

## OBSAH

<b>VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA</b>	
• Milena Lipnická: Rozvoj grafomotoriky a podpora písania - výsledky experimentálneho overovania prog- ramu v materských školách	... 1
• Nadežda Kašiarová: Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe	... 4
• Eva Sihelská, Boris Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (1. časť)	... 8
• Eva Homolová: Rozvoj autonómie v cudzojazyčnej edukácii	... 11
• Helena Hrubíšková, Milan Veselský, Monika Oravcová-Gorčíková: Učebná motivácia žiakov gymnázia s rozdiel- nou školskou úspešnosťou v predmete chémia	... 13
• Dana Hanesová: Vyučovacie metódy etickej a náboženskej výchovy v SR a v Holandsku	... 16
• Petra Fridrichová: Štruktúrovaná dráma ako vyučovacia metóda etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	... 18
<b>TVORBA ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV</b>	
• Jaromír Novák: Obsahová štruktúra učebnice základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy a jej determinanty	... 20
• Ján Kaliský: Etická a mravná výchova v kontexte Štátneho vzdelávacieho programu	... 24
<b>O UČITELOVI</b>	
• Miroslav Valica: Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy a inovácia vzdelávania v etickej výchove	... 26
<b>RIADENIE ŠKOLY</b>	
• Anna Hružová: Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru	... 29
<b>INFORMÁCIE</b>	
• Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Miroslav Valica, Renáta Pondelíková, Judita Henešová: Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy - seminár pre učiteľov etickej výchovy	... 31
<b>PREDSTAVUJEME</b>	
• Tatiana Halásová	
<b>AFORIZMY</b>	
• Jozef Bily	

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

## PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

**5/2009**

Dvojmesačník

Ročník 18

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum  
Bratislava

### VÝKONNÁ REDAKCIA

#### ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

#### VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

#### TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

#### ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

#### REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Ivan Pavlov - MPC RP Prešov

Jaroslava Urbánková - MPC RP Trenčín

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčahová - MPC RP Nitra

Mária Šnidllová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

#### ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

#### ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne 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: PRINT Štefan Svetlík, Slovenská Lupča

Vyšlo 7. decembra 2009.

Ne vychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou  
Ministerstva školstva SR.

## ROZVOJ GRAFOMOTORIKY A PODPORA PÍSANIA - VÝSLEDKY EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA PROGRAMU V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok prezentuje výsledky experimentálneho overovania stimulačného programu ROZVOJ GRAFOMOTORIKY A PODPORA PSANÍ v materských školách. Naznačuje súvislosti teoretických východísk a informuje o súčasných prístupoch rozvíjania čítania a písania u detí predškolského veku. Obsah príspevku rieši teoreticko-výskumné spracovanie problematiky prostredníctvom duálneho prístupu prepojeného rozvíjania grafomotoriky a počiatočného písania i čítania u predškolských detí. Podáva informácie o vybraných výskumných zisteniach z porovnávania výsledkov detí so špeciálnymi potrebami v grafomotorike v experimentálnych a kontrolných skupinách, ktoré boli merané po aplikácii stimulačného programu v postteste.

**Kľúčové slová:** stimulačný program, rozvoj grafomotoriky, písanie detí predškolského veku, deti so špeciálnymi potrebami v grafomotorike.

Jazykovo-komunikačná edukácia v materských školách smeruje okrem iného k rozvíjaniu psychomotorických a kognitívnych schopností detí, ktoré sú nevyhnutné pre utváranie čitateľsko - pisateľských spôsobilostí v 1. ročníku základnej školy. Zameriava sa na rozvoj fonemického uvedomovania, pamäťových schopností, zrakového rozlišovania, priestorovej orientácie, pozornosti, myslenia, rytmického čítania, hovorenej reči a motoricko-koordinačných funkcií aj iných schopností. Rozvinuté psychomotorické schopnosti dieťaťa dávajú predpoklady na úspešné vstupovanie do procesov čítania a písania analyticko-syntetickou metódou. Na druhej strane sa v predškolskej edukácii presadzujú prirodzené prístupy podpory raných prejavov a schopností dieťaťa v čítaní a písaní ako jeho kognitívnych aktivít, ktorými odráža skúsenosti a zážitky s písanou kultúrou a textami v realite. Tieto prístupy sa opierajú o významový kontext v čítaní a písaní a jeho porozumenie, čím súčasne tolerujú formálne nedostatky v správnosti a dokonalosti čítania a písania. Na týchto ideách sú založené aj tzv. **globálne (celostné jazykové) prístupy a metódy**, ktoré v počiatočných štádiách vychádzajú z rozsiahlejších rečových jednotiek a významových celkov jazyka. Predpokladajú, že k pochopeniu a zvládnutiu abecedného kódu dochádza u dieťaťa postupne spočiatku intuitívne a neskôr vlastným aktívnym objavovaním jazykových pravidiel v zmysluplných komunikačných situáciách. Celojazykové prístupy sú typické pre anglofónne krajiny a sú vzhľadom na špecifiká anglického jazyka prijateľnejšie, ako tradičné analyticko-sekvenčné prístupy. Ich najväčšou prednosťou oproti analyticko-syntetickým metódam je, že vedú k systematickému používaniu autentických stratégií na porozumenie jazykovo - komunikačných kontextov. Aj keď sa globálna (celo-slovná) metóda pre jazykové špecifiká slovenčiny v didaktike čítania a písania u nás neuplatňuje, zdá sa, že deti predškolského veku bez systematického výučbového procesu túto metódu nevedomele, ale na princípe globálneho vnímania a poznávania, prirodzene uplatňujú. Spontánne sa zaujímajú o napísané písmená, celé tvary slov a krátkych textov, pričom ich spoznávajú a zapamätávajú si ako celky v určitom význame.

Súladné uplatňovanie naznačených metodických ciest v predškolskej edukácii nemožno pochopiť len ako jednoduché pripojenie, respektíve priradenie jednej k druhej, alebo ich paralelné uplatňovanie jednej popri druhej. Z tohto dôvodu sme sa výskumne zamerali na ich prepojené používanie tak, aby tento duálny postup bol prospešný deťom v ich kognitívnom

aj percepčno-motorickom rozvoji.

### **Teoretické východiská prepojeného rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania u detí predškolského veku**

S aktuálnymi otázkami rozvíjania gramotnosti detí v základnej škole sa spájajú otázky predprípravy, respektíve podpory raných štádií gramotnosti u detí už v predškolskom období. Potvrzuje to i existencia viacerých teoretických východísk rozvíjania gramotnosti, ktoré majú vyústenia v konkrétnych didakticko-metodických postupoch. Intenzívny záujem súčasných teoretických polemík je sústredený najmä na dve cesty kognitívneho spracovávaného informácií pri dosahovaní významu slova a porozumení písaných textov. V praktických dôsledkoch tieto ovplyvňujú metodické vedenie dieťaťa predškolského aj školského veku v osvojovaní si a aktívnom zvládaní procesov čítania a písania. Podľa O. Zápotočnej (2001, s. 290) sú to tzv. prístupy zdola nahor (bootom up) a zhora nadol (top down). Modely čítania a písania **zdola nahor** vychádzajú z predpokladu, že identifikácia slov je primárne determinovaná bazálnymi úrovňami. Dekódovanie slov a písaných textov závisí od fonologických a vizuálno-percepčných schopností dieťaťa. Vyzdvihuje sa význam čiastkových kognitívnych procesov dieťaťa ako hierarchickej štruktúry jednotlivých úrovní spracovávaného informácií pri čítaní a písaní od najnižších - bazálnych procesov na úrovni percepcie (zabezpečujúcich vstupné informácie prostredníctvom zmyslových orgánov), až po najvyššie úrovne vedomého spracovávaného informácií na úrovni myslenia. Informačný tok je riadený v smere zdola - nahor, čo znamená, že bazálne procesy rozhodujú ako bude informácia spracovávaná na ďalších vyšších úrovniach. Tieto prístupy vychádzajú z neuropsychologických teórií, ktoré zdôvodňujú tradičné utváranie **bázovej gramotnosti** u dieťaťa v 1. ročníku základnej školy. Absolvovanie týchto úrovní je nevyhnutnou podmienkou postupu k vyšším úrovňam procesu čítania. Vizuálna informácia z tlače sa spracúva a transformuje v sérii navzájom závislých krokov, až kým nedosiahne pochopenie významu slova. V ďalších krokoch sa potom dostavuje pochopenie viet - myšlienok a čoraz rozsiahlejších celkov aj súvislostí, až po najvyššie úrovne porozumenia v čítaní - pochopenie textu v relevantnom kontexte, ale bez minimálnej účasti týchto úrovní na celkovom priebehu čítania. Takto identifikované kroky prebiehajú v na seba navzájom závislej postupnosti, pričom sa dôsledne trénujú a precvičujú. Typickým príkladom definovania a rešpektovania jednotlivých krokov nácviku čítania a písania

je syntetický prístup (skladanie slov z hlások a slabík). V písaní, rovnako ako pri čítaní sa začína bazálnymi úrovňami t.j. od mechanických grafomotorických cvičení, cez nácvik jednotlivých grafém, až po spájanie do slabík a slov. Pravidelné precvičovanie prebieha mechanickým odpisovaním podľa predlohy, alebo formou diktátov. Dôsledne sa dodržiavajú požiadavky a kritériá foneticko-ortografickej správnosti a formálno-estetickéj úhl'adnosti. V tejto fáze sa sústreďuje pozornosť na technické parametre tvaru a veľkosti písmen, plynulosť písma, rovnomernosť sklonu a pod. Obsahový kontext písania je spočiatku nepodstatný a tvorbe vlastných textov sa ešte dlho nevenuje pozornosť (Zápotočná, O., 2001).

Na druhej ceste môže dieťa postupovať opačným smerom informačného toku, t. j. **zhora nadol**. O zvládaní čítania a písania rozhodujú myšlienkové procesy, ktoré rozhodujú, čo sa s informáciou bude diať na nižších bazálnych úrovniach (Zápotočná, O., 2001). Teoretické prístupy zhora nadol v súčasnosti významne reprezentujú konštruktivistické (sociolingvistické) modely čítania a písania. Rozhodujúci význam pripisujú vyšším úrovňam t.j. kontextom priamo závislým od aktivity, vedomostí a skúseností čitateľa, ktorý konštruuje významy textov na základe potvrdzovania, alebo vyvracania subjektívnych hypotéz. Výsledkom tohto procesu sú nové poznatky a informácie, ktoré sa potom spájajú s doterajšími vedomosťami, čím dochádza k porozumeniu textu. Najvýznamnejšou praktickou aplikáciou reprezentujúcou uvedené prístupy je tzv. celojazyková metóda, ktorá sa zakladá predovšetkým na kreativite a kognitívnej aktivite čitateľa a pisateľa. Nestotožňuje sa s drilom a mechanickými cvičeniami zameranými na dekodovanie povrchových štruktúr jazyka - písma.

Uprednostňovanie myšlienkových obsahov pred formou vyzdvihujú aj „top down“ prístupy k písaniu. Zdôrazňujú aktívnu subjektívnu úlohu pisateľa pri formovaní a vyjadrovaní významov pre vlastnú potrebu, alebo za účelom komunikácie. Formálno-technické parametre a ortografické pravidlá sa osvojujú a zdokonaľujú sekundárne ako dôsledok písania v procese jeho používania. Na rozdiel od tradičných prístupov, ktoré o obsahovom písaní uvažujú až po zvládnutí formy, prístupy zhora nadol pripúšťajú nedokonalé produkty. Chápú ich ako prirodzené prejavy písomnej produkcie dieťaťa, ako výsledok myšlienkových postupov, ktoré individuálne diferencujú estetické kritériá aj pravopisné pravidlá. Písanie z hľadiska „top down“ prístupov má významné postavenie vo vzťahu k čítaniu. O. Zápotočná (2001, s. 297) považuje písanie za prostriedok formovania vlastných myšlienok, názorov, predstáv a fantázie, keď písaním môže byť svojou podstatou a charakterom významným východiskom čítania. Najmä v predškolskom veku experimentovanie s písaním môže motivovať deti k čítaniu. Chceme tým povedať, že sa deti učia čítať nielen tým, že čítajú, ale aj tým, že píšú. Počiatočné písanie deťom predškolského veku umožňuje vstúpiť do kódu písanej reči prostredníctvom experimentovania, hrových a zážitkových aktivít v procese autentického písania, čo prirodzene u dieťaťa vyvoláva potrebu dekodovania napísaného. Z tohto aspektu má predškolská edukácia disponovať metodickými postupmi na uvádzanie detí do významov písanej kultúry, s dôsledným rešpektovaním a orientovaním sa na čitateľské a pisateľské záujmy, aktivitu a potreby jednotlivých detí.

Teoretické diskusie a úvahy posúvajú problematiku dvoch

ciest k čítaniu a písaniu do roviny hľadania didakticko-metodických východísk, ktoré sa vzťahujú na individualizáciu cieľov a vyučovacích prostriedkov (obsahov, metód, foriem, učebníc, didaktických pomôcok) vzhľadom na rozvojové potreby konkrétneho dieťaťa. Pre predškolskú edukáciu to má zásadný význam v tom, že môže na dieťa rozvojovo pôsobiť v dvoch vzájomne prepojených rovinách (duálne) a to v oblasti prípravy dieťaťa na čítanie a písanie v základnej škole prístupmi zdola nahor a rozvíjaní autentického čitateľsko-pisateľského prejavu dieťaťa prístupmi zhora nadol.

### **Výskum rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania u 5 - 6-ročných detí prostredníctvom stimulačného programu**

Na základe teoretických argumentácií súvislostí prístupov zhora nadol a zdola nahor v čítaní a písaní, rozhodli sme sa pre duálny prístup riešenia problematiky. Zostavili sme stimulačný program prepojeného rozvoja grafomotoriky a podpory písania 5 - 6-ročných detí. Zámerne sme prepojili kognitívny rozvoj dieťaťa v rovine top-down prístupov k písaniu a psychomotorický rozvoj v rovine podnecovania grafomotorického rozvoja na uľahčenie technickej stránky autentických pisateľských pokusov a prejavov dieťaťa. V tejto oblasti sme sa orientovali predovšetkým na vyhľadávanie a stimulovanie úrovne rozvoja detí so špeciálnymi potrebami v grafomotorike. Špeciálne potreby sme pred aplikáciou stimulačného programu rozpoznali prostredníctvom Testu pripravenosti 5 - 6-ročných detí na písanie (Lipnická, M., 2008). Sledovali sme progresívne zmeny vo vývine grafomotorických schopností a počiatočného písania detí. Následne sme u tejto skupiny detí experimentálne overovali stimulačný program *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní* (Lipnická, 2007). **Cieľom výskumu** bolo overiť schopnosť nami zostaveného grafického testu diagnostikovať špeciálne potreby u 5 - 6-ročných detí v grafomotorike a overiť účinnosť nami zostaveného stimulačného u detí so špeciálnymi potrebami v grafomotorike v predškolských triedach materských škôl. Z rozsiahlych výskumných zistení zobrazíme a objasníme len mieru účinnosti stimulačného programu, ktorý sa dostáva do predškolskej edukačnej praxe prostredníctvom distribúcie vydavateľstva Portál.

### **Výskumné metódy a realizácia výskumu**

Pred aplikáciou stimulačného programu sme realizovali **testovanie** detí v preteste a reteste prostredníctvom nami zostaveného grafického testu. Tým istým diagnostickým nástrojom sme merali kvalitu účinnosti stimulačného programu v postteste. Kvantitatívny výskum v oblasti merania individuálnych výkonov 5 - 6-ročných detí z hľadiska pripravenosti na písanie mal depistážny charakter. Umožnil nám rozpoznať deti so špeciálnymi potrebami v grafomotorike, ktoré sú potenciálne rizikové z hľadiska poruchy písania - dysgrafie v školskom období. Samozrejme pri zostavovaní testu sme toto tvrdenie a objektivitu testovania podrobili štatistickému skúmaniu a porovnávaniu. Tri fázy testovania absolvovalo celkovo 150 detí. Keďže ich dochádzka do materských škôl bola nepravidelná, do výskumného súboru boli zaradené len tie z nich, u ktorých boli realizované kompletne všetky testovacie procedúry v preteste, reteste a u detí so špeciálnymi potrebami v grafomotorike aj v postteste. Spolu to bolo 96 detí, z toho 21 detí test vymedzil ako deti so špeciálnymi potrebami v grafomotorike. **Experiment** sme realizovali v experimentálnej skupine so 14 deťmi. Výkony týchto detí sme po experimente štatisticky (individuálne aj v skupine) vyhodnocovali a po-

rovnávali s výkonmi 7 detí v kontrolnej skupine. Stimulačný program bol ešte pred týmto obdobím realizovaný v predvýskume a na jeho základe čiastočne modifikovaný. Následný experiment bol realizovaný v podmienkach 5 materských škôl v predškolských triedach 5 - 6-ročných detí, u ktorých boli v preteste preukázané špeciálne potreby v grafomotorike. Prostredníctvom nami zostaveného stimulačného programu sme zisťovali u detí v experimentálnych skupinách účinky zmien na výsledky v postteste. Tieto sme následne porovnávali s výsledkami posttestu v kontrolných skupinách detí, ktoré neboli zapojené do nami zostaveného stimulačného programu.

### Vybrané výsledky experimentu

#### *Výsledky detí so špeciálnymi potrebami v experimentálnej a kontrolnej skupine v postteste*

Po aplikácii nami zostaveného stimulačného programu u detí so špeciálnymi potrebami v grafomotorike v experimentálnej skupine sme v postteste (testovanie nami zostaveným grafickým testom) zisťovali účinky zmien na výsledky v postteste. Testovali sme úroveň rozvoja grafomotoriky (kresba, prvky písma) a počiatočného písania u tejto skupiny detí. Na individuálnej úrovni sme porovnali výsledky pretestu, retestu a posttestu u jednotlivých detí zaradených do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Štatistické vyhodnotenie umožnilo rozlíšiť zoskupovanie výsledkov detí na jednotlivých bodových úrovniach testu v oboch skupinách. Zvolená bola hodnotiacia stratégia testovania t.j. čím lepší výkon dieťaťa v teste, tým lepšie hodnotenie - skóre (t.j. menší počet bodov) a naopak. Je to aj z dôvodu, že postupy hodnotenia výsledkov detí boli prevzaté z testu J. Jiráseka.

Individuálne výsledky detí z experimentálnej a kontrolnej skupiny porovnané v preteste, reteste a postteste poukázali na vývin grafomotorických schopností a počiatočného písania detí za 28 dní dennej realizácie stimulačného programu. Zo štatistického vyhodnotenia výsledkov testovania experimentálnej a kontrolnej skupiny je možné vyvodit' tieto zistenia:

- **Všetky deti so špeciálnymi potrebami v preteste** dosiahli podpriemerné výsledky kritériálneho hodnotenia (od 12 - 15 bodov).

- Retest zaznamenal nerovnomerné výkony len u dvoch detí so špeciálnymi potrebami, zrejme na podklade viacerých faktorov, takže **bodové rozdiely u detí so špeciálnymi potrebami v preteste a reteste boli štatisticky nevýznamné**.

- Z hľadiska posudzovania a hodnotenia miery účinnosti nami zostaveného stimulačného programu sú ale výskumne zaujímavé **štatisticky lepšie bodové výsledky detí z experimentálnej skupiny v postteste ako výsledky detí v kontrolnej skupine**.

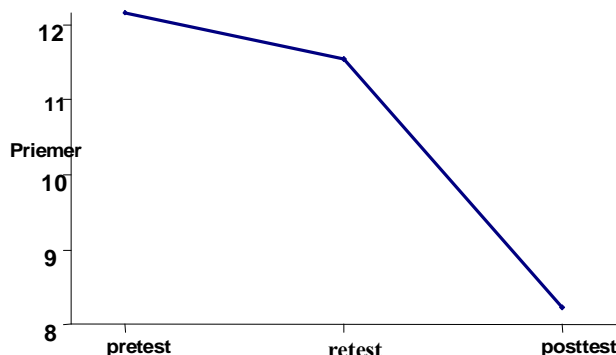
- **Zlepšenia bodového skóre u všetkých detí z experimentálnej skupiny v postteste** preukazujú v porovnaní s bodovým skóre v preteste posun z podpriemernej úrovne rozvoja ich grafomotorických schopností a počiatočného písania na úroveň nadpriemerných a priemerných výkonov. Bodové zlepšenie nastalo priemerne o 5 - 7 bodov. Optimisticky je preto možné uvažovať nad stimulačným účinkom nami zostaveného programu, avšak nevyhnutné je uvedomiť si rôzne súvislosti a okolnosti jeho pôsobenia na deti v experimentálnej skupine. V prvom rade sa zamýšľame nad intervenovaním faktoru zrenia, ktoré je fyziologické a na individuálnej úrovni ovplyvňuje celkový rozvoj osobnosti dieťaťa. Na eliminovanie faktoru zrenia pri posudzovaní efektivity nami zostaveného stimulačného programu sme preto zvolili krátky časový úsek

jeho pôsobenia t.j. 28 dní. Tiež sme predpokladali, že faktor zrenia pravdepodobne pôsobil rovnako v oboch sledovaných skupinách (experimentálna aj kontrolná).

- Vo výsledkoch testovania je zrejma **stabilita bodového skóre testovaných detí v kontrolnej skupine** (resp. nízka dynamika zmien) vo všetkých troch testoch kontrolnej skupiny v porovnaní s experimentálnou.

- **Experimentálna skupina vo výsledkoch testovania vykazuje tendenciu k zvyšovaniu variability výsledkov v čase**, čo je príznakom pozitívneho pôsobenia stimulačných účinkov a presunom respondentov do citlivejšej lineárnej oblasti testovej škály.

- **Nastal výrazný posun bodového skóre u 6 detí z experimentálnej skupiny z podpriemerných výkonov do nadpriemernej úrovne pripravenosti na písanie**. Kvalitatívne zmeny grafomotorických schopností a počiatočného písania detí mohli nastať pod vplyvom intenzívneho pôsobenia nami zostaveného stimulačného programu alebo významnejšie na zmeny pôsobila kvalita jednotlivých podnetov v didaktických aktivitách, v súlade so zrením organizmu. Celkové priemerné zlepšenie výkonov detí v experimentálnej skupiny v postteste po aplikovaní nami zostaveného stimulačného programu preukazuje graf 1.



Graf 1 Priemer bodového zlepšenia výkonov detí v experimentálnej skupine v porovnaní v preteste, reteste a postteste.

Pri porovnaní celkového zlepšenia priemerného bodového skóre nami zostaveného grafického testu v porovnaní výsledkov detí v experimentálnej skupine v preteste a postteste zaznamenávame posun od podpriemernej úrovne t. j. špeciálnych potrieb detí v grafomotorike (pretest) do priemernej úrovne pripravenosti na písanie (posttest), čo vyjadruje priemer 8 bodového skóre nami zostaveného grafického testu, ktorý zovšeobecnene preukazuje mieru účinnosti pôsobenia nami zostaveného stimulačného programu u skupiny detí v experimentálnej skupine.

### Diskusia výsledkov a závery

Tvorbou a experimentálnym overovaním stimulačného programu *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní* sme sa snažili prispieť k inováciám názorov a prístupov na školské zgramoťovanie detí. Experimentálnemu zásahu predchádzala dôsledná teoretická analýza formálnej aj obsahovej stránky stránky písania. V oblasti grafomotorického rozvoja sme zistili, že deti so špeciálnymi potrebami z rôznych neidentifikovaných príčin odolávajú cieľnému precvičovaniu a upevňovaniu grafomotorických schopností, ktorý predpokladá istú úroveň vôľovo-motivačného a adaptačného úsilia. Pravdepodobnejšie ale je, že na tejto strane intervalu nie sme schopní merať

dostatočne rovnako (s rovnakou váhou oboch sledovaných položiek), alebo deti so špeciálnymi potrebami sa skôr rozvíjajú autenticky a preferujú realizáciu vlastných (nie vedených a organizovaných) grafomotorických zámerov a počiatočného písania. Deti na písanie pripravené sú tak zrejme lepšie schopné prijímať poznanie od učiteľa a ľahšie sa prispôbujú jeho požiadavkám v cielenom (kurikulárne podporovanom) grafomotorickom rozvoji. Túto skutočnosť považujeme za odhalenie nečakaného efektu nášho skúmania. Pri experimentálnom overovaní stimulačného programu sme zistili, že sa zlepšila úroveň pripravenosti 5 - 6-ročných detí na písanie v experimentálnych skupinách oproti kontrolným skupinám. V súlade s teoretickými východiskami podpory ranej gramotnosti a stratégiami rozvoja grafomotorických schopností detí predškolského veku realizovaný aplikovaný výskum potvrdil efektívnosť nami zostaveného stimulačného programu u detí so špeciálnymi potrebami v experimentálnej skupine. Štatisticky významne lepšie sú výsledky detí so špeciálnymi potrebami v experimentálnej skupine v postteste oproti výsledkom detí v kontrolnej skupine. Výsledky posttestu poukazujú na účinnosť prirodzených prístupov rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí v predškolskom veku, ktoré integruje nami zostavený stimulačný program. Zavádzanie zmien a inovácií v predškolskej edukácii pova-

žujeme podobne ako v iných oblastiach života za nevyhnutnú súčasť reagovania na vývoj a pokroky sociokultúrneho diania. Osobnostne orientovaný model predškolskej edukácie presadzuje aktivitu, tvorivosť a spontánnosť prejavov dieťaťa v činnostnom poznávaní v stimulujúcom prostredí. Pri zdôrazňovaní inovatívnosti nami zostaveného stimulačného programu sme tradičné prístupy rozvoja grafomotorických schopností detí poňali ako rovnocennú (nenadradenú, nepreferovanú) a obohacujúcu súčasť podpory rozvoja počiatočného písania detí v predškolskom veku, v kontexte metód podpory ranej gramotnosti detí. Ku komplexnosti poznania riešenej problematiky prispeli aj názory pedagógov, psychológov, logopédov a špeciálnych pedagógov zaoberajúcich sa ontogenézou vývinu grafomotoriky i ranej gramotnosti detí. Interdisciplinárny prístup nám umožnil zorientovať sa v teoretických aj metodických dimenziách prístupov viacerých vedných odborov, napriek tomu si uvedomujeme, že táto práca neobsiahla celú šírku a hĺbku poznania problematiky. Naše úsilie o integrovanie inováčných pedagogických aj špeciálno-pedagogických prístupov jej riešenia nepovažujeme preto za uzavreté, ale naopak za inšpirujúcu príležitosť na jej ďalšie produktívne rozvinutie a obohatenie zo strany pedagogickej praxe.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P. - ZÁPOTOČNÁ, O. *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 271 - 305. ISBN 80-7178-585-7
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha : Portál 2007, 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7
- LIPNICKÁ, M. Čtení a psaní předškolních dětí. In *Informatorium*, roč.12, 2005, č. 9, s. 6 - 7.
- LIPNICKÁ, M. Jak se vyvíjí počáteční psaní dětí? In *Informatorium*, roč. 8, 2006, č. 7, s. 6 - 7. ISSN 1210-7506
- LIPNICKÁ, M. *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a podpora počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-549-1
- Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom*. Žiar n/Hronom : Nadácia škola dokorán, 1999. ISBN 80-968292-0-3

**Summary:** *The article presents the results of an experimental verification of stimulative program "The development of graphomotorics and support of writing in nursery schools." It outlines the coherences to its teoretical outlets and informs about actual approaches to development of reading and writing at the children of a pre-school age. From these it derives dual approach of interconnected development of graphomotorics and elementary writing and reading at the pre-school children. It reports about selected research findings from comparison of children outcomes with special needs in graphomotorics in experimental and control groups which have been measured after an application of stimulative program in posttest.*

## PLÁNOVANIE KRITÉRIÍ A SPÔSOBOV HODNOTENIA VZDELÁVACÍCH VÝSTUPOV V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA V ŠKOLSKOM VZDELÁVACOM PROGRAME

Nadežda Kašiarová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** *Príspevok je zameraný na vysvetlenie postupov v príprave kritérií a prostriedkov hodnotenia výstupov učenia sa žiakov v predmete slovenský jazyk v základnej a strednej škole. V texte sú definované pojmy kritérium a prostriedok hodnotenia a ich funkcia v hodnotiacom procese. Autorka uvádza a komentuje príklady nesprávne formulovaných kritérií a prezentuje dva návrhy kritérií a prostriedkov hodnotenia ku konkrétnemu tematickému celku a vzdelávacím výstupom, ktoré sú vymedzené vo vzdelávacom štandarde predmetu.*

**Kľúčové slová:** *učebná osnova, obsah vzdelávania, vzdelávací výstup, kritériá hodnotenia, metódy a prostriedky hodnotenia*

Tvorba školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú prácu všetkých učiteľov školy. Mieru ich aktivity či podielu na konečnom výsledku svojim spôsobom riadia požiadavky na štruktúru tohto zásadného dokumentu, ktorým škola projektuje obsahovú reformu vo vlastných špecifických podmienkach.

