

# PEDAGOGICKÉ ROZHL'ADY

METODICKO-  
PEDAGOGICKÉ CENTRÁ  
SLOVENSKA

**3**  
2010



ODBORNNO-METODICKÝ ČASOPIS

## OBSAH

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Marcela Kramcová: ... 1  
Rozvoj čitateľskej gramotnosti  
na základnej škole
- Eva Sihelská, Boris Sihelsky: ... 4  
Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: me-  
todika testového merania čitateľskej gramotnosti
- Ján Pochanič: ... 8  
Diagnostikovanie techniky čítania  
u žiakov 1. stupňa ZŠ
- Alena Sedláková: ... 11  
Výtvarný prejav rómskych detí alebo Keď  
malujú a kreslia rómske deti...
- Kateřina Dytrtová: ... 15  
Umění ve výchově a terapii - haptický přepis
- Dana Rosová, Monika Ružiková: ... 19  
Profesijné poradenstvo pre žiakov  
končiacich základnú školu

### RIADENIE ŠKOLY

- Milan Pol, Lenka Hloušková, ... 22  
Petr Novotný, Martin Sedláček:  
Kurikulární reforma v českých školách  
z pohľadu ředitelů škol

### O UČITELOVI

- Vladimír Poliach, Miroslav Valica: ... 26  
Názory učitelov na konštituovanie  
etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie  
učiteľov etickej výchovy

### RECENZIE

- Robert Sabo: ... 30  
Zaujímavosti o ADHD
- Erich Petlák: ... 31  
Klíma třídy

### PREDSTAVUJEME

- Ondrej Petkovský ... 32

### AFORIZMY

- Jozef Bily

## PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

**3/2010**

Dvojmesačník

Ročník 19

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

Marta Gubrická - MPC RP Trnava

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčáhová - MPC RP Nitra

Mária Šnidlová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

### ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - Polsko

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 20. júla 2010.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou  
Ministerstva školstva SR.

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

## ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Marcela Kramcová, ZŠ Sama Cambela, Slovenská Lupča

**Anotácia:** Príspevok obsahuje prehľad úrovni čitateľskej gramotnosti, druhov textu, interpretáciu výsledkov výskumu a ukážky konkrétnych úloh zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, úrovne čitateľskej gramotnosti, text a jeho druhy, porozumenie textu, čitateľské stratégie.

### Úvod

V tradičnom chápaní sa pod gramotnosťou rozumie schopnosť čítať a písať. Spoločenský vývoj však kladie nové požiadavky a táto všeobecne požadovaná vzdelanosť nadobúda nové kvality a rôzne podoby. Okrem elementárnej schopnosti čítať a písať môžeme preto rozlišovať viac typov gramotnosti, napríklad matematickú, prírodovednú, technickú, počítačovú... (Pupala, 2000).

Ako učiteľku slovenského jazyka a literatúry na základnej škole ma zaujíma najmä čitateľská gramotnosť. Výsledky štúdie OECD PISA 2000, ktorá sledovala úroveň čitateľských zručností žiakov deviateho ročníka ZŠ, ukázali, že naši deviataci majú dostatok teoretických vedomostí, ale nevedia ich využiť prakticky v rôznych životných situáciách. V záplave informácií, ktorými ich obklopuje dnešná spoločnosť, sa nedokážu orientovať, spracovať ich a využívať pri riešení každodenných problémov a plnení úloh.

Tento príspevok poskytuje stručný prehľad úrovni čitateľskej gramotnosti a typológiu textov. Uvádžam tiež výsledky môjho výskumu a konkrétne príklady textov a úloh, s ktorými na vyučovaní možno pracovať nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry, ale aj na hodinách geografie a pod.

### Čitateľská gramotnosť a procesy čitateľskej gramotnosti

Vo svojom príspevku pracujem s čitateľskou gramotnosťou v intenciách merania OECD PISA 2000, ktorá poníma čitateľskú gramotnosť ako „... porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti“ (PISA 2000, s. 3). Čitateľská gramotnosť je teda chápaná ako schopnosť porozumieť rôznym druhom textu, identifikovať, selektovať a zhodnotiť v ňom obsiahnuté informácie vo vzťahu k riešenému problému.

Na dosiahnutie úplného porozumenia písaných textov uvádza PISA päť procesov čitateľskej gramotnosti (PISA 2000, s. 4):

- **Získavanie informácií** - žiak vie nájsť určené informácie v texte, zistiť vzťahy medzi nimi, posúdiť ich dôležitosť pre splnenie úlohy.
- **Utváranie širšieho porozumenia** - od čitateľa sa vyžaduje zamyslenie nad textom ako nad celkom. Žiak je schopný vystihnúť hlavnú myšlienku, vytvoriť názov textu, charakterizovať hlavnú postavu, zistiť základné údaje v grafe, tabuľke.
- **Interpretácia** - úlohy si vyžadujú logické spracovanie informácií, ktoré musí vedieť porovnať, vyvodiť z nich závery a hľadať podporné dôkazy.
- **Uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie** - od

čitateľa sa požaduje, aby posúdil informácie z textu a porovnal ich so svojimi predchádzajúcimi vedomosťami, prípadne s poznatkami z iných zdrojov, vyjadril a zdôvodnil svoj vlastný postoj k nim.

- **Uvažovanie o forme textu a jeho hodnotenie** - úlohy si vyžadujú objektívne uvažovanie a hodnotenie kvality a primeranosti textu. Pre tento proces sú dôležité teoretické poznatky o štruktúre textu a jeho žánroch, ale aj cit pre jazyk. Úlohy sa orientujú na hodnotenie toho, ako autor presvedčil čitateľa, na posúdenie primeranosti textu a pod.

### Druhy textu

Žiaci prichádzajú v škole i doma do styku s rôznymi druhmi textov. Hlavným zdrojom informácií je však pre nich najmä písaný text. Podľa cieľov čítania rozlišuje D. Čvrtníčková dva druhy textu (Čvrtníčková, 2006):

- **literárne texty** - sú zastúpené rôznymi literárnymi žánrami a útvarmi beletristickej literatúry (úryvky v učebniciach literatúry alebo v čítankách). Dôraz kladú najmä na estetické vnímanie, pocitovosť a zážitok z čítania. Použitím rôznorodých umeleckých prostriedkov (personifikácie, metafory...) sa text stáva náročným na pochopenie;
- **informačné texty** - predstavujú ich najmä výkladové texty v učebniciach, rôzne encyklopédie, informačné letáky, články v dennej tlači. Obsahovo sú prepojené s reálnym životom a skutočnými udalosťami.

Podľa P. Gavoru osobitnú úlohu majú špecifické texty, ktoré vzhľadom na ich zameranie nazval *pedagogické texty* (Gavora, 1992). Svojím obsahom smerujú k dosiahnutiu vopred stanoveného cieľa v rámci osobnostného rozvoja žiaka.

Z hľadiska formy možno rozdeliť texty na dve skupiny, ktoré si vyžadujú rozdielny prístup čitateľa (Palenčárová, 2009):

- **súvislé texty** - jazykové prostriedky v texte sú usporiadané v závislosti od obsahu a zámeru autora (výklad, charakteristika, dokument...),
  - **nesúvislé texty** - vznikli kombináciou jazykových a obrazových prostriedkov (grafy, tabuľky, vysvedčenia, pozvánky, inzeráty, televízne programy...).
- Štúdia OECD PISA (PISA 2000, s. 3) kategorizuje texty aj z hľadiska 4 typov životných situácií, v ktorých čitateľ číta alebo plánuje využiť text:
- čítanie na súkromné účely,
  - čítanie na pracovné účely,
  - čítanie na vzdelávanie,
  - čítanie na verejné účely.

### Porozumenie textu

Väčšinu poznatkov získava žiak z textu (výklad, učebnica) a pomocou textu dostáva aj úlohy zamerané na nácvik a precvičenie učiva. Informácie v texte žiak vníma, hodnotí a podľa



potreby a dôležitosti si ich zapamätáva, aby ich neskôr mohol využiť pri riešení problémov. Toto môže efektívne vykonať len v tom prípade, ak textu porozumie.

Porozumenie textu je cieľavedomá činnosť, ktorá má vždy nejaký cieľ. Žiak väčšinou číta texty zamerané na učenie sa, v prevahe sú najmä informačné a súvislé texty. Vo voľnom čase sú to texty zamerané na uspokojovanie jeho záujmov. Na to, aby žiak čo najlepšie porozumel textu, je potrebné, aby rozvíjal svoju kompetenciu porozumenia textu. Úlohou učiteľa je pomôcť žiakovi v rozvoji jeho čitateľskej kompetencie.

Sociokultúrna teória učenia sa (Gavora, 2003) vychádza z aktivity učiaceho sa subjektu. Žiak by nemal byť len pasívnym vykonávateľom učiteľových pokynov. Mal by aktívne konať, rozhodovať sa, riešiť problémy a hodnotiť výsledky svojho učenia sa. Jedným z prvkov sociokultúrnej teórie je kognitívne učňovské učenie sa. Žiak postupuje od pozorovania činnosti učiteľa cez pochopenie tejto činnosti k jej napodobňovaniu. Konečným cieľom je, aby žiak vykonával túto činnosť samostatne. Učiteľ žiaka v tomto procese podporuje. Miera učiteľovej podpory klesá s rastúcou zručnosťou žiaka pracovať s textom. Výsledkom nie je len zmena kvality vedomostí, ale tiež vzťah žiaka k učeniu. Rastie jeho motivácia i zodpovednosť za vlastné učenie sa.

### Cieľ výskumu a interpretácia výsledkov výskumu

Cieľom pedagogického výskumu bolo zistiť, aká je úroveň čitateľskej gramotnosti u žiakov deviateho ročníka na ZŠ Sama Cambela v Slovenskej Ľupči a v praxi overiť pozitívny vplyv intenzívnej práce s textom na úroveň čitateľskej gramotnosti. Predpokladala som, že ak na vyučovacích hodinách v experimentálnej triede budem intenzívne pracovať s textom a používať metódy podporujúce rozvoj porozumenia textu, vzrastie úroveň čitateľskej gramotnosti u skúmanej vzorky. Moja hlavná hypotéza sa nepotvrdila. Rozdiel v priemeroch vstupného a výstupného testu v experimentálnej triede nebol štatisticky významný - signifikantný. Napriek tomu, že žiaci na hodinách občianskej výchovy a slovenského jazyka a literatúry intenzívne pracovali s textom, vplyv závislej premennej v podobe metód podporujúcich a rozvíjajúcich porozumenie textu nepostačoval na to, aby sa zvýšila úroveň čitateľskej gramotnosti v experimentálnej triede.

Záver, ku ktorým som dospela porovnaním výsledkov vstupného a výstupného testu na čitateľskú gramotnosť, boli v rozpore s očakávanými výsledkami.

Prečo sa hypotéza nepotvrdila? Jednou z príčin mohol byť nie najvhodnejší výber výskumnej vzorky. Svoj výskum som realizovala v druhom polroku školského roku. Je to obdobie, v ktorom žiaci po náročnom období uzatvárania polročných známok a po absolvovaní testovania deviatkov sú si vedomí, že väčšina z nich je prijatá na zvolené stredné školy. V ich práci v škole i v domácej príprave sme zaznamenali zníženie aktivity i záujmu o prácu. Pozorovanie žiakov pri skupinovej práci ukázalo, že nie všetci sa zapájali do činnosti skupiny, nemali záujem pracovať na splnení úlohy. Z uvedenej vyplýva, že najvýznamnejšou rušivou premennou mohol byť fakt, že žiaci už nevidia zmysel učenia sa.

Pri analýze výsledkov testu som so žiakmi diskutovala o príčinách neúspechu. Žiačky, ktoré patrili počas celého štúdia na základnej škole k tým najusilovnejším a najaktívnejším, potvrdili, že sa na vyučovaní už nevedia tak sústrediť ako v predchádzajúcom období a poľavili v učení. V diskusii uvádzali, že nerozumeli otázkam, v ktorých mali pracovať s grafmi.

Nízka úspešnosť výborných žiakov súvisela aj s tým, že pri otázkach s úrovňou získavania informácií hľadali komplikovanejšie riešenia a pokúšali sa text interpretovať.

### Metódy rozvoja čitateľskej gramotnosti

Pri výbere cvičných textov na prácu na hodinách som sa zamerala na skupinu textov, s ktorými žiaci prichádzajú do kontaktu menej a nevedia s nimi pracovať, prečítať ich s porozumením a využiť z nich získané informácie pri riešení praktických životných situácií, riešení konkrétnych problémov.

Na vyučovacích hodinách v experimentálnej triede som sa rozhodla použiť voľnú aplikáciu metodiky **SQ3R** (Tomengová, 2008, s. 8). Túto metódu som zvolila preto, lebo dáva žiakovi priestor na vyjadrenie vlastného názoru formou diskusie i grafického spracovania. Umožňuje, aby žiaci pracovali individuálne i v skupinách.

Metóda tvorby **pojmových máp** (pojmová mapa ako učebná stratégia) je žiakom známa v zjednodušenej podobe už z predchádzajúcich rokov. Je to „*grafická reprezentácia vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly (body) reprezentujú pojmy a spojnice (oblúky alebo čiary) reprezentujú vzťahy medzi pojmi*“. Výhodou tejto metódy je, že umožňuje žiakovi (najmä tým, ktorí majú vizuálnu pamäť) lepšie pochopiť vzájomné vzťahy medzi jednotlivými prvkami učiva. Pri zostavovaní pojmovej mapy vzniká schéma (diagram).

Ako ďalšiu metódu som aplikovala stratégiu učenia sa **EUR**. Akronym EUR je zostavený zo začiatkových písmen slov Evokácia - Uvedomenie si významu - Reflexia. Trojfázový model procesu myslenia a učenia je založený na špecifických aktivitách, ktorými žiaci prechádzajú v priebehu učebného procesu. Dodržanie metodiky postupnosti krokov (pred učením, v jeho priebehu, po učení) vedie k splneniu edukačného cieľa - rozvíjať kritické myslenie a uvažovanie. Metódu EUR považujem za vhodnú najmä na hodinách gramatiky a ako učiteľka dejepisu ju v skrátenej podobe používam pri výklade nového učiva alebo pri opakovaní tematického celku.

### Pracovné (východiskové) texty a úlohy k textom

V nasledujúcej časti ponúkam ukážku nesúvislých textov a k nim vytvorených úloh aj so zaradením k jednotlivým procesom a úrovňam porozumenia textu. Pre zjednodušenie som činnosti spojené s porozumením textu, podobne ako v štúdiu OECD PISA, rozdelila do troch úrovní:

- a) získavanie (vyhľadávanie) informácií,
- b) interpretácia textu,
- c) uvažovanie a hodnotenie textu.

V zátvorke pri určení úrovne porozumenia textu uvádzam činnosti v práci s textom.

Východiskové texty som zatriedila z hľadiska formy textu a životných situácií, v ktorých čitateľ pracuje s textom.

**Múzeá a galérie** ([http://www.slovakrail.sk/fileadmin/Dokumenty/2010\\_pdf/do\\_muzea\\_letak\\_2010.pdf](http://www.slovakrail.sk/fileadmin/Dokumenty/2010_pdf/do_muzea_letak_2010.pdf))

**Forma textu:** nesúvislý text

**Situácia:** čítanie na vzdelávanie

- 1) Počas kolíkových týždňov môžu záujemcovia využiť 1-dňovú ponuku cestovať na školský výlet vlakom do múzeí a galérií?  
*Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).
- 2) V akom type vlakov odporúčajú kúpiť miestenky?  
*Proces:* získavanie informácií (hľadať informácie v texte).

3) Aký je minimálny počet žiakov v skupine, aby mohli ísť dvaja dospelí vedúci zadarmo?

*Proces:* uvažovanie a hodnotenie (zhodnotiť informácie v texte).

4) Koľko dní v týždni je možné využiť túto ponuku?

*Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).

5) Ak je múzeum vzdialené 75 km od miesta nástupu na cestu, koľko zaplatí za cestu vlakom jedno dieťa?

*Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).

6) Ak sa exkurzie zúčastní 45 žiakov, koľko dospelých sprievodcov má nárok na prepravu?

*Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).

7) Ktoré z nasledujúcich tvrdení vyplývajú z textu?

- vstupné do múzeí a galérií je jednotné,
- ponuka je platná pre žiakov všetkých gymnázií SR,
- formulár s menným zoznamom účastníkov exkurzie musí potvrdiť škola,
- pri ceste späť je potrebné mať na formulári s menným zoznamom účastníkov len pečiatku navštíveného múzea (pečiatka školy už nemusí byť),
- spiatočný cestovný doklad možno využiť len v deň návštevy múzea/galérie.

*Proces:* interpretácia textu (hľadanie vzťahu medzi informáciami).

8) Ak plánujete cestu pre 30 účastníkov tým istým vlakom a na výlet pôjdete v utorok, kedy (ktorý deň) najneskôr by ste mali objednať prepravu účastníkov výletu?

*Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).

### Leto 2010 pre školy a rodiny

([http://www.chz.sk/vlak\\_vlacik.pdf](http://www.chz.sk/vlak_vlacik.pdf))

**Forma textu:** nesúvislý text

**Situácia:** čítanie na vzdelávanie

1) Ktorý/ktoré z produktov je možné využiť?

- v období dlhšom ako 6 mesiacov,
  - v období kratšom ako 3 mesiace,
  - na začiatku i na konci školského roka.
- d) *Proces:* interpretácia textu (vyvodenie informácie).

2) Koľko zaplatia za dopravu a ubytovanie dvaja sprievodcovia, ak sa 2-dňového výletu zúčastní 15 detí?

*Proces:* uvažovanie a hodnotenie (zhodnotenie informácií v texte).

3) Koľko zaplatí rodina s deťmi (otec, matka a 2 deti) za produkt Vlak a Vrátna mini?

*Proces:* uvažovanie a hodnotenie (zhodnotenie informácií v texte).

4) V ktorom z produktov pre školy a školské zariadenia majú účastníci výletu možnosť kúpať sa?

*Proces:* vyhľadávanie informácií (vybrať synonymickú informáciu).

### Na záver

Na slovenskom jazyku i ostatných vyučovacích predmetoch sú v prevahe najmä informačné a súvislé texty. Aj to je pravdepodobne jedna z príčin, prečo majú žiaci našich škôl ťažkosti pri čítaní a v práci s nesúvislými textami. Nevedia sa v nich zorientovať a využiť v nich obsiahnuté informácie pri riešení problémov. Práve tu je priestor na rozvoj čitateľskej gramotnosti.

Štátny vzdelávací program určuje pre 6. ročník slovenského jazyka a literatúry 4 vyučovacie hodiny. V našej škole sme sa rozhodli pridať jednu vyučovaciu hodinu zameranú na prácu s textom a rozvoj čitateľskej gramotnosti. Pri zostavovaní výchovno-vzdelávacích plánov sme vychádzali

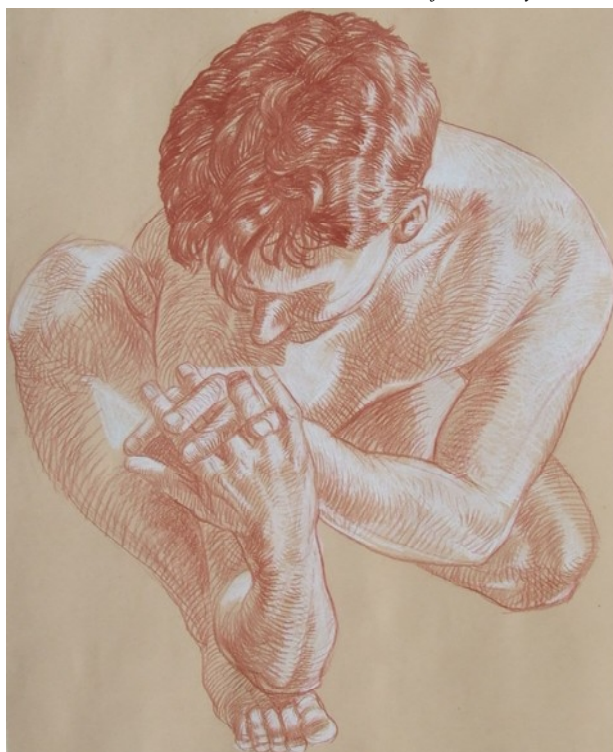
najmä zo skúseností a výsledkov, ku ktorým som dospela v mojej práci k 2. kvalifikačnej skúške. Spočiatku sme zaradili jednoduchšie činnosti spojené s porozumením textu (získavanie a zoradovanie informácií, posúdenie ich dôležitosti) a ako východiskové sme zvolili súvislé texty. V novembri sme dostali do školy nové učebnice gramatiky pre 5. ročník a vybrali sme niektoré texty z tejto učebnice. Striedali sme individuálnu aj skupinovú prácu (prácu vo dvojiciach), žiaci vždy pred triedou prezentovali výsledky svojej práce. Úlohy väčšinou zvládli vypracovať bez mojej pomoci a správne, vedeli tiež vhodne argumentovať, aby dokázali svoje tvrdenia.

Pri práci s jedným textom som od žiakov na záver chcela, aby sa pokúsili (každý žiak individuálne) nakresliť, ako vidia (predstavujú si) hlavné postavy príbehu vo chvíli, keď dochádza ku konfliktu. Nakreslené obrázky (nepodpísané, anonymné) si nechali medzi sebou kolovať a mali znamienkom + alebo - ohodnotiť, do akej miery kresba vystihuje obsah príbehu. Výsledok ukázal, že ako dobré hodnotili obrázky, ktoré neboli graficky dokonalé, ale vystihovali myšlienku príbehu.

V druhom polroku sme prešli na nesúvislé texty, ktoré sú spolu s úlohami spracované v prechádzajúcej časti príspevku. Texty na prvý pohľad žiakov zaujali, ale samostatne (bez pomoci učiteľa) s nimi vedeli pracovať len lepší žiaci.

Pri výbere textov je vhodné čerpať z časopisov, internetu, využívať tiež rôzne ponuky na kultúrne podujatia, exkurzie a výlety, ktoré prichádzajú na školu. Zvolenému textu treba prispôbiť primeranú čitateľskú stratégiu (zohľadniť aj vek žiakov, ktorí budú s textom pracovať) a vypracovať úlohy rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť. Zadanie úloh by malo byť stručné a jednoznačné, vhodné je strieďať úlohy zatvorené i otvorené, doplňovacie, produktívne alebo s výberom odpovede. Pri príprave úloh si musí učiteľ uvedomiť, ktorú úroveň čitateľskej gramotnosti a aké procesy porozumenia textu chce rozvíjať.

Ondrej Peťkovský: Postava



**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- ČTVRTNÍČKOVÁ, D. 2006. Rozvoj čitateľskej gramotnosti nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry. [Online] MPC Prešov, 2006. [cit. 2009-01-30]. Dostupné na: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=9&lid=134>
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- HELDOVÁ, D. *Úlohy 2000. PISA - čítanie*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 43 s. ISBN 80-85756-97-8
- KAŠIAROVÁ, N. Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína plánovaním procesov učenia sa. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 2, s. 2 - 7. ISSN 1335-0404
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. Výsledky slovenských žiakov v štúdiu OECD PISA - prípad čitateľskej gramotnosti. In: *Pedagogické spektrum*, roč.17, 2008, č. 1, s. 4 - 23. ISSN 1335-5589
- PALENČÁROVÁ, J. Krátka reflexia o texte a jeho vlastnostiach vzhľadom k porozumeniu. [Online] [cit. 2009-02-05]. Dostupné na: <http://www.vsm.sk/files/forum/126-4618-5a-k-textu-a-jeho-vlastn.doc>
- PUPALA, B. Kto je (ne)gramotný? [Online] 2000. [cit. 2009-01-16]. Dostupné na: [http://www.inzine.sk/clanok.asp?id\\_clanok=2856](http://www.inzine.sk/clanok.asp?id_clanok=2856) 18.1.2000
- Pojmová mapa ako učebná stratégia*. [Online]. [cit. 2009-03-08]. Dostupné na: <http://www.souzke.edu.sk/Backup/.../PetrasovaDargovapojmovamapa.doc>
- TOMENGOVÁ, A. Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, 2008, č. 2, s. 7 - 9. ISSN 1335-0404
- [http://www.chz.sk/vlak\\_vlacik.pdf](http://www.chz.sk/vlak_vlacik.pdf)
- [http://www.slovakrail.sk/fileadmin/Dokumenty/2010\\_pdf/do\\_muzea\\_letak\\_2010.pdfh](http://www.slovakrail.sk/fileadmin/Dokumenty/2010_pdf/do_muzea_letak_2010.pdfh)

**Summary:** The article provides an overview of reading literacy levels, text types, the interpretation of research results and gives examples of concrete tasks oriented on the development of reading literacy

## AKO POZNÁVAŤ (SKÚMAŤ) GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV: METODIKA TESTOVÉHO MERANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

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

**Anotácia:** V tomto článku čitateľ nájde východiská na uskutočnenie testového merania stavu (úrovne) čitateľskej gramotnosti žiakov v škole (v ročníku, triede).

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, etapy tvorby testu: projekt testu (účel, vlastnosti, dizajn a parametre testu), konštrukcia testu (banka úloh, oponentúra úloh).

V predchádzajúcich číslach Pedagogických rozhľadov sme našim čitateľom postupne objasnili východiskové rámce vedeckého poznávania gramotnosti žiakov a experimentálne možnosti skúmania tohto pedagogického fenoménu. V tejto časti článku chceme sprístupniť prvú časť metodiky na uskutočnenie testového merania čitateľských zručností žiakov 1. stupňa ZŠ.

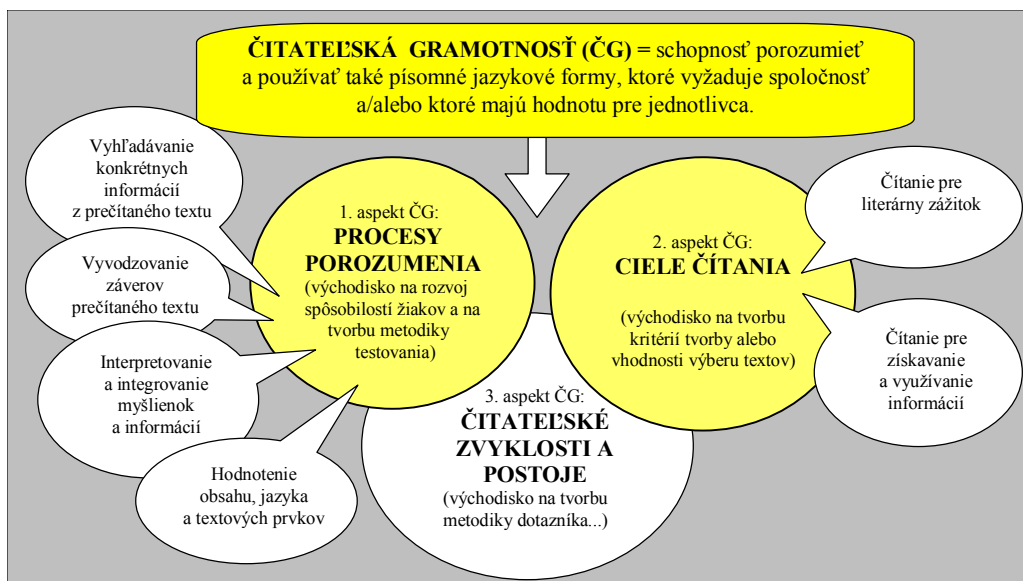
### Čo je to čitateľská gramotnosť?

