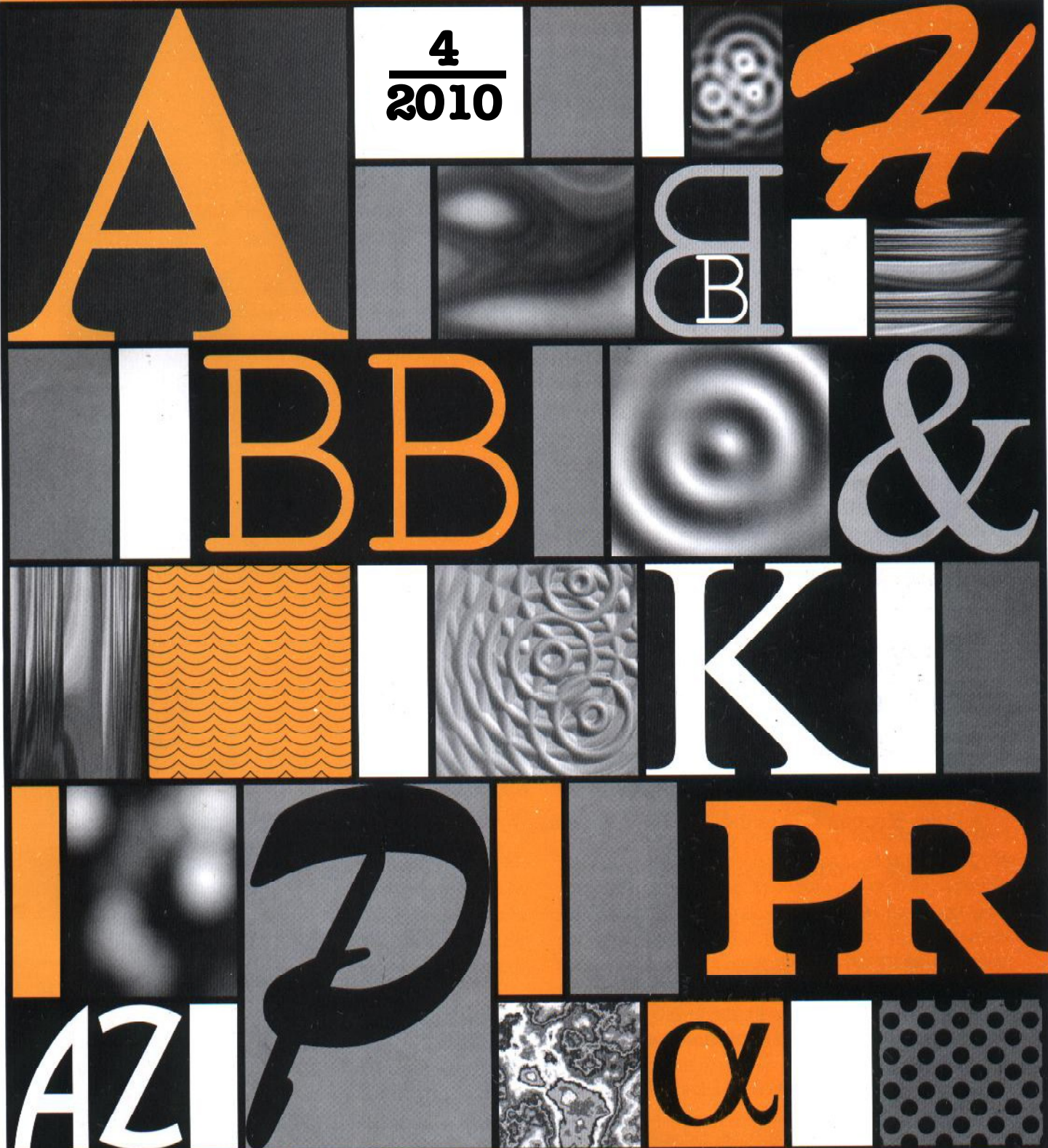


PEDAGOGICKÉ ROZHL'ADY

METODICKO-
PEDAGOGICKÉ CENTRÁ
SLOVENSKA

4
2010



ODBORNNO-METODICKÝ ČASOPIS

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Milena Lipnická: ... 1
Materská škola na Slovensku - premeny
a polarity na začiatku 21. storočia
- Gabriela Leskovjanská: ... 4
Ako hodnotia frekvenciu výskytu a príčiny problé-
mov v správaní predškolských detí učiteľky ma-
terských škôl okresov Spišská Nová Ves a Gelnica
- Margita Biljnja: ... 7
Tvorivosť a imaginácia vo výchovno-vzdelá-
vacom procese
- Eva Sihelská, Boris Sihelský: ... 11
Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov:
2. časť metodiky testového merania
čitateľskej gramotnosti
- Dana Rosová, Viera Podracká,
Monika Ružiková: ... 14
Programy pre žiakov končiacich základnú
školu zamerané na proces profesionálneho
rozhodovania žiakov

RIADENIE ŠKOLY

- Ivan Babiak, Simoneta Babiaková: ... 18
Ako realizovať autoevalváciu základnej
školy
- Katarína Šnircová: ... 21
Hodnotenie pedagogických zamestnancov
Základnej školy v Lehotě pod Vtáčnikom

O UČITELOVI

- Marian Valent: ... 24
Návrh programu adaptačného vzdelávania
pedagogického zamestnanca
- Jana Handzelová: ... 26
Zistenia školskej inšpekcie - stimuly k skva-
litneniu výchovno-vzdelávacej práce škôl

RECENZIE A INFORMÁCIE

- Zlata Androvičová: ... 28
Inšpirácie a informácie (nielen) pre učiteľov
etickej výchovy
- Kateřina Lojdová: ... 29
Studia paedagogica - zaujímavý odborný
časopis

PREDSTAVUJEME

- Magdaléna Dečová

AFORIZMY

- Jozef Bily

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

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

4/2010

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

Ivan Pavlov - MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Jaroslava Urbánková - MPC RP Trenčín

Marta Gubrická - MPC RP Trnava

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčahová - MPC RP Nitra

Mária Šnidllová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - Poľsko

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 Ľupča

Vyšlo 20. októbra 2010.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

MATERSKÁ ŠKOLA NA SLOVENSKU - PREMENY A POLARITY NA ZAČIATKU 21. STOROČIA

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

Anotácia: Reforma školstva podnietila premeny materskej školy ako inštitúcie predprimárneho vzdelávania. V tomto procese sa filtrujú niektoré polarities, ktoré učitelia v pedagogickej praxi prekonávajú alebo vyvažujú. Príspevok prezentuje štyri z nich.

