



ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

METODICKÁ PRÍRUČKA

ZAVÁDZANIA INOVOVANÝCH ŠTÁTNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

(dokument neprešiel jazykovou korektúrou)

AUGUST 2015

© ŠPÚ

Obsah

1	Ako pristupovať k tvorbe metodických modelov	3
2	Tvorba metodických modelov	3
2.1	Tvorba metodických modelov na primárnom stupni vzdelávania.....	3
2.2	Tvorba metodických modelov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania	6
3	Vysvetliť obsahový a výkonový štandard	8
4	Didaktické zásady.....	9
5	Prierezové témy	16
6	Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon.....	22

Pracovná verzia

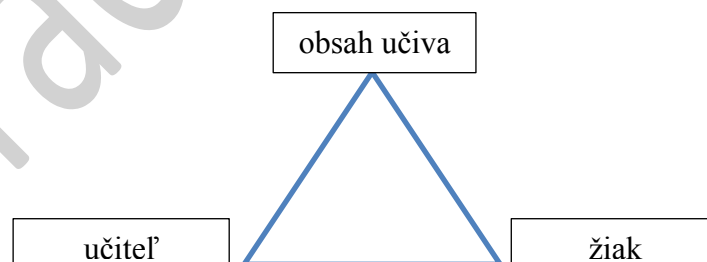
1 Ako pristupovať k tvorbe metodických modelov

Metodický model predstavuje scenár konkrétnej učebnej príležitosti, ktorý učiteľ v podobe pracovného listu sprostredkúva svojim žiakom. Tento scenár je výsledkom využitia učebných metód, prostredníctvom ktorých vytvárame jednotlivé učebné situácie (figúry). V našom prípade ide o vytváranie takých učebných situácií, ktoré umožnia učiteľom realizovať jedným z možných spôsobov jednotlivé učebné požiadavky (výkony) vymedzené vo vzdelávacích štandardoch pre príslušné učebné predmety. Ich prostredníctvom predovšetkým rozvíjame také kognitívne činnosti, ktoré možno vyjadriť pojmami, ako je vlastné aktívne objavovanie, hľadanie, skúmanie, pátranie, zisťovanie niečoho nového, napríklad v priebehu pokusu, experimentu, čítania s porozumením a interpretácie rôznorodých verbálnych, obrazových a grafických textov, prostredníctvom ktorých žiaci odhaľujú sociálny a kultúrny svet. V tomto zmysle nemáme pri tvorbe jednotlivých učebných situácií vychádzať len z tradičných informačno-receptívnych a reproduktívnych metód, ale najmä z heuristických, skúmateľských a interpretačných metód. Konkrétnym metodickým modelom realizujeme jeden alebo skupinu učebných výkonov z príslušného vzdelávacieho štandardu.

2 Tvorba metodických modelov

2.1 Tvorba metodických modelov na primárnom stupni vzdelávania

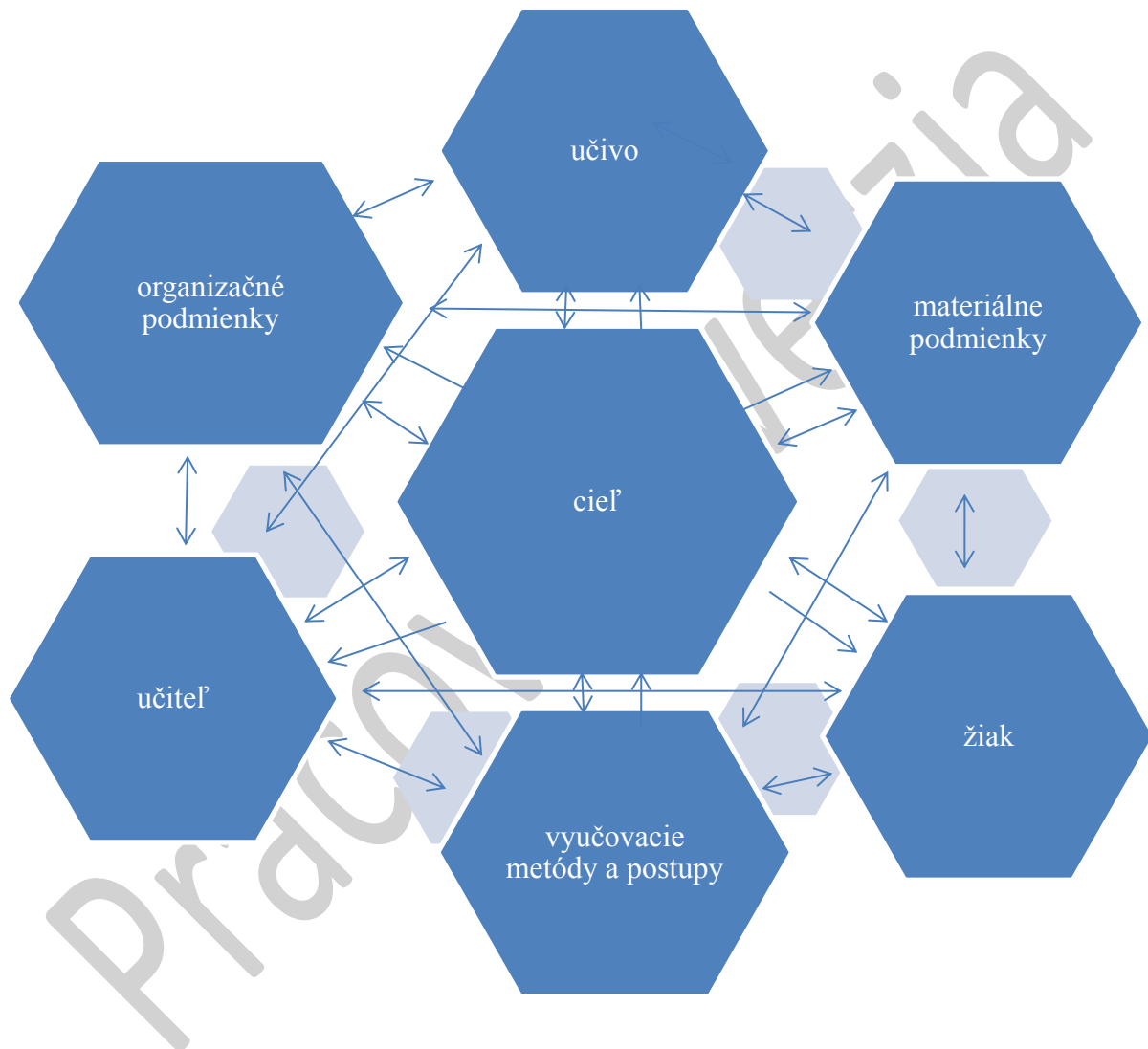
V dejinách didaktiky nájdeme viacero modelov vyučovacieho procesu. Jedným z prvých bol model Herbarta, ktorý vychádzal z predpokladu, že vyučovací proces tvorí interakcia medzi tromi hlavnými prvkami – učiteľom, učivom a žiakom - tzv. didaktický trojuholník.



Podľa Skalkovej (1999): „Filozofické a psychologické východiská viedli Herbarta k tomu, že sa proces poznávania žiakov vo vyučovaní obmedzoval na názor a slovo učiteľa či knihy. Nebral na zreteľ úlohu priamej praktickej činnosti žiaka vo vyučovacom procese. Výrazne vystúpila do popredia trpná stránka. Poznávaci subjekt sa chápal ako činiteľ iba prijímajúci, t.j. počúvajúci (slovo učiteľa), nazerajúci (obraz), receptívny (prijímajúci vonkajšie, cudzie

podnety), vôbec však nie aktívne jednajúci. Prevažila spočívala v pamäťovom učení.“ (in Hlásna a kol. 2006, s. 250)¹

Rozšírenejší model vyučovacieho procesu, Hendrichov model, stavia do centra vyučovacieho procesu cieľ vyučovania, ktorý je vo vzájomnej interakcii nielen s učiteľom, učivom a žiakom, ale tiež s ďalšími tromi prvkami, a to s vyučovacími metódami, organizačnými a materiálnymi podmienkami vyučovania. Hendrichov model však pracuje len so vstupnými determinantmi vyučovacieho procesu, chýbajú v ňom výstupy, ktoré žiaci v priebehu vyučovania dosiahli.



Model vyučovacieho procesu spolu s dimenziou jeho výstupov, model procesovo-produktový, vypracovali austrálski výskumníci Dunkin a Biddle.

Průcha vypracoval interakčný model edukačného procesu, v ktorom edukačný proces chápe ako jeden z druhov sociálnej interakcie. V Průchovom modeli patria medzi vstupné determinanty edukačného procesu subjekty edukačného procesu (učitelia, žiaci), kurikulárne

¹ Hlásna, S., Horváthová, K., Mucha, M., Tóthová, R. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006. ISBN 80-89132-29-4.

edukačné konštrukty a školy a ich materiálna vybavenosť. Tieto vstupné determinanty charakterizuje nasledovne:

Charakteristiky žiakov:

- kognitívne (inteligencia, schopnosti a zručnosti, štýly učenia, žiacke prekonceptie ai.)
- afektívne (postoje, motivácia, potreby atď.)
- fyzické (rozdiely veku, pohlavia ai.)
- sociálne a sociokultúrne (vzdelanostná úroveň rodiny, úroveň komunikácie medzi rodičmi a dieťaťom, ekonomický status rodiny ai.)

Charakteristiky učiteľov:

- osobnostné (zdravotný stav, temperament a iné osobnostné charakteristiky)
- profesijné (skúsenosti, zodpovednosť za úspešnosť žiakov, učiteľova individuálna koncepcia vyučovania, vyučovací štýl, pedagogické zručnosti ai.)

Charakteristiky edukačných konštruktov:

- kurikulárne programy (štátny vzdelávací program, učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy)
- učebnice
- evaluačné nástroje

Charakteristiky škôl:

- materiálna vybavenosť (priestory, odborné učebne, učebné pomôcky, didaktická technika ai.)
- profil učiteľských kádrov (zastúpenie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov)

Každá z týchto štyroch skupín obsahuje veľké množstvo premenných, takže celkovo existuje viac než sto rôznych vstupných determinantov, ktoré ovplyvňujú školské edukačné procesy.

Pri opise modelu v primárnom vzdelávaní by sme sa na tomto mieste zamerali najmä na charakteristiku vyučovacích metód, ktoré je možné uplatniť vo vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku. Vyučovacie metódy ako systémový element vyučovacieho procesu klasifikovalo veľa autorov (Maňák, Skalková, Obdržálek, Petlák, Lerner, Turek ai.). z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov môžeme spomenúť nasledujúce metódy:

1. informačno-receptívna metóda – žiaci sú pasívnymi prijímateľmi prezentovaných hotových poznatkov, pričom poznatky si osvojujú len na najnižšej úrovni zapamätania a porozumenia. Táto metóda je realizovaná najmä formou monológu učiteľa (výkladu učiteľa) a metódou demonštrovania. Práve v primárnom vzdelávaní nachádzame výkony tvorené v podobe zapamätania a porozumenia.
2. reproduktívna metóda – pri tejto metóde si môžu žiaci osvojiť učivo na úrovni zapamätania, porozumenia, no najmä na úrovni špecifického transferu, kedy žiaci dokážu aplikovať vedomosti podľa vzoru. Táto metóda sa realizuje najmä metódou riešenia úloh.