Východiskom pre prípravu ŠkVP sú legislatívne dané *Zásady a podmienky pre vypracovanie ŠkVP* (Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2, 3, 2008, s. 40). Zásady sú rozpracované do odporúčaní na proces tvorby ŠkVP v dokumente *Metodika tvorby ŠkVP*, (SPÚ, 2008). Mali by pomôcť všetkým, ktorí pripravujú školský vzdelávací program, pretože ide o novú činnosť a novú skúsenosť prevažne pedagogických zamestnancov MŠ, ZŠ a SŠ. Do tejto činnosti sú postupne zapájaní všetci učители, a to predovšetkým v príprave učebnej osnovy, ktorá ako súčasť ŠkVP vymedzuje didaktickú koncepciu obsahu vzdelávania v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo kurzoch. Učebná osnova predmetu by mala mať nasledovnú štruktúru:

- *záhlavie - názov predmetu, časový rozsah výučby, názov ŠVP, názov ŠkVP, kód a názov odboru štúdia, ročník, v ktorom sa vyučuje, stupeň vzdelania, forma štúdia, vyučovací jazyk;*
- *charakteristika vyučovacieho predmetu;*
- *ciele vyučovacieho predmetu;*
- *výchovné a vzdelávacie stratégie;*
- *stratégie vyučovania;*
- *učebné zdroje;*
- *obsah vzdelávania - učivo* (Metodika tvorby ŠkVP, s.17).

Učiteľom majú pomôcť aj ukážky vzorových ŠkVP ([www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)), v ktorých sú navrhnuté jednotlivé časti učebnej osnovy pre konkrétne vyučovacie predmety a niektoré prierezové témy, avšak neúplne je v nich spracovaná časť *obsah vzdelávania*, v ktorej by malo byť sformulované:

- *učivo (tematický celok s hodinovou dotáciou);*
- *vzdelávacie výstupy;*
- *kritériá hodnotenia;*
- *metódy a prostriedky hodnotenia;*
- *medzipredmetové vzťahy* (Metodika tvorby ŠkVP, s.22).

Prezentované návrhy neobsahujú vôbec alebo len čiastočne kritériá, metódy a prostriedky hodnotenia. Predpokladáme, že príprava uvedených didaktických prvkov vzbudzuje u učiteľov istý rešpekt alebo ich plánovanie sa spája až so samotným vyučovacím procesom, keď si učiteľ pripravuje hodnotenie výsledkov práce žiakov. Tieto úvahy potvrdzujú aj diskusie s učiteľmi na vzdelávacích podujatiach, ktoré som ako lektorka viedla v uplynulom školskom roku. Účastníci otvorene reflektovali svoju prax, v ktorej prípravu kritérií hodnotenia označili za nepravidelnú alebo intuitívnu záležitosť.

V *Metodike tvorby ŠkVP* je vysvetlený postup formulácie kritérií hodnotenia spolu s príkladmi. Je však možné, že pri mechanickom preberaní odporúčaných výrazov či slov môže vzniknúť formulácia, ktorá neobsahuje kritérium hodnotenia. Objavujú sa aj návrhy, v ktorých sú kritériá a metódy hodnotenia integrované, čo je síce logické, ale len vtedy, ak ich vie učiteľ odlišiť, pretože ich stotožňovanie môže potom komplikovať hodnotenie. Preto je potrebné, aby učiteľ správne aplikoval poznatky o kritériách a metódach hodnotenia v ich príprave, odlišil ich aj formálne (napr. v tabuľke) a uvedomil si ich ako riadiaci prvok pre výchovno - vyučovací proces v triede.

Ďalším problémom je návrh hodnotiacich nástrojov na hodnotenie cieľov v afektívnej a psychomotorickej oblasti v predmetoch, ktoré sú primárne zamerané na kognitívne ciele, avšak v zmysle cieľov edukácie a kľúčových kompetencií musia byť rozpracované do všetkých vzdelávacích oblastí. Učители sa buď vyhýbajú zisťovaniu ich úrovne u žiakov v priebehu i na konci istých časových celkov kvôli náročnosti prípravy ich hodnotenia, alebo za prioritu považujú hodnotenie kognitívnych cieľov.

Uvedené zistenia sa stali podnetom na napísanie príspevku,

ktorého *cieľom je vysvetliť pojmy kritérium hodnotenia a prostriedky hodnotenia a význam ich plánovania v ŠkVP a aplikácie vo výchovno-vzdelávacom procese.*

Východiskom prípravy kritérií hodnotenia je *vzdelávací výstup/výkon žiaka*, ktorý je určený vo vzdelávacom štandarde predmetu. Vyjadruje stanovenia o tom, čo žiak vie, chápe a je schopný urobiť, aby ukončil proces učenia/vzdelávania. Ide o štruktúrovaný popis spôsobilostí (odborné, všeobecné, kľúčové) nevyhnutných pre výkon určitej pracovnej úlohy, činnosti alebo súboru činností (Metodika tvorby ŠkVP, 2008). Žiak potrebuje od učiteľa aj informáciu o tom, či vzdelávací výstup/výkonový štandard zvládol alebo nie. Na to slúžia *kritériá hodnotenia*, ktoré stanovujú, *ako a podľa čoho sa pozná, či si žiak naozaj tieto kompetencie osvojil.* (Metodika tvorby ŠkVP, 2008). Pri ich formulácii vychádzame z teoretického vymedzenia pojmu kritérium, ktoré je podľa Slavíka (1999) definované ako názov pre vlastnosť, ktorú objekt hodnotenia buď má, alebo nemá, alebo ju má v len nejakej miere a podľa toho je hodnotený. Kritérium je nejaké slovo alebo slovné spojenie, ktoré zameriava pozornosť na určitú kvalitatívnu stránku hodnoteného javu a vymedzuje ich hodnotovú polaritu, napr. tvorivý - netvorivý, funkčný - nefunkčný, presný - nepresný, správny - nesprávny, atď. Príprava kritérií hodnotenia spočíva v tom, že učiteľ má nimi pomenovať očakávanú vlastnosť požadovaného vzdelávacieho výstupu.

Pasch (1998) rozlišuje kvantitatívne kritériá, ktoré súvisia zvyčajne s témami, v ktorých ide o „správnu odpoveď“, to znamená s poznávacími procesmi na úrovni vedomostí a aplikácie, napr. vyriešiť správne aspoň 7 úloh z desiatich, s presnosťou na 75 %, uviesť najmenej 3 dôvody, použiť 10 slovíčok osvojených v tomto týždni, minimálne 5 zásahov z 10 hodov.

Kvalitatívne kritériá podľa Pasha (1998) súvisia s vyššími poznávacími procesmi na úrovni syntézy alebo hodnotiaceho myslenia. Tieto kritériá posudzujú zložitejšiu činnosť žiaka, čo býva často náročné, pretože učiteľ musí určiť minimálnu úroveň formy alebo substanciu výkonu či produktu žiaka, ktorá bude prijatá. Príklady kvalitatívneho vymedzenia kritérií:

- *V úvahe bude hodnotená presnosť uvedených faktov, ich súvislosť s témou, presvedčivosť argumentácie, vetná stavba, pravopis, použitie slov, usporiadanie a logika práce.*

- *Návrhy „reklamného textu“ budú hodnotené podľa toho, nakoľko bol produkt predstavený prípadnému zákazníkovi ako žiaduci, ďalej podľa zrozumiteľnosti vyjadrenia a spisovnosti prejavu.*

- *Výkresy budú hodnotené podľa toho, ako ich autori pracovali s farbou a či predstavujú ulicu popísanú v zadani.*

- *Projekt o turistike v našom regióne bude hodnotený podľa týchto kritérií: presnosť informácií o cenách, vzdialenostiach, dokumentácia pomocou máp, obrázkov a kresieb, prehľadnosť, gramatická správnosť.*

Zásadným rozdielom medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi kritériami hodnotenia pre kognitívnu oblasť je, že v hodnotení výkonov na úrovni zapamätania a porozumenia poznatkov zisťujeme správnosť výsledku. Na ďalších úrovniach v hierarchii výkonov je potrebné očakávané vlastnosti výkonu pomenovať ďalšími konkrétnymi a výstižnými výrazmi alebo ucelenou vetou.

Kritériá hodnotenia budú plniť svoju funkciu vtedy, keď sú jednoznačne a zrozumiteľne sformulované a vyjadrujú to, čo má preukázateľne obsahovať požadovaný vzdelávací výstup. Nasledujúci príklad uvádza 3 formulácie, ktoré budeme analyzovať podľa požiadaviek na kritérium hodnotenia.

**Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia**  
**Predmet slovenský jazyk a literatúra - 1. ročník**  
**stredných škôl**

**časť: slovenský jazyk**

**Spôsobilosť: čítanie s porozumením**

● Vzdelávaci výstup: **Žiak dokáže vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu.** (ŠVP, ISCED 3, 2008)

● Navrhované kritérium hodnotenia:

a) **Žiak diskutoval o využití informácií a podnetov z textu na riešenie reálnych problémov.**

Formulácia uvádza činnosť žiaka, v ktorej sa môže prejaviť rôzne, napríklad klásť otázky, hodnotiť názory iných žiakov, alebo vyjadriť svoj vlastný názor na riešenie problémov. Takto formulované „kritérium“ pripúšťa viac významov, resp. interpretácií obsahu kritéria, je teda nejednoznačné, a preto podľa neho učiteľ nezhodnotí požadovaný výkon.

b) **Žiak uviedol v diskusii vlastný názor na využitie informácií a podnetov z textu na riešenie reálnych problémov.**

Formulácia uvádza činnosť a čiastočne požiadavku na výkon. Podľa tohto „kritéria“ bude úspešný každý žiak, ktorý vyjadri svoj názor na riešenie reálnych problémov súvisiacich s textom. Kritérium nevyjadruje nároky na využitie podnetov z prečítaného textu.

c) **Žiak použil informácie a podnety spracované z textu na vyjadrenie a argumentáciu vlastného názoru na riešenie reálnych problémov.**

Formulácia uvádza jednoznačné a preukázateľné požiadavky na vzdelávaci výstup ako celok, to znamená zdôvodnené vyjadrenie názoru žiaka. Úspešný bude ten žiak, ktorý svoj vlastný názor vie zdôvodniť. Podľa takto sformulovaného kritéria môže učiteľ požadovaný výkon zhodnotiť.

Ďalším krokom je **príprava metód a prostriedkov hodnotenia**, ktoré vymedzujú cesty a spôsoby overovania kompetencií a špecifických cieľov výučby. Učiteľ uvažuje nad tým, na základe akej metódy preverí výkon žiaka a aké prostriedky hodnotenia sú najvhodnejšie (Metodika tvorby ŠKVP, 2008).

Pash (1998) rozdeľuje prostriedky hodnotenia podľa stupňa riadenia:

*Najviac riadené:*

- ústne skúšanie, test, písomná práca;
- vystúpenie žiaka, výrobok, projekt;
- pozorovanie, rozhovory, dotazníky;
- mimoškolské úlohy, výrobky, písomné práce, poznámkový zošit;

*Najmenej riadené:* pozorovanie v prirodzenom prostredí - cez prestávku, v knižnici, atď.

Učiteľ si môže vybrať prostriedok na overovanie výkonu v kognitívnej oblasti, zisťovanie správania a postojov v afektívnej oblasti a overenie zručností v psychomotorickej oblasti.

V **súčasnosti** sa začínajú využívať aj ďalšie prostriedky hodnotenia práce žiakov. Turek (2008) odporúča tzv. **portfólium**, ktoré má umožniť žiakovi, učiteľovi, rodičom a ostatným záujemcom čo najkomplexnejší pohľad na to, ako sa žiak učí, uvažuje, vytvára rôzne produkty svojho učenia sa, ako komunikuje, aké má záujmy a pod. Do portfólia sa ukladajú testy, protokoly, výkresy, projekty, referáty, slohové práce, záznamy učiteľa, sebahodnotiace háčky, odkazy a poznámky rodičov a pod.

Podnety na prípravu prostriedkov hodnotenia ponúka učiteľom autentické vyučovanie a **autentické hodnotenie žiakov**. Vyučovaci proces sa má priblížiť čo najviac reálnemu svetu a žiaci majú zmysluplne aplikovať získané poznatky. V autentickom hodnotení sa preto nehodnotí školská úloha,

ale výkon, ktorý má zmysel mimo školy. Nehodnotí sa diktát, ale list kamarátovi, nehodnotí sa didaktický test z aritmetiky, ale rozpočet na školský výlet a pod.

V súčasnosti sa viac využíva aj **spätná väzba od žiakov** na vyučovaci proces a hodnotenie kvality práce učiteľov žiakmi, a to prostredníctvom anonymných dotazníkov.

Jeden z princípov humanizácie hodnotenia - sústavnosť a variabilita foriem hodnotenia (Kosová, 2002) je podnetom pre učiteľa, aby **využíval najrôznejšie metódy a formy**, tradičné i inovatívne, kombinoval priebežné a záverečné, formálne i neformálne, formatívne a sumatívne hodnotenie, ústne, písomné a praktické skúšanie.

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame ukážky návrhov kritérií a metód hodnotenia vzdelávacích výstupov žiaka v jednom tematickom celku učebnej osnovy v predmete slovenský jazyk a literatúra v 5. ročníku ZŠ a v 1. ročníku strednej školy. Ukážky majú odlišnú formu spracovania, čím poukazujeme na možnosť učiteľa zvoliť, resp. vytvoriť si takú formu, ktorá mu bude v praxi pomáhať, podstatné je, aby kritériá boli kritériami a prostriedky prostriedkami a logicky nadväzovali na predchádzajúce časti *obsahu učebnej osnovy*. V tematickom celku, pre ktorý je určený väčší počet vzdelávacích výstupov, môže učiteľ napláňovať kritéria súhrne, spojí viac čiastkových kritérií do jedného, kľúčového (návrh č. 1). V tematickom celku s menším počtom vzdelávacích výstupov je vhodné formulovať kritériá ku každému z nich (návrh č. 2). Obidva návrhy sú na konci príspevku.

**Záver:**

V predmete SJL môže príprava kritérií hodnotenia pomôcť učiteľovi v riešení problému, **ako komplexne zhodnotiť prácu a výsledky žiakov v rôznych druhoch výkonu**, napríklad jednoznačne merateľný výkon (ovládanie pravopisu a gramatiky, literárnej teórie) a dosiahnutú úroveň komunikačných zručností žiakov. Učiteľia SJL stoja v období záverečnej klasifikácie aj pred ďalšou náročnou úlohou - vyjadriť známku výsledky žiaka v jazykovej a literárnej časti predmetu.

V tomto už dlhodobom probléme je pre učiteľa východiskom významná zmena, ktorú zavádza obsahová reforma, a to **kompetenčne zamerané ciele výchovy a vzdelávania**. Kompetenciu predstavujú vedomosti, zručnosti a postoje a nie je možné zdôrazňovať len jednu - dve z týchto zložiek. Z toho vyplýva, že pri plánovaní výstupu v predmete SJL, na ktorom preukáže žiak dosiahnutú úroveň požadovanej kompetencie, je potrebné hľadať, navrhovať a pomenovať taký **produkt, ktorý poskytuje žiakovi priestor na komplexnejšie preukázanie komunikačnej kompetencie**, t.j. získaných vedomostí, zručností a postojov v príslušnom tematickom celku a ktorý umožní učiteľovi hodnotiť výsledky podľa vopred sformulovaných kritérií.

Príprava kritérií a prostriedkov hodnotenia je činnosť, v ktorej by mali učiteľia spolupracovať, mať dostatok času, potrebné zdroje - včas zverejnené legislatívne dokumenty, aktuálne odborné publikácie a pod. Výsledok stojí za vynaloženú námahu. **Dobre pripravené kritériá a prostriedky hodnotenia v učebnej osnove ŠKVP by mali pomáhať učiteľom v riadení výchovno-vzdelávacieho procesu.** Dôležitým krokom zo strany učiteľov bude vyhodnotenie hodnotiaceho procesu, aby zistili, či naplánované kritériá a prostriedky hodnotenia umožnili v skutočnosti hodnotiť výsledky žiakov a čo je potrebné upraviť do budúceho vyučovacieho obdobia.

Dobre pripravované kritériá a prostriedky hodnotenia sú rovnako dôležité pre samotných žiakov. Ukazujú im zmysluplnosť ich práce a sú východiskom aj k rozvoju schopnosti sebahodnotenia. Jednoznačné a zrozumiteľné kritériá a pro-

striedky hodnotenia sú významnými motivačnými podnetmi zo strany učiteľa v uspokojovaní univerzálnych potrieb žiaka, predovšetkým potreby zažiť úspech a potreby ocenenia a uznania.

Návrh č. 1 - aplikácia štruktúry obsahu vzdelávania v učebnej osnove podľa Valenta (2008)

Názov predmetu: Slovenský jazyk a literatúra

Časť: literárna výchova

Ročník: piaty - základná škola

<p><b>Tematický celok:</b> <b>Témy:</b></p> <p><b>Základné učivo:</b></p>	<p><b>Próza (8 vyučovacích hodín)</b> Literatúra pre deti Príbehy zo života detí (detský hrdina, dej, prostredie). Autori literatúry pre deti a ich najznámejšie diela. Humor a jeho úloha v literárnom diele Štylisticky príznačkové slová v literatúre. Slang ako charakterizačný jazykový prostriedok. Dejová osnova a reprodukcia obsahu prečítaného diela (úryvku, ukážky). Charakteristika postáv literárneho diela. Hlavná myšlienka ako výsledok analýzy a zistených súvislostí vyjadrená do logickej výpovede. Hodnotenie obsahu a formy ukážky (úryvku, diela) čitateľom, argumentácia. <b>Nové pojmy:</b> Humor, humorný dej, humorná postava, humorná situácia, slang, rozprávač <b>Fakty, údaje:</b> mená spisovateľov literatúry pre deti, názvy kníh</p>
<p><b>Ciele, výstupy</b></p>	<p><b>Minimálny štandard</b> <b>Žiak je schopný:</b> určiť hlavné a vedľajšie postavy; po prečítaní textu vysvetliť, ako vznikol nadpis; vyhľadať odsek v texte; vyhľadať kľúčové slová v odseku; charakterizovať literatúru písanú pre deti; uviesť meno jedného z vybraných autorov a jeho diela; s pomocou (postupným návodom) vyučujúceho dokáže sformulovať hlavnú myšlienku. <b>Optimálny štandard</b> <b>Žiak je schopný:</b> vysvetliť literárnu postavu ako fikciu autora, nositeľa deja; určiť hlavné a vedľajšie postavy; výstižne charakterizovať postavy; vysvetliť funkciu nadpisu; vyhľadať a posúdiť súvislosti medzi nadpisom a textom; vysvetliť členenie textu na odseky; vyhľadať kľúčové slová v odseku; zdôvodniť, prečo sa literárne dielo člení na kapitoly; charakterizovať literatúru písanú pre deti; vymenovať vybraných autorov (5) a ich diela; abstrahovať a sformulovať hlavnú myšlienku na základe vyhľadávania potrebných informácií v texte, ich porovnávaní a syntézy, resp. jednoduchého zovšeobecnenia.</p>
<p><b>Kritériá úspešnosti</b></p>	<p><b>Žiak bude úspešný, keď:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Správne vyriešil testové úlohy k literárnemu textu zisťujúce zvládnutie nových pojmov vo výstupnom teste minimálne na úrovni 60 % z celkového skóre;</li> <li>• Samostatne napísal prácu pod názvom „Príbeh, ktorý ma rozosmial“, ktorá obsahovala:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) podrobnú osnovu príbehu z jednej kapitoly ľubovoľne vybranej knihy pre deti,</li> <li>b) stručnú charakteristiku jednej humornej postavy z tohto príbehu,</li> <li>c) výstižne sformulovanú hlavnú myšlienku príbehu.</li> </ol> </li> </ul> <p>Poznámka: na hodnotenie písomnej práce si učiteľ pripraví skórovanie (body) ku kritériám a škálu výkonu (stupnicu), v ktorej určí hranicu minimálneho výkonu (na známku dostatočný)</p>
<p><b>Metódy a prostriedky hodnotenie</b></p>	<p>Priebežný autotest Výstupný test Písomné spracovanie prečítaného príbehu z knihy pre deti Dotazníky na zistenie spätnej väzby k príbehu a k výsledkom učenia sa žiaka v danom tematickom celku.</p>
<p><b>Medzipredmetové vzťahy</b></p>	<p><b>Etická výchova, informatika.</b></p>



**Návrh č. 2** - aplikácia štruktúry obsahu vzdelávania v učebnej osnove podľa Metodiky tvorby ŠkVP (2008). V tomto príklade sú kritériá navrhnuté len na hodnotenie výkonu žiaka na optimálnej úrovni, učiteľ musí niektoré z nich upraviť tak, aby mohol podľa nich hodnotiť výkon žiaka na minimálnej úrovni.

**Názov predmetu:** Slovenský jazyk a literatúra

**Časť:** jazyk

**Ročník:** prvý - stredná škola

**Tematický celok:** Práca s informáciami

**Pojmy:** text, obsah textu, forma textu, kontext, súvislé texty, nesúvislé texty, vecné texty, umelecké texty

**Výstupy:** Vie rozlíšiť a charakterizovať umelecký a vecný text po obsahovej i formálnej stránke.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak správne zaradil konkrétny umelecký a vecný text a určil v ňom charakteristické znaky.

**Pojmy:** autorský zámer, poznávací a estetická funkcia textu

**Výstupy:** Vie v texte analyzovať využitie výrazové prostriedky, z hľadiska autorovho zámeru a funkcie textu.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak identifikoval v texte všetky jazykové prostriedky potvrdzujúce zámer autora a funkciu textu.

**Pojmy:** kľúčové slová, informácia, vedľajšia informácia v texte

**Výstupy:** Dokáže identifikovať kľúčové slová textu, rozlíšiť v texte podstatné informácie od nepodstatných.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak správne určil v konkrétnom texte kľúčové slová a vyvodil podstatné informácie.

**Pojmy:** hlavná myšlienka

**Výstupy:** Dokáže sformulovať hlavnú myšlienku textu.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak vyvodil z textu hlavnú myšlienku, ktorá logicky s textom súvisí.

**Pojmy:** zdroje informácií, spôsoby spracovania informácií, osnova, konspekt, téza

**Výstupy:** Dokáže spracovať text - vytvoriť z neho konspekt, osnovu z prečítaného textu, tézu.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak vytvoril z textu výstižný a logický konspekt, stručnú osnovu a výstižnú a ucelenú tézu vyplývajúcu z textu s použitím presnej a voľnej citácie a parafrázy so správnym uvedením bibliografického odkazu.

**Pojmy:** interpretácia textu

**Výstupy:** Ovláda základy kritického čítania, t. j. vie vnímať problémy nastolené textom.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak identifikoval problémy vyjadrené v texte a svoj úsudok zdôvodnil odkazom na text a odkazom na iné zdroje

**Pojmy:** argumentácia

**Výstupy:** Dokáže vyjadriť svoj názor na riešenie reálnych problémov s využitím podnetov z prečítaného textu.

**Kritériá hodnotenia:** Žiak využil informácie získané z textu na vyjadrenie a argumentáciu vlastného názoru na riešenie reálnych problémov.

**Metódy a prostriedky hodnotenia:** Priebežný didaktický test. Konspekt textu s informáciami o významnej osobnosti regiónu (v elektronickej PP prezentácii.)

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. B. Bystrica : MPC, 2000. ISBN 80-8041-299-5

PASCH, M.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

STANKOVSKÝ, I. - HAUSER, J.: *Metodika tvorby ŠkVP*. Bratislava: ŠIOV, ŠPÚ, 2008, dostupné na <http://www.statpedu.sk>

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9

*Zásady a podmienky pre vypracovanie ŠkVP*. Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2, 3, 2008, dostupné na <http://www.statpedu.sk>

VALENT, M.: Ako vytvoriť školský vzdelávací program 4. časť. In: *Manažment školy v praxi*, 2008, č. 10.

**Summary:** The article aims to explain approaches in the preparation of criteria and means of assessing outputs of pupils' learning in the subject of Slovak Language and Literature in primary and secondary schools. The word 'criterion' is defined as well as means of assessment and their function in the assessment process. The author presents and comments on incorrect formulation of criteria and presents two recommendations of criteria and means of assessment related to concrete themes and educational outputs, which are contained within the standards of the subject.

## AKO POZNÁVAŤ (SKÚMAŤ) GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV (1. ČASŤ)

Eva Sihelská a Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

**Anotácia:** V článku sa venujeme pojmu gramotnosť ako celoživotnému fenoménu rozvoja človeka. Predstavujeme v ňom empirický prístup na poznávanie (skúmanie) pedagogickej reality rozvoja gramotnosti a uvádzame možnosti, prínosy i úskalia pedagogického experimentu, metodiky merania a evalúacie gramotnosti so zameraním na čitateľské schopnosti žiakov 1. stupňa ZŠ.

**Kľúčové slová:** riziková populácia žiakov, mentálny svet negramotného žiaka, gramotnosť, komunikačná kompetencia a funkčná gramotnosť.

### Namiesto úvodu

V uplynulých rokoch sme boli niekoľkokrát konfrontovaní výstupmi meraní gramotnosti populácie žiakov (medzinárodné štúdie PIRLS a PISA), ktorí navštevujú naše základné školy. Zistenia o stave jednotlivých gramotností školopovinné populácie žiakov vyvolávajú mnoho otázok o **zmysle a efektívnosti**

pedagogického riadenia školského systému a pedagogického riadenia našich základných škôl. Zistenia opakovane naznačujú častokrát zahmlievanú a zo strany kompetentných aj účelovo manipulovanú skutočnosť - existenciu **neefektívneho (neúčelného)** a občanov Slovenskej republiky **diskriminujúceho** školského systému. A nič koncepčné, žiaľ, nena-

svedčuje tomu, že by to mohlo byť v blízkej budúcnosti inak.

*Aká je súčasnosť?* Po absolvovaní inštitucionálnej školskej edukácie zostáva nie zanedbateľná časť populácie žiakov vlastne **negramotná**. Znamená to, že po absolvovaní *základnej školy* zostáva v stave „negramotnosti“ približne 28 % žiakov (v náhodne vybratej skupine 100 žiakov, dnes opúšťajúcich naše základné školy, je 28 žiakov - 10 dievčat a 18 chlapcov), ktorí vytvárajú tzv. **rizikovú populáciu**. Aby nedošlo k nedorozumeniu - žiaci patriaci do *rizikovej populácie* nie sú negramotní v pravom slova zmysle. Ide o celkom inú nedostatočnosť ako o *neschopnosť čítať a písať*. Títo žiaci určite vedia čítať a písať. Častokrát majú aj „dobré“ vedomosti (veľa si pamätajú a v škole sa (po)slušne správajú, prospievajú) - majú „dobré“ známky. **No nedokážu používať napísanú reč (text) na (vy)riešenie zmysluplných, životné situácie odrážajúcich úloh**. Vyriešenie takýchto úloh nevyžaduje len znalosť faktografických poznatkov z jednotlivých školských predmetov a ich **reprodukcii**. Procesy riešenia takýchto úloh vyžadujú rozvinuté poznatky a zručnosti riešiteľa (kontextuálne, procedurálne a metakognitívne), ktorých charakter je **produktívny (aplikačný)**. A tieto typy poznatkov a zručností žiaci, tvoriaci rizikovú populáciu, žiaľ, nemajú rozvinuté, nakoľko v procesoch niekoľkoročnej školskej edukácie neboli pravdepodobne systematicky a cielene rozvíjané.

*Poznámka: Za rizikovú skupinu sa v štúdiu PISA považuje skupina žiakov s úrovňou čitateľskej gramotnosti 1 a menej ako 1 (PISA 2006, Slovensko. Národná správa. Bratislava, ŠPÚ, 2007, s. 15). V prípade Slovenska ju dnes už tvorí viac ako štvrtina populácie 15-ročných žiakov (27,8 %)! Na porovnanie: v roku 2003 to bolo „iba“ 24,91 %. Slovensko sa tak zaradilo medzi krajiny s najvyšším zastúpením žiakov pod prahom postačujúcej úrovne čitateľskej gramotnosti (okrem SR do tejto skupiny patrí Mexiko, Turecko a Grécko...).*

*Konkrétny stav početnosti rizikovej populácie v roku 2009 nám sprístupnia výstupy z meraní PISA 2009.*

Na ilustráciu mentálneho sveta žiakov, ktorí patria do *rizikovej skupiny* uvedieme ako príklad tri konkrétne úlohy (Sihelská, E. a Sihelsky, B.: *Výskum čitateľských schopností 10-ročnej populácie žiakov v okrese Martin*. Banská Bystrica, MPC, 2008).

1. úloha:

V ktorej obci a kde bude rodina Horníkovcov spať prvú noc na svojom výlete?

Odpoveď napíš na vyznačené miesto:

Názov obce: .....

Miesto: .....

Testová úloha vznikla transformáciou špecifického cieľa: „**Vyhľadaj vetu s podstatnou informáciou a informáciu použiť na tvorbu úsudkov, ktoré z textu priamo vyplývajú**“ (PIRLS 2006). Riešenie tejto úlohy si vyžaduje od žiaka **nížšiu reprodukčnú schopnosť**. V úlohe žiak produkuje odpoveď - dve informácie, ktoré vyplývajú z porozumenia úvodnej časti predloženého textu. Ide o faktografický typ poznatkov v štruktúre učiva. Skóre úlohy je 2 body.

