme priestor pomocou gymnastických kruhov, lavičiek, žineniek a podobne. Pustíme CD-nahrávku s víchricou. Polovici študentov zaviažeme oči šatkou. Žiaci vytvoria dvojice tak, aby v každom páre bol 1 vidiaci a 1 nevidiaci.

Navodíme situáciu, že dve deti zabľúdili vo víchrici a pokúšajú sa dostať domov. Úlohou vidiaceho študenta je doviesť kamaráta domov. Po ceste prekonávajú rôzne prekážky a nástrahy, napríklad snežný tunel, zamrznuté jazero, zasnežený most, divoké zvieratá. Keď sa dostanú do bezpečia, úlohy si vymenia. Táto aktivita môže byť modifikovaná tým, že žiaci si dohodnú ľubovoľné signály označujúce cestu vpred, vzad, doľava, doprava, kľaknutie, zohnutie a podobne. V závere aktivity sa študenti delia o svoje pocity a porovnávajú, kedy bola situácia pre nich náročnejšia.

d. Najlepší empatik v triede

Cieľ: Rozvoj empatickej zručnosti žiakov.

Cieľová skupina: žiaci SŠ.

Postup: učiteľ vysvetlí žiakom, že si budú vždy voliť jednu z možností, ktoré ponúkne. Postupne im číta jednu otázku za druhou o sebe a oni sa pokúšajú vybrať správne odpovede. Napríklad: „Vyberiem si radšej dovolenku pri mori alebo v horách?“ A žiaci si poznačia k prvej otázke jednu z možností. Po desiatich otázkach učiteľ prezrádza reálne odpovede a oni si spočítajú body, ktoré získali. Najlepší empatik je žiak s najvyšším skóre. Potom sa vymenia a študenti si sami tvoria o sebe podobný zoznam otázok. Jeden z nich kladie otázky a ostatní sa snažia tipovať správne odpovede.

e. Empatia v každodennom živote

Cieľ: rozvoj empatickej zručnosti žiakov.

Cieľová skupina: žiaci SŠ.

Postup: ako záverečnú aktivitu navrhne učiteľ žiakom, aby sa najbližšie dni (napríklad týždeň) snažili v každodenných situáciach „vžiť do kože“ druhých. Okrem spoločného prežívania to znamená aj poskytnutie pomoci z ohľadom na reálne možnosti. V snahe pomáhať je potrebné postupovať hlavne citlivo a taktne. Nie vždy totiž druhý s navrhnutou pomocou súhlasí. Tieto skutky a pocity, ktoré pri nich pociťovali, si študenti zaznamenávajú.

Po týždni sa členovia skupiny podelia o skúsenosti získané počas tohto experimentu. Aby sa každý dostal k slovu, učiteľ ich požiada, aby každý žiak povedal iba tú skúsenosť, z ktorej mal najväčšiu radosť. Je dôležité vyzdvihnúť každú pozitívnu skúsenosť a oceniť ochotu podeliť sa o vlastné zážitky a pocity s ostatnými.. Učiteľ nehodnotí iba „dobré skutky“, ale aj citlivosť na potreby a problémy druhých a schopnosť stotožniť sa s druhým a jeho potrebami. V závere vyučujúci vyzdvihne radosť študentov, ktorú prežívali, keď nemysleli len sami na seba a pochváli ich. Zdôrazní potrebu pokračovať v tomto postoji, a to nielen z hľadiska potrieb druhých, ale aj z hľadiska pozitívneho vplyvu na psychické zdravie jednotlivca.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Cieľom sebauvedomenia je v našom prípade napredovanie v učiteľskej profesii. Učiteľ, ktorý nereaguje na spätnú väzbu z okolia a sám svoju prácu kriticky neposudzuje, sa nemôže zdokonaľovať.

Stretnutia prebiehali v pokojnej a príjemnej atmosfére. Spočiatku som si plne nevedel predstaviť, čo bude náplňou jednotlivých stretnutí. Avšak po prvých minútach som vedel, že nepôjde o formálny, nezáživný kurz, ale že bude vedený vo veselej atmosfére a že mi prinesie cenné skúsenosti. Jednotlivé aktivity ma obohatili. Myslím si, že k dobrému pocitu, ktorý sme všetci mali, prispeli jednak naša pani lektorka a zároveň učiteľský tím, ktorý sa tu stretol.

Kurz trval 2 dni. Z aktivít, ktoré sme si mohli vyskúšať, ma zaujali najmä nasledovné.

1. Dotazník o štýloch poznávania

V úvode tohto cvičenia sme dostali úlohu zaradiť sami seba v rámci 4 charakteristík o štýloch poznávania. Po prečítaní som označil typ číslo 2 a 4. Po vyplnení dotazníka sa mi môj odhad potvrdil a zistil som, že naozaj patrím do skupín reflektor a pragmatik. Táto úloha ma obohatila v tom, že po zaradení študentov do jednotlivých

charakteristik mám jasnejšiu predstavu, v čom im môžem byť ešte viac nápomocný. Dozvedeli sme sa totiž, za akých okolností sú jednotlivé typy spokojné a nespokojné.

2. Riešenie vraždy

Každý člen v skupine dostal indície, pomocou ktorých mala skupina odhaliť vraha. Navzájom sme sa v skupine oboznámili s indíciami, ktoré sme mali. Tie sme si medzi sebou nemohli vymieňať. Spolupráca v našom tíme prebiehala výborne. Jeden z našich kolegov odhalil správnu možnosť, no vzájomne sme sa zhodli, že riešenie by bolo priveľmi jednoduché a zvolili sme v závere inú odpoveď. Správnu odpoveď sme teda minuli z dôvodu predsudku príľahkého riešenia. Aktivita nám však priniesla viacero tvorivých a vtipných nápadov od našich kolegov.

3. Hra s prísloviami

Toto cvičenie zamerané na rozlúštenie slovenských prísloví a porekadiel bolo veľmi originálne a zábavne napriek tomu, že sa mi len občas podarilo uhádnuť správnu možnosť. Všimol som si, že oveľa väčšiu úspešnosť mali ženy ako muži a samozrejme pani učiteľky vyučujúce slovenský jazyk a literatúru. Myslím si, že by bolo obzvlášť náročné pretransformovať túto činnosť do cudzieho jazyka, nakoľko každý národ má svoje špecifiká v ľudovej slovesnosti.

4. Skladačka z lega

Všetci sme boli rozdelení do dvoch skupín. V každej skupine bolo niekoľko „slepcev“. Cieľom bolo poskladať z lega obrazec, ktorý predtým krátko videli. Ostatní boli navigátori, ktorí pomocou vopred dohodnutých neverbálnych signálov pomáhali slepcom. Ja som sa v role navigátora cítil lepšie ako v úlohe slepca, pretože mali veľmi ťažké podmienky. Táto aktivita je zameraná medzi inými zručnosťami aj na rozvoj empatie. Dá sa rôznymi spôsobmi modifikovať a následne jej odkaz transformovať do reálneho života. Podobné aktivity by sa mali často včleňovať do výchovno-vzdelávacieho procesu, nakoľko sa medzi deťmi vytráca schopnosť pozeráť sa na veci

očami druhých, ktorí sú nie zriedka v oveľa horších podmienkach. Našiel som súvislosť medzi touto aktivitou a telesnou výchovou, na ktorej môžem namiesto kociek lega použiť športové náradie (žinenky, lopty, štafetové kolíky, kužele.) Taktiež je aktivita využiteľná na hodinách anglického jazyka (prípadne iného jazyka). Študenti počas nej hádajú podľa navigácie ostatných, čo za predmet držia v rukách (farbu, materiál, vlastníctvo – komu to patrí a podobne.)

5. Prežitie v púšti

Úlohou aktivity bolo usporiadať 10 predmetov podľa dôležitosti od najdôležitejšieho po najmenej dôležitý. Riešenie úlohy takmer všetkých prekvapilo, keďže voda, ktorú sme považovali za najpodstatnejšiu, skončila až na 3. mieste. Naopak zrkadlo – predmet zdanlivo nie až taký podstatný, mal čestné prvé miesto. Úloha pokračovala otázkou, či je vhodnejšie zotrvať na mieste alebo pokračovať po púšti niekoľko ďalších desiatok kilometrov. Len veľmi málo z účastníkov sa priklonilo k prvej možnosti zostať na predchádzajúcom mieste. Ostatní učitelia mali menšinu presvedčiť, aby sa priklonila k druhej možnosti. Výsledok bol nakoniec zostať na mieste. Bolo zaujímavé pozorovať, ako po argumentoch niektorí začali premýšľať, či sa naozaj nepridať k skupine zastávajúcej väčšinový názor. Patril som do skupiny, ktorá zvolila nesprávnu cestu. Aktivitu však považujem za praktickú, pretože niektorí študenti sú ľahko ovplyvniteľní a táto aktivita rozvíja nadhľad a obhajobu vlastného názoru.

Martin Felgr

Stredná odborná škola stavebná Emila Belluša, Trenčín

e-mail: martinfelgr@hotmail.com

Použité informačné pramene:

BOROŠ, J.(1995): *Motivácia a emocionalita človeka*, Odkaz, Bratislava, 1995

HLÁSNA, S. (2008): Ďalšie vzdelávanie dospelých v oblasti personálnych a interpersonálnych komunikačných a prezentačných zručností. In: *Lingvistické a*

didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére. Bratislava : Lingos, 2008, s. 35-40. ISBN 978-80-89328-03-1

KUDLÁČOVÁ, B.(1997): *Integrovaný predmet etická výchova*, Trnavská univerzita, Trnave 1997

ROCHE OLIVAR, R.(1992): *Etická výchova*, Orbis Pictus Istropolitana, 1992

<http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>

<http://www.diplomovka.sme.sk/zdroj/3082.doc>

http://www.scio.cz/1_download/brozura-Empatia.pdf

<http://www.infovek.sk/predmety/etika/hryaktivita/hry/kooperativne/kooperativne.php>

<http://www.referaty.aktuality.sk/pedagogicka-a-socialna-komunikacia-v-praci-ucitela-a-vychovavatel/referat-252>

5. ZÁŽITKOVÉ UČENIE (SA) AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Andrea Karneková

Povedz mi niečo a ja to zabudnem.

Ukáž mi niečo a ja si to zapamätám.

Dovoľ mi, aby som si to vyskúšal na vlastnej koži a ja to budem ovládať.

Dovoľ mi, aby som to prežil a ja to budem cítiť a chápať.

J. A. Komenský

V školách sa nachádzajú rôzne typy žiakov s vlastným tempom učenia sa, schopnosťami a správaním. Všetci však majú radi prestávku, lebo sa môžu venovať činnosti, ktorá ich zaujíma. Tvrdenie, že človek sa rád vzdeláva je jednoducho mýtus. Učenie sa je nevyhnutnou podmienkou existencie človeka a vyžaduje si veľa času a trpezlivosti. To však neznamená, že učenie musí mať človek rád. Vyžaduje si totiž niekedy veľa námahy. Napriek tomu je možné dosiahnuť radosť z učenia sa. Veď malé dieťa pri spontánnej hre pociťuje radosť a zároveň sa učí. Pre takého dieťa je učenie sa veľkým zážitkom objavovania nepoznaného.

Zážitková pedagogika sa snaží pomôcť žiakom prekonať strach zo školy, nechť k učeniu a nadobudnúť radosť. Na základe zážitku a skúsenosti vedie žiakov k aktívnemu prístupu k získavaniu vedomostí. Okrem získania informácií napomáha žiakom vyjadrovať vlastné myšlienky, emócie, rešpektovať názory iných, rozvíjať empatiu, tvorivosť, schopnosť spolupráce a podobne.

Pojem zážitková pedagogika alebo zážitkové vyučovanie je natoľko nový, že sa mu doteraz nevenovalo veľa pozornosti. Zároveň zážitková pedagogika ako pedagogický smer ešte nie je zaradená do súboru pedagogických odvetví, čím vzniká problém s jeho definovaním. Princípy zážitkového vyučovania by sa mohli hľadať v rôznych alternatívnych spôsoboch vyučovania alebo i v mimoškolskej pedagogike ako napr. v pedagogike voľného času. (podrobnejšie aj Hlásna, 2013)

Vo všeobecnosti sa pedagogika vníma ako veda, ktorá sa zaoberá všetkým, čo môže akýmkoľvek spôsobom podmieniť výchovu a vzdelávanie žiaka. Predmetom pedagogiky je teda nielen obsah, metódy a priebeh samotného vyučovania, ale i vyučovacie prostriedky, či podmienky vyučovacieho procesu.

Pod vyučovaním rozumieme už konkrétnu činnosť učiteľa so žiakmi v triede, ktorá má za úlohu pomôcť žiakom získať určité schopnosti, informácie alebo zručnosti.

Zážitková pedagogika patrí doteraz ešte k nezarađeným a viac menej neakceptovateľným pedagogickým smerom a hľadá svoje špecifiká, systematiku a hlavne miesto v súbore pedagogických disciplín. Napriek tomu sa v súčasnosti v rôznych publikáciách objavujú termíny ako výchova zážitkom, zážitková výchova, zážitkové vyučovanie. Tieto pojmy súvisia pravdepodobne s prekladmi pedagogických smerov zo zahraničia ako napr. adventure education, enviromental education a iné.

Vymedzenie pojmov zážitková pedagogika a zážitkové učenie nie je teda jednoduchou záležitosťou a nesie so sebou veľa nejasností. Z anglického originálu experiential education sa tento pojem do slovenčiny prekladá ako skúsenostné alebo zážitkové vyučovanie, prípadne aktívne učenie. Na Slovensku tak vznikajú rôzne alternatívne pedagogické prúdy. Tieto prúdy však so sebou tak úzko súvisia, že je niekedy ťažké určiť o aký smer vzdelávania ide. Niekedy sa stáva zážitkové vyučovanie súčasťou iného smeru ako napríklad aktívne učenie.

Zážitková pedagogika na rozdiel od tradičnej pedagogiky umožňuje konfrontáciu seba samého s inými ľuďmi a zároveň i kultúrnym okolím. Pričom tradičnú pedagogiku chápeme ako spôsob vzdelávania, kde je cieľom naučiť žiakov čo najviac učiva, preceňuje sa pamäťové učenie a menej pozornosti sa venuje tvorivosti žiakov.

Zážitková pedagogika pomáha človeku uvedomiť si vlastné prežívanie, môže sa zamerať sám na seba. Na rozdiel od rôznych voľno časových aktivít sľubujúcich úžasný zážitok, orientácia zážitkovej pedagogiky je na celkový kontext zážitku. Nielen na jeho vyvolanie, ale tiež spôsob spracovania a jeho využitie je dôležitou súčasťou tohto pedagogického odvetvia.

Pri zážitkovej pedagogike je dôležité si v prvom rade objasniť pojem zážitok v zážitkovom vyučovaní. Jednoducho povedané zážitok je to, čo človek zažil. Zážitok je každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva. Je vždy vnútorný, subjektívny, citovo sprevádzaný, je zdrojom osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a utvára jedinečné duševné bohatstvo každého človeka. Z pedagogického hľadiska z toho teda vyplýva, že každá vyučovacia hodina vyvoláva určitý zážitok a pocity ako napr. nuda, ľahostajnosť, nadšenie, radosť, strach, nechúť, atď. Skúsenosť žiaka s vyučovaním predmetu môže teda vyvolať rovnako pozitívny ako i negatívny zážitok. Žiak na základe vlastných schopností, zručností dokáže vyriešiť (prekonať) problém, dochádza k rôznym pocitom uspokojenia a úspechu, vďaka čomu získava žiak motiváciu k ďalšiemu učeniu sa, riešeniu úloh.

Zážitkové vyučovanie chápeme ako už konkrétny spôsob vzdelávania žiakov na vyučovacích hodinách, kde sa prostredníctvom určitej skúsenosti vyvoláva zážitok a následne sa s ním pracuje, kým vyučujúci nedocieli u žiakov želaný efekt.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia prišiel D. A. Kolb so skúsenostnou teóriou vyučovania, v ktorej je učenie definované ako proces, v ktorom sa vedomosti formujú a upevňujú prostredníctvom pretvárania vlastnej skúsenosti.

Učenie je teda určitý postup, ktorý prebieha v štyroch fázach:

1. konkrétna skúsenosť (zážitok),
2. pozorovanie, reflexia,
3. formovanie abstraktných predstáv,
4. aktívne experimentovanie.

Tieto fázy sú cyklické a efektívnosť učenia požaduje dôslednosť v dodržiavaní týchto krokov, hoci proces učenia môže začať v ktorejkoľvek fáze.

V zážitkovom vyučovaní je veľmi dôležitá sústredenosť na prítomnosť: hru, emocionálnu, ale i racionálnu aktivitu žiaka. Vychádza sa totiž z predpokladu, že čo si žiak sám prežije, to si aj zapamätá na dlhšie obdobie. Z toho teda vyplýva, že v zážitkovom vyučovaní hlavnú úlohu preberá žiak a na základe zážitkov, ktoré získal

vďaka konkrétnym skúsenostiam na hodinách. Takto získané poznatky dokáže žiak zúročiť aj v ďalšom učení sa.

Napriek časovej náročnosti má zážitkové vyučovanie niekoľko výhod:

1. Umožňuje rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiaka, ktorý sa nemusí primárne sústrediť na vedomosti. Dieťa sa tak môže sústrediť na vlastné emócie, pochopenie iných ľudí, rozvíja sa komunikácia, riešenie medziľudských problémov. Dokáže aj vďaka reflexii lepšie zvládať svoje nálady a zabrániť nervozite.
2. Aktivizuje žiakov takmer počas celej vyučovacej hodiny, čím sa mení úloha žiaka z pasívnej na aktívnu.
3. Použitím všetkých častí cyklu zážitkového vyučovania zabráňuje bezcieľnému hraniu sa, hoci v prvej fáze patria k zážitkovým metódam rôzne typy hier.
4. Prirodzeným spôsobom motivuje žiaka k učeniu sa, keďže konkrétne skúsenosti a zážitky veľmi úzko súvisia. Žiak je totiž aktívnou súčasťou vyučovania a prostredníctvom neho môže uspokojiť niektoré potreby ako prijatie okolím, zažitie úspechu a podobne.

Význam zážitkového vyučovania spočíva hlavne v sebapoznaní, rozvoji osobnosti, kreativity, či spontánnosti. Zároveň umožňuje získať žiakovi vedomosti a schopnosti získané na základe skúsenosti, vďaka čomu si ich oveľa rýchlejšie zapamätá. Na základe vlastnej skúsenosti každý jedinec vie, že to, čo sám prežil alebo si vyskúšal, si oveľa dlhšie pamätá, niekedy aj po celý život. Efektivita takéhoto učenia sa je veľmi vysoká. Z toho, čo zažijeme, si totiž zapamätáme podstatne viac ako pri učení sa len z počutého alebo z prečítaného.

HRA

Hra je dôležitou súčasťou ľudského života. Pomocou nej už od narodenia spoznávame svet a učíme sa základným potrebám. Stretávame sa s ňou v každodennom živote a považujeme ju za samozrejmu súčasť nášho života.

Hra sprevádza ľudstvo od jeho vzniku, čo dokazujú aj rozličné historické pramene. Už v starovekom Ríme sa hra stala priamou súčasťou výchovy a vzdelávania. Súkromné rímske školy poskytujúce elementárne vzdelanie dokonca niesli názov ľudí – hry. Veľkú pozornosť venoval hre aj Jan Amos Komenský vo svojich dielach (Informatorium školy materskej, Škola hrou, Vševýchova). Hru začlenil do svojej pedagogickej sústavy a pokladal ju za rovnako dôležitú pre zdravý vývin ako výživu a spánok. Hru považoval za prirodzený prostriedok na výchovu vôle, charakteru, rozvoj rozumových schopností dieťaťa, rozvoj reči, myslenia a fantázie.

Hra rozvíja individuálne schopnosti, napr. samostatnosť, zodpovednosť, kreativitu ale tiež sociálne zručnosti ako komunikácia, argumentácia, asertivita, práca v tíme, rešpekt k súperovi a pod. Cvičí schopnosti strategicky plánovať, takticky myslieť, vyrovnáť sa s porážkou. Nakoniec, privádza k lepšiemu sebapoznaniu, k odbúraní bariér, k zvyšovaniu psychickej odolnosti, sebavedomia a sebadôvere. Cez hru, zvlášť dostáva hrajúci sa subjekt množstvo informácií o spoločnosti a okolitom svete. Hra je pre pedagóga tiež prostriedkom ako získať istý náhľad do osobnosti a sociálneho vývinu dieťa.

V práci s ľuďmi sa môže stať, že často nevieme, ako ich rozptýliť alebo ako zaujať ich pozornosť. Snažíme sa o to niečím novým a dobrodružným. Tým novým a dobrodružným sú hry v akejkoľvek forme. A pokiaľ sa skĺbi dobrodružstvo a zábava s výchovným prvkom, je výsledok tohto spojenia len k prospechu. Avšak nájst vhodnú kombináciu hry s výchovou nebýva vždy jednoduché. Človeka je tiež dôležité motivovať a zapáliť pre to, čo robí a musí tiež vedieť, prečo to robí.

Hra je vlastne forma správania s jednoduchou štruktúrou cieľa a časovou perspektívou. Správna hra zvyčajne obsahuje útok, únik, sledovanie, porovnávanie, napodobňovanie, zmenu, dôveru a náhodu. Každý jedinec hrá hru podľa seba a nájde si v nej to, čo potrebuje. Hra má črty dobrodružnosti obsiahnutej v každom novom objavovaní i prekonávaní. Dobrodružstvo sa prejavuje i v prekonávaní súpera. Hra sa nám javí v dvoch rolách – ako prostriedok a ako priestor k získavaniu zážitkov a skúseností.

Zážitková výchova býva niekedy ekvivalentom pre termín dobrodružná výchova. Spojením slov výchova a dobrodružstvo nám môže vzniknúť slovo hra. Kde

inde naučíme človeka spolupráci, komunikácii či samostatnosti, než pri hrách. Väčšinou si človek ani neuvedomí, že sa vďaka hram nejakým spôsobom učí. Neskôr si vďaka hram môžeme zdokonaľiť fyzickú kondíciu, obratnosť, pamäť, koordináciu, či taktiku. Výchova dobrodružstvám je proces umožňujúci učenie a rast ľudského potenciálu. Výchova pomocou dobrodružných hier a činností je zameraná na rozvíjanie poznatkov o sebe, o druhých ľuďoch v skupine i na spoznaní prírody a sveta okolo nás.

V aktivitách zážitkovej pedagogiky sa využíva široké spektrum hier. Podľa cieľa sa môžu deliť na:

- Inscenačné, pri ktorých sa účastníci dostávajú do situácií, kde sa stanú súpermi sami sebe.
- Tímové, hráči vystupujú sami za seba a pravidlá hry im umožňujú iba náhodné a krátkodobé stretnutia s ostatnými zúčastnenými, v niektorých hrách sa stávajú súčasťou tímu alebo hrovej jednotky.
- Simulačné, v ktorých je vytvorená situácia a atmosféra a umožňuje hráčom vstúpiť do rolí.
- Iniciatívne, ktoré majú jasne definovanú fyzickú alebo intelektuálnu úlohu, určenú pre jednotlivca alebo tím.
- Rolové, ktoré stavajú na sociálnych interakciách, z ktorých sa postupne formuje príbeh. Účastníci dobrovoľne vstupujú do rôznych rolí a spoločne ich rozvíjajú.
- Psychologické, kladú na účastníkov vyššie emocionálne nároky. Ich súčasťou môže byť intenzívne vyjadrenie emócií, objavovanie hlbokých aspektov vlastnej identity alebo stvárňovanie vlastného správania.
- Sociodrámu, kde sa objavujú určité role, ale ťažiskom hry je skôr interakcia medzi jednotlivými rolami, ako „psychológia“ jednotlivých postáv.
- Predkurzové, ktoré účastníci môžu hrať aj celé týždne pred začiatkom kurzu, napríklad formou robenia činnosti v rovnaký čas a robenia si poznámok z toho.

Existujú aj kombinované formy hrových aktivít rovnako ako ne - hrové formy aktivít. Hry a scenáre je možné efektívne modifikovať po oboznámení sa so zložením účastníckej skupiny. Mladí účastníci majú iné potreby a očakávania ako dospelí účastníci. Čisto mužské skupiny, ženské či medzinárodné skupiny budú rozdielne reagovať na rôzne typy aktivít.

Pred úvodom akejkoľvek aktivity je dobré vedieť, do akej miery sa účastníci poznajú, aké sú silné a slabé stránky konkrétnej skupiny, v akej fáze skupinovej dynamiky sa aktuálne daná skupina nachádza, akú majú fyzickú a psychickú kondíciu, vekové zloženie, pomer pohlaví, či národnostné zloženie. Vo svojom obsahu využíva prvky, prostriedky a metódy mnohých edukačných a terapeutických prístupov ako: dramatoterapie, arteterapie, muzikoterapie, učenia dobrodružstvom, výchovy hrou, prácou a mnohých ďalších.

Možnosti zážitkovej pedagogiky a jej aktivít sú nesmierne široké a uplatniteľné pre rôznorodé cieľové skupiny od detí cez hendikepovaných až po seniorov. Jej cennosťou je poskytnutie možnosti spoznávania vlastnej osobnosti každého účastníka a učenie sa prostredníctvom hodnotných a nezabudnuteľných zážitkov.

Podmienkou v kontexte pedagogiky zážitku je, aby hra vychádzala z príťažlivého námetu, ponúkla hráčom primerane náročné individuálne alebo tímové úlohy, problémy riešenia alebo osobné výzvy, bola postavená na jasných princípoch, premyslených pravidlách, uvedená vhodnou motiváciou a inscenovaná s vedomím a využitím významnej role prostredia a atmosféry.

Zo psychologického hľadiska môžeme rozoznávať:

1. Hry pre sebaopoznanie – odкрývajú nejakú povahovú črtu alebo schopnosť, o ktorej hráč nemusel vedieť, prípadne porovnaním spresňuje nazeranie na seba v jednotlivých osobnostných charakteristikách, kategóriách (psychologické testy, sociogramy, interaktívne psychohry atď.), pomáhajú prekonávať negatívne emócie (úzkosť, cit menejcennosti apod.).
2. Didaktické hry – zábavným spôsobom vo vhodnej atmosfére orientujú a poučujú o nejakých faktoch, prípadne rozvíjajú nejakú kognitívnu stránku osobnosti (súťažné úlohy na riešenie, hlavolamy).

3. Hry pre rozvoj tvorivého myslenia: názorové, postojové a citové uvoľnenie pripraví pôdu pre nový pohľad na konkrétny problém (návšteva).

PRÍKLADY HIER:

1. Krok vpred

V tejto hre, sa hráči postaví do kruhu tak, aby každý na každého videl. Po prečítaní otázky urobí krok vpred ten, kto s tvrdením otázky súhlasí. Príklady otázok: Kto si o sebe myslí, že je najlepší tanečník v skupine? Kto si myslí, že Michaela je najlepší tanečník v skupine? Kto si o sebe myslí, že je najhorší tanečník v skupine?

Cieľ: zoznámenie, navodenie dobrej nálady

Zameranie: v tejto hre môžeme zistiť, kto má odvahu prejaviť sa ako prvý, kto sa nebojí. Alebo naopak, kto sa nechá ovplyvniť okolím. (pre väčšinu hier sa zameranie opakuje)

2. Tri veci

Hráči sedia v kruhu. V strede kruhu bola pripravená stolička. Hráči jeden po druhom si na ňu sadali a ostatní o ňom povedali tri pozitívne veci.

Cieľ: komunikácia, vyjadrovanie, vnímanie druhých

Zameranie: v tejto hre si všimneme, kto má odvahu sa pozitívne prejaviť voči ostatným ako prvý. Kto nemá odvahu sa prejaviť vôbec. Kto zachraňuje slabších členov skupiny.

3. Prázdny štvorec

Rozdelíme sa do dvoch tímov. Všetci členovia si zaviažu oči, každého člena zvlášť privedieme k ležiacemu lanu, rozostavíme ich v pravidelných intervaloch a dáme im do rúk lano. V tejto polohe im oznámime zadanie úlohy: "Vytvorte z lana štvorec. Po celú dobu sa nesmiete pustiť lana a musíte použiť jeho celú dĺžku.

Akonáhle si budete myslieť, že ste úlohu splnili, odložte lano na zem a môžete si odstrániť pásku z očí."

Cieľ: riešenie problémov, spolupráca, komunikácia, zmyslové vnímanie a priestorová predstavivosť

Zameranie: v tejto hre si všímame, ktorý hráč skupinu vedie a ktorý porušil pravidlá. Ktorý z hráčov sa do hry nezapája.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Je to sebaopozorovanie a uvažovanie zamerané na pochopenie vlastných činov a ich zákonitostí. Zjednodušene povedané, premýšľanie o sebe samom. Človek väčšinou dospeje k takémuto premýšľaniu v neočakávaných a extrémnych situáciách, ale tiež v prípade ťažkého ochorenia alebo napätých medziľudských vzťahov. V takýchto momentoch prehodnocujeme vlastný život a správanie. No existujú aj iné druhy impulzov, ktoré v nás vyvolávajú sebarefektívne myšlienky. Sú to rôzne testy osobnosti. Sebareflexia je v týchto testoch žiadaný efekt a je nimi zámerne vyvolaná v rámci rôznych cvičení a otázok.

Zažili sme sociálno-pedagogický výcvik pod vedením PaedDr. Hlásnej, ktorého sa zúčastnilo 25 učiteľov. V rámci edukačnej aktivity sme počas dvoch dní absolvovali rôzne testy, hry a cvičenia. Tieto prebiehali vo forme skupinového sedenia do kruhu. Najskôr sme si vyrobili a pripli menovky, keďže sme sa všetci nepoznali. V úvodnom cvičení sme tipovali správne odpovede na otázky, ktoré sa týkali charakterových čŕt a súkromia pani doktorky. Napríklad, či má súrodenca, dieťa, či nosí kontaktné šošovky, či má radšej kávu alebo čaj, akú dovolenku uprednostňuje a pod. Z 15 otázok som mala 11 správnych odpovedí. Vlastnosti som jej priradzovala intuitívne, na základe prvého dojmu, ale i životnej skúsenosti. V tomto cvičení sme sa zoznámili s pani doktorkou a vytvorila sa dôvera medzi nami.

Ďalej sme vyplnili dotazník o štýloch poznávania, ktorý je navrhnutý tak, aby ním boli zistené každého uprednostňované spôsoby poznávania. Dotazník nám

pomohol získať predstavu o našich poznávacích preferenciách tak, aby sme si mohli vybrať štýl poznávania, ktorý najviac vyhovuje našej osobnosti. Obsahoval 80 výrokov a každému, s ktorým sme súhlasili, sme prideliť jeden bod. Nasledovalo Kolb – vyhodnotenie, kde sme do štyroch stĺpcov zakrúžkovali odpovede a spočítali ich. Každý stĺpec prislúchal jednému zo štýlov poznávania – aktivista, reflektor, teoretik a pragmatik. Počet bodov vyjadroval, aká silná alebo slabá je preferencia daného štýlu. Na tabuľu sme postupne všetci zakreslili naše výsledky a na menovku sme si zapísali začiatkové písmena troch štýlov, ktoré u nás prevládajú. Ja som si napísala R,T,P. Z dotazníka som sa dozvedela, že silno preferujem štýl poznávania reflektor. Jeho charakteristika ma naozaj najviac vystihuje. Reflektor sa drží radšej v ústraní, aby mohol pozorovať veci, je pedantný a dôkladný, počúva druhých, má sklon odkladať čo najdlhšie prijatie rozhodnutí. Spokojný je, keď má čas na prípravu a môže porozmýšľať pred tým, ako začne konať. Nespokojný je, keď je pod tlakom a v časovej tiesni. Mierne preferujem štýly teoretik a pragmatik. Teoretik si neodpočinie, kým veci nie sú usporiadané a v súlade s jeho racionálnou schémou a rovnako ako ja, má rád logiku. Pragmatik rád rieši problémy, nové situácie, koná rýchlo a zručne vo veciach, ktoré ho priťahujú a páčia sa mu. Táto charakteristika ma tiež vystihuje. Podľa dotazníka mierne preferujem aj štýl aktivista, ale tu som dosiahla najmenej bodov a jeho charakteristika je pre mňa najmenej výstižná. Ale taktiež ako aj aktivista som spoločenský človek a neustále hľadám kontakt s inými ľuďmi, no na rozdiel od neho neriešim problémy impulzívnymi rozhodnutiami, mám sklon trápiť sa zbytočnými obavami a najmä nie som rada stredobodom pozornosti. Vďaka tomuto dotazníku som sa dozvedela viac o mojej osobnosti a uvedomila som si, že v každej triede sú žiaci s takýmito poznávacími preferenciami a každému vyhovuje iný štýl poznávania. Ak by som mala zhodnotiť našu skupinu, väčšina kolegov má podobný štýl poznávania ako ja. Asi najmenej prevládal štýl aktivista.

Počas výcviku sme absolvovali ešte niekoľko zaujímavých cvičení. V menších skupinách sme v zašifrovanom výroku mali hľadať známe slovenské príslovia. V prípade našej skupinky výrok znel: „V závode na spracovanie obilia, riadenom nadprirodzenou bytosťou, je nízka produktivita práce vyvážená úplnou spoľahlivosťou“. V tomto rafinovanom výroku sa ukrývalo známe príslovie: „Božie mlyny melú pomaly, ale isto“. Musím uznať, že na rozdiel od niektorých kolegov, som mala problém vylúštiť viaceré príslovia.

Veľmi ma zaujal test empatie, v ktorom sme v 10 otázkach mali vybrať odpoveď, o ktorej sme si mysleli, že ju uprednostní väčšina členov skupiny. Takže nie odpoveď, ktorú by som si vybrala ja. Po spočítaní dosiahnutých bodov, som sa takmer priblížila k hranici, podľa ktorej môžem byť dobrý psychológ a poradca. Je pravda, že rada počúvam ľudí, ich problémy, starosti, ale i radosti. Snažím sa vžiť do ich situácie, povzbudiť ich, prípadne im poradiť. Niekedy to asi až moc prežívam a zbytočne sa trápim. Poznám mnoho ľudí, ktorí sa odmietajú zaoberať problémami druhých a tvrdia, že sa tým zbytočne vyčerpávajú. Myslím si, že je dobré, ak je človek empatický, najmä učiteľ, ale s mierou.

Zahráli sme sa na detektívov, keď sme v malých skupinách pomocou indícií, mali zistiť, kto bol vrahom. V tomto prípade sa nám zdala odpoveď taká jasná, že sme zbytočne hľadali vraha niekde inde a úlohu sme vyriešili nesprávne. Podobne aj v živote je niekedy riešenie danej situácie jednoduché a zbytočne si všetko komplikujeme hľadaním iných možností.

Nasledovala hra, ktorá bola na zamyslenie pre mnohých členov skupiny. Boli sme rozdelení na dve skupiny. Jedna skupina mala zaviazané oči a nemohla rozprávať, tá druhá mohla používať na dorozumievanie iba zvuky (nie slová). Pani doktorka vytvorila pomocou špagátu štvorec a ešte pred začiatkom hry dala každej skupine totožné výtvary z kociek Lega, pričom použila rôzne veľkosti a farby kociek. Museli sme si túto stavbu presne zapamätať a dohodnúť si signály, aby sme boli schopní postaviť taký istý útvar. Polovica skupiny so zaviazanými očami mala vo vnútri štvorca z rozhádzaných kociek postaviť pôvodný tvar. Druhá polovica skupiny okolo štvorca ich usmerňovala pomocou vopred dohodnutých signálov. V tejto hre sme si uvedomili, aké dôležité sú všetky naše zmysly a ako zosilnie niektorý z nich, keď je iný nevyvinutý. Napríklad so zaviazanými očami som oveľa zreteľnejšie počula a vnímala zvuky. Cieľom hry bola najmä tímová práca.