3. problémový výklad – jeho podstatou je naučiť žiakov tvorivo myslieť. Vo vyučovacom procese sa konkretizuje najmä metódou výkladu, metódou demonštrovania a pozorovania.
4. Heuristická metóda – žiaci sa aktívne podieľajú na objavovaní nových poznatkov, pričom základ metódy spočíva v koncepcii problémového vyučovania. Heuristickou metódou si možno osvojiť učivo na všetkých úrovniach učenia, t.j. vrátane úloh na špecifický aj nešpecifický transfer. Konkretizáciou heuristickej metódy sú napr. rozhovor, diskusné metódy, brainstorming, projektové metódy, metóda objavovania alebo rôzne didaktické hry.
5. Výskumná metóda – miera samostatnej výskumnej práce žiakov je pri tejto metóde najvyššia. Učiteľ so žiakmi alebo žiaci samostatne nastolia problémovú úlohu, ktorej vyriešenie si od žiakov vyžaduje objavenie neznámych vedomostí.²

2.2 Tvorba metodických modelov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania

Nasledujúci metodický model prináša jednu z možností ako konkretizovať a rozvíjať učebný výkon, ktorý majú žiaci dosiahnuť na konci 7. ročníka základnej školy a 2. ročníka osemročného gymnázia: „Rozpoznať postupné dôsledky vynálezu kníhtlače na človeka a spoločnosť.“

Uvedený výkon je súčasťou základnej predmetovej kompetencie žiakov riešiť základné operácie, ktoré súvisia s ich spôsobilosťou vymedzovať dôsledky jednotlivých historických udalostí, javov a procesov. Súčasne tento výkon prispieva k spôsobilosti žiakov uvažovať o základnej kategórii v učení sa o histórii, ktorú predstavuje zmena a kontinuita v zmysle posudzovania čo sa zmenilo, prípadne nezmenilo.

Prvý školský historický prameň tvorí jeden z možných prostriedkov na motiváciu žiakov, keď vstupujú do celkovej problematiky vynálezu kníhtlače:

P1 Francúzsky spisovateľ Victor Hugo napísal v roku 1876 o kníhtlači

„Ľudský duch objavil v 15. storočí, aby si zabezpečil trvanie prostriedok, ktorý je odolnejší a stálejší ako umenie staviteľské. Po kamennom písme nasledovala olovená litera Gutenbergova. Vynález kníhtlačiarskeho umenia je najväčšou udalosťou dejín. Je matkou všetkých vynálezov, obnovením ľudských výrazových prostriedkov od samých základov. Vytlačené myšlienky sú trvácne, okridlené, neuchopiteľné a nezničiteľné. Vzlietnu ako krídla vtákov, so švitením sa rozletia do všetkých strán a sú súčasne všade. Pokúsme sa urobiť si raz obraz o duchovnom súhrne všetkých výtvorov splodených tlačiarenským umením od jeho vynálezu. Či sa to nerovná obrovskej stavbe, ktorej úpätie pokrýva zem a ktorej vrchol sa stráca v hmlách budúcnosti? Je to ľudstva druhá babylónska veža.“

Pátrame:

1. Prečo Victor Hugo označuje vynález Gutenbergovej kníhtlače za „matku všetkých vynálezov?“
2. Prečo dokonca tlačiarenské umenie prirovnáva k druhej babylónskej veži?

² Průcha, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Praha. Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

3. Aké vlastnosti majú podľa neho vytlačené myšlienky?
4. Prečo tieto vytlačené myšlienky Victor Hugo prirovnáva ku krdľu vtákov, ktoré sa rozletia a sú súčasne všade?

Žiaci na základe analýzy druhého fiktívneho školského historického prameňa majú identifikovať „jemné“ účinky kníhtlače na človeka.

P2 Pripravili sme pre vás tento starý list. Píše ho pisár pisárovi. Jeho prvá časť je napísaná typom písma, ktoré napodobňuje rukopisné písmo, druhá časť je stvárnená najčastejšie používaným počítačovým tlačeným elektronickým písmom – Times New Roman.

*„Do rúk ctihodnému bratovi Andreasovi mníchovi kláštora v Grenobli
Drahý brat Andreas!*

Tak ako sme sa dohodli, potvrdzujeme Ti príjem desiatich sudov omšového vína z vašich kláštorných viníc, ktoré si nám poslal prostredníctvom bratov Anselma, Sigera a Petrusa. Zároveň vám za tieto božie dary vyslovujeme úprimné Pánboh zaplat'. Isto-iste si už počul o tej novote, čo sa zo slobodného mesta Strassburg šíri, a chcel by si poznať, čo si o tejto skutočnosti myslím. Slovami však ani neviem vypovedať, ako hlboko mnou otriasla táto správa, že tam nedávno vydal akýsi Gutenberg, tam žijúci zlatník, knihu, neprepisovanú ustáleným Bohom nám daným spôsobom, ale nanajvýš čudným a bezpochyby diablovým vnuknutím stvoreným. Procedúra táto pozostáva zo špinavej práce s olovom a cínom. Tento človek vraj zavrhol pero a povráva sa dokonca, že atramentové písmená nahradil akýmisi pochybnými kovovými. Hneď ako som sa dozvedel o činnosti tohto zlatníka, nechal som si po urodzenom mešťanovi Josephovi Fouchém, poctivom a bohabojnom to obchodníkovi a priateľovi nášho kláštora, poslať jeden exemplár tejto ním zhotovenej Biblie. Držiac ju v rukách musím Ti povedať, že čerň tejto knihy znečisťuje nielen naše prsty, ale aj duše úprimných veriacich. Vari je prípustné, aby slová Pána boli poškrvrnené diablovými rukami? Či nemáme dosť vlastných bratov-pisárov, šíriteľov Božej zvesti?

Dané na tretí deň v októbri, na sviatok svätého Kolomana roku Pána 1465.“

brat Benedectus

Pátrame:

1. Prečo naše oko musí vyvinúť väčšie úsilie, aby sme prečítali a porozumeli prvej časti listu?
2. Čím sa jednotlivé písmená obidvoch častí odlišujú?
3. Porovnajte ich tvar, výšku i riadky, ktoré vytvárajú?
4. Prečo druhá časť listu vytvára väčší dojem usporiadanosti, presnosti, rovnomernosti, pravidelnosti?
5. Vypátrajte z listu, prečo brat Benedectus kritizoval zlatníka Gutenberga a nesúhlasil s jeho vynálezom kníhtlače?

Tri pamäťové mapy sú možným vizuálnym prostriedkom na rozvíjanie spôsobilosti žiakov zovšeobecňovať a interpretovať fenomén kníhtlače podľa vymedzených znakov. Jednotlivé pamäťové mapy si učiteľ prispôsobuje podľa kognitívnej úrovne svojich žiakov.



Pátrame:

1. V čom spočívajú „jemné“ účinky kníhtlače na človeka? (pomôžte si pamäťovou mapou)
2. Pomocou pamäťovej mapy zhrňte základné znaky kníhtlače ako média.
3. Aké sociálne dôsledky mala kníhtlač? (pomôžte si pamäťovou mapou)

3 Vysvetliť obsahový a výkonový štandard

Vzdelávací štandard je špecifickým kurikulárnym dokumentom. Skladá sa z výkonovej a obsahovej časti. Obidve tieto časti sú integrálne prepojené. To znamená, že vo vzdelávacom štandarde sa učebné ciele zameriavajú na jadro učebného obsahu a exemplárne sa konkretizujú. Tieto konkretizované učebné ciele – výkonové požiadavky nepokrývajú celú šírku učebného obsahu predmetu. Teda neviažu sa na každý učebný obsahový prvok. V tomto zmysle vyjadrujú kľúčové myšlienky učebného predmetu. Jednotlivé výkonové požiadavky sa

formulujú širšie, aby svojim vymedzením neplnili funkciu učebných úloh a otázok, tak ako sa to stalo po roku 2008, čím sa zvýšila aj ich kvantita. Širšie vymedzenie kognitívne odstupňovaných výkonových požiadaviek umožňuje potom učiteľom, aby ich ďalej špecifikovali, konkretizovali a rozvíjali v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh a otázok, či testových položiek vzhľadom na kognitívne možnosti svojich žiakov. Jednotlivé výkonové požiadavky sú prepojené s učebným obsahom. Tento učebný obsah sa vymedzuje prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi, ktoré tvoria spolu s faktami tri kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Každý učebný predmet má stáť na pojmoch a vzťahoch medzi nimi (generalizácie), nie na faktoch. Fakty totiž vyplývajú z pojmov a vzťahov medzi nimi. Pojmy ako kategórie alebo triedy vecí či myšlienok, ktoré majú spoločné najdôležitejšie – podstatné vlastnosti, tvoria základné stavebné kamene ľudského myslenia, a preto aj kvalitného vzdelávacieho programu, ktoré súčasťou je vzdelávací štandard.

4 Didaktické zásady

Didaktické zásady sú najvšeobecnejšie a najdôležitejšie požiadavky, ktoré určujú charakter vyučovania. Majú všeobecnú platnosť a ich dodržiavanie je nevyhnutné pre efektívne vyučovanie³.

Zásady Komenského Veľkej didaktiky sú odpozorované od prírody a poskytujú tak návod na prirodzené vyučovanie. Dovolili sme si ich osvetliť súčasnosťou, a preto sa budeme zaoberať tými časťami zásad, ktoré majú spojitosť s dneškom.

