

4

2025

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Editor: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka: Dana Kollárová
Zástupca šéfredaktorky: Marián Valent
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková
Redakčná rada: Zuzana Bánovčanová
Erika Fryková
Martina Kosturková
Eva Pupíková
Rastislav Rosinský
Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár
Grafické spracovanie: Stano Jendek | Renesans, s. r. o.
Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Sídlo redakcie: Národný inštitút vzdelávania a mládeže
Ševčenkova 11
851 01 Bratislava

Tel.: +421 48/4722 938
e-mail: redakcia@nivam.sk

www.nivam.sk

Vyšlo: december 2025

Vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 2989-3623

Príspevky v časopise sú posudzované najmenej dvoma posudzovateľmi.
Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia.
Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

OBSAH

SLOVO NA ÚVOD/ A WORD TO INTRODUCTION	5
SPÝTALI SME SA/ WE ASKED	
Rozhovor s Michalom Rybárom o umelej inteligencii v škole, alebo aj keď pomocou AI, ale zodpovedne (Zuzana Bánovčanová)	8
Interview with Michal Rybár about artificial intelligence in school, or responsibly even with the help of AI	
INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE/ INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE	
Trajektórie organizačného vzdelávania v európskych programoch pre mládež (Dominika Kováčsová)	19
Trajectories of organizational education in European youth programmes	
Formatívne hodnotenie ako nástroj na podporu učenia (sa) (Darina Gogolová, Oľga Straková)	28
Formative assessment as a tool to support learning	
Námestie vedomostí – dialóg generácií o škole dneška a zajtrajška (Eva Rišová)	38
The square of knowledge – a dialogue of generations about present and future school	
Tematické dni ako nástroj rozvoja prierezových gramotností (Adriana Gondová)	44
Thematic days as a tool for developing cross-curricular competencies	
Učitelia materských škôl a umelá inteligencia (Michal Mančík, Eva Pupíková)	62
Preschool teachers and AI	

Program inovačného vzdelávania „Rozvíjanie technického a tvorivého myslenia prostredníctvom stavebnice MATADOR KiGa 6, KiGa Klassik“ s využitím učebnej pomôcky MATADOR (Eva Bruteničová, Andrea Šimurdová, Gabriela Pavúková)	73
Innovative education programme „Developing technical and creative thinking through the MATADOR KiGa 6 and KiGa Klassik construction sets“ using the MATADOR educational tool	
Plán uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie (Elena Cinová)	80
Plan for implementing the Standards for enforcing the prohibition of segregation	
Fonematické uvedomovanie ako efektívna metóda v materskej škole – cesta k čítaniu a písaniu (Laura Ivanová)	87
Phonemic awareness as an effective method in preschool – a path to reading and writing	
Letná akadémia v Grazi – nové pohľady na jazyky, AI a učiteľskú profesiu (Libuša Helyes Bednáríková)	96
Summer academy in Graz – new perspectives on languages, AI, and the teaching profession	
RECENZIE/REVIEWS	
Ako sa efektívne učiť (Erika Fryková)	103
How to learn effectively	
Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE/ FROM LIBRARY TO LIBRARY	108

SLOVO NA ÚVOD

Vážené čitatelky, vážení čitatelia,

toto číslo Pedagogických rozhľadov prináša analýzu výziev a návrhov riešení problémov súvisiacich s aktuálnymi potrebami školstva, či sa už jedná o implementáciu umelej inteligencie do edukácie, komplexné postupy vo vyučovaní, formatívne hodnotenie, implementáciu európskych programov pri práci s mládežou, riešenie problémov súvisiacich so šikanou, inakosťou žiakov v rôznych oblastiach, alebo uplatňovanie metód podporujúcich efektívne učenie sa detí a žiakov.

Umelá inteligencia (ďalej AI) sa v súčasnosti stáva významným nástrojom aplikovaným v rôznych sférach ľudského života a postupne preniká aj do všetkých úrovní a typov škôl. V nadväznosti na uvedené skutočnosti je žiaduce a dokonca nevyhnutné, aby tento prienik nebol ojedinelý, izolovaný, prípadne nekontrolovaný, ale boli stanovené odporúčania, postupy, ktoré umožnia jej adekvátne implementovanie do edukačného procesu.

Odpoveďou môže byť pripravované kurikulum v oblasti umelej inteligencie, ktoré bude zapracované do vzdelávacích programov v rámci ich revízie. Toto kurikulum je predmetom rozhovoru s Michalom Rybárom, ktorý v súčasnosti vedie Odbor digitálnej transformácie na Ministerstve školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. V rozhovore so Zuzanou Bánovčanovou postupne reaguje na otázky, prečo je kurikulum potrebné, na čo sa bude zameriavať, čo bude vyžadovať od pedagógov, ako môže jeho implementácia ovplyvniť digitálnu gramotnosť žiakov vrátane ich motívov, postojov v pozitívnom i negatívnom zmysle a v prepojení na možnosti zamestnania v budúcnosti.

Dominika Kováčsová vo svojom príspevku *Trajektórie organizačného vzdelávania v európskych programoch pre mládež* analyzuje, ako organizácie pracujúce s mládežou využívajú európske programy pre mládež (napr. Erasmus +, Európsky zbor solidarity) na svoj rast, učenie a sieťovanie. Pomenúva ich výhody, ale tiež obmedzenia, na čo nadväzujú odporúčania, ako by sa dali eliminovať.

Formatívne hodnotenie ako nástroj na podporu učenia (sa) je názvom článku Dariny Golovej a Olgy Strakovej. Ústrednou témou je potreba výraznejšej aplikácie formatívneho hodnotenia do edukačného procesu, ktoré je vnímané ako nástroj podpory učenia sa žiaka, rozvoja jeho spôsobilostí.

Prepojenie historickej pamäte a súčasného vzdelávania prostredníctvom príkladu osláv 81. výročia SNP a 70. výročia vzniku Múzea SNP v Banskej Bystrici prezentuje článok Evy Rišovej s názvom *Námestie vedomostí – dialóg generácií o škole dneška a zajtrajška*. „Námestie vedomostí“ je projektom Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže, v ktorom je výrazná pozornosť venovaná analýze postojov verejnosti k pilierom reformy, problematike hodnotenia žiakov. Zároveň prináša odporúčania pre prax pre školy i verejnosť.

Adriana Gondová uvádza príspevok *Tematické dni ako nástroj rozvoja prierezových gramotností*. Tematické dni predstavuje ako nový systémový prvok v kurikule základného vzdelávania. Na konkrétnom príklade zameranom na problematiku kyberšikanovania predstavuje ciele, postupy a aktivity tematického dňa.

Príspevok Michala Mančíka a Evy Pupíkovej s názvom *Učítelia materských škôl a umelá inteligencia* prezentuje podporu AI v práci učiteľa, či už v rámci pedagogického procesu, individualizácie vzdelávania alebo administratívnych úkonov.

Efektívna implementácia prvkov technického a tvorivého vzdelávania do edukačného procesu v predprimárnom a primárnom vzdelávaní je predmetom príspevku *Program inovačného vzdelávania „Rozvíjanie technického a tvorivého myslenia prostredníctvom stavebnice MATADOR KiGa 6, KiGa Klassik“ s využitím učebnej pomôcky MATADOR KiGa 6, KiGa Klassik* autoriek Evy Bruteničovej, Andrey Šimurdovej a Gabriely Pavúkovej.

Elena Cinová prezentuje svoj príspevok *Plán uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie* ako spôsob tvorby daného plánu a konkrétneho postupu. Uvedený plán má byť súčasťou dodatku školského poriadku školy.

Význam rozvoja fonematického uvedomovania u detí predškolského veku ako dôležitého predpokladu pre úspešné osvojenie si čítania a písania v základnej škole je predmetom článku Laury Ivanovej s názvom *Fonematické uvedomovanie ako efektívna metóda v materskej škole – cesta k čítaniu a písaniu*. Autorka v ňom prezentuje konkrétne aktivity, výhody tejto metódy, v rámci ktorej sa deti učia vnímať zvukovú štruktúru slov, analyzovať ju a manipulovať s ňou, čo predstavuje východisko pre rozvoj jazykových schopností, pozornosti a logického myslenia detí.

Príspevky pre pedagogickú prax uzatvára svojim článkom Libuša Helyes Bednáríková s názvom *Letná akadémia v Grazi – nové pohľady na jazyky, AI a učiteľskú profesiu*. Autorka tu prezentuje osobnú skúsenosť z Letnej akadémie ECML, zameranej na prezentáciu inovácií vo vzdelávaní učiteľov jazykov v Európe.

Recenzným príspevkom do aktuálneho čísla Pedagogických rozhľadov je recenzia Eriky Frykovej na knižnú publikáciu *Ace that test. A Student's Guide to Learning Better*

(voľne je možné preložiť ako: *Úspešné zvládnutie testu: Príručka pre študenta, ako sa lepšie učiť*).

Medzi knižnými novinkami sa objavuje publikácia *Výbušné dítě* (Ross W. Greene) s návodmi ako postupovať v rozmanitých situáciách s deťmi, ktoré sa ľahko nahnevajú, *Pedagogický takt* (Max van Manen), publikácia, v ktorej autor prezentuje potrebu ústretovej pozornosti pedagógov prioritne voči deťom, žiakom. Kniha *Od literárnej komunikácie k tolerancii a rešpektu* (Dana Kollárová a Kristína Borbášová) ponúka prehľad literárnych textov z čítaniek pre 1. stupeň základnej školy s uvedením znakov vhodného alebo nevhodného prosociálneho správania, ktoré sa môžu stať východiskom pre aktivity v triede, alebo v škole. Výber uzatvárajú dva diely publikácie *Škola nie je výchovný tábor: riešite problémové správanie žiakov do hĺbky a efektívne* (Mária Belešová), kde autorka ponúka hlbšiu analýzu príčin, prejavov a riešení nevhodného správania žiakov v súčasnej škole.

Prajeme Vám inšpiratívne čítanie.

Erika Fryková
členka redakčnej rady

SPÝTALI SME SA

Rozhovor s Michalom Rybárom o umelej inteligencii v škole, alebo aj keď pomocou AI, ale zodpovedne

MSci. MICHAL RYBÁR, Ph.D.

je absolventom matematiky a informatiky, titul, Ph.D. obhájil z teoretickej kryptografie. Ako účastník programu *Teach* tri roky pôsobil ako učiteľ matematiky, informatiky a angličtiny na základnej škole. V rámci ročného programu *Komenského inštitút* sa venoval projektu zavedenia systému podpory pre žiakov po skončení vyučovania. Od roku 2020 pracuje na Ministerstve školstva kde v súčasnosti vedie Odbor digitálnej transformácie. Venuje sa témam digitálnej transformácie škôl, digitálnym zručnostiam, zodpovednému využívaniu umelej inteligencie vo vzdelávaní, kybernetickej bezpečnosti škôl a školským digitálnym koordinátorom. Je spoluautorom *komponentu 7 Plánu obnovy a odolnosti*, viedol národné projekty *edIT* a *DiTEdu* za aktivity ministerstva školstva.



Aké hlavné ciele sleduje pripravované kurikulum v oblasti umelej inteligencie (AI) v rámci revízie vzdelávacích programov?

Pripravované kurikulum v oblasti umelej inteligencie pre základné školy má ambíciu presiahnuť tradičné rámce výučby informačných technológií a pretransformovať spôsob, akým žiaci pristupujú k učeniu, technológiám a spoločnosti. Zjednodušene povedané, nejde len o to upratať tému AI do informatiky, ale vytvoriť prostredie, kde sa AI stáva prirodzenou súčasťou učenia, tvorby a reflexie žiakov bez ohľadu na predmet.

Ciele kurikula zahŕňajú podporu digitálnej a dátovej gramotnosti, rozvoj kritického a etického myslenia, budovanie zdravého digitálneho sebavedomia, tvorivosti a zodpovedného využívania technológií. Kurikulum umelej inteligencie má ambíciu, aby sa žiaci naučili nielen používať AI, ale hlavne rozumieť základným princípom jej fungovania, jej možnostiam a limitom a boli si vedomí rizík jej používania. Ide o cestu k tomu, aby školy pripravovali žiakov na svet, kde technológie a ľudskosť existujú v rovnováhe.

AI kurikulum má rovnako podporovať školy v tom, aby sa prispôbovali rôznym štýlom učenia, aby pomáhali žiakom s rôznymi východiskami a aby technológie nevyvolávali rozdiely ale naopak, znižovali ich. Tiež chceme žiakov podporovať v tom, aby si vedeli klásť kritické otázky o pôvode a cieľoch AI systémov, aké sú ich limity, dopady a predsudky s nimi spojené.

V diskusiách sa niekedy objavuje názor, že téma AI je len „trendová“. Ako by ste vysvetlili, že ide o dlhodobú a systémovú potrebu, nie o krátkodobú módnú vlnu?

Je dôležité rozlíšiť medzi „trendovou technológiou“ – ktorá rýchlo prejde a mizne – a technológiou, ktorá mení paradigmu. Dovolím si túto zmenu prirovnať k príchodu kníhtlače či internetu. Tak ako svojho času oni, umelá inteligencia už dnes ovplyvňuje takmer každý aspekt spoločnosti: komunikáciu, pracovné procesy, tréningové metódy, tvorbu obsahu, šport, zdravotníctvo, dopravu, umenie. Zároveň ide o samotný koncept umelej inteligencie, ktorý mení spôsob, akým pracujeme s informáciami a generujeme obsah, nie o jej technologické prevedenie. To znamená, že vzdelávací systém nemôže AI vnímať ako doplnok či experiment, ale ako zásadný element zmeny v príprave žiakov na budúcnosť, ktorá sa už deje. Ak by sme AI prehliadli, školy by riskovali, že sa stanú zastaralými, že žiaci budú prichádzať o možnosť budovať kompetencie potrebné pre ďalšie štúdium alebo zamestnanie, a že sa prehĺbia rozdiely medzi školami, ktoré reagujú na zmenu, a tými, ktoré nie. Naopak, systematické zaradenie AI do vyučovania znamená budovanie školského ekosystému, ktorý je adap-

tabilný, reflexívny a otvorený inováciám. Znova je však cieľom dlhodobu udržateľný rozvoj, nie prispôsobenie sa dočasným trendom.

Na umelú inteligenciu je tiež potrebné pozrieť sa cez optiku kompetencií, hodnôt a občianstva v digitálnom veku. Týmto spôsobom sa téma AI stáva základnou súčasťou vzdelávania, podobne ako čítanie, písanie či matematické myslenie. Takže odpoveď je: áno, AI je technologicky aktuálna, ale jej zaradenie do vzdelávania je dlhodobou, strategickou a nevyhnutnou investíciou do budúcnosti.

Na aké vedomosti, zručnosti a postoje sa nové AI kurikulum zameriava? Ide skôr o technologické aspekty, alebo aj o rozvoj kritického a etického myslenia?

V novom AI kurikule pre základnú školu sa dotýkame všetkých troch úrovní kompetencií:

1. **Vedomosti** – žiaci sa učia, čo je umelá inteligencia, základy algoritmov na ktorých funguje, čo znamená strojové učenie, čo pre ňu znamenajú dáta, modelovanie, generovanie obsahu, rozpoznávanie vzorov. Zároveň sa oboznamujú s tým, aké sú jej limity a riziká: napríklad že AI nie je vedomým systémom, že môže byť zaujatá, že výstupy nie sú vždy spoľahlivé, že je to stále iba stroj bez skutočnej emócie, či duše.
2. **Zručnosti** – ide o praktické využívanie nástrojov, ktoré sú primerané veku: napríklad jednoduché dátové aktivity, rozlišovanie vzorov, tvorba vizualizácií, práca s generovaným obsahom (napr. tvorba obrázkov, textov), základné programovanie či stavba algoritmického myslenia. Zručnosti tiež zahŕňajú schopnosť interpretovať výstupy AI, overovať ich relevantnosť, porovnávať ich s vlastným rozumom či zdrojmi, teda rozvíjanie metakognitívnych schopností. Patrí sem aj rozlišovanie generovaného obsahu od skutočného a odolnosť voči manipuláciám či podvodom využívajúcich AI.
3. **Postoje** – tu sa kladie silný dôraz na etiku, zodpovednosť, občiansku participáciu a digitálnu pohodu. Žiaci budú viesť diskusie o tom, ako AI mení spoločnosť, aké sú dopady jej zavádzania (napr. automatizácia práce, spravodlivosť algoritmov, ochrana súkromia), majú rozvíjať postavu zodpovedného digitálneho občana, ktorý technológiu používa a vie kriticky hodnotiť. Z toho jasne vyplýva, že nejde iba o technologické aspekty – teda o naučenie sa „ako funguje AI“ – ale o kritické a etické myslenie, reflexiu a občiansku gramotnosť. Kurikulum predpokladá, že technológia sama osebe nemá hodnotu, ale hodnota je v tom, ako ju používame, kto ju navrhuje, aký dopad má a akým spôsobom

sa zapájame do jej formovania. Napríklad žiaci môžu byť vedení k tomu, aby analyzovali príklady, kde AI systém urobil chybu, či bol zaujatý, a potom navrhl, čo by sa dalo urobiť lepšie – myšlienka „technológia je len nástroj, rozhoduje človek“, sa stáva jadrom učenia.

Ako sa plánuje téma umelej inteligencie prepájať s existujúcimi vzdelávacími oblasťami a ich vyučovacími predmetmi, napríklad s informatikou, matematikou, občianskou náukou či jazykmi?

Prierezové využitie AI kurikula znamená, že téma umelej inteligencie nebude vyučovaná izolovane, ale bude integrovaná naprieč všetkými predmetmi a činnosťami základnej školy. Mala by prepájať jednotlivé oblasti a zároveň každá oblasť má šancu ukázať žiakovi iný pohľad na AI samotnú. Praktické prepojenia môžu vyzeráť tak, že informatika bude naďalej vyučovať prácu s jednoduchými algoritmami, tvorbu logických blokov, používanie nástrojov AI, základné programovanie či vizualizačné nástroje – tu sa žiak učí základné technologické mechanizmy a logiku fungovania AI. V matematike zdôrazníme zameranie na dáta – ich zhromažďovanie, triedenie, vizualizovanie a interpretovanie. Dôležitá je tiež práca s pravdepodobnosťou, grafmi, trendmi – ako sa stroj učí, čo sú jeho vstupy a čo výstupy, ako sa modely validujú. Tieto matematické zručnosti sa stávajú základom pre porozumenie základom, na ktorých AI vznikla a vzostup moderných pravdepodobnostných modelov. Mimoriadne dôležitou pre AI kurikulum je občianska náuka a etika, resp. spoločenské vedy. Tu sa analyzuje, ako AI vplýva na spoločnosť – napríklad automatizácia práce, zodpovednosť pri rozhodovaní AI, ochrana súkromia, spravodlivosť algoritmov, digitálne práva a povinnosti. Žiaci diskutujú, ako by sa mala regulovať AI, aké hodnoty by mala mať, aké sú limity a etické hranice jej použitia. Z pohľadu praktického využitia nástrojov budú dôležité všetky ostatné predmety, ako jazyky a výchovy. AI sa dá mimoriadne efektívne použiť na tvorbu textov, grafík, hudby, príbehov – žiaci môžu na hodinách jazyka skúšať generovanie textov (napr. v angličtine) a potom ich kriticky upravovať. Výtvarná výchova môže využiť generatívnu AI na tvorbu vizuálneho obsahu a následnú diskusiu o autorstve, originalite, etike tvorby. Špecializované nástroje môžu žiakom pomáhať tvoriť hudbu v rôznych žánroch, podcasty a mnohé ďalšie.

Týmto spôsobom AI kurikulum podporuje komplexné učenie – má nielen technické aspekty, ale aj tvorivé, spoločenské, kritické a reflexívne zložky. Integrácia AI naprieč základnými predmetmi zároveň podporuje reálne prepojenie technológie s každodenným učením – žiaci vidia, že AI nie je „iba informatická“ téma, ale že sa dotýka matematiky, občianskej výchovy, etiky či zvyšných predmetov.

Počíta sa aj s praktickými aktivitami, kde budú žiaci pracovať s reálnymi nástrojmi AI, alebo pôjde viac o porozumenie princípom, na ktorých AI funguje?

Kurikulum je navrhnuté tak, aby dosiahlo oboje – teória aj prax idú ruka v ruke, pričom prax je primeraná veku a kontextu základnej školy. Už v prvom cykle sa žiaci prostredníctvom aktivít zoznamujú so základnými konceptmi – napríklad rozpoznávanie obrazov, jednoduché hry, ktoré môžu využiť aj AI prvky (napr. detekcia tvarov či vzorov), generovanie obrázkov či textu s podporou učiteľa. Tieto aktivity sú hravé, interaktívne, zamerané na objavovanie a kladenie otázok: „ako toto funguje?“, „prečo to robí to-a-to?“. Rovnako sa budú zoznamovať vekovo primeraným spôsobom s rizikami a limitáciami AI, s ktorou sa stretávajú v bežnom živote mimo školy.

V druhom cykle prebiehajú sofistikovanejšie cvičenia – žiaci môžu pracovať s nástrojmi generatívnej AI (pod vedením učiteľa) – napríklad generovať vlastné krátke príbehy, upravovať generovaný obsah, analyzovať výstupy AI, diskutovať o ich kvalite a primeranosti. Môžu zbierať vlastné dáta (napr. jednoduchý prieskum v triede), spracovať ich, vizualizovať a použiť jednoduchý model (vrátane diskusie o tom, že model nemusí byť presný). Ďalej sa budú rozprávať o rizikách a limitáciách, špecificky aj o tom, že AI je neživá technológia bez schopnosti nadväzovať vzťah.

Na konci základnej školy alebo v príprave na strednú školu môžu byť projekty, kde žiaci navrhnu jednoduchý „mini-model“ (napr. rozhodovanie, triedenie, vizuálna analýza), vyhodnotia ho, navrhnu jeho vylepšenie, diskutujú etické dopady. Takéto aktivity rozvíjajú tvorivosť, kolaboráciu, prezentáciu výsledku a komunikáciu.

Je dôležité povedať, že pri všetkých praktických aktivitách sa kladie dôraz nielen na samotné používanie nástrojov – ale najmä na reflexiu: čo tento nástroj urobil, prečo, aké boli vstupy, či sú výstupy spoľahlivé, čo sa stalo, ak sme vstupy zmenili. Tým sa zabezpečuje, že žiaci nerozmýšľajú spôsobom „AI spraví všetko za mňa“, ale škola ich smeruje k cieľu „ja používam AI a uvažujem nad tým“. Tento prístup podporuje princíp „učiť sa s AI“ a nie „učiť sa od AI“ – AI je partnerom v učení, nie náhradou učiteľa alebo myslenia.

Ako sa bude nové AI kurikulum venovať aj citlivým témam ako napr. digitálna pohoda, vytváranie vzťahov s AI a podobne?

Jednou z najdôležitejších inovácií nového AI kurikula je systematické integrovanie témy digitálneho well-beingu, medziľudských vzťahov a kritickej reflexie vzťahu človeka a technológie vo vzdelávaní. Tento cieľ, verím, dosiahneme formou aktivít, diskusií a reflexie: napríklad žiaci sa budú učiť rozlišovať medzi aktívnym využitím tech-

nológií a pasívnym prežívaním času pred obrazovkou. Pri téme vzťahu s AI môžu žiaci diskutovať, či a ako by sa mali cítiť voči AI, či by mali AI považovať za „kamaráta“, či len nástroj. Uvedomujeme si, že moderné AI nástroje môžu byť sociálne navrhnuté tak, aby vyvolali emocionálnu väzbu (napr. chatboty) a že mladší žiaci môžu byť zraniteľní voči tomu, že začnú AI vnímať ako partnera alebo dôverníka. Kurikulum preto v prvej línii učí, že technológia nemá vedomie, nemá emócie, nemá práva. Žiak by mal vedieť, kde je hranica medzi použitím technológie a medziľudskou interakciou, skutočným vzťahom a naprogramovaným rozhovorom. Diskusie o rizikách a zodpovednosti by môžu priniesť aj také témy ako napríklad – ako AI a digitálne platformy môžu viesť k problémom: závislosti, strate súkromia, manipulácii alebo k dezinformáciám. Žiaci budú skúmať, aké údaje o nich AI zbiera, ako sa môžu správať algoritmy, ako sa môžu tvoriť dátové bubliny, ako môžu byť rozhodnutia AI netransparentné a následne ovplyvňovať ich život. Tieto témy sú vedené vo vhodnej podobe pre vek žiakov – napríklad formou príbehov, simulácií, rolových hier: „Ako by som sa cítil, keby systém rozhodol o tom, či budem mať výhodu vo výuke?

Dôležitou témou bude tiež budovanie digitálnej reziliencie – žiaci budú vedení k tomu, aby vedeli reagovať na nežiaduce situácie: čo urobiť, ak sa cítia zahľtení technológiami, ak im AI odporúča nevhodný obsah, ak zistia, že ich dáta sú zdieľané bez ich súhlasu. Kurikulum obsahuje modul o tom, ako nastaviť digitálne hranice, ako vypnúť, ako reflektovať, ako komunikovať s rodičmi či učiteľmi, keď sa stretnú s online tlakom. V neposlednom rade bude témou aj spolupráca s rodičmi a komunitou tak, aby bol život žiaka vnímaný celistvo a pravidlá a zdravý digitálny život zahŕňali školský aj mimoškolský čas.

Týmto spôsobom sa kurikulum nestavia len ako technický modul, ale ako celistvý rámec tvorby digitálneho občana, ktorý je nielen schopný používať technológie, ale je pripravený viesť, reflektovať a kriticky sa orientovať v digitálnom svete.

V akom veku je vhodné pracovať s AI, ako je to vyriešené v rámci AI kurikula alebo v oblasti poskytnutia nástrojov AI žiakom v školách?

Zvolili sme si prístup, že je vhodné začínať čo najskôr – už na prvom stupni ZŠ – ale vždy s rešpektom k veku, vývoju žiaka a úrovni náročnosti. Preto kurikulum navrhuje postupnú gradáciu. V prvom cykle sa téma AI predstavuje hravou formou, v istom zmysle totožnou s poňatím „bežnej“ informatiky, resp. digitálnej gramotnosti. Pracuje sa intuitívnou formou, teda cez jednoduché hry, aktivity so zobrazeniami a zvukmi, ktoré ilustrujú, ako „počítač vidí“ alebo „počúva“, ako rozpoznáva vzory či obrázky. Ide najmä o budovanie povedomia: „technológie sú v okolí“, a „dáta niečo znamenajú“. Nie je dôležité učiť komplexné algoritmy, ale budovať zvedavosť a bezpečný postoj

k AI a technológiám. V druhom cykle sa postupne prechádza k náročnejším témam: samotné nástroje AI (napr. generovanie obrázkov, jednoduché chatboty), práca s dátami, vizualizácie, diskusie o tom, ako AI vplýva na spoločnosť. Žiaci môžu používať školou vybrané nástroje, ktoré sú bezpečné a moderované učiteľom. V posledných ročníkoch ZŠ sa pripravuje prechod na strednú školu: žiaci môžu byť zapojení do projektov, vytvárať tímové úlohy, skúšať jednoduché modely, reflektovať ich výsledky a dopady. Zároveň sa kladie dôraz na digitálne občianstvo – schopnosť rozumieť, kriticky hodnotiť a zapojiť sa do diskusie o technologickej budúcnosti. Tento postup zaručuje, že téma AI nebude pre žiakov ani pre učiteľov náhla alebo príťažou, ale bude sa rozvíjať vo vhodnom čase, s primeranou podporou a s dôrazom na bezpečnosť, etiku a prínos. Nástroje AI, ktoré sa budú používať, budú vhodné pre daný vek, budú rešpektovať ochranu súkromia, budú moderované a využívané v pedagogickom kontexte.

Túto otázku však nepovažujeme za uzavretú – výskumy ohľadne vekovej primeranosti stále prebiehajú a ostávame otvorení odbornej diskusii v tejto téme.

Aké kompetencie by mal mať učiteľ, ktorý bude s témou umelej inteligencie pracovať – aj keď nie je odborníkom v informatike?

Učiteľ zapojený do vyučovania AI nemusí byť expertným informatikom, ale mal by disponovať súborom kompetencií, ktoré umožnia efektívne, zodpovedne a inovatívne viesť žiakov v tejto oblasti. Medzi tieto kompetencie patrí napríklad základné porozumenie princípom AI – učiteľ by mal vedieť vysvetliť, ako strojové učenie funguje, čo sú dáta, aké môžu byť chyby a obmedzenia systému. Toto porozumenie mu umožňuje viesť diskusiu so žiakmi, tvorivo využívať nástroje a zároveň ich správne moderovať. Mal by mať aj didaktické zručnosti pre integráciu AI do výučby – ide o schopnosť vytvárať úlohy, ktoré efektívne pracujú s AI nástrojmi v rámci predmetu. Mali by vedieť využiť AI vo svojom predmete ako katalyzátor učenia, nielen ako doplnok. Učiteľ musí vedieť plánovať, realizovať a hodnotiť aktivity, ktoré zahŕňajú AI a vedieť podporiť žiakov v reflexii výsledkov. Mimoriadne dôležitá je aj kompetentnosť v otázke etiky, ochrane údajov a digitálnej pohody – učiteľ by mal byť schopný viesť diskusiu žiakov o tom, aké sú riziká AI technológií, ako chrániť svoje súkromie, ako vyvážiť čas pred obrazovkou a medziľudské interakcie, ako rozvíjať digitálnu rezilienciu. Musí byť pripravený reagovať na záťažové situácie (napr. nadmerné používanie technológií či digitálnu úzkosť). Pedagóg by mal tiež žiakov viesť k tomu, aby sa pri využívaní AI pýtali na základné kritické otázky o jej fungovaní, ako napríklad: „Prečo tento výsledok?“, „Aké sú vstupy?“, „Čo by som zmenil?“ a „Aké dôsledky má toto využitie AI?“. V neposlednom rade je dôležitá aj základná ochota skúšať, experimentovať, spolupracovať

a profesijne rásť – učiteľ by mal byť otvorený novým technológiám, učiť sa a zdieľať dobrú prax so svojimi kolegami; mal by mať podporu a prístup k metodickým materiálom, tréningom a zdieľaným komunitám. Tieto kompetencie zabezpečujú, že učiteľ nie je len technickým operátorom, ale kľúčovým sprievodcom procesu učenia, ktorý vkladá ľudský rozmer, hodnoty a reflexiu do technologického prostredia. Práve toto sú vlastnosti, kde sú učitelia nenahraditeľní.

Mnohí pedagógovia majú obavy z technologickej náročnosti. Ako možno podporiť ich istotu, že zvládnu túto tému zaradiť do svojej výučby?