Na záver sme prežili hru „Prežitie v púšti“, v ktorej sme sa dozvedeli, že väčšina z nás by v púšti neprežila. Zoznam 10 vecí, zachránených z havarovaného lietadla, sme mali zoradiť od najdôležitejších na prežitie po najmenej dôležité. Dozvedela som sa zaujímavé fakty a informácie, ktoré dúfam nebudem musieť využiť v reálnom živote. Účelom tejto hry bolo, presvedčiť ostatnú časť skupiny, aby sa

rozhodla konať tak, ako si myslíme, že je to správne a najlepšie a použiť presvedčujúce argumenty.

Môžem zhodnotiť, že tento výcvik bol pre mňa niečím novým a obohatil ma o cenné zážitky. Verím, že budú prínosom pre moju pedagogickú prax. Podobné cvičenia by mali učitelia absolvovať častejšie.

Ing. Andrea KARNEKOVÁ

Stredná odborná škola stavebná E.Belluša,

Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: akarnekova@gmail.com

Použité informačné pramene:

HLÁSNA, S.(2013): Pozitívne aspekty uplatnenia netradičných metód a foriem edukácie v predmete Sociálno-pedagogický výcvik ako súčasť vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov z pohľadu vysokoškolského učiteľa a študentov. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

www.mladez.sk

www.diplomovka.sme.sk

www.spv.wbl.sk

www.is.muni.cz

6. KĹÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Jarmila Klobušíková

Pojem kľúčových kompetencií (KK) sa začal používať v 70-tych rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie ako výber špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Používaním presnej definície kľúčových kompetencií uchádzačov o pracovné miesto sa zefektívnili výber zamestnancov. Presné sformulovanie KK tiež pomáha nasmerovať rozvoj kompetencií pracovnej sily. Zavedenie pojmu KK bol výsledkom ekonomického zefektívňovania a zvyšovania kvality fungovania výrobných i nevýrobných spoločností. Vynútila si ho snaha uspieť v konkurenčnom prostredí. Odvtedy sa rozšíril i do ostatných odvetví, koncom 90tych rokov aj do vzdelávania.

Mať kompetencie znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj. Rozvíjanie kľúčových kompetencií je doživotný proces. (podrobnejšie napr. Tamášová a kol., 2011)

Pri každej z oblastí kompetencií by mala byť uvedená:

- a) jej definícia a charakteristika,
- b) najdôležitejšie vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré s jej rozvojom súvisia,
- d) indikátory dosiahnutia úrovne KK (Blaško, 2013, s. 52)

Každá kompetencia má zložky:

Vedomosti

Zručnosti

Postoje

Tieto 3 zložky predstavujú potenciál profesionálneho výkonu.

O kompetencii môžeme hovoriť až vtedy, ak sa prejavuje v praxi, t.j. v pozorovateľnej, preukázateľnej podobe.

Jeden z cieľov strategických zámerov Európskej komisie v Lisabone roku 2000 je zameraný na rozvíjanie kľúčových kompetencií ako povinnej vybavenosti jednotlivca v Európskom spoločenstve, ak sa má Európa stať

najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou ekonomikou na svete, ktorá čerpá z vedomostí a zručností a je schopná nepretržitého hospodárskeho rastu pri súčasnom dosiahnutí väčšieho množstva lepších pracovných príležitostí a väčšej sociálnej súdržnosti. (Blaško, 2013, s. 43) Preto definícia a výber KK sú vždy ovplyvňované tým, čo práve daná spoločnosť považuje za hodnotné a rozhodujúce. Európska únia odporúča členským štátom, aby používali Európsky referenčný rámec pre kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ, 31.12.2006).

Rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

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

Kľúčové kompetencie sú klasifikované v 3 rozšírených kategóriách:

45



1. Jednotlivci majú byť schopní používať široký výber nástrojov na efektívnu interakciu so svojím prostredím: kognitívne (vedomosti, skúsenosti), materiálne, ako napr. digitálne technológie a tiež sociokultúrne ako napr. jazyk. Potrebujú týmto nástrojom porozumieť dostatočne na to, aby ich mohli adaptovať na svoje vlastné účely - čiže používať ich interaktívne.
2. V stále viac navzájom závislom svete jednotlivci majú byť schopní spolupracovať s ostatnými. A tým, že budú prichádzať do styku s

⁴⁵ <http://www.statpedu.sk/sk/Projekty/Projekt-KeyCoNet/Klucove-kompetencie.alej>

ľuďmi z rôznych prostredí, je pre nich dôležité, aby boli schopní interagovať v heterogénnych skupinách.

3. Jednotlivci majú byť schopní prevziať zodpovednosť za riadenie svojich vlastných životov, situovať svoj život v širšom spoločenskom kontexte a konať autonómne.

Kľúčové kompetencie učiteľa

Pojem „kompetencia“ sa v oblasti vzdelávania používa stále častejšie. Ide vlastne o opis schopnosti jedinca, jeho vedomostí, zručností a správania. Na to, aby sme mohli určiť aké kompetencie by mal mať učiteľ je v prvom rade potrebné zadať, čo je úlohou práce učiteľa.

Úloha učiteľa je úzko spojená s charakterom spoločnosti v ktorej pôsobí. Súčasná spoločnosť od učiteľa očakáva že „prakticky všetkých študentov privedie k vyššej úrovni myslenia a výkonov, čo kedysi bolo vyhradené len pre vyvolených“ (Darling-Hammond, 2006, p. 300)

Výskumníci i ľudia z praxe si stále viac uvedomujú, že charakter vzdelávania v 21. storočí a tým i požiadavky ako na študentov, tak i na učiteľov, prechádzajú významnou premenou.

Definovanie kompetencií učiteľa nie je úplne jednoznačné a líši sa podľa rôznych autorov (Vašutová 2007, Švec 1999). Napríklad Holandský štandard profesie učiteľa uvádza sedem kľúčových kompetencií učiteľa:

- 1) interpersonálna kompetencia,
- 2) pedagogická kompetencia,
- 3) odborná a didaktická kompetencia,
- 4) organizačná kompetencia,
- 5) kompetencia pre spoluprácu s kolegami,
- 6) kompetencia pre spoluprácu s okolím,
- 7) kompetencia k sebareflexii a sebazdokonaľovaniu

Pri každej z kompetencií sa uvádza z čoho pozostáva, spôsob jej nadobudnutia a indikátory dosiahnutej úrovne.⁴⁶

V odbornej literatúre u nás sa najčastejšie uvádzajú tieto kľúčové kompetencie učiteľa:

- 1) Kompetencia odborno-predmetová - učiteľ je schopný v rámci svojej aprobácie transformovať poznatky príslušných odborov do vzdelávacích obsahov vyučovacích hodín. Dokáže integrovať medziodborové poznatky a vytvárať medziodborové vzťahy.
- 2) Kompetencia didaktická a psychodidaktická – ovláda stratégie vyučovania a učenia, dokáže využívať metodický repertoár, ktorý je schopný prispôbiť individuálnym potrebám žiakov.
- 3) Kompetencia pedagogická – ovláda procesy a podmienky výchovy, je schopný podporovať rozvoj individuálnych kvalít žiakov, má znalosti o právach dieťaťa a rešpektuje ich vo svojej práci.
- 4) Kompetencia manažérska – má znalosti o podmienkach a procesoch fungovania školy, ovláda administratívne úkony spojené s evidenciou žiakov, má organizačné schopnosti pre mimo výukové aktivity žiakov.
- 5) Kompetencia diagnostická, hodnotiaca – dokáže použiť prostriedky pedagogickej diagnostiky, je schopný identifikovať žiakov zo špecifickými poruchami učenia.
- 6) Kompetencia sociálna – ovláda prostriedky utvárania pozitívnej klímy pri vyučovaní.
- 7) Kompetencia komunikatívna – ovláda prostriedky pedagogickej komunikácie, dokáže uplatniť efektívne spôsoby komunikácie a spolupráce s rodičmi a ostatnými sociálnymi partnermi.
- 8) Kompetencia osobnostne kultivujúca – má všeobecný rozhľad, dokáže vystupovať ako reprezentant svojej profesie, má osobnostné predpoklady pre spoluprácu s kolegami, je schopný reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy žiakov.

⁴⁶ <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

Najefektívnejší spôsob na získavanie a rozvoj kľúčových kompetencií je kvalitný vzdelávací systém pre učiteľov. Nejde iba o získanie pedagogickej kvalifikácie ale aj o celoživotný systém vzdelávania učiteľov. Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica uskutočnilo v r. 2011 prieskum zameraný na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov. Bol realizovaný formou elektronických dotazníkov. Od respondentov sa očakávalo, aby označili, ktoré z kľúčových kompetencií majú najväčšiu potrebu rozvíjať prostredníctvom vzdelávania. 1339 respondentov navrhlo spolu 2548 tém, v ktorých by sa chceli vzdelávať. Tie boli zaradené do jednotlivých skupín kľúčových kompetencií. Na prvom mieste sa umiestnili predmetové kompetencie medzi ktoré boli zahrnuté nielen nové obsahy v aprobovaných predmetoch, ale aj záujem o rozšírenie aprobácie. O tieto témy mala záujem takmer polovica respondentov. Najväčší záujem bol v tejto oblasti o jazyky a informatiku. V rámci aprobačných predmetov, išlo hlavne o novinky v predmete. Túto potrebu by si však mali učitelia prioritne riešiť štúdiom rôznych informačných zdrojov, pretože príprava a akreditácia vzdelávacích programov pre túto oblasť by bola príliš náročná. Na druhom mieste sa umiestnili kompetencie didaktické a psychodidaktické. V tejto oblasti kompetencií sa najčastejšie objavovali nové metódy a formy práce, hodnotenie žiakov, nové koncepcie vyučovania (najmä projektové, problémové vyučovanie, integrované tematické vyučovanie), zručnosti smerujúce k zvyšovaniu motivácie a aktivity žiakov, zručnosti smerujúce k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov a pod. Na treťom mieste sa objavili IKT kompetencie orientované prevažne na využitie IKT v edukačnom procese. Najväčší záujem v tejto oblasti bol o využitie rôznych softvérov vo vyučovacom procese, využitie interaktívnej tabule a tiež získanie aprobácie na predmety venujúce sa informatike.

Tab. 4 *Vyhodnotenie odpovedí na položku 17*

Skupiny kompetencií	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
predmetové kompetencie	590	44,1
didaktické a psychodidaktické	574	42,9
sociálne, psychosociálne a komunikačné	120	9,0
diagnostické a intervenčné	26	1,9
plánovacie, organizačné, vzdelávanie pre špecialistov a VPZ	347	25,9
poradenské a konzultatívne	32	2,4
sebareflexívne (reflexia vlastnej práce) a rozvojové	14	1,0
IKT kompetencie a využitie IKT vo vyučovaní	572	42,7
špeciálno-pedagogické	253	18,9

Profesijné štandardy

Kľúčové kompetencie učiteľa tvoria podklad pre tvorbu profesijných štandardov. V profesijnom štandarde sú kľúčové kompetencie začlenené do troch dimenzií:

1. Dimenzia Dieťa/Žiak: obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie žiaka, s ktorým pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec pracuje, na jeho osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja. Kompetencie: identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka, identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka.
2. Dimenzia Edukačný proces/Proces odbornej starostlivosti, poradenstva, prevencie: obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka. Kompetencie: ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov, plánovať a projektovať vyučovanie, realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.
3. Dimenzia Pedagogický zamestnanec/ odborný zamestnanec: obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (školského zariadenia). Kompetencie: plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj, stotožniť sa s profesijnou rolou a školou. Na stotožnenie sa s profesijnou rolou a školou sú potrebné tieto kompetencie: poznať poslanie a ciele

školy, schopnosť stotožniť s poslaním, víziou a hodnotami školy, schopnosť vystupovať ako reprezentant profesie a školy, schopnosť stotožniť s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy, udržiavať profesijnú etiku na vysokej úrovni.

Profesijný štandard je vlastne normatív, ktorý:

- vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie na štandardný výkon pedagogického zamestnanca,
- tvorí základ profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádzajú jasné požiadavky na profesijný a kariérny rast, hodnotenie úrovne ich profesijných kompetencií, ciele a kritéria na tvorbu plánov profesijného rozvoja a programov kontinuálneho vzdelávania a sebvzdelávania učiteľov,
- štandardizuje pedagogicko-psychologické a odborné kompetencie pedagogických zamestnancov,
- definuje komplex preukázateľných profesijných kompetencií vyjadrený vedomosťami, zručnosťami a postojmi prostredníctvom indikátorov kvality kompetencií pedagogických zamestnancov,
- diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície pedagogických zamestnancov podľa súborov ich profesijných kompetencií a indikátorov
- vytvára základný rámec profesijných kompetencií, ktoré môže každý pedagogický zamestnanec zdokonaľovať, prehĺbovať a špecifikovať v súlade s vlastnými vzdelávacími potrebami a personálnou stratégiou
- je cyklicky prehodnocovaný na základe priebežnej evalvácie jeho validity v praxi.

Expertné skupiny Ministerstva školstva pripravili profesijné štandardy jednotlivých kategórií učiteľov predprimárneho vzdelávania (materské školy), primárneho vzdelávania (1. stupňa základnej školy), nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (2. stupňa ZŠ a strednej školy, praktickej prípravy (majster odbornej prípravy), školy neposkytujúcej stupeň vzdelania (základnej umeleckej školy).

Profesijné štandardy pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie boli vypracované pre kategórie začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s 1. atestáciou, učiteľ s 2. atestáciou. Ako príklad uvádzam návrh profesijného štandardu začínajúci učiteľov a samostatný učiteľ.

Profesijný štandard učiteľa (začínajúci učiteľ)

Profesijný štandard: učiteľ			
Kategoría: učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania			
Doterajšie zaradenie: učiteľ všeobecnovzdelávacích predmetov 5. – 9. ročník základnej školy, učiteľ všeobecnovzdelávacích a odborných predmetov stredných škôl (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)			
Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch			
Kariérový stupeň: začínajúci učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1 Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	1.1.1 poznať zákonitosti psychického vývoja a osobitostí žiaka príslušného vekového obdobia	<i>- obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva <i>- fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (záznamy o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, výsledky práce žiakov, individuálny vzdelávací plán žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (IVP))
		1.1.2 poznať metódy identifikácie individuálnych charakteristík žiaka	
		1.1.3 akceptovať individualitu každého žiaka	
	1.2 identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1 poznať štýly učenia sa žiakov	
		1.2.2 poznať metódy identifikácie štýlov učenia a individuálnych edukačných potrieb žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi potrebami)	
		1.2.3 akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok	
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1 poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka	
		1.3.2 poznať metódy zisťovania individuálnych charakteristík žiaka vychádzajúcich z jeho sociokultúrneho prostredia (sociálne znevýhodneného prostredia)	
		1.3.3 akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov	
2 Edukačný proces	RIADENIE VYUČOVACIEHO PROCESU		<i>- obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva <i>- fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (záznamy o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, výsledky práce žiakov, individuálny vzdelávací plán žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (IVP))
	2.1 ovládať obsah ním vyučovacích predmetov	2.1.1 mať vedomosti a zručnosti zo svojho vyučovacieho predmetu	
		2.1.2 poznať základné pedagogické dokumenty (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...)	
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu	
		2.2.2 vedieť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávací proces v kontexte so štátnym a školským výchovno-vzdelávacím programom a v súlade s kľúčovými kompetenciami žiaka	
		2.2.3 vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	

2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka	2.3.1 poznať kritériá tvorby výchovno-vzdelávacích cieľov	
	2.3.2 vedieť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií	
	2.3.3 akceptovať špecifiká podmienok za účelom variovania cieľov	
2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva	2.4.1 poznať zákonitosti didaktickej analýzy učiva vo vzťahu k cieľom	
	2.4.2 aplikovať postupy didaktickej analýzy učiva pri výbere základného a rozvíjajúceho učiva s akcentom na psychodidaktické špecifiká v kontexte s výchovno-vzdelávacími cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov	
	2.4.3 vedieť k cieľom a obsahu učiva navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov a kritériá úspešnosti činností a úloh	
2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód	2.5.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenia sa žiakov	
	2.5.2 vedieť vybrať adekvátne formy a metódy na realizáciu učebných činností žiakov	
	2.5.3 identifikovať sa s vybranou formou a metódou	
2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty	
	2.6.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka	
	2.6.3 vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky	
	VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE	
2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy	2.7.1 poznať faktory ovplyvňovania klímy v triede	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva
	2.7.2 vedieť komunikovať so žiakmi a vytvárať priaznivú emocionálnu, pracovnú a sociálnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka	
	2.7.3 akceptovať klímu triedy ako faktor ovplyvňujúci školskú úspešnosť a osobnosť žiaka	
2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania	2.8.1 poznať základné didaktické a informačno-technologické prostriedky	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva - <i>fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (návrh úloh a učebných činností s podporou IKT)
	2.8.2 vedieť navrhnúť výber a využitie vhodných pomôcok a didaktických prostriedkov vrátane IKT	
	2.8.3 mať pozitívny postoj k moderným učebným pomôckam a IKT	
	OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKA	
2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka	2.9.1 poznať stratégie a metódy personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebahodnotenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie a sebarealizácie)	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva - <i>fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (výsledky spätnej väzby od žiakov, produkty učebnej činnosti žiakov, záznam o komunikácii učiteľa s rodičmi žiakov)
	2.9.2 aplikovať stratégie a metódy podľa individuálnych potrieb žiaka	
	2.9.3 akceptovať a oceňovať personálne zručnosti žiaka	

3. Sebarozvoj učiteľa	2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov	2.10.1 poznať stratégie a metódy sociálneho rozvoja žiakov	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva - <i>fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (výsledky spätnej väzby, úlohy a učebné činnosti, zvolené edukačné metódy na podporu rozvoja sociálnych kompetencií)
		2.10.2 aplikovať stratégie a metódy sociálneho rozvoja žiakov (komunikácia, empatia, asertivita, vzájomná pomoc, darovanie, delenie sa, kooperácia)	
		2.10.3 akceptovať a oceňovať sociálne zručnosti žiaka	
	2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka	2.11.1 poznať riziká sociálno-patologických javov a možnosti primárnej prevencie a nápravy	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva - <i>fakultatívne</i> - portfólio z pedagogickej praxe (príprava na vyučovanie, záznamy z pozorovania učiteľa, spolupráca s učiteľmi a odborníkmi)
		2.11.2 vedieť didakticky zapracovať do obsahu vzdelávania riziká sociálno-patologických javov	
		2.11.3 oceňovať pozitívne prejavy v správaní sa žiaka	
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky pre využitie v pedagogickej práci, poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania	- <i>obligatórne</i> - štátna skúška pedagogicko-psychologického základu odboru učiteľstva
		3.1.2 vedieť reflektovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v tímovej spolupráci (cvičný učiteľ, metodik), vedieť stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a výsledkov pregraduálneho vzdelávania	
		3.1.3 využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji, využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji	
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	3.2.1 poznať poslanie a ciele učiteľskej profesie, poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky	<i>fakultatívne</i> - riadený rozhovor, prejavy správania
		3.2.2 vystupovať ako reprezentant profesie a v edukačnom procese používať spisovný jazyk a adekvátnym spôsobom využívať rôzne štýly jazykovej komunikácie	
		3.2.3 poznať sociálnych partnerov a poznať možnosti komunikácie s nimi	

Profesijný štandard učiteľa (samostatný učiteľ)

Profesijný štandard: učiteľ			
Kategoría: učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania			
Doterajšie zaradenie: učiteľ všeobecnovzdelávacích predmetov 5. – 9. ročník základnej školy, učiteľ všeobecnovzdelávacích a odborných predmetov stredných škôl (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)			
Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch			
Karietový stupeň: samostatný učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1 Žiak	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	1.1.1 poznať zákonitosti psychického vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia	I: záznamy (závery) zo spätnej väzby, výsledky práce žiakov N: spätná väzba od žiakov, rodičov, pozorovanie činnosti učiteľa analýza záznamov učiteľa o žiakoch
		1.1.2 vedieť identifikovať individuálne charakteristiky žiaka	
		1.1.3 akceptovať individualitu každého žiaka	
	1.2 identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa	1.2.1 poznať štýly učenia sa žiakov	I: záznamy o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, výsledky práce žiakov, individuálny vzdelávací plán žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (IVP), výsledky spätnej väzby od žiakov, rodičov (ankety, dotazníky, rozhovory,...) N: pozorovanie činnosti učiteľa, analýza záznamov učiteľa o žiakoch, analýza plánov
		1.2.2 vedieť identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní, žiaci so špeciálnymi potrebami)	
		1.2.3 akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok	
	1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka	1.3.1 poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyvy na osobnosť žiaka	I: záznam o komunikácii s rodičmi žiakov, rodinná anamnéza pre potreby edukačného procesu, výsledky spätnej väzby od žiakov, rodičov (ankety, dotazníky, rozhovory,...) N: spätná väzba od žiakov, rodičov, analýza dokumentácie
		1.3.2 vedieť zistiť individuálne charakteristiky žiaka vychádzajúce z jeho sociokultúrneho prostredia (sociálne znevýhodneného prostredia)	

		1.3.3 akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov	
2 Edukačný proces	RIADENIE VYUČOVACIEHO PROCESU		
	2.1 ovládať obsah ním vyučovacích predmetov	2.1.1 mať vedomosti a zručnosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb	I: časovo-tematický plán učiva, projekt učenia sa žiaka v tematickom celku, vo vyučovacej jednotke, ... korigovaný projekt učenia sa, individuálny vzdelávací plán žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (IVP)
		2.1.2 poznať základné pedagogické dokumenty (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, ...)	
	2.2 schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania edukačného procesu	N: analýza časovo-tematických plánov a projektov učenia sa žiaka so zameraním na kompetenčný profil žiaka
		2.2.2 vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom a v súlade s kľúčovými kompetenciami žiaka, vedieť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom, navrhnúť korekcie a zámery v projektovaní ďalšieho procesu učenia sa	
		2.2.3 vytvoriť individuálny výchovno – vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s odborníkmi	
	2.3 schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka	2.3.1 poznať kritériá tvorby výchovno-vzdelávacích cieľov	I: písomne formulovaný edukačný cieľ a kritériá jeho dosiahnutia žiakmi N: analýza edukačného cieľa so zameraním na rozvoj kompetencií žiaka
		2.3.2 vedieť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií	
		2.3.3 akceptovať špecifiká podmienok za účelom variovania cieľov	
	2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva	2.4.1 poznať zákonitosti didaktickej analýzy učiva vo vzťahu k cieľom	I: úlohy a učebné činnosti žiakov N: pozorovanie činnosti učiteľa, analýza úloh a učebných činností
		2.4.2 aplikovať postupy didaktickej analýzy učiva pri výbere základného a rozvíjajúceho učiva s akcentom na psychodidaktické špecifiká v kontexte s výchovno-vzdelávacími cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov	
		2.4.3 vedieť k cieľom a obsahu učiva navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov a kritériá úspešnosti činností a úloh	
	2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód	2.5.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenia sa žiakov	I: príprava učiteľa, projekt vyučovacej hodiny (jednotky) N: pozorovanie činnosti učiteľa, spätná väzba od žiakov
		2.5.2 vedieť vybrať adekvátne formy a metódy na realizáciu učebných činností žiakov	
		2.5.3 využívať vybrané metódy a formy vo vyučovacom procese	
	2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky	2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty	

vyučovania a učenia sa žiaka	2.6.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka	I: kritériá a nástroje hodnotenia úspešnosti žiaka, výsledky žiakov
	2.6.3 vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky	N: analýza kritérií, nástrojov hodnotenia a výsledkov žiakov, spätná väzba od žiakov a rodičov
VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE		
2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy	2.7.1 poznať faktory ovplyvňovania klímy v triede	I: sformulované pravidlá práce v triede N: spätná väzba od žiakov, rodičov a učiteľov, pozorovanie činnosti učiteľa
	2.7.2 vedieť komunikovať so žiakmi a vytvárať priaznivú emocionálnu, pracovnú a sociálnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka, vedieť komunikovať v komunite učiteľov danej triedy	
	2.7.3 akceptovať klímu triedy ako faktor ovplyvňujúci školskú úspešnosť a osobnosť žiaka	
2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania	2.8.1 poznať moderné materiálne a informačno- technologické prostriedky	I: úlohy a učebné činnosti N: analýza úloh a učebných činností so zameraním na výber prostriedkov, IKT, pozorovanie činnosti učiteľa
	2.8.2 vybrať, vytvárať a využívať vhodné pomôcky a didaktické prostriedky vrátane IKT	
	2.8.3 mať pozitívny postoj k moderným učebným pomôckam a IKT	
OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA ŽIAKA		
2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka	2.9.1 poznať stratégie a metódy personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebahodnotenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie a sebarealizácie)	I: výsledky spätnej väzby od žiakov, produkty učebnej činnosti žiakov, záznam o komunikácii učiteľa s rodičmi žiakov N: analýza záznamov, žiackych produktov, pozorovanie činnosti učiteľa
	2.9.2 aplikovať stratégie a metódy podľa individuálnych potrieb žiaka	
	2.9.3 akceptovať a oceňovať personálne zručnosti žiaka	
2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov	2.10.1 poznať stratégie a metódy sociálneho rozvoja žiakov	I: výsledky spätnej väzby výsledky zisťovania klímy triedy úlohy a učebné činnosti, zvolené edukačné metódy N: analýza výsledkov, pozorovanie činnosti učiteľa
	2.10.2 aplikovať stratégie a metódy sociálneho rozvoja žiakov (komunikácia, empatia, asertivita, vzájomná pomoc, darovanie, delenie sa, kooperácia)	
	2.10.3 akceptovať a oceňovať sociálne zručnosti žiaka	
2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno- patologických javov a porúch správania sa žiaka	2.11.1 poznať riziká sociálno- patologických javov a možnosti primárnej prevencie a nápravy	I: záznamy z pozorovania učiteľa a riešenia sociálno- patologického javu, spolupráca s učiteľmi a odborníkmi,

		2.11.2 rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov a spolupracovať s odborníkmi , vedieť didakticky zapracovať do obsahu vzdelávania riziká sociálno-patologických javov	výsledky spätnej väzby od žiakov, rodičov, iných N: analýza záznamov, pozorovanie činnosti učiteľa, spätná väzba
		2.11.3 oceňovať pozitívne prejavy v správaní sa žiaka	
3. Sebarozvoj učiteľa	3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	3.1.1 poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a využiť ich v pedagogickej práci	I: výsledky hodnotiaceho rozhovoru, autodiagnostika učiteľa, plán osobného a profesijného rozvoja prezentácia využitia inovácií v edukačnom procese (PK, MZ, interné vzdelávanie,...) N: analýza plánu vzhľadom na rozvoj kompetencií učiteľa, hodnotiaci rozhovor, pozorovanie činnosti učiteľa, spätná väzba od žiakov, rodičov, učiteľov
		3.1.2 poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania , vedieť reflektovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v timovej spolupráci, vedieť si stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy , využívať možnosti kontinuálneho vzdelávania	
		3.1.3 využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji, využívať cudzí jazyk v profesijnom rozvoji	
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou	3.2.1 poznať poslanie a ciele školy	I: časovo-tematický plán a projekty vyučovania, analýza vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti za školský rok (strategické obdobie), timová práca pri tvorbe vízie, hodnôt a strategických cieľov, obhajoba a prezentácia školy na verejnosti (prejavená lojalita ku škole) N: analýza plánov a projektov, spätná väzba, pozorovanie činnosti učiteľa
		3.2.2 vystupovať ako reprezentant profesie, školy, v edukačnom procese používať spisovný jazyk a adekvátnym spôsobom využívať rôzne štýly jazykovej komunikácie	
		3.2.3 vedieť sa stotožniť s rolou facilitátora, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi školy	

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Pre mňa osobne to bola prvá účasť na sociálno-pedagogickom výcviku. Bol organizovaný formou zážitkového vyučovania. Na začiatku ma pravdepodobne najviac zaujímalo, ako si pani lektorka poradí s cieľovou skupinou. Myslím si, že vzdelávať pedagógov môže byť náročná úloha.

V prvých minútach som pociťovala napätie aj odmietanie. Slávke Hlásnej sa podarilo preklenúť túto úvodnú fázu snád' za pol hodiny. Hneď na začiatku určitý odpor predpovedala. Už samotné pomenovanie tejto situácie prinieslo určité uvoľnenie. Jej prejav bol živý a vtipný. Prejavila ústretovosť, prijatie - napr. vyhláseniami typu: „...ste mi sympatická...“ ...ste dobrý človek...“ (čo samozrejme po niekoľkominútovom kontakte nemohla vedieť) ale bez toho, aby to pôsobilo vtieravo. Pôsobila kompetentne, konfliktné momenty vedela s ľahkosťou preklenúť. Sledovať ju pri práci bolo inšpirujúce a osviežujúce. Do hodiny si nás úplne získala pre spoluprácu. K dobrej pracovnej klíme prispelo aj vytvorenie menoviek s preferovaným oslovením každého z účastníkov a pomerne dômyselný prieskum, čo od výcviku očakávame.

Prieskum očakávaní

Na papier formátu A 4 každý účastník výcviku napísal, čo od výcviku očakáva. Potom svoj papier posunul svojmu susedovi. Ten pri očakávaní, s ktorým bol stotožnený urobil čiarku a posunul papier ďalej. Pokračovali sme až do momentu, kedy sa každému účastníkovi vrátil jeho vlastný papier. Týmto spôsobom sme získali úplný zoznam všetkých očakávaní aj váhu jednotlivých očakávaní vo vzťahu k celej skupine. Päť najpreferovanejších sme umiestnili na viditeľné miesto. Poslúžili nám opäť aj na záver pri hodnotení nakoľko výcvik naplnil naše očakávania. Zároveň každý z účastníkov dostal informáciu o tom, do akej miery sa skupina s jeho očakávaniami stotožňuje a čo očakávajú ostatní.

Myslím si, že ide o presný a dômyselný spôsob. Považujem za veľmi užitočné, že sa očakávaniam venovala dostatočná pozornosť. Bolo to dôležité pre výber smerovania výcviku aby čo najlepšie naplnil potreby zúčastnených. Zároveň pôsobil priaznivo na vytvorenie pracovnej klímy, dobrého vzájomného kontaktu a dobrej spolupráce.

Bipolárne charakteristiky

V tomto cvičení sme si mohli otestovať objektivnosť nášho vnímania inej osoby. Mali sme odpovedať spôsobom áno/nie na otázky týkajúce sa lektorky. Zároveň sme si mali poznačiť, akým spôsobom sme k svojej odpovedi dospeli. Potom sme sa dozvedeli správne odpovede. Zistili sme, na koľko otázok sme odpovedali správne a v koľkých prípadoch sme sa mýlili. Potom sme spoločne analyzovali spôsoby, ktoré nás viedli k jednotlivým odpovediam. Ja som svoje odpovede volila na základe prvého dojmu, intuície a podľa toho, aké odpovede patria k mojej kamarátke, na ktorú sa lektorka podobala. Z 15 otázok som sa pomýlila v 8. Takúto (ne)úspešnosť by som mohla dosiahnuť aj pri náhodnom výbere odpovedí. Jedna z účastníkov kurzu sa pomýlila iba v jednom prípade. Odpovede vyberala podľa seba, pretože sa jej zdalo, že naša lektorka by to mohla mať podobne. Neviem či išlo o náhodu, alebo či niektorí ľudia majú významne spoľahlivejšie vnímanie, ako iní. V každom prípade čo sa týka mňa, viem, že si potrebujem udržať určitý odstup od svojich dojmov, pretože možnosť, že sa mýlim je vysoká.

Ľudí okolo vnímame a prisudzujeme im určité vlastnosti cez tieto sociálne faktory:

1. Charakter vzájomných vzťahov (či ide o priateľa, študenta, nadriadeného...)
2. Všeobecná zameranosť osobnosti (Čistému je všetko čisté.)
3. Projekcia (Podľa seba súdim teba.)
4. Súkromná teória osobnosti (Niektorí ľudia majú vlastné teórie osobnosti. Napríklad: Ľudia s vysokým čelo sú múdri.)
5. Prvý dojem (Informácie ktoré vnímame ako prvé nás ovplyvnia najviac)
6. „Haló efekt“
7. Aktuálne naladenie
8. Chyba centrálnej tendencie (Čomu nerozumiem, podceňujem.)
9. Figúra a pozadie (Človeka vnímame na základe sociálnej skupiny ku ktorej patrí.)
10. Aktuálny fyzický stav
11. Životné protiklady
12. Životné skúsenosti
13. Intuícia

Kolbov dotazník o štýloch poznávania

Pomocou Kolbového dotazníka o štýloch poznávania je možné približne určiť, ktoré zo štýlov poznávania (aktivista, reflektor, teoretik, praktik) sú pre danú osobu najprirodzenejšie a ktoré sú mu menej vlastné. Ide o výborný nástroj pre seapoznanie, hľadanie silných stránok aj rezerv, diagnostikovanie žiakov, môže viesť žiakov k zvýšenému sebavnímaniu.

Výsledky testov v mojom prípade boli v súlade s mojím očakávaním. Som v približne v rovnakej miere teoretik, praktik a pragmatik, výraznejšie u mňa zaostávajú kvality aktivistu. Keď sme v skupine hovorili o svojich výsledkoch, zaujali ma dve tendencie. 1. - niektorí členovia skupiny mali výrazne vyššie skóre, ako ostatní. Ukázalo sa, že tento jav súvisí s temperamentom - napríklad sangvinici sa hodnotia s väčším optimizmom ako flegmatici. 2. Niektorých kolegov vnímam v porovnaní s výsledkami testov ináč.

Doma som prostredníctvom internetu hľadala ďalšie informácie o osobnostných testoch rôzneho typu. Testovaná osoba odpovedá ako sa sama vidí, alebo aká by chcela byť. V psychológii sa niekedy zisťuje lži skóre, kedy sa okrem testovaných vlastností testuje i pravdivosť odpovedí. Súčasťou testu môžu byť otázky typu: „Vždy viem o čom hovorím.“ Pričom objektívne žiadny človek nevie vždy o čom hovorí. Tento fakt však nemení nič na skutočnosti, že Kolbov test môže byť pre učiteľa dobrým nástrojom.

Každý zo spôsobov poznávania prináša so sebou svoje špecifika. Žiaden nie je cennejší ako iný, každý má svoje prednosti i nedostatky. Je to dôležité vedieť pri práci so žiakmi aj pri hľadaní vlastného uplatnenia v pedagogickom tíme.

DOTAZNÍK O ŠTÝLOCH POZNÁVANIA

Tento dotazník je určený na zistenie Vami uprednostňovaných *spôsobov poznávania*. Počas dlhšieho obdobia sa u Vás vyvinuli určité zvyky poznávania, ktoré Vám pomáhajú získavať výraznejší poznávací efekt iba z určitých špecifických skúseností. Pretože si to pravdepodobne neuvedomujete, tento dotazník Vám môže pomôcť získať predstavu o Vašich poznávacích preferenciách. To Vám umožní lepšie si vybrať *štýl poznávania*, ktorý najväčšmi vyhovuje Vašej osobnosti.