*Poznámka: Psychometrické vlastnosti úlohy vypovedajú o vhodnosti úlohy - obťažnosť úlohy je 59,4 %; index citlivosti úlohy je 0,799. Úlohu, ktorá vyžaduje iba jednoduché reprodukčné schopnosti (1. úroveň čitateľskej gramotnosti v dizajne PIRLS), nevyriešili 15-ti žiaci - takmer 8 % zo skúmanej populácie žiakov (N=202)!!! 69 žiakov (viac ako tretina populácie) malo so správnym vyriešením úlohy problém - úlohu vyriešili nesprávne alebo čiastočne.*

2. úloha:

V informačnom texte na strane 14 sa nachádza formulár **Rezervácia ubytovania**.

**Vyplň** rezervačný formulár tak, ako by to vyplňal pán Horník. **Príš** do tmavých políček priamo v *Rezervácii ubytovania* na strane 14.

Úloha vznikla transformáciou špecifického cieľa: „**Vedieť používať podnadpisy, texty v rámečkoch, tabuľky a ilustrácie na vyhľadanie iných častí informačného textu**“ (PIRLS 2006). Riešenie tejto úlohy si vyžaduje od žiaka **vyššie reprodukčné schopnosti** (2. úroveň čitateľských schopností v dizajne štúdie PIRLS 2006). Žiak vpisuje odpoveď do štruktúry rezervačného formulára, ktorý obsahuje 11 samostatných položiek. Ide o procedurálny typ poznatkov v štruktúre učiva. Skóre úlohy je 11 bodov.

*Poznámka: Obťažnosť úlohy je 42,5 %; index citlivosti 0,552. Takmer štvrtina žiakov skúmanej populácie úlohu, ktorá vyžaduje vyššie reprodukčné schopnosti (2. úroveň čitateľskej gramotnosti v dizajne PIRLS), nedokázala vyriešiť. Viac ako polovica skúmanej populácie nevie používať podnadpisy, texty, tabuľky, grafy...*

3. úloha:

Pri cestovaní vlakom z Martina do Turčianskych Teplic sedia deti Horníkovcov na pravej strane vozňa (v smere jazdy vlaku).

**Napíš**, medzi ktorými obcami môžu vidieť rieku Turiec?

Deti môžu vidieť rieku Turiec medzi obcami:

Úloha vznikla transformáciou špecifického cieľa: „**Vedieť tvoriť úsudky na základe abstraktných alebo implicitne zahrnutých informácií**“ (PIRLS 2006). Na vyriešenie úlohy má každý žiak možnosť použiť 4 mapy regiónu. V obsahovom vyjadrení ide o kontextuálny typ poznatkov v štruktúre učiva. Riešenie tejto úlohy si vyžaduje od žiaka **nížšie produktívne schopnosti** (3. úroveň čitateľských schopností v dizajne štúdie PIRLS 2006). Skóre úlohy je 4 body.

*Poznámka: Viac ako tretina žiakov (35 %) úlohu nevyriešila. Obťažnosť úlohy v skúmanej populácii je 13,4 %; index citlivosti úlohy 0,189.*

10-roční žiaci, ktorí nedokázali úspešne vyriešiť ani reprodukčnú úlohu, pravdepodobne nemajú rozvinuté čitateľské schopnosti. Je tiež pravdepodobné, že aj po opustení školy zostane časť týchto žiakov (dúfajme, že tá menšia) viacmenej po celý svoj život **funkčne negramotná**. Znamená to, že v dospelosti človek nedokáže:

- **čítať a písať** nad úrovňou elementárnej gramotnosti;
- **používať písaný text** na riešenie situácií (napríklad, vyplniť žiadosť na prihlásenie motorového vozidla, použiť cestovný poriadok, aplikovať návod na použitie lieku a pod. . .);
- **účelne komunikovať** so svojim okolím (s ostatnými ľuďmi, inštitúciami. . .).

*Funkčne negramotný* dospelý človek tak disponuje silnou potencialitou stať sa „problémovým“ občanom so všetkými početnými psychosociálnymi dôsledkami.

**Čo je to gramotnosť? Aký je „zjednodušený“ pohľad na gramotnosť?**

Obsah pojmu **gramotnosť** a jej rôznych druhov obsiahnutých v **klúčových kompetenciách** (spôsobilostiach žiakov) možno považovať za jeden z ústredných pojmov zmysluplnej kurikulárnej reformy. V širších súvislostiach je *gramotnosť* exemplárnym príkladom transdisciplinárnej problematiky (psycholingvistický, lingvodidaktický problém a sociálno-kultúrny fenomén), ktorý je výzvov pre súčasnú pedagogickú vedu. *Gramotnosť* je aj jedným z hlavných pojmov pedagogického výskumu a „reformujúcej sa“

pedagogickej praxe. Je všeobecne známe, že rôzne druhy gramotnosti (funkčná, čitateľská, matematická, prírodovedná, informačná, literárna, ekonomická, občianska atď...) sa vzájomne podmieňujú a sú vzájomne prepojené. U konkrétneho človeka sa však môžu rozvíjať a v reálnom živote môžu fungovať aj viacmenej izolovane, samostatne. Z tohto pohľadu je možné (ne)gramotnosť človeka, pravda zjednodušene, chápať ako **východiskový predpoklad (ne)kompetentného správania (konania) človeka** v konkrétnych životných situáciách, napr. pri uplatňovaní volebného práva. Je zrejme, že ide o mnohodimenzionálny a silne štrukturovaný pojem, ktorého východiskom je **komunikačná kompetencia**. Palenčárová uvádza nasledovnú štruktúru komunikačnej kompetencie (upravené podľa: Palenčárová, 2006):

	<b>KOMUNIKAČNÁ KOMPETENCIA</b>	
<b>JAZYK</b> (abstraktný systém)	<b>Gramatika</b> (morfológia, syntax) <b>Lexika</b> <b>Výslovnosť</b> <b>Pravopis</b>	<b>JAZYKOVÁ ZRUČNOSŤ</b>
	<b>SOCIOKULTÚRNA GRAMOTNOSŤ</b>	
<b>REČ</b> (konkrétny, činnosťový systém)	Vedieť: <b>počúvať, čítať, rozprávať, písať</b> <b>FUNKČNÁ GRAMOTNOSŤ</b> <b>E-GRAMOTNOSŤ</b>	<b>KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI</b>

Ak sa na gramotnosť človeka pozrieme z pohľadu jeho schopnosti **spracovať a využiť** textové informácie, potom môžeme hovoriť o funkčnej gramotnosti. Na účely zisťovania miery funkčnej gramotnosti je vhodné ju štruktúrovať do troch samostatných domén (Gavora, 2002).

1. **Literárna gramotnosť** - odráža schopnosť človeka *spracovávať a využívať* informácie v **súvislých textoch**, napr. v próze, poézii, úvodníkoch, komentároch...

2. **Dokumentová gramotnosť** - prejavuje sa spôsobilosťou človeka *vyhľadať a aplikovať* informácie, ktoré sa nachádzajú v prevažne krátkych a často **nesúvislých textoch**, napr. v rôznych reklamách, oznámeniach, pokynoch, návodoch, formulároch a pod.

3. **Numerická gramotnosť** - prejavuje sa v spôsobilosti človeka *spracovať a aplikovať* numerické operácie s informáciami, ktoré sú priamo alebo nepriamo „zapustené“ do **informačných textov**, napr. do objednávok, faktúr, výpisov z účtov, katalógov tovarov a služieb, cestovných poriadkov, máp, evidenčných listov a pod.

Celková funkčná gramotnosť človeka je súhrnom troch samostatných zložiek gramotnosti (Gavora, 2002).

Horeuvedená štruktúra komunikačnej kompetencie

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P.: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika*. Roč. 52, č. 2, 2002, s. 171 - 181. (Online). Dostupné na internete: <[http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Gramotnost-\\_vyvin\\_modelov.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Gramotnost-_vyvin_modelov.pdf)>
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- LADÁNYIOVÁ, E.: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ : národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-38-5
- PÁLEŇČAROVÁ, J.: *Od elementárnej k funkčnej gramotnosti vo vyučovaní materinského jazyka*. 2006. (Online). Dostupné na internete: <[http://www.janapa.szm.sk/Download/4\\_prednaska\\_OD\\_ELEMENT\\_K\\_FUNKC\\_GRAMOTN.pdf](http://www.janapa.szm.sk/Download/4_prednaska_OD_ELEMENT_K_FUNKC_GRAMOTN.pdf)>
- Národná správa OECD PISA SK 2006. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN - 978-80-89225-37-8

**Summary:** The article covers the term literacy as a lifelong phenomenon in the development of a person. The article introduces an empirical approach to knowing (testing) the pedagogical reality of literacy development and presents possibilities, benefits and stumbling blocks in a pedagogical experiment, methods of measurement and evaluating literacy oriented on the reading abilities of children at the first level of primary school.

a obsah jednotlivých domén funkčnej gramotnosti dovoľujú vytvoriť pedagogicko-didaktický pohľad na možnosť cieľného rozvoja gramotnosti dieťaťa (materská škola) a žiaka (základná škola). Z tohto pohľadu (ide o nezjednodušený pohľad) sa gramotnosť stáva **celoživotným fenoménom** osobnostného rozvoja človeka. Fenomén je možné:

1. **inštitucionálne uchopiť** (školský vzdelávací program);
2. **cielené rozvíjať v procesoch učenia sa v škole** (nie doma), a to v konkrétnom ročníku (triede) u každého žiaka (dieťaťa) individuálne, v intenciách pedagogického konštruktivismu;
3. **systematicky evalvovať** - dosiahnutý stav jednotlivých gramotností žiakov (detí) v ročníku (triede) a na základe konkrétnych zistení robiť účelné korekcie edukačných

procesov na škole.

Výskumné zistenia zo štúdií PIRLS a PISA a aj iné skutočnosti, vypovedajúce o súčasnom stave gramotnosti (zistenia ŠŠI,...) poukazujú na naliehavú potrebu koncepčného uchytenia a cieľného riadenia procesov rozvoja gra-

motnosti detí a žiakov na našich školách. Zastávame názor, že záujem pedagogických zamestnancov o rozvoj gramotnosti žiakov je v súčasnosti skôr odrazom „nových legislatívnych povinností“, ktoré v deklaračnej podobe prezentujú vo vzdelávacích programoch svojich škôl. Každodenná pedagogická realita, žiaľ, neodráža cieľné uplatňovanie pedagogických spôsobilostí potrebných na riadenie rozvoja jednotlivých gramotností žiakov v edukačných procesoch na našich školách. Jednou z príčin tohto stavu je známa skutočnosť, že učitelia zriedkavo uplatňujú v poznávaní pedagogickej reality metodologicky zdôvodniteľné **empirické pedagogické prístupy**, ktorých súčasťou je prirodzený **pedagogický experiment** a **evalvácia** (testovanie - meranie) gramotnosti žiakov na škole.

V pokračovaní článku, v budúcom čísle *Pedagogických rozhladov*, si priblížime 4 spôsoby poznávania pedagogickej reality a východiská metodológie poznávania (skúmania) pedagogickej reality so zámerom rozvíjať gramotnosť žiakov ZŠ.

Rozumu stačí toľko, aby sme  
ho mohli chytiť do hrsti.

J. Bily

## ROZVOJ AUTONÓMIE V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCI

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** *Rozvíjanie autonómie žiaka. Charakteristika autonómneho žiaka. Učiteľ v role facilitátora.*

**KLúčové slová:** *autonómia, komunikatívna metóda, cudzojazyčná edukácia, humanisticky orientované vyučovanie.*

### Úvod

V množstve všetkých zmien, ktorými prechádza edukačný systém v každej krajine sa objavuje veľa nových metód, prístupov a názorov, ako by malo vyzerat' vzdelávanie v 21. storočí, aby prinieslo také výsledky, z ktorých bude profitovať celá spoločnosť. Permanentné vzdelávanie sa stáva nevyhnutnou podmienkou pre tých, ktorí svoj aktívny život prežijú v tomto storočí. Ťažko by sme definovali dôležitejšiu podmienku pre plnohodnotný a kvalitný život, ako je práve permanentné vzdelávanie sa.

Na jednej strane môžeme konštatovať, že len prostredníctvom vzdelávania môže jedinec získať prístup do nášho sveta v jeho komplexnosti, vedieť ho chápať a zároveň rozvíjať svoju sociálnu a individuálnu identitu. Túto podmienku pokroku jednotlivca a spoločnosti by mala v prvom rade zabezpečiť spoločnosť vo vzdelávacích inštitúciách prostredníctvom adekvátne vzdelaných a angažovaných učiteľov, zabezpečením vhodných podmienok na edukačný proces a didakticky efektívnych postupov.

Na druhej strane je tu nebezpečenstvo, že ak spoločnosť nedokáže každému jedincovi zabezpečiť potrebné podmienky - a súčasne, často to potvrdzujú nesystémové zmeny, ľahko môže dôjsť k postupnej strate chuti učiť sa nielen v škole ale aj neskôr v živote. Nadšenie z procesu učenia sa a sebarozvíjania, ktoré, ako sme už naznačili, by malo sprevádzať človeka 21. storočia celým životom, sa bude strácať.

### Autonómne učenie

Nie náhodou sa v súčasnosti dostáva do popredia autonómne učenie ako reakcia na obavy, že spoločnosť, ako zabezpečovateľ kvalitného vzdelania pre všetkých, v mnohých prípadoch zlyháva. Zámerne nehovoríme o autonómnom učení ako o vyučovacej metóde, pretože ide o omnoho komplexnejší pohľad na učenie a jeho pochopenie ako procesu (Straková, 2002). V oblasti výučby cudzích jazykov sa autonómne učenie začína dostávať do popredia v 70. rokoch minulého storočia. Pochopiteľne vychádza z humanistických teórií vzdelávania, ktoré zdôrazňovali orientáciu na celú osobnosť učiaceho sa jedinca s dôrazom na jeho intelekt a emocionálnu.

Súčasná pedagogická smerovanie môžeme vo všeobecnosti rámcovať humanisticko-tvorivou koncepciou výučby. Na pozadí tohto smerovania môžeme výučbu cudzích jazykov ohraničiť komunikatívnou metódou, lebo táto metóda smeruje k optimálnemu naplneniu požiadaviek humanisticky orientovanej výučby hlavne v tom, že do centra pozornosti sa dostáva žiak. Odborníci i laická verejnosť mali veľké očakávania od zavedenia komunikatívnej metódy v našich školách, a hoci nepochybne došlo ku skvalitneniu výučby cudzích jazykov, nepriniesla očakávané výsledky vo všetkých oblastiach (Rodgers, 2003). Aj preto sa niektoré princípy začali prehodnocovať či spochybňovať.

### Autonómny žiak

V ostatnom období sa do popredia dostáva, tak ako sme už spomenuli, silný prúd orientácie na žiaka s cieľom vychovať autonómneho jedinca, ktorý bude vedieť, aké kroky povedú ku kvalitnému zvládnutiu cudzieho jazyka. Inými slovami, musí poznať stratégie, ktoré budú vychádzať z jeho individuálnych daností. Rodgers (2003) nazýva toto smerovanie „strate-

gopédia” (veda o stratégiách učenia sa). Výskumy v tejto oblasti naznačujú, že pri výučbe cudzieho jazyka je možné učiť „stratégie”, ktoré potom žiaci aplikujú pri učebných úlohách a proces osvojovania jazyka sa tak stáva účinnejším. V niektorých učebniciach anglického jazyka už môžeme nájsť aj podnety pre žiakov ako sa učiť, a tie ich vlastne vedú k stratégiám učenia sa. Toto je smerovanie, ku ktorému autonómne učenie bezpochyby patrí a takýmto spôsobom sa didaktika snaží riešiť niektoré prežitie princípy viacerých metód cudzojazyčnej výučby. (Pozri Oxford, 1990).

Termín autonómne učenie sa nie je stále jednotne definovaný (za ekvivalent slova autonómia sa považuje pojem samostatnosť) a najčastejšie sa používa v týchto významoch:

- V situácii, keď sa žiak učí úplne sám.
  - Ako súbor zručností, ktoré sa dajú naučiť a využiť v samo-učení.
  - Ako právo učiaceho sa určiť si smerovanie vlastného učenia sa.
  - Na vedenie žiakov k zodpovednosti za vlastné učenie sa.
  - Snaha vypracovať si vlastný systém, ako porozumieť, zapamätať si, vybaviť si a použiť učivo.
  - Rys individuálneho chovania - schopnosť nezávisle myslieť a jednať (často býva potlačené inštitucionálnym vzdelávaním).
- Inými slovami, ak by sme chceli charakterizovať autonómne učenie sa, musíme spomenúť možnosť učiaceho sa rozhodovať o obsahu, učebných stratégiách, výbere materiálu a voľbe sociálnej formy práce. Samozrejme dať žiakom vždy a všade takéto možnosti nie je možné, ale určité kroky týmto želateľným smerom sa dajú podniknúť.

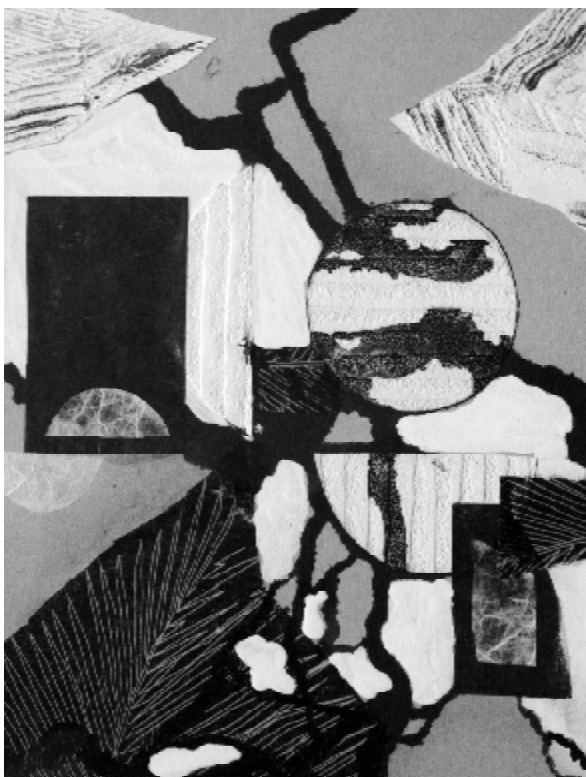
Za priekopníka v oblasti autonómneho učenia je považovaný Henri Holec, (In: Straková, 2003), ktorý koncom 70. rokov definoval autonómiu ako schopnosť prevziať zodpovednosť za svoje vlastné záležitosti. Zdôrazňuje, že každý žiak si určuje svoje vlastné ciele a obsahy tým, že si vyberá na základe vlastných kritérií zo všetkého, čo mu je prístupné a takto definuje vedomosti a zručnosti, ktoré chce dosiahnuť. Objektívne univerzálne poznatky sú nahrádzané subjektívnymi, individuálnymi poznatkami.

Autonómiu je treba chápať ako predpoklad a cieľ zároveň. Predpokladom je fakt, že sa samotní žiaci podieľajú na danej činnosti na základe svojho vlastného rozhodnutia, pretože môžu získať niečo užitočné do života.

Podľa Dickinsona, autonómneho žiaka môžeme charakterizovať takto:

- Žiak chápe celkový a čiastkový cieľ hodiny a vie, čo sa na hodine deje a čo sa ho učiteľ snaží naučiť.
- Žiak je schopný vyjadriť a pomocou učiteľa formulovať vlastné ciele.
- Žiak vedome používa vhodné stratégie učenia sa (priame aj nepriame) a vie monitorovať ich použitie
- V prípade, že niektoré použité stratégie nefungujú, žiak ich dokáže nahradiť inými.
- Žiak je schopný monitorovať a ohodnotiť vlastný výkon. Robí to vedome a chápe jeho význam v procese učenia sa. (In: Straková 2003).

Žiak, ktorý sa spolupodieľa na vlastnom napredovaní, potrebuje, aby mu učiteľ na sebarozvoj vytvoril vhodné podmienky, aby bol v prvom rade facilitátorom. Podnet by mal



T. Halásová: *Nebo*

vyjsť od učiteľa, pretože žiak len málokedy dokáže „prelomiť bariéru“ vyplývajúcu z pretrvávajúcej „nadradenosti“ učiteľa na našich školách.

Podmienky na rozvoj žiakovej autonómie by sme mohli zhrnúť takto:

1. možnosti zadefinovať si vlastné ciele učenia,
2. možnosti výberu učebných stratégií,
3. vlastná kontrola nad učením,
4. vlastná zodpovednosť za učenie,
5. možnosť učiť sa nezávisle na učiteľovi,
6. možnosť vlastného otestovania a sledovanie vlastného pokroku.

Podľa nášho názoru, je možné bez väčších problémov zabezpečiť aspoň v obmedzenej miere uvedené podmienky. Použitie informačno-komunikačných technológií umožňuje používanie vlastných stratégií resp. rozšírenie ich spektra, rovnako možnosť vlastného otestovania a učenia sa nezávisle na učiteľovi.

Autonómiu nie je možné pochopiť a „naučiť sa zo dňa na deň“, pretože je to komplex schopností, zručností a postojov, o význame ktorých musí byť človek najprv sám presvedčený, aby ich mohol prijať za svoje a použiť. Jej cieľom je teda prehĺbenie odborných a rozšírenie osobných a sociálnych kompetencií.

Ak nepúšťame zo zreteľa fakt, že zvládnutie cudzieho jazyka je náročný a komplikovaný proces, skladajúci sa z mnohých

komponentov, tak je zrejmé, že pri autonómnom učení musíme očakávať dlhodobý a pomalý proces, pri ktorom „výhry“ nebudú vždy samozrejmosťou.

Urobiť prvý krok, ktorý by viedol k nejakej zmene, je vždy tým najťažším a je tak aj v pedagogickom procese. Iste existuje mnoho zapálených učiteľov, ktorí v teoretickej rovine súhlasia so zmenami, ktoré by mohli viesť k zlepšeniu úrovne jazykového vzdelávania, ale priamo v triede akosi na teóriu zabudnú a ostávajú na vychodených chodníčkoch stereotypnej (a relatívne bezpečnej) hodiny.

Dalej sa pokúsime naznačiť aspoň niekoľko jednoduchých možností, ktoré môžu viesť k zavádzaniu konkrétnych prvkov autonómneho učenia na hodine anglického jazyka:

- Dať žiakom možnosť vybrať si jedno z viacerých cvičení na domácu úlohu.
- Žiaci sa rozhodnú, kto bude s kým spolupracovať v párovej či skupinovej aktivite.
- Žiak sám sa rozhodne, ako si bude zapisovať slovnú zásobu do slovníčka.
- Žiaci sa rozhodnú, koľkokrát chcú počúvať kazetu (učiteľ im môže dať možnosti).
- Žiak dostane možnosť (napr. jedenkrát za polrok) určiť, kedy chce, aby ho učiteľ vyskúšal.
- Žiaci sa rozhodnú, čo chcú robiť na hodine napríklad pred Vianocami alebo im učiteľ dá viac možností, z ktorých si vyberú.
- Zavádzanie aktívnej práce s výkladovým slovníkom.
- Zavádzanie aktívnej a samostatnej práce na počítačoch s cieľom precvičovania jazykových zručností a prostriedkov.
- Učiteľ umožní, aby sa žiak sám ohodnotil alebo ohodnotil spolužiaka a svoje hodnotenie vysvetlil.

V 90-tych rokoch minulého storočia sa v oblasti cudzojazyčnej edukácie urobili dva dôležité kroky k budovaniu autonómie žiaka. Prvým bolo utváranie samovzdelávacích centier na podporu výučby anglického jazyka (Self-Access Centres) na viacerých stredných školách na Slovensku, ktoré vznikali s podporou Britskej rady. Bolo by zaujímavé zistiť, ako sa v súčasnosti vyžívajú a aké sú skúsenosti učiteľov a žiakov s prácou v nich.

Druhým krokom bolo uvedenie Jazykového portfólia na základnej škole, ktoré viedlo žiakov k sebareflexii a sebahodnoteniu. Je tu otázka, ako a či sa vôbec v súčasnosti pracuje s týmto materiálom a či to nebol len jednorazový počin, ktorý už upadol do zabudnutia.

#### Záver

Podľa výskumu, ktorý sa uskutočnil na Katedre anglistiky a amerikanistiky Fakulty humanitných vied Univerzity M. Bela v Banskej Bystrici, väčšina poslucháčov - budúcich učiteľov anglického jazyka sa prikláňa k názoru, že učiteľ by mal vytvárať podmienky na autonómne učenie sa žiakov a svoju rolu v triede chápať najmä v rovine facilitátora.

Na záver môžeme skonštatovať, že ak učelia nebudú chcieť aspoň minimálne zavádzať prvky autonómie do plánovacej a realizačnej fázy hodiny, autonómny žiak bude na našich školách ojedinelým javom, čo bude na škodu nielen jeho, ale celej spoločnosti.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- OXFORD, L. R. 1990. *Language Learning Strategies*. Boston : Heinle Publishers 1990. 342 s. ISBN 0 8384 2862 2
- LOJOVÁ, G. Inovačné trendy vo výučbe cudzích jazykov. In: *New Approaches to learning and teaching foreign languages*. Bratislava : PdF UK, 2005, s. 33-38. ISBN 80-89113-13-3
- STRAKOVÁ, Z. Rozvíjanie autonómneho učenia a vnútorné princípy žiakov. In : *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka : zborník KAA FHV*. Banská Bystrica : UMB FHV 2003, s. 38-42. ISBN 80-8055-838-8
- RODGERS, T. Methodology in the New millenium. In: *Forum*, Oct. 2003, roč. 41, č. 4, s. 2-13.
- KAVČIAKOVÁ, J.- LIČKO, R. Challenging Attitudes to Language learning at tertiary Level in Slovakia after 1989. In: *International Tempus Conference*. Prešov : Faculty of Humanities and natural Sciences, 1998, s. 54-76. ISBN 80-968008-7-6

**Summary:** Nowadays a deeper understanding of the autonomy and ways how the teacher can lead learners to become autonomous in learning a foreign language would enable teachers to make teaching and learning more effective. An autonomous learner and user of a foreign language will become an end product of our educational endeavor.

## UČEBNÁ MOTIVÁCIA ŽIAKOV GYMNÁZIA S ROZDIELNOU ŠKOLSKOU ÚSPEŠNOSŤOU V PREDMETE CHÉMIA

Helena Hrubíšková, Milan Veselský, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava  
Monika Oravcová-Gorčíková, Gymnázium sv. Františka Assiského, Malacky

**Anotácia:** Príspevok prezentuje výsledky výskumnej sondy zameranej na zistenie štruktúry učebnej motivácie v predmete chémia u žiakov 2. a 3. ročníkov gymnázia, ktorí v nej dosahujú rozdielnu školskú úspešnosť. Sústreďuje sa na problém vzťahu školskej známky a miery aktualizácie jednotlivých typov učebnej motivácie.

**KLúčové slová:** učebná motivácia, školské hodnotenie, prírodovedné predmety, chémia, žiaci gymnázia, rodové rozdiely

### Úvod do problematiky

Viaceri výskumníci zistili, ale aj mnohí laici si na základe osobnej skúsenosti uvedomujú, že úspech nie je len záležitosťou o tradične chápanej inteligencii. Veľmi dôležitým činiteľom toho, čo sa nám podarí dosiahnuť, je hnacia sila, ktorú v sebe máme, ktorá nám dáva chuť, smer, silu a vytrvalosť vyhl'adávať a pasovať sa s výzvami života. Práve „motor“ je asi najčastejším metaforickým označením pre motiváciu. Každý učiteľ by si mal uvedomiť, že rozvoj motivačných dispozícií a autoregulácie žiakov je jedným z hlavných cieľov jeho pôsobenia. Podnecovanie potreby poznávať, vytváranie záujmu o svet okolo seba, ktorý je hnacou silou vlastného rozvoja osobnosti a angažovaného postoja k životu, určite nie je menej dôležitou metou pedagogického pôsobenia učiteľa ako sprostredkovávanie faktov. Ako zdôrazňuje napr. Helus (2003), medzi kľúčové kompetencie pedagógov patrí umožňovať žiakom učenie, podnecovať ich a podporovať tak, že budú sami nachádzať v učení záľubu, a že sa im učenie stane činiteľom osobnostného rastu - sebaaktualizácie.