Vzhľadom na to, že pre mnoho učiteľov je oblasť AI novinkou, snažíme sa zabezpečiť spoľahlivú podporu a systematický prístup k implementácii Plánu zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní. Odporúčame preto školám postupné zavádzanie – nevyžadovať okamžité profesionálne ovládanie AI nástrojov, ale umožniť učiteľom začať postupne. Tým sa minimalizuje stres a buduje sa sebadôvera, rovnako ako u žiakov v triede.

V spolupráci s partnermi tiež ministerstvo pripravuje širokú paletu podporných aktivít – vzdelávacie kurzy, workshopy, online moduly, možnosť komunitných stretnutí učiteľov či riaditeľov. Tým sa vytvára prostredie vzájomnej výmeny skúseností a vzájomnej podpory. Pripravujú sa tiež metodické materiály – učiteľom chceme poskytnúť prístup k databáze overených nástrojov, príkladom dobrej praxe, učebným plánom, ako aj kvalitným metodickým usmerneniam. To zmierňuje neistotu z voľby nástroja či zodpovednosti za výstupy.

Ako by ste reagovali na názory (aj niektoré výskumy), ktoré hovoria o tom, že AI môže viesť ku kognitívnej lenivosti, resp. oslabovaniu schopnosti kritického myslenia?

Tieto obavy sú oprávnené a preto s nimi počítame pri príprave nového kurikula. Kognitívna lenivosť – teda situácia, keď žiaci skôr kliknú „daj mi odpoveď“ než premýšľajú – hrozí, pokiaľ sa technológia používa nekriticky a bez pedagogického rámca. Na druhej strane, ak sa AI využíva správne, môže naopak posilniť kritické myslenie a metakogníciu. Preto je dôležité zdôrazňovať, že AI nástroje slúžia ako podpora, nie náhrada – učiteľ a žiak spolu vytvárajú úlohu, kde AI poskytne výstup, ale žiak musí výstup overiť, porovnať, upraviť, komentovať, reflektovať. Učebné aktivity tiež musia vyžadovať aktívne myslenie – napríklad úlohy typu: žiaci dostanú generovaný text alebo obrázok z AI, identifikujú možné chyby alebo predsudky, navrhnu opravu alebo vylepšenie. Tak sa technológia stáva katalyzátorom učenia, nie pasívnou činnosťou. Školy by tiež mali realizovať aktivity tradičnými metódami a potom porovnať, čo sa

zmení pri použití AI. To pomáha zachovať a rozvíjať základné myslenie, samostatné riešenie problémov, tvorivosť a reflexiu. Použitie AI je voľbou, nie východným bodom vo vzdelávaní.

V akom časovom horizonte by sa nové kurikulum mohlo začať realizovať v školách?

Pre základné školy je realistický časový rámec od školského roka 2026/2027. Tento časový rámec sa budeme snažiť dodržať aj pre stredné školy a gymnáziá.

Aké vidíte najväčšie prekážky pri jeho implementácii – a čo by mohlo pomôcť, aby sa stal tento proces úspešným?

Medzi najväčšie výzvy pri implementácii počítam profesijný rozvoj učiteľov – mnohí učitelia sa necítia kompetentní v oblasti AI a digitálnych technológií a nemajú dostatok času a motivácie k zmene. Budú tiež potrebovať kontinuálnu metodickú podporu, ktorú by malo zabezpečiť ministerstvo. Prekážkou môže byť aj potrebná kultúrna a organizačná zmena – zaradenie AI znamená nutnú zmenu v myslení školy, výučbe a hodnotení. Tieto zmeny vyžadujú odvahu a odhodlanie, podporu vedenia a komunitu učiteľov ochotných experimentovať. Dôležitým aspektom bude tiež udržateľné financovanie aktivít, ktoré sa odštartujú ako pilotné projekty.

Ak by ste mali učiteľom odkázať jedno posolstvo do budúcnosti, ktoré sa týka umelej inteligencie a vzdelávania, čo by to bolo?

Ako prvé mi určite napadlo jednoduché posolstvo: „Nebojte sa!“. V rozšírenej verzii by to určite bolo: „Nebojte sa byť sprievodcami učenia v digitálnom veku – využívajte umelú inteligenciu ako nástroj pomoci, nie ako náhradu alebo učebnicu“. Pomáhajte žiakom nielen technologicky sa orientovať, ale najmä rozvíjať kritické myslenie, etické vnímanie a zdravý vzťah k digitálnemu svetu vrátane AI. Technológia je nástrojom – vy ste však tí, ktorí dávate učeniu dušu.“

Prešli sme od škôl, žiakov a učiteľov k implementácii kurikula, ale čo by mali vedieť rodičia o tom, prečo je dôležité, aby sa ich deti učili o umelej inteligencii?

Rodičia by mali vedieť, že ich deti vstupujú do sveta, kde technológie a AI už nie sú výnimkou, ale sú a budú permanentnou súčasťou ich života – v škole, doma, v komunikácii a v budúcej práci. Vzdelávanie o AI znamená, že deti dostanú prístup k vedomostiam a zručnostiam, ktoré budú potrebovať v pracovnom živote – od analýzy dát, spolupráce s technológiou, tvorby obsahu až po orientáciu v digitálnom prostredí.

V škole sa tiež budú učiť byť zodpovednými používateľmi týchto technológií. Potrebujú rozumieť, aké údaje zverejňujú, ako fungujú AI algoritmy, aké sú riziká, ktoré ich čakajú vo svete a ako sa im vyhnúť. Mali by získať zdravé návyky digitálneho života – ako si strážiť čas pri obrazovkách, ako budovať zdravé medziľudské vzťahy v online dobe a ako správne vyhodnocovať, či technológia slúži im alebo oni technológiám. Rodičia tiež potrebujú počuť, že ich deti budú taktiež digitálnymi občanmi a potrebujú získať zručnosti aj v digitálnom občianstve. To znamená vedieť participovať v spoločnosti, kde sa technológie menia rýchlo, budú vedieť klásť otázky o zodpovednosti, rovnosti a spravodlivosti technológií pre všetkých.

Pre rodičov je preto dôležité podporiť doma otvorenú komunikáciu o tom, čo a ako sa ich deti učia, aké nástroje používajú, aké otázky sa kladú a spolu s nimi vytvárať digitálne dohody (napr. čas obrazovky, použitie AI-chatbota, bezpečné správanie online a iné). Keď rodičia rozumejú tomu, prečo je téma dôležitá a aký prínos má, počítajú so školou ako partnerom a sú schopní doma vytvoriť zdravé digitálne prostredie.

Môže výučba umelej inteligencie pomôcť deťom lepšie sa pripraviť na budúci trh práce?

Určite áno, je to priam jeden zo základných predpokladov. Výučba AI na základnej škole pomáha budovať základné kompetencie, ktoré budú v budúcnosti veľmi cenné. Medzi prvými treba spomenúť prácu s dátami, ich analýzu a vizualizáciu. Dôvod je ten, že tieto zručnosti sa stávajú čoraz viac súčasťou rôznych povolání (nezávisle od toho, či ide o technické profily alebo kreatívne, administratívne či riadiace roly) a AI v nich dokáže produkovať rýchle a kvalitné výstupy. Komunikácia s AI nástrojmi tiež buduje kritické a algoritmické myslenie, čo sú stále cennejšie a zároveň univerzálne kompetencie. Myslím si tiež, že práca s AI buduje aj rozvoj kreativity a inovatívneho myslenia. Žiaci totiž môžu rýchlo a efektívne experimentovať a objavovať, že technológia môže byť partnerom v tvorbe, nielen nástrojom.

Aké miesto má Slovensko v porovnaní s inými krajinami, ktoré už podobné kurikulum zavádzajú?

Dovolím si povedať, že Slovensko vďaka aktivitám rozbehnutým tento rok už nie je na chvoste, čo sa týka zavádzania AI do vzdelávania a má dokonca príležitosť stať sa regionálnym lídrom. Vďaka tomu, že práve prebieha aj kurikulumná reforma, dokážeme previesť do akcie medzinárodný konsenzus, že AI gramotnosť je strategickou výzvou. Bude však dôležité pokračovať v nastolenom tempe a aktivity ďalej rozširovať. Inšpiráciou pre iné krajiny môžu byť uzatvorené priemyselné partnerstvá so špičkovými svetovými organizáciami. Ak sa teda náš plán naplní, Slovensko má potenciál

byť inšpiratívnym príkladom pre susedné krajiny, ako možno systematicky zaviesť AI vzdelávanie od základnej školy, so silným dôrazom na etiku, inklúziu a digitálnu pohodu.

Kde vidíte AI vzdelávanie o 5–10 rokov – aká je vaša vízia?

Pravda je taká, že hovoriť o vízii v horizonte 5-10 rokov je takmer ako veštiť z krištáľovej gule. Inovácie v oblasti AI prichádzajú extrémne rýchlo, nové modely neustále prekonávajú ďalšie bariéry. Skúsím však menovať aspoň pár základných snov. Prvým je určite to, aby AI vzdelávanie bolo plne integrované do kurikula, teda bolo jeho prirodzenou a efektívnou súčasťou. Už nebudeme hovoriť o „témach AI“ ako o niečom výnimočnom, ale budú súčasťou bežného vyučovania: v matematike, jazykoch, výtvarnej výchove či občianskej náuke budú prvky AI, dátovej gramotnosti a digitálnej pohody prirodzené. Mojm najväčším snom a víziou zároveň je to, aby naši žiaci opúšťali už základnú školu ako digitálne a AI gramotní občania, ktorí vedome používajú, kriticky hodnotia a zodpovedne pristupujú k technológiám. Súčasťou tohto bodu je tiež dodržiavanie zásad digitálneho well-beingu a budovanie zdravých medziludských vzťahov. Online a offline svet teda budú v rovnováhe, žiaci budú vedieť rozhodovať, kedy technológiu vypnú, budú si vytvárať zdravé návyky a budú mať schopnosť reflektovať svoj digitálny život. Umelá inteligencia teda bude pre nich nástrojom, ale nie cieľom; pomocníkom, ale nie vládcom.

Rozhovor viedla

Zuzana Bánovčanová

členka redakčnej rady

*Vedúca oddelenia pre vedu, výskum a medzinárodnú spoluprácu
NIVaM, Pluhová 8, 831 03 Bratislava
e-mail: zuzana.banovcanova@nivam.sk*

TRAJEKTÓRIE ORGANIZAČNÉHO VZDELÁVANIA V EURÓPSKÝCH PROGRAMOCH PRE MLÁDEŽ

DOMINIKA KOVÁCSOVÁ

Anotácia: Článok sa zaoberá organizačným vzdelávaním a rozvojom organizácií pracujúcich s mládežou, pričom vychádza z výskumného projektu RAY LEARN. Ten analyzuje, ako organizácie v deviatich krajinách využívajú európske programy pre mládež na svoj rast, učenie a sieťovanie. Slovenské výsledky ukazujú, že organizácie často pracujú s flexibilnými rozvojovými stratégiami, ktoré im umožňujú reagovať na meniace sa podmienky, pričom čelia viacerým výzvam. Najvýraznejšou je finančná nestabilita, potom vysoká fluktuácia, obmedzené ľudské zdroje a administratívna záťaž. Zdroje, ktoré prispievajú k ich rozvoju, zahŕňajú skúsených jedincov v organizácii, partnerské siete, odborné skúsenosti a jasne definované zameranie. Európske programy ako Erasmus+ a Európsky zbor solidarity poskytujú významnú podporu vo forme vzdelávacích aktivít, mobilit, akreditácií a budovania kapacít. Výzvou však zostáva byrokracia a nízky prenos získaných poznatkov na úroveň organizácie. Zistenia zdôrazňujú potrebu strategického plánovania a posilnenie vnútorných kapacít na zabezpečenie udržateľnosti a vplyvu organizácií pracujúcich s mládežou, ako aj potrebu zjednotenia procesu žiadostí, ktorý je často považovaný za náročný.

ÚVOD

Organizačné vzdelávanie a rozvoj je proces, prostredníctvom ktorého sa organizácie pracujúce s mládežou prispôbujú, rastú a posilňujú schopnosť plniť svoje poslanie. Vzdelávanie zahŕňa budovanie odborných znalostí, udržiavanie motivácie, zlepšovanie kvality a rozširovanie sietí s cieľom lepšie slúžiť mladým ľuďom a dosiahnuť trvalý vplyv.

Pochopenie toho, ako sa organizácia učí a rozvíja, je kľúčom k napĺňaniu jej poslania. Toto povedomie umožňuje strategické plánovanie a pomáha čo najlepšie využívať príležitosti, ako sú európske programy pre mládež. Zároveň posilňuje podporu príjemcov a širšiu európsku agendu práce s mládežou (Horta-Herranz et al., 2024).

PROJEKT RAY LEARN

RAY LEARN je dvojročný výskumný projekt, ktorý sleduje, ako organizácie v deviatich krajinách využívajú európske programy pre mládež na učenie, rast a rozširovanie svojich sietí. Projekt spája fokusové skupiny formou polo-štruktúrovaných rozhovorov so 43 organizáciami a analýzu údajov z prieskumov zameraných na organizačné vzdelávanie (Horta Herrant et al., 2024).

Táto priebežná správa prináša národné zistenia z prvého a druhého kola fokusových skupín a monitorovacích prieskumov, ktoré mapujú stratégie rozvoja, výzvy a hlavné zdroje, ktoré organizácie využívajú pri svojom učení a raste. V našej národnej výskumnej vzorke je 5 organizácií a celkovo 13 respondentov.

ORGANIZAČNÉ CIELE A STRATÉGIE

Slovenské dáta ukazujú, že takmer všetci z analyzovaných prijímateľov uvádzajú, že disponujú stratégiou organizačného rozvoja, ktorá sa zvyčajne sústreďuje na stanovenie hlavných priorít na obdobie dvoch až piatich rokov. Tieto stratégie spravidla nepredstavujú detailné akčné plány, ale skôr rámce pre rozhodovanie, ktoré pomáhajú určovať, aké projekty realizovať a akým spôsobom sa profilovať vo svojom pôsobení. Prispievajú k vytváraniu základnej štruktúry a zároveň ponechávajú priestor pre flexibilitu a prispôsobenie sa nepredvídaným príležitostiam, ako sú nové výzvy alebo financovanie. Respondenti poukazovali na potrebu vyváženia medzi strategickou súdržnosťou a schopnosťou pružne reagovať na meniace sa podmienky. Identifikované stratégie pritom zahŕňajú kombináciu operačných priorít, orientovaných na odborné zameranie a aktivity. Operačné priority boli zároveň najčastejšie prepojené s procesmi organizačného učenia a rozvoja.

Niekoľko predošlých výskumov podporuje myšlienku, že organizácie zamerané na mládež profitujú z rozvojových stratégií, ktoré kladú dôraz na stanovenie priorít pri zachovaní flexibility. Senge (1990) zdôrazňuje, že efektívne organizácie fungujú ako „učiace sa organizácie“, ktoré neustále prispôbujú svoje stratégie v reakcii na meniace sa prostredie. Táto prispôsobivosť má často skôr podobu všeobecného stanovovania priorít než rigidného plánovania. Glisson et al. (2016) ďalej uvádzajú, že zosúladenie organizačných priorít so základnými hodnotami vedie k lepším výsledkom služieb pre mládež. Tieto zistenia podporujú tvrdenie, že koherentné a zároveň flexibilné strategické rámce sú nevyhnutné pre úspešné organizačné učenie a rozvoj v kontextoch zameraných na mládež.

POTREBY A VÝZVY

Slovenské mládežnícke organizácie čelia mnohým vzájomne prepojeným výzvam, ktoré významne ovplyvňujú ich schopnosť udržateľného rozvoja a vzdelávania. Jedným z najpálčivejších problémov je finančná nestabilita. Niektoré organizácie fungujú s minimálnym štrukturálnym financovaním, čím sa ich strategické smerovanie stáva závislým od dostupných výziev na financovanie. V dôsledku toho často udržiavajú svoje tematické zameranie flexibilné, aby sa prispôbili možnostiam financovania. Oneskorenia vo financovaní projektov, ťažkosti s predvídaním výdavkov a efektívnym riadením finančných prostriedkov ďalej komplikujú dlhodobé plánovanie a kontinuitu činností.

Finančná neistota môže mať vplyv aj na riadenie ľudských zdrojov, keďže možnosti zamestnať kvalifikovaných pracovníkov alebo investovať do odborného rozvoja sú obmedzené. Spoliehanie sa na dobrovoľníkov, hoci je pre občiansku angažovanosť prospešné, často vedie k vysokej fluktuácii a strate inštitucionálnych znalostí, čo podkopáva organizačnú kontinuitu (Musick & Wilson, 2008).

Vysoká fluktuácia zamestnancov, členov a dobrovoľníkov je prítomná, čo sťažuje udržanie kontinuity, zachovanie odbornosti a relevantnosti. Fluktuácia je ďalšou výzvou slovenských organizácií. Problém úzko súvisí so širšími obmedzeniami v oblasti ľudských zdrojov. Mnohé organizácie uvádzajú, že si nemôžu dovoliť dostatok pracovníkov a nemajú dostatok času a kapacít na zvládnutie manažovania organizačného rastu pri aktivitách.

Administratívne a byrokratické povinnosti predstavujú ďalšie prekážky. Neformálne štruktúry a obmedzené ľudské zdroje sťažujú zvládanie zložitých úloh, ako je podávanie žiadostí o financovanie. Zložité procesy podávania žiadostí môžu byť zatažujúce pre menšie alebo neformálne štruktúrované organizácie (Bessant, 2003).

Výzvy poukazujú na potrebu mládežníckych organizácií posilniť svoje vnútorné kapacity nielen na efektívne fungovanie, ale aj na zabezpečenie odolnosti, kontinuity a zmysluplného vplyvu v dlhodobom horizonte (Horta-Herranz et al., 2024).

VŠEOBECNÉ ZDROJE

Ústrednými zdrojmi slovenských mládežníckych organizácií sú znalí, motivovaní a kvalifikovaní jedinci ako napr. zakladatelia, skúsení členovia a vracajúci sa dobrovoľníci. Smith a Cordery (2010) vo svojej štúdii o neziskových organizáciách zdôrazňujú, že dobrovoľníci s odbornými znalosťami a emocionálnym záväzkom často preberajú rozhodujúce roly a stávajú sa „kultúrnymi nositeľmi“ organizácie, udržiavajúc jej iden-

titu a kontinuitu aj v čase vysokej fluktuácie. Rovnako Cuskelly (2004) poukazuje na to, že v oblasti práce s mládežou je udržanie skúsených dobrovoľníkov a iných odborných vedomostí zásadné pre stabilitu a rozvoj organizácie, najmä keď pracujú bez nároku na odmenu a z vnútornej motivácie.

Siete a partnerstvá tiež slúžia ako dôležité zdroje. Organizácie sa často učia spolupracovať s inými subjektmi v podobných oblastiach vypožičiavaním si postupov a vytváraním strategických aliancií. Spojenia so sektormi mimo prácu s mládežou, ako sú akademická obec, verejná správa alebo umenie, ďalej poskytujú prístup k poradenstvu, legitimitu a iným zdrojom. Strategické partnerstvá zohrávajú rozhodujúcu úlohu aj pri učení sa a rozvoji organizácie. Podľa Wengera (1998) spoločenstvá praxe, ako sú aliancie medzi organizáciami, uľahčujú spoločné učenie a inovácie. Partnerstvá môžu viesť k vzájomnému budovaniu kapacít, najmä, ak mládežnícke organizácie spolupracujú s etablovanejšími subjektmi, ako sú akademické inštitúcie alebo vládne orgány.

Uznanie zohráva kľúčovú rolu pri zvyšovaní dôveryhodnosti organizácie a k získaniu podpory od kľúčových zainteresovaných strán. Podľa štúdie od Wymer a Starnesa (2001) je externé uznanie jedným z hlavných faktorov, ktorý posilňuje reputáciu neziskových organizácií, čo následne vedie k väčšiemu záujmu darcov, partnerov alebo dobrovoľníkov. Rovnako Bennett a Gabriel (2003) vo svojom výskume uvádzajú, že dôveryhodnosť založená na uznaní zvyšuje schopnosť organizácie získavať finančné prostriedky, rozširovať svoje členské základne a získavať nové príležitosti prostredníctvom posilnenej legitimacy.

Skúsenosti získané praxou a aktívnou činnosťou sú ďalším významným zdrojom. Umožňujú časom rozvíjať a zdokonaľovať svoje odborné znalosti, čím sa zvyšuje ich schopnosť orientovať sa v zložitých úlohách a strategicky sa prispôbovať. Zážitkové učenie všeobecne môže zohrávať rolu základnej metódy rozvoja organizačných kapacít. Kolbova (1984) teória zážitkového učenia zdôrazňuje, že znalosti sa vytvárajú transformáciou skúseností. V práci s mládežou sa to často deje neformálne prostredníctvom pokusov a omylov vzájomného učenia a reflektívnej praxe (Ord, 2016). Časom nahromadené skúsenosti môžu zvyšovať odbornosť a odolnosť organizácie.

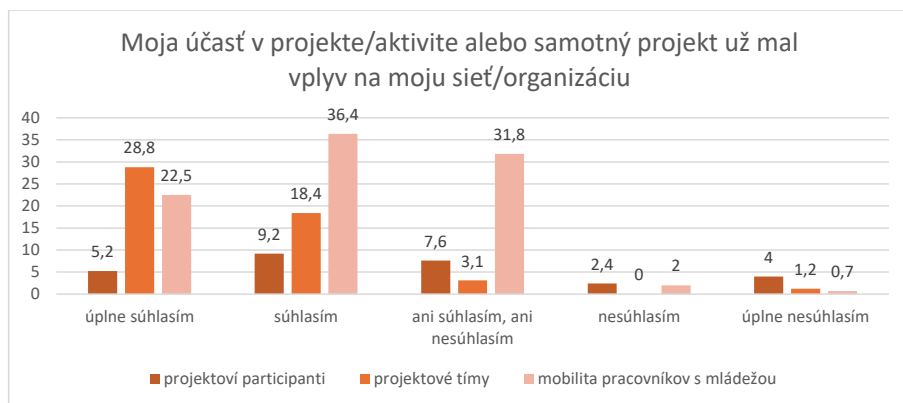
A napokon, jasne vymedzené zameranie, napr. na konkrétny šport alebo umeleckú formu, pomáha organizáciám prilákať účastníkov, budovať odborné znalosti a ľahšie získať uznanie. Pre organizácie bez počiatočného zamerania sa jeho určenie často stáva zlomovým bodom pri profesionalizácii ich práce a zvyšovaní vplyvu.

Výskum ukazuje, že jasné tematické zameranie pomáha mládežníckym organizáciám vytvoriť si osobitnú identitu, ktorá následne posilňuje ich schopnosť prilákať angažovaných účastníkov, prehĺbiť interné odborné znalosti a vybudovať si uznanie

zainteresovaných strán. Herrebye (2016) zistil, že organizácie s jasne definovaným poslaním majú lepšiu pozíciu pri mobilizácii angažovanosti mládeže, zabezpečovaní zdrojov a získavaní verejného a politického uznania. Taylor (2010) hovorí o tom, že organizácie s jasnou úlohou a rozpoznateľnou identitou sú úspešnejšie pri zapájaní komunít a zabezpečovaní externej podpory.

ŠPECIFICKÁ PODPORA EURÓPSKÝCH PROGRAMOV PRE MLÁDEŽ

Programy poskytujú mládežníckym organizáciám kľúčovú podporu prostredníctvom viacerých mechanizmov. Ústredným prvkom je vytváranie sietí a partnerstiev, keďže väčšina projektov zahŕňa spoluprácu s inými organizáciami, čím sa podporuje vzájomné učenie a organizačný rozvoj prostredníctvom praktických skúseností („učenie praxou“). V grafe 1 môžeme vidieť, že lídri (projektové tímy a skupina mobility pracovníkov s mládežou) uvádzali silnejšie organizačné vplyvy ako participanti, čo naznačuje, že riadenie projektov podporuje inštitucionálne učenie. Prostredníctvom projektov mobility sa podporujú existujúce nadnárodné siete a výrazne sa rozširujú



Graf 1

Percentuálne zobrazenie vnímaného vplyvu aktivity/projektu na sieť/organizáciu u troch skupín participantov zapojených do aktivít/projektov vzdelávacej mobility prostredníctvom programu Erasmus+ (n = 564; projektoví participanti n = 250; projektové tímy n = 163; skupina mobility pracovníkov s mládežou n = 151)

Pozn. Kováčsová, D. (2024). *Dopad programu Erasmus+ a Európskeho zboru solidarity* – Národná správa 2021/2023. NIVaM. [Dopad-programu-Erasmus-a-Európskeho-zboru-solidarity.pdf](#)

medziľudské kontakty, pričom mnoho účastníkov zaznamenalo nárast svojich profesionálnych kontaktov.

Dobrovoľníci, najmä z Európskeho zboru solidarity, prinášajú novú motiváciu, zručnosti a pracovnú pomoc, čím čiastočne zmierňujú spoločný problém obmedzených ľudských zdrojov. Účasť na programoch tiež slúži ako vstupná brána k neformálnej práci s mládežou a poskytuje príjemcom nové metodiky a priestor na zapojenie mladých ľudí.

Programy ďalej ponúkajú odbornú prípravu a budovanie kapacít pre jednotlivcov, čo sa môže premietnuť do organizačného rastu. Európska značka, ktorou sú tieto činnosti označené, zvyšuje ich príťažlivosť, uznanie a dôveryhodnosť príjemcov medzi miestnymi zainteresovanými stranami.

Okrem toho systém akreditácie podporuje strategické plánovanie tým, že príjemcom poskytuje väčšiu istotu financovania a povzbudzuje ich, aby svoju prácu koncipovali komplexnejšie.

VÝZVY V RÁMCI EURÓPSKÝCH PROGRAMOV PRE MLÁDEŽ

Mládežnícke organizácie, ktoré využívajú európske programy pre mládež, čelia viacerým výzvam špecifickým pre daný program. Niektoré z nich sa stávajú silne závislými od financovania z programu, čo môže narušiť ich autonómiu a obmedziť schopnosť reagovať na miestne potreby. Ako uvádza Harrebye (2016), organizácie, ktoré sa spoliehajú prevažne na externé programové financovanie, často menia svoje programy, aby sa prispôbili očakávaniam. To môže obmedziť inovácie zdola nahor a schopnosť reagovať na špecifické problémy komunity.

Malé alebo vidiecke organizácie majú často problémy s dodržiavaním programových štandardov kvôli obmedzeným kapacitám, najmä v oblastiach, ako sú jazykové znalosti a riadenie projektov. To je v súlade so zisteniami Európskeho dvora audítorov (2018), ktorý uviedol, že malé organizácie sa často stretávajú s ťažkosťami pri zvládaní zložitých administratívnych požiadaviek vrátane používania platforiem pre žiadosti a plnenia formálnych požiadaviek.

Samotný proces podávania žiadostí mnohí považujú za zložitý alebo náročný, čo vytvára prekážku. Správa Európskeho dvora audítorov (2018) poukazuje na to, že aj napriek snahám o zjednodušenie, procesy podávania žiadostí a následného vykazovania v programe Erasmus+ zostávajú zložité. Účastníci v mnohých krajinách poukazyvali na komplikovanú administratívu, ktorá im sťažovala účasť na programe.

Okrem toho, hoci jednotliví účastníci projektov mobility často uvádzajú, že prenos poznatkov späť do ich organizácií je do určitej miery jednoduchý, mnohí sa stále

stretávajú s ťažkosťami a tento prenos poznatkov nie vždy vedie k širšiemu organizačnému rozvoju. Chrisholm et al. (2007) poznamenali, že bez zámerných stratégií integrácie majú poznatky získané jednotlivcami v zahraničí tendenciu zostať skôr osobnými než inštitucionálnymi, čo obmedzuje ich systémový vplyv.

Naopak, zdá sa, že spoločná projektová práca a „učenie sa praxou“ na organizačnej úrovni majú silnejší a trvalejší účinok. Wenger (1998) to podporuje svojou teóriou komunit praxe, ktorá zdôrazňuje, že situačné učenie, rozvíjané prostredníctvom aktívneho zapojenia do reálnych úloh s ostatnými, má hlbšie a trvalejšie organizačné výsledky ako izolované vzdelávacie podujatia.

ZÁVER

V prvom kole prípadových štúdií sa zistilo, že mnohí príjemcovia európskych programov pre mládež majú stratégie vzdelávania a rozvoja, ktoré sa riadia tematickými cieľmi na viacročné obdobia. Medzi hlavné výzvy patrí financovanie, profesionalizácia, udržiavanie angažovanosti mládeže a riadenie neformálnych pracovných štruktúr. Organizačné vzdelávanie je podporované najmä prostredníctvom partnerstiev, skúsených členov, rozvoja špecifického zamerania a uznania. Hoci programy ponúkajú možnosti vytvárania sietí a odbornej prípravy, najvýznamnejší vplyv majú praktické skúsenosti z projektov, pričom individuálne mobility majú obmedzenejší organizačný účinok. Pretrvávajú však spoločné výzvy vrátane prílišného spoliehania sa na financovanie z programov, zložitých procesov podávania žiadostí a ťažkostí pri prenose individuálnych poznatkov do organizácie. Týmito poznatkami sa bude riadiť ďalšia fáza výskumu, ktorá sa zameria na to, ako sa vyvíjajú rôzne typy organizácií a akú prispôsobenú podporu potrebujú.