Zásady všeobecné, aby nastal výsledok⁴

1. Dbať na vhodný čas:
 - vzdelávať v detskom veku;
 - učiť sa je najlepšie v ranných hodinách;
 - učivo rozdeliť primerane veku.
2. Najprv pripraviť látku a potom formovať:
 - správna príprava na hodinu (plánovanie);
 - ukázať najprv príklady a potom z nich vyvodit' poučky;
 - jazyky učiť čítaním, hovorením a nie gramatikou.
3. Žiakov treba na učenie najskôr pripraviť:
 - schybenie (učí sa skôr, ako sa oň vzbudí záujem, nečistenie mysle od rozptyľujúcich záujmov disciplínou a poriadkom);
 - náprava (prispôsobenie žiakov motiváciou, odstránenie prekážok mysle).
4. Všetko po poriadku, nie veľa vecí naraz:
 - schybenie (preberanie veľa predmetov naraz);

³ BAJTOŠ, J.: Didaktika technických predmetov. 1. vydanie, Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej Univerzity, 1999. s. 42

⁴ KOMENSKÝ, J. A.: Veľká didaktika. 2. vydanie, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. s. 98 - 110

- náprava (venovať dlhší čas tomu istému predmetu, aby myseľ nemusela preskakovať).
5. Učiť najskôr jadro veci:
 - schybenie (učí sa veľký objem poznatkov bez pochopenia, iba mechanickým zapamätaním);
 - náprava (na prvom mieste je chápanie jadra veci, lebo z toho sa dá odvodiť ostatok).
 6. Najskôr všeobecne, potom podrobne.
 - schybenie (vysvetľovanie jednotlivostí bez predchádzajúceho celkového náhľadu);
 - náprava (najskôr vysvetlenie celku v hrubých obrysoch a potom venovanie sa jednotlivostiam).
 7. Všetko postupne krok za krokom
 - schybenie (preskakovanie v logickej následnosti učiva a neurčenie cieľa);
 - náprava (presné určenie cieľov a dodržiavanie poradia (s uvážením všetkých predmetov)).
 8. Začaté dielo treba dokončiť
 - schybenie (obchádzaním školy žiakmi, nechť dokončí školu);
 - náprava (školy vylepšiť, aby harmonicky vzdelávali celého človeka).
 9. Vyhybanie sa protikladom, pochybovaniu
 - schybenie (podávať na začiatku výkladu sporné veci (mätenie žiakov, ktorí ešte nemajú základy);
 - náprava (vhodný obsah učiva).

Zásady ľahkosti učenia sa⁵

1. Zčať učiť pred skazením mysle:
 - schybenie (čím neskoršie sa začína vzdelanie, tým sa horšie odstraňujú nahromadené zbytočnosti, zmena učiteľa v jednom predmete núti odstraňovať to, čo nám prekáža po predchádzajúcom učiteľovi);
 - náprava (zčať vzdelávať mládež zavčasu, nemeniť učiteľov v jednom predmete).
2. Motivácia žiakov
 - schybenie (nútenie do štúdia);
 - náprava (vzbudzovať záujem o vedomosti, používať metódu ľahkú a neznechucujúcu).
3. Všetko z vlastných princípov
 - schybenie (namiesto základných princípov sa vysvetľujú závery);
 - náprava (každé učivo treba vtisnúť do normy čo najkratšej, ale najpresnejších pravidiel, ku každému pravidlu pripojiť čo najviac príkladov, aby bolo jasné, kde všade sa dá použiť).
4. Od ľahšieho k ťažšiemu

⁵ KOMENSKÝ, J. A.: Veľká didaktika. 2. vydanie, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. s. 110 - 122

- schybenie (vysvetľovanie neznámeho neznámym (napríklad používanie veľa cudzích slov);
 - náprava (najprv vysvetľovať veci najbližšie k chápaniu, potom vzdialenejšie, najprv cvičiť zmysly, potom pamäť, chápanie, tvorenie úsudkov).
5. Nijaké preťažovanie
 - schybenie (prehnané množstvo požiadaviek a učiva);
 - náprava (primerané množstvo učiva, treba vhodne vyberať).
 6. Nič prenáhlene
 - schybenie (urýchľovanie učenia veľkým množstvom a rozmanitosťou);
 - náprava (menej hodín, ale kvalitných, menej predmetov naraz).
 7. Nič proti vôli
 - schybenie (neprimerané nútenie zvládať učivo);
 - náprava (primerané požiadavky, ale prísne).
 8. Všetko jasne a prístupne
 - schybenie (nedostatočné vysvetlenie nepochopené žiakmi);
 - náprava (vysvetľovanie čo najjasnejšie, prijímanie učiva viacerými zmyslami).
 9. Všetko hlavne na praktické použitie
 - ukazovať žiakom praktické použitie, vždy keď je to možné.
 10. Všetko na jeden spôsob
 - rozmanitosť metódy mátie žiakov, používať prevažne jednu, najlepšiu metódu.

Zásady dôkladnosti učenia sa⁶

1. Nezačínať nič so sa netýka veci
 - preberať iba vážne veci, iba to, čo sa má použiť v živote.
2. Nevynechať ani jediná dôležitú vec
 - formovanie žiaka úplne, aj mravnosť a pobožnosť.
3. Pevné veci majú mať pevný základ
 - motivovať žiakov;
 - najskôr načrtnúť ideu učiva.
4. Hlboké základy
 - vážne vzbudzovanie chuti do učenia
5. Všetko z vlastných základov
 - otvárať žiakom porozumenie pre veci, z ktorého si sami žiaci nájdu jednotlivosti;
 - podľa možnosti neučiť z kníh, ale z neba, zo zeme, z dubov a bukov (poznávať veci samy a nie iba zo svedectiev iných).
6. Všetko dôkladne rozlišovať
 - pre dôkladné pochopenie žiakmi.
7. Všetko s ustavičným pokrokom
 - neskoršie učivo sa má zakladať na už poznanom.
8. Všetko prepojene

⁶ KOMENSKÝ, J. A.: Veľká didaktika. 2. vydanie, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. s. 122-135

- učivo musí stáť pevne podoprené dôvodmi a prepojené s ostatným do logického celku.
9. Vnútorne a vonkajšie musí byť v úmere
- ak sa niečo pochopí, hneď treba rozmýšľať, aké to bude mať využitie;
 - ak sa niečo pochopí, hneď to treba podávať ďalej (kvôli utvrdeniu).
10. Ustavične precvičovať
- kvôli dosiahnutiu dôkladnosti.

Všeobecne platné metodické odporúčania ku všetkým zásadám

Každú vyučovaciu zásadu je didakticky správne chápať v priebehu celej vyučovacej hodiny. Totiž v literatúre a následne aj v praxi sa pôsobnosť tej-ktorej zásady veľmi nesprávne zužuje a obmedzuje. Napr. keď sa študentov a učiteľov spýtame: Ako sa dosahuje trvácnosť vedomostí u žiakov, najčastejšie odpovede sú: opakovaním a precvičovaním. Je to pravda, ale dodávame, že nie je úplná. Nepôsobí tu správna motivácia, správny a primeraný výklad učiva, samostatná činnosť na trvácnosť vedomostí? Častokrát viac ako samotné opakovanie!

Charakteristika jednotlivých zásad

➤ Zásada uvedomelosti a aktivity

Vyjadruje požiadavku, aby žiaci k učebnej činnosti pristupovali uvedomele a aby vlastnou aktívnou činnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky. Uvedomelosť a aktivita sa musia prelínať celým vyučovacím procesom. Bez uvedomelosti niet aktivity a naopak. Uvedomelosť neznamená iba to, aby žiak vedel čo sa učí, prečo sa učí, ale predovšetkým to, aby si k tomuto vytvoril kladný vzťah. Uvedomovať si cieľ, výsledok a metódy, ktoré k nemu vedú, vyvinúť úsilie na dosiahnutie cieľa, osvojovať si nové vlastnou činnosťou.

Aktivita nie je iba hlásenie sa žiakov, ani prezentovanie vedomostí a pod. O vyučovacej hodine, počas ktorej sa žiaci hlásia, zvykneme hovoriť, že je dobrá, že žiaci boli aktívni a pod. Hovoríme teda o vonkajšom prejave aktivity. Žiaci môžu byť mimoriadne aktívni aj vtedy, ak sa nehlásia, ale myšlienково „spracúvajú“ učivo. Teda aktivita sa týka viacerých stránok – myšlienkovvej, (analýza, syntéza, ..., systematizácia vedomostí, ich triedenie), citovej i vôľovej. Význam aktivity spočíva v tom, že rozvíja schopnosti žiakov, ich samostatnosť, iniciatívu a tvorivosť.

➤ Zásada názornosti

Vyjadruje požiadavku, aby žiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov. Význam zásady názornosti vyplýva z podstaty poznávania ako procesu. Na začiatku je priama zmyslová skúsenosť, potom sa tvoria predstavy, a až potom pojmy. Zmyslová skúsenosť je základ a tvorí prameň poznávania skutočnosti.

Lepšie pochopenie nového učiva umožňuje žiakom priblíženie učiva prostredníctvom učebných pomôcok. Krieda a tabuľa sú významnými prostriedkami názoru. Kriedou môže učiteľ znázorniť to, čo žiak nepochopí z predvádzanej pomôcky.

Zásada názornosti umožňuje ľahšie pochopenie nového učiva, ktoré môže mať pre žiaka aj trvácnejší charakter. Názornosť sa však musí používať uvážene, aby sa časté využívanie názoru negatívne neprejavilo v nedostatočnom rozvíjaní predstavivosti a myšlienkovej postupnosti pri získavaní nových poznatkov.

➤ **Zásada primeranosti**

Vyjadruje požiadavku, aby obsah a rozsah učiva, ale i metódy jeho sprostredkovania žiakom boli primerané k ich biologicko-psychologickým schopnostiam.

Zásada sa týka dvoch stránok: obsahu a rozsahu učiva, ale aj samotného vyučovacieho procesu, t.j. vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Zo samotného názvu zásady vyplýva, že všetka činnosť, ktorá sa realizuje vo vyučovacej hodine, musí byť pre žiakov primeraná. Zásada primeranosti veľmi úzko súvisí najmä so zásadou individuálneho prístupu k žiakom a učiteľ si musí uvedomovať, že to, čo je primerané pre jedného žiaka alebo pre skupinu žiakov, pre iného žiaka alebo pre inú skupinu môže byť náročné, alebo až neprimerané.

V minulosti sa primeranosť chápala len ako prispôsobovanie možnostiam a schopnostiam žiakov. Jej novšie ponímanie spočíva aj v tom, že sa orientujeme na potenciálne možnosti a schopnosti, t.j. že máme na žiakov mierne zvýšené nároky, ktoré sú schopní zvládnuť, a tým súčasne významne prispievame k ich rozvoju. Toto však nemožno zamieňať s preťažovaním alebo neprimeranými nárokmi na žiakov. Tým by sme dosiahli úplný opak – nezáujem o učivo, rezignáciu a ďalšie negatívne prejavy žiakov.

➤ **Zásada systematickosti**

Vyjadruje požiadavku logicky usporiadaného didaktického systému učiva so zreteľom na vekové osobitosti žiakov, ktorý si žiaci systematicky osvojujú pod vedením učiteľa. Učiteľ volí vyučovacie metódy a riadi učebný proces tak, aby si žiaci osvojili učivo v ucelenom logickom systéme. Zásada sa týka obsahu učiva a procesuálnej stránky. Zásada systematickosti je podmienená psychologickými zvláštnosťami vývinu poznávania žiakov. Pri vyučovaní dochádza k postupnému obohacovaniu pojmov o nové znaky a vzťahy, čo umožňuje viesť žiakov k stále hlbším a obsažnejším vedomostiam. Zásada systematickosti prispieva k pochopeniu vzťahov medzi učivom, k zaraďovaniu nového k prv osvojenému. Úzko súvisí s logickými základmi vyučovacieho procesu. Jej podceňovanie znižuje efektívnosť vyučovania a výsledky učebnej činnosti žiakov. Tým je napr. nepochopenie učiva, uprednostňovanie mechanického, pamäťového učenia, nedostatočný až žiadny transfer vedomostí, neucelené vedomostné sústavy, zabúdanie učiva a pod.