Kľúčové slová: materská škola, predprimárne vzdelávanie, dimenzie rozvoja materskej školy, premeny a polarities materskej školy.

Demokratizačný proces v spoločnosti v 90-tych rokoch minulého storočia význame ovplyvnil materskú školu, jej hodnoty a ďalší rozvoj. Obdobie na prelome milénia bolo zložitým ako v ekonomických, tak aj obsahových reformách materskej školy. V závislosti od transformácií školstva v štáte materské školy postupne menili svoj charakter, poslanie, funkcie aj ciele.

Rok 2008 priniesol legislatívne zmeny i kurikulumu reformu, čo sa bezprostredne dotklo aj pedagogickej praxe materských škôl. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) po prvýkrát v histórii začlenil materské školy do systému škôl a cez princípy a ciele výchovy a vzdelávania nasmeroval materskú školu k pedagogickým aj didaktickým premenám. Školským zákonom sa znížili počty detí v triedach a inovovali sa podmienky pre výchovu a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a detí s nadaním. Zaviedol sa dvojúrovňový model vzdelávacieho programu, ktorý pre materské školy znamená Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie (2008) a školský vzdelávací program. Materská škola si školský vzdelávací program vypracúva v súlade s princípmi a cieľmi Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0, aby jeho prostredníctvom poskytovala dieťaťu predprimárne vzdelávanie. Materská škola je inštitucionálnou formou predprimárneho vzdelávania.

Predprimárne vzdelávanie detí je dobrovoľné, usku-točňované za čiastočnú úhradu (okrem materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach) a bezplatné pre deti, ktoré majú jeden rok pred plnením školskej dochádzky a pre deti v le-gislatívne určených prípadoch. Predprimárne vzdelanie dieťa získa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Legislatíva taxatívne neurčuje spôsob ukončenia predprimárneho vzdelávania. Predprimárne vzdelávanie dieťa ukončuje spravidla v školskom roku, v ktorom do 31. augusta dosiahne šiesty rok veku. Podmienky skoršieho, či neskoršieho ukončenia predprimárneho vzdelávania upravuje legislatíva. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absol-vovaní predprimárneho vzdelávania, ktoré môžu vydať len materské školy zaradené do siete škôl a školských zariadení. **Materská škola ako inštitúcia predprimárneho vzdelá-vania má svoje charakteristiky:**

- je v službách dieťaťa a jeho rodine, aj v službách štátnych vzdelávacích priorít,
- je pre všetky deti, je to verejná vzdelávacia inštitúcia, navštevujú ju deti predškolského veku bez rozdielu sociálneho a kultúrneho pôvodu, rasy, pohlavia alebo náboženskej príslušnosti, deti zamestnaných aj nezamestnaných rodičov,
- vychováva deti v duchu humanistických a demokratických hodnôt,

- uvádza deti do života, vzdelávania a vzťahov s inými ľuďmi,
- poskytuje profesionálne edukačné služby už aj vysokoškolsky vzdelaných učiteľov,
- disponuje autonómiou pri tvorbe školského vzdelávacieho programu,
- kvalita materskej školy je permanentne a viacúrovňovo monitorovaná a hodnotená,
- manažérom materskej školy je riaditeľ/ka s pedagogickým vzdelaním,
- priestorovými a materiálnymi podmienkami sa v materskej škole vždy reaguje na vývinové a zdravotné potreby detí (Lipnická, M., 2009).

Materská škola je vo vzťahu k rodine:

- **partnerská**, keď uznáva dominantné postavenie rodiny vo výchove a v starostlivosti o dieťa, usiluje sa o spoluprácu a aktívnu účasť rodiny v predprimárnom vzdelávaní dieťaťa,
- **poradenská**, keď posilňuje a obohacuje rodinnú výchovu o podnety a rady na prospech rozvoja osobnosti dieťaťa (Kosová, B., 2007).

Reformné úsilie v školstve podporuje kompetencie a zod-povednosť rodiča vo výchove detí. Nepreceňuje sa výchovný význam a funkcie materskej školy vo vzťahu k rodičovskej výchove, či iným zdrojom informálneho učenia sa dieťaťa. Realitou je, že materská škola nie je jedinou inštitúciou, v ktorej sa uskutočňuje rozvoj dieťaťa predškolského veku.

Rozvoj súčasnej materskej školy má celoplošne spoločné znaky, určené predovšetkým legislatívou i ku-rikulom a zároveň pre každú materskú školu osobité znaky, určené jej jedinečnými podmienkami **v štyroch základných dimenziách:**

- **personálnej** - prejavuje sa variantnosťou prístupov k rozvoju osobnosti dieťaťa a k sebarozvoju učiteľa, inými spôsobmi interakcie a komunikácie učiteľov s deťmi a ich rodičmi, s od-borníkmi, s verejnosťou,
- **vedeckej** - prejavuje sa rozličnými možnosťami a záujmom učiteľov a manažérov materskej školy o študijné, vzdelávacie zdroje a tým pádom rôznou úrovňou ich vedeckého a di-dakticko-metodického poznania, čoho dôsledkom je rozdielna kvalita predprimárnej edukácie v materských školách,
- **didaktickej** - premieťa sa do spôsobov programovania a projektovania edukácie detí aj do inovácií v realizácii výučby v materskej škole, čoho dôsledkom je rozdielna efektivita edukačných procesov na rozvoj kompetencií detí v materských školách,
- **materiálnej** - prejavuje sa rozdielmi v hmatateľných prostriedkoch, ktorými materské školy disponujú, aby uskutočňovali dosahovanie edukačných cieľov (Lipnická, M., 2009).