Zoznam použitej literatúry

- Bennett, R., & Gabriel, H. (2003). Image and reputational characteristics of UK charitable organizations: An empirical study. *Corporate Reputation Review*, 6(3), 276–289. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540206>
- Bessant, J. (2003). Youth participation: A new mode of government. *Policy Studies*, 24(2-3), 87–100. <https://doi.org/10.1080/0144287032000103256>
- Chisholm, L., Hoskins, B., & Glahn, C. (2007). *Trading Up: Potential and Performance in Non-formal Learning*. Council of Europe Publishing.
- Cuskelly, G. (2004). Volunteer retention in community sport organisations. *European Sport Management Quarterly*, 4(2), 59–76. <https://doi.org/10.1080/16184740408737469>

- European Court of Auditors. (2018). *Mobility under Erasmus+: Millions of participants and multi-faceted European added value, however performance measurement need to be further improved (Special Report No. 22)*. https://www.eca.europa.eu/en/publications/SR18_22
- Glisson, C., Williams, N. J., Hemmelgarn, A., & Green, P. (2016). Aligning organizational priorities with ARC to improve youth mental health service outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(8), 713–725. <https://doi.org/10.1037/ccp0000107>
- Harrebye, S. (2016). *Social Change and Creative Activism in the 21st Century: The Mirror Effect*. Palgrave Macmillan.
- Horta Herranz, A., Pitschmann, A., Schwenzer, F., Schwabe, K., & Karsten, A. (2024, December). RAY LEARN: Key findings 2023–2024. Research-based Analysis of European Youth Programmes (RAY). https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2024/12/RAY-LEARN_Key-Findings_20241212.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kováčsová, D. (2024). *Dopad programu Erasmus+ a Európskeho zboru solidarity – Národná správa 2021/2023. Národný inštitút vzdelávania a mládeže*. [Dopad-programu-Erasmus-a-Európskeho-zboru-solidarity.pdf](https://www.nivam.sk/dopad-programu-erasmus-a-europskeho-zboru-solidarity.pdf)
- Musick, M.A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. Indiana University Press.
- Ord, J. (2016). *Youth work process, product and practice: Creating an authentic curriculum in work with young people 2nd Edition*. Routledge.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Smith, J. D., & Cordery, C. J. (2010). What Works? A Systematic Review of Research and Evaluation Literature on Encouragement and Retention of Volunteers in Non-profit Organizations. *Voluntary Sector Review*, 1(2), 193–218. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1761655>
- Taylor, M. (2010). *Community Participation in the Real World: Opportunities and Pitfalls in New Governance Spaces*. *Urban Studies*, 44(2), 297–317. <https://doi.org/10.1080/00420980601074987>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wymer, W. W., & Starnes, B. J. (2001). Conceptual foundations and practical guidelines for recruiting volunteers to serve in local nonprofit organizations: Part I. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 9(1-2), 63–96. https://doi.org/10.1300/J054v09n01_05

AUTORKA

Mgr. Dominika Kováčsová

Odborný zamestnanec pre vedu, výskum a medzinárodnú spoluprácu

Odbor podpory formálneho vzdelávania

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, 831 03 Bratislava

e-mail: dominika.kovacsova@nivam.sk

FORMATÍVNE HODNOTENIE AKO NÁSTROJ NA PODPORU UČENIA (SA)

DARINA GOGOLOVÁ, OLGA STRAKOVÁ

Anotácia: Článok reflektuje premeny prístupov k hodnoteniu vo vzdelávaní a zdôrazňuje potrebu posunu od tradičného sumatívneho a normatívneho hodnotenia k formatívnemu hodnoteniu, ktoré podporuje učenie sa žiaka. Formatívne hodnotenie, založené na efektívnej spätnej väzbe, individualizácii a dôvere medzi učiteľom a žiakom, predstavuje nástroj, ktorý nielen diagnostikuje, ale predovšetkým rozvíja spôsobilosti žiakov. Príspevok ponúka teoretické východiská a odporúčania pre prax v kontexte aktuálneho Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2023) v súvislosti s konkrétnym vzdelávacím programom zameraným na formatívne hodnotenie.

ÚVOD

Hodnotenie je súčasťou každodenného života človeka. Každý z nás neustále hodnotí svoje rozhodnutia, správanie, výsledky či reakcie iných. Rovnako je hodnotenie neoddeliteľnou súčasťou procesu výučby. Učiteľ reaguje na rôzne činnosti žiakov, pozoruje ich prácu, správanie a zaujíma určitý postoj. Hodnotí už tým, že sa usmeje alebo zamračí, súhlasne alebo nesúhlasne kývne hlavou, ocení alebo pripomenie. Vo vyučovaní nie je možné vynechať ani negatívne hodnotenie, tu musí učiteľ zvažovať dôsledky vplyvu na žiaka, ktorými sú strata motivácie a frustrácia. Voľba vhodných slov, výrokov a rešpektujúceho prístupu je nutnou súčasťou každého hodnotenia či spätnej väzby.

ZMENA PRÍSTUPU K HODNOTENIU

Vo vzdelávacom prostredí má hodnotenie niekoľko základných funkcií – diagnostickú, regulačnú a motivačnú. Prostredníctvom hodnotenia získava žiak informácie o úrovni svojich vedomostí, spôsobilostí a kompetencií, čím rozvíja schopnosť premýšľať o vlastnom učení sa – metakogníciu. Moderné poňatie hodnotenia preto chápe hodnotenie nie ako cieľ, ale ako proces, ktorý pomáha žiakovi napredovať.

V tradičnej škole bolo a stále je hodnotenie vnímané predovšetkým ako kontrola a klasifikácia. Učiteľ posudzuje výkony žiakov známku, ktorá reflektuje aktuálny výkon, nie proces učenia sa. Takýto prístup však často znižuje motiváciu, posilňuje porovnávanie a neumožňuje žiakom pochopiť vlastné chyby, ani hľadať cesty k zlepšeniu.

Zmeny v hodnotení odrážajú snahu o transformáciu školy na prostredie, ktoré viac podporuje rozvoj osobnosti, než selekciu podľa výkonu. Je to dôležité v súvislosti so súčasnými trendami rozvoja vedy, techniky, vznikom nových pracovných odvetví a tiež s potrebou spolupracovať, empaticky vnímať iných, rozvíjať sebareguláciu a sebaúctu.

Čo sa týka typológie hodnotenia vo vzdelávaní, pedagogická verejnosť reflektuje najmä sumatívne, normatívne, kriteriálne, formatívne, autentické hodnotenie. Z uvedených prístupov práve formatívne hodnotenie najviac podporuje učenie sa, pretože umožňuje rozvíjať žiakovu samostatnosť, reflexiu a zodpovednosť za to, ako sa učí.

Tradične sa v školách využíva normatívne hodnotenie, žiaci dostávajú informáciu o tom, ako sa umiestnili v celkovom rebríčku v porovnaní s ostatnými žiakmi, nedozvedajú sa, aký je ich aktuálny stav poznania, prípadne kde, v čom a ako sa môžu zlepšiť a sumatívne hodnotenie, ktoré je súhrnné a neponúka žiakom dostatočne konkrétnu spätnú väzbu. Žiaci sa tak stávajú pasívnymi príjemcami hodnotenia bez možnosti pochopiť, prečo boli alebo neboli úspešní. Nový Štátny vzdelávací program (ŠVP, 2023) podčiarkuje potrebu zmeny. Dôraz kladie na inkluzívne prostredie, rozvoj kľúčových kompetencií a využívanie formatívnych stratégií a metód, ako sú sebahodnotenie, rovesnícke hodnotenie, portfóliá či individuálne hodnotiace rozhovory. Tieto prístupy umožňujú zohľadňovať rozmanité vzdelávacie potreby žiakov a podporujú aj rozvoj ich metakognitívnych schopností.

Formatívne hodnotenie je založené na pravidelnom priebežnom interaktívnom vyhodnocovaní práce žiakov, poskytuje spätnú väzbu o učení sa žiakov, zameriava sa na to, čo sa podarilo vzhľadom na stanovené ciele a kritéria, na čo sa pri ďalšom výchovno-vzdelávacom pôsobení zamerať, ako je potrebné pri tom postupovať.

Podľa Pophama (2008, in Ganajová a kol. 2022, s. 31) je formatívne hodnotenie „plánovaný proces, v ktorom učitelia používajú na hodnotenie prebiehajúcich vyučovacích postupov dôkazy, ktoré si vyžadujú hodnotenie, alebo žiaci upravujú súčasné taktiky učenia sa s cieľom zlepšenia svojho učenia“. Formatívne hodnotenie sa uskutočňuje počas výučby, nie je skúškou, testom, ale procesom, ktorý používajú nielen učitelia, ale aj žiaci. Spätná väzba, ktorú si poskytujú, pomáha určiť rozdiel medzi aktuálnou úrovňou hodnoteného výkonu a požadovaným štandardom.

Vytvára otázku vzájomného vzťahu sumatívneho a formatívneho hodnotenia. Určite sa nevyklúčujú, naopak, môžu byť jedno druhému „podporou“, potvrdením, keďže v prvom prípade ide o hodnotenie súhrnné a v druhom prípade o hodnotenie priebežné. Líšia sa účelom a načasovaním, ale v konečnom dôsledku môžu byť veľmi dobrou pomôckou pri hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov. Svedčí o tom nasledujúca ukážka z publikácie *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky* (Ganajová a kol., 2022, s. 34).

Príklad: Trojfarebný test

Učiteľ pripraví pre žiakov tzv. pretest, ktorý nebude známkovaný, ale má slúžiť ako diagnostický nástroj – aby si žiaci sami overili, kde sa práve nachádzajú vo svojom učení, do akej miery osvojenému učivu rozumejú. Najprv na teste každý žiak pracuje samostatne (bez poznámok, študijnej opory a pod.) a svoje odpovede zaznamenáva do testu modrým perom. V druhej fáze skupina žiakov diskutuje o svojich odpovediach a zapisuje ich (opravuje) zeleným perom. Tieto informácie sú založené na tom, čo vedia ostatní členovia skupiny (spolužiaci), alebo tom, čo vyprodukuje skupina ako celok. V poslednej fáze žiaci dopĺňajú informácie získané zo zošitov, poznámok, učebníc, alebo opravujú svoje odpovede (doterajšie informácie) – teraz však čiernym perom. Keď sa potom žiaci spätne vrátia k testu, farby im poskytnú rýchly prehľad o tom, čo zvládli samostatne a na čo sa treba v učení ešte zamerať. Zároveň pri dopĺňaní dochádza k vzájomnému učeniu žiakov, spolupráci a posilňovaniu sociálnych zručností. Pri tomto teste je dôležité nakoniec uviesť žiakom riešenie, aby mali garanciu správnosti i učebného materiálu/zdroja, ktorý ďalej využijú pri vlastnom učení sa.

Trojfarebný test je využívaný v priebehu procesu učenia sa žiakov, teda na formatívne účely. Po jeho zadaní v triede môže nasledovať test, ktorý overí vedomosti a zručnosti žiakov a ktorého účelom bude posúdiť či žiak vie, rozumie, dokáže urobiť určenú vec alebo nie – teda jeho účel bude sumatívny.

Formatívne hodnotenie môže byť hodnotením budúcnosti. Zdôrazňovanie vzťahu medzi pedagógom a žiakom, vzťahov žiakov v skupine, pedagogickej diagnostiky, rozvíjania dôvery a spolupatričnosti – to všetko a mnoho iného tvorí jeho podstatu.

SPÄTNÁ VÄZBA AKO SÚČASŤ FORMATÍVNEHO ALE AJ SUMATÍVNEHO HODNOTENIA

Podľa viacerých autorov (Kosová, Starý, Laufková a kol., Swaffieldová in Pávová, 2019) tvorí spätná väzba základ formatívneho hodnotenia. Je to informácia o tom, ako bola úloha splnená, čo bolo správne a ako možno výkon zlepšiť. Aby bola účinná, musí

byť vecná a neutrálna, bez hodnotiacich súdov, okamžitá a konkrétna, zameraná na proces a pokrok, nie na osobu žiaka, podnecujúca a povzbudzujúca, nie trestajúca. Ako upozorňujú Wiliam a Leahy, spätná väzba má vplyv iba vtedy, keď ju žiak dokáže prijať a aktívne využiť. Učiteľ preto musí viesť žiakov k tomu, aby jej rozumeli a vedeli ju pretaviť do konkrétneho zlepšenia svojho výkonu.

Pri poskytovaní spätnej väzby pri výučbe je potrebné si uvedomiť skryté významy pochvaly. Nie všetko čo považujeme za pozitívne hodnotenie je naozaj pozitívne. Napríklad pochvalný výrok: „Naučil si sa to tak rýchlo, si taký múdry!“ nesie v sebe skrytý význam. „Keď sa niečo nenaučím rýchlo, tak nie som múdry.“ Alebo: „Ty si úplne geniálna, dostala si jednotku napriek tomu, že si sa vôbec neučila!“ Aký je skrytý význam tejto pochvaly? „Mala by som sa tiež prestať učiť, lebo si o mne nebudú myslieť, že som geniálna.“ (Dwecková, 2006 in Wiliam, Leahy, 2015, s. 113).

Pochvala, ocenenie má byť zamerané na úlohu a nie na hodnotenie osobnosti – žiaka. Majú sa zohľadňovať možnosti (tzv. osobné maximum a osobné minimum) žiaka. To je, samozrejme, spojené s poznaním žiaka, jeho diagnostikovaním, s jeho predchádzajúcimi výsledkami. Nie je stanovené, či má byť spätná väzba zameraná na to, čo žiaci robia správne (podpora) alebo nesprávne (náprava). Obidve možnosti sa dajú použiť podľa potreby a okolností, niekedy súčasne – opisom, čo bolo dobré a konkrétne, v čom sa vypracovanie danej úlohy môže zlepšiť.

Spätná väzba má byť zameraná viac na to, čo bude nasledovať, ako na to, čo bolo (Wiliam, Leahy, 2015) a zároveň, žiaci majú mať možnosť na spätnú väzbu od učiteľa reagovať. Môže to byť prostredníctvom formulárov, samostatného zošita – denníka spätných väzieb. Kritiku a podporu – ocenenie je potrebné udržiavať v rovnováhe. Dôležité je poznanie žiaka, pretože každý vníma tieto skutočnosti inak. Pre jedného je dôležité vedieť, čo bolo dobré a je pozitívne hodnotené, pre iných má zmysel pripomienkovanie nedostatkov, potrebujú vedieť, čo majú urobiť, aby sa zlepšili a tak akékoľvek zmierňovanie negatívneho hodnotenia je pre nich zbytočné. Spätnú väzbu je potrebné prepojiť s cieľmi učenia a kritériami úspechu, musí vymedziť hranicu medzi presnými pokynmi a neurčitostou. Má byť zrozumiteľná a zabezpečiť, aby žiak po jej prečítaní nepostupoval len mechanicky, ale zároveň vedel, čo má robiť. Teda aby si z riešenia aktuálnej úlohy žiaci prebrali „niečo“ pre svoje ďalšie učenie. Kategorizovanie silných a slabých stránok je možné napr. metódou „Nájdí chybu a oprav ju“, farebným vyznačovaním kladov a záporov v žiakovom texte, prácou s chybou. Spätná väzba je spojená so slovným hodnotením. Má byť cielená a ak to nie je potrebné, nemusí byť ani príliš dlhá, môže byť poskytovaná ústne aj písomne (Čtvrtníčková, Fryková, Gogolová, Tomášková, 2021, s. 12).

SLOVNÉ HODNOTENIE AKO PODPORA VNÚTORNÉHO ROZVOJA ŽIAKA

Slovné hodnotenie je efektívne, keď vhodne usmerní žiaka v tom, čo má robiť a ako to má robiť. Napísať takéto slovné hodnotenie nie je jednoduché – často si to vyžaduje nácvik a spoluprácu kolegov. Vhodná je rešpektujúca komunikácia. Slovné hodnotenie predstavuje nástroj, ktorý umožňuje vnímať učenie ako proces, nie ako súťaž či porovnávanie. Na rozdiel od známkovania nekladie dôraz na výsledok, ale na pokrok, úsilie a individuálny rozvoj žiaka. Učiteľ prostredníctvom slovného hodnotenia opisuje žiakov výkon, poukazuje na jeho silné stránky a zároveň ponúka konkrétne odporúčania na ďalší rozvoj. Takéto hodnotenie pomáha žiakom pochopiť, v čom sa im darí, na čom môžu pracovať a to ich motivuje k aktívnemu prístupu k učeniu. Dôležitým cieľom je podporovať vnútornú motiváciu – teda záujem učiť sa z vlastnej vnútornej potreby, nie kvôli vonkajšej odmene či strachu z testu.

Podľa autorov rešpektujúcej komunikácie (Nováčková, Nevolová, 2020) však nie každé pozitívne vyjadrenie pôsobí na deti aj dospelých prospešne. Pochvala je síce pozitívna, ale často obsahuje skrytý prvok nerovnosti. Ten, kto chváli, sa dostáva do pozície hodnotiteľa, človeka, ktorý rozhoduje, či je správanie druhého správne alebo nie. Skrytý význam pochvaly tak, podľa autorov, znie: „*Robíš veci k mojej spokojnosti.*“ Takáto forma hodnotenia môže viesť k tomu, že dieťa robí veci pre uznanie druhých, nie pre vlastnú radosť z učenia či snahy.

Alternatívou k pochvale je ocenenie alebo poďakovanie, ktoré vychádza z princípov rešpektujúcej komunikácie. Ocenenie zameriava pozornosť na konkrétnu činnosť, správanie alebo úsilie žiaka bez hodnotenia jeho osobnosti. Učiteľka napríklad povie: „*Všimla som si, že si sa pri úlohe veľmi snažil.*“ Alebo: „*Ďakujem, že si pomohol spolužiakovi.*“ Takéto vyjadrenia vychádzajú z rovnosti a rešpektu, podporujú vnútorné uspokojenie a sebaúctu žiaka, nie jeho závislosť od pochvaly.

Pri tradičnom známkovaní sa u mnohých žiakov stráca zmysel učenia sa pre poznanie. Mnohí žiaci nepovažujú za úspech získanie nových vedomostí či pochopenie témy, ale získanie čo najlepšej známky. Učenie sa tak redukuje na snahu dosiahnuť vonkajšie uznanie – od učiteľa, rodičov či spolužiakov. Cieľ „učiť sa pre vedomosti“ postupne vymizol a nahradil ho cieľ „získať dobré hodnotenie“. Slovné hodnotenie môže tento trend zvrátiť. Umožňuje žiakom prežívať radosť z učenia, zvedavosť a nachádzať zmysel toho, prečo sa učia. Keď učiteľ poskytuje spätnú väzbu formou ocenenia a poďakovania, pomáha žiakom budovať vnútornú motiváciu, sebavedomie a zodpovednosť za vlastné učenie sa. Takýto prístup formuje u žiakov nielen vedomosti, ale aj charakter, hodnoty a schopnosť učiť sa po celý život.

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame praktickú ukážku záverečnej práce účastníčky programu inovačného vzdelávania Stratégie a techniky formatívneho hodnotenia žiakov. Z ukážky je zrejmé, že formatívne hodnotenie žiakov je späté so špecifickými cieľmi výučby, kritériami a indikátormi, ktoré charakterizujú dosiahnutý stupeň zvládnutia splnenia cieľov.

Tvorba kritérií a indikátorov má vychádzať z dobre stanovených cieľov učenia. Ak cieľ nie je jasný, merateľný a zrozumiteľný, následné kritériá aj indikátory strácajú svoju výpovednú hodnotu. Jednoznačnosť kritérií a indikátorov je kľúčová nielen pre žiaka, ale aj pre učiteľa – umožňuje objektívne sledovanie pokroku a poskytuje priestor na efektívnu a zmysluplnú spätnú väzbu.

Ukážka záverečnej práce programu inovačného vzdelávania Stratégie techniky formatívneho hodnotenia žiakov

Rozdiel medzi živou prírodou, neživou prírodou a predmetmi, ktoré vytvoril človek

Mgr. Anna Ježíková, 1. ročník, 1. cyklus ZŠ, vzdelávacia oblasť Človek a príroda

Vyučovací blok sa týkal rozlíšenia medzi živou a neživou prírodou a predmetmi vytvorenými človekom. **Ciele** aktivít boli zamerané na to, aby žiaci dokázali tieto prvky **vymenovať, nakresliť, roztriediť, vytvoriť pojmovú mapu, napísať krátky text a odprezentovať svoju prácu.**

Výučba bola realizovaná formou blokového vyučovania počas troch vyučovacích hodín a bola prepojená so stratégiami a technikami formatívneho hodnotenia.

Tabuľka 1
Kritériá a indikátory hodnotenia žiaka – hodnotenie učiteľom

Sada kritérií – hodnotenie aktivity:					
Indikátor Kritérium	4 - Všetky úlohy žiak splní bez pomoci.	3 - Žiak splní všetky úlohy s menšou pomocou (konkretizované pri kritériách).	2 - Žiak splní niektoré časti úlohy, potrebuje však pomoc spolužiakov.	1 - Žiak splní len malú časť úlohy alebo úlohu nesplní vôbec.	Body
Žiak vie vymenovať prvky jednotlivých častí prírody vo videu.	Žiak vymenoval aspoň päť prvkov zo všetkých troch skupín.	Žiak vymenoval prvky z dvoch skupín a prvky z tretej skupiny mu poradili spolužiaci.	Žiak vymenoval prvky iba z jednej skupiny a ostatné mu poradili spolužiaci.	Žiak nevedel vymenovať prvky ani z jednej skupiny.	
Žiak vie nakresliť jednotlivé prvky, zo všetkých 3 skupín, ktoré videl vo videu.	Žiak nakreslil prvky zo všetkých troch skupín.	Žiak nakreslil prvky z dvoch skupín a pri tom mu pomáhali spolužiaci.	Žiak nakreslil prvky iba z jednej skupiny a ostatné mu pomohli nakresliť spolužiaci.	Žiak nenakreslil žiadne prvky živej, neživej prírody iba veci, ktoré vytvoril človek.	
Žiak dokáže roztriediť obrázky a slová do 3 skupín.	Žiak dokázal roztriediť obrázky a slová bez chýb do všetkých skupín.	Žiak dokázal roztriediť obrázky a slová a do dvoch skupín.	Žiak potreboval pomoc spolužiakov, aby dokázal roztriediť obrázky a slová do dvoch skupín.	Žiak vedel roztriediť obrázky a slová do jednej skupiny.	
Žiak dokáže vytvoriť pojmovú mapu.	Žiak dokázal pracovať v skupine a aktívne sa zapájal do tvorby pojmovej mapy.	Žiak sa zapájal do tvorby pojmovej mapy, viac diskutoval so spolužiakmi.	Žiak potreboval pomoc spolužiakov, príliš sa do tvorby nezapájal.	Žiak nedokázal spolupracovať pri tvorbe pojmovej mapy.	
Žiak dokáže napísať tri vety o tom, čo vytvoril.	Žiak napísal všetky tri vety.	Žiak napísal dve vety a s treťou vetou mu pomohli spolužiaci.	Žiak napísal jednu vetu a pri tom potreboval pomoc spolužiakov.	Žiak nenapísal žiadnu vetu.	
Žiak dokáže odprezentovať svoju prácu v skupine.	Žiak odprezentoval svoju prácu v skupine.	Žiak dokázal odprezentovať svoju prácu v skupine, ale pri dvoch zložkách potreboval pomoc spolužiakov.	Žiak nedokázal samostatne odprezentovať svoju prácu a potreboval pomoc spolužiakov pri všetkých zložkách.	Žiak nedokázal odprezentovať to, čo vytvoril v skupine.	

POPIS AKTIVÍT

Prvá aktivita – sledovanie videa *Miro Jaroš – Do lesa* – bola motivačná. Žiaci pozorovali prvky živej, neživej prírody a predmety vytvorené človekom. Po diskusii použili sebahodnotenie pomocou smajlíkov, čím vyjadrili mieru porozumenia. Všetci žiaci rozumeli preberanej téme a aktivita ich veľmi zaujala.

V druhej aktivite žiaci kreslili prvky, ktoré videli vo videu, na papier aj interaktívnu tabuľu. Pomocou techniky *semafor* hodnotili, či rozpoznali, čo spolužiaci nakreslili. Aktivita rozvíjala tvorivosť, pozorovanie a rovesnícke hodnotenie – žiaci si navzájom poskytovali spätnú väzbu.

Tretia aktivita bola zameraná na triedenie obrázkov a slov do troch skupín. Žiaci využívali odpovedové karty *áno/nie* a diskutovali o tom, kam patria jednotlivé predmety. Vznikali zaujímavé diskusie, ktoré podporovali logické myslenie, argumentáciu a spoluprácu.

Štvrtá aktivita – tvorba pojmovej mapy – bola realizovaná v skupinách podľa vlastného výberu. Žiaci spolupracovali, využívali pravidlo *A–B–C (C3B4ME)*, teda pomoc najprv v skupine, potom u iných spolužiakov a napokon u učiteľa. Práca podporila tímovú spoluprácu, samostatnosť a rozvoj medziľudských vzťahov.

V piatej aktivite žiaci napísali tri vety o svojej práci. Pomocou techniky *bodka na konci riadku* (hodnotenie učiteľom) hľadali chyby vo svojich textoch a opravovali ich, čím rozvíjali schopnosť sebahodnotenia a reflexie vlastného učenia sa.

V záverečnej aktivite skupiny prezentovali svoje pojmové mapy. Každý žiak hovoril o svojom príspevku, o tom, čo sa mu podarilo a čo by mohol zlepšiť. Spolužiaci poskytovali rovesnícke hodnotenie a učiteľ uplatnil techniku *uznanie – otázka*, ktorá žiakov motivovala k zamysleniu nad vlastnou prácou.

Blokové vyučovanie sa ukázalo ako veľmi efektívne. Žiaci pracovali s radosťou, boli aktívni, kreatívni a dokázali spolupracovať. Formy sebahodnotenia a rovesníckeho hodnotenia podporili ich samostatnosť, zodpovednosť a pozitívny vzťah k učeniu. Použité techniky (smajlíci, semafor, odpovedové karty, pravidlo *A–B–C*, bodka na konci riadku, uznanie–otázka) sprístupnili hodnotenie deťom zrozumiteľným a hravým spôsobom. Celkový priebeh aktivít naplnil stanovené ciele a prispel k rozvoju nielen poznatkov, ale aj sociálnych a komunikačných zručností žiakov.

ZÁVER

Hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania a slúži predovšetkým na podporu učenia sa a rozvoja žiakov. Formatívne hodnotenie umožňuje žiakom lepšie porozumieť vlastnému učeniu, prevziať zodpovednosť a rozvíjať vnútornú motiváciu.

Kľúčovým prvkom je spätná väzba – konkrétna, povzbudzujúca a zameraná na pokrok, nie na výkon. Slovné hodnotenie pritom posilňuje sebareflexiu a rešpektujúci prístup učiteľa, ktorý sa stáva sprievodcom učenia, nie hodnotiteľom.

Zoznam použitej literatúry

- Čtvrtníčková, D., Fryková, E., Gogolová, D. & Tomášková, J. (2021). *Formatívne hodnotenie na podporu učenia sa žiakov. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania*. MPC.
- Ganajová M. et al. (2022). *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Wolters Kluwer. SR.
- Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kosová, B., Starý, K., Laufková, V., Swaffield, S. et al. (2020). *Formatívne hodnotenie v praxi učiteľa*. MPC.
- Novačková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován. Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Peoplecomm.
- Pávnová, A., & Gregušová, M. (2019). *Spätná väzba je dôležitá* Dostupné na: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/clanky/spatna-vazba-je-dolezita>
- Weissová-Bistáková, L. (2006). *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. 2. vyd. Didaktis.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment*. Learning Sciences International.
- Wiliam, D., & Leahyová, S. (2015). *Zavádění formativního hodnocení*. Edulab.

AUTORKY

PhDr. Darina Gogolová, PhD.

Učiteľ profesijného rozvoja pre etickú výchovu

Národný inštitút vzdelávania a mládeže - KP v Bratislave,

Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava

e-mail: darina.gogolova@nivam.sk

Mgr. Oľga Straková

Učiteľ profesijného rozvoja pre biológiu a environmentalistiku

Národný inštitút vzdelávania a mládeže - KP v Bratislave,

Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava

e-mail: olga.strakova@nivam.sk

NÁMESTIE VEDOMOSTÍ – DIALÓG GENERÁCIÍ O ŠKOLE DNEŠKA A ZAJTRAJŠKA

EVA RIŠOVÁ

Anotácia: Príspevok sa venuje prepojeniu historickej pamäti a súčasného vzdelávania na príklade osláv 81. výročia Slovenského národného povstania a 70. výročia vzniku Múzea SNP v Banskej Bystrici. Ústredným bodom podujatia sa stal inovatívny projekt Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR „Námestie vedomostí“, ktorý vytvoril priestor na dialóg medzi generáciami na podporu diskusie o kurikulárnej reforme. Príspevok stručne predstavuje aktivity zamerané na hodnoty školy dneška, sumarizuje výsledky dotazníkov a analyzuje postoje verejnosti k pilierom reformy. Osobitná pozornosť je venovaná problematike hodnotenia žiakov, kde sa ukazuje, že klasifikácia známками neposkytuje dostatočnú spätnú väzbu o chybách a možnostiach zlepšenia, zatiaľ čo formatívne hodnotenie ponúka komplexnejší rozvojový potenciál. V závere príspevok prináša odporúčania pre prax, ktoré poukazujú na potrebu intenzívnej komunikácie škôl s rodičmi a verejnosťou, prezentovania konkrétnych prínosov reformy pre žiakov, zapájania rodičov do školských aktivít a budovania otvorenej kultúry spolupráce.

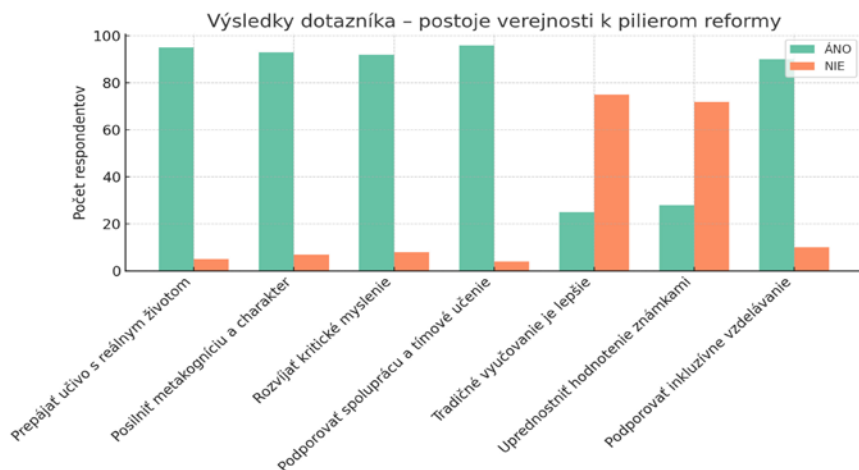
ÚVOD

Slovenské národné povstanie patrí k udalostiam, ktoré formovali slovenskú identitu a hodnoty spoločnosti. V roku 2025 sme si uctili 81. výročie SNP a zároveň 70 rokov od vzniku Múzea SNP v Banskej Bystrici. Oslavy neboli len pripomienkou minulosti, ale aj príležitosťou na hľadanie mostov medzi históriou a súčasným vzdelávaním. Kultúrny a pietny program okrem iných doplnil inovatívny projekt Námestie vedomostí. Tento priestor sa stal živou zónou vzdelávania, kde sa stretli žiaci, učitelia, rodičia a starí rodičia.

NÁMESTIE VEDOMOSTÍ – ŠKOLA POD HOLÝM NEBOM

V stánkoch Náместia vedomostí sa realizovali aktivity, ktoré prepájali historickú pamäť s moderným vzdelávaním a vytvárali priestor na dialóg medzi generáciami. Jednou z nich bola symbolická aktivita *Podme spolu objasť vzdelanie*. Účastníci po rozhovore o kurikulárnej reforme vyjadrili podporu vzdelaniu jednoduchým gestom – rozpätím rúk, čím spoločne vytvorili „objatie vzdelania“ ako pripomienku, že vzdelanie je sila, ktorá spája. Rovnako zaujímavou bola aktivita *Škola dneška* (Obrázok 1 – str. 40), v rámci ktorej sa verejnosť zapojila do brainstormingu a zapisovala, čo považuje v škole za najdôležitejšie a čo by v nej nemalo chýbať. Medzi najčastejšie spomínané hodnoty patrilo duševné zdravie žiakov, otvorenosť pre všetkých, pozitívna klíma, záujem, úcta, zmysluplné hodnotenie a inkluzívne prostredie. Tieto hodnoty sú kľúčové, pretože vytvárajú základ pre bezpečné a podporné vzdelávacie prostredie, v ktorom sa môžu žiaci plnohodnotne rozvíjať nielen po vedomostnej, ale aj sociálno-emocionálnej stránke.

