

## OBSAH

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

•Jana Trabalíková: ... 1  
Skúsenosti s kooperatívnym vyučovaním  
na hodinách prírodopisu

•Vladimír Strečko: ... 3  
Prezentácia niektorých typických chýb  
žiakov 2. stupňa ZŠ v matematickej činnosti

### O UČITELOVI

•Andrea Lešková, Katarína Kimáková: ... 8  
Kľúčové kompetencie učiteľa biológie

•Ingrid Emmerová: ... 11  
Súčasný stav v uplatnení sociálnych peda-  
gógov na základných a stredných školách

•Mariana Cabanová: ... 13  
Učiteľstvo ako expertná profesia  
v dynamickom poňatí

•Gabriela Droppová: ... 15  
Učiteľka materskej školy v procese edukácie

### RIADENIE ŠKOLY

•Jana Handzelová: ... 17  
Autoevalvácia - vnútorná črta  
efektívnych škôl

### RECENZIE

•Marta Hornáková: ... 20  
Praktická pedagogika

### PRÍLOHA

•Olga Pavlíková:  
Návrh profesijných štandardov učiteľov -  
učiteľ predprimárneho vzdelávania  
(diskusia)

### PREDSTAVUJEME

•Renáta Pondelíková

### AFORIZMY

•Jozef Bily

## PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

**2/2009**

Dvojmesačník  
Ročník 18

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum  
Bratislava

Alokované pracoviská (AP):

MPC AP Banská Bystrica

MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11

MPC AP Prešov

MPC AP Trenčín

### VÝKONNÁ REDAKCIA

#### ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC AP B. Bystrica

#### VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC AP B. Bystrica

#### TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC AP B. Bystrica

### ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

### REDAKČNÁ RADA:

Silvia Laczová MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC AP Bratislava,  
Ševčenkova 11

Ivan Pavlov - MPC AP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC AP Trenčín

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - Trenčianska univerzita

A. Dubčeka Trenčín

### ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Kristóf Lajosné - Maďarsko

### ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

alokované pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica,

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač:

Vyšlo v apríli 2009.

Ne vychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: EV 3414/09.

ISSN 1335-0404.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.  
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Časopis vychádza s finančnou podporou  
Ministerstva školstva SR.

## SKÚSENOSTI S KOOPERATÍVNYM VYUČOVANÍM NA HODINÁCH PRÍRODOPISU

Jana Trabalíková, Základná škola, Komenského ul., Námestovo

**Anotácia:** Aplikácia kooperatívneho vyučovania ako prostriedku na rozvíjanie sociálnych zručností žiakov, budovanie pozitívnejšieho vzťahu žiakov k učeniu a zefektívnenie vyučovacieho procesu.

**Kľúčové slová:** kooperatívne vyučovanie, kooperatívne úlohy, podmienky úspešnej kooperácie, didaktické spracovanie témy „obojživelníky“.

Latinské príslovie hovorí: „*erba movent, exempla trahunt*” (Slová hýbu, príklady priťahujú). Cieľom tohto príspevku je priblížiť kooperatívne vyučovanie ako jeden z alternatívnych prístupov, ktorý vychádza z dnešného silného úsilia o humanizáciu školy.

Uvedomujeme si, že je potrebné „znovuobjaviť” prirodzenejšie spôsoby učenia sa dieťaťa a nezabúdať na jeho *sociálnu podstatu*. Samotné dieťa sa lepšie cíti pri skupinovej práci ako pri práci s celou triedou. To si všimol aj Roger Cousinet (1881), teoretik, zakladateľ a propagátor *skupinového vyučovania* (ex Švajcer, 1966).

V zahraničí dnes preferované *kooperatívne vyučovanie* má však so skupinovým vyučovaním už len málo spoločného. Organickou súčasťou kooperatívneho vyučovania je cieľavedomé rozvíjanie sociálnych zručností žiakov a dôležitý je charakter kooperatívnych úloh. Podľa Cohena (1994) vyžadujú zdroje (informácie, poznanie...), ktoré nevlastní žiaden jedinec sám, teda problém nemôže vyriešiť jedinec bez príspevku ostatných. V zahraničí sa venuje veľa úsilia výskumu malých skupín (Antil, 1998; Cohen, 1994; Gillies, 1998; Johnson a Johnson, 1990; Kasíková, 1997; Slavin, 1990...), u nás podobné štúdie chýbajú. Spomínaní autori zdôrazňujú, že kooperatívne vyučovanie má efekt len pri uplatnení nasledujúcich podmienok: pozitívna vzájomná závislosť, individuálna zodpovednosť, formovanie sociálnych zručností, interakcia z tváre do tváre a reflexia skupinových procesov.

Učiteľ aj žiaci si osvojujú neobvyklé formy činnosti. Z hľadiska učiteľa ide o rozvoj nových pedagogických kompetencií spojených s riadením práce v skupine, pre žiakov to prináša situácie, kde sa aktívna činnosť a samostatná práca spájajú so schopnosťou formulovať svoje názory, zúčastňovať sa diskusie. Kooperatívne vyučovanie u žiakov buduje pozitívnejší vzťah k učeniu vťahnutím dieťaťa do procesu poznávania, podporuje vieru v jeho schopnosti, mnohostrannejšie rozvíja jeho osobnosť.

Problematika kooperatívneho vyučovania je veľmi široká a učiteľ musí pri jeho aplikácii postupne získavať určité špecifické pedagogické kompetencie. Túto formu vyučovania pravidelne používam na vyučovacích hodinách prírodopisu na ZŠ v rôznych ročníkoch. Práve preto si dovoľujem odporúčať jeden z mnohých možných príkladov jeho aplikácie, kombinovaný s projektovým vyučovaním. Nazvala som ho „rozhovory s obojživelníkmi”. Podstatu kooperatívneho vyučovania som žiakom ilustrovala na niekoľkých zábavných kooperatívnych úlohách, dve z nich podrobnejšie opisujem. Súbežne sme vytvárali „List sociálnych zručností” potrebných pre prácu v skupine.

### Zábavné kooperatívne úlohy:

● „*Počítajme do sto*” - žiaci sedeli spolu s učiteľom v kruhu, sklonili hlavy tak, aby na seba nevideli. Učiteľ začal počítat, potom pokračoval ktokoľvek zo skupiny. V momente, kedy povedali viacerí žiaci číslo súčasne, počítanie začalo odznova. Cieľom bolo napočítať najviac ako sa dá. Aktivita jednoduchým spôsobom naznačuje význam spolupráce, sústredenosti, stíšenia sa v školskej triede, nevyhnutnosť vzájomného aktívneho počúvania sa...

● „*Kresli to, čo ja*” - žiaci sedeli vo dvojiciach. Každý z nich nakreslil robota, pričom mohol použiť najviac 8 prvkov (napr. trojuholníkov, štvorcov a kruhov). Svojho robota opisoval spolužiakovi, ktorý nesmel obrázok vidieť. Spolužiak sa pokúsil robota na základe opisu čo najvernejšie nakresliť. Aktivita zdôrazňuje význam spolupráce, aktívneho počúvania, trpezlivosti, ochoty počúvať...

Každú z aktivít sme so žiakmi podrobne reflektovali a zostavili sme list sociálnych zručností potrebných pre prácu v skupine, ktorý sme neustále dopĺňali. Podľa žiakov je napríklad nevyhnutné rozprávať primeranou silou hlasu, komunikovať bez ponížovania druhých, vedieť žiadať o pomoc, pochváliť jeden druhého, povzbudiť sa.

### Rozhovory s obojživelníkmi

Tému sme spracovávali štyri vyučovacie hodiny. Na začiatku každej vyučovacej hodiny som žiakom, usadeným do kruhu, vysvetlila jej priebeh. Takéto zoskupenie sa mi osvedčilo, žiaci boli koncentrovanejší a ochotnejší podeliť sa o získané poznatky z prírody, detskej literatúry, prírodopisných filmov. Zdokonaľovali si schopnosť triediť a reprodukovat informácie získané podvedomým pozorovaním prírody, motivovala som ich k vnímavejšiemu pozorovaniu života obojživelníkov, o téme sme diskutovali najmä z hľadiska ekologického a environmentálneho.

Potom som žiakov rozdelila do skupín. Spočiatku vytvárali skupiny spontánne. Predpokladala som, že si rýchlejšie zvyknú na túto formu vyučovania v skupine tvorenej „im bližšími” spolužiakmi. Neskôr som do utvárania skupín vstupovala usmerňovaným zoskupovaním. Žiakom som vysvetlila, že ich aktivitu, komunikovanie a prácu v skupine budem pozorne sledovať. Pripravila som ich na to, že celá skupina nemusí byť rovnako ohodnotená. Tvorila som skupiny so 4 - 5 žiakmi, zabezpečila som im vzájomný kontakt usporiadaním nábytku v triede tak, aby si videli do tváří.

Kvôli stanoveniu jasných cieľov a regulácii práce žiakov v skupine som pripravila „Pokyny k práci”. Spočiatku obsahovali veľmi presný pracovný postup a informácie o tom,

čo žiadam, čím som sa vyhla neustálemu opakovaniu pokynov.

Skupiny mali k dispozícii potrebnú literatúru o obojživelníkoch (využila som xerokópie textov s možnosťou nahliadnuť do originálov). Ich úlohou bolo na základe získaných informácií vytvoriť rozhovor s jedným z nasledovných obojživelníkov: mlok bodkovaný, rosnička zelená, salamandra škvrnitá a prezentovať ho pred triedou.

### Didaktické spracovanie témy obojživelníky:

#### 1. vyučovacia hodina prírodopisu:

*Ročník:* šiesty

*Didaktická forma:* kooperatívne vyučovanie

*Didaktická metóda:* motivačný rozhovor, aktivizačný rozhovor s využitím problémových otázok, projektová metóda

*Motivačné prostriedky:* pochvala, povzbudenie, kritika

*Ciele:*

a) vzdelávacie:

- charakterizovať vonkajšiu a vnútornú stavbu tela obojživelníkov,
- opísať binómiu obojživelníkov, spôsob života jednotlivých zástupcov,
- vysvetliť príčiny ochrany obojživelníkov (príčiny znižovania ich počtu, možné spôsoby ich ochrany...),
- samostatne prezentovať vlastné vedomosti, názory na problematiku ochrany obojživelníkov,

b) výchovné:

- diskutovať o danej téme,
- zlepšiť komunikačné zručnosti v skupine,
- kooperatívnou prácou rozvíjať sociálne zručnosti,
- kriticky využívať informácie.

*Úvodná motivácia:*

Sedíme v kruhu, žiakov aktivizujeme úvahovými a porovnávacími otázkami:

- V akom prostredí žijú žaby a mloky?
- Ktoré žaby a mloky ste už videli?
- Poznate aj iné druhy žiab a mlokov?
- Čím sa mloky odlišujú stavbou tela od žiab?
- V ktorom ročnom období sa mloky a žaby rozmnožujú, kedy kladú vajíčka a ako sa tieto ďalej vyvíjajú?
- Prečo môže žubrienka žiť len vo vode a dospelý skokan vo vode aj na zemi?

Počas rozhovoru so žiakmi porovnáme stavbu tela žubrienky a dospelé žaby, poukážeme na spôsob dýchania a až potom začneme používať pojem „obojživelník“.

*Úloha pre žiakov:*

Predstavte si, že ste redaktorom časopisu o prírode a pripravte rozhovor s rosničkou zelenou.

*Postup:*

Žiakov rozdelíme do skupín, pre každú skupinu pripravíme „Pokyny k práci“, ktoré im najskôr vysvetlíme, potrebnú literatúru, xerokópie odborných článkov o obojživelníkoch, kancelárske potreby. Každá skupina spracováva informácie o jednom druhu obojživelníka.

*Pokyny k práci:*

1. Spoločne si prečítajte otázky, ktoré máte o rosničke zelenej vyhľadať.
2. Spoločne čítajte text o rosničke zelenej, striedajte sa.
3. Vyhľadajte potrebné informácie, všetci si ich zaznamenajte do zošitov z prírodopisu.

4. Zo získaných materiálov pripravte rozhovor s rosničkou.
5. Pripravte plagát, ktorý obsahuje získané informácie, obrázky, básničku alebo pesničku vystihujúcu spôsob života rosničky.
6. Zamerajte sa na nasledovné informácie o rosničke zelenej: opis tela (veľkosť, sfarbenie, rozdiely medzi samčekom a samicou...), prispôbenie sa okoliu, biotop, spôsob života, potrava, výskyt na Slovensku, zaujímavosti.
7. Ku kladnému hodnoteniu vašej práce prispějete uplatňovaním sociálnych zručností.
8. Kedykoľvek budete potrebovať pomoc učiteľa, požiadajte ho o ňu.

#### 2. a 3. vyučovacia hodina prírodopisu:

*Didaktická forma:* kooperatívne vyučovanie

Vypracovanie úlohy ešte neznamená, že žiaci učivo vedia, tak ako vytvorenie skupín nezaručuje, že budú o danej problematike diskutovať. Sledujeme preto činnosť skupín, povzbudzujeme ich k diskusii, pomáhame s prípadnými problémami a všímame si využívanie sociálnych zručností.

#### 4. vyučovacia hodina prírodopisu:

*Prezentovanie žiackych prác:*

Ide o dôležitú časť, ktorá žiakov motivuje spracovať a prezentovať zistené informácie o obojživelníkoch príťažlivou formou. Dôležité je i rozvíjanie rečového prejavu, schopnosti prezentovať výsledok svojho úsilia pred celou triedou. Skupina predvedie rozhovor, opíše plagát a prednesie báseň alebo pieseň o rosničke.

*Reflexia:*

Žiaci v kooperatívnom vyučovaní preberajú zodpovednosť za vlastné učenie, mali by teda prevziať určitú zodpovednosť i za jeho reflexiu. Túto časť práce nevynechávame, hoci, ak má byť vedená citlivo, vyžaduje si to od učiteľa určité pedagogické zručnosti. Žiaci dokážu tiež po určitom čase zhodnotiť svoje spracovanie. Pri hodnotení sa žiakov pýtame:

- Zúčastňovali ste sa práce všetci?
- Ako hodnotíte svoju prácu ako celok?
- Ako hodnotíte svoju prácu v skupine?
- Ako hodnotíte prácu ostatných členov skupiny?
- Vyskytli sa medzi vami nezhody?
- Ako ste ich riešili?
- Do akej miery ste spokojní s vašou prezentáciou?
- Aké sociálne zručnosti ste si upevnili?

Podobné otázky im predkladáme aj počas práce, teda v štádiu, keď ich ešte môžeme usmerniť.

*Záver:*

Učiteľ zhodnotí prezentácie, poukáže na nedostatky, ocení snahu. Je potrebné sledovať, reflektovať proces, akým skupina dosiahla produkt, nielen produkt samotný.

V určitých intervaloch dotazníkom zistujem ako žiaci kooperatívne vyučovanie posudzujú. Moji žiaci sa vyjadrili, že počas práce v skupine sa niekedy cítia veľmi dobre, ale aj zvláštne, dokážu pomenovať aspekty, ktoré sa im nepáčia - prekrikovanie sa, prerušovanie práce, hádky, nezhody. Uvedomujú si, že na to, aby ich skupina bola produktívna, je nevyhnutné si prácu v nej zorganizovať, rozdeliť, vedieť si niektoré nejasnosti navzájom vysvetliť. Ich názory ma presvedčili o tom, že kooperatívne vyučovanie prijali, zvládli a že ich reakcie na uvedenú formu vyučovania sú prevažne pozitívne.

Opísaný postup je jednou z ciest, ako skvalitniť produktívnu prácu žiakov v škole, ktorá sa spočiatku môže zdať zdĺhavá, málo produktívna. Je potrebný určitý čas na to, aby sa žiaci

naučili spolupracovať a učiteľovi je odmenou ich zaangażovanosť a chuť tvorivo pracovať.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANTIL, L. R., JENKINS, J. R., WAYNE, S. K.: Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practise. In *American educational research journal*, 1998, 35, 3, p. 419 - 454.
- BENNETT, N., DUNNE, E.: *Managing classroom groups*. Cheltenham : Stanley Thornes (Publisher) Ltd , 1992, pp. 108 - 180.
- COHEN, G. E.: *Designing groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teacher college Press, 1994.
- COHEN, G. E.: Restructuring the Classroom: Conditions for productive Small Groups. In *Review of Educational Research*, 1994, 64, 1, p. 1 -35.
- GILLIES, R. M., ASHMAN, A. F.: Behavior and interactions of children in cooperative groups in Lower and middle elementary grades. In *Journal of educational psychology*, 1998, 90, 4, p. 746 - 757.
- HANTABÁLOVA, I. a kol.: *Prírodopis pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN, 1997.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T.: Social Skills for Successful Group Work. In *Educational Leadership*, 1990, 47, 4, p. 29 - 33.
- JOHNSTONE, A. H., AL-NAEME, F. F.: Filling a curriculum gap in chemistry. In *International Journal of Science Education*, 1995, 17, 2, pp. 219 - 232.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperatívne učenie, kooperatívne školy*. Praha: Portál, 1997.
- SKALKOVÁ, J.: *Od teórie k praxi vyučovania*. Praha: SPN, 1978, s. 97-131.
- SLAVIN, R. E.: Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. In *Educational Leadership*, 1990, 47, 4, p. 52 - 54.
- ŠVAJČER, W.: *Skupinové vyučovanie*. Bratislava: SPN, 1966.

**Summary:** The author of this article describes cooperative learning and her experiences with it. She applies this approach in Primary school, on the lessons of the Natural history.

## PREZENTÁCIA NIEKTORÝCH TYPICKÝCH CHÝB ŽIAKOV 2. STUPŇA ZŠ V MATEMATICKEJ ČINNOSTI

Vladimír Strečko, Fakulta humanitných a prírodovedných vied PU, Prešov

**Anotácia:** : Článok je prehľadom typických chýb žiakov 2. stupňa ZŠ v matematickej činnosti. Akcentujeme, že sa jedná len o prezentovanie niektorých aspektov pozorovania matematicko-pedagogického procesu daného stupňa ZŠ.

**KLúčové slová:** ciele vyučovania matematiky, typické chyby žiakov, 2. stupeň ZŠ, matematická činnosť, matematicko-pedagogický proces.

Príspevok prináša prehľad niektorých typických chýb žiakov 2. stupňa ZŠ v matematickej činnosti. V úvode článku sú uvedené výsledky analýzy písomných prác z matematiky realizovaných vo všetkých ročníkoch 2. stupňa ZŠ.

V tomto príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý bol venovaný zisťovaniu typických chýb žiakov 2. stupňa na ZŠ v matematickej činnosti. Bol uskutočnený v roku 2007 prostredníctvom aplikácie testu pre žiakov a následnom spracovaní a vyhodnotení získaných údajov. Vzorku prieskumu tvorilo 455 žiakov zo škôl: ZŠ Mirka Nešpora v Prešove, ZŠ sv. Mikuláša v Prešove a ZŠ Kapušany. Skúmania sa zúčastnili žiaci 5. - 9. ročníka. Z toho počtu bolo 81 žiakov 5. ročníka, 99 žiakov 6. ročníka, 86 žiakov 7. ročníka, 95 žiakov 8. ročníka a 94 žiakov 9. ročníka. Jednotlivé testy boli spracované pre každý z daných ročníkov. Pre objektívnejšie výsledky sme v testoch zvolili skupinu A a skupinu B, ktoré sa od seba líšili minimálne. Test obsahoval tri príklady z oblasti algebry a teórie čísel, ktoré boli ľahšieho charakteru, zamerané na preukázanie typických chýb žiakov (príklady úloh sú uvedené pri vyhodnocovaní jednotlivých príkladov).

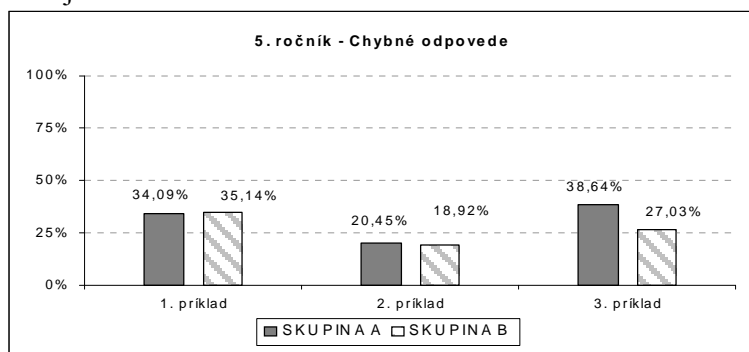
#### Výsledky prieskumu

Po vyhodnotení každého príkladu v jednotlivých ročníkoch a pomenovaní najčastejších chybných výsledkov, uvádzame sumarizujúci graf chybných odpovedí daného ročníka v percentách.

Príkladom č. 1 v piatom ročníku sme sa pokúšali overiť, či žiak uprednostní operáciu násobenia pred operáciou sčítania ( $5 + 2 \cdot 3$ ). Ukázalo sa že až 34,62 % žiakov tento fakt nerespektovalo. Najčastejšia chyba: žiaci dané čísla najprv sčítali a až potom vynásobili.

Príkladom č. 2 sme na jednoduchom výbere úlohy verifikovali, či má žiak problémy s odčítaním čísel s prechodom cez desiatku ( $13 - (2 + 4)$ ). Ukázalo sa, že 19,70 % žiakov urobilo očakávanú chybu. Tiež sa potvrdilo, že žiaci nie sú pozorní a namiesto odčítavania sčítavajú. Domnievame sa, že ak by šlo o rádovo väčšie čísla, percento výskytu chýb by sa zvýšilo.