➤ **Zásada trvácnosti**

Vyjadruje požiadavku, aby si žiaci učivo bezpečne zapamätali a aby si ho v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a využiť v činnosti. Nejde iba o zapamätanie si učiva, podstatnejšie je vedieť ho využívať. Z psychologického hľadiska nie je v možnostiach človeka zapamätať si všetko to, čo mu poskytuje škola, zabúdanie je prirodzenou súčasťou psychiky človeka. Aby sa vedomosti stali „nosiťmi“ ďalších nových vedomostí, je potrebné ich čo najdlhšie podržať v pamäti. Trvácnosť je podmienená celým priebehom vyučovacieho procesu. Správna motivácia, primeraný a systematický výklad učiva, možnosť tvorivej práce žiakov s učivom, pedagogicky taktne preverovanie vedomostí žiakov a pod., trvácnosť vedomostí žiakov zvyšuje. Opakovanie učiva, to už je bezprostredné uplatňovanie trvácnosti a súvisí s otázkami psychológie zabúdania. Vieme, že proces zabúdania je najrýchlejší v prvých minútach a hodinách po osvojení si učiva. Postupne sa spomaľuje. Aby sme proces zabúdania spomalili, resp. znížili na minimum, je do vyučovacej hodiny zaraďovaná etapa prvotného opakovania a upevňovania učiva.

Zásada trvácnosti sa uplatňuje rešpektovaním všetkých predchádzajúcich zásad. Trvácnosť sa dosahuje správnou motiváciou žiakov, názorným vyučovaním, aktívnym prístupom žiakov a logickým usporiadaním učiva.

Iné zásady

Zásada vedeckosti

Obsah vyučovania musí rešpektovať najnovší stav poznatkov v príslušnom vednom odbore. Vyučovací proces potom môže poskytovať žiakom základy jednotlivých vied s ohľadom na vývinové tendencie každej vedy. Zásada predpokladá, že obsah učiva musí byť vedecký a učiteľ musí používať vedeckú terminológiu.

Zásada postupnosti

Obsah učiva je dôležité žiakom odovzdávať na základe ich vekových osobitostí a individuálnych zvláštností.

Zásada sa uplatňuje rešpektovaním nasledovných pravidiel

- pravidlo „od konkrétneho k abstraktnému“,
- pravidlo „od blízkeho k vzdialenému“,
- pravidlo „od jednoduchému k zložitému“ a
- pravidlo „od známeho k neznámemu“.

Vo vyučovacom procese sa uplatňuje prostredníctvom názoru a využívaním individuálnych skúseností žiakov.

Správne uplatňovanie vyučovacích zásad má mimoriadny vplyv na priebeh a najmä výsledky učebnej činnosti žiakov.

Rešpektovanie vyučovacích zásad uľahčuje a urýchľuje nielen učenie žiakov, ale i odovzdávanie vedomostí prostredníctvom vyučovania učiteľmi a napokon tak šetrí energiu žiakov aj učiteľov.

4.1 Didaktické zásady vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov so ŠVVP

Pri výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej aj žiak so ŠVVP) je potrebné, aby pedagóg najskôr uplatňoval „všeobecne“ platné zásady:

- najprv poznal, potom vychovával/vzdelával žiaka so ŠVVP,
- konal v prospech žiaka, akceptoval a rešpektoval osobitosti žiaka so ŠVVP,
- vychovával nielen žiaka so ŠVVP ale aj jeho okolie,
- využíval a rozvíjal kompenzačné mechanizmy žiaka so ŠVVP,
- vytváral a rozvíjal správne funkcie žiaka so ŠVVP,
- vytváral vhodné pôsobiace prostredie, zmierňujúce napätie, úzkosť, strach žiaka a podporoval pozitívne citové prežívanie žiaka so ŠVVP.

Vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov so ŠVVP sa okrem všeobecne platných didaktických zásad ako sú zásada aktivity, uvedomenosti, názornosti, zásada sústavnosti, primeranosti, trvácnosti, postupnosti, vedeckosti a iné, uplatňujú aj špeciálnopedagogické zásady a špeciálnodidaktické zásady.

K špeciálnopedagogickým zásadám priradíme⁷:

- a) *zásada prevencie* – súhrn aktivít zameraných na predchádzanie výskytu postihnutia, narušenia a ohrozenia výchovnými, liečebnými a sociálnymi opatreniami,
- b) *zásada komplexnosti* – čiže starostlivosti o žiakov so ŠVVP vo všetkých jej zložkách a oblastiach,
- c) *zásada jednotnosti* – koordinované riadenie starostlivosti,
- d) *zásada dispenzarizácie* – čo najčastejšie evidovanie a sledovanie každého žiaka so ŠVVP,
- e) *zásada optimálneho prostredia* – aby žiakom so ŠVVP boli poskytované čo najkvalitnejšie podnety pre svoj vývin,
- f) *zásada socializácie (resocializácie)* – zameranie starostlivosti na aktívne a sociálne prospešné zapojenie všetkých žiakov so ŠVVP do spoločnosti.

Špeciálnodidaktické zásady⁸

Zásada primeranosti

- primerane volené prostredie, obsah, spôsob, metódy, formy, prostriedky prispôsobené možnostiam, schopnostiam a osobitostiam a potrebám žiakov so ŠVVP.

⁷Spracované a doplnené podľa: VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia 2003. ISBN 80-968797-0-7

⁸ Spracované a doplnené podľa: BAJO, I., VAŠEK, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých : psychopédia* / - 1. vyd. - Bratislava : Sapiencia, 1994. - 240 s. ISBN 80-967180-1-0

Zásada individuálneho prístupu

- dôraz na individuálny prístup ku každému žiakovi so ŠVVP.

Zásada názornosti

- vytváranie predstáv na základe priameho zmyslového vnímania, porovnávanie predmetov a javov.

Zásada sústavnosti

- uplatňuje sa systematický prístup/postup sprostredkovania učiva, vedomostí, zručností, dodržiava sa následnosť, postupnosť od známeho k neznámemu, od konkrétneho k abstraktnému, od jednoduchého k zložitému.

Zásada uvedomelosti a aktivity

- cieleňá, permanentná stimulácia aktivity, rozvíjanie schopnosti spájať nové poznatky, vedomosti, zručnosti z predchádzajúcimi skúsenosťami.

Zásada trvácnosti a jednotnosti

- je požiadavka, aby si žiak vedomosti nielen zapamätal, ale v prípade potreby vedel v pamäti vybaviť a adekvátne použiť, nevyhnutné je opakovanie a precvičovanie učiva.

Rešpektovanie a aplikácia vhodných špeciálnopedagogických a špeciálnodidaktických zásad v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu zvyšuje výkon a úspešnosť žiakov so ŠVVP v ich vzdelávaní.

5 Prierezové témy

Prierezové témy (PT) sú nástrojom a možnosťou ako sprostredkovať žiakom komplexnejší pohľad na svet, ktorý im približujeme prostredníctvom vzdelávacieho obsahu jednotlivých predmetov/oblastí. Vieme, že vzdelávací obsah predstavuje vo veľkej miere výber z „dlhodobého zhromažďovaného bohatstva vedných disciplín a sociokultúrneho dedičstva spoločnosti“, ktorý sa žiakom odovzdáva v rámci predmetov kopírujúcich jednotlivé vedné/umelecké disciplíny. Stáva sa, že tento prístup (nie tak zriedkavo) nesie so sebou riziko izolovanosti a zanedbávanie spájania – hľadania súvislostí poznatkov získaných v rámci jednotlivých predmetov (a pritom v živote takmer všetko so všetkým súvisí). Prierezové témy sa v princípe neviažu na jeden predmet ani jednu oblasť, hlavný dôraz sa kladie na to, aby sa v súvislostiach prepájali vzdelávacie obsahy (rôznych) predmetov a prepájali „staré overené“ poznatky s novými, aktuálnymi potrebami a dianím v spoločnosti, ktoré majú vplyv na každodenný život žiakov v triede. Pri správnej aplikácii prispievajú k formovaniu hodnotového systému a postojev k zásadným otázkam (súčasného) sveta u žiakov.

Prierezové témy vymedzené v ŠVP sú formulované prostredníctvom špecifických cieľov, ku ktorým sa postupne má smerovať (dospieť) na konci stupňa vzdelávania. Ciele sú poňaté ako kompetencie (t.j. zahŕňajú vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje), ktoré ako je známe nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu/rozvíjajú sa v priebehu ďalšieho vzdelávania a celého života.

Prierezové témy sú povinnou súčasťou školského vzdelávania, t.j. škola musí do vzdelávania zaradiť všetky prierezové témy uvedené v ŠVP, ale pri ich realizácii (a rozložení) majú školy/učitelia značnú voľnosť. Prierezové témy môžu realizovať ako integrálnu súčasť učebného obsahu predmetov, formou projektov -

individuálnych/skupinových/celoškolských/celoročných, vyučovacích blokov, kurzov a tiež samostatného (voliteľného) predmetu. Jednotlivé formy môže škola ľubovoľne kombinovať.

Pri uplatňovaní PT sú dôležité metódy, ktoré musia byť založené na aktívnej a tvorivej účasti - vťahnutí žiakov a obsah, ktorý má bezprostredný kontext so životom a každodennou realitou /skúsenosťou žiakov.

Predpokladom účinnosti prierezových tém je ich prepojenosť, väzba na vzdelávací obsah (konkrétnych) vyučovacích predmetov a ďalšie činnosti žiakov realizované v škole i mimo školu. Správne uplatňovanie prierezových tém zvyrazňuje zmyslupnosť obsahu vzdelávania, spestruje vyučovací proces, čo následne prispieva k vyššej motivácii k učeniu sa a lepším vzdelávacím výsledkom u žiakov. Je dôležité, aby sa pri realizácii a uplatňovaní jednotlivých tém prihliadalo na individuálne potreby/možnosti jednotlivých žiakov a tiež na špecifické potreby konkrétnej triedy, školy a regiónu (lokálnych podmienok). Týmto zameraním majú PT veľký potenciál pozitívne ovplyvniť atmosféru a sociálne vzťahy v triede a škole (prípadne i komunite).

Škola môže využiť prierezovú tému aj ako nástroj svojej profilácie.

PT poskytujú vhodný priestor a príležitosť k rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov (*kľúčové kompetencie chápeme ako **funkčný súbor vedomostí, zručností, schopností a postojov; ako potenciál žiaka preukázať svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje v rôznych praktických činnostiach alebo situáciách***).