Na tieto podnety nadviazal aj *Dotazník „Učíme po novom“*, prostredníctvom ktorého účastníci vyjadrovali svoje postoje k hlavným pilierom kurikulárnej reformy formou odpovedí ÁNO/NIE. Aktivita priniesla cenné dáta o tom, ako verejnosť vníma pripravované zmeny vo vzdelávaní, pričom sa jej zúčastnilo 100 respondentov z radov žiakov, rodičov, pedagógov a starých rodičov. Výsledky jasne ukázali silnú podporu hlavným pilierom reformy, čo ilustruje aj graf zobrazujúci podiel odpovedí ÁNO a NIE pri jednotlivých otázkach.



Graf 1

Postoje verejnosti k pilierom reformy



Obrázok 1
Škola dneška

Otázka hodnotenia sa stala najdiskutovanejšou témou podujatia. Iba 28 % respondentov uprednostnilo známky, zatiaľ čo väčšina (72 %) preferovala slovné a formatívne hodnotenie. Zaujímavým zistením bolo, že viacerí účastníci označili obe možnosti súčasne, čo naznačuje neistotu a potrebu hľadania kompromisu vo forme kombinovaného prístupu. Klasifikácia známkami má svoje nesporné pozitíva – je rýchla, zrozumiteľná a ľahko porovnateľná, pričom rodičia aj žiaci ju často vnímajú ako jednoznačnú spätnú väzbu. Na druhej strane však redukuje výkon žiaka na číslo, môže vytvárať tlak a podporovať súťaživosť, menej zohľadňuje individuálne pokroky a neposkytuje jasnú informáciu o tom, v čom žiak urobil chybu a aké kroky by mal podniknúť na zlepšenie svojho výkonu. V dôsledku toho sa známka stáva skôr sumárnym ukazovateľom než podnetom k učeniu a ďalšiemu rozvoju žiaka. Oproti tomu formatívne hodnotenie predstavuje komplexnejší prístup, pretože poskytuje detailnú spätnú väzbu v procese učenia sa žiaka, podporuje vnútornú motiváciu a metakogníciu, posilňuje sebavedomie žiaka a rozvíja jeho zodpovednosť za vlastné učenie. Jeho nevýhodou je vyššia časová náročnosť a potreba metodickej pripravenosti učiteľov. Ako optimálne riešenie sa preto javí kombinácia oboch prístupov, ktorá spája rýchlosť a jednoznačnosť klasifikácie s rozvojovým potenciálom formatívneho hodnotenia. V nasledujúcej časti uvádzame krátku ukážku, ako môže učiteľ pracovať so spätnou väzbou. Takto známka poskytuje jednoznačnú informáciu o úrovni výkonu, zatiaľ čo formatívna spätná väzba ukázala konkrétne kroky k zlepšeniu.

Ukážka formatívnej spätnej väzby

Žiak mal za úlohu vytvoriť plagát na tému „Ochrana životného prostredia“. Plagát bol výtvare pekne spracovaný, no obsahovo menej prehľadný a chýbali mu niektoré dôležité informácie.

Spätná väzba učiteľa:

- **Pochvala:** „Plagát pôsobí veľmi esteticky – farby si zvolil vhodne a obrázky upútajú pozornosť. Oceňujem tvoju kreativitu a snahu zaujať diváka.“
- **Odporúčanie:** „Textová časť by mohla byť prehľadnejšia – skús použiť kratšie heslá alebo odrážky, aby boli informácie rýchlo čitateľné. Zároveň nezabudni uviesť aj konkrétne príklady, napríklad, ako môžeme šetriť vodou alebo znižovať množstvo odpadu.“
- **Povzbudenie:** „Vidím, že máš dobrý cit pre vizuálne spracovanie. Ak doladiš obsahovú časť, tvoj plagát bude nielen pekný, ale aj veľmi účinný. Teším sa na tvoj ďalší návrh.“

Takto formulovaná spätná väzba nie je len hodnotením výsledku, ale zároveň usmerňuje žiaka, v čom sa má zlepšiť a ako na tom môže pracovať. Učiteľ by si mal vždy nájsť čas na jej spracovanie, pretože práve ona pomáha žiakovi napredovať v učení a postupne zvyšovať kvalitu jeho výkonov.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Diskusie s verejnosťou a výsledky dotazníkov zároveň ukázali, že **potreba zmeny vo vzdelávaní je vnímaná ako spoločenská priorita**. Respondenti potvrdili, že škola dneška nemôže zostať iba pri tradičných formách výučby, ale má reagovať na nové výzvy – podporovať spoluprácu, kritické myslenie, inkluzívne prostredie a bezpečnú klímu. Pozitívne reflexie k pripravovaným zmenám prichádzali nielen od mladšej generácie žiakov a rodičov, ale aj od starších učiteľov a starých rodičov. Ukázalo sa, že aj táto skupina dokáže vnímať zmysel kurikulárnej reformy a chápe ju ako nástroj, ktorý môže prispieť ku skvalitneniu vyučovacieho procesu a podpore rozvoja žiakov. Prienik postojov naprieč generáciami potvrdzuje, že reforma má potenciál byť spoločensky akceptovaná v prípade, ak bude komunikovaná zrozumiteľne a prepojená s konkrétnymi skúsenosťami a hodnotami, ktoré verejnosť považuje za dôležité. Tieto zistenia zároveň poukazujú na konkrétne oblasti, v ktorých je potrebné hľadať praktické riešenia, čo sa odráža aj v nasledujúcich odporúčaníach pre prax.

Odporúčania pre prax

- **Budovanie pozitívnej identity školy** – škola by mala aktívne komunikovať svoju víziu a poslanie smerom k rodičom a verejnosti, aby reforma nebola vnímaná ako „nariadenie zhora“, ale ako prirodzená súčasť rozvoja školy.
- **Participácia rodičov na tvorbe školského vzdelávacieho programu** – umožniť rodičom zapojiť sa do diskusií o prioritách školy (napr. prostredníctvom ankiet či pracovných skupín).
- **Reflexia a spätná väzba od rodičov a žiakov** – pravidelne zisťovať, ako rodičia a žiaci vnímajú zmeny (dotazníky, rozhovory) a následne reagovať na ich podnety.
- **Komunikácia prostredníctvom príkladov dobrej praxe** – rodičom je potrebné ukazovať konkrétne situácie, v ktorých nové metódy fungujú (napr. ako projektové učenie podporilo spoluprácu medzi žiakmi).
- **Zdôrazňovanie medzigeneračného dialógu** – využívať podujatia ako Námestie vedomostí, kde sa stretávajú žiaci, rodičia a starí rodičia, a ukazovať, že škola je priestorom spájania generácií.

- **Rozvoj kompetencií učiteľov v komunikácii s rodičmi** – pripravovať učiteľov, ako vysvetľovať rodičom prínosy formatívneho hodnotenia či projektového učenia s využitím primeraného pojmového aparátu
- **Systematické otváranie školy verejnosti** – ponúkať verejné prednášky, diskusné popoludnia alebo výstavy žiackych prác, ktoré ukážu, ako sa reforma premieňa do každodennej praxe.
- **Podpora kultúry spolupráce, nie kontroly** – rodičia by nemali byť len hodnotiteľmi školy, ale aktívnymi partnermi v procese zmien.

AUTORKA

Mgr. Eva Rišová

Učiteľka profesijného rozvoja pre primárne vzdelávanie

NIVaM -KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: eva.risova@nivam.sk

TEMATICKÉ DNI AKO NÁSTROJ ROZVOJA PRIEREZOVÝCH GRAMOTNOSTÍ

ADRIANA GONDOVÁ

Anotácia: Príspevok sa zameriava na tematické dni ako nový systémový prvok v kurikule základného vzdelávania, ktorý podporuje rozvoj prierezových gramotností a vedie žiakov k aktívnemu učeniu sa. Sú v ňom objasnené rozdiely medzi tematickým dňom a tematickým vyučovaním, predstavené odporúčania pre plánovanie a organizáciu tematických dní, ako aj ukážka ich začlenenia do školského vzdelávacieho programu. Autorka ponúka konkrétny návrh tematického dňa zameraného na problematiku kyberšikanovania vrátane cieľov, postupov, aktivít a rozvíjaných gramotností. Súčasťou príspevku je aj návrh nástrojov na hodnotenie žiakov a reflexiu zo strany učiteľov, ktoré sú nevyhnutné pre zlepšovanie kvality vzdelávacieho procesu.

ÚVOD

Jednou z kľúčových zmien v novom Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠVP ZV) je dôraz na rozvoj gramotností ako centrálneho cieľa vzdelávania. Úlohou učiteľov už nie je len sprostredkovať faktické poznatky, ale predovšetkým podporovať žiakov v schopnosti aplikovať získané vedomosti a zručnosti v reálnych životných situáciách.

V predchádzajúcom ŠVP túto funkciu plnili **prierezové témy**, ktoré tvorili povinnú súčasť vzdelávacieho obsahu a mali prirodzene prepájať rôzne vzdelávacie oblasti. Realizovali sa rôznorodými formami – ako integrálna súčasť vyučovacích predmetov, prostredníctvom projektového vyučovania, seminárov, vyučovacích blokov či ako samostatné predmety. Prierezové témy boli formulované prostredníctvom špecifických cieľov, ktorých dosiahnutie sa predpokladalo na konci primárneho a sekundárneho vzdelávania, tieto ciele boli chápané ako kompetencie, ktoré nepredstavujú trvalý, nemenný stav, ale dynamicky sa rozvíjajú a menia svoju kvalitu v priebehu ďalšieho vzdelávania.

Výskumné zistenia však opakovane poukazovali na nesúlad medzi deklarovanou a reálnou implementáciou prierezových tém. Hoci školy vo svojich kurikulárnych dokumen-

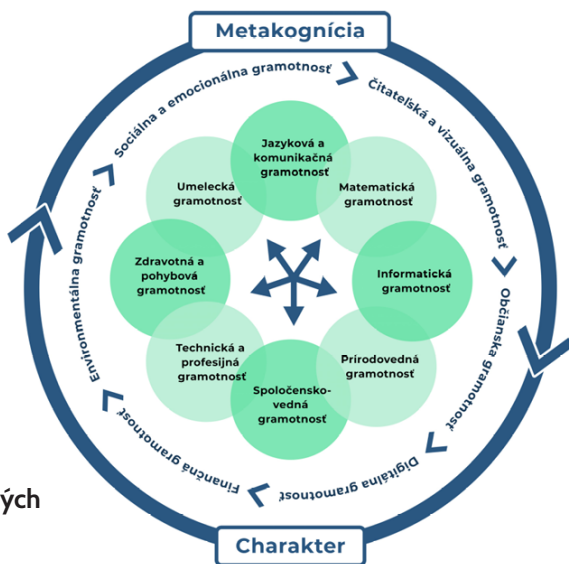
toch uvádzali ich začlenenie, v praxi často dochádzalo len k formálnemu či nedostatočnému napĺňaniu. Nový ŠVP ZŠ na túto situáciu reaguje posilnením systematického rozvoja gramotností, čím nahrádza pôvodný koncept prierezočných tém jasne definovanými, merateľnými a záväznými výstupmi naprieč celým vzdelávacím procesom.

DOMÉNOVÉ A PRIEREZOVÉ GRAMOTNOSTI

– ČO ZNAMENAJÚ PRE UČITEĽA?

V tomto kontexte zohrávajú dôležitú úlohu doménové a prierezové gramotnosti. Doménové gramotnosti sú viazané na konkrétne predmety a obsah vzdelávacích oblastí – napríklad prírodovedná gramotnosť sa prirodzene rozvíja najmä v biológii, fyzike, chémii. Prierezové gramotnosti presahujú rámec jednotlivých vyučovacích predmetov a tematicky sa prelínajú celým kurikulumom – napríklad environmentálna gramotnosť môže byť rozvíjaná aj v geografii, občianskej náuke či etickej výchove.

Rozvíjanie prierezočných gramotností dnes nie je len odporúčaním, ale záväznou súčasťou vyučovania, keďže ich základné obsahy sú priamo zakomponované do výkonových a obsahových štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí. Nový ŠVP ZV tak kladie dôraz na systematické prepájanie učiva s reálnym životom a odkláňa sa od učenia izolovaných faktov.



Obrázok 1

Mapa doménových a prierezočných gramotností

Zdroj: (Porubský, Š., 2024, s. 20)

Spôsoby, ako môžete implementovať prierezové gramotnosti

Učitelia môžu rozvíjať prierezové gramotnosti rôznymi spôsobmi:

- Vkladanie do obsahu vyučovacích predmetov* – napríklad prostredníctvom úloh, projektov, diskusií a medzipredmetového prepájania.
- Vytvorenie samostatného predmetu zameraného na vybranú gramotnosť* (napr. digitálna, mediálna, environmentálna).
- Realizácia tematických dní*, ktoré umožňujú rozvíjať gramotnosti v praktickom a celostnom kontexte.

V nasledujúcom texte sa venujem poslednej z uvedených možností – tematickým dňom.

Čo je tematický deň a prečo je dôležitý?

Tematický deň predstavuje nový systémový prvok v kurikule základného vzdelávania. Je jedným z nástrojov na podporu rozvoja prierezových gramotností a vedie žiakov k aktívnemu poznávaniu a spolupráci. Jeho cieľom je umožniť žiakom prepájať vedomosti a zručnosti z rôznych vzdelávacích oblastí v rámci jednej témy a reálneho kontextu.

Tematický deň ≠ tematické vyučovanie

V praxi sa tieto pojmy často zamieňajú, no nejde o to isté. **Tematický deň** je forma vyučovania, pri ktorej sa nepostupuje podľa bežného rozvrhu, ale žiaci a učitelia sa sústredene venujú jednej vybranej téme do väčšej hĺbky. Do procesu sa môžu zapájať aj odborníci z praxe a využívajú sa rôznorodé metódy podporujúce aktívne učenie. Tematický deň podporuje rozvoj prierezových spôsobilostí a zároveň prispieva ku komplexnému formovaniu vedomostí, zručností a postojov žiakov.

Tematické vyučovanie je forma vyučovania, pri ktorej sa zvolí jedna spoločná téma pre všetky vyučovacie predmety daného dňa. Vyučovanie prebieha podľa rozvrhu hodín, pričom sa naplňujú výchovno-vzdelávacie ciele jednotlivých predmetov a využívajú sa rozmanité formy a metódy práce. Tematické vyučovanie môže mať blokovú podobu (napr. dve vyučovacie hodiny), alebo prebiehať počas celého dňa podľa rozvrhu hodín

V Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie sa píše: „Škola realizuje v 2. a v 3. cykle pre každú triedu tematické dni zamerané na rozvoj prierezových gramotností v rozsahu najmenej 4 vyučovacích dní v jednom školskom polroku, pričom jeden vyučovací deň predstavuje šesť vyučovacích hodín. Ciele a obsah tematických dní pre

jednotlivé ročníky, ktoré vychádzajú zo vzdelávacích štandardov a podporujú dosiahnutie cieľov základného vzdelávania, si škola zadefinuje v školskom vzdelávacom programe“ (ŠVP ZV, s. 14). To znamená, že tematické dni nie sú náhodne zvolené aktivity, ale premyslené a plánované vzdelávacie podujatia, ktoré nadväzujú na učebné osnovy a rozvíjajú kľúčové spôsobilosti žiakov.

Príprava a plánovanie tematických dní

Príprava tematických dní by mala vychádzať:

- zo vzdelávacích štandardov,
- z cieľov základného vzdelávania,
- z vymedzenia gramotností a ich gradačnej postupnosti.

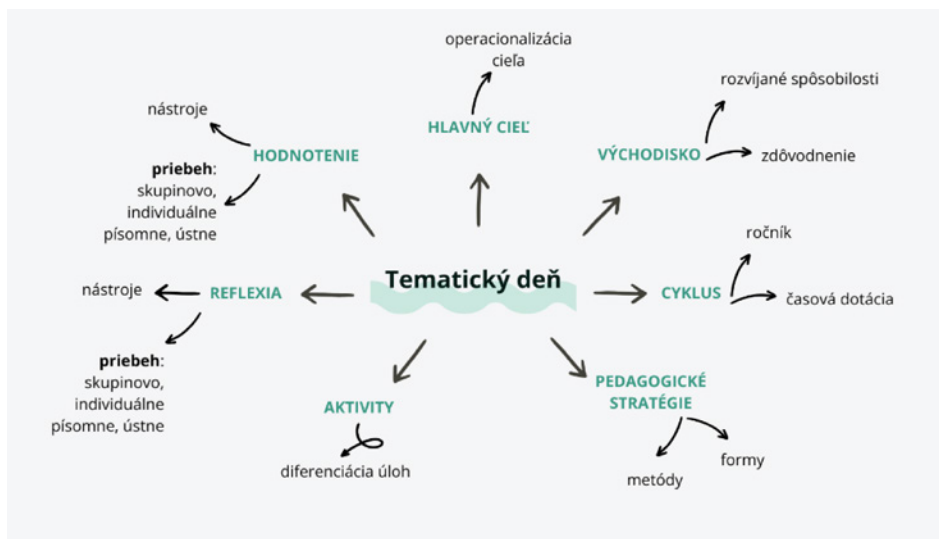
Pri ich plánovaní škola určí, aké poznatky, zručnosti a postoje má žiak v danom ročníku získať, aké metódy a formy práce sa použijú, a ako sa bude overovať ich prínos. Takto pripravené tematické dni zabezpečia systematické napĺňanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Obsah tematických dní je najviac zadefinovaný vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ktorá zahŕňa predmety geografia, dejepis, občianska náuka či etická výchova. Táto oblasť poskytuje široký priestor na spracovanie komplexných tém, ktoré rozvíjajú spoločenské vedomosti, zručnosti a postoje žiakov.

Pri plánovaní tematických dní má škola niekoľko možností:

- a) každý ročník v cykle má **odlišnú tému**.
- b) všetky ročníky v cykle majú **rovnakú tému**, no **ciele a úlohy sú gradované** podľa ročníka.
- c) všetky ročníky v oboch cykloch majú **jednotnú tému s gradovanými cieľmi, úlohami a výstupmi**.

Pri plánovaní tematických dní je dôležité určiť aj ich **časový rozsah**. Niektoré tematické dni majú charakter jednorazového podujatia a realizujú sa počas jedného dňa, čo zodpovedá 6 vyučovacím hodinám. Ide najmä o témy, ktoré je možné spracovať intenzívne v kratšom čase a uzavrieť v rámci jedného bloku. Iné témy si však vyžadujú väčšiu hĺbku spracovania, rozsiahlejšiu prípravu projektov alebo exkurzií, a preto môžu mať celkový rozsah až 18 vyučovacích hodín, teda tri tematické dni po 6 hodinách. Tento trojdňový formát umožňuje žiakom postupne prechádzať od získavania informácií a skúmania k tvorbe, prezentácii a reflexii výstupov, čo vedie k hlbšiemu pochopeniu a trvalejšiemu osvojeniu učiva.

Škola má pri organizovaní tematických dní flexibilitu a môže ich napláňovať rôznymi spôsobmi podľa svojich potrieb a možností. Tematický deň je možné zrealizovať ako **spoločnú aktivitu pre všetky cykly a triedy naraz**, čím sa podporuje pocit jednoty a komunitného zapojenia celej školy. Alternatívne môže byť tematický deň **realizovaný samostatne pre konkrétny ročník alebo triedu**, čo umožňuje lepšie prispôbiť obsah a aktivity vekovým schopnostiam žiakov. Takáto flexibilita umožňuje škole efektívne kombinovať spoločné zážitky s individuálnym prístupom k žiakom.



Obrázok 2

Ukážka plánovania tematického dňa

Zdroj: vlastné spracovanie

ODPORÚČANIE PRE ŠKOLY

Kľúčovým dokumentom pri príprave tematických dní je *Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť*, ktorý zároveň obsahuje aj postojový, obsahový a procesuálny rámec. Každá škola by si mala jasne stanoviť, ktoré prierezové gramotnosti chce prioritne rozvíjať. Ich integrácia do ŠkVP by mala byť systematická, cieľavedomá a vychádzať z potrieb žiakov, hodnôt školy a jej dlhodobých cieľov. Tematické dni sú výbornou príležitosťou na to, ako oživiť vzdelávanie a priblížiť ho skutočnému svetu. Umožňujú učiteľom **vystúpiť z rámca tradičného rozvrhu**, prepájať učivo naprieč predmetmi

a spolupracovať v tímoch. Zároveň žiakom dávajú priestor rozvíjať svoje silné stránky, pracovať na zmysluplných úlohách a aktívne sa podieľať na vlastnom učení.

Kvalitne pripravené a realizované tematické dni podporujú aktívne učenie, tvorivosť, spoluprácu a kritické myslenie žiakov naprieč rôznymi oblasťami ich rozvoja.

Pri tvorbe tematických dní školy často stavajú na aktivitách, ktoré sa im už v minulosti osvedčili a priniesli pozitívne výsledky. Takýto prístup má svoje výhody, vychádza z overených skúseností a znižuje riziko neúspechu. Napriek tomu je dôležité, aby si pedagógovia ešte pred zaradením týchto aktivít do školského kurikula (ŠkVP) položili niekoľko kľúčových otázok. Tie im pomôžu uistiť sa, že plánované tematické dni sú v súlade s cieľmi školy, prínosné pre žiakov a efektívne z hľadiska organizácie.

Návrh otázok

1. **Aký je hlavný výchovno-vzdelávací cieľ tejto témy?**

Jasne pomenujte, čo má byť hlavný prínos – či ide o získanie vedomostí, rozvoj zručností alebo formovanie postojov.

2. **Ktoré prierezové gramotnosti budú cez túto tému prirodzene rozvíjané?**

Určte, či téma podporí napríklad digitálnu, finančnú, environmentálnu alebo čitateľskú gramotnosť.

3. **Je vybratá téma aktuálna, spoločensky dôležitá a zaujímavá pre žiakov?**

Premyslite, či žiakov osloví a či má spojenie s tým, čo sa deje vo svete alebo v ich komunite.

4. **Aký reálny problém zo života žiakov táto téma reflektuje?**

Vyberte tému, ktorá má pre žiakov osobný význam alebo rieši situácie, ktoré sami zažívajú.

5. **Ako môžeme prepojiť túto tému s rôznymi vyučovacími predmetmi?**

Hľadajte prirodzené väzby, aby téma nebola len jednorazová, ale posilnila učivo v rôznych oblastiach.

6. **Ako môžeme zapojiť kolegov z rôznych predmetov a vytvoriť spolupracujúci tím?**

Dohodnite si jasné úlohy a zodpovednosti, aby sa do tematických dní zapojilo viac učiteľov.

7. **Je možné zapojiť komunitu, rodičov alebo odborníkov z praxe?**

Skúste osloviť miestne organizácie alebo ľudí s odbornými skúsenosťami, ktorí vedia pridať hodnotu.

8. Aké aktivity budú rozvíjať kritické myslenie, riešenie problémov a tvorivosť?

Zahrňte úlohy, kde žiaci musia hľadať riešenia, argumentovať a tvoriť vlastné nápady.

9. Aké formy a metódy učenia použijeme (projekt, diskusia, terénna práca, digitálne nástroje)?

Vyberte metódy, ktoré sa hodia k cieľom tematického dňa a zároveň motivujú žiakov k aktívnemu zapojeniu.

10. Sú aktivity diferencované podľa potrieb žiakov?

Pripravte varianty úloh podľa schopností, tempa alebo záujmov žiakov.

11. Ako bude prebiehať reflexia žiakov – individuálne, skupinovo, písomne, ústne?

Naplánujte si, ako žiaci zhodnotia svoj zážitok a čo si z neho odnášajú.

12. Ako zistíme, či mal tematický deň skutočný dopad (poznatkový, postojoý, hodnotový)?

Použite jednoduché hodnotiace nástroje – test, rozhovor, dotazník alebo pozorovanie správania.

Čo má byť súčasťou Školského vzdelávacieho programu?

V Školskom vzdelávacom programe pod učebnými osnovami by mali byť zadefinované tematické dni, ktoré obsahujú názov, stručné zdôvodnenie, hlavný cieľ, časovú dotáciu a určený ročník. Názov si škola vytvára sama alebo čerpá inšpiráciu zo vzdelávacích štandardov „Človek a spoločnosť“. Zdôvodnenie objasňuje význam témy a jej prínos pre žiakov. Hlavný cieľ definuje, čo chceme u žiakov rozvíjať a podporiť. Ročník a časová dotácia určujú cieľovú skupinu a rozsah realizácie. Následne je potrebné podrobne popísať obsah jednotlivých tematických dní.

Návrh zadefinovania tematických dní v ŠKVP

Školy si môžu tematické dni prispôsobiť podľa vlastných potrieb, napríklad v prehľadnej tabuľkovej forme (názov, zdôvodnenie, cieľ, rozvíjané gramotnosti, časová dotácia), čo zjednodušuje plánovanie a zabezpečuje prehľadnosť.

Ukážka tematického dňa – krok po kroku

Pri príprave tematického dňa som vychádzala z dvoch základných dokumentov. Ako prvý som použila vymedzenie gramotností a ich postupnej gradácie, pričom som sa zamerala na prierezovú gramotnosť – mediálnu gramotnosť, konkrétne na oblasť etickej a korektnej mediálnej prezentácie. Následne som sa oprela o vzdelávacie štandardy predmetovej oblasti Človek a spoločnosť v rámci občianskeho komponentu.

tu a tematického celku mediálna gramotnosť. Z nich som si vybrala 1. tematický deň s názvom „**Rozpoznávanie prínosov a nebezpečenstiev online sveta.**“

Názov: „Spolu proti kyberšikane – Bud' online bezpečne a s rešpektom“

Cyklus: druhý

Ročník: štvrtý

Časová dotácia: 6 hodín

Zdôvodnenie: V súčasnosti zohrávajú digitálne technológie a médiá významnú úlohu v živote detí. Komunikácia, vzdelávanie i zábava sa čoraz viac presúvajú do online priestoru, čo prináša nielen výhody, ale aj riziká – jedným z najzávažnejších je kyberšikanovanie. Mnohé deti si nie vždy uvedomujú, kde sú hranice zodpovedného správania na internete a niektorí žiaci už mali dokonca osobnú skúsenosť s kyberšikanou – či už ako obeť, svedkovia, alebo v niektorých prípadoch aj ako pôvodcovia.

Hlavný cieľ: Zvýšiť povedomie žiakov o rizikách kyberšikanovania, rozvíjať ich digitálnu, sociálnu a hodnotovú gramotnosť a viesť ich k zodpovednému, bezpečnému a rešpektujúcemu správaniu v online prostredí.

Rozvíjané gramotnosti: digitálna, sociálno-emocionálna, občianska, mediálna gramotnosť

Operacionalizácia cieľa

Kognitívne (nižšie a vyššie kognitívne procesy)

- **vie definovať** pojem kyberšikana a jej základné formy,
- **vysvetliť** riziká a dôsledky kyberšikany pre obeť aj pre komunitu,
- **opísať** zásady bezpečného správania na internete,
- **uviesť** možnosti pomoci pri riešení kyberšikanovania.
- **analyzovať** modelové situácie kyberšikany a navrhnúť vhodné riešenia,
- **používať** techniky bezpečnej online komunikácie (nastavenie profilu, reakcia na nevhodný obsah),
- **spolupracovať** v skupine pri tvorbe preventívnych aktivít (plagát, video, kódex bezpečného správania),

Postojové (hodnoty, uvedomenie, zodpovednosť)

- **odmietaať** akúkoľvek formu kyberšikanovania,
- **prejavovať** rešpekt, toleranciu a kultivovanosť v online komunikácii,
- **zaujať** zodpovedný postoj k vlastnej digitálnej stope,

- **prejaviť** empatiu k obetiam kyberšikanu a je ochotný poskytnúť im podporu, Rozvíjané gramotnosti
- **Digitálna gramotnosť** – bezpečné a etické správanie online.
- **Čitateľská gramotnosť** – schopnosť interpretovať texty (správy, príspevky, komentáre), analýza postojov a hľadanie skrytého významu v komunikácii.
- **Komunikačná gramotnosť** – rozvoj kultivovanej online komunikácie, schopnosť vyjadriť vlastné názory bez urážania iných.
- **Sociálna a občianska gramotnosť** – uvedomovanie si dôsledkov správania vo virtuálnom prostredí, rešpektovanie práv iných, zodpovedné občianske postoje.
- **Osobnostná a sociálna gramotnosť** – rozvoj empatie, sebapoznania, zvládanie emócií pri konfliktných situáciách.

Pedagogické stratégie

- **metódy** – diskusia, hranie rolí, strom príčin a dôsledkov...
- **formy** – frontálna, skupinová, individuálna/samostatná, práca vo dvojiciach,

Návrh aktivít

V nasledujúcej časti ponúkam súbor konkrétnych aktivít, ktoré môžu učitelia využiť počas tematických dní so žiakmi. Ide o návrh, z ktorého si môžu vybrať len niektoré aktivity, prispôbiť ich vlastným podmienkam či potrebám žiakov, alebo ich doplniť o vlastné nápady. Každá aktivita je spracovaná vo forme krátkeho postupu, obsahuje orientačnú časovú dotáciu na realizáciu a zároveň je pri nej uvedené, aké gramotnosti rozvíja, čo podporuje jej efektívne a ciele využitie.

Aktivita 1: „Čo je kyberšikanovanie?“

Časová dotácia: 20 min

Postup:

- Učiteľ rozdá príklady situácií z online prostredia (napr. urážlivé správy, zdieľanie hanlivých fotiek...).

Príklad: Petra zverejnila na Instagrame fotku spolužiaka bez jeho súhlasu a pridala posmešný popis.

Je to kyberšikanovanie? áno/nie

- Žiaci diskutujú v malých skupinách, či ide o kyberšikanovanie a vysvetlia prečo.
- Na záver sa zostaví spoločná definícia kyberšikanovania.

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Digitálna gramotnosť** – žiaci sa učia rozpoznávať rizikové správanie v online prostredí.
- **Kritické myslenie** – hodnotia situácie, porovnávajú názory a hľadajú argumenty.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – rozvíjajú empatiu, zodpovednosť a pravidlá bezpečného správania v digitálnej komunikácii.