Podnecovanie motivácie žiakov je podľa výsledkov viacerých autorov slabou stránkou predovšetkým učiteľov prírodovedných predmetov. Za prejav motivovanosti žiaka je považovaný jeho vzťah k učebnému predmetu. Výskumy obľúbenosti predmetov poukazujú, že predovšetkým fyzika a chémia dlhodobo uzatvárajú „hitparádu popularity“ školských predmetov (napr. Čížková a Čtrnáctová (2007), Hrubíšková, Gorčíková, Hyžová (2008), Škoda (2001), Veselský (1997)). Pokiaľ sledujeme záujem žiakov o ďalšie štúdium, vidíme, že počet študentov v odboroch spoločenských vied, obchodu a práva významne prekračuje v EÚ počet absolventov v odboroch prírodných vied, matematiky a informatiky (pozri Dopita, Grecmanová, 2006). Vzhľadom na význam prírodných vied pre život človeka je nutné hľadať príčiny a možnosti zmeny tohto neuspokojivého stavu. Viacerí upozorňujú na pomerne veľký rozsah prírodovedných poznatkov a znižujúci sa počet vyučovacích hodín na úkor laboratórnych a terénnych prác. Toto často vedie vyučujúcich k využívaniu monologických metód, kedy žiaci zostávajú v pozícii pasívnych prijímateľov poznatkov a málo uplatňujú zmysluplné učenie a logické myslenie. Predovšetkým chémiu a fyziku považujú žiaci za náročný predmet, ktorý príliš nešúvisia s každodenným praktickým životom (pozri Čížková, Čtrnáctová, 2007). Práve možnosť riešiť zaujímavé úlohy a problémy, chápať ich význam pre osobný život a vlastnú perspektívu patrí k dôležitým motivačným činiteľom. Taktiež overovanie výsledkov učenia žiakov nie zriedka spočíva v mechanickej reprodukcii osvojených poznatkov a vytvorených zručností. Vzhľadom na náročnosť týchto predmetov, podmienenú aj predimenzovaným obsahom, a na dôležitosť známky pre ďalšie štúdium žiaka, sa tieto predmety stávajú pre niektorých demotivujúcim

strašiakom. Žiak sa potom učí pod tlakom strachu z neúspechu a jeho dôsledkov, učí sa len na základe prijatia svojej role žiaka len z povinnosti, alebo preto, že mu záleží na tom, aby v očiach spolužiakov či učiteľa získal alebo nestratil imidž schopného, úspešného človeka. Žiak motivovaný uvedenými činiteľmi sa neučí, nevyvíja snahu osvojiť si učivo spontánne, ale musí byť zvonka podnecovaný dôsledkami svojho správania. Na kvalitu učenia má však najintenzívnejší vplyv vnútorná motivácia, ktorú charakterizuje autodeterminované správanie. Nevyžaduje vonkajšiu stimuláciu a je stabilná v čase. Vlastný záujem, zvedavosť, túžba bádať, ktoré tento typ motivácie charakterizujú, umožňujú kontinuálnu motiváciu učenia, ktorá postupne prekračuje obdobie školskej dochádzky a stáva sa celoživotnou „výbavou“ človeka (pozri Pajares, Schunk, 2001, Pavelková, Frencl, 1997). Vnútorná motivácia je tiež charakteristická pre tých, ktorí používajú hlbkový prístup k učeniu a sú orientovaní na zmysel toho, čo sa učia. Ľudia vnútorne motivovaní, s vnútornou lokalizáciou kontroly, sa zväčša vyznačujú vyššou sebadôverou a priaznivým sebapoňatím. Na rozdiel od nich ľudia, pre ktorých je charakteristická vonkajšia lokalizácia kontroly, si nedôverujú, zameriavajú sa skôr na obranu, keď sú obavy z neúspechu ich hlavnou motivačnou tendenciou (Mareš, 1998).

Školské hodnotenie je jedným z faktorov, ktorý sa podieľa na formovaní predstáv žiaka o sebe, o svojich kompetenciách. Môže ovplyvňovať charakter učebnej motivácie žiaka, spojenej s aktualizáciou rozdielnych potrieb, preferenciou jeho učebných štýlov a stratégií. Výsledky školského hodnotenia tiež ovplyvňujú charakter interakcií medzi učiteľom a jednotlivými žiakmi. Pre niektorých učiteľov je typické nekritické, zjednodušujúce nazeranie na žiakov. Ich hodnotenie je poznačené percepčnými chybami, ktoré sa aj prejavujú v ich vzťahoch so žiakmi (napr. prvý dojem či haló efekt, stereotypizácie...) „Raz navodené percepčné postoje učiteľa na žiaka pôsobia veľmi často ako regulátor takých interakcií, ktoré vedú k potvrdzovaniu toho, čo je percepčne postojovým zameraním predpokladané. Vedie k prevahe situácií, v ktorých sa žiak nemôže správať inak ako tak, že učiteľ to bude vnímať ako potvrdenie správnosti svojho percepčne postojového zamerania“ (Helus, 2001, s. 177).

Dá sa povedať, že hodnotenie učebných výsledkov žiakov spolurozhoduje o celkovej kvalite školskej práce. Hodnotenie zodpovedá charakteru vyučovania, odráža typ cieľov a sociálnych vzťahov na vyučovaní. Napr. pokiaľ je vyučovanie zamerané viac na osvojovanie vedomostí, učiteľovo hodnotenie sa zameriava na aktuálny výkon, na stav vedomostí žiaka. Pokiaľ sleduje celkový rozvoj osobnosti žiaka, učiteľ hodnotí predovšetkým procesnú stránku, činnosť žiaka a jeho úsilie. Druhý typ vyučovania usiluje o konštrukciu poznávania žiaka. Škála zisťovania výsledkov, o ktorú sa toto hodnotenie opiera,

je pestršia a predstavuje komplexné sledovanie práce žiaka a stálu spoluprácu pedagógov s žiakmi (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Takéto priebežné korekcie žiakovho výkonu charakterizujú formatívne hodnotenie. Tým, že umožňuje hľadať lepšie cesty v čase, keď sa dá výkon ešte zlepšiť, predovšetkým umožňuje žiakovi chápať hodnotenie ako pomoc, prostriedok na zlepšenie a nie nepríjemný, ponížujúci trest v prípade negatívneho hodnotenia (pozri Slavík, 1999). Formatívne hodnotenie má pozitívny vplyv na rozvoj vnútornej motivácie žiaka.

### Cieľ

V našom výskume sme sa zamerali na problematiku učebnej motivácie žiakov v rámci učenia sa chémie, teda v rámci predmetu, ktorý je žiakmi považovaný za relatívne málo obľúbený. Vzhľadom na význam poznatkov z chémie v každodennom živote aj pre uplatnenie sa v mnohých profesiách, je potrebné hľadať cesty na zefektívnenie jej výučby. Príspevok prezentuje vybrané výsledky širšie koncipovanej výskumnej štúdie, ktorá sa snažila zmapovať túto problematiku. Konkrétne referujeme o výsledkoch zisťovania štruktúry učebnej moti-

Tabuľka 1: Štruktúra učebnej motivácie žiakov gymnázia v učebnom predmete chémia podľa prevládajúcej známky

Zn. z CH	N	%	Pozitívna sociálna motivácia		Poznávacia motivácia		Morálna motivácia		Obava z následku		Túžba po vyniknutí, prestíži		Dobrý pocit z dobrého výkonu	
			AP	SO	AP	SO	AP	SO	AP	SO	AP	SO	AP	SO
1	66	28,7	2,14	1,55	2,77	1,65	2,62	1,72	2,12	1,31	1,82	1,51	3,52	1,06
2	70	30,4	2,14	1,31	2,4	1,83	3,21	1,52	2,33	1,43	1,63	1,42	3,3	1,22
3	65	28,3	2,06	1,36	2,06	1,59	3,14	1,43	2,64	1,46	1,71	1,38	3,37	1,10
4	23	10	2,43	1,44	1,87	1,71	2,82	1,47	2,96	1,36	1,65	1,47	3,26	1,14
5	6	2,6	1,83	1,72	2,5	1,64	3,5	1,05	3,33	1,51	0,83	1,17	3,00	1,67

vácie u žiakov gymnázia s rozdielnym prospechom v predmete chémia. V tomto kontexte uvádzame tiež informácie o vzťahu medzi školskou známkou z chémie a jednotlivými typmi učebnej motivácie.

### Použitie metódy

Na zisťovanie učebnej motivácie žiakov v predmete chémia sme použili Preferenčný motivačný dotazník autora V. Hrabala (Hrabal, 1988). Tento výskumný nástroj umožňuje zistiť hierarchiu motivačných podnetov učebných činností. Rozlišuje 6 typov motivácie:

- I. pozitívna sociálna motivácia (žiak sa učí preto, aby k nemu mal učiteľ dobrý vzťah),
- II. poznávacia motivácia (žiak sa učí preto, že ho to, čo sa učí, zaujíma),
- III. morálna (žiak sa učí preto, že to považuje za svoju povinnosť),
- IV. obava z neúspechu, z následku (žiak sa učí preto, že sa obáva neúspechu),
- V. túžba po vyniknutí a prestíži (žiak sa učí preto, lebo túži vyniknúť nad ostatnými),
- VI. dobrý pocit z dobrého výkonu (žiak sa učí preto, že má dobrý pocit, keď sa niečo dobre naučí).

Dotazník pozostáva z položiek - tvrdení, ktoré reprezentujú uvedené typy učebnej motivácie. Jednotlivé položky sú uvádzané vždy v dvojici. Počet dvojíc (15) pokrýva všetky kombinácie typov motivácie. Úlohou žiaka bolo vybrať a označiť v každej dvojici ten dôvod, pohnútku k učeniu, ktorá preňho viac platí v predmete chémia. Po vyhodnotení odpovedí vzniklo pre každého žiaka šesť normatívne škálovaných skóre

uvedených typov učebnej motivácie s rozsahom 0 - 5 a celkovým súčtom 15 bodov. Rozhodnutie zvoliť si ako výskumný nástroj Hrabalov dotazník bolo ovplyvnené možnosťou porovnať získané výsledky s výsledkami a závermi iných výskumov.

Ďalším zdrojom výskumných informácií boli údaje získané od vyučujúcich. Úlohou učiteľov bolo uviesť na zozname žiakov prevládajúci klasifikačný stupeň, ktorým každého žiaka z chémie hodnotia.

### Výskumná vzorka a realizácia výskumu

Výskum sme realizovali na vzorke žiakov 2. a 3. ročníka gymnázia a ich učiteľov chémie. Konkrétne sa šetrenia zúčastnilo 230 žiakov (90 chlapcov, 140 dievčat) spolu z 9-tich tried troch gymnázií v Bratislave a dvoch gymnázií v Malackách. Žiakov vyučovalo 8 učiteľov chémie.

### Výsledky

Na základe výsledkov zistených u žiakov prostredníctvom Preferenčného dotazníka a údajov učiteľov o hodnotení žiakov sme získali prehľad o zastúpení jednotlivých typov učebnej motivácie u žiakov s rozdielnou školskou úspešnosťou (tabuľka 1).

N - počet žiakov, AP - aritmetický priemer, SO - smerodajná odchýlka

Z tabuľky 1 je zrejme, že okrem žiakov, ktorí sú z chémie klasifikovaní známkou 5, je u všetkých najintenzívnejšie zastúpenou výkonová motivácia, charakterizovaná dobrým pocitom z výkonu. U „päťkárov“ sa tento typ motivácie objavuje až na 3. mieste.

U skupiny „jednotkárov“ (23 chlapcov = 25,6 %, 43 dievčat = 30,7 %) je zrejme relatívne silné zastúpenie poznávacej motivácie, ktorá sa umiestnila len u týchto žiakov ako druhá v poradí. Blízke hodnoty však u nich dosahuje aj morálna motivácia. Výsledok signalizuje, že aj u nich je relatívne silnou pohnútkou k učeniu sa chémie tlak pocitu povinnosti. Po nej u týchto žiakov nasledujú intenzitou zastúpenia pozitívna sociálna motivácia a ako predposledný motív obava z následku. Na poslednom mieste sa objavuje, rovnako ako u všetkých ďalších skupín žiakov rozdelených podľa prospechu, túžba po vyniknutí a prestíži.

Pre „dvojkárov“ a „trojkárov“ našej vzorky je charakteristická vysoká intenzita morálnej motivácie, hodnoty ktorej sa približujú výkonovej motivácii prvej v poradí.

U „dvojkárov“ (22 chlapcov = 24,4 %, 48 dievčat = 34,3 %) sa na treťom mieste s väčším odstupom umiestnila poznávacia motivácia a podobnú intenzitu má aj učenie sa motivované obavami z následku. Po nej nasleduje pozitívna sociálna motivácia.

Tretie miesto u „trojkárov“ (29 chlapcov = 32,2 %, 36 dievčat = 25,7 %) obsadila v hierarchii motívov relatívne silná obava z následku. Po nej nasledujú s odstupom a s rovnakým skóre motivácia poznávacia a pozitívna sociálna.

Pre žiakov hodnotených z chémie zväčša štvorkou (12

chlapcov = 13,3 %, 11 dievčat = 7,9 %) je charakteristický ako druhý najintenzívnejší motív učenia sa strach, obava z následku, po ktorej nasleduje učenie sa na základe tlaku pocitu povinnosti. Jedine u tejto prospechovej skupiny sa poznávací motív umiestnila na predposlednom mieste a pred ňou sa čo do intenzity zaradila pozitívna sociálna motívacia.

Najintenzívnejším motívom, ktorý vedie „päťkárov“ (4 chlapci = 4,4 %, 2 dievčatá = 1,4 %) k učeniu sa chémie, je vedomie povinnosti. Po nej nasleduje obava z následku. Ako sme to už uviedli, dobrý pocit z dobrého výkonu je v poradí až treťou motivačnou tendenciou „päťkárov“. Po nej sa umiestnila s väčším odstupom poznávací motívacia a predposlednou v poradí je pozitívna sociálna motívacia. Posledná v poradí, motívacia spojená s potrebou vyniknúť, dosahuje u tejto skupiny žiakov najnižšiu intenzitu z celej vzorky (pozn. vzhľadom na veľmi malý počet žiakov z tejto prospechovej skupiny majú uvedené údaje len nízku výpovednú hodnotu.)

V tejto súvislosti považujeme za dôležité uviesť, že dievčatá z nášho súboru dosahovali v chémii signifikantne lepší prospech ( $AP=2,15$ ,  $SO=0,10$ ) ako chlapci ( $AP=2,47$ ,  $SO=1,14$ ,  $t=2,22$ ,  $p<0,05$ ). Možno konštatovať, že povaha školských činností, štruktúra učebných úloh, dôraz na verbalizáciu, požiadavky na poslušnosť, kontrolu správania, pozornosť, ochotu podriaďiť sa vedeniu lepšie vyhovuje femininnemu typu správania. Naplnenie týchto požiadaviek je aj nepriamo podmienkou školskej úspešnosti (pozri napr. Kusák, 2003). Fakt, že dievčatá sú v škole lepšie hodnotené ilustrujú napr. aj výsledky získané v rámci medzinárodného výskumu výsledkov vzdelávania pätnásť-ročných mladých ľudí PISA. Aj keď chlapci v testoch z matematiky dosiahli významne lepšie skóre, čo dokazuje ich lepšiu schopnosť aplikovať vedomosti z tejto vednej oblasti, ich školské hodnotenie tomu nezodpovedalo. Medzi jednotkármi a dvojkármi z matematiky bolo viac dievčat ako chlapcov, zatiaľ čo v prípade trojkárov a štvorkárov bola situácia opačná (PISA SK, 2003). Kusák (2003) uvádza, že u chlapcov sa faktor záujmu podieľa na úspechu významnejšie v porovnaní s dievčatami.

Ďalším cieľom našej výskumnej sondy bolo zistiť tesnosť vzťahu medzi klasifikáciou žiakov z chémie a jednotlivými typmi motívacie, ktoré reprezentujú rôzne potreby žiakov podnecujúce ich učenie. Získané hodnoty korelácie medzi prevládajúcou známkom žiakov gymnázia z chémie a intenzitou jednotlivých typov učebnej motívacie v tomto predmete naznačujú, že v niektorých prípadoch existuje vzťah medzi týmito premennými. Konkrétne sme zistili pozitívnu koreláciu medzi klasifikáciou a intenzitou obáv žiakov z následkov ( $r=0,213$ ,  $p<0,05$ ). Je pochopiteľné, že žiak, ktorý na vyučovaní často zažíva neúspech, stavy zlyhania, bude v takýchto situáciách prežívať strach a bude motivovaný vyhnúť sa očakávaným negatívnym následkom. Je potrebné si uvedomiť, že takéto motivačné vyladenie a priori zhoršuje jeho vyhliadky na úspech. Motívacia strachom paralyzuje potencialitu žiaka, odvádza ho od sústredenia sa na školský výkon a často vedie k fixovaniu nevhodných učebných stratégií či správania, v ktorých vidí šancu na zníženie pravdepodobnosti školského zlyhania či na zmiernenie jeho negatívnych dôsledkov (memorovanie bez pochopenia, odpisovanie, vyhýbanie sa škole...). Riešením je okrem iného využívanie širokej škály možností formatívneho hodnotenia a zohľadňovanie individuálnych zvláštností žiakov v učení. Primárnym východiskom je však predovšetkým hlbšie zamyslenie sa vyučujúcich nad

základným zmyslom hodnotenia a nad jeho kritériami.

Ďalší signifikantný vzťah vyjadruje hodnota korelácie medzi školskou známkom z chémie a poznávacou motíváciou ( $r = -0,160$ ,  $p<0,05$ ). Negatívna korelácie naznačuje, že sa u žiakov s lepšími školskými výsledkami zvyšuje aj intenzita poznávacej motívacie. Záujem žiaka o problematiku prírodných vied, ktorý si v minulosti v škole či mimo ňu vytvoril, a ktorý často prispieva k vyššej úrovni vedomostí, ktorými žiak už disponuje, býva základom jeho častejších úspechov. Ale aj dobré známky, ktoré sú primárne výsledkom pôsobenia vonkajšej motívacie, môžu u žiaka druhotne vyvolať záujem o tieto vedné disciplíny.

Tesnosť vzťahu medzi známkom a typom motívacie je v oboch uvedených signifikantných prípadoch vyššia u dievčat. Aj toto zistenie skôr podporuje predpoklad, že väčší podiel poznávacej motívacie dievčat pri učení sa chémii (Hrubišková, Veselský, Gorčíková, 2009) môže byť dôsledkom ich vyššej školskej úspešnosti (pozitívnejšieho hodnotenia), teda vonkajšej motívacie, ktorá sa postupne mení na motíváciu vnútornú. Učители by si mali uvedomovať dôležitosť „umenia“ hodnotiť, a to aj s ohľadom na rodové špecifiká. Chlapci totiž reagujú na čiastkové neúspechy v škole deštruktívnejšie, prikladajú neúspechu väčšiu váhu a viac ho zovšeobecňujú v porovnaní s dievčatami (pozri Kusák, 2003). Nepremyslený prístup učiteľa k hodnoteniu žiakov znižuje ich šancu na formovanie efektívnejšej vnútornej motívacie.

### Záver

Naše výsledky signalizujú možný vzťah medzi motivačným zameraním žiakov a ich školskou úspešnosťou. Konkrétne sme zistili vyššiu úroveň poznávacej motívacie u školsky úspešných žiakov a intenzívnejšie obavy z následkov ako motív učenia sa u žiakov menej úspešných.

Vyučujúci by si mali uvedomovať veľký motivačný význam školského hodnotenia a citlivo využívať rôzne spôsoby predovšetkým formatívneho hodnotenia. V školskej praxi sa učители často obmedzujú na sumatívne (finálne) hodnotenie, cieľom ktorého je len zmerať výkon žiakov. Odporúčané formatívne hodnotenie poskytuje žiakovi hodnotiacu informáciu v čase, keď môže svoj výkon ešte zlepšiť a umožňuje mu hľadať úspešnejšie cesty k cieľu. Preto má väčšiu šancu, aby ho žiaci chápali ako pomoc a nie ako rozsudok, a tak môže pozitívne ovplyvniť jeho motíváciu viac menej bez ohľadu na výsledok posúdenia. Jeho hlavnou úlohou je zvyšovanie efektivity učenia sa žiakov a ich komplexnejšie ovplyvnenie v duchu edukačných cieľov (pozri Slavík, 1999).

Malý záujem o niektoré učebné predmety, medzi ktoré patrí aj chémia, súvisí s ich náročnosťou a s prevládajúcim charakterom vyučovania. To máva často priamy, frontálny charakter, ktorý vyučujúci volia zväčša pod tlakom predmenzovaného obsahu vzdelávania. Viacerí učители výrazne odbúravadajú laboratorné a iné praktické činnosti žiakov. Overovanie výsledkov nie zriedka spočíva v mechanickej reprodukcii osvojených poznatkov a vytvorených zručností. Často používané povrchové učebné stratégie žiakov súvisia aj so strachom zo zlyhania daným neistotou z nepochopenia učiva. K lepšiemu zvládnutiu učebnej látky a k podnecovaniu poznávacej motívacie žiakov v chémii môže prispieť zaraďovanie problémových a tvorivých úloh a tiež zatiaľ u nás ešte málo využívaných konceptuálnych úloh s uplatňovaním vizualizácie a problémových situácií. Sú zamerané na odhaľovanie hĺbky pochopenia pojmov a vzťahov medzi nimi. Vo svojom zadaní obsahujú prvky neurčitosti a voľnosti, čo



zvyšuje ich prít'azlivosť (pozri Prokša, Held a kol. 2008). Vizualizácia a neverbálne vyjadrovanie informácií používané v týchto úlohách, možnosť zamýšľať sa nad rôznymi

alternatívami a dôsledkami zvyšujú šancu podnecovania poznávacej motivácie žiakov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČÍŽKOVÁ, V., ČTRNÁCTOVÁ, H., 2007. Přírodovědná gramotnost - realita nebo vize? In *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Scien Edu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, s. 19-22.
- DOPITA, M., GRECMANOVÁ, H. 2006. Zvýšení zájmu o studium přírodních věd: stav a cesty k zlepšení. In *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží: sborník příspěvků* Olomouc 14.-15. 12 2006. Olomouc: Přírodovědecká fakulta UP v Olomouci.
- HELUS, Z. 2001. Úvod do sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Z. 2003. Humanizace školy - samozřejmost či rozporuplná výzva? In *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 5, s. 427 - 440
- HRABAL, V. 1988. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 156 s.
- HRUBIŠKOVÁ, H., GORČÍKOVÁ, M., HYŽOVÁ, D. 2008. Postoje a štruktúra učebnej motivácie študentov gymnázia v predmetoch biológia a chémia. *Pedagogické spektrum*, roč. 17, č. 2. s. 104 - 115.
- HRUBIŠKOVÁ, H., VESELSKÝ, M., GORČÍKOVÁ, M., 2009. Analýza učebnej motivácie žiakov gymnázia v predmete chémia. In *Technológia vzdelávania*, in press.
- KUSÁK, P. 2003. Úloha pohlaví učitele a žáka ve vyučovacím procesu. In KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2003. *Pedagogická psychologie - B*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 150 s. ISBN 80-244-0293-9.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 239 s. ISBN 80-7178-246-7
- PAJARES, F., SCHUNK, D. H. 2001. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. RIDING, S. RAYNER (Eds.), *Self-perception*, s. 239-266. London: Ablex Publishing.
- PAVELKOVÁ, I., FRENCL, M. 1997. Motivace žáků k učení. In *Pedagogika*, roč. 47, č. 4, s. 329-345.
- PISA SK 2003, *Národní správa*. Bratislava: ŠPÚ, 2004, 38 s. ISBN 80-85756-87-0
- PROKŠA, M., HELD, L. a kol. 2008. *Metodológia pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Prírodovedecká fakulta. 229 s. ISBN 978-80-22-2562-2
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 190 s. ISBN 80-7178-262-9
- ŠKODA, J., 2001. Trendy oblíbenosti chemie během studia na víceletých gymnáziích. In: *Aktuální otázky výuky chemie 10*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 236-240.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- VESELSKÝ, M., 1997. Postoje a pripomenky žiakov 1. ročníkov gymnázia, stredných odborných škôl a učilišť k obsahu učebného predmetu chémia na základnej škole. In *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 2, č. 2, s. 24-25.

**Summary:** The article presents the results of research aimed at finding out the structure of learning motivation in the subject of Chemistry among pupils in the 2nd and 3rd year of grammar school. The pupils had achieved differing levels of success at school. The problem of the relationship between school grades and levels individual types of learning motivation are considered.

## VYUČOVACIE METÓDY ETICKEJ A NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY V SR A V HOLANDSKU

Dana Hanesová, Pedagogická fakulta, Univerzita Matej Bela, Banská Bystrica

**Anotace:** Komparácia didaktických prístupov a najmä konkrétnych vyučovacích metód etickej výchovy a náboženskej výchovy v SR a Holandsku.

**Klíčová slova:** etická výchova, náboženská výchova, didaktický prístup, vyučovacie metódy, Holandsko, Slovensko

### Úvod

Náboženská výchova (NV) a etická výchova (EV) predstavujú vo viacerých krajinách EÚ vzájomne alternujúce a komplementárne predmety, ktoré sa však vo viacerých rovinách môžu prekryvať. Špecifickú skupinu tvoria národné vzdelávacie systémy, v ktorých existuje viac úrovní a niekoľko predmetov s cieľom viesť žiakov k osvojovaniu si problematiky EV. Napr. v Holandsku sa prvky EV prelínajú celým školským kurikulumom, ale zároveň sú súčasťou niektorých predmetov, najmä NV a humanistickej EV.

Miera vzájomného prelínania sa NV a EV, vyplývajúca zo spoločného zámeru viesť deti k porozumeniu a praktickému osvojeniu si mravných kategórií, závisí od špecifik chápania oboch predmetov v danom štáte. Snáď najviac spoločných črt možno nájsť v oblasti metodiky. Keďže NV a EV patria medzi výchovné predmety, ich aplikácia vyučovacích metód je zvyčajne v priamej väzbe na výchovné metódy utvárania mravnej identity.

Keďže autorka sa vo svojom výskume zaoberá komparáciou EV v SR a v Holandsku, obsahom tejto štúdie je vhlád

do komparácie didaktických prístupov, najmä metodiky NV a EV v Holandsku a v SR.

### Metodika náboženskej výchovy a etickej výchovy v Holandsku

V rámci novodobejšej nekonzesionalnej NV alebo tradičnej konzesionalnej NV sa vyskytujú rôznorodé didaktické prístupy a vyučovacie metódy, inšpirujúce učiteľov NV: od dialektického, hermeneutického či biblicko-didaktického cez existenciálny prístup využívajúci kontraverznosť náboženstva až po najčastejšie realizovaný fenomenologický prístup, prezentovaný či už systematicky alebo tematicky. Ďalšími sú interpretatívny (kreatívny) prístup a naň nadväzujúci kontextuálny prístup, uprednostňujúci dôraz na náboženský život pred náboženskou doktrínou a považujúci odlišné svety života žiakov za dôležitejšie než osnovy. Výzdvihuje vlastné skúsenosti žiakov pred obsahom učebných textov. Metodika NV má potom za úlohu snažiť sa umožniť žiakovi analyticky vnímať a vysvetľovať si okolitý svet a aktívne sa na ňom zúčastňovať.

Súčasná didaktika NV v Holandsku sa tak posúva od tradičného „katechetického“ modelu k zatiaľ presne nevyšpeci-

fikovanej disciplíne, charakteristickej aktívnou participáciou žiakov; heuristickým hľadaním a snahou o detailné porozumenie výchovným javom; otvorenosťou k diskusii; projektívnym zameraním výučby; aplikovaním kritického myslenia a uvedomelej sebareflexie; dôrazom na lokálny kultúrny kontext, na procesnú stránku učenia sa, na cieľ - transformáciu žiakov a schopnosť interaktívneho dialógu s ostatnými edukačnými subjektami.

Silnou stránkou väčšiny týchto prístupov je aktívne využívanie existujúceho náboženského myslenia a skúseností žiakov, motivovanie žiakov k vytváraniu zmysluplných vzťahov s inými náboženskými tradíciami, vedenie žiakov k aplikovaniu ich vedomostí do meniacej sa náboženskej klímy, angažovanie do vzájomnej verbálnej interakcie, podnecovanie vzájomného rešpektu a kooperácie či vedenie k otvorenosti voči zmenám.

Viacerí holandskí náboženski pedagógovia obhajujúci nekonfesijný prístup k NV sa sústreďujú na vyvážené didaktické riešenie základnej otázky týkajúcej sa pozície obsahu a subjektu (dieťaťa) v NV. Wardekker a Miedema (2001, s. 25-27) prezentujú 'dichotómiu' dvoch modelov: transmisívneho a participačno-transformatívneho. Predmetom transmisívneho modelu v NV, ktorý v praxi zdôrazňuje prenos poznatkov od učiteľa k žiakovi, sú faktické vedomosti o rôznych náboženstvách. Spomínaní autori ho neuznávajú, nakoľko predpoklad prísnej racionality a ohraničenosti invencie ľudských bytostí nepokladajú za oprávnený. Stotožňujú sa s participačno-transformačným modelom, v ktorom sa očakáva práve participácia žiakov na NV a jadrom procesu učenia sa je transformácia obsahu do heuristickej bázy konania, aj to len v sociálnom kontexte. Učenie sa nepredstavujú ako výlučne kognitívne ani individualistické, ale rozvíjajúce celú osobnosť jednotlivca (doména kognitívna, kreatívna, mravná, náboženská, výrazová a i.). Žiaci sú ontologicky aj antropologicky pokladaní za aktívne a participujúce subjekty. Participačný prístup sa snaží neoddeľovať náboženskú doménu od ostatných sociálnych aktivít.