V rozvojových dimenziách materskej školy sa objavujú, navzájom na seba pôsobia a do seba prenikajú viaceré pola-

rity. Môžu sa všeobecne preukazovať v celej edukačnej realite materských škôl alebo vyvstávajú v konkrétnej materskej škole a prejavujú sa v jej kultúre, či edukačnej koncepcii.

Reformu materskej školy na Slovensku v súčasnosti ovplyvňujú najmä dve polarizácie:

- tradície predškolskej výchovy a konzervativizmus v myslení niektorých pedagogických a odborných zamestnancov (niekedy aj pod vplyvom pedagogických skúseností z praxe pred rokom 1989),

- nové ideály, postoje a hodnoty v predškolskej výchove, ktoré sa presadzujú v pedagogickej praxi na spoločnom základe s Európskou úniou a ktoré prinášajú nároky na zmenu profesionality a didaktickej koncepcie učiteľa.

Pedagogickí a odborní zamestnanci v súčasnej materskej škole okrem toho, že uskutočňujú mnoho významných zmien a pokrokov, prekonávajú a vyvažujú i ďalšie polarizácie:

Čo má dieťa zvládnuť alebo čo reálne zvládnuť môže?

Štátne vzdelávacie požiadavky a individuálne vzdelávacie potreby a možnosti dieťaťa

Sloboda pedagogického myslenia a zodpovednosti učiteľa predprimárneho vzdelávania sa pohybuje okrem iných aj medzi pólmi štátnych vzdelávacích priorít a individuálnych potrieb a možností konkrétneho dieťaťa. Štátnym kurikulumom definovaný profil absolventa, resp. vzdelanostný model absolventa predprimárneho vzdelávania môže u učiteľov posilňovať zameranosť na „modelovanie“ dieťaťa v zmysle určeného profilu, čo nie je v súlade s podporou jedinečnosti dieťaťa, ktorá je jedným z východísk predprimárneho vzdelávania. Neistota učiteľov vzhľadom k dosiahnutiu výkonových štandardov ISCED 0 (2008) môže nastať vo viacerých prípadoch detí, ktorých osobné možnosti majú limity, prípadne sú inak nepriaznivo zvnútra, či zvonka determinované. Zameranie učiteľa na výkony dieťaťa, aby získalo predprimárne vzdelávanie, môže spôsobiť:

- preťažovanie detí a preorganizovanosť ich činností,
- návrat frontálneho vyučovania, pretože individuálny prístup je organizačne aj časovo náročný,
- potlačanie autenticity rozvoja osobnosti dieťaťa,
- uberanie času určeného na spontánne hry dieťaťa, či prejavy lásky a pozornosti učiteľa a pod.

Učiteľ má byť kompetentný zosúladiť dve polarizácie, čo má dieťa v predprimárnom vzdelávaní zvládnuť a čo reálne zvládnuť môže. Praktickú možnosť zohľadňovania, prepájania a zladovania potrieb a záujmov dieťaťa a spoločnosti (aj priorít materskej školy) má učiteľ v edukačných cieľoch školského vzdelávacieho programu aj v triednych výchovno-vzdelávacích plánoch a tiež v individuálnych edukačných programoch. Cieľom modifikuje a operacionalizuje tak, aby svojou náročnosťou zodpovedali deťom, pre ktoré sú určené. Otvorenou otázkou je: „do akej miery sú v reálnej pedagogickej praxi učiteľia spôsobilí uskutočňovať optimálny prienik týchto polarít?“

Materská škola alebo škola predprimárna?

Riadená výchova a vzdelávanie a pedagogická starostlivosť o deti

Zaradenie materských škôl do školského systému môže u učiteľov vyvolať tendenciu, preferovať vzdelávanie nad ostatnými, pre dieťať a dôležitými činnosťami. Orientáciu učiteľov na výučbu môže nepriamo podporiť aj interný, či externý monitoring výsledkov predprimárneho vzdelávania v rozvoji kompetencií detí. Existuje riziko, že sa učiteľia zamerajú

na dosahovanie edukačných cieľov, čím sa môže potlačiť význam pedagogickej starostlivosti o dieťa v oblasti jeho správnej životosprávy a uspokojovania primárnych potrieb. Pochopenie rovnováhy a rovnocennosti edukačných činností a pedagogickej starostlivosti o deti v materskej škole je záležitosťou učiteľa aj metodiky predprimárneho vzdelávania. Výskum overil (Lipnická, M., 2009), že v činnostiach učiteľa súčasnej materskej školy dominuje pedagogická starostlivosť o deti, a to facilitovanie, situačné rozhodovanie v činnostiach súvisiacich s hygienou, pitným režimom, pravidelným podávaním jedla, odpočinkom, relaxovaním, pomocou pri sebaobslužbe a iných, so životom a zdravím dieťaťa súvisiacich, činnostiach. Zároveň sem patrí aj zabezpečovanie pocitu lásky, bezpečia a pohody pre dieťa zo strany učiteľa. Učiteľ sa počas pobytu dieťaťa v materskej škole podieľa na materskej starostlivosti, o čom svedčí aj samotný názov materskej školy. Pomer riadenej výchovy a vzdelávania a pedagogickej starostlivosti sa u detí vzhľadom k veku mení. Samostatnosťou a vyššou nezávislosťou dieťaťa sa rozsah pedagogickej starostlivosti prirodzene znižuje, čím sa vytvára priestor pre vyšší podiel edukačných činností. Pedagogický prístup orientovaný na dieťa umožňuje dieťaťu, aby činnosti súvisiace so životosprávou realizovalo v ktoromkoľvek čase, podľa momentálnej situácie a individuálnych potrieb. Učiteľ preto premyslene koordinuje striedanie činností tak, aby deti boli psychicky, emocionálne vyrovnané, fyziologicky spokojné, sociálne angažované a primerane zaťažované učebnou činnosťou.