Príkladom č. 3 sme zisťovali, či žiak uprednostní operáciu delenia pred operáciou odčítania ( $16 - 4 : 4$ ). Ukázalo sa, že



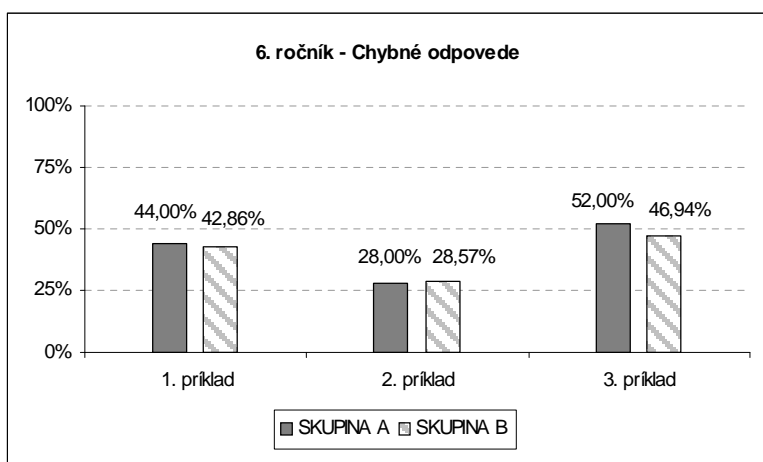
32,83 % žiakov zlyhalo na tom, že neuprednostňujú dané operácie a sú presvedčení o tom, že 4:4, resp. 2:2 sa rovná nule.

Príkladom č. 1 v šiestom ročníku sme testovali, či žiak uprednostní operáciu delenia pred operáciou sčítania ( $885 + 330 : 10$ ). Takmer 44,5 % žiakov urobilo v tomto príklade chybu. Najčastejšou chybou bolo neuprednostnenie operácie a problém deliť číslo desiatkou.

Príkladom č. 2 sme zistovali, či žiak správne odčítava ( $96 - (43 + 17)$ ). Ukázalo sa, že 28,29 % žiakov sa pri výpočte pomýlilo.

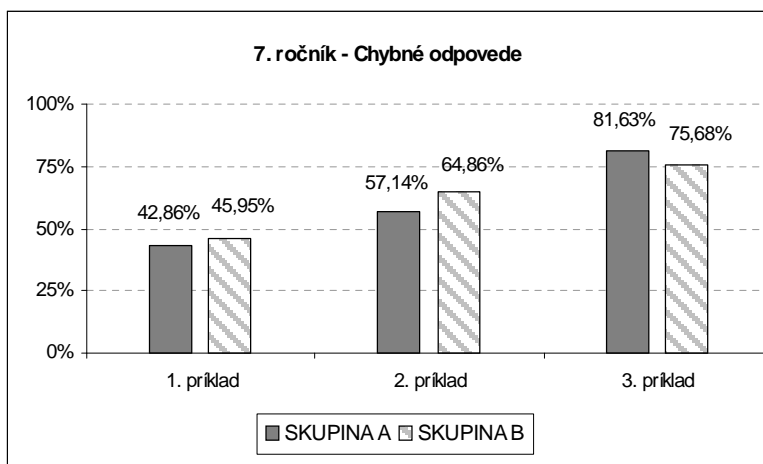
Príkladom č. 3 sme overovali, či žiak rešpektuje znamienkové pravidlá ( $-2 \cdot (3,5 + 1,5)$ ). 49,47 % žiakov urobilo chybu. Najčastejšou chybou bolo ponechanie kladného znamienka pri súčine záporného a kladného čísla, a tiež sa potvrdilo chybné sčítavanie desatinných čísel.

Príkladom č. 1 v siedmom ročníku sme testovali, či žiaci



adekvátne odstránia zátvorku a doriešia príklad ( $-630 - (-25)$ ). Ukázalo sa, že tento problém malo 44,40 % žiakov.

Príkladom č. 2 sme skúmali, či žiaci uprednostnia operáciu násobenia pred operáciou sčítania a odčítania, tiež akú hodnotu



dostanú pri delení kladného a záporného čísla ( $(-2 + 8 \cdot 3 - 6) : (-4)$ ). 61,0 % žiakov urobilo uvedenú chybu.

Príkladom č. 3 sme chceli zistiť, do akej miery si žiaci poradia s väčším počtom operácií ( $3 + (1,8 + 4,2) : 3 - 2 \cdot (2,5 - 3,5)$ ). Príklad sa ukázal byť nesmierne náročný, čo sa odrazilo na veľkom počte chybných výsledkov. Daný príklad vyriešilo 78,66 % žiakov chybné. Najčastejšou chybou bolo nesprávne odstránenie zátvoriek, nesprávne sčítanie a odčítanie desatinných čísel, neuprednostnenie násobenia a delenia pred

sčítaním a odčítaním.

Príkladom č. 1 v ôsmom ročníku sme zistovali, či si žiaci budú vytvárať vlastné pravidlá počítania ( $3x - x$ ). Tvrdenie sa nám potvrdilo v celej vzorke na 53,7 %. Najčastejšou chybou bolo, že žiaci odčítali  $x$  a výsledok im ostal 3, resp.  $3x - x = 2$ .

Príkladom č. 2 sme sledovali, či žiaci správne odstránia zátvorku ( $2 \cdot (5a + 5) - (3a + 6)$ ). Ukázalo sa, že 53,43 % žiakov urobilo chybu: nesprávne odstránenie zátvoriek a numerické chyby vo výpočte.

V príklade č. 3 sme sledovali, či žiaci používajú správny algoritmus pri úprave zlomkov. Ťažkosti malo 50,96 %  $\left(\frac{4}{\frac{2}{3}} = \right)$

Príkladom č. 1 v deviatom ročníku sme testovali, či žiaci správne odstránia zátvorku ( $5 - (7 - 4x) - 7 \cdot (4x + 1)$ ). Ukázalo sa, že 40,54 % žiakov sa zmýlilo. Najčastejšou chybou bolo nezmenenie znamienka druhého člena v zátvorke.

Analogicky v príklade č. 2 sme zistovali, či sa žiaci po istých krokoch výpočtu dopracujú k správne výsledku  $\left(\frac{8x - 4}{2} - \frac{2 - 3x}{3} = \right)$ .

Až 56,15 % žiakov urobilo pri výpočte chybu: odstránenie zlomku a následné nezmenenie znamienka. Takisto sa prejavili numerické chyby z nepozornosti.

Nakoniec príkladom č. 3 sme overovali, či žiaci vidia v danom príklade známy vzorec na druhú mocninu dvojčlena ( $9 - 6x$ )<sup>2</sup>. Zistili sme, že 48,50 % žiakov si daný vzorec neuvedomilo. Najčastejšie žiaci umocnili prvý člen výrazu a sčítali s druhým členom výrazu, ktorý taktiež umocnili.

### Najviac frekvencované chyby v matematickej činnosti u žiakov 2.stupňa ZŠ

V ďalšom texte uvedieme prehľad niektorých typických chýb žiakov 2. stupňa ZŠ v matematickej činnosti, ktorých výskyt bol sledovaný aj priebežnými testami pre žiakov.

#### 5. ročník

##### Opakovanie a prehĺbenie učiva matematiky z 1. - 4. ročníka ZŠ

- Nesprávny prístup k porovnávaniu prirodzených čísel. Napr.  $000 > 0000$  ( $3 > 4$ ). Prejavuje sa tu nesprávny transfer z reálneho života vzniknutý chybným prístupom k porovnávaniu.
- Zaokrúhľovanie postupne po jednotlivých rádoch. Napr. číslo 24 458 je treba zaokrúhliť na tisícky. Nesprávny postup spočíva v postupnom zaokrúhľovaní: 24 460, 24 500, 25 000.
- Zafixovanie si niektorých spojov sčítania chybné. Napr.  $9 + 9 = 17$ ,  $7 + 6 = 14$ .

- Nesprávny zápis sčítancov pod seba, nepochopenie číselnej sústavy.
- Odčítanie čísel rôznych rádoch, odčítanie dvojciferných čísel s prechodom cez desiatku.
- Nepochopenie podstaty násobenia, nezvládnutie zápisu písomného násobenia, chýbajú znalosti malej násobilky. Nepochopenie podstaty delenia.
- Problém s číslami, v ktorých sa na niektorých rádoch vyskytujú nuly. Napr.  $301 \times 6$  násobí žiak ako  $31 \times 6$ . Možnosť

nápravy spočíva v pestovaní odhadu, určení približného výsledku.

- Problém so slovnými úlohami s viacerými operáciami.
- Nepresnosť rýsovania. Žiak často narysuje kružnicu a až potom náhodne určí jej stred.

#### Desatinné čísla, operácie s desatinnými číslami

- Nesprávne podpisovanie desatinných čísel pri sčítaní a odčítaní.
- Problém s číslami, v ktorých sa vyskytuje 0. Žiaci si často zjednodušia úlohu ako napr. číslo 3 216,07 je to isté ako číslo 3 216,7;  $0,2 \cdot 0,3 = 0,6$ .
- Násobenie a delenie čísel desiatimi, stami, tisícami v súvislosti so zväčšovaním a znižovaním. Tu je pre žiakov veľmi dôležitý tréning odhadu výsledku.
- Neuvedenie si, že ak násobíme číslom väčším ako 1, výsledok sa zväčšuje, ak násobíme menším ako 1, výsledok sa znižuje.

### 6. ročník

#### Celé čísla, operácie s celými číslami

- Slabá orientácia na číselnej osi. Je dobré učiť žiakov, aby pracovali s obrázkom - náznakom na číselnej osi.
- Typický príklad, ktorý spôsobuje žiakom terminologické problémy: „Určite nadmorskú výšku od hladiny svetového oceánu. Najvyššie položené miesto na Zemi má výšku 8 848 m nad jeho hladinou, najnižšie 11 034 m pod jeho hladinou. Zapiš obidva údaje pomocou kladných a záporných čísel.“ V bežnej komunikácii hovoríme o hĺbke a používame pritom kladné čísla.
- Problém so sčítaním a odčítaním kladného a záporného čísla, resp. oboch záporných čísel. Neuvedenie si, že súčet dvoch rovnako veľkých opačných čísel sa rovná nule.
- Zabúdanie na znamienkové pravidlá, najmä pri súčine dvoch záporných čísel.
- Žiakom niekedy uniká fakt, že nulou nedelíme.
- Úloha typu: „V izbe je  $20^{\circ}\text{C}$ , vonku je  $-10^{\circ}\text{C}$ . Aký je rozdiel teplôt?“ Túto úlohu žiaci často riešia výpočtom:  $20^{\circ}\text{C} - 10^{\circ}\text{C} = 10^{\circ}\text{C}$ .

### 7. ročník

#### Racionálne číslo, operácie s racionálnymi číslami

- Časté numerické chyby pri sčítaní a odčítaní zlomkov, napr. žiaci pri sčítaní zlomkov sčítavajú čitateľa s čitateľmi a menovateľa s menovateľmi.
- Problém určovania spoločného menovateľa pri sčítaní a odčítaní zlomkov.
- Časté chyby v znamienkach. Je dôležité učiť žiakov pred samotným počítaním určiť znamienko výsledku (ak je počet záporných činiteľov nepárne číslo, výsledok bude záporný) a vyznačiť si ho napísaním znamienka pred budúci výsledok.
- Nesprávny algoritmus riešenia.
- Nesprávny zápis úloh, napr. žiaci  $3/5$  z dĺžky cesty napíšu ako  $3/5$  a nie ako  $3/5x$ .

#### Výraz a jeho úprava

- Ťažkosti s chápaním premennej, neschopnosť zapísať slovné vyjadrenia ako výrazy s premennou. Napr. číslo o 13 menšie ako číslo b.
- Problém s určením jednočlena a viacčlena pri výrazoch typu:  $6a; -8,3t : 3$ . Pre žiakov je vhodné zakrúžkovať jednotlivé

členy výrazu a potom ich podľa počtu členov výrazu pomenovať.

- Časté chyby pri sčítaní a odčítaní výrazov, napr.:  $4x + 4 = 8x$ ,  $5a - 5 = a$
- Numerické chyby vo výpočtoch.
- Nerešpektovanie znamienkových pravidiel. Pri odčítaní výrazov platí znamienkové pravidlo, že ak je pred zátvorkou znamienko mínus, všetky znamienka v zátvorke sa menia na opačné. Žiaci zväčša zmenia prvé znamienko, druhé už nie, napr.  $(5x + 3) - (4x + 2) = 5x + 3 - 4x + 2 = x + 5$ .
- Nerešpektovanie pravidla, že násobiť, deliť výraz číslom znamená vynásobiť, vydeliť týmto číslom každý člen výrazu. Žiaci väčšinou vynásobia, vydedia len prvý člen výrazu, na ostatné členy zabúdajú, napr.  $7 \cdot (x + y) - 3 = 7x + y - 3$ .
- Neuvedenie si, že tretinu z výrazu počítame ako súčin tretiny a toho výrazu.
- Problém vyňať najväčšieho spoločného deliteľa pred zátvorku.

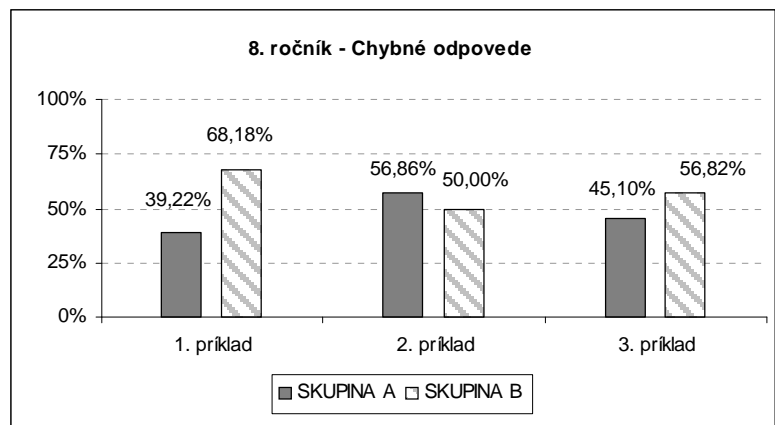
### 8. ročník

#### Mocniny a odmocniny

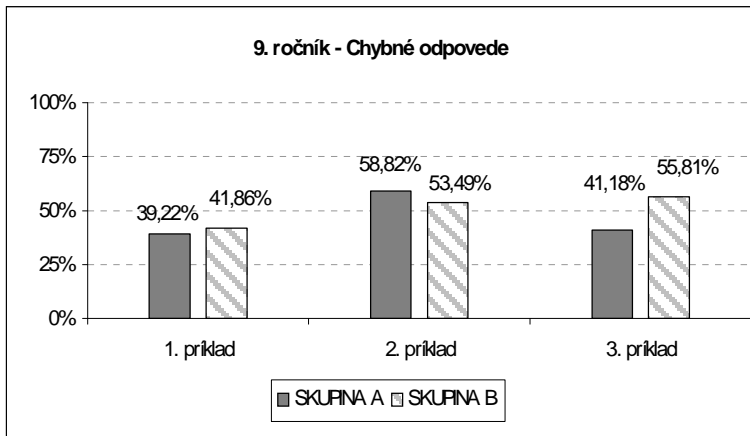
- Nesprávne osvojovanie si pravidiel pri umocnení a odmocnení čísel; ťažkosti pri sčítaní a odčítaní, násobení a delení mocnín, chyby v znamienkach, napr. pri umocňovaní zlomku,  $\left(\frac{7}{15}\right)^2 = \frac{49}{15}$  si žiaci neuvedomujú význam zátvorky a zabúdajú umocniť aj menovateľa.
- Zabúdanie na fakt, že  $a^0 = 1, a \neq 0$ .
- Chyby z nepozornosti, napr.  $9 - 25 = -16$ , žiaci namiesto tretej mocniny počítajú druhú.
- Iné chyby:  $5^2 = 10$ ,  $\sqrt{25 - 9} = 5 - 3 = 2$ ,  $5^3 - 5^2 = 5^{3-2} = 5$ ,  $5^3 + 5^2 = 10^5$ .

#### Úprava celistvých algebrických výrazov

- Numerické chyby vo výpočtoch.
- Chybné sčítanie a odčítanie výrazov. Neuvedenie si, že výrazy sčítavane, resp. odčítavane tak, že sčítame, resp. odčítame koeficienty pri členoch s rovnakou premenou. Taktiež, že sčítavať a odčítavať môžeme iba tie mocniny, ktoré majú rovnaký základ a rovnaký exponent, napríklad:  $6x^5 - 2x^4 = 4x$ .
- Nerešpektovanie znamienkových pravidiel, ak je pred zátvorkou znamienko mínus, všetky znamienka v zátvorke sa menia na opačné.



- Chybné násobenie, resp. delenie výrazov. Neuvedenie si, že mocniny tej istej premennej násobíme resp. delíme tak, že základ opíšeme a exponenty sčítame resp. odčítame, napr.



$x^{12} \cdot y^6 : x^3 \cdot y^3 = x^4 \cdot y^2$ . Neuvedenie si, že mnohočlen násobíme jednočlenom tak, že každý člen mnohočlena vynásobíme jednočlenom, napr.  $3x \cdot (x+y) - 5y \cdot (x-y) = 3x^2 + y - 5xy - y$ .

• Ťažkosti s vynímaním najväčšieho deliteľa so všetkých členov výrazu; neuvedenie si, že ak sa každý člen daného mnohočlena vydeli číslom (-1), zmenia sa všetky znamienka mnohočlena, napr.  $(x^2 - x) : (-x) = -x + 1 = 1 - x$

• Nesprávne použitie vzorcov.

Napr.  $\left(\frac{1}{2}v + 3u\right)^2 = \frac{1}{4}v^2 + 9u^2$  Pre pochopenie je dôležité odvodiť si niektoré vzorce na umocnenie súčtu, rozdielu a na rozdiel mocnín. Pri odvodzovaní možno použiť aj geometrickú interpretáciu.

### Riešenie lineárnych rovníc a nerovnic

• Nesprávne odstránenie zátvoriek, či zlomkov. Ak je pred zátvorkou znamienko mínus, všetky znamienka v zátvorke sa menia na opačné. Ak rovnicu násobíme číslom rôznym od nuly, násobíme týmto číslom každý člen rovnice, na čo žiaci zabúdajú.

• Násobenie nerovnice záporným číslom bez zmeny znaku nerovnice.

Napr.  $7x + 10 > 12x - 55$

$$-5x > -65$$

$$x > 13 \quad \text{- nesprávne, lebo žiaci zabudli zmeniť}$$

znak nerovnosti.

• Numerické chyby vo výpočtoch, neoverenie výsledku skúškou správnosti. Žiaci majú problém znázorniť si číselnú os a overiť si správnosť riešenia dosadením niekoľkých hodnôt do pôvodnej nerovnice.

• Problém vyjadriť neznámu zo vzorca. Žiaci majú ťažkosti s operáciami s premennou.

• Ťažkosti so zápisom slovných úloh, resp. problém zostaviť správnu rovnicu. Problém „matematizovať“ text slovných úloh. Užitočné je situáciu si znázorniť.

• Chýbajú odpovede v slovných úlohách, často aj sú, no neodpovedajú na otázku.

• Značné problémy žiakom spôsobujú slovné úlohy o pohybe a o spoločnej práci.

### 9. ročník

#### Úprava algebrických výrazov

• Chyby pri sčítavaní a odčítavaní výrazov. Ak je pred zátvorkou znamienko mínus, všetky znamienka v zátvorke sa menia na opačné, napr.  $x^2 + 2x - (-x^2 - y) = x^2 + 2x + x^2 - y$ .

• Ťažkosti s úpravou výrazu na súčin; ťažkosti s nájdením najmenšieho spoločného násobku všetkých členov výrazu.

• Chyby z nepozornosti. Dochádza k zámene druhej mocniny dvojčlena s druhou mocninou súčinu:  $(a \cdot b)^2 = a^2 \cdot b^2$ ,  $(a + b)^2 \neq a^2 + b^2$ .

• Chýbajú podmienky, kedy má lomený výraz s premennou v menovateli zmysel.

• Žiaci krátia lomený výraz zo súčtu, resp. rozdielu skôr, než upravujú čitateľa aj menovateľa na súčin,

napr.  $\frac{2x - (\cancel{x-1})}{(\cancel{x-1}) \cdot (x+1)}$  alebo  $\frac{2x^4 + x^2}{x^4 + x^2} = 2$

### Riešenie lineárnych rovníc a ich sústav

• Časté chyby v úpravách lineárnych rovníc.

• Chýbajú podmienky riešiteľnosti rovnice, ak sa vyskytujú lomené výrazy s neznámu v menovateli. Výsledok sa porovnáva s podmienkou.

• Žiaci si neuvedomujú, čo znamená riešenie  $0 = 0$ .

• Úloha typu: „Súčet dvoch čísel je (-10,5) a rozdiel týchto čísel je 3,5. Aký je súčin týchto dvoch čísel?“ Žiaci vedú zostaviť a riešiť sústavu rovníc. Najčastejšiu chybu však robia v znamienku pri súčine dvoch záporných čísel.

• Žiaci pri riešení sústav lineárnych rovníc vyberajú metódu, ktorá nie je pre riešenie najvhodnejšia. Tým je pravdepodobnosť výskytu numerických chýb väčšia.

• Neschopnosť zostaviť sústavu lineárnych rovníc v náročnejších slovných úlohách.

• Žiaci nepovažujú riešenie sústav rovníc za usporiadané dvojice.

• Chýbajú skúšky správnosti v rovnicach a v sústavách rovníc. Chýbajú odpovede v slovných úlohách, často odpoveď aj je, ale neodpovedá na otázku.