V holandských cirkevných školách je výber metodiky NV ovplyvnený mierou otvorenosti danej školy voči iným konfesiam. Tradičná cirkevná škola je menej otvorená aplikácii aktivizačných metód, podobne ako v SR. Dáva priestor buď čítaniu biblických textov, alebo sa presúva viac k bohoslužobným rituálom než doktrínam, najmä modlitbám, oslavám piesňami a dramatickému prerozprávaniu biblických príbehov.

Pokiaľ ide o EV v Holandsku, najbližším ekvivalentom slovenskej EV je výberová humanistická etická a svetonázorová výchova (HESV). Jej cieľom počas primárnej edukácie je pomôcť žiakovi osvojiť si humanistické princípy, a tak kriticky a kreatívne riešiť problémy spojené s hodnotami a etickými normami; viesť ich k vlastnému usudzovaniu a konaniu, a tak postupne nachádzať zmysel vlastného života ako aj života iných. HESV sa svojím prístupom snaží viesť žiakov k celoživotnému etickému postojom, potvrdzujúcemu právo a zodpovednosť človeka za slobodné skúmanie a utváranie zmyslu a formovanie vlastného života.

Na tieto účely bol v rámci HESV vyvinutý špeciálny metodický algoritmus (spoznaj - vyšetri - vyskúšaj - vyber si - zhodnot'). Keďže jeho hlavnou úlohou je určiť smer, ale nepredpisovať podrobnosti, konkrétny výber metód, vedúcich k jednotlivým krokom, je úplne na rozhodnutí učiteľa, adekvátne jeho osobného štýlu učenia, jeho úrovni učiteľských zručností, a to v súlade so smerovaním danej školy.

Metodický algoritmus je dobre premyslený a zameraný

priamo na morálny a socio-emocionálny rozvoj žiakov a rozvinutie ich identity ako aj schopnosti spolužitia s druhými. Učiteľom HESV v Holandsku poskytuje určitý rámec, uprostred ktorého plánujú a rozvíjajú tematické hodiny. Využívajú celú paletu vizuálnych a auditívnych foriem na stimulovanie všetkých zmyslov a širokú varietu metód, ako hra, rolové hry, rôzne dialógy, diskusie a ďalšie kreatívne metódy, ktoré majú posilniť cieľ HESV. Tieto metódy umožňujú konfrontovať žiakov s dvoma kategóriami morálnych otázok a problémov: *umením žiť* (egoizmus, pomoc druhým, empatia, skromnosť) a *svetoobčianstvom* (finančná pomoc, *fair trade*, úcta v multikultúrnom kontexte, zdvorilosť). Podnecujú ich k vlastnému objavovaniu významu priateľstva, práv detí, uvedomovaniu si a tolerancii odlišnosti či vyjadrovaniu citov.

### Metodika etickej výchovy a náboženskej výchovy v SR

Z hľadiska organizácie a riadenia vyučovacieho procesu a didaktického prístupu sú si EV a NV zrejme najbližšími predmetmi uprostred celého kurikula ZŠ a SŠ v SR. Ich výučba má často podobné fázy:

- emocionálnu a kognitívnu senzibilizáciu - etapu motivovania žiakov, scitlivenia a expozície témy s cieľom umožniť im pochopiť novú skutočnosť a emocionálne sa s ňou stotožniť;
- nácvik v triede v EV - fixačná etapa v NV;
- reálna skúsenosť obsahu so silným dôrazom na aplikáciu.

Významnou spoločnou črtou oboch predmetov je zaradenie sebareflexie a meditatívneho zhrnutia hlavnej myšlienky na záver hodiny.

Rozdiel medzi metodikou EV a NV spočíva v silnejšom dôraze na zážitkové, produktívne učenie sa v EV a častejšom používaní reproduktívnych metód v NV. Typické pre EV sú hrovejšie formy a interaktívne metódy.

Ako ukazujú pozorovania v praxi a analýzy metodických materiálov, v poslednom období dochádza v metodike konfesionalnej NV v SR k prechodu od transmisívnej ku 'kontextuálnejšej' výučbe orientovanej na dieťa. Súčasná NV čoraz aktívnejšie presadzuje metódy zážitkového učenia sa ako aj tzv. anketové metódy (dialóg, diskusia a pod.), patriace k základným metódam EV. Viacerí metodici a učelia NV sa nechávajú priamo inšpirovať metodikou EV. Hoci dogmatický spôsob vyučovania NV nie je minulosťou, katechetické centrá v podstate prezentujú moderný fenomenologický, tematicky orientovaný prístup k výučbe vlastnej konfesie. Výchovné metódy vedenia k tolerancii voči iným konfesiam či náboženstvám sú zatiaľ implementované dost' zdržanlivo len v podobe stručných informácií o iných náboženstvách/konfesiam. Projektová metóda a metóda rolových hier sa v NV používa zatiaľ len zriedkavo. Na 1. stupni ZŠ sa vzhľadom na špecifickosť učiva primeraného veku najväčší dôraz kladie na prácu s príbehmi.

### Záver

Na základe našej komparácie možno konštatovať, že ako v Holandsku tak aj v SR metodický prístup historicky staršieho predmetu NV prešiel a prechádza viacerými významnými zmenami od tradičného dogmatického prístupu k vyučovaniu až k súčasnému otváraniu sa samostatnému heuristickému objavovaniu, ak nie všetkých, tak aspoň niektorých obsahových kategórií NV žiakmi. V Holandsku je tento prístup radikálnejší, v SR opatrnejší, avšak didaktický prechod od transmisie učiva učiteľom k transformačnému učeniu je spoločný snaženiam náboženských didaktikov v oboch krajinách. V tomto úsilí možno nájsť spoločné prvky s didaktikou EV, ktorá je od počiatku svojej existencie v oboch krajinách koncipovaná ako

predmet s otvoreným, aktivizačným metodickým prístupom, umožňujúcim učiteľom pôsobiť vo funkcii facilitátora a žiakom v pozícii aktívneho objavovateľa a osvojovateľa si etických princípov fungovania v ľudskej spoločnosti.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372-06.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Humanistická etická výchova v Holandsku*. [online]. [cit. 17. 8. 2008]. Dostupné na internete: <<http://www.infovek.sk/predmety/etika/prispevky>>  
 HANESOVÁ, D. 2008. Etická výchova v holandskom školskom systéme. In KORIM, V. et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008, s. 133 - 167.  
 HANESOVÁ, D. 2006. *Náboženská výchova v Európskej únii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006.  
 IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, E. 2004. Etická výchova v I. ročníku ZŠ. Bratislava : MPC, 2004.  
 KORIM, V. et al. 2007. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.  
 KUYK, E. et al. *Religious Education in Europe*. Oslo : IKO, ICCS, 2007.  
 LENCZ, L. 1993. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava : MC, 1993.  
 SCHREINER, P. et al. 2002. *Committed to Europe's Future*. Münster: Comenius Institut, 2002.  
 WARDEKKER, W.L., MIEDEMA, S. 2001. Religious Identity Formation... In *Towards Religious Competence*. Münster : Comenius-Institut, 2001, s. 23-33.

**Summary:** Comparison of didactic approaches, namely teaching methods used in Ethical Education and Religious Education in Slovakia and in the Netherlands.

## ŠTRUKTÚROVANÁ DRÁMA AKO VYUČOVACIA METÓDA ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Petra Fridrichová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Etická výchova je formatívny predmet, ktorého primárnou úlohou je, podľa súčasných učebných osnov, o. i. výchova osobnosti s vlastnou identitou, charakterizovaná spojením správneho myslenia a správneho konania. Naplnenie takýchto cieľov si vyžaduje dlhodobú, systematickú a cieľavedomú prácu. Štruktúrovaná dráma svojou rozmanitosťou, tvorivosťou, no najmä autenticnosťou vytvára dostatočný priestor na personálny a sociálny rozvoj osobnosti dieťaťa v primárnom vzdelávaní

**Kľúčové slová:** Štruktúrovaná dráma, etická výchova v primárnom vzdelávaní, zásady štruktúrovanej drámy, fázy štruktúrovanej drámy.

Dramatická výchova úzko súvisí s dramatickým umením, pretože pracuje s postupmi blízkyimi divadlu: zaoberá sa medziľudskými vzťahmi, situáciami, premenami seba samých na niekoho iného, na niečo iné. Kým však v divadle ide vždy o cieleňú tvorbu umeleckých diel, *dramatická výchova primárne kultivuje osobnosť* prostredníctvom hrania v role, prostredníctvom komplexného pohľadu na správanie sa seba samého a okolia či riešenie simulovaných situácií zasadených do kontextu hrania „divadla“.

Špecifickým typom projektu dramatickej výchovy je aj *štruktúrovaná alebo školská dráma* (z angl. drama structuring). Štruktúrovaná dráma v sebe integruje a varíruje rôzne metódy založené na hre v role, ale aj mimorolové aktivity (diskusia, výtvarné alebo hudobné aktivity a pod.). Dôležitou súčasťou štruktúrovanej drámy je *skúmanie situácií z rôznych uhlov pohľadu a z rôznych aspektov*. Štruktúrovaná dráma môže vychádzať z literárnej predlohy alebo aktuálnej a pútavej témy (napr.: šikanovanie, týranie detí, neviditeľné a zanedbané deti, adopcia súrodenca, poruchy príjmu potravy, a pod.). Pri výstavbe štruktúrovanej drámy odporúčajú autorky N. Morganová a J. Saxtonová (2001) rešpektovať a uplatňovať tieto prvky: ohnisko, napätie, kontrast, symbolika.

*Ohnisko* má v štruktúrovanej dráme dve roviny: (A) *edukačnú* a (B) *dramatickú*. Edukačné ohnisko je vlastne cieľ, ktorý sa realizuje prostredníctvom dramatického ohniska. Ohnisko odpovedá na otázku: „Prečo chcem od žiakov, aby urobili práve toto?“ (Morganová, N. - Saxtonová, J., 2001, s. 23) *Napätie* charakterizujú spomínané autorky ako „mentálny

vzruch, a teda ako prostredie emočného a intelektového aktivizovania.“ (tamtiež, s. 23) My dodávame, že napätie je možné chápať ako motiváciu k činnosti, malo by byť rozložené v štruktúrovanej dráme rovnomerne, resp. malo by byť prítomné vo všetkých fázach drámy. Na vytvorenie napätia sa využíva výzva, časové obmedzenie, priestorové obmedzenie, nátlak, zavedenie neznámeho prvku, vyvolanie pocitu zodpovednosti, zhodnotenie situácie (bližšie Morganová, N. - Saxtonová, J., 2001, s. 23 - 24). Jedným z prostriedkov udržania napätia sú *kontrasty*. Ku kontrastom sú zaradené škály: tma - svetlo, zvuk - ticho, pohyb - nehybnosť, problémy (neočakávaný, nepredvídateľný moment). Kontrasty by mali žiaka nielen aktivizovať, ale ho aj „prinútiť“ uvažovať v rôznych dimenziách a zamýšľať sa nad tým, čo sa stalo pri zmene jedného prvku. *Symbols* sú často silnými prostriedkami, ktoré dokážu povedať, urobiť to, čo by sme len ťažko a obsiahle opisovali slovami. Je však veľmi dôležité, ako so symbolom pracujeme a ako naň upozorníme. Pre plnohodnotné využitie symbolu je tiež smerodajné, aký ziska (okrem individuálneho) kolektívny význam (napr.: šatka ženy, ktorá odložila dieťa do domova. Kým má jedna z účastníčok štruktúrovanej drámy šatku na sebe, je matkou, keď ju odloží, stáva sa inou postavou. Šatka však ostáva prítomná a pre každého z účastníkov drámy predstavuje ešte nejaký pocit vyvolaný šatkou, a teda tým, čo zastupuje.)

Každá dobre vystavaná štruktúrovaná dráma má v zásade štyri prvky: expozícia, narastanie akcie (kolízia), vyvrcholenie (kríza), rozuzlenie.

*Expozícia* je časť štruktúrovanej drámy, v ktorej jej účastníci získavajú základné informácie prostredníctvom spoločných aktivít - prostredníctvom diskusie alebo konkrétnou akciou. Dohadujú sa na pravidlách hry (miesto, čas), skúmajú sa kontexty väčšinou prostredníctvom dramatickej hry. Pre učiteľa je expozícia miestom, v ktorom nachádza dramatické ohnisko. Najčastejšie metódy, ktoré sa v tejto fáze uplatňujú, klasifikuje K. Bláhová do štyroch okruhov: (A) metódy uvedenia drámy textom, (B) výtvarnými prostriedkami, (C) reálnymi predmetmi a vecami vzťahujúcimi sa k príbehu a (D) uvedenie drámy učiteľom v role. Do tejto fázy sme sa rozhodli zaradiť aj metódy, ktoré K. Bláhová nazýva *metódami vytvárania kontextu*: brainstorming, domýšľanie deja, domýšľanie postáv, rozhovor s hlavnou postavou alebo s postavami z jeho okolia, rola odborníka (odborníkov), časový úsek zo života hlavnej postavy alebo ďalších postáv drámy, vytvorenie prostredia, v ktorom sa dej odohráva (bližšie o všetkých metódach Bláhová, K., 1998, s. 96-99, Valenta, J., 1997).

Ďalšou fázou štruktúrovanej drámy je *narastanie akcie (kolízia)*. Účastníci sa bližšie zoznamujú s problémom. Vytvárajú sa také situácie, ktoré umožňujú účastníkom drámy spoznať ďalšie kontexty situácie, odhaľujú sa veci, ktoré je potrebné pochopiť, aby sme pochopili zmysel vyvrcholenia. Učiteľ pracuje v „čase“ - vracia sa často späť alebo ide do budúcnosti, aby umožnil účastníkom nahliadnuť na problém z viacerých uhlov. Učiteľ tu pracuje so stanovenými edukačnými cieľmi, očakávaniami žiakov (vyberá techniky a metódy umožňujúce nahliadnutie a zahĺbenie sa do problému) a s myšlienkami, ktoré ponúka samotný materiál - vytváraná dramatická hra. Metódy, ktoré sa využívajú, sú tie, ktoré sme už vymenovali pri expozičnej fáze - metódy vytvárania

Tab. 1 Porovnanie štruktúrovanej drámy a diskusie

Výhody štruktúrovanej drámy	Výhody diskusie
vnútorné prežívanie	časová a priestorová nenáročnosť
rozvoj citlivosti voči konaniu druhých	rešpektovanie introvertných žiakov
rozvoj reaktivity na konanie druhých	rešpektovanie možnosti nevyjadriť sa k problému
pohľad na stanovený problém z rôznych uhlov pohľadu	rozvoj komunikačných zručností
aplikácia rozličných techník v priebehu jednej vyučovacej hodiny – variabilita a zmena pre aktivizovanie a zapojenie všetkých žiakov	rozvoj schopnosti argumentovať
možnosť diskusie v rámci štruktúrovanej drámy	
možnosť vystúpiť z drámy v bode, kedy je účastníkovi nepríjemná téma	
zapojenie všetkých členov skupiny	
Nevýhody štruktúrovanej drámy	Nevýhody diskusie
časová a organizačná náročnosť	možná pasivita žiakov, ktorých téma nezaujala
vysoké nároky na osobnosť učiteľa - autorita, udržanie napätia, organizačné schopnosti a pod.	monotematickosť techniky
	nie je pohľad z viacerých strán

Ciele etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	Čo prináša štruktúrovaná dráma vo výučbe?
viesť dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu	riešenie aktuálnych spoločenských problémov
naučiť hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla	rozvoj konštruktívneho hodnotenia vlastnej práce a práce iných v skupine
naučiť prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku	pohľad na daný problém z rôznych uhlov pohľadu
spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov	prežitie viacerých emócií v bezpečnom prostredí
zvnútorňovať prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy	rozvoj sebahodnotenia, sebareflexie a sebakritiky
podporovať rozvoj sociálnych zručností	vcítenie sa do prežívania druhých
formovať spoločenstvo detí	zvyšovanie citlivosti na konanie druhých
	rozvoj morálneho správania sa a usudzovania

Tab. 2 Porovnanie cieľov etickej výchovy a prínosu štruktúrovanej drámy vo výučbe

kontextu, ale doplníme ich o *metódy hry v role a metódy simulácie*. V tomto momente platí princíp *dramatickej pravdivosti*. Ak by hrozilo to, že účastníci drámy by mohli pochybovať o tom či situácia je pravdivá alebo nie, je potrebné situáciu prehodnotiť a radšej ju nerealizovať.

Vrcholom štruktúrovanej drámy je *vyvrcholenie (kríza)*. V tejto časti pracuje učiteľ bez výraznejšej opory. Nemôže si krízu alebo vyvrcholenie naplánovať, musí čakať na okamih, ktorý bude pre účastníkov (deti) emocionálne dostatočne silný. V štruktúrovanej dráme je dôležité, aby účastníci pochopili pretrvávajúce pocity. Závisí len na učiteľovom talente a takte, ktorú z techník vyberie: písanie, diskusia, rozprávanie, hlasné myšlienky, tichá reflexia. Metódy, ktoré sa využívajú, radí K. Bláhová k *metódam riešenie krízového momentu alebo k metódam riešenie dramatického konfliktu*: prerozprávanie krízového momentu, predstava seba samého v danej situácii, názorové spektrum, vnútorné hlasy, spomalený film, rozohranie vo dvojiciach, živý obraz. V tomto momente hovoríme o fáze *rozuzlenie*.

Po každej štruktúrovanej dráme je potrebná reflexia - nielen vlastnej a skupinovej práce, ale aj samotnej drámy. Reflexia, rozhovor o dráme poskytne autorovi spätnú väzbu o tom či dramatické ohnisko bolo primerané edukačnému ohnisku a kontextu a tiež poukazuje na to, ako si účastníci drámy poradili s pocitmi, s ktorými sa pracovalo.

Štruktúrovaná dráma je vyučovacou metódou, ktorej využitie na hodinách etickej výchovy je, podľa nášho názoru, správnu cestou k dosahovaniu cieľov stanovených v učebných osnovách. V súvislosti s charakterom vyučovacieho predmetu je vymedzený aj všeobecný cieľ etickej výchovy - *vychovať osobnosť s vlastnou identitou, s pozitívnym vzťahom k životu a ľuďom, so správaním určovaným osobným presvedčením, so zrejmým morálnym úsudkom, a ktorá je, na základe vyššie uvedeného, charakterizovaná spojením správneho myslenia a správneho konania* (súlad medzi emóciami a chcením). (Učebné osnovy Etickej výchovy

pre 1. stupeň ZŠ. 2004, s. 2) Primárnym východiskom etickej výchovy je rozvoj etických postojov a prosociálneho správania sa. Výchovu k prosociálnosti vnímajú autori učebných osnov a metodických príručiek EV pre 1. stupeň ako systém výchovných metodických postupov a krokov usporiadaných do programu, ktorý „rozvíja morálne postoje a praktické morálne činy a správanie“, a ďalej pokračujú, že „podstatnou časťou programu je rozvoj sociálnych zručností“. (Ivanová, I. - Kopinová, L. - Líšková, E., 2005, s. 4) V uvedených tézach je tiež možné nájsť odpoveď na otázku, čím obohacuje štruktúrovaná dráma etickú výchovu. Niektoré z ďalších bodov uvádzame v tabuľke T2.

Z uvedeného porovnania vychádza, že štruktúrovaná dráma ako vyučovacia metóda prináša žiakom nielen aktivitu, ale aj efektívnym spôsobom rozvíja žiadané personálne a sociálne kompetencie osobnosti žiaka. Štruktúrovaná dráma si od učiteľa vyžaduje vysokú mieru tvorivosti, schopnosti organizovať činnosť a udržať pozornosť a napätie v účastníkoch,

ale na strane druhej poskytuje zážitok a komplexný pohľad na skúmané problémy. Ciele etickej výchovy sú náročným súborom schopností, zručností a poznatkov a ich dosahovanie je predmetom celoživotného rozvoja. Učiteľ etickej výchovy nemôže dať žiakovi viac ako to, aby dokázal pozerat' na svoje konanie a na situácie, v ktorých sa ocitne, komplexne a vedel nájsť správnu cestu na vyriešenie problémov, ktoré môžu nastať.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372-06

Keby Jozef Gregor Tajovský  
žil dnes, určite by napísal dielo  
Nedostatky - zmätky.

J. Bily

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

*Výbrané kapitoly z dramatické výchovy.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

MORGANOVÁ, N. - SAXTONOVÁ, J.: *Ijúčování dramatu: hlava plná nápadu.* Praha : Sdružení při tvorbě dramatiky, 2001. ISBN 80-901660-2-4

BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky.* Praha : IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9

IVANOVÁ, E. - KOPINOVÁ, L.: *Etická výchova v 1. ročníku ZŠ (metodická příručka).* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5

Učebné osnovy. *Etická výchova pre 1. stupeň základnej školy.* Schválené MŠ SR, 2004 pod číslom pod číslom CD-2004-5691/11376-1:096

**Summary:** *Ethical Instruction is formative Subject and main Goal is Personal and Social Development of Child. Drama Structuring is, in our mind, very effective Method because of its Variability, Creativity and Authentic. And these Attributes are very important in Personal and Social Development of Children.*

## OBSAHOVÁ ŠTRUKTÚRA UČEBNICE ZÁKLADOV EKONÓMIE A EKONOMIKY PRE STREDNÉ ŠKOLY A JEJ DETERMINANTY

Jaromír Novák, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita, Bratislava

**Anotácia:** *Hlavné determinanty obsahu ekonomického vzdelávania na stredných školách neekonomického zamerania. Zmeny v obsahu povinného ekonomického vzdelávania na gymnáziách v dôsledku školskej obsahovej reformy v SR. Obsahová štruktúra učebnice základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy.*

**Kľúčové slová:** *všeobecné ekonomické vzdelávanie, vzdelávacie štandardy, učebné osnovy, učebnica základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy*

Od 1. septembra 2008 sa na slovenských stredných školách začala realizovať obsahová reforma, ktorá je veľkou výzvou nielen pre samotných učiteľov, ale aj pre tvorcov vzdelávacích štandardov a na ne nadväzujúcich učebníc a iných didaktických pomôcok. Preto sa v tomto článku zamýšľame nad žiaducim obsahom povinného všeobecného ekonomického vzdelávania na stredných školách v sociálno-ekonomických podmienkach SR a s ním súvisiacimi determinantmi obsahovej štruktúry učebnice základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy.

### 1. Determinanty obsahu všeobecného ekonomického vzdelávania na stredných školách

Všeobecným ekonomickým vzdelávaním rozumieme také ekonomické vzdelávanie, ktorého cieľom je základná ekonomická gramotnosť absolventov všetkých stredných škôl.

Žiakom sa ním teda sprostredkujú také poznatky ekonomických vied, ktoré sú dôležité pre uplatnenie sa každého človeka v daných sociálno-ekonomických podmienkach bez ohľadu na jeho profesijné zameranie. Takto ponímané ekonomické vzdelávanie by sa preto malo realizovať na všetkých stredných školách v rámci povinných všeobecnovzdelávacích predmetov. Spomedzi všetkých druhov a typov škôl sa v tomto článku ďalej zameriavame hlavne na gymnáziá, ktoré majú vzhľadom na ich všeobecnovzdelávací charakter vo vzťahu k všeobecnému ekonomickému vzdelávaniu osobitné postavenie.

Bez ohľadu na spôsob začleneného obsahu ekonomického vzdelávania v učebnom pláne gymnázia (v rámci náuky o spoločnosti, občianskej náuky či samostatného predmetu ekonomika a i.) závisí jeho konkrétna podoba na jednotlivých

školách od rozličných faktorov, predovšetkým však od:

- **celostátnych požiadaviek** na obsah vzdelávania v danom študijnom odbore,
- **regionálnych požiadaviek** na školský vzdelávací program príslušnej školy,
- **individuálnych osobitostí** jednotlivých škôl, učiteľov a žiakov v ich triedach.

Ak chceme hovoriť o povinnom všeobecnom ekonomickom vzdelávaní v podmienkach SR, musíme odhliadnuť od všetkých individuálnych odlišností ovplyvňujúcich vyučovací proces v dôsledku rozdielnych podmienok daných prostredím konkrétnej školy a triedy, osobnosťou učiteľa a žiakov a pod. V takom prípade musí obsahová štruktúra všeobecného ekonomického vzdelávania vyplývať z takých požiadaviek, ktoré z hľadiska ekonomickej gramotnosti kladie sociálno-ekonomické prostredie na všetkých občanov Slovenskej republiky bez rozdielu. Práve takýto obsah všeobecného ekonomického vzdelávania by mal byť súčasťou vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu určených celoplošne pre povinné všeobecno-vzdelávacie predmety na stredných školách.

Na základe viacerých prieskumov a analýz, ktoré sme na pôde Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave vykonali v rokoch 2005 až 2007, možno zovšeobecniť nasledovnú žiadúcu tematickú štruktúru všeobecného ekonomického vzdelávania pre stredné školy (podrobnejšie pozri Novák, 2007, s. 27 - 32):

- základné ekonomické pojmy a zákony,
- trh a fungovanie trhového mechanizmu, trhová konkurencia (v zameraní najmä na trhy spotrebných tovarov),
- hospodárenie domácnosti, rodinný rozpočet, osobné financie,
- právne aspekty podnikania - práca so zákonmi,
- podstata podniku a podnikania, právne formy podnikov v SR,
- zakladanie podniku, registračné a iné povinnosti podnikateľov a zamestnávateľov,
- ekonomická podstata hospodárenia podniku,
- daňovníctvo - daňová sústava SR, daňové priznania k vybraným druhom daní,
- bankovníctvo - úloha peňazí a podstata činnosti bánk v trhovej ekonomike,
- poisťovníctvo - životné a neživotné poistenie, zdravotné a sociálne poistenie,
- personalistika,
- marketing - základné pojmy, nástroje marketingového mixu,
- základy manažmentu a organizácie činnosti podnikov,
- národné hospodárstvo, deľba práce, odvetvová a sektorová štruktúra ekonomiky,
- meranie výkonnosti národného hospodárstva (HDP a iné ukazovatele),
- inflácia - podstata, druhy, dôsledky,
- nezamestnanosť ako ekonomický a sociálny fenomén,
- úloha štátu v ekonomike - hospodárska politika, jej ciele, nástroje, subjekty,
- medzinárodný obchod, medzinárodné ekonomické vzťahy a ekonomická integrácia (najmä Európska únia ako ekonomické integračné zoskupenie),
- ekologické aspekty hospodárskej činnosti jednotlivých subjektov trhu.

Považujeme však za potrebné zdôrazniť, že pri každom z uvedených tematických okruhov treba starostlivo vybrať len najdôležitejšie témy a poznatky, ktoré z danej oblasti potrebuje mať pre lepšiu orientáciu v prostredí trhovej ekonomiky

každý jednotlivec. Na rozdiel od obsahu učiva v odborných ekonomických predmetoch sa nemožno žiadnemu z uvedených okruhov venovať v rámci všeobecnovzdelávacích predmetov príliš podrobne (napr. pri učive o daňovníctve nemá učiteľ detailne charakterizovať celú daňovú sústavu SR, ale len informovať žiakov o najbežnejších druhoch daní, ktoré sú bežní občania a podnikatelia povinní platiť a najzákladnejších povinnostiach, ktoré s nimi súvisia a pod.).

## 2. Zmeny v obsahu ekonomického vzdelávania na gymnáziách v dôsledku školskej obsahovej reformy v SR

Už zo samotnej podstaty učiva všeobecnovzdelávacích predmetov vyplýva, že v nich treba **preferovať praktické aspekty obsahu vzdelávania pred teoretickými východiskami** a sústrediť sa na témy využiteľné v živote každého z nás. Preto možno s potešením konštatovať, že zmeny, ktoré prináša školská obsahová reforma v oblasti ekonomického vzdelávania na gymnáziách (v predmete občianska náuka, ktorý postupne nahradí predmet náuka o spoločnosti) sa uberali práve týmto smerom.

Podľa doteraz platných učebných osnov povinného učebného predmetu náuka o spoločnosti vyučovaného na gymnáziách so štvorročným štúdiom sa žiaci mali z veľkej časti zaoberať najmä *teoretickými a makroekonomickými otázkami a len malý priestor bol venovaný praktickým otázkam hospodárenia domácností a podnikov*, ktoré majú určite priamejší vzťah k bežným problémom všetkých ľudí.

Z uvedeného hľadiska možno považovať za pozitívnu zmenu, ktorú priniesla školská reforma od 1. septembra 2008. V rámci **štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá v SR (ISCED 3A)** je ekonomické vzdelávanie súčasťou vzdelávacej oblasti „**Človek a spoločnosť**“, ktorá pozostáva z týchto vyučovacích predmetov: dejepis, geografia, občianska náuka. Vo vzťahu k ekonomickému vzdelávaniu je spomedzi nich významný predmet **občianska náuka**, v ktorom došlo okrem zmeny názvu k určitým úpravám obsahu a rozsahu učiva. V rámcovom učebnom pláne pre gymnázium so štvorročným štúdiom bola v jeho povinnej časti upravená časová dotácia pre tento predmet. V 3. ročníku bola posilnená hodinová dotácia z 1 na 2 vyučovacie hodiny týždenne a, naopak, vo 4. ročníku poklesol počet hodín určených na základy filozofie a religionistiky z 2 na 1 vyučovaciu hodinu za týždeň. To znamená, že na oboznámenie žiakov so základmi psychológie, sociológie, ekonómie, politológie a práva budú mať učitelia v budúcnosti spolu 66 vyučovacích hodín, čo je v porovnaní s doterajšími 33 hodinami dvojnásobný rozsah disponibilného času.