Tradičný učiteľ alebo učiteľ inovátor?

Behavioristické učenie a tvorivo-humanistické aj kognitivistické prístupy k vzdelávaniu

Školská reforma otvorila cesty pre inovované poňatie výučby, ktoré úzko súvisí so zmenami pedagogicko-didaktického myslenia učiteľa. Tradičné, prevažne behaviorálne učenie detí v materských školách pretrvávalo. Učiteľia programujú, riadia proces edukácie tak, že organizujú edukačné činnosti detí a v nich utvárajú, formujú ich postoje, hodnoty, schopnosti, podľa určitých ideálov, vzorov, očakávaných modelov. V bežnej praxi tento prístup preferuje riadené (teba) učenie učiteľom, ktorého účinky je možné „zmerať“ v úrovni rozvoja čiastkových schopností, vedomostí, hodnôt a postojov dieťaťa. Na zvyšovanie efektivity vlastného pedagogického pôsobenia učiteľia používajú dlhodobo osvedčené a často direktívne postupy a návody „pedagogického remesla“ bez toho, aby kriticky prehodnocovali a modifikovali ich vplyv na rozvojové potreby a podmienky učenia sa konkrétneho dieťaťa.

Reforma školstva na Slovensku komplexne očakáva od učiteľov prechod od používania direktívnych, nedemokratických a totalitných metód k nedirektívnym spôsobom výchovy a vzdelávania, k demokracii, k heuristickým, alternatívnym výchovným a vzdelávacím systémom, multimediálnym technológiám. To vyžaduje, aby sa učiteľ menil nielen odborne, ale najmä kultivoval seba ako osobnosť. Stal sa kriticky uvažujúcim profesionálom aj zaničeným optimistom v objavných činnostiach s deťmi, pripravoval pre deti obsahovo adekvátnu a atraktívnu ponuku zmysluplných situácií učenia sa a činností spojených so životom, aby získavali hodnotné skúsenosti a poznanie. Učiteľ permanentne inovuje spôsoby výučby, aby tvorivo využil potenciál každého dieťaťa. Pri jedinečnosti detí využíva tvorivo-humanistické pedagogické postupy, uprednostňuje hry a konštruktivistické metódy. Reforma materskej

školy očakáva od učiteľa „otvorenosť“ pre nové možnosti vzdelávania detí aj sebazvdelávania.

Jedinečné schopnosti dieťaťa alebo porovnateľné schopnosti dieťaťa?

Rozdielne úrovne rozvoja osobnosti detí a porovnateľné kritériá absolventa predprimárneho vzdelávania

Medzinárodné pohľady aj hodnotenia vzdelania a gramotnosti (napr. medzinárodné testovanie PISA) implementujú do materskej školy názory o potrebe evalvácie schopností a vedomostí detí. Celoplošnému testovaniu detí, napr. v oblasti školskej pripravenosti (školskou inšpekciou, či inými subjektmi) by učitelia mohli podriaďovať pedagogické činnosti, aby priviedli deti k úspechu, čo by bolo zrkadlom ich „dobré vykonanej práce.“ Polarita jedinečnosti schopností dieťaťa a porovnateľnej rovnosti kompetencií absolventa predprimárneho vzdelávania sú vážnou skúškou didaktickej koncepcie učiteľa aj rozvojovej koncepcie materskej školy.

Medzinárodné testovanie žiakov PISA vo vzťahu týchto polarít na Slovensku poukázalo na potrebu dôslednejšej individualizácie edukačného procesu (Kosová, B., 2008, s. 93). Vyrovnávanie rozdielov medzi deťmi pri zabezpečovaní rovnosti šancí vo vzdelávaní a profitu dieťaťa z neho vyžaduje venovať v školách viac pozornosti rozdielnym stratégiám učenia sa detí. Aj výsledky testovania PISA dokazujú, že touto cestou sa súčasne dá dosiahnuť individuálna úspešnosť dieťaťa aj porovnateľné schopnosti detí. Ako najväčšia prekážka vyrovnávania vzdelávacích rozdielov medzi deťmi sa ukazuje uniformita požiadaviek a prístupov zo strany školy ako inštitúcie, ale aj samotných učiteľov. Rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností medzi deťmi je realizovateľná iba vtedy, ak existuje aspoň určitá zhoda v tom, čo je v učive kľúčové, čo má každý viesť a ak súčasne existuje priestor na individualizované činnosti s dieťaťom v zameraní na rozvoj jeho kľúčových kompetencií. Podmienkou je, že učitelia skutočne dokážu špecifiká dieťaťa rozpoznať a realizovať individualizovanú výučbu za podpory individuálne cieľných intervencií odborníkov voči jednotlivým deťom.

Pri zisťovaní a prehodnocovaní vzdelávacích výsledkov detí je potrebná vyššia autonómia materskej školy a jej kompetentný prístup, ktorý bude dôveryhodný pre rodičov aj externé inštitúcie.

Materskú školu súčasnosti možno považovať za centrum zmien keď:

- prostredníctvom školského vzdelávacieho programu vytvára špecifickú edukačnú ponuku (profiluje sa), ktorá reaguje na potreby a záujmy detí aj požiadavky ich rodičov a zohľadňuje jej podmienky, tradície a odborný potenciál zamestnancov,
- sa v nej deti učia tak, že majú pocit, že sa hrajú,
- deťom zaručuje právo na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na vzdelávanie sa v ich materinskom jazyku,
- experimentálne overuje alternatívne vzdelávacie programy alebo zahraničné modely edukácie,
- v materskej škole pôsobí asistent učiteľa a odborní zamestnanci, ktorí reagujú na individuálne i špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí,
- sa zákonní zástupcovia aktívne zúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa (Školský zákon č. 245/2008),
- sa pedagogickí a odborní zamestnanci spolupodieľajú na riadení materskej školy aj prostredníctvom poradných orgánov riaditeľa - metodického združenia a pedagogickej rady,
- si v triede materskej školy plní svoje špecifické funkcie triedny učiteľ,
- je skvalitňovanie vzdelávacieho procesu podporené kontinuálnym vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov a ich kariérnym rastom.