### Identifikácia chýb

Nie vždy je možné určiť typ chyby, pretože napríklad učiteľ ju nepozná alebo chyba je ťažko zovšeobecniteľná. Možnosti chýb v matematickej činnosti sú okrem toho príliš početné. Znalosť typických chýb je síce užitočná, okrem toho bude však potrebné, aby sa žiaci skôr učili v nejakej metarovine rozpoznávať vlastné chyby. Mnohé z toho asi nie je možné na vyučovaní. Isté však je, že takéto učenie je možné vtedy, keď sa uskutočňuje konfrontácia s chybami. Aby učiteľ v takomto učebnom procese mohol zasiahnuť, musí poznať myslenie žiakov. Vhodnými prostriedkami na to sú rozhovory, dotazníky, diskusie počas vyučovania. Nemuseli by to byť vždy dlhotrvajúce rozhovory, často stačia krátke otázky ako: „Čo si pritom myslel?“, „Ako si na to prišiel?“, „Môžeš výsledok vysvetliť?“, „Môže ešte niekto vysvetliť, ako na to mohol prísť?“, „Za akých predpokladov by to bolo správne?“ atď. Cieľom učiteľa by mala byť identifikácia chyby pri každom jednotlivom žiakovi. Neúspešnému žiakovi môže účinne pomôcť tým, že ho učí s chybou pracovať. Učí ho vlastne chybu: nájsť, správne pomenovať, analyzovať a opraviť.

Učitelia medzi najčastejšie príčiny zaradili:

- nedostatok cviku,

- povrchnosť, nesústredenosť, resp. lenivosť žiakov,

- existencia akýchsi súkromných pravidiel, o ktorých učiteľ nič nevie.

Spôsoby odstránenia typických chýb v matematickej činnosti spočívajú v odhalovaní príčin výskytu tohto javu. Typické chyby súvisia s týmito desiatimi faktormi:

1. prechod žiakov z 1. na 2. stupeň ZŠ, ktorý sa skúma ako špecifický fenomén v teórii vyučovania matematiky (malá násobilka a počítanie s prechodom cez desiatku),
2. učivo matematiky a jej abstraktnosť, pričom sa skúma obsah, rozsah a ciele učiva,
3. motivácia k matematickej činnosti, v ktorej chýba motivácia historickými poznámkami, ale aj iné faktory motivácie,
4. osobnosť učiteľa matematiky, ktorý často nerešpektuje didaktické princípy vo vyučovaní a podlieha formalizmu vo svojej práci vyžadujúc len jeden postup riešenia matematickej úlohy (učiteľ neupozorňuje žiakov na ich chyby),
5. osobnosť žiaka (klesá záujem o matematiku ako vyučovací predmet, najmä vo vyšších ročníkoch ZŠ, prevláda nedostatočná domáca príprava žiakov, narastá záporný postoj k matematike, typická je klesajúca úroveň zručností, takzvanej rutiny v osvojení a aplikácii matematického aparátu, závažná je nízka miera flexibility v riešení matematických úloh, vedomosti žiakov sú nevedomené, teda formálne, žiaci mnohokrát nevedia komentovať postup riešenia matematickej úlohy),
6. aplikácia vyučovacích metód, pri ktorej prevládajú klasické modely vyučovania v piatich fázach - motivácia, expozícia, fixácia, aplikácia a klasifikácia, bez použitia experimentov, heuristickej besedy, riešenia problémov a diskusie o nich,
7. koncepcia vyučovania, kde dominuje koncepcia dogmatická a zabúda sa na diferencované, skupinové, alternatívne, rozvíjajúce, problémové, či humanistické vyučovanie spojené s aktivizáciou žiakov a rozvíjaním ich kreativity,
8. aplikácia didaktických princíпов, pričom rezervu vidíme v používaní princípu výchovnosti, systematickosti, názornosti, dôkladnosti, individuálneho prístupu, uvedomenosti, aktivity a trvalosti,
9. nedostatočné využívanie didaktických prostriedkov, učebných pomôcok a matematických nástieniek, či všetkých foriem matematických súťaží, nielen MO,
10. aplikácia diktátov vo vyučovaní matematiky, čo značne zvyšuje mieru matematických zručností žiakov.

### Koncepcie vyučovacieho procesu s ohľadom na prácu s chybou

Na základe našich skúseností rozoznávame dva typy vyučovacieho procesu/procesu učenia sa: učenie ako kopírovanie (výkladovo-ilustratívny typ) a učenie ako konštruovanie (moderný typ).

#### 1. Učenie ako kopírovanie

Pri učení ako kopírovaní ide o didaktickú predstavu, ktorá v podstate pozostáva z toho, že vopred „očistená látka“ sa žiakom predvedie a pokiaľ možno sa „bez šumu“ akýmsi druhom kopírovania na nich preniesie. Chyby tu pociťujeme ako poruchy tohto kopírovacieho procesu, a preto sa im podľá možnosti vyhýbame. Bližšie skúmanie žiackych myšlienok pociťujeme ako nepotrebné, pretože sa celkom sústreďujeme na kopírovací proces a od neho odchyľujúce sa žiacke myšlienky tiež cítime ako poruchy. Tomu zodpovedá aj obvyklé správanie sa voči chybám: vyhnúť sa chybám za každú cenu, zo strachu, žeby sa mohlo u žiakov čosi falošné fixovať alebo čosi falošné nacvičiť. Často veríme, že chybám žiakov sa najlepšie vyhneme tak, že im ukážeme čo najmenej chýb.

Z toho vyplýva, že vo vyučovaní sa na chyby okamžite poukáže, vždy sa vysvetlí, prečo je niečo nesprávne a potom sa to „vymaže“. Podrobný rozhovor so žiakom, v ktorom by vyšli najavo príčiny jeho chyby, je neobvyklý a mnohí žiaci by si také dodatočné „vrtanie“ vysvetľovali ako zlomyselnosť učiteľa. Žiaci rýchlo prevezmú strach z odhalenia chýb. Často žiak veľmi pozorne sleduje učiteľa, aby z jeho vyjadrení alebo výrazu tváre hneď v zárodku rozoznal, či začína postupovať chybné. Pretože o chybách sa má čo „najmenej“ hovoriť, učiteľské komentáre k chybám sú často krátke a hutné, napr. „Nemysel!“ „Čo to je?“ „Tak nemožno krátiť!“ atď. Takéto poznámky sotva pomáhajú vyhnúť sa v budúcnosti chybám. Ak sa pomoc učiteľa obmedzí len na takéto poznámky, potom sa správa voči chybám nekonštruktívne.

#### 2. Učenie ako konštruovanie

Naproti tomu pri učení ako konštruovaní ide o didaktickú koncepciu, ktorá pozostáva z toho, že vedomosti a zručnosti sú výsledkom žiakovho premýšľania. Individuálne myšlienky žiakov sú rozhodujúce, pretože nejde len o „ponuku“ učiteľa, ale aj o to, čo s tým žiak urobí. Úlohou učiteľa je preto získať aj informácie o stave žiackych konštrukcií. Taktika vyhýbania sa chybám z predchádzajúceho typu môže mať aj kladné stránky, prekáža však učeníu sa z chýb. K učeníu sa z chýb však nestačí samotné zistenie chýb, musíme sa zaujímať aj o ich pôvod. Takýto záujem, konfrontácia sú však možné iba vtedy, keď sú chyby prípustné a prístupujeme k nim pozitívne. Väčšinou sa na chyby len poukáže, v najlepšom prípade sa na príkladoch vysvetlí, že príslušný vzťah vo všeobecnosti neplatí. Mohlo by sa však spraviť viac. Ak žiak takúto chybu urobí, môžeme sa ho spýtať, ako uvažoval a analyzovať vznik chyby s celou triedou. Pozitívny prístup k chybám predpokladá určitú dôveru medzi učiteľom a žiakmi, atmosféru, ktorá dovoľuje hovoriť aj o nesprávnom. Poznáme učiteľov, ktorí tvrdia, že interview, dotazníky, alebo rozhovory počas vyučovania výrazne zlepšili atmosféru v ich triede. Žiaci cítia, že ich berú vážnejšie a vedia, že sa môžu aktívnejšie zapájať do vyučovacieho procesu.

#### Na záver

Práca učiteľa s chybou významne ovplyvňuje postoj žiaka k chybe a k jeho správaniu sa. Zmena presahuje úzky rámec matematiky a zasahuje celú kognitívnu sféru žiaka, ba dokonca ovplyvňuje aj žiakovu osobnosť.

V prvej etape je žiak trochu rozpačitý. Proces demystifikácie chyby je zdĺhavý a môžu ho ovplyvňovať aj iné osoby, napr. rodičia žiaka. Neklamným signálom úspešného zavŕšenia tejto etapy je priznanie chyby. V druhej etape práce s chybou si učiteľ kladie za cieľ naučiť žiaka poznávať vlastné myšlienkové procesy, odhaľovať príčiny chýb najmä systematických, hľadať cesty ako s chybou pracovať. Signálom úspešného zavŕšenia tejto etapy sú debaty, ktoré o chybách vedú žiaci s učiteľom, príp. žiaci medzi sebou. V tretej etape dochádza k presunu zodpovednosti v práci s chybou z učiteľa na žiaka. Žiak už vie, ako s chybou pracovať. Snaží sa túto stratégiu prenášať aj na iné svoje činnosti - školské i mimoškolské.

Na záver by sme chceli vyjadriť presvedčenie, že prekonávanie predsudkov v oblasti žiackych chýb môže významne posunúť kvalitu práce našich škôl. K tomu by mali prispieť všetky predmety, významným sa však javí matematika, ktorá svojou exaktnosťou a abstraktnosťou dáva predpoklady



na výskyt väčšieho množstva chýb. A v modernom školstve novým vedomostiam a zručnostiam. Práve naopak by nemala byť chyba prekážkou, ktorá bráni žiakovi učiť sa

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FISCHER, R.: *Človek a matematika*. Bratislava: SPN, 1992. 336 s. ISBN 80-08-0139-5  
 GÁBOR, O. a kol.: *Teória vyučovania matematiky*. Bratislava: SPN, 1989. 328 s. ISBN: 80-08-00285-9  
 HEJNÝ, M. a kol.: *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava: SPN, 1989. 560 s. ISBN 80-08-00014-7  
 HEJNÝ, M. - MICHALCOVÁ, A.: *Skúmanie matematického riešiteľného postupu*. Bratislava: Metodické centrum, 2001. 188 s. ISBN 80-8052-085-2  
 STREČKO, V.: *Výber z didaktiky matematiky*. Prešov: Náuka, 2004. 65 s. ISBN 80-89038-27-1

**Summary:** The article provides an overview of typical mistakes made by pupils at the second level of primary school during mathematical activities. It is accepted that the presentation only covers certain aspects of the mathematical-pedagogical process for the age group.

## KLÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA BIOLÓGIE

Andrea Lešková, Katarína Kimáková, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, Košice

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá vymedzením profesijných kompetencií učiteľa biológie, pretože meniace sa požiadavky na kvalitu a výkon učiteľskej profesie si vyžadujú ich určenie a definovanie. Nenahraditeľná úloha každého učiteľa spočíva v organizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, čo si vyžaduje, aby učiteľ nebol len vykonávateľom pokynov, smerníc a odporúčaní, ale aby sa sám stal tvorcom tohto procesu.

**KLúčové slová:** kompetencie, učiteľ biológie, požiadavky, profesionalita, kompetenčný profil.

Spoločenský systém v súčasnom tisícročí charakterizujú intenzívne štrukturálne zmeny, ktoré majú dopad na všetky oblasti ľudského života. Reformy v oblasti školstva, ktoré sa uskutočňujú v krajinách Európskej únie menia tradičné prístupy vo vzdelávaní. Vzdelávacie systémy sú v súčasnosti transformované a od učiteľov na všetkých stupňoch škôl sa očakáva, že budú vychovávať, učiť, viesť, hodnotiť, a že preukážu schopnosť vlastného sebarozvoja prostredníctvom celoživotného vzdelávania. Pre vzdelávací systém a učiteľov z uvedeného vyplýva nutnosť rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov a študentov, ich kritické myslenie a schopnosti riešiť problémové situácie. Zároveň sa tým zvyšujú požiadavky na učiteľa, ktorý sa považuje za nositeľa vzdelanosti. Učiteľ nepatrí medzi poloprofesionálov, ale je vzdelaným odborníkom v rámci výchovy a vzdelávania. Preto má byť „vybavený“ kompetenciami, ktoré umožnia vykonávať jeho povolanie s vysokou mierou zodpovednosti k vychovávaným.

V súčasnosti patrí pojem „kompetencie“ k najfrekvencovanejším a často pôsobia dojmom niečoho prevratne nového. Čo predstavujú kompetencie pre učiteľa? Za kompetentného v určitej oblasti sa považuje človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti, dispozície vykonávať kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti vyžaduje. Môžeme k nim zahrnúť činnosti učiteľa, ktoré sú realizované a pozorované predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese. Kompetencie vo všeobecnosti reprezentujú integrovanú časť poznatkov, zručností a postojov (Korthagen, 2004).

Medzi kompetencie možno zahrnúť aj tie činnosti, pri ktorých jednotlivci získajú vedomosti, zručnosti a postoje, prostredníctvom ktorých dokážu nájsť riešenia na problémy, ktoré sú spojené s motiváciou, sociálnou pripravenosťou a schopnosťou nachádzať úspešne a zodpovedne riešenia v rôznych situáciách (Weinert, 2001).

Učiteľ predstavuje vo výchovno-vzdelávacom procese činiteľa, ktorý nesie spoločenskú zodpovednosť za účinnosť

a úspešnosť daného procesu. Je jeho iniciátorom a organizátorom. Koncipuje obsah výchovno-vzdelávacej činnosti s platnými pedagogickými dokumentmi, rozhoduje o aplikácii vhodných metód, foriem a prostriedkov vo vzdelávaní, vyhodnocuje dosiahnuté výsledky a prihliada na vekové a individuálne zvláštnosti žiakov.

V súčasnosti sa na celom svete usilujú výskumníci zostaviť zoznam kompetencií, ktoré by najvýstižnejšie popísali kvality vynikajúceho učiteľa. Kompetencie ako také predstavujú možný spôsob správania, ale nie správanie samého učiteľa (Caprara-Cervone, 2003). Závisia od okolností, za akých ich učiteľ využije počas vyučovania.

Kvalitný výkon učiteľskej profesie si vyžaduje určité profesijné kompetencie. Patria medzi ne zručnosti a spôsobilosti, prostredníctvom ktorých môže učiteľ vykonávať činnosti, ktoré sú typické pre jeho povolanie. Tie by mali zahŕňať schopnosti a zručnosti v oblasti odbornej, edukačnej, osobnostnej a technologickej. Odborná oblasť by mala predstavovať predovšetkým vedomosti učiteľa a jeho schopnosti neustále sa vzdelávať a aplikovať získané informácie do edukačného procesu. Edukačná oblasť by mala obsahovať schopnosti učiteľa z hľadiska prípravy, realizácie a hodnotenia výučby. Kvalitná príprava učiteľa na vyučovací proces podmieňuje jeho účinné a racionálne riadenie. Nemenej dôležitá je aj jeho jazyková a informačno-komunikačno-technická úroveň, ktorá mu umožňuje efektívne pristupovať k novým informáciám a ich následnej aplikácii do e-learningového prostredia. Pretože informačno-komunikačné technológie ponúkajú efektívne osvojovanie si čoraz väčšieho množstva informácií z rôznych oblastí a umožňujú vytvárať nielen podporné materiály pre štúdium ale aj prostriedky na precvičovanie, overovanie poznatkov a niektorých zručností, ktoré vhodne dopĺňajú získané praktické skúsenosti študentov. Tieto kompetencie môže učiteľ získavať samovzdelávaním alebo absolvovaním kurzov, seminárov, školení v rámci

celoživotného vzdelávania a následne ich zdokonaľovať praxou.

V Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov (projekt „Milénium“, 2000) sú kompetencie vymedzené ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. V pedagogickom slovníku (Průcha et al. 1998) predstavujú kompetencie súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.

Profesijné kompetencie učiteľa biológie je potrebné definovať prostredníctvom profesijných štandardov. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (2007) vymedzuje profesijný štandard a prostredníctvom neho definuje nevyhnutné profesijné kompetencie potrebné pre štandardný výkon profesie pedagóga. Ide o súbor vedomostí, zručností a postojov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Zahŕňa súbor kompetencií požadovaných pre jednotlivé kategórie pedagógov podľa príslušného stupňa vzdelania a kariérneho stupňa. Je základom pre systém profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagógov.

Profesijný štandard vychádza z kompetenčných profilov, ktoré sú odvodené z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. Prezentuje komplex spôsobilostí vo vedomostiach, zručnostiach a postojoch v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré umožňujú definovať požiadavky na kvalitný výkon učiteľskej profesie a určujú jeho rozsah a kvalitu v rámci pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

Pri tvorbe kľúčových kompetencií učiteľa biológie sme vychádzali z poznatkov viacerých autorov (Helus, 1995; Kyriacou, 1996; Průcha, 1997, 2002; Vašutová, 2001; Obst, 2002; Turek, 2004; Veteška-Tureckiová, 2008), ktorí sa zaoberajú uvedenou problematikou. Pre učiteľa biológie sme vytýčili tieto kľúčové kompetencie:

• **Odborno-predmetové** - učiteľ má byť odborníkom v oblasti biologických vedných disciplín, musí poznať svoje odborné schopnosti a zručnosti, musí mu byť známy obsah učiva prírodopisu a biológie a platné pedagogické dokumenty. Učiteľ by mal pri tvorbe časovo-tematických plánov jednotlivých ročníkov zakomponovať do vyučovacieho procesu žiacke a demonštračné pozorovania a experimenty v školskom prostredí a v teréne, ale aj exkurzie, návštevy botanických a zoologických záhrad, múzeí, planetárií a pod., aby žiaci zažívali reálne skúsenosti s biológiou ako vednou disciplínou. Má vedieť rozpoznávať, chápať a interpretovať jednotlivé kľúčové vzťahy v biológii, základnú stavbu a stavebné jednotky všetkých živých sústav. Má oboznámiť žiakov so zásadami prvej pomoci, účinne využívať vo vyučovacom procese informácie o zdravom životnom štýle. Disponovať poznatkami z evolúcie a genetiky a oboznamovať žiakov s uvedenými informáciami.

• **Pedagogicko-didaktické** - spočívajú v schopnosti učiteľa motivovať žiakov prostredníctvom vhodne zvolených metód, foriem a prostriedkov. Má pomáhať všetkým žiakom v učení a byť za nich zodpovedný. Vedieť rozpoznávať a odstraňovať miskoncepce, ku ktorým dochádza v priebehu edukačného procesu v biológii. Naučiť ich správne postupy a techniky pri praktickej činnosti v biologickom laboratóriu, aby dokázali samostatne uskutočňovať jednoduché pozorovania a experimenty. Naučiť ich správne manipulovať s učebnými pomôckami a didaktickou technikou počas vyučovacích hodín. Viest ich k získavaniu, osvojovaniu a rozvoju ich manuálnych zručností prostredníctvom praktickej činnosti počas výchovno-

vzdelávacieho procesu (tvorba modelov, plagátov, schém, nákresov, jednoduchých učebných pomôcok) a dodržiavani bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Rozvíjať a formovať ich environmentálne vedomie a ekologické myslenie, ktoré je nevyhnutné pre pochopenie potreby ochrany životného prostredia.

• **Psychologické** - učiteľ má rozvíjať osobnosť žiakov, má mať k žiakom pozitívny vzťah a prístup, prehlbovať ich tvorivé a kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, aby vedeli formulovať vlastné myšlienky, postoje a názory. Dokázať navodiť na vyučovacích hodinách modelové problémové situácie z oblasti biológie ako vednej disciplíny. Zároveň má učiteľ vytvárať priaznivé podmienky na učenie sa žiakov a vytvárať pozitívnu sociálnu klímu. Umožniť žiakom vyjadriť sa k aktuálnym otázkam v rámci biológie, umožniť im vyjadriť ich názory, postoje, skúsenosti.

• **Komunikačné** - vedieť efektívne komunikovať nielen so všetkými žiakmi počas vyučovania, ale aj s rodičmi, kolegami, nadriadenými a sociálnymi partnermi. Dôležité je, aby učiteľ správne ovládal biologické termíny a pojmy. Vedieť sa vyjadriť k spoločensky dôležitým témam v súvislosti s rozvojom biológie ako vednej disciplíny (napr. klonovanie, biopotraviny, geneticky modifikované organizmy, biopalivá, alternatívne zdroje energie, kmeňové bunky, civilizačné ochorenia a pod.).

• **Organizačno-riadiace** - dokázať efektívne plánovať, projektovať, riadiť a organizovať výchovno-vzdelávací proces. Navodzovať a udržiavať v práci so žiakmi poriadok a systém. V biológii to zahŕňa prácu žiakov nielen počas vyučovacích hodín, ale aj prácu v biologickom laboratóriu počas praktických cvičení. Počas vychádzok do prírody a pozorovaní v teréne zabezpečiť bezpečný pohyb žiakov nielen z hľadiska možnosti vzniku úrazov, ale aj ochrany prírody ako celku.

• **Diagnostické** - skúmať a zisťovať problémy žiakov, vycítiť ich myslenie, konanie a správanie, aké to má príčiny, kde majú problémy a ako im možno pomôcť. Spravodlivo a objektívne hodnotiť výkony žiakov vzhľadom k ich individuálnym odlišnostiam.

• **Informačno-komunikačné** - schopnosť pracovať s osobným počítačom, internetom, využívať rôzne biologické informačné zdroje v edukačnom procese.

• **Poradensko-konzultačné** - zakladajú sa na vzťahu k žiakom, najmä však učiteľa k rodičom a rozpoznávaní individuálnych zvláštností žiakov.