V štúdiu PIRLS 2006 je **čitateľská gramotnosť** definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitateľia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie“ (Ladányiová, 2007, s. 7, podľa Mullis et.al., 2006).

V definícii sú obsiahnuté **tri aspekty** čitateľskej gramotnosti (ČG):

1. procesy porozumenia,
2. ciele čítania,
3. čitateľské zvyklosti a postoje.

Obrázok 1: Konceptuálny rámec čitateľskej gramotnosti podľa štúdie PIRLS 2006



Prvý a druhý aspekt ČG je východiskom na vytvorenie metodiky testového merania čitateľských schopností žiakov. Tretí aspekt je vhodné sledovať dotazníkovou metódou.

V štúdií PIRLS sa **procesy porozumenia** interpretujú prostredníctvom psycho-kognitívnych činností, ktoré vysvetľujú to, čo v procese čítania čitateľ s textom robí a ako postupuje pri vytváraní významu z prečítaného textu. Ide o štyri kvalitatívne rozdielne procesy porozumenia:

- vyhľadávanie konkrétnych informácií z prečítaného textu,
- vyvodzovanie záverov,
- interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií,
- hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov.

Kvalitatívnu odlišnosť procesov porozumenia vysvetľuje tzv. *taxonomický model* čitateľských zručností vo forme **opisu čitateľských zručností** (ČZ), zvlášť pre literárne a zvlášť pre informačné texty (Ladányiová, 2006, s. 43). Na účely tvorby metodiky testového merania sme procesy porozumenia operacionalizovali prostredníctvom opisu čitateľských zručností pre informačné texty nasledovne:

**A úroveň** (nízka úroveň rozvoja ČZ). Na najnižšej úrovni v čítaní pre získavanie a využívanie informácií žiaci dokážu:

- *Vyhľadať a reprodukovať explicitne uvedené informácie, fakty o ľuďoch, udalostiach, veciach, miestach a pod...*
- *Vyhľadať vetu s podstatnou informáciou a informáciu použiť na tvorbu úsudkov, ktoré z textu priamo vyplývajú.*

**B úroveň** (priemerná úroveň ČZ). Na priemernej úrovni žiaci dokážu:

- *Vyhľadať a reprodukovať jednu alebo dve informácie z textu.*
- *Tvoriť úsudky, ktoré poskytujú informácie z textu.*
- *Používať podnadpisy, texty v rámečkoch, tabuľky a ilustrácie na vyhľadanie iných častí informačného textu.*

**C úroveň** (vysoká úroveň ČZ). Na vysokej úrovni žiaci dokážu:

- *Rozpoznať a používať rôzne organizačné prvky textu na vyhľadanie a identifikáciu relevantnej informácie.*
- *Tvoriť úsudky na základe abstraktných alebo implicitne zahrnutých informácií.*
- *Spájať informácie z celého textu s cieľom rozpoznať hlavné myšlienky a vysvetliť ich.*
- *Porovnať a zhodnotiť časti textu a zdôvodniť svoj výber.*
- *Čiastočne porozumieť textovým prvkom ako sú napr. jednoduché metafory a postoj autora.*

**D úroveň** (najvyššia úroveň rozvoja ČZ). Na najvyššej úrovni v čítaní textu žiaci dokážu:

- *Rozlíšiť a interpretovať informácie z rôznych častí textu a doložiť to príkladom z textu;*
- *Porozumieť funkcii organizačných prvkov textu;*
- *Spájať informácie z celého textu s cieľom určiť postupnosť aktivít pri použití informácií a plne odôvodniť svoj výber.*

**Kvalitatívnu interpretáciu** miery rozvinutia ČZ žiaka umožňujú rozdielnosti v procesoch porozumenia textu. Prvé dva procesy porozumenia textu sú úzko späté s čítaním textu, pri ktorom žiak informácie iba vyhľadáva a používa ich na vyvodzovanie záverov. Ide výlučne o **reprodukciiu** informácií, faktov a záverov, ktoré sú v texte explicitne vyjadrené. Reprodukčné procesy porozumenia sú integrované v nižších úrovniach čitateľských schopností A a B (reproduktívne úrovne porozumenia). Vyššie úrovne porozumenia textu C a D predpokladajú rozvinuté **produkčné** zručnosti žiakov.

**Kvantitatívnu interpretáciu** miery rozvinutia ČZ umožňuje intervalová škála merania ČZ, na ktorej  $A < B < C < D$ . Každá vyššia úroveň ČZ na škále v sebe implikuje procesy porozumenia textu prítomné na nižšej úrovni ČZ (nižších úrovniach).

**Ciele čítania** súvisia s motiváciou čítania čitateľov. Štúdia PIRLS sleduje dva ciele, ktoré sa u detských čitateľov uplatňujú najviac, či už v škole alebo mimo nej:

- čítanie pre literárny zážitok,
- čítanie pre získavanie a využívanie informácií.

**Čítanie pre literárny zážitok** súvisí s čítaním literárnych textov (beletrie), v ktorých sa čitateľ stretáva s fiktívnymi hrdinami, udalosťami, či prostredím, kde sa príbeh odohráva. Naproti tomu, pri **čítaní pre získavanie informácií** sa čitateľ stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov, ktoré sú zväčša sprostredkované rôznymi druhmi informačných (faktografických) textov, ktoré častokrát dopĺňajú mapy, grafy, schémy a tabuľky.

**Ako uskutočniť testové meranie čitateľských zručností žiakov?**

Teoretici z oblasti pedagogického merania sa zhodujú vo východiskovej myšlienke, v ktorej sa realizácia každého pedagogického merania podmieňuje existenciou „dobrého“ nástroja merania. Tvorba nástroja sa spravidla uskutočňuje v niekoľkých etapách. Byčkovský (1982, s. 29 - 31) rozdeľuje proces tvorby testu na 3 etapy:

1. etapa: Plánovanie testu.
2. etapa: Navrhovanie testu.
3. etapa: Overovanie a konečná úprava testu.

V nadväznosti na teóriu je vhodné **metodikou** testového merania ČZ rozčleniť na tri samostatné časti. V prvej časti sa metodika zameriava na zostavenie **projektu testu**. Zdôvodňuje sa tu: *účel testu; základné vlastnosti (charakteristiky) testu; dizajn a parametre testu; podmienky administrácie testu; spôsoby spracovania údajov a vyhodnotenia výsledkov testu.*

Druhá časť metodiky konkretizuje proces **konštrukcie testu**. V procese tvorby testu rozlišujeme rozdiel medzi tvorbou *banky úloh* a tvorbou *pilotnej verzie testu*, ktorá vznikne až po oponentúre (recenzii a úprave) testových úloh.

Tretia časť metodiky je **pilotážou testu** na výberovej vzorke žiakov. Výskumno-evalvačný charakter procesov pilotného overovania testu sleduje zámer zistiť a zlepšiť kvalitu meracieho nástroja a procedúry. V evalvačnom výstupe sa objasňujú výsledky *položkovej analýzy testových úloh, reliabilita, validita a celková obťažnosť testu.*

## 1 Plán (projekt) testu

Test je premysleným súborom položiek (testových úloh). Položky sú zámerné navrhnuté preto, aby vyvolali požadovanú psycho-kognitívnu aktivitu žiaka, spojenú s ich vyriešením. Aby údaje získané z testovania reflektovali požadovanú aktivitu žiaka a mali tak validnú a reliabilnú interpretačnú hodnotu, je dôležité test najskôr dobre premyslieť. Vhodné je zostaviť systém otázok, ktoré vytvoria **základný plán**, tzv. **projekt testu** (Burjan, 2005, s. 23). Projekt testu sme zostavili do systému otázok a odpovedí v štruktúre 5-tich prvkov:

• **Účel (zmysel) testu:** *Aký je účel testu? Ktorý cieľ/ciele čítania má test sledovať? Čo je meranou charakteristikou testového výkonu žiaka? Pre koho je test určený? Kde, kedy, v akých situáciách je vhodné test použiť? Načo môžu slúžiť výsledky testovania? Aké rozhodnutia sa môžu na základe výsledkov testovania urobiť?*

• **Základné vlastnosti (charakteristiky) testu:** *O aký typ testu z hľadiska účelu pôjde - rozlišujúci alebo overujúci test? Aký typ validity je rozhodujúci z hľadiska účelu testu?*

• **Dizajn a parametre testu:** *Aký má byť obsahový rámec testu? Aké má byť obsahové zameranie jednotlivých položiek? Aký typ pedagogického merania má byť použitý?*



Aká je škála merania ČZ žiakov? Koľko testových položiek má byť v teste? Koľko položiek má byť v jednotlivých subtestoch?

● **Podmienky tvorby a administrácie testu:** Aké sú časové, finančné a respondentské obmedzenia overenia (pilotáže) testu? Aké sú obmedzenia na formát, rozsah testu? Aké sú podmienky na technickú a grafickú úpravu testu? Aký čas je potrebný na testovanie? Kto môže test administrovať? Aké spôsobilosti má mať administrátor? Čo a ako sa má žiakom povedať pred testovaním? Čo môžu žiaci použiť (zdroje, pomôcky, kalkulačky...) na riešenie testu? Ako budú žiaci písať a kde budú písať odpovede na testové položky? Ako sa zabezpečí anonymita žiakov a utajenie údajov z testovania?

● **Podmienky spracovania údajov a vyhodnotenia testu:** Koľko času a zdrojov bude potrebných na vyhodnotenie testu? Aké spôsobilosti má mať človek (ľudia), ktorý spracováva údaje, vyhodnocuje a interpretuje výsledky testu? Ako a podľa čoho sa vyhodnotia jednotlivé testové položky? Aké spôsoby a techniky sú potrebné na spracovanie údajov? Aké štatistické techniky a nástroje sú potrebné na vyhodnotenie údajov? Aká forma interpretácie výsledkov testu sa má použiť?

Rozsah príspevku nám nedovoľuje popísať odpovede na všetky horeuvedené otázky. Zameriame sa preto hlavne na tie, ktoré vymedzujú **účel, základné vlastnosti a parametre testu.**

### 1.1 Účel (zmysel) testu

Primárnym účelom testu je diagnostikovať aktuálny stav (úroveň) rozvoja ČZ žiakov 1. stupňa ZŠ (chlapci, dievčatá, triedy, ročníky školy...). Nástroj merania je overujúci test, ktorý sleduje cieľ čítania pre **získavanie a využívanie informácií**. Výsledky testovania dovoľujú evalvovať nielen individuálne úrovne rozvinutia ČZ konkrétnych žiakov, ale aj rozdiely v dosiahnutých úrovniach zručností jednotlivých skupín žiakov - podľa tried, pohlavia, záujmov, inteligentných potencialít, učebných a poznávacích štýlov, socio-kultúrneho prostredia žiakov a pod.

Test je možné použiť na internú evalvaciu pre účely pedagogického riadenia školy. V prípade že sa test použije v pedagogickom experimente, jeho výsledky sa môžu použiť na overenie hypotéz. Zistenia umožňujú naprojektovať účelné pedagogické intervencie do edukačného procesu tried a ročníkov so zámerom zlepšiť ČZ žiakov.

Test je vhodný aj na poradenské účely. Pedagogicko-didaktické poradenstvo na škole je potom možné orientovať na zlepšovanie účelnosti procesov učenia sa žiakov na vyučovaní so zámerom zlepšiť celkovú úroveň funkčnej gramotnosti žiakov.

Tabuľka 1: Zoznam špecifických cieľov čítania

Procesy porozumenia (štúdia PIRLS)	Špecifické ciele - čitateľské zručnosti žiakov v procesoch čítania Žiak dokáže:
1. úroveň (A) reprodukcia	1a) vyhľadať a reprodukovať explicitne v texte uvedené informácie o ľuďoch, veciach, miestach, udalostiach... 1b) vyhľadať vetu s podstatnou informáciou a informáciu použiť na tvorbu úsudkov, ktoré z textu priamo vyplývajú.
2. úroveň (B) reprodukcia	2a) vyhľadať a reprodukovať jednu alebo dve informácie z textu, 2b) tvoriť úsudky, ktoré poskytujú informácie z textu, 2c) používať podnadpisy, texty v rámčekoch, tabuľky a ilustrácie na vyhľadanie iných častí informačného textu.
3. úroveň (C) produkcia	3a) tvoriť úsudky na základe abstraktných alebo implicitne zahrnutých informácií, 3b) spájať informácie z celého textu s cieľom rozpoznať hlavné myšlienky a vysvetliť ich, 3c) porovnať a zhodnotiť časti textu a zdôvodniť svoj výber.
4. úroveň (D) produkcia	4a) rozlíšiť a interpretovať informácie z rôznych častí textu a doložiť to informáciou alebo príkladom z textu, 4b) spájať informácie z celého textu s cieľom určiť postupnosť aktivít pri použití informácií a zdôvodniť svoj výber.

### 1.2 Základné vlastnosti (charakteristiky) testu

Test ČZ je testom **overujúcim** (tzv. ČR-test). Zisťuje mieru rozvinutia ČZ žiakov podľa dopredu známych kritérií hodnotenia ČZ. Výsledky je vhodné škálovo interpretovať podľa úrovne dosiahnutej ČZ. Predpokladom pravdivej interpretácie úrovne ČZ žiakov je existencia validných empirických údajov. **Validita** (platnosť, adekvátnosť) je preto základná vlastnosť testu. Validitu testu môžeme charakterizovať ako *mieru zhody* medzi tým, čo sme testom namerali (skóre testu) a tým čo sme namerat' chceli a čo neskoršie budeme interpretovať. Zodpovednosť za validitu testu nenesú iba autori testu. Zodpovednosť nesú aj užívatelia testu a tí, ktorí interpretujú výsledky testovania (*Standarty pedagogického a psychologického testovania*, podľa Rosa, 2007).

Podľa toho k čomu, ku ktorej konkrétnej zložke sa validita vzťahuje, je možné rozlišovať (Chráska, 2007) validitu *obsahovú* (kurikulárna validita); *kritériálnu* (súbežná validita); *predikčnú* a *konštruktívnu*. V praxi sa spravidla posudzuje iba jedna alebo dve zložky validity. Z povahy rozdielnosti jednotlivých zložiek validity, ale aj ich prieniku je rozhodujúca konštruktívna validita, keďže zahŕňa, pravdaže v rôznej miere, ostatné druhy validity. Test ČZ má merať, presnejšie povedané, namerané testové skóre má indikovať mieru rozvinutia ČZ žiaka.

### 1.3 Dizajn a parametre testu

Východisková predstava dizajnu testu vzniká až po spresnení obsahového zamerania textu (textov), ktoré sa na testovanie ČZ žiakov budú používať. Na účely testovania je pre žiaka pripravený tzv. *testovací zošit*. Nachádza sa v ňom **úvodný text** (*Výlet rodiny Horníkovcov*) a **9 informačných textov**: ● *Zoznam vecí na cykloturistické výlety*; ● *Mapy* (<http://mapy.atlas.sk/>); ● *Prepravný poriadok Železničnej spoločnosti Slovensko, a.s.*; ● *Cestovný poriadok Vrútky - Zvolen*; ● *Andrejkin dom* (<http://www.gader.sk/>); ● *Rezervácia ubytovania* ([http://www.gader.sk/rezervacie\\_sk.htm](http://www.gader.sk/rezervacie_sk.htm)); ● *Belianska dolina, Blatnická dolina, Gaderská dolina, Jasenská dolina, Kantorská dolina, Necpalská dolina, Dolina Mača* (<http://www.gaderskadolina.sk/>); ● *Aktivity v okolí Blatnice* ([http://www.gader.sk/turistika\\_sk.htm](http://www.gader.sk/turistika_sk.htm)); ● *Kalendárový list, máj/jún*

V dizajne testu sa odrážajú: *konštrukt čitateľskej gramotnosti* (obr. 1); *obsahový rámec úvodného a 9 informačných textov* a *predchádzajúce úvahy o projekte testu*. Obsahové prvky testových úloh sa odvodzia z obsahu textov, s ktorými budú žiaci počas testovania pracovať. Na spresnenie obsahového zamerania testových úloh je možné použiť niekoľko techník (Byčkovský, 1982, s. 65):

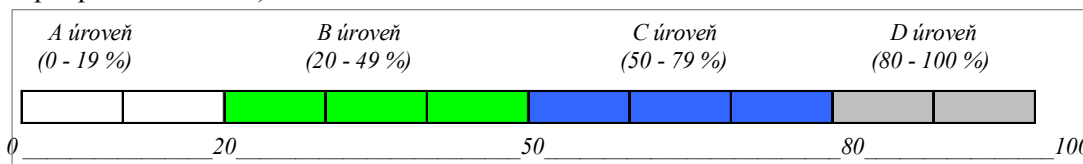
- technika špecifikačnej tabuľky,
- technika zoznamu špecifických cieľov,
- technika špecifikácie oboru testu,
- technika modelových úloh.



Vzhľadom na diagnostický účel, typ a preferovanú zložku validity testu je najvhodnejšou technikou na spresnenie obsahu testu *zoznam špecifických cieľov*.

Na meranie úrovne ČZ je použité intervalové meranie. Stupnica tohto merania má arbitrárne stanovený začiatok (0) a koniec (100). Táto skutočnosť vyžaduje aby:

- meraná premenná bola *kvalitatívne homogénna*,
- *jednotka merania* bola na celej stupnici rovnaká (alebo aspoň približne rovnaká).



Obrázok 2: Intervalová škála merania čitateľských zručností žiakov

**Poznámka:** Desiat špecifických cieľov čítania v teste pokryje 20 testových úloh. Okraje meracej škály, do 20 % a nad 80 %, pokryjú testové úlohy na zisťovanie A a D úrovne ČZ. Stred škály, od 20 % do 80 % pokryjú úlohy na zisťovanie B a C úrovne ČZ. Jednotkou merania je testová úloha (1 položka = 5 % škály). Interval na hodnotenie stavu (úrovne) čitateľských zručností žiakov: 0 - 19 b. *nízka úroveň* ČZ, 20 - 49 b. *priemerná úroveň* ČZ, 50 - 79 b. *vysoká úroveň* ČZ, 80 - 100b *najvyššia úroveň*.

Interpretovať stav rozvoja ČZ žiaka znamená zhodnotiť nameranú hodnotu testového skóre žiaka na meracej škále: napr. žiak, ktorý získal 57 % dosiahol *priemernú úroveň* rozvinutia čitateľských zručností. Úlohy na reprodukčnej úrovni porozumenia textu už nemajú pre neho významnejší rozvojový potenciál. Čitateľské zručnosti si potrebuje rozvíjať na produktívnej úrovni porozumenia textu. Zónou najbližšieho rozvoja čitateľských zručností tohto žiaka sú úlohy na *interpretovanie a integrovanie myšlienok* z prečítaného textu.

V celkom inej situácii sa nachádza žiak, ktorý získal 23 %. Tento žiak dosiahol iba *nízku úroveň* rozvoja čitateľských zručností. Úlohy na produktívnu úroveň porozumenia textu sú pre tohto žiaka v súčasnosti ešte nedosiahnuteľné. Zónou najbližšieho rozvoja čitateľských zručností sú úlohy na *vyvodzovanie záverov* z prečítaného textu.

## 2 Navrhovanie testových úloh - konštrukcia testu

Po zodpovedaní koncepčných otázok testovania ČZ žiakov môžeme pristúpiť k realizácii 2. etapy metodiky testového merania ČZ ZŠ. Ťažisko konštrukcie testu spočíva vo

vytvorení banky testových úloh. Predpokladom tejto činnosti je spôsobilosť vedieť používať taxonómie kognitívnych (poznávacích) operácií - vedieť transformovať *špecifický cieľ* do podoby *testovej úlohy*. Domnievame sa, že táto spôsobilosť je rozhodujúca pre navrhovanie vhodných foriem testových úloh a ich variantov. Vhodné je vytvoriť viac úloh ako do testu potrebujeme. V procese oponentúry banky navrhnutých úloh je potom možné vybrať najvhodnejšie úlohy.

Podľa Rosu (2007, s. 44) má mať testová úloha nasledovnú stavbu:

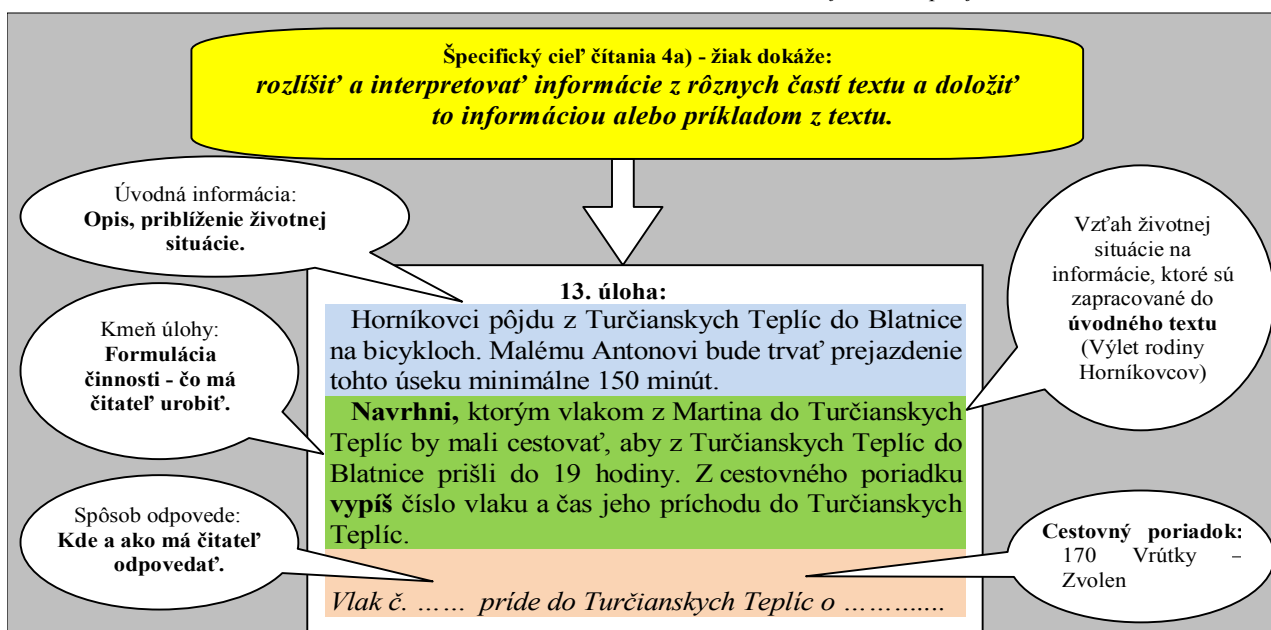
- úvodná informácia,
- kmeň úlohy (formulácia zadania úlohy),
- spôsob odpovede.

Do kmeňa úlohy je vhodné vložiť graf, obrázok alebo aj odkaz na rôzne informácie v textoch, ktoré umožňujú testovať konkrétnu čitateľskú zručnosť v procesoch čítania. Na ilustráciu procesu tvorby (formulácie) testových úloh uvedieme postup transformácie konkrétneho špecifického cieľa čítania na testovú úlohu (obr. 3).

Na účely zostavenia testu sme vytvorili banku 36 testových úloh. Po recenzii a ich následnej úprave sme do pilotného testu vybrali 20 úloh. Konkrétnu špecifikáciu testových úloh a subtestov v teste ČZ vhodne ilustruje tabuľka 2.

Test ČZ sme overovali v pilotnom testovaní na školách v okrese Martin (máj - jún 2008). Školy boli do výskumu vybrané náhodným výberom. Do pilotného výskumu sme vybrali 1 málotriednu ZŠ (dedina), 1 plnoorganizovanú ZŠ (dedina), 2 plnoorganizované ZŠ (mesto) a žiakov prímý 8-ročného

Obrázok 3: Transformácia špecifického cieľa na testovú úlohu



**Poznámka:** Navrhnutá testová úloha je otvorenou tzv. doplňovacou úlohou. Váha poznávacej úrovne úlohy reflektuje požiadavku na D úroveň rozvoja čitateľských zručností. Váha náročnosti obsahového prvku učiva je 3 (procedurálny prvok štruktúry učiva). Skóre úlohy je 2 body. Úloha zisťuje produktívne čitateľské zručnosti. Psychometrické vlastnosti úlohy vypovedajú o vhodnosti úlohy na zisťovanie ČZ žiakov - v testovanej populácii žiakov ZŠ (n=202) bola zistená obťažnosť úlohy 10,15 % a index citlivosti úlohy 0,21.

gymnázia. Na testovaní ČZ sa zúčastnilo 207 žiakov a testové údaje sme spracovali od 202 žiakov.

Výsledky pilotného testovania zostavené do 3. kapitoly

príspevku (Pilotné overovanie testu - analýza testu) priblížime v budúcom čísle nášho časopisu.

Tabuľka 2: Dizajn testu čitateľských zručností

Procesy porozumenia (štúdia PIRLS)	Špecifické ciele čítania Žiak dokáže:	Typ a počet testových úloh			Číslo testových položiek	Celkový počet úloh
		otvorená úloha	kombin. úloha	uzavretá úloha		
1. úroveň (A) reprodukcia	1a) vyhľadať a reprodukovať informácie...	2	-	-	4.ú a 8.ú	2
	1b) vyhľadať vetu s podstatnou informáciou....	2	-	-	12.ú a 15.ú	2
2. úroveň (B) reprodukcia	2a) vyhľadať a reprodukovať...	-	-	2	1.ú a 5.ú	2
	2b) tvoriť úsudky...	2	-	-	6.ú a 18.ú	2
	2c) používať podnápisy...	2	-	-	2.ú a 3.ú	2
3. úroveň (C) produkcia	3a) tvoriť úsudky ...	-	-	2	10.u a 20.ú	2
	3b) spájať informácie ...	1	1	-	16.ú a 7.ú	2
	3c) porovnať a zhodnotiť ...	2	-	-	11.ú a 17.ú	2
4. úroveň (D) produkcia	4a) rozlíšiť a interpretovať ...	2	-	-	13.ú a 19.ú	2
	4b) spájať informácie z celého textu...	-	2	-	9.ú a 14.ú	2
<b>Spolu</b>		<b>13</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>20</b>

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky*. Praha : ČVÚT, 1983.  
 BURJAN, V. *Tvorba a využívanie školských testov v pedagogickej praxi*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-228-6  
 FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak skoumat lidskou duši*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6  
 CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4  
 LADÁNYIOVÁ, E. *Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-38-5  
 ROSA, V. *Metodika tvorby didaktických testov*. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-32-3  
 SIHELSKÁ-KÖBÖLOVÁ, E. *Metodika zisťovania čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : MPC, 2008.  
 SIHELSKÝ, B. *Ako tvoriť učiteľské didaktické testy: DT - nástroj na podporu procesov „učenia sa“ žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica : MPC, 2005.