Okrem uvedených ukazovateľov zmien materskej školy existuje celý rad ďalších, rovnako dôležitých. O prítomnosti týchto ukazovateľov v materskej škole rozhodujú zamestnanci v tíme, ktorí im dávajú praktickú podobu aj tým, že vo svojom profesijnom konaní a správaní vyrovnávajú pôsobenie variability polarít.

Premený materskej školy majú historický aj spoločenský pôvod aj dôvod. Súčasnosť rozvoja materskej školy kombinuje teoreticky zdôvodnené, medzinárodne uznávané a národne jedinečné vzdelávacie hodnoty, ktoré sa postupne absorbujú do myslenia učiteľov, kde sa upravujú do podoby, ktorá sa prejavuje v ich profesionalite. Reforma materskej školy na Slovensku smeruje práve k zmene myslenia, hodnôt a postojov učiteľa a to rôznymi formami vzdelávania v podobe, ktorá je legislatívne upravená a podporená kariérnym rozvojom učiteľa a nadväzujúcim systémom jeho odmeňovania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KOSOVÁ, B. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA In *Pedagogická orientácia*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 81 - 94. ISSN 1211-4669
- LIPNICKÁ, M. - JAREŠOVÁ, A. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-430-2
- LIPNICKÁ, M. *Pedagogika materskej školy* (Predprimárna pedagogika). Banská Bystrica : PF UMB, 2009.
- LIPNICKÁ, M. Kompetencie a činnosti v profesii učiteľky preprimárneho vzdelávania. In *Učiteľ pre školu 21. storočia : zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : PF UMB, CVD pri PF UMB, OZ Pedagóg 2009, s. 288 - 295. ISBN 978-80-8083-823-2
- PUPALA, B. Teória učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál 2001, s. 179 - 217. ISBN 80-7178-585-7
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie, 2008. Dostupné na: www.minedu.sk
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné na: www.minedu.sk

Summary: Reforms in the schools system has brought about changes in nursery schools as institutions of pre-primary education. This process has resulted in a number of polarities, which teachers as part of their work need to overcome or balance. This article presents four such polarities.

Žiadna nová doba nie je záručná.

J. Bily

AKO HODNOTIA FREKVENCIU VÝSKYTU A PRÍČINY PROBLÉMOV V SPRÁVANÍ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ UČITELKY MATERSKÝCH ŠKÔL OKRESOV SPIŠSKÁ NOVÁ VES A GELNICA

Gabriela Leskovjanská, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Spišská Nová Ves

Anotácia: Príspevok pojednáva o pohľade učiteľov materských škôl na problematiku výchovne problémového správania a emocionálnych ťažkostí detí predškolského veku. Na výskumnej vzorke 51 učiteľiek materských škôl analyzuje frekvenciu a najčastejšie formy porúch v oblasti správania a prežívania detí, faktory vzniku a pretrvávania ťažkostí. Výsledky tohto výskumu sú konfrontované s aktuálnymi domácimi a zahraničnými štúdiami skúmajúcimi problémy v oblasti správania a emocionalitu u detí predškolského veku.

Kľúčové slová: najčastejšie sa vyskytujúce problémy v správaní detí predškolského veku; emocionálne ťažkosti detí; učiteľka materských škôl; genetické, osobnostné, rodinné a sociálne faktory porúch správania.

Ťažkosti v správaní a emocionálne problémy detí predškolského veku sú často diskutovanou témou. Existujúce štúdie dnes už potvrdzujú skutočnosť, že symptómy porúch správania sú klinicky významné a evidentné aj v predškolskom veku, najmä ak ide o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD, ADD) a poruchu opozičného vzdoru (Wakschlag - Levental a kol., 2005).

Ťažkosti s diagnostikovaním porúch správania vyplývajú z aktuálnej situácie, pretože v súčasnosti neexistuje jednotné diferenciálne vymedzenie porúch správania u predškolských detí, ich rozlíšenie od obvyčajného opozičného správania, nadmernej nepozornosti alebo vcelku bežnej agresie (Pine - in Wakschlag-Leventhal a kol., 2010). Majzlanová (1995)

Magdaléna Dečová: Budmerický park (olej)



konštatuje, že poruchy správania charakterizuje **odchýlka od bežne očakávaného správania, vysoká frekvencia výskytu týchto javov a vysoká intenzita týchto prejavov.**

Činitele vzniku a faktory udržiavania ťažkostí v oblasti prežívania a správania sa delia do nasledujúcich skupín (Matula - Kopányová 2000):

- *genetické faktory a dispozície jednotlivca* - nezrelosť CNS, mozgové poškodenie, resp. dysfunkcia CNS, temperament dieťaťa, impulzivita, emočná labilita a pod.;
- *rodinné faktory* - nesprávne, resp. nejednotné výchovné vedenie; konfliktné rodinné prostredie, absencia jedného z rodičov, zlý výchovný vzor, nezaujímam o dieťa a pod.;
- *faktory širšieho sociálneho prostredia* - postavenie dieťaťa v skupine; vplyv rovesníkov, faktory podieľajúce sa na začleníení do kolektívu, sociálne klíma kolektívu, osobnosť učiteľa a pod.