• **Reflexia vlastnej práce a evalvácia** - spočíva v diag-

Ilustrácia k pesničke *Mačka pána skladateľa*



nostikovaní a zlepšovaní ďalších výkonov, osobnostného rozvoja prostredníctvom absolvovania rôznych foriem celoživotného vzdelávania a sebazvedávania s cieľom profesijného rastu a sebarozvoja.

Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie z množiny kompetencií, pretože práve tie sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnat' s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote (Turek, 2003). Kľúčové kompetencie učiteľa biológie predstavujú v podstate jeho vedomosti, zručnosti, postoje, skúsenosti, dispozície, schopnosti, motiváciu, stratégie a techniky v oblasti odbornej, metodologickej, sociálnej a osobnostnej (Belz-Siegrist, 2001). Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa je potrebné vychádzať z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces

(Kasáčová-Kosová, 2007).

Učiteľské povolanie predstavuje zložitý a premenlivý proces osobného stretávania sa so žiakmi prostredníctvom obsahu vzdelávania. V tomto procese dochádza veľmi často k nepredvídateľným situáciám. V slovenskom školstve práve prebiehajúca kurikulárna transformácia predstavuje pre učiteľov zvýšenú mieru rozhodovacích právomocí, no na druhej strane aj zvýšenie ich zodpovednosti vo výchovno-vzdelávacom procese. Dochádza pritom k posilneniu ich autonómneho postavenia, ale na druhej strane sa zvyšujú požiadavky na ich profesionalizáciu a kľúčové kompetencie. Preto je dôležité, aby učelia disponovali kľúčovými kompetenciami, ktoré im uľahčia zvládanie zložitých a heterogénnych situácií v školskom prostredí.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELZ, H. - SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6
- CAPRARA, G.V. - CERVONE, D.: *A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system*. In: L.G. Aspinwall & U.M., 2003.
- HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů? In *Pedagogika*, 1995, 45 (2), s. 105-109.
- KASÁČOVÁ, B. - KOSOVÁ, B.: Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In *Pedagogické rozhľady*, 2007, 16 (3), s. 1-6.
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (návrh)*. 2007. [online]. [Cit.2008-01-11]. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=189>>
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov* (projekt "MILÉNIUM"). 2000. [online]. [Cit. 2005-09-18]. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/DaA/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf>>
- KORTHAGEN, F. A. J.: In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20 (1), s. 77-97.
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- OBST, O.: Učitel ve výuce. In: OBST, O.; KALHOUST, Z. et. al.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-X
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.: *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 189 s. ISBN 80-7178-170-3
- TUREK, I.: *Klíčové kompetence*. Bratislava: MPC, 2003, 40 s. ISBN 80-8052-174-3
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike: (príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách)*. Bratislava: MPC, 2004, 360 s. ISBN 80-8052-174-3
- VAŠUTOVÁ, J.: *Obraz charakteru profesie učitele v současnosti*. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: ČAPV, 2001, s. 95-99.
- VETEŠKA, J. - TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8
- WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, 2001, s. 17 - 32.

**Summary:** The article deals with determining the professional competences of teachers of biology. The task of every teacher is to organise the educational process which means that the teacher should not just be someone who carries out orders, directives and recommendations, but also becomes on his/her own the creator of this process.

### LESOOCHRANÁRSKA ŠKOLA 2009

**Lesoochranské zoskupenie VLK vyhlasuje 7. ročník celoslovenskej súťaže o najlepšiu lesoochranskú školu roka.** Jej hlavným cieľom je, aby si žiaci základných a stredných škôl všimli lesy v svojom okolí, zaujali sa o problémy lesov a prispievali k ich ochrane. S tým bezprostredne súvisia aj aktivity zamerané na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne žiakov v tejto oblasti. Je na školách, akú konkrétnu činnosť si zvolia, ale pre tých, ktorí sa chcú inšpirovať, je pripravený leták

Čo môžete urobiť pre lesy.  
Školy, ktoré sa chcú do súťaže zapojiť, musia poslať súpis vykonaných aktivít spolu so svojimi kontaktnými údajmi na adresu  
**LŽ VLK, 082 13 Tulčák 27**  
najneskôr **do 20. mája 2009**.

**Najlepšia Lesoochranská škola 2009 vyhrá koncert Petra Cmoríka**

Podrobnejšie informácie o súťaži: [www.gpf.sk](http://www.gpf.sk), tel. 051/7789488, 0911 779060 e-mail: [maria@gpf.sk](mailto:maria@gpf.sk)

## SÚČASNÝ STAV V UPLATNENÍ SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Ingrid Emmerová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá súčasnou situáciou a perspektívou uplatnenia sociálnych pedagógov na základných a stredných školách. Rozoberá oblasti, ktorým by mal sociálny pedagóg na škole venovať pozornosť a špecifikuje jeho úlohy a základné činnosti.

**Kľúčové slová:** sociálny pedagóg, kompetencie sociálneho pedagóga, škola, koordinátor prevencie

Profesia sociálneho pedagóga bola a je úzko spätá s vývinom sociálnej pedagogiky ako vedy a vymedzením jej predmetu. Široký záber sociálnej pedagogiky na riešenie mnohých sociálno-výchovných problémov v minulosti, ale aj dnes, sa odráža nielen v rôznych prístupoch k vymedzovaniu jej predmetu, ale aj v nejednotnom vymedzovaní kompetencií a profesiogramu sociálneho pedagóga. Široká škála pôsobnosti sociálneho pedagóga nie je ešte dostatočne inštitucionálne zakotvená.

Ako uvádza A. Tokárová (2005, s. 307) „Úlohou sociálnej pedagogiky je analyzovať a riadiť proces výchovy a prípravy jednotlivca pre jednotlivé typy sociálnych prostredí (so špecifickými črtami: regionálnymi, ekologickými, ekonomickými, zdravotnými, morálnymi a pod.). Skúma, ako prostredníctvom výchovy predchádzať alebo riešiť už vzniknuté, spoločensky nežiaduce problémy.“

Podľa B. Krausa (2000, s. 276) môžeme sociálneho pedagóga definovať ako odborníka vybaveného teoreticky i prakticky a koncepcne pre výchovné pôsobenie všade tam, kde prispieva k formovaniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie jednotlivca či skupiny pôsobí deštruktívnym či nekreatívnym spôsobom v uspokojovaní potrieb. Sociálny pedagóg je teda profesionál, ktorý riadi a na profesionálnej úrovni organizuje výchovný proces a pôsobí na deti, mládež a dospelých v smere žiadúceho osobnostného rozvoja.

Z. Bakošová (2005, s. 15 - 19) uvádza tieto kompetencie sociálneho pedagóga:

1. edukačná kompetencia,
2. kompetencia prevýchovy,
3. kompetencia poradenstva,
4. kompetencia prevencie,
5. manažérske kompetencie.

Špecifickú formu pomoci môže deťom a dospievajúcim poskytnúť sociálny pedagóg práve v škole, kde J. Lorenzová a V. Poláčková (In: Kraus, B. a i., 2001, s. 192) vidia možnosti jeho uplatnenia v týchto oblastiach:

1. sociálna výchova:
  - mimovyučovacie aktivity,
  - podpora sociálneho učenia vo vyučovaní s dôrazom na utváranie prosociálnych osobnostných rysov,
2. sociálne poradenstvo,
3. multikultúrna výchova.

Roly sociálneho pedagóga v škole možno podľa spomínaných autoriek načrtnúť takto:

- ako pomocník a obhajca žiaka, jeho práv a dôstojnosti,
- ako mediátor v konfliktach so žiakmi a rodičmi,
- ako koordinátor s verejnou správou,
- ako iniciátor spolupráce s miestnymi výchovno-vzdelávacími inštitúciami,

- ako organizátor voľnočasových projektov a aktivít.

L. Nemcová (2005, s. 128) poukazuje na možnosť uplatnenia sociálnych pedagógov na základných a stredných školách ako koordinátorov výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Každý učiteľ by mal vedieť, aké vzťahy majú žiaci k svojim rodičom a zase naopak. V narušení tohto vzťahu môžu byť príčiny neadekvátneho správania sa žiakov. Tu sa otvára ďalší priestor na činnosť sociálneho pedagóga. Významnou požiadavkou sa stáva zlepšenie spolupráce a prepojenosti školy a rodiny.

Záver z konferencie „Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku“ konanej 2. 2. 1999 - 3. 2. 1999 v Bratislave (2000) ako aj z konferencie „Sociálny pedagóg“ konanej 24. 9. 2004 v Bratislave (2006) upozorňujú na možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov. Konferencia potvrdila, že sociálna pedagogika má svoje miesto v prevencii a jej pozornosť sa zameriava na oblasť prevencie sociálno-patologických javov. Podľa A. Tokárovej (2005, s. 307), primárnou úlohou sociálnej pedagogiky, a teda aj sociálneho pedagóga, je preventívna činnosť a obnovovanie sociálnej kohézie prostredníctvom pedagogickej terapie.

D. Miňová (2000, s. 239) špecifikuje objekty pôsobenia sociálneho pedagóga ako deti a ich sociálno-patologické problémy, kde uvádza len niektoré:

- týranie, zanedbávanie, zneužívanie, šikanovanie,
- drogová závislosť,
- alkoholizmus,
- záškoláctvo,
- poruchy správania,
- narušené rodinné vzťahy.

Profesiou sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast sociálno-patologických javov u detí a mládeže, nárast konzumného spôsobu života, negatívny vplyv masmédií, negatívne trávenie voľného času či nárast sociálnych problémov v spoločnosti. Osobitnou úlohou sociálneho pedagóga by bolo vykonávanie funkcie koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov. V súčasnosti zastávajú túto funkciu učiteľia, ktorí si tým často dopĺňajú úväzok, a to i bez náležitej odbornej prípravy.

Škola je druhým najsilnejším socializačným činiteľom. Musí vykonávať preventívne činnosti, najmä vo vzťahu k málo podnetnému rodinnému prostrediu dieťaťa. Zvýšenú pozornosť musí venovať žiakom pochádzajúcim z ohrozených rodín a v tejto oblasti musí úzko spolupracovať najmä s mimoškolskými poradenskými zariadeniami. Toto by malo byť predmetom záujmu sociálneho pedagóga na škole.

V prevencii sociálno-patologických javov je nevyhnutná koordinácia preventívnych aktivít na škole. Túto úlohu by mal plniť koordinátor prevencie, ktorého vymenuje riaditeľ

spomedzi učiteľov. Koordinátor prevencie vytvára plán preventívnych aktivít na školský rok a spolupracuje s učiteľmi i mimoškolskými zariadeniami pri ich realizácii.

Sme toho názoru, že sociálni pedagógovia sú pripravení vykonávať funkciu koordinátorov prevencie v podmienkach základných a stredných škôl, keďže ťažisko ich činnosti spočíva práve v preventívnych aktivitách.

Dôležitú úlohu pri prevencii deviantného správania zohráva aj kvalita toho, ako deti a mládež trávia voľný čas. Ten má vo vývoji osobnosti dieťaťa dôležité a nezastupiteľné miesto. Význam voľného času v súčasnosti narastá a predstavuje významnú individuálnu, spoločenskú a pedagogickú hodnotu. Racionálne využívanie voľného času významnou mierou prispieva k prevencii sociálno-patologických javov detí a mládeže. Vytváranie dostatočných možností k pozitívnym voľnočasovým aktivitám a zapájanie detí a mládeže do pravidelnej záujmovej činnosti je nevyhnutným predpokladom ich pozitívneho vývinu. Viacerí autori (J. Hroncová, 1996; E. Kratochvílová, 1999; M. Kouteková, 1999; M. Krystoň, 2003 a i.) poukazujú na pozitívne súvislosti medzi trávením voľného času a vznikom deviantného správania detí a mládeže. Preventívna funkcia voľného času je zdôraznená aj v Národnom programe boja proti drogám. Je dôležité, aby sa na školách vytvárali možnosti pre organizovanú záujmovú činnosť žiakov, pričom je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť žiakom pochádzajúcim z ohrozeného rodinného prostredia.

Uplatnenie sociálneho pedagóga v základných a stredných školách doposiaľ nebolo legislatívne ošetrené (mohol pôsobiť v zariadeniach výchovnej prevencie a spolupracovať so školami). V novoprijatom Zákone o výchove a vzdelávaní, ktorý je účinný od 1. 9. 2008 sa už k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie priradil aj sociálny pedagóg. K tomu nesporne prispela aj aktivita Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici, ktoré vypracovalo *Profesijný štandard pedagogického zamestnanca špecialistu: Pracovný materiál o prípravách návrhu systematizovaného miesta sociálneho pedagóga na školách*.

Základom práce sociálneho pedagóga by mala byť poradensko-výchovná a sociálno-výchovná činnosť s deťmi

a mládežou, osobitne s deťmi a mládežou v problémových situáciách, resp. v práci s deťmi z dysfunkčných rodín. Pozornosť by mal prioritne venovať:

- deťom a mládeži zo znevýhodneného socio-kultúrneho prostredia,
- žiakom so sociálno-patologickým správaním: toxikománia, delikvencia a kriminalita, záškoláctvo, šikanovanie a i.,
- deťom a mládeži s LMD (ľahkou mozgovou dysfunkciou),
- žiakom, ktorí trpia syndrómom CAN (týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa),
- všetkým žiakom pri organizovaní voľnočasových aktivít,
- preventívnej činnosti,
- žiakom v problémovej situácii.

**Základné činnosti sociálneho pedagóga na základných a stredných školách** by mali podľa nás spočívať:

- v realizovaní primárnej prevencie sociálno-patologických javov, zastával by funkciu koordinátora prevencie drogových závislostí a ďalších sociálno-patologických javov, ale aj sekundárnej prevencie,
- v organizácii voľnočasových aktivít detí a mládeže,
- v sociálnom poradenstve,
- v aktívnej práci so žiakmi zo znevýhodneného rodinného prostredia,
- v spolupráci s rodičmi.

Ako uvádza J. Hroncová (2004, s. 44) „integračné procesy v Euroregióne budú zrejme ešte viac zvýrazňovať nevyhnutnosť rozvoja pomáhajúcich profesií, napr. pri riešení rómskeho problému, nárastu sociálno-patologických javov u detí a mládeže, problémov súvisiacich s krízou rodiny a pod.“

Bolo by žiaduce vytvoriť miesto sociálneho pedagóga na každej plnoorganizovanej základnej a strednej škole, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie činnosti koordinátora prevencie i inej sociálno-výchovnej práce. Nevyhnutná je aj intervencia do trávenia voľného času žiakov. Sociálny pedagóg pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže. Sociálny pedagóg by mal ovplyvňovať personálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti. Dôležitá je aj oblasť spolupráce s rodinou a školskými poradensko-výchovnými zariadeniami.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAKOŠOVÁ, Z.: Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: *Pedagogická revue*. 2005, č. 1, s. 12 - 21.
- HRONCOVÁ, J.: *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 104 s.
- HRONCOVÁ, J.: Vývinové tendencie a súčasný stav sociálnej pedagogiky. In: *Konstituovanie Sociálnej pedagogiky jako vědeckého oboru*. Brno, 2004. s. 37 - 46. ISBN 80-902936-5-4
- KOUTEKOVÁ, M.: Sociálno-negatívne javy vo voľnom čase mládeže. In: *Mládež a spoločnosť*. Roč. 5, 1999, č. 3, s. 27 - 35. ISSN 1335-1982
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Výchovné ovplyvňovanie voľného času v primárnej prevencii. In: ONDREJKOVIČ, P. - POLIAKOVÁ, E. a i.: *Protidrogová výchova*. Bratislava : 1999.
- KRAUS, B.: Profesní model sociálního pedagoga. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava : UK, 2000. s. 43 - 50.
- KRAUS, B. - POLÁČKOVÁ, V. a i.: *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. 200 s. ISBN 80-7315-004-2
- KRYSTOŇ, M.: Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica : PF UMB, 2003. 90 s. ISBN 80-8055-804-3
- MIŇOVÁ, D.: Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi pri riešení sociálno-patologických problémov detí. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku: zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava 2. -3. 2. 1999. Bratislava : Univerzita Komenského, 2000, s. 237 - 247. ISBN 80-223-1419-6
- NEMCOVÁ, L.: Osobnosť pedagóga ako koordinátora výchovy k manželstvu a rodičovstvu. In: *Acta humanica*. Žilina, 2005, č. 1, s. 125 - 129.
- Profesijný štandard pedagogického zamestnanca špecialistu. Pracovný materiál o prípravách návrhu systematizovaného miesta sociálneho pedagóga na školách*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum.
- Sociálny pedagóg*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Ed. Bakošová, Z. Bratislava : UK. 2006. ISBN 80-223-2205-9
- Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Ed. Bakošová, Z. Bratislava : UK. 2000. ISBN 80-223-1419-6
- TOKÁROVÁ, A.: K pedagogickým a andragogickým kontextom sociálnej práce. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Ed.: Švec, Š., Potočárová, M. Bratislava : UK, 2005, s. 305 - 312. ISBN 80-223-2027-7

**Summary:** The article deals with the present situation and future developments with regard to the implementation of social pedagogy in primary and secondary schools. Areas under consideration include those which the social pedagogue should give attention to and the specifics of his/her role and basic activities.

## UČITELSTVO AKO EXPERTNÁ PROFESIA V DYNAMICKOM POŇATÍ

Mariana Cabanová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok stručne informuje o výskumnom zámere projektu APVV-0026-07 s názvom *Profesia „učiteľ predprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí.*

**KLúčové slová:** *pedeutológia, učiteľská profesia, profesiografia, profesionálne činnosti učiteľa, pedeutologický výskum.*

Od 2. polovice 20. storočia sa v odbornej literatúre hovorí o učiteľstve ako expertnej profesii. V tejto súvislosti bolo nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí realizovaných viacero výskumov, venovaných nielen výskumu učiteľstva ako profesie, ale aj kvalite učiteľov na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Výstupom jednotlivých výskumných zámerov sú kompetenčné profily učiteľa (Švec, 1998, Vašutová, 2001, kolektív 2006) na rôznych stupňoch vzdelávania.

Súčasná realita prípravy učiteľov primárneho a predprimárneho vzdelávania reflektuje meniace sa požiadavky prichádzajúce „zhora“ - z akademických kruhov a školsko-politických zámerov (Lisabonská stratégia, Bolonský proces) a je pomerne frekventovanou témou vedeckých, odborných aj výskumných štátí. Naproti tomu realita profesionálneho výkonu týchto kategórií učiteľskej profesie je vedecky nedostatočne preskúmaná. Existuje dostatok prameňov a zdrojov týkajúcich sa spôsobilostí, kompetencií, vlastností a zručností učiteľa v elementárnej edukácii, avšak absentuje seriózný výskum zameraný na zistenie reálnych činností spojených s výkonom profesie učiteľa - profesiografia. Profesiografia učiteľa je špecifickou pedeutologickou otázkou. V našom výskumnom zameraní konkrétne profesiografia učiteľa v predprimárnej a primárnej edukácii.

### Teoretické východiská projektu

Základným východiskom z pedagogického hľadiska je teória učiteľskej profesie - pedeutológia. Pôvodne sa tento termín vzťahoval najmä k normatívnemu vymedzeniu požiadaviek na učiteľa, v súčasnosti komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnych činností učiteľov, psychické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa. V súvislosti so sociálnymi nárokmi a nárokmi na osobnosť a kvalifikáciu učiteľa Porubský (2007, s. 31-32) hovorí o učiteľovi ako o „inštitucionálnom reprezentantovi kultúry, ktorý je sprostredkovateľom objektivizovanej reality v procese výučby. Učiteľ disponuje pedagogickou slobodou, ktorá je však limitovaná sumou tých fenoménov, ktoré daná spoločnosť vníma a interpretuje z reálneho a objektívneho sveta, ktorého je on súčasťou.“ Takéto ponímanie učiteľa ako inštitucionálneho reprezentanta kultúry odporúča učiteľa chápať ako reflexívneho profesionála, ktorý je schopný reflektovať nielen objektívnu skutočnosť, ale aj dopad svojho pôsobenia v edukačnej realite. (Lukášová, 2003, Kasáčová, 2005)

### Predmet projektu

Na základe teoretických východísk a pragmatickej orientácie Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky riešiteľský tím získal podporu Agentúry na podporu výskumu a vývoja na riešenie projektu **Profesia „učiteľ predprimár-**

**nej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí.** Projekt sa zameriava na **základný výskum profesijných činností učiteľa predprimárnej a primárnej edukácie** v podmienkach reálnej edukačnej praxe. Jedným zo základných výstupov projektu by mala byť profesiografia učiteľa na uvedených dvoch stupňoch vzdelávania. Realizáciou výskumného zámeru sa pokúsime identifikovať práve tie činnosti, spôsobilosti a vedomosti učiteľa, ktoré tvoria nevyhnutnú súčasť v ponímaní učiteľstva ako expertnej profesie. Zostavenie profesiogramov však vyžaduje systematické skúmanie profesionálnych činností učiteľa priamo aj nepriamo súvisiacich s edukáciou. V rámci celej zložitej problematiky sa dajú vyšpecifikovať viaceré okruhy nášho výskumného zámeru:

- pedagogické myslenie učiteľa,
- pedagogická komunikácia ako špecifický typ sociálnej komunikácie je zameraná na dosahovanie pedagogických cieľov,
- pedagogické spôsobilosti a kompetencia učiteľa,
- profesiografia učiteľského povolania, ktorá sa zaoberá analýzou konkrétnych profesionálnych činností učiteľa, so zameraním, v ktorom čase, po akú dobu a s akou záťažou učiteľa vykonávajú činnosti spojené s výkonom svojej profesie. Je to pomerne nová problematika v pedeutológii, ktorá prostredníctvom výskumných metód a techník môže pomôcť sledovať zmeny v profesii a tiež odhaľovať príčiny iných javov ako záťaž, stres, neúspech a pod.