Školy majú vymedzené (v ŠVP) rovnaké ciele PT, ale stratégie ako sa k nim dopracujú (ako ich budú naplňať) budú rozdielne – t.j. využijú rôzne vzdelávacie postupy, metódy, formy výučby a ďalšie podporné kroky (mimovyučovacie aktivity).

Realizácia PT sa spája - nie tak zriedkavo s rizikom formálneho prístupu učiteľov, školy. Ukazuje sa, že najčastejšie sa to objavuje pri uplatňovaní ako integrálna súčasť učebného obsahu/konkrétneho predmetu. Je preto veľmi dobré, ak sa v rámci vzdelávania uplatňujú viaceré formy, napr. projekty, projektové dni, do ktorých je zapojený, vťahnutý svojim uhlom pohľadu (svojou skúsenosťou) každý žiak, čo významne prispieva k personalizácii vzdelávania a eliminácii formálneho (či akademického) prístupu.

Na ilustráciu uvádzame medzipredmetové prepojenia/integráciu PT osobnostný a sociálny rozvoj (ďalej OSR) a výchova k manželstvu a rodičovstvu (príprava na zodpovedné partnerské vzťahy, manželstvo a rodičovstvo je významnou súčasťou osobnostného rozvoja žiakov).

Ako je uvedené v ŠVP ich hlavným cieľom je „*rozvíjať osobnosť žiakov, teda rozvíjať ich osobnostné a sociálne kompetencie - t.j. predpoklady potrebné pre vlastný život a spoluprácu v aktuálnych skupinách, v súčasnej globalizovanej spoločnosti. Učivom je tu samotný/á žiak/čka, ktorý/á dostáva priestor uvažovať o veciach vo vzťahu k sebe, k svojmu (aktuálnemu) životu a smerovaniu do budúcnosti*“.

Základným metodickým východiskom pre rozvíjanie osobnosti (žiakov) vo vzdelávaní je to, že prebieha vtedy, keď sa:

- výučba (vzdelávací obsah, téma) realizuje nejakou aktivizujúcou, praktickou metódou, ktorej základom je osobné zapojenie žiaka (sám/samostatne reaguje, hovorí, myslí, koná ap.)

- preberaná téma, obsah sa u žiaka zosobní, teda vzťahne si ju na seba alebo aplikuje na svoj súčasný (minulý/budúci) život

Napríklad tieto (3) ciele PT v ŠVP:

aby žiak: „porozumel sebe a iným, získal a uplatňoval základné sociálne zručnosti pre optimálne riešenie rôznych situácií,

si osvojil základné poznatky o biologických, psychických a sociálnych zmenách, ktoré ovplyvňujú vývin jeho osobnosti v súčasnosti i v budúcnosti,

získal základné predpoklady pre zodpovedné rozhodnutia v oblasti medziľudských vzťahov“ sa môžu naplňať prepojením obsahu viacerých predmetov. Podmienkou je, aby sa vzdelávací obsah (v rámci predmetov) dotýkal života, životných procesov, životných situácií.

predmet	téma
jazyk/y a literatúra	vzťahy medzi ľuďmi - láska, ideály, konflikty, spory, sprostredkované literárnymi hrdinami (príklady sú vyhladané žiakmi), komunikácia – výber vyjadrovacích prostriedkov, vyjadrovanie citov
dejepis	ako sa vzťahy menili v histórii, dosah na súčasnosť (napr. postavenie muža a ženy)
občianska náuka	legalizácia vzťahov, manželstvo, rodina, práva a povinnosti – súčasnosť (a minulosť)
etická/náboženská výchova	hodnota priateľstva, láska a morálne princípy v súčasnej dobe - vlastné skúsenosti verzus literárni/filmoví/seriáloví hrdinovia...
biológia	predpoklady (biologické/hormonálne) pre vytváranie vzťahov počas vývinu: detstvo, dospievanie...)
chémia	prítomnosť chémie pri vytváraní vzťahoch, napr. chémia v zamilovanosti, pociť štastia - endorfíny, feromóny...)
informatika:	nadväzovanie vzťahov v kyberpriestore – ilúzia, bezpečnosť, riziko
umenie a kultúra (hudobná a výtvarná výchova)	umenie, napr. texty piesní – rozvíjanie tvorivosti, „bohatého“ prežívania vzťahov, kultivácie emócií

Každá cielená integrácia PT (najmä témy, ktorá má kontext s OSR) sa bez rozdielu akú aktivizujúcu metódu použijeme musí ukončiť spoločnou reflexiou, t.j. otázkami, ktoré smerujú na vyhodnotenie prebehnutéj aktivity z pohľadu žiaka: ako to vnímal, čo si uvedomil, čo mu to prinieslo, či sa niečo nové dozvedel pre svoj život.... Ide vlastne o vyhodnotenie, či sme smerovali (naplňali) k vytýčenému cieľu, dôležité je aj poznanie, či sme pôsobili na získanie (žiaducich) postojov u žiakov.

Ideálne je, ak sa integrovaná téma ukončí napr. komplexným celoročným projektom a doplní osobnostno-sociálnym kurzom (v konkrétnom ročníku).

„Projekt by mal byť pripravovaný predovšetkým pre tímovú prácu žiakov, aktivity v ňom zaradené by mali presahovať rámec školského prostredia. Znamená to, že časť aktivít budú žiaci vykonávať aj vo svojom voľnom čase. Môžu napríklad získavať rôzne informácie v teréne, kontaktovať sa za týmto účelom s jednotlivcami, aj s príslušnými inštitúciami, dojednávať a vykonávať pracovné aktivity v spolupráci so sociálnymi partnermi školy a pod. Ide o spoločne navrhované, uvážene rozplánované a následne realizované aktivity, v ktorých každý člen skupiny (tímu) má presne určenú úlohu a svoj podiel spoločnej zodpovednosti. Obsahom týchto projektov môže byť vyriešenie problémov z bežného života, alebo vytvorenie, navrhnutie čohosi nového, či posúdenie, zhodnotenie, vypracovanie kritérií pre určitú oblasť spoločenskej praxe. Rozdeľovanie zodpovednosti, pracovných pozícií a úloh by malo byť ponechané čiastočne žiakom. Vyučujúci by mali byť skôr poradcami, konzultantmi a pozorovateľmi“ (Blaško, M.: Kvalita v systéme modernej výučby, 2014, , web.tuke.sk)

Ak má byť implementácia/realizácia prierezových tém zmysluplná je dobré, ak vedenie školy zorganizuje na túto tému spoločné stretnutie (všetkých pedagogických) pracovníkov školy, kde si ujasnia čo budú/chcú/potrebuju u žiakov konkrétne rozvíjať, aby sa vychádzalo zo skutočných potrieb - učiteľov a žiakov. Zameranie sa na konkrétne situácie (potreby) napomôže učiteľom lepšiemu pochopeniu zmyslu PT – t.j. že to nie je „papierová záležitosť“ (formálne zaznamenaná) v ŠKVP).

Napríklad osobitne užitočný je tento prístup pri implementácii, resp. kreovaní koncepcie uplatňovania OSR. Osvedčilo (odporúčame), ak škola vychádza (spočiatku) z konkrétnych (napr. problémových) situácií, ktoré učitelia častejšie riešia so žiakmi (v triede, počas výučby, výletoch, prestávkach...) a chceli by znížiť pravdepodobnosť (častosť) výskytu takejto situácie (napr. žiaci nepracujú na hodine, neučia sa, nedokážu si vypočítať názor iného bez skákania do rečí, konflikty či šikanovanie v triede...). Každý učiteľ (na spoločnom stretnutí) môže napísať na papierik 3 rôzne situácie, ktoré by chcel ovplyvniť. Ku každej konkrétnej situácii následne napíše zručnosti, ktoré by sa mali rozvíjať u žiakov, čo by napomohlo riešeniu (uvedenej) problémovej situácie. Vybrané návrhy sa môžu stať celoškolskou prioritou s aktívnym (a uvedomelým) zapojením všetkých zamestnancov.

Príklad:

problémová situácia „*žiaci nepracujú na hodine alebo sa neučia*“

Čo by bolo je potrebné rozvíjať u žiakov:

nácvik efektívneho učenia sa – ako sa ľahšie a rýchlejšie učiť, s využitím teórie o (rôznych) typoch inteligencie (podľa Gardnera),* cvičenia na pozornosť a sústredenie, na techniky zapamätávania si, na riešenie problémov,

nácvik čítania s porozumením,

využívanie pojmových máp,

práca s koncentráciou (autogénny tréning, iné pomôcky na koncentráciu)

príprava triednych pravidiel (príprava, nácvik, dodržiavanie).

* Podľa H. Gardnera existujú rôzne druhy inteligencie, ktorými v rôznej dominancii disponuje každý človek. V tomto ohľade sa odporúča rešpektovať/využívať individuálne predpoklady žiakov – t.j. dominantný typ inteligencie v rámci učebných štýlov žiakov.

- *vizuálno-priestorová inteligencia* – dobrá predstavivosť a priestorová orientácia, žiaci si ľahko zapamätajú to, čo je spojené s obrazom;
 - *pohybová inteligencia* – manuálna zručnosť, zvládnutie fyzicky náročných úloh, žiaci ľahšie zvládajú to, čo je spojené s pohybom;
 - *lingvistická inteligencia* – dobré rečové schopnosti, ľahkosť v písaní a čítaní, žiaci bez problémov tvoria text, učia sa opakovaním slovných spojení;
 - *logicko-matematická inteligencia* – rýchle riešenie matematických úloh, žiakom vyhovuje usporiadaný systém;
 - *sociálna inteligencia* – výborná orientácia v medziľudských vzťahoch, silná empatia, žiaci sa radi učia v skupinách, formou diskusie;
-
- *osobná inteligencia* – sebadôvera, samostatnosť, nezávislosť, žiaci pri učení uprednostňujú individuálnu činnosť spojenú s emocionálnym zážitkom.
 - *hudobná inteligencia* – dobrý sluch, rytmus, žiaci sa ľahko naučia hrať na hudobný nástroj, ľahko si osvojujú zhudobnené texty;

Aké aktivity by mohli napomôcť riešeniu: školské študijné krúžky, burza vzájomnej pomoci, zamerané na „dovysvetľovanie“ alebo doučovanie alebo zaujímavé učenie, „vzájomne sa učiace“ skupinky (kde by bola možnosť doučiť sa to, čomu niekto (aktuálne) nerozumie alebo z dôvodu choroby, kde by mohol doučovať učiteľ, starší žiaci by doučovali mladších, šikovnejší žiaci pomalších žiakov...).

Dôležité sú aj metódy, ktoré sa pri nácviku zručností u žiakov budú využívať.

Uvádzame príklad (vhodnej) metódy na rozvíjanie sociálnych zručností - kultivovaná komunikácia, prezentácia svojich názorov, seba.