Aktivita 2: Role-play (hranie rolí)

Časová dotácia: 25 min

Postup:

- So žiakmi vytvoríme modelovú situáciu na kyberšikanovanie prostredníctvom mobilu. ***Poznámka:** odporúčame použiť mobil učiteľa.*
- Žiaci si pripravia jednu situáciu, ktorú zahrajú. Výber šikanujúceho, šikanovaného a ďalších účastníkov necháme na dobrovoľnosti žiakov.
- Úlohou žiakov bude, aby sa vžili do pocitov prežívania šikanujúceho, šikanovaného a účastníkov kyberšikanovania.
- Po scénke diskutujeme so žiakmi: Ako sa cítili postavy?, Ako sa cítili diváci?

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Sociálne a občianske kompetencie** – žiaci rozvíjajú empatiu, schopnosť vcítiť sa do pocitov iných a uvedomovať si dopad svojho správania.
- **Osobnostný a sociálny rozvoj** – podporuje sebazpoznanie, emocionálnu inteligenciu a zodpovednosť.
- **Digitálna gramotnosť** – učia sa rozpoznávať neetické správanie v online prostredí a jeho dôsledky.
- **Komunikačné a kooperatívne zručnosti** – rozvíjajú schopnosť diskutovať a spolupracovať v skupine.

Aktivita 3: Príčiny a dôsledky kyberšikanovania

Časová dotácia: 20 min

- Rozdelenie žiakov do menších skupín. Každá skupina dostane PL, na ktorom je znázornený strom. Do kmeňa stromu si zapisujú problém, ktorý budú riešiť, v našom prípade kyberšikanovanie.
- *Úlohou žiakov* je zamyslieť sa nad príčinami a dôsledkami problému. Príčiny žiaci zapisujú do koreňov stromov a dôsledky zapisujú do koruny stromov. Po vypracovaní učiteľ vyzve hovorcu každej skupiny, aby odprezentovali vypracovanú úlohu.



Obrázok 2

Ukážka pracovného listu

Zdroj: (vlastý zdroj)

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Kritické myslenie a riešenie problémov** – žiaci analyzujú príčiny a dôsledky kyberšikanovania, prepájajú fakty a hľadajú súvislosti.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – učia sa uvedomovať si spoločenský dosah kyberšikanovania, diskutovať a spolupracovať v skupine.
- **Osobnostný a sociálny rozvoj** – rozvíjajú empatiu, schopnosť vžiť sa do situácie iných a hľadať zodpovedné riešenia.

Aktivita 4: „Príbeh za obrazkou“

Časová dotácia: 25-30 min

- **Úvod** – učiteľ rozdá žiakom krátke texty (modelové správy z chatu, e-mail, komentáre na sociálnej sieti). Texty obsahujú prvky kyberšikany (napr. posmievanie sa, zosmiešňujúce prezývky, nátlak).
- **Individuálna práca** – žiaci si text prečítajú a odpovedajú na otázky:
 - a) Aký je hlavný obsah správy?
 - b) Aký je skrytý význam medzi riadkami (irónia, posmech, zastrašovanie)?
 - c) Ako sa môže cítiť osoba, ktorej je správa určená?
 - d) Ako by sa dal text prepísať tak, aby neublížoval?
- **Skupinová diskusia** – porovnanie odpovedí, zhodnotenie, čo bolo najťažšie odhaliť.

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Čitateľská gramotnosť** – žiaci rozlišujú hlavný obsah a skrytý význam textu, učia sa čítať „medzi riadkami“.
- **Kritické myslenie** – hodnotia text, analyzujú prejavy kyberšikany a hľadajú alternatívne formulácie.
- **Digitálna gramotnosť** – rozpoznávajú rizikové formy komunikácie v online prostredí.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – rozvíjajú empatiu, schopnosť kultivovanej komunikácie a zodpovednosť za svoje správanie na internete.

Aktivita 5: Analýza prípadov

Časová dotácia: 15-20 min

Učiteľ predloží anonymizované príbehy alebo videá o kyberšikanovaní. Žiaci odpovedajú na otázky:

- a) Kto je šikanovaný a šikanujúci?
- b) Ako by sa dalo zasiahnuť alebo pomôcť obeti?
- c) Aké sú možné následky pre šikanovaného a šikanujúceho?

Príklad: Tomáš poslal do skupinového chatu svojej triedy video, na ktorom spolužiak Marek spadol počas telesnej výchovy, a pridal posmešný komentár: „Pozrite, ako sme sa zabavili 😊.“ Video sa rýchlo šírilo medzi spolužiakmi.

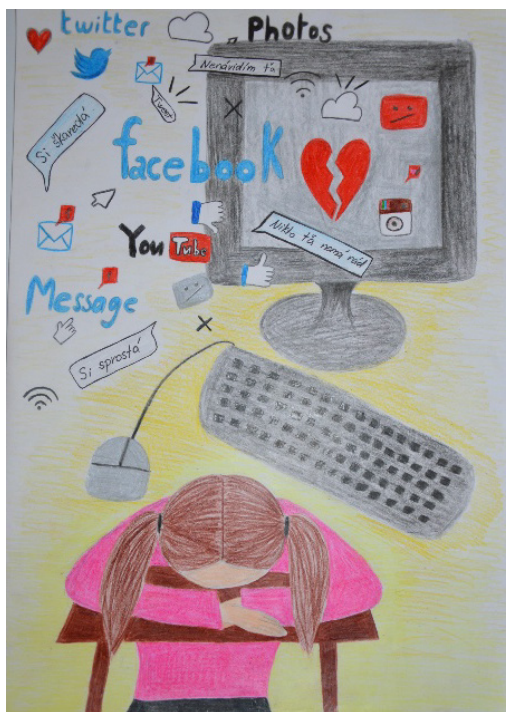
Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Kritické myslenie a riešenie problémov** – žiaci analyzujú situácie, identifikujú príčiny a následky, navrhujú riešenia.
- **Digitálna gramotnosť** – učia sa rozpoznávať neetické správanie v online prostredí a jeho dôsledky.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – rozvíjajú empatiu, zodpovednosť a schopnosť zasiahnuť v prospech obete.
- **Osobnostný a sociálny rozvoj** – uvedomujú si dopad správania na jednotlivca aj kolektív.

Aktivita 6: Tvorba (digitálneho) plagátu

Časová dotácia: 45 min

- Žiaci vytvárajú plagát, infografiku alebo meme o prevencii kyberšikanovania.
- Plagáty sa zavesia v škole alebo zdieľajú online bezpečne.



Obrázok 3

Ukážka žiackej práce

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Digitálna gramotnosť** – žiaci sa učia bezpečne tvoriť a zdieľať obsah v online prostredí.
- **Tvorivosť a inovatívne myslenie** – rozvíjajú kreativitu pri tvorbe plagátu, infografiky alebo meme.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – uvedomujú si význam prevencie kyberšikanovania a zodpovedného správania na internete.
- **Komunikačné zručnosti** – učia sa, ako jasne a efektívne odovzdať odkaz širšiemu publiku.

Aktivita 7: Digitálny etický kódex

Časová dotácia: 20 min

- Žiaci vytvoria 5 – 7 zásad, ktoré budú rešpektovať pri online komunikácii (napr. Nezdieľam cudzie fotky bez súhlasu a i.).

Rozvíjaná prierezová gramotnosť:

- **Digitálna gramotnosť** – žiaci sa učia bezpečne a zodpovedne komunikovať v online prostredí.
- **Sociálne a občianske kompetencie** – rozvíjajú zodpovednosť, rešpektovanie práv iných a etické správanie.
- **Osobnostný a sociálny rozvoj** – podporuje sebareflexiu, schopnosť dodržiavať pravidlá a uvedomovať si dôsledky svojho správania.

Reflexia – návrh reflexívnych otázok

1. Ako by si sa cítil/a, keby niekto zdieľal tvoju fotku alebo správu bez tvojho súhlasu?
2. Čo sa môže stať, ak napíšeš niečo urážlivé o spolužiakovi/spolužiačke na internete?
3. Aké rozdiely vidíš medzi slovami, ktoré povieš niekomu do očí, a tými, ktoré napíšeš online?
4. Kto všetko môže vidieť alebo zdieľať tvoje príspevky na sociálnych sieťach?
5. Ako by tvoje online správanie vyzeralo, keby ho videli tvoji rodičia alebo učitelia?
6. Môže mať tvoje správanie na internete vplyv na tvoju budúcnosť (napr. pri štúdiu alebo práci)? Ako?
7. Kedy je podľa teba vhodné nereagovať alebo prestať komunikovať v online priestore?

8. Ako vieš pomôcť niekomu, kto sa stal obeťou kyberšikanany?
9. Čo by si urobil/a inak, keby si mohol/mohla vymazať jeden svoj online príspevok?
10. Aké pozitívne dôsledky môže mať tvoje správanie na internete?

V nasledujúcej časti sa budem venovať hodnoteniu žiakov a zároveň reflexii zo strany učiteľov. Tento priestor poskytuje možnosť zhodnotiť dosiahnuté výsledky, identifikovať silné stránky aj oblasti na zlepšenie a zároveň načrtnúť podnety pre ďalšie tematické dni.

Hodnotenie žiakov

Na hodnotenie tematického dňa bol pre žiakov zvolený dotazník, keďže predstavuje efektívny nástroj na systematické zhromažďovanie spätnej väzby. Umožňuje získať kvantitatívne aj kvalitatívne údaje od všetkých účastníkov, čím poskytuje komplexný obraz o priebehu a prínose podujatia. Anonymná forma dotazníka zároveň podporuje otvorenosť a úprimnosť odpovedí, čo zvyšuje spoľahlivosť výsledkov a uľahčuje ich následnú analýzu pre pedagogickú prax. Výsledky je možné využiť pri plánovaní ďalších tematických dní, a to jednak na zachovanie úspešných prvkov, jednak na identifikáciu oblastí, ktoré si vyžadujú zmenu alebo zlepšenie.

Dotazník na tému kyberšikanovanie

POZNATKOVÁ ÚROVEŇ

1. Vysvetli vlastnými slovami, čo znamená pojem *kyberšikanovanie*.
2. Uveď aspoň dve formy kyberšikanovania?
3. Kto všetko ti môže pomôcť, ak sa staneš obeťou kyberšikanovania? (uveď aspoň dve možnosti)

POSTOJOVÁ ÚROVEŇ

4. Ako veľmi súhlasíš s výrokom: „Kyberšikanovanie je vážny problém, ktorý môže mať vážne dôsledky.“
 - vôbec nesúhlasím
 - skôr nesúhlasím
 - skôr súhlasím
 - úplne súhlasím

5. Ako by si reagoval/a, keby si videl/a, že niekto šikanuje iného online?

- ignoroval/a by som to
- povedal/a by som to dospelšej osobe
- zastal/a by som sa obeť
- inak: _____

6. Ktoré aktivity ťa najviac zaujali a prečo?

HODNOTOVÁ ÚROVEŇ

7. Myslíš si, že po tematickom dni si budeš dávať väčší pozor na svoje správanie na internete?

- určite nie
- skôr nie
- skôr áno
- určite áno

8. Vieš uviesť jedno konkrétne pravidlo alebo zásadu, ktorú si odnesieš zo dňa venovaného kyberšikanovaniu?

9. Myslíš si, že to, čo si sa dozvedel/a, môžeš využiť aj v reálnom živote?

- nie
- možno
- áno

Reflexia pedagogických zamestnancov

Reflexia učiteľov po zrealizovanom tematickom dni predstavuje dôležitý nástroj na zhodnotenie jeho priebehu a efektívnosti. Poskytuje priestor na pomenovanie silných stránok i slabších miest, ktoré je možné pri ďalšej realizácii zlepšiť. Zároveň umožňuje zachytiť nové skúsenosti, nápady a odporúčania, ktoré môžu obohatiť budúce tematické dni a prispieť k ich vyššej kvalite. Je preto potrebné, aby reflexia bola vždy zrealizovaná, keďže systematické vyhodnocovanie podporuje profesionálny rast učiteľov, zdieľanie dobrej praxe a zefektívňuje vzdelávací proces v prospech žiakov.

Návrh otázok do dotazníka pre učiteľov:

- Ako by ste celkovo zhodnotili priebeh tematického dňa z pohľadu obsahu a organizácie?
- Aké návrhy na zlepšenie alebo úpravu by ste odporučili pri jeho opakovaní?
- Priniesol vám tematický deň nové poznatky, podnety alebo inšpirácie do praxe? Ak áno, v akej oblasti?
- Ako hodnotíte primeranosť časového rozvrhnutia jednotlivých aktivít?
- Ktoré aktivity považujete za najprínosnejšie a prečo? *(doplňková otázka, ktorá môže dať viac kvalitatívnej spätnej väzby)*

ZÁVER

Tematické dni predstavujú v novom ŠVP ZV výrazne účinnejší a systematickejší nástroj rozvoja prierezových gramotností než pôvodné prierezové témy. Kým prierezové témy boli síce deklarovanou, no v praxi často len formálne realizovanou súčasťou vzdelávania, tematické dni sú presne definované svojím rozsahom, obsahovým ukotvením a povinnosťou ich pravidelnej realizácie. Jasná väzba na vzdelávacie štandardy, ciele základného vzdelávania a gradačnú postupnosť gramotností zabezpečuje, že tematické dni majú reálny dopad na učenie sa žiakov.

Vďaka flexibilitě vo výbere tém, možnostiam gradácie cieľov podľa ročníkov a variabilným formátom realizácie (od jedného dňa až po trojdňový blok) umožňujú tematické dni hlbšie spracovanie učiva, prepojenie poznatkov naprieč predmetmi a rozvoj komplexných kompetencií, ako je kritické myslenie, spolupráca, riešenie problémov či hodnotová orientácia.

Zatiaľ čo sa predchádzajúci ŠVP spoliehal najmä na deklarovanie prierezových tém v dokumentoch, nový ŠVP ZV prináša konkrétny, plánovateľný a overiteľný mechanizmus, ktorý podporuje aktívne učenie a výrazne zvyšuje kvalitu vzdelávacieho procesu. Tematické dni tak vytvárajú priestor pre zmysluplné, prepojené a zážitkové vzdelávanie, ktoré lepšie reaguje na potreby žiakov aj požiadavky súčasného sveta.

Zoznam použitej literatúry

Porubský, Š. (2024). *Koncepcné zmeny v štátnom vzdelávacom programe*. Dostupné online na: https://vzdelavanie21.sk/wpcontent/uploads/2025/03/NIVAM_Koncepcne_zmeny_SVP.pdf

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2023. MŠVVaM SR. Dostupné online na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>

Vzdelávacie štandardy – Vzdelávacia oblasť Človeka spoločnosť. 2023. Dostupné online na: <https://www.minedu.sk/35803-sk/clovek-a-spolocnost/>

AUTORKA

PaedDr. Adriana Gondová

Učiteľka profesijného rozvoja pre primárne vzdelávanie

NIVaM, KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: adriana.gondova@nivam.sk

UČITELIA MATERSKÝCH ŠKÔL A UMELÁ INTELIGENCIA

MICHAL MANČÍK, EVA PUPÍKOVÁ

Anotácia: Umelá inteligencia (Artificial Intelligence – AI) predstavuje dynamicky sa rozvíjajúcu oblasť, ktorá zásadným spôsobom mení rôzne segmenty spoločnosti vrátane vzdelávania. Cieľom príspevku je predstaviť možnosti využitia umelej inteligencie učiteľom materských škôl, identifikovať jej prínosy, riziká a didaktické implikácie. Zároveň poukázať na konkrétne nástroje a príklady z praxe, ktoré dokážu podporiť pedagogický proces, individualizovať vzdelávanie a zefektívniť administratívne úlohy učiteľov.

ÚVOD

Rýchly vývoj umelej inteligencie v poslednom desaťročí priniesol zásadné zmeny aj do oblasti vzdelávania. Učitelia čelia výzve, ako efektívne implementovať digitálne technológie, ktoré môžu nielen uľahčiť ich profesijné pôsobenie, ale aj podporiť učenie sa detí. Cieľom tohto príspevku je prispieť k diskusii o profesionálnej príprave učiteľov materských škôl na meniace sa technologické prostredie a pomenovať podmienky, za ktorých umelá inteligencia môže podporiť vzdelávacie ciele.

ElSayary (2024) zdôrazňuje potrebu začleniť umelú inteligenciu už do počiatočného učiteľského vzdelávania, aby budúci učitelia rozumeli princípom technológie, jej možnostiam, ako aj rizikám. Dôvodom sú prvé výskumné zistenia, v ktorých učitelia oceňujú schopnosť umelej inteligencie personalizovať učenie, zefektívniť administratívne úlohy a podporiť študentov učiteľstva prostredníctvom inteligentných nástrojov.

Napriek zjavným výhodám využívania umelej inteligencie, časť učiteľov ju stále odmieta. Aljemely (2024) zisťoval, aké sú dôvody odmietania umelej inteligencie učiteľmi. Za častý dôvod označil nedostatok motivácie u učiteľov učiť sa o umelej inteligencii. Tiež upozornil na technologické bariéry. Učitelia často nemajú prístup k potrebnému softvéru, hardvéru či internetovému pripojeniu. Ich spôsobilosti s využívaním umelej inteligencie sú na nízkej úrovni. Zároveň sa mnohí učitelia obávajú pri využívaní umelej inteligencie z narušenia súkromia a oslabenia osobného kontaktu pri výučbe.

Napriek uvedeným obavám a problémom sa v súčasnosti umelá inteligencia uplatňuje v čoraz širšom spektre – od analýzy vzdelávacích dát, adaptívnych vzdelávacích platforiem, až po generatívne modely schopné vytvárať text, obrázky či hodnotiace testy a pod. Integrácia umelej inteligencie do prostredia školy si vyžaduje kompetencie učiteľa v oblasti digitálnej a mediálnej gramotnosti. Na jednej strane je potrebné skvalitniť schopnosti učiteľov pri využívaní digitálnych technológií a nástrojov, na strane druhej je potrebné podporiť ich kritické hodnotenie výstupov umelej inteligencie. V neposlednom rade je potrebné viesť učiteľov k etickému využívaniu nástrojov umelej inteligencie.

PRINCÍPY FUNGOVANIA UMELEJ INTELIGENCIE

Umelá inteligencia je oblasť informatiky, ktorá sa snaží vytvárať systémy schopné vykonávať úlohy, ktoré si inak vyžadujú ľudskú inteligenciu – napríklad učenie sa, rozpoznanie reči alebo obrazu, riešenie problémov či rozhodovanie. Pri umelej inteligencii nejde o rozumný subjekt, ale o nástroj, ktorý využíva vzory z veľkého množstva dát. Na jeho základe umelá inteligencia generuje text, obraz, zvuk a pod. Umelá inteligencia predstavuje pravdepodobnostný model, ktorý má svoje jasné limity, pri ktorých môže byť výstup z nástrojov neaktuálny, skreslený, alebo môže „halucinovať“. Spomenuté riziká môžu ovplyvniť kvalitu výstupu. Tieto riziká musí zvážiť každý učiteľ pri tvorbe príprav na vyučovanie, musí byť sám odborníkom vo svojej profesii, aby nepodľahol dezinformáciám a nešíril nepravdivé informácie. Z hľadiska pedagogickej praxe je dôležité pozrieť sa na rolu učiteľa v súvislosti s využívaním umelej inteligencie. Tradičný model vzdelávania kládol učiteľa do pozície hlavného zdroja poznatkov a informácií. V súčasnosti však zdôrazňuje funkciu učiteľa ako facilitátora učenia sa detí/žiakov, profesionála, ktorý stanovuje výchovno-vzdelávacie ciele, vyberá vhodné zdroje, prístupuje k deťom podľa individuálnych potrieb a poskytuje spätnú väzbu. V tomto zmysle môže byť umelá inteligencia chápaná ako podporný nástroj, ktorý uľahčuje procesy, avšak nenahrádza odborné a pedagogické kompetencie učiteľa (Kasneci et al., 2023; Floridi, Chiriatti, 2020).

V civilizovanom svete 21. storočia každý jednotlivec využíva umelú inteligenciu. Pojem umelá inteligencia nie je úplnou novinkou. Začiatok využívania umelej inteligencie, ako uvádza Moor (2006), sa často považuje udalosť „Letný výskumný projekt“ na Dartmouth College z roku 1956, ktorá odštartovala umelú inteligenciu ako výskumnú disciplínu. Na jej princípoch odvtedy fungujú rôzne nástroje ako napríklad sociálne siete, cestovné poriadky, vyhľadávače a pod. V súčasnosti sa umelá inteligencia uplatňuje v širokej škále úloh, od rozpoznávania objektov, reči a textu, v ktorých premieňa/

modifikuje reč na text, umožňuje prekladať text v prekladačoch, rozpoznávať tváre a písmo, cez predikciu na základe dát umožňuje predpovedať počasie, analyzovať trh, až po generovanie nových obsahov, ako sú texty, obrázky a hudba (napr. ChatGPT, DALL-E, MidJourney a pod.). V mnohých situáciách dokáže umelá inteligencia rozhodovať a vyberať najvhodnejší postup vzhľadom na stanovený cieľ, čo využívajú asistenčné systémy v doprave, napr. samoriadiace autá, ako uvádza Kasneci, et al. (2023).

Umelá inteligencia funguje na princípe „učenia zo skúseností“. Najprv prostredníctvom algoritmov získa (za pomoci odborníkov v IT sektore) veľké množstvo vstupných dát a na základe týchto dát sa umelá inteligencia učí hľadať vzory a súvislosti. Pomocou naučených vzorcov potom dokáže robiť predpovede alebo generovať nové informácie. Umelá inteligencia funguje presne ako človek – napríklad dieťa sa naučí rozoznávať psa od mačky tým, že ich mnohokrát vidí a počuje, a zistí, aký je medzi nimi rozdiel. Umelá inteligencia sa to učí z tisícov alebo miliónov obrázkov. Kľúčovým nástrojom je tzv. strojové učenie (Machine Learning). To znamená, že v úvode algoritmus dostane vstupné dáta (napr. obrázky, texty, čísla a pod.), vytvára si model, ktorý opisuje vzťahy v týchto dátach, čím viac dát má, tým presnejšie dokáže predpovedať alebo generovať odpovede. Najpokročilejšia forma umelej inteligencie je napríklad „ChatGPT“ (rozpoznávanie obrazu v mobiloch), ktorá využíva neurónové siete. Tie sú inšpirované ľudským mozgom – pozostávajú z množstva neurónov, ktoré spracúvajú informácie. Každý neurón prijíma vstup, spracuje ho a pošle ďalej. Keď sa sieť učí, tak sa rovnováha medzi neurónmi upravuje, aby výstup bol čo najpresnejší (Floridi & Chiriatti, 2020).

LIMITY FUNGOVANIA UMELEJ INTELEGENCIE

Z pohľadu rizík sa neodporúča digitálne technológie a nástroje preceňovať. Výskumy upozorňujú, že nekritické preberanie prvého výstupu umelej inteligencie a jej „halucinovanie“ môže viesť k znižovaniu kritického myslenia a chýbajúcim verifikáciám faktov (Zhai, 2024). Z toho vyplýva potreba jasných pravidiel a politík pre pedagogické využívanie umelej inteligencie (Vieri, 2025).

Umelá inteligencia nemyslí ako človek – nemá vedomie ani emócie. Vie pracovať len s tým, čo sa naučila z dát, ktoré jej boli zadané. Ak sú dáta neúplné alebo zaujaté, aj výsledky umelej inteligencie môžu byť nesprávne a skreslené. Úlohou učiteľa je, aby erudovane a zodpovedne využíval umelú inteligencia. Zadania pre umelú inteligencia sa môžu stať súčasťou tréningových dát, ktoré rozširujú „skúsenosti“ umelej inteligencie. Čím viac rôznorodých a kvalitných otázok sa jej poskytne, tým presnejšie sa

vie neskôr prispôbiť a odpovedať. Nie všetky úvodné zadania (prompty) sa môžu použiť – ako napríklad citlivé údaje (mená, adresy, zdravotné informácie a pod.). Je potrebné ale podotknúť, že zadané dáta umelej inteligencii sa dajú vyčistiť a anonymizovať. Používateľ má vždy možnosť zakázať, aby jeho interakcie boli použité na tréning. Podľa ElSayary (2024) sa v praxi najčastejšie objavujú obavy z etického hľadiska a oslabenia osobného kontaktu, ako aj riziko závislosti na digitálnych technológiách, ktoré zhoršuje nedostatok kompetencií užívateľa potrebných na zmysluplné a bezpečné využívanie umelej inteligencie (ElSayary, 2024).

ETICKÉ VÝZVY PRI VYUŽÍVANÍ UMELEJ INTELIGENCIE

Jedným z najvýraznejších rizík spojených s využívaním umelej inteligencie vo vzdelávaní sú etické dilemy. Ide predovšetkým o ochranu osobných údajov detí, keďže mnohé nástroje založené na umelej inteligencii zhromažďujú a analyzujú dáta o výkone, správaní či záujmoch detí. Nesprávne nakladanie s týmito údajmi alebo ich zneužitie môže viesť k porušeniu práva na súkromie. Ďalším problémom sú predsudky v algoritmoch (tzv. algorithmic bias). Ak je umelá inteligencia trénovaná na nevyvážených dátach, môže nevedome reprodukovать nerovnosti – napríklad znevýhodňovať určitú skupinu detí alebo podporovať stereotypy. Pre učiteľa to znamená nutnosť kriticky pristupovať k výstupom umelej inteligencie a overovať ich objektivitu.

„Prompt“ a umelá inteligencia

Súčasťou kompetenčnej výbavy učiteľa pri využívaní umelej inteligencie je naformulovanie dobrého úvodného zadania, tzv. promptu. Prompt je vstupná inštrukcia, príkaz alebo otázka, ktorú používateľ zadáva umelej inteligencii (napr. ChatGPT, Mid-Journey, DALL-E a pod.). Čím je prompt konkrétnejší a jasnejší, tým kvalitnejšiu a užitočnejšiu odpoveď umelá inteligencia poskytne.

V úvode každého promptu by malo byť stanovené konkrétne sloveso, ktoré zadá kľúčový pokyn pre konkrétny nástroj, ako napríklad téma, námet, detaily, kontext, štýl, parametre, cieľ a pod. Na ukážku vkladáme prompt, prostredníctvom ktorého chceme zistiť, aké slovesá sú najčastejšie používané pri využívaní umelej inteligencie. Do nástroja „ChatGPT“ sme vložili „prompt“: „Nájdí 15 aktívnych najčastejšie používaných slovies v promptoch. Výsledok vygenerovaný umelou inteligenciou prostredníctvom nástroja „ChatGPT“:

Výsledok: Zoznam 15 najčastejších aktívnych slovíes pre tvorbu „promptov“ (v angličtine, keďže väčšina promptovacích návodov funguje práve s týmto jazykom):

15 akčných slovíes pre efektívne prompty:

1. **Explain** – vysvetli.
2. **Describe** – opíš.
3. **Summarize** – zhrň.
4. **Compare** – porovnaj.
5. **List** – vymenuj.
6. **Define** – definuj.
7. **Analyze** – analyzuj.
8. **Evaluate** – zhodnoť.
9. **Generate** – vygeneruj.
10. **Create** – vytvor.
11. **Draft** – navrhni/načrtni.
12. **Rewrite** – prepíš.
13. **Translate** – prelož.
14. **Outline** – načrtni osnovu.
15. **Suggest** – navrhni.

Pomocou dobre definovaného promptu umelá inteligencia vie, čo má spraviť. Čím konkrétnejšie zadanie vložíme, tým skôr sa nám podarí získať potrebné informácie.

UMELÁ INTELIGENCIA A UČITEĽSKÉ POVOLANIE

Umelá inteligencia dokáže učiteľovi výrazne pomôcť pri personalizovanom vzdelávaní. Adaptívne vzdelávacie platformy monitorujú tempo učenia sa a úroveň poznania dieťaťa a podľa toho učiteľa upravujú náročnosť úloh, či poskytujú dodatočné vysvetlenia. Učiteľ môže požiadať umelú inteligenciu o vytvorenie náročnejšieho alebo menej náročnejšieho cieľa vzhľadom k individuálnym osobitostiam dieťaťa. Učiteľ tak môže sledovať vývoj triedy a rozvoj jednotlivcov (detí) a cielene zasahovať tam, kde je podpora najviac potrebná. Zároveň má k dispozícii nástroje na tvorbu interaktívnych kvízov, hier či modelových situácií, ktoré zvyšujú motiváciu a záujem detí. Generatívna umelá inteligencia (napríklad jazykové modely alebo grafické generátory) umožňujú rýchlu prípravu pracovných listov, prezentácií či testov. Učiteľ môže jednoduchým

zadaním „promptu“ získať rôzne varianty úloh prispôsobené veku a schopnostiam detí. Vizuálne nástroje umelej inteligencie zase dokážu vytvárať ilustrácie, schémy alebo myšlienkové mapy, ktoré spestrujú vyučovanie. Automatizované hodnotiace systémy pomáhajú učiteľovi pri rýchlom posudzovaní poznatkov, najmä pri testoch s uzavretými otázkami. Umelá inteligencia dokáže identifikovať vzorce nesprávnych odpovedí (učenie sa na základe chyby) a upozorniť učiteľa, na ktoré témy je potrebné sa zamerať.

Vďaka tomu môže učiteľ venovať viac času kvalitnej a individuálnej spätnej väzbe, ktorá podporuje rozvoj kritického myslenia a sebareflexie. Umelá inteligencia ponúka významný potenciál aj pre inkluzívne vzdelávanie. Asistívne technológie založené na umelej inteligencii (napríklad prevod reči na text, čítanie textov nahlas alebo automatický preklad a pod.) odstraňujú bariéry pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami či pre deti z inojazyčného prostredia (resp. deti cudzincov). Učiteľ tak môže zabezpečiť rovnaký prístup vzdelávania pre všetky deti v triede. Okrem samotného vyučovania dokáže umelá inteligencia uľahčiť aj administratívnu stránku učiteľskej profesie. Intelligentné nástroje pomáhajú organizovať rozvrhy, viesť triednu dokumentáciu, pripravovať štatistiky a komunikovať s rodičmi. Tým sa znižuje administratívna záťaž učiteľa a vytvára sa priestor na plánovanie, realizáciu a hodnotenie procesu výučby a výchovy v materskej škole.

Príklad promptu: „Som učiteľka MŠ, vysvetli 5- až 6-ročným deťom princíp kolobehu vody.“

Jasné 😊 tu je vysvetlenie **kolobehu vody** tak, aby ho pochopili aj **5- až 6-ročné deti**:

1. Slnko ohrieva vodu

Slniečko svieti na rieky, jazerá a moria. Keď je voda teplá, **začne sa meniť na maličké kvapôčky pary** (to je ako keď sa z horúceho čaju dvíha para).

2. Voda sa mení na oblaky

Táto vodná para stúpa hore do neba, kde je chladnejšie. Tam sa **z maličkých kvapôčok zasa spojí do oblakov**. Oblaky sú teda plné vody!

3. Z oblakov prší

Keď sú oblaky veľmi ťažké a plné vody, **začne pršať**. Niekedy z nich padá aj **sneh alebo krúpy** – keď je zima.