### Ciele projektu

Zámerom tohto projektu je, aby sa teoretické pedeutologické uvažovanie skonfrontovalo s konkrétnym praktickým zistením, čo profesia učiteľa v materskej škole a učiteľa na 1. stupni základnej školy - teda v medzinárodnej terminológii učiteľ v predprimárnej edukácii (ISCED 0) a primárnej edukácii (ISCED 1) predstavuje. Skúmanie profesijných činností učiteľov bude v kontexte s deklarovanými a požadovanými kompetenciami a spôsobilosťami učiteľa definovanými v profesijných štandardoch a tiež v kontexte s vývojovými trendmi profesie (Havlík a kol. 1998). Prostredníctvom výskumu chceme prispieť k reálnemu obrazu toho, čo profesia učiteľ predprimárneho vzdelávania (materská škola) a profesia učiteľ primárneho vzdelávania (1. stupeň ZŠ) reálne obsahuje a čo tvorí reálnu náplň práce nositeľov profesie. Na základe participačno-akčného výskumu a použitím ďalších verifikačných metód, ako napr. profesiografický dotazník budeme po zrealizovaní výskumu a vyhodnotení získaných výskumných údajov vedieť preukázať obraz reálnych činností učiteľa v dvoch stupňoch vzdelávania (ISCED 0 a ISCED 1). Výsledky výskumu by tak mohli posilniť postavenie profesie



Ilustrácia k pesničke *Major potkan*

učiteľa v spoločnosti ako erudovaného odborníka so špecifickými charakteristikami typickými len pre túto profesiu, čím sa naplňa pojem „expertnosti“.

### Metodológia projektu

Metodológia výskumného zámeru sa opiera o ponímanie učiteľa ako reflexívneho praktika. Z toho dôvodu sa budeme opierať najmä o diagnostické a výskumné kompetencie učiteľa. Na základe aktívneho rozvíjania týchto kompetencií dokáže učiteľ reflektovať a sebaevalvovať svoje vlastné pedagogické pôsobenie v edukačnej realite. Výskum sme poňali ako participačno-akčný výskum (ďalej len PAR). V PAR sa niektorí členovia spoločenstva aktívne zapájajú do hľadania informácií a ich myšlienky ovplyvňujú ďalšie konanie. Probandi sa stanú aktívnymi výskumníkmi, ktorých úlohou bude zaznamenať všetky činnosti, ktoré priamo súvisia s ich profesiou do autoobservačných hárokov - profesiografov. Na základe uvedeného výskumného postupu budú respondenti - učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania nielen probandmi, ale aj výskumníkmi, ktorí sa budú môcť aktívne zapojiť do výskumného procesu. Pri koncipovaní základného výskumného nástroja - profesiografu sme vychádzali z konceptu kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca (Kolektív 2006, s. 46-48). Tento koncept tvoria nasledovné kompetencie:

#### kompetencie orientované na žiaka

- *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka* - poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti);
- *identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa* - poznať teórie učenia sa, poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok;
- *identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka* - poznať, diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. aj multikultúrne) prostredie žiaka, rodiny.

#### kompetencie orientované na edukačný proces

- kompetencie pre mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie):
- *ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov*
- *mať schopnosť plánovať a projektovať výučbu* - vedieť

tvoriť a realizovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami žiakov;

- *mať schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka* - poznať cieľové požiadavky vzdelávania a vymedziť ich v podobe učebných požiadaviek na žiaka;
- *mať schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva* - poznať a vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a vzdelávacími potrebami žiakov;
- *mať schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód* - poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka;
- *mať schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka* - poznať spôsoby hodnotenia, vedieť stanoviť kritériá a hodnotiť žiakov vzhľadom k ich individuálnym odlišnostiam.

#### • kompetencie pre vytváranie podmienok edukácie:

- *vytvárať pozitívnu klímu triedy* - vedieť efektívne komunikovať so žiakom i jeho najbližším prostredím a vytvárať prostredie podnecujúce jeho rozvoj (disciplína, riešenie konfliktov, facilitujúci vzťah, autorita);
- *vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania* - tvoriť a využívať učebné pomôcky, média, IKT v edukačnom procese.

#### • kompetencie pre ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov:

- *mať schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka* - poznať, aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoňatia, sebadôvery, sebaregulácie), oceňovať personálne spôsobilosti žiaka;
- *mať schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka* - poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka (empatia, prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka;
- *mať schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka* - rozpoznať ich, spolupracovať s odborníkmi, oceňovať pozitívne vzory.

#### kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa

- *mať schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja* - reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhľad (štát, Európa), poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky vybavený pre učiteľský výskum;
- *identifikovať sa s profesijnou rolou a školou* - stotožniť sa s rolou facilitátora, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi.

Napriek tomu, že v uvedenom kompetenčnom profile nie sú explicitne uvedené kompetencie diagnostické a výskumné, priamo z neho vyplývajú a sú súčasťou viacerých uvedených kompetencií. Z uvedeného je zjavné, že pre učiteľa v expertnom ponímaní sú diagnostické a výskumné kompetencie ponímané ako štandardná súčasť jeho profesionálneho výkonu. Nakoľko sa v poslednom období hovorí o učiteľovi ako o reflexívnom praktikovi, práve diagnostické a výskumné kompetencie považujeme v tejto súvislosti za najvýznamnejšie. Na základe aktívneho rozvíjania týchto kompetencií dokáže učiteľ reflektovať a sebaevalvovať svoje vlastné pedagogické pôsobenie v edukačnej realite.

## Realizovanie výskumu

Samotná realizácia výskumu bude prebiehať počas rokov 2009 - 2010. Učители, výskumníci budú svoje profesijné činnosti zaznamenávať do výskumných nástrojov - profesiografov počas 3 etáp. Každá etapa bude trvať dva štandardné týždne. Realizovanie prvej etapy výskumu v trvaní dvoch týždňov bude prebiehať už v priebehu mája 2009, druhá etapa výskumu je plánovaná na október 2009 a posledná, tretia etapa výskumu bude realizovaná v priebehu februára 2010. **Záujemcovia, učители predprimárneho a učители primárneho vzdelávania**, ktorí majú záujem sa do výskumu dobrovoľne zapojiť v úlohe probandov môžu kontaktovať autorku na adrese **mcabanova@pdf.umb.sk**.

### Prínos projektu

Prínos projektu vnímame najmä v dvoch základných široko koncipovaných okruhoch:

- Pedagogická teória - pedeutológia: výsledky výskumu rozšíria oblasť vedeckého poznania najmä v časti pedeutológie profesiografia učiteľskej profesie. Poskytnú empirické poznanie profesie a pomôžu prekonať doterajšiu „dojmológiu“ prevládajúcu v tradicionalistickom chápaní učiteľa v MŠ a na

1. stupni ZŠ - ako odovzdávateľa sumy poznatkov žiakom v typicky na obsah zameranom chápaní. Podporia trend chápať túto profesiu ako pedagogickú, v zmysle učiteľa ako realizátora cieľov školy a jej funkcií: personalizačnej, socializačnej, profesionalizačnej a integračnej (Delors, 1997) orientovanej na rozvoj osobnosti žiaka (Kolektív, 2006) v oblasti jeho kognitívneho, afektívneho a psychomotorického vývinu.

- Zjednotenie teoretických prístupov k profesiografii v zmysle modernej personalistiky s profesijnými štandardami učiteľa súhlasne s konceptom Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca (Kasáčová et. al. 2006), ktorý bol v ostatnom čase podrobený odbornej a verejnej diskusii a z ktorého sme pri koncipovaní výskumného nástroja vychádzali.

### Záver

Zrealizovanie uvedeného projektu by malo jedinečnosťou témy a jej spoločenskou aktuálnosťou prispieť k rozvoju pedeutologického poznania v stredoeurópskom regióne a obohatiť odborné diskusné fóra.

„Táto práca je podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07“.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DELORS, J. *Učeni je skryté bohatství*. Praha : UVV, 1997.  
 HAVLÍK, R., KOŤA, J., SPILKOVÁ, V., ŠTECH, S., ŠVEC, V., TICHÁ, M. *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK, 1998.  
 KASÁČOVÁ, B. *Reflexivna výučba a reflexia v učitel'skej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.  
*Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006.  
 KOSOVÁ, B. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov : Rokus, 2000.  
 LUKÁŠOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava : PF OU, 2003.  
 PORUBSKÝ, Š. *Učitel - diskurz - žiak*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.  
 ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita, 1998.  
 VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* 1. díl. Praha : PdF UK, 2001, s. 23-27.  
 VAŠUTOVÁ, J. *Model tvorby profesního standardu učitele*. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* 2. díl. Praha : PdF UK, 2001, s. 19 - 46.

**Summary:** The article provides brief information regarding the project APVV-0026-07 entitled "The Profession of Teacher of Pre-school and Primary Education in the dynamic of comprehension."

## UČITELKA MATERSKEJ ŠKOLY V PROCESSE EDUKÁCIE

Gabriela Droppová, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Nitra

**Anotácia:** Významné trendy, ktoré v súčasnosti súvisia so školskou reformou vytvárajú nové možnosti edukácie, v ktorej sa utvárajú a rozvíjajú kľúčové kompetencie detí. Mikroedukatívnymi analýzami sme sa pokúsili zmapovať súčasný stav procesov edukácie v Žilinskom kraji u sledovaných učiteľiek predškolských zariadení.

**Kľúčové slová:** učiteľka materskej školy, mikroedukatívne analýzy, edukačný proces, Bloomova taxonómia, rozvoj osobnosti dieťaťa.

### Úvod

V súvislosti s prichádzajúcimi zmenami, ktoré prináša školská reforma, sa treba zamýšľať aj nad tými, ktorí túto reformu tvoria - učiteľmi. Ako sú pripravení na kroky, ktoré si vyžaduje reforma. Zmeniť spôsob svojej práce z jedného dňa na druhý nie je vôbec jednoduché. Čo by mali zachovať a čo zmeniť? Treba si vytvoriť časový priestor na analýzu doterajšej práce. Ide o analýzu vzdelávacích obsahov a analýzu procesov vzdelávania. Čiže je potrebné uvažovať nielen nad

tým **ČO** učiť, ale aj **AKO** učiť. Treba začať premýšľať o výchovných a vzdelávacích stratégiách, ktoré vedú k rozvoju kľúčových kompetencií detí.

Odbornosť učiteľky MŠ je predovšetkým v tom, že vie vytvárať podmienky pre rozvoj osobnosti dieťaťa s rešpektovaním jeho osobnostných vlastností a schopností, vie odovzdávať poznatky primerané veku a individuálnym schopnostiam detí, vie motivovať, vzbudiť záujem o dianie v triede, kultivovať sociálne vzťahy v triede, vytvárať príjemnú



atmosféru, ktorá je založená na vzájomnej dôvere a rešpekte. Učiteľka materskej školy vie spracovať pedagogickú diagnostiku dieťaťa a predškolského veku. Diagnostika je zdrojom informácií, z ktorého sa dozvie, v čom sú silné a slabé stránky dieťaťa, v čom mu treba pomôcť. Podľa individuálnych zvláštností každého dieťaťa vie modifikovať metódy a spôsoby práce v procese edukácie.

Učiť po novom znamená, že učiteľka nielen ovláda svoj odbor, čo je veľmi dôležité, ale vie prispôbiť vzdelávanie individuálnym potrebám detí, vie si poradiť s výchovnými problémami. Povolanie učiteľky je veľmi náročné. Prichádzajú nové požiadavky (fenomény), na ktoré učiteľky nie sú dostatočne pripravené.

Učiteľka si musí nájsť „cestu“ ku každému dieťaťu, aby ho posúvala dopredu. Každé dieťa si prináša do materskej školy určité skúsenosti, poznatky a postoje, na základe ktorých si vysvetľuje svet okolo seba. Vytvára sa určité napätie medzi tým, čo už dieťa vie a medzi tým čo sa ešte z aktivít, úloh, cvičení a otázok dozvie. Dieťa by malo byť aktívne, aby nové poznatky integrovalo do súčasných myšlienkových štruktúr a konštruovalo nové myšlienkové štruktúry na vyššej úrovni. S týmto súvisí aj tvorba nového ŠkVP, v ktorom kolektív učiteľiek odpovie na tieto otázky: Kde sme teraz? Kam chceme ísť? Čo chceme dosiahnuť? Toto všetko je založené na spolupráci celého kolektívu materskej školy.

Rozvoj osobnosti dieťaťa je hlavným cieľom edukácie a to znamená nájsť v ňom silné aj slabé stránky a zamerať sa na ich rozvoj. Tiež je dôležité vzbudiť v ňom záujem o činnosť, poznávanie, motivovať ho, naučiť ho slušnému správaniu.

Vedieť vybrať dôležité poznatky, ktoré sa deti majú naučiť, sprostredkovať im kvalitné poznatky, aby pochopili prepojenie s ich životom a vedeli ich používať. Okrem toho je potrebné rozvíjať postoje a hodnotovú orientáciu detí prostredníctvom zoznamovania s hodnotami spoločnosti, v ktorej žijú.

Všetci, ktorí pracujú s učiteľmi z praxe dobre vedia, že niektorí učiteľia, ktorí skončili školu pred 20 - 30 rokmi, považujú svoje vzdelanie za ukončené a ďalej sa nevzdelávajú. Zmeny a novinky, ktoré so sebou prináša pedagogika a psychológia sú im úplne neznáme. To sa prejavuje na ich nepripravenosti na reformu.

V kontexte so zmenou kvality vzdelávania sme v roku 2008 uskutočnili v Žilinskom kraji prieskum, v ktorom sme v rámci modelových situácií použili mikroedukatívne analýzy. Podľa Zelinu (Švec a kol., 1998) za základnú empirickú skutočnosť pre mikroanalýzy edukačných procesov pokladáme **podnet učiteľa a reakciu dieťaťa (detí)**.

Týmto analýzami sme zisťovali, aká je výsledná príprava učiteľiek na výchovno-vzdelávací proces v materských školách. Sledovali sme, či učiteľky, riaditeľky pripravujú podnety a otázky, ktorými rozvíjajú nižšie aj vyššie kognitívne procesy u detí.

**Cieľom** skúmania bolo zistiť, aké sú rozdiely medzi sledovanými skupinami učiteľiek v Žilinskom kraji (CA, ZA, RK) v kladení otázok, inštrukcií a úloh deťom predškolského veku v pripravených edukačných aktivitách.

Predpokladali sme, že medzi sledovanými učiteľkami budú výrazné rozdiely v kladení otázok, úloh a inštrukcií na rozvíjanie kognitívnych procesov detí.

**Vzorka:** V oblasti skúmania sme sa zamerali na mikroedukatívne analýzy pripravených procesov edukácie a to 27 učiteľiek zo Žiliny, 15 učiteľiek z Ružomberka a 17 učiteľiek

z Čadce, spolu 59 učiteľiek zo Žilinského kraja.

**Postup:** Sledovali sme taxonómiu podľa Blooma:

1. *Vedomosti - opísať, vybaviť si, vymenovať, reprodukovať, doplniť, priradiť...*
2. *Porozumenie - vysvetliť, opísať dôvody, rozoznať príčiny...*
3. *Použitie - aplikovať, vyriešiť, zostaviť...*
4. *Analýza - špecifikovať, porovnať, rozlišovať...*
5. *Syntéza - zovšeobecniť, dokázať, navrhnúť, zostrojiť...*
6. *Hodnotenie - posúdiť, vyhodnotiť, uviesť argumenty pre a proti...*

Učiteľkám sme zadali **úlohu:** Vypracujte edukačnú aktivitu (určili sme tému):

1. **Téma: Vieme čo jeme?**
2. **Téma: Farebné kontajnery?**

Ciele si určila každá skupina samostatne.

**Forma:** v skupinách účastníci vypracovali edukačné aktivity, v ktorých boli otázky učiteľa a predpokladané odpovede detí. V simulovanej (**modelovej**) triede MŠ pre 5 - 6 ročné deti, sme spoločne analyzovali aktivity, otázky, úlohy a inštrukcie učiteľ - dieťa, deti.

Pracovali sme s Analytickou schémou výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole, ktorú upravila Valachová, Albery, Zelina podľa AS8. Táto schéma spája v sebe Flandersov prístup zisťovania, so sledovaním ďalších významných oblastí pre analýzu a hodnotenie edukačnej činnosti. Konkrétne sme sledovali:

1. rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov
  - Q1 - otázky a podnety na senzomotorické operácie,
  - Q2 - otázky na pamäť,
  - Q3 - úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie (analýza, indukcia),
  - Q4 - otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácia),
  - Q5 - podnety na hodnotiace, kritické myslenie,
  - Q6 - podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia.
2. Index kognitívnych funkcií (I<sub>kf</sub>) sleduje počet otázok, podnetov zameraných na rozvíjanie jednotlivých hore uvedených kognitívnych procesov:

$$I_{kf} = \frac{Q4 + Q5 + Q6}{Q1 + Q2 + Q3}$$

### Výsledky:

Na základe frekvencie podnetov na jednotlivé kategórie Flanders navrhol vyhodnocovanie indexu kognitívnych funkcií takto:

- Nad 1 - efektívna edukácia - rozvoj vyšších poznávacích funkcií (syntéza, zovšeobecnenie, hodnotenie, myslenie, tvorivé myslenie)
- Menej ako 1 - rozvoj nižších kognitívnych funkcií. Edukácia je menej efektívna. Ide o učiteľa, ktorý dával viac podnetov na rozvoj nižších poznávacích procesov.

Pri sledovaní počtu všetkých otázok a podnetov na rozvíjanie kognitívnych funkcií sme zistili (pozri tabuľku), že najviac otázok a podnetov bolo zameraných na pamäť (spolu 60), potom to boli otázky a podnety zamerané na vnímanie a senzomotoriku (spolu 45) a na nižšie konvergentné procesy (spolu 31). Otázky a podnety zamerané na rozvíjanie vyšších kognitívnych funkcií hodnotiaceho a tvorivého myslenia sa u sledovaných učiteľiek vyskytli menej:

- vyššie poznávacie funkcie = 2 otázky a podnety,
- hodnotiace myslenie = 1 otázka,
- tvorivé myslenie = 1 otázka u sledovaných učiteliek.

Z tabuľky vyplýva, že ani jedna zo sledovaných skupín učiteliek nepripravuje edukáciu detí so zameraním na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, ako sú syntéza, zovšeobecnenie, hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie. To znamená, že u sledovaných skupín chýba efektívna edukácia v materských školách.

Sledované učiteľky mali index kognitívnych funkcií nižší ako jedna, to znamená, že pri edukácii v materských školách sa učiteľky zameriavajú skôr na rozvoj nižších kognitívnych funkcií detí a z tohto pohľadu je ich edukácia menej efektívna. Očakávali by sme aspoň rovnomerné zastúpenie oboch úrovní kognitívnych operácií, ak nie prevahu rozvoja vyšších (najmä keď ide o skupinu predškolákov). Predpoklad, ktorý sme vyslovili v úvode prieskumu sa nám

Tabuľka: Rozvoj kognitívnych funkcií v edukácii MŠ u sledovaných skupín učiteliek

	ZA1	ZA2	ZA3	ZA4	ZA5	CA1	CA2	CA3	RK1	RK2	RK3	Σ
Q1	4	4	3	5	5	5	5	4	3	4	3	45
Q2	6	6	5	5	7	6	4	5	6	5	5	60
Q3	4	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	31
Q4	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Q5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Q6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ikf	0,07	0	0	0	0,07	0	0	0,08	0	0,08	0	

Legenda: ZA - Žilina, CA - Čadca, RK - Ružomberok, Σ - súčet otázok v jednotlivých kognitívnych procesoch

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5

VALACHOVÁ, D.: *Výtvorný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8

**Summary:** Analyses at a microeducational level were carried out to map the present situation regarding the educational process in the Žilina Region by following teachers at nursery schools. At present teachers are expected to deliver a quality educational process, which is neither directive nor authoritarian or based on the memorisation of information. Instead the teacher should be a facilitator, coordinator and manager of the class, which will develop the necessary competencies which the children need in life.

## AUTOEVALVÁCIA - VNÚTORNÁ ČRTA EFEKTÍVNYCH ŠKÔL

Jana Handzelová, Štátna školská inšpekcia Banská Bystrica

**Anotácia:** Hlavnou témou príspevku je interná evalvácia (autoevalvácia) kvality školy, prostredníctvom ktorej škola získava spätnú väzbu o vlastnom rozvoji.

**Kľúčové slová:** interná evalvácia, sebahodnotenie, metódy autoevalvácie, externá evalvácia.

### Interná evalvácia kvality školy

Dôležitosť internej evalvácie rastie so zmenami vzdelávacích cieľov, s premenou roly školy v spoločnosti a s rastúcou zodpovednosťou škôl ako autonómnych subjektov za kvalitu svojej práce. Predmetom evalvácie je zisťovanie, porovnávanie a vysvetľovanie údajov charakterizujúcich stav kvality a efektívnosti jednotlivých aspektov výchovy a vzdelávania. Má

nepotvrdil: Medzi sledovanými skupinami učiteliek neboli výrazné rozdiely v kladení otázok, úloh a inštrukcií na rozvíjanie kognitívnych procesov detí. Zistenú skutočnosť možno interpretovať z viacerých pohľadov. Na jednej strane je zrejmé, že edukácia v predškolských zariadeniach je náročná na udržanie pozornosti detí. Učiteľky nie sú dostatočne pripravené pre edukáciu z praktickej stránky a nedokážu aplikovať vhodne zvolené otázky, úlohy a inštrukcie do edukačného procesu.