Názov: Myslím si, že áno, myslím si že nie⁹

Charakteristika:

- žiaci prezentujú svoje myšlienky, postoje, stanoviska na vybranú tému (problém)
- žiaci spolu diskutujú o svojich a postojoch k téme (problému)

Kedy sa metóda dá vy/použiť:

- keď chceme zabezpečiť, aby každý žiak premýšľal a hovoril o nejakom probléme (tému)
- keď chceme zabezpečiť, aby sa žiaci zoznámili s rôznymi uhlami pohľadu na jednu vec
- keď chceme aby si žiaci ujasnili svoje postoje k nejakým otázkam, problémom
- keď chceme, aby si žiaci precvičili zručnosť „reagovať nekonfliktne na názory, s ktorými nesúhlasia“

Konkrétny príklad použitia metódy:

- diskusie o aktuálnom probléme triedy alebo kontroverzných témach, ktoré žiaci riešia alebo ich zaujíma

Čas 45 min (na triednickej/inej hodine)

Pomôcky: 2x papier A4 s veľkým nápisom ÁNO a NIE, šnúra alebo krieda na rozdelenie priestoru na dve polovice

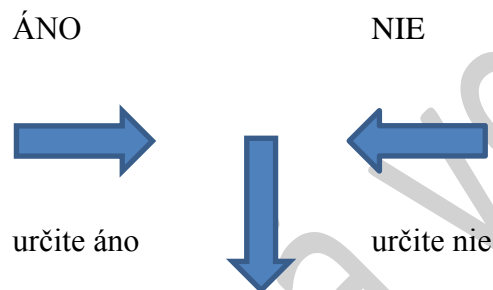
⁹ Zásobník metód používaných v OSF, www.Odysea.cz

Popis metódy - kroky:

1. Objasnenie cieľa – dokázať povedať svoj (často rozdielny) názor na nejakú tému, vypočuť si ho a kultivovane reagovať
2. Vysvetlenie (ilustrácia na príklade) pravidiel aktivity

Pravidlá:

- Učiteľ vysloví otázku, napríklad: „Myslíte si, že pokrok vo vede prispieva k tomu, že sú ľudia šťastnejší?“
- Žiaci odpovedajú na otázku tak, že sa postaví do priestoru s označením ÁNO/NIE. Žiaci majú na rozmyslenie 10 sekúnd, po zaznení signálu, napr. cinknutie na triangel, sa podľa svojho rozhodnutia postaví do zvoleného „áno/nie“ priestoru. Intenzitu svojho postoja naznačia blízkosťou/vzdialenosťou k stredovej čiare. Čím ďalej sa postaví od stredovej čiary, tým si je svojou odpoveďou viac istý (viď nasledujúci ilustratívny obrázok).



- Odpovede na jednotlivé otázky podliehajú pravidlu nútenej voľby, teda nie je prípustná odpoveď „neviem“. Avšak žiaci majú možnosť svoj názor v priebehu diskusie, nasledujúcej po každej otázke, zmeniť a prejsť na druhú stranu.
 - Platia základné pravidlá bezpečnej komunikácie, vrátane možnosti „stop“ (odstúpenie z hry).
 - V diskusii, ktorá nasleduje po každej otázke žiaci okomentujú svoj názor/odpoveď, t.j. zdôvodnia prečo zvolili áno alebo nie.
3. Najdôležitejším – zásadným pravidlom celej aktivity je to, že na komentáre (t.j. zdôvodnenie svojho postoja, svojej odpovede) je zakázané reagovať inak ako vyjadrením: „z uhla pohľadu ja, hovorenie za seba“, t.j. hovorím len to, čo si myslím ja a nevyjadrujem sa k tomu, čo povedali ostatní (napr. je neprípustné povedať: „to čo si povedal je sprostosť“). Je vhodné, keď na dobre viditeľné miesto učiteľ napíše správne/odporúčané (úvodné) formulácie vyjadrení: napr. „ja si myslím o tom..., domnievam sa..., vnímam to..., nazdávam sa..., podľa mňa“.
 4. Učiteľ kladie zatvorené otázky, na ktoré sa dá odpovedať len áno alebo nie. Po zadaní otázky sa žiaci rozostavia podľa toho, či si myslia áno alebo nie a potom nasleduje diskusia – komentovanie postojov žiakmi. Je dobré (ak sa dá) vyvolávať žiakov striedavo z oboch polovíc (áno : nie). Je veľmi dôležité, aby učiteľ názory žiakov nehodnotil, osvedčilo sa napr. reagovať: „ďakujem za názor“.

Cieľom týchto diskusií nie je dospieť k riešeniu. Ide o spoznanie/zdieľanie ,myšlienok a názorov na danú tému (vhodným spôsobom).

5. Aktivitu je potrebné uzatvoriť reflexiou, spoločnou úvahou o tom ako žiaci aktivitu vnímali a čo si z nej „odnášajú“. Napríklad pomocou nasledujúcich otázok: Bola pre vás tato aktivita náročná, prečo, čím? Aké to pre vás bolo, keď si niekto o nejakej veci myslí niečo opačného ako vy? Povedzte, ako by sa podľa vás mohol dať najavo nesúhlas keď niekto hovorí niečo, s čím nesúhlasíte a nechcete vyvolať konflikt. Skúste sformulovať (svoju) kultivovanú „vetu nesúhlasu“. Povedzte aké sú výhody kultivovanej odpovede v porovnaní s nekultivovanou.

Osvedčilo sa, keď najskôr uvažujú žiaci v dvojiciach a až potom v celej triede.

Pre ilustráciu uvádzame aj príklady možných otázok:

Je správne keď existuje povinná školská dochádzka? Myslíte si, že je dobré, keď má človek nejaké náboženstvo? Myslíte si, že by mal byť zákonom zakázaný rozvod manželov? Myslíte si, že dievčenské časopisy majú na dievčatá dobrý vplyv? Myslíte si, že by sa mala zaviesť v školách školská uniforma, aby sa zamedzilo porovnávaniu oblečenia medzi žiakmi? Myslíte si, že je dobré zdieľať svoje pocity na sociálnych sieťach? Myslíte si, že nastane doba, keď ľudia nebudú viesť vojny? Myslíte si, že by bolo správne zakázať násilie vo filmoch alebo v televízii? Myslíte si, že nové vedecké objavy a vynálezy dovedú ľudstvo k šťastnejšej budúcnosti? Myslíte si, že značkové výrobky sú zárukou šťastia a spokojnosti?...

Školy môžu klásť na jednotlivé PT rozdielny dôraz, zohľadňujú záujmy a skúsenosti žiakov, potreby školy a možnosti, či potreby, ktoré vychádzajú z určitej lokality alebo regiónu (napr. na národnostne zmiešanom území môžu klásť väčší dôraz na multikultúrnu výchovu). Školy/pedagógovia môžu využiť návrh odporúčaného výkonového štandardu pre jednotlivé PT na konci stupňa vzdelávania, ktorý nájdú na webovom sídle ŠPÚ/metodickom portáli.

6 Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon

Príliš často predkladáme žiakom odpovede, ktoré si majú zapamätať, namiesto problémov, ktoré majú vyriešiť (Roger Lewin)

Metódy výučby

V najširšom chápaní, založenom na gréckom význame slova *methodos* (cesta k niečomu), metóda znamená systematickú postupnú činnosť smerujúcu k dosiahnutiu cieľa. V didaktike pod pojmom metódy vyučovacieho procesu prevažne chápeme „spôsoby zámerného usporiadania učiva a činnosti učiteľa a žiakov, ktoré sú zamerané na dosiahnutie cieľov vyučovacieho procesu“ (Stračár, 1979). Ide vlastne o spôsoby, cesty, ako žiaka niečo naučiť, rozvíjať ho a „výchovne“ smerovať. Metódy výučby sú úzko prepojené s metódami učenia sa žiakov.

Je užitočné, ak učiteľ vy/skúša rôzne vyučovacie metódy (vrátane tých, ktoré sú nové a s ich použitím nemá žiadne skúsenosti). Vyučovacie metódy je potrebné vyberať (zvoliť si) vzhľadom k vzdelávacím cieľom a požadovaným kompetenciám (resp. zmysluplnému využitiu získaných informácií).

Výučba je procesom súčinnosti učiteľa a žiakov. Aktívny má byť nielen učiteľ ale aj žiak, čo predpokladá menej direktívne riadenie učebných aktivít žiakov.

Ak vychádzame z požiadaviek a potrieb žiakov, je u žiakov preferované také učenie, ktoré je pre nich zaujímavé, je zmysluplné, pestré a primerane náročné. Všestrannosť metód a postupov na vyučovacej hodine pomáha naplňovať cieľ vzdelávania a motivovať žiakov k ďalšiemu učeniu.

Východiská pre výber metód

- Poznanie žiaka sa vytvára v sústavnom dialógu medzi tým, čo už vie a tým, čo je nové, čo objaví svojou vlastnou činnosťou a čo mu učiteľ sprostredkuje.

Preto učiteľ pri výbere metód „hľadá u žiakov určité oporné body pre ďalšie učenie – čo žiak vie, aké postoje si osvojil, aké má skúsenosti z prostredia v ktorom žije, čo prežíva v triede a mimo nej, zisťuje, aké sú jeho kapacity z hľadiska senzomotorického - zmyslové vnímanie, verbálna a neverbálna komunikácia, manipulačné zručnosti, kognitívneho - skúsenosti a znalosti školské a mimoškolské, z oblasti sociálne afektívnej - záujmy, túžby, prania citový život, sociálne vzťahy (voľne podľa Skalková, 2007).

- Čím viac skúseností žiak získa, tým sú jeho predstavy o svete komplexnejšie a dokáže ich lepšie uplatňovať v živote.

Na tomto základe učiteľ vyberá také pedagogické metódy a vytvára také didaktické situácie, ktoré podporujú aktívnu interakciu žiaka s látkou a učivom, čím zefektívňuje proces učenia.

Metódy výučby pôsobia v kontexte s metódami riadenia triedy. Napríklad práca v skupinách si vyžaduje odlišné metódy, inštrukcie, postupy riadenia vyučovacieho procesu v triede (výber vhodného učiva, tvorba skupín, pravidlá a postupy práce skupín, usmerňovanie práce skupín, prezentácia ich činnosti, atď.) ako frontálne vyučovanie a pod.

Poznanie a ovládanie metód a foriem výučby je dôležité, ale ešte dôležitejšie je vedieť sa rozhodnúť, kedy a ktorú metódu, či formu má aplikovať. Voľba metód uskutočnená učiteľom ovplyvňuje, akým smerom bude orientovaná žiakova učebná činnosť, aké možnosti sa mu otvoria a naopak, aké budú pre neho nedostupné. Dobrý učiteľ nevystačí len so znalosťami metód a techník, nemal by zabúdať ani na neustálu reflexiu učebného procesu a tiež (svoju vlastnú) sebareflexiu („*sebareflexiu možno chápať ako vnútorný proces, ktorý pomáha uvedomiť si svoje konanie, myslenie, názory, postoje, ale aj porozumieť nevedomým obsahom svojej mysle, teda ako vnútorný hodnotiaci sa dialóg*, voľne podľa, Švec, V. 1994).