A/ Pokyny k práci:

- Pre vyplnenie dotazníka neexistuje časový limit. Pravdepodobne Vám zaberie 15 – 20 minút. Presnosť výsledkov závisí od Vašej úprimnosti. Neexistujú správne alebo chybné odpovede.
- Ak viac súhlasíte / áno/ ako nesúhlasíte s konkrétnou vetou, na vyznačené miesto urobte
- Ak viac nesúhlasíte /nie/ ako súhlasíte, na vyznačené miesto urobte
- Vyjadrite sa ku každej vete.

B/ Dotazník

Odpoveď	Číslo vety	Znenie vety
	1.	Mám svoj vyhranený názor na to, čo je správne alebo nesprávne, zlé alebo dobré.
	2.	Často konám bez toho, aby som zvážil možné dôsledky.
	3.	Mám sklón riešiť problémy postupnými krokmi.
	4.	Myslím si, že oficiálne pravidlá a predpisy obmedzujú ľudskú dôstojnosť.
	5.	Mám povest' človeka, ktorý hovorí priamo a jednoducho to, čo si myslí.
	6.	Často zisťujem, že vopred nepripravené akcie, vykonané impulzívne na základe pocitov, sú práve tak dobré a úspešné, ako akcie vopred starostlivo premyslené a preanalizované.

	7.	Rád/-a robím ten druh práce, ktorá mi poskytuje dostatok času na dôkladnú prípravu, ako aj uvedenie do praxe.
	8.	Zvyčajne sa pýtam ľudí na ich základné názory.
	9.	Najdôležitejšie pre mňa je, či niečo funguje dobre v praxi.
	10.	Aktívne vyhľadávam nové skúsenosti.
	11.	Keď počujem nejakú novú myšlienku alebo riešenie, okamžite začínam myslieť na možnosť ich praktického uplatnenia.
	12.	Rád /-a dodržiavam osobnú disciplínu, ako napr. diétu, pravidelné cvičenie, prispôbovanie sa určitej rutine.
	13.	Rád /-a robím dôkladnú a dokonalú prácu.
	14.	Najlepšie si rozumiem s ľuďmi logicky mysliacimi a uvažujúcimi, menej už so spontánnymi „neracionálnymi“ ľuďmi.
	15.	Aby som sa vyhol /-la predčasným a unáhleným záverom, snažím sa najprv o starostlivú interpretáciu údajov, ktoré mám k dispozícii.
	16.	Pri prijímaní rozhodnutia starostlivo uvažujem o všetkých alternatívach.
	17.	Viac ma priťahujú nové a nekonvenčné nápady, ako už zabehané a vyskúšané postupy.
	18.	Nemám rád /-a neorganizovanosť, dávam prednosť usporiadaniu vecí do súladu podľa osvedčených vzorov.
	19.	Súhlasím s vypracovaním presných pravidiel a procedúr, ak si myslím, že ich použitie zvyšuje efektívnosť splnenia konkrétnej úlohy.
	20.	Rád /-a prispôbujem svoju činnosť všeobecným princípom.
	21.	Pri diskusiách idem priamo na koreň vecí.
	22.	V práci mám tendenciu udržiavať formálne vzťahy s kolegami a dostatočný odstup od nich.

	23.	Rád /-a a úspešne riešim nové a nekonvenčné problémy.
	24.	Mám rád /-a spontánnych ľudí so zmyslom pre humor.
	25.	Venujem mimoriadnu pozornosť detailom pred prijatím záverov.
	26.	Považujem za obtiažne vymýšľať nápady, myšlienky a návrhy bez náležitej prípravy.
	27.	Myslím si, že najlepšie je ísť okamžite k jadrú vecí.
	28.	Dávam si pozor, aby som neurobil /-a unáhlené závery.
	29.	Rád /-a využívam čo najväčší počet zdrojov informácií – čím väčšie množstvo informácií preanalyzujem, tým lepšie.
	30.	Obyčajne ma rozčuľujú ľahkovážni ľudia, ktorí neberú veci príliš vážne.
	31.	Predtým, ako poviem svoj názor, si najskôr vypočujem názor iných ľudí.
	32.	Mám zvyk otvorene hovoriť o svojich pocitoch.
	33.	Pri diskusiách ma baví pozorovať manévrovanie ostatných účastníkov rozhovorov.
	34.	Dávam prednosť pružnému a spontánnemu reagovaniu na udalosti pred plánovaním vecí dopredu.
	35.	Rád /-a používam (príťahujú ma) rôzne techniky, ako sú sieťová analýza, schémy tokov, rozvetvené programy, contingentné plány a pod.
	36.	Znervózňuje ma, ak sa musím ponáhľať s riešením úloh v určenom časovom limite.
	37.	Obyčajne posudzujem nápady iných ľudí na základe ich praktickej hodnoty.
	38.	Tichí, dlho premýšľajúci ľudia ma obyčajne znepokojujú.
	39.	Často ma rozčuľujú ľudia, ktorí sa vrhajú do riešenia problémov

		bezhlavo.
	40.	Dôležitejšie je tešiť sa zo súčasnosti, ako premýšľať o minulosti alebo budúcnosti.
	41.	Myslím si, že rozhodnutia prijaté na základe dôkladnej analýzy všetkých informácií sú lepšie a nádejnejšie ako tie, ktoré boli prijaté intuitívne.
	42.	Mám sklon k dokonalosti.
	43.	Do diskusií sa obyčajne energicky zapájam množstvom spontánnych nápadov.
	44.	Na schôdzach navrhujem praktické a realistické postupy a riešenia.
	45.	Zdá sa mi, že väčšina pravidiel je len na to, aby boli porušované.
	46.	V konkrétnej situácii radšej držím odstup a uvažujem o všetkých možnostiach.
	47.	Často zbadám nezrovnalosti a slabé miesta v argumentoch iných.
	48.	Celkove radšej hovorím ako počúvam.
	49.	Často krát vidím lepšie a praktickejšie spôsoby nožnej realizácie vecí.
	50.	Myslím si, že písomné správy majú byť stručné, účinné a vyjadrovať podstatu vecí.
	51.	Verím, že racionálne a logické myslenie musí vyhrať.
	52.	Obyčajne jednám s ľuďmi o špecifických a konkrétnych záležitostiach, nezvyknem sa zapájať do zdvorilostných rozhovorov.
	53.	Mám rád /-a realistických ľudí, ktorí stoja oboma nohami pevne na zemi.
	54.	Pri diskusiách ma znervózňujú irelevantnosti a odbočovanie od jadra problému.
	55.	Ak musím napísať správu, najskôr si pripravím množstvo

		nečistopisov, na základe ktorých napíšem konečnú verziu.
56.		Rád /-a si vyskúšam veci priamo v praxi.
57.		Správne odpovede dosahujem logickým prístupom.
58.		Rád /-a som stredobodom pozornosti.
59.		Pri diskusiách často zisťujem, že som realista, udržiavam rozhovor o jadre veci a eliminujem neurčité a nejasné špekulácie.
60.		Pred rozhodnutím rád /-a uvažujem o mnohých alternatívach.
61.		Pri diskusiách často zisťujem, že ja som ten najpokojejší a najobjektívnejší účastník /-čka.
62.		Pri diskusiách väčšinou počúvam, nepatrím k tým, ktorí ich vedú a hovoria najviac.
63.		Som rád /-a, ak môžem spájať bežné akcie s dlhodobými perspektívami.
64.		Ak sa veci nedaria, vyrovnám sa s tým bez problémov a vezmem si ponaučenie.
65.		Mám sklon odmietat' divoké, spontánne nápady ako nepraktické.
66.		Najlepšie je neprenáhliť sa a konať rozvážne.
67.		Radšej som v úlohe počúvajúceho ako hovoriaceho.
68.		Mám sklon byť tvrdý k ľuďom, ktorí majú problémy s logickým prístupom k veci.
69.		Myslím si, že vo väčšine prípadov účel svätí prostriedky.
70.		Skutočné vykonanie práce je pre mňa dôležitejšie ako pocity ľudí. Nevadí mi, že niekomu pokazím náladu, hlavne, aby bola práca urobená.
71.		Formálne stanovenie špecifických cieľov a plánov považujem za obmedzovanie.
72.		Obyčajne som jedným z hlavných protagonistov večierkov.
73.		Robím čokoľvek, čo je účelné pre vykonanie práce.

	74.	Metodická, detailná práca ma začne rýchlo nudiť.
	75.	Rád /-a skúmam základné predpoklady, princípy a teórie, pričom sa sústreďujem na konkrétne veci a udalosti.
	76.	Vždy sa snažím zistiť, čo si myslia iní ľudia.
	77.	Som rád /-a, ak sa schôdze vedú metodicky s dôkladne pripraveným a napísaným programom.
	78.	Vyhýbam sa subjektívnym a nejasným témam.
	79.	Celkom rád /-a mám drámu a vzrušenie vyplývajúce z krízových situácií.
	80.	Ľudia ma často považujú za necitlivého k ich pocitom.

C/ Vyhodnotenie dotazníka:

- Za každú vetu označenú „áno“ si pripíšte jeden bod.
- Za vety označené „nie“ sa body nepripisujú.
- V nasledujúcej tabuľke do jednotlivých stĺpcov zaznamenajte svoje odpovede a urobte súčty podľa pokynov.

Záznamový hárok pre odpovede

D/ Vaše skóre v tabuľke

Zaznamový nárok pre odpovede								Dvaja štádiá v názoroch					
Číslo viet v dotazníku		odpoveď		odpoveď		odpoveď		odpoveď	Aktivista	Reflektor	Teoretik	Pragmatik	
	2		7		1		5		20	20	20	20	Veľmi silná preferencia
	4		13		3		9		19		19	19	
	6		15		8		11		17		18	18	
	10		16		12		19		16	19	17	18	
	17		25		14		21		15				
	23		28		18		27		14				
	24		29		20		35		13	18			
	32		31		22		37				16	17	
	34		33		26		44		12	17	15	16	
	38		36		30		49		11	16	14	15	Silná preferencia
	40		39		42		50		10	14	13	14	Mierna preferencia
	43		41		47		53		9	13	12	13	
	45		46		51		54		8	12	11	12	
	48		52		57		56		7	11	10	11	Nízka preferencia
	58		55		61		59		6	10	9	10	
	64		60		63		65		5	9	8	9	
	71		62		68		69		4	8	7	8	Veľmi nízka preferencia
	72		66		75		70		3	7	6	7	
74		67		77		73			6	5	5		
79		76		78		80		2	5	4	4		
Spolu	—		—		—		—		1	3	3	3	
	—						—			2	1	2	
	—									1		1	
	-							0	0	0	0		
názov	AKTIVISTA		REFLEKTOR		TEORETIK		PRAGMATIK						
Poznámky:													

E/ Všeobecný popis poznávacích štýlov

• AKTIVISTI

Zapájajú sa naplno a bez predsudkov do novej situácie. Vžívajú sa do okamžitej situácie a nechajú sa ovplyvniť bezprostrednou skúsenosťou. Sú otvorení, chápu, nie skeptickí, preto majú sklon nadchnúť sa pre nové veci. Ich filozofiou je „skúsím hocičo“. Vrhnu sa do hocičoho. Netrápia sa rôznymi obavami. Ich dni sú plné aktivít. Problémy riešia impulzívnymi rozhodnutiami (brainstorming). Hneď po pominutí vzrušenia z jednej akcie okamžite začínajú hľadať ďalšiu. Sú vynikajúci v reakcii na nové skúsenosti, ale nudia sa pri ich zavádzaní do praxe a dlhodobej konsolidácii. Sú to družní, spoločenski ľudia, neustále hľadajúci kontakt s inými, ale bezohľadní pri presadzovaní seba ako stredu pozornosti.

• REFLEKTORI

Držia sa radšej v ústraní, aby mohli zvažovať skúsenosti a pozorovať veci z rôznych perspektív (uhlov pohľadu). Zbierajú údaje viacerými spôsobmi (nielen bezprostredne), poriadne ich premyslia, kým prídu k nejakým záverom. Za najdôležitejšie považujú zozbierať kompletne informácie a dôkladne ich preanalýzovať, preto majú sklon odkladať čo najdlhšie prijatie definitívnych záverov a rozhodnutí. Ich filozofiou je byť pedantný a dôkladný v duchu myšlienky „Dvakrát merať a raz rezať“, „Vyspi sa na to!“. Sú to ľudia zvažujúci možné dôsledky svojich rozhodnutí. Radi pozorujú iných pri akcii. Pozorne počúvajú iných a pred aktívnym zapojením sa do diskusie si zistia smerovanie. Obyčajne nie sú veľmi aktívni a vytvárajú okolo seba tolerantnú, pokojnú, i keď trochu neosobnú atmosféru. Vždy konajú v širších súvislostiach, ktoré zahŕňajú minulosť i prítomnosť, skúsenosti iných, ako aj svoje vlastné.

• TEORETICI

Prispôbujú a integrujú skúsenosti do komplexných, ale logicky správnych teórií. Problémy skúmajú krok za krokom vertikálnou, logicky správnou cestou. Prispôbujú zásadné rôznorodé fakty do koherentných teórií. Majú tendenciu byť dokonalými, neodpočívajú, kým nie sú veci usporiadané a v súlade s ich

racionálnymi schémami. Majú radi analýzu i syntézu. Obľubujú základné postuláty, princípy, teórie, modely a systémové myslenie. Ich filozofiou je racionalizmus a logika. „Ak je to logické, je to dobré!“

Najčastejšie si kladú otázky: „Dáva to nejaký zmysel?“, „Ako a s čím to súvisí?“, „Aké sú základné východiská?“. Nemajú sklon k emocionalite, sú analytici a uznávajú len racionálnu objektivitu a nie subjektivismus a významovú neurčitosť. Na problémy sa pozerajú zásadne logicky. To je ich „rámec myslenia“, pričom zásadne odmietajú čokoľvek, čo nie je v súlade s ním. Uprednostňujú maximalizovanie istoty, preto nedoceňujú subjektívne názory a všetko, čo považujú za nie dostatočne premyslené a logicky zdôvodnené.

• PRAGMATICI

Pragmatici radi vyskúšajú nápady, teórie a rôzne techniky v konfrontácii s praxou. Pozitívne pristupujú k novým nápadom a okamžite využívajú každú príležitosť ich praktického vyskúšania. Je to typ ľudí vracajúcich sa zo školení s novými nápadmi a inšpiráciami, ktoré chcú čo najskôr vyskúšať v praxi. Radi riešia situácie, konajú rýchlo a zručne vo veciach, ktoré sa im páčia. Nemajú radi obchádzanie problému a majú sklon byť netrpezliví v prípade diskusií bez prijatia konkrétneho záveru. V základe sú to praktickí, realistickí ľudia stojaci oboma nohami na zemi, radi robia praktické rozhodnutia a riešia problémy. Problémy a možnosti berú ako novú výzvu. Ich filozofiou je: „Vždy je možné nájsť lepšie riešenie“, „Je to dobré len vtedy, ak to funguje.“

Spracovala: Mgr. L. Rovňanová
December 2004

Ing. Jarmila Klobušníková

SOŠ stavebná Emila Belluša,

Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: jarmila.k@stonline.sk

Použité informačné pramene:

BLAŠKO, M.2013: *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice : KIP TU, 2013.

DARLING-HAMMOND, L.2006: Constructing 21st-century teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 57/3, 2006.

Klíčové kompetence učitele. Dostupné na: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

Kľúčové kompetencie. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Projekty/Projekt-KeyCoNet/Klucove-kompetencie.alej>

PORUBSKÁ, G. - ŠNÍDLOVÁ, M. - VALICA, M.2009: Návrh profesijných štandardov učiteľov. Bratislava : *Pedagogické rozhľady*, roč. 1, 2009, č. 2, príloha.

ŠNÍDLOVÁ, M.2011: Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. Bratislava : *Pedagogické rozhľady*, roč. 1, 2011, č. 3, s. 2-3.

ŠVEC, V.1999: *Pedagogická príprava budoucích učiteľů*. Brno : Paido, 1999.

TAMÁŠOVÁ, V. - BARNOVÁ, S. - HLÁSNA, S.2011: Current trends in key competence development in andragogical profession in Slovakia. In: *Zbornik radova 5. medunarodne konferencije Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, 9. -10. june 2011. Zagreb : Filedata d.o.o. 2011. ISBN 978-953-55704-4-8. s. 324-332

VALENT, M. - SABO, R.2011: Analýza vzdelávacích potrieb PZ a OZ. Bratislava : *Pedagogické rozhľady*, roč. 1, 2011, č. 3, s. 8-10.

VALICA, M. - PAVLOV, I.2011: Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odporných zamestnancov v školstve. Bratislava : *Pedagogické rozhľady*, roč. 1, 2011, č. 3, s. 4-5.

VAŠUTOVÁ, J.2007: *Být učitelem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007.

7. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Viliam Lebó

Na začiatok predsa len trochu teórie ...

V súčasnosti sa projektové vyučovanie prezentuje ako niečo relatívne nové a inovatívne, niečo, čo tu dovtedy akoby nebolo. Opak je však pravdou. Možno to niektorých prekvapí, ale začiatky projektového vyučovania sa datujú už do obdobia minulého storočia. Projektové vyučovanie je tu pre všetkých pedagógov a žiakov už viac ako 100 rokov. Jeho začiatky sú spojené s menom Ch. R. Richardsa, ktorý okolo roku 1900 uviedol projektové vyučovanie ako súčasť vzdelávania učiteľov technických predmetov. Teoretickú stránku projektového vyučovania spracovali J. Dewey a V. H. Kilpatrick. Praktickú stránku a užitočnosť, respektíve efektívnosť tohto typu vyučovania experimentálne realizoval E. Collings. (Petlák, 2012, s. 118)

Tolko veľmi stručne k histórii. Natíska sa hneď logická otázka, prečo teda hovoríme o projektovom vyučovaní ako o niečom novom a inovatívnom, keď v historickom časovom diapazóne je jasné, že toto vyučovanie „s humorným nadhľadom vzaté“, je staršie ako terajší pedagógovia a žiaci? Z veľmi jednoduchého a pragmatického dôvodu. Pripájam sa k názoru Petláka (2012, s. 118), že aj keď má projektové vyučovanie storočnú históriu, tým, že sa málo využíva v školách, tak základných ako i stredných, radíme ho v súčasnosti medzi inovatívne druhy vyučovania.

Z toho teda vyplýva, že projektové vyučovanie sa nevyužíva frontálne, aj keď v rámci vzdelávacích programov stredných odborných škôl sú projekty a projektové vyučovanie priamo ich súčasťou, avšak rezervy v širšom využívaní a realizácii sú stále.

Čo si teda máme predstaviť pod pojmom projektové vyučovanie? Neexistuje jednotná unifikovaná a všeobecná definícia pojmu projektového vyučovania, ale tak je tomu prakticky u všetkých odborných pojmov, a to nielen v pedagogike. Nie je možné a nie je ani účelom spomenúť všetky dostupné a známe obsahové vymedzenia projektového vyučovania, považujem však za dôležité uviesť aspoň niektoré, tak našej ako i zahraničnej odbornej verejnosti.

„Projektové vyučovanie je komplexná metóda, ktorá žiakom umožňuje dotýkať sa reality, prežívať nové roly, riešiť problémy, prepájať a uplatňovať získané poznatky všetkých odborov do zmysluplnej a užitočnej práce. Dáva im príležitosť k sebarealizácii, motivuje ich k samostatnej práci, hľadaniu, objavovaniu, tímovej spolupráci a komunikácii. Učí premýšľať v súvislostiach a systematicky riešiť danú úlohu. Pre takýto spôsob učenia je však nutné vytvoriť úplne iné než tradičné podmienky – dlhší súvislý čas a prirodzený spôsob jeho organizácie, prepojenia odborov a tematiky a tém, používania rôznych informačných zdrojov, iný spôsob hodnotenia.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 7, pozn. vlastný preklad autora)

Skalková (in Petlák, 2012, s. 118) konštatuje, že: „Projektové vyučovanie je založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov.“

Autori Pedagogického slovníka vyslovujú názor, že: „Projektové vyučovanie je založené na projektovej metóde.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 172, in Hrmo, Kundráťová, Tináková, Vašková, 2005, s. 75) Projektovú metódu ďalej špecifikujú ako metódu, ktorá je chápaná ako „vyučovacia metóda, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 172, in Petlák, 2012, s. 118)

Medzi kľúčové znaky projektového vyučovania môžeme zaradiť (Hrmo, Kundráťová, Tináková, Vašková, 2005, s. 75):

- rešpektuje sa osobnosť žiaka, jeho potreby a záujmy,
- žiaci sa podieľajú na plánovaní, realizácii i hodnotení projektu,
- žiaci majú veľkú motiváciu, pretože oni sú tí, ktorí majú zodpovednosť za riešenie, spôsob riešenia aj za výsledok,
- riešenie problémov je spoločensky relevantné,
- dôraz sa kladie na samostatnosť, kreativitu, zodpovednosť, ...
- mení sa rola učiteľa,
- projekty majú interdisciplinárny charakter.

Kasíková (in Zelina, 2000, s. 96 - 97) základné princípy a myšlienky projektového vyučovania rozpracováva ešte podrobnejšie a veľmi výstižne ich sumarizuje takto:

- „zreteľ na potreby a záujmy detí,

- zreteľ na aktuálnu situáciu – otvorenie sa školy širšiemu prostrediu, okoliu, spoločenstvu, ale aj osobnej situácii dieťaťa a riešeniu jeho aktuálnych životných problémov,
- interdisciplinarita,
- sebaregulácia pri učení – žiaci plánujú, realizujú a hodnotia svoje projekty, učia sa učiť,
- orientácia na produkt – produkt prináša zmysluplnosť učenia, celej práce, čím motivuje žiakov. Žiaci prezentujú svoj produkt pred triedou, pred školou,
- skupinová realizácia – v práci v tímoch sa žiaci učia spolupracovať, učia sa komunikovať, ale učia sa aj tolerancii a riešeniu konfliktov,
- spoločenská relevantnosť – most, ktorý spája školu so životom, okolím, prácou, spoločnosťou.“

Projektové vyučovanie tak vedie žiaka nielen k samostatnosti, ale rozvíja všetky stránky jeho osobnosti, motivuje ho, aktivizuje, učí riešiť problémy efektívne, v súlade so spoločensky i legislatívne danými pravidlami, učí žiaka komunikovať i spolupracovať, vedieť obhájiť svoj názor a súčasne rešpektovať aj názory iných, vedieť prijať kritiku, byť empatický a asertívny.

Uplatnenie projektového vyučovania v rámci edukačnej činnosti učiteľa strednej odbornej školy si vyžaduje nielen zodpovedný prístup zo strany učiteľa, ale aj zo strany žiaka. Nie je to klasický typ vyučovania, ktorý je spojený najmä s učivom daného predmetu, ale tak ako to konštatujú Hrmo, Kundrátová, Tináková, Vašková (2005, s. 75), projekty majú interdisciplinárny charakter, čo si vyžaduje tak zo strany učiteľa ako aj zo strany žiakov prihliadať na medzipredmetové vzťahy a kombinovať vedomosti rôznych učebných predmetov, no i vedomostí a znalostí napr. z bežného života či mimoškolského prostredia.

Pozitíva projektového vyučovania pre učiteľa:

- Učiteľ zefektívňuje svoju činnosť hľadaním atraktívnych a aktuálnych námetov, učí sa nielen žiakov zaujať, motivovať, aktivizovať, hľadať a nájsť správne riešenie, ale aj sám sa učí – sleduje najnovšie vývojové trendy v svojom odbore i v pedagogike, rozširuje svoje vedomosti a uplatňuje nové metódy.

- Učí sa novým roliam, je navrhovateľom, pomocníkom pri riešení, navigátorom a mediátorom pri prípadných konfliktoch vzniknutých pri riešení problému.
- Lepšia komunikácia a vzťahy žiak – učiteľ, navzájom sa spoznávajú, nie je to len komunikácia „učiteľa za katedrou, žiak v lavici“.
- Zodpovedný prístup k výberu témy projektu, flexibilita učiteľa, t.j. rozloženie projektu do určitej časovej jednotky v kontexte organizačných schopností a materiálnych podmienok školy.
- Sebareflexia, vlastné hodnotenie.

Negatíva projektového vyučovania pre učiteľa:

- Časová náročnosť, najmä hľadanie nápadu a jeho realizácia v praxi, často môže byť obmedzené materiálnymi či organizačnými podmienkami školy.
- V snahe zaujať žiakov učiteľ zvolí príliš široký problém na riešenie, čo môže viesť k tomu, že žiaci nebudú vedieť, čo vlastne riešia, čo je ústredným prvkom riešenia projektu, respektíve nemajú dostatok vedomostí o danej problematike. Sú zahltení množstvom informácií, z ktorých mnohé sú nepodstatné a majú skôr rušivý efekt pri riešení projektu a osvojovaní si vedomostí.

Je veľmi náročné pre učiteľa určiť práve tú hranicu, pokiaľ je možné projekt „znáročňovať“, pridávať problémy a úlohy tak, aby ich žiaci vedeli vyriešiť. Toto „znáročňovanie“ je pre každú triedu a skupinu špecifické, to znamená, nie je možné jeden model, jeden projekt použiť opakovane v rovnakom rozsahu v rámci ročníka, pretože pre niektoré triedy či skupiny bude príliš náročný, pre iné môže byť príliš ľahký.

- Učiteľ sa postaví do pozície „vodcu“, pričom aj keď žiaci navrhnu efektívne riešenie, on vidí len svoje a toto im nanucuje. Môže však nastať aj opačný extrém – učiteľ dá žiakom „voľnú ruku“ v riešení projektu, čo môže viesť nielen k nesprávne zvoleným postupom riešenia, no z časového hľadiska projekt ani nestihnú dokončiť a musia sa venovať aj ďalším učebným témam.

Zelina (2000, s. 97) vidí hlavné výhody projektovej metódy v tom, že „v nej dochádza ku syntetickému, integrálnemu učeniu.“ Konštatuje, že projektové vyučovanie má mnoho predností, medzi ktoré zaraďuje napr. to, že je vysoko motivujúce, blízke životu, vysoko kreatívne, učí žiakov rozličným potrebným

postupom a činnostiam, komunikácii, zodpovednosti, vzájomnému rešpektu medzi žiakmi navzájom i medzi žiakmi a učiteľom.

Za negatíva autor (tamtiež, s. 98) považuje najmä veľké nároky na jeho realizáciu, ale prekvapivo i vysokú tvorivosť od učiteľa, aby bol schopný vymyslieť problém či úlohu, čo si myslím, malo by znamenať skôr výhodu ako negatívum.

Veľmi zaujímavou a aktuálnou nevýhodou projektového vyučovania, ktorú výstižne postihol Zelina (tamtiež, s. 99), je skutočnosť, že žiaci v rámci riešenia projektu navrhnu skutočne dobré riešenia niektorých spoločenských problémov, ale ich realizácia v praxi sa neuskutoční, respektíve ich realizácia nie je možná z rôznych dôvodov, najmä finančných.

Za osobitný problém, ktorý nešpecifikujem ani ako pozitívum, ani ako negatívum, považujem, podobne ako Petlák (2012, s. 122) hodnotenie žiakov. Vyvstáva množstvo otázok, ktoré by si zasluhovali hľadať odpovede ako samostatne riešená problematika.

Má učiteľ hodnotiť žiaka počas spracovania projektu, hodnotiť len výsledok projektu alebo nehodnotiť vôbec? Aké faktory má vziať do úvahy pri hodnotení žiaka? Aktivitu, usilovnosť, výrečnosť, zodpovedný prístup, ...? Ako vníma hodnotenie učiteľa žiak? – Bol učiteľ objektívny, spravodlivý, venoval sa mi primerane, keď sa vyskytol problém, ocenil môj prínos k riešeniu projektu, aktivitu?

Uvedomme si, že veľmi dôležité vo všeobecnosti pre žiaka je jeho individuálne hodnotenie učiteľom, ktoré by malo byť objektívne a spravodlivé z pohľadu učiteľa i žiaka. Neadekvátnym a neprimeraným hodnotením žiaka demotivujeme a stratí tak záujem nielen o riešený projekt, ale aj o učivo a pri dlhodobejšom neadekvátnom hodnotení možno tiež záujem o predmet. Nehovoriac o tom, že logicky sa môže zhoršiť vzťah učiteľ – žiak.

Po niekoľkoročných skúsenostiach používania projektového vyučovania som dospel k jednoznačnému záveru, že žiaka nie je možné hodnotiť iba z výsledného výstupu, ale je nevyhnutné priebežne sledovať jeho aktivitu počas tvorby a riešenia projektu. Výsledná známka je tak zhodnotením kvality požadovaného výstupu, včasného odovzdania výstupu a aktívneho prístupu k tvorbe konečného výsledku počas celej doby projektu.

Čoraz viac odbornej verejnosti, tak ako to konštatuje i Petlák (2012, s. 122) sa prikláňa k názoru, že by žiaci nemali byť hodnotení, a ak učiteľ zväží hodnotenie, tak hodnotiť žiaka by mal učiteľ počas realizácie projektu, nie po jeho skončení.

Pozitíva projektového vyučovania pre žiaka:

- zatriktívnenie vyučovacieho procesu oproti tradičnému spôsobu vyučovania,
- formovanie osobnosti žiaka, jeho postojov, názorov, zručností, schopností, zodpovednosti, komunikácie, vzťahov, učí sa spolupracovať, obhájiť svoj názor, ale učí sa vedieť akceptovať aj názor iných, prijať kritiku, rozvoj asertívneho správania, empatie.
- samostatnosť, vedieť riešiť úlohy, hľadanie správneho riešenia.

Negatíva projektového vyučovania pre žiaka:

- časová náročnosť,
- predpokladá sa určitá vedomostná výbava v kontexte tvorivých schopností,
- očakáva sa aktívna spolupráca žiaka,
- od žiaka sa vyžaduje určité materiálne vybavenie, aj keď nie vo veľkom rozsahu. Je potrebná kalkulačka, uhloмеры, pravítka, rysovacie pierka, pauzovací papier, ... Nie sú to položky finančne veľmi veľké, no ak sú rodičia žiaka nezamestnaní, respektíve s nižším príjmom, je pre nich náročné sklbiť výdavky na tieto školské potreby so zabezpečením chodu domácnosti a bežných výdavkov.

Z obsahového vymedzenia projektového vymedzenia, jeho znakov, pozitív i negatív, tak ako konštatuje aj Turek (2008, s. 381), môžu mnohí oponovať, že sa nejedná o projektové vyučovanie, veď žiaci majú riešiť nastolený problém či úlohu a malo by ísť teda o problémové vyučovanie. Čiastočne je to samozrejme pravda, veď žiaci postupujú v zmysle princípov problémového vyučovania – majú navodený problém, hľadajú spôsoby riešenia, rozmyšľajú, diskutujú, tvoria a objavujú.

Čo je však dôležité, „problémy, ktoré riešia žiaci v projektovom vyučovaní, sú však komplexné, nemusia vychádzať z obsahu učiva, ale predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností, ich riešenie si vyžaduje poznatky z viacerých vied (tradičných vyučovacích predmetov), problémy riešia skupiny žiakov (kooperatívne vyučovanie) najmä z vlastného záujmu a bez vonkajšej motivácie, riešenia vedú ku

konkrétnym výsledkom, produktom – písomným referátom, výkresom, videoprogramom, modelom, reálnym predmetom, výstavám, dramatizácii a pod.“ (Turek, 2008, s. 381)

Z toho vyplýva, že v rámci vyučovacej hodiny pedagóg neuplatňuje (väčšinou) len jednu vyučovaciu metódu či jeden druh vyučovania, ale je to ich kombinácia, výsledok pedagogického majstrovstva pedagóga, ktoré smeruje k žiakovi.

Projektové vyučovanie nie je len problémové vyučovanie, ale aj tvorivé a kreatívne, podnecujúce rôzne aktivity, tak ako to v svojej práci konštatuje Dvořáková. Autorka poukazuje na skutočnosť, že „vo všetkých fázach práce s projektmi – od samotnej formulácie projektu až po jeho vyhodnotenie – sa výrazne uplatňuje dialóg.“ (in Kolář, Šikulová, 2007, s. 59, pozn. vlastný preklad autora).

Takže svoje miesto v projektovom vyučovaní má tiež dialóg. „... projektové vyučovanie môže byť „živnou pôdou“ pre uplatnenie dialógu.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 59, pozn. vlastný preklad autora)

A teraz súčasnosť a praktické hľadisko ...

Každá stredná odborná škola sa každý školský rok snaží naplniť počty žiakov, čo je potrebné pre jej existenciu. Trendom dnešnej doby sa stáva, že rodičia a ich deti si často nevyberajú školu podľa jej kvality, ponúkaných študijných odborov a ďalších možností, ktoré stredná odborná škola ponúka, ale podľa toho, ktorá škola sa nachádza čo najbližšie k ich bydlisku. Nie sú dôležité záujmy dieťaťa, veď čo môže 15-ročné dieťa vedieť, čo chce v živote robiť, dôležité je, že rodičom „odpadne“ mnoho starostí s riešením napr. dopravy, stravovania či ubytovania.

Ďalším novodobým trendom je snaha rodičov umiestniť svoje dieťa za každú cenu na gymnázium, obchodnú či hotelovú akadémiu. Akoby iné stredné školy ani neexistovali ... Vo všeobecnosti sú stredné odborné školy technického zamerania náročnejšie na vedomosti z oblasti matematiky a fyziky, a preto sa stávajú menej atraktívnymi pre rodičov a ich deti. Pritom uplatniteľnosť absolventov stredných odborných škôl technického zamerania na trhu práce je preukázateľne vyššia a úspešnejšia.

Myslím si, že prioritným a prvotným kritériom pre výber strednej odbornej školy by mali byť záujmy dieťaťa v kontexte fyzickej i psychickej, emočnej dispozície v kontexte kvality školy. To znamená, že dieťa, ktoré nemá vzťah k športu sa

neprihlási na športové gymnázium a dieťa, ktoré napr. nemá technické zručnosti, nepôjde na školu technického zamerania.

Pri výbere strednej odbornej školy by teda nemala u rodičov a ich detí rozhodovať napr. vzdialenosť školy od miesta bydliska, ale také faktory ako:

- klíma školy,
- výsledky školy (študijné výsledky, koľko absolventov pokračuje v štúdiu na vysokej škole, umiestnenie absolventov na trhu práce, umiestnenie na rôznych súťažiach či olympiádach, ...)
- vybavenie školy odbornými učebňami, prístrojmi, pomôckami,
- certifikát kvality školy,
- kontakty a komunikácia školy s rôznymi neziskovými a ďalšími organizáciami, zamestnávateľmi v kraji,
- zabezpečenie praktických skúseností žiakov – spolupráca s inými odbornými školami na Slovensku i v zahraničí, s firmami, organizáciami, ...
- kvalita pedagogického zboru.

Jednou z dosiaľ neobjavených možností s veľkým potenciálom ako spropagovať školu a zvýšiť záujem o štúdium, je prezentovanie využívania možností projektového vyučovania. Práve zaradenie projektového vyučovania do zvoleného študijného odboru môže byť jedným z faktorov, ktoré môžu rozhodnúť o záujme rodičov a žiakov o danú školu. Každý rodič chce pre svoje dieťa len to najlepšie a vybavenie školy, kvalita pedagogického zboru, ochota učiteľov venovať sa žiakom nielen počas vyučovania, ale aj mimo neho v kontexte ich ďalšieho vzdelávania, ochoty inovovať a zavádzať nové vyučovacie metódy by mali u detí a ich rodičov rozhodovať pri výbere školy.