Pri hlbšej analýze charakteristiky obsahu učiva vymedzeného vzdelávacími štandardmi sa dá zistiť, že problematika **ekonomického vzdelávania** sa v tomto predmete stala v porovnaní s ostatnými spoločenskými vedami prioritnou, keďže je na ňu vyčlenených spolu **22 vyučovacích hodín** (vrátane 8 hodín osobitnej problematiky sveta práce). Konkrétne by sa žiaci mali oboznámiť s týmito tematickými celkami a témami:

### ● **Základné ekonomické problémy a ich riešenie (2 hod)**

- problém vzácnosti, základné ekonomické otázky, príkazová ekonomika, trhová ekonomika, národná ekonomika.

● **Trhový mechanizmus (3 hod)** - základné funkcie a úlohy trhu, typy trhov, dopyt, ponuka, proces tvorby cien, trhová konkurencia.

● **Trh práce (2 hod)** - trh práce, dopyt po práci, ponuka práce, cena práce (mzda a jej formy), pracovný trh v EÚ, globalizácia pracovného trhu.

• **Nezamestnanosť a jej sociálno-ekonomický dopad (2 hod)** - formy nezamestnanosti, úrad práce a ďalšie inštitúcie riešiace problém nezamestnanosti, hmotné zabezpečenie v nezamestnanosti.

• **Svet práce (8 hod)** - povolanie, zamestnanie, príprava na výber povolania, kariérne poradenstvo, práca s profesijnými informáciami, žiadosť o prijatie do zamestnania, motivačný list, prihláška na štúdium, profesijný životopis, pracovný pomer (vznik, zmena a zánik), pracovná zmluva (náležitosti pracovnej zmluvy), skúšobná doba, poradenské služby pre začínajúcich podnikateľov, živnostenské podnikanie, zakladanie živnosti.

• **Úloha peňazí a finančných inštitúcií (5 hod)** - funkcie a formy peňazí, euro v SR, banky, bankový účet, poisťovne, produkty poisťovní, dane, daňové úrady, daňové a odvodové povinnosti.

Školská reforma teda nepriniesla len zvýšenie hodinovej dotácie, ale paradoxne aj zreálnila obsah učiva zredukovaním počtu tematických celkov a tém, pričom **dôraz** sa začal klásť na **prakticky orientované oblasti**. Takéto zmeny síce možno hodnotiť pozitívne, ale nemožno ich považovať za úplne optimálne. Žiaci gymnázií by už totiž mali mať dostatočne rozvinuté myslenie na to, aby sa mohli s ekonomickým dianím vo svete oboznámiť v komplexnejšej podobe. Popri pochopení podstaty **hospodárenia domácností** (problematika osobných financií a rodinného rozpočtu, ktorá v dnešnej dobe tvorí základ finančnej gramotnosti, v obsahu učiva stále chýba) musia získať aj základné vedomosti **o činnosti podniku a hospodárení štátu** (tie sú vo vzdelávacích štandardoch začlenené veľmi povrchné). Žiakom treba vysvetliť ekonomickú podstatu ich fungovania i to, ako sa do týchto procesov môžu zapojiť sami. Mali by sa teda oboznámiť s problematikou **pracovno-právnych vzťahov** a s možnosťami aktívnej **podnikateľskej činnosti** v SR. Vo vzťahu k hospodáreniu štátu a jeho hospodárskej politike ich treba oboznámiť aj s **daňovou sústavou** či významom **zdravotného a sociálneho poistenia**. Určitý priestor možno venovať i **makroekonomickým aspektom hospodárskeho života** (ak odhliadneme od sociálno-ekonomických dopadov nezamestnanosti, tieto otázky vzdelávacie štandardy vôbec nepokrývajú), aby poznatky žiakov z ekonómie nadobudli komplexnejší charakter. Veľký dôraz na národohospodársku úroveň však nie je vhodný, lebo žiakom treba naučiť najmä to, s čím sa v živote sami stretnú a o čom budú musieť rozhodovať.

Preto považujeme za potrebné ešte výraznejšie posilniť časovú dotáciu na ekonomické vzdelávanie na gymnáziách a obsah učiva doplniť aj o nasledovné oblasti:

- základné ekonomické pojmy (ako nevyhnutné východisko pre ostatné témy),
- hospodárenie domácností - rodinný rozpočet, osobné financie (ako základ finančnej gramotnosti),
- podnik a podnikanie - právne formy podnikov v SR, vecná a ekonomická stránka činnosti podniku,
- národné hospodárstvo a základné makroekonomické ukazovatele,
- úloha štátu v zmiešanej ekonomike s dominantným postavením trhu a základné nástroje jeho hospodárskej politiky,
- medzinárodné ekonomické vzťahy a ekonomická integrácia (najmä EÚ).

### 3. Obsahová štruktúra učebnice základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy

Z uvedených dispozícií sme vychádzali aj pri tvorbe **novej učebnice** s názvom **Základy ekonómie a ekonomiky**

**pre stredné školy**, ktorá vyšla koncom roka 2008 vo vydavateľstve SPN - Mladé letá v autorskom kolektíve: Jaromír Novák, Rudolf Šlosár (v roku 2009 vyšlo jej druhé, aktualizované vydanie po vstupe SR do eurozóny). Táto učebnica je jedným z hlavných výstupov projektu KEGA „Inovácia základných pedagogických dokumentov a učebníc ekonomiky pre gymnáziá a ostatné stredné školy s neekonomickým zameraním“, ktorý realizujeme na Katedre pedagogiky NHF EU v Bratislave od roku 2007 do roku 2009.

Pri voľbe obsahovej štruktúry danej učebnice sme vychádzali z uvedených predpokladov a požiadaviek na obsah všeobecného ekonomického vzdelávania, ale súčasne sme museli rešpektovať aj znenie doteraz platných učebných osnov povinného učebného predmetu **nauka o spoločnosti** vyučovaného na gymnáziách so štvorročným štúdiom. Pri jednotlivých tematických oblastiach sme však dôraz kládli na prakticky orientované témy v súlade s proklamovaným zámerom školskej obsahovej reformy priblížiť obsah vzdelávania životu. Text učebnice je zároveň popretkávaný početnými námetmi na diskusiu a úlohami, ktorých hlavným cieľom je zabezpečiť, aby žiaci rozumeli praktickému prínosu učiva pre ich vlastný život a nevnímali ho len ako teoretické poznatky ekonomických vied.

Potrebu dodržať súlad s doteraz platnými učebnými osnovami sme zároveň využili na priblíženie obsahu učiva v učebnici požiadavkám, ktoré v oblasti ekonomického vzdelania kladú na absolventov stredných škôl ekonomicky zamerané vysoké školy v rámci prijímacieho konania. Celý text jednotlivých kapitol je preto členený na **základné učivo**, určené všetkým žiakom stredných škôl, ktoré by podľa výsledkov riešenia spomínaného projektu malo byť základom nevyhnutnej ekonomickej gramotnosti každého občana v trhovej ekonomike, a **rozširujúce učivo**, ktoré by malo slúžiť maturantom z predmetu **nauka o spoločnosti** (občianska nauka), ale aj všeobecnovzdelávacieho predmetu **ekonomika** a malo by žiakom pomôcť pri príprave na prijímacie skúšky na vysoké školy. Tematicky sme učebnicu rozdelili na nasledujúce kapitoly:

1. **Úvod do ekonómie** - zmyslom tejto kapitoly je najmä oboznámiť žiakov s najzákladnejšími ekonomickými pojmami a východiskami ekonomického diania v spoločnosti. Dôraz sa tu kladie na dôsledné zafinovanie a vysvetlenie jednotlivých pojmov;
2. **Základné ekonomické problémy a prístupy k ich riešeniu**;
3. **Trh a trhový mechanizmus** - okrem hlavných princípov fungovania trhového mechanizmu, ktoré sú základným učivom tejto kapitoly, sa v nej v rámci rozširujúceho učiva venujeme aj ďalším otázkam (napr. grafickému znázorneniu kriviek dopytu a ponuky a interpretácii ich polohy a posunov v procese formovania trhovej rovnováhy a i.);
4. **Trhy výrobných faktorov**;
5. **Hospodárenie domácností** (spotrebiteľov) - základné otázky osobných financií a rodinného rozpočtu, ktoré tvoria podstatu finančnej gramotnosti;
6. **Podnik a základné formy podnikania** - cieľom tejto kapitoly je vymedziť podstatu a ciele podniku a podnikania, ako aj ich základný právny rámec v podmienkach SR;
7. **Hospodárenie podnikov** - kapitola je koncipovaná prevažne ako rozširujúce učivo. Jej význam pre pochopenie praktických otázok hospodárskej činnosti podnikov a jej dosahov na životy bežných ľudí je však kľúčový. Preto odporúčame danú problematiku začleniť do školských vzdelávacích programov;



T. Halásová: Kompozícia

8. Peniaze a finančné inštitúcie v zmiešanej ekonomike - okrem komplexne spracovanej problematiky zavádzania eura v SR sú v tejto kapitole popísané aj viaceré moderné formy komunikácie občanov s finančnými inštitúciami (napr. elektronické bankovníctvo);

9. Národné hospodárstvo a základné makroekonomické

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

NOVÁK, J.: Hlavné závery z analýzy úloh a postavenia všeobecného ekonomického vzdelávania v SR. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007, č. 4, s. 27 - 32.

NOVÁK, J.: Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského ekonomického vzdelávania v SR. In: *Sbornik z mezinárodní vědecké konference 2008 "Využívání aktivizujících metod ve výuce ekonomických předmětů"*. Praha : VŠE, Nakladatelství Oeconomica, 2008, s. 61 - 69.

NOVÁK, J. - ŠLOSÁR, R.: *Základy ekonomie a ekonomiky pro středné školy*. 2. vyd. Bratislava : SPN - Mladé letá, 2009.

ŠLOSÁR, R. - NOVÁK, J.: *Didaktika odborných ekonomických predmetov*. 2. preprac. a dopl. vyd. Bratislava : EKONÓM, 2009.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike. ISCED 3A - Vyššie sekundárne vzdelávanie.

Učebné osnovy povinného predmetu náuka o spoločnosti vyučovaného na gymnáziách so štvorročným štúdiom schválené MŠ SR dňa 24. 2. 1997 pod číslom 1252/1996-15 s platnosťou od 1. 9. 1997.

Učebný plán gymnázia č. 3597/1990-20 po úprave schválenej MŠ SR dňa 14. 5. 1996 pod číslom 2622/1996-152 s platnosťou od 1. 9. 1996.

Zákon NR SR o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 96, č. 245.

**Summary:** The article characterises one of the many views in the Slovak approach to teaching the subject of Ethical Education. The aims of the subject confront on the one hand the wording of the State Education Programme and on the other hand the aims of religious education. The author wishes to stress ethical-philosophical reflection as an essential part of Ethical Education.

## VÝZVA

Vážené kolegyně, vážení kolegovia

vyzývame vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*. Základnou témou tejto výzvy sú vaše skúsenosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. V tomto prípade nám ide o predstavenie vašich pozitívnych aj negatívnych skúseností, ktoré ste získali počas tvorby, realizácie a vyhodnocovania školských vzdelávacích programov vo vašom predmete, vašej vzdelávacej oblasti, predmetovej komisii, resp. celej škole. Rozsah príspevku max. 2 strany v textovom editore MS Word (3.600 znakov vrátane medzier).

Redakcia

ukazovatele - okrem vysvetlenia podstaty takých pojmov, ako sú hrubý domáci produkt, inflácia či nezamestnanosť, ktoré by mali byť súčasťou bežnej ekonomickej gramotnosti, je väčšina ostatného učiva vyčlenená ako rozširujúce učivo;

10. *Ekonomické funkcie štátu v zmiešanej ekonomike a jeho hospodárska politika* - v tejto kapitole by všetci žiaci mali pochopiť najmä základný zmysel a možnosti zásahov štátu do ekonomického diania v trhovom prostredí. Osobitná pozornosť sa venuje základným poznatkom o daňovej sústave SR. Hlbšie vysvetlenie podstaty vybraných nástrojov hospodárskej politiky je však už súčasťou rozširujúceho učiva;

11. *Svetové hospodárstvo a medzinárodná ekonomická integrácia* - žiaci by vďaka základnému učivu mali lepšie porozumieť aspoň podstate a účinkom stále sa prehľbujúcej ekonomickej integrácie jednotlivých národných ekonomík v celosvetovom meradle;

12. *Stručný vývoj ekonomického myslenia* - táto kapitola je určená výlučne maturantom a žiakom pripravujúcim sa na prijímacie pohovory na vysoké školy ekonomického zamerania.

Každá kapitola učebnice sa začína vymedzením hlavných cieľov a oblastí, ktoré by si žiaci mali v rámci nej osvojiť a končí sa nielen prehľadným zhrnutím najmä základného učiva, ale aj množstvom otázok na jeho precvičenie a zopakovanie. Naratívny jazykový štýl spojený s úsilím vysvetľovať podstatu a praktické prínosy učiva sme zvolili preto, aby učebnica bola vhodným nástrojom aj na prípadné samoštúdium žiakov.

### Záver

Vytvoriť učebnicu univerzálne použiteľnú v dynamickom prostredí prebiehajúcej školskej obsahovej reformy je bezpochyby veľmi náročné. Veríme však, že sa nám to aspoň sčasti podarilo aj vďaka našej snahe prispôbiť jej obsah (v rámci limitov daných doteraz platnými učebnými osnovami) najmä praktickým požiadavkám vyplývajúcim z potreby úspešného zapojenia sa každého absolventa strednej školy do hospodárskej praxe.



## ETICKÁ A MRAVNÁ VÝCHOVA V KONTEXTE ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok načrtáva jeden z možných pohľadov na slovenskú koncepciu vyučovacieho predmetu etická výchova. Jej ciele konfrontuje jednak s textom Štátneho vzdelávacieho programu a jednak s cieľmi náboženskej výchovy. Autor chce zvýznamniť eticko-filozofickú reflexiu ako nutnú súčasť etickej výchovy. Vychádza z premisy (a ňou aj uzatvára), že „dobrý človek“ bude aj „dobrým občanom“.

**Kľúčové slová:** etika, etická výchova, Roberto Roche Olivar, učebné osnovy etickej výchovy, mravná výchova, výchova k hodnotám, hodnoty a normy, humanizmus a úcta k životu, náboženská výchova, náboženstvo.

K napísaniu tohto článku ma motivovala júnová konferencia *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*, ktorú zorganizovala **Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB**. Asi štyri tucty slovenských a zahraničných pedagógov diskutovali najmä o vyučovacom predmete etická výchova. Zborník (s rovnomenným názvom) týchto odborných príspevkov vyjde koncom tohto roka a vzhľadom na jeho obsahovú komplexnosť a vysokú informačnú hodnotu ho odporúčam do pozornosti nielen učiteľom (a vysokoškolským študentom) etickej výchovy, ale aj širšej pedagogickej verejnosti.

Problematika, ktorej sa ďalej budem venovať, sa týka **konceptnej (ne)premeny etickej výchovy**. Napriek faktu, že v pedagogickej verejnosti vládne „veľmi vysoká miera stotožnenia sa“ so slovenskou koncepciou etickej výchovy (pozri Poliach, 2008, s. 17) o zamyslenia nad konceptnou inováciou (až výmenou) predmetu etická výchova nebola medzi konferenčnými odborníkmi núdza. Diskutovali o tom napríklad V. Gluchman, V. Korim, P. Fridrichová, Z. Androvičová. Vstupujem do tejto diskusie a zvýznamniť chcem dva okamihy - „historicky najstarší“ a „historicky najmladší“.

### Okamih „historicky najstarší“

Zaviesť náboženskú výchovu do škôl bolo v roku 1993 politickým želaním, avšak s ohľadom na žiakov bez náboženského vyznania bolo toto možné len ako alternatíva k inému predmetu. Vhodnou alternatívou sa ukázal vyučovací predmet etická výchova, ktorý bol dva roky testovaný (hoci nevyhodnotený). Od tohto rozhodnutia sa každá školská trieda delí podľa svetonázoru a keďže oba predmety školy ponúkajú prevažne na tú istú hodinu, ich návšteva sa vzájomne vylučuje.

Listujúc učebnými osnovami náboženskej výchovy sa chcem dozvedieť voči čomu sa hľadala alternatíva. Cieľom vyučovacieho predmetu náboženská výchova je „na báze hodnôt, ... základná sloboda, dospelosť a samostatné rozhodovanie mladého človeka.“ V ňom je „nevyhnutné osvojiť si vedomosti a skúsenosti, ktoré majú ... vplyv na vytváranie ... náboženského postoja a uvádzanie do praxe v podobe kresťanského životného štýlu.“ (Moňoková, Jenčo, s. 5) Predmet má „sprostredkovať ... základné náboženské pravdy o Bohu a pripravovať (žiakov) na prijatie sviatosti zmierenia a Eucharistie.“ Vo štvrtom ročníku sa žiaci „ooboznamujú s ďalšími sviatosťami a liturgiou Cirkvi.“ (Moňoková, Jenčo, s. 6)

Na 2. stupni ZŠ plán pokračuje starozákonnými dejinami, príchodom Božieho Syna na svet, cirkevnými dejinami, zodpovednosťou za dar života a tvorbou životného štýlu. (Moňoková, Jenčo, s. 6) Na inom mieste ešte nájdeme dva ciele: schopnosť vedieť teoretické poznatky uplatniť vo svojom živote a byť oporou pre svojich rovesníkov; schopnosť

nachádzať si svoje miesto v živote. (Križanová, s. 7)

Z osnov náboženskej výchovy pre stredné školy ešte doplníme, že náboženská výchova má „sprítomňovať evanjelium v osobnom procese systematickej a kritickej asimilácie kultúry.“ Evanjelium má vniknúť „do mentality žiakov a zharmonizovať kultúru vo svetle viery“. Predmet má „predkladať kresťanské poslanstvo a kresťanskú udalosť ...“. Predmet „ovplyvní spôsob chápania pôvodu sveta, zmyslu dejín, základu etických hodnôt, funkciu náboženstva a kultúry, osud človeka, vzťah k prírode.“ (Sol'ánová, s. 5) Úlohy predmetu zodpovedajú „výchove k viere“, konkrétne: vieru poznať, vedieť ju sláviť a žiť, vedieť vieru pretlmočiť do vzťahu k Bohu v modlitbe. Mravným základom takto uvedomelého človeka je Ježišovo Kázanie na vrchu, v ktorom obnovuje kresťanské Desatoro. „Hlavným *náučným cieľom* je odpovedať mladému človeku na najzákladnejšie otázky zmyslu života; ako žiť, prehĺbiť poznanie viery, poznanie oslavy Boha a poznanie morálneho kódexu. Hlavným *výchovným cieľom* ... je viesť mladého človeka k postupnému prijatiu osobnej viery a rozhodnutiu žiť kresťanským životným štýlom, k prijímaniu sviatostí a objavovaniu svojho miesta v spoločnosti Cirkvi.“ (Sol'ánová, s. 5) Inými slovami, náboženská výchova tým, že učí kresťanstvu, učí viere, chce v žiakovi budovať „kristocentrický pohľad na život“, pomáha mu v hodnotovej orientácii v súčasnom svete.

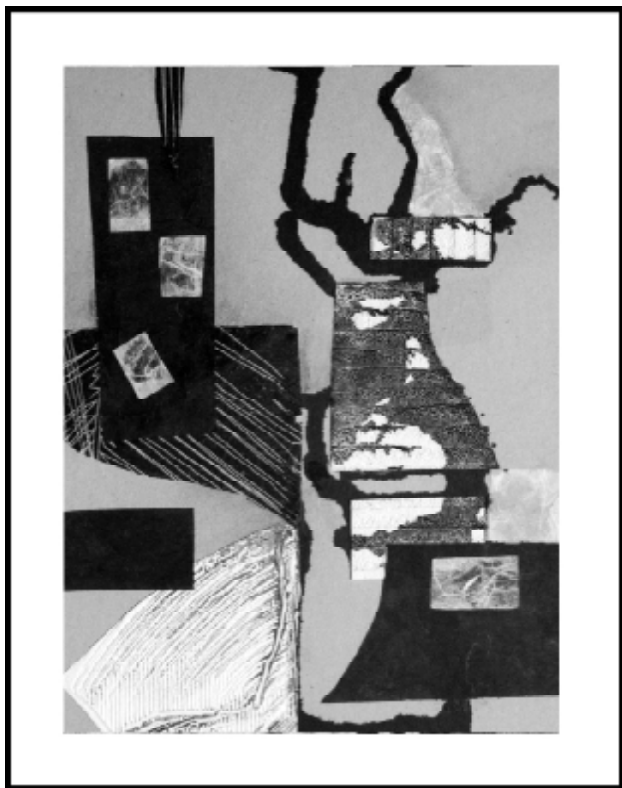
Pred 16 rokmi k takto postavenému vyučovaciemu predmetu bol navrhnutý *alternatívny* vyučovací predmet. Možno problémom sa následne mohli ukázať, čo chápeme pod pojmom „alternatíva“. Možnosti:

a) *Niečo protikladné?* Ak veriaci má možnosť byť vedený k náboženstvu, neveriaci má byť vedený k „nenáboženstvu“, alebo ateizmu? Má to byť ateistická výchova? A čo potom s agnostikmi, skeptikmi, príslušníkmi menšinových náboženských denominácií?

b) *Niečo iné?* Žiak si vyberá buď toto, alebo toto - v logickom slovníku tzv. vylučujúca disjunkcia. Potom by sa zdalo, že vyberať sa dá medzi celým spektrom vyučovacích predmetov, napríklad etická výchova verzus astronómia, informatika, prosociálna výchova, dejepis ...

c) *Predmet orientujúci v hodnotových, svetonázorových, ideologických systémoch.* „Nadsvetonázorovo“ by ponúkal ciele, ktoré sú spoločným menovateľom aj vo vzťahu k náboženskej výchove: pomôcť odpovedať mladému človeku na najzákladnejšie otázky zmyslu života; ako žiť. A to je filozoficko-etická problematika.

Čo teraz? Obsahové zameranie etickej výchovy sa podľa tejto úvahy rozpadá minimálne na tri varianty. O to viac ak inštitúcia pregraduálneho vzdelávania má ambície inovačné, avšak jeho absolventi by mali byť „použitelní“ pre dnešnú



T. Halasová: Peklo

prax. Kto, čo pretne gordický uzol?  
**Okamih „historicky najmladší“**

Gordický uzol by mohol preťať nový Štátny vzdelávací program. Etická výchova je spolu s náboženskou výchovou zaradená do vzdelávacej oblasti „človek a hodnoty“. Táto oblasť sa má zameriavať „na budovanie a kultiváciu duševného, duchovného a sociálneho rozmeru ...“, napomáhať k „vytváraniu ... **hodnotovej orientácie**“, aby žiaci raz ako „dospelí boli prínosom pre ľudské spoločstvo.“ Cieľom je vychovať „osobnosť s **vlastnou identitou** a hodnotovou orientáciou, v ktorej **úcta** k človeku a prírode, **spolupráca**, **prosociálnosť** a **národné hodnoty** zaujímajú významné miesto.“ Svojimi metódami „podporuje **pochopenie a interiorizáciu ... mravných noriem** a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade.“ Žiaci, raz ako dospelí majú prispieť „k vytváraniu **harmonických a stabilných vzťahov** v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi.“ (Isced 1, s. 15)

V Isced 2 a ani v Isced 3 sa ciele vzdelávacej oblasti človek a hodnoty voči Isced 1 *nemenia*.

Ciele vzdelávacej oblasti „človek a hodnoty“ sú silne motivované (až citované) cieľmi, ktoré nájdeme výlučne v učebných osnovách etickej výchovy. Takže napriek tomu, že pred 16 rokmi sa smerovalo od náboženskej výchovy, dnes sa javí dominantnejšie práve etická výchova. Inými slovami, nový *Štátny vzdelávací program* (z r. 2008) presne špecifikuje ciele vzdelávacej oblasti „človek a hodnoty“ a tie sa úplne prekrývajú s cieľmi etickej výchovy, tak ako boli zachytené v učebných osnovách etickej výchovy v roku 1993 pri jej zavádzaní do škôl. Tak načo zmenu koncepcie, keď ciele etickej výchovy sú totožné s cieľmi vzdelávacej oblasti?  
**Záver**

Ľudský život je potrebné (kvôli psychickej harmónii) svetonázorovo zakotviť (každý pre seba, najskôr filozofujúc, no nie samoučelne, ale hľadajúc pravdu a poznanie, ktoré sa následne transformuje do svetonázoru). Vo svojom svetonázore

máme ukotvené aj morálne normy. Toto sa dá rozvíjať od útleho detstva. Náboženská výchova okrem výchovy k viere pojednáva (hoci dogmaticky) aj problematiku „zmyslu života“, podstaty človeka ... Etická výchova to robí prevažne až od ôsmeho ročníka ZŠ. V dnešnom zrýchľujúcom sa svete častokrát rodičia na výchovu nemajú čas, mnohokrát aj sami sú životom zneistení (a televízor je často zlý vychovávateľ), preto je žiaduce, aby aj otázky zmyslu života, podstaty človeka, rôzne svetonázory, ktoré odpovedajú na otázky „čo môžeme poznať“, „čo máme robiť“, „v čo smieme dúfať“ - teda „čo je človek“ boli delegované na školu. V tomto duchu je žiaduce aj premyslieť ciele vzdelávacej oblasti „človek a hodnoty“. Mali by byť robené „nadpredmetovo“, - myslím „nad“ etickou výchovou a „nad“ náboženskou výchovou. Potom by oba predmety, každý svojisky, tieto ciele naplnili. Etická výchova nemusí suplovať občiansku výchovu (lebo túto žiaci majú v samostatnom predmete), nemusí sa ani transformovať do nového predmetu, navrhujem jej obohatenie (na ZŠ) o filozofické témy, ktoré sa preberajú až na strednej škole - inými slovami rozptylenie tematických celkov zo strednej školy (samozrejme v inom didaktickom spracovaní) do nižších ročníkov ZŠ, alebo ešte inak - **pri každom tematickom celku zvýznamniť aj eticko-filozofický kontext problematiky (eticnú reflexiu)**. (A o tom, že vysoko kladne hodnotím zážitkové metódy a psychologické techniky v súčasnej etickej výchove bližšie píšem v pripravovanom (vyššie spomenutom) zborníku odborných štúdií.)

Hodnotová neutralita (čo iste neznamená hodnotový relativizmus keďže problematika **humanizmu a úcty k životu (akémukol'vek!)** je určujúca) je pozitívnou výsadou etickej výchovy. Je veľmi neodborným názorom, že obsah etickej výchovy je protikladom náboženskej výchovy, nakoľko etická výchova chce byť svetonázorovo a ideologicky neutrálna (hlavný rozlišovací znak). Životný svet mnohých detí je stále viac poznačený kultúrou, náboženskou a sociálnou mnohokakosťou. Silnejšie ako kedykoľvek sú odkázaní na možnosti orientácie. Tieto stále menej môžu vychádzať z nejakého stabilného katalógu morálnych princípov, o to viac ide o to vnímať hodnoty a normy v sociálnom okolí, preskúšať ich mierové schopnosti a nacvičiť schopnosť hľadať konsenzus v rozhovore. Deti sa môžu v etickej výchove učiť zmene perspektívy vnímajúc rozdielne formy združení, životných štýlov a morálnych presvedčení. V prehládnej skupine školskej triedy môžu žiaci **reflektovať a nacvičiť** si zodpovedné správanie, vnímať jestvujúci étos, spoznávať kultúrne (aj náboženské) základy hodnôt a noriem a konfrontovať sa s nimi. Hľadať svoje „ozmyslenie“ života. Po stáročia je etika chápaná ako „praktická filozofia“, lebo hľadá odpoveď na otázku „čo máme robiť“. Prosociálna výchova v „Olivar-Lenczovej“ koncepcii chce byť ešte praktickejšia, svojím nacvičovaním „dobrej praxe“ chce priamo formovať „ľudské dobro“. Vychádzame z premisy, že „dobrý človek“ (funkcia všeobecná, nadradená) bude aj „dobrým občanom“ (funkcia čiastková, podradená).

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372-06.

Som ochranca poriadku,  
a preto ma  
neporiadok nezaujíma.