**Summary:** In this article the reader will finding the basis for test measurement of the level of reading literacy of pupils at school (in a year group, class)

## DIAGNOSTIKOVANIE TECHNIKY ČÍTANIA U ŽIAKOV 1. STUPŇA ZŠ

Ján Pochanič, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

**Anotácia:** Predkladaný príspevok pojednáva o možnostiach diagnostikovania čitateľských spôsobilostí žiakov 1. ročníka, resp. 1. stupňa základnej školy, stručný prehľad klasifikácie chýb v čítaní, ktorý je doplnený o ostatný výskum autora zameraný na úroveň čitateľských spôsobilostí žiakov v závislosti od prevládajúcich metód výučby elementárneho čítania.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, kvality čítania, klasifikácia chýb, technika čítania

Čitateľská gramotnosť (reading literacy) nie je v našej spoločnosti nový pojem. Jeho obsah, ako aj význam, sa modifikuje v súlade so zmenami a požiadavkami spoločnosti. Zvlášť v ostatných rokoch môžeme sledovať enormný záujem o problematiku čitateľskej gramotnosti. Mnohé vyspelé krajiny sveta sa nikdy predtým tak intenzívne nezaujímali o úroveň čitateľskej gramotnosti. Potvrdzujú nám to sociologické prieskumy a monitoriny, ktoré pravidelne porovnávajú čitateľskú gramotnosť v mnohých regiónoch sveta. Najznámejšie z nich (i v našich podmienkach) sú PIRLS a PISA, ktoré boli zamerané predovšetkým na porozumenie prečítaného textu.

Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania - IEA, ktorá zastrešuje monitoring PIRLS považuje čitateľskú gramotnosť za základ osobnostného rozvoja a intelektuálneho rastu človeka. Pod pojmom čitateľská gramotnosť rozumie „schopnosť porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitateľa do-

kážu konštruovať význam z rozmanitých textov.“ (Obrancová et al. 2004, s. 8)

O tom, že i v súčasnosti neexistuje žiaden ustálený, preferovaný termín týkajúci sa čitateľskej gramotnosti nás uistí uje definícia Koršňákovovej, Heldovej et al. (2006, s. 2), podľa ktorých „čitateľská gramotnosť je spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom“. Je predpokladom rozvíjania čitateľských vedomostí a potenciálu, ktorý mu umožňuje aktívne sa zapojiť do života v spoločnosti.

Čitateľská gramotnosť je v súčasnosti chápaná ako základná kompetencia, bez ktorej nemôžeme dosiahnuť ostatné kompetencie, pričom dôraz je kladený predovšetkým na bazálne psychické procesy: zrakové a sluchové vnímanie. Zvlášť v prípravnom období a období vlastného nácviku čítania.

Pedagóg vníma, sleduje, posudzuje všetky kvalitatívne a kvantitatívne ukazovatele čitateľského výkonu, akými sú:

- technika čítania,
- správnosť čítania,
- porozumenie prečítaného textu,

- rýchlosť čítania. (Čížmarovič, Kalná, 1991)

Pri uvedenom diagnostikovaní je potrebný od učiteľa obzvlášť citlivý prístup, ktorý by zamedzil vzniku stresových situácií.

Samotnou klasifikáciou chýb pri čítaní sa zaoberalo viacero autorov. My ich uvádzame vzostupne podľa roku ich uverejnenia, resp. uvedenia do praxe. Brťka (1980) sa vo svojom výskume zaoberal chybami žiakov pri čítaní. Z následného výskumu vyplynuli nasledovné nedostatky:

- tiché hláskovanie textu s nasledovným prečítaním po slabikách - dvojité čítanie;
- slabikovanie;
- vynechanie písmena v slove;
- správne prečítanie po hláskach, ale vyslovenie inej slabiky, slova;
- správne prečítanie prvej slabiky, druhá slabika nesprávne, odhadom;
- správne prečítanie textu, ale neschopnosť jeho reprodukcie.

Podrobnejšiu a prehľadnejšiu klasifikáciu chýb pri čítaní žiakov spracoval Čížmarovič (1983). Konečnú klasifikáciu chýb pri čítaní rozdelil:

Podľa kvality zmien vo forme slova:

- zámery kvantity samohlások,
  1. zámery písmena alebo slabiky,
  2. zámery slova,
  3. vynechávajúce písmena alebo slabiky,
  4. vynechanie slova,
  5. pridanie písmena, slabiky alebo slova,
  6. prehodenie slabiky alebo písmena.

Podľa spôsobu čítania:

- slabikovanie,
  1. pauza medzi slovami,
  2. opakovanie slabiky,
  3. opakovanie slova,
  4. chyby v intonácii pri rôznych typoch viet.

O dva roky neskoršie Kopál, Tarcalová (1985) uvádzajú iné delenie chýb. Chyby dosiahnuté pri čítaní rozdeľujú na:

- chyby v technike,
- chyby v obsahu.

Čížmarovič, Kalná (1991) uvádzajú komplexne prepracovaný prehľad chýb vyskytujúcich sa pri čítaní žiakov základnej školy. Na základe celej škály chýb vypracovali záznam (protokol) vhodný na efektívne diagnostikovanie čítania žiakov, pozostávajúci z troch častí:

### 1. Chyby v technike čítania:

hlások - zámery, vynechávajúce, pridávanie, nedodržanie dĺžky, zámerna dĺžky;

slabík - prehodenie, vynechanie, pridávanie, opakovanie slabiky, nedodržanie mäkkeňa;

slov - vynechanie, skomolenie, dvojité čítanie, nesprávny prízvuk slov a predložkových spojení;

viet - nenáležitá pauza, nesprávna intonácia v strede, nesprávna intonácia na konci.

2. Chyby v spôsobe čítania: hláskovanie, neisté slabikovanie, plynulé slabikovanie, domýšľanie slov, slová bez zarážok.

3. Porozumenie textu: samostatne, pomocou otázok, neporozumenie textu.

Porozumenie prečítaného textu hodnotí Zelinková (2001, s. 138) podľa nasledujúcej stupnice:

Dieťa:

- rozpráva samostatne s detailmi,
- rozpráva stručne,
- rozpráva za určitej pomoci,

- potrebuje pomocné otázky,
- odpovedá jednoslovné, jeho odpovede sú strohé,
- konfabuluje (vymýšľa si), chyba mu porozumenie.

Ostatnú klasifikáciu chýb žiakov pri čítaní na Slovensku uskutočnili Kurincová, Seidler (1993). Išlo o prevzatie a doplnenie klasifikácie chýb žiakov pri čítaní od Čížmaroviča (1983). Ku chybám podľa kvality zmien vo forme slova pribudla chyba nezloženie slova. V súčasnosti môžeme registrovať profiláciu chýb takmer súbežne s vývojom doby.

My sme kvalitu osvojenia elementárneho čítania merali na základe metodiky autorov Čížmarovič, Kalná (1991), ktorá je zameraná na zisťovanie techniky, spôsobu, porozumenia a rýchlosti čítania žiakov v 1. a 2. ročníku základných škôl. Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň čitateľských spôsobilostí žiakov 1. ročníka, resp. 1. stupňa základnej školy v závislosti od prevládajúcich metód výučby elementárneho čítania. Vychádzajúc z uvedeného hlavného cieľa výskumu sme naformulovali nasledujúci čiastkový cieľ: zistiť úroveň čitateľských spôsobilostí žiakov (technika, spôsob, porozumenie a rýchlosť čítania).

Na zisťovanie, resp. evidenciu chýb v čítaní žiakov nám výrazne pomohol priložený záznam (protokol) o čítaní žiakov.

Protokol pozostáva z troch základných rubrik označených

Tabuľka 1: Pôvodný záznam o čítaní žiaka podľa Čížmaroviča, Kalnej (1991)

Dátum diagnostikovania		
Číslo textu		
I. CHYBY V TECHNICE ČÍTANIA	Hlások	Zámery
		Vynechanie
		Pridávanie
		Nedodržanie dĺžky
		Zámerna dĺžky
	Slabík	Prehodenie slabík
		Vynechanie
		Pridávanie
		Opakovanie
		Nedodržanie mäkkeňa
	Slov	Iné
		Vynechanie
		Skomolenie
	Viet	Dvojité čítanie
		Nenáležitá pauza
Nesprávna intonácia v strede		
Nesprávna intonácia na konci		
II. SPÔSOB ČÍTANIA	Iné	
	Hláskuje	
	Slabikuje neisto	
	Slabikuje plynulo	
	Slová domýšľa	
	Slová bez zarážok	
III. POROZUMENIE	Skupiny slov s nesprávnou intonáciou	
	Samostatne	
	Pomocou otázok	
VYHODNOTENIE	Nerozumie textu	
	Čas v sekundách	
	Počet správnych slov	
	Počet chýb I	
	Počet chýb II	
Plán		
Iné		

rímskymi číslicami I., II., III., z rubriky čas v sekundách, počet chýb a rubriky iné.

**Prvá rubrika (I.)** pozostáva z chýb v technike čítania, ide o chyby v čítaní hlások, slabík, slov a viet doplnených o ďalší typ chýb, nesprávnu intonáciu.

**Druhú rubriku (II.)** tvoria chyby v spôsobe čítania. Častokrát ide o chyby zapríčiňujúce zľú plynulosť spojenú s nízkou estetickou úrovňou čítania. Z mnohých uvedieme niektoré: zámena hlások, pridanie hlások, opakovanie slabík, pridanie slabiky, skomolenie slov, vynechanie slova a pod.

**V tretej rubrike (III.)** zisťuje učiteľ úroveň porozumenia prečítaného textu. Zvlášť v súčasnej dobe veľmi aktuálny problém takmer všetkých žiakov nielen základných škôl. Na zistenie úrovne prečítaného textu sa používajú otázky za textom, resp. vopred pripravené pomocné otázky. Ak žiak obsah prečítaného textu zodpovie samostatne bez pomoci otázok, konštatujeme, že číta s porozumením. Ak žiak samostatne nevyrozpráva obsah textu, resp. neodpovie ani na kladené otázky, číta bez porozumenia textu.

V rubrike **čas** v protokole o čítaní sa stretávame s časom 60 sekúnd (1 minúta), resp. so 120 sekundovým časom. Zvlášť v minulosti patril tento časový údaj medzi najpoužívanejšie. Zriedkavo sa stretávame i s takým spôsobom, že učiteľka zapíše do vyššie uvedenej rubriky čas žiaka, ktorý dosiahol po prečítaní daného textu. V takomto prípade sa konečný čas môže vyšplhať až na niekoľko minút. Nazdáme sa, že fixne daný 60 sekundový čas poskytuje väčšine žiakov dostatok času na prečítanie textu a učiteľovi ponúka rovnaké východzie podmienky pri meraní čitateľského výkonu žiaka. Pri diagnostikovaní rýchlosti môžeme sledovať počet prečítaných slov za časovú jednotku, pričom je dôležité, aby bol text pre žiaka primeraný a aby ho mechanicky neovládal prostredníctvom častého opakovania. Text, ktorý chceme so žiakmi diagnostikovať, musí byť pre nich neznámy. Jedine v takomto prípade môžeme hovoriť o správnosti a objektívnosti meraných čitateľských výsledkov žiakov.

V rubrike **počet chýb** sa zapíše počet vyskytujúcich sa chýb v prečítanom texte. Existuje i iný variant, a to, že osobitne sa zapíšu chyby v technike čítania (I. rubrika) a chyby v spôsobe čítania (II. rubrika). Čím konečné zapísanie čitateľských chýb môže nadobudnúť i takúto finálnu podobu: 5/7.

Ostatná rubrika **iné** môže obsahovať javy vyskytujúce sa pri čítaní. Napríklad chyby spôsobené vplyvom nárečia. V našom výskume sme nezaznamenali výskyt chýb spôsobených vplyvom východoslovenského (šarišského) nárečia (kontrolná trieda), respektíve trnavského nárečia (experimentálna trieda) aj keď išlo o žiakov z územia silno ovplyvneného nárečím.

Konštatujeme, že viackrát opakujúce sa chyby sme v našich meraniach počítali za jednu konštantnú chybu. Chyby v čítaní definujeme ako nesprávne kvalitatívne odchýlky od predlohy textu, týkajúce sa hlásky, slabiky, celého slova či vety.

Uvedené rozsiahle delenie vyplýva zo snahy autorov ponúknuť dotazník obsahujúci všetkými typmi chýb. Už naše meranie v 1. etape výskumu odhalilo neaktuálnosť niektorých uvedených chýb ponúkaného záznamu, alebo výskyt nových, v zázname neuvedených chýb. Na základe spomínanej skutočnosti sme museli pristúpiť k **inovácii záznamu** žiakov, ktorý predstavoval **výskumný nástroj na diagnostiku čítania žiakov**.

Vlastné diagnostikovanie sme realizovali pomocou diktafónu. Čitateľské výkony žiakov sme si nahrávali a následne po prečítaní textu sme ich pretransformovali do čitateľského protokolu žiakov. Takýmto spôsobom sme získali jasný prehľad

Dátum diagnostikovania		
Číslo textu		
I. CHYBY V TECHNICE ČÍTANIA	Hlások	Zámeny
		Vynechanie
		Pridávanie
		Opakovanie
	Slabík	Vynechanie
		Pridávanie
		Opakovanie
	Slov	Vynechanie
		Skomolenie
		Dvojité čítanie
		Nenáležitá pauza medzi slovami
		Nenáležitá pauza v strede slova
Nesprávne priradená koncovka v slove		
Nesprávna intonácia na konci slova		
Viet	Nenáležitá pauza medzi vetami	
	Vynechanie	
	Nesprávna intonácia na konci viet	
	Opakovanie	
	Pridanie nedefinovateľných zvukov	
II. SPÔSOB ČÍTANIA	Hláskuje	
	Slabikuje neisto	
	Slabikuje plynulo	
III. POROZUMENIE	Samostatne	
	Pomocou otázok	
	Nerozumie textu	
VYHODNOTENIE	Čas v sekundách	
	Počet správnych slov	
	Počet chýb I	
	Počet chýb II	
	Iné	
Plán		

Tabuľka 2: Inovovaný záznam Pochaniča (2006)

o kvalite čitateľského výkonu žiakov. A získali sme analýzu chýb celej triedy.

Základný súbor nášho výskumu predstavovali žiaci základných škôl, ktorí v školskom roku 2005/2006 navštevovali prvý ročník (1. a 2. etapa výskumu) a v školskom roku 2006/2007 navštevovali druhý ročník (2. etapa výskumu). Keďže na Slovensku v súčasnosti okrem Základnej školy na Bottovej ul. v Trnave neexistuje žiadna trieda, v ktorej sa systematicky využívajú metódy tvorivej dramatiky (škola bola experimentálnym pracoviskom pri overovaní uvedenej alternatívy), zámerným výberom sme si zvolili práve spomínanú školu. Jej prvý ročník, (resp. druhý ročník) sa stal našou experimentálnou skupinou. Následne sme k nej zámerným výberom vybrali kontrolnú skupinu - Základnú školu Májové námestie v Prešove, ktorá sa s experimentálnou skupinou najviac stotožňovala v počte respondentov, v približne rovnakom veku učiteľky, v rovnakej dĺžke praxe v prvých ročníkoch a v prostredí. Učiteľka v kontrolnej skupine neprejavila záujem o metódy tvorivej dramatiky a vo svojej práci i naďalej preferuje klasický spôsob výučby. Výberový súbor tvorilo 43 respondentov. V experimentálnej skupine bolo 22 respondentov, z toho 10 chlapcov a 12 dievčat. V kontrolnej skupine bolo 21 respondentov, 10 chlapcov a 11 dievčat. Ani u jedného respondenta sme nezaznamenali prípad odloženej školskej dochádzky, resp. opakovanie ročníka. V prvej časti nášho experimentu sme sa zamerali na porovnanie kvality osvojenia si čítania v expe-

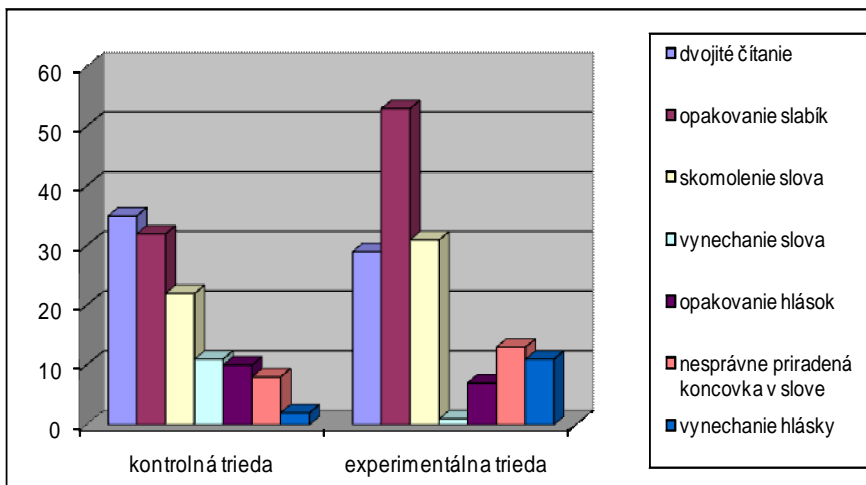


rimentálnej a kontrolnej triede. Vychádzali sme z predpokladu, že tvorivá dramatika realizovaná pri výučbe žiakov ovplyvňuje kvalitu osvojenia si čítania v prvom a druhom ročníku základných škôl v porovnaní s tradičným spôsobom vyučovania. Predpokladali sme, že v experimentálnych triedach, kde sa budú uplatňovať metódy tvorivej dramatiky, budú žiaci dosahovať štatisticky významne lepšie výsledky vo všetkých ukazovateľoch kvality čítania.

Na základe záznamov žiakov sme pri technike čítania zistili celkovo 19 druhov chýb. Najfrekvencovanejšie chyby žiakov oboch tried sme zsumarizovali do grafu 1.

Celkovo vo vstupnom (1.) a výstupnom (3.) meraní žiaci najviac chybovali v trojslabičných slovách. Paradoxne v 2. meraní robili žiakom najväčšie ťažkosti viac dvojslabičné, ako trojslabičné slová. Tým sme sa do určitej miery stotožnili s tvrdením Zelinkovej (2001), ktorá uvádza, že technicky náročnejší text, spoluhláskové skupiny, dlhé a menej frekvencované slova do značnej miery zapríčínajú zhoršenie techniky čítania i nárast chybovosti. Po spracovaní konečných výsledkov výstupného merania sme zistili, že u žiakov experimentálnej i kontrolnej triedy došlo k výraznému nárastu chýb oproti druhému meraniu.

Nazdávame sa, že spomínaný nárast chýb bol dôsledkom prázdnin, počas ktorých väčšina žiakov 1. ročníka nečíta, aj keď na utvrdenie nadobudnutých čitateľských spôsobilostí by to bolo potrebné. Ako jednu z možných variantov uvádzame nami napísanú písmenkovú knihu (Abeceda na prázdninách), pomocou ktorej by si žiaci ozrejmili a zdokonalili písmeň



Graf 1 Frekvencia chýb žiakov v technike čítania

a čitateľský prejav počas letných prázdnin.

Záverom konštatujeme, že aj keď sa ani v jednom meraní techniky čítania nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou triedou na zvolenej hladine významnosti, rozdiel medzi žiakmi experimentálnej a kontrolnej triedy narástol v prospech žiakov experimentálnej triedy. Za pozitívum pri meraní techniky čítania považujeme i zostavenie inovovaného záznamu čítania, ktorý korešpondoval a odzrkadľoval súčasný stav evidencie chýb v čitateľskom prejave žiakov prvých, resp. druhých ročníkov základných škôl.

Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali pri meraniach ostatných kvalít čítania (pozri Pochanič, 2008). Tie sme sa kvôli značnému rozsahu nášho výskumu rozhodli postupne zverejňovať v ďalších príspevkoch. Z uvedeného dôvodu sa v tomto príspevku venujeme prvej z kvalít čítania - technike čítania.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELÁSOVÁ, L. *Výbrané kapitoly z didaktiky písania*. Prešov : PF PU, 2002. ISBN 80-8068-095-7
- BRŤKA, J. - HALAJ, J. *Didaktika čítania a písania*. Bratislava : SPN, 1981.
- ČÍZMAROVIČ, Š. - KALNÁ, V. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava : SPN, 1991. ISBN 80-08-00419-3
- DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1628-8
- KOPÁL, J. - TARCALOVÁ, Ž. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1985.
- KURINCOVÁ, V. - SEIDLER, P. *Výbrané kapitoly z didaktiky začiatocného čítania a písania*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1993. ISBN 80-85183-53-6
- POCHANIČ, J. *Abeceda na prázdninách*. Prešov : PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-784-7
- POCHANIČ, J. *Možnosti výučby elementárneho čítania metodickým systémom tvorivej dramatiky*. Prešov : PF PU, 2008 (nepublikovaná dizertačná práca)
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-326-0

**Summary:** The contribution deals with the possibilities of diagnosing of the first class pupil's reading eligibilities, the brief summary of the reading mistakes clasification, which is supplemented with the last research of the author that is aimed at the quality of pupil's reading eligibilities connecting to prevailing learning methods of elementary reading.

## VÝTVARNÝ PREJAV RÓMSKYCH DETÍ ALEBO KEĎ MAĽUJÚ A KRESLIA RÓMSKE DETI...

Alena Sedláková, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

**Anotácia:** Príspevok prináša niekoľko poznámok o kresbách rómskych detí, analyzuje niektoré práce a predkladá pohľad na výtvarný prejav.

**Kľúčové slová:** detský výtvarný prejav, maľba pastelom, expresia, motívy, kompozícia, farby.

### Úvod

Výtvarný prejav sa vyvíja u všetkých detí. Otázkou je, do akej miery, hodnoty a kvality. Kreslenie je základnou kreatívnou

činnosťou takmer všetkých detí. V literatúre nájdeme mnohé poznatky a výskumy o vývoji detskej kresby, spočiatku je to bezobsažná čmáranica, neskôr pribúdajú - a to s rozvíjajúcimi

sa životnými skúsenosťami a zručnosťami detí. Ich prvotná komunikácia, za ktorú sa považuje práve kresba, je v tomto útlom veku doplnená verbálnym prejavom, výpoveďou a nevyhnutným dopovedaním toho, čo je na obrázku. Dieťa má potrebu vysvetliť dospelému človeku, že na obrázku je presne „to a to“. Takáto forma sa nazýva druhotnou komunikáciou.

Ako je to teda v prácach detí rómskych? Aký je ich výtvarný prejav? Často sa stretávame s názormi, že to je typicky rómska kombinácia farieb, lebo sa vedľa seba ocitnú farby kontrastné, zvláštne miešané a používané na snád' aj atypických miestach. No je to iba naša osobitá skúsenosť s týmto pohľadom na používanie farieb alebo je to typická, ba až geneticky daná vlastnosť inej kultúry?

Premýšľali sme nad tým, prečo sa s takými farbami rómske deti stotožňujú a potom ich včlenia do svojho výtvarného prejavu. Zvažujeme tieto príčiny:

- Sociálne zázemie ovplyvňuje farebné cítenie a videnie.
  - Kultúrno-spoločenské dispozície - ako pôvod v genetickom kóde.
  - Farebné podnety používaných domácich predmetov.
  - Škála farieb, ktoré deti poznajú z pozorovania a vnímania okolitého sveta: zem na výkrese je zelená alebo hnedá; nebo je modré; domy sú farebné - čo vyplýva z používania rôznych materiálov, strom má tradične hnedý kmeň a zelenú korunu, kvety sú vždy farebné a s prevahou červene.
- Niektoré výtvarné prostriedky sme v priebehu výchovy ako pedagógovia dokázali deťom predložiť v našom videní, pretože sa to vyžadovalo a vyžaduje podľa noriem, čo nie je negatívum, no ani pozitívum.

Na začiatku našich úvah o detskom výtvarnom prejave rómskych detí, o hľadaní výpovednej a estetickú hodnoty, o snoch a túžbach v ich výtvarnej produkcii, či prácach ľudí aj napríklad s mentálnym postihnutím, by sme uviedli niekoľko myšlienok Milana Valentu. Uvažujeme nad tým, prečo práce rómskych detí alebo ľudí s mentálnym či fyzickým postihnutím v súčasnosti skôr zaujmu a páčia sa, prečo si ľudia s mentálnym postihnutím dokážu nájsť svoje postavenie vo výtvarnom svete vlastným výtvarným prejavom, a prečo sa to považuje z istého hľadiska za umenie. M. Valenta (2005) píše o tom, že sa to deje z dôvodu akéhosi chýbajúceho prirodzeného altruizmu v človeku, pocitu, ktorým si človek tento altruizmus vynahrádza práve tým, že svoje emócie venuje týmto ľuďom aj týmto spôsobom. A nad tým sme sa zamysleli práve v snahe chápať výtvarnú expresiu prác rómskych detí. V druhom rade nám ide o tú výpoveď, v ktorej sú skryté túžby a sny všetkých detí, nielen rómskych. Na svete sa všetky deti chcú prejaviť v tom dobrom svetle a svoj svet vytvárajú aj výtvarne. Robia to kresbou, maľbou, modelovaním a iným spôsobom. Nám ide o to, ako u nich tento pocit upevniť a nebať sa zachovať ho čo najdlhšie a najprirodzenejším postupom v živote a v škole, inými slovami v edukačnej a rodinnej realite.

### Detské práce rómskych detí

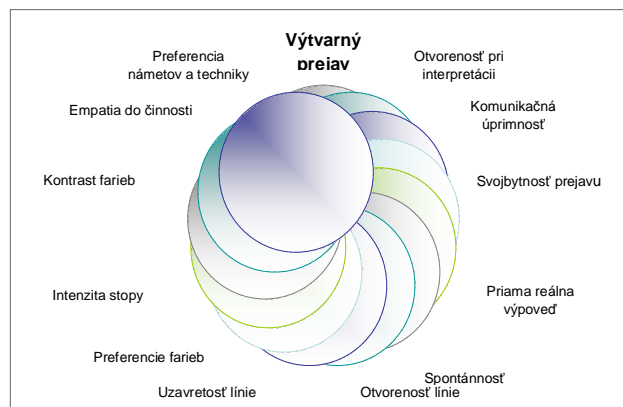
V motívoch a zobrazeniach sa ich výtvarné práce od ostatných detí v súčasnosti odlišujú expresivitou a používaním výtvarných prostriedkov. Tie má v škole, špeciálnej alebo základnej, pedagóg z rozličných dôvodov k dispozícii. Vieme, že ekonomická kríza zasiahla aj do tejto sféry a v tomto prípade ťahá za sebou nekonečný reťazec problémov. Z vlastnej skúsenosti poznáme, že výtvarný pedagóg do školy dodnes prináša výtvarný materiál, nástroje na maľovanie a experimentovanie, pravda, ak ten pedagóg má osobitý vzťah k výtvarnej činnosti. Jeho činnosť sa potom odrazí aj v tom, že deti

rady a s nedočakavosťou realizujú výtvarné práce. V najlepšom prípade si výtvarný pedagóg pripraví aj výtvarné projekty, ktoré realizuje postupne v naplánovanom časovom horizonte. Výtvarný projekt sa od bežného vyučovacieho projektu odlišuje tým, že vo svojej podstate a štruktúre celku projektu *ukotvuje* zásadne **výtvarný problém**. Fázové riešenie členenia celého projektu vo výtvarnom zmysle slova pozostáva z nadväznosti tak, že samotné výtvarné práce potom tvoria jednotný výtvarný rad - výtvarný celok, pričom sa jednotlivé fázy vždy usilujeme tematicky prepájať.