Odborná literatúra uvádza tieto najčastejšie popisované ťažkosti v oblasti správania a emocionálneho vývinu u detí predškolského veku (Majzlanová 1995):

- **hyperaktivita** - nápadná motorickým nepokojom; deti sú v neustálom pohybe, často menia aktivity, pútajú na seba pozornosť, sú odbrzdené v komunikácii a konaní;
- **hypoaktivita** - dominantná pasivita, útlm v správaní, málovravnosť, ľahostajnosť k podnetom, celková neobratnosť, pomalosť v konaní;
- **det'ský vzdor, neposlušnosť, výbuchy zlosti** - neschopnosť rešpektovať pravidlá dospelých, neprispôsobivosť, záchvaty zlosti;
- **agresivita** - úmyselné, zámerné ublíženie niekomu, a to forma impulzívna fyzická (bitky, strkanie, zápasenie) alebo slovná (posmievanie sa, prezývanie...);
- **uzavretosť, neprimeraná hanblivosť** - osobnostná črta dieťaťa alebo správania podporené nesprávnym vplyvom výchovy - málo príležitostí ku kontaktu s rovesníkmi...;
- **klamstvo, det'ská lož** - úmyselné hovorenie nepravdy s cieľom získať iné výhody (napr. snaha vyhnúť sa trestu a pod....) podporovaná zlým výchovným vzorom alebo psychopatológiou dieťaťa;
- **det'ský strach, úzkosť** - napr. strach z odlúčenia od blízkych, strach z osamelosti, z konkrétnych vecí (fóbia zo zvierat, z tmy a pod.) alebo úzkosť - neurčitý strach z novej situácie;
- **det'ská neuróza** - emocionálna porucha vyplývajúca zo

zacyklenej úzkosti a patologických strachov prejavujúca sa nechutenstvom detí, tikmi (mimovoľnými neuvedomovanými pohybmi svalov), zajakávaním, pomočovaním (po 4. - 5. roku života) a pod.;

- **deti chronicky choré, alebo zotavujúce sa po dlhodobej chorobe** - unavené po dlhodobej záťaži, oslabené, zvýšene dráždivé, s pocitmi menejcnosti, náladové, plačlivé a pod.

Ťažkosťami v emocionálnom vývine a problémami v správaní detí MŠ, ZŠ a SŠ sa zaoberajú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie - CPPPaP. V rámci odborného seminára pre učiteľov MŠ, organizovaného Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Spišskej Novej Vsi v októbri 2009, sme na vzorke 69 pozvaných učiteľov zo 69 materských škôl okresov Spišská Nová Ves a Gelnica realizovali výskum týkajúci sa ťažkostí detí v oblasti správania a emocionality. Zaujímali nás *nasledujúce skutočnosti*:

1. **S akými ťažkosťami v oblasti správania sa najčastejšie stretávate vo vašom predškolskom zariadení u detí predškolského veku?**

2. **V čom vidíte najčastejšie príčiny ťažkostí detí predškolského veku v prežívaní a správaní?** (Cieľom bolo zmapovať tie osobnostné, genetické, rodinné a širšie sociálne činitele, ktoré učelia MŠ považujú za kľúčové pri výskyte problémov detí v prežívaní a správaní už v predškolskom veku).

3. **Zvyknete poskytnúť rodičom spätnú väzbu v prípade, že má dieťa vážne ťažkosti v oblasti prežívania a správania, resp. nedostatky v špecifických schopnostiach? Ako rodičia reagujú na danú spätnú väzbu?**

4. **Aké formy spolupráce s inými odborníkmi ste v svojej praxi učiteľa MŠ rodičom navrhli a odporučili?**

5. **Čo si myslíte o emocionálnych problémoch a ťažkostiach v správaní detí MŠ? Môžu byť odstránené, dostatočne, príp. aspoň čiastočne vyriešené, alebo sa riešiť nedajú?**

Z vyzbieraných dát sme získali celkovo 51 validných prieskumných dotazníkov. Výskum sme realizovali v októbri 2009, štatistické spracovanie dát sme uskutočnili v mesiacoch december 2009 - január 2010.

Výber tvorilo 51 žien a 0 mužov vo veku od 22 rokov do 60 rokov s dĺžkou odbornej praxe v MŠ od 1 roka po 35 rokov. Šlo o učiteľky materských škôl okresu Spišská Nová Ves a Gelnica, vidieckych i mestských MŠ.

Výskumné predpoklady.

- Domnievali sme sa, že jednou z najfrekvencovanejších ťažkostí v oblasti porúch správania bude zo skúseností učiteliek MŠ ADHD syndróm (porucha pozornosti a hyperaktivity), vychádzajúc pritom z odkazov a podkladov v odbornej literatúre.

- Predpokladali sme, že hodnotenia a odpovede učiteľov mestských materských škôl sa v označení frekvencie výskytu ťažkostí detí budú líšiť od hodnotení učiteľov vidieckych materských škôl.

- Rovnako sme predpokladali, že odpovede učiteliek MŠ s krátkou odbornou praxou v MŠ sa budú štatisticky významne odlišovať od odpovedí učiteliek MŠ s dlhoročnou praxou v MŠ.

Výsledky výskumu.

1. Učelia MŠ za najfrekvencovanejšie problémy detí v oblasti správania a emocionality označili hyperaktivitu

detí, agresivitu a detský vzdor. Na ďalších priečkach sa vyskytli **emocionálne ťažkosti** - nadmerná hanblivosť a uzavretosť dieťaťa v kontakte so sociálnym okolím, hypoaktivita, detská neuróza so zjavnými prejavmi v oblasti správania ako tiky, zajakávanie, pomočovanie a pod. a poslednú priečku v rebríčku obsadili ťažkosti detí chronicky chorých, resp. zotavujúcich sa po dlhodobej chorobe (tabuľka 1).