Na Strednej odbornej škole stavebnej Emila Belluša v Trenčíne v rámci odboru Geodézia, kartografia a kataster sa tiež využíva projektové vyučovanie ako problémová metóda. Jednotlivé projekty, označované aj ako hry a úlohy, sa v rámci tohto odboru uplatňujú v praktických odborných predmetoch, a to Prax, Počítačová grafika a Automatizácia zobrazovacích prác.

Učebný rozsah predmetu Prax predstavuje v 1. ročníku 3 hodiny, v 2. ročníku 4 hodiny, v 3. a vo 4. ročníku 5 hodín za jeden týždeň.

Učebný rozsah predmetu Počítačová grafika (POG) predstavuje v 2. ročníku 2 hodiny týždenne a v 3. a vo 4. ročníku na ňu nadväzuje predmet Automatizácia zobrazovacích prác (AZP) v rozsahu 2 hodín týždenne. Len pre upresnenie, všetky vyučovacie hodiny týchto predmetov v danom týždni sa realizujú ako celok. Je to z jednoduchého a praktického dôvodu – pedagóg navodí problém, ktorý je potrebné riešiť a v rámci 45 minút, ktoré predstavuje vyučovacia hodina by toto nebolo možné riešiť a doriešiť. Už aj z toho hľadiska, že v rámci praxe a pri riešení úloh existujú geodetické odborné praktické činnosti, ktoré nie je možné prerušiť, aby sme získali požadované údaje či iný výstup.

Projektové vyučovanie sa uplatňuje v odborných predmetoch tohto odboru od 2. ročníka. Vychádza sa z toho, že až po ukončení 1. ročníka majú žiaci dostatočné odborné vedomosti, znalosti a schopnosti pre uplatnenie a riešenie projektov v rámci projektového vyučovania.

V 1. ročníku sa žiaci učia absolútne základy geodézie, v 2. ročníku už poznajú veľkú časť technológie merania a základy práce s programom Kokeš, takže je možné už využiť a riešiť jednoduchšie projektové úlohy. V 3. ročníku žiaci poznajú a ovládajú všetky technológie merania a čiastočne poznajú legislatívu potrebnú k vyhotoveniu zadání. V 4. ročníku žiaci poznajú a ovládajú technológie merania, legislatívu, príslušné výpočty.

Projekty, ktoré žiaci riešia, vychádzajú z praxe a sú to v svojej podstate zmenené skutočné úlohy a problémy, ktoré nastanú v reálnom živote. Pre lepšiu predstavivosť, názornosť, efektívnosť i utvrdenie si získaných vedomostí a zručností žiakov, sú tieto projekty postavené tak, z pohľadu praxe sú to síce relatívne jednoduché a ideálne úlohy, avšak práve tá skutočnosť, že sú to úlohy, s ktorými sa žiaci budú stretávať a riešiť ich v prípadnom zamestnaní, ich veľmi motivuje k aktivite a hľadaniu požadovaných výstupov. Relatívne jednoduché a ideálne sú tieto projekty preto, že v rámci nich sa neriešia sporové stavy, sporné veci, nejednoznačné stavy, čo vyplýva najmä z dôvodu časového. Samozrejme, žiaci vedia o tom, že problémy sa v praxi môžu vyskytnúť a často sa stane, že diskutujeme aj o nich.

Projekty sú prispôsobené žiakom, plne rešpektujú ich fyzickú i psychickú stránku, somatický i emocionálny vývin. Obtiažnosť projektu závisí od ročníka, čím vyšší ročník, tým je projekt zložitejší a náročnejší. Veľká časť projektov je postavená tak, že ich žiaci postupne riešia od druhého až do štvrtého ročníka, t.j. projekt je

žiakom zadaný v 2., 3. a vo 4. ročníku, pričom sa len dopĺňa o ďalšie informácie a úlohy a stáva sa tak pre nich komplexnejším.

Projekt č. 1

Rieši sa v 2., 3. a vo 4. ročníku ako nadväzný v odborných predmetoch POG a AZP, pričom všetko sa rieši na počítači v programe Kokeš. Je to špecializovaný geodetický program, má špecializované nadstavby, ktoré umožňujú zefektívnenie práce a zabezpečujú, že vytvorený produkt je v súlade s platnou legislatívou. To zároveň znamená, že škola ako subjekt vzdelávania štátu musí v rámci svojej pôsobnosti zabezpečiť, aby tento program bol stále aktualizovaný, t.j. vždy keď žiaci s týmto programom pracujú, musí byť bezpodmienečne v súlade s platnou legislatívou SR a poskytoval len platné informácie.

Zadaný projekt plnia žiaci individuálne, t.j. je postavený na individuálnej samostatnej práci každého žiaka. Cieľom je dosiahnuť u žiakov zvládnutie a skĺbenie teoretických znalostí a praktických zručností o tvorbe máp a grafických dokumentov tvorených na právne účely. Žiak potrebuje poznať odborný predmet, jeho obsah, technológie merania, právne možnosti, pretože novovytvorený dokument má prísne stanovené kritériá, kedy môže byť vytvorený a na aký účel. Tieto požiadavky zároveň platia aj pre projekt č. 3.

Žiaci sa musia naučiť čo najefektívnejšie využiť možnosti špecializovaného programu Kokeš, čo umožňuje rozvoj počítačových zručností, žiak musí byť pomocou grafiky schopný zobrazíť majetkovo-právny stav na parcelách, musí vedieť ktoré symboly čo znamenajú, kam ich umiestniť, kam umiestniť na dokumente čísla parciel, ďalšie potrebné informácie. Všetky tieto činnosti by mal realizovať čo najefektívnejšie, lebo nie je účelom nad riešením projektu stráviť množstvo hodín. Samozrejme, žiak môže použiť akýkoľvek grafický program, len potom musí rátať s veľkým množstvom času stráveným pri počítači, pretože tieto programy spracovávajú zadané informácie veľmi dlho.

Úloha: Pani Nováková prišla do našej geodetickej kancelárie a požiadala nás o zameranie novostavby rodinného domu.

V druhom ročníku žiaci dostanú súradnice a výšky lomových bodov a náčrt územia a musia vytvoriť polohopisnú a výškopisnú mapu. Tu sa učia len základné

vkladanie do programu, tvorbu výkresu, pochopiť a zvládnuť nadväznosť jednotlivých prvkov, farebné členenie jednotlivých prvkov.

V 3. ročníku dostanú žiaci zoznam súradníc a výšok, náčrt záujmového územia, list vlastníctva a vytvárajú geometrický plán a záznam podrobného merania zmien nového stavu v súlade s platnou legislatívou SR. Výstupom je geometrický plán pripravený na schválenie a výkaz výmer a záznam podrobného merania zmien pripravený na schválenie.

V 4. ročníku žiaci dostanú zoznam súradníc, náčrt záujmového územia, list vlastníctva a vektorovú mapu právneho stavu. Žiaci vytvárajú geometrický plán a záznam podrobného merania zmien, právneho a skutkového stavu a vyhodnocujú rozdiely medzi právnym a skutkovým stavom. Výsledkom je geometrický plán právneho a skutkového stavu pripravený na overenie a výkaz výmer, ďalej záznam podrobného merania zmien právneho a skutkového stavu pripravený na overenie.

Cieľom tohto projektu vo všetkých ročníkoch je utvrdiť žiakom metódy, postupy, technológie a postupne im pridávať prvky v kontexte obsahu učiva, pretože tvorba geometrického plánu a záznamu podrobného merania zmien je technologicky zložitá záležitosť.

Projekt č. 2

Je určený žiakom 2. ročníka v odborných predmetoch PRAX a AZP.

Žiaci dostanú zoznam súradníc pevných bodov v záujmovom území, náčrt záujmového územia a musia vytýčiť lomové body parcely a budúceho domu. Vyhotovujú vytyčovací náčrt.

Projekt je postavený na skupinovej práci, nakoľko jednotlivec nemôže sám splniť túto úlohu, nemôže sám merať, a preto sa vyžaduje minimálne trojčlenná skupina. Pri variantoch týchto zadaní členovia skupiny rotujú na funkciách, aby každý zastával každú funkciu počas projektu (vedúci skupiny, merač, výtyčkáč, ...).

Cieľom tohto projektu je naučiť žiakov zodpovednej práci v meračskej skupine, t.j. každý žiak musí cítiť zodpovednosť za svoju prácu, ktorú urobil pre svoju skupinu. Keď to žiak „odflákne“, tak to pocíti celá skupina, či už na výsledku alebo na známke.

Ďalším cieľom je naučiť žiakov aplikovať teoretické znalosti o technológiách merania a právnych postupoch do praktického postupu. Aby žiak vedel, čo si môže a nemôže dovoliť v teréne, aké sú jeho možnosti, vedel terén zhodnotiť a akým

spôsobom môže postupovať. Voľba technológie merania je na žiakovi, preto musí veľmi dobre a racionálne zvážiť, ktorú technológiu merania vybrať, aby bola správna. Samozrejme, môže nastať situácia, že skupina zvolí nevhodnú technológiu merania, ktorá môže byť náročná nielen z časového hľadiska, ale nevhodná aj preto, lebo nie je dovolená z technologického hľadiska (zvolená technológia nie je dovolená príslušnou legislatívou pre vyhotovenie určitého dokumentu – preto je dôležité, aby ovládali legislatívu na primeranej úrovni). Úlohou učiteľa je usmerniť ich, upozorniť na to, že zvolili, respektíve používajú nevhodnú technológiu. Je opätovne na skupine, aby potom premýšľali, hľadali a zvolili adekvátnu technológiu merania.

Vždy platí pravidlo, že zadanú úlohu je možné zamerať dvomi, tromi technológiami. Na základe toho, akú technológiu merania si skupina zvolí, si volí aj príslušné pomôcky, ktoré sú im vydané zo skladu. Počas merania majú za ne zodpovednosť. Tým sa žiaci učia zodpovedne sa správať k technologickým zariadeniam a aj k ich obalom. Obal od prístroja či pomôcky by nemali zabudnúť na pracovisku, ale vrátiť ho spolu s prístrojom. Po použití a vrátení je treba dať použitú pomôcku kvôli ochrane do obalu a ak je to potrebné, ešte predtým ošetriť (očistiť od prachu, vody, iných nečistôt). Tým sa žiaci učia ošetrovať techniku, postarať sa o ňu. Veď niektoré geodetické prístroje, s ktorými žiaci pracujú, majú hodnotu aj viac ako tisíc eur. Žiaci nielenže majú zodpovednosť za prístroje, ale súčasne získavajú zručnosti pre prácu s odbornými prístrojmi a zariadeniami pre geodetov.

V 3. ročníku dostanú znovu súradnice a výšky daných bodov v záujmovom území, náčrt záujmového územia a vytyčujú polohovo aj výškovo lomové body parcely a polohovo aj výškovo nové body budúceho domu a prívodov inžinierskych sietí. Znovu vyhotovujú vytyčovací výkres a vytyčovací protokol. Tu vlastne pribúda viac podrobností v polohovom vytýčení a komplexne pribudlo výškové vytýčenie.

V 4. ročníku žiaci dostanú súradnice a výšky daných bodov v záujmovom území, náčrt daného územia a vytyčujú polohovo aj výškovo lomové body parcely a polohovo aj výškovo nové body budúceho domu a prívodov inžinierskych sietí. Žiaci navyše vypočítavajú kubatúry odvezenej, respektíve dovezenej zeminy, vyhotovujú podrobnú polohopisnú a výškopisnú mapu. Toto zadanie vo 4. ročníku je špecifické v tom, že má aj ručný variant aj počítačový variant. Vždy je snahou učiteľa, aby žiaci absolvovali obidva varianty.

Projekt č. 3

Rieši sa v 2., 3. a vo 4. ročníku ako nadväzný v odborných predmetoch PRAX a AZP, opätovne v programe Kokeš.

Zadaný projekt plnia žiaci individuálne, t.j. opätovne je postavený na individuálnej samostatnej práci každého žiaka. Cieľom (podobne ako u projektu č. 1) je dosiahnuť u žiakov zvládnutie a skĺbenie teoretických znalostí a praktických zručností o tvorbe máp a grafických dokumentov tvorených na právne účely. Žiak potrebuje poznať odborný predmet, jeho obsah, technológie merania, právne možnosti, pretože novovytvorený dokument má prísne stanovené kritériá, kedy môže byť vytvorený a na aký účel.

Modelová situácia: Obec potrebuje spracovať mapové podklady pre nový návrh funkčného členenia územia (územný plán).

V 2. ročníku žiaci dostanú súradnice lomových bodov a na základe náčrtu alebo leteckej snímky vytvárajú polohopisnú mapu obce (samozrejme, že je to malá obec, ktorá má cca 5 ulíc alebo je to časť obce). Spôsob riešenia je možné realizovať ručne i na počítači.

V 3. ročníku dostanú žiaci súradnice a výšky lomových bodov. Sú tam doplnené lomové body rozvodov inžinierskych sietí. Žiaci vyhotovujú polohopisnú a výškopisnú mapu so zákresom nadzemných a podzemných vedení inžinierskych sietí. Spôsob riešenia je možné realizovať ručne i na počítači.

V 4. ročníku žiaci dostanú súradnice a výšky lomových bodov, členenie parciel a vyhotovujú polohopisnú a výškopisnú mapu vo vrstvách v súlade s danými predpismi a tiež vyhotovujú vektorovú katastrálnu mapu daného územia. Tieto činnosti však realizujú len na počítači, lebo časovo a vecne by sa nedali vyhotovovať ručne.

Zadania z predmetu Prax slúžia žiakom ako podklad na prípravu na praktickú maturitnú skúšku, vždy na konci školského roka ich žiaci dostanú späť oproti podpisu.

Každý elaborát žiaka je svojím spôsobom jedinečný, lebo každý rieši danú problematiku inak, aj keď v súlade so smernicami a inštrukciami.

Poznámka: V prípade bližšieho záujmu o konkrétne zadania a riešenia úloh je možné kontaktovať autora.

Projektové vyučovanie má svoje pozitíva a aj svoje negatíva, ktoré som spomenul vyššie. Každý pedagóg strednej odbornej školy by v svojej edukačnej činnosti mal mať zaradené projektové vyučovanie, samozrejme u učebných predmetov, kde je to vhodné a využiteľné v kontexte prihliadania na žiakov, na ich potreby, vedomosti, záujmy.

Projektové vyučovanie má svoje nezastupiteľné miesto v edukačnej činnosti učiteľa strednej odbornej školy a záleží len na ňom, do akej miery ho bude využívať. Aj keď je často časovo i organizačne náročné na prípravu i realizáciu, výsledný efekt stojí za to. A čo je tým výsledným efektom? No predsa žiak, žiak, ktorý sa aktívne zapojí do projektu, a tým do vyučovacieho procesu.

Myslím si, že projektové vyučovanie by malo byť častejšie využívané pedagógmi v rámci vyučovacieho procesu a ich edukačnej činnosti, pretože jeho prínosy sú nesporné a určite prevážia prípadne negatíva.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Po príchode a predstavení lektorov, sme rozoberali ciele vzdelávania. Každý z 28 účastníkov napísal tri svoje ciele vzdelávania, ktoré on považuje za dôležité. List papiera koloval a potom sa porovnali uvedené ciele vzdelávania. Najčastejšie rezonoval cieľ získať kredity za účasť na vzdelávaní.

Rozoberali sme faktory sociálneho vnímania a uvádzali sme si jednotlivé príklady. Prvý dojem, projekcia (podľa seba súdim teba), životná skúsenosť, haló efekt, ...

Zaujala ma hra, ktorá sa volala Vražda. Dostali sme papiere s indíciami, pracovali sme v 6-členných skupinách. Navodenie atmosféry prečítala lektorka a my ako skupina sme mali stanovený čas 30 minút na určenie, kto je vrah, kedy, prečo, čím vraždil. Všetky skupiny po 30 minútach boli veľmi blízko správneho riešenia, ale každá skupina niektorú z otázok zodpovedala nesprávne. Vrahom bol syn (zvlášť, že nie záhradník), motívom boli peniaze. Táto hra nás naučila pracovať v tíme a počúvať svojich kolegov, zostaviť časovú a vecnú nadväznosť deja.

Ďalšia hra sa volala Príslovia. Dostali sme text, kde príslovie bolo napísané vedecky, náučným odborným štýlom, pokiaľ možno čo najzložitejšie a za použitia cudzích výrazov. Tu sme pracovali vo dvojiciach a vyhodnotenie prebiehalo spoločne.

Podarilo sa nám rozlúštiť všetky príslovia. Samozrejme, táto hra však vyžaduje znalosť slovenských prísloví, cudzích slov, čo možno u niektorých „technicky orientovaných“ učiteľov môže byť problém.

Ďalšia hra sa volala Lego. Pozostávala z toho, že sme dostali k nahliadnutiu zložený objekt z lega (8 rôznych farebných aj tvarovo rozdielnych kociek). Následne sme sa podľa príslušnosti k škole rozdelili na dve skupiny a v každej skupine jedna polovica boli navigátori (nemohli hovoriť) a druhá polovica skupiny boli hľadači, ktorí nevideli. Lektorka rozložila objekt z lega na jednotlivé kusy, porozdeľovala ich rôzne po ploche. Navigátori museli navigovať hľadačov tak, aby hľadači našli všetky kocky a aj ich správne poskladali. Keďže vznikla zaujímavá situácia, kedy jeden nehovorí a druhý nevidí, dorozumievanie sa realizovalo prostredníctvom signálov – zvukov – tleskanie, dupanie, lúskanie prstami ...

Táto hra nás naučila, ako je dôležité správne definovať úlohy, ktoré zadáme žiakom. A komunikovať s nimi tak, aby ich pochopili. Keď „nevidí“ učivo žiak, aby som ja ako učiteľ bol schopný učivo adekvátne a zrozumiteľne vysvetliť a žiak učivo pochopil.

Opätovne bola dôležitá práca a spolupráca v skupine, stanoviť sociálne členenie skupiny. Niektorý musel byť ten vodca, ktorý rozhodoval, kto bude čo robiť a za čo bude mať zodpovednosť.

Ďalšia hra – Keď padne lietadlo a naša skupina zostane v púšti a má 10 predmetov. Mali sme ich vybrať a zoradiť od najdôležitejšieho po najmenej dôležitý. Tu boli u jednotlivých členov skupiny naozaj veľké rozdiely v prioritách a zoradení. Každý určil individuálne svoju stupnicu a mali sme sa rozhodnúť, či zostaneme na mieste alebo pôjdeme ďalej. Nikto nezoradil väčšinu predmetov tak, ako ich zoradil expert, čo je asi spôsobené tým, že nie sme experti na prežitie, ale učitelia. A naša hierarchia hodnôt je trochu iná. Vznikla zaujímavá situácia, že väčšia časť skupiny chcela ísť a menšia časť zostať. Vzájomná argumentácia gradovala skoro až do hádky a postupne sa vytrácali racionálne argumenty, prevládalo citové a pocity riešenie.

Táto hra nás naučila práci v kolektíve, počúvanie tých ostatných, vyhodnocovanie ich názorov, nerobiť si úsudok dopredu, primerane argumentovať, schopnosť korigovať svoj názor po konfrontácii s inými. Boli takí, ktorí neboli ochotní prehodnotiť svoj názor, striktné a bez ohľadu na iných sa držali svojho stanoviska. Ja konkrétne som po vzájomnej diskusii svoj názor prehodnotil a rozhodol sa zostať.

Dva testy boli zamerané na štýly poznávania. Jeden na verbálnu inteligenciu (Kolbov test), kde sme si rozoberali štýly poznávania. (Ja som podľa tohto testu reflektor pragmatik.)

Druhý test bol test empatie. Boli zadané otázky a mal som odhadnúť, čo napíšu moji kolegovia.

Prínos tejto edukačnej aktivity z môjho pohľadu:

- Keďže som odborne technicky zameraný učiteľ, toto vzdelávanie mi ukázalo, že nielen odborná úroveň učiteľa je dôležitá, ale aj jeho sociálna stránka (komunikácia, empatia, vnímanie žiakov, ich povaha, vlastnosti, vôľa, postoje, názory). Určite by takýchto výcvikov malo byť viac, aby sme sa zdokonaľovali, pretože si myslím, že väčšina faktorov sociálneho vnímania sa dá natrénovať.
- Realizované hry ako inšpirácia v edukačnej práci učiteľa pre ich zaradenie do učebného procesu pre žiakov.

Ing. Viliam Lebó, učiteľ odborných predmetov

Stredná odborná škola Emila Belluša, Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: leboviliam@gmail.com

Použité informačné pramene:

HRMO, R. – KUNDRÁTOVÁ, M. – TINÁKOVÁ, K. – VAŠKOVÁ, Ľ. 2005. *Didaktika technických predmetov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2005. 137 s. ISBN 80-227-2191-3

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2012. 158 s. ISBN 978-80-894400-39-3

TOMKOVÁ, A. – KAŠOVÁ, J. – DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, spol. s r.o., 2008. 596 s.
ISBN 978-80-8078-198-9

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2000. 258 s.
ISBN 80-88778-98-0

8. ZÁŽITKOVÉ UČENIE (SA) V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Janka Pajtinková

Na výcviku sme dostali zadanie, v ktorom sme na základe určitého popisu a indícií mali vyriešiť vraždu. Úloha mala názov **Riešenie vraždy**. Na začiatku bol daný opis rodiny, situácia, pravidlá hry a otázky. Mali sme vyriešiť na základe indícií, ktoré sme dostali v 7 člennej skupine, kto je vrah, prečo vraždil, kedy bola vražda spáchaná a akou zbraňou. Musím sa priznať, že celkom banálny príbeh sme riadne prešpekulovali, lebo sme si mysleli, že jednoduché riešenie nie je správne. Bolo to však veľmi zábavné, vôbec sme si neuvedomili, ako rýchlo čas určený na riešenie beží. Každá skupina mala odlišný výsledok. To potvrdzuje, že často náš výklad na hodinách môže byť zo strany študenta interpretovaný inak, ako očakávame. Je dôležité utvrdiť sa v tom, že náš výklad pochopili všetci správne. Zadaná úloha bola zaujímavá, všetci v skupine sme sa zapojili do riešenia. Mali sme z riešenia zážitok. Zážitok a emócie sú čoraz viac odporúčané na zaradenie do vyučovacieho procesu.

V posledných rokoch sa stále viac hlasov ozýva proti encyklopedickému spôsobu vyučovania. Novšie psychologické a didaktické výskumy kladú dôraz na uplatňovanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov. Aktívna poznávacía činnosť žiakov prispieva k ľahšiemu a trvalejšiemu osvojovaniu vedomostí. Hybnou silou vyučovania sú na jednej strane otázky, na druhej strane hľadanie odpovedí. Náročnosť úloh musí byť primeraná vedomostiam. Do popredia sa dostáva tvrdenie, že hybnou silou učenia sú aj emócie.

„Učenie sa je to, čo nás sprevádza celý život. Človek sa vždy niečomu učí. Od narodenia sa napr. učí sedieť, chodiť, rozprávať, poznávať okolitý svet, predmety a osoby. Učí sa hygienickým návykom, obliekať sa, chodiť do MŠ, neskôr, keď príde do školy, učí sa počítat, čítať, písať a pod. Učenie je predmetom mnohých disciplín, ale najmä pedagogiky a psychológie.“ (Ďurič-Grác-Štefanovič, 1991)

„Učenie je v širšom slova zmysle vnímané ako proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť. O učenie sa ide vtedy, keď sa organizmus aktívne prispôsobuje svojmu prostrediu formou zmeny správania. Podstatou ľudského učenia je preberanie druhej, spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva.

Učenie v užšom slova zmysle - pod pojmom učenie možno chápať zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov ako aj foriem správania a osobných vlastností. Ide teda o riadené učenie, učenie žiakov, ktoré prebieha najprv pomocou rodiny, neskôr učiteľov, ktorí učenie riadia a kontrolujú.“(Rosinský – Klein, 2011) Teórií učenia je viacero. Z množstva vyberiem, len niekoľko najznámejších uvedených v Základoch pedagogiky pre pomáhajúce profesie od Rosinského a Kleina.

Behavioristický princíp (behaviour- správanie) učenie chápe ako spojenie medzi podnetom pochádzajúcim z okolia a odozvou určitého jedinca na podnet. Predpoklad bol, že stačí vhodne usporiadať okolie a učenie nastane samočinne. Tento názor v súčasnosti nezastáva veľa filozofov.

Kognitívny prístup (cognitio- vedomosti, poznanie) - ak chceme porozumieť učeniu, musíme sa zaoberať schopnosťou jedinca veciam porozumieť. Všetko, čo sa deje si musíme zdôvodniť. Tento prístup vidí jedinca ako aktívneho činiteľa v procese poznávania.

Biologický prístup hovorí o činnosti nervového systému. Učenie je teda závislé od nášho organizmu a jeho vnútorných pochodov. Zameriava sa najmä na skúmanie mozgu pri rôznych aktivitách. Opera sa aj o evolučný vývoj a genetický základ.

Psychoanalytické teórie zdôrazňujú, že pri učení ide o nevyhnutné dosiahnutie rovnováhy medzi princípom slasti a princípom reality na základe obmedzení vyplývajúcich z vonkajších podmienok. Práve skúsenosti z detstva ovplyvňujú ďalší vývoj osobnosti.

Humanistický prístup sa zameriava na učenie osobnosti ako celku. Orientuje sa na zaujímavosť vyučovania pre žiakov, na jeho výchovné hodnoty a na zážitkovú sféru žiaka. Pri tomto princípe sa hovorí so žiakmi o práci, učive, o problémoch pri učení. Vytvára sa prirodzený priestor pre žiaka.

Fontana tvrdí, že učením vzniká trvalá zmena v správaní jednotlivca v dôsledku skúseností. Znamená to, že učenie musí človeka zmeniť, zmena nastáva v dôsledku skúseností a ide o zmenu v potencionálnom správaní.

Problematika učenia nie je vôbec jednoduchá. Každá teória má v niečom pravdu, závisí len od uhla pohľadu. Podľa typov procesov a činiteľov, ktorých sa učenie týka, môžeme učenie rozdeliť na:

Učenie podmieňovaním – vytváranie podmienených reflexov, ktoré môžu byť klasické (pavlovské) a operačné (skinnerovské).

Senzomotorické (percepčno-motorické) učenie – učením získame predpoklad na vykonávanie takých pohybov, ktoré sú potrebné na vykonávanie určitých činností (napr. riadenie auta)

Verbálne učenie – ide o pamäťové učenie, tzv. memorovanie. Na našich školách je často kritizované. Tvorí však predstupeň pred pojmovým učením a učením riešením problému.

Sociálne učenie – súvisí so začlenením človeka do spoločnosti. Človek si osvojuje zručnosti, návyky a postoje potrebné k styku s ľuďmi. Patrí sem učenie napodobňovaním, učenie sociálnym spevňovaním, (napr. chváliť dieťa za správanie, ktoré odpovedá požiadavkám spoločnosti pôsobí ako spevnenie, posilnenie), identifikácia (znamená stotožnenie s nejakou osobou, úsilie stať sa rovnakým človekom).

Pojmové učenie - osvojovanie si pojmov sa zakladá na myšlienkových operáciách, cieľavedomé si osvojovanie pojmov. Typickým príkladom je učenie sa definícií.

Zážitkové učenie – je opisované autormi Rosinský, Klein nasledovne. „ je interaktívna a kreatívna metóda učenia sa na situáciách z bežného života. Realizuje sa najmä na báze štrukturovaných hier prostredníctvom techník alebo aktivít a sú vedené alebo organizované učiteľom. Vyjadrujú zámer, aby sa žiakom poskytla žiaduca učebná skúsenosť spojená s určitým zážitkom. Keďže zážitkové učenie nie je pasívny transport poznatkov z učiteľa na žiaka napríklad formou prednášky, ale priame a aktívne zapojenie študenta do procesu objavnej a tvorivej činnosti, aktivuje

sa omnoho komplexnejší kognitívny cyklus, ktorý nové učivo nespracúva len ako novú informáciu, ale ako zážitok/skúsenosť. Preto je táto metóda vhodná na:

- učenie poznatkov a zručností, ktoré študent bude uplatňovať v praxi,
- rozvoj kreativity, komunikačných zručností a schopností tímovej spolupráce a ďalších vlastností potrebných v každodennom živote,
- na osvojovanie poznatkov, ktoré so sebou nesú morálny, alebo etický náboj, prípadne na osvojovanie a rozvoj osobných a spoločenských hodnôt.

Kľúčovú úlohu v zážitkových programoch má tzv. review, čo je spätný pohľad na zážitkovú aktivitu, v ktorej sa rozoberá, ako účastníci daný problém riešili a ako ho vyriešiť mohli a poskytuje tak veľké množstvo spätných väzieb, ktoré pomáhajú študentovi lepšie sa zorientovať sa v učebnom procese a zážitkom novozískaný poznatok správne spracovať a upevniť.“(Rosinský - Klein, 2011)

V knihe od autorov Hanuš a Chytilová, Zážitkové pedagogické učení, sú uvedené viaceré modely skúsenostného , zážitkového učenia.

Deweyho model – Dewey prišiel ako prvý s teóriou skúsenostného cyklu učenia. Ako sa ľudia učia prostredníctvom zážitkov predkladá vo svojej filozofii. Deweyho cyklus je trojstupňový a má nasledujúce fázy:

- pozorovanie okolia po danom impulze
- premyslenie znalosti a skúsenosti toho, čo sa stalo v podobných situáciách v minulosti (zbieranie informácií, varovania, rady)
- úsudok, ktorý kombinuje súčasné pozorovanie a znalosti z minulosti, aby sme vedeli, čo predstavujú.

Deweyho model zdôrazňuje, že učenie spojuje zážitok a pojem, pozorovanie a aktivitu. Ako prvý publikoval model učenia prostredníctvom zážitkov v USA. Jeho základné delenie zážitkov je na výchovné a nevýchovné, čo sa zhoduje s delением cieľov. Nevýchovný zážitok má vplyv na pozastavenie alebo prekrútenie rastu ďalšej skúsenosti. Kvalita každého zážitku v súlade s výchovnými cieľmi má dve stránky: - vplyv na bezprostredné prežívanie (pozitívne či negatívne) a vplyv na neskoršiu skúsenosť. Hlavným problémom zážitkového vzdelávania je vybrať tie súčasné zážitky, ktoré majú pozitívny vplyv na rozvoj a obohatenie. Každý vhodný zážitok je

hnacou silou Do úvahy musíme brať aj motívy jednotlivca, jeho zmýšľanie, to, že prežívanie zážitku je u každého človeka iné.

Lewinov model skúsenostného učenia – Lewin je zakladateľom americkej sociálnej psychológie. Svoj model skúsenostného (zážitkového) učenia staval na konkrétnom zážitku, ktorý obzretím a reflexiou vedie k formovaniu abstraktného poznatku a k zovšeobecneniu, pričom hneď overuje dôsledky návrhu v nových situáciách. Pri tomto modeli je osobný bezprostredný zážitok kľúčovým bodom pre učenie, podstatu a osobnú predstavu abstraktného pojmu. Druhá časť je založená na spätnej väzbe. Spätná väzba tvorí základ pre vyhodnocovanie následkov a priebehu dosahovania cieľov. Cieľom tejto metódy je spojiť rozhodovanie a reakcie so zbieraním informácií a analýzami. Zistil, že zážitok inak vnímajú tí, ktorí sa na ňom podieľajú a inak pozorovatelia.

Piagetov model učenia a kognitívneho rozvoja – Piaget vychádza z predpokladu, že človek sa celý život vyvíja. Rozlišuje dve základné dimenzie rozvoja myslenia a to zážitkom a konceptom – reflexiou a aktivitou. Podľa neho sa rozvoj myslenia pohybuje od konkrétného pohľadu na svet v detstve k abstraktnému pohľadu v dospelosti a od aktívneho egocentrického pohľadu k reflexnému spôsobu uvedomovania si. Učebný proces chápe ako cyklus vzájomného pôsobenia medzi jedincom a prostredím. Pre Piageta je množstvo zážitkov, predstáv, reflexií a akcií základom pre rozvoj myšlienok v dospelom veku. „Piagetova teória tvrdí, že inteligencia je vytváraná skúsenosťami, nie je vrodenu charakteristikou, ale dôsledkom spolupôsobenia človeka s prostredím. Proces poznávania prechádza stanovenými krokmi, kde je vedomosť predstavená v konkrétnom konaní a je neoddeliteľná od zážitku. Činnosť je kľúčom k rozvoju inteligencie. Každý zážitok je hnacou silou.

Kolbov skúsenostný model učenia - „je učenie definované ako proces, v ktorom sa vedomosti formujú a upevňujú prostredníctvom pretvárania vlastnej skúsenosti.“ (Oravcová, 2003) Proces učenia opisuje Kolb ako štvorstupňový cyklus, ktorý obsahuje zložky:

- 1, konkrétna skúsenosť (zážitok)
- 2, pozorovanie (obzretie), reflexia

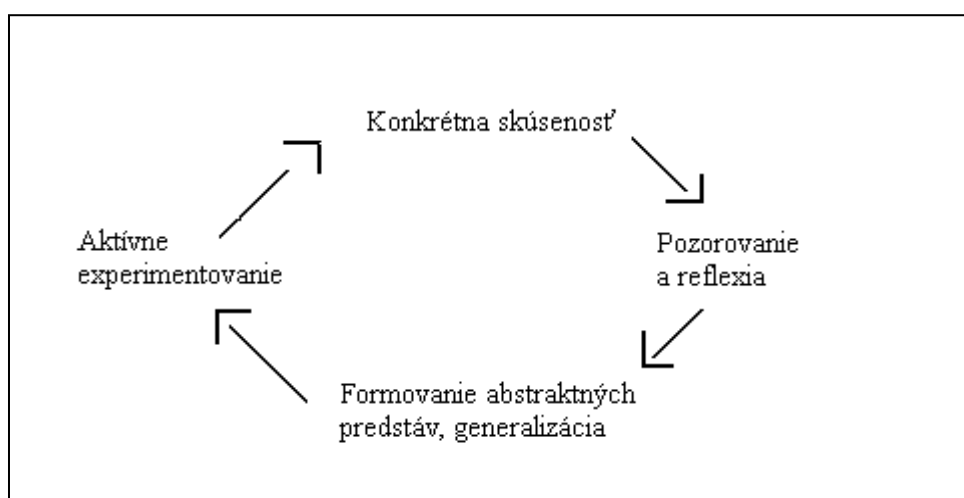
3,zovšeobecnenie (formovanie abstraktných predstáv)

4, aktívne experimentovanie

Tieto stupne sú cyklické a efektívnosť učenia požaduje dôslednosť v dodržiavaní týchto krokov, hoci proces učenia môže začať v ktorejkoľvek fáze.

V prvom stupni získava žiak poznatky získané z vlastnej skúsenosti, teda svojou aktivitou alebo narábaním s učebným materiálom ako sú mapy, výkresová dokumentácia, pramene, prírodovedné pokusy. Cieľom tohto kroku „nie je len bezmyšlienkovite opakovať nejakú činnosť alebo známe postupy. Cieľom je overovať myšlienky, metódy, nové postupy.“ (Oravcová, 2003) Tento stupeň často predstavuje nadobudnutie zážitku v umelo vytvorenom simulovanom prostredí a sústreďuje sa na skúsenosť, ktorú nemožno získať iným spôsobom.