### Záver

Na základe uvedených skutočností možno konštatovať dve odporúčania. Prvým je, že je potrebné rozvíjať kritické a hodnotiace myslenie detí pomocou cielenejších, premyslených, stimulujúcich podnetov zo strany sledovaných učiteliek predškolských zariadení. Druhé odporúčanie smeruje k rozvoju kompetencií u učiteľky materskej školy. Okrem vedomostí by mala venovať pozornosť pedagogicko-psychologickej a praktickej príprave.

Ďalšie vzdelávanie učiteliek je nevyhnutné, pretože reforma si vyžaduje nové kompetencie a vedomosti. Vzdelávanie

učiteliek však musí byť cielene zamerané na konkrétne oblasti. Pri príprave vzdelávaní je možné využiť poznatky získané nami simulovanej mikroedukatívnej analýzy.

dôležitú úlohu pre korekciu a inováciu činnosti škôl, pre stratégiu plánovania ich rozvoja, priorit.

Napriek tomu, že rozsiahlejší proces internej evalvácie školy vo väčšine európskych krajín zákon špecificky nevyžaduje, vo všeobecnosti sa predpokladá, že všetky školy by mali autoevalváciu uskutočniť a jej výstupy využiť ako základné prvky efektívneho plánovania rozvoja, plánovania



Ilustrácia k pesničke *Nosorožec*

činnosti a zlepšovania školy.

Jedným z odporúčaní Európskeho parlamentu z roku 2001 „O európskej spolupráci pri hodnotení kvality školského vzdelávania“ je „stimulovať sebahodnotenie škôl a zapájať učiteľov, žiakov, vedenia škôl, rodičov a odborníkov do procesu sebahodnotenia s cieľom podporiť spoluzodpovednosť za skvalitnenie škôl a premeniť sebahodnotenie na účinný nástroj posilňovania schopnosti škôl zlepšovať sa“. Interná evalvácia je vždy motivovaná určitými potrebami a cieľmi konkrétneho subjektu, realizuje sa na základe stanovených pravidiel a kritérií, ktoré vyplývajú zo základných štátnych dokumentov (ciele, obsah vyučovania, spôsob hodnotenia atď.) a z individuálnych podmienok každej školy (veľkosť, vybavenie, umiestnenie školy, kvalita učiteľského zboru, sociálne podmienky všetkých činiteľov vyučovania). Interná evalvácia kvality školy plní úlohu spätnej väzby, ktorá je efektívnejšia, ak sú informácie získavané z viacerých zdrojov, účinnejšia, ak sú autoevalvačné metódy konzultované s odborníkmi, má význam, ak vedie k zmenám, k zlepšeniu.

Autoevalvácia znižuje u učiteľov neistotu, riziko chýb pri výkone profesie, stimuluje ľudí k dialógu o ich práci, čo je začiatkom širších procesov zmien v záujme kvality práce školy ako celku. Autoevalvácia naštartuje zmeny, s ktorými ľudia v škole súhlasia. Samotná autoevalvácia je zmena, ktorá vstupuje do školy zvonka, preto jej prijatie a zapracovanie do života školy nie je jednoduché, vyžaduje si diskusiu o kvalite práce školy, získanie nových zručností, zmeny v kultúre školy a akceptovanie istých zákonitostí pre jej uvedenie do praxe.

Autoevalvačná slučka (analýza vlastného stavu, plánovanie opatrení na zlepšenie kvality, realizácia opatrení, vyhodnotenie účinnosti plánovaných a realizovaných opatrení, plánovanie nových opatrení pre ďalšie zlepšenie kvality) posúva školu ako celok k vyššej kvalite.

Autoevalvácia je procesom systematického hodnotenia

vytýčených cieľov a preverovania, či dosiahnuté výsledky zodpovedajú predstavám danej školy. Je vnútornou črtou efektívnych škôl, je mechanizmom, ktorý oprávňuje školy zlepšiť svoju kvalitu zvnútra, pomáha im monitorovať progres a vedie k diskusii o tom, čo konštituuje kvalitu na úrovni triedy a školy. Pre vedenie školy je sebahodnotenie dôležitým podkladom pre určenie ďalších potrieb školy a požiadaviek voči zriaďovateľovi.

### Interná evalvácia kvality školy v podmienkach slovenských škôl

Autoevalvácia školy je jednou z povinných oblastí vnútorného systému hodnotenia a kontroly, ktoré si školy majú vypracovať v rámci svojich školských vzdelávacích programov s cieľom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacej činnosti v škole. V intenciách metodických usmernení tvorby školských vzdelávacích programov majú školy svoje interné hodnotenie zamerať na plnenie cieľov stanovených v koncepčnom zámere rozvoja školy, na oblasti, v ktorých škola dosahuje dobré výsledky, oblasti, v ktorých dosahuje slabšie výsledky, vrátane návrhov a opatrení. Školám sa odporúča v rámci autoevalvácie pravidelne monitorovať: podmienky, priebeh vzdelávania, úroveň podpory žiakov (problémoví, handicapovaní, mimoriadne nadaní žiaci), výsledky vzdelávania, riadenie školy a úroveň výsledkov práce školy.

Okrem uvedených odporúčaných oblastí si môžu školy stanoviť i ďalšie oblasti **hodnotenia kvality školy**, ktoré môžu napr. užšie špecifikovať. K naplneniu efektívnej autoevalvácie si musia školy sformulovať **evalvačné ciele jednotlivých oblastí, kritériá a indikátory, nástroje a časový plán autoevalvačného procesu**.

Hľadanie optimálneho modelu autoevalvácie sa spája s procesom výberu kritérií a indikátorov kvality. Školy si môžu napríklad vybrať indikátory z rôznych výskumných a literárnych zdrojov, alebo si vytvoriť vlastné indikátory, ktoré zodpovedajú potrebám školy. Nielen učiteľia, ale i ostatní sociálni partneri školy, by mali mať možnosť vyjadriť sa k súborom indikátorov, diskutovať a modifikovať ich. I keď je vytváranie súboru indikátorov časovo náročné, je pre školu veľmi cenné. Tvorba indikátorov je výzvou pre školy, obohacuje ju a všetci, ktorí v škole vytvárajú kvalitu, sú zainteresovaní na jej dosiahnutí.

Efektívna realizácia internej evalvácie si vyžaduje validné nástroje merania kvality autoevalvačných procesov, ktorých výber je závislý od toho, na akej úrovni sa sebahodnotenie realizuje (napr. *sebahodnotenie na úrovni jednotlivca*: dotazník, anketa, osobné portfólio žiaka, brainstorming, hranie rolí; *na úrovni školy*: SWOT analýza, STEP analýza, bostonská matica, dotazníky, hospitácie, analýza základných dokumentov školy, diskusia, projektové dni, otvorené hodiny, portfólio učiteľa, portfólio školy, benchmarking, testovanie, rozhovory, grafická metóda a iné).

Každá škola si na základe svojich individuálnych podmienok zvolí svoj postup spracovania komplexného projektu autoevalvácie a jeho realizácie.

Škola môže uplatniť napr. nasledovný postup:

- Škola spracuje stratégiu interného hodnotenia školy (cieľ,

plán, výber evalvačných nástrojov, organizačné zabezpečenie, realizáciu, spracovanie výsledkov správy, prezentáciu a publikovanie výsledkov).

- Prekonzultovanie štruktúry interného hodnotenia s pedagogickou radou.
- Vytvorenie skupiny hodnotiteľov - interné (učitelia, rodičia, žiaci) i externé (rodičov, absolventov, odberateľov a pod.).
- Distribuovanie hodnotiacich nástrojov hodnotiteľom.
- Realizovanie vlastného hodnotenia školy.
- Odovzdanie a spracovanie výsledkov.
- Vypracovanie autoevalvačnej správy (určenie kľúčových silných stránok školy; oblastí, ktoré je potrebné rozvíjať; potreby, priority a ciele).
- Prekonzultovanie výsledkov interného hodnotenia v pedagogickej rade.
- Využitie správy (publikovanie, vyhodnotenie, prijatie opatrení).
- Spätná väzba (úprava koncepcie, organizácie školy, rozpočtu, kontroly a pod.)

Priestor pre prezentovanie výsledkov internej evalvácie kvality školy sa v podmienkach slovenských škôl vytvoril prostredníctvom vyhlášky MŠ SR č. 9/2006 a metodického usmernenia č.10/2006, ktorými sa legislatívne vymedzila štruktúra a obsah sebahodnotiacej správy o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení.

Nástroje sebahodnotenia ani všeobecný rámec pre vytvorenie modelu vlastného hodnotenia nie sú uvedenými predpismi konkretizované.

Od škôl sa v správe okrem údajov kvantitatívneho charakteru vyžaduje i vyhodnotenie:

- *cieľov*, ktoré si škola určila v koncepčnom zámere rozvoja školy na príslušný školský rok a vyhodnotenie ich plnenia,
- *oblastí*, v ktorých škola dosahuje dobré výsledky a oblasti, v ktorých sú nedostatky, vrátane návrhov opatrení,
- *úspešnosti* školy pri príprave na výkon povolania a uplatnenie žiakov na pracovnom trhu a v ďalšom štúdiu.

M. Blaško (2007, s. 2 - 7) navrhol v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 9/2006 Z.z. nasledovné oblasti hodnotenia kvality školy, ktoré vychádzajú a autoevalvačných procesov prebiehajúcich v rámci manažerstva kvality v škole: „*strategické plánovanie a kurikulum; zamestnanci a ich rozvoj; materiálne a finančné zdroje; kvalita vyučovania; klíma školy; riadenie, marketing; externé hodnotenie školy; výsledky školy, uplatnenie absolventov*”.

Kvalitu procesu výučby, ktorá patrí k rozhodujúcim oblastiam kvality školy, navrhol posudzovať podľa nasledovných ukazovateľov: „*plánovanie programu výučby učiteľmi, pracovné podmienky pre výučbu, priebeh a štruktúra*

*výučby, sociálna klíma výučby, manažment, výsledky vyučovania*”.

Oblasť riadenia, managementu školy a poradenstva odporúča hodnotiť podľa ukazovateľov: „*štruktúra riadenia na škole; spolupráca a údaje o rade školy; poradné orgány školy; zabezpečovanie kvality na škole*”.

### Vzťah internej a externej evalvácie kvality škôl

Školská inšpekcia počas externej evalvácie škôl vychádza z autoevalvačnej správy a z koncepcie ďalšieho rozvoja škôl. Jej predmetom nie je kontrola validity a spoľahlivosti internej evalvácie školy. Školskí inšpektori neplnia funkciu poradcov, nehodnotia efektivitu autoevalvačných procesov školy pre výber vhodných priorít na zlepšenie a meranie vplyvu aktivít školy. Školská inšpekcia hodnotí plnenie cieľov školy, efektivnosť plánovania, porovnanie vzdelávacieho programu a koncepcie školy s ich realizáciou v praxi.

Reforma školy, zadefinované požiadavky na monitorovanie a hodnotenie kvality výchovno-vzdelávacej sústavy v novom školskom zákone sú v podmienkach Slovenskej republiky stimulom k ďalšiemu rozvoju a špecifikácii kritérií externej evalvácie kvality školy. Z hľadiska Štátnej školskej inšpekcie by sa mali preferovať najmä kritériá charakterizujúce kvalitné vzdelanie. Kvalitné vzdelanie môže poskytnúť len škola, ktorá kvalitne a načas plní svoj vzdelávací program. Výsledkom kvalitného vzdelávania by mal byť žiak, ktorý svoje vzdelanie dokáže uplatniť v praktickom živote. Takéto vzdelanie má svoju hodnotu a je výrazom toho, ako si škola plní svoje poslanie, funkcie, ako rozvíja vzťahy so svojím sociálnym, kultúrnym a profesionálnym prostredím.

### Záver

Interná evalvácia poskytuje spätnú väzbu o rozvoji kvality školy, umožňuje škole zlepšiť svoju kvalitu zvnútra, pomáha jej monitorovať progres, je podkladom na externé hodnotenie školy. Za všeobecné prínosy internej evalvácie sa považuje podpora proaktívnej a kreatívnej práce školy; posilnenie sebadôvery a autonómie školy; podpora ďalšieho vzdelávania učiteľov; zvyšovanie požiadaviek na akademické výsledky žiakov; podpora myslenia, diskusie o nástrojoch zmeny, nástrojoch na zvyšovanie zodpovednosti za rozhodnutia a pod.

Autoevalvácia je pre slovenské školy jedným z prostriedkov hľadania ciest na naplnenie predstáv o kvalite. Je výzvou, aby školy zamerali svoje evalvačné aktivity najmä na kľúčové procesy práce v škole, t.j. na procesy učenia a vyučovania. K naplneniu efektívnej autoevalvácie v podmienkach slovenských škôl chýba vytvorenie súboru indikátorov kvality, resp. štandardov kvality, metodika na realizáciu sebahodnotenia.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BLAŠKO, M. 2007. Riadenie kvality výučby. In *Manažment školy v praxi*. roč. 2., č. 11. s. 2 - 9.

Vyhláška MŠ SR o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení. In: *Zbierka zákonov*, 2006, čiastka 7, č. 9.

**Summary:** The main topic of the article is internal evaluation (self-evaluation) of the quality of a school, the means by which a school can gain feedback regarding its own development.

Veľké slová kedysi aj dnes, od slov k činom bránia ľuďom prejsť.

J. Bily

## RECENZIE

### PRAKTICKÁ PEDAGOGIKA

**RINK, JAKOB E.: PRAKTICKÁ PEDAGOGIKA. BRATISLAVA : UNIVERZITA KOMENSKÉHO, 2005.  
91 S. ISBN 80-223-2133-8**

Marta Horňáková, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava

Útla monografia holandského autora J. E. Rinka je netradičnou učebnicou pedagogiky. Odráža aktuálne trendy v pedagogickom myslení v európskom regióne a u nás je aj vítaným uvedením do systémovo chápanej teórie výchovnej praxe. Súčasne otvára priestor pre prehodnotenie vlastných východísk. Čitateľ, ktorý je zvyknutý v našich pedagogických učebniciach na záplavu poučiek, s prekvapením vníma ich nevyhnutné minimum. Je pozvaný, aby sledoval autora pri jeho vedeckom poznávaní, aby sa zamerl na pochopenie súvislosti a na naozaj praktické „použitie“ pedagogiky pri výchove problémového dieťaťa. Napriek pragmatickej orientácii neponúka žiadne hotové riešenia.

Za textom knihy sa skrýva dlhoročná prax v prevýchovných zariadeniach, výskumy i tímová spolupráca odborníkov, ktorí sa podieľali na mobilnej intervencii v tzv. multi-problémových rodinách v Groningene.

Prvá časť publikácie sa zaoberá samotným výchovným systémom. Tento je tu chápaný ako produkt sociálnej reality, v ktorom podstatný význam zohrávajú výchovné faktory. Sú súčasťou prostredia, kde sa utvárajú vzťahy a využívajú vplyvy pre výchovné ciele. Základným determinujúcim faktorom je dieťa s jeho danosťami, charakterom, konaním a tým, ako dokáže spracovať výchovné situácie. Rovnaké aspekty sleduje u vychovávateľa. Tu však zdôrazňuje predovšetkým komunikáciu. Všimá si formy a štýly, ako vychovávateľ prezentuje svoje postoje, požiadavky a nakoľko sú primerané dieťaťu i situácii. Hlavným poslaním vychovávateľa nie je byť výchovnou autoritou - inštanciou pre to, čo je správne, ale samotné manažovanie výchovných situácií ako je vstávanie, hygiena, stolovanie, zamestnania, učenie, voľnočasové aktivity, rozhovory a pod. Rovnako dôležité je ovplyvňovanie situačného kontextu výchovy. Zdôrazňuje tu nutnosť zabezpečiť kvalitu a bezpečie.

Množstvo vymenovaných a popísaných znakov rozoberá aj v nasledovnom texte, kde sa zaoberá ich predpokladaným účinkom. Cítiť tu vplyv konštruktivizmu - presvedčenie, že ak sa všetko zvládne správne, pozitívny výsledok sa dostaví. Zrejma je aj snaha presne identifikovať, kontrolovať a štatisticky hodnotiť výchovné vplyvy. Až vzniká obava, že dieťa by sa v tomto snažení mohlo stratiť. Nie je to tak - dieťa je centrom i kritériom výchovného diania.

Podľa Rinka sa výchova deje len vtedy, keď stimuluje

vývin dieťaťa. Dokonca diagnostika - tento nástroj kontroly, je celkom chápaná v službách dieťaťa. Jej cieľom je zistiť, nakoľko výchova prospieva dieťaťu. Prospech dieťaťa vychovávateľ stále sleduje, spracováva pozorovania a podľa toho modifikuje svoje ďalšie postupy. Z tohto aspektu majú dominantný význam jeho postoje. Najmä miera ochoty a pripravenosti vychovávať, vedomie koexistencie s dieťaťom, zvládanie svojej úlohy a stanovenie cieľov v prospech dieťaťa.

V druhej časti knihy sa zaoberá pojmom pedagogické zanedbávanie - nie je to celkom najšťastnejšie zvolený pojem pre preklad, lebo u nás sa pod pedagogickým zanedbávaním chápe najmä výrazné ohrozenie vývinu dieťaťa, kým Rink považuje za pedagogické zanedbávanie i situáciu, kedy je pedagóg v jednej miestnosti s dieťaťom a „zabudne“ na dieťa. Z dôvodov iných záujmov vychovávateľa prestane fungovať ich vzájomná koexistencia, nemá jasný výchovný cieľ a nechce práve byť dieťaťu k dispozícii. Skôr by sme na tomto mieste hovorili o oslabenej komunikácii, ale zrejme má pán Rink pravdu, že práve tu sa začína výchovné zanedbávanie. U nás sú známejšie skôr ďalšie aspekty, ktoré uvádza a to - neprimeraná akceptácia a nedostatky pri stanovení pravidiel. Výchovu možno zanedbávať aj na úrovni ponuky výchovných aktivít a prehliadaním situačných kontextov.

Zaujímavá pre výchovnú prax je i informácia, že v Holandsku využívajú pozíciu supervízora, ktorý pomáha hodnotiť a vysvetľovať výchovné dianie a optimalizovať výchovnú intervenciu.

Podľa autora táto práca vznikla prepracovaním pôvodnej publikácie, z ktorej bola ponechaná „iba podstata“. Domnievame sa, že niektoré časti by pre našu odbornú verejnosť mohli byť obsiahlejšie práve pre odlišnosť nazerania na výchovnú prácu v prevýchovných zariadeniach.

V závere - niekoľko slov k prekladu. Bezpochyby to bola zložitá práca, kde sa len ťažko dalo vyhnúť problémom. Pre ukotvenie do oblasti pedagogickej vedy však - pre pojem ortopedagogika je u nás zavedený pojem liečebná pedagogika. Práve pre liečebných pedagógov, ktorí tiež uprednostňujú systémový a na klienta orientovaný prístup, sú myšlienky Rinka osviežujúcou konfrontáciou. Domnievame sa, že kniha vyvolá diskusiu a nájde svojich čitateľov nielen v radoch študentov.

Mám za menom CSc. Už ma moja milá chce.

J. Bily

## **NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - UČITEĽ PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA (DISKUSIA)**

Oľga Pavlíková, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

***Anotácia:** Profesionálne štandardy pre pozíciu učiteľa predprimárneho vzdelávania sú spracované na základe klasifikačného rámca profesionálnych kompetencií prezentovaných v Koncepcii profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérom systéme.*

***Kľúčové slová:** kariérny rast, profesionálne štandardy, profesionálne kompetencie*

Obsahová reforma školstva, ktorá sa stala realitou aj v materských školách schválením zákona NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a následným zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov vychádzajúceho z tohto zákona vyvoláva v učiteľoch obavu zo zvládnutia zmien. Pre niekoho je to rutinná záležitosť, na ktorú sa pripravovali priebežne, niektorí to berú ako výzvu, iní sa na zavedenie zmien pozerajú s obavou a kladú si otázku, či napriek svojim doterajším skúsenostiam a dĺžke pedagogickej praxe dokážu správne a pružne zareagovať na zmenené požiadavky v súvislosti s ich odbornými kompetenciami.

Doterajšie skúsenosti z praxe poukazujú na to, že spracovanie školských vzdelávacích programov a ich následné zavedenie do praxe prináša so sebou nemalé problémy, ktoré sa týkajú najmä nedostačujúcej úrovne kompetencií učiteľov. Zavedenie zmien do obsahu výchovy a vzdelávania dieťaťa a predškolského veku očakáva najmä zmenu v pedagogickom prístupe učiteľa. Predpokladom je zmena myslenia učiteľa, ktorá vychádza z odlišného vnímania dieťaťa ako subjektu učenia sa. Toto myslenie sa nedá zmeniť zo dňa na deň, očakáva sa od pedagóga sústavné zdokonaľovanie svojich odborných kompetencií v rámci ďalšieho vzdelávania.

Predložený návrh profesionálnych štandardov pre učiteľov predprimárneho vzdelávania vznikol na základe Koncepcie profesionálneho rozvoja pedagogických zamestnancov, ktorú schválila vláda SR. Požiadavky na vzdelanie aj výkon učiteľa predprimárneho vzdelávania sa neustále zvyšujú. Ide o významnú profesiu, kde stredoškolské vzdelanie začína byť nedostačujúce v súvislosti s nárokmi, ktoré si táto profesia vyžaduje. Profesionálne štandardy popisujú kompetencie, ktoré učiteľ musí zvládať na úrovni primeranej svojim schopnostiam i dĺžke pedagogickej praxe. Sú kritériom pre kvalifikáciu a spolu s aktuálnym výkonom učiteľa a kritériom na posúdenie kvality jeho práce s dieťaťom.