Tak nám môžu vzniknúť zaujímavé výtvarné práce, pričom ide v prvom pláne o celkový výtvarný proces diania, ktoré môžeme analyzovať a vnímať ich ako pomocný prostriedok pre ďalšie interpretácie o deťoch. Táto oblasť však prepája kompetencie diagnostikovania podľa detských výtvarných prejavov.

Detské práce a výtvarné činnosti rómskych detí je však potrebné podporovať, a tak aspoň v pokusoch dosiahnuť istú mieru sociálnych, výpovedných a estetických hodnôt pre tieto dôvody:

- svojbytný a emocionálne prevládajúci prístup vo výtvarnom prejave,
- pre potrebu sociálneho kontaktu s inými deťmi,
- pre ich prirodzenú a rozporuplnú tendenciu vymykať sa pravidelnosti v činnostiach,
- za prevažne nesystematickej prípravy na vyučovanie,
- na získanie dôslednejších kompetencií v systematickosti prípravy na edukačnú realitu,
- rozvíjanie a podporovanie verbálneho prejavu na základe vizuálneho obrazu, ktorým sa vyjadrujú počas výtvarných činností,
- upevňovanie komunikačnej úprimosti vo výtvarnom procese, a tým aj stupňovanú snahu o úplnú komunikačnú úprimosť detí,
- upevnenie výtvarných zručností a návykov na zachovanie estetickú hodnoty v ich kultúrnej podobe svojbytnosti prejavu,
- preferovať také výtvarné techniky a námety, ktoré sú prirodzené a primerané v ich životnej kultúre a prirodzene ich prepájať so súčasným životom a jeho etickými hodnotami,
- akceptovať výtvarnej spontánosti a spájanie kontrastného farebného vnímania a symbolických prvkov.



Obr. č. 1: Schéma prelinanie východisk a cieľov vo vyučovaní výtvarnej výchovy.

### Význam a podstata detských kresieb a malieb

Pojmom detský výtvarný prejav označujeme prejav dieťaťa, ktorý nachádzame vo výtvarnej reči ako formu kresby, maľby, modelovania, výtvarný prác vytváraných z papiera alebo iných materiálov, ktoré dieťa dokáže vlastnými silami esteticky pretvárať a následne nimi manipulovať. Podstatu

analogicky nachádzame vo výtvarnej reči ako projektívnej formy.

Podobne definuje tento pojem B. Šupšáková (2000), pričom dodáva, že výtvarný prejav je viazaný na aktuálny psychický stav a štruktúru osobnosti a ontogenézu. Kresba, maľba či iná práca výtvarného charakteru vypovedá o sociálnom prostredí. (A to, každého človeka.)

V týchto prácach nachádzame výtvarne zašifrované alebo priamo stvárnené sny, spomienky a túžby všetkých detí. R. Davido upozorňuje, že detská kresba je jedným z najvhodnejších prístupov na poznanie osobnosti dieťaťa. Nie je iba jednoduchou hrou alebo snením, ale „*zahrnuje v sobe jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet*“ (Davido, 2001, s. 15). O úrovni rozumových schopností vo veľkej miere rozhoduje úroveň rozvinutosti kresliarskych schopností. Ide najmä o primerane rozvinuté zrakové vnímanie, senzomotorickú koordináciu, čiže koordináciu medzi okom a rukou a jemnú motoriku (motoriku prstov). Kresba ukazuje, ako dieťa vníma okolitý svet, ako o ňom rozmýšľa, ako ho chápe. Podobnosť kresby s realitou môže byť niekedy výrazne potlačená. Dieťa kresbou napriek tomu vyjadruje svoj postoj k objektu, preto v nej môžu prevládať subjektívne, pre dieťa dôležité znaky, alebo iba to, čo o objekte v danom vývinovom období vie. Na zistenie spomenutých informácií o jedincovi nám slúžia rôzne testy s využitím kresieb a malieb. Spomenieme známy Lüscherov Test Farieb, Test Stromu, Test Rodiny, Test začarovanej rodiny (zvieracej), Test Kinetic Family Drawing (KFD), Test Postavy, Obkresľujúci test, Test kresby ľudskej postavy, ktorý je zároveň súčasťou orientačného testu školskej zrelosti, testy na rozvoj kreativity dieťaťa a mnohé iné. Detská kresba má v psychológii významné postavenie. No treba mať na zreteli, že sa nepoužíva ako samostatná metóda na skúmanie detskej osobnosti. Je iba akýmsi doplnkom inteligenčných testov, pomôckou pri posudzovaní osobnostných črt, využíva sa spolu s dotazníkmi alebo posudzovacími škálami hlavne kvôli tomu, aby sme sa vyhli jednostrannému alebo nesprávneho výkladu (Kováč, 1964).

Príspevkom prezentujeme niektoré nami získané poznatky z praxe počas voľných a spontánnych výtvarných činností pri práci s rómskymi deťmi a postupovali sme nasledovne:

- Na to, aby sme získali potrebné informácie o individualite žiakov, ich výtvarnom ponímaní sveta, sa využíva viacero metód, medzi ktorými dominujú pozorovanie a vzájomná komunikácia.
- Viedli sme prirodzený individuálny rozhovor s dieťaťom o tom, čo kreslí a po čom túži.
- Analyzovali sme motívy a farebné plochy z pozorovaní výtvarných činností - kresba suchým pastelom.
- Na základe podôb a výtvarne stvárnených motívov sme subjektívne analyzovali niekoľko symbolov v detských rómskych prácach.

Pozorovania výtvarných prác a rozborov výsledkov činnosti sa týkali predovšetkým interpretácie kresby, prítomnosti základných znakov kresby, interpretácií, či je kresba primeraná veku dieťaťa, akú čiaru spojenú s výrazom využíva, či aké je geometrické rozvrhnutie kresby. Čo sa týka symboliky farieb, všimli sme si to, aké farby dieťa obľubuje, prípadne vôbec nepoužíva a ktoré symboly v kresbe napríklad využívalo najviac, akým spôsobom realizovalo kresbu ľudskej postavy. Rozhovor, zväčša individuálny, bol pomerne vhodným určujúcim medznikom pri spontánnej výtvarnej práci počas kresby pastelom. Týkal sa stvárňovania vlastných emocionálnych pocitov, túžob a snov predstavujúcich blízku

budúcnosť. Stávalo sa nám, že sprievodný rozhovor o kresbe poodhalil javy aj obrazy, ktoré na prvý pohľad neboli z kresieb jednoznačné. V kresbách sa objavili nevedomé aj vedomé túžby a priania. Dieťa bolo v kresbe motivované tým, čo ho baví, zaujíma, alebo trápi. Kresbou sa snažilo vyjadriť abstraktné pojmy, myšlienky, postoje.

Rozdielnosť vo výtvarnom prejave sme na základe rozdielnosti výtvarných schopností pozorovali na základe dvoch výtvarných typov, ktoré sú známe pod pojmi:

- vizuálny (extrovertný, zmyslový, javový) typ,
- imaginatívny (introvertný, fantazijný, pretvárajúci) typ.

Vizuálny typ má rozvinutejšie schopnosti pozorovať a analyzovať vonkajšie javy skutočnosti, ako tvary, farby, veľkostné vzťahy. Tento typ, najmä pri zobrazovaní figuratívnych činností v tematických prácach a pri zobrazovaní prírodnín a predmetov, smeruje skôr k vizuálnejšej a členitejšej výtvarnej forme.

Imaginatívny typ vychádza tiež zo skutočného vnímania, poznávania, predstáv, ale sa opiera skôr o zážitok, vlastný postoj a hodnotenie skutočnosti. Vo výtvarnom prejave sleduje skôr výraz, výtvarnú pôsobivosť ako zobrazenie a vonkajšiu javovú podobnosť. V rámci základných výtvarných typov, ako sú vizuálny a imaginatívny, sa ešte uplatní doplňujúce členenie podľa výrazových prostriedkov na typ grafický, ktorý sa vyjadruje dobre líniou, maliarsky typ, vyjadrujúci sa dobre pri plošnom vyjadrení farbou a priestorovo-konštruktívny typ, ktorý sa vyjadruje dobre pri modelovaní, pri práci s materiálom a pri konštruovaní priestorových foriem a materiálov. Poznanie oboch základných výtvarných typov a plynulých prechodov medzi nimi, ako aj doplňujúceho členenia, umožní učiteľovi pristupovať k žiakom individuálne v procese a pri hodnotení. Napríklad aj pri riešení výtvarných úloh umožní žiakom použiť výtvarnú techniku podľa vlastnej voľby, či už ide o kresbu, maľbu, priestorové vytváranie, modelovanie a pod. Proces osvojovania obsahu ako aj výsledok je individuálny, lebo vychádza z individuálneho výtvarného vnímania, videnia, myslenia, prežívania a hodnotenia predstáv pamäti a fantázie. Tento proces má divergentný charakter, lebo nevedie k jednému riešeniu podľa vzoru, ale k rozličným individuálnym výtvarným riešeniam. Ich znakom je často rozdielna úroveň zobrazenia v tom istom veku, na ktorej nezávisí priamo úroveň výtvarnej pôsobivosti, výtvarnej hodnoty, pretože je rovnako hodnotná. (Ferliková, Macko, 2005, s. 7-8).

### Sny a túžby vo výtvarnom prejave rómskych detí

V nasledujúcich obrázkoch môžeme identifikovať autoštylizáciu a imagináciu osobných predstáv o sebe samom. Obr. č. 2 nám predstavuje hravú a spontánnu kresbu 11-ročného chlapca, ktorý stvárnil v technike suchých pastelí výraznú a proporcionálne či tvarovo deformovanú postavu, ženskú postavu. Napriek ponúkanej širokej škále farieb si chlapec zvolil tri farby a ich varianty: modrá, oranžová, hnedá. Realnosť prázdneho priestoru je dotváraná prstami - čo sa môže považovať za prstomaľbu suchým pastelom. Automatizmus je tu považovaný za silný emocionálny prvok, ktorý súvisí so vzťahom k matke, svedčí o tom stvárnenie slnka a kvetiny. Táto farebná súhra je znakom spojitosti so sociálnou sférou. Ak použijeme symboliku farieb, hnedá predstavuje vzťah k zemi, oranžová je zmiešaná z dvoch farieb: žltej a červenej - tu môžeme vychádzať z poznatkov symboliky oboch farieb, žltá je zemská sprasa a symbolicky zastupuje aj v istej miere zlatú farbu. Červená je v našej kultúre vnímaná ako farba energie a lásky, no napríklad v starom Egypte predstavovala





Obr. č. 2 Práca nám môže predstavovať aj samotnú autoštylizáciu autora.

všetko nebezpečné a zlé. Vlastne u nás aj z hľadiska opatrnosti znamená Pozor!, alebo označenie Nebezpečenstvo! Pri oranžovej sledujeme primeranú intenzitu tónu. Modrá je symbolicky viazaná na nebo a vzduch, či vodu - teda prvky, ktoré nespútava žiaden zákon, snáď len ten vesmírny... V tomto prípade sa dá chápať ako silný emocionálny príklon k nespútanosti, slobode a voľnosti, kto-

rá je tendenčná s danou kultúrou. Napriek týmto interpretáciám je práca 11-ročného chlapca rómskeho pôvodu veľmi zaujímavá z hľadiska kompozície tvarovej, farebnej, a lineárne načrtáva diagonálu. Postavy sa usmievajú, teda aj slnko, ktoré je antropomorfizované znakmi ľudskej tváre. Úsmev značí spokojnosť a radosť, v túžbe predstavuje upevnenie spojitosti s blízkym človekom a neobmedzenú náklonnosť k dobrej matke, aj keď temperamentnej. Čo sa nám podarilo zistiť z druhotnej komunikácie. Postave však chýbajú ruky a to sa z diagnostického hľadiska nevyhodnocuje pozitívne. Ak by sme boli diagnostikom, potom by sme uvažovali aj o delikventnom čine toho chlapca, prípadne by sme mohli zvažovať aj skúsenosť s touto problematikou. Alebo iná verzia: jednoducho tu chýba manuálna zručnosť ruky človeku správne namaľovať. No z druhotnej komunikácie to nebolo možné jednoznačne určiť, snáď z opatrnosti chlapca - pred cudzou osobou, čo je tiež dané.



Obr. č. 3

Na obr. č. 3 maľovala 12-ročná Alžbeta dva domy a strom, ktoré sú dotvorené farebne odlišne od predošlého obrázka viacerými farbami. Práca nie je chudobná na farby, no

na motívy snáď áno. Výrazná deformácia prvkov a automatizmus, či antropomorfizmus dominujú, a naznačujú síce rozmanitú expresivitu, no emocionálne zmiešanú, až hyperaktívnu. Akoby sa tu dievča nedokázalo odpútať od reality a to snenie je ukryté v dynamike línií a farbách. Aj tu je uplatnená prstomaľba a výrazná práca rozotierania farieb po ploche papiera, čo predstavuje sklon k tomu, že je potrebné zanechávať výrazne, ale tajomne akúkoľvek stopu po nástroji. Z farieb tiež prevláda hnedá, potom v menšej miere modrá a zelená. Dominuje potreba najprv všetko nakresliť jednou farbou, tu bola kresba v čiernej farbe a potom bola línia doplnená farbami. Grafický typ je prepojený s imaginatívnym. Vizualný prejav v tejto výtvarnej práci je aj vďaka tomu, že je celá pracovná

plocha členená, smer línií je v rozmanitom pohybe, no chýbajú rozpracované detaily, čo je snahou uchovať veľa svojich predstáv buď v tajomstve, no je aj znakom toho, že dievča zatiaľ nedokáže svoju predstavu sna, či spomienku dostatočne výtvarne a zručne stvárniť.



Obr. č. 4

Obrázok č. 4 nám namaľovala 8-ročná Nikola a u nej vidíme aj preklápanie - sklápanie, pravda dominuje podpis, znak toho, že písanie je na prvom mieste, no zjednodušená, proporcionálna a tvarovo deformovaná podoba motívov predstavuje tajomstvo, ktoré nebude zatiaľ odhalené. V kresbe suchým pastelom tiež spája vlastný grafický prejav s imagináciou a farbami, ktoré sú miestami rozotrené. Takto vlastne prechádza do techniky maľovania - maľby, pretože celá plocha podkladu je pomalovaná - práve suchým pastelom. Strom je pekne tvarovaný, teda môžeme uvažovať o kultivovanom a čistom výtvarnom prejave, aj keď ešte chudobnom na detaily.

Obrázok č. 5 namaľoval Lukáš, tiež 8-ročný a v jeho výtvarnom prejave je kompozícia otvorená, rozptýlená po celej ploche a prevažuje tvarová a proporcionálna deformácia. Skála farieb je obohatená o fialovú. Fialová je zmiešaná z modrej a červenej, no vo farebnej kompozícii nie je vhodné vedľa seba ukladať tieto dve základné farby. Sú veľmi expresívne a samé pomerne silno pôsobia. Vzájomne sa vylučujú, lebo obe chcú vizuálne zasahovať ľudskú sieťnicu, ba ju aj zasahujú a pomerne rovnako intenzívne. Automatizmus je zrejмый pri stvárnených ľudských črtách a snahe zobrazit' aj detaily, ktoré sú dôležité z hľadiska Lukášovej druhotnej komunikácie.

Obr. č. 5



(Pozn.red.: Obrázky vo farbe nájdete na [www.rozhlady.pedagog.sk](http://www.rozhlady.pedagog.sk))



**Výsvetlivky:****Expresia** - vyslovenie, vyjadrenie; výraznosť, výraz.**Emocionalita** - je aktuálny citový sprievod a súčasť prežívania; relatívne trvalá súčasť vzťahov človeka k okoliu i k sebe samému.**Autoštylizácia** - premietnutie autorskej predstavy do obrazného subjektu básne, stotožnenie sa so skutočnou alebo fiktívnou podobou.**Lüscherov test** - psychodiagnostická metóda testovania človeka zisťovania obľúbenosti farieb na základe duševnej dispozície a psychického rozpoloženia človeka v danom - skúmanom momente.**KFD** - Test Kinetic Family Drawing - test o vzťahoch v rodine.**Kernov test** - test je určený na vyšetrenie detí pred vstupom do školy.**ISCED 1** - schválený slovenský štátny vzdelávací program.

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 3/7083/09 „Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov“. Vedúca projektu: PaedDr. Iveta Sebeňová, PhD., spoluriešiteľka: Mgr. Alena Sedláková, PhD.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4EMMERICHOVÁ, I. *Obraz sveta a estetická štruktúra*. Bratislava : Pravda, 1986.FERLIKOVÁ, K., MACKO, A. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku ZŠ: metodická príručka*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2003. ISBN-80-85756-77-3KOVÁČ, B. *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. Bratislava : Mladé letá 1964.KULKA, J. et al. *Komplexní analýza uměleckého díla I*. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 1986.POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, J., JANOTOVÁ, D. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava : SAP, 1993. ISBN 80-85665-07-7SEDLÁKOVÁ, A. Projektové vyučovanie na výtvarnej výchove. In: *Pedagogické rozhľady*, 2002, č. 2, s. 16 - 19, dostupné z <http://www.rozhľady.pedagog.sk/2002.htm>ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : DIGIT 2000. ISBN 80-968441-0-5VALENTA, M. Outsider Art a umelci s mentálnym postihom. In: *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 4, s. 285-293, ISSN 1211-2720**Summary:** This paper presents some remarks on the paintings of Roma children, and analyzes some of the work by look at the artistic expression.

## UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ A TERAPII - HAPTICKÝ PŘEPIS

Kateřina Dyrtrtová, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem

**Anotace:** Článek se zabývá různými druhy vidění a budováním haptického přepisu vybrané vizuality. Snaží se odhalit různá nastavení lidské psychiky, která přistupuje k tvorbě vždy s jiným počátečním stavem, s jinou zkušeností a s jinými schopnostmi.**Klíčová slova:** vidění, interpretace, prekoncepty, haptická zkušenost

### 1. Úvod: vědomí různých zobrazovacích systémů a různých druhů vidění

Žijeme v době exploze nehmataelných ale veľmi účinných informácií. Ve spojených systémoch putuje veľké množstvo nerozlišených dát vychýlených z domovských sfér: ze sveta slov, obrazů a zvuků. Vychýlených a nově použitých. Staré s novým. Obrazy v obrazech, přenosy v přenosech, data v datech, interpretace v interpretaci jsou běžné denní oříšky k rozlousknutí při výuce výtvarné výchovy.

V našem článku si budeme klást otázky, nakolik je výkon učitele vizuálních oborů v takovém prostředí nový, potřebný a důležitý. Nakolik je tvůrcem a nakolik eklektikem.

Nasadě je tedy důležité rozhraní otázek: (a) kdy se tvorba vizuálního, oboru stává didakticky zneužitou, okleštěnou na pouhou učitelovu pomůcku a (b) kdy je svébytným kvalitním tvůrčím projevem, kde jedním z hlavních kritérií je vědomě nastavená funkčnost režijních kroků výuky. Dotýkáme se tak několika problémů najednou a všechny musí učitel vizuálního oboru osvětlit.

- Jaký druh vidění preferuje naše společnost?
- Jak se tedy liší od vidění a vnímání člověka například na Borneu?
- Jaké zobrazovací systémy zrodila naše doba?
- Jaké jiné systémy zobrazování existovaly v jiných kulturách?
- Můžeme je vzhledem k naší „nakaženosti“ dneškem pochopit?

- Nebo deformujeme výklad minulého vlastními systémy vnímání a myšlení?

Začneme naše úvahy citátem:

„Nevinné oko neexistuje, vždy přistupuje k dílu posedlé vlastní minulostí.“

„Nejen jak, ale i co oko vidí, se řídí potřebami a předsudky. Vybírá si, odmítá, pořádá, rozlišuje, spojuje, třídí, analyzuje, tvoří.“ (Goodman).

Nejprve si vysvětleme, jak široce chápeme termín „vidění“. Vidění tedy chápeme jako smyslem, zrakem předávanou informaci mozku, který vidění zpětně ovlivňuje. Naše vědomí projektuje do vidění zkušenosti a různé myšlenkové konstrukty, které jsme měli „vyhotoveny předem“. Použijeme-li termín vidění například ve větě „vidění je relativní“, jedná se o souhrn smyslu s mozkiem a do slova „relativní“ započítáváme například i zapojení kulturních vzorců, zvyku na jistá zobrazovací schémata. To je zřejmě způsobeno mozkiem a ne smyslem. Ještě intenzivnější znalost o fungování mozku „v oku“ zaznívá ve větě: „nejen jak, ale i co oko vidí, se řídí potřebami a předsudky“. Oko a vidění jsou termíny označující složitou souhrn oko-mozek a tak je také nutno je chápat.

Vnímáním světa vnucujeme podobu, fungování své mysli. Například duálnost světa, binární dvojice: napravo - vlevo, dobro - zlo, 0 - 1, protože vnímáme uvědoměním si odlišností, rozdílů. Vytváříme mechanismy (jazyk, umění, chování),

kterými se snažíme pochopit a utřídit svět (symetrie, rytmus, opakování spojené s dechem, krokem, tepem našeho těla). Tyto mechanismy vytváří vztahové struktury. Čili mezi vnímání a realitu je vložen jakýsi „filtr“:

Navíc k předešlému tématu, které musí řešit učitel každého oboru (zejména učitelé jazyků a literatury), zde musíme počítat s tím, že učitel své žáky seznamuje i s tím, že se v dějinách vizuálního oboru mění systémy a normy zobrazování. Renesanční statický model úběžníkového kulisovitého prostoru srovnáme s předchozím dynamickým modelem založeným na proměnlivém zorném poli a na mnohonásobném postavení diváka. Diváka, který je v pohybu a následnou sumací úhlů pohledů vytváří velmi zajímavě zborcený, avšak celistvý časoprostor středověkého způsobu zobrazování.

Takže obvyklou laickou mylnou představou je, že známe jeden hlavní (renesanční) systém převodu trojrozměrného objektu do dvojrozměrné plochy, a učitel vizuálního oboru má za úkol prokázat, že se jedná o rovnoprávnost různých zobrazovacích systémů či formálních soustav. O rovnoprávnost různých vyjadřovacích jazyků. Že se jedná (i u fotografie) o druh překladu toho, co skutečně vidíme (a to i v případě lineární perspektivy). Učitel musí svým žákům připravit činnost, kdy své žáky učí chápat umělost a mechaničnost lineární perspektivy. Musí jim odhalit, opět nejlépe v činnosti a při jejich vlastní tvorbě, že rozpor statické renesanční perspektivy je obsažen již v jejím samotném nastavení. V tom, že pracuje s monokulárním statickým viděním, avšak zároveň s *pohybem* oka, protože obraz je často větší, než zorné pole oka.

I my sami víme z běžného života, že se lze dívat různě. Koušu do jablka a dívám se z okna do známé krajiny, to je přeci jiné dívání, než první hladový pohled do kraje z vysoké hory, na kterou výstup trval půl dne a v průvodci se píše o nádherném rozhledu. Liší se dívání a prohlížení. V topolech jsem při západu slunce uviděl sloupy a jako monumentální kolonádu je i vnímám. Cítím, že oči zaostřují jinak, mírně rozostřují, aby detail listů nerušil. (Je dost důležité, jestli jsem předtím kolonádu někdy viděl). Vidím víc na stromu, stromu - sloupu, stromu - rytmu, stromu - mohutnosti, stromu - zjevení prostoru, než tam opravdu je. Vidím ho jinak, projektuji schopnosti mozku a říkám tomu vidění.

Pole pozornosti naprosto proměňuje povrch, objem a měřítko sledovaných objektů, ve kterých lze přímo tonout. Tento nový „život povrchu“ uviděl a zobrazil Jean Dubuffet a „utonutí v barevnosti“ sledujeme u Barnettta Newmana.

Periferní vidění známe i z běžného života a běžně na něj spoléháme například při řízení auta. A také jdeme-li krajinou, stmívá se a my předmět spíše tušíme, než vidíme, podíváme se stranou a rozostřeně, jaksi tučně si prohlížíme skvrnu - předmět a uhadujeme z nepřímých informací, co to před námi je. Oči a mysl prostě svedou velké množství husarských kousků s vnímáním prostoru, světla a tvaru.

Také vědomí hodnot proměňuje vidění. Oko čínské malíře lapá detail a rytmus v borovici na skále v jiné četnosti, než oko Evropana, který ale přeci borovici a skálu také dobře zná a už je viděl. Ale takhle ne. A my tento rytmus (tedy čínský výběr prvků, detailů a překocných perspektiv) většinou uvidíme (tedy pochopíme), když víme něco o čínské poezii, o učení nicoty, o celostnosti gesta, o leitmotivech čínské zobrazování a vidění: o zvonech v mlhách, o orosených sakurách, o větru v bambusech.

Statičnost našeho pohledu většinou prozrazuje, že mysl bloudí kdesi s vnitřním zrakem a oči nechala prostě chvíli bez práce. Dívání je proces spolupráce mysli a oka a není strnulý.

Oči těkají. Obrazy jako výtvar určený k vnímání nás svou staticností poněkud klamou, ale ani je si neprohližíme nehnutým zrakem. Přirozený proces vnímání doprovází těkající oko, oko v plynulém čase, v průběhu procesu vnímání, v nepřetržitěm procesu výměny informací mezi okem a myslí. Vidění a vědění nelze oddělit.

K čemu tyto informace v práci učitele vizuálních oborů mříí?

Tento proces je důležité pozorovat, snažit se ho chápat, protože sledujeme-li cestu oka, stopujeme i cestu mysli. Jak by interpretátor nějakého díla mohl odlišnou psychiku oslovit, kdyby nerozuměl jejím cestám? Kde oko zastavilo? Nerozumí nebo obdivuje? Co oko přeskakuje, čeho si nevšímá? Jak rychle odtud přechází jinam? Kroužilo dost dlouho mezi těmito informacemi? Učitel vlastně připravuje program pro „oko“: jak dlouho bude co vnímat, kam skočí potom, co si teď vybaví z vnitřních představ, kdy je zapojí a jak jinak se později podívá na totéž. Jak by bez znalosti těchto pochodů mohl učit? Jak by učil divat se, pozorovat, přestřofovat, zamhuřovat, upírat pole pozornosti, ale i představovat si a tyto činnosti režijně zvládnutě a funkčně střídát?

Další část textu přichází s návrhem, jak „zviditelnit“ práci oka například do práce sledovatelných hmatajících rukou. Tento návrh chce rozprostřít mezi tvořivé sledovatelné aktivity práci mysli tak, aby byla alespoň částečně uchopitelná. Aby ve spolupráci a při alespoň částečné informovanosti mohl ten, kdo interpretuje a posléze i vyučuje, odhalit myšlenkové konstrukty toho, kdo vnímá. Chceme si jako učitelé udělat alespoň nástin představy, jak vlastně „čtení“ vizuality, ale v širším významu vnímání vizuálního symbolického systému probíhá. Ve výtvarném názoru příbuzným, ovšem v určení odlišným příkladem takové výstavby artefaktu, objektu, kdy jsou vytrženy užité materiály a všední věci ze svého obvyklého kontextu, aby byly zcizeny a použity v nových rolích, je například ve výtvarné oblasti přístup Martina Mrázika (2004), který ovšem tento postup používá k budování artefaktu bez další reflexe haptického a pojmového využití.