4. Voda sa vracia na zem

Dážď padá na lúky, stromy, rieky aj domy. Voda **stečie do potokov, riek a nakoniec späť do mora.**

5. A celý kolobeh sa opakuje!

Keď slniečko znovu svieti, **voda sa zasa vyparuje** – a všetko ide znova dokola.

Zhrnutie pre deti:

Slnko zohrieva vodu → vznikne para → z pary sú oblaky → z oblakov prší → voda sa vracia do mora → a slnko ju znova ohrieva.

☺ Ak chceš, môžem ti k tomu pripraviť aj **jednoduchý obrázok kolobehu vody** – s oblakom, slnkom, riekou a šípkami, vhodný na prezentáciu alebo pre deti do škôlky. Chceš, aby som ho vytvoril?

Áno, vytvor obrázok na tému kolobeh vody.



Obrázok 1
Kolobeh vody

Zdroj: Obrázok vytvorený
pomocou AI.

Rizikom vo vzťahu k umelej inteligencii učiteľmi môže byť jej využívanie aj bez účasti kritického myslenia používateľov. Ak učiteľ neoveruje odbornú správnosť informácií, môže neúmyselne sprostredkovať nepresné alebo chybné poznatky. Napr. pri vysvetľovaní kolobehu vody je žiadúce, aby pedagóg kriticky posúdil ponúkané zdroje, podľa potreby ich doplnil či upravil a zabezpečil tak zrozumiteľný a vedecky korektný výklad, ktorý minimalizuje riziko vzniku detských miskoncepcií (malíčkové kvapôčky, stúpa do neba). Generatívne modely (napr. ChatGPT) môžu produkovať tzv. „halucinácie“ – vierohodne znejúce, alebo vymyslené fakty (Kasneci et al., 2023). Učiteľ, ktorý ich nekontroluje, riskuje, že do výchovno-vzdelávacieho procesu zaradi nesprávne údaje. Ak sa umelá inteligencia využíva iba ako „skratka“ na prípravu materiálov, hrozí, že sa učiteľ menej venuje didaktickému premysleniu vzdelávacej aktivity. Výchovno-vzdelávací proces sa tak môže stať povrchnejším a menej prepojeným na ciele kurikula (Aljemely, 2024).

Generatívna umelá inteligencia ponúka učiteľom široké možnosti využitia v rôznych oblastiach ich profesijnej činnosti. V oblasti tvorby vzdelávacích materiálov umožňuje rýchlu prípravu pracovných listov, testov, modelových úloh či vizuálnych pomôcok. Učitelia môžu napríklad využiť „ChatGPT“ na generovanie textov, úloh alebo pracovných listov, nástroj „Canva (AI tools)“ na návrh prezentácií a vizuálov s podporou umelej inteligencie či platformu „Wordwall AI“ na tvorbu interaktívnych hier a cvičení, ktoré spestrujú vyučovací proces.

Pri personalizácii vyučovania využívajú adaptívne vzdelávacie systémy algoritmy, ktoré sledujú tempo učenia sa a úroveň poznania každého dieťaťa, a na základe týchto údajov prispôbujú obsah učiva. Nástroje ako „Socrative“ umožňujú poskytovať personalizované kvízy a okamžitú spätnú väzbu, zatiaľ čo „DreamBox“ alebo „Khan Academy“ sa zameriavajú na adaptívne učenie sa elementárnych poznatkov matematiky a jazykov, čím podporujú individuálny rozvoj každého dieťaťa.

Významnú úlohu zohráva umelá inteligencia aj v hodnotení a spätnej väzbe, keďže dokáže automatizovať časť hodnotiaceho procesu. Napríklad „Gradescope“ umožňuje automatizované opravovanie testov a písomiek, „Kahoot AI“ generuje kvízové otázky priamo z textu, ktorý učiteľ zadá, a „Edulastic“ ponúka online testovanie s podrobnou analýzou výsledkov. Takéto riešenia šetria čas a umožňujú učiteľom sústrediť sa viac na kvalitnú interpretáciu a individuálnu spätnú väzbu.

Umelá inteligencia významne prispieva aj k inkluzívnemu vzdelávaniu, keď pomáha odstraňovať bariéry v učení sa pre deti so špeciálnymi potrebami alebo pre deti cudzincov. Nástroje ako „Speech-to-Text“ (Microsoft, Google) modifikuje reč

na text, „Immersive Reader“ (Microsoft) dokáže texty deťom nahlas čítať a „LingQ“ ponúka adaptívne učenie jazykov s personalizovaným obsahom podľa úrovne a potrieb dieťaťa.

Okrem toho dokážu inteligentné systémy uľahčiť aj administratívnu agendu učiteľa. Aplikácie ako „Notion AI“ pomáhajú pri plánovaní a správe učebných materiálov, „Otter.ai“ automaticky prepisuje porady či rodičovské stretnutia a „Trello“ s doplnkami umelej inteligencie podporuje organizáciu školských projektov. Týmto spôsobom umelá inteligencia nielen zefektívňuje administratívne úlohy, ale zároveň vytvára priestor pre učiteľov, aby sa mohli viac venovať tvorivej a výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi (Aljemely, 2024).

ZÁVER

Umelá inteligencia sa stáva významným partnerom učiteľa v príprave a realizácii vyučovania. Nástroje ako ChatGPT, Kahoot AI, Canva, Wordwall, Immersive Reader či Notion AI ukazujú, že umelá inteligencia dokáže šetriť čas učiteľovi, pomôcť pri poskytovaní personalizovaného vzdelávania, čím sa podporuje inkluzívne vzdelávanie, a tiež zefektívniť hodnotenie. Národný projekt Digitálna transformácia vzdelávania a školy (DiTEdu), ktorého cieľom je podporiť digitálnu transformáciu vzdelávania na Slovensku a vytvoriť trvalo udržateľný systém tejto podpory, má prostredníctvom Národného inštitútu vzdelávania a mládeže pripravené pre učiteľov viaceré programy inovačného vzdelávania ako aj metodické dni, v ktorých si kladie za cieľ pomôcť učiteľom pri prekonávaní bariér v problematike využívania umelej inteligencie v činnosti učiteľa.

Umelá inteligencia nemá nahradiť učiteľa – jej poslaním je podporiť jeho kreativitu a rozšíriť možnosti výučby. Učiteľ stále ostáva kľúčovým sprievodcom detí v prostredí, kde sa technológia stáva prirodzenou súčasťou vzdelávania.

Umelá inteligencia sa v činnosti učiteľa uplatňuje v rôznych dimenziách – od personalizácie vyučovania, cez tvorbu materiálov a hodnotenie, až po podporu inklúzie a administratívne úlohy. Jej prínos spočíva najmä v šetrení času a v rozšírení možností, ktoré má učiteľ k dispozícii. Zároveň však ostáva nezastupiteľná rola učiteľa ako garanta hodnotového rozmeru výchovy a vzdelávania, ako aj sprievodcu detí v ich osobnostnom a sociálnom rozvoji. Neuvážené využívanie umelej inteligencie učiteľmi prináša riziko straty kvality výučby, oslabenia vzťahu učiteľ-dieťa, šírenia nepravdivých informácií a etických problémov. Preto je kľúčové, aby umelá inteligencia bola chápaná ako pomocný nástroj, nie ako náhrada pedagogickej profesionality.

Zoznam použitej literatúry

- Aljemely, Y. (2024). Challenges and best practices in training teachers to utilize artificial intelligence: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1470853.
- ElSayary, A. (2024). Umelá inteligencia a budúcnosť výučby: úvahy učiteľov o využívaní umelej inteligencie v otvorenom a distribuovanom vzdelávaní. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 1–20.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681–694.
- Kasneci, E., Sessler, K., Kitchenham, B., Kasneci, G., & Bannert, M. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Moor, J. (2006). The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The next fifty years. *AI Magazine*, 27(4), 87–91.
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Zeng, Y., Han, D., & Jin, Y. (2023). Promoting the AI teaching competency of K-12 computer science teachers: A TPACK-based professional development approach. *Education and Information Technologies*, 1509–1533. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11256-5>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, 28.

Poznámka autorov: Návrh štruktúry príspevku bol vytvorený pomocou AI.

Tento príspevok bol realizovaný v rámci projektu DiTEdu – Digitálna transformácia vzdelávania a školy, financovaného z ESF+, Program Slovensko

AUTORI

Ing. Michal Mančík

Expert pre tvorbu, výskum a vzdelávanie, NP DiTEdu /externý doktorand
KP NIVaM Nitra, Cabajská 6, Nitra /KTaIT PF UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, Nitra
e-mail: michal.mancik@nivam.sk /michal.mancik@ukf.sk

PaedDr. Eva Pupíková, PhD.

Učiteľ profesijného rozvoja, NIVAM/odborný asistent
KP NIVaM Nitra, Cabajská 6, Nitra /KPEP UK Bratislava
e-mail: eva.pupikova@nivam.sk /eva.pupikova@fedu.uniba.sk

PROGRAM INOVAČNÉHO VZDELÁVANIA „ROZVÍJANIE TECHNICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA PROSTREDNÍCTVOM STAVEBNICE MATADOR KIGA 6, KIGA KLASSIK“ S VYUŽITÍM UČEBNEJ POMÔCKY MATADOR

EVA BRUTENIČOVÁ, ANDREA ŠIMURDOVÁ, GABRIELA PAVÚKOVÁ

Anotácia: Príspevok je venovaný vzdelávaciemu programu, ktorý posilňuje odborné a didaktické kompetencie učiteľov. Prostredníctvom neho môžu efektívne implementovať prvky technického a tvorivého vzdelávania do edukačného procesu v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

ÚVOD

V dnešnom rýchlo meniacom sa svete je čoraz dôležitejšie viesť deti k schopnosti samostatne myslieť, riešiť problémy a uplatniť kreativitu v praktických situáciách. Práve už v predškolskom veku sa kladú základy technického a tvorivého myslenia, ktoré môžu výrazne ovplyvniť budúci vzťah dieťaťa k učeniu a technickým odborom.



Obr. 1

*Výsledný produkt zo
stavebnice Matador*

POTREBA TECHNICKÉHO VZDELÁVANIA

Technické vzdelávanie detí a žiakov má v procese výchovy a vzdelávania nezastupiteľné miesto. Kropáč (in Valentová, Brečka & Depešová 2019) konštatuje, že technická výchova je systematický a riadený proces zámerného formovania osobnosti vo vzťahu k technike tak, aby vychovávaný získal v procese výchovy správne postoje k technike

a k jej využívaniu v živote. Týmto prístupom rozvíjame u detí už v predškolskom veku technickú gramotnosť. Valentová, Brečka & Depešová (2019) dávajú do pozornosti, že ťažiskom technického vzdelávania sú predovšetkým praktické činnosti. Deti a žiaci sa učia pracovať s rôznymi materiálmi a pomôckami, prostredníctvom čoho si osvojujú základné pracovné zručnosti a návyky, rozvíjajú si tvorivé technické myslenie a v pracovných postupoch spájajú praktické zručnosti s tvorivým myslením. Učia sa tak zároveň plánovať, organizovať a hodnotiť pracovnú činnosť samostatne aj v skupine.

V predprimárnom vzdelávaní sa podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) technické vzdelávanie uskutočňuje prostredníctvom vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Kladie sa tu dôraz na rozvoj elementárneho technického myslenia, na zaradovanie činností, v ktorých môžu deti experimentovať, riešiť jednoduché problémy, v rámci ktorých môžu skúmať vlastnosti materiálov (napríklad pokusom, omylom), hľadať rôzne riešenia a tvoriť nové originálne postupy pri riešení úloh.

Babiaková (2016) odporúča stavebnicu Matador ako učebnú pomôcku, ktorá slúži predovšetkým na učenie hrou, pričom rozvíja u detí fantáziu, technické, priestorové, logické a kritické myslenie, pozornosť a vnímanie súvislostí. Zároveň autorka upozorňuje aj na to, že v neposlednej miere môže táto stavebnica slúžiť aj na porozumenie, pochopenie a zvýšenie záujmu o život. Svoje tvrdenia Babiaková (2019) zdôvodňuje tým, že učenie hrou so stavebnicou deťom sprostredkúva nielen nové kognitívne poznatky a vedomosti, ale umožňuje vlastné objektívne bádanie a hľadanie niečoho nového, a tak rozvíja schopnosť *chcieť sa učiť*.

INOVAČNÉ VZDELÁVANIE NA PODPORU ROZVOJA TECHNICKEJ GRAMOTNOSTI

Na podporu rozvoja technickej gramotnosti detí a žiakov sme pre pedagogických zamestnancov predprimárneho a primárneho vzdelávania vytvorili program inovačného vzdelávania ***Rozvíjanie technického a tvorivého myslenia prostredníctvom stavebnice MATADOR KiGa 6 a KiGa Klassik***. Cieľom programu je, aby učiteľky dokázali nenásilne, hrovou formou rozvíjať u detí zvedavosť, konštruktívne, technické myslenie a schopnosť pracovať s materiálom.

Deťom a žiakom treba pri hre so stavebnicou vyberať úlohy a aktivity, ktorými sa oboznamujú s jednoduchými technickými princípmi, učia sa chápať vzťahy medzi jednotlivými prvkami a zároveň majú možnosť využiť svoju predstavivosť pri tvorbe vlastných modelov. Program spája viaceré oblasti učenia sa – od matematiky cez výtvarnú výchovu až po technickú gramotnosť. Robí tak učenie sa pre deti zábavným a zmyslu-

plným. Využitím didaktickej pomôcky **stavebnice MATADOR KiGa 6, KiGa Klassik** sa vytvára priestor na aktívne učenie detí prostredníctvom manipulácie, konštrukcie, pozorovania, analýzy a hodnotenia vlastných výtvorov. Program reflektuje súčasné trendy v predprimárnom vzdelávaní a reflektuje požiadavky kurikulárnej reformy v primárnom vzdelávaní, ktorá zdôrazňuje tvorivé, bádateľské a zážitkové učenie.

Špecifické ciele programu inovačného vzdelávania sú zamerané na:

1. **Aktualizovanie teoretických vedomostí o možnostiach rozvíjania technických spôsobilostí a psychických procesov u detí predškolského a mladšieho školského veku.**

V tejto časti programu sa pedagógovia oboznámia so základnými princípmi vývinu detí a žiakov v oblasti:

- a) **kognitívneho vývinu** – rozvoj schopností ako logické myslenie, triedenie, porovnávanie, odhad, orientácia v priestore;
- b) **motorického vývinu** – najmä koordinácia rúk, uchopovanie, manipulácia s malými dielmi, precvičovanie prstovej obratnosti;
- c) **tvorivosti a predstavivosti** – rozvoj fantázie pri tvorbe vlastných modelov, vytváranie technických riešení, improvizácia pri konštrukcii;
- d) **sociálneho a jazykového vývinu** – podpora spolupráce, schopnosti dohodnúť sa, vyjadriť svoj nápad, počúvať partnera.

Cieľom je, aby pedagógovia lepšie rozumeli vývinovým potrebám detí a žiakov, vedeli im prispôbiť náročnosť technických úloh a hier.

2. **Rozvíjanie teoretických aj praktických skúsenosti so stavebnicou MATADOR KiGa 6, KiGa Klassik.**

V praktickej časti vzdelávania sa účastníci dôkladne oboznámia s komponentmi stavebnice, ako sú:

- a) **typy dielov** (hranolček, doštička, vzpera, palička, kladivko, panel trojuholníky, kliešte, kolesa disk, valec, hlava závlačky pre kolesa, drevený klin, nosná doska, kľuka),
- b) **spôsoby spájania a upevňovania dielov** – správne techniky montáže a demontáže,
- c) **bezpečná manipulácia so stavebnicou** – ergonomické a bezpečnostné zásady práce,
- d) **rôzne typy modulov** – jednoduché a zložitejšie konštrukcie podľa tematických okruhov (dopravné prostriedky, stavby, nástroje, zvieratá a ďalšie).



Obr. 2

Diely stavebnice MATADOR

Pedagógovia budú aktívne zapojení do montáže modulov podľa návodu, ako aj do tvorby vlastných riešení na základe zadania. Získajú spôsobilosť v poskytovaní technickej podpory deťom a žiakom, v navádzaní ich pozornosti na riešenie problémov a vo vedení diskusie o výsledkoch.

3. Vytvorenie návrhu didakticko-metodického postupu realizácie edukačnej činnosti

Účastníci si osvoja schopnosť vypracovať kompletný **didaktický návrh edukačnej aktivity**, ktorý bude zahŕňať:

- cieľové zameranie aktivity** – zručnosti, ktoré má aktivita rozvíjať (napr. činnosť pedagóga podľa predlohy, rozvoj tvorivosti, spoluprácu);
- motivačnú časť** – úvod do aktivity, prepojenie s reálnym svetom, využitie príbehov, ilustrácií, dramatizácie;
- expozičnej časti** – podrobný popis krokov konštrukcie, úroveň samostatnosti detí, pomoc učiteľa,
- diagnostická časť** – hodnotenie výtvoru, spätná väzba, pomenovanie toho, čo sa deti naučili, aké problémy prekonal.

Vzniknuté metodické plány budú zdieľané a analyzované v skupine, s dôrazom na ich pedagogickú hodnotu, uskutočniteľnosť a primeranosť veku detí.

4. Vytvorenie hier a aktivít pre deti a žiakov na rozvoj technického a tvorivého myslenia pri konštruovaní.

Vzdelávací program obsahuje aj tvorivú dielňu pre učiteľov, v ktorej:

- navrhnu **originálne hry, úlohy, súťaže a výzvy** spojené s konštrukčnou činnosťou (napr. *Postav most pre auto. Zostroj lietadlo, ktoré sa zmestí do krabice. Spolu vytvoríme dedinku.*);

- b) využijú princípy **problémového učenia** – deti a žiaci riešia konkrétnu úlohu, kde musia aplikovať technické princípy;
- c) pripraví si **súbor pripravených modelov** s rôznymi stupňami náročnosti pre heterogénne skupiny detí a žiakov;
- d) vytvorí si **zásobník edukačných hier** – tematicky zameraných (doprava, staviteľstvo, príroda), didaktických (podľa farby, veľkosti, počtu dielov), alebo rozprávkových (podľa príbehu).

5. Aplikovanie praktických zručností v edukačnej činnosti

Pedagógovia majú možnosť **priamej aplikácie nadobudnutých spôsobilostí** v simulovaných vyučovacích situáciách. Vzniknú modelové aktivity, v ktorých:

- a) pedagóg **vedie edukačnú činnosť** spôsobom, ako by ju realizoval so skupinou detí/žiacov.
- b) uplatní **rôzne pedagogické stratégie** – frontálnu činnosť, skupinovú aktivitu, individuálny prístup;
- c) podporí deti/žiacov v schopnosti **navrhnuť predlohu** – nakresliť, premyslieť konštrukčný plán, pracovať s predstihom;
- d) naučí sa **adaptovať aktivitu podľa potrieb detí/žiacov** – pre deti, alebo žiakov so špeciálnymi potrebami, deti nadané či menej zručné.

Cieľom programu je, aby učitelia vedeli samostatne viesť výučbu zameranú na rozvíjanie technického a tvorivého myslenia, aby vedeli riadiť proces učenia a poskytovať kvalitnú spätnú väzbu.

6. Zhodnotiť didakticko-metodické postupy pri realizácii edukačných činností

Záverečná fáza programu bude zameraná na **reflexiu a sebahodnotenie**. Účastníci analyzujú, ktoré postupy boli účinné, ktoré je potrebné upraviť. Vytvárajú **kritériá hodnotenia úspešnosti edukačných činností** – na úrovni detí a žiakov, aj na úrovni vlastnej prípravy učiteľa. Diskusia a spätná väzba slúžia ako základ pre ďalšie profesionálne zlepšovanie. Učitelia si vyhodnotia **dopad na deti** – ako reagovali na stavebnicu, čo sa naučili, aké prekážky prekonávali.

ČO PRINÁŠA STAVEBNICA MATADOR?

Činnosti, ktoré umožňuje stavebnica Matador sú zamerané na realizáciu modelov s drobnými dielmi, čo si vyžaduje presnosť a koordináciu pohybov rúk. Tým sa prirodzene podporuje rozvoj jemnej motoriky detí a žiakov, ktorá je dôležitá aj pre písanie a iné školské spôsobilosti. Deti a žiaci sa učia myslieť v troch rozmeroch – tvoria rôzne


Obr. 3

*Zobrazenie činnosti
so stavebnicou Matador*


Obr. 4

Stavebnica Matador

objekty, chápu, ako spolu jednotlivé diely súvisia a ako zmeny v konštrukcii ovplyvňujú stabilitu a funkčnosť výsledného modelu, čím sa u detí a žiakov rozvíja priestorová predstavivosť.

Pri skladaní dielov sa deti/žiaci učia premýšľať nad postupom, riešiť technické problémy, plánovať a vyvodzovať závery. To podporuje analytické myslenie a schopnosť nachádzať riešenia. Stavebnica poskytuje veľký priestor na vlastné vyjadrenie a tvorbu. Deti môžu konštruovaním znázorňovať reálne objekty (napr. autá, domy, mosty), alebo vytvárať úplne originálne výtvary podľa svojej predstavivosti. Za dôležité považujeme to, že aktivity sa často uskutočňujú v skupinách, kde sa deti a žiaci učia komunikovať, spolupracovať a rešpektovať názory ostatných. Skupinová tvorba podporuje tímovú prácu a schopnosť dohodnúť sa.

Charakteristickým znakom stavebnice Matador je systém spájania dielov pomocou drevených tyčiek a kladivka, čo umožňuje vytvárať stabilné a pohyblivé modely. Ak by sme konkretizovali niektoré rozvojové spôsobilosti na základe realizácie učebnej pomôcky, tak by sme spomenuli napr.: **rozvíjanie jemnej motoriky**, deti používajú malé diely, kladivko a tyčinky, čím si rozvíjajú presnosť pohybov rúk a prstov. Pomáha najmä predškólakom a mladším školákam pri príprave na písanie. Pri vkladaní tyčiek do otvorov, skladaní častí a manipulácii s dielikmi sa zlepšuje schopnosť zamerať pohľad a prispôbiť pohyb ruky, tu sa rozvíja **koordinácia ruka – oko**.

Pri **priestorovej predstavivosti** sa dieťa/žiak učí chápať trojrozmerné objekty, ich proporcie, stabilitu a rovnováhu. Pri stavbe podľa návodu alebo vlastnej predstavy sa rozvíja postupnosť krokov, tvorba stratégií a dokázať riešiť problémy, čím sa rozvíja **logické myslenie a plánovanie**. Dôležitá je **podpora kreativity**, ktorá je v predprimárnom a primárnom vzdelávaní dôležitá zo strany učiteľa, ktorý realizuje počet kombinácií umožňujúcich vytvárať vlastné originálne modely – od zvierat cez autá až po funkčné mechanizmy. Stavebnica neobsahuje elektroniku, takže všetko je na manuálnej čin-

nosti a fantázii detí/žiacov, pričom si často vymýšľajú príbehy a postavičky okolo svojich vytvorených objektov. Stavebnica tak podporuje aj naratívne a dramatické hry.

Technické a konštrukčné myslenie je rozvíjané princípom spájania dielov pomocou kladivka a klieštikov, učí deti základným princípom mechaniky: *páka, hmotnosť, stabilita, rotácia*. Niektoré modely obsahujú otáčavé časti, prevody či funkčné vozidlá, čo vedie k záujmu o techniku, stroje a inžinierstvo.

ZÁVER

Stavebnica Matador je vynikajúcou voľbou pre deti/žiacov, ktorí sa chcú hrať a zároveň rozvíjať svoje spôsobilosti. Vďaka rôznym sadám prispôbeným veku a spôsobom detí a žiakov si každý nájde tú správnu výzvu. Je to učebná pomôcka/hračka, ktorá spája zábavu s učením sa, podporuje kreativitu, technické a tvorivé myslenie.

Zoznam použitej literatúry

Babiaková, S. (2016). KiGa Klassik vzdeláva. In *Rodina a škola*. 64, (2) 2016, s. 24.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Dostupné online: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>.

Valentová, M., Brečka, P. & Depešová, J. (2019). *Tvorivé a kritické myslenie v príprave vyučujúcich v technickom vzdelávaní*. UKF.

AUTORKY

PaedDr. Eva Bruteničová

Učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie
NIVaM – KP v Bratislave, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava
e-mail: eva.brutenicova@nivam.sk

PaedDr. Andrea Šimurdová

Učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie
NIVaM – KP v Žiline, Hodžova 20, 010 01 Žilina
e-mail: andrea.simurdova@nivam.sk

PhDr. Gabriela Pavúková

Učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie
NIVaM – KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica
e-mail: gabriela.pavukova@nivam.sk

PLÁN UPLATŇOVANIA ŠTANDARDOV DODRŽIAVANIA ZÁKAZU SEGREGÁCIE

ELENA CINOVÁ

Anotácia: Príspevok je zameraný na tvorbu Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie, ktoré sú školy povinné vypracovať do konca septembra 2025. Obsahuje konkrétny postup a príklad ako tento plán vypracovať. Štandardy dodržiavania zákazu segregácie majú byť súčasťou dodatku školského poriadku školy.

ÚVOD

Východiská pre Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní vyplývajú z cieľov Plánu obnovy a odolnosti SR, ktorého prijatím v roku 2021 sa Slovenská republika zaviazala, že do konca roka 2025 bude 100 % škôl uplatňovať desegregačné štandardy.

Podmienka uplatňovania štandardov vo všetkých školách automaticky neznamená predpoklad, že k segregácii vo všetkých školách na Slovensku dochádza.

V praxi to znamená, že **do konca februára 2025** mala škola povinnosť aktualizovať školské poriadky o prílohu „Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní“ a zároveň **do konca septembra 2025** vypracovať plán uplatňovania týchto štandardov a následne podľa neho a jednotlivých štandardov postupovať.

OBSAH ŠTANDARDOV A METODICKÁ PODPORA

Na stránkach <https://www.minedu.sk/desegregacia/> sú dostupné Metodické a strategické materiály (napr. Metodická príručka desegregácie – aj v maďarskom jazyku), Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách), Legislatíva v oblasti desegregácie, Príklady dobrej praxe, ale aj Štandardy dodržiavania zákazu segregácie, ktoré môžu byť školám nápomocné pri tvorbe plánu.

Samotné Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní (<https://www.minedu.sk/data/att/a3f/31683.50af19.pdf>) tvorí sedem strán, ktoré sú zamerané na tvorbu Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie.

Pri jeho tvorbe je potrebné zohľadniť:

- a) Štandardy priestorovej desegregácie
- b) Štandardy organizačnej desegregácie
- c) Štandardy sociálnej desegregácie

V rámci Štandardov priestorovej desegregácie je potrebné sledovať, či:

- do všetkých priestorov školy alebo školského zariadenia, určených pre žiakov, je umožnený rovnaký (nediskriminačný) prístup všetkým žiakom,
- škola alebo školské zariadenie nemá priestory a budovy vyhradené pre jednotlivé skupiny žiakov vytvorené za účelom ich vylučovania alebo neprípustného oddeľovania na základe ktoréhokoľvek ochranného dôvodu uvedeného v antidiskriminačnom zákone,
- škola alebo školské zariadenie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu využíva priestory, ktoré spĺňajú normy stanovené regionálnymi úradmi verejného zdravotníctva, pričom výchovno-vzdelávací proces žiadnej zo skupín neprebíha v priestoroch, ktorých kvalita je výrazne rozdielna oproti iným priestorom,
- ak má škola alebo školské zariadenie v jednotlivých vekových kohortách zastúpenie žiakov rôzneho etnického, národného alebo sociálneho pôvodu, farby pleti alebo iného ochranného dôvodu podľa antidiskriminačného zákona, má vytvorené triedy, v ktorých je vyvážené zastúpenie žiakov alebo poslucháčov týchto skupín.

Pri Štandardoch organizačnej desegregácie je vhodné sa zamerať na to, či:

- škola alebo školské zariadenie má nastavenú organizáciu školského vyučovania a denný program tak, aby nedochádzalo k vylučovaniu a neprípustnému oddeľovaniu niektorej skupiny žiakov,
- všetky skupiny žiakov školy a školského zariadenia majú stanovené rovnaké vzdelávacie štandardy, na základe ktorých pedagogickí zamestnanci, odborní zamestnanci a ďalší zamestnanci vytvárajú učebné osnovy školského vzdelávacieho programu. Úpravy je možné realizovať len u žiakov, ktorým to určuje individuálny vzdelávací program, individuálny učebný plán alebo poskytnuté podporné opatrenia,
- všetky skupiny žiakov majú umožnený rovnaký prístup k materiálno-technickému vybaveniu, učebným materiálom a iným vzdelávacím pomôckam výchovno-vzdelávacieho procesu prislúchajúcemu danému ročníku alebo stupňu vzdelávania,

- škola alebo školské zariadenie je povinné využiť všetky dostupné prostriedky, nástroje a metódy, aby umožnila prístup ku vzdelávaniu v maximálnej miere všetkým skupinám žiakov aj v prípade krízových udalostí v škole. Po ukončení krízovej udalosti je škola povinná realizovať príslušné podporné opatrenia na kompenzáciu prípadných výpadkov vo výchove a vzdelávaní, ktoré nemohli byť v maximálnej miere riešené počas krízovej situácie.

V rámci Štandardov sociálnej desegregácie je vhodné sledovať, či:

- škola alebo školské zariadenie využíva potrebné a dostupné inkluzívne podporné opatrenia na podporu sociálneho začlenenia žiakov a vytváranie pozitívnej podporujúcej sociálnej klímy v škole a školskom zariadení, ktorá prispieva k destigmatizácii a odstraňovaniu stereotypov a predsudkov,
- škola alebo školské zariadenie organizuje a podporuje programy neformálneho vzdelávania a mimoškolské aktivity smerujúce k vytvoreniu priaznivej sociálnej klímy a interkultúrneho porozumenia v rámci školy alebo školského zariadenia, medzi žiakmi ako aj rodičmi,
- škola alebo školské zariadenie prijíma, vzdeláva a vychováva všetky skupiny žiakov podľa platných právnych predpisov bez vylučovania a neprípustného oddeľovania na základe akéhokoľvek chráneného dôvodu uvedeného v antidiskriminačnom zákone,
- v škole alebo školskom zariadení neexistujú procesy, postupy a usporiadania (ani na úrovni tried), ktoré vylučujú alebo neprípustne oddeľujú skupiny žiakov na základe akéhokoľvek chráneného dôvodu uvedeného v antidiskriminačnom zákone,
- škola alebo školské zariadenie umožňuje všetkým skupinám žiakov, aby sa pre napĺňanie a rozvoj svojho potenciálu zapájali do aktivít a súťaží, ktoré sama organizuje, alebo sú škole a školskému zariadeniu sprostredkované a aktívne ich k tomu motivuje a podporuje,
- škola alebo školské zariadenie pri hodnotení žiakov nekoná diskriminačne len na základe ich príslušnosti k niektorej sociálnej alebo etnickej skupine alebo iného ochranného dôvodu podľa antidiskriminačného zákona (<https://www.minedu.sk/data/att/a3f/31683.50af19.pdf>).