Pri tvorbe profesionálnych štandardov boli vymedzené tri základné dimenzie (Kasáčová - Kosová, 2006):

- kompetencie orientované na žiaka,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Profesionálny štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesionálne kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca (Pavlov - Valica, 2006). Profesionálny štandard (Pavlov - Valica, 2006):

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa predprimárneho vzdelávania vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi merania,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesionálny sebarozvoj,
- vytvára základ pre systém profesionálneho rastu učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Učiteľ predprimárneho vzdelávania bude mať možnosť gradovať svoje profesionálne kompetencie počas vlastnej profesijnej dráhy. Podľa pripravovanej legislatívy môže dosiahnuť kariérne stupne:

1. stupeň - začínajúci učiteľ predprimárneho vzdelávania,
2. stupeň - samostatný učiteľ predprimárneho vzdelávania,
3. stupeň - učiteľ predprimárneho vzdelávania s prvou atestáciou,
4. stupeň - učiteľ predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou.

Zvýšením svojich profesionálnych kompetencií splní totiž aj učiteľ predprimárneho vzdelávania podmienku na postup do vyššej platovej triedy, prípadne získanie kreditového príplatku.

V texte návrhu profesijného štandardu je vyznačené „hrubým písmom“ postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie spojené so zvyšujúcim sa kariérnym stupňom od začínajúceho učiteľa predprimárneho vzdelávania až po učiteľa predprimárneho vzdelávania s 2. atestáciou.

Pri jednotlivých kompetenciách sú uvedené aj indikátory, ktoré umožňujú učiteľovi predprimárneho vzdelávania aj riaditeľovi školy identifikovať úroveň jeho kompetencií. Úroveň kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania sa zisťuje prostredníctvom navrhnutých nástrojov.

#### Záver

Autorka predslovu dúfa, že čitatelia na rôznych pozíciách v predprimárnom vzdelávaní zareagujú na predložený návrh. V prípade záujmu o reagovanie na navrhnuté profesijné štandardy, môže čitateľ vyplniť anketu, ktorá je zverejnená na internetovej stránke časopisu **www.rozhľady.pedagog.sk**. Uvedenú anketu je potrebné odoslať na adresu: **viera.stankovicova@mpc-edu.sk**. Anketa bude zverejnená a odpovedať na ňu môžete do **15. mája 2009**.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

*Profesijný rozvoj učiteľa*. 1.vyd. Prešov: MPC, 2006. 161 s. ISBN 80-8045-431-0

Koncepcia profesijného rozvoje učiteľov v kariérnom systéme. In: *Pedagogické rozhľady*, 2006, č. 3. ISSN 1335 - 0404

**Summary:** *Professional standards for teachers of pre-school education have been produced on the basis of the classification framework of professional competences presented in the 'Conception of Professional Development of Teachers in the Career System'.*

## Profesijný štandard učiteľa – začínajúci učiteľ predprimárneho vzdelávania

<i>Kategória: učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: učiteľ materskej školy (vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z.)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa platnej legislatívy</i>			
<i>Kariérny stupeň: začínajúci učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Dimenzia</i>	<i>Kompetencia</i>	<i>Špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje)</i>	<i>Indikátory Nástroje</i>
<b>1. Žiak</b>	<b>1. 1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa</b>	1.1.1 poznať a vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku 1.1.2 byť pripravený akceptovať každé dieťa	<b>obligatórne</b> - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom <b>fakultatívne</b> - portfólio z pedagogickej praxe
	<b>1. 2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa</b>	1.2.1. poznať a vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby detí 1.2.2 byť pripravený akceptovať rôzne spôsoby učenia sa detí v závislosti od psychologických, fyzických a sociálnych podmienok	
	<b>1. 3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa</b>	1.3.1 poznať a vedieť zisťovať odlišnosti v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť dieťaťa 1.3.2 byť pripravený akceptovať odlišnosti detí bez predsudkov a stereotypov	
<b>2. Edukačný proces</b>	<b>RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU</b>		
	<b>2. 1 ovládať obsah predprimárnej edukácie</b>	2.1.1 poznať platné dokumenty kurikula predprimárnej edukácie 2.1.2 vedieť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi	<b>obligatórne</b> - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom <b>fakultatívne</b> - portfólio z pedagogickej praxe
	<b>2. 2 schopnosť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť</b>	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania predškolskej edukácie 2.2.2 byť pripravený akceptovať školský vzdelávací program a flexibilného prispôsobovať reálnej situácii v triede	
	<b>2. 3 schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na dieťa</b>	2.3.1 poznať a vedieť konkretizovať edukačné ciele orientované na dieťa	
	<b>2. 4 schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie</b>	2.4.1 poznať zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie	
	<b>2. 5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</b>	2.5.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa dieťaťa vzhľadom na individuálne edukačné potreby detí	
	<b>2. 6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie dieťaťa</b>	2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia dieťaťa a ich psychodidaktické aspekty a vedieť stanoviť kritériá hodnotenia	
	<b>VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</b>		
	<b>2. 7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</b>	2.7.1 poznať faktory a nástroje utvárania pozitívnej klímy v triede a prostredia podnecujúceho rozvoj osobnosti dieťaťa	<b>obligatórne</b> - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom <b>fakultatívne</b> - portfólio z pedagogickej praxe
	<b>2. 8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu</b>	2.8.1 poznať a vybrať moderné materiálne a technologické prostriedky edukácie podľa podmienok materskej školy a potrieb detí	
	<b>OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA DETÍ</b>		
<b>2. 9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa</b>	2.9.1 poznať a aplikovať metódy a stratégie personálneho rozvoja dieťaťa	<b>obligatórne</b> - vysvedčenie o štátnych skúškach, diplom <b>fakultatívne</b> - portfólio z pedagogickej praxe	
<b>2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje dieťaťa</b>	2.10.1 poznať a aplikovať metódy a stratégie sociálneho rozvoja detí		
<b>2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania</b>	2.11.1 poznať riziká sociálno-patologických javov		



<b>3. Sebarozvoj učiteľa</b>	<b>3. 1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj</b>	<p>3.1.1 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastné schopnosti pre pedagogickú činnosť a tímovú spoluprácu</p> <p>3.1.2 vedieť stanoviť ciele svojho profesijného rozvoja v súlade s potrebami školy a spoločnosti</p> <p>3.1.3 využívať IKT v profesijnom rozvoji</p>	
	<b>3. 2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</b>	<p>3.2.1 vnímať pomáhajúci charakter učiteľskej profesie</p> <p>3.2.2 vedieť v edukačnom procese používať spisovný jazyk a adekvátnym spôsobom využívať rôzne štýly jazykovej komunikácie</p> <p>3.2.3 zaujímať sa o poslanie a ciele školy, byť pripravený profesijne komunikovať</p> <p>3.2.4 poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky</p>	

## Profesijný štandard učiteľa - samostatný učiteľ predprimárneho vzdelávania

<i>Kategória: učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: učiteľ materskej školy (uviest' podľa vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa platnej legislatívy</i>			
<i>Kariérny stupeň: samostatný učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Dimenzia</i>	<i>Kompetencia</i>	<i>Špecifické spôsobilosti(vedomosti, zručnosti, postoje)</i>	<i>Indikátory Nástroje</i>
<b>1. Žiak</b>	<b>1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa</b>	1.1.1 poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa predškolského veku 1.1.2 vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku 1.1.3 akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku	I: pedagogická diagnostika dieťaťa predškolského veku zameraná na psychický a fyzický vývin dieťaťa a jeho individuálne špecifiká N: diagnostické hácky, záznamy, portfóliá detí
	<b>1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa</b>	1.2.1 poznať problematiku o procesoch poznávania detí predškolského veku 1.2.2 vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby detí 1.2.3 akceptovať rozmanité spôsoby učenia sa detí v závislosti od psychických a sociálnych podmienok	I: pedagogická diagnostika poznávacích procesov dieťaťa predškolského veku N: diagnostické záznamy o spôsoboch poznávania detí, portfóliá detí
	<b>1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa</b>	1.3.1 poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí 1.3.2 vedieť zisťovať sociálne charakteristiky detí z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.3 akceptovať odlišnosti detí bez predsudkov	I: rodinná anamnéza pre potreby edukačného procesu I: diagnostika rodinného prostredia žiaka N: evidenčné listy detí, dotazníky pre rodičov, ankety, záznamy z rozhovorov s rodičmi, produkty detí
<b>2. Edukačný proces</b>	<b>A. RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU</b>		
	<b>2.1 ovládať obsah predprimárnej edukácie</b>	2.1.1 poznať platné dokumenty kurikula predprimárnej edukácie 2.1.2 vedieť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi	I: projektovanie učebných osnov v súlade s pedagogickými dokumentmi N: písomné spracovanie učebných osnov
	<b>2.2 schopnosť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť</b>	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania edukačných procesov vzhľadom na vekové osobitosti 2.2.2 vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami detí 2.2.3 realizovať a flexibilne prispôbiť plán a projekt edukačného procesu v reálnej praxi materskej školy	I: plán- projekt výchovno-vzdelávacích činností I: príprava na výchovno-vzdelávaciu činnosť N: projekt edukačnej činnosti, denná písomná príprava výchovno-vzdelávacích činností, IVP podľa potreby
	<b>2.3 schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na dieťa</b>	2.3.1 poznať cieľové požiadavky predprimárneho vzdelávania a kritériá na tvorbu edukačných cieľov 2.3.2 rozumieť významu orientácie cieľa na dieťa a konkretizácie cieľa na dosiahnuté poznatky, zručnosti a postoje dieťaťa 2.3.3 vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na dieťa a formulovať ich v podobe edukačných požiadaviek	I: formulácia edukačného cieľa orientovaného na dieťa I: kritériá splnenia cieľa N: písomne formulovaný edukačný cieľ a kritériá jeho dosiahnutia deťmi
	<b>2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie</b>	2.4.1 ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie dieťaťa predškolského veku 2.4.2 vedieť uskutočniť didaktickú analýzu obsahu edukácie – poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje 2.4.3 vedieť vybrať obsah edukácie v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami detí 2.4.4 vedieť navrhnúť úlohy a činnosti pre deti vedúce k dosiahnutiu edukačných cieľov	I: konkrétne úlohy, činnosti a učebné požiadavky pre deti N: triedna kniha, konkrétne úlohy, pracovné listy

	<b>2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</b>	2.5.1. poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa dieťaťa predškolského veku 2.5.2. vedieť vybrať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby detí 2.5.3. vedieť tieto metódy a formy používať	I: stratégia edukačného procesu N: pozorovanie a analýza použitých metód a foriem
	<b>2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie dieťaťa</b>	2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia dieťaťa predškolského veku a ich psychodidaktické aspekty 2.6.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia dieťaťa predškolského veku 2.6.3 vedieť používať prostriedky hodnotenia vzhľadom na vývinové a individuálne charakteristiky detí 2.6.4 vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu	I: učiteľov spôsob motivácie a formatívneho hodnotenia dieťaťa v edukačnom procese N: pozorovanie a analýza motivačných intervencií učiteľa v súlade s pedagogickou diagnostikou
<b>B. VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</b>			
	<b>2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</b>	2.7.1 poznať význam klímy v triede 2.7.2 vedieť efektívne komunikovať s deťmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s hodnotovým systémom materskej školy 2.7.3 vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci materskej školy, odborníci a i.)	I: formulovanie pravidiel života v triede, spôsob ich zavádzania a uplatňovania N: pozorovanie a analýza života a klímy v triede, plán, spolupráce s rodičmi
	<b>2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu</b>	2.8.1 poznať materiálne a technologické podmienky materskej školy 2.8.2 vedieť vybrať, tvoriť a používať vhodné didaktické prostriedky podporujúce edukačný proces dieťaťa predškolského veku	I: adekvátnosť didaktických prostriedkov v edukačnom procese N: pozorovanie a analýza používania didaktických prostriedkov vrátane IKT
<b>C. OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA DETÍ</b>			
	<b>2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa</b>	2.9.1 poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja dieťaťa predškolského veku 2.9.2 vedieť vybrať a použiť metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb dieťaťa v spolupráci s rodinou 2.9.3 rešpektovať a oceňovať personálne spôsobilosti dieťaťa	I: tvorba a realizácia projektu personálneho rozvoja dieťaťa I: súbor aktivít zameraných na personálny rozvoj detí N: pozorovanie a projekt vedenia detí v súlade s pedagogickou diagnostikou
	<b>2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje dieťaťa</b>	2.10.1 poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja detí predškolského veku 2.10.2 vedieť vybrať a použiť metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb detí 2.10.3 rešpektovať a oceňovať sociálne spôsobilosti a zručnosti detí	I: tvorba a realizácia projektu sociálneho rozvoja dieťaťa I: súbor aktivít zameraných na sociálny rozvoj detí N: pozorovanie a projekt vedenia detí v súlade s pedagogickou diagnostikou
	<b>2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa dieťaťa</b>	2.11.1 poznať riziká sociálno-patologických javov 2.11.2 vedieť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa detí predškolského veku 2.11.3 vedieť spolupracovať s odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ a i.) v oblasti sociálno-patologických javov	I: tvorba a realizácia projektu spolupráce učiteľa s odborníkmi I: súbor aktivít zameraných na prevenciu sociálno-patologických javov N: pozorovanie a projekt vedenia v súlade s pedagogickou diagnostikou
<b>3. Sebarozvoj učiteľa</b>	<b>3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj</b>	3.1.1 poznať vývojové trendy v oblasti výchovy a vzdelávania 3.1.2 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v spolupráci s členmi metodického združenia a ostatnými pedagogickými zamestnancami 3.1.3 vedieť si stanoviť ciele vlastného profesijného rozvoja	I: späť väzba od rodičov a pedagogických zamestnancov I: autodiagnostika učiteľa I: tvorba plánu profesijného sebarozvoja N: pedagogický denník, ankety od rodičov, autodiagnostické a reflexívne záznamy, plán profesijného sebarozvoja učiteľa
	<b>3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</b>	3.2.1 stotožniť sa s rolou facilitátora a poradcu 3.2.2 poznať víziu, poslanie a ciele materskej školy 3.2.3 vystupovať v zhode s povestou školy – budovať jej imidž	I: pozitívna prezentácia triedy na úrovni školy N: videozáznam, fotodokumentácia

## Profesijný štandard učiteľa - učiteľ predprimárneho vzdelávania s prvou atestáciou

<i>Kategória: učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: učiteľ materskej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa platnej legislatívy</i>			
<i>Kariérny stupeň: učiteľ predprimárneho vzdelávania s 1. atestáciou</i>			
<i>Dimenzia</i>	<i>Kompetencia</i>	<i>Špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje)</i>	<i>Indikátory Nástroje</i>
<b>1. Žiak</b>	<b>1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa</b>	1.1.1 poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa predšk. veku 1.1.2 vedieť vytvoriť vlastné diagnostické nástroje a diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku 1.1.3 akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku	I: pedagogická diagnostika dieťaťa predškolského veku I: tvorba vlastného diagnostického nástroja dieťaťa predškolského veku N: vlastné diagnostické listy, hárky, záznamy, portfóliá detí,
	<b>1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa</b>	1.2.1 poznať problematiku o procesoch poznávania detí predškolského veku a poznať faktory ovplyvňujúce procesy poznávania 1.2.2 vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby detí a používať diagnostické metódy na posúdenie úrovne rozvoja dieťaťa 1.2.3 akceptovať rozmanité spôsoby učenia sa detí v závislosti od psychických a sociálnych podmienok	I: pedagogická diagnostika poznávacích procesov dieťaťa predškolského veku I: pedagogická diagnostika úrovne rozvoja dieťaťa predškolského veku N: vlastné a prevzaté diagnostické listy, záznamy o poznávacích procesoch detí, portfóliá detí
	<b>1.2 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa</b>	1.3.1 poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí 1.3.2 vedieť zisťovať a posudzovať sociálne charakteristiky detí z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.3 vedieť spolupracovať s učiteľmi základnej školy, s inými odborníkmi a s profesiami v multikultúrnom prostredí 1.3.4 akceptovať odlišnosti detí bez predsudkov	I: rodinná anamnéza pre potreby edukačného procesu I: diagnostika rodinného prostredia dieťaťa I: diagnostika sociokultúrneho prostredia N: evidenčné listy detí, dotazníky pre rodičov, ankety, záznamy z rozhovorov s rodičmi, odborníkmi, produkty detí, projekt spolupráce s odborníkmi, resp. s asistentom učiteľa
<b>2. Edukačný proces</b>	<b>A. RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU</b>		
	<b>2.1 ovládať obsah predprimárnej edukácie</b>	2.1.1 poznať platné dokumenty kurikula predprimárnej edukácie a inovovať ich 2.1.2 vedieť vybrať obsah pre edukačný proces v triede v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohatovať ho o školské a regionálne špecifiká	I: obsah edukácie obohatený o školské a regionálne špecifiká N: písomné spracovanie inovovaného obsahu edukácie obohateného o školské, regionálne špecifiká
	<b>2.2 schopnosť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť</b>	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania edukačných procesov 2.2.2 vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami detí 2.2.3 realizovať a flexibilne prispôbiť plán a projekt edukačného procesu v reálnej praxi materskej školy	I: plán a projekt výchovno-vzdelávacích činností I: príprava na výchovno-vzdelávaciu činnosť N: projekt a písomná príprava edukačného procesu, IVP podľa potreby
	<b>2.3 schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na dieťa</b>	2.3.1 poznať cieľové požiadavky predprimárneho vzdelávania a kritériá na tvorbu edukačných cieľov 2.3.2 rozumieť významu orientácie cieľa na dieťa a konkretizácie cieľa na dosiahnuté poznatky, zručnosti a postoje dieťaťa 2.3.3 vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na dieťa a formulovať ich v podobe edukačných požiadaviek	I: formulácia edukačného cieľa orientovaného na žiaka I: kritériá splnenia cieľa N: písomne formulovaný edukačný cieľ a kritériá jeho dosiahnutia deťmi

<p><b>2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie</b></p>	<p>2.4.1 ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie dieťaťa predškolského veku  2.4.2 vedieť uskutočniť didaktickú analýzu obsahu edukácie – poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje  2.4.3 vedieť vybrať obsah edukácie v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami detí  2.4.4 vedieť navrhnúť úlohy a činnosti pre deti vedúce k dosiahnutiu edukačných cieľov  <b>2.4.5 vedieť vytvoriť individuálny výchovno – vzdelávací plán a stimulačný program pre dieťa podľa jeho individuálnych potrieb</b></p>	<p>I: konkrétne úlohy a činnosti pre deti na základe psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie  I: individuálny výchovno-vzdelávací plán a stimulačný program pre dieťa podľa jeho individuálnych potrieb  N: didaktická analýza obsahu edukácie preukázaná v tvorbe cieľov orientovaných na rozvoj osobnosti dieťaťa, individualizovaných úloh, IVP</p>
<p><b>2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</b></p>	<p>2.5.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa dieťaťa predškolského veku <b>vrátane možných inovácií</b>  2.5.2 vedieť vybrať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby detí  2.5.3 vedieť využívať inovačné metódy a formy</p>	<p>I: tvorba stratégie edukačného procesu  I: tvorba projektu využívania inovačných metód a foriem na základe pedagogickej diagnostiky  N: pozorovanie a analýza použitých inovačných metód a foriem, analýza produktov práce detí</p>
<p><b>2.5 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie dieťaťa</b></p>	<p>2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia dieťaťa predškolského veku a ich psychodidaktické aspekty  2.6.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia dieťaťa predškolského veku  2.6.3 vedieť používať prostriedky hodnotenia vzhľadom na vývinové a individuálne charakteristiky detí  2.6.4 vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu  <b>2.6.5 viesť deti k sebauvedomovaniu ako východisku pre sebahodnotenie dieťaťa</b></p>	<p>I: učiteľov systém hodnotenia edukačného procesu  I: učiteľov spôsob motivácie a formatívneho hodnotenia dieťaťa v edukačnom procese  N: pozorovanie a analýza motivačných intervencií učiteľa v súlade s pedagogickou diagnostikou smerujúca k rozvoju sebauvedomovania</p>
<p><b>B. VYTVARANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</b></p>		
<p><b>2.7 schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</b></p>	<p>2.7.1 poznať význam klímy v triede a <b>vplyv osobnosti učiteľa na jej priaznivé utváranie</b>  2.7.2 vedieť vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s hodnotovým systémom materskej školy  2.7.3 vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci materskej školy, odborníci a i.)  <b>2.7.4 ovládať sebareflexívne a autodiagnostické metódy</b></p>	<p>I: formulovanie pravidiel života v triede, spôsob ich zavádzania a uplatňovania  I: diagnostikovanie klímy v triede  I: autodiagnostický záznam učiteľa  N: pozorovanie a analýza života a klímy v triede, plán spolupráce s rodičmi, sociometria, dotazníky rodičov</p>
<p><b>2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu</b></p>	<p>2.8.1 poznať materiálne a technologické podmienky materskej školy  2.8.2 vedieť vyberať, tvoriť a používať vhodné didaktické prostriedky podporujúce edukačný proces dieťaťa predškolského veku  <b>2.8.3 aktívne využívať IKT vo svojej práci</b>  <b>2.8.4 podieľať sa na zabezpečovaní materiálne – technického vybavenia triedy s rešpektovaním psychodidaktických východísk</b></p>	<p>I: vhodnosť didaktických prostriedkov využívaných v edukačnom procese  I: tvorba didaktických prostriedkov prostredníctvom IKT  N: pozorovanie a analýza používania didaktických prostriedkov, využívanie IKT v edukačnom procese</p>
<p><b>C. OVPLYVŇOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA DETÍ</b></p>		
<p><b>2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa</b></p>	<p>2.9.1 poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja dieťaťa predškolského veku  2.9.2 vedieť vyberať a používať metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb dieťaťa v spolupráci s rodinou  2.9.3 rešpektovať a oceňovať personálne spôsobilosti dieťaťa  <b>2.9.4 rozvíjať u detí sebauvedomovanie a sebazpoznanie</b></p>	<p>I: plán individuálneho vedenia dieťaťa  I: tvorba projektu a realizácia personálneho rozvoja dieťaťa s použitím sebazoznávacích techník  N: pozorovanie a projekt vedenia dieťaťa podľa potreby</p>