Tabuľka 1. Zoradenie najčastejších problémov detí predškolského veku v správaní a prežívaní - podľa frekvencie výskytu - pohľad učiteliek MŠ (N=51)

Problém v správaní alebo prežívaní predškolského dieťaťa – frekvencia výskytu	M (priemer)
1. hyperaktivita	0,83
2. agresivita	0,72
3. detský vzdor, neposlušnosť, výbuchy zlosti	0,65
4. hanblivosť, uzavretosť	0,48
5. klamstvo, detská lož	0,45
6. detský strach, úzkosť	0,44
7. hypoaktivita	0,43
8. detská neuróza	0,37
9. deti chronicky choré, resp. po dlhodobej rekonvalescencii	0,29

* Priemer sa pohyboval v intervale od 0 do 1; 0 = žiaden výskyt problému; 1 = najfrekvencovanejší problém

Tieto výsledky zhodne korešpondujú so zisteniami domácich štúdií (Vendel, 1997), v ktorých učelia najprísnejšie hodnotia správanie žiakov ZŠ súvisiace s nerešpektovaním autority a rušivé správanie, kým u psychologov vystupujú do popredia práve tie príznaky v správaní žiakov, ktoré súvisia primárne s emocionalitou dieťaťa až neurotickými prejavmi v správaní. Tento poznatok potvrdzuje i nami realizovaný výskum - prvé priečky v hodnoteniach učiteliek MŠ obsadili položky, ktoré vyjadrovali ťažkosti s disciplínou detí v triednych kolektívach materských škôl.

Pohľad učiteliek vo vidieckych predškolských zariadeniach na ťažkosti detí v prežívaní a správaní sa významne nelíši od pohľadu učiteliek mestských materských škôl, rozloženie frekvencie výskytu problémového správania bolo takmer totožné - náš výskumný predpoklad sa tak nepotvrdil.

Pri rozdelení vzorky učiteliek materských škôl podľa dĺžky odbornej praxe (1. skupina - učiteľky s dĺžkou praxe do 15 rokov a 2. skupina - učiteľky MŠ s praxou nad 25 rokov) sme zaznamenali významný rozdiel v hodnotení frekvencie výskytu pri položke **uzavretosť, nadmerná hanblivosť, pričom učiteľky s dlhoročnou praxou túto položku hodnotili ako závažnejší problém** - v priemere ju umiestňovali na 3. miesto, kým učiteľky s krátkou dĺžkou praxe až na 5. - 6. miesto vo frekvencii výskytu v MŠ. Skúsení učelia MŠ zrejme citlivejšie zachytávajú i menej rušivé, no o to závažnejšie symptómy v správaní detí týkajúce sa nadmerného strachu, úzkosti a hanblivosti detí.

2. V hodnoteniach najčastejších príčin ťažkostí detí v MŠ v prežívaní a správaní, učelia z faktorov ako najvýznamnejšie označili **rodinné príčiny ťažkostí detí** (tabuľka 2.), konkrétne **voľnú rodičovskú disciplínu, konfliktné domáce prostredie a zlý vzor správania pre dieťa zo strany rodiny.**

Prvú polovicu tabuľky zameranú na najvýznamnejšie príčiny porúch správania a emocionality detí z pohľadu učiteliek MŠ tvorili výhradne faktory rodinného pro-

Tabuľka 2. Najčastejšie príčiny ťažkostí detí podporujúce vznik a pretrvávajúce problémov v správaní a prežívaní - hodnotenie učiteľiek MŠ (N=51)

Príčina ťažkostí dieťaťa z pohľadu učiteľiek MŠ	Priemer (M)
1. voľná rodičovská disciplína	3,25
2. konfliktné a problematické rodinné prostredie	3,00
2. zlý vzor správania zo strany rodiny	3,00
3. nezrelosť dieťaťa	2,90
4. nedôsledná rodičovská disciplína	2,69
5. túžba dieťaťa pútať pozornosť	2,63
6. nízke sebaovládanie dieťaťa	2,54
7. poruchy psychického vývinu dieťaťa	2,50
8. temperament dieťaťa	2,32
9. príliš veľká trieda MŠ (max. počet detí v triede, slabý individ. kontakt a pod...)	2,25
10. nízke alebo privysoké IQ	2,22
11. príliš prísna rodičovská disciplína	2,18
12. nedostatok služieb pre deti s ťažkosťami v správaní a emocionálnom vývine	1,93
13. nevybudovaný pozitívny vzťah dieťaťa a učiteľa MŠ	1,33

* Priemer M sa pohyboval od 0 po 4; 0 = nepravdepodobná príčina ťažkostí dieťaťa; 4 = faktor označený ako najviac pravdepodobný činiteľ ťažkostí dieťaťa

stredia, genetické a osobnostné činitele vývinu samotného dieťaťa. Ako menej významné položky pre vznik a pretrvávajúce ťažkostí v správaní a prežívaní predškolských detí boli označené činitele súvisiace so širším sociálnym prostredím materskej školy a s osobnosťou učiteľa v materskej škole - príliš veľká trieda, nedostatok služieb pre dieťa s problematickým správaním, nevhodný vzťah učiteľa s dieťaťom (málo pravdepodobné, resp. nepravdepodobné príčiny ťažkostí).

Ťažkosti v rodinnom prostredí, resp. na strane rodičov detí vykazujúcich problematické správanie, sú opakovane výskumne sledované. Matoušek (1996) napríklad tvrdí, že obyčajne aspoň jeden rodič dieťaťa býva podobne problematicky disponovaný ako dieťa, takže do istej miery je problémové správanie dedené, alebo získané v útlom detstve.