## 2. Tvorba haptického přepisu

Haptický přepis je tedy konkrétním návrhem, jak by výše naznačovaný přístup učitele, mohl vypadat. Následující odstavec je již konkrétním výtvarným zadáním žákům.

### *Vytvořte haptický přepis viděného nebo slyšeného.*

Tedy cílový smysl je zrak nebo sluch (tzv. vyšší smysly), zde je ukryt inspirační zdroj. Přepis pak patří do sféry hmatu, ale můžeme zde kombinovat i s vícero smysly (čich, chuť). Svůj inspirační zdroj (viděné, slyšené) ukryjte mezi další vizuality nebo zvuky (nejméně tři a více).

Příklad: viděné přepisují do čichově-haptického a viděné ukryvám mezi další vizuality. Slyšené přepisují do tvarově-barevného a slyšený zdroj ukryvám mezi další nahrávky. Po zkušenostech při hledání průniků mezi smyslovými „jazyky“ můžete vytvořit, navrhnout „abecedu“, jakýsi překladatelský slovník pro vztah vámi vybraných odlišných systémů vnímání. Tento haptický přepis a „abecedu“ nechte vnímat (hapticky, sluchově...) postupně vybraným osobám ve smysluplném režijním gestu.

Jaký je cíl a účel haptického přepisu? Vyjádříme naše hledání otázkami, které by ve výuce měly zaznít:

- Jak různé druhy smyslového poznání odlišně transformují realitu?
- Jaká jsou mezi nimi spojení, jejichž odhalení pomůže pochopit proces tvorby a vnímání díla?
- Jaké vytváří naše psychika pro jejich „čtení“ odlišné

symbolické systémy?

- Jak někdo jiný vnímá a přemýšlí, jaká jsou jeho rozhodovací schémata a prekoncepty?
- Jak je využít při funkční a hodnotné interpretaci k další tvorbě?
- Odpovídají tyto systémy skladbě různých druhů umění?
- Jak různé druhy umění pracují se symbolickými systémy?
- Jak tomu přizpůsobit interpretaci či výklad díla?

Cílem takového zadání je vytvořit kvalitní haptický objekt, který je určen pro vnímání rukama. Který je metaforickým (nepopisným, neilustrativním) přepisem viděného nebo slyšeného. Cílem je naučit se klást při jeho vnímání kvalitní otázky a být přítomen reflexi díla jiné osoby se snahou pochopit její vnímání a přemýšlení. Odhalit její prekoncepty a způsoby vidění (vnímátel „vidí“ rukama). Čili smyslem této hádanky není ani tak odhalit inspirační zdroj, ale především pochopit své vlastní záměry a být přítomen tvorbě cizích myšlenkových konstrukcí, abychom lépe rozuměli rozdílům mezi vlastními a cizími myšlenkovými postupy při analýze vizuálních (jiných) kódů.

Co jsou prekoncepty? Jedná se používání starších, již dříve vytvořených mentálních „map“ a konstruktů. Tyto již hotové představové vrstvy nazýváme prekoncepty. Jedná se o předchozí zkušenosti s viděnou realitou, s obrazy ale i s texty, které opatřujeme mentálními obrazy. Pouze velmi malé děti vidí bez zkušeností. Musíme počítat s tím, že předem vybudované představy infikují vidění a vnímání nejen vizuálních objektů, ale i samozřejmě ostatních oborů umění.

Pokusíme se je jak u sebe, tak u vnímatele postřehnout. Jsou velmi podstatné, protože jsou to často ony, které nedovolí přijmout novou vizualitu a obecněji i novou myšlenku. V kognitivních činnostech tedy hrají důležitou roli.

Jejich charakteristickým rysem je, že jednotlivé představy nejsou oddělené, ale vzájemně vytváří logickou síť. Jedna informace podporuje a zdůvodňuje druhou. Jsou zřetězené. Proto je pozměňovat, či dokonce měnit je velmi náročné. Nelze jednu vyjmout a nahradit druhou. Jedná se o propojený a vnímatelem vytvořený či přijatý, používaný a zdůvodněný celek, který i když neposkytuje „dobrá“ data, uvnitř je logický. Úkolem dobrého interpretátora a učitele je pochopit tuto logiku, právě proto, že to mohou být i duchovní temnoty.

Vnímátel se může pokusit komentovat probírání se smyslovým předmětem, tzv. nahlas myslet při svém rozhodování. Čili ten, kdo hru se smyslovým předmětem sleduje, má možnost sledovat proud rozhodování. Proto si připravme pro vnímatele otázky dostatečně kvalitní a přesné, abychom se dověděli hlouběji o způsobu jeho vnímání světa. Je důležité odhadnout, kdy se ptát. Kdo se ptá hned v počátku cizího vnímání a nedal druhému čas si začít „něco myslet“, kontaminuje vnímání vlastními dotazy. Všechny otázky chápeme jako manipulaci a částečný návod. Aby se z nich stal dobrý sluha a ne špatný pán, připravme si je odstupňované od obecnějších k velmi zpráskaným. Od jednoduché otázky: „Cítíš nehtem rýhu?“ „Je předmět vychlazený?“ k náročnější: „Mohl by mít tvar rýhy vztah k chladu?“

Obtíženi v tomto úkolu bývá neschopnost si všechny hmatové, gestické, čichové, či sluchové podněty neznámého charakteru zapamatovat, proto pomáhají vnímátele také nákresy nebo poznámky, kde již volba prostředku je zajímavá a vypovídá o způsobu přemýšlení. Tuto fázi si proto nenecháme uniknout. Ale při nákresech vnímající potřebuje zrak, což se nejčastěji řeší zakrytím objektu (rukáv, je-li objekt hmotný). Je však nutné podotknout, že vnímání při zavřených očích je podstatně

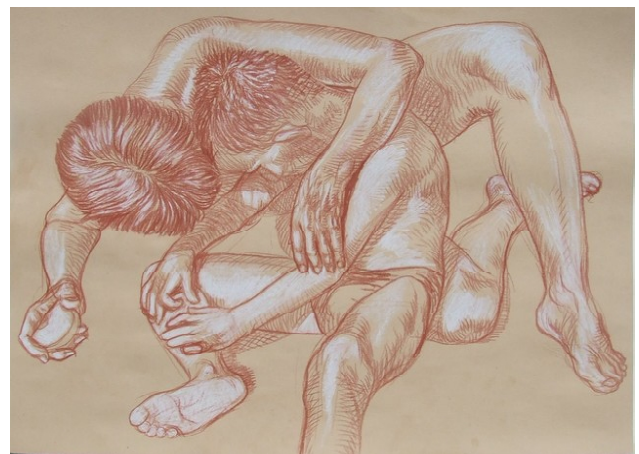
jiné než vnímání viděného, byť zakrytého objektu, a to platí i o vnímání zvuků. V této fázi je vhodné činnost domyslet i pro záznam poslepu. Někdy stačí i výběr připraveného materiálu. Zrak zapojovat předčasně je velmi rušivé pro jeho vliv na nesoustředěnost, pro jeho rušení vnitřních obrazů, které vytanou vždy, když oči zavíráme.

Jindy vnímání zkomplikuje přílišná poznatelnost předmětů, infikovanost jejich obvyklým používáním, jejich obvyklou rolí. Ta zmate vnímajícího, který neumí jejich novou roli přijmout a své vnímání „posunout“. Nové vnímání ruší existence starého prekonceptu. Nahmataný poznání knoflík je pro něj prostě pouze knoflíkem vnímající nepřeklene propast mezi obvyklým použitím knoflíku a vašim novým záměrem, který jste knoflíku svěřili, touto metaforou, novým určením, které knoflík nese. To se týká metafory, posunu významu vždy i v ostatních symbolických systémech. Metafora je funkční a neúčinnější, když má nové a nápadné uspořádání.

To je tvořivá část při budování objektu. Můžeme ji charakterizovat otázkou, kterou si tvůrce může klást, aby nevytvořil pouze haptickou ilustraci viděného (slyšeného). Jak mám umístit nebo tvarově upravit vidličku, do jakého kontextu ji mám dát, aby vnímátel pochopil, že to neznamená jen vidličku, až ji nahmatá. Jsem u starého známého duchampovského přístupu. Ale dodnes s ním laici vizuálního oboru ani po téměř stu letech nejsou vyrovnání. Duchampova Fontána, ač je stále fontánou, tak znamená převrácení materiálové, kontextuální, tématické „hodnoty“ předchozích děl. Je stále fontánou, ale v kontextu první světové války je výrazem pohrdání logikou, která vedla k světovému masakru. Je výrazem pohrdání estetickými kategoriemi a přichází s „estetikou“ autentičnosti a zcizených kontextů.

Ve smyslovém přepisu musí jeho tvůrce (žák) umět zcizit kontext obvyklým předmětům, jinak mu vnímátel jeho objekt bude pouze porovnávat se známými věcmi, až je po hmatu pozná. Pozastavme se u důvodu špatného rozeznávání symboličnosti nejen známých předmětů (knoflík), ale realistických zobrazení vůbec. O důvodech jsme se již v úvodu zmínili. Praxí se symboly naší kultury staly natolik transparentními, že si vůbec nejsme vědomi nějakého úsilí, žádné interpretace při jejich čtení. Bohužel se nám až příliš rychle a snadno vybaví jejich jediné čtení. Goodman uvádí, že kritériem realismu je standardnost, stereotypnost a snadnost přijetí. Je nutné tedy smyslový, haptický přepis vybudovat tak, aby tyto snadnosti a stereotypnosti předjímal, počítal s nimi a situaci nastavil tak, že předměty budou hrát natolik jiné role, že právě pomohou stereotyp a snadná (nežádoucí) vítězství překonat.

Ondrej Petkovský: Figurálna kompozícia



Mluvíme tedy o zcizení obvyklých rolí, obvyklého použití, standardních postupů.

Přepis - výtvarný objekt může být *uspořádán „jako obraz“*. Tedy v ohraničeném prostoru daném zakončením nosné plochy, kdy přepis je reliéfní a nabízí různé vztahové situace, kterými zachycuje problematiku vizuality. Začneme velmi jednoduchým uspořádáním v prostoru, které je určeno pro čtení i velmi malým dětem (9 -10-leté děti). Příklad: **Autíčka**, (autor V. Nehyba), kdy každá z vybraných vizualit dopovídává nějakou vlastnost objektu. Tvoří objektu významový kontext. Vnímátel poslepu nahmatá asi 15 autíček „angličáků“ zafixovaných, jakoby parkovaly „oblíčeji“ do kruhu. Dítě zřejmě pozná, co nahmatalo. Nyní jde o to, dát dítěti takový kontext k angličákům, aby se naučilo všimnout si také jiných kvalit, než jen že autíčka prostě poznalo. Dále tedy uvidí obrázky: (a) řezané růže položené na stole květy do kruhu; (b) žraloci v kružících plavající v moři, (c) žlutá káčátka v řadě vedle sebe vybraná pro svou „hračkovitost“ (to již není tvarová podobnost, ale další vlastnost „hračkovitost“ autíček; (d) jahody - pohled do nakupených plodů obléhých načesaných jahod (oblast tedy již není v kompozici, ale v tvaru jednoho z mnoha objektů); (e) sněhový vír ve tvaru kruhu.

Autor tohoto kontextu obrazů se mimo shodného obrazového prostorového uspořádání, které nastavil velmi „poznatelně“ (autíčka do kruhu, růže do kruhu, žraloci ve spirálách, vír vytvářející spirálu, tedy kruh), může zabývat dalšími důležitými problematikami. Porovnáva mimo tvaru jahod jejich lesk a technicky dokonalý design autíček, čili organické versus technické při podobnosti povrchu. Dále hravost káčátek a hračkovitost autíček, čili shodu ve funkčnosti versus kontrast živé - stroj. „Oblíčeji“ žraloka a „oblíčeji“ (čelní design) aut - otázka: „Jaké znaky automobilů z této tvarové metafory vycházejí?“ Za zajímavý počín při přípravě objektu lze tedy považovat nejen jeho tvorbu (zde autíčka „angličák“ do kruhu), ale i výběr vizualit, tedy kontext, který zvýznamní objekt. Naučí děti všimnout si a výtvarně uvažovat. Autor předpokládá, že umístění do kruhu bude poznatelný úkol. Dalšími hodlá děti překvapit (design žraloka a auta, hračkovitost káčátek).

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.  
 GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.  
 PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.  
 SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: UK 2001. 2 sv.  
 GÉRINGOVÁ, J. Terapeutický edukační a socializační přístup v arteterapii. In: *Acta universitatis Purkynianae: multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem 2007.  
 MRÁZIK, M. Tvar, zvuk, gesto. In: *Sborník mezinárodního doktorandského kolokvia Digitální věk a smysl výchovy*. Brno, 2004.  
 DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura - oblast RVP: skriptum*. Ústí nad Labem : UJEP, 2006.

**Summary:** *The article deals with various kinds of vision and the setting up of a haptic transcript of selected visuality. It seeks to uncover the various settings of the human psyche, which contribute to creation along with other initial states, different experiences and other skills.*

## 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. Ide nám 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



## PROFESIJNÉ PORADENSTVO PRE ŽIAKOV KONČIACICH ZÁKLADNÚ ŠKOLU

Dana Rosová, Monika Ružiková, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Košice

**Anotácia:** Odborný príspevok podrobne analyzuje výsledky projektu zameraného na profesijné poradenstvo žiakov končiacich základnú školu.

**Keľúčové slová:** profesijné poradenstvo, poradenské programy, analýza výsledkov prieskumu.

Ponuka trhu práce, zaraďovanie študijných a učebných odborov do siete školských zariadení a samotné ponuky stredných škôl sú predkladané žiakom končiacich ročníkov v takom časovom strese, že ich rozhodovanie nemôže byť výsledkom hlbších analýz, ale skôr otázkou momentálneho impulzu.

Profesijným poradenstvom sme chceli pomôcť žiakom a ich rodičom pri identifikácii profesijných záujmov, poskytnúť im okrem klasických informácií a poradenstva aj iné, zaujímavejšie a účinnejšie formy práce so záujmami, vnútornými predpokladmi, príviesť ich ku pochopeniu voľby povolania ako procesu, ktorého výsledkom má byť výber v súlade s potrebami spoločnosti.

Usilovali sme sa aktívne zapojiť do procesu rozhodovania samotných žiakov, hlavne tých, ktorí pri prvom zbere záujmov o stredné školy nejavili záujem o ďalší profesijný rast. Do procesu poznávania a rozhodovania sme sa snažili vniecť inovované formy práce, pútavé pre danú vekovú kategóriu. Proces rozhodovania predpokladal aktívnu účasť žiakov, ich rodičov a odborníkov pracujúcich v oblasti profesijného poradenstva. Z procesu nebola vylúčená škola ani výchovní poradcovia. Vypracovaním dotazníka pre triednych učiteľov, v ktorom sa vyjadrovali ku každému žiakovi individuálne, sme posilnili ich úlohu, pretože majú so žiakmi po rodičoch najužší a najintenzívnejší vzťah. Zmapovali sme 1475 žiakov, ktorých sme na základe zrealizovaného prieskumu, následnej analýzy a identifikácie rozdelili do troch skupín:

1. žiaci nerozhodnutí,
2. žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia bez motivácie k ďalšiemu štúdiu alebo výberu povolania,
3. žiaci rozhodnutí pre študijné a učebné odbory, ktoré nie sú v súlade s potrebami trhu práce, žiaci s neadekvátnym výberom vzhľadom ku svojim vnútorným predpokladom.

Prieskum sme zrealizovali v 8. ročníkoch na vybraných ZŠ Košického kraja formou screeningu, depistáže. Žiakom bolo poskytnuté profesijné poradenstvo individuálne alebo skupinovo, prostredníctvom niektorého z troch vypracovaných programov. Pre ôsmakov sme sa rozhodli z dôvodu, že mali ešte dostatočný časový priestor na voľbu, korekciu voľby, posun vo vlastnej motivácii a je to obdobie, kedy aj rodič začína zvažovať alternatívy vzdelávania svojho dieťaťa, potrebuje dostatok informácií na vhodný výber školy.\*

Z dôvodov zlepšiť profesijné poradenstvo, sme vypracovali poradenské programy, ktoré mali napomôcť vybraným skupinám žiakov 8. ročníkov ZŠ pri identifikácii ich profesijných záujmov, zintenzívniť a skvalitniť procesy ich rozhodovania pri výbere strednej školy. Programy obsahovali skupinové aktivity zamerané na zvýšenie kontroly žiakov nad výberom svojho budúceho povolania, s cieľom zosúladiť ich záujmy s reálnou potrebou a ponukou trhu práce, zvýšiť motiváciu žiakov zo

sociálne znevýhodneného prostredia pre výber povolania.

Cieľom bolo priblížiť a zrealizovať predstavy žiakov o výkone budúceho povolania s reálnymi možnosťami. Zisťovali sme záujmy i motiváciu žiakov, ktoré môžu byť dôležitým faktorom pre voľbu povolania. V programoch, o ktorých hovoríme, bola nosnou sila a potreba pubescentov poznať seba samého, vytvoriť priestor na otázky „Kto som?“, „Aký som?“, „Čo dokážem?“. Hľadali sme schopnosti, ich rozmanitosť, úroveň, od celkom praktických, bežných ku špeciálnym, zvláštnym. Všetky tri špecifické poradenské programy vypracované pre spomínané skupiny žiakov boli štruktúrované, rešpektovali zaužívané trojstupňové pravidlo:

- rozohrievacia aktivita,
- ústredná téma,
- uzavretie stretnutia.

Zážitkové aktivity prispievali k lepšiemu sebazpoznaniu sa mladých jedincov, k identifikácii ich silných stránok a najmä záujmov, inšpirovali k osobnému rastu, zvyšovali sociálnu kompetenciu žiakov končiacich základnú školu a tým umožňovali adekvátnejší výber povolania, resp. strednej školy.

Z kvantitatívnej analýzy poradenstva môžeme usudzovať, že 582 detí prešlo poradenstvom prostredníctvom skupinového poradenstva, aplikovaním poradenských programov, čo je 80 %. Individuálnym poradenstvom prešlo 539 detí, t.j. 74 %. Matematicky teda 54 % súboru prešlo oboma predkladanými formami poradenskej práce.

V druhom kole skupinovým poradenstvom prešlo 450 žiakov - 72 % a individuálne poradenstvo bolo poskytnuté 597 žiakom - 96 %. Znamená to, že až 69 % súboru si vyžiadalo obidve formy poradenskej práce.

Kvalitatívna analýza ukazuje, že skupina rozhodnutých žiakov tvorí najsilnejšiu skupinu. Tradične v súlade s empiriou je najžiadanejšie štúdium na gymnáziách a na stredných odborných školách. Dievčatá si volia gymnázium častejšie, chlapci zase stredné odborné školy. Asi 25 % žiakov si volí štúdium na SOU.

Do skupiny rozhodnutých, ale nekorešpondujúcich s vlastnými predpokladmi ani požiadavkami škôl bolo zaradených 34 % testovaného súboru. Táto skupina bola tvorená žiakmi, ktorých školské výsledky nezodpovedajú požiadavkám zvolených stredných škôl. Asi 1 % z nich má aspirácie na gymnaziálne štúdium, ktoré je na vzdelávanie najnáročnejšie. Takmer 30 % žiakov uvažuje a strednej odbornej škole alebo SOU. Nekorešpondujú predovšetkým svojimi školskými výsledkami, štruktúrou záujmov a motiváciou, ktorá je proklamatívneho charakteru.

Do poslednej cieľovej skupiny bolo zaradených okolo 24 % žiakov. Práve v tejto skupine bolo potrebné naštartovať rozvoj motivácie a budovať zdravú sebadôveru a aktívny postoj k životu.

\* S ohľadom na to, že prieskum bol realizovaný pred účinnosťou novej školskej legislatívy, v článku sa objavujú typy (druhy) škôl, ktoré už v súčasnosti neexistujú.

Druhé kolo poradenstva sme spracovávali inou metodikou. Analyzovali a mapovali sme voľby žiakov pre štúdium podľa prvej aj druhej možnosti oddelene. Vychádzali sme z predpokladu, že prvá voľba je hlavná, druhá má nižšiu váhu a je považovaná iba za alternatívnu, tzv. zadné dvierka. Analyzovali sme súbor žiakov tak, že sme zaznamenávali predbežnú voľbu štúdia v ôsmom ročníku a potom voľbu po uskutočnenej poradenskej práci. Zvlášť sme analyzovali výsledky chlapcov a dievčat. Zamerali sme sa na preferencie typov škôl a stabilitu volieb žiakov.

Pre dievčatá je najzaujímavejšie štúdium gymnaziálneho typu. Na druhom mieste je obchodná akadémia, potom združené stredné školy, stredné zdravotnícke školy, rovnakou mierou stredné odborné učilišťa. O umelecké školy je rovnaký záujem ako o hotelovú akadémiu (tabuľka č. 1).

dievčatá			
škola	8. ročník	po poradenstve	bez zmeny
GYM	119	117	103
SPŠ	6	8	3
SOU	24	28	21
ZŠŠ	44	50	37
HA	12	11	8
OA	50	42	33
SPgŠ	5	8	2
SZŠ	23	24	17
Umel.	14	11	9

Pre chlapcov je najpríťažlivejšie štúdium na gymnáziu. Potom na SOU, na strednej odbornej škole a združenej strednej škole (tabuľka č. 2).

chlapci			
škola	8. ročník	po poradenstve	bez zmeny
GYM	82	65	60
SPŠ	45	51	37
SOU	74	73	62
ZŠŠ	39	45	34
HA	10	12	10
OA	25	30	19
SPgŠ	0	0	0
SZŠ	9	9	8
Umel.	7	7	5

Tabuľka č. 3 označuje preferované štúdium zo spojeného súboru dievčat aj chlapcov.

spolu			
škola	8. ročník	po poradenstve	bez zmeny
GYM	201	182	163
SPŠ	51	59	40
SOU	98	101	83
ZŠŠ	83	95	71
HA	22	23	18
OA	75	72	52
SPgŠ	5	8	2
SZŠ	32	33	25
Umel.	21	18	14

Zaujímali sme sa o **stabilitu výberu štúdia**. Prvá voľba je považovaná za najdôležitejšiu. Dievčatá sa v 76 % držia svojej voľby. Po poradenstve urobilo zmenu 24 % z nich. Za podstatné považujeme, že 19 % dievčat po poradenstve

zmenilo výraznejšie zameranie štúdia, pretože sa rozhodli pre školu, ktorá sa v predbežnej voľbe v ôsmom ročníku vôbec nevyskytla. Pri alternatívnej voľbe druhej školy došlo po poradenstve k zmene skoro v 32 %. Podstatná zmena je až u 26 % dievčat.

Stabilita výberu chlapcov je pri prvej (74 %) aj druhej voľbe školy (70 %) vyrovnaná. Závažné zmeny po poradenstve nastali v prvej voľbe 21 % a pri druhej škole v 25 %.

### Mapovanie uskutočnenej voľby strednej školy

V druhom polroku sme pre žiakov končiacich ročníkov pripravili dotazníky, prostredníctvom ktorých sme zistili akú strednú školu si zvolili. Dotazníky boli rozdane vo všetkých základných školách, ktoré sme zapojili do prieskumu. Odpovedalo 557 žiakov zo 617, ktorým bola poskytnutá poradenská práca v druhom kole. Výsledky analýzy dotazníkov predkladáme v tabuľkách:

- 81,1 % dievčat, ktoré boli zapojené do projektu, si zvolilo prvú alebo druhú strednú školu. Prvá voľba má väčšiu váhu aj stabilitu. Skoro 19 % dievčat si volilo školu, s ktorou v priebehu poradenstva nepočítali.

- U chlapcov sme zistili, že tri štvrtiny súboru sú vo voľbe strednej školy stabilné.

- Žiaci končiacich ročníkov základnej školy si reálne v 22 % zvolia strednú školu v poslednom okamihu.

Nasledujúce tri tabuľky zachytávajú záujem žiakov o jednotlivé typy stredných škôl. Dôležité je zachytenie procesu zmeny záujmov, respektíve zachytenie stability voľby v priebehu ôsmeho a deviateho ročníka.

Záujem o štúdium na gymnáziu je u dievčat skutočný. Je pre ne najmotivujúcejšie. Druhou zaujímavou školou je pre ne združená stredná škola, potom obchodná akadémia, stredná zdravotnícka škola a všetky typy SOU (tabuľka č. 4)

Chlapci sa pre štúdium na gymnáziu rozhodujú v rovnakej miere ako pre SOU. Ďalšou školou je združená stredná škola, stredné odborné školy - priemyslovky a nakoniec obchodná akadémia (tabuľka č. 5).

V zmiešanom spoločnom súbore chlapcov a dievčat gymnaziálny typ štúdia výrazne vedie. Rovnaký záujem je aj o štúdium na združenej strednej škole a na SOU. Ďalšími sú obchodná akadémia a stredné odborné školy (tabuľka č. 6).

Záver:

- Naše skúsenosti z praxe ukazujú, že táto znásobená forma individuálnej aj skupinovej poradenskej práce so žiakmi je veľmi žiadaná a žiaduca. Žiaci prejavili záujem hlavne o neobvyklé a pre nich nové formy práce, s ktorými sa oboznámili pri aplikácii poradenských programov. Proces poradenstva skupinovú formou im poskytuje dobrú spätnú väzbu od rovesníkov. Je to bonus, ktorý ťažko získajú od dospelého.

- Hovoríme, že vzdelanie nemá cenu. Ako si vysvetlíme obrovský nárast gymnázií pred inými strednými školami? Gymnázium je príprava na vysokú školu. Rodičia navrhujú svojim deťom toto štúdium vo vysokej miere. Vidia vo vzdelaní šancu a chcú ju deťom dopriať. Rastie nám generácia ambiciózných detí, hlavne dievčat, ktoré s vysokou školou počítajú. Alebo je to odkladanie voľby zamestnania? Alebo je to uznávanie univerzalizmu, ktoré gymnaziálne štúdium ponúka?

- Ponuka študijných smerov zo stredných odborných škôl je rozmanitá, ale málo zaujímavá pre rodičov. Dôležitou úlohou pre stredné odborné školy je, aby svoju ponuku študijných a učebných odborov sprístupnili rodičovskej verejnosti aj s priamou možnosťou ďalšieho uplatnenia absolventov na trhu práce.