ODPORÚČANIA PRI TVORBE PLÁNU

Pri samotnom vypracovaní Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie odporúčame vychádzať napr. zo SWOT analýzy školy, z metodického materiálu Spolu v jednej lavici (<https://www.minedu.sk/data/att/b33/23399.9bd23f.pdf>), prípadne z Indexu inklúzie (<https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>).

Neodporúčame, aby bol vypracovaný jedným človekom. Je vhodné, aby sa na tvorbe podieľali, v spolupráci s vedením školy, viacerí zamestnanci školy. Pre lepšiu predstavu ponúkame niekoľko otázok, ako pri tvorbe plánu postupovať:

- Pôsobí naša škola na ľudí príjemne už na prvý pohľad?
- Vytvárajú zamestnanci školy, deti a rodiny spolu jednotnú komunitu?
- Je naša škola otvorená všetkým rodičom/opatrovníkom a iným členom miestnej komunity?
- Je naša škola otvorená ľuďom, ktorí sa nedávno prisťahovali z inej časti mesta, krajiny, štátu?
- Zdravia sa zamestnanci našej školy, žiaci a rodičia navzájom slušne a priateľsky?
- Snažia sa zamestnanci školy, žiaci, rodičia a členovia rady školy poznať sa navzájom po mene?
- Majú ľudia po návšteve našej školy lepšiu náladu?
- Je z dokumentov, oznamov a násteniek v škole jasné, že je otvorená ľuďom, ktorých pôvod alebo identita v súčasnosti nie sú v škole zastúpené?
- Je z informácií, ktoré poskytujeme rodičom a uchádzačom o zamestnanie v škole, jasné, že je pre nás dôležité prijímať žiakov a zamestnancov z rôznych prostredí a s rôznymi záujmami?
- Vieme škole v prípade potreby poskytnúť tlmočníka do posunkovej reči alebo iných tlmočníkov?
- Vyhýbame sa na tabuliach a nástenkách používaniu slangu a klišé?
- Máme na škole zaužívané rituály na víťanie nových žiakov a zamestnancov a na lúčenie sa pri ich odchode zo školy tak, aby boli univerzálne platné a týkali sa všetkých?
- Majú žiaci, rodičia a zamestnanci pocit, že trieda/škola im patrí?

Samotný odporúčací formulár Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie obsahuje tieto časti:

I. Identifikácia a analýza aktuálneho stavu - stručný popis, ako škola uplatňuje jednotlivé Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní (s uplatňovaním ktorých štandardov má ŠaSZ dobrú prax a pri uplatňovaní ktorých štandardov identifikuje nedostatky, a v čom sú ich príčiny).

Príklad:

Základná škola od roku 2017 uplatňuje inkluzívny prístup. V plnom rozsahu dodržiavame Štandardy priestorovej desegregácie. Napriek tomu sa nedarí kvalitne zapojiť rodičov do aktivít školy. Vážnejší problém máme aj s dochádzkou žiakov.

II. Ciele a vízia plánu - krátkodobé alebo dlhodobé ciele, ktoré chce dosiahnuť v oblasti zabezpečenia rovnakého prístupu k vzdelávaniu.

Príklad:

Vízia: Chceme budovať prostredie, kde prijaté opatrenia na podporu inklúzie zvýšia zapojenosť všetkých aktérov školského prostredia.

Ciele:

- zrealizovať lepšiu spoluprácu s rodičmi,
- zabezpečiť neospravedlnenie vymeškaných hodín pediatrom,
- zabezpečiť včasnú dopravu žiakov na prvé vyučovacie hodiny,
- zabezpečiť vzdelávanie pre PZ a OZ zamerané na spoluprácu školy s rodinou.

III. Kroky na zlepšenie aktuálnej situácie - konkrétne opatrenia (napr. podľa Časti B Metodickéj príručky desegregácie vo výchove a vzdelávaní) a časový harmonogram rozvrhnutia aktivít a určenie zodpovedností za ich plnenie.

Tabuľka 1

Kroky na zlepšenie aktuálnej situácie

OBLASŤ	OPATRENIE	AKTIVITY	ZODPOVEDNOSŤ	TERMÍN
Spolupráca s rodičmi	Zvýšiť zapojenosť rodičov na dianí školy	Realizácia „rannej kávy“ s rodičmi na týždennej báze	Výchovný poradca, sociálny pedagóg, triedny učiteľ	09. 2025 – 12. 2025
Dochádzka žiakov	Zamedziť ospravedlňovaniu vymeškaných hodín	Oslovenie lekára, aby nedával ospravedlnenia so spätnou platnosťou	Zástupca školy	09. 2025
Dochádzka žiakov	Zamedziť vynechávaniu prvých vyučovacích hodín	Oslovenie dopravcu, aby prispôbil jazdy autobusu časom výchovno-vzdelávacieho procesu	Riaditeľ školy	07. 2025
Vzdelávanie zamestnancov	Zvýšiť kompetencie PZ a OZ v oblasti spolupráce školy s rodičmi	Absolvovať vzdelávanie zamerané na spoluprácu školy s rodinou	Zástupca školy Všetci PZ a OZ	1. polrok 2025/26

Zdroj: vlastný návrh autorky

IV. Podpora a spolupráca - Identifikácia partnerov, ktorí môžu škole pomôcť (napr. NIVaM, neziskové organizácie,) a zapojenie rodičov a komunity (napr. informačné stretnutia).

Príklad:

Základná škola v nasledujúcom školskom roku pri plnení vyššie uvedených cieľov bude spolupracovať s:

- terénnymi sociálnymi pracovníkmi pri zabezpečení účasti rodičov na „rannej káve“;
- pediatrom pri neospravedlňovaní vymeškaných hodín so spätnou platnosťou,
- autobusovou spoločnosťou pri zabezpečení vhodného spoja tak, aby žiaci včas stíhali prvú vyučovaciu hodinu,
- NIVaMom pri zabezpečení vzdelávania zameraného na spoluprácu školy s rodinou.

ZÁVER

Odporúčame aby všetky štyri časti Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie - I. Identifikácia a analýza aktuálneho stavu, II. Ciele a vízia plánu, III. Kroky na zlepšenie aktuálnej situácie a IV. Podpora a spolupráca - na seba navzájom nadväzovali.

Plán tvoríme na jeden školský rok a kedykoľvek ho môžeme doplniť, či upraviť. Dôležité je, aby s týmto plánom boli zamestnanci školy, rodičia i žiaci oboznámení.

V praxi sú školy, ktoré už splňajú Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní. V takomto prípade škola realizuje preventívne opatrenia na znížovanie vzniku rizika segregáčnych situácií.

Školy, ktoré nespĺňajú niektoré zo štandardov, realizujú opatrenia na odstránenie situácie a nápravu zistených nedostatkov.

Zoznam použitej literatúry

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index inkluzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>

Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní. (2024).
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
<https://www.minedu.sk/data/att/a3f/31683.50af19.pdf>

Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov. (2022).
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky,
<https://www.minedu.sk/data/att/b33/23399.9bd23f.pdf>

AUTORKA

PaedDr. Elena Cinová

Učiteľ profesijného rozvoja pre primárne vzdelávanie (1. stupeň)
a špeciálnu pedagogiku

NIVaM – KP v Prešove, Ul. T. Ševčenka 11, O80 20 Prešov

e-mail: elena.cinova@nivam.sk

FONEMATICKÉ UVEDOMOVANIE AKO EFEKTÍVNA METÓDA V MATERSKEJ ŠKOLE – CESTA K ČÍTANIU A PÍSANIU

LAURA IVANOVÁ

Anotácia: Článok sa zaoberá významom rozvoja fonematického uvedomovania u detí predškolského veku ako dôležitého predpokladu pre úspešné osvojenie si čítania a písania v základnej škole. Predstavuje fonematické uvedomovanie ako cieľavedomý proces, v ktorom sa deti učia vnímať, analyzovať a manipulovať so zvukovou štruktúrou slov. Pozornosť je venovaná najmä metodike podľa D. B. El'konina, ktorá sa v materskej škole ukazuje ako efektívna, hravá a veku primeraná forma edukačnej činnosti. Článok opisuje konkrétne aktivity, výhody metódy a skúsenosti s jej implementáciou do výchovno-vzdelávacieho procesu. Záver poukazuje na prínos fonematického uvedomovania pre rozvoj jazykových schopností, pozornosti, logického myslenia a školskú pripravenosť detí.

ÚVOD

Rozvoj predčitateľských zručností je v materskej škole jednou z kľúčových oblastí, ktorá významne ovplyvňuje úspešnosť dieťaťa pri vstupe do základnej školy. Fonematické uvedomovanie – schopnosť uvedomovať si a pracovať so zvukovou stavbou slova – predstavuje jednu z najefektívnejších metód na podporu začínajúcej jazykovej gramotnosti. Ide o proces umožňujúci deťom chápať, že slová sa skladajú z menších zvukových jednotiek, čo je základným predpokladom pre neskoršie osvojovanie čítania a písania. Príspevok sa zameriava na význam tejto metódy, jej aplikáciu v materskej škole a prínos ako cesty k čítaniu, ktorá prirodzene vedie dieťa od vnímania zvukov k porozumeniu textu.

PRINCÍP FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA

Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina je jedným z inovatívnych programov, ktorý je často využívaný v praxi na prípravu detí do základnej školy.

Zameraný je hlavne na rozvoj fonematického uvedomovania a je to veľmi vhodný prostriedok, prostredníctvom ktorého deti nadobúdajú znalosti nielen o jazyku, ale aj spôsobilosti, ktoré ich pripravujú na rolu žiaka. Sme presvedčení, že Elkoninov prístup je inovatívny, vychádza z diela L. S. Vygotského, z koncepcie zóny najbližšieho vývinu, v súlade s vývinovou psychológiou a z princípu názorného modelovania obsahu učiva. Celá metodika je postavená na princípe hry jej obsahom je učenie o jazyku. Preto je model vhodný už v predprimárnom vzdelávaní (Mikulajová et al., 2014).

Pracujeme so skupinkou detí v predškolskom veku, kde sa na konci lekcie vyžaduje individuálny prístup. Úlohy v šlabikári sú pripravené tak, aby na začiatku trvali 25-30 minút, neskôr okolo 45 minút. Úvodom každej hodiny je rozcvička, príprava dieťaťa na aktívnu činnosť so slovami a hláskami. Šlabikár je vytvorený tak, aby dieťa mohlo aj vyfarbovať obrázky. Postupne rozvíjame schopnosť vnímať štruktúru slov, prechod od globálneho vnímania slova k jeho fonematickej analýze. Na každej hodine využívame vizuálne a manipulačné pomôcky na podporu porozumenia. K aplikovaniu a realizovaniu hodín/aktivít prostredníctvom metodiky podľa D. B. Elkonina je podmienkou najmä jej dobrá znalosť, teda zaškolenie používateľov metodiky na odbornom kurze, príprava a postupnosť naplánovaných krokov, vzdelávacích hodín a pomôcok (šlabikáre, schémy, kartičky, bábky, žetóny). Podstatou je vytvoriť skupinu detí s maximálnym počtom 6.

Počas využívania tejto metódy v materskej škole (ďalej len MŠ) pozorujeme, že deti sú koncentrovanejšie, vnímavejšie, sú viac motivované pre učenie, majú rozvinutý jazykový cit, lepšie komunikujú navzájom aj s dospelými. Osvojujú si metakognitívne a metalingvistické stratégie (napr. práca so žetónmi), ktoré môžu naďalej efektívne používať v školskom veku.

Projekt, ktorý využívame v materskej škole, pozostáva z 30 vyučovacích hodín rozdelených do 4 častí (tém) a jednej doplnkovej témy – 3 hodiny:

- časť: **slabičná štruktúra slova** (1. – 4. hodina),
- časť: **hlásková štruktúra slova** (5. – 16. hodina),
- časť: **samohlásky, spoluhlásky a dvojhásky** (17. – 25. hodina),
- časť: **upevňovanie poznatkov** (26. – 30. hodina),
- Doplnková téma: **rozlišovanie tvrdých a mäkkých spoluhlások** (hodina 31. – 33.) (Mikulajová et al., 2014).

Za vhodné a efektívne pre prácu učiteliek v MŠ považujeme aj rôzne pracovné listy zamerané na oblasti psychického vývinu detí vydávané v rôznych slovenských a českých vydavateľstvách schválených Ministerstvom školstva Slovenskej republiky.

UKÁŽKA PROJEKTU - CESTA K ČÍTANIU A PÍSANIU

Hlavný cieľ: Pripraviť dieťa na čítanie a písanie prostredníctvom metodiky D. B. Elko-nina a šlabikárových aktivít.

Čiastkové ciele projektu:

1. rozvíjať schopnosť detí rozlišovať a manipulovať so zvukmi v slove;
1. posilniť sluchovú analýzu a syntézu ako základ pre čítanie;
2. podporiť schopnosť spájať hlásky so symbolmi (písmená);
3. rozvíjať záujem o čítanie prostredníctvom zábavných aktivít;
4. prehĺbiť spoluprácu medzi učiteľmi, deťmi a rodičmi v oblasti jazykovej prípravy;
5. vedieť vytvoriť Plán podporných opatrení pre dieťa s ADHD a OVR a prispôbiť učenie sa dieťaťa v podmienkach v bežnej materskej škole.

Cieľová skupina: deti predškolského veku (5–6 rokov) – deti plniace požiadavku povinného predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové kompetencie detí:

1. **Komunikačné kompetencie** – správne vyjadrovanie, rozvíjanie slovnej zásoby, správne používanie jazyka.
2. **Kognitívne kompetencie** – rozlišovanie a manipulácia so zvukmi, tvorba logických spojení medzi hláskami a slovami.
3. **Učebné kompetencie** – rozvíjanie schopnosti učiť sa prostredníctvom hier a špecifických cvičení.

Metódy:

- **Analyticko-syntetická metóda** – rozklad (analýza) slova na jednotlivé slabiky, hlásky, skladanie (syntéza) hlások a slabík do slov.
- **Metóda sluchovej analýzy** – identifikácia prvej, poslednej alebo vnútornej hlásky v slove.
- **Metóda fonematického uvedomovania** – rozlišovanie zvukovej podoby slov (začínajúce na rovnakú hlásku), triedenie slov podľa počtu slabík.
- **Didaktická hra** – hry zamerané na rozlišovanie hlások, slov a slabík (počujem, nepočujem, ktorá hláska sa ozvala?)
- **Praktická metóda** – manipulácia s pomôckami – kartičky s písmenkami, obrázky.
- **Metóda vizualizácie zvukovej podoby** – použitie grafických schém na znázornenie štruktúry slova (schémy s farebnými políčkami na hlásky).

Formy: Individuálne a skupinové aktivity.

Didaktické zásady: názornosť (vysvetlenie, aplikácia v praxi), postupnosť a systematickosť, primeranosť, aktivita a samostatnosť, trvalosť, individuálny prístup, hravosť a zážitkovosť.

Učebné pomôcky: magnetická tabuľa, obrázky, šlabikár, žetóny, pastelky, bábky.

Obsah a aktivity:

- 1. Úvodné aktivity: Predstavenie projektu deťom a rodičom. Hry na rozpoznávanie zvukov v prostredí (napr. Čo vydáva zvuk?)
- 2. *Práca podľa metodiky D. B. El'konina:* Hry na fonemické uvedomovanie: rozdelenie slov na hlásky, identifikácia prvej/poslednej hlásky v slove. Práca s farebnými kockami, ktoré symbolizujú hlásky.
- *Práca so šlabikárom:* Prepojenie hlások s písmenami (napr. A – kreslíme predmety, zvieratká, rastlinky začínajúce sa na hlásku A). Cvičenia na skladanie a rozkladanie slabík.
- *Hry a aktivity na upevnenie:* Skladanie slov zo slabík (napríklad puzzle). Rytmizácia slov – spievanie a recitovanie básní, kde sa kladie dôraz na slabiky.
- *Zapojenie rodičov:* Vytvorenie pracovných listov na domáce cvičenia. Organizovanie stretnutí pre rodičov na oboznámenie s metódou podľa D. B. El'konina.

Fázy projektu:

- **Fáza plánovania** - v tejto fáze analyzujeme potreby detí, diagnostikujeme ich jazykové schopnosti a vytvoríme harmonogram aktivít.
- **Fáza realizácie** - tvoríme a realizujeme aktivity v triede podľa harmonogramu. Dostávame spätnú väzbu od detí a rodičov.
- **Fáza hodnotenia** - posúdime pokroky detí prostredníctvom pozorovania, pracovných listov, krátkych testov.

Na záver zrealizujeme stretnutie s rodičmi, kde prezentujeme výsledky detí.

Očakávania po aplikovaní programu:

1. **Zmeny** u detí - lepšia schopnosť rozlišovať hlásky a slabiky. Väčší záujem o čítanie a písanie.

2. **Zmeny u pedagógov** - obohatenie vzdelávacieho programu/činnosti o moderné prístupy.
3. **Zmeny u rodičov** - efektívnejšie zapojenie sa do vzdelávacieho procesu detí.

VZDELÁVACIE AKTIVITY PROJEKTU A PRIEBEH JEHO REALIZÁCIE

Vytvorili sme skupinu vybraných detí, pracovali sme s nimi 1x týždenne v spolupráci s logopedičkou, a tak sme mohli začať systematické učenie, intervenciu v prostredí MŠ. Hlavným princípom bola neustála spolupráca s dieťaťom, čiže sa posilnila aj jeho koncentrácia. Použité boli názorné modely, na ktorých sme znázorňovali jednotlivé jazykové javy, aby ich deti videli. Išlo o súbor slov v podobe obrázkov na kartičkách. Hlavnou pomôckou bol Šlabikár 1, ktorý tvoria väčšinou čierno-biele obrázky, aby ich mohli deti vyfarbiť. V priebehu intervencie sa deti učili nové veci o jazyku, najskôr sa učili o hláskach v slovách, potom k nim priradňovali písmenká a nakoniec si osvojovali porozumenie, ako sa z písmen tvoria slová. Aktivity pozostávali z riešení jazykových úloh. Posilňovalo sa myslenie dieťaťa, prostredníctvom ktorého si rýchlejšie zapamätalo a vybavovalo nové poznatky, a tým sa mohla kontrolovať správnosť riešenia úloh. Práca prebiehala pri tabuli, za stolom so šlabikárom a v priestore triedy. Naším cieľom bolo, aby deti vedeli slabikovať kratšie aj dlhšie slová, aby vedeli, že sa skladajú z hlások, vedeli ich vymenovať, dokázali ich do okienok „zapísať“ pomocou žetónov, niekoľko jednoduchých slov vyhláskovať, chápať rozdiel medzi významom a zvukovou formou slova. Tiež aby poznali pojmy hláska, slabika, samohláska, spoluhláska a dvojhláska, chápali význam: jedna hláska = jeden znak (žetón) a aby dokázali určiť počet hlások v slove.

PRIEBEH DIAGNOSTIKOVANIA

Cieľ: Zistiť, či dieťa dokáže pomenovať a odlíšiť jednotlivé hlásky v slove. Zistiť, či dieťa dokáže viesť krátky dialóg s rovesníkom.

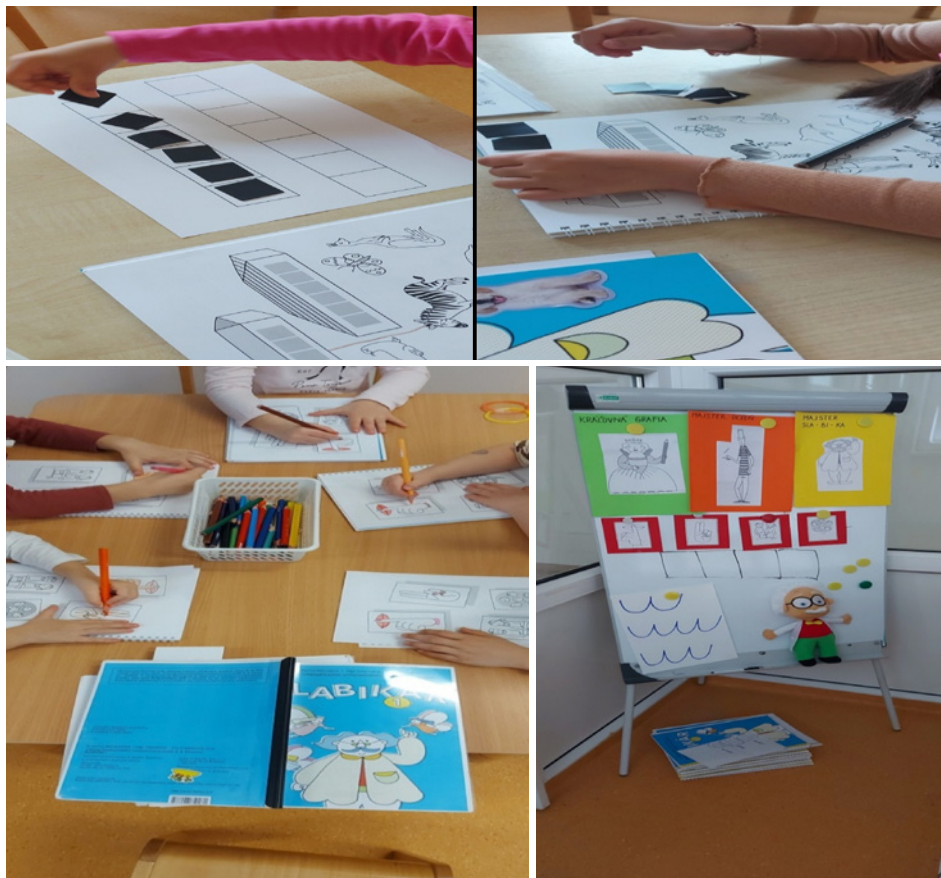
V spolupráci s logopedičkou sme sa zamerali na rozvoj fonematickej citlivosti, pasívnej a aktívnej slovnej zásoby, porozumenia reči a gramatickej stavby reči, komunikáciu, pragmatické zručnosti (viesť dialóg, práca vo dvojici, hovoriaci a počúvajúci).

Hlavný cieľ intervencie: Utvárať fonematické uvedomovanie a pochopenie princípu ako sa z hlások/písmen tvoria slová.

Zamerali sme sa na modul v preventívnej/terapeutickej fáze, pričom sme postupovali podľa Šlabikára 1 - *V krajine slov a hlások*, je to druhé prepracované a doplnené vydanie základného programu.

Realizácia

V tejto fáze sme realizovali postup vzdelávania detí ušitý na mieru, kde sa deti učili čítať a písať slová. Najskôr sa naučili počúvať a vyčleňovať hlásky v slovách pomocou žetónov. Potom na základe počutého slova vyskladať slovo po hláskach v danej tabuľke pomocou čiernych žetónov.



Obrázok 1 - 4

Práca so Šlabikárom 1 - fotodokumentácia z hodín

Zdroj: vlastný zdroj

METODICKÝ POSTUP:

1. a) *Hra na zvuky*: deti hľadajú zvuky v prostredí, napríklad klopanie, tleskanie, porovnávajú zvuky.
- b) *Zvuková analýza slov*: rozkladajú slovo na jednotlivé hlásky pomocou pomôcok (farebné žetóny, karty). Deti určujú, koľko hlások má slovo „dom“ a znázorňujú ho žetónmi.
- c) *Tvorba modelov slov*: používajú tabuľky, kde každé políčko reprezentuje jednu hlásku. Deti vkladajú žetóny podľa počtu a poradia hlások v slove.
- d) *Práca s písmenkami*: postupne spájajú zvuky s grafickými symbolmi (písmenami).

Práca so Šlabikárom je podľa nášho názoru významná pomôcka na prechod od fonematického uvedomovania k systematickému nácviku čítania a písania. Aj keď ide o skupinu detí, ku každému pristupujeme individuálne. Pracujeme aj s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

2. a) *Zoznámenie s písmenami*: každé písmeno je predstavené pomocou príbehu, básničky alebo obrázku.
- b) *Práca so slabikami*: deti skladajú slabiky z písmen, ktoré poznajú a čítajú jednoduché slová.
- c) *Skladané čítanie*: najskôr čítajú jednotlivé písmená, potom ich spájajú do slabík a slov.
- d) *Praktické úlohy*: vyfarbujú písmená, spájajú slabiky a dopĺňajú slová.

Manipulácia umožňuje deťom aktívne skúmať a chápať abstraktné pojmy cez konkrétne činnosti.

3. a) *Práca s písmenkami a žetónmi*: deti manipulujú s drevenými písmenkami, žetónmi alebo kartičkami na skladanie slov.
- b) *Stavebnicové aktivity*: skladajú písmená z rôznych materiálov (napríklad tyčinky, plastelína pet vrchnáky).
- c) *Pohybové hry*: môžu skákať podľa počtu slabík alebo hlások v slove.

Ďalším prostriedkom je experimentácia ako nástroj učenia, ktorá rozvíja kritické myslenie, zvedavosť a tvorivosť.

4. a) *Zvukové experimenty*: deti skúmajú rozdiely medzi zvukmi (hlasné – tiché, dlhé – krátke).
- b) *Experimentovanie s významom slov*: hľadajú rýmy, tvoria nezmyselné slová a porovnávajú ich s reálnymi.
- c) *Pokusy so slovami*: hľadajú slová začínajúce na rovnakú hlásku, alebo majú rovnaký počet hlások.

Metodické postupy a nástroje, ktoré uvádzame, podporujú komplexný rozvoj fonemického uvedomovania, čitateľských zručností a kreatívneho myslenia.

ZÁVER

Metodika podľa D. B. El'konina predstavuje u detí predškolského veku účinný a osvedčený prístup k rozvoju fonemického uvedomovania. Jej cieľavedomé a systematické využívanie v materskej škole významne prispieva k rozvoju jazykových schopností, správneho vnímania zvukovej štruktúry slov, ako aj k príprave detí na úspešné osvojenie si čítania a písania v prvom ročníku základnej školy. Vďaka herným a praktickým aktivitám založeným na analýze a syntéze slov sa deti učia pozorne počúvať, rozlišovať jednotlivé hlásky, pracovať s jazykovým materiálom a samostatne uvažovať. Metodika podporuje aj ich kognitívny a rečový rozvoj, rozvíja pozornosť, sluchovú diferenciáciu a logické myslenie. Zavedením prvkov El'koninovej metódy do edukačného procesu učiteľka vytvára pevné základy pre budúce školské úspechy detí a zároveň im ponúka hravú, zmysluplnú a motivujúcu formu učenia. Jej využitie možno považovať za cenný prínos k skvalitňovaniu predprimárneho vzdelávania.

Zoznam použitej literatúry

- Mikulajová, M., Sümegiová, Z., Tokárová, O., Nováková Schöffelová, M. & Kejřová, A. (2003). *Výlet do Krajiny slov a hlások: program na rozvíjanie jazykových schopností podľa El'konina pre triedy materských škôl. Metodická príručka*. IntelligentSolution.
- Mikulajová, M., Tokárová, O. & Sümegiová, Z. (2014). *Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina: predgrafémová a grafémová etapa*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Dialóg.

AUTORKA

Mgr. Laura Ivanová

učiteľka materskej školy

Základná škola s materskou školou, Radvanská 1, 974 05 Banská Bystrica

e-mail: laura.avonavi@gmail.com

LETNÁ AKADEMIA V GRAZI – NOVÉ POHĽADY NA JAZYKY, AI A UČITEĽSKÚ PROFESIU

LIBUŠA HELYES BEDNÁRIKOVÁ

Anotácia: Príspevok dokumentuje osobnú skúsenosť zo štvrtého ročníka Letnej akadémie ECML s mottom: *Inspiring Innovation in European Language Teacher Education* (Inšpirujúce inovácie vo vzdelávaní učiteľov jazykov v Európe).

ÚVOD

V letnom období od 30. júna do 4. júla 2025 sa v sídle *European Centre for Modern Languages* (Európskeho centra pre moderné jazyky, ďalej len ECML) v Grazi konala Letná akadémia 2025 s tému *Inspiring Innovation in European Language Teacher Education* (Inšpirujúce inovácie vo vzdelávaní učiteľov jazykov v Európe). Toto medzinárodné podujatie, realizované ECML v spolupráci s Európskou komisiou, bolo určené pre odborníkov, ktorí sa venujú príprave učiteľov jazykov a profesijnému rozvoju učiteľov jazykov. Jeho cieľom bolo podporiť výmenu skúseností, prehĺbiť reflexiu a rozvíjať kompetencie potrebné pre jazykové vzdelávanie v podmienkach rýchlo sa meniacej spoločnosti.

Na Letnej akadémii sme zastupovali Slovensko a Národný inštitút vzdelávania a mládeže, pričom účasť nám umožnila porovnať európske trendy v jazykovom vzdelávaní s našim kontextom. V rámci prednášok, diskusií a workshopov sme sa mohli hlbšie zamyslieť nad tým, ako možno učiteľov podporiť v tom, aby do vzdelávania zavádzali princípy plurilingvizmu, inklúzie a zodpovedného využívania umelej inteligencie.

INTENZÍVNY PROGRAM PLNÝ INŠPIRATÍVNYCH METÓD A REFLEXIE

Program Letnej akadémie bol intenzívny a tematicky prepojený. Každý deň prinášal nové impulzy, ktoré rozvíjali naše odborné poznanie a v rozhovoroch s ostatnými účastníkmi sme identifikovali podobnosti a rozdiely medzi vlastnými skúsenosťami z vyučovania učiteľov jazykov a skúsenosťami kolegov z iných európskych krajín. Kaž-

dý z nás mal možnosť reflektovať svoje kompetencie a profesijné hodnoty, zamýšľať sa nad prepojením európskych jazykových politík s praxou a spoločne hľadať cesty, ako reagovať na výzvy plurality, digitalizácie a meniacich sa spoločenských potrieb v jazykovom vzdelávaní (<https://www.ecml.at/en/Cooperation/Summer-academy>). Bohatý program Letnej akadémie sa vyznačoval pestrosťou metód a foriem práce – striedali sa odborné prezentácie, prakticky zamerané workshopy, skupinové diskusie aj priestor na individuálnu reflexiu a konzultácie ([ECML-summer-academy-2025-EN-FR.pdf](https://www.ecml.at/en/Cooperation/Summer-academy-2025-EN-FR.pdf)).

Prvý deň (30. júla 2025) sa niesol v duchu zoznamovania sa s cieľmi a činnosťou ECML a reflektovania vlastného pracovného kontextu. Oboznámili sme sa s tematickými oblasťami, na ktoré sa ECML zameriava, a s ich stránkou <https://www.ecml.at/en/>.