Neexistuje učebná činnosť, ktorá by viedla automaticky k úspechu všetkých žiakov, za akýchkoľvek okolností a podmienok a pri akomkoľvek type učiva.

V tradičnej výučbe učiteľ predovšetkým rozhoduje, riadi, vysvetľuje a kontroluje. V novej koncepcii výučby by mal učiteľ žiakov predovšetkým orientovať, inšpirovať, motivovať, aktivizovať, usmerňovať, pomáhať im, radiť, koordinovať, vytvárať priaznivé

klímu výučby, rozvíjať ich osobnostnú a sociálnu úroveň, a tiež reflektovať poruchy učenia sa žiaka, včas riešiť príčiny problémového správania. Tieto požiadavky na činnosti učiteľa vo výučbe vyplývajú aj z toho, že dostupných zdrojov informácií (v rozmanitých médiách) je čím ďalej, tým viac a je však pre žiakov ťažké sa v nich „správne“ orientovať.

Z hľadiska získavania informácií je súčasná škola pre žiakov často hodnotená ako „nudná“. Preto škola musí hľadať zaujímavejšie stratégie výučby, metódy a formy, ktoré študentom umožnia informácie zo spleti vytriediť, prehodnotiť, spracovať, vyvodit' ich prínos pre sebarozvoj. Ďalšou z aktuálnych požiadaviek je rozvíjanie (a oceňovanie) kritického a tvorivého myslenia vo výučbe a riešenia problémov.

Učiteľ riadi poznávaciu a praktickú činnosť žiakov vo výučbe. Podľa charakteru poznávacej činnosti žiakov (podľa úrovne osvojovania poznatkov, samostatnosti a hĺbky poznávacej činnosti žiakov) sa vyčleňuje päť poznávacích metód výučby (Lerner, 1986):

- výkladovo-ilustratívna (osvojovanie si hotových poznatkov);
- reproduktívna (osvojovanie spôsobu činnosti napodobňovaním);
- výkladovo-problémová (osvojovanie zdôvodnených poznatkov);
- heuristická (získavanie skúsenosti z tvorivej činnosti riešením problému);
- výskumná (samostatné zisťovanie/riešenie problému).

Výkladovo-ilustratívna metóda sa môže realizovať rôznymi formami výučby (slovnými, názornými, praktickými). Vo všetkých prípadoch však je základnou formou prezentácia hotovej informácie učiteľom na jednej strane a jej uvedomelé prijímanie a zapamätávanie si žiakom na strane druhej. Touto metódou môžu byť poznatky osvojované žiakom len na úrovni uvedomeného vnímania a zapamätania (t.j. 1. úroveň), prípadne porozumenia (2. úroveň). Aj keď aj tieto úrovne osvojovania poznatkov majú svoje miesto, nemôžu uspokojovať komplexné požiadavky na súčasnú výučbu. Majú sa uplatňovať len v určitých (málo frekventovaných) situáciách. Najnevhodnejšou (a navyše aj najnudnejšou) formou výkladovo-ilustratívnej metódy je prednášanie nového učiva učiteľom, počas ktorého poznatky z písomnej prípravy učiteľa sa presúvajú poväčšine v slovnej forme cez tabuľu (či počítačovú prezentáciu) do zošitov žiakov bez toho, aby „prešli ich hlavou“.

Reproduktívna metóda - pri tejto metóde ide o odovzdávanie poznatkov o spôsoboch činností, pričom sa nezaručuje aj skutočná (praktická) realizácia týchto spôsobov činností. Avšak k tomu, aby si žiaci osvojili skúsenosti ľudstva zo spôsobov intelektuálnej či praktickej činnosti tak, aby sa stali ich zručnosťami, musia ich mnohokrát použiť v podobnej situácii. Učiteľ pri využívaní tejto metódy využíva formu cvičení na reprodukovanie činností, ktoré sú žiakom známe a pochopené prostredníctvom výkladovo-ilustratívnej metódy. Prejavuje sa ústnou reprodukciou poznatkov, opakovacím rozhovorom, čítaním, písaním, riešením typových (matematických, fyzikálnych, historických) úloh, napodobovaním jazykových modelov, čítaním máp, rysovaním schém, laboratórnymi pokusmi, ktoré žiak vykonáva na základe určitej inštrukcie. Nadmerný počet jednotvárných cvičení môže mať za následok znižovanie záujmu žiakov, efektívnejšie sú cvičenia s meniacimi sa podmienkami osvojovania spôsobu činnosti. Reproduktívna metóda okrem úrovne porozumenia (úroveň 2.) umožňuje aj úroveň aplikácie osvojených poznatkov (3. úroveň).

Uvedené (dve) metódy výučby predstavujú základ pre ďalšie metódy, pretože **zabezpečujú prípravu** žiakov len **pre reprodukciu a uchovávanie** nahromadenej **kultúry**, **nie však pre tvorivú činnosť**, ktorá sa rozvíja najmä riešením problémov.

Výkladovo-problémová metóda – jej podstata spočíva v tom, že zoznamuje žiakov nielen s nájdenými riešeniami vedecko-poznávacích alebo praktických problémov, so spôsobom ich aplikácie, ale aj s logikou vyhľadávania týchto riešení. Učiteľ nastoľuje problém, sám ho rieši, pritom ukazuje spôsoby riešenia a poukazuje na myšlienkový postup pri riešení, ukazuje vzory vedeckého poznávania, vedeckého riešenia problémov. Pri tejto metóde sa žiaci učia myslieť, sledovať presvedčivosť argumentov, vyhľadávať ich, učia sa ako sa treba učiť, čo je základom pre rozvíjanie tvorivosti. Napriek tomu sa najviac rozvíja 2. úroveň - porozumenie.

Heuristická metóda - učiteľ pri tejto metóde riadi skúmanie problému, formuluje protiklady, plánuje jednotlivé kroky riešenia problému, postup zisťovania, ale riešenie jednotlivých krokov vykonávajú samostatne žiaci, ktorí vnímajú problémovú úlohu, premyslia si jej podmienky, riešia časť úlohy, pričom aktualizujú svoje doterajšie vedomosti. Kontrolujú svoje riešenie, zdôvodňujú svoje postupy činností a svoje konanie. Využívanie heuristickej metódy vedie k 4. úrovni - aplikáciu vedomostí v problémových situáciách.

Výskumná metóda - sa konkretizuje vo vzdelávacom procese formou riešenia úloh, práce s knihou a predovšetkým problémovým vyučovaním (žiaci riešia problémy, ktoré veda už vyriešila a nové sú len z ich subjektívneho hľadiska). Riešenie úloh prostredníctvom výskumných metód je zložené z jednotlivých etáp výskumného procesu. Žiak by mal prejsť všetkými etapami:

- pozorovanie a štúdium faktov a javov;
- vymedzenie problémov a ich ujasnenie;
- formulovanie hypotéz;
- zostavenie výskumného plánu;
- spracovanie plánu na dopĺňanie údajov súvisiacich so skúmanými javmi;
- formulácia získaných údajov;
- previerka riešenia;
- praktické závery o možnom použití získaných poznatkov.

Výsledkom efektívnej aplikácie výskumnej metódy je samostatnosť študentov pri skúmaní a riešení najprv ľahších a neskoršie stále zložitejších problémov. Je to zvlášť zreteľné pri riešení nových problémových úloh, kedy sa študent najprv zoznamuje s myšlienkou, princípom činnosti. Výskumná metóda umožňuje získavať najvyššiu (4.) úroveň osvojovania poznatkov a skúseností – aplikáciu vedomostí v problémových situáciách. Výskumná poznávací metóda sa veľmi dobre uplatňuje v koncepcii projektovej výučby. Žiacky projekt má byť rozpracovaný tak, aby spĺňal požiadavky a kritériá projektovej výučby. Vhodná je napríklad nasledujúca štruktúra (podľa Kašparová at al, 2008):

Názov projektu	- vystihujúci komplexnosť projektu
-----------------------	---

Charakteristika projektu	- uvedie sa, na akú komplexnú tému (prípadne aj prierezovú tému) a na ktoré kľúčové kompetencie je predovšetkým projekt zameraný
Zaradenie projektu do ŠkVP	- ročník, v ktorom sa predpokladá realizácia - projekty možno spracovávať tiež v nadväznosti na záverečné skúšky alebo na profilovú časť maturitnej skúšky
Počet zúčastnených žiakov	- práce na projekte sa môžu zúčastniť všetci žiaci, ale spravidla je vhodná skupinová práca do 10 žiakov - podľa potrieb možno priebežne pracovný tím dopĺňať a obmieňať
Činnosti realizované v rámci projektu	- opíše sa predpokladaný postup činností v rámci projektu, hlavne spôsoby zostavenia tímu a rozdelenie úloh, prehľad úloh a časový harmonogram, spôsoby kontroly úloh, diskusia o postupe prác, spôsoby prezentácie a zverejnenia a pod.
Časové a organizačné zabezpečenie práce na projekte	- uvádzajú sa údaje o trvaní projektu, o jednotlivých fázach spracovania, spôsoboch práce na projekte v priebehu výučby v školskom roku a špecificky v projektových týždňoch (s nadväznosťou na učebný plán, konzultáciami s učiteľmi a pod.)
Formy práce žiakov a ďalšie metodické prístupy	- skupinová práca žiakov, konzultácie s vyučujúcimi, diskusie, formy praktických prác, simulačné, inscenačné metódy a pod.
Spôsob hodnotenia práce žiakov	- uvedú sa spôsoby hodnotenia, ktoré budú využité v danom projekte – sebahodnotenie, kolektívne hodnotenie, súťaže, verejná prezentácia, a pod. - uvedú sa tie vyučovacie predmety, pri ktorých sa bude prihliadať pri klasifikácii žiaka pracujúceho v príslušnom projekte

Formy výučby

Kým metódy výučby zachytávajú vnútornú stránku výučby, vonkajšiu stránku predstavujú formy výučby. Pod pojmom formy výučby rozumieme usporiadanie výučby z hľadiska vonkajších prejavov činností učiteľa a žiakov pri osvojovaní obsahu (napr. forma rozhovoru, demonštrácie experimentu, samostatnej práce, skupinovej práce...)