„Druhá fáza je zameraná na reflexiu, teda úvahy, ktoré vznikli zo zozbieraných informácií získaných cez skúsenosť. Reflexia môže prebiehať prostredníctvom analýzy alebo diskusie zameranej na úspechy, či problémy vyskytujúce sa pri riešení úloh. Reflexia sa môže zamerať na komunikáciu, spoluprácu alebo prežívanie emócií. Cieľom tejto fázy je získať schopnosť uvedomiť si pozitíva i negatíva svojho výkonu (napr. hudobného). No zároveň je pre žiaka veľmi ťažké pripustiť si svoje nedostatky, preto si vyžaduje takú atmosféru, v ktorej by žiak dokázal prijať aj kritiku, nielen pochvalu.



Obrázok č.1.: Schéma cyklu učenia Kolba (Oravcová, 2003)

Generalizácia predstavuje zovšeobecnenie získaných poznatkov a prednesenie teórie. To znamená, že v tretej fáze už môže učiteľ pristúpiť k výkladu učebnej látky-teórie. Vďaka získanej skúsenosti a zážitkom však žiak už oveľa ľahšie porozumie látke aj v prípade vysoko abstraktnej vyučovacej téme.

Posledná štvrtá fáza znamená overovanie si poznatkov v praxi, nielen v cvičnom prostredí. Môže ísť aj plánovanie budúcej činnosti na základe získaných vedomostí, či už vylepšenie, riešenie domácej úlohy alebo realizácia činnosti mimo školy. Tu sa akoby znovu dostáva žiak k prvej fáze, pretože táto posledná časť je spojenie učenia s praxou a teda ďalšou skúsenosťou.“ (Šuleková, 2007)

Bannonov model problem-solvingu - tento model je popísaný ako deväťstupňový proces, pričom jednotlivé kroky by mali viesť k riešeniu problémov, niekedy sa to však nepodarí.. Nie vždy je to jednoznačné a vtedy treba pristúpiť ku kompromisu. Tento model učí analyzovať problém, premýšľať o ňom a nájsť riešenie problému.

- 1.krok „Problémová situácia“
- 2.krok „Definovanie cieľov“
- 3.krok „Zmena a riešenie problému“
- 4.krok „Uľahčenie kreatívneho myslenia“
5. krok „Výber alternatívneho riešenia“
6. krok „ Urobiť rozhodnutie“
7. krok „Stratégia pre realizáciu“

Ostatné kroky podľa potreby, aby sa vyriešil daný problém.

Priestov model skúsenostného učenia – Priest navrhol v roku 1991 model so šiestimi krokmi.

1. Skúsenosť- získanie priamych, pozorovaných alebo sprostredkovaných zážitkov a ich uvedomenie si prostredníctvom činnosti

2. Indukcia – zážitok podrobíme reflexii
3. Zovšeobecnenie, generalizácia- snažíme sa vyvodiť všeobecný záver
4. Dedukcia – od všeobecných pojmov sa presúvame k špecifickým
5. Aplikácia – naše rozhodnutie aplikujeme na situáciu, ktorá nám bola pôvodne neznáma
6. Zhodnotenie- hodnotíme úspešnosť aplikácie. Výsledkom je získaná skúsenosť.

Zážitková pedagogika (učenie) má za úlohu navodiť voľnejšiu atmosféru pri vyučovaní. Snaží sa pomôcť žiakom prekonať strach zo školy, nechť k učeniu a nadobudnúť radosť zo získaných vedomostí. Na základe zážitku a nadobudnutých skúseností vedie žiakov k aktívnemu prístupu pri získavaní vedomostí. So zážitkovým učením je spojená tvorivosť, rozvoj osobnosti, spolupôsobenie v kolektíve, spolupráca, nutnosť vyjadrenia vlastných myšlienok, postupov. Prostredníctvom prežitého zážitku sa vedomosti viac a lepšie zapamätajú. Treba mať však na pamäti, že zážitky nie sú iba pozitívne, ale aj negatívne. Zážitok je to, čo človek zažil. Predmetom zážitkového učenia je zážitok v pozitívnom slova zmysle. Prakticky to znamená, že ak žiak na základe vlastných vedomostí, schopností a zručností dokáže vyriešiť zadanú úlohu, je úspešný, spokojný. Získava motiváciu k ďalšiemu učeniu. Zážitok má byť radostný, žiak má byť spokojný a motivovaný učiť sa.

Charakteristiku zážitku môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov (Šuleková 2007, podľa Jirásek, 2006):

1. komplexnosť – vychádza zo samotnej existencie človeka, ktorého nemožno redukovať len na racionálne uvažujúcu bytosť.
2. verbálna neprenositelnosť – zážitok nemôžeme jeho popisom preniesť z jednej osoby na druhú, pretože každý človek prežíva tú istú udalosť rôznym spôsobom.
3. nedefinovateľnosť- konkrétne jazykové výrazy nedokážu presne vystihnúť duševný stav, ktorý vzniká pri zážitku. Definovanie zážitku je v tomto prípade bezpredmetné. Zážitok sa dá do určitej miery len popísať.
4. jedinečnosť- každý zážitok je neopakovateľnou a jedinečnou udalosťou.
5. neoddeliteľnosť od obsahu – prežívajúci jedinec je spätý s prežívanou udalosťou.

„Zážitkové vyučovanie chápeme ako už konkrétny spôsob vzdelávania žiakov na vyučovacích hodinách, kde sa prostredníctvom určitej skúsenosti vyvoláva zážitok a následne sa s ním pracuje, kým vyučujúci nedocieli u žiakov želaný efekt.“ (Šuleková, 2007)

Táto teória učenia má veľa zástancov, ale i odporcov. Oponenti vyčítajú teórii, že v sebe „nezahŕňa nevyhnutné prvky učenia ako sú ciele, zámery, výber a rozhodovanie.“ (Oravcová, 2003)

Napriek časovej náročnosti má zážitkové vyučovanie niekoľko výhod: (podľa Šulekovej, 2007)

„1. Umožňuje rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiaka, ktorý sa nemusí primárne sústrediť na vedomosti. Dieťa sa tak môže sústrediť na vlastné emócie, pochopenie iných ľudí, rozvíja sa komunikácia, riešenie medziľudských problémov. Dokáže aj vďaka reflexii lepšie zvládať svoje nálady a zabrániť nervozite.

2. Aktivizuje žiakov takmer počas celej vyučovacej hodiny, čím sa mení úloha žiaka z pasívnej na aktívnu.

3. Použitím všetkých častí cyklu zážitkového vyučovania zabráňuje bezcieľnému hraniu sa, hoci v prvej fáze patria k zážitkovým metódam rôzne typy hier.

4. Prirodzeným spôsobom motivuje žiaka k učeniu sa, keďže konkrétne skúsenosti a zážitky veľmi úzko súvisia. Žiak je totiž aktívnou súčasťou vyučovania a prostredníctvom neho môže uspokojiť niektoré potreby ako prijatie okolím, zažitie úspechu a podobne.

Význam zážitkového vyučovania spočíva hlavne v sebapoznaní, rozvoji osobnosti, kreativity, či spontánnosti. Zároveň umožňuje získať žiakovi vedomosti a schopnosti získané na základe skúsenosti, vďaka čomu si ich oveľa rýchlejšie zapamätá.“ (Šuleková, 2007)

Myšlienku zážitkového vyučovania, aj keď nie pod týmto pojmom, uplatňoval v praxi už Ján Amos Komenský. O tejto metóde písal v diele Škola hrou. Odmietal

tradičný spôsob vyučovania založeného na memorovaní informácií . Neboli dôležité poučky, ale schopnosti a vedomosti žiakov, uplatniteľné v praxi. Hrou sa žiaci nenásilne učili to, čo potrebovali vedieť. Bola pre nich zážitkom a skúsenosťou. Nemali obavy z učenia . Filozofia J.A. Komenského, ohľadom zážitkov sa môže vyjadriť aj vetou: „ Nic není pochopen rozumem, čo nebylo dříve vnímáno smyslem. Smysly jsou pevnými základmi znalosti.“(Komenský, 2004) To znamená, že žiak sa naučí lepšie a rýchlejšie veci, ktoré chápe a ktoré si vyskúšal. Vo Veľkej didaktike (Didaktika magna) píše: „Nesmíme obtěžovat žáka s věcmi, které jsou vzdáleny jeho věku, jeho chápavosti a současnému stavu. Cvičení počínej od prvních začátků, ne od hotových prací.“ (Komenský, 2004)

„Komenského odkaz je predovšetkým v jeho pedagogických dielach ako je už spomínaná Veľká didaktika, či Analytická didaktika alebo Česká didaktika. Na prvý pohľad sa môže zdať, že zážitková pedagogika nemá veľa spoločného s Komenského dielom. Ten však patrí k prvým veľkým pedagógom, ktorí si uvedomili, že žiak sa oveľa rýchlejšie učí, ak je preňho škola hrou a v našom prípade zážitkom. Hra a zážitok však nie sú synonymom a ani ich tak nemôžeme vnímať. Komenský upozornil na princípy primeranosti, postupnosti, názornosti a hlavne spojenie učenia sa zmyslami. Zážitkové vyučovanie, v ktorom je dôležité vyvolať emócie, využíva čo najväčší počet zmyslov. Nezameriava sa však len na ich vyvolanie, ale aj ich spracovanie, čo je však už vlastný spôsob vyučovania odlišný od Komenského koncepcie. Komenský tiež upozornil na dôležitosť činnosti žiaka, do ktorej by nemal byť nútení nasilu, ale vedený takmer ako neskúsenejší partner. Zážitkové vyučovanie sa do istej miery stáva obľúbeným možno aj preto, že sa jednotliví študenti necítia byť uväznení príkazmi, ale riadia sa pokynmi učiteľa. “ (Šuleková, 2007). „Na základe vlastnej skúsenosti každý jedinec vie, že to, čo sám prežil alebo si vyskúšal, si oveľa dlhšie pamätá, niekedy aj po celý život. Efektivita takéhoto učenia sa je veľmi vysoká. Z toho, čo zažijeme si totiž zapamätáme podstatne viac ako pri učení sa len z počutého alebo z prečítaného.“ (Šuleková, 2007)

Francúzsky filozof Jean Jacques Rousseau načrtol v diele Emil alebo O výchove spôsob výchovy, veľmi podobný princípom zážitkovej pedagogiky, aj keď hovoril o učení sa skúsenosťou. Podľa neho výchova spočíva len v pozorovaní dieťaťa a správnom spôsobe získania skúsenosti. Tento spôsob výchovy je však veľmi sporný.

Ja osobne musím spomenúť aj veľkého ruského a svetového spisovateľa Leva Nikolajeviča Tolstého, ktorý sa zaoberal aj pedagogikou. Tolstoj bol vlastenec a vychovával žiakov láske k vlasti. Rozprával im rôzne príbehy, pôsobením ktorých v nich vyvolával vlastenectvo. Mravnú výchovu spájal s náboženskou výchovou.

Veľkú pozornosť venoval aj didaktike. Bol odporcom formálneho vyučovania, vyžadoval tvorivé osvojovanie si látky s porozumením toho, čo je predmetom výučby. Odmietal šablónovitosť vo vyučovaní, vyzdvihoval zásadu názornosti. Odporúčal študovať predmety a javy v ich prirodzenom prostredí. Zaoberal sa aj otázkami vyučovacích metód. Za veľmi dôležitú považoval indukčnú a dedukčnú metódu. Rozpracoval metodiku výkladu a rozhovoru. Dôležitými pri vyučovaní boli aj cvičenia. Vo vyučovaní uprednostňoval zážitky pred memorovaním.

Metódami zážitkového vyučovania posilňujeme pozitívnu náladu v triede, žiaci sú iniciatívnejší, musia viac medzi sebou komunikovať, sú tvorivejší, menia svoje postoje, správanie. S riešením problémov sa spája rozumové a citové uvažovanie. (podrobnejšie napr. Hlásna a kol., 2013)

Zážitkové metódy majú rôzny charakter, no väčšina využíva odlišné typy systémových hier. Tieto metódy rozdeľujeme do niekoľkých skupín: (Kariková, 1999)

1. diskusné metódy,
2. pohybové hry,
3. výtvarné techniky,
4. hudobné aktivity,
5. písomné aktivity,
6. objavné aktivity,
7. viacrozmerne aktivity(hranie rolí a modelovanie situácií, hranie scénok, dramatizácia, štrukturované hry)

V pedagogickej praxi sa väčšinou metódy počas vyučovacej hodiny navzájom rôzne kombinujú.

Pri zážitkovom vyučovaní učiteľ pri príprave vyučovacích hodín zámerne vytvára priestor pre vhodné zážitky, zaistuje psychickú a fyzickú bezpečnosť študentov, podporuje zámerné aj spontánne príležitosti pre učenie a tiež učenie sa z dôsledkov vlastného konania.

Didaktické hry

V diele Maňáka a Šveca (2003) autori riešia problematiku didaktických hier vo vyučovaní. Hra sa chápe ako rys evolučného procesu v ktorom sa spoluvytvárajú podmienky pre zmeny a vznik nových javov. Spája svet vnútorný a vonkajší, ovplyvňuje vzájomné vzťahy, dynamiku vývoja. Hra zahŕňa oblasť racionálnu aj citovú. V každej vývojovej fáze človeka sa inak prejavujú a odrážajú špecifické podmienky a zvláštnosti jednotlivého človeka (napr. sociálne prostredie v ktorom jedinec vyrastá, vzory podľa ktorých posudzuje okolie, a pod.) Hra v edukačnom procese by mala mať dôležité miesto, ale nie je tomu tak. Výchovno-vzdelávacie inštitúcie jednostranne preferujú vzdelávanie ako namáhavé a riadené direktívne. V súčasnosti sa začína viac hovoriť a polemizovať o potrebe nových vyučovacích metód. K jednej z nich patrí aj zážitkové vyučovanie s uplatnením rôznych princípov didaktickej hry. Pri používaní didaktických hier si treba dať pozor nato, aby hra splnila učebný cieľ a zároveň aby nestratila z hravosti. Podľa autorov hra v súčasnej dobe kompenzuje aj nedostatky v sociálnych pomeroch a absenciu citových vzťahov. Hra a učenie vyrastajú zo spoločných koreňov a motivujú žiakov k lepším učebným výsledkom. Žiaci svoje teoretické poznatky uplatňujú pri riešení hry. Hra všestranne podporí aktivitu, samostatnosť a tvorivosť. Pripraviť a správne začleniť didaktickú hru do vyučovacieho procesu nie je jednoduché. Uvádzam od autorov (Maňák - Švec, 2003) metodickú prípravu k začleneniu didaktických hier do výučby:

a) vytýčenie cieľov hry (kognitívnych, sociálnych, emocionálnych, ujasnenie dôvodov pre voľbu konkrétnej hry);

- b) diagnóza pripravenosti žiakov (potrebné vedomosti, schopnosť, skúsenosť, primeraná náročnosť hry);
- c) ujasnenie pravidiel hry (ich znalosť žiakmi, ich upevnenie, prípadne ich obmena);
- d) určenie úlohy vedúceho hry (riadenie, hodnotenie, prenechanie tejto funkcie žiakom je možné až vtedy , ak získajú skúsenosti);
- e) stanovenie spôsobu hodnotenia (diskusia, otázky subjektivity);
- f) zaistenie vhodného miesta (usporiadanie miestnosti, úprava terénu);
- g) príprava pomôcok, materiálov, rekvizít (možnosti improvizácie, vlastná výroba);
- h) určenie časového limitu hry (rozvrh priebehu hry, časové možnosti účastníkov);
- i) premyslenie prípadných variant (možné modifikácie, iniciatíva žiakov, rušivé zásahy).

Stále platí požiadavka spojovať prácu a hru. Prostredníctvom hry sa zvyšuje záujem žiakov o učenie, osvojené vedomosti a skúsenosti sú trvanlivejšie. Žiaci si osvojujú komunikačné schopnosti, vzájomne musia riešiť problémy. Hrou sa zapája hlava, srdce a ruka. Rozvíja sa psychika, predstavivosť, zážitky. Vytvoriť vhodnú hru, aby spĺňala didaktický cieľ aj zaujala žiakov je veľmi náročná úloha pre učiteľa. Univerzálne použiteľné hry sú : hry rozhodovacie, kvízy, súťaže, problémové úlohy, a pod.

Pelánek v knihe *Zážitkové výukové programy*, (Portál 2010) rozoberá problém zážitkového učenia, konkrétne uvádza zopár hier na rôzne témy.

„Medzi hrou a vyučovaním je plynulý prechod. Sú hry, ktoré slúžia takmer čisto k zábave a odreagovaniu, a to je dobre. Naháňačka a Človeče nehnevaj sa majú vo svete svoje pevné miesto. Na druhej strane spektra je čisté vyučovanie – niektoré témy sa musíme jednoducho naučiť naspamäť alebo ich úmorne precvičiť“. (Pelánek, 2010)

Autor ďalej uvádza, že sa v knihe zameriava na konkrétne príklady a skúsenosti pri zostavovaní hier. Kniha je určená pre tých, ktorí pracujú s mládežou, to znamená aj pre učiteľov, ktorí chcú obohatiť vyučovanie o netradičné prvky. Autor uvádza

metodiky tvorby vlastného zážitkového programu. Na začiatku si treba vybrať tému a určiť ciele. K tomu potrebujeme zohnať dostatok informácií a podkladov na ktorých program založíme. Potom musíme zvoliť vhodné prostriedky. Prostriedkom môže byť hra, scénka, diskusia, samostatná práca, multimédiá, naše zmysly, testy, kvízy, čítaný text, prednáška.

Hry sa používajú pre lepšie vžitie do situácie. Pomocou hier možno v žiakoch vyvolať emócie a tým ich viac vtiahnuť do hry. Základné typy hier vhodné ako súčasť zážitkových vyučovacích programov udáva autor:

- Scénky a dramatické hry. Ide väčšinou o krátke bloky. Žiakov rozdelíme do skupín, tie sa dohovoria a zahrajú určitú situáciu, alebo každý žiak má nejakú vlastnú rolu a potom nasleduje spoločná improvizácia.
- Krátke súťažné hry. Ide o jednoduché krátke hry
- Simulačné hry. Väčšinou ide o rozsiahle strategické hry s jasnými pravidlami a cieľmi.

Účelom diskusie a samostatnej práce je priestor na samostatné rozmýšľanie, zaujatie stanoviska, formulovanie vlastných názorov. Špecifickou formou diskusie je samostatná práca v skupinkách. Rozdelíme žiakov do skupiniek, dáme im nejakú úlohu na riešenie, určíme čas potrebný k riešeniu. Skupinka musí svoj názor, riešenie, prezentovať. Pri práci v skupinkách je dôležité, že sa zapoja aj menej odvážny jedinci.

Multimédiá a zmyslové orgány používame na vytvorenie atmosféry.

Základným účelom testov a kvízov je zistiť, čo žiaci vedia, prípadne, čo si zapamätali. Vhodné formy sú:

- klasický kvíz – otázky z udaním odpovedí
- priradovací kvíz – párovanie pojmov, ktoré k sebe patria
- doplňovací test – doplňovanie chýbajúcich údajov
- poznávací test - hádanie , čo je napr. na obrázku

Urobí sa vyhodnotenie výsledkov, ale nekladie sa na ne veľký dôraz. Vyhodnotí sa výsledok po určitých skupinách podľa počtu bodov.

Čítaný text sa používa vtedy, ak sa majú predať konkrétne presné informácie a tiež býva spojený s inými, napr. zvukovými prostriedkami k vytvoreniu určitého efektu. Pri čítaní môžu mať účastníci napríklad zaviazané oči, môže byť v miestnosti zhasnuté svetlo a pod. Čítaným textom s vytvorenými kulismi(zvukovými, svetelnými, a pod.) pôsobíme na citovú stránku účastníkov.

Prednáškou sa dostávame do oblasti učenia. V zážitkovom učení sa prednáška používa iba na doplnenie informácií. Je potrebné, aby bola krátka a výstižná. Prednáškou oslovujeme časť vnímania.

V knihe od Pelánka (2010), Zážitkové výukové programy, je uverejnených viacero vzorových hier. Ja som si pre ilustráciu vybrala jednu z nich. Nepopisujem ju však podrobne. Konkrétne úlohy a postupy aj s názornými nákresmi sú v autorovej knihe na strane 115 – 125. Táto hra sa dá využiť aj na hodinách ekonomiky na strednej škole.

Hra má názov – Distribúcia nápojov. Nápoje sú len artiklom pre lepšiu predstavivosť.

Opis programu

Program sa skladá z veľkej simulačnej hry a rozboru tejto hry pomocou štrukturovanej diskusie. Pravidla sú podľa autora nastavené tak, že sa síce dá dosiahnuť dobrý výkon, ale skoro vždy príde k nesprávnemu vývoju, ktorý si žiaci zapríčinia sami. Program je vhodný do miestností, pre 12 – 30 účastníkov a trvá približne 2 hodiny (60 – 90 minút vlastná hra, 30 – 60 minút rozbor).

Cieľ a cieľová skupina

Ciele sú:

- vyskúšať si podieľanie na riadení komplexného systému
- ukázať, aké zložité môže byť správne sa rozhodnúť, keď nepoznáme všetky súvislosti
- ukázať a vysvetliť ako určitá vžitá štruktúra ovplyvňuje naše chovanie a princíp spätnej väzby s omeškaním
- rozvíjať strategické myslenie

Cieľovou skupinou sú stredoškoláci a vysokoškoláci

Pravidlá hry

Skupina – štyria hráči. Každá skupina predstavuje jedného distribútora nápoja, ktorý si pomenuje (značka). Každá skupina hrá samostatne. Hráči v skupine si rozdelia štyri úlohy: maloobchodník, veľkoobchodník, distribútor a továreň. Herný plán je zobrazený na obrázku v knihe. Plán zobrazuje obchodný reťazec od materiálu cez továreň, distribútora, veľkoobchodníka, maloobchodníka až zákazníka. Jedným smerom idú objednávky, druhým výroby. Každý z hráčov má sklad a posielajú aj sám objednávky. Cieľom je udržiavať čo najmenší objem zásob na sklade a pritom plniť všetky objednávky. V prípade, že nedokážu vybaviť objednávku, dostanú postih a objednávku musia vybaviť neskôr. Hráči v skupine hrajú spoločne, ich výkon sa spočíta a porovnáva s druhými skupinami. Hráči nepoznajú priebeh objednávok od zákazníka. Z dôvodu neznalosti tejto informácie prichádza k oneskoreným dodávkam a k zlému výkonu. Všetci hráči by mali hrať hru iba raz. Počet hráčov musí byť deliteľný štyrmi.

Príprava hry spočíva v zabezpečení herného plánu (v knihe je presne zakreslený), nastrihaných lístkov na objednávky, materiálov predstavujúcich debny s nápojmi (kartičky musia byť farebne odlišené podľa druhu nápojov), ceruzy a formulárov na skladové zásoby pre každého hráča, prázdneho grafu pre rozbor hry, kalkulačky. Pred začiatkom hry sa rozmiestnia debny s nápojmi rovnako pre každú skupinu. Jedno kolo hry predstavuje týždeň. Hra je rozdelená do piatich fáz, príjem nových zásob, splnenie objednávok, zápis do formulára, posunutie objednávok (o jedno pole v smere toku objednávok), zápis nových objednávok. Jediný prostriedok, ktorý môžu hráči ovplyvniť je veľkosť objednávky.

Hodnotenie hry – na začiatku sa hráči upozornia, že hra bude ukončená medzi 20. a 50. týždňom. Po skončení hry si skupiny sčítajú svoje náklady (v knihe je presne udané akým spôsobom). Za každú debnu na sklade sa platí určitá čiastka, za každú nesplnenú objednávku dvojnásobná platba, a pod. Každý hráč si zráta svoje celkové náklady. Tá skupina, ktorá má najnižšie náklady, vyhráva. Priebeh hry je potrebné poriadne naštudovať a predtým vyskúšať. S podobným scenárom sa stretávame aj v reálnom živote. Autor tu rozoberá aj možnosť hrať lepšie, mať väčšiu predstavivosť. Problémom pri hre je aj to, že každý hráč sa sústreďí na seba a nevníma potreby spoluhráča. K úspechu je treba počítať s celým fungovaním systému.

V škole, pri vyučovaní teoretických predmetov, občas vsunieme hravý prvok. V prvom ročníku napríklad pri učive o murovaní zadáme žiakom domácu úlohu, kde si majú pripraviť z tvrdého papiera maketu tehly plnej pálenej v jej skutočnej veľkosti. Takto vyrobené tehly prinesú na vyučovanie a názorne murujú jednotlivé väzby (väzákovú, behúňovú, krížovú, polokrížovú), rôzne hrúbky múrov, komíny. Pri murovaní pracujú jednotlivo, ostatní spolužiaci ich kriticky pozorujú a upozorňujú na chyby. Pri praktických predmetoch si žiaci vyskúšajú samostatnú prácu s množstvom zážitkov, napríklad realizáciou projektovej dokumentácie, kde samostatne alebo podľa predlôh vypracovávajú realizačné projekty s pomocou a usmernením pedagógov. Musia spracovať teoretické poznatky, napríklad typológiu, vedomosti o materiáloch, konštrukčných systémoch a pod. Niektorí z nich sú úspešní v súťažiach SOČ (Stredoškolská odborná činnosť). Pri realizácii projektovej dokumentácie si precvičia aj vedomosti z grafických programov, bez ktorých sa dnes už výkresová dokumentácia nezhotovuje.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Sebareflexia alebo autoreflexia je reflexia zameraná na toho, kto ju vykonáva; uvažovanie nad sebou samým. Podľa Sokrata je sebareflexia rozumové sebaopoznanie, opierajúce sa o psychologické pozorovanie a poskytujúce vedenie, ktoré je hlavnou cnosťou ľudskej činnosti. Vodiaci človek totiž koná rozumne a rozvážne, pretože usilovne hľadá a nachádza čoraz jasnejší pojem toho, čo je dobré, spravodlivé a čestné, a keď vie, čo je dobré, i sám sa stáva dobrým, spravodlivým a čestným. (<http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebareflexia>)

Sebareflexia – je“ všeobecné zamýšľanie jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretím sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania či rozhodovania v určitých situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.” (Průcha a kol., 1995, str.196)

Sebareflexia prispieva k seba výchove, seba zdokonaľovaniu. Učiteľ, ktorý chce dobre vykonávať svoju prácu musí robiť sebareflexiu edukačnej práce.

Na výcviku bola zaujímavá riešená problematika sebapoznania prostredníctvom štyroch štýlov – aktivista, reflektor, teoretik, pragmatik. Po prečítaní charakteristík som mala problém zaradenia, lebo z každého štýlu mi niečo sedelo. Najmenej asi aktivista, pretože nie som rada stredobodom pozornosti. Na druhej strane sa aj mne stane, že sa nechám ovplyvniť a občas problém riešim impulzívne. Som človek, ktorý neustále hľadá kontakt s inými ľuďmi, mám sklon nadchnúť sa novou vecou. Som spokojná, keď môžem tvoriť a vymýšľať nové veci. Nerada dodržiavam úplné pokyny bez možnosti vlastnej tvorby alebo vstupov.

Reflektor mi sedel viac. Držím sa radšej v ústraní, aby som mohla všetko pozorovať. Mám rada zozbierané informácie, aby som mohla veci dôkladne rozanalyzovať a potom prijať určité stanovisko. Rada o problematike dlhšie rozmýšľam a preberám ju z rôznych uhlov. Som spokojná, keď môžem postupovať vlastným tempom, mám čas na poriadnu prípravu aj keď sa občas nevyhnem improvizácii. Nespokojná som, keď ma niekto núti meniť aktivity, musím odovzdať prácu, ktorú som si ešte chcela skontrolovať. Nemám rada ani termíny, ktoré sa nedajú dodržať, ak chce človek zadanie seriózne spracovať.

Teoretik. V mnohých prípadoch problém skúmam krok za krokom. Hľadám logické súvislosti a som rada ak veci do seba zapadajú. Nemám rada chaos, neorganizovanosť. Rada riešim logicky zložité situácie a občas sa mi stane, že ich až prekombinujem. Často si kladiem pri riešení problémov otázku: “ Má to nejaký zmysel?”

Pragmatik. Mnohé veci z tohto štýlu ma charakterizujú. Rada riešim niečo nové, skúšam, či mi to v praxi ide tak, ako by malo, prípadne vylepšujem postupy. Skúšam hľadať riešenia, ak to nejde tak, ako by som chcela. Nerada robím veci, o ktorých viem, že sa dajú urobiť jednoduchšie a predsa sa robia zložito. Uprednostňujem jednoduché a praktické riešenia pred zložitými a komplikovanými.

Po vyplnení dotazníka (autor KOLB) o štýloch poznávania sa moje odhady viac menej potvrdili. KOLB vyhodnotenie mi vyšlo nasledovne: aktivista 10, Reflektor 16, Teoretik 11, Pragmatik 14. V jednotlivých štýloch mi vyšla silná a mierna preferencia. Z daného KOLB vyhodnotenia vyplynuli nielen moje prevažujúce vlastnosti a spôsoby reakcie, ale aj potreba poznania študentov z toho dôvodu, aby sme im mohli lepšie porozumieť, prípadne usmerniť vhodnou formou vyučovania.

Aktivistu treba hneď na začiatku hodiny zamestnať, aby sa realizoval v iných smeroch ako je vyrušovanie. Teoretikovi treba nechať viac času na vyjadrenie vlastného názoru.

K správnej sebareflexii patrí aj aspekt sociálneho vnímania. Na začiatku sme sa zaoberali problematikou a faktormi sociálneho vnímania. Mali sme odhadnúť podľa určitých otázok, čo za človeka je naša prednášajúca. Na základe toho sme mohli zistiť, či vieme osoby správne odhadnúť, alebo máme slabý úsudok a mali by sme si dať pozor, aby sme niekomu nesprávnym zaradením neublížili.

Medzi faktory sociálneho vnímania patria:

- 1.Charakter vzájomných vzťahov – efekt dobroty
2. Všeobecná zameranosť osobnosti človeka
3. Súkromná teória osobnosti
4. Projekcia
- 5.Prvý dojem
- 6.“Haló efekt“
7. Aktuálne naladenie komunikujúceho
8. Chyba centrálnej tendencie
9. Figúra a pozadie
- 10.Aktuálny fyzický stav komunikujúceho
11. Protiklady
12. Životné skúsenosti
13. Intuícia

Na základe týchto faktorov posudzujeme človeka. Prvý dojem je veľmi dôležitý. Osoba nám môže a nemusí byť sympatická. Často nevieme , prečo máme niektorých

Ľudí radšej a iným sa vyhýbame. Treba si dať pozor na „Haló efekt“. Niečo počujeme o človeku a vôbec to nemusí byť pravdivá informácia.

Ing. Janka Pajtinková

Stredná odborná škola stavebná Emila Belluša v Trenčíne

Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: pajtinkovaj@gmail.com

Použité informačné pramene

ĎURIČ , L.- GRÁC, J.- ŠTEFANOVIČ, J.(1991): *Pedagogická psychológia*. Bratislava Jaspis 1991

HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L (2009): *Zážitkové pedagogické učení*. Grada Publishing, 2009

HLÁSNA, S. - ČEPELOVÁ, S. – GERŠICOVÁ, Z. – TÓTHOVÁ, R.(2013): Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

KOMENSKÝ, J. A.(2004): *Jak (se) učiť. Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta, 2004.

MANÁK, J. – ŠVEC, V.(2003): *Výukové metody*. Brno: PAIDO. Edice pedagogické literatury, 2003

ORAVCOVÁ, J. (2003): Habilitačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2003.

PELÁNEK, R.(2010): *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010

PRŮCHA, J.(1996): *Alternativní školy*. Praha: Portál 1996 (pedagogická praxe) 2. upravené vydanie.

ROSINSKÝ, R.- KLEIN, V. (2011): Nitra: *Základy pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2011

SOKOLOVÁ, L.(2010): *Didaktika psychológie*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2010

ŠULEKOVÁ , K. (2007): *Zážitkové vyučovanie hudobnej výchovy na ZŠ*, Diplomová práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. Dostupné na internete diplomovka.sme.sk/zdroj/3267.doc

ZORMANOVÁ, L.(2012): *Výukové metódy v pedagogike s praktickými ukázkami*. Vydavateľstvo pedagogika, Grada Publishing, 2012

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebareflexia>

9. AKTIVIZUJÚCE VYUČOVACIE METÓDY AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Jana Šimková

Hlavný cieľ výchovy a vzdelávania stanovuje zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov. V paragrafe 4 tohto zákona je definovaný cieľ: umožniť dieťaťu alebo žiakovi získať kompetencie. Tento cieľ sa v procese výučby dá naplniť aplikáciou vhodných metód výučby a foriem výučby aj v odborných predmetoch.⁴⁷

Ciele výučby: K základným cieľom výučby podľa školského zákona patria:

- získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,
- rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce.

Takto definované ciele sa dajú uplatniť aj vo výučbe odborných predmetov na stredných odborných školách. Mali by byť vhodne sformulované aj v príslušnom školskom vzdelávacom programe.

⁴⁷HERAUSOVÁ, H., 2011. Metódy a formy práce v školskom vzdelávacom programe v odborných predmetoch, In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335 – 0404, 2011, ročník 20, strana 6-7

Metódy výučby

Ciele výučby sa v procese výučby naplňajú vhodnými metódami a formami práce. Pomocou vhodných metód a foriem práce môžu žiaci na odborných predmetoch rozvíjať profesijné kompetencie, ktoré sú zadané v profile absolventa a v štátnom vzdelávacom programe. V školskom zákone je uvedený zoznam, čo majú obsahovať školské vzdelávacie programy. Okrem iného je tam uvedené, že majú obsahovať aj metódy a formy práce – stratégie vyučovania.

V procese výučby ide o veľmi dôležitý prvok, pretože vyučovacia metóda predstavuje cestu (postup), ako dosiahnuť stanovené ciele výučby. Podľa Petláka (2004) sa „vyučovacími metódami transformuje obsah vzdelávania, ale aj výchovy, do konkrétneho výchovno-vzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedieme žiakov k poznaniu nového“. Pomocou vhodných vyučovacích metód sa u žiakov rozvíjajú tie kompetencie, ktoré sú zadané v príslušnom školskom vzdelávacom programe. Tento predstavuje vlastný didaktický program vzdelávania pre každý odborný predmet. Učitelia jednotlivých odborných predmetov majú možnosť aplikovať do vyučovania **vhodné aktivizujúce metódy**, ktoré motivujú žiakov k samostatnej práci, k logickému a kritickému mysleniu a podporujú rozvoj ich tvorivosti. (podrobnejšie napr. Hlásna, 2013)

Požiadavky na učiteľa

Je veľmi dôležité, aby učitelia odborných predmetov ovládali komplexné teoretické východiská o problematike vyučovacích metód.

Mali by:

- poznať širokú škálu vyučovacích metód,
- pravidelne zaraďovať do vyučovania odborných predmetov rôzne druhy vyučovacích metód,
- naučiť sa správne voliť vhodnú a aplikovateľnú vyučovaciu metódu vzhľadom na vzdelávacie ciele a požadované kompetencie žiaka,
- poznať jednotlivé silné a slabé stránky vyučovacích metód,
- poznať zásady použitia jednotlivých vyučovacích metód.

Existuje niekoľko klasifikácií vyučovacích metód od rôznych autorov. Z pohľadu zaradenia vyučovacej metódy v rámci štruktúry vyučovacej jednotky je vhodné klasifikovať tieto metódy podľa jednotlivých fáz výučby.