Tabuľka č. 4 Vzorka - dievčatá: 286		8. ročník		Po poradenstve		Konečná voľba		Bez zmeny	
		počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]
Gymnázia	GYM	112	39%	110	38%	110	38%	83	29%
Stredné priemyslené školy	SPŠ	6	2%	8	3%	6	2%	2	1%
Stredné odborné učilištia	SOU	21	7%	25	9%	22	8%	11	4%
Združené stredné školy	ZŠŠ	42	15%	46	16%	48	17%	26	9%
Hotelové akadémie	HA	10	3%	9	3%	12	4%	2	1%
Obchodné akadémie	OA	45	16%	38	13%	44	15%	21	7%
Stredné pedagogické školy	SPgŠ	4	1%	7	2%	0	0%	0	0%
Stredné zdravotné školy	SZŠ	21	7%	22	8%	31	11%	13	5%
SŠÚV + SUŠ + Konzervatóriá	Umel.	14	5%	11	4%	7	2%	4	1%

Tabuľka č. 5 Vzorka - chlapci: 271		8. ročník		Po poradenstve		Konečná voľba		Bez zmeny	
		počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]
Gymnázia	GYM	73	27%	56	21%	65	24%	46	17%
Stredné priemyslené školy	SPŠ	40	15%	46	17%	41	15%	23	8%
Stredné odborné učilištia	SOU	65	24%	64	24%	66	24%	45	17%
Združené stredné školy	ZŠŠ	38	14%	45	17%	48	18%	27	10%
Hotelové akadémie	HA	10	4%	11	4%	9	3%	3	1%
Obchodné akadémie	OA	22	8%	27	10%	23	8%	11	4%
Stredné pedagogické školy	SPgŠ	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Stredné zdravotné školy	SZŠ	8	3%	8	3%	8	3%	5	2%
SŠÚV + SUŠ + Konzervatóriá	Umel.	4	1%	3	1%	4	1%	1	0%

Tabuľka č. 6 Vzorka - spolu: 557		8. ročník		Po poradenstve		Konečná voľba		Bez zmeny	
		počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]	počet	[ % ]
Gymnázia	GYM	185	33%	166	30%	175	31%	129	23%
Stredné priemyslené školy	SPŠ	46	8%	54	10%	47	8%	25	4%
Stredné odborné učilištia	SOU	86	15%	89	16%	88	16%	56	10%
Združené stredné školy	ZŠŠ	80	14%	91	16%	96	17%	53	10%
Hotelové akadémie	HA	20	4%	20	4%	21	4%	5	1%
Obchodné akadémie	OA	67	12%	65	12%	67	12%	32	6%
Stredné pedagogické školy	SPgŠ	4	1%	7	1%	0	0%	0	0%
Stredné zdravotné školy	SZŠ	29	5%	30	5%	39	7%	18	3%
SŠÚV + SUŠ + Konzervatóriá	Umel.	18	3%	14	3%	11	2%	5	1%

- Usudzujeme, že rozdiely vo vzdelávaní budú rozširovať nožnice v uplatňovaní absolventov v praxi. Šikovní, verbálne zdatní, k abstrakcii vedení ambiciózní žiaci, kontra žiaci praktickí, manuálne orientovaní, menej verbálne schopní. Potom sa treba zamýšľať nad tým, kto zaujme pozície stredných odborných pracovníkov. Domnievame sa, že pravdepodobne to budú vysokoškolsky vzdelaní ľudia, alebo konkurencia lacnej pracovnej sily z krajín EÚ.
- Voľba strednej školy je najsilnejšia v končiacom ročníku, vtedy žiaci s rodičmi seriózne zvažujú ponúkané možnosti. Odporúčame, aby profesijné poradenstvo prebehlo v končiacom ročníku, konkrétne v prvom polroku deviateho ročníka. Dovtedy je potrebné, aby triedni učitelia v 7. a 8. ročníku venovali priestor otázkam budúceho povolania na triednických

hodinách alebo počas etickej výchovy.

### Záver

Žiakov ubúda a stredných škôl pribúda. Preto uvažujeme o tom, že profesijné poradenstvo má svoje opodstatnenie. Zostane v základných školách a výchovné poradkyne v ňom majú svoje nezastupiteľné miesto. Je dôležité, aby formou násteniek, besied, individuálnych konzultácií prezentovali profily absolventov jednotlivých škôl, požiadavky stredných škôl na prijímacích skúškach, záujem žiakov o jednotlivé typy štúdií, ako aj skúsenosti z minulých rokov. Nezanedbateľnou pomocou pri výbere povolania je aj poskytovanie profesijného poradenstva odborníkmi z pedagogicko-psychologických poradní.

**Summary:** This expert paper analyses in detail the results of a project oriented on careers advice for pupils finishing upper primary school.

V škole sa niekedy  
medzipredmetové vzťahy  
prejavujú tým, že žiaci si robia  
do jedného zošita poznámky  
z viacerých predmetov.

J. Bily

## KURIKULÁRNÍ REFORMA V ČESKÝCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU ŘEDITELŮ ŠKOL

Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Martin Sedláček, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

**Anotace:** V tomto textu se zaměříme na jednu z významných změn v českém základním školství, která probíhá zhruba v posledních pěti až sedmi letech. Jedná se o proces spuštění kurikulární reformy českých základních škol. Prioritně nás zajímá role ředitelů škol v tomto procesu a konkrétně se zaměříme na reakce ředitelů základních škol na požadavek vytvořit školní vzdělávací program. Na základě svých nálezu se pokusíme formulovat principy udržitelnosti této změny v kontextu rozvoje základních škol.

**Klíčová slova:** změna, kurikulární reforma, ředitelé škol

(dokončení z minulého čísla)

### Ředitel hrdina

Typ „hrdiny“ představuje ředitele škol, kteří spatřují v ŠVP zejména zásah do běžného chodu školy. Možnost koncipovat škole vlastní specifický vzdělávací program proto spojují nejčastěji s problémy, které tato práce „navíc“ může přinést. Symbolem kurikulární reformy je pro „ředitele hrdiny“ tedy administrativní zátěž nebo také nedostatek času či financí. Postoj představitelů tohoto přístupu popisuje jeden z nich následovně: „Celý projekt reformy nešel v podstatě nijak ovlivnit. Vzniklo monstrózní dílo se složitými pravidly tvorby školního vzdělávacího programu. Pro školy je to pak administrativně náročná záležitost. A v tomto duchu se odvíjela celá tato část školské reformy. Všechno narychlo, bez dostatku informací i peněz a vše provázející nejistotou.“

Za jediné možné řešení, jak překonat tyto i další obtíže, považují „ředitelé hrdinové“ výraznou vlastní iniciativu. Jinak řečeno, podle jejich přesvědčení lze požadavky vyplývající z kurikulární reformy smysluplně zvládnout tehdy, pokud ředitel převezme hlavní odpovědnost za ŠVP na svá bedra. Tuto dominantní pozici uplatňují ředitelé především v rozhodování o profilaci školy, hodinové dotaci jednotlivých oborů i dalších klíčových tématech spojených s tvorbou ŠVP. Pedagogický sbor má možnost jednotlivé návrhy a rozhodnutí ředitele pouze připomínkovat. Tento stav dobře ilustruje následující citace: „Když jsem vše zvážila, tak jsem dospěla nakonec k tomu, že ty hlavní části ŠVP zpracují sama a ostatní pedagogy s nimi jen seznámím a vyzvu je k připomínkování.“ Přístup hrdiny zároveň neznamená, že by ředitelé vykonávali veškerou práci spojenou se vzdělávacím programem sami. Častou strategií je cílené úkolování jednotlivých učitelů či jejich skupin. Učitelé tak na základě přesného zadání vypracovávají dílčí části samotného vzdělávacího programu. Rozhodování zůstává privilegiem ředitele.

Zdá se, že existují dvě hlavní příčiny „hrdinského“ pojetí řízení. V prvním případě volí ředitelé tento přístup v relativně menších školách. Důvodem je omezená kapacita pedagogického sboru. Částečně jde vlastně o hrdiny z nouze. Ředitel bere odpovědnost za ŠVP na sebe, protože není nikdo jiný. „Když jsem coby ředitel naší školy přemýšlel, kdo by mohl být koordinátorem ŠVP, kdo by mohl navštěvovat pravidelná školení, kdo by mohl často ve škole chybět, za koho je nejméně bolestivý zástup, došel jsem k názoru, že pouze já, protože mám nejméně hodin, které se budou muset odučit.“ V těchto případech ředitel nejenom rozhoduje o podstatných tématech, ale většinu konkrétní práce s tvorbou vzdělávacího programu i sám vykonává.

K přístupu „hrdiny“ se uchylují ředitelé ještě z jiného důvodu. Příčinou je určitá nedůvěra ve schopnosti vlastního pedagogického sboru. Ředitel v takovém případě vychází z představy, že vzhledem k legislativní odpovědnosti, kterou má za školu, nelze přenechat rozhodovací pravomoci týkající

se otázek ŠVP nikomu dalšímu ve škole. Dominance v rozhodování v podobě strategie posledního slova je proto vedena obavou, že by mohl vzniknout nekvalitní program. Jeden z respondentů uvádí: „Role ředitele je nezastupitelná v tom rozhodování. Učitelé můžou mít nerealistické představy o to, kolik hodin například věnovat jednotlivým vyučovacím předmětům apod. Ten ředitel vidí s přihlédnutím na aprobační složení pedagogického sboru. Prostě na řediteli bude vždy záležet, jakých výsledků bude škola dosahovat.“

Naše data zároveň naznačují, že skrytým (nevyjadřovaným) motivem přístupu „hrdiny“ může být také posílení vlastní prestiže ve škole. Převzetím takřka veškeré odpovědnosti za přípravu a tvorbu vzdělávacího programu ředitelé ve škole vlastně demonstrují svoji kompetentnost v pedagogické oblasti. Takový postoj samozřejmě nese také riziko špatných rozhodnutí a může být ve svém výsledku také kontraproduktivní. Zdá se ale, že možnost ukázat ostatním, že složitý úkol vzdělávacích programů dobře zvládnají, je pro část našeho vzorku skutečně lákavá, a proto jejich volbou je právě popsán přístup hrdiny. „Když jsem vše zvážila, tak jsem dospěla nakonec k tomu, že ty hlavní části ŠVP zpracují sama a ostatní pedagogy s nimi jen seznámím a vyzvu je k připomínkování. Musím podotknout, že se toto řešení nikoho nedotklo jako moje nedůvěra. Spíše naopak ho nakonec všichni přivítali, protože práci na ŠVP pocítují jako velkou zátěž a navíc a ocenili, že jsem to takto dělala.“

Celkově lze říci, že ředitel hrdina má k celé kurikulární reformě spíše neutrální vztah. Podstatou tohoto přístupu v obou popsáných formách je dominance v rozhodování o klíčových otázkách. Příčinou může být ředitelova nedůvěra ke sboru - pouze on je schopen úkol splnit, nebo tak ředitel reaguje nedostatek zdrojů (finančních i personálních) - vlastní práce je ekonomicky i jinak neefektivnější. Je zřejmé, že přístup „hrdiny“ nese z dlouhodobého hlediska riziko v podobě ztráty motivace u učitelského sboru.

### Ředitel inovátor

Ředitel „inovátor“ přistupuje k školním vzdělávacím programům jako k šanci školu vnitřně rozvíjet. V očích těchto ředitelů nabízí kurikulární reforma především příležitost pracovat na profilu školy, zapojit učitelův sbor do aktivit mimo přímou výuku ve třídách a obecně prostor pro kreativitu. Příklad přístupu komentuje jeden z představitelů typu „inovátora“: „Myšlenku zavést svůj vlastní školní vzdělávací program jsem přivítal poměrně se značným nadšením. Mít možnost od základů postavit si „svoji“ školu jsem vnímal jako velkou šanci. Trefilo se nám to tehdy přesně do toho, o čem jsme dlouho uvažovali a neustále diskutovali. Určovat obsah ve spolupráci s partnery a to dle regionálních podmínek byla pro nás prostě úžasná představa.“ Školní vzdělávací programy představují pro „inovátory“ vedle možnosti koncipovat obsah také nástroj, jak pracovat na zkvalitňování výukové činnosti



učitelů. „*Pozitivem ŠVP je to, že se snaží oživit, změnit zastaralé metody výuky. Frontální vyučování by mělo ustupovat do pozadí, mělo by být doplněno a nahrazeno moderními metodami a formami vzdělávání. Jsem si vědom toho, že v některých předmětech - jako je např. matematika bude převládat frontální způsob výuky. Ale je to dobrý směr.*”

Inovátorský přístup je realizován mnoha různými strategiemi. Důležitou roli přitom sehrávají také učitelé, kteří jsou explicitně vybízeni k aktivnímu zapojení. Ředitelům tedy nestačí, že se vzdělávací program ve formě stanového dokumentu vypracuje a škola tak splní formální požadavky předepsané zákonem. Od učitelů naopak vyžadují, aby se s novým programem identifikovali a hlavní zásady celé reformy adaptovali do svého výukového repertoáru. Hrozbou je pro tento typ ředitelů pouze formální splnění požadavků reformy bez faktického dopadu. „*Na rozdíl od některých mých známých kolegů ředitelů nepovažují vlastní ŠVP jako dokument za nejdůležitější cíl celé reformy. Představu, že po vypracování ŠVP si řekneme, že máme pokoj a nemusíme se tím dál zabývat, považují mírně řečeno za naivní.*” Pro samotnou práci na vzdělávacích programech je ve školách řízených řediteli s inovačním přístupem proto příznačná spolupracující forma. Tito ředitelé mnohem častěji než jejich „ostatní“ kolegové využívají sdíleného rozhodování o klíčových tématech. Hlavním motivem tohoto postupu je právě snaha vytvořit program, který učitelé budou moci přijmout za svůj. Ředitel je (pouze) jedním z členů týmu školy. Podpůrnou strategií je delegování pravomocí na hlavní koordinátory a předsedy předmětových komisí. „*Práci v jednotlivých skupinách řídili předsedové komise. Celkově to sjednocovala zvolená koordinátorka. Sama jsem se zapojila do tvorby úvodních částí ŠVP a pak i do tvorby předmětu Výchova k občanství, který vznikl z občanské výchovy. Rozhodla jsem se správně a doporučuji to i svým kolegům, přestože ředitel „zápasí“ s časem ještě víc než běžný učitel. Na jednu stranu se s tím učitelé lépe sžili, na druhou stranu jsem já poznala úskalí a odlišnosti v práci na předmětu a práci na úvodních kapitolách.*”

Citace ilustruje, že participativní přístup k tvorbě ŠVP přinesl ředitelům také pozitivum v podobě lepší vzájemné spolupráce mezi vedením a učiteli. Ředitelé také z tohoto důvodu velmi podporují další odborné vzdělávání učitelského sboru. Nezávadka proto organizují vzdělávací akce zaměřené na ŠVP pro celou školu. V takovém postupu vidí další podpůrný nástroj, jak zdokonalit práci a zejména výsledek celé reformy, kterou považují za velkou příležitost.

Pozitivní postoj k této změně přitom neznamená, že by vše fungovalo bez problémů, že „inovátoři“ nevidí nebo nechťejí vidět překážky. Podstatným rozdílem oproti ostatním uváděným typům je také snaha pociťované problémy a bariéry překonávat. Jako jedno z největších rizik reformy označovali ředitelé, a to bez ohledu k jakému přístupu se konkrétně přiklánějí, že vzniklé programy nebudou žákům umožňovat prostupnost mezi školami. „*Inovátoři*” se snaží tuto hrozbu omezit. Jejich aktivní přístup přibližuje jeden z představitelů: „*V průběhu práce na školním programu jsem navrhl a dohodl se s řediteli okolních škol setkání našich učitelů podle předmětů. Cílem bylo, aby se domluvili na zařazení výstupů do ročníků. Tím bychom odstranily problém pro žáky, kteří se přestěhují z jednoho konce města na druhý apod. Tyto schůzky byly velmi podnětné.*”

Celkově lze konstatovat, že ředitelé s inovativním přístupem chtějí využít kurikulární reformu k rozvoji školy. Z tohoto hlediska změnu ve škole představují a snaží se ji také efektivně řídit. Jejich cílem je, aby se vytvořený program skutečně implementoval do reálného života a nebyl pouze výtvořen na papíře.

Za tímto účelem se snaží aktivizovat přístup učitelů k této změně. Odlišujícím rysem od ostatních typů je také postoj k případným problémům a překážkám. Tradiční způsob „stěžování si” nahrazují snahou problémy překonat.

### Ředitel systematick

Ředitel upřednostňuje systematický přístup koncipuje práci na ŠVP jako dlouhodobý projekt, jehož součástí je několik navzájem propojených fází. Reforma zavádějí povinnost v podobě školního vzdělávacího programu je brána jako realita, kterou je nutno zvládnout. Podobně jako u ředitelů „hrdinů” jsou ale viděny a zdůrazňovány především obtíže a překážky, které reforma školám potenciálně přináší. „*Jakákoliv změna, která přichází do školství, má svá pro a proti. Tady ale dodnes nejsem přesvědčená o smyslu. Mám pocit, že se tím jenom zvedá obrovsky zátěž na všechny přitom k tomu nejsou adekvátní prostředky a chybí i podpora. Ten efekt asi takovej nebude.*”

Prostředkem, jak „bezpečně” zvládnout tyto povinnosti, je systematický přístup. Ředitel systematick proto veškeré činnosti spojené s reformou velmi přesně plánuje. V jednotlivých fázích ředitel vymezuje úkoly a stanovuje také termíny splnění. „*Na první poradě jsem určil garanty jednotlivých vzdělávacích oblastí tak, jak je to stanoveno. Rozdělil jsem jim úkoly a chtěl jsem, aby na tom pracovali samostatně. V tomto duchu ta práce probíhala. Vždy jsme se sešli, zkontroloval jsem, jak postupujeme a naplánovali další postup.*”

Tento postup přináší řediteli v prvé řadě možnost kontroly, zda učitelé povinnosti vyplývající z reformy plní. Druhým neméně významným motivem je efektivita. Za jednu z největších překážek je řediteli obecně považován nedostatek času. Snahy blízké algoritmizaci práce jsou nástrojem, jak se lze s časovým deficitem z pohledu ředitelů systematick vyrovnat. Jeden z ředitelů tento motiv explicitně zmiňuje: „*S celou tou reformou bylo opravdu hodně práce, což pociťovali ve škole všichni. Situace se uklidnila tím, že se ta práce rozplánovala. Každý pak věděl, co se od něho a kdy čeká. Odpadlo tak počáteční tápání.*” Systematický přístup tedy ředitelé považují jako výhodný a efektivní z pohledu učitelů ale i jich samotných.

Zdá se, že hlavním cílem je rychlé zvládnutí veškerých povinností vyplývajících z reformy. Pro dosažení tohoto cíle využívají ředitelé „systematici” také strategie delegování pravomocí na jednotlivé členy. Na rozdíl od přístupů „hrdinů” není pro ně tedy podstatné udržení si rozhodujícího hlasu. „*Chtěl jsem, aby skupiny pracovaly samostatně a organizovaly si to podle sebe. Dával jsem sice úkoly, ale konkrétní náplň si určovaly ty komise samy. Předsedové za to nesli odpovědnost.*”

Delegování rozhodovacích pravomocí na jednotlivé učitele či týmy přitom není vedeno stejným záměrem jako u „inovátorů”, kteří tak usilují o aktivní přístup sboru. U „systematick” je motivem všech uplatňovaných strategií zmíněná efektivita s ohledem na splnění povinností. Zdá se, že o dopadech reformy pro budoucí vývoj školy v této fázi ředitelé „systematici” neuvažují. Celkový přístup těchto ředitelů k reformě nelze označit ani za pozitivní ani za ryze negativní. Uvědomují si odpovědnost, kterou jako čelní představitelé školy za realizaci těchto změn mají. Důraz kladou na splnění legislativních náležitostí, přičemž usilují, aby práce na nových programech neochromila běžnou činnost školy. Přístup, kdy je většina aktivit přesně naplánována, se zdá být pragmatickým řešením. Do práce na programech tedy sami vstupují v roli hlavního koordinátora. Program, který by školu mohl dále posunout, zatím není explicitním cílem.

### Ředitel alibista

Dalším typem identifikovaným v našem vzorku je ředitel

s alibistickým přístupem. Centrálně plánované změny berou tito ředitelé jako něco, co patří k tradici školství. „Podobné snahy už jsme mnohokrát zažili. I toto už tady bylo, jen se to tak nejmenovalo.” Od školních vzdělávacích programů tedy podobně jako ředitelé systematici zásadní proměnu školy neočekávají. Vzhledem ke svým zkušenostem se školským prostředím zůstávají tito ředitelé ke změnám poměrně chladní a volí pasivní přístup.

Doslova lze říci, že ředitel „alibista” řídí činnosti související s tvorbou ŠVP tak, že je neřídí. Jejich strategie spočívá v přenechání veškeré odpovědnosti za nový program na učitelích. Spoléhají se, že sami učitelé budou mít zájem vypracovat takový program, pomocí kterého budou chtít učit. Ředitelé do tvorby téměř nevstupují. Svůj postoj ve škole explicitně nevyjadřují. Omezují se pouze na to, že sboru rámcově představí, co se od školy v souvislosti s kurikulární reformou očekává. Vše ostatní je na učitelích. Svůj přístup popisuje jeden z respondentů: „Každý učitel obdržel centrální pokyny k ŠVP a dostatek času na to, aby jej prostudoval, vstřebal a sám sebe přesvědčil. Společná setkání celého pedagogického sboru vycházela již z požadavků, se kterými přicházeli učitelé. Část sboru tuto aktivitu přivítala a pracovala s chutí, část se snažila chápat nové a část tuto aktivitu odsoudila.”

Citace ukazuje dominantní rys tohoto ředitelského „typu” a sice pasivitu. Činnosti učitelů vztahující se k vytváření ŠVP nejsou ředitelem systematicky vedeny a koordinovány. Postoj ředitele a celého vedení k reformě není ve škole vysvětlován. Smysl vzdělávacích programů, jejich možné výhody si musí učitelé najít sami. Je zřejmé, jak ve výroku ředitel sám přiznává, že takový přístup nese riziko, že učitelé sami od sebe takovou změnu nepřijmou. Zdá se, že toto riziko berou ředitelé jako nutné a neřešitelné. „Učitele hlavně odrazuje to, že se jedná o nařízení, které se musí udělat. Jenom takto se samozřejmě nic nezmění. Učitelé musí chtít hlavně sami. Povinnost nemotivuje ke tvořivosti, spontánnosti a nadšení k tvorbě ŠVP, efekt je spíše opačný.” Výrok naznačuje, že ředitelé rozpoznali klíčovou roli, kterou musí v procesu proměny školy sehrát učitelé. Ředitelé s alibistickým přístupem přitom pro učitelskou motivaci a přesvědčení o správnosti reformy vlastní aktivitu nevyvíjejí. Jde tak v jistém smyslu o uzavřený kruh. Reforma má sice z pohledu ředitelů dobrý cíl, rozhodujícím faktorem jsou ale samotní učitelé a jejich přístup v praxi. Ti se o správnosti musí přesvědčit sami a ke změně ve své práci se také namotivovat.

„Alibisté” se svoji strategií „spoléhání se” na sbor tedy opět od samotné reformy nečekají zázraky. I z tohoto důvodu s konkrétní prací na ŠVP vlastně nemají ve své škole příliš společného. Veškerou odpovědnost za vytvoření vzdělávacího programu přenechali učitelskému sboru, který má tak značnou volnost. Ředitelé svým postojem učitele žádným způsobem neovlivňují a na celý proces vytváření ŠVP pouze dohlížejí.

### **Ředitel nepřítel**

Posledním identifikovaným typem je ředitel s přístupem „nepřítele”. Jedná se o ředitele pro něhož je charakteristická zejména nechuť ke změně. Změna se vlastně může týkat téměř čehokoliv, ale vždy ji pro ředitele „nepřítele” symbolizují především nepřijemnosti. V případě kurikulární reformy je negativní postoj a nechuť těchto ředitelů o to větší, že se jedná o změnu z mnoha ohledů zásadní. Svůj přístup ředitel neskrývá, naopak explicitně ho ve škole veřejně prezentuje. Tím se výrazně odlišují od ředitelů „systematiků”, „alibistů” a „hrdinů”, z nichž někteří představitelé našeho vzorku zaujímají k reformě rovněž skeptický postoj. Zastupce ředitele popisuje praxi ve své škole následovně: „Ředitel se netajil před učiteli svou skepsí nad připravovanými změnami a svým nepřátelským přístupem ke všem chystaným změnám. Je pravda, že mně

*osobně se také těžko přijímaly některé chystané změny a nechápala jsem smysl. Ale z hlediska svého postavení jsem považovala za povinnost spolupracovníky spíše motivovat k práci, ukazovat jim výhody a klady, než je odrazovat a podporovat v nechtu.”*

V praktické rovině přistupuje ředitel „nepřítel” k reformě velmi podobným způsobem, jak byl popsán u „alibistického” typu. Tvorba je tedy přenechána učitelům, kteří mohou rozhodovat o většině témat samostatně. Rozdílem je zřetelně vyjádřený negativní postoj. Ředitel „nepřítel” tedy dopředu očekával s reformou pouze potíže. Je zřejmé, že deklarovaný přístup se promítl i do postojů zbytku školy. Ředitelé sami potvrzují, že také učitelé mají podobný názor. Vznikající program je proto často pouze kopií předchozích vzdělávacích osnov a plánů. Chyba je přitom spatřována přitom v celé reformě, která podle nich není připravená a nepřináší žádné hmatatelné pozitiva. Vlastní podíl na konečném výsledku není většinou přiznáván. „Celá ta reforma je, že se akorát přejmenuje to, co už bylo. I koordinátorka u nás mně říkala, že mnozí učitelé to kopirovali z internetu a opisovali.”

### **Diskuse**

Přístup ředitelů škol k realizaci kurikulární reformy coby klíčového reformního kroku v českém školství odkazuje ke komplexnosti procesu změny spojené s tvorbou ŠVP. Jde o změnu, která je poměrně radikální a přitom se dotýká jádra školní práce - vyučování a učení. Představuje řešení problémů (nastřádaných za desetiletí) ve způsobu práce s obsahy vzdělávání v českém školství, na straně druhé samozřejmě vyvolává rezistenci už tím, že je tato reforma vedena spíše tlakem zvenčí než tlakem na změnu ze škol.

Rozmanitost přístupů ředitelů je v tomto kontextu pochopitelná z důvodů vnitřních i vnějších. Uvnitř školy může být potenciál změny (rozvoj spolupráce a komunikace učitelů stejně jako uvolnění tvořivosti a samostatnosti učitelů ve výuce) skryt za potížemi spojenými se změnou. Z vnějších podmínek je zase zásadní existence pouze limitované podpory změny a fakt, že nutnost změny byla jen zřídka diskutována a málo objasňována samotným aktérem ve škole. Za jeden ze zásadních prvků dělicích přístupů ředitelů lze považovat práci s lidmi ve škole, to, zda tito hlavní aktéři života školy jsou vyzýváni, aby byli změně otevření a viděli v ní příležitost pro sebe. Bohužel, mnozí ředitelé tuto stránku změny ve škole víceméně nevidí, a ignorují fakt, že změna má „koncepční a zároveň percepční charakter” (Drucker, 1993, s. 139), tzn. že kromě věcné stránky změny spočívá její úspěch také v citlivé práci s očekáváními, hodnotami a potřebami lidí, což je nezbytné pro pozitivní přijetí změny.

Dalším významným prvkem dělicím různé přístupy ke zvládnutí diskutované změny je způsob práce s rezistencí (individuální, kolektivní, organizační) vůči změně. Někteří ředitelé s rezistencí pracují aktivně, jiní rezistenci překonávají maximálním ulehčením situace učitelům, další se sami delegují do role reprezentanta této rezistence.