Vonkajšie usporiadanie procesu výučby a podmienok, ktoré je určené miestom, časom i pracovnou náplňou, nazývame organizačná forma (napr. vyučovacia hodina, laboratórna práca, kurz, vyučovací blok, prax, exkurzia...). Podľa J. Skalkovej (1999, s. 203-204) sú organizačné formy súčasnej školy výsledkom dlhodobých a postupných zmien vyvolaných jednak zmenou funkcie školy, jednak zmenami v poňatí obsahu vzdelávania a v interakcii učiteľ – žiak. Učiteľ, podľa uvedenej autorky, sa pri svojej práci neobmedzuje len na striktné použitie jednej formy, ale ich použitie tvorivo zvažuje predovšetkým v závislosti od:

- cieľa práce;
- charakteru učiva;
- pripravenosti a špecifických potrieb žiakov a ich individuálnych zvláštností;
- možností, ktoré daná škola má k dispozícii.

Každá hodina by mala byť pre žiakov niečím novým, zaujímavým. Nezáleží na časovom intervale jednotlivých fáz, nie je dôležité ako dlho etapy trvajú, ale ako efektívne bol v nich využitý čas smerom k naplneniu špecifických cieľov hodiny, resp. jej etáp. Dôležitá je zmyslupnosťou aktuálneho diania na vyučovacej hodine (vyjadrená ako *kongruencia, t.j. zhoda medzi cieľmi vyučovacej hodiny, učebnými činnosťami a postupmi hodnotenia učebných činností*). Tomuto cieľu môžeme napomôcť tým, že žiakom budeme častejšie opakovať špecifické ciele výučby a pripomínať im spôsob dokazovania splnenia cieľov.

V našom výchovno-vzdelávacom systéme sa uplatňujú prevažne tri stratégie výučby - kompetitívna (súťaživá), kooperatívna a individualistická.

Podľa Kasíkovej (1997) z hľadiska spôsobu hodnotenia, osobného cieľa a typu interakcie (prepojenia) môžeme uvedené vyučovacie stratégie popísať týmto spôsobom:

STRATÉGIA	HODNOTÍ SA	OSOBNÝ CIEĽ	VZÁJOMNÉ PREPOJENIE
Kompetitívna	<i>zoradenie od najlepších najhorších</i>	<i>chcem byť lepší ako druhí</i>	<i>negatívne: „ja vyhrám, keď ty prehráš“</i>
Individualistická	<i>uznanie splnenia kritéria</i>	<i>chcem dosiahnuť stanovené kritérium</i>	<i>nulové: „splním nezávisle od kohokoľvek“</i>
Kooperatívna	<i>individuálny výsledok a prínos pre druhých</i>	<i>chcem, aby každý bol čo najlepší</i>	<i>pozitívne: „budem čo najlepší, keď i ty budeš čo najlepší“</i>

Kompetitívna stratégia je najrozšírenejšia v našich školách, kde v súťaživom prostredí je výkon žiaka konfrontovaný s výkonmi ostatných žiakov. Výsledkom môže byť, ako dôsledok prílišnej súťaživosti, pokles sebaúcty u žiakov, sebeckto, málo, resp. vôbec nevyvinuté interpersonálne kompetencie. Pri individualistických stratégiách pracuje každý žiak na splnení normy alebo kritéria. Kooperáciou v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu rozumieme schopnosť členov skupiny, resp. tímu sledovať spoločný cieľ, zamerať k nemu svoje konanie s cieľom jeho splnenia, s uplatnením adekvátnych spôsobilostí každého člena

skupiny. Kooperatívne vyučovanie („jeden za všetkých, všetci za jedného“) ovplyvňuje nielen priebeh vzdelávania, ale aj ďalšie aspekty rozvoja osobnosti žiaka, a svojím spôsobom aj osobnosti učiteľa. Výsledkom je kultivácia postoja, rešpektu k druhým a zároveň rozvoj primeranej sebaúcty. Zodpovednosť za druhých je sprevádzaná rozvojom empatie a vedomia o dôležitosti každého jedinca (každý je niečím cenný). Je potrebné si však uvedomiť, že automaticky každé zadelenie žiakov do skupín ešte nevytvára priestor pre naplnenie týchto cieľov. Skupinové vyučovanie bez akcentu zhodnocovania odlišností a oceňovania príspevku každého jednotlivca, bez uznania osobnej hodnoty každého, vytvára priestor len pre toleranciu, pričom v kooperácii sa odlišnosť nielen toleruje, ale sa aj využíva.

6.1 Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Výber metód pri vyučovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej aj žiak/žiaci so ŠVVP) závisí od viacerých činiteľov:

- od druhu a stupňa postihnutia, narušenia a ohrozenia žiakov,
- od cieľov a obsahu ich vzdelávania,
- od vybavenia školy i žiaka vhodnou kompenzačnou technikou¹⁰.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP sú spravidla uplatňované metódy vyučovania:

- *všeobecné metódy* (všeobecne platné aj pre intaktných žiakov);
- *modifikované metódy* (modifikované všeobecné metódy pre potreby žiakov s postihnutím a narušením);
- *špeciálne metódy* (adaptované všeobecné metódy vyučovania na druh a stupeň postihnutia a narušenia žiaka).

Pri výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP vzhľadom na výkon spravidla uplatňujeme nasledovné *špecifické metódy*:

- *metóda viacnásobného opakovania informácie* (aktívne a ciele upútavanie pozornosti žiakov so ŠVVP);
- *metóda nadmerného zvýraznenia informácií* (napr. predmet – pozadie, zmena a individuálne prispôsobenie intenzity sprostredkovania informácie na uľahčenie jej príjmu);
- *metóda zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie* (vytváranie silnejších zdrojov vo vnímaní prostredníctvom multisenzorickej percie);
- *metóda optimálneho kódovania* (zakódovanie informácie na základe ľahšie rozpoznateľných znakov, čím sa zjednoduší proces jej dekódovania);

¹⁰ VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia 2003. ISBN 80-968797-0-7

- *metóda sprostredkovania informácií náhradnými komunikačnými systémami* (pri absencii hovorenej reči, napr. augmentatívna a alternatívna komunikácia, znaková reč a iné);
- *metóda modifikácie kurikula* (formálna a obsahová úprava obsahu vzdelávania);
- *metóda intenzívnej motivácie* (vyvolať čo najväčšiu motiváciu pre žiaduce aktivity);
- *metóda pozitívneho posilňovania* (metóda efektívneho zvyšovania výkonu žiaka);
- *metóda intenzívnej spätnej väzby* (modifikácia informácie);
- *metóda algoritmizácie obsahu vzdelávania* („rozloženie“, „rozkrokovanie“ väčších celkov obsahu vzdelávania na menšie v logickej následnosti, resp. jednoduchšie, menšie kroky vedúce k dosiahnutiu stanoveného cieľa);
- *metóda zapojenia kompenzačných technických prostriedkov* (podľa druhu a stupňa zdravotného znevýhodnenia);
- *metóda postupnej symbolizácie* (od reálnych predmetov cez zmenšenie, k obrazom – symbolom);
- *metóda zapojenia náhradných kanálov* (pri absencii vizuálneho kanála, taktilné a pod.);
- *metóda pozitívnej psychickej tonizácie* (vytvorenie psychickej pohody pre žiaka);
- *metóda využívania inštrukčných médií* (textové, optické, aukusticko-vizuálne, plastické prírodniny, modely, vzorky, kombinované);
- *metóda aplikácie individuálnych vzdelávacích programov*¹¹.

Pri aplikácii uvedených metód používame aj rôzne techniky - technika hovoreného slova, názornosti, pohybového rozvoja a orientácie, výchovné pôsobenie umeleckými prostriedkami a výtvarnej, pracovnej činnosti, relaxácie, meditácie, povzbudzovanie, hry a iné.

Dôležitou súčasťou metód sú *špeciálne metodiky*, ktoré môžu byť zamerané na vyučovanie predmetov alebo spôsobilosti, ktoré si má žiak osvojiť. Ide tu o konkrétne spôsoby a postupy individuálne volené a prispôbené druhu a stupňu postihnutia/zdravotného znevýhodnenia žiaka (napr. špeciálnopedagogické metodiky u nevidiacich na osvojenie čítania a písania pomocou bodového písania, špeciálnopedagogická metodika písania kýpťom, protézou, ústami, nohami a iné u žiakov s telesným postihnutím a iné)¹².

Formy vyučovania vzhľadom na výkon žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Výber foriem vyučovania žiakov so ŠVVP určujú rôzne faktory, na základe ktorých učiteľ organizuje výchovno-vzdelávací proces v triede. Jedným z dôležitých faktorov je aj dosiahnutie optimálneho výkonu žiaka so ŠVVP na konkrétnom vyučovacom predmete. Uvádzame formy vyučovania z rôznych hľadísk.

Formy vyučovania z hľadiska počtu súčasne vyučovaných žiakov sa organizačné formy môžu deliť na:

¹¹ Spracované podľa VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia 2003. ISBN 80-968797-0-7 a doplnené.

¹² Tamtiež.

- individuálne (žiak s IVP);
- hromadné;
- skupinové;
- zmiešané.

Formy vyučovania z *hľadiska časového trvania*:

- vyučovacia hodina (+/- 45 minút);
- s prihliadnutím na osobitosti žiakov so ŠVVP môže učiteľ členiť vyučovaciu hodinu do kratších časových úsekov, zaraďovaním a organizovaním prestávok, realizovať blokové vyučovanie (§ 2 ods. 14 vyhlášky č. 322/2008 Z. z.);
- vyučovacia jednotka v školskej dielni, na školskom pozemku, v laboratóriu;
- vyučovacia jednotka na exkurzii, vychádzke a pod.

Formy vyučovania z *hľadiska stupňa homogenity žiakov tvoriacich triedu*:

- homogénna trieda, čo sa týka druhu a stupňa postihnutia žiakov so ŠVVP - špeciálna trieda v bežnej ŽŠ;
- heterogénna trieda pozostávajúca z intaktných žiakov a žiakov rovnakým druhom a stupňom postihnutia);
- heterogénna trieda pozostávajúca z intaktných žiakov a žiakov s rôznym druhom a stupňom postihnutia.

Formy vyučovania z *hľadiska počtu súčasne vyučovaných žiakov*:

- *individuálne vyučovanie* (napr. žiak s IVP, špeciálny pedagóg individuálne vyučuje žiaka so ŠVVP niektorý predmet);
- *hromadné vyučovanie* (všetci žiaci postupujú rovnako);
- *skupinové vyučovanie* (priama práca učiteľa s jednou skupinou a nepriame zamestnanie ostatných žiakov);
- *zmiešané vyučovanie* (vyučovacia činnosť učiteľa s intaktnými žiakmi sa realizuje na niektorých vyučovacích hodinách paralelne s vyučovaním žiaka so ŠVVP za pomoci/bez pomoci špeciálneho pedagóga).

Formy vyučovania z *hľadiska pracovného tempa žiakov*:

- rovnaké tempo práce (*všetci žiaci pracujú porovnateľným tempom*);
- individuálne tempo práce (*žiak pracuje vlastným tempom - individualizované vyučovanie - s perspektívou dosiahnutia optimálneho výkonu*).