V rámci vyučovacej jednotky poznáme tieto hlavné fázy výučby:

- **motivačná fáza** v úvode vyučovacej jednotky
- **expozičná fáza**, ktorá je časovo najdlhšia a tvorí základ vyučovacej jednotky,
- **fixačná fáza** v závere vyučovacej jednotky.

V každej z týchto fáz sa dajú aplikovať vhodné aktivizujúce vyučovacie metódy. V motivačnej fáze (ak sa motivovanie realizuje v úvodnej časti vyučovacej jednotky), by mal učiteľ vzbudiť u žiakov záujem o preberané učivo. Na to môže využiť také motivačné vyučovacie metódy, ktoré sú časovo nenáročné, ale efektívne z pohľadu vzbudenia záujmu u žiakov. Expozičná fáza z pohľadu prezentovania nového obsahu učiva zo strany učiteľa a žiaka je najdôležitejšia. V nej by mal učiteľ prezentovať obsah učiva tak, aby žiaci už na vyučovacej jednotke pochopili jeho podstatu a dokázali si ho osvojiť. Cieľom fixačnej fázy výučby je upevnenie získaných poznatkov u žiakov.

Vyučovacie metódy v motivačnej fáze výučby

Na efektívnu motiváciu v úvodnej časti vyučovacej jednotky môže učiteľ odborných predmetov využiť napríklad tieto časovo nenáročné vyučovacie metódy: motivačnú výzvu, krátky motivačný rozhovor, krátku diskusiu, krátky príklad zo života, jednoduchú pojmovú mapu, jednoduchú prípadovú štúdiu, motivačnú demonštráciu - ukážka (obrázok, objekt, videoklip, krátka PowerPoint prezentácia), motivačné rozprávanie, jednoduchú krížovku, riešením ktorej bude základný pojem nového učiva. Výber vhodnej motivačnej metódy závisí od obsahu nového učiva a od jej časovej náročnosti.

Vyučovacie metódy v expozičnej fáze výučby

V tejto fáze výučby môže učiteľ vyberať zo širokej škály expozičných vyučovacích metód, či už sú to vyučovacie metódy klasické, alebo novšie, ktorých cieľom je aktivizovať žiaka tak, aby sa snažil samostatne a tvorivo osvojiť preberané učivo. Učiteľ odborných predmetov môže využiť napríklad tieto vyučovacie metódy: vysvetľovanie, prednášku, analýzu, syntézu, dedukciu, metódu práce s učebnicou, pojmovú mapu, prípadovú štúdiu, riešenie pracovných listov, dramatizáciu, inscenačnú metódu, situačnú metódu, didaktické hry, pozorovanie, prácu v laboratóriu, manipuláciu s predmetmi, metódu riešenia problémov, projektovú metódu, diskusiu, brainstorming, brainwriting, metódu čiernej skrinky, DITOR, programovú metódu, metódy skupinového vyučovania,

Vyučovacie metódy vo fixačnej fáze výučby

Cieľom tejto fázy vyučovacej jednotky je upevniť a zafixovať získané poznatky z expozičnej fázy výučby. Tu môžu učitelia aplikovať napríklad tieto metódy: metóda kladenia otázok, opakovací rozhovor, diskusia k prebranému učivu, pojmová mapa zostavená z pojmov prebraného učiva, krížovka zostavená z pojmov prebraného učiva. Spomenuli sme len niekoľko vyučovacích metód, ktoré sa dajú vhodne aplikovať na vyučovaní a ktoré by mali byť zakomponované do jednotlivých školských vzdelávacích programov. V odbornej literatúre, zaoberajúcej sa pedagogikou a didaktikou, sú opísané ďalšie nové a netradičné metódy výučby, ktoré by si mohol učiteľ odborných predmetov osvojiť a vhodne ich aplikovať v rámci výučby svojho odborného predmetu.

Ak chce učiteľ odborných predmetov zavádzať reformu vzdelávania priamo do vyučovacieho procesu, mal by využívať také metódy a formy práce, ktoré zefektívnia dosahovanie základných cieľov vzdelávania a výchovy. Jednou z hlavných možností je aplikovanie aktivizujúcich vyučovacích metód, ktoré pomáhajú žiakom rozvíjať ich kľúčové kompetencie sformulované v profile absolventa. Je preto potrebné, aby sa každý učiteľ odborných predmetov neustále vzdelával aj v oblasti využívania aktivizujúcich vyučovacích metód.

Podstata aktivizujúcich metód ⁴⁸

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov.

Aktivizujúce metódy:

- podporujú záujem žiakov o učenie,
- podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie,
- využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov,
- významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov.

Členenie aktivizujúcich metód:

- podľa náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky),
- podľa časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní,

⁴⁸ http://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/PL_aktivizujuce_metody_text.pdf

- podľa zaradenia do kategórie (hry, situačné m., inscenačné m.),
- podľa účelu a cieľa vo vyučovaní (k diagnostikovaní, opakovaniu, motivácii).

Klasifikácia aktivizujúcich metód:

1. Problémové metódy

Tvoria základy aktivizujúcich metód. Kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov. Zaraďujeme sem metódy:

- analýza prípadových štúdií
- heuristické metódy
- metódy čiernej skrinky
- metódy konfrontácie
- metóda paradoxov

2. Hry

- didaktické hry
- neinteraktívne hry (založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy, dopĺňovačky)
- ekonomické hry

3. Diskusné metódy

Cieľom je naučiť študentov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť ich počúvať. Patria sem metódy:

- brainstorming,
- brainwriting,
- diskusia spojená s prednáškou (ďalšie varianty diskusie),
- Gordonova metóda,
- Hobo metóda
- Philips 66,
- metóda cielených otázok,
- metóda konsenzu.

4. Situačné metódy

Sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii. Sú to vlastne modelové situácie, vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré treba

vyriešiť. Majú viac riešení a často vyžadujú komplexný prístup, vedomosti z rôznych predmetov.

Situácie môžu byť sprostredkované rôznymi spôsobmi:

- textová podoba (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy),
- audioukážka (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, popis situácie),
- videoukážka (filmy, divadelné ukážky, reklamy),
- počítačová podpora (web stránky, power-point prezentácie)

Patria sem metódy:

- rozborová metóda,
- metóda konfliktných situácií,
- metóda incidentu,
- metóda postupného zoznamovania s prípadom,
- bibliografické metódy.

5. Inscenačné metódy alebo Hranie rolí

Používali ich už starí Rimania pri školeniach právnikov a rétorov. Vychádza sa z priamej skúsenosti, študent sa viac naučí, keď si danú rolu zahrá, ako keď len pasívne pozoruje.

Sú založené na scenári:

- inscenácie štruktúrované (rozpracovaný scenár pre osoby)
- inscenácie neštruktúrované (umožňujú voľnejšie pole pôsobnosti aktérom)
- mnohostranné hranie rolí.

Študent získava emotívny zážitok a skúsenosť. Podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií.

6. Špeciálne metódy

Zaraďujeme tie metódy, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich skupín. Je ich veľmi veľa (aj z iných oblastí), ktoré vyžadujú didaktickú úpravu učiteľom. Patria sem metódy:

- balík došlej pošty,
- cvičenie vo vnímavosti,
- projektová metóda,

- icebreakers – ich cieľom je prelomenie ľadov medzi hráčmi, prelomenie psychických bariér, uvoľnenie napätia, vytvorenie priateľskej atmosféry.

Príklady aktivizujúcich metód vo vyučovaní na strednej odbornej škole

Brainstorming

Metóda brainstormingu patrí do kategórie interaktívnych prezentačných zručností. Často ju používame, ak chceme, aby skupina tvorila nápady na danú tému, alebo hľadala čo najviac kreatívnych riešení problému. V školskom prostredí je nástrojom, ktorý nám môže pomôcť triedu aktivizovať, podporuje logické myslenie, prebúdza emócie, podporuje predstavivosť, napomáha budovať zdravé sebavedomie, učí žiakov koncentrovane vyjadriť svoj názor, pomáha zbaviť sa trémy a podporuje tímovú prácu.

O brainstormingu hovoríme, že je to metóda s odloženým hodnotením. Má dve dôležité a od seba výrazne oddelené fázy: **fáza tvorby nápadov** a **fáza kritického myslenia**. V divergentnej fáze sa produkujú netradičné, tak i originálne nápady na riešenie problému. Vo fáze kritického myslenia sa tieto nápady kriticky hodnotia a prispôsobujú požadovaným kritériám.

Na začiatku učiteľ vytvorí vhodné prostredie s uvoľnenou atmosférou, kde môžu žiaci uplatňovať svoju fantáziu. Žiakom by sa malo umožniť voľné produkovanie nápadov, návrhov, riešení na zadanú tému. Je zakázané nápady, návrhy v prvej fáze akýmkoľvek spôsobom hodnotiť (či už verbálnym alebo neverbálnym prejavom). Kritika myšlienok žiakov brzdí ich tvorbu. Zákaz hodnotenia v prvej fáze má učiteľ, ale aj ostatní žiaci. Napriek, na prvý pohľad nezmyselným nápadom môžu vzniknúť zaujímavé projekty. Všetky nápady sa zapisujú na viditeľné miesto (najčastejšie na tabuľu), aby jednotlivé nápady inšpirovali žiakov k produkovaniu ďalších nápadov. Vychádza sa z toho, že v skupine sa väčšinou vyprodukuje viac nápadov než by za rovnaký časový úsek vyprodukoval jednotlivec.

Ak už žiadne nápady od žiakov neprichádzajú, uzatvorí sa divergentná fáza. Je dobré, ak fázu tvorby nápadov od fázy kritického hodnotenia oddelíme prestávkou, aby si žiaci oddýchli a boli psychicky pripravení na ďalšiu fázu brainstormingu. V ďalšej fáze sa hodnotia nápady, ktoré vymysleli a vyberajú tie najzaujímavejšie,

ktoré sa dajú uskutočniť s dostupných materiálov a pomôcok. Vo fáze kritického myslenia sa tiež vyradia nápady, ktoré nezodpovedajú požiadavkam. Zvyšné nápady by sa mali prehodnocovať. Každý účastník by si mal vedieť obhájiť svoje vlastné stanovisko na riešenie problému.

Pre potreby technicky vzdelávacích predmetov má metóda brainstormingu viac fáz, než je to na iných vyučovacích hodinách. Odlišnosť oproti ostatným vyučovacím predmetom je v tom, že tu ide aj o priamu realizáciu najlepších návrhov. Spravidla si žiaci vyberú 2-3 najlepšie návrhy a zrealizujú ich (najčastejšie formou skupinovej práce). Na konci realizačnej fázy skupiny svoj produkt prezentujú, vyhodnocuje sa najlepší zrealizovaný nápad. Žiak ihneď dostáva spätnú väzbu. Spravidla ide o tieto fázy:

- 1. Oboznámenie žiakov s pravidlami brainstormingu a uvedenie témy. netradičného riešenia nejakého „problému“.*
- 2. Tvorba nápadov – produkcia nápadov k danej téme.*
- 3. Krátka relaxácia.*
- 4. Vyhodnocovanie návrhov, riešení.“*
- 5. Realizácia najlepších návrhov.*
- 6. Vyhodnotenie zrealizovaných návrhov riešenia.*

Pravidlá brainstormingu

Brainstorming má niekoľko pravidiel, ktoré je potrebné dodržiavať:

- Pravidlo predkladania problému - skupina má mať predložený problém, nie spôsoby jeho riešenia. Navrhujú členovia skupiny.
- Pravidlo zákazu kritiky - tu sa nepripúšťa žiadna kritika, aj keď niektoré nápady sa nám môžu zdať nevhodné či nezmyselné.
- Pravidlo zákazu predčasného hodnotenia – nesmie sa predčasne hodnotiť, pretože by sa mohlo stať, že narušia tok nápadov.

- Pravidlo eliminovania strachu a uvoľnenej fantázie – žiaci nesmú mať strach z nevhodných alebo nerealizovateľných nápadov.
- Pravidlo zaznamenania čo najväčšieho počtu nápadov – zapisujú sa na viditeľnom mieste a sú riadne očíslované.
- Pravidlo empatie - dajte najavo, že rozumiete tým, ktorí nechcú alebo nevedia prispieť do diskusie v etape tvorby nápadov - aktivita by mala byť spontánna a dobrovoľná.
- Pravidlo relaxačnej prestávky - učiteľ sleduje psychickú aktivitu žiakov, ak sú unavení, navrhne prestávku na relaxáciu.
- Pravidlo "obhajoby" - každý nápad by mal byť obhájiteľný svojím autorom.
- Pravidlo výberu najvhodnejších námetov - námety rozdeľujeme podľa určitých pravidiel a vylúčime tie, ktoré nie sú realizovateľné.
- Pravidlo realizácie najlepších nápadov - nápady, ktoré majú najlepšie riešenie vyberáme a zrealizujeme ich.
- Pravidlo posudzovania hotových produktov – po zhotovení najlepších nápadov sa znova pristupuje k ich hodnoteniu – nápady dostali praktickú podobu.

Didaktické hry

Športka⁴⁹

Tematické zaradenie hry:

Uvedená hra je vhodná pre tematické celky 1. ročníka strednej odbornej školy stavebnej, kde sa žiaci učia vypočítať, koľko farby, dlaždíc prípadne obkladačiek potrebujú na napr. stenu, miestnosť a pod.

Edukačné ciele hry:

Precvičovanie riešenia rozmanitých matematických úloh, spätná väzba o zvládnutí učiva. Hra rozvíja tiež schopnosť žiakov samostatne hodnotiť svoje výsledky a spoluprácu žiakov.

Prostredie hry:

Žiaci a učiteľ: Celá trieda, spolupracujú dvojice v laviciach.. Učiteľ plní organizačnú a kontrolnú úlohu.

⁴⁹ <http://www.ddm.fmph.uniba.sk/files/vankus/zbierka.pdf>

Materiálne prostredie: Súprava úloh pre každú dvojicu (pozri *ukážku 4*), tiket (papier s okienkami, kde sa k číslu príkladu pripíše výsledok, pozri *obrázok 2*).

Čas trvania hry: 20 min.

Ukážka

Súprava úloh k hre *Športka* pre 1. ročník, tematický celok *Obsah obrazca*.

Ú. č. 1: Máme natrieť obdĺžnikovú stenu s rozmermi 5 m a 3 m. Poradíte, koľko plechoviek farby máme kúpiť, ak jedna plechovica stačí na natretie 5 m² steny.

Ú. č. 2: Lakujeme štvorcový stôl so stranou dĺžky 1,5 m. Jedna fľaštička laku stačí na 2 m² dreva. Koľko fľaštičiek laku potrebujeme mať?

Ú. č. 3: V byte máme miestnosť tvaru obdĺžnika s rozmermi 4,5 m a 3 m a druhú miestnosť tvaru štvorca so stranou dĺžky 4 m. O koľko má druhá miestnosť väčší obsah ako prvá?

Ú. č. 4: V štvorcovej miestnosti so stranou dĺžky 4 m je obdĺžnikový koberec s rozmermi 3,5 m a 3 m. Koľko m² podlahy nezakrýva koberec?

Ú. č. 5: Námestie má rozmery 100 m a 50 m. Koľko ľudí sa na námestie zmestí, ak sa počíta na jedného človeka 5 m²?

Ú. č. 6: Na pole chceme zasieť obilie. Koľko kg obilia budeme potrebovať, ak je pole obdĺžnikové, s rozmermi 200 m a 50 m? Vieme, že na 25 m² treba 1 kg obilia.

Ú. č. 7: Na 1 m² sa používa 4g umelého hnojiva. Záhradník chce pohnojiť 5 záhonov s rozmermi 2 m a 10 m. Koľko hnojiva bude potrebovať?

Ú. č. 8: Štvorcový pozemok má obsah 400 m². Určíte dĺžku plotu potrebného na jeho ohradenie. (pomôcka: $20 \times 20 = 400$)

Ú. č. 9: Plot okolo ihriska tvaru štvorca má dĺžku 200 m. Určíte výmeru (to znamená obsah) ihriska.

Obrázok - tiket pre hru *Športka*

č1	č2	č3
č4	č5	č6

č7	č8	č9
----	----	----

Herná činnosť:

Na úvod žiakom rozdáme do každej lavice zadania úloh a výsledkovú listinu (tiket). Žiaci riešia úlohy a výsledky zapisujú do tiketu. Úlohy aj okienka tiketu sú očíslované. Výsledok úlohy sa zapisuje do okienka s rovnakým číslom, ako mala táto úloha. Po skončení práce si vždy po dve lavice navzájom skontrolujú výsledky, na základe správnych výsledkov, ktoré má vyučujúci pripravené. Správny výsledok označia krížikom; nesprávny resp. žiadny výsledok nechajú bez označenia. Cieľom dvojíc v lavici je získať čo najväčší počet krížikov vo svojom tikete.

Záverečné vyhodnotenie:

Za každú správne vyriešenú úlohu získajú obaja žiaci v lavici bod za aktivitu. Prednosti danej hry:
Aktívna práca celej triedy, vnútorná motivácia žiakov súťaživosťou. Vzájomná kontrola žiakov odbremeňuje učiteľa. Rozvoj schopnosti spolupráce.

5^o Domino

Tematické zaradenie hry:

Uvedená hra je vhodná pre tematické celky 1. ročníka strednej odbornej školy stavebnej, kde žiaci pracujú s jednotkami obsahu, zopakujú si premeny jednotiek

Edukačné ciele hry:

Precvičovanie premeny jednotiek obsahu a objemu. Spätná väzba pre žiakov o zvládnutí učiva. Hra rozvíja schopnosť žiakov vzájomne kontrolovať svoju činnosť.

Prostredie hry:

⁵⁰ <http://www.ddm.fmph.uniba.sk/files/vankus/zbierka.pdf>

Žiaci a učiteľ: Celá trieda, hrajú dvojice v laviciach.. Učiteľ plní organizačnú a kontrolnú úlohu.

Materiálne prostredie: Sada dominových kameňov pre každú dvojicu

Čas trvania hry: 15–20 min.

Herná činnosť:

Na úvod dvojiciam žiakov v laviciach rozdáme sadu dominových kameňov. Pre tematické celky zaoberajúce sa premenou jednotiek obsahu alebo objemu kamene obsahujú dvojice údajov týchto veličín s udaním číselnej veľkosti a jednotky. Dominová kamene sa premiešajú a rozložia obrátené číslami k stolu. Jeden z kameňov sa obráti. Následne sa žiaci striedajú v ťahu. Ťah spočíva v obrátení jedného z predtým neobrátených kameňov. Ak je možné priložiť ho k ostatným vyloženým, žiak tak môže urobiť (nemusí), inak si ho ponechá. Priložiť možno kameň s rovnakou hodnotou obsahu resp. objemu na priloženej strane (tieto hodnoty sú uvedené v rôznych jednotkách). Víťazí hráč, ktorý má najmenej kameňov, ktoré sa na konci hry už nedajú k ostatným na stole pridať. Pre použitie hry v rámci celkov zaoberajúcich sa aritmetikou desatinných čísel alebo aritmetikou racionálnych čísel obsahujú dominové kamene zápis sčítania, odčítania, násobenia resp. delenia dvoch číselných údajov. Kamene sa prikladajú k sebe tak, aby výsledok operácie na jednom kameni bol prvým z číselných údajov na druhom kameni

Záverečné vyhodnotenie:

Dvojica v lavici si zapisuje vzájomné skóre, tento zápis odovzdajú vyučujúcemu. Za každú hru víťaz aj porazený získajú istý počet bodov za aktivitu (Např. tri body pre víťaza, jeden bod pre porazeného. V prípade remízy získajú obaja hráči jeden bod.).

Prednosti danej hry:

Aktívna práca celej triedy, vnútorná motivácia žiakov súťaživosťou. Vzájomná kontrola žiakov odbreňuje učiteľa.

Dominové kamene použité v rámci tematického celku Obsah obrazca

1 m ²	500 cm ²	5 dm ²	2 cm ²	200 mm ²	10 dm ²	0,1 m ²	3 cm ²	1 000 000 m ²	0,000 3 m ²
0,04 dm ²	100 dm ²	4 cm ²	2 dm ²	0,02 m ²	1 ha	100 a	0,000 002 m ²	2 mm ²	1 km ²
1 m ²	4 cm ²	0,04 dm ²	1 000 000 m ²	1 km ²	3 cm ²	0,000 3 m ²	200 mm ²	100 a	2 cm ²
500 cm ²	100 dm ²	5 dm ²	0,02 m ²	2 dm ²	0,1 m ²	10 dm ²	0,000 002 m ²	2 mm ²	1 ha
0,000 002 m ²	100 dm ²	1 m ²	0,04 dm ²	4 cm ²	1 ha	100 a	2 cm ²	2 mm ²	3 cm ²
0,000 3 m ²	10 dm ²	0,1 m ²	2 dm ²	0,02 m ²	1 000 000 m ²	1 km ²	500 cm ²	200 mm ²	5 dm ²
1 000 000 m ²	100 dm ²	1 m ²	2 mm ²	0,000 002 m ²	500 cm ²	5 dm ²	100 a	1 ha	2 cm ²
1 km ²	4 cm ²	0,04 dm ²	0,000 3 m ²	3 cm ²	0,01 m ²	10 dm ²	2 dm ²	0,02 m ²	200 mm ²

Sebareflexia⁵¹

Reflexia a sebareflexia pedagogicko-didaktickej práce učiteľa je súčasťou jeho kľúčových kompetencií. Nevyhnutnou súčasťou didakticko-psychologickej kompetencie učiteľa je jeho schopnosť prehodnocovať svoju prácu, robiť analýzu vlastnej pedagogickej činnosti, vnímať svoje pedagogické pôsobenie v triede ako niečo, čo sa neustále mení a vyvíja s cieľom skvalitniť a zefektívniť výchovno-vzdelávací proces.

Takmer všetci učitelia uskutočňujú reflexiu a evauláciu vlastnej pedagogickej činnosti intuitívnym spôsobom .

Pojem *reflexia* pochádza z latinského slovníka, v preklade znamená odraz *svetla*, *odrazivosť*, *zrkadlenie*, *úvahu*, *uvažovanie*.

Reflexívnym (reflektovaným) vyučovaním nazývame schopnosť uvažovania o tom, aký výkon podáva učiteľ v procese výchovno-vzdelávacej činnosti. Všetci učitelia uskutočňujú reflexiu a evaluáciu vlastnej činnosti svojim spôsobom.

⁵¹ <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prezentacie%202011/Szwed.pdf>

Sebareflexia znamená všeobecné zamýšľanie sa jednotlivca nad sebou samým, svojou osobnosťou, obzretie sa späť za činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. (Hupková a Petlák, 2004)

Úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu závisí nielen od učiteľa a jeho prístupu k žiakom, ale aj od žiakov samotných. Učitelia by mali neustále hodnotiť svoju prácu, hľadať vhodné metódy a formy práce, ktoré by zjednodušili prenos informácií od nich k žiakom. Sebareflexiou učitelia korigujú nielen svoju prácu, ale vedú aj dialóg so sebou samým, čoho výsledkom je efektívnejšia práca. Len učiteľ, ktorý robí sebareflexiu je schopný neustáleho zdokonaľovania a inovácií vo výchovno-vzdelávacom procese.

Neuvedomelá, nezámerná sebareflexia je spontánnou a zároveň prirodzenou súčasťou práce učiteľa. Prispieva k zdokonaľovaniu učiteľa, ktorý sa cieľavedome nezamýšľa nad svojimi emóciami, prejavmi, postojmi a príčinami svojho úspechu, resp. neúspechu vo svojej činnosti a preto nemôže smerovať k dôkladnejšiemu poznaniu.

Zámerná, cieľavedomá a plánovitá sebareflexia umožňuje učiteľovi dôkladné poznanie jeho výchovno-vzdelávacej činnosti s možnosťou inovácií.

Cieľavedomá a systematická sebareflexia zabraňuje *rutinérstvu* v práci učiteľa, pretože učiteľ neustále hodnotí svoju prácu, hľadá nové, moderné metódy a formy práce.

Sebareflexia umožňuje učiteľovi aj *overovanie nových metód a foriem práce*, ich porovnávanie s predchádzajúcimi, učí učiteľa *predvídať aj možné dôsledky jeho pôsobenia*, čím prispieva k neformálnemu a systematickému seba vzdelávaniu.

Učiteľ cíti najväčšiu potrebu sebareflexie najmä vtedy, ak sa stretol s problémovou situáciou, alebo skúša nový postup a hodnotí jeho výsledky. Učiteľ je v pedagogickom procese často vystavený situáciám, kedy musí vyjadriť svoj názor na aktuálny pedagogický problém, alebo kedy sa porovnáva s iným kolegom, ktorého sledoval priamo pri práci. Aj tieto situácie nepriamo nútia učiteľa, aby sa zamyslel nad svojou prácou a uvažoval ako ďalej.

Sebareflexiu učiteľ uplatňuje aj vtedy, ak uvažuje o zaradení nových poznatkov z oblasti vied do systému svojej vlastnej práce, alebo sa ocitne v situácii, kedy je vyzvaný k sebahodnoteniu (Hupková a Petlák, 2004).

Sebareflexia učiteľa plní tieto funkcie:

- *poznávaciu* (učiteľ si uvedomuje aký je, aké má problémy, ako ich rieši..)
- *spätno-väzbovú* (učiteľ si uvedomuje ako na jeho zásahy v určitých situáciách reagujú žiaci, jeho kolegovia, rodičia na základe vlastnej analýzy a hodnotenia vlastnej práce)
- *rozvíjajúcu* (poskytuje učiteľovi námety k ďalšiemu sebazdokonaľovaniu)
- *preventívnu* (učiteľ premýšľa nad svojim budúcim reagovaním v určitých situáciách, môže sa poučiť nielen na vlastných skúsenostiach, ale aj na skúsenostiach iných, čím sa môže vyhnúť konfliktom)
- *relaxačnú* (učiteľ analyzuje nielen problémové situácie, ale aj situácie, ktoré mu priniesli radosť

Význam rozvíjania reflexivity spočíva najmä v rozvíjaní autonómnej osobnosti učiteľa, ako aj profesionálnej flexibility učiteľa, pričom dôležitým prvkom je spätné pozeranie na svoju minulosť, svoje prežívanie, zážitky, objavovanie a analyzovanie prvkov vedúcich k pozitívnemu rastu (Kasáčová, 2007) . Sebareflexia tvorí neoddeliteľnú súčasť práce učiteľa, ktorá mu pomáha primerane optimalizovať a zefektívňovať výchovno-vzdelávací proces.

Ing. Jana Šimková

Stredná odborná škola stavebná Emila Belluša

Brnianska 4, 911 01 Trenčín

e-mail: janasimkova@azet.sk

Použité informačné pramene:

HERAUSOVÁ, H., 2011. Metódy a formy práce v školskom vzdelávacom programe v odborných predmetoch, In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335 – 0404, 2011, ročník 20, strana 6- 7

HLÁSNA, S.2013: Metódy zážitkovej edukácie v príprave budúcich manažérov. In: *Ekonomika, financie a manažment podniku VI*. Bratislava : EUBA, 2012. ISBN 978-80-225-3500-7.

HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris. 129 s. ISBN 80-89018-77-7.

KOTRBA, T. – LACINA, L.2007: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

PETLÁK, E.2004: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5

http://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/PL_aktivizujuce_metody_text.pdf

<http://www.ddm.fmph.uniba.sk/files/vankus/zbierka.pdf>

<http://oddid.ku.sk/dokumenty/prezentacie%202011/Szwed.pdf>

10. DIDAKTICKÉ HRY V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Eva Vetišková

„Človek sa hrá len tam, kde je v plnom slova zmysle človekom, a človekom je len tam, kde sa hrá.“ (Friedrich Schiller)

Hra je zdrojom neopakovateľnej radosti. Uplatňujú sa v nej všetky zložky duševného života: rozum, city, fantázia. Myslenie sa stáva zmiešaninou obrazotvornosti a reálnych faktov. Často vznikajú krásne modelové skutočnosti, originály, z ktorých sa nedajú robiť kópie. Pri hre sa nám môžu snívať najfarebnejšie sny, hra prináša radosť i smútok, pomáha nám poznávať samých seba, objavovať, spolupracovať, tvoriť ...Hra je stará ako samo ľudstvo, to, čo tvorí jej podstatu sa nezmenilo. Hra je proces, v ktorom sa človek učí poznávať svet, rozumieť mu.

Hra je tak silným fenoménom, že svoju existenciu ochráni vlastnými prostriedkami a nájde si svojich hráčov nezávisle od ich veku.

Hra ako metóda plní významnú úlohu najmä v prvých ročníkoch základnej školy a v materskej škole. Využíva sa tu sklon detí k hrám, pričom do hier sa vsúvajú didaktické prvky. Prostredníctvom rôznych hier (na lekára, na sprievodcu,...) získavajú deti nové poznatky a vedomosti. Rôzne typy simulačných hier, situačných hier, sociálnych hier, ekonomických hier možno využiť aj vo vzdelávaní starších žiakov, i dospelých. Pri aplikácii hry ako metódy vo vyučovaní sa v širokom meradle uplatňuje tvorivosť učiteľa. To môže urobiť vyučovanie zábavnejším, pútavejším, tvorivejším a prirodzenejším. (Petlák, 1997)

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová , Mareš, 1998, s. 48) podáva charakteristiku didaktickej hry: *Didaktická hra: Analógia spontánnej činnosti detí, ktorá sleduje (pre žiakov nie vždy zjavným spôsobom) didaktické ciele. Môže sa odohrávať v učebni, v telocvični, na ihrisku, v prírode. Má svoje pravidlá, vyžaduje priebežné riadenie a záverečné vyhodnotenie. Je určená jednotlivcom aj skupinám žiakov, pričom rola*

pedagogického vedúceho má široké rozpätie od hlavného organizátora až po pozorovateľa. Jej prednosťou je stimulačný náboj, lebo prebúdzá záujem, zvyšuje angažovanosť žiakov na vykonávaných činnostiach, podnecuje ich tvorivosť, spontánnosť, spoluprácu aj súťaživosť, núti ich využívať rôzne poznatky a schopnosti, zapájať životné skúsenosti. Niektoré didaktické hry sa približujú modelovým situáciám z reálneho života.

Ak zaradíme hru do výchovno-vzdelávacieho procesu, hovoríme už o didaktickej hre, ktorá má svoj cieľ, pravidlá, ktorá cvičí isté charakterové vlastnosti, schopnosti, zručnosti. Didaktické hry možno využívať pri vysvetľovaní, overovaní, upevňovaní učiva, ale aj na spestrenie vyučovania a motiváciu detí. Možno ich využiť aj v mimovyučovacom čase či rodinnom prostredí. Hra musí byť primeraná veku, musí zodpovedať úlohám výchovnej práce a tematickým celkom príslušného učiva. (podrobnejšie aj Valentovičová – Hlásna, 2012)

Najdôležitejšími časťami didaktickej hry sú:

- Prostredie hry
- Ciele hry
- Samotná hrová činnosť, riadená pravidlami hry
- Záverečné vyhodnotenie hry

Prostredím hry rozumieme jednak materiálne prostredie: potrebné pomôcky a vybavenie. Ďalšou zložkou tohto prostredia je samotná hra, jej pravidlá, zadania úloh, priebeh a forma aktivít žiakov a učiteľa. Najdôležitejšou časťou prostredia hry sú zúčastnení žiaci a učitelia. Žiaci do hry prinášajú svoje očakávania, skúsenosti, záujmy, postoje k matematike a tiež svoje vedomosti a zručnosti. Učiteľ má spravidla kontrolnú a organizačnú funkciu. Jeho úlohou je zabezpečiť hladký a úspešný priebeh hry. Usporiadanie prostredia hry má byť faktorom, ktorý motivuje žiakov a vedie ich k aktívnej účasti na hre a k snahe o realizáciu cieľov hry.

Ciele didaktickej hry sú determinované edukačným cieľom, ktorý chceme pomocou hry realizovať. Na základe tohto cieľa vyberáme vhodný typ a formu didaktickej hry. Použitie hry ako vyučovacej metódy má význam len ak umožňuje dosiahnutie stanovených edukačných cieľov.

Samotná hravá činnosť je realizáciou didaktickej hry v rámci činností žiakov a učiteľa. Je nevyhnutné, aby táto činnosť bola pre žiakov zaujímavá a motivovala ich k aktivite. Musí byť primeraná veku a schopnostiam žiakov, rešpektovať ich potreby. Zároveň ale musí viesť k dosiahnutiu edukačných cieľov. Práca smerujúca k realizácii zámerov hry je zaistená pravidlami. Pravidlá hry určujú charakter a spôsob činností žiakov, organizujú ich aktivitu. V pravidlách sú obyčajne skryté hravé prvky ako súťaživosť, snaha dosiahnuť lepší výsledok.

Záverečné vyhodnotenie hry overuje dosiahnutie vzdelávacieho cieľa, má za úlohu odmeniť žiakov a motivovať ich k ďalšej činnosti. (Vankúš, 2006)

Didaktická hra je priamo konštruovaná tak, aby hravou formou rozvíjala poznávacie funkcie. Didaktická hra má značný vplyv na:

- a) **kognitivizáciu žiaka.** Vo vyučovacom procese využívame didaktické hry, ktoré rozvíjajú poznávacie funkcie žiakov. Žiak získava zručnosti a spôsobilosti riešiť rozličné problémy, pretože väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií.
- b) **motiváciu a aktivizáciu.** Aktivizácia podľa M. Zelinu (1996) znamená vzbudenie aktivity žiakov vo výchovno-vzdelávacej práci. Motiváciu Zelina chápe ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, usmerňujú, udržujú a zacieľujú ľudské správanie. Hnacím motorom pre ľudskú motiváciu sú city, ktoré zohrávajú významnú úlohu v didaktickej hre.
- c) **emocionalizáciu.** Zámerom didaktickej hry je intenzívne citovo stimulovať žiakov. Pre rozvoj emocionalizácie majú osobitný význam súťažné hry. Na jednej strane ide o maximálne nasadenie v prospech jednotlivca alebo celku, na druhej strane je potrebné u žiakov pestovať zmysel pre fair play, vedieť sa ovládať po prehre, mať úctu k tým, ktorí sú lepší, byť tolerantný a slušný k porazeným. Emocionalizácia teda zahŕňa v sebe formovanie prežívania skutočnosti.
- d) **socializáciu žiakov.** Pri didaktickej hre je dieťa nútené rešpektovať platné pravidlá hry, čo podporuje jeho socializáciu. Dieťa má možnosť zistiť svoje vlastné schopnosti a porovnávať ich so schopnosťami spolužiakov. Pomáha mu to pri sebahodnotení. Vníma svoje prednosti i nedostatky podľa toho, ako je užitočný v tíme. Didaktická hra napomáha dieťaťu lepšie spoznať nielen seba, ale aj spolužiakov.

- e) **komunikáciu.** Didaktické hry umožňujú formovať spôsobilosti a schopnosti žiakov vyjadriť určitú myšlienku, vymieňať si vzájomné informácie. Viaceré výskumy potvrdzujú, že didaktická hra výraznejšie rozvíja schopnosť aktívne načúvať tomu, čo hovoria iní.
- f) **kreativizáciu.** Nie každú didaktickú hru je možno považovať za hru podporujúcu tvorivosť, ale väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií, ktoré podporujú rozvoj divergentného myslenia. Rozvoj kreativizácie považujeme za vrcholný proces výchovy.