J. Bily

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- ANDROVIČOVÁ, Z. 2009. Niektoré inšpirácie z výučby etiky a občianskej výchovy v zahraničí (Belgicko, Francúzsko, Rusko) pre etickú výchovu na Slovensku. In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník vedeckých príspevkov*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2009. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník vedeckých príspevkov*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- GLUCHMAN, V. 2009. „Etická výchova“ a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník vedeckých príspevkov*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- KALISKÝ, J. 2009. Aká je etická výchova na Slovensku? In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník vedeckých príspevkov*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- KORIM, V. 2009. Problémové aspekty koncepcii etickej výchovy v Slovenskej republike a ekvivalentných disciplín vo vybraných európskych krajinách. In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník vedeckých príspevkov*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- KRIŽANOVÁ, A. 2002. Učebné osnovy náboženskej výchovy rímskokatolíckeho a gréckokatolíckeho náboženstva pre 5. - 9. ročník základných škôl. Bratislava : Lúč, 2002. ISBN 80-7114-382-0.
- MOŇOKOVÁ, A., JENČO, J. 2002. Učebné osnovy náboženskej výchovy rímskokatolíckeho a gréckokatolíckeho náboženstva pre 1. - 4. ročník základných škôl. Bratislava : Lúč, 2002. ISBN 80-7114-381-2.
- SOJANOVÁ, K. 2002. Učebné osnovy náboženskej výchovy rímskokatolíckeho a gréckokatolíckeho náboženstva pre 1. a 2. ročník gymnázií, SOŠ, SOU. Bratislava : Lúč, 2002. ISBN 80-7114-383-9.
- POLIACH, V. 2008. Pohľad učiteľov na vybrané aspekty implementácie predmetu „etickej výchovy“ na školách v Slovenskej republike. In *Pedagogické rozhľady*. 2008, č. 5. ISSN 1335-0404

**Summary:** *The article characterises one of the many views in the Slovak approach to teaching the subject of Ethical Education. The aims of the subject confront on the one hand the wording of the State Education Programme and on the other hand the aims of religious education. The author wishes to stress ethical-philosophical reflection as an essential part of Ethical Education.*

## **ZVYŠOVANIE KVALITY PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY A INOVÁCIA VZDELÁVANIA V ETICKEJ VÝCHOVE**

Miroslav Valica, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** *Významné legislatívne zmeny vo výchove a vzdelávaní, zmeny v postavení a profesionalizácii učiteľa, kontinuálnom vzdelávaní umožňujú efektívnu spoluprácu univerzít, MPC a regionálnych škôl vo zvyšovaní kvality pregraduálnej prípravy a inovácií vo vzdelávaní v etickej výchove prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a vytvorením siete učiacich sa škôl.*

**Kľúčové slová:** *legislatívne zmeny, etická výchova, inovácia, pregraduálna príprava, kontinuálne vzdelávanie.*

### Úvod

Strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní na základných a stredných školách na Slovensku, kodifikované v *Zákone o výchove a vzdelávaní* (2008) a v novom *Zákone o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* (2009), vytvárajú podmienky na skvalitnenie uplatňovania výstupov vedy a výskumu v edukačnom procese. Nositeľom zmien sú inovatívne školy a učители - experti, ktorí prostredníctvom akčného výskumu zameraného na tvorbu a realizáciu školských vzdelávacích programov dokážu inovovať výchovu a vzdelávanie na školách. Úlohou univerzít je v spolupráci s MPC iniciovať vytváranie siete učiacich sa škôl a učiteľov - expertov, v interakcii s nimi overovať nové modely výskumu a inovácie edukačnej praxe a spätne korigovať tieto teoretické modely a vlastnú edukačnú prax. Inovácia edukačnej praxe je podmienená profesijným a kariérnym rastom učiteľov, ich kontinuálnym vzdelávaním, získaním nových profesijných kompetencií. (Babiaková S., 2008, Kasáčová B., Porubská G., Šnídllová M., Valica M., 2008)

### Trendy a súčasný stav v etickej výchove

Medzinárodný komparatívny výskum výučby etickej výchovy vo viacerých európskych krajinách realizovaný Katedrou etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v období rokov 2007 - 2009 poukázal na tendencie (Korim V. a kol., 2008):

- vytvárať partnerstvá vedeckej a vzdelávacej inštitúcie a regionálnych škôl,

- zintenzívniť výskum etickej výchovy ako účinný nástroj inovácie výučby,
- meniť kurikulum etickej výchovy v kontexte spoločensko-ekonomických zmien, transformácie školstva, požiadaviek pedagogickej teórie a praxe,
- meniť edukačné stratégie etickej výchovy smerom k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov,
- zvyšovať teoretické, metodické a metodologické kompetencie učiteľov etickej výchovy,
- uplatňovať pri tvorbe študijných programov učiteľstva etickej výchovy na vysokej škole spätnú väzbu zo strany edukačnej praxe.

Pomenované tendencie korešpondujú s analýzou silných a slabých stránok, možnosťami a rizikami pri vymedzovaní problémov a hľadaní koncepčných a praktických riešení na skvalitnenie výučby etickej výchovy na Slovensku z nášho pohľadu.

### Ako zvýšiť kvalitu pregraduálnej prípravy a inovovať vzdelávanie v etickej výchove

Na základe analýz medzinárodných trendov, stavu a možností ovplyvňovania riadenia kvality etickej výchovy na Slovensku sme v kontexte legislatívnych zmien a pripravovaných projektov kontinuálneho vzdelávania učiteľov prostredníctvom ESF vymedzili nasledujúce zámery:

- vytvoriť a overiť nový model výučby etickej výchovy zameraný na aktívne učenie sa žiakov, vychádzajúci z požiadaviek štátnych vzdelávacích štandardov pre etickú výchovu (2008)

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> <li>– kvalitná teoretická príprava budúcich učiteľov etickej výchovy na univerzite</li> <li>– potenciál učiteľov ZŠ a SŠ stať sa erudovanejšími učiteľmi etickej výchovy</li> <li>– záujem učiteľov o kariérny rast (1. a 2. atest)</li> <li>– skúsenosti s projektovou činnosťou a vedením tímov na úrovni univerzity a Katedry etickej a občianskej výchovy</li> <li>– skúsenosti Katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB s realizáciou výskumov v etickej výchove na medzinárodnej úrovni</li> <li>– aplikácia vzdelávacieho portálu LMS PF UMB (Learning management system) na dištančné vzdelávanie učiteľov etickej výchovy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nedostatočná spätná väzba a spolupráca univerzity, MPC a regionálnych škôl</li> <li>– nízka previazanosť teoretickej a praktickej zložky pregraduálnej prípravy na univerzite</li> <li>– absencia teoretických, metodických a metodologických kompetencií učiteľov etickej výchovy v kontexte transformácie edukačného systému Slovenskej republiky</li> <li>– absencia teoretických, metodologických, metodických učebných materiálov (vrátane multimedialných) pre vzdelávanie učiteľov etickej výchovy</li> <li>– absencia partnerských škôl v realizácii pedagogickej praxe a akčného výskumu</li> <li>– nízka previazanosť výstupov pedagogického výskumu a edukačnej praxe</li> </ul>
Príležitosti	Ohrozenia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- možnosť pilotného overenia modelu pedagogickej praxe a akčného výskumu na pilotných a partnerských školách</li> <li>- vytvorenie príležitosti odborného rastu pre kvalitných učiteľov etickej výchovy</li> <li>- osobný zisk učiteľov etickej výchovy – získanie kompetencií pre 1. a 2. atest</li> <li>- vytvorenie <i>Centier výskumu a inovácie etickej výchovy (CVIEV)</i>, od primárneho po vyššie sekundárne vzdelávanie, z pilotných škôl</li> <li>- prehodnotenie študijného programu učiteľstva etickej výchovy Katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB z pohľadu učiteľov etickej výchovy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nezáujem riaditeľov škôl byť pilotnou školou</li> <li>- preťaženosť učiteľov</li> <li>- nezáujem zriaďovateľov o vytvorenie siete pilotných škôl</li> <li>- nezáujem učiteľov meniť svoj štýl výučby a učenia sa žiakov</li> <li>- pocit ohrozenia škôl z „kontroly“ zo strany univerzity</li> <li>- preťaženosť učiteľov univerzít</li> <li>- nízka príprava učiteľov v oblasti informačných systémov (LMS PF UMB)</li> </ul>

Tab.: Analýza súčasného stavu (SWOT analýza)

- pripraviť kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy - experta posilnením psychodidaktických, psychosociálnych, intervenčných, výskumných a prezentačných spôsobilostí, vychádzajúci z profesijných štandardov učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania,
- pripraviť a overiť model akčného výskumu a inovácie pedagogickej praxe etickej výchovy na školách,
- vytvoriť sieť pilotných škôl a partnerských škôl, centier výskumu a inovácie etickej výchovy v spádových oblastiach univerzít a MPC,
- pripraviť, realizovať a evalvovať vzdelávací program (vrátane multimedialných študijných materiálov) pre učiteľov etickej výchovy - multiplikátorov na pilotných školách,
- pripraviť, realizovať a evalvovať multiplikačný vzdelávací program (vrátane multimedialných študijných materiálov) pre učiteľov etickej výchovy na partnerských školách,
- aplikovať vzdelávací portál LMS PF UMB (Learning management system) na prípravu učiteľov etickej výchovy na partnerských a pilotných školách,
- *Centrá výskumu a inovácie etickej výchovy (CVIEV)* profilovať ako regionálne partnerské pracoviská univerzít zamerané na prenos vedeckých informácií do inovácie edukačnej praxe, na prípravu študentov na vstup do edukačnej praxe a na realizáciu akčného výskumu učiteľmi, študentmi etickej výchovy

Zámery prispejú k:

### 1. rozvoju univerzít

- a) prenosu vedeckých informácií do edukačnej praxe v etickej výchove vytvorením siete partnerských a pilotných škôl, CVIEV,
  - b) skvalitneniu študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy v pregraduálnej príprave,
  - c) umožniť študentom etickej výchovy realizovať akčný výskum v kontexte záverečných (diplomových a dizertačných) prác v CVIEV,
  - d) pripraviť študentov na edukačnú prax prepojením ich teoretickej a praktickej zložky prípravy v spolupráci s CVIEV,
  - e) vytvoriť inštitucionálny i programový základ pre celoživotné vzdelávania absolventov etickej výchovy na vysokých školách v spolupráci s MPC a CVIEV,
- ### 2. rozvoju regionálnych škôl
- a) prenosu a uplatneniu teoretických, metodologických a metodických poznatkov na partnerských i pilotných školách a k inovácie výučby etickej výchovy prostredníctvom akčného výskumu,
  - b) rozvoju profesijných kompetencií učiteľov etickej výchovy, najmä ich schopnosti teoretickej reflexie vlastnej pedagogickej práce uplatňovaním akčného výskumu a tým napomáhať rozvoju kvalitnej pedagogickej teórie a praxe,
  - c) kariérnemu rastu učiteľov partnerských a pilotných škôl, s možnosťou prípravy na kariérové stupne a pozície (začínajúci a samostatný učiteľ, uvádzajúci učiteľ etickej výchovy, cvičný učiteľ etickej výchovy, vedúci MZ a PK) a na 1. a 2. atest,
  - d) možnosti škôl dať spätnú väzbu univerzite vo vzťahu

k teoretickej a praktickej zložke prípravy budúcich učiteľov etickej výchovy,

- e) vytvoreniu záujmu zriaďovateľov a vedenia škôl skvalitňovať a zefektívňovať výučbu etickej výchovy na školách,
- f) profilácii vybraných partnerských a pilotných škôl ako CVIEV v regiónoch.

#### Ciele vo zvyšovaní kvality pregraduálnej prípravy, inovácii vzdelávania v etickej výchove

1. Vytvoriť model výučby etickej výchovy korešpondujúci so vzdelávacími štandardami etickej výchovy (2008) a metodikou tvorby školského vzdelávacieho programu.
2. Vytvoriť nový model pedagogickej praxe študentov a akčného výskumu na partnerských a pilotných školách.
3. Definovať kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy - experta, posilnením psycho-didaktických, psychosociálnych, intervenčných, metodologických a prezentačných spôsobilostí.
4. Vytvoriť sieť partnerských a pilotných škôl, v ktorých pripravíme učiteľov na skvalitnenie výučby etickej výchovy a na realizáciu akčného výskumu v etickej výchove, na užšie prepojenie regionálnych škôl s univerzitami v oblasti teoretickej a praktickej prípravy budúcich učiteľov.
5. Z najlepších partnerských a pilotných škôl vytvoriť CVIEV umožňujúce realizovať kvalitnú pedagogickú prax pre študentov a akčný výskum potrebný na inováciu edukačnej praxe na školách, na prípravu budúcich učiteľov a učiteľov na výskumnú činnosť.
6. Vytvoriť a realizovať vzdelávacie programy pre učiteľov etickej výchovy - expertov na partnerských a pilotných školách, umožňujúce dosiahnuť projektované profesijné kompetencie učiteľa etickej výchovy - experta. CVIEV profilovať ako koordinačné pracoviská pre učiteľov - expertov na partnerských školách v regiónoch.
7. Evalvovať výstupy inovácie edukačnej praxe etickej výchovy prostredníctvom výsledkov akčného výskumu, pedagogickej praxe študentov a vyhodnotiť výstupy vzdelávacích programov pre učiteľov partnerských, pilotných škôl.

#### Cieľové skupiny

- učelia etickej výchovy na základných a stredných školách v spádových oblastiach univerzít a MPC,
- študenti študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy magisterského stupňa štúdia,
- talentovaní študenti študijného programu Učiteľstvo etickej

výchovy v pozícii Mladý vedecký pracovník na katedrách etickej výchovy.

#### Možnosti pokračovania a rozšírenia spolupráce univerzít, MPC a škôl

Pokračovanie práce CVIEV v inovácii edukačnej praxe etickej výchovy zameranej na tvorbu metodík výučby EV.

- Pokračovanie v spolupráci s učiteľmi etickej výchovy - expertmi pri realizácii pedagogickej praxe študentov a akčnom výskume vo výučbe etickej výchovy.
- Pokračovanie profilovanej činnosti CVIEV v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov a v príprave študentov na pedagogickú prax, na diplomové práce a učiteľov etickej výchovy na záverečné práce 1. a 2. atestu.
- Vytvorenie možností na vydávanie metodík k etickej výchove zo strany vysokých škôl, MPC pre školy v regiónoch Slovenska.
- Využívanie vytvorených metodík na vzdelávanie študentov študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy na katedrách etickej výchovy.
- V spolupráci s partnerskými univerzitami v zahraničí uskutočniť medzinárodný výskum kvality výučby etickej výchovy v kontexte inovácii edukačných systémov a modelov.
- V spolupráci s asociáciami učiteľov etickej výchovy, v kontexte s inými konceptmi etickej výchovy vo vybraných európskych krajinách rozšíriť model centier akčného výskumu a inovácie edukačnej praxe etickej výchovy v týchto krajinách.

#### Záver

Predložený model spolupráce univerzít, MPC so školami regionálneho školstva umožní využiť a rozvinúť vedecký, vzdelávací a inovačný potenciál učiteľov všetkých zúčastnených školských inštitúcií. Vytvorí sa strategické, projektové, personálne a inštitucionálne predpoklady na efektívne využitie finančných zdrojov ESF pre rozvoj ľudských zdrojov orientovaných na zvýšenie kvality pregraduálnej prípravy študentov etickej výchovy, zvýšenie kvality vedeckej práce na katedrách etickej výchovy univerzít, zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania v etickej výchove na základných a stredných školách prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV - 0372-06.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BABIAKOVÁ, S. 2008: *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-550-7
- KASÁČOVÁ, B., VALICA, M.: Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ primárneho vzdelávania. In.: *Pedagogické rozhľady*, 2008, č. 3. Príloha
- KORIM, V. a kol. 2008: *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-83- 661-0
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M.: Návrh profesijných štandardov učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. In.: *Pedagogické rozhľady*, 2008, č. 4. Príloha
- Štátny vzdelávací program 1., 2. základnej školy v SR. Bratislava : ŠPÚ, 2008
- Štátny vzdelávací program pre stredné školy v SR. Bratislava : ŠPÚ, 2008
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 96, č. 245.
- Zákon pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317.

**Summary:** The author sets out a model to raise the quality of pregraduation preparation and innovation on education in Ethical Education on the basis of cooperation between university, the Methodology and Pedagogy Centre and school in the regional school network.

Ak začneš vrtať do zeme, pánov, ťažko narazíš na ropu.  
To skôr len narazíš.

J. Bily

## VPLYV ZLÚČENIA ŠKÔL NA ICH KULTÚRU

Anna Hruzová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok prináša charakteristiku sociálnej klímy školy ako súčasť celkovej kultúry školy s orientáciou na zlučené školy. Vyhodnotenie prieskumu niektorých prvkov kultúry v zlučenej škole.

**KLúčové slová:** kultúra školy, definícia kultúry organizácie, sociálna klíma, zlučená škola, prieskum kultúry školy

V poslednom období pojem kultúra organizácie začína byť aj v oblasti školského manažmentu na Slovensku reálnym javom. V zahraničí je tejto problematike v príprave riaditeľov škôl venovaná veľká pozornosť. Starostlivosť o kultúru školy sa odráža v jej výsledkoch v edukačnej oblasti, a preto sa manažmentu škôl oplatí venovať pozornosť kultúre svojej školy

**Ako možno definovať kultúru školy?**

1. Vnútroštruktúrný fenomén, ktorý je primárne vytváraný a využívaný v oblasti riadenia a vzťahu k vlastným zamestnancom školy. Ide o súhrn predstáv, prístupov a hodnôt v škole všeobecne zdieľaných a relatívne dlhodobo udržovaných. (Jakubíková in Eger, 2002)

2. Súhrn predstáv (očakávaní), prístupov, uznávaných hodnôt, deklarovaných noriem a vzájomných vzťahov, ktorý sa dlhodobo prejavuje v individuálnom a skupinovom správaní ľudí v organizácii. Sociálny a normatívny tmel, ktorý organizáciu drží pokope. Vyjadruje hodnoty alebo sociálne idey a presvedčenia, s ktorými sa stotožňujú členovia organizácie alebo aspoň prevažná väčšina členov. (Harkabus, 1999)

Autori charakterizujú kultúru organizácie (aj školy) ako „spoločenskú energiu“, ktorá poháňa (alebo nepoháňa) organizáciu a spôsobuje, že organizácia prežíva vo vonkajšom prostredí a riadi svoje vnútorné prostredie. Kultúra organizácie je spojená s tým, čo si ľudia myslia a ako na základe svojich predstáv konajú.

Hoci je organizačná štruktúra každej školy špecifická a svojím spôsobom jedinečná, napriek tomu je možné, podľa Harkabusa (1999), určiť **základné prvky** (charakteristiky) **kultúry organizácie**. Patria k nim: uznávané hodnoty, spôsoby riadenia, rozhodovacie procesy, využívanie ľudských zdrojov, jednanie s okolitými subjektmi (tzv. vonkajšia kultúra).

### Sociálna klíma ako súčasť kultúry školy

Učiteľia s dlhoročnými skúsenosťami a riaditelia škôl vedia, že výchovno-vzdelávacie výsledky (či ide o jednotlivca, školskú triedu či celú školu) nezávisia len na snažení jednotlivca. Do hry vždy vstupujú aj mikrosociálne vplyvy: v prípade žiaka je to rodina a školská trieda, v prípade učiteľa je to zloženie triedy, v ktorej riadi edukačný proces (v ktorej vyučuje) a zvláštnosti rodín jeho žiakov, v prípade riaditeľa je to napr. zloženie učiteľského zboru a zloženie tried.

Uvedené mikrosociálne vplyvy navodzujú totiž v triede aj škole určitý typ interpersonálnych vzťahov, určitý typ kooperácie, súťaženia, antagonizmu aj ľahostajnosti. U žiakov vyúsťujú do určitého typu vzťahov k učivu, k učebným úlohám, k jednotlivým vyučovacím predmetom. V rámci školy a triedy vedú k výsledkom istého typu, ale brzdia či priamo znemožňujú dosiahnutie iných, možno lepších výsledkov v rozvoji kompetencií žiakov.

Poznávanie zvláštností klímy v škole je náročné na čas, často vyžaduje špeciálne úsilie, a preto jej poznávanie sa veľakrát v školách deje prostredníctvom cesty pokusov a omylov.

### Prieskum kultúry zlučených škôl v našom regióne

Fenomén zlučovania škôl v Banskobystrickom kraji vznikol

ako dôsledok demografického vývoja za posledných 10 rokov a tým výrazného poklesu počtu žiakov v základných a stredných školách. Kapacita škôl presahovala reálny počet miest „obsadených“ žiakmi. Zriaďovatelia škôl považovali, najmä z ekonomického hľadiska, takýto stav za nákladný a neefektívny, preto zvolili stratégiu zlučovania škôl.

Na základe rozhovorov s vedúcimi pedagogickými zamestnancami zlučených škôl možno konštatovať, že veľá vážnych problémov sa prejaví už v prvých spoločných dňoch „pod jednou strechou“. V zlučených školách sa stretli kultúry dvoch (viacerých) predtým samostatných škôl. Vedenie školy sa však spravidla zaoberá akútnymi operatívnymi úlohami, ktoré je potrebné riešiť najmä vo funkcionálnom subsystéme zlučenej školy. Usilujú sa o to, aby zabezpečili „chod školy“ v začínajúcom sa spoločnom školskom roku a v dôsledku časového stresu pri organizovaní sťahovania do nových priestorov a zariadení sa im uniká práca na pomenovaní uznávaných hodnôt či noriem vo vzťahoch, ktoré by sa mali prejavovať v individuálnom ale aj v skupinovom správaní sa ľudí v zlučenej škole.

Zámerom prieskumu bolo zistiť, ako pedagogickí zamestnanci „pocitujú“ zlučenie škôl, aké názory majú na vzájomnú spoluprácu, na postupy vedenia školy, prípadne, aký postoj zaujímajú k vedeniu školy, k spôsobu personálnej práce v škole, a tým aj k ovplyvňovaniu kultúry školy. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov škôl na vybrané prvky kultúry školy.

Na základe rozhovoru a dohody s vedúcimi pedagogickými zamestnancami bol v 5 zlučených školách urobený náhodný výber po 25 respondentov, ktorým bol doručený dotazník (Zdroj: Eger, 2002). Vyplnené dotazníky sa „vrátili“ od respondentov zo 4 škôl. Položky dotazníkov sa zameriavali na vybrané prvky kultúry školy. Niektoré z nich boli preformulované a spresnené pre potreby využitia v reálnej práci manažmentu škôl, ktoré sa na prieskume podieľali. Výpovede respondentov škôl v dotazníkoch obsahujú prežívanie, vnímanie a posudzovanie prostredia školy, v ktorej pracujú na rôznych funkčných pozíciách.

**Dotazník na hodnotenie kultúry školy** bol 10-položkový a vychádzal z hodnotenia stavu v prvom roku zlučenia škôl, v texte nazvaného ako *stav minulý*, z hodnotenia *stavu súčasného* a aj *stavu očakávaného*.

Jednotlivé položky dotazníka umožňovali:

- hodnotiť personálnu prácu v zlučenej škole (dôvera k vedeniu školy, prevládajúci štýl riadenia vo vzťahu k ľuďom, organizačná štruktúra školy, zameranie vedenia na výkon alebo na kvalitu práce, hodnotenie)
- hodnotiť vlastnú participáciu pedagógov na činnosti v škole (spoločné ciele, účasť na plánovaní, motivácia zamestnancov školy, komunikácia a informovanosť zamestnancov, inovácie a nové podnety)
- hodnotiť školu v jej komunikácii s makroprostredím (komunikácia školy s okolím).

Hodnotenie jednotlivých položiek dotazníka bolo bližšie popísané, vysvetlené priamo v tvrdeniach 5-stupňovej škály, do ktorej respondenti zaznamenávali výber svojho hodnotenia v troch oddelených úlohách (pomocou troch rozdielnych grafem: štvorček, krúžok a krížik).

### Vyhodnotenie a interpretácia Dotazníka na hodnotenie kultúry školy

Výsledky boli spracované v tabuľke na *minulý, súčasný a očakávaný stav*, aby bolo možné vyhodnotiť „posun“ - zmenu vnímania daného prvku kultúry školy.

kultúry školy ukázali, že pedagogickí zamestnanci v zlúčených školách vnímajú pomerne silno „prácu vedenia školy“ - záujem, resp. nezájum vedenia školy umožniť účasť na plánovaní práce v škole a vyjadrovať sa k nej. Zároveň je viditeľné, že ak aj vedenie nevenuje dostatočnú pozornosť práci s prvkami kultúry školy, postupne sa kultúra zlúčenej školy „sama vytvára“. Jednoznačne však aktuálna situácia v interpersonálnych vzťahoch v škole nenaplnia predstavy a očakávania pedagogických zamestnancov.

Interpretované výsledky predkladajú pohľad na kultúru

Oblasti	minulý	súčasný	očakávaný
Spoločné ciele, účasť na plánovaní	2,23	3,05	4,48
Dôvera k vedeniu školy	2,98	3,66	4,68
Prevládajúci štýl riadenia vo vzťahu k ľuďom	2,35	3,00	4,62
Organizačná štruktúra školy	2,78	3,45	4,55
Zameranie vedenia na výkon alebo kvalitu práce	2,87	3,21	4,73
Hodnotenie	3,06	3,45	4,79
Motivácia zamestnancov	2,70	3,18	4,80
Komunikácia a informovanosť zamestnancov	2,84	3,40	4,73
Komunikácia školy s okolím	3,02	3,61	4,82
Inovácia a nové podnety	3,01	3,39	4,62

Predpokladané zvyšovanie hodnoty od minulého k očakávanému stavu je v tabuľke zreteľné. Najnižšia priemerná hodnota *minulého stavu* bola v položke **Spoločné ciele, účasť na plánovaní** - dosiahla veľkosť 2,23, ktorá zodpovedá hodnoteniu: málo poznám ciele školy, málokedy sa zúčastňujem na plánovaní. Najvyššia priemerná hodnota - 3,06 v dotazníkovej položke **Hodnotenie** znamenala, že hodnotenie je nesystematické, formálne.

V stave *súčasnom* najnižšiu priemernú hodnotu (3,00) dosiahla položka dotazníka **Prevládajúci štýl riadenia vo vzťahu k ľuďom**, čo v hodnotení respondentmi všetkých škôl znamená: máme možnosť vyjadriť sa, niekedy sa naše názory berú na vedomie pri riadení a rozhodovaní. Naproti tomu najvyššou priemernou hodnotou (3,66) bola v stave *súčasnom* označená položka dotazníka **Dôvera k vedeniu školy**, ktorá vo vyznačenej škále predstavuje hodnotenie dôvery ako čiastočnej až priemernej.

Respondenti v stave *očakávanom* vyjadrili svoje očakávania - predstavy o tom, akú úroveň by snímané oblasti kultúry školy mali v budúcnosti mať. Tabuľka ukazuje, že všetky hodnotenia sú významne vyššie, čo znamená, že v jednotlivých školách majú zamestnanci záujem o zlepšenie vo všetkých zisťovaných oblastiach.

### Zhrnutie

Možno sa domnievať, že výsledky prieskumu pomocou vyhodnotenia jednotlivých položiek dotazníka na hodnotenie

školy iba jednou skupinou ľudí - pedagogických zamestnancov. Vedenie školy však môže konfrontovať tieto zistenia následným prieskumom alebo inými nástrojmi u žiakov, prípadne rodičov i nepedagogických zamestnancov, čím by došlo k objektivizácii a určitému zovšeobecneniu výsledkov.

Cenné však je, že pedagogickí zamestnanci jednoznačne pomenovali, čo v oblasti kultúry školy - alebo aspoň jej časti (klíma školy) očakávajú. Uvádžam svoje postrehy vyplývajúce zo zistení:

- respondenti očakávajú také kroky vedenia školy, ktoré im umožnia zvýšiť dôveru k vedeniu minimálne na úroveň 4,
- respondenti očakávajú, že vedenie školy bude prihliadať na ich názory,
- že v škole bude fungovať funkčná organizačná štruktúra a právomoci budú efektívne delegované na všetky články organizačnej štruktúry,
- respondenti očakávajú kroky, ktoré budú smerovať k zvyšovaniu kvality práce,
- respondenti očakávajú, že hodnotenie bude kvalitné a systematické,
- že bude vybudovaný motivačný systém, ktorý bude podporovať vysoké pracovné nasadenie,
- že komunikácia a informovanosť bude výborná a bude prebiehať všetkými smermi,
- že inovácia a nové podnety zamestnancov budú viditeľné a okolie bude školu považovať za priekopníka nových podnetov.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

EGER, L.: *Strategie rozvoje školy*. Plzeň : CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5

HARKABUS, Š.: *Kultúra produktívnej školy*. B. Bystrica : Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8041-129-8

**Summary:** The article presents the characteristics of the social climate in schools as part of the whole culture of the school with emphasis on the case of school mergers. The article evaluates the results of research into certain aspects of the culture in schools that have merged.

Vždy záleží na tom, komu na tom záleží.

J. Bily

## STAV A INOVÁCIA VYUČOVANIA ETICKEJ VÝCHOVY - SEMINÁR PRE UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY

Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Miroslav Valica, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica  
Renáta Pondelíková, Judita Henešová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Metodicko-pedagogické centrum regionálne pracovisko v Banskej Bystrici v spolupráci s Katedrou etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty UMB zorganizovalo v rámci realizácie projektu „Konceptia vyučovacieho predmetu etická výchova na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách“ (APVV-0372-06) stretnutie zástupcov oboch inštitúcií s viac ako 90 učiteľmi etickej výchovy v troch mestách - Martin (4.11.09), Poprad (5.11.09), Banská Bystrica (10.11.09).