S kurikulární reformou je také z pohledu škol a jejich ředitelů spojena značná míra nejistoty a tápání. Někteří ředitelé pracují s určitými „scénáři” budoucnosti (jak to označili Stoll, Fink a Earl, 2003, s. 3), pravděpodobnými i preferovanými, jiní výhled do budoucnosti příliš nevnímají. Neexistence jasnější představy o evaluaci ŠVP je v tomto smyslu významným faktorem vnájejícím nejistotu do implementace ŠVP.

Otázkou zůstává, do jaké míry si ředitelé škol uvědomují, že samotná adopce změny, dokonce ani implementace změny nejsou ještě zárukou inkorporace<sup>6</sup>, tzn. trvalého zakotvení změny do systému (Lagerweij, 1991, Pol, Rabušicová, 1999). Teprve inkorporace ŠVP jako zásadní změny ve škole bude zárukou udržitelnosti této změny.

## Závěr

Dá se tedy říci, že v současné době lze považovat školu ve smyslu relativně autonomního celku za centrum inovačních snah a změny jsou vnímány jako přirozená součást fungování školy ve smyslu svébytného a otevřeného systému. Přitom se zohledňuje fakt, že jednotlivé školy „se svými tradicemi, klimatem, étosem mají tendenci být imunní vůči krátkodobým požadavkům na změnu 'shora' nebo 'zvenčí'“ (Mitter, 1991, s. 23).

Změny už nejsou prosazovány buď „shora“ nebo „zdola“, ale „shora“ přicházejí požadavky na školy, které mají školy naplňovat podle svých možností a představ. Místo, kde mají vznikat inovace, je vymezeno lokální úrovní a očekává se, že inovace budou vznikat na základě interakcí mezi školou a je-

jím okolím. Tím se rozšiřuje dimenze prosazování změn „shora dolů“ nebo „zdola nahoru“ o dimenzi „zvenčí dovnitř“ a „zvnitř ven“. Školy tak stojí před úkolem najít a ověřit takové strategie, které povedou k naplnění požadavků „shora“ a budou fungovat v jejich podmínkách. Prioritní role v hledání a ověřování inovací je přisouzena aktérům změny, ať už jsou ze školy, z okolí nebo ze správního či kontrolního orgánu, ať už jsou profesionály nebo laiky.

Kurikulární reforma v českých školách nám dala možnost - tentokrát z pohledu ředitelů škol - nahlédnout na proces změny a jejího řízení v českých školách. Bude však třeba systematičtějších zkoumání, abychom tyto procesy lépe poznali a mohli poskytnout školské a vzdělávací politice a také praxi relevantní a empiricky založené podněty.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BACÍK, F. (1990). Jak dále v řízení činnosti škol? In *Pedagogika*, 40, 6, s. 649-665.
- DALIN, P., ROLFF, H. G., KLEEKAMP, B. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Inovace a podnikavost. Praxe a principy*. Praha: Management Press.
- EGER, L. (2006). *Řzení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus.
- FINNAN, Ch., LEVIN, H. M. (2000). Changing school cultures. In ALTRICHTER, H., ELLIOT, J. (Eds.). *Images of Educational Change*, s. (87-98). Ballmoor: Open University Press.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- HELSPER, W., BÖHME, J., KRAMER, R. T., LINGKOST, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- HOLTAPPELS, H. G. (1995a). Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In ROLFF, H. G. (Ed.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*, s. 327-354. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- HOLTAPPELS, H. G. (1995b). Innovationsprozesse in „Vollen Halbtagschulen“ - Entwicklung der Lernkultur in Schulen mit erweitertem Zeitrahmen. In HOLTAPPELS, H. G. (Ed.) *Beiträge zur Schulentwicklung. Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, s. 165-186. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- KIVIET, F.K., VANDENBERHGE, R. (Eds.). (1993). *School culture, school improvement, and teacher development*. Leiden: DSWO.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV.
- LEITHWOOD, K., RIEHL, C. (2003) What do we already know about successful school leadership? *AERA Division A Task Force*, Washington: DC, AERA.
- LEITHWOOD, K., LOUIS, K. S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets&Zeitlinger.
- MITTER, W. (1991). School reforms in the international perspective: trends and probléme. In *Pedagogika*, 41, 6, s. 7-23.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (2001). Bílá kniha. Praha: ÚIV-Tauris.
- NEZVALOVÁ, D. (1999) Je snadné řídit školy v období transformace? In *Pedagogická orientace*, 3, s. 46-53.
- NOVÝ, I. et al. (1993). *Psychologie a sociologie v personálním managementu*. Praha: VŠE.
- PAŘÍZEK, V. (1992). Criteria for Future Management of Education in Czechoslovakia. In: Van WIERINGEN, F. (ed.) *Training for educational management in Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum, s. 35-44.
- PETERS, T. J., WATERMAN, R. H. (1993). *Hledání dokonalosti*. Praha: Svoboda - Liberta.
- POL, M. (1994). Ke konceptu sdíleného rozhodování ve školách. In *Soukromé školy v roce 1994*. Brno: Akademické gymnázium.
- POL, M. (1997) *Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation?* Závěrečná zpráva z výzkumu podporovaného RSS, grant č. 346/1996. Brno - Budapest: CEU.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2005). *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. (1999). Změny v českém školství - improvizace či řízený proces? Případ uvádění rad škol do života. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s. 87- 90. Hradec Králové: VŠP.
- PRÁŠILOVÁ, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: TRITON.
- RÝDL, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Rychlá šetření* (2001). *Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy*. Celková zpráva ze 3. kola Rychlých šetření. Praha: ÚIV. Retrieved November 21, 2007 from <http://www.uiv.cz/clanek/442/1359>
- SARASON, S. B. (1973). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- SCHAEFER, Ch., VOORS, T. (1996). *Visions in Action*. Stroud: Hawthorn Press.
- STRAUS, A., CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovic: Albert.
- STOLL, L., FINK, D., EARL, L. (2003). *Its' about learning (and it's about time): what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- STÝBLO, J. (1993). *Efektivní manažer*. Ostrava: Montanex.
- TIMPERLEY, H., ROBINSON, V. (2000). Workload and the Professional Culture of Teachers. In *Educational Management & Administration*, 28, 1, s. 47-62.
- VAŠTATKOVÁ, J. (2006) *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: UP.
- WALTEROVÁ, E. (2001). Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: PedF UK, s. 9-18.
- WALTEROVÁ, E. et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Vól. 1-2). Brno: Paido.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (Školský zákon) ze dne 24. září 2004, č. 561 /2004 Sb.

**Summary:** *The paper focuses on one of the major changes in Czech basic schools, implemented during the past 5 to 7 years, namely the launch of the curricular reform. We will be primarily concerned with role in this process, specifically with the response of basic school headteachers to the requirement for developing a new curriculum in each school. We will use our findings to formulate the principles of sustainability of this change in the context of basic school development.*

<sup>6</sup> Pojem inkorporace nelze zaměňovat za institucionalizaci. Inkorporace znamená upevnění inovace do té míry, aby se stala přirozenou součástí systému ve všech rovinách, zatímco institucionalizace odkazuje „pouze“ k vybudování struktur inovaci zabezpečujících.

# NÁZORY UČITEĽOV NA KONŠTITUOVANIE ETICKEJ VÝCHOVY A KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY

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

**Anotácia:** Príspevok popisuje hlavné výsledky empirického výskumu názorov učiteľov na konštituovanie predmetu etická výchova, vnímanie a hodnotenie etickej výchovy zo strany žiakov, odbornej a laickej verejnosti a MŠ SR, potreby pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy.

**KLúčové slová:** etická výchova, konštituovanie, vnímanie etickej výchovy, pregraduálne vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie.

## Úvod

Súčasťou nášho skúmania (výskumná úloha APVV-0372-06) bolo aj empirické skúmanie názorov učiteľov vyučujúcich Etickú výchovu (ďalej EV) na konštituovanie etickej výchovy, vnímanie a hodnotenie etickej výchovy zo strany žiakov, odbornej a laickej verejnosti a MŠ SR, potreby pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov EV. V nasledujúcom texte sa venujeme prezentácii a zhrnutiu hlavných výsledkov tohto výskumu v uvedených oblastiach.

Výskumnú vzorku predstavuje 313 učiteľov EV z praxe zo všetkých krajov SR. Autorský tím (v zložení Z. Androvičová, P. Fridrichová, D. Hanesová, J. Kaliský, S. Kariková, V. Korim, V. Poliach, M. Valica) vytvoril pôvodnú metodiku EDUEV 2008a (Evalvačný dotazník pre učiteľov Etickej výchovy, verzia 2008a). Dotazník bol distribuovaný ako anonymný a určený na samostatné vyplnenie. Návratnosť dotazníkov bola 63 %, čo zodpovedá tejto forme oslovenia respondentov.

## 1. Názory učiteľov na konštituovanie predmetu EV

Konštituovanie EV súvisí historicky s významnými spoločensko-ekonomickými a politickými zmenami po roku 1990 a potrebou ustanoviť EV na školách v podmienkach demokratizácie školstva nielen prierezovo (naprieč všetkými vyučovacími predmetmi), ale aj zavedením špecifického vyučovacieho predmetu zameraného na rozvoj mravnosti žiakov. V procese zavádzania došlo k politickému rozhodnutiu, keď sa etická výchova v r. 1993 stala alternatívnym predmetom k náboženskej výchove na 2. stupni ZŠ a na SŠ. V r. 2003 boli obidva alternatívne predmety zavedené aj na 1. stupni ZŠ.

Názory na konštituovanie predmetu EV sme evalvačným dotazníkom priamo nezistovali. Nepriamo sa však v kvalitatívnych analýzách objavujú niektoré **pozitívne aspekty**:

- zavedenie predmetu na 2. stupni ZŠ a SŠ a neskôr aj na 1. stupni ZŠ,
  - rýchle vydanie metodických príručiek pre učiteľov EV a kvalifikačné vzdelávanie na metodických centrách. Zároveň sa objavujú aj **negatívne aspekty**:
  - zavedenie EV bez toho, aby boli učitelia pripravení na jej výučbu,
  - slabá inovácia metodických materiálov a pomôcok pre EV, ktorá by reagovala na aktuálne potreby učiteľov EV,
  - negatívne konzekvencie, vyplývajúce zo spomenutej alternácie EV a náboženskej výchovy.
- Navyše na základe našich skúseností ako lektorov môžeme oceniť:

- pružnosť a rýchlosť vytvorenia a implementácie koncepcie,
- dobré zvládnutie úvodných etáp zavádzania projektu do praxe,
- stabilizácia a podpora učiteľov EV formou regionálnych klubov EV,

- dobrá podpora celého procesu na všetkých riadiacich úrovniach.

**Zhrnutie:** Učitelia pozitívne hodnotia v procese konštituovania EV rýchlosť a kvalitu začlenenia EV do učebných plánov ZŠ a SŠ, vrátane pripravených metodických materiálov a učebných pomôcok. Kriticky reagovali na opakujúcu sa prax zo strany MŠ SR, keď až po zavedení vyučovania EV boli na jej vyučovanie pripravovaní učitelia v praxi. Veľmi kriticky sa vyjadrili k marginalizácii EV, nedostatočnej inovácii a aktualizácii metodických materiálov a učebných pomôcok pre ich súčasné potreby.

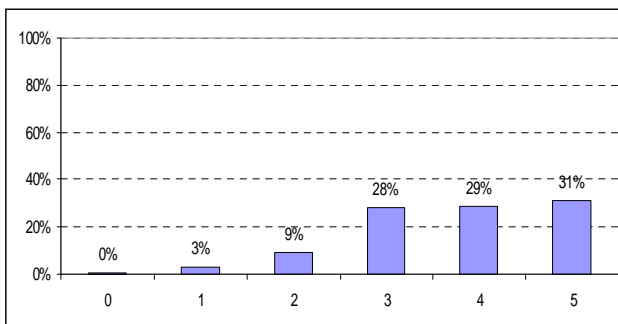
## 2. Názory učiteľov na EV - je to výchovný alebo teoretický predmet?

K problému, do akej miery má byť v EV zastúpená teoretická báza (napr. v zmysle etiky ako praktickej filozofie) a do akej miery skôr zážitkovo-reflexívna báza (napr. v zmysle aktivít s následnou reflexiou) sme naformulovali otázku: „**Do akej miery sú tie teoretické poznatky, ktoré žiaci získavajú na hodinách EV, užitočné pre rozvoj ich mravného hodnotenia a postojov?**“ Hodnotilo sa na škále 0 ~ 5, kde 0 = celkom zbytočné a 5 = veľmi užitočné. Doplňujúca otázka: „Zdôvodnite stručne svoj názor.“

Štatistické charakteristiky: modus = 5, AM = 3,75, SD = 1,09 (histogram na obr. 1). Ide o ešte variabilnejšie, hoci stále vcelku priaznivé hodnotenie, tj. prevažuje názor (60 %), že teoretické poznatky získané žiakmi v rámci EV sú užitočné.

Podrobnejšie sa vyjadrilo 65 % respondentov. Pozitívnych hodnotení bolo pomerne málo, napr. získanie lepšieho nadhľadu nad praxou, lepšie pochopenie súvislostí a celkového zmyslu EV. Zriedkavé boli aj negatívne hodnotenia, napr. že teoretické poznatky žiakov vôbec nezaujímajú alebo že „život je o inom“. Najčastejšie sa však vyskytovali názory tvrdiace, že teória je v EV až na druhom mieste (dokonca že tam vôbec nie je), že ide najmä o „zážitkové učenie“. Vcelku sa z výsledkov zdá,

Obr. 1. Distribúcia názorov na užitočnosť teoretických poznatkov získaných žiakmi na EV na rozvoj ich mravného hodnotenia





akoby samotné slovo „teória“ evokovalo u niektorých respondentov skôr negatívnu konotáciu. Výsledky vyvolávajú otázku: Čo vlastne považovali títo respondenti za „teoretické poznatky získané na EV“?

**Zhrnutie:** Učitelia vnímajú EV výrazne ako výchovný a nie ako teoretický predmet. Považujú to za najdôležitejší odlišujúci znak medzi EV a náukovými predmetmi. Teoretické poznatky získané žiakmi na hodinách EV hodnotia skôr ako podmienku osvojovania si prosociálneho správania a hodnotovej orientácie pre život. Učitelia (60 %) považujú teoretické poznatky získané žiakmi v rámci EV za užitočné. Zriedkavo sa vyskytli aj negatívne hodnotenia, že teoretické poznatky žiakov vôbec nezaujímajú, alebo že „život je o inom“.

### 3. Vnímanie EV odbornou i laickou verejnosťou

Vnímanie predmetu EV verejnosťou môžeme rozdeliť na nasledujúce okruhy: (a) vnímanie EV žiakmi, (b) vnímanie EV rodičmi, (c) vnímanie EV učiteľmi iných predmetov, (d) vnímanie EV vedením škôl resp. Ministerstvom školstva SR.

**Vnímanie EV žiakmi** prezentujú respondenti v otázkach týkajúcich sa užitočnosti EV pre osobnostný rozvoj žiakov:

- žiaci majú radi EV, záujem žiakov, ich aktivita a radosť z úspechov na EV,
- dobrá emocionálna a pracovná atmosféra, ktorá zvyšuje empatiu a vzájomnú dôveru žiakov v triede.

V negatívnom slova zmysle ide zase o znížený záujem žiakov, najmä vyšších ročníkov ZŠ a SŠ o EV, prejavujúci sa najmä odmietaním spolupráce, pasivitou, agresivitou.

**Vnímanie EV rodičmi** vyplynulo viac než z evalvačného dotazníka zo seminárov s učiteľmi EV (n=90) organizovaných v rámci projektu. Učitelia uvádzajú, že postoje rodičov k EV sú silne determinované ich svetonázorovou orientáciou. Často je EV stotožňovaná s ateistickou EV. Učitelia v tejto súvislosti navrhujú zvýšiť akceptáciu EV tým, že umožnia rodičom hlbšie pochopiť EV prostredníctvom tzv. otvoreného marketingu (otvorené hodiny pre rodičov, informácie na pôde školy a ZRPŠ, propagačné články v miestnej tlači apod.).

**Vnímanie EV učiteľmi iných predmetov** je už tradične poznačené tým, že učitelia tzv. náukových predmetov („hlavných“) vnímajú výchovné predmety ako menej dôležité v rámci tradičnej školy. To dokladujú aj odpovede učiteľov na otázku „V akej miere vás výučba EV stresuje/hnevá?“ - podceňovanie EV zo strany ostatných učiteľov v škole. Táto odpoveď sa objavila v rámci súboru niekoľkokrát.

V súčasnosti, keď sa posilňuje výchovná funkcia školy, učitelia EV vnímajú dôležitosť a „inakosť“ predmetu v súznení s nasledujúcimi vyjadreniami:

„Je to jeden z mála predmetov, kde sa žiaci učia životu, vďaka čomu lepšie zúročia vedomosti získané v iných predmetoch.“

„Vidím, ako sa deti snažia pracovať... a prenášať to do života v triede a doma.“

„Učiteľ má možnosť podieľať sa na osobnostnom rozvoji žiakov.“

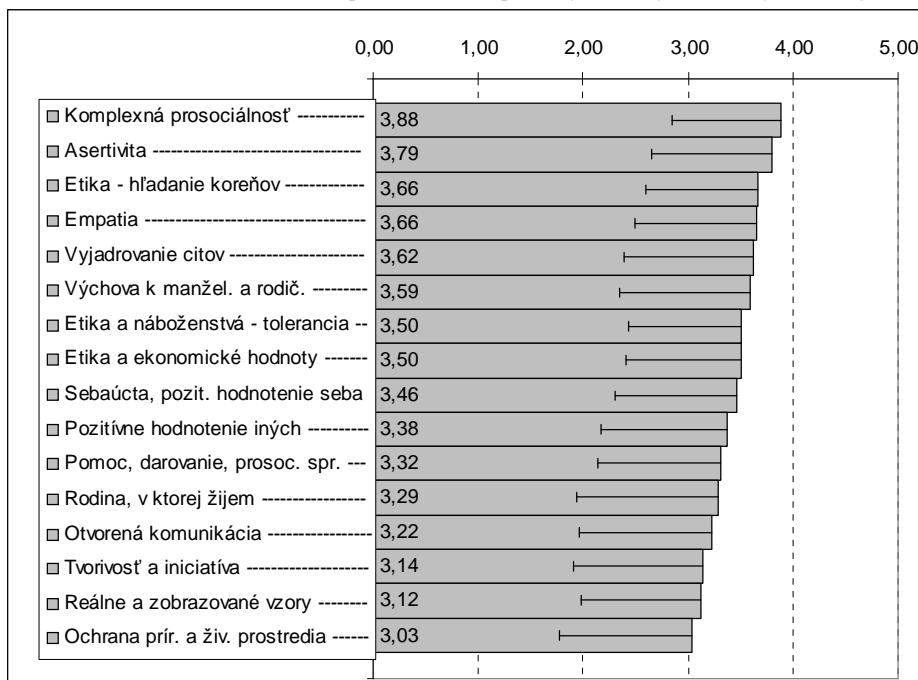
„Žiaci otvorene hovoria o problémoch, hľadajú riešenie, hovoria tak, ako cítia.“

„Hodiny EV majú byť a sú pre deti protiváhou k iným predmetom.“

**Vnímanie EV Ministerstvom školstva SR a vedením škôl.** Toto učitelia chápu prostredníctvom riadiacich rozhodnutí, prichádzajúcich z decíznej sféry. Ako pozitívum vnímajú posilnenie rozsahu vyučovania EV na SŠ a naopak, zníženie hodinovej dotácie na primárnom i nižšom sekundárnom stupni ZŠ. V kontexte samotných škôl je odrazom chápania dôležitosti EV aj začleňovanie hodín EV do rozvrhu hodín. Žiaľ veľmi často prevláda prax nultých alebo posledných hodín vyhradených pre EV v alternácii s náboženskou výchovou. Inými prípadmi marginalizácie EV prostredníctvom riadiacich rozhodnutí je zvyšovanie počtu žiakov v skupinách EV, nedostatok metodických materiálov pre výučbu niektorých tém, ako aj tolerovanie nekvalifikovanej výučby EV na niektorých školách.

**Zhrnutie:** Vnímanie EV žiakmi hodnotia učitelia výrazne pozitívne, s určitými pochybnosťami u časti žiakov vyšších ročníkov ZŠ (8. a 9. roč.) a stredných škôl (1., 2. ročník). U rodičov hodnotia ich postoje ako svetonázorovo polarizované, čo je podľa ich názoru spôsobené alternáciou EV s náboženskou výchovou. Negatívne hodnotenie EV časťou učiteľov „náukových“ predmetov je podľa respondentov spôsobené tradičným vnímaním poslania školy orientovanej na rozvoj kognitívnych kompetencií žiakov, čo nezodpovedá súčasnému trendu posilňovania výchovnej funkcie školy. Ako paradoxné vnímajú nízku hodinovú dotáciu EV na ZŠ a stredných školách. Nie sú spokojní s politickým riešením alternácie EV s náboženskou výchovou, vysokým počtom žiakov v skupinách, nedostatkom metodických materiálov. Vo vzťahu k vedeniu škôl sú kritickí k tolerovaniu častej nekvalifikovanej výučby EV a nevhodnému začleneniu hodín EV do rozvrhu hodín (nulté a posledné hodiny).

Obr. 2. Hodnoty premennej „náročnosť“ 16 tém kurikula EV zoradené zostupne (na začiatku pruhov je AM, chybové úsečky znázorňujú SD)



#### 4. Názory učiteľov EV na pregraduálne a kontinuálne vzdelávanie

Údaje z empirického výskumu môžu slúžiť aj ako podklad pre prípravu budúcich pedagógov EV. Ide najmä o tieto problémy: (a) zmapovanie aktuálneho stavu kvalifikovanosti učiteľov EV, (b) zistenie potreby vzdelávania v jednotlivých témach EV a (c) zistenie potreby vzdelávania v jednotlivých metódach EV.

Učiteľia v našej vzorke mali nasledujúce **kvalifikačné charakteristiky**. Priemerná dĺžka pedagogickej praxe vo vyučovaní EV bola AM = 7,35 roka (SD = 4,84). Začínajúcich učiteľov EV (do dvoch rokov praxe) bolo 24 %, učiteľov v adaptačnej fáze (t.j. od 3 do 7 rokov praxe) bolo 22 %, skúsených učiteľov EV (t.j. od 8 rokov praxe nahor) bolo 53 %. Väčšina respondentov získala kvalifikáciu rekvalifikačným vzdelávaním na MPC (70 %), štúdiom na VŠ získalo kvalifikáciu 18 %, nekvalifikovaných bolo 11 % respondentov.

**Potrebu vzdelávania v jednotlivých tematických celkoch EV** sme zmapovali prostredníctvom nepriamej otázky na „náročnosť“ vyučovania jednotlivých TC. Predpokladáme, že v náročnejších témach je potreba pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania vyššia. To by sa mohlo zohľadniť tak v tvorbe vzdelávacieho programu pregraduálneho štúdia študentov ako aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov EV.

Z hľadiska „náročnosti“ boli čiastkové témy kurikula EV zväčša považované za stredne náročné. Ich vzájomné porovnanie znázorňujú histogramy na obrázku 2. Relatívne náročnejšie sú vnímané: Komplexná prosociálnosť, Asertivita, Etika - hľadanie koreňov, Empatia, Vyjadrovanie citov, Výchova k manželstvu a rodičovstvu (AM > 3,5). Za najmenej náročné sú považované: Tvorivosť a iniciatíva, Reálne a zobrazované vzory, Ochrana prírody a životného prostredia (AM < 3,2). **Vzdelávacie potreby učiteľov v metódach EV** sme priamo monitorovali prostredníctvom osobitej otázky, ktorej výsledky zobrazuje tabuľka 1.

Ondrej Petkovský: Snímanie z križa



Výsledky ukazujú na preferenciu potreby vzdelávania učiteľov najmä v metódach (a) tvorivej dramatiky, (b) bádateľských aktivít, (c) učenia posilňovaním, (d) riešenia bežných životných situácií. Najmenej cítia potrebu vzdelávať sa vo: (a) frontálnej výučbe, (b) práci s pracovným zošitom.

**Zhrnutie:** Pre prípravu budúcich učiteľov EV a ich kontinuálne vzdelávanie bolo pre nás významné ich hodnotenie náročnosti vyučovania jednotlivých tematických celkov EV a potrebnosti vzdelávania v jednotlivých metódach EV. Z tohto pohľadu sa ukázali ako najvýraznejšie vzdelávacie potreby v tematických celkoch - komplexná prosociálnosť, asertivita, etika - hľadanie koreňov, empatia a vyjadrovanie citov, výchova k manželstvu a rodičovstvu, etika a náboženstvo, etika a ekonomické hodnoty. Explicitne vyjadrené požiadavky učiteľov na potrebu vzdelávania v metódach etickej výchovy ukázali najmä na - metódy tvorivej dramatiky, bádateľské aktivity, metódy učenie sa posilňovaním správania, riešenie životných situácií, využitie umeleckých prvkov vo výučbe EV.

#### 5. Názory učiteľov na osobnostné predpoklady učiteľa EV

Osobnostnými predpokladmi je možné rozumieť napr. vybrané osobnostné črty, kompetencie, hodnoty, postoje, motivačné tendencie a podobne. Vo vzťahu k učiteľskej profesii sa považujú za jednu z najdôležitejších podmienok efektívnosti edukácie. Na túto otázku sme sa v evalvačnom dotazníku nepýtali priamo.

Určítym nepriamym ukazovateľom môže byť prehľad motivačných kategórií, ktoré uvádzali respondenti v otázke „**Ktoré hlavné dôvody vás viedli k rozhodnutiu učiť EV?**“. Z ponúknutých troch kategórií vyšli výsledky nasledovne: - dôvod „predmet ma zaujal“ uviedlo 78 % učiteľov, - dôvod „s pôvodnou aprobáciou som sa neuplatnil (a)“ uviedlo 15 % učiteľov, - dôvod „nariadení rozhodli za mňa“ uviedlo 7 % učiteľov. Z uvedeného prehľadu je potešiteľné, že väčšinu učiteľov priviedol k EV záujem.

**Z iných uvedených dôvodov** uvádzame ako príklady:

- záujem o osobnostný rast žiaka a rozvoj jeho učenia,
- hľadala som spôsoby, ako pomôcť deťom s poruchami správania,
- v triede mám žiakov, ktorí prejavili záujem navštevovať EV,
- ale ako učiteľka NoS som sa dobrovoľne rekvalifikovala,
- našla som sa v ňom, videla som niečo podobné v Holandsku,
- nedostatok učiteľov EV,
- študovala som ju spolu s náboženstvom.