3. Na otázku, či učiteľka MŠ poskytuje spätnú väzbu rodičovi v prípade, že dieťa má evidentné ťažkosti v emocionálnom prežívaní a správaní, odpovedalo viac ako 96 % kladne a 3,9 % záporne. **Charakter reakcie rodičov** na túto informáciu je výlučne pozitívny u takmer 14 % opýtaných učiteľov - rodičia od nich sami žiadajú spätnú väzbu, usmernenia učiteľiek predškolských zariadení vítajú, sami sa usilujú následne realizovať opatrenia pre zmiernenie ťažkostí dieťaťa. **Trištvrtiny všetkých respondentov uviedlo, že reakcie rodičov na upozornenia o ťažkostiach dieťaťa v oblasti správania a prežívania sú zmiešané:** rodičia upozornenia prijímajú s rozpakmi, nie všetky problémy sú ochotní si pripustiť, no s MŠ čiastočne spolupracujú. Vcelku početná časť respondentov - **takmer 8 % uviedlo, že reakcie rodičov po poskytnutí spätnej väzby o ťažkostiach ich dieťaťa v správaní, resp. osobnostnom a celkovom psychomotorickom vývine sú prevažne negatívne** - rodičia problém popierajú, chybu vidia v prístupe učiteľa či jeho nesprávnom posúdení a zhodnotení ťažkostí dieťaťa, prípadne v zlom vplyve rovesníkov na dieťa. Problémy nikdy nevidia v činiteľoch rodinného prostredia, alebo

samotného dieťaťa, odmietajú problém i akokoľvek riešiť.

Z vyššie uvedených skutočností vyplýva, že učiteľka materských škôl vstupujú do značného „rizika“ konfrontácie v priamej komunikácii s rodičom, pokiaľ sa poskytnutá informácia týka istých ťažkostí v prežívaní, správaní, resp. vo vývine dieťaťa. **Rodičia neradi prijímajú korektívnu a negatívnu spätnú väzbu a majú tendencie reagovať zapojením ego - obranných mechanizmov (popieraním, projekciou, útokom, vytesnením, únikom zo situácie a pod.).** 4. V zisťovaní, či v rámci pomoci dieťaťu navrhli učiteľka MŠ rodičovi spoluprácu s inými odborníkmi alebo inštitúciou kompetentnou riešiť problémy dieťaťa, sme získali nasledujúce odpovede (tabuľka 3): najviac respondentov v svojej praxi učiteľka materskej školy odporučilo rodičovi spoluprácu s logopédom, následne spoluprácu s detským psychológom, takmer tretina spoluprácu s pediatrom, asi štvrtina opýtaných doporučila rodičovi vyhľadať špeciálneho pedagóga, 18 % doporučila spoluprácu s odborným lekárom. 6 % všetkých opýtaných učiteľiek MŠ zatiaľ neposkytlo žiaden návrh rodičovi týkajúci sa iného odborného vedenia dieťaťa.

Tabuľka 3. Učiteľmi MŠ doporučení odborníci, ktorých by rodičia problémových detí mali vyhľadať - hodnotenie všetkých učiteľov MŠ (N=51)

Doporučený odborník alebo inštitúcia	Počet (N)	Percento (%)
1. logopéd	45	88 %
2. psychológ	32	62 %
3. pediater	16	31 %
4. špeciálny pedagóg	12	23,5 %
5. neurológ	6	11,7 %
6. lekár - špecialista	2	4 %
pedopsychiater	1	2 %

*Súčet % sa nerovná 100, učiteľka mali možnosť označiť i viac odborníkov v prípade, že už doporučili ich odborný zásah a konzultáciu rodičovi dieťaťa.

5. Učiteľka MŠ na poslednú výskumnú otázku vyjadrili vcelku optimisticky presvedčenie, že vyššie uvedené ťažkosti v prežívaní a správaní detí môžu byť úplne odstránené (35,3 %), alebo dostatočne vyriešené (37,3 %). Štvrtina opýtaných sa domnieva, že problémy môžu byť čiastočne vyriešené a len 2 % respondentov sa nazdáva, že i napriek skorému podchytieniu sa problémy v prežívaní a správaní detí nedajú uspokojivo riešiť.

Záver: Výsledky výskumu priniesli zistenia významné pre dva okresy východného Slovenska - v budúcnosti by bolo vhodné overiť skúmané problémy na celoslovenskej vzorke respondentov, prípadne porovnať postoje a hodnotenia učiteľov predškolských zariadení k problémovému vývinu a správaniu detí medzi regiónmi navzájom.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že učiteľka ako kľúčové faktory príčin a pretrvávania problémov predškolských detí v správaní označujú problematické rodinné prostredie, nevhodné výchovné vedenie detí, prípadne osobnostné činitele dieťaťa, skôr geneticky podmienené.

Učiteľka by sa i napriek zmiešaným či negatívnym reakciám na ich hodnotenie správania detí nemali vyhýbať spätnej väzbe poskytovanej rodičom detí, pretože v útlom veku je po skorom podchytiení problémov v správaní a emocionalite väčšia nádej na elimináciu daných ťažkostí. White, Sherman, Jones (1996) potvrdzujú tento názor tvrdením,

že deti potrebujú korekciu a usmernenie správania a pozitívna spätná väzba učiteľa práve v útlom veku detí zvyšuje vnímanie seba ako pozitívne sa správajúceho, kým negatívna spätná väzba zvyšuje vnímanie seba ako nevhodne sa správajúceho. **Z toho vyplýva, že učitelia sú dôležitým socializačným prvkom v živote detí útlého veku a ich zhodnocovanie správania detí, teda spätná väzba, korekcia, pochvala môžu blahodarne alebo i nežiadúco vplývať na vnímanie a posudzovanie seba i svojich rovesníkov.**

Práca s deťmi v predškolských zariadeniach by sa teda mala venovať nielen zvyšovaniu vedomostných poznat-

kov u detí, ale najmä citovému a emocionálnemu vyzrievaniu, ktoré sa pozitívne odrazí v behaviorálnej rovine v podobe optimálneho správania detí.

Zabúdanie na problémy detí, nerešpektovanie ťažkostí odrážajúcich sa v detskej psychike, má často fatálne následky na prežitie celého života človeka. **Práve skoré zachytenie problémov a nástup odbornej intervencie môže výrazne pomôcť v prevencii rozvinutia sociálno-patologických javov a emocionálnych problémov prerastajúcich do psychopatológie dospelých ľudí.**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MAJZLANOVÁ, K. 1995. *Poruchy správania u detí predškolského veku