Obrázok 1

Prehľad tematických oblastí na stránke ECML (Zdroj: <https://www.ecml.at/en/>)

Tieto tematické oblasti sme si prezerali už pred príchodom do Grazu, čo nám umožnilo uvedomiť si šírku činnosti ECML, ktoré podporuje členské krajiny a učiteľov prostredníctvom odborných projektov, workshopov a vzdelávacích programov.

V druhom module prvého dňa (Language (teacher) education in the context of plurality: identifying key shifts in policy, curriculum and practice), ktorý nám predstavili, sme sa zamerali na to, ako spoločenské a kultúrne zmeny ovplyvňujú jazykové vzdelávanie a prípravu učiteľov. Diskutovali sme o pluralite a rozmanitosti v triedach, o výzvach, ktoré prináša „superdiverzita“ dnešného sveta a o tom, ako možno jazykové vzdelávanie chápať ako priestor pre inklúziu a porozumenie. Pojem „superdiverzita“ označuje nové formy rozmanitosti v dnešných spoločnostiach – také, ktoré presahujú tradičné chápanie etnických či jazykových rozdielov; ide o prepojenie jazykových, kultúrnych, sociálnych a migračných faktorov, ktoré spolu vytvárajú nové výzvy aj príležitosti pre vzdelávanie (Vetrovec, 2007). Tento modul bol zároveň reflexiou postojov, hodnôt a nových kompetencií, ktoré by mali mať učители i všetci pedagógovia, ktorí sa zameriavajú na vzdelávanie učiteľov a budúcich učiteľov (vysokoškolskí učители, učители profesijného

rozvoja a pod.). V diskusii sme pomenovali najväčšie výzvy, ktorým v súčasnosti čelia učitelia jazykov aj tí, ktorí ich pripravujú. Medzi najčastejšími boli nedostatok motivácie u žiakov, rastúca jazyková a kultúrna rozmanitosť v triedach, ako aj potreba rozvíjať digitálne spôsobilosti žiakov, viesť ich ku kritickému mysleniu, bezpečnej a zodpovednej práci s technológiami. Deň sme zakončili prehliadkou historického centra Grazu a spoločnou večerou, ktorá prispela k neformálnemu spoznávaní účastníkov.

Utorok (1. júla 2025) sa zamerail na európsky rozmer jazykového vzdelávania. Diskutovali sme o význame plurilingválneho a interkultúrneho prístupu, o úlohe jazyka v učení vrátane prístupu CLIL. V rámci šiesteho modulu sme sa venovali dvom dôležitým rámcom: [Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplnujúce vydanie](#) z roku 2020 ([CEFR Companion Volume](#), ďalej len CEFR CV) a [FREPA - Referenčný rámec pre pluralitné prístupy jazykov a kultúr– kompetencie a zdroje](#), ktoré slúžia ako oporné body pre plánovanie, realizáciu a hodnotenie jazykového vzdelávania. Oboznámili sme sa nielen s charakteristikami týchto rámcov, ale aj zdrojmi, ktoré nám môžu pomôcť pri ich implementácii do vzdelávania učiteľov v našich národných kontextoch. Medzi tieto zdroje patrí okrem samotného [rámcu CEFR CV](#) časť [webovej stránky Rady Európy](#) špecificky zameraná na tento rámec, [databáza názorných deskriptorov](#) (predstavuje príklady popisov jazykových úrovní), [CEFR Implementation Toolbox](#) – súbor nástrojov na praktické zavádzanie rámca CEFR do výučby a [Guidelines for Task-Based University Language Testing](#) – usmernenia pre testovanie jazykových zručností na vysokoškolskej úrovni založené na úlohách.

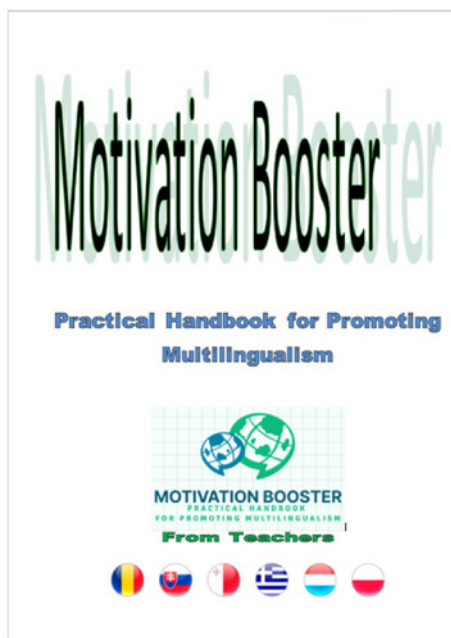
Streda (2. júla 2025) priniesla tému digitálnej gramotnosti a využívania umelej inteligencie v jazykovom vzdelávaní. Hovorili sme o prepojení metodík, autonómii žiakov a tvorbe jazykovo priateľských prostredí. V moduloch 7 a 8 sme sa zamerali na prepojenie jazykového vzdelávania s digitálnou gramotnosťou a umelou inteligenciou. Diskutovali sme o tom, ako technológie a AI môžu podporiť autonómiu učiacich sa a hovorili sme aj o potrebe rozvíjania kritického myslenia pri práci s technológiami. V praktickej časti sme experimentovali s tvorbou príkazov pre generatívnu AI, analyzovali výsledky a premýšľali, ako tieto nástroje možno využívať zodpovedne, bezpečne a tvorivo. Popoludní sme navštívili Univerzitu v Grazi, kde sme sa zúčastnili inšpiratívnej prednášky Evy Bauer, M.A., ktorá nám predstavila metódu *Digital Storytelling*. Digital storytelling spája rozprávanie osobných alebo kultúrnych príbehov s digitálnymi technológiami – najčastejšie vo forme krátkych videí, v ktorých rozprávač kombinuje obrázky, hlas a hudbu. Umožňuje tak žiakom či študentom tvorivo vyjadriť vlastnú skúsenosť, prepájať jazyky, kultúry a médiá a rozvíjať pritom jazykové, digitálne aj interkultúrne spôsobilosti ([StoryCenter](#)).

Štvrtok bol venovaný otázkam profesijnej identity učiteľov a výskumu vo vzdelávaní. Diskutovali sme o hodnotách a kompetenciách, ktoré formujú učiteľskú profesiu, a o možnostiach využitia akčného výskumu v praxi. Po obede sme mali priestor na plánovanie spoločných projektov. Večer nasledovala spoločná exkurzia do štajerských viníc *Weinstraße*, kde sme pokračovali v neformálnych rozhovoroch.

Záverečný deň – piatok, 4. júla 2025, patril prezentáciám spoločných projektov, ktoré vznikli počas týždňa. Skupiny predstavili návrhy aktivít a spoluprác, ktoré majú pokračovať aj po skončení akadémie. Na výstupnom projekte sme spolupracovali so zástupcami z Grécka, Luxemburska, Malty, Poľska a Rumunska. V priebehu augusta a septembra 2025 sme spoločne pripravili brožúru s názvom „*Motivation Booster: Practical Handbook for Promoting Multilingualism*“, ktorá obsahuje aktivity zamerané na rozvoj plurilingválnych a plurikultúrnych spôsobilostí žiakov. Naším cieľom je zdieľať tento materiál s učiteľmi jazykov počas vzdelávania a spoločne s nimi uvažovať o možnostiach jeho použitia. Príloha článku obsahuje ukážku z tejto brožúry ako konkrétny príklad štruktúry opisu aktivít, ktoré môžu učitelia realizovať v triedach.

Obrázok 2

Titulná strana brožúry – *Motivation Booster: Practical Handbook for Promoting Multilingualism*



ZÁVER

Účasť na Letnej akadémii v Grazi pre nás znamenala viac než len profesijné vzdelávanie – bola to skúsenosť, ktorá nám pripomenula, že jazykové vzdelávanie je najmä o ľuďoch, dialógu a porozumení. Stretnutie s kolegami z rôznych krajín nám ukázalo, že hoci sa naše systémy a podmienky v niečom líšia, máme aj veľa spoločného. Uvedomili sme si, že kľúčom k úspešnému zavádzaniu inovácií a potrebných zmien je postoj učiteľa/učiteľky profesijného rozvoja, jeho ochota nachádzať nové zdroje inšpirácií, riešenia výziev, odhodlanie spolupracovať s ostatnými, ale zároveň sa rešpektovať a snažiť o vzájomné porozumenie.

Príloha – Ukážka aktivity z brožúry *Motivation Booster: Practical Handbook for Promoting Multilingualism*

Multilingual Advertisement Lab

- **Age:** 13+
- **Level:** B1–B2
- **Aims:**
 - to explore the role of language in persuasion and media
 - to practise creative multilingual communication
 - to raise awareness of how global companies use different languages
- **Skills:**
 - Communication (speaking, writing)
 - Creativity and critical thinking
 - Analytical thinking
 - Presentation skills
 - Collaboration
- **Time:**
 - Preparation: 25–30 minutes
 - Presentations: 10–15 minutes per group
- **Materials:**
 - Paper, markers, or digital tools for poster/video creation

- **Description:**

- Groups of students design a short advertisement (poster or video) for an imaginary product.
- Rule: the ad must use at least three different languages strategically (e.g., slogan in English, product name in French, catchphrase in Slovak).
- Students perform or present their ads to the class.
- Students discuss how each language choice influenced the message and the audience appeal.
- Discussion Questions:
 - *Why do you think the group chose these particular languages for their ad?*
 - *Which part of the ad was the most persuasive – and did the language choice play a role?*
 - *Did you understand all the words, or did you guess some? How did it affect your impression?*
 - *How would the ad feel different if it were presented in only one language?*
 - *Do some languages sound more „serious“, „funny“, „modern“, or „trustworthy“ to you? Why?*
 - *Which audience(s) would this multilingual ad appeal to the most?*
 - *Did the mix of languages make the product seem more international or more local?*
 - *How does using more than one language in advertising reflect real-life multi-cultural communication?*

Zoznam použitej literatúry

Program Letnej akadémie ECML 2025/ECML Summer academy programme, 30 June–4 July 2025: Inspiring Innovation in European Language Teacher Education. [ECML–summer-academy-2025-EN-FR.pdf](#) [cit. 17. 10. 2025]

Summer Academy for teacher educators working in the field of languages: Inspiring Innovation in European Language Teacher Education. [ECML/CELV > Cooperation > Summer academy](#) [cit. 17. 10. 2025]

Webová stránka *Digital Story Center Berkley* (Joe Lambert): StoryCenter. <https://www.storycenter.org/>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume/Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplňujúce vydanie. [16809ea0d4_spolocny-europsky-ramec-jazyky-ucenie-vyucovanie-hodnotenie-doplnujuce-vydanie.pdf](#)

FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources/FREPA - Referenčný rámec pre pluralitné prístupy jazykov a kultúr – kompetencie a zdroje. <https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf>, [CARAP-descriptors-SK.pdf](#)

VETROVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC585/um/43504955/vertovec_on_superdiversity_26774422.pdf

AUTORKA

Libuša Helyes Bednáriková

učiteľka profesijného rozvoja pre anglický jazyk, slovenský jazyk a literatúru, dejepis
NIVaM, KP v Bratislave, Ševčenkova 11, 850 01 Bratislava
e-mail: libusa.bednarikova@nivam.sk

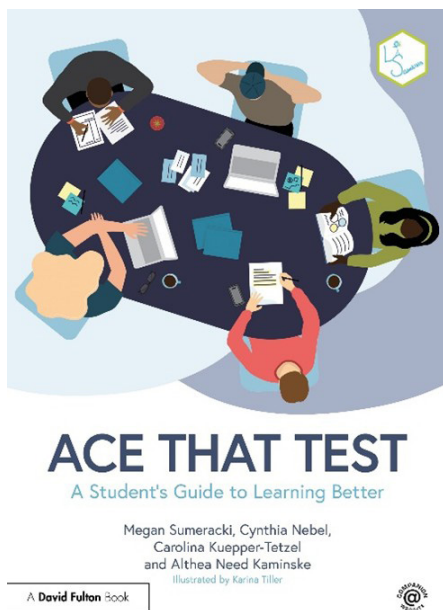
AKO SA EFEKTÍVNE UČIŤ

(SUMERACKI, M., C. NEBEL, C. KUEPPER-TETZEL & A. NEED KAMINSKE, 2023.

Ace that test. A Student's Guide to Learning Better. New York: Routledge. 131 s. ISBN 978-1-032-35585-6.)

ERIKA FRYKOVÁ

Problematika testov a testovania žiakov (resp. študentov) bola v minulosti skúmaná z viacerých uhlov pohľadu a aktuálne pribúdajú odborné zdroje, ktoré sa predmetnej problematike venujú. Na jednej strane sa výskumy zameriavajú na hľadanie a analyzovanie príčin strachu z testovania, ktoré môžu negatívne ovplyvniť výsledok testu (napr. Cassidy, Gridley 2005; Brüggemana et al. 2023). Na strane druhej sa venujú testom ako nástrojom učenia sa žiakov, príkladom je prehľadová štúdia D. H. Murphyho et al. (2023) alebo prehľadová štúdia Ch. Yanga et al. (2018), ktoré sú primárne zamerané na zistenie vplyvu testovania na úroveň vedomostí žiakov a ich trvácnosť. Okrem štandardného pohľadu na testy ako nástroje sumatívneho hodnotenia žiakov, v súlade s aktuálnymi trendmi v hodnotení, existujú významné štúdie vychádzajúce z výskumov zameraných na aplikáciu testov v intenciách formatívneho hodnotenia. Napr. V. J. Shute a Y. J. Kim (2013) zdôrazňujú hlavný cieľ formatívneho hodnotenia – zlepšenie učenia sa a výsledkov učenia sa, o. i. aj prostredníctvom testov. Podobne M. Ganajová et al. (2022) odporúča vytvárať testy, kvízy so zámerom získať spätnú väzbu ohľadom aktuálnej vedomostnej úrovne žiakov, čo umožňuje pedagógom pracovať s prípadnými chybami, nedostatkami vo vedomostiach v edukačnom procese (ešte v priebehu učenia sa žiakov).



S výsledkami výskumov podobného zamerania pracujú aj autorky sledovanej publikácie *Ace that test*. Ich snahou je nájsť efektívne stratégie učenia sa, ktoré sú z pohľadu prípravy na testy, resp. skúšky, zásadné.

Publikácia začína predslovom, obsahujúcim základné informácie o autorkách, ktoré pôsobia v oblasti kognitívnej psychológie a zároveň ozrejmuje dôvody jej napísania. Na predslov nadväzujú bližšie informácie o práci autoriek, ilustrátorky a poďakovania.

Publikácia obsahuje tri kľúčové časti, ktoré sú ďalej rozčlenené do pätnástich kapitol. Prvá časť predstavuje úvod do problematiky v podobe dvoch kapitol. V nich autorky vysvetľujú, čím sa kniha odlišuje od iných publikácií podobného zamerania, a dávajú odporúčania, ako s ňou pracovať. Paralelne čitateľovi zdôrazňujú potrebu monitorovania vlastného procesu učenia sa, na základe odporúčaných učebných stratégií aplikovanie tých postupov, ktoré sa ukazujú ako efektívne. Následne ozrejmujú, prečo je možné dôverovať tejto knihe. Zdôvodňujú, že ich odporúčania vychádzajú z vedecky overených zistení. Na konkrétnych príkladoch ukazujú, že „overené“ tvrdenia nemusia byť jednoznačné a uvádzaná príčina nevedie vždy k očakávanému dôsledku. Zdôrazňujú potrebu porozumieť rozdielu vzťahov medzi premennými a kauzalitou medzi premennými. Analyzujú podstatu a význam experimentu ako výskumnej metódy aj v prepojení na prezentáciu zistení v ďalších kapitolách ako výsledkov experimentálneho skúmania. Ozrejmujú metodiku realizovaných experimentov na zabezpečenie uveriteľných tvrdení.

Druhá časť knihy je venovaná príprave na štúdium, ktorá je rovnako dôležitá ako samotné štúdium. V nej autorky postupne vysvetľujú, že domáce úlohy a samotné štúdium nie je to isté, ale oba postupy sú potrebné. Ďalej zdôrazňujú potrebu pripraviť myseľ na štúdium prostredníctvom vyváženej životosprávy a dostatočného spánku, význam prípravy prostredia na štúdium, autorky analyzujú negatívny vplyv multitaskingu. Samozrejme, navrhujú tiež stratégie, ako sa mu vyhnúť. Následne autorky hľadajú odpoveď na otázku, ako vieme, čo (ne)vieme, vysvetľujú podstatu metakognície, na čo nadväzujú postupy na naplánovanie si štúdiá v konkrétnych časových intervaloch ako cestu k získaniu trvácnejších poznatkov.

Tretia časť publikácie zahŕňa prezentáciu samotných učebných stratégií, pri ktorých sa prostredníctvom výskumov zistila ich efektivita a prínos. Autorky uvádzajú odporúčania, ako vyvolať poznatky z pamäte a prečo opakované čítanie učebného textu pri následnom overovaní poznatkov nepredstavuje žiaduci efekt. Okrem odporúčaní typu – napísať všetko, čo som si zapamätal, vytvoriť pojmovú mapu z poznatkov získaných z pamäte, príp. štúdium v skupine, významný spôsob učenia sa predstavuje riešenie úloh v kvízoch alebo testoch určených na precvičovanie učiva. Rovnako je

zdôraznený význam opakovaného stimulovaného vybavovania poznatkov z pamäte. Následne opisujú dôležitosť konkrétnych príkladov k požadovaným poznatkom a tiež cestu, ako ich získať. Kladú dôraz na aplikáciu duálneho kódovania, postaveného na kombinovaní vizuálnych podnetov a písaného textu, čo pri adekvátnom spracovaní vedie k efektívnejšiemu osvojovaniu si poznatkov a ich celkovému porozumeniu. Zdôrazňujú význam porozumenia učivu, na základe výskumných zistení, zdôrazňujú potrebu učiť sa nie izolované informácie, tému za témou, ale v rámci možností učiť sa v súvislostiach, prelínať obsah jednotlivých tém, čo v konečnom dôsledku zvyšuje efektívnosť učenia sa a kladne ovplyvňuje trvácnosť poznatkov. Na to nadväzujú námety k efektívnym stratégiám písania poznámok a sumarizácia stratégií, ktorým je potrebné sa pri štúdiu vyhnúť, ako aj odporúčania k zvýšeniu efektivity už známych a používaných stratégií. V poslednej kapitole autorky zdôrazňujú potrebu viery vo vlastné schopnosti, vo svoje študijné úspechy v nadväznosti na efektívne študijné návyky.

V záveroch jednotlivých kapitol sú uvádzané QR kódy, ktoré odkazujú na doplnkový materiál ako aj zdrojová literatúra.

Publikáciu uzatvárajú príklady odpovedí na zadané otázky a tiež slovník pojmov súvisiacich s oblasťou pamäte a stratégiami učenia sa.

V súčasnej dobe existuje množstvo publikácií s orientáciou na problematiku študijných zručností. Výnimočné postavenie a prínos sledovanej publikácie ale primárne spočíva v jej vedeckom, experimentálnom základe, ktorý je pretavený do textu, vychádzajúceho výlučne z vedeckých faktov ako výstupov relevantných výskumov. Samozrejme, poskytnúť presný a jediný postup, mechanicky aplikovateľný na každú učebnú situáciu, nie je možné a vo svojej podstate by takýto prístup nereflektoval skutočnosť neexistencie jediného, univerzálne vhodného spôsobu učenia sa. V záseade publikácia predstavuje flexibilné usmernenia k spôsobu a procesu učenia sa, poskytuje efektívne študijné stratégie, overené dekadami (a v niektorých prípadoch storočiami) výskumu.

Napriek tomu, že ide o odbornú publikáciu, jazyk textu je pútavý, zrozumiteľný, kategorizovaný ako populárno-vedecký. Zrozumiteľnosť, názornosť textu je umocnená dokumentáciou s množstvom konkrétnych príkladov, korešpondujúcimi ilustráciami a schémami presahujúcimi rámec ilustratívneho charakteru. Text sprevádza primeraná dávka humoru a anekdot, čo podporuje záujem a motiváciu čitateľov.

Oceniť možno slovník kľúčovej odbornej terminológie, čitateľ tak nie je nútený hľadať vysvetlenia týchto pojmov, pokiaľ mu nie sú známe, v iných zdrojoch.

Je to príručka, ktorá pomáha žiakom a študentom učiť sa tak, aby si učivo zapamätali a dokázali ho dlhodobo uplatniť. Zároveň predstavuje príručku pre pedagógov, ktorí môžu získané poznatky v podobe adekvátnych učebných stratégií aplikovať v edukačnom procese, primárne so zámerom zvyšovania úrovne a trvácnosti vedomostí svojich žiakov alebo študentov.

Zoznam použitej literatúry

- Brüggeman, T., U. Ludewig, R. Lorenz & N. McELVANY, 2023. Effects of Test Mode and Medium on Elementary School Students' Test Experience. In: *European Journal of Psychological Assessment* (2023), [online]. [cit. 29. marca 2024]. ISSN 2151-2426. Dostupné z: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000767>
- Cassady, J. C. & B. E. Gridley, 2005. The Effects of Online Formative and Summative Assessment on Test Anxiety and Performance. In: *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* [online]. 4 (1) [cit. 27. februára 2024]. Dostupné z: <https://ejournals.Bc.edu/index.php/jtla/article/view/1648>
- Ganajová, M. et al., 2022. *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Bratislava: Wolters Kluwer SK, s. r. o. ISBN 978-80-571-0483-4.
- Murphy, D. H., J. L. Little & E. L. Bjork, 2023. The Value of Using Tests in Education as Tools for Learning – Not Just for Assessment [online]. In: *Educational Psychology Review* (2023) 35:89. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09808-3>
- Shute, V. J. & Y. J. Kim, 2013. Formative and Stealth Assessment. In: Spector, J., Merrill, M., Elen, J., Bishop, M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* [online]. Springer, New York, NY [cit. 13. marca 2024]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_25
- Yang, Ch., R. Potts & D. R. Shanks, 2018. Enhancing Learning and Retrieval of New Information: A Review of the Forward Testing effect. In: *NPI Science of Learning* [online]. 2018, 3:1: 8 [cit. 29. marca 2024]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0024-y>
- Sumeracki, M., C. Nebel, C. Kuepper-Tetzel & A. Need Kaminske, 2023. *Ace that test. A Student's Guide to Learning Better*. New York: Routledge. 131 s. ISBN 978-1-032-35585-6.

AUTORKA

RNDr. Erika Fryková

Členka redakčnej rady

Učiteľka, Gymnázium Jána Adama Raymana, Prešov

Mudroňova 20, 080 01 Prešov

e-mail: frykova@gmail.com

Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

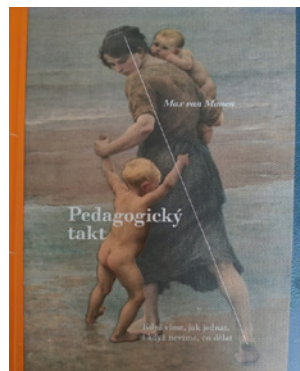
Greene, Ross W. (2024). *Výbušné dítě*. Portál.

Ross Greene pracoval s tisíckou detí, ktorým hovoríme výbušné. Ide o deti, ktoré sa ľahko nahnevajú, na bežné problémy reagujú plačom a krikom, ničia veci, ktoré majú v dosahu. Tvrdí, že takéto deti majú mnoho vlastností, ktoré je možné vďaka úprave výchovných postupov využiť a dosiahnuť, že sa z nevýhody zmenia na výhodu. V knihe nájdeme praktické návody ako postupovať v rozmanitých situáciách, v ktorých sa s takýmito deťmi ocitneme. Pomôže nastoliť atmosféru vzájomného pochopenia a tolerance.



Manen, Max van. (2024). *Pedagogický takt*. Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Zámerom autora bolo spracovať tematické kapitoly o pedagogickej ústretovej pozornosti a pedagogickom takte. Skúma, ako sa v našom živote môžu utvárať ústretová pozornosť a pedagogický takt, keď ako rodičia, učitelia alebo vychovávatelia nesieme zodpovednosť za tých, o ktorých sa staráme. Tiež sa venuje povahe vzťahov medzi dospelými a deťmi a na príkladoch ukazuje, ako jednanie učiteľov, vychovávateľov aj rodičov závisí od citlivého porozumenia, ústretovej pozornosti a tvorivej schopnosti konať bezprostredne, starostlivo a vhodne.



**Kollárová, Dana – Borbášová, Kristína. (2024).
Od literárnej komunikácie k tolerancii a rešpektu.
Občianske združenie Akadémie voľného času
v Hlohovci.**

Publikácia predstavuje odbornú-metodickú pomocku určenú predovšetkým učiteľom a vychovávateľom 1. stupňa základnej školy. Hlavnú časť tvorí systematické spracovanie literárnych textov zaradených v čítankách pre 1. stupeň ZŠ: v prehľadnej tabuľkovej forme sú identifikované konkrétne texty podľa ročníkov, pričom je zaznamenané, v ktorých z nich sa vyskytujú znaky vhodného alebo nevhodného prosociálneho správania (napr. klamstvo, posmech, lakomstvo vs. pomoc, súdržnosť, vďačnosť). Každý literárny text je sprevádzaný krátkou anotáciou, ktorá umožňuje rýchlu orientáciu a výber vhodného textu pre konkrétnu výchovnú alebo problémovú situáciu v škole. Týmto spôsobom publikácia podporuje praktickú aplikáciu – učiteľ ľahko nájde literárny text, ktorý môže slúžiť ako východisko pre diskusiu alebo príslušnú aktivitu.



Belešová, Mária. (2023). *Škola nie je výchovný tábor: inšpiratívna príručka plná učiteľských príbehov a trikov, ako vyriešiť problémové správanie žiakov v školách*. Grada.

Kniha *Škola nie je výchovný tábor* prináša autentické príbehy z pedagogickej praxe, s ktorými sa učitelia stretávajú najmä v súčasných školských podmienkach. Autorka zhromaždila konkrétne situácie — od práce s žiakmi s diagnózami ako ADHD či autizmus až po agresívne správanie, šikanovanie, vulgárny jazyk či problémy s rodinným prostredím, ktoré sa prejavujú v školských triedach.

Každá kapitola prináša príbeh — konkrétnu výzvu, s ktorou sa učiteľ v praxi stretol — a následne reflexiu, ako danú situáciu riešiť. Otvára tak tému, že škola nie je (a nemala by byť) len výchovný tábor, ale priestor, kde pedagógovia nepopisujú, ale skutočne formujú vzťahy, postoje a kompetencie detí.



Belešová, Mária. (2024). *Škola nie je výchovný tábor 2: riešate problémové správanie žiakov do hĺbky a efektívne*. Grada.

Kniha je praktickým sprievodcom pre všetkých, ktorí sa stretávajú s problémovým správaním žiakov – učiteľov, rodičov, psychológov, vychovávateľov i pedagogických asistentov. Autorka nadväzuje na prvý diel tejto série a ponúka hlbší pohľad na príčiny, prejavy a riešenia nevhodného správania v školách v dnešnej dobe.

Svet, v ktorom deti vyrastajú – so sieťami, médiami, tlakom na výkon či materiálne prostriedky – je stále náročnejší a aj jeho vplyv veľmi zasahuje do školy. V knihe autorka pomocou autentických príbehov zo slovenských škôl ukazuje, ako sa tieto vonkajšie tlaky prejavujú v správaní žiakov a ako sa zhoršujú situácie v triedach.

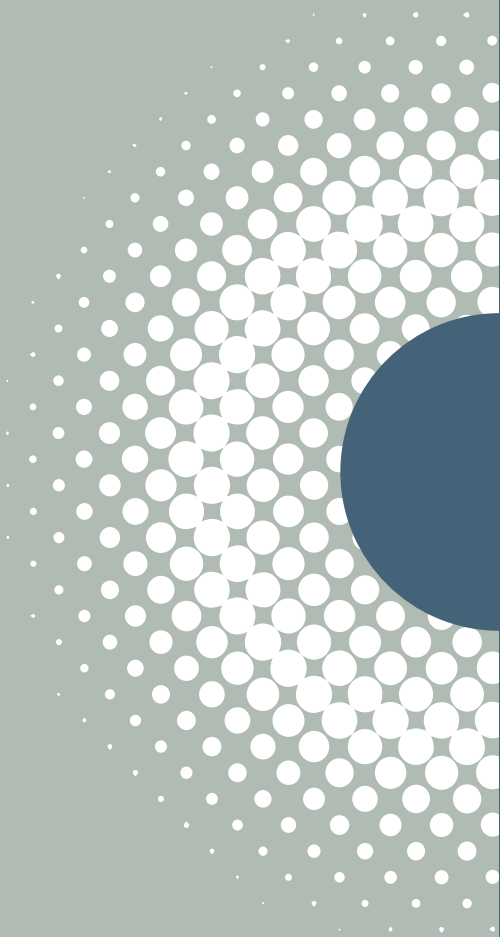
Kľúčom je podľa Belešovej dôkladná a odborná analýza vplyvov – rodinných, sociálnych, kultúrnych – a systematická práca na budovaní prospešných návykov, hodnôt a postojov. Zároveň zdôrazňuje, že bez spolupráce všetkých zúčastnených – žiakov, učiteľov, rodičov, psychológov – nemôže byť výraznejšia zmena trvalá.



Šéfredaktorka:	doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Zástupca šéfredaktora:	Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.
Výkonná redaktorka:	Mgr. Miroslava Hajtmánková
Redakčná rada:	Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD. RNDr. Erika Fryková doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD. PaedDr. Eva Pupíková, PhD. doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD. PaedDr. Jana Tomášková, PhD.
Obálka:	Mgr. Ján Husár
Grafická úprava:	Stano Jendek Renesans, s. r. o.
Jazyková úprava:	Mgr. Miroslava Hajtmánková PaedDr. Jana Tomášková, PhD.
Preklad do angličtiny:	Mgr. Anna Pávová, PhD.

Na tomto čísle sa okrem členov redakčnej rady editorsky spolupodieľali:

PaedDr. Ivana Boboňová, PhD. (FPVal UKF v Nitre)
doc. PaedDr. Nina Bodoríková, PhD. (PF UKF v Nitre)
Mgr. Katarína Čavojská, PhD. (PF UK v Bratislave)
doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD. (PF KU v Ružomberku)
doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD. (PF UK v Bratislave)
Mgr. Maroš Maslen (NIVaM, KP v Nitre)
PaedDr. Jana Paleschová, MBA (NIVaM, KP v Prešove)
PhDr. Gabriela Pavúková (NIVaM, KP v Banskej Bystrici)
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. (PF PU v Prešove)
doc. PaedDr. Eva Severini, PhD. (PF UK v Bratislave)
Mgr. Monika Valentová, PhD. (PF UKF v Nitre)
Mgr. Miroslava Višňovská, PhD. (NIVaM, Bratislava)



ISSN 2989 - 3623