Ďalším ukazovateľom naznačujúcim požiadavky učiteľov na osobnostné predpoklady učiteľa EV sú viaceré výroky, ktoré reagovali na otázku: „**V akej miere vás osobne výučba EV naplňa / teší?**“

- ak mi žiaci dôverujú a zverujú sa,
- ak hodina EV rozvíja interaktívne vzťahy učiteľa a žiaka,
- ak môžem tvorivo reagovať priamo na hodine,
- mám rada prácu so študentmi, keď potrebujú pomoc, veľmi rada im pomôžem,
- prejav dôvery pri riešení aj osobných problémov žiakov, niekedy nahrádzam chýbajúceho školského psychológa alebo rodiča,
- teší ma, že môžem pomáhať deťom objavovať ich vnútornú krásu a následne i dobro okolo nás, zároveň aktívne pôsobiť na nich a „formovať“ ich postoje,
- spoznávanie názorov mladých ľudí, pomoc mladým ľuďom v problémových situáciách, upevňovanie pozitívnych vzťahov

	AM	SD	min	max	mode	responses
Metódy tvorivej dramatiky	3,37	1,36	0	5	3	255
Bádateľské aktivity	3,23	1,33	0	5	3	253
Učenie posilňovaním	3,18	1,46	0	5	3	252
Riešenie bežných živ. situácií	3,13	1,48	0	5	3	253
Využitie umelec. prvkov	3,08	1,36	0	5	3	250
Hra	3,02	1,57	0	5	3	257
Dialóg a diskusia	2,91	1,58	0	5	3	252
Učenie disciplinovaním	2,65	1,60	0	5	3	249
Skupinová výučba	2,62	1,54	0	5	3	250
Mimoškolské aktivity	2,34	1,60	0	5	3	247
Samostatná práca	2,21	1,54	0	5	3	246
Práca s prac. zošitom	2,15	1,54	0	5	3	244
Frontálna výučba	1,91	1,50	0	5	0	246

Tab. 1. Metódy EV zoradené zostupne podľa učiteľmi prísúdennej potrebnosti vzdelávania

so študentmi, dôvera, spolupráca,

- priamy kontakt so žiakmi, uvoľnenosť, otvorenosť žiakov, zážitkové učenie.

**Zhrnutie:** Osobnostné predpoklady učiteľa EV neboli explicitne predmetom nášho skúmania, preto sme vychádzali skôr z motivačných charakteristík, ktoré naznačovali pohnutky, dôvody, ktoré viedli respondentov k rozhodnutiu učiť EV. Pozitívne hodnotíme fakt, že výrazná väčšina učiteľov (78 %) uviedla v prvom rade osobný záujem vyučovať tento predmet a len 22 % uviedlo iné motivácie (s pôvodnou aprobáciou by som sa neuplatnil, nariadení rozhodli za mňa). Domnievame sa, že je dôležité, aby učitelia etickej výchovy mali vytvorené také podmienky pre výučbu EV, aby mohli uplatniť silné stránky svojej osobnosti pre dobro žiakov.

### Závery a odporúčania

Analýza výsledkov empirického skúmania názorov učiteľov na EV nám umožnila sformulovať nasledujúce závery a odporúčania:

1. **Konštituovanie EV** hodnotia učitelia ako úspešné. Negatívne vnímajú opakujúce sa zlyhanie MŠ SR v tom, že sa najskôr zavedie vyučovací predmet a až potom nasleduje príprava učiteľov na jeho výučbu. Negatívne tiež hodnotia marginalizáciu EV a dlhé obdobie až po súčasnosť, kedy nedošlo k aktualizácii metodických materiálov a didaktických pomôcok v EV, najmä pre 2. stupeň ZŠ a stredné školy. *Odporúčame MŠ SR, pri súčasnej kurikulárnej transformácii, najskôr pripraviť učiteľov na zmeny v jednotlivých postupných ročníkoch po jej predchádzajúcej pilotáži, vrátane pripravených nových motivačných a metodických materiálov, a až potom tieto zmeny reálne uskutočniť v praxi škôl.*

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANDROVIČOVÁ, Z., KALISKÝ, J., POLIACH, V., VALICA, M. 2007. Kategoriaľná analýza osnov vyučovacieho predmetu etická výchova. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 30 - 39. ISBN 978-80-8083-496-8
- FRIDRICHOVÁ, P., KALISKÝ, J., VALICA, M., PONDELÍKOVÁ, R., HENEŠOVÁ, J. 2009 Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy - seminár pre učiteľov etickej výchovy. In *Pedagogické rozhľady*, č.5, roč.18, s.31-32 ISSN 1335-0404
- KORIM, V. 2007. Východiská a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy. In Korim V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. s. 6 - 58 ISBN 978-80-8083-661-0
- POLIACH V., VALIHOROVÁ, M. 2007. Obsahová analýza osnov etickej výchovy - predbežné kvantitatívne zistenia. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 41 - 47. ISBN 978-80-8083-496-8
- Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. 1997. Bratislava : MŠ SR, 1997.
- VALICA, M., 2007. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 26 - 29. ISBN 978-80-8083-496-8

2. Učitelia veľmi citlivo vnímajú **EV ako výchovný predmet**, ktorý je „iný“ ako „náukové“ vyučovacie predmety. Odmietajú jeho stotožňovanie a či náhradu s akýmkoľvek iným vyučovacím predmetom. *Odporúčajú vo vyšších ročníkoch ZŠ a na SŠ čo najviac vychádzať z praktických skúseností žiakov a ich aktuálnych potrieb. Predpokladá to špecifickejšiu prípravu učiteľov vyučujúcich v týchto ročníkoch EV.*

3. **Postoje odbornej a laickej verejnosti k EV** hodnotia učitelia odlišne

v závislosti na type profesijnej či sociálnej skupiny. Vzťah žiakov k EV hodnotia ako výrazne pozitívny, ktorý sa problematizuje u časti žiakov vo vyšších ročníkoch a na stredných školách, najmä učilištiach. Postoje rodičov k EV sú polarizované podľa ich svetonázorovej orientácie. Učitelia kriticky hodnotia marginalizáciu EV zo strany MŠ SR, zriaďovateľov a často i riaditeľov škôl. *Odporúčajú prijímať zásadné rozhodnutia MŠ SR týkajúce sa EV až po ukončení verejnej odbornej diskusie zo strany učiteľskej verejnosti. Na úrovni školy navrhujú uplatňovať rôzne formy propagácie EV medzi rodičmi a v širokej verejnosti. Žiadajú riaditeľov škôl odstrániť časté neodborné vyučovanie EV, znižujúce jej kredit u rodičov aj ostatných učiteľov školy.*

4. **Zameranie pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania** možno dedukovať z hodnotenia náročnosti vyučovania jednotlivých tematických celkov EV a explicitného vyjadrenia učiteľov o potrebnosti vzdelávania v jednotlivých metódach EV. *Odporúčajú preto akceptovať ich preferencie a požiadavky pri tvorbe vzdelávacích programov pregraduálneho i ďalšieho vzdelávania učiteľov EV. Je potrebné priebežné monitorovanie vzdelávacích potrieb, kvality vzdelávania, spätnej väzby od študentov a absolventov VŠ, účastníkov kontinuálneho vzdelávania potrebných na korigovanie vzdelávacích programov a prípravu lektorov.*

5. Na vyučovanie EV deklarujú učitelia ako dôležité **osobnostné predpoklady**, ktoré sú jednou z významných podmienok úspešnosti vyučovania EV. Identifikovali sme ich v motivačných učiteľov k výučbe EV a vo výrokoch týkajúcich sa prežívania ich pedagogickej úspešnosti v EV. *Odporúčania sa týkajú permanentného sebavzdelávania, sebareflexie, pravidelnej výmeny pedagogických skúseností učiteľov EV formou, napr.: regionálnych klubov EV, či možnosťou pravidelne sa zúčastňovať aktualizačného a inovačného vzdelávania, prezentovať svoje skúsenosti v odborných a metodických periodikách.*

**Summary:** The authors present the results of empirical research oriented on looking into the opinions of teachers and practical recommendation concerning the area of the constitution of the subject Ethical Education, pupil perceptions of the subject, the expert and lay public, pregraduate and in-practice needs of teachers of Ethical Education

## RECENZIE

### ZAUJÍMAVOSTI O ADHD

**LLOYD, G., STEAD, J., COHEN, D.: CRITICAL NEW PERSPECTIVES ON ADHD. LONDON, NEW YORK :  
ROUTLEDGE TAYLOR & FRANCIS GROUP, 2006. ISBN 0-415-36037-4**

Robert Sabo, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Recenzia tejto publikácie by mala motivovať čitateľa (jazykovo zdatného) hľadať nové informácie, názory, či postoje prezentované k danej téme. Myslím si, že príspevky, ktoré tvoria túto publikáciu, si zaslúžia pozornosť odbornej verejnosti. Najmä kvôli tomu, že nie je zvykom spochybňovať „zabehnuté pravdy“ a tento spôsob myslenia je u nás ešte stále skôr výnimkou, ako pravidlom. Nemusím súhlasiť so všetkými názormi prezentovanými v tejto knihe, je však dôležité vnímať i kritické pohľady na fenomén porúch aktivity a pozornosti (podľa Vzdelávacieho programu ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu, číslo CD-2008-18550/39582-1:914). Či špecifických porúch správania s hyperaktivitou? Alebo hyperkinetických porúch? Aj neistota spojená so správnym pomenovaním (v závislosti od toho, z ktorého diagnostického manuálu budeme vychádzať - MKCH-10 alebo DSM-IV) je pre mňa motiváciou hľadať informácie so zámerom priblížiť sa k pochopeniu problematiky. A tak rešpektujúc najrozmanitejšie pohľady, názorové prúdy, tradície, zvyklosti a skúsenosti, ktorým sa snažím priznať rovnakú úctu a približne rovnaký význam (aspoň na začiatku, s cieľom čo najobjektívnejšieho pochopenia), sa chcem s vami podeliť o zážitok a potešenie z rozdielov a výziev, ktorých je táto kniha naozaj plná. Pre stručnosť budem ďalej používať skratku ADHD.

ADHD je fenomén, ktorý presahuje do najrôznejších odborných i laických sfér (v súčasnosti už v najrozmanitejších krajinách našej planéty). Učiteľ je v súčasnosti vo veľmi zložitej situácii. Už nie je ani zďaleka jediným, kto by proces edukácie riadil, ovplyvňoval, bol zaň zodpovedný. Výchova a vzdelávanie sa čoraz viac oddeľujú. Anajmä v oblasti výchovy, so zameraním najmä na socializačné procesy, dochádza k efektu čoraz významnejšieho prenášania vplyvu a zodpovednosti na iných profesionálov v pomáhajúcich profesiách. Súčasne sú na učiteľa kladené požiadavky, keď má rozhodovať napr. o tom, ako riešiť často krízové situácie s deťmi s ADHD. Je učiteľ pripravený prijať takéto výzvy? Či skôr hrozi (s neustále stúpajúcim počtom najrôznejších diagnóz, s ktorými sú deti vzdelávané v bežných školách) zlyhávanie učiteľov pod tlakom nárokov, rozmanitosti, neistoty, stresu a pod? A ako je možné v tejto situácii učiteľovi pomôcť? Môže si nejak pomôcť i sám? Jedným, nie však jediným spôsobom je čítať, vzdelávať sa a orientovať v najnovších zisteniach v danej problematike. Trend je neúprosný - v škole sa má zdravovať každý a to v podmienkach, ktoré budú akceptovať jeho zdravotný stav, špecifiká vývinu a individuálne odlišnosti.

Zostavovatelia publikácie v úvode upozorňujú na niektoré podstatné faktory ovplyvňujúce vnímanie problematiky. Názory a pohľady ponúkajú v jednotlivých kapitolách poukazujú na niektoré obavy spojené s chápaním problematiky ADHD a súčasných trendov v tejto oblasti prostredníctvom analýz takých otázok a východísk, ako napr.: subjektívna podstata diagnózy, medikalizácia správania (jednu z možných definícií od Conrada

a Scheidera ponúka David Cohen na str. 15, spomínajú autori ju vnímajú ako: „...vymedzenie alebo popis ťažkostí spojených so sociálne deviantnými prejavmi v správaní využívajúc lekársku terminológiu a prisudzujúc medicínske príčiny vzniku týchto ťažkostí, alebo liečenie, nápravu týchto ťažkostí prostriedkami ako hospitalizácia, lieky alebo psychoterapia“), pedagogické východiská a napr. „škatulkovanie“ (labeling). V súvislosti so spomenutým vyššie neprekvapí čitateľa, že autormi sú najrôznejší profesionáli v tzv. pomáhajúcich profesiách a fakt, že sú z rôznych krajín sveta (USA, Kanada, Juhoafrická republika, Turecko, Taliansko, Švédsko a iných). Zostavovatelia upozorňujú na fakt: „že existujú ďalšie názory a pohľady týkajúce sa etiológie a starostlivosti okolo ADHD, ktoré sa v tejto publikácii neobjavili“ (s. 2).

David Cohen v prvej kapitole spracoval najvýznamnejšie kritiky zo strany severoamerických autorov. Píše o tom, že syndróm ADHD je v najväčšej miere diagnostikovaný práve v USA a snáď i preto sa z tejto krajiny a Kanady ozýva i najviac spochybňujúcich názorov. Hovorí o tom, že: „Tak ako mnohé iné označenia, používané v medicíne, psychiatrii a pedagogike i ADHD ponúka zmysel a význam mnohým aktivitám a zanecháva početné stopy“ (s. 12). Spomína napr. to, že ADHD poskytuje mnohým moderným rodinám ospravedlnenie na hľadanie pomoci zvonku pri zvládaní povinností spojených s výchovou detí, tiež ospravedlnenie vyplácania vysokých peňažných prostriedkov z rôznych zdrojov na financovanie špeciálnych služieb a dôvod k ohromným výskumným aktivitám a programom. Za významný považuje i fakt, že nálepka ADHD je zdrojom neuveriteľného obchodu v podobe výroby, propagácie, regulácie a predpisovania asi tučtu psychotropných farmaceutík. Tieto a ďalšie faktory sú podľa neho priamou príčinou „skutočnosti“, „opodstatnenosti“, „nespochybniteľnosti“ existencie ADHD.

Podnetne tému spracoval i Gordon Tait (kapitola 5) vo svojom príspevku k filozofickému pozadiu prístupov k syndrómu ADHD. Tvrdí, že: „... analýza dvoch tradičných filozofických tém - pravdy a slobodnej vôle nám ponúka nový a znepokojujúci pohľad na poruchy správania, medzi ktoré radíme i ADHD“ (s. 83). Uvádza príklad troch žiakov, ktorí zdemolovali dve základné školy a po tomto čine matka jedného z nich využila možnosť a u svojho syna požadovala psychologické vyšetrenie. Keďže mu bola diagnostikovaný syndróm ADHD, psychológ navrhol a matku podporil v tom, aby voči tomuto žiakovi neboli vyvozené dôsledky za jeho činy (čo bolo akceptované, napriek tomu, že ďalší psychológ túto diagnózu nepotvrdil). Tait identifikuje dve podstatné otázky pre filozofa, ktoré z celého príbehu vyvstávajú. Prvá sa týka pojmu „pravdy“. Je totižto očividné, že „existuje podstatný nesúhlas nad exaktnosťou toho, kto môže byť považovaný za znevýhod-



neného kvôli ADHD, tak ako to dokladá príklad nehody medzi dvoma psychológmi zúčastnenými v uvedenom prípade” (s. 83). Druhá otázka je tiež neuveriteľne podnetná a pravdepodobne i zložitejšia. Týka sa morálnej zodpovednosti. Tait tvrdí: „V škole sa deti učia prijímať vhodné/primerané rozhodnutia s tým predpokladom, že budú brané na zodpovednosť za prípadné priestupky. Takže riadenie je napokon založené na seba-riadení (sebaovládani) a obrátenie, seba-riadenie (sebaovládanie) je založené na množstve rozhodujúcich predpokladov, z ktorých je najdôležitejší ten, že všetci sme schopní prijímať slobodné rozhodnutia a niesť za ne zodpovednosť. Jasný záver z príbehu je, že dieťa s ADHD nie je zodpovedné za svoje činy. Otázka znie, ako tento problém vplýva na tradičné filozofické chápanie slobodnej vôle?” (s. 84).

V zhrnutí k prehľadu kapitol (a to bude i záver recenzie) autori formulujú myšlienky, ktoré vystihujú celkové poňatie publikácie: „Nikdy pred tým sme neoznačovali, ako biologicky alebo kognitívne chybné, či poškodené tak veľké percento

z populácie detí a mladistvých. Ak predchádzajúce rozsiahle, no kontroverzné sociálne experimenty zahŕňajúce deti slúžili ako návody, tak najdôležitejšie dôsledky „ADHD-experimentov” budú pravdepodobne neočakávané a nepredpokladané. Naši nasledovníci budú pravdepodobne kývať hlavou nad falošnými predstavami, ktoré oživilí ich mentálnym zdravím naplnení predchodcovia. Jedným z týchto rozsiahlych sociálnych experimentov bola detská práca na „Západe” počas 19-teho až do začiatku 20-teho storočia. Detská práca vo fabrikách odhalila, že náš sen o ideálnej industriálnej spoločnosti vedie k ohrozovaniu zdravia a životov našich detí. Prinajmenšom sa na povrch dostalo, že rozpoznanie a potlačanie odchýlky, odporu a ťažkostí u detí pomocou lekárskeho „nálepiek” a liečiv, je súčasťou nášho utopického hľadania ideálnej podoby spoločnosti zameranej na výkon. A preto je primerané a nanajvýš vhodné zameriavať sa na obmedzenia a limity „ADHD-experimentu” a pýtať sa, čo nás to bude v skutočnosti stáť” (s. 30).

## KLÍMA TRIEDY

**HANULIAKOVÁ, J.: KREOVANIE KLÍMY TRIEDY V EDUKAČNEJ PRAXI.  
BRATISLAVA : IRIS, 2010. 102 S. ISBN 978-80-89256-51-8**

Erich Petlák, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantina filozofa, Nitra

V súvislosti so snahami zvyšovania efektívnosti a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu sa často zdôrazňujú metódy a formy práce učiteľov. V ostatných mesiacoch sme však svedkami, že popri metódach sa začínajú výraznejšie zdôrazňovať aj sociálne a emocionálne aspekty edukácie. J. Hanuliaková sa vo svojej publikácii venuje práve týmto otázkam a zdôrazňuje, že klíma triedy a jej sociálne a emocionálne zázemie môže významne pôsobiť na konečné efekty edukácie. V publikácii neopisuje známe poznatky o klíme, ale zameriava sa a dáva námety ako možno klímu poznávať a aj do nej intervenovať v snahe zmeniť jej status v prospech edukačného procesu.

„Reálna pedagogická prax ukazuje, že nie sú k dispozícii konkrétne návrhy, metódy, metodické postupy a stratégie, ktoré by podnecovali a napomáhali učiteľom pri kreovaní a zefektívňovaní klímy v triede.” Uvedená myšlienka by mohla byť mottom prvej kapitoly „Klíma triedy ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.” V zmysle uvedeného opisuje viaceré druhy klímy: aktuálnu a preferovanú, komunikačnú, kreatívnu, organizačnú, mravnú a psychickú. V celej kapitole akcentuje sociálny a emocionálny kontext klímy, čo má veľký význam na zefektívňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Autorkou vytvorený akronym **KLÍMA** azda najlepšie charakterizuje ďalšiu kapitolu „Didaktické východiská klímy.” Vysvetlenie akronymu vystihuje podstatu pedagogicko-didaktickej práce vo vzťahu k výučbe, ale aj vo vzťahu k formovaniu klímy. **K** - učiteľ ako komunikátor, **L** - učiteľ ako leader edukácie, **I** - učiteľ ako informátor, **M** - učiteľ ako metodik, **A** - učiteľ ako axiológ. Žiak ako participant klímy, väzba a vzťahy v triede, ale aj učivo a jeho význam pre klímu z hľadiska nadpredmetových cieľov - ako kľúčové kompetencie žiaka sú ďalšími činiteľmi, na ktoré J. Hanuliaková upriamuje pozornosť.

Nasledujúce dve kapitoly „Intervencia do klímy tried” a „Nástroje skvalitnenia klímy triedy” už svojim názvom vyjadrujú ich zameranie. Pri intervencii do klímy je opísaná postupnosť: diagnostika aktuálneho a preferovaného stavu; spätná väzba pre aktérov klímy; diskusia s aktérmi klímy; vlastné intervenčné zásahy; opakovanie diagnostiky stavu po intervencii a následne využitie možných intervenčných zásahov - dotazník, sociometria, metóda nedokončených viet, neštandardizovaný rozhovor; žiacke kresby, žiacke denníky. Ich výber autorka zdôvodňuje nenáročnosťou a bezproblémovou možnosťou ich využívania. V nasledujúcej kapitole opisuje ciele a zámery ňou zostaveného programu zameraného na sebaopoznávanie žiaka a vzájomné poznávanie sa žiakov ako významnú súčasť kreovania klímy v triede. Možno to vyjadriť aj tak, že poskytuje metodický návod ako pracovať s programom.

„Klíma triedy a kompetencie žiakov potrebné pri jej kreovaní” je kapitola s opisom 20 programov - „stretnutí učiteľa so žiakmi”, ktoré sú zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností a kompetencií, pretože tie sa významne premietajú do edukácie. Uvedené aktivity a činnosti navodzujú situácie, ktoré sú každodennou súčasťou života triedy. Každé zo „stretnutí” má cieľ a aj námety na spätnú väzbu pre učiteľa a žiakov. Program má tieto oblasti: 1. Ja som Ty si. My sme... 2. Podpis zmluvy. 3. Ako sa máš? 4. Podajme si pomocnú ruku. 5. Mój priateľ. 6. Život v našej triede. 7. Spoločný príbeh. 8. Obdarujeme sa navzájom. 9. Bola raz jedna trieda. 10. Smiech lieči. 11. Trieda mojich snov. 12. Ako vidím seba a ako vidím teba. 13. Darčeky, ktoré majú veľkú cenu. 14. Práca bez slov. 15. Počúvaš, vnímaš, rozumieš. 16. Zábava a smiech v našej triede. 17. Rozprávkové bytosti. 18. Vzory. 19. Receptár priateľstva. 20. Emócie v triede.

Na záver dodám iba toľko, že ide o podnetnú publikáciu,

najmä pre učiteľov 1. stupňa ZŠ a učiteľky materských škôl. Kniha poskytuje námety pre tú oblasť pedagogicko-didaktickej práce, ktorá začína v ostatných mesiacoch častejšie a výraznejšie

rezonovať - zvyšovanie pozornosti emocionalizácii a sociálnej gramotnosti žiakov. Práve klíma je tým činiteľom, ktorý toto umožňuje.

## **PREDSTAVUJEME**

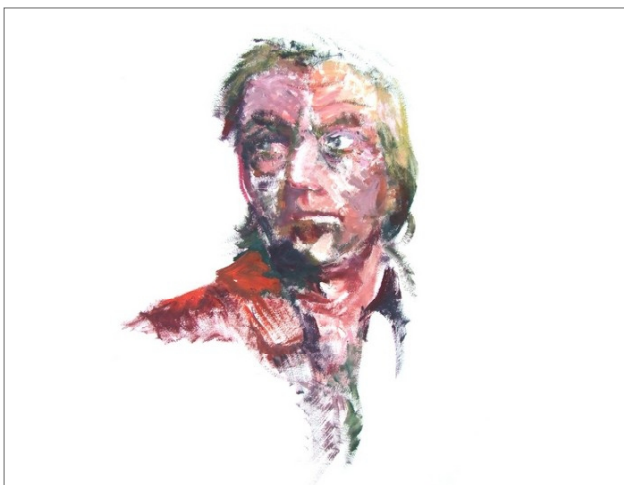
### **ONDREJ PEŤKOVSKÝ**

Narodil sa v Trenčíne, študoval na Prešovskej univerzite. Učí už ôsmy rok na Základnej umeleckej škole Karola Pádívého v Trenčíne. Ako výtvarník sa venuje kresbe, malbe, grafike ale aj fotografii. Svoje vedomosti a skúsenosti sa snaží sprostredkovať aj svojim žiakom. Svedčia o tom aj ocenenia, ktoré získavajú jeho žiaci na rôznych súťažiach. Najúspešnejší sú v umeleckej grafike, ale nedávno sa ich akčný rádius rozšíril o umeleckú fotografiu. Ondrej Peťkovský sa vášnivo venuje figurálnej kresbe. S kolegom hudobníkom založili internetovú

stránku o kresbe - [www.slovakdrawing.eu](http://www.slovakdrawing.eu). V poslednom čase sa začal venovať anatómii pre výtvarníkov a prezradil, že pripravuje obrazovú príručku na túto tému pre všetkých, ktorí by sa v tejto oblasti chceli naučiť viac.

V roku 2010 organizuje Základná umelecká škola Karola Pádívého pod vedením Ondreja Peťovského celoslovenskú súťaž vo figurálnej kresbe pre žiakov všetkých škôl vo veku od 10 do 19 rokov. Názov súťaže je Figurálna kresba 2010. Podrobnosti o súťaži nájdete na internetovej stránke školy [www.zustrencin.sk](http://www.zustrencin.sk).

*Ondrej Peťkovský: Portrét*



*Ondrej Peťkovský: Bez názvu*



#### **Vážené kolegyně, vážení kolegovia,**

vyzývame Vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu Pedagogické rozhlady v týchto oblastiach:

**Moja prax** (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),  
**ŠkVP očami učiteľa** (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),  
**Autoevalvácia školy,**  
**Riadenie školy.**

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity podľa § 47. ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov. Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1800 znakov).

Maximálne rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

**POKYNY NA ÚPRAVU PRÍSPEVKU**  
**(výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)**

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „**Témy**“ na www stránke časopisu),
- príspevok je pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok tvorí ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier) napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

**A. Príspevok** - osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických zdrojov, Summary*

**B. Recenzia** - osnova: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre, Autor/i recenzie, Text recenzie*

**C. Informácia o činnosti MPC** - osnova: *Názov, Autor/i správy, Text informácie, správy*

**Pri písaní príspevku:**

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**, riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajte na 0 cm, zarážku a šírku tabulátora na 0,7 cm
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „.....“ (Turek, 2008, s. 258).  
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké **O** a číslicu **0**, malé písmeno **I** a číslicu **1**
- zoznam bibliografických odkazov - je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy

## **Z obsahu:**

Marcela Kramcová

**Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej škole ... 1**  
The Development of Reading Literacy at Primary School

Eva Sihelská, Boris Sihelsky

**Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov:  
metodika testového merania čitateľskej gramotnosti ... 4**

How to Find Out (Test) the Literacy Level of Pupils:  
The Method of Test Measurement of Reading Literacy

Ján Pochanič

**Diagnostikovanie techniky čítania u žiakov 1. stupňa ZŠ ... 8**  
Diagnosis of Reading Techniques in Pupils in Lower Primary School

Alena Sedláková

**Výtvarný prejav rómskych detí alebo Keď maľujú a kreslia rómske deti... ... 11**  
Creative Expression of Roma Children or When Roma Children Paint and Draw...

Kateřina Dytrtová

**Umění ve výchově a terapii - haptický přepis ... 15**  
Art in Education and Therapy - a Haptic Transcript

Dana Rosová, Monika Ružiková

**Profesijné poradenstvo pre žiakov končiacich základnú školu ... 19**  
Careers Advice for Pupils Finishing Upper Primary School

Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Martin Sedláček

**Kurikulární reforma v českých školách z pohledu ředitelů škol ... 22**  
Curriculum Reform in Czech Schools from the View of a Head Teacher

Vladimír Poliach, Miroslav Valica

**Názory učitelův na konstituování etické výchovy  
a kontinuálně vzdělávání učitelův etické výchovy ... 26**  
The Opinions of Teachers on the Constitution of Ethical Education  
and the Further Education of Teachers of Ethical Education