**Cieľom seminára** bolo:

- získať informácie o stave ETV vo vybraných európskych štátoch a na Slovensku,
- identifikovať základné problémy vyučovania ETV,
- navrhnúť východiská a možnosti inovácie vyučovania ETV, kontinuálneho vzdelávania učiteľov ETV.

V prvej, informačnej časti stretnutia Mgr. Ján Kaliský, PhD. a Mgr. Petra Fridrichová, PhD. informovali o **konceptoch etickej výchovy a jej ekvivalentoch v niektorých európskych krajinách** - v germanofónnej oblasti (Nemecko, Švajčiarsko, Rakúsko), v Anglicku, v Škótsku a vo Fínsku. Prezentovali široké spektrum koncepcií etickej výchovy v týchto krajinách odrážajúce spoločensko-politický a edukačný vývoj v nich v kontexte našej koncepcie etickej výchovy.

V druhej, reflexívnej časti stretnutia informoval účastníkov seminára PhDr. Miroslav Valica, PhD. o **výsledkoch výskumu** realizovaného KEOV UMB. Správa z výskumu etickej výchovy (ďalej ETV) analyzovala a hodnotila koncepciu, prínos ETV pre mravný vývoj žiakov, problémy kurikula ETV z pohľadu učiteľov ETV. Následne bola doplnená **reflexiami o výučbe ETV skúsenými učiteľkami** z Martina, Popradu a Banskej Bystrice (PaedDr. Eva Kuková, Mgr. Eva Cingelová, Mgr. Ružena Ratajová, Mgr. Viera Lojčková, Mgr. Terézia Rohn, Mgr. Iveta Mihaliková). Učiteľky 1. stupňa ZŠ poukazovali na vysoký výchovný potenciál etickej výchovy pri personalizácii a socializácii detí, budovaní triedneho kolektívu. Za výrazný deficit tohto predmetu považujú „**umelé**“ **rozdeľovanie kolektívu na deti, ktoré navštevujú hodiny etickej a náboženskej výchovy**. Učiteľia 2. stupňa ZŠ uvádzajú tieto problémy aj na tomto stupni vzdelávania. Alternatívnosť predmetu ETV spôsobuje, že v školách s jeho nižším zastúpením sa vytvárajú triedy, v ktorých sú žiaci viacerých, niekedy až štyroch postupných ročníkov, čo mimoriadne sťažuje výučbu ETV a znižuje jej výchovnú efektívnosť. Za významný problém vyučovania etickej výchovy považujú učiteľia znížený záujem predovšetkým žiakov ôsmych a deviatich ročníkov o niektoré témy a metódy vyučovania. Často je to spôsobené **ne kvalifikovanou výučbou ETV, ktorá má charakter náukový a nie zážitkovoreflexívny (skôr ide o občiansku náuku či výchovu a nie ETV)**. Za najvýraznejší problém vyučovania predmetu na stredných školách bola učiteľmi označená potreba inovácie metodiky vyučovania ETV (táto požiadavka bola vyjadrená aj na 1. a 2. stupni ZŠ) a nová požiadavka klasifikácie etickej výchovy, ktorá nezodpovedá MŠ SR schválenej koncepcii

ETV v štátnom vzdelávacom programe. **Všetci účastníci seminárov odmietli klasifikáciu žiakov ETV a vyzývajú riaditeľov základných a stredných škôl, aby v zmysle platnej legislatívy využili svoju právomoc a neklasifikovali ETV na svojich školách, pretože sa tým porušujú základné výchovné princípy etickej výchovy.**

Workshopy riadené lektormi (PaedDr. Renátou Pondelíkovou, Juditou Henešovou a pedagógmi KEOV) identifikovali ďalšie problémy vyučovania etickej výchovy. Učiteľia konštatovali predimenzovanosť obsahu štúdia etickej výchovy na vysokých školách teoretickými poznatkami a **nedostačnú pripravenosť absolventov pre pedagogickú prax**. Naopak, na kvalifikačnom vzdelávaní MPC, organizovanom najmä formou socioetického výcviku, prevládalo modelovanie zážitkového, problémového a reflexívneho učenia sa žiakov vo vyučovacom procese. Chýbala však hlbšia teoretická príprava učiteľov.

**Tvorba školských vzdelávacích programov** (ďalej ŠkVP) bola zo strany učiteľov etickej výchovy vnímaná rozdielne. Väčšinová zhoda, najmä u učiteľov etickej výchovy na základných školách, bola v tom, že sa školské programy tvorili „kopírovaním“ štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP). Učiteľia tak nevyužili na riešenie často sa opakujúcich problémov (šikanovanie na školách, pokles vzájomnej tolerancie a spolupráce, etiketa bežného života a pod.) možnosť 30 % modifikácie učiva etickej výchovy, čo z nášho pohľadu súvisí s informovanosťou učiteľov o metodike tvorby ŠkVP a kontextom štandardov a cieľov predmetu s profiláciou školy. Do ŠkVP tak neboli vo viacerých prípadoch zapracované ani štandardy ETV, čo súviselo predovšetkým s ich všeobecnou dostupnosťou. Ďalším problémom, ktorý bol identifikovaný lektorkami i pedagógmi je správne porozumenie pojmov viažucich sa k ŠVP a ŠkVP (opäť je problémom **nedostačnú prípravu učiteľov na tvorbu ŠkVP**).

Problémom výučby etickej výchovy na všetkých stupňoch škôl je **marginalizovanie predmetu** zo strany niektorých riaditeľov škôl. Umiestnenie predmetu ETV v rozvrhu hodín často do posledných hodín vyučovania je ovplyvnené aj alternovaním s náboženskou výchovou v tom istom čase. Týmto je znemožnená účasť žiakov, v prípade ich záujmu, na oboch alternujúcich predmetoch. **Účastníci seminára žiadajú zaviesť etickú výchovu ako povinný vyučovací predmet pre všetkých žiakov na štátnych školách ako významnú bázu hodnotovej výchovy „dobrého“ človeka, slobodného a zodpovedného občana**. Zvýšenie záujmu o etickú výchovu je možné, podľa učiteľov, marketingom predmetu, napr. otvorené hodiny pre učiteľov - kolegov, ale hlavne pre rodičov, dobrá spolupráca s učiteľmi náboženskej výchovy (zatiaľ skôr výnimočná), spolupráca s organizáciami 3. sektora. Práve význam a pochopenie etickej výchovy rodičmi a verejnosťou vnímajú učiteľia ako dôležitý krok na zlepšenie postavenia predmetu v edukačnom procese. Dôležité je odstrániť ne kvalifikovanosť výučby ETV (zodpovednosť riaditeľov škôl a zriaďovateľov).



Týmto stretnutím sa potvrdila nevyhnutnosť úzkej spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami a školami, resp. učiteľmi. Fakulty pripravujúce budúcich učiteľov musia nevyhnutne reagovať na potrebu skvalitnenia praktickej prípravy študentov a ďalšej profesionalizácie učiteľov ETV v praxi. V spolupráci s MPC by mali **prípraviť a ponúknuť nové druhy kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov ETV (aktualizačné, inovačné, špecializačné) príp. doktorandské štúdium ETV alebo absolvovanie rigorózných skúšok z ETV** na učiteľských fakultách. Samozrejme, novú dimenziu spolupráce medzi všetkými tromi inštitúciami vytvára možnosť prípravy učiteľov na 1. a 2. atest a ich absolvovanie prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovacom procese etickej výchovy (viac pozri článok M. Válicu v tomto čísle časopisu). Spoločnou zodpovednosťou katedier ETV a MPC

je v spolupráci s tvorivými učiteľmi **inovácia teórie a praxe etickej výchovy, príprava metodík ETV pre jednotlivé stupne vzdelávania i podľa miery sociálnej zrelosti žiackej populácie, inovácia motivačných, metodických materiálov a ich aktualizácia a modernizácia (napr. multimedialne materiály).**

Aj keď sme v našom príspevku nemohli venovať pozornosť všetkým problémom a navrhovaním riešeniam, ktoré boli prezentované na seminároch a workshopoch, nemožno nespomenúť návrhy učiteľov na **vytvorenie Asociácie učiteľov etickej výchovy, odborného-metodického časopisu „Etická výchova“, návrat ku klubom či centráram ETV v menších regiónoch.**

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0372-06.

## **PREDSTAVUJEME**

### **TATIANA HALÁSOVÁ**

Tatiana Halášová sa narodila v Martine v roku 1962. V súčasnej dobe žije a pracuje v Nitre. Po ukončení štúdia na Strednej pedagogickej škole v Leviciach (odbor učiteľstvo pre materské školy) nastúpila v roku 1984 do pracovného pomeru v materskej škole. Jej pôsobiskom sa stala Materská škola na Párovskej ulici v Nitre, kde s prestávkami pôsobí dodnes.

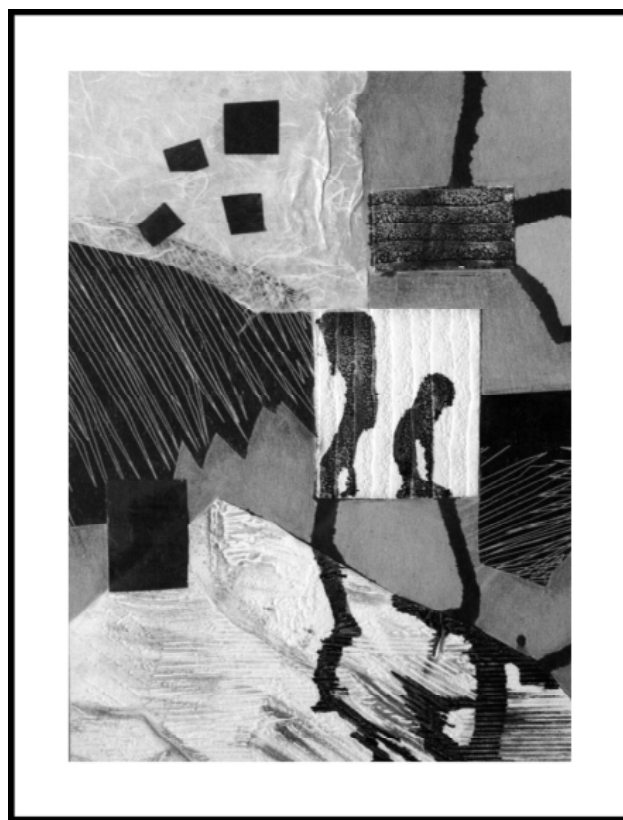
Výtvarnej tvorbe sa začala venovať v roku 2002, keď absolvovala prvé z pravidelných letných sympózií „Budmerická krajina“ v Budmericiach, ktoré organizovalo Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Odtedy sa týchto sympózií zúčastňuje každoročne. Sympóziu predchádza aj výstava

„Výtvarný salón učiteľov“, ktorá predstavuje tvorbu učiteľov materských škôl, základných škôl, stredných a vysokých umeleckých škôl. Pravidelne sa zúčastňuje aj na prezentácii amatérskej výtvarnej tvorby „Výtvarné spektrum“, ktorú organizuje Krajské osvetové centrum v Nitre.

Vo svojich obrazoch v prevažnej miere využíva kombinované techniky tuš, akryl, rôzne odpadové materiály ako základ koláže a asambláží. Veľmi blízka jej je technika nazývaná decoupage. Svoje poznatky využíva v tvorivej práci s deťmi, pričom sa snaží podnietiť ich fantáziu, obrazotvornosť, priestorové videnie a objavovanie krásy bežných vecí okolo nás.



T. Halášová: Bez názvu



T. Halášová: Raj

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## OBSAH 18. ROČNÍKA - 2009

<b>VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA</b>	<b>ČÍSLO</b>	<b>STRANA</b>
<i>J. Bączek: Nelátková závislost - New addictions</i>	4	17
<i>S. Dubeňová: Vyučovanie a význam predmetu drama pre všestranný rozvoj osobnosti žiaka</i>	1	7
<i>K. Dyrťová: Animace studentů k litoměřické výstavě F. Kupky</i>	3	10
<i>L. Fridman: Hudobná edukácia a školské vzdelávacie programy</i>	3	14
<i>P. Fridrichová: Štruktúrovaná dráma ako vyučovacia metóda etickej výchovy v primárnom vzdelávaní</i>	5	18
<i>D. Hanesová: Vyučovacie metódy etickej a náboženskej výchovy v SR a v Holandsku</i>	5	16
<i>A. Hlúbiková: Využitie projektovej práce pre rozvoj medzipredmetových vzťahov</i>	1	8
<i>E. Homolová: Rozvoj autonómie v cudzojazyčnej edukácii</i>	5	11
<i>A. Horňáková: Čo motivuje študentov učiť sa odborný jazyk</i>	1	1
<i>H. Hrubíšková - H. Dulíková: Sonda do problematiky informovanosti učiteľov o AD/HD</i>	4	4
<i>H. Hrubíšková, - M. Veselský - M. Oravcová-Gorčíková: Učebná motivácia žiakov gymnázia s rozdielnou školskou úspešnosťou v predmete chémia</i>	5	13
<i>K. Chalupková: Kritériá a hodnotenie slohových prác v nemeckom jazyku na gymnáziu v Rakúsku</i>	1	13
<i>V. Chovancová: Školstvo v Anglicku alebo Postrehy zo stáže v anglickej škole</i>	1	3
<i>J. Jakabčínová: Rolové hry pre maturantov</i>	1	14
<i>J. Janovová: Samostatná práca žiakov na hodinách nemeckého jazyka</i>	1	15
<i>N. Kašiarová: Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe</i>	5	4
<i>Z. Kostiviarová: Životné ciele onkologicky chorej dospievajúcej mládeže</i>	4	10
<i>S. Kotúčková: Prístup a spôsoby hodnotenia žiakov na základnej anglickej škole</i>	1	10
<i>I. Kupová - J. Križová: Prostriedky edukácie pri uplatňovaní tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ</i>	3	3
<i>G. Leskovjanská: Spôsoby eliminácie problémového správania žiakov pri preventívno-výchovnej práci s triednym kolektívom ZŠ</i>	4	1
<i>M. Lipnická: Rozvoj grafomotoriky a podpora písania - výsledky experimentálneho overovania programu v materských školách</i>	5	1
<i>V. Patráš: Výťah z textu ako tvorivá metóda</i>	3	16
<i>R. Pondelíková: Význam interpretácie umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy</i>	3	7
<i>Projekt Brána jazykov pre učiteľov otvorená</i>	1	7
<i>E. Pršová: Literárna výchova a tvorivá dramatika na základnej škole</i>	3	1
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (1. časť)</i>	5	8
<i>V. Strečko: Prezentácia niektorých typických chýb žiakov 2. stupňa ZŠ v matematickej činnosti</i>	2	3
<i>M. Šnidlová: Nový odborný časopis STUDIA PAEDAGOGICA</i>	3	18
<i>J. Trabalíková: Skúsenosti s kooperatívnym vyučovaním na hodinách prírodopisu</i>	2	1
<i>E. Živčicová: Hodnotová orientácia súčasných stredoškôľakov</i>	4	12
 <b>TVORBA ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV</b>		
<i>J. Kaliský: Etická a mravná výchova v kontexte štátneho vzdelávacieho programu</i>	5	24
<i>J. Novák: Obsahová štruktúra učebnice základov ekonomie a ekonomiky pre stredné školy a jej determinanty</i>	5	20
 <b>O UČITEĽOVI</b>		
<i>M. Cabanová: Učiteľstvo ako expertná profesia v dynamickom poňatí</i>	2	13
<i>G. Droppová: Učiteľka materskej školy v procese edukácie</i>	2	15
<i>I. Emmerová: Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov na základných a stredných školách</i>	2	11
<i>A. Lešková - K. Kimáková: Kľúčové kompetencie učiteľa biológie</i>	2	8
<i>I. Pavlov: Profesionálne štandardy majú zelenú ...</i>	4	20
<i>A. Toběrná: Súčasný stav profesionálnych kompetencií pedagógov našej školy a hľadanie</i>	4	21

	<b>ČÍSLO</b>	<b>STRANA</b>
<i>možností ich rozvoja</i>		
<i>M Valica: Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy a inovácia vzdelávania v etickej výchove</i>	5	26
<b>RIADENIE ŠKOLY</b>		
<i>E. Halamová: Rozvoj kompetencií pedagogických zamestnancov základnej školy</i>	1	16
<i>J. Handzelová: Autoevalvácia - vnútorná črta efektívnych škôl</i>	2	17
<i>A. Hrízová: Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru</i>	5	29
<b>INFORMÁCIE</b>		
<i>B. Šimonová: Výťah z kvalifikačnej práce alebo Ako na to</i>	4	24
<i>P. Fridrichová - J. Kaliský - M. Valica - R. Pondelíková - J. Henešová: Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy - seminár pre učiteľov etickej výchovy</i>	5	31
<b>RECENZIE</b>		
<i>CAMPBELL, E.: The Ethical Teacher. Maidenhead Berkshire: Open University Press, 2003.-182 s. (M. Gluchmanová)</i>	3	18
<i>KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času: (výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi). Bratislava : UK, 2004.-308 s. (L. Drafi)</i>	3	20
<i>RINK, J. E.: Praktická pedagogika. Bratislava : UK, 2005.-91 s. (M. Horňáková)</i>	2	20
<i>ŠVEC, Š.: Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky. Bratislava : IRIS, 2008.-323 s. (J. Handzelová)</i>	1	19
<i>Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 5: zborník. Banská Bystrica : FHV UMB, 2007. (J. Medvecký)</i>	1	20
<i>TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: Predškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník. Ružomberok : PdF Katolíckaj univerzita, 2007.-893 s. (B. Murinová)</i>	4	27
<i>TUREK, I.: Kvalita vzdelávania: Bratislava : IURA EDITION, 2009.-231 s. (E. Petlák)</i>	4	25
<b>PREDSTAVUJEME</b>		
<i>L. Guman</i>	4	
<i>T. Halásová</i>	5	
<i>R. Pondelíková</i>	2	
<i>P. Pršová</i>	1	
<b>PRÍLOHA</b>		
<i>O. Pavlíková: Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ predprimárneho vzdelávania (diskusia)</i>	2	
<i>M. Lehotský: Návrh profesijných štandardov učiteľov - vedúci metodického združenia a predmetovej komisie (diskusia)</i>	3	
<i>R. Sabo: Návrh profesijných štandardov učiteľov - výchovný poradca, poradkyňa a koordinátor, koordinátorka prevencie (diskusia)</i>	3	
<i>V. Šándorová: Návrh profesijných štandardov učiteľov - aistent učiteľa (diskusia)</i>	4	
<i>M. Valent: Návrh profesijných štandardov učiteľov - majster odbornej výchovy (diskusia)</i>	1	

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## CONTENS OF THE XVIII. YEAR VOLUME

<b>EDUCATION OF THE PUPIL</b>	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
<i>J. Bączek: Nelátková závislost - New addictions</i>	4	17
<i>S. Dubeňová: The Teaching of and the Meaning of the Subject Drama in The All-Round Personal Development of the Pupil</i>	1	7
<i>K. Dyrťová: Bringing the Exhibiton of F. Kupky in Litoměřice to Life for Students</i>	3	10
<i>L. Fridman: Music Education and the School Education Programme</i>	3	14
<i>P. Fridrichová: Structured drama as an Educational Method in Ethical Education in Primary Education</i>	5	19
<i>D. Hanesová: Educational Methods in Ethics and Religious Education in the Slovak Republic and Holland</i>	5	16
<i>A. Hlúbiková: The Role of Project Work in Developing Cross-Curricular Learning</i>	1	8
<i>E. Homolová: The Develpoment of Autonomy of Foreign Language Education</i>	5	11
<i>A. Horňáková: What Motivates Students to Learn Technical Language?</i>	1	1
<i>H. Hrubíšková - H. Dulíková: A Look into How Informed Teachers are Regarding AD/HD</i>	4	4
<i>H. Hrubíšková, - M. Veselský- M. Oravcová-Gorčíková: Pupils' Motivation to Learn Amongst Pupils with Differing Levels of School Success in the Subject of Chemistry at Grammar School</i>	5	13
<i>K. Chalupková: Criteria and Assessment of Written Work in German at a Grammar School in Austria</i>	1	13
<i>V. Chovancová: Education in England or impressions from the study stay in English schools</i>	1	3
<i>J. Jakabčinová: Role.Play for Final Year Students</i>	1	14
<i>J. Janovová: Independent Work by Pupils during Lessons of German Language</i>	1	15
<i>N. Kašiarová: Planning Criteria and Methods of Assessing Educational Outputs from Slovak Language and Literature in the School Education Programme</i>	5	4
<i>Z. Kostiviarová: The Life Goals of Young People with Cancer</i>	4	10
<i>S. Kotúčková: The Approach and Ways of Assessing Pupils at Primary School in the UK</i>	1	10
<i>I. Kupová - J. Krížová: Educational Resources for Implementing Traditional Folk Crafts in the Education Process at the First Level of Primary School</i>	3	3
<i>G. Leskovjanská: Ways of Eliminating Problematic Pupil Behaviour Trough Preventative Educational Work with Whole Classes at Primary School</i>	4	1
<i>M. Lipnická: The Development of Graphomotor Skills and Support for Writing - the Results of Experimental Verification of a Programme in Nursery Schools</i>	5	1
<i>V. Patráš: The Relationships in Text as a Creative Method</i>	3	16
<i>R. Pondelíková: The Importance of interpreting a Work of Art as part of the Education Process in Art Education</i>	3	7
<i>E. Pršová: Literary Education and Creative Drama at Primary School</i>	3	1
<i>The 'Opening the Gates' Project</i>	1	7
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to know (test) pupils' literacy (Part 1)</i>	5	8
<i>V. Strečko: A Presentation of Basic Mistakes made by Pupils at the Second Level of Primary and Secondary Schools</i>	2	3
<i>J. Trabalíková: Experiences ith cooperative learning in Nature Studies Lessons</i>	2	1
<i>E. Živčicová: The Value Orientation of Present-Day Secondary School Pupils</i>	4	12
 <b>CREATING THE SCHOOL EDUCATION PROGRAMME</b>		
<i>J. Kaliský: Ethics and Moral Education in the Context of the State Education Programme</i>	5	24
<i>J. Novák: The Content Structure of Textbooks on the Basis of the Economy and Economics for Secondary Schools and their Determinantsy</i>	5	20
 <b>ABOUT TEACHERS</b>		
<i>M. Cabanová: The Teacher as Expert Professional in the Dynamic of Comprehension</i>	2	13
<i>G. Droppová: The Nursery School Teacher in the Educational Process</i>	2	15
<i>I. Emmerová: The Present State in Terms of the Implementation of Social Pedagogy in Primary and Secondary Schools</i>	2	11
<i>A. Lešková - K. Kimáková: Key Competences for the Teacher of Biology</i>	2	8

	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
<i>I. Pavlov: Professional Standards Have a Green ...</i>	4	20
<i>A. Toběrná: The Present Level of Professional Teachers' Competences at our School and a Search for a Way to Develop Them</i>	4	21
<i>M Valica: Raising the Quality of Pregraduation Preparation and Inovation in Education within Ethical Education</i>	5	26
<b>SCHOOL MANAGEMENT</b>		
<i>E. Halamová: The Development of the Competences of Primary School Teachers</i>	1	16
<i>J. Handzelová: Self-evaluation - the internal characteristic of effective schools</i>	2	17
<i>A. Hřízová: The Effects of School Mergers on School Culture</i>	5	29
<b>INFORMATION</b>		
<i>B. Šimonová: The Relationship to Qualification Work or How to Write It</i>	4	24
<i>P. Fridrichová - J. Kaliský - M. Valica - R. Pondeliková - J. Henešová: The present state and innovation in the teaching of Ethical Education - a seminar for teachers</i>	5	31
<b>REVIEWS</b>		
<i>CAMPBELL, E.: The Ethical Teacher. Maidenhead Berkshire: Open University Press, 2003.-182 s. (M. Gluchmanová)</i>	3	18
<i>KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času: (výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi). Bratislava : UK, 2004.-308 s. (L. Drafi)</i>	3	20
<i>RINK, J. E.: Praktická pedagogika. Bratislava : UK, 2005.-91 s. (M. Horňáková)</i>	2	20
<i>ŠVEC, Š.: Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky. Bratislava : IRIS, 2008.-323 s. (J. Handzelová)</i>	1	19
<i>Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 5: zborník. Banská Bystrica : FHV UMB, 2007. (J. Medvecký)</i>	1	20
<i>TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: Predškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník. Ružomberok : PdF Katolícka univerzita, 2007.-893 s. (B. Murinová)</i>	4	27
<i>TUREK, I.: Kvalita vzdelávania: Bratislava : IURA EDITION, 2009.-231 s. (E. Petlák)</i>	4	25
<b>APPENDIX</b>		
<i>O. Pavlíková: A Proposal for Professional Standards for Teachers of Pre-School Education</i>	2	
<i>M. Lehotský: A Proposal of Professional Standards for Teacher Holding the Position of Head of the Methodological Association and Subject Departments</i>	3	
<i>R. Sabo: A Proposal of Professional Standards for Teacher Holding the Position of Educational Advisor and Coordinator; Prevention Coordinator</i>	3	
<i>V. Šándorová: A Proposal of Professional Standards for Teachers - Teacher's Assistant</i>	4	
<i>M. Valent: Proposal for Teachers' Professional Standards - Master of Technical Education</i>	1	

## **Vážení čitatelia a prispievatelia,**

**ďakujeme Vám za Vašu  
priazeň**

**v končiacom sa roku  
a dúfame, že nám ostanete  
verní aj v tom  
nastávajúcom.**

**Želáme Vám príjemné,  
radostné a láskou  
prežiarené Vianoce  
a do nového roku veľa  
zdravia, spokojnosti,  
šťastia a úspechov  
v osobnom živote  
i v práci.**

**Vaša redakcia**



### **Edukačný portál [www.skolaplus.sk](http://www.skolaplus.sk)**

Portál [www.skolaplus.sk](http://www.skolaplus.sk) /[www.skolaplus.eu](http://www.skolaplus.eu) vznikol na základe výzvy ESF v roku 2006 a skončil v novembri 2008, avšak funkčnosť stránky edukačného portálu je zatiaľ neobmedzená. Od **decembra 2008** si všetci záujemcovia môžu naďalej nájsť informácie vo všetkých troch moduloch portálu **Skolaplus - UČITEĽ, RODIČ, ŽIAK**.

Odborné tímy edukačného portálu Skolaplus pripravujú obsahové zmeny so snahou skvalitniť štruktúru stránky a rozšíriť jej pôsobnosť na ďalšie cieľové skupiny **(materské školy, 1. a 2. stupeň ZŠ)**.

Doterajších (ale aj nových) aktívnych prispievateľov snád' neodradí fakt, že ich potenciálne príspevky nie sú honorované, ale budú sa naďalej prezentovať prostredníctvom portálu [www.skolaplus.sk](http://www.skolaplus.sk) /[www.skolaplus.eu](http://www.skolaplus.eu).

**Z obsahu:**

Milena Lipnická

**Rozvoj grafomotoriky a podpora písania - výsledky experimentálneho overovania programu v materských školách ... 1**

The Development of Graphomotor Skills and Support for Writing - the Results of Experimental Verification of a Programme in Nursery Schools

Nadežda Kašiarová

**Plánovanie kritérií a spôsobov hodnotenia vzdelávacích výstupov v predmete slovenský jazyk a literatúra v školskom vzdelávacom programe ... 4**

Planning Criteria and Methods of Assessing Educational Outputs from Slovak Language and Literature in the School Education Programme

Eva Sihelská, Boris Sihelský

**Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (1. časť) ... 8**

How to know (test) pupils' literacy (Part 1)

Eva Homolová

**Rozvoj autonómie v cudzojazyčnej edukácii ... 11**

The Development of Autonomy of Foreign Language Education

Helena Hrubíšková, Milan Veselský, Monika Oravcová-Gorčíková

**Učebná motivácia žiakov gymnázia s rozdielnou školskou úspešnosťou v predmete chémia ... 13**

Pupils' Motivation to Learn Amongst Pupils with Differing Levels of School Success in the Subject of Chemistry at Grammar School

Dana Hanesová

**Vyučovacie metódy etickej a náboženskej výchovy v SR a v Holandsku ... 16**

Educational Methods in Ethics and Religious Education in the Slovak Republic and Holland

Petra Fridrichová

**Štruktúrovaná dráma ako vyučovacia metóda etickej výchovy v primárnom vzdelávaní ... 18**

Structured drama as an Educational Method in Ethical Education in Primary Education

Jaromír Novák

**Obsahová štruktúra učebnice základov ekonómie a ekonomiky pre stredné školy a jej determinanty ... 20**

The Content Structure of the Textbook 'Basic Economics' for Secondary Schools and their Determinants

Ján Kaliský

**Etická a mravná výchova v kontexte Štátneho vzdelávacieho programu ... 24**

Ethics and Moral Education in the Context of the State Education Programme

Miroslav Valica

**Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy a inovácia vzdelávania v etickej výchove ... 26**

Raising the Quality of Pregraduation Preparation and Innovation in Education within Ethical Education

Anna Hruzová

**Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru ... 29**

The Effects of School Mergers on School Culture

Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Miroslav Valica, Renáta Pondelíková, Judita Henešová

**Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy - seminár pre učiteľov etickej výchovy ... 31**

The present state and innovation in the teaching of Ethical Education - a seminar for teachers