	<b>2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje dieťaťa</b>	2.10.1 poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja detí predškolského veku 2.10.2 vedieť vybrať a použiť metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb detí 2.10.3 rešpektovať a oceňovať sociálne spôsobilosti a zručnosti detí 2.10.4 <b>vytvárať podmienky a zámerne využívať inováčné metódy a stratégie pre rozvoj prosociálnych vzťahov v triede</b>	I: plán individuálneho vedenia dieťaťa I: tvorba projektu a realizácia sociálneho rozvoja dieťaťa s použitím sebaregulačných techník N: pozorovanie a projekt vedenia dieťaťa podľa potreby
	<b>2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa dieťaťa</b>	2.11.1 poznať riziká sociálno – patologických javov 2.11.2 vedieť rozpoznať sociálno – patologické prejavy správania sa detí predškolského veku 2.11.3 vedieť spolupracovať s odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ a i.) v oblasti sociálno-patologických javov 2.11.4 <b>intervenovať v zložitých sociálno - výchovných situáciách smerom k rodine</b>	I: tvorba a realizácia projektu spolupráce učiteľa s odborníkmi I: projekt spolupráce učiteľa s rodinou I: vhodná intervencia v zložitých výchovných situáciách podľa potreby N: pozorovanie a projekt vedenia dieťaťa podľa potreby
<b>3. Sebarozvoj učiteľa</b>	<b>3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj</b>	3.1.1 poznať vývojové trendy v oblasti výchovy a vzdelávania 3.1.2 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v spolupráci s členmi metodického združenia a ostatnými pedagogickými zamestnancami 3.1.3. vedieť si stanoviť ciele vlastného profesijného rozvoja 3.1.4 <b>vedieť využiť poznatky a zručnosti získané v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov</b>	I: spätná väzba od rodičov, pedagogických zamestnancov I: autodiagnostika učiteľa I: účasť na kariérom vzdelávaní pedagogických zamestnancov I: využívanie poznatkov a zručností získaných v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov N: pozorovanie, pedagogický denník, ankety od rodičov, autodiagnostické a reflexívne záznamy, osvedčenie o absolvovanom vzdelávaní
	<b>3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</b>	3.2.1. stotožniť sa s rolou facilitátora, poradcu 3.2.2. poznať víziu, poslanie a ciele materskej školy 3.2.3. vystupovať v zhode s povestou školy 3.2.4 <b>zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi školy</b>	I: prezentácia triedy na úrovni komunity I: participácia na školských projektoch I: výber školou preferovaných vzdelávacích aktivít N: videozáznam, fotodokumentácia, kronika triedy, školský časopis, otvorená hodina

## Profesijný štandard učiteľa - učiteľ predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou

<i>Kategória: učiteľ predprimárneho vzdelávania</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: učiteľ materskej školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa platnej legislatívy</i>			
<i>Kariérny stupeň: učiteľ predprimárneho vzdelávania s 2. atestáciou</i>			
<i>Dimenzia</i>	<i>Kompetencia</i>	<i>Špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje)</i>	<i>Indikátory Nástroje</i>
<b>1. Žiak</b>	<b>1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa</b>	1.1.1 poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa predškolského veku 1.1.2 vedieť vytvoriť vlastné, <b>všeobecne využiteľné</b> diagnostické nástroje a diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku <b>a uplatňovať ich v rámci materskej školy (regiónu)</b> 1.1.3 akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku	I: tvorba diagnostického nástroja dieťaťa predškolského veku využiteľný v rámci školy (regiónu) N: vlastné diagnostické listy, hárky, záznamy, kazuistiky detí
	<b>1.2 identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa</b>	1.2.1 poznať problematiku o procesoch poznávania detí predškolského veku a poznať faktory ovplyvňujúce procesy poznávania 1.2.2 vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby detí a používať diagnostické metódy na posúdenie úrovne rozvoja dieťaťa 1.2.3 akceptovať rozmanité spôsoby učenia sa detí v závislosti od psychických a sociálnych podmienok <b>1.2.4 viesť kolegov v rozvíjaní diagnostických spôsobilostí v rámci materskej školy (regiónu)</b>	I: tvorba projektu vedenia kolegov v rozvíjaní diagnostických spôsobilostí v rámci školy (regiónu) I: špecialista - supervízor pre diagnostiku detí predškolského veku v rámci školy (regiónu) N: projekt vedenia kolegov v danej problematike
	<b>1.3 identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa</b>	1.3.1 poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí 1.3.2 vedieť zistiť charakteristiky detí z rôzneho sociokultúrneho prostredia 1.3.3 vedieť spolupracovať s učiteľmi základnej školy, s inými odborníkmi a s profesiami v multikultúrnom prostredí 1.3.4 akceptovať odlišnosti detí bez predsudkov 1.3.5 <b>viesť kolegov k multikultúrnej edukácii detí predškolského veku v rámci materskej školy (regiónu)</b>	I: tvorba diagnostického nástroja na zisťovanie sociokultúrnych potrieb a perspektív školy(regiónu) I: tvorba projektu vedenia učiteľov (kolegov) k multikultúrnej edukácii žiakov I: špecialista – supervízor pre multikultúrnu edukáciu detí predškolského veku v rámci školy (regiónu) N: projekt vedenia kolegov v danej problematike
<b>2. Edukačný proces</b>	<b>A. RIADENIE EDUKAČNÉHO PROCESU</b>		
	<b>2.1 ovládať obsah predprimárnej edukácie</b>	2.1.1 poznať platné dokumenty kurikula predprimárnej edukácie a dokázať ich inovovať 2.1.2 <b>podieľať sa na tvorbe školských dokumentov: školský vzdelávací program, plány a projekt výchovno-vzdelávacích činností</b> 2.1.2 vedieť vybrať obsah v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a dokázať ho obohatovať o školské a regionálne špecifiká 2.1.4 <b>viesť kolegov pri tvorbe školského kurikula pre predprimárnu edukáciu v rámci materskej školy (regiónu)</b>	I: tvorba školského vzdelávacieho programu konkrétnej materskej školy obohateného o školské a regionálne špecifiká pre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednotlivé oblasti poznávania</li> <li>• jednotlivé vekové skupiny</li> <li>• inovačné projekty</li> </ul> N: písomné spracovanie školského vzdelávacieho programu
	<b>2.2 schopnosť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť</b>	2.2.1 poznať problematiku plánovania a projektovania edukačných procesov 2.2.2 vedieť plánovať a projektovať edukačný proces v kontexte so štátnym a školským vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie a individuálnymi potrebami detí 2.2.3 vedieť zrealizovať a flexibilne prispôsobiť plán a projekt edukačného procesu v reálnej praxi materskej školy 2.2.4 <b>viesť kolegov v plánovaní a projektovaní edukácie detí predškolského veku v rámci školy (regiónu)</b>	I: tvorba koncepcie plánovania a projektovania výučby v rámci školy (regiónu) I: tvorba projektu vedenia kolegov pre plánovanie a projektovanie edukácie v rámci školy (regiónu) I: evalvácia plánovania a projektovania edukácie v materskej škole N: projekt vedenia kolegov v danej problematike a koncepcia plánovania a projektovania edukácie

<b>2. Edukačný proces</b>	<b>2.3 schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na dieťa</b>	<p>2.3.1 poznať cieľové požiadavky predprimárneho vzdelávania a kritériá na tvorbu edukačných cieľov</p> <p>2.3.2 rozumieť významu orientácie cieľa na dieťa a konkretizácie cieľa na dosiahnuté poznatky, zručnosti a postoje dieťaťa</p> <p>2.3.3 vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na dieťa a formulovať ich v podobe edukačných požiadaviek</p> <p>2.3.4 <b>viest' kolegov pri tvorbe edukačných cieľov v rámci materskej školy (regiónu)</b></p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pre formulovanie edukačných cieľov v rámci školy ( regiónu)</p> <p>I: evalvácia edukačných cieľov v materskej škole</p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>	
	<b>2.4 schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie</b>	<p>2.4.1 ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie dieťaťa predškolského veku</p> <p>2.4.2 vedieť uskutočniť didaktickú analýzu edukácie – poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje</p> <p>2.4.3 vedieť vybrať obsah edukácie v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami detí</p> <p>2.4.4 vedieť navrhnúť úlohy a činnosti pre deti vedúce k dosiahnutiu edukačných cieľov</p> <p>2.4.5 vedieť vytvoriť individuálny výchovno – vzdelávací plán a stimulačný program pre dieťa podľa jeho individuálnych potrieb</p> <p>2.4.6 <b>viest' kolegov pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov a stimulačných programov pre deti v rámci materskej školy (regiónu)</b></p>	<p>I: projekt vedenia kolegov pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov (IVP) a stimulačných programov (SP) pre deti v rámci školy (regiónu)</p> <p>I: evalvácia IVP a SP v materskej škole</p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike</p>	
	<b>2.5 schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód</b>	<p>2.5.1 poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa dieťaťa predškolského veku vrátane možných inovácií</p> <p>2.5.2 vedieť vybrať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele a individuálne edukačné potreby detí</p> <p>2.5.3 vedieť využívať inovačné metódy a formy</p> <p>2.5.4 <b>viest' kolegov pri zavádzaní inovačných metód, foriem do pedagogickej práce v rámci materskej školy (regiónu)</b></p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri zavádzaní inovačných metód, foriem do edukácie v rámci školy (regiónu)</p> <p>I: evalvácia uplatňovania inovačných metód a foriem edukácie v materskej škole (regiónu)</p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike, evalvačné nástroje</p>	
	<b>2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie dieťaťa</b>	<p>2.6.1 poznať spôsoby hodnotenia dieťaťa predškolského veku a ich psychodidaktické aspekty</p> <p>2.6.2 vedieť stanoviť kritériá hodnotenia dieťaťa predškolského veku</p> <p>2.6.3 vedieť používať prostriedky hodnotenia vzhľadom na vývinové a individuálne charakteristiky detí</p> <p>2.6.4 vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu</p> <p>2.6.5 viesť deti k sebauvedomovaniu ako východisku pre sebahodnotenie dieťaťa</p> <p>2.6.6 <b>viest' kolegov v oblasti hodnotenia priebehu a výsledkov edukácie detí v rámci materskej školy (regiónu)</b></p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pre inováciu systémov hodnotenia v preprimárnej edukácii</p> <p>I: evalvácia uplatňovania systémov hodnotenia zameraných na meranie kvality edukačnej práce materskej škole (regiónu)</p> <p>N: projekt vedenia kolegov v danej problematike, evalvačné nástroje</p>	
	<b>B. VYTVÁRANIE PODMIENOK EDUKÁCIE</b>			
	<b>2.7. schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy</b>	<p>2.7.1 poznať význam klímy v triede a vplyv osobnosti učiteľa na jej priaznivé utváranie</p> <p>2.7.2 vedieť efektívne komunikovať s deťmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s hodnotovým systémom materskej školy</p> <p>2.7.3 vedieť efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci materskej školy, odborníci a i.)</p> <p>2.7.4 ovládať sebareflexívne a autodiagnostické metódy</p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov v diagnostikovaní a evalváci klímy a sociálnych vzťahov v triede</p> <p>I: tvorba projektu vedenia kolegov vo formulovaní a zavádzaní pravidiel života v triede</p> <p>N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>	



	<p><b>2.8 schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu</b></p>	<p>2.8.1 poznať materiálne a technologické podmienky materskej školy  2.8.2 vedieť vybrať, tvoriť a používať vhodné didaktické prostriedky podporujúce edukačný proces dieťaťa predškolského veku  2.8.3 využívať IKT vo svojej práci  <b>2.8.4 vedieť vypracovať odborné posudky k novým didaktickým prostriedkom</b>  2.8.5 podieľať sa na zabezpečovaní materiálno-technického vybavenia školy s rešpektovaním psychodidaktických východísk</p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri využívaní IKT a didaktických prostriedkov v edukačnom procese  I: evalvácia využitia IKT a iných didaktických prostriedkov v edukačnom procese v materskej škole  N: projekty vedenia kolegov v danej problematike, evalvačné nástroje</p>
<b>OVPLYVNŔOVANIE OSOBNOSTNÉHO ROZVOJA DETÍ</b>			
	<p><b>2.9 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa</b></p>	<p>2.9.1 poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja dieťaťa predškolského veku  2.9.2 vedieť vybrať a použiť metódy a stratégie podľa individuálnych potrieb dieťaťa v spolupráci s rodinou  2.9.3 rešpektovať a oceňovať personálne spôsobilosti dieťaťa  2.9.4 rozvíjať u detí sebauvedomovanie a sebaopoznanie</p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii personálneho rozvoja dieťaťa s použitím sebaopoznávacích techník  I: tvorba projektu a realizácia personálneho rozvoja dieťaťa v spolupráci s rodinou  N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
	<p><b>2.10 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje dieťaťa</b></p>	<p>2.10.1 poznať metódy a stratégie sociálneho rozvoja detí predškolského veku  2.10.2 vedieť vybrať a použiť metódy a stratégie sociálneho rozvoja podľa individuálnych potrieb detí  2.10.3 rešpektovať a oceňovať sociálne spôsobilosti a zručnosti detí  2.10.4 vytvárať podmienky a zámerne využívať inovačné metódy a stratégie pre rozvoj prosociálnych vzťahov v triede a v škole</p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii sociálneho rozvoja detí v materskej škole  N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
	<p><b>2.11 schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a prejavov porúch správania sa dieťaťa</b></p>	<p>2.11.1 poznať riziká sociálno – patologických javov  2.11.2 vedieť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa detí predškolského veku  2.11.3 vedieť spolupracovať s odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ a i.) v oblasti sociálno-patologických javov  2.11.4 intervenovať v zložitých sociálno - výchovných situáciách smerom k rodine  <b>2.11.5 viesť kolegov k intervenciám do rodinného prostredia dieťaťa predškolského veku</b></p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri spolupráci s odborníkmi  I: koordinácia intervencií v zložitých výchovných situáciách podľa potreby  I: tvorba projektu koordinácie spolupráce materská škola – rodina – komunita  N: projekty vedenia kolegov v danej problematike</p>
<b>3. Sebarozvoj učiteľa</b>	<p><b>3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj</b></p>	<p>3.1.1 poznať vývojové trendy v oblasti výchovy a vzdelávania  3.1.2 vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť pedagogickú činnosť v odborných tímoch  3.1.3 vedieť si stanoviť ciele vlastného profesijného rozvoja  3.1.4 vedieť využiť poznatky a zručnosti získané v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov  <b>3.1.5 participovať v kontinuálnom vzdelávaní v škole (regióne)</b></p>	<p>I: tvorba projektu vedenia kolegov pri realizácii akčného výskumu  I: koordinácia pri realizácii výskumných zámerov v spolupráci s vedeckými, výskumnými a pedagogickými inštitúciami,  I: účasť na kontinuálnom vzdelávaní  N: spolupráca na výskumných projektoch, plán profesijného sebarozvoja</p>
	<p><b>3.2. schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</b></p>	<p>3.2.1 stotožniť sa s rolou facilitátora, poradcu  3.2.2 poznať víziu, poslanie a ciele materskej školy  3.2.3 vystupovať v zhode s povestou školy  3.2.4 vedieť zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi školy, <b>regiónu, SR a EÚ</b>  <b>3.2.5 vedieť svoje skúsenosti prezentovať v odborných publikáciách a stavovských organizáciách</b></p>	<p>I: výber školou preferovaných vzdelávacích aktivít  I: tvorba projektov a participácia v projektoch na úrovni školy, regiónu, SR a EÚ  N: účasť v projektoch na úrovni školy, regiónu, SR a EÚ, prípadne ich recenzie</p>

## PREDSTAVUJEME

### RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Autorkou ilustrácií uvedených v tomto čísle Pedagogických rozhľadov je PaedDr. Renáta Pondelíková. V súčasnosti pracuje ako metodička estetickej výchovy na Metodicko-pedagogickom centre Bratislava, alokované pracovisko Banská Bystrica. Pripravuje a lektoruje vzdelávacie programy orientované na rozvoj kompetencií učiteľov materských, základných, stredných škôl a vychovávateľov mimoškolských zariadení v oblasti estetickej výchovy a výtvarnej výchovy.

„Väčšinou píšem o iných a zrazu mi pripadá nezvyčajné, niečo o sebe napísať. Čo by to malo byť, aby som sa predstavila? Možno to, že výtvarné umenie ma zaujíma už od detstva. Ako malá som snívala, že budem ilustrátorkou detských kníh. Prvé kroky k svojmu cieľu, ak nepočítam absolvovanie ZUŠ, som spravila na Strednej umelecko-priemyselnej škole v Bratislave, kde som študovala odbor propagačná grafika. V štúdiu som pokračovala na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici v aprobácii slovenský jazyk -výtvarná výchova. Neskôr som si aprobáciu rozšírila o predmet etická výchova.

Po skončení štúdia som pracovala ako učiteľka na základnej škole. Profesia učiteľky výtvarnej výchovy mi umožňovala byť stále v kontakte s výtvarným umením a bola pre mňa zaujímavá z hľadiska sprostredkovania vlastných vedomostí, zručností a postojov detskému prijímateľovi. Tieto roky boli

pre mňa podnetom stále sa vzdelávať a pracovať na sebe.

V súčasnosti sa viac venujem výtvarnej výchove v teoretickej rovine ako vlastnej výtvarnej tvorbe, vzhľadom na profesiu, ktorú vykonávam. Som členkou Ústrednej predmetovej komisie výtvarnej výchovy ŠPÚ Bratislava. Pracovala som ako poradca pri tvorbe učebných osnov výtvarnej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe. V tomto čase spolupracujem s Prof. L. Čarným, akad. mal. pri tvorbe učebníc výtvarnej výchovy pre základné školy a pre učiteľov tvorím metodické materiály a publikácie zamerané na výtvarnú výchovu.

Výtvarná výchova je dôležitým prvkom v rozvoji osobnosti človeka a ja mám to šťastie, že cez tvorivých učiteľov môžem umenie a jeho vplyv na rozvoj osobnosti sprostredkovať veľkému počtu mladých ľudí.

Moja výtvarná tvorba sa viac pohybuje v rovine užitočnej grafiky pri grafickom riešení kníh a ich obalov, publikácií, plagátov, návrhoch logotypu a pod.

Sen o tvorbe ilustrácií som si zrealizovala pri kreslení obrázkov pre moje deti a príležitosť pri ilustrovaní rôznych textov. Ilustrácie uvedené v Pedagogických rozhľadoch sú z obdobia 90-tych rokov, keď som mojim deťom ilustrovala pesničky Petra Nagya, z albumu Peter Nagy a deti.”



Ilustrácia k pesničke Blondína z Londýna



Ilustrácia k pesničke Zebra

**Pokyny pre prispievateľov:** Príspevky v rozsahu maximálne 5 normalizovaných strán posielajte na adresu redakcie e-mailom alebo na CD ako samostatný súbor MS Word. Obrázky, grafy a tabuľky posielajte aj ako samostatné obrázkové súbory vo formáte TIFF alebo JPEG s rozlíšením aspoň 150 dpi. Používajte typ písma Times New Roman. V texte možno vyznačiť rez písma (kurzíva, tučné a pod.), príp. indexy. Upravte text podľa našich požiadaviek na jeho štruktúru (tabelácia, podradňovanie, odsadzovanie, obrázky, tabuľky a pod.). Žiadame o doplnenie príspevku anotáciou, kľúčovými slovami a summary. Jeho preklad v anglickom jazyku privítame.

Redakcia

**Z obsahu:**

Jana Trabalíková:

**Skúsenosti s kooperatívnym vyučovaním  
na hodinách prírodopisu ... 1**

Experiences with cooperative learning in Nature Studies lessons

Vladimír Strečko:

**Prezentácia niektorých typických chýb žiakov 2. stupňa ZŠ  
v matematickej činnosti ... 3**

A Presentation of Basic Mistakes made by Pupils  
at the Second Level of Primary School  
during Mathematical Activities

Andrea Lešková, Katarína Kimáková:

**Kľúčové kompetencie učiteľa biológie ... 8**

Key Competences for the Teacher of Biology

Ingrid Emmerová:

**Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov  
na základných a stredných školách ... 11**

The Present State in Terms of the Implementation of Social Pedagogy  
in Primary and Secondary Schools

Mariana Cabanová:

**Učiteľstvo ako expertná profesia v dynamickom poňatí ... 13**

The Teacher as Expert Professional in the Dynamic of Comprehension

Gabriela Droppová:

**Učiteľka materskej školy v procese edukácie ... 15**

The Nursery School Teacher in the Educational Process

Jana Handzelová:

**Autoevalvácia - vnútorná črta efektívnych škôl ... 17**

Self-evaluation - the internal characteristic of effective schools

Príloha

Olga Pavlíková

**Návrh profesijných štandardov učiteľov -  
učiteľ predprimárneho vzdelávania (diskusia)**

A Proposal for Professional Standards for Teachers of Pre-School Education