Hra bola priradovaná k vyučovacím metódam už v časoch Jana Amosa Komenského. Učenie hrou patrí medzi najatraktívnejšie spôsoby vyučovania aj v súčasnosti. Možno povedať, že je pre svoj relaxačný a zábavno-poučný charakter najlepšou formou aktívneho oddychu a dokonale dopĺňa vyučovací proces.

Dobré hry možno hrať vždy a všade a čo je dôležité, deti sa im venujú spontánne. Dobrá hra ich dokáže aktivizovať, dlho udržať ich záujem a prinútiť ich k vyššiemu výkonu. Všetky nabádavé reči o kolektíve a sociálnom cítení nemajú taký účinok ako kolektívna hra alebo súťaženie. Tieto spájajú individuality v celok, ale aj dávajú možnosť vyniknúť, prebúdajú a rozvíjajú sociálne cítenie, učia nezištnej spolupráci. To všetko sú hodnoty, ktoré určujú hre čestné miesto vo výchove.

Zásadou hry je dodržiavať čistotu hry, hrať čestne, naučiť sa prijímať porážky i víťazstva. Kto sa tomu naučí v hre, ľahko to potom dokáže i v živote. Pri hre sa u žiakov prejavujú nielen dobré povahové vlastnosti, ale aj niektoré nežiaduce črty (čestnosť - zákernosť, nezištnosť - sebeckosť, skromnosť - neúmerná ctižiadivosť).

Hra sama negatívne vlastnosti nepestuje, len ich niekedy odhaľuje a zvyrazňuje. A tu je vhodná príležitosť pre učiteľa výchovne na žiaka pôsobiť. Musí zasiahnuť tak, aby pozitívne vlastnosti posilňoval a negatívne pomáhal odstrániť. K tomu je potrebné, aby učiteľ poznal množstvo hier a vedel ich aj využiť.

Pri podrobnejšej analýze hier možno prísť k záveru, že hry významne pomáhajú pestovať silnú vôľu a sebaovládanie. Hry pestujú aj zrak, sluch, postreh, pozornosť, logický úsudok, inteligenciu a pod.

Druhy didaktických hier:

Analýzou didaktických hier bolo zistené, že väčšina hier musí mať nasledovné komponenty:

- ❖ didaktický cieľ,
- ❖ jasne opísaný postup (pravidlá).

Podľa obsahu didaktickej hry môžeme označiť ich vplyv na:

- ❖ jazykový rozvoj,
- ❖ logicko-matematický rozvoj,
- ❖ rozvoj vedeckého poznania,
- ❖ rozvoj pohybu,
- ❖ rozvoj esteticko-hudobných schopností,
- ❖ rozvoj organizačno - riadiacich schopností.

V praxi sa využívajú aj ďalšie druhy delenia didaktických hier. Podľa toho, čo didaktická hra rozvíja, môže ísť o hry:

senzorické (rozvoj zmyslov):

- ❖ na rozvoj pamäti,
- ❖ na rozvoj myslenia,
- ❖ na rozvoj komunikácie,
- ❖ na rozvoj tvorivosti,

podľa toho, v ktorej časti vyučovacieho procesu didaktickú hru využijeme, ide o hry:

- ❖ motivačné,
- ❖ získavanie nových skúseností,
- ❖ na upevňovanie znalostí. (Hricová, 2003)

Participačné hry - využívajú prirodzenú potrebu človeka komunikovať s inými ľuďmi a tým sa učiť. Na hodinách všeobecnovzdelávacích predmetov využívame najčastejšie:

- situačné (prípadové) metódy,
- inscenačné metódy (metódy hrania rolí),

- brainstormingové metódy

Situačné metódy

Sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii. Sú to vlastne modelové situácie, vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré treba vyriešiť. Majú viac riešení a často vyžadujú komplexný prístup, vedomosti z rôznych predmetov.

Situácie môžu byť sprostredkované rôznymi spôsobmi:

- textová podoba (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy),
- audioukážka (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, popis situácie),
- videoukážka (filmy, divadelné ukážky, reklamy),
- počítačová podpora (web stránky, power-point prezentácie)

Inscenačné metódy alebo hranie rolí

Používali ich už starí Rimania pri školeniach právnikov a rétorov. Vychádza sa z priamej skúsenosti, žiak sa viac naučí, keď si danú rolu zahrá, ako keď len pasívne pozoruje.

Sú založené na scenári:

- inscenácie štruktúrované (rozpracovaný scenár pre osoby)
- inscenácie neštruktúrované (umožňujú voľnejšie pole pôsobnosti aktérom)
- mnohostranné hranie rolí.



Fotografia č. 1 – Žiaci I.B – hra Antigona

Žiak získava emotívny zážitok a skúsenosť. Podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií. (Zelina, 2002)

Inscenačné hry využívame i na hodinách literatúry, keď si žiaci pripravlia krátky scenár a zahrajú časť diela. V podaní žiakov najlepši scenár mala pripravený skupina, ktorá zahrala Antigonu ako porušuje príkaz kráľa.

PET fl'aše na Brači

Žiak sa učí:

- interpretovať román M. Kukučina Dom v stráni zábavnou formou
- tvoriť vlastné predstavy a asociácie pri charakteristike hlavných postáv románu a pri tvorbe atmosféry prostredia románu
- vystihovať hlavné myšlienky diela dialogickou formou
- rozlišovať reč postáv a rozprávača, tvoriť vnútorný a paralelný dialóg
- vystupovať s krátkym dramatickým útvarom pred divákmi

Postup:

1. Učiteľ v dlhšom časovom predstihu poverí žiakov, aby si postupne zhromažďovali PET fľaše rôznych tvarov, farieb. Vyzve ich, aby pri čítaní románu Dom v stráni ku konkrétnym postavám skúsili nájsť prislúchajúci tvar a charakteristickú farbu fľaše.

2. Žiaci v úvode hodiny hľadajú vhodné fľaše a popri tom charakterizujú hlavné postavy románu podľa farby a tvaru fľaše. Tieto postavy označia visačkami s menami. Jednou z ďalších možností je aj vytvorenie atmosféry ostrova Brač pomocou nožníc a PET fliaš.

3. Učiteľ poverí jedného žiaka, aby vytvoril z fliaš 3 skupiny osôb:

- sedliaci (ťažaci): Mate Berac, Jera, Ivan, Katica, Matija, Paško Bobica
- zemanía a statkári: Šora Anzula, Šor Niko
- veľkopodnikatelia: Zandome

4. Nasledovne žiaci s pomocou učiteľa sformulujú hlavné myšlienky románu a jeho charakteristiku, napr.: Ide o spoločenský román zachytávajúci tri spoločenské vrstvy. Autor sa v diele sústreďuje na nezmazateľné rozdiely medzi statkármi a sedliakmi a vznik novej spoločenskej vrstvy: obchodno-podnikateľskej. Autor poukazuje taktiež na rozpad patriarchálnych vzťahov v sedliackej rodine.

Mate Berac je múdry, pracovitý, statočný, čestný predstaviteľ sedliactva, ktorý sa snaží zachovať spoločenské tradície; posledný sedliak, ktorý bol vo svojom dome naozajstným gazdom.

Manželka Jera pred manželom povie jedno a za jeho chrbtom urobí druhé, túži po tom, aby sa dcéra Katica vydala za Nika Dubčica.

Matija Beracová sa v meste zoznámi s murárom a opustí rodný dom i spoločenskú vrstvu.

Katica Beracová sa cez svoju krásu chce dostať do vyššej spoločnosti a stať sa paňou.

Ivo Berac trpí v spoločnej domácnosti s rodičmi, hoci má už rodinu, o všetkom rozhoduje otec. Rozmýšľa o ceste do Ameriky.

Šora Anzula je pracovitá žena, ťažáci si ju vŕžia, vzťah ku Katici svojmu synovi Nikovi nezakazuje, ale urobí všetko, aby si jeho stálosť overila. Pre svojho syna Nika má vyhliadnutú

nevestu Doricu z rovnakej spoločenskej vrstvy.

Niko Dubčic sa chce zbližiť so sedliactvom prostredníctvom Katice, ale v závere si uvedomí, že to nie je možné a rozhodne sa pre Doricu.

Zandome, Nikov priateľ, sukničkář, znalec žien, je presvedčený, že Nikovi sa páči Katica len ako žena, predstavuje vznik novej spoločenskej obchodno-podnikateľskej vrstvy.

Dorica je jemné čisté dievča, ktorej dá Niko prednosť pred Katicou.

5. Učiteľ potom vyvolá ďalšieho žiaka a vysvetlí mu, aby vytvoril svadobný sprievod z fliaš, ktorý pôjde na sobáš v prvej polovici románu. Žiaci sa nemusia pridrŕžať obsahu deja, ale tvoria vlastnú verziu príbehu románu. (Tento krok je len zábavnou medzihrou a dá sa v prípade potreby vynechať.)

6. V ďalšej časti hodiny učiteľ rozdelí žiakov do 5 skupín. Úlohou každej skupiny je napísať krátky dialóg (môžu využiť aj reč rozprávača, prípadne vnútorný monológ) tak, aby ním vystihli hlavné myšlienky románu. Žiaci pracujú maximálne 3-4 minúty.

1. skupina – dialóg medzi Katicou a Nikom

2. skupina – dialóg medzi Šorou Anzulou a Mate Beracom

3. skupina – dialóg medzi Nikom Dubčicom a Jerou Beracovou

4. skupina – dialóg medzi Nikom a Zandome

5. skupina – dialóg medzi Doricou a Katicou

7. Učiteľ vysvetlí pojem paralelný dialóg. Ide o transformáciu konvenčného dialógu, teda toho, čo vyslovili postavy, na dialóg, ktorý súčasne s vysloveným prebieha osobám v myšli. Napr.:

Konvenčný dialóg

Niko: Kto ste, krásne neznáme dievča?

Katica: Netušila som, že vás tu stretnem.

(Niko podíde ku Katici bližšie a zašepce)

Niko: Ani nemôžem opísať, ako veľmi som sa do vás zaľúbil

Katica: Nevravte, neverím vám ani slovo.

Niko: Milujem vás, chcete sa stať mojou ženou?

Paralelný dialóg

Niko: Si krásna a vzrušujúca.

Katica: Naschvál som sa vybrala touto cestou, aby som ťa stretla. (Katica sa ide zblázniť, celá sa trasie a červená)

Niko: Prostredníctvom teba sa chcem zbližiť so sedliactvom.

Katica: Veď len na to čakám, aby si mi to povedal.

Niko: Kedy budeš mojou.

8. Na záver každá skupina zahrá „fľaškové divadlo“ s vybranými „postavami“, v ktorom využije reč postáv a rozprávača a skombinuje konvenčný dialóg s paralelným. Podmienkou je, aby intonáciou a hlasom dialógy odlišili. (Eliašová et al., 2007, s. 101-103)

Brainstorming (z angl. doslova “búrenie mozgov”) je skupinová technika rozvíjajúca kreativitu, pomocou ktorej sa skupina snaží nájsť riešenie konkrétneho problému zhromaždením nápadov a návrhov, ktorými spontánne prispievajú jednotliví členovia skupiny. Tento pojem spopularizoval Alex Faickney Osborn v roku 1953 vo svojej knihe *Applied Imagination*. V tejto knihe Osborn nielen zaviedol a navrhol metódu brainstormingu, ale aj stanovil efektívne pravidlá na vedenie brainstormingových stretnutí. Brainstorming sa tak stal populárnou skupinovou

metódou a vzbudil v akademickej obci záujem. Boli vykonané mnohé štúdie, ktoré testovali Osbornov postulát, že brainstorming, skupinová aktivita, je efektívnejší ako aktivity jednotlivcov pracujúcich samostatne na produkovanie nápadov. Niektorí vedci prišli k záveru, že toto tvrdenie neplatí (t.j. že brainstorming je neefektívny), kým iní objavili vo výskume nedostatky a rozhodli, že jeho závery sú neopodstatnené. Niektorí výskumní pracovníci tiež upravili, resp. navrhli v brainstormingu zmeny v snahe zlepšiť jeho produktivnosť. Neexistuje však empirický dôkaz, ktorý by naznačoval, že akákoľvek variácia je efektívnejšia než pôvodná metóda.

Všeobecné návrhy pre úspešný proces generovania nápadov:

Zabezpečte:

- primeraný čas na premýšľanie a úvahy
- sociálnu facilitáciu pozorovaním ostatných pri práci na tej istej úlohe
- dostatočný čas na tvorbu nápadov
- výhodu zachovať sústredenie na daný problém

Vyhňte sa:

- prerušovaniu procesu
- prílišnému zameraniu sa na malý počet nápadov a názorov
- súťaživosti, napätiu vyplývajúcej z postavenia členov v skupine, konformnosti názorov a pod.
- predčasnému hodnoteniu nápadov (<http://openinn.eu/sk/learning-material/231-brainstorming>)

Brainwriting je prístup, ktorý stimuluje skupinu mlčanlivých jedincov prispieť do procesu brainstormingu. Keď má facilitátor problém získať vstupné nápady od všetkých účastníkov, technika brainwritingu ponúka prístup, ktorý si vyžaduje účasť všetkých ľudí.

Postup

Generovanie nápadov a návrhov: každá osoba v kruhu skupiny napíše jeden nápad alebo návrh a podá svoj lístok papiera osobe sediacej vedľa v smere hodinových ručičiek.

Diskusia o nápadoch: v skutočnosti neprebíha ústna diskusia. Po obdržaní papierového lístka od predchádzajúcej osoby, osoba, ktorá tento lístok dostala naň dopíše svoje myšlienky, prehodnotí daný nápad alebo napíše nový.

Cirkulácia nápadov: podávanie si lístkov s nápadmi pokračuje dovtedy, kým sa každý nedostane späť k svojmu pôvodnému lístku papiera. Je veľmi pravdepodobné, že v tomto štádiu bude mať skupina rozsiahle rozpracovaný každý z nápadov.

Čítanie nápadov: zviditeľnia sa všetky lístky s nápadmi a návrhmi tak, aby ich videl každý člen tímu a všetky nápady si každý potichu prečíta, zatiaľ bez diskusie.

Voľba nápadov: každý účastník si vyberie 3 nápady alebo návrhy, ktoré sa mu najviac pozdávajú. Zvolené nápady sa sčítajú a ten, ktorý získa najviac hlasov sa stane voľbou celej skupiny.

Táto technika poskytuje jednotlivcom dostatok času na hlboké sa zamyslenie nad problémom.

Výhody

Táto technika produkuje kreatívnejšie nápady ako diskusia v interaktívnych skupinách, každá osoba získa písomnú spätnú väzbu od ostatných na svoje nápady, ako inšpiratívne boli pre iných, posúva tichých členov skupiny na rovnakú pozíciu s dominantnejšími členmi, každý si môže zvoliť najlepšie možné riešenie podľa seba namiesto niekoľkých dominantných ľudí, vedie k väčšej spokojnosti u účastníkov, znižuje tlak pôsobiaci na účastníkov.

Nevýhody

Táto technika si vyžaduje predprípravu, čo znamená, že nemôže byť spontánnou technikou, chýba diskusia, takže je tu riziko, že účastníci sa nedohodnú alebo sa nedostanú na tú istú úroveň porozumenia, nápady a návrhy nie sú rozpracované do detailov, vzniká riziko istej povrchnosti pri riešení problému.

Námety na didaktické hry

Literárny kvíz

Veľmi známou formou, prostredníctvom ktorej môžeme so žiakmi opakovať učivo, je aj literárny kvíz. Ten sa dá urobiť rozličnými spôsobmi. Záleží to všetko od fantázie učiteľa a žiakov. Otázky nemusí pripravovať len učiteľ, môžu si ich pripraviť aj žiaci. V triede si môžu vytvoriť ľubovoľné množstvo súťažiacich družstiev podľa počtu žiakov. Najrýchlejší spôsob je taký, keď si členovia družstiev ťahajú otázky. Je dobré, keď učiteľ víťazné družstvo neodmeňuje len známku, ale je výborné, keď má k dispozícii napríklad malé darčeky alebo sladkosti. Deti to vnímajú ako zmenu a ešte viac ich to dokáže motivovať a na kvíz, ktorý je vlastne hravou formou opakovania vedomostí, sa aj doma viac pripravujú.

Reťazové skúšanie

Pred tabuľu príde päť žiakov. Do skúšania učiteľ nezasahuje. Prvý žiak dá otázku druhému. Ten odpovie na ňu. Keď odpovie, dá otázku tretiemu. A tak sa v skúšaní stále pokračuje. Učiteľ nielen na základe odpovedí na otázky, ale aj na základe položených otázok vie zistiť, ako sú žiaci pripravení na vyučovanie.

Reťazové rozprávanie obsahu

Obdobou reťazového skúšania je reťazové rozprávanie obsahu.

Kreslenie postáv na tabuľu

Vybraní žiaci nakreslia na tabuľu hlavnú kladnú a hlavnú zápornú postavu. Ostatní žiaci môžu na tabuľu k postave dopísať vetu, ktorú by jej chceli povedať.

Kreslenie príbehov

Dvaja (traja) žiaci nakreslia na tabuľu ukážku z prečítaného diela. Ostatní žiaci sa snažia uhádnuť, ktoré dielo ich spolužiaci znázorňovali.

Spoločné vytváranie príbehu

Učiteľ povie úvod k nejakému príbehu. Každý žiak v triede povie jednu vetu a to tak, aby sa dej v príbehu stupňoval, zauzľoval. Príbeh sa v triede rozpráva dovtedy, kým žiaci nenájdu vhodný záver.

Kolektívne rozprávanie

Učiteľ začne rozprávať o živote a diele jedného spisovateľa, ktorého život a tvorbu žiaci už poznajú. V rozprávaní potom pokračujú žiaci. Každý žiak povie o spisovateľovi jednu vetu. Vety musia na seba nadväzovať.

Kolektívne písanie

Učiteľ rozdelí žiakov do skupín. Žiaci sa pokúsia príbeh napísať tak, že na papier, ktorý si medzi sebou posúvajú, každý člen skupiny vždy napíše len jednu vetu a v písaní potom pokračuje iný žiak. Za každú skupinu jeden žiak prečíta príbeh. Autori najkrajšieho príbehu dostanú odmenu.

Vzájomné skúšanie skupín

Učiteľ rozdelí žiakov do skupín. Za určitý časový limit si každá skupina pre inú skupinu pripraví niekoľko otázok z opakovania. Potom si odovzdajú otázky, ktoré členovia skupín potom vypracúvajú.

Postava sa predstavuje

Žiak si predstaví, že je literárnou postavou z prečítaného úryvku. Jeho úlohou je predstaviť sa spolužiakom tak, aby oni na základe vnútornej charakteristiky zistili, ktorú postavu žiak predstavuje. Napríklad:

1. Bývam v meste s babičkou. Mám trinásť rokov. Mojm kamarátom je Martin. Prežívam s ním rôzne dobrodružstvá. (Šimona z knihy Biela stužka v твоjich vlasoch)
2. Som deviatačka. Som veľmi citlivá a túžim hlavne po spravodlivosti. Práve idem na diskotéku, ktorú deviataci pripravili pri príležitosti odovzdávania vysvedčení a rozlúčky so školou. (Olga Polomcová z knihy Jediná)
3. Mám ryšavé vlasy, pehavý nos, romantické sny. Hlavne moje vlasy mi veľmi vadia. Bývam uprostred krásnej prírody. Žila som aj v detských domovoch. Teraz mám Marillu a Mateja. (Anna zo Zeleného domu).

Čo môžeme pripraviť na tabuľu?

Niekedy nám aj obyčajná školská tabuľa môže veľmi pomôcť pri príprave na vyučovaciu hodinu. Môže hodinu oživiť, spríjemniť, a to v ktorejkoľvek jej časti. S

pripravenými aktivitami môžu žiaci pracovať samostatne, napríklad počas individuálneho skúšania alebo sa tieto aktivity môžu stať súčasťou napríklad hromadného opakovania, keď učiteľ jednotlivých žiakov vyvoláva ku tabuli, a tak vlastne zisťuje netradičnou formou úroveň ich vedomostí.

Kruh s číslami

Učiteľ nakreslí na tabuľu kruh, ktorý rozdelí na niekoľko častí, do ktorých napíše čísla. Ku každému číslu má pripravenú ukážku z nejakej prózy alebo poézie. Súťažia napríklad traja žiaci, ktorí si vyberajú striedavo čísla. Učiteľ číta ukážky a oni hádajú, z akého diela je ukážka. Za správne odpovede získavajú body.

Symboly

Učiteľ na magnetickú tabuľu pripevní rôzne symboly, ktoré určitým spôsobom charakterizujú prečítané diela. Žiaci sa snažia pomocou symbolov odhaliť meno autora a názov prečítaného diela. (napríklad sekera môže byť symbolom pre dielo Išli hudci horou, ostrov - Robinson Crusoe, loďka - Starec a more atď.).

Zámenky

V zámenkách sa môžeme zamerať na literárne pojmy. Učiteľ napíše na tabuľu približne 10 literárnych pojmov nesprávne a úlohou žiakov je ich správne prepísať a vysvetliť, čo znamenajú.

Napríklad: HLADNÁ ZOSTAVA.....KLADNÁ POSTAVA

Prešmyčky

HVIEZDA SLOV	Hviezdoslav
VOJAK TÝS	Tajovský
VATA MIR	Timrava
NUČÍ KUK	Kukučín

Čo do radu nepatrí?

Učiteľ napíše pod seba približne do 5 riadkov niekoľko literárnych pojmov, názvov diel alebo mená spisovateľov. Žiaci majú zisťovať, čo do radu nepatrí a samozrejme musia vedieť vysvetliť prečo je to tak.

Napríklad:

RÝM,VERŠ,STROFA,POREKADLO (nepatrí porekadlo)

LEGENDA,PERSONIFIKÁCIA,MODLITBA,BÁJ (nepatrí personifikácia)
(<http://www.slovenskyjazyk.com/news/didakticke-hry-na-hodinach-literarnej-vychovy/>)

Didaktickú hru zaraďujeme do vyučovania len ak sme presvedčení o prínosoch danej hry v porovnaní s vyučovaním bez hry. Napríklad namiesto rutinného precvičovania resp. opakovania učiva možno tento cieľ realizovať pre žiakov omnoho pútavejšie pomocou vhodnej didaktickej hry. Nie je potrebné neustále používať nový typ didaktickej hry. Použitie už známej hry má výhody v tom, že žiaci poznajú pravidlá hry a jej organizáciu. Môžu sa tak sústrediť na samotnú hernú činnosť. Výhodou je tiež ušetrený čas, ktorý by sme venovali oboznamovaniu žiakov s novou hrou. Pre spestrenie hodín je ale potrebné občas hry obmieňať. V praxi sa nám osvedčila hra **Šesť myslíacich klobúkov**. Podstatou techniky Šiestich myslíacich klobúkov je šesť rôznych typov uvažovania o veci, o probléme. Keď si „nasadíte“ jeden z klobúkov, oddelíte, slovami de Bono, ego od prejavu. Vhľad do problému zo šiestich nezávislých uhlov pohľadu pomôže odpútať vaše myslenie od štandardného argumentačného štýlu a podporí paralelné, štrukturálne myslenie. Počas riešenia resp. interpretácie problému (písomnou či ústnou formou) sa riadite podľa farby nasadeného klobúka. Vtedy nepozeráte na vec komplexne, ale len z tej perspektívy, ktorá je danému klobúku prisúdená. Podľa zámerov učiteľa môžete klobúky postupne striedať.

Postup:

1. Učiteľ prinesie farebné papiere, z ktorých si učiaci sa poskladajú čapice rôznych tvarov a veľkostí (ak nie sú k dispozícii farebné papiere, stačí označiť farebným symbolom klobúka biely papier).

2. Vysvetlí podstatu 6 mysliacich klobúkov, ich funkcií.

3. Kvôli názornosti môže učiteľ uviesť príklad postupu. Zadá tému, napr. Mačka, a všetci učiaci sa si postupne „nasadzujú“

jednotlivé klobúky a nahlas hovoria svoje myšlienky.

Mačka (príklad)

Biely: Štvornohé zviera so srstou a fúzmi. Živí sa myšami.

Červený: Špinavé, sebecké zviera, ktoré sa správa v rodine ako diktátor. Chutnučné a mäkkučké kľbko, teplé a prítulné.

Žltý: Je užitočná, lebo chytá myši a odplaší aj krtkov zo záhrady.

Čierny: Roznáša choroby, nebezpečná je hlavne pre tehotné ženy.

Zelený: Môžeš si zriadiť mačací hotel alebo mačaciu požičovňu.

Modrý: Niektorí mačky milujú, iní ich neznášajú.



Vzťah sa neriadi logikou, rozhodujú len city.

(Príklad je voľne adaptovaný podľa European Language Portfolio.)

4. Učiteľ stanoví tému, ktorej sa mieni dôkladnejšie venovať, napr. reality show, počítače (a ja), písanie domácich úloh, domáce zvieratá, čítanie krásnej literatúry, písanie denníka, hra na hudobný nástroj, chodenie do hudobnej, poriadok na sídliskách, poriadok na pracovnom stole a pod.

5. Utvorí 6 skupín, ktoré budú „nositeľmi“ jednotlivých klobúkov. V skupinách v priebehu 5-7 minút sa pokúsia formou diskusie generovať čo najviac

riešení. Zapisovateľ v skupine zaznamená jednotlivé námety. Nositelia modrého klobúka zatiaľ nepracujú, resp. si len poznačia vlastné zovšeobecňujúce predstavy, lebo ich vlastná činnosť nastane vtedy, keď predstavitelia ostatných klobúkov budú prezentovať svoje riešenia. „Modrí“ diskusiu skupín riadia, priebežne si zaznamenávajú ťažiskové námety a riešenia a na záver sa ich pokúsia zhrnúť. Práca skupiny modrého klobúka je najnáročnejšia, preto v nižších ročníkoch rolu nositeľa modrého klobúka môže hrať učiteľ. Členovia „modrej“ skupiny, resp. učiteľ, by mali sledovať, či sa nositelia ostatných klobúkov neodchýlili od perspektívy, ktorá je danému klobúku prisúdená.

6. Po ukončení rozpravy sa pokúsia učitelia sa reflektovať svoje skúsenosti s technikou Šiestich mysliacich klobúkov v spoločnej diskusii.

7. Učiteľ sa spolu s učiacimi sa dohodnú na ďalšej téme, ktorú každý spracuje

sám v rámci domácej prípravy. Prácu bude tvoriť 6 odsekov, ktoré budú aplikáciou šiestich typov myslenia.

Varianty:

A. Po uvedení príkladu si žiaci postupne striedajú klobúky (aj fyzicky si ich môžu posúvať z hlavy na hlavu) a počas 3 minút sa venujú problematike podľa vymedzených kritérií danej farby. Modrý klobúk by však všetci mali mať na hlave ako posledný.

B. Nasleduje spoločná diskusia o riešeníach prislúchajúcich jednotlivým farbám. Účastníci sa navzájom počúvajú, hodnotia jednotlivé vstupy, robia korekcie.

Učiteľ môže spomínanú techniku využiť pri akejkoľvek téme (jazykovej či literárnej). Môže ju aplikovať ako zahrievacie predkolo – žiaci si vopred utvoria myšlienkové predpolie k ťažiskovej téme – a rovnako ju môže využiť na efektívne zhrnutie osvojeného učiva. Podľa nálady si môže vyučujúci kedykoľvek nasadiť farebný klobúk, čo by mohlo byť pre ostatných signálom, že počas tej- ktorej hodiny budú všetci výlučne pozitívni alebo len deštruktívni, že sa budú riadiť len emóciami alebo naopak sa budú venovať púhym faktom, že budú len vymýšľať bláznivé nápady alebo že sa bude len zhŕňať a zovšeobecňovať. Medze nápadom v aplikácii tejto techniky nejestvujú.

Technika Šiestich mysliacich klobúkov sa dá aj napriek zdanlivej náročnosti využiť aj v nižších ročníkoch. Je však vhodné vymedzenie jednotlivých klobúkov zjednodušiť, resp. stačí uviesť len ich základné funkcie, napr.

Biely klobúk: fakty a čísla

- úlohou je pomenovať všetky dostupné údaje
- nositeľ klobúka nevyjadruje svoje pocity

Červený klobúk: city a pocity

- je farbou lásky i nenávisti
- nositeľ klobúka nehovorí/nepíše, prečo si tak myslí

Žltý klobúk: všetko pekné a dobré

- je farbou kladných vzťahov
- nositeľ klobúka sa pokúša povedať, prečo je to pekné a dobré

Čierny klobúk: všetko nepekné a zlé

- je farbou temna
- nositeľ klobúka sa pokúša vysvetliť, prečo sa niečo nedá, prečo je niečo nedobré

Zelený klobúk: všetko nové a iné

- je farbou novosti, bláznivých riešení
- nositeľ klobúka môže mať akékoľvek nápady

Modrý klobúk: múdrosť

- počúva všetkých a dá všetko dokopy
- nositeľ klobúka ukazuje, kto môže hovoriť (Eliašová et al. , 2007)

Rohom maľuj, píš !

Postup:

1. Východiskom je dôkladná znalosť textu básne Mor ho!
2. Triedu rozdelíme na skupiny podľa záujmu, ale žiaci môžu pracovať aj samostatne. Tí, čo radi kreslia a maľujú, vytvárajú karikatúru cára alebo slovanskej družiny. Tí, čo radšej píšú tvoria rozprávku, ktorej základom je báseň Mor ho! Žiaci využívajú priamu reč hlavných postáv, ktorú preštylizujú, vložia do nej fantastické postavy a prvky, magické čísla a pod.
3. Na druhej vyučovacej hodine žiaci čítajú svoje rozprávky.
4. Žiaci, ktorí písali, hľadajú na karikatúrach vlastnosti cára a slovanskej družiny. Tie bývajú väčšinou ukryté a žiaci vysvetľujú spôsob ich vyobrazenia.

Žiakom treba nechať na prácu celú vyučovaciu hodinu. Ak chcú svoj text, či ilustráciu dorábať doma, treba im to umožniť. Pri kreslení nie je dôležité, či žiak dokonale nakreslil svoju karikatúru, ale to, čo tam dal, aké farby a symboly využil. Karikatúry sa dajú robiť v skupine, aj individuálne. V skupinách sa učia žiaci rešpektu, vzájomnej úcte, tímovej práci, selekcii nápadu.

„Rohom“ je prešmyčka z „Mor ho“ (Eliašová et al., 2007)

Chiromantia – čiary života

Postup:

1. Učiteľ vysvetlí pojem chiromantia, ozrejmí, že ide o hru na čítanie z vlastnej dlane. Musí tiež žiakom vysvetliť význam niektorých čiar a iných symbolov na dlani.
2. Učiteľ požiada žiakov, aby na základe povedaného napísali niečo o sebe, aby „čítali“ zo svojej dlane o svojich láskach, rozumových schopnostiach, intuícii, vzťahoch k ľuďom, nadaniach atď.

Žiak sa učí:

- hovoriť o sebe prostredníctvom hry
- uvedomovať si dôležité aspekty svojho života, uvažovať o svojom živote
- spájať vizuálny podnet a obraznú symboliku s abstraktnými pocitmi a skúsenosťami

Žiak nájde sám na svojej dlani rôzne obrazce (hviezdička, vidlica, krížik, delta) a priradzuje k nim rôzne svoje zážitky, skúsenosti, vlastnosti, okamihy života, ktoré sa mu „vryli do dlane“.

Toto cvičenie je dobré ako predpríprava na beletrizovaný životopis, autocharakteristiku. Pri rôznych textoch, ktoré vzniknú, je možné poukázať na rôzne spôsoby pozerania sa na vlastný život (humorne, pateticky, citlivo, atď.) (Eliašová et al., 2007)

Didaktické hry sú progresívne metódy, ktoré sa dajú dobre využiť na hodinách **občianskej náuky**. Úspechy prinášajú experimentálne hry ako napr. inscenačné alebo rolové hry, situačné hry, brainstorming.

Vhodne zaradené didaktické hry dávajú žiakom možnosť sa zaangažovať, samostatne myslieť, analyzovať, tvoriť riešenia a overovať ich. Podstatné je hry dobre koncipovať, riadne zorganizovať a získať pre ne žiakov. Besedy, diskusie a polemiky v týchto hrách podporujú u žiakov aj prosociálne správanie.

Brainwriting je prístup, ktorý stimuluje skupinu mlčanlivých jedincov prispieť do procesu brainstormingu. Keď má facilitátor problém získať vstupné nápady od všetkých účastníkov, technika brainwritingu ponúka prístup, ktorý si vyžaduje účasť všetkých ľudí.

Postup:

Generovanie nápadov a návrhov: každá osoba v kruhu skupiny napíše jeden nápad alebo návrh a podá svoj lístok papiera osobe sadiacej vedľa v smere hodinových ručičiek.

Diskusia o nápadoch: v skutočnosti neprebíha ústna diskusia. Po obdržaní papierového lístka od predchádzajúcej osoby, osoba, ktorá tento lístok dostala naň dopíše svoje myšlienky, prehodnotí daný nápad alebo napíše nový.

Cirkulácia nápadov: podávanie si lístkov s nápadmi pokračuje dovtedy, kým sa každý nedostane späť k svojmu pôvodnému lístku papiera. Je veľmi pravdepodobné, že v tomto štádiu bude mať skupina rozsiahle rozpracovaný každý z nápadov.

Čítanie nápadov: zviditeľnia sa všetky lístky s nápadmi a návrhmi tak, aby ich videl každý člen tímu a všetky nápady si každý potichu prečíta, zatiaľ bez diskusie.

Voľba nápadov: každý účastník si vyberie 3 nápady alebo návrhy, ktoré sa mu najviac pozdávajú. Zvolené nápady sa sčítajú a ten, ktorý získa najviac hlasov sa stane voľbou celej skupiny.

Táto technika poskytuje jednotlivcom dostatok času na hlboké sa zamyslenie nad problémom.

Výhody

Táto technika produkuje kreatívnejšie nápady ako diskusia v interaktívnych skupinách, každá osoba získa písomnú spätnú väzbu od ostatných na svoje nápady, ako inšpiratívne boli pre iných, posúva tichých členov skupiny na rovnakú pozíciu s dominantnejšími členmi, každý si môže zvoliť najlepšie možné riešenie podľa seba namiesto niekoľkých dominantných ľudí, vedie k väčšej spokojnosti u účastníkov, znižuje tlak pôsobiaci na účastníkov.

Nevýhody

Táto technika si vyžaduje predprípravu, čo znamená, že nemôže byť spontánnou technikou, chýba diskusia, takže je tu riziko, že účastníci sa nedohodnú alebo sa nedostanú na tú istú úroveň porozumenia, nápady a návrhy nie sú rozpracované do detailov, vzniká riziko istej povrchnosti pri riešení problému.

Áno, nie, neviem

Cieľ: Aktívne rozhodovať a vyjadriť vlastný názor.

Postup:

1. Žiaci sedia v kruhu na stoličkách/na koberci.
2. Učiteľ predvedie 5 rozličných spôsobov, ktorými žiaci môžu hlasovať alebo vyjadriť svoj názor:

Silno súhlasia: môžu mávať rukami nad hlavou, kričať hurá, bravó, to je ono, jednoznačne...,

Súhlasia: vystretý palec na ruke nasmerujú hore,

Nesúhlasia: vystretý palec na ruke nasmerujú dole,

Silno nesúhlasia: môžu dupať nohami, kričať nie...,

Ak nemajú žiadny názor: zložia si paže pred sebou.

3. Učiteľ dáva žiakom otázky v rýchлом slede za sebou tak, aby vyžadovali iba jednoznačné odpovede áno/nie. Napríklad:

Hráte radi hokej?

Radi skáčete gumu?

Radi pomáhate spolužiakom?

Máte svoje obľúbené miesto, kde sa radi hráte?

Radi robíte zlosť súrodencom?

4. Učiteľ vedie so žiakmi diskusie:

Ako sa odlišuje tento typ hlasovania od toho, na ktorý ste boli zvyknutí?

Dávate prednosť iného spôsobu hlasovania? Prečo?

Hlasovali vaši kamaráti podobne ako vy? Záleží na tom?

Boli ste v pokušení zmeniť svoje hlasovanie, keď ste sa poobzerali a zistili, ako hlasujú ostatní?

Aký ste mali pocit z toho, že ste takto museli pred všetkými vyjadriť svoje presvedčenie?

5. Po tejto spoločnej aktivite môžu žiaci vymýšľať spôsoby hlasovania a následné otázky.

Túžby, potreby, práva

Cieľ: Rozlíšiť túžby od potrieb.

Pomôcky: „truhlica“, čisté lístky, písacie potreby, nástenka

Postup:

1. Žiaci sedia voľne v triede.
2. Každý žiak si vyberie zo „zázračnej truhlice“ dva čisté lístky.
3. Učiteľ požiada žiakov, aby:
 - a) na jeden lístok napísali, čo chcú, ale nemajú na to právo (napríklad novú MP3, značkové oblečenie...),
 - b) na druhý lístok napísali, čo potrebujú a majú na to právo (napríklad vzdelanie, rodinu, byť vypočutý).
4. Po uplynutí času (podľa potreby) žiaci postupne prečítajú ostatným žiakom svoje odpovede a diskutujú, v čom spočíva rozdiel medzi túžbami, potrebami a právom.
5. Po diskusii si vytvoria nástenku.

6. Na jednu časť nástenky pripnú lístky so svojimi túžbami a na druhú lístky so svojimi potrebami. (Kredátus, 2012)

Metóda žalujem – obhajujem – súdim (ŽOS). Podstata tejto metódy je v modelovaní súdnych procesov. To znamená, že žiaci si sami vyskúšajú riešiť problém takým spôsobom, ako to bežne robia profesionáli v reálnom živote na súdoch. Týmto spôsobom sa žiaci spoločne pokúšajú riešiť problémy, konflikty, spory alebo dilematické situácie, ktoré môžu nastať v ich životoch. Metóda ŽOS by sa pri nácviku vo vyučovacom procese nemala realizovať na skutočných prípadoch s konkrétnymi žiakmi za konkrétne priestupky. Nácvik sa najskôr uskutočňuje na vymyslených prípadoch. Škola by nemala byť pre dieťa súdnou sieňou a dieťa by nemalo byť vystavované posudzovaniu pred kolektívom či verejnosťou. V prvom rade ide v tejto metóde o nácvik metód a postupov využívaných v súdnych procesoch a až po osvojení si týchto základných zručností sa pristupuje k riešeniu konkrétnych situácií.

V zaradení metódy žalujem – obhajujem – súdim do vyučovacieho procesu je potrebné držať sa nasledujúcich krokov:

- v prvom rade je potrebné vypracovať prípad, na ktorom sa bude realizovať výcvik žiakov;
- žiakov rozdelíme do troch skupín a to na žalobu, obhajobu a sudcov (určíme predsedu súdu, porotu, ak máme väčšiu skupinu žiakov, môžeme určiť poprípade strážcu poriadku, zapisovateľa, novinárov a pod.);
- prezentujeme prípad všetkým skupinám spoločne;
- skupina žalobcov pracuje na vypracovaní žaloby v čase, ktorý im na to určíme (záleží to od celkového času, ktorý máme na realizovanie celej metódy ŽOS). Skupina žalobcov môže mať na to 5 – 10 min. V tom istom čase pracuje i skupina obhajcov na vypracovaní čo najpresvedčivejšej obhajobe;
- osobitne podávame inštrukcie o prípade predsedovi súdu, ktorý súdne pojednávanie organizuje a zvlášť informujeme členov poroty, poprípade ďalších účastníkov „súdneho pojednávania“ (ak máme dostatok času, môžeme si určiť svedkov, rôznych expertov, ktorých vystúpenie v súdnom procese môže mať zaujímavý charakter);

- po úvodnom oboznámení sa s prípadom a určení jednotlivých rolí, prejdeme na samotnú realizáciu súdneho procesu. Ako prvá sa vypočuje obžaloba. Zo skupiny obžaloby vystúpi iba jeden, ktorý bude ich hovorcom. Hovorcu skupiny si môže zvoliť samotná skupina, alebo ho môže určiť učiteľ;
- po prednesení obžaloby, „súd“ vypočuje obhajobu. Taktiež sa vyberie hovorca, ktorý bude obhajobu zastupovať a prednesie pripravenú úvodnú reč obhajoby;
- následne po vypočutí oboch strán sa prizvú svedkovia a experti (ak boli v úvode určení). Potom nasleduje všeobecná diskusia, do ktorej sa môžu deti hlásiť prostredníctvom svojich hovorcov. Môžu sa pýtať, prípadne diskutovať o jednotlivých skutočnostiach týkajúcich sa prípadu. Po vypočutí prizvaných svedkov, expertov a následnej diskusii sa urobí prestávka, alebo sa pojednávanie preruší. V tomto čase sa pôjde porota poradiť na nerušené miesto. Predseda súdu sa poradí s učiteľom, ktorý má úlohu poradcu;
- počas priebehu celého pojednávania má porota osobitnú úlohu. Hneď v úvode dostane inštrukcie, čo všetko si má v priebehu pojednávania všímať a hodnotiť. V prvom rade porota hodnotí priebeh procesu po formálnej stránke (sleduje dodržiavanie pravidiel medziľudského správania, pravidlá konštruktívnej škriepky a pod.), potom hlasovaním, debatou alebo inak rozhodne, kto má lepšie obsahové argumenty (kto bol presvedčivejší) a napokon vyhlási víťaza sporu, alebo môže spor vyhlásiť za nedoriešený;
- na záver učiteľ hodnotí, spolu s účastníkmi, vystupovanie zúčastnených, samotný priebeh pojednávania, formálnu stránku prejavu jednotlivých hovorcov a všetkých účastníkov procesu. Ďalej hodnotí presvedčivosť vystupovania oboch protichodných strán, svedkov a expertov, dôveryhodnosť, pravdivosť a účinnosť jednotlivých použitých argumentov, dôkazov, svedectiev. (Zelina, 1996)

Správa o lúpeži

Vyberieme 5 dobrovoľníkov. Štyria idú za dvere, piaty v triede počúva správu z lúpeže. Postupne do triedy prichádzajú po jednom ostatní. Majú si vypočuť správu a podať ju ďalej. Na záver sa porovná pôvodná správa s poslednou odovzdanou.

Diskusia. Ako sa správa zmenila? Je to tak aj v skutočnom živote?

Pomôcky: správa o lúpeži

Správa o lúpeži

Informácia: Počúvajte pozorne, pretože ja musím okamžite utekať do nemocnice. Pred chvíľkou som zatelefonoval z tejto búdky na políciu, hneď tu budú. Počkajte na nich a povedzte im presne, ako to bolo stým vlámaním. Vošiel som do predajne lahôdok, keď sa objavil ten človek. Bežal a nechýbalo veľa a bol by ma zvalil. Mal bielu tašku prehodenú cez rameno a vyzeralo to tak, že v ľavej ruke drží pištoľ. Mal oblečenú rifľovú bundu bez rukávov, modrozelenú kockovanú košeľu a rifľové nohavice s dierou na pravom kolene. Mal veľmi chudé nohy a veľké brucho. Mal okuliare s okrúhlym kovovým rámom a obuté mal červené tenisky. Mal redšie tmavé vlasy. Meral asi meter deväťdesiat a mal asi 35 rokov.

Čas: 20 minút

Detektívny prípad je výborným príkladom toho, čo všetko sa môže stať ak sa informácia šíri cez viacero informátorov, pričom každý si jej obsah vysvetlí po svojom a tak ho potom posielajú ďalej. Žiaci sa tak môžu v diskusii spoločne s lektormi zamyslieť nad tým, ako sa šíria klebety, poplašné správy krivé obvinenia..., aké je dôležité vždy si informáciu overiť, kým ju podám ďalej....

Je toto konflikt?

V skupinách majú žiaci posúdiť, či jednotlivé situácie popisujú konflikt.

Situácia 1: Andrea, Veronika a Irena sa rozprávajú počas hodiny biológie. Šepkajú si a posielajú lístočky. Jedného dňa sa na nich učiteľka biológie nahnevá, nakričí na ne a pošle ich von z triedy. Potrestá ich nasledovne: každý deň počas jedného mesiaca musia zotierať tabuľu.

Situácia 2: Jolana a Eva sú dobrými priateľkami. Minulý týždeň obe písali test z dejepisu a dostali dobré známky. Jolana si myslí, že Eva dostala dobrú známku, pretože je obľúbenou žiačkou ich učiteľa dejepisu. Eva však tvrdí, že sa učí a tú známku si poctivo zaslúžila. Teraz sa dievčatá hádajú a kričia na seba.

Situácia 3: Andrej má veľmi rád nočnú rozhlasovú show. Práve je zapnutá a chce ju počúvať, ale jeho otec chce, aby išiel spať. „Ticho!“ hovorí mu otec. „Zajtra ráno ideš do školy.“ Andrej však odmietne rádio vypnúť. Otec sa veľmi rozhnevá, vypne rádio a kričí. „Máš celý víkend zakázané počúvať rádio!“

Situácia 4: Večer sa veľa detí rado hrá na školskom dvore, avšak tri voľne pustené psy tam pohrýzli tri deti. Následne mnohí rodičia nedovolia svojim deťom hrať sa večer na školskom dvore.

Situácia 5: Na školskom večierku sa študenti rozdelia na dve skupiny. Marián je vodcom jednej, Darina druhej. Obe skupiny sa výborne bavia a sršia humorom, avšak ignorujú členov druhej skupiny.

Diskusia: čo vám pomohlo odlíšiť situácie, v ktorých prebieha konflikt od tých nekonfliktných?

Pomôcky: lístočky so situáciami

Čas: 20 minút

Štýly riešenia konfliktov

Prečítame žiakom charakteristiky jednotlivých štýlov a ich úlohou bude priradiť obrázky zvierat k jednotlivým štýlom. Popri tom môžu porozmýšľať, ktorý štýl je charakteristický pre nich. Diskusia v skupine.

Štýly správania sa v interpersonálnom konflikte:

korytnačka (*únikový štýl*)

– orientácia na seba, na výkon ↓ , orientácia na druhých, na vzťah ↓

Utieka sa do svojej ulity, aby sa vyhla konfliktu. Vzdáva sa svojich cieľov a rovnako aj interpersonálnych vzťahov. Snaží sa vyhnúť konfliktu za každú cenu. Je presvedčená, že je beznádejné konflikt riešiť. Verí, že je jednoduchšie konfliktu sa vyhnúť, ako sa mu postaviť.

Kedy je vhodné použiť tento štýl?

- ak ide o nevýznamný konflikt a iné záležitosti sú dôležitejšie
- ak nevidíme možnosť na uspokojenie našich záujmov
- ak chceme nechať ľudí „vychladnúť“ a znovu získať šancu na vyjednávanie
- ak potrebujeme získať ďalšie informácie pre efektívne riešenie konfliktu
- ak druhí majú väčšiu šancu vyriešiť konflikt efektívne

žralok (súťaživý štýl)

– orientácia na seba, na výkon ↑ , orientácia na druhých, na vzťah ↓

Pokúša sa svojich oponentov prekonať tým, že sa ich snaží primäť, aby prijali jeho riešenie, jeho hľadisko. Dôležité sú pre neho ciele, vzťahy majú menší význam. Snaží sa dosiahnuť svoje ciele za každú cenu. Žralok predpokladá, že konflikty vedú k tomu, že jeden je víťazom a jeden porazeným. Víťazstvo prináša žralokom pocit zadosťučinenia, prehra pocit slabosti, zlyhania. Vyhrať sa snaží všetkými dostupnými prostriedkami , aj silou, napadaním, zastrášaním.

Kedy je vhodné použiť tento štýl?

- ak situácia vyžaduje rýchle a rozhodné konanie
- ak je potrebné zaviesť nepopulárne, ale dôležité opatrenia
- proti ľuďom, ktorí zneužívajú nekompetentné jednanie

medvedík (prispôsobivý štýl)

– orientácia na seba, na výkon↓ , orientácia na druhých, na vzťah↑

Pre medvedíka sú interpersonálne vzťahy nesmierne dôležité, prajú si, aby ich druhí vnímali a mali radi. Myslia si, že konfliktu je lepšie vyhnúť sa v záujme harmónie. Vzdávajú sa svojich vlastných cieľov, aby ochránili vzťahy.

Kedy je vhodné použiť tento štýl?

- ak prideme na to, že sme sa mýlili
- ak sú dané záležitosti pre druhých zvlášť dôležité a vedú k získaniu spolupráce
- ak si chceme vybudovať sociálny kredit pre neskoršie záležitosti
- ak je mimoriadne dôležité udržať stabilitu a harmóniu

líška (*kompromisný štýl*)

– orientácia na seba, na výkon ⇔ orientácia na druhých, na vzťah

Líšky sa zaujímajú o svoje vlastné ciele i o vzťahy s druhými iba do určitej miery. Hľadajú kompromis. Vzdávajú sa časti svojich vlastných cieľov a presvedčujú druhých, aby urobili to isté. Hľadajú také riešenie konfliktov, kde obe strany niečo získajú a niečo za to poskytnú.

Kedy je vhodné použiť tento štýl?

- ak sú ciele síce dôležité, ale nie až tak, aby sme riskovali rozvrat, alebo vynakladali neprimerané úsilie
- ak protivníci s rovnakou pozíciou sledujú vzájomne sa vylučujúce ciele
- k dosiahnutiu čiastkových, resp. dočasných dohôd v zložitých a komplexných záležitostiach
- aby sme dosiahli účelné riešenie v časovom tlaku
- ak nie sú spolupráca ani súťaženie možné

sova (*integračný štýl*)

– orientácia na seba, na výkon↑ , orientácia na druhých, na vzťah↑

Sovy si vysoko cenia nielen svoje vlastné ciele, ale aj vzťahy k ostatným. Konflikty chápu ako problémy, ktoré je treba riešiť. Hľadajú také riešenia, aby dosiahli uspokojenie cieľov svojich, i druhej strany. Sovy vidia konflikt ako nástroj k zlepšeniu vzťahov medzi ľuďmi tým, že dôjde k zníženiu napätia. Snažia sa o diskusiu, obojstranne výhodné riešenie a odstránenie negatívnych pocitov.

Kedy je vhodné použiť tento štýl?

- ak záujmy oboch strán sú natoľko dôležité, že nestačí kompromis
- ak ide o to, aby výsledok riešenia mal dlhodobé trvanie
- k zjednoteniu rôznorodých pohľadov
- k spracovaniu pocitov skutočnej podstaty, ak ich doterajšia neznalosť narušovala vzťahy.

Pomôcky: obrázky zvierat

„**Štýly riešenia konfliktov**“ vedú žiakov k zamysleniu sa nad vlastným konaním, správaním sa v konfliktnej situácii. Aktivita bude pre žiakov príťažlivejšou ak lektori prečítajú štýly bez pomenovania a úlohou žiakov bude priradiť k jednotlivým štýlom ich zvieracích zástupcov (bolo by preto vhodné pripraviť si obrázky, alebo lístočky s druhmi zvierat). Potom by sa mali pokúsiť určiť, ktorý štýl najlepšie vystihuje ich postup počas konfliktu. Pri tejto aktivite si žiaci zvyknú spontánne dávať spätné väzby, pri ktorých potvrdia alebo vyvrátia či spolužiak správne odhadol svoj štýl. Potrebná je diskusia napr. o výhodách, nevýhodách použitia jednotlivých štýlov. (Dobeš - Fedáková, 2006)

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

V súčasnosti sa úspešnosťou vo výchovno-vzdelávacom procese posudzuje to, do akej miery bola práca učiteľa efektívna. Úspešnosť vo vyučovaní nie je náhodná, ale závisí od práce učiteľa a jeho prístupu k žiakom. Zvyšované nároky vyplývajúce z celospoločenských zmien dokáže plniť iba učiteľ, ktorý je pripravený na svoje povolanie a ktorý má záujem neustále sa v ňom zdokonaľovať a zlepšovať (neustále prehodnocuje vlastnú prácu, rozvíja osobné i kultúrne záujmy, hľadá a skúša nové metódy a formy práce, organizuje, navštevuje školenia, prednášky, besedy, zháňa si vedeckú, odbornú literatúru, a tým si koriguje, skvalitňuje svoju ďalšiu činnosť).

Učiteľovo premýšľanie nad svojou prácou vyžaduje určitú zrelosť, snahu robiť svoju prácu čo najlepšie. Zrkadlo, ktoré nám môže povedať, akí sme, kam smerujeme, kde by sme smerovať mali, je tzv. sebareflexia. (Kalhoust - Obst, 2002).

Mojou účasťou na sociálno-pedagogickom výcviku, ktorý bol konkrétne zameraný na edukačné aktivity, som si obohatila svoju banku aktivít, ktoré praktizujem na hodinách slovenského jazyka a literatúry ale hlavne občianskej náuky.

Lektorka (PaedDr. Slávka Hlásna, PhD.) je veľmi fundovaná, je vynikajúci pedagóg, psychológ, organizátor s množstvom argumentov na rôzne situácie so zmyslom pre humor, empatie a pod., preto sa jej veľmi efektívne podarilo motivovať a zaujať všetkých prítomných.

1 .deň – 3. 7. 2013

Edukačného výcviku sme sa zúčastnili učitelia dvoch stredných škôl – SOŠ stavebnej E. Belluša Trerňín a Dopravnej akadémie Trenčín. Atmosféra bola veľmi príjemná, o čo sa zaslúžila hlavne lektorka. Lektorka sa nám predstavila (už vtedy som si všimla, že má bohatú slovnú zásobu a veľmi dobrú rétoriku) a tiež každý účastník v skratke povedal svoje meno, z ktorej školy je a ktoré predmety učí. Dozvedeli sme sa organizáciu celého výcviku.

Na zoznamovanie sa žiakov na začiatku školského roku by sa dala použiť i nasledujúca aktivita:

Aktivita „Preberanie identity“⁵²

Cieľ: Zoznámenie sa členov výchovnej skupiny nenásilným a hravým spôsobom podporujúcim pamäť, komunikáciu, aktívne počúvanie a pod.

Pomôcky: žiadne

Čas: pri dvadsaťčlennej skupine približne tridsať minút.

Postup: Skupina sedí v kruhu. Členov skupiny rozdelíme do dvojíc.

A osoba + B osoba = I. dvojica

C osoba + D osoba = II. dvojica

E osoba... atď.

A hovorí tridsať sekúnd o sebe základné informácie B. B počúva a snaží sa zapamätať si čo najviac informácií o osobe A, t. j. B preberá identitu osoby A. Po tridsiatich sekundách sa vymenia, t. j. A preberá identitu B.

A ďalej vytvorí dvojicu s C a postup sa opakuje, pričom osoba A hovorí (v 1. osobe) osobe C identitu, ktorú prebrala od osoby B.

B vytvorí dvojicu s D a hovorí jej identitu A v 1. osobe.

Záverom osoby hovoria pred celou skupinou poslednú prebratú identitu. Informácie sú dopĺňané konkrétnou osobou, a tá potom pokračuje.

⁵²

Preberanie identity nájdeme na:
http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&ved=OCFIQFjAEOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.ads.sk%2Fskolenie%2Fzbornik.doc&ei=Nqz3Uc6EHsfZswbzuQE&usg=AFQjCNHSIw2MzmxUyoMJA_94EHjQOYE_cA&bvm=bv.49967636,d.Yms

Aktivita: „Hľadám Petra“

Témy: Spoznávanie sa. Komunikácia

Veľkosť skupiny: odporúča sa minimálne 20 účastníkov

Čas: 15 – 20 minút

Náročnosť: nízka

Charakteristika: táto zoznamovacia aktivita je zameraná na spoznanie mien a počiatočné „prelomenie ľadov“ v skupine

Ciele: - spoznať mená jednotlivých členov skupiny

- dozvedieť sa bližšie základné informácie o jednom konkrétnom členovi

Pomôcky a príprava: papiere, perá, klobúk / košík, (alebo iná nádoba), samolepiace štítky (v prípade variácie)

Pokyny:

1. Každý člen skupiny napíše na malý lístoček svoje meno
2. Vedúci aktivity (učiteľ) zozbiera do klobúka všetky lístočky s menami
3. Následne ich znova porozdáva tak, aby nikto nemal lístoček so svojím menom
4. Po odštartovaní aktivity každý hráč začína hľadať osobu, ktorej meno má napísané na lístočku takým spôsobom, že sa pýta ostatných na ich mená. Na otázku napr.: „Si Peter?“ , opýtaná osoba môže odpovedať len „Áno.“ alebo „Nie.“. Otázku s daným menom môže účastník (žiak) položiť len jednej osobe. Ak hráč neuhádne musí lístoček vložiť späť do klobúka a vytiahnuť si ďalší.
5. Keď hráč nájde hľadanú osobu, tak si obaja sadnú ďalej od ostatných a navzájom sa predstavia počas jednej minúty. Potom hráč, ktorý našiel hľadanú osobu, si sadne a ten druhý pokračuje v hľadaní.
6. Hra končí v momente, keď všetci sedia.

Variácie:

Namiesto lístočkov s menami môžeme použiť samolepiace štítky. Ak hráč nájde hľadanú osobu, nalepí jej na rameno „menovku“. Vedúci aktivity môže navrhnúť

nejaké otázky alebo témy na minútovú diskusiu vo dvojiciach, napr.: štúdium, záujmy, priatelia, rodina atď.

Poznámky:

Vhodné realizovať pri prvom stretnutí skupiny (žiaci I. roč. na začiatku škol. roka). Stoličky odporúčame mať usporiadané do kruhu, aby na konci hry účastníci opäť sedeli v kruhu, ale na inom mieste. (Čujová, 2010)

Ďalšie edukačné aktivity počas prvého dňa:

Faktory sociálneho vnímania - lektorka nám prečítala 15 možností - informácii o nej. „Uhádla“ som 11. Aktivita bola veľmi zaujímavá, bola zameraná na odhad osobnosti. Je naozaj pravda, že prvý dojem často klame. Mám osobné skúsenosti z mojej už viac ako tridsaťročnej praxe. Konkrétne si spomínam na triedu, kde som bola triednou a stretli sme sa prvýkrát. Mira som odhadla ako chlapca veľmi živého, možno aj nezodpovedného a typovala som ho na žiaka so zlými študijnými výsledkami. Opak však bol pravdou. Z Mira sa „vykľul“ skôr chlapec tichší, usilovný, zodpovedný, s výbornými študijnými výsledkami. Takže prvý dojem naozaj niekedy klame.

Aktivita, ktorú využívam na hodinách OBN:

Aktivita: **Kto** **som?** Nájdem na :

<http://www.smolkova.szm.com/aktivita%20so%20ziakmi%20hry.htm>

Veľkosť skupiny: 20 žiakov i viac

Čas: 45 minút

Náročnosť: nízka

Cieľ: odhad seba samého alebo druhých

Pomôcky: papier, pero, lepiaca páska

Postup:

1. Všetci žiaci dostanú list papiera a preložia ho na polovicu. Do jednej polovice napíšu (tlačeným písmom) čo najviac svojich povahových vlastností. Učiteľ listy pozbiera, zamieša a nalepí ich na stenu v triede.
2. Žiaci si potom čítajú vystavené charakteristiky. Do spodných častí píšú (písaným písmom) mená spolužiakov, ktorých podľa popísaných vlastností spoznali.
3. Po ukončení tejto časti si žiaci zo steny zoberú svoju charakteristiku a vytvoria malé skupinky (4 – 5 členov). (Pozn. Učiteľ požiada žiakov, aby nehovorili veci, ktoré by mohli druhého uraziť a zraniť).
4. Najprv si prečítajú, za koho ich ostatní najčastejšie považovali.
5. Boli odhady presné?
6. Považovali ich spolužiaci za niekoho iného? Ak áno, prekvapilo ich, že boli považovaní práve za toho spolužiaka?
7. Žiaci sa medzi sebou poinformujú, čo sa o sebe dozvedeli a navzájom na svoje zistenia reagujú. Môže nasledovať diskusia v celej triede.

Poznámka:

Pri tejto aktivite si často uvedomíme, že naše videnie seba samého sa môže výrazne odlišovať od toho, ako nás vnímajú druhí.

Ďalšia aktivita na vzdelávaní:

Dotazník o štýloch poznávania – Je zaujímavé, že niekedy nepoznáme dokonale ani seba samých. Rozmýšľala som nad dvomi možnosťami – som *pragmatik* alebo *teoretik*? Po vyplnení dotazníka – cca 15 minút mi vyšlo, že som *reflektor*, *pragmatik*. Na menovku som si teda napísala písmenká R, P.

Riešenie vraždy – No táto aktivita nám dala naozaj zabráť. Tvárili sme sa, ako by sme naozaj boli skutoční detektívi. Každý sa snažil byť aktívny a do riešenia situácie prinášal nové teórie. Naši kolegovia to brali s humorom a hneď prvé typy na vraha, ako sa neskôr ukázalo, boli správne. No my, ženy, sme ich akosi nebrali vážne, tak sme kombinovali, kombinovali, až napokon sme prekombinovali. Takže prvotné typy našich kolegov – humoristov boli správne. Pri tejto aktivite sa ukázala

spolupatričnosť, rešpektovanie názorov iných, humor, ale v niektorých prípadoch – kolegyňa Andrea – veľká snaha o to , aby práve jej typ bol správny. Táto skupinová hra sa dá vhodne využiť na hodinách občianskej náuky , ale i triednických hodinách, kde triedny učiteľ formou pozorovania môže získať vhodný obraz o povahových črtách jedincov alebo o ich angažovanosti , aktivite v skupinových prácach.

2. deň – 4. 7. 2013

Príslovia - táto hra bola veľmi zaujímavá, náročná, no bolo zrejmé, že niektorí jedinci sa s ňou už stretli, nakoľko reagovali až príliš rýchlo. Preto ostatní kolegyňu napomínali, aby nevykrikovala a dala priestor tým, ktorí chceli tvorivo pracovať. Je zrejmé, že aj „dospeláci“ často reagujú ako naši žiaci – vykrikujú, chcú dať najavo „svoju múdrosť“, chcú sa presadiť, zviditeľniť a pod.

Aktivita na príslovia vhodná na hodinu literatúry:

Aktivita: Príslovia a porekadlá Nájdeme na:

http://www.akonaskolu.sk/index.php?sekcia=didakticke_hry&zaradenie=ev&strana=5

Veľkosť skupiny: minimálne 20 žiakov

Čas: 20 minút

Cieľ: rozšírenie poznatkov o prísloviach, rozvoj slovnej zásoby, tvorivosť

Postup:

1. Učiteľka pripraví niekoľko papierikov, na ktorých sú napísané rôzne príslovia a porekadlá
2. Jedného žiaka pošleme za dvere a ostatní vyberú jedno príslovie.
3. Žiaci si rozdelia všetky slová príslovia.
4. Žiak, ktorý bol za dverami vojde do triedy a dáva žiakom, ktorí majú rozdelené slová príslovia otázky.

5. Žiaci odpovedajú tak, aby v odpovedi bolo dané slovo a v rovnakom tvare ako je to v prísloví alebo porekadle.
6. Úlohou žiaka, ktorý bol za dverami je prísť na to, o aké príslovie (porekadlo) ide.

Napríklad: „*Láska je slepá.*“

„Ako sa máš?“ „Výborne, pretože ma navštívila **láska**.“

„Čo si dnes robil?“ „Trhal som jablko, pretože **je** zdravé.“

„Aké máš domáce zvieratká?“ „Mám len fretku, ktorá je **slepá**.“

Ďalšie príslovia a porekadlá:

História je učiteľkou života.

Aká matka, taká Katka.

Babka k babce, budú kapce.

Keď nepríde Mohamed k hore, musí hora k Mohamedovi.

Jablko ďaleko od stromu nepadá.

Dvakrát meraj a raz strihaj.

Bližšia košeľa ako kabát.

Nakoniec si dané príslovia vysvetlíme.

Neštandardná komunikačná situácia – útvar z lega – zaujímavá aktivita , museli sme hľadať formu, ako sa dorozumieme. Veľmi zaujímavé bolo to, že jednotlivé skupiny (aj keď sme nespolupracovali) zvolili úplne rovnaké spôsoby komunikácie – dupanie a tieskanie. Realizátor to mal najzložitejšie a v našom prípade nám to pani lektorka ešte sťažila, pretože realizátor okrem toho, že bol slepý, bol ešte aj nemý, iba počul. No Adriána bola veľmi šikovná a zručná, úlohu zvládla dokonale. Pri tejto aktivite je zaujímavé, ako sa jednotliví členovia skupiny postavila

k úlohám. Typy osobností, ktoré sú radšej „šedými myškami“, nerady vynikajú, sa skôr ujali úlohy navigátora. Typy, ktoré sa radi zviditeľňujú chceli byť realizátormi. Je to vhodná aktivita na hodinu OBN.

Test empatie – zaujímavá aktivita, ktorú aj ja využívam na hodinách OBN. Hru môže hrať celá trieda, najlepšie s párnym počtom žiakov. Povieť meno žiaka z triedy (skúšala som aj učiteľa, ktorý je v triede častejšie, aby ho žiaci poznali a samozrejme aj ja, čo je predpoklad pre správne vyhodnotenie), dvojice žiakov sa otočia tvárou k sebe. Jeden z nich dáva otázky, druhý odpovedá. Otázky pripravím ja. Sú podobné ako otázky zo sociálno-pedagogického výcviku, niektoré úplne odlišné. Hru potom vyhodnotím a určím žiaka s najlepšou empatickou schopnosťou.

Cvičný problém – prežitie v púšti – Lektorka nás najskôr oboznámila so situáciou, ktorá vznikla. Lietadlo havarovalo na juhu USA a následne zhorelo. Stroskotanci sa nachádzali 70 km od obývaného mesta. Našou úlohou bolo rozmyslieť si, či zostaneme na mieste havárie (je 43 stupňov Celzia), alebo sa presunieme na iné miesto. Tiež sme mali desať predmetov zoradiť podľa dôležitosti (išlo o prežitie). Priznám sa, že v niektorých možnostiach voľby som sa „trafila“, ale v niektorých som bola úplne vedľa. Napr. ja som na prvé miesto volila fľašu vody, ako väčšina, no na prvom mieste bolo zrkadielko. Mali sme zdôvodniť, prečo sme sa rozhodli pre nami zvolené veci. Jasné, že voda je základ života, ale pomocou zrkadielka môžeme privolať pomoc a zachrániť si život. Aj poradie ďalších predmetov bolo zaujímavé a zdanlivo nepochopiteľné, ale po oboznámení lektorkou logické. Aktivita je naozaj výborná na preverenie poznatkov z akéhokoľvek predmetu.

Ja si myslím, že takýto sociálno-pedagogický výcvik, alebo jemu podobné, by mali absolvovať všetci učitelia, veď hrať sa znamená mať možnosť vyskúšať si sám seba v rôznych situáciách, načerpať nové sily a radosť. Hra prináša slobodu konania, nové možnosti, tvorivú realizáciu, humor, pocit spolupatričnosti. Hrať sa je pre človeka prirodzené. Žiaci by mali poznať, že život sa skladá z jednotlivých rolí a že hra patrí k ich životu.

Hry môžu zapájať žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu veľmi intenzívne a prinútiť ich k takému sústredeniu, aké nemožno dosiahnuť pomocou žiadnej inej metódy. Vo výchove majú hry a herné aktivity pre žiakov nezastupiteľné miesto. Aby

hra splnila náš zámer a aby obe strany mali z hry radosť a úžitok, musí byť pedagogický pracovník schopný hru čo najlepšie uviesť a jej dopad čo najefektívnejšie využiť.

Mgr. Eva Vetišková

SOŠ stavebná Emila Belluša

Staničná 4, 911 05 Trenčín

e-mail: evavetis@post.sk

Použité informačné pramene

ČUJOVÁ, M. 2010. *Do Európy hrou IV*. Bratislava: Iuventa, 2010. 49 s. ISBN 978-80-8072-109-1

ELIAŠOVÁ et al. 2007. *Na stope slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007, 137 s. ISBN 978-80-89225-35-4

KALHOUST, Z.-OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 807178253X

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2

PRŮCHA, J.-WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

VALENTOVIČOVÁ, Z.-HLÁSNA, S. 2012: Využitie didaktických hier v cudzojazyčnej edukácii. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XII*. Bratislava : ZF LINGUA, 2012. s. 83-103. ISBN 978-80-89328-72-7

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 234 s. ISBN 80-967013-4-7

ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 78 s. ISBN 80-8041-414-9

Použité internetové pramene

Brainwriting [on-line][cit.2013-07-16] Dostupné na: <http://openinn.eu/sk/learning-material/233-brainwriting>

Didaktické hry na hodinách literárnej výchovy.[on-line][cit.2013-07-16] Dostupné na: <http://www.slovenskyjazyk.com/news/didakticke-hry-na-hodinach-literarnej-vychovy/>

<http://www.cestacloveka.sk/2013/04/11/clovek-sa-hra-len-tam-kde-je-v-plnom-vyzname-slova-clovekom/>

DOBEŠ, M. – FEDÁKOVÁ, D. et al. 2006. AKÍ SME? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. [on-line][cit.2013-07-18] Dostupné na: <http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>

Edukačný portál – Ako na školu. [on-line][cit.2013-07-30] Dostupné na: http://www.akonaskolu.sk/index.php?sekcia=didakticke_hry&zaradenie=ev&strana=5

HRICOVÁ, I. et al. 2003. Hry a kolektívne úlohy v prírodopise. [on-line][cit.2013-07-16] Dostupné na: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/PrirodPred/PPBIO200401.doc>

KREDÁTUS, J. 2012. Ľudské práva v edukačnom procese. [on-line][cit.2013-07-16] Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/j._kred_tus_uds_k_pr_va_v_eduka_nom_procese.pdf

SMOLKOVÁ, E. 2004. Primárna prevencia drogových závislostí. [on-line][cit.2013-07-30]

Dostupné na: <http://www.smolkova.szm.com/aktivity%20so%20ziakmi%20hry.htm>

VANKÚŠ, P.: Zbierka didaktických hier... [on-line][cit.2013-07-16] Dostupné na:
<http://www.ddm.fmph.uniba.sk/files/vankus/zbierka.pdf>

Zoznamovacie didaktické hry. [on-line][cit.2013-07-30] Dostupné na:
http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&ved=0CFIQFjAEOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.ads.sk%2Fskolenie%2Fzbornik.doc&ei=Nqz3Uc6EHsfZswbzuQE&usg=AFQjCNHSlw2MzmxUyoMJA_94EHjQOYE_cA&bvm=bv.49967636,d.Yms













Názov: KOMPONENTY SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL II.

Editor: doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

Recenzenti: PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vydavateľstvo: Tribun EU s. r. o., Cejl 892/32, 602 00 Brno, ČR

Rok vydania: 2013

Počet kusov: 100

Vydanie: prvé

Počet strán: 248

ISBN: 978-80-263-0526-2

EAN: 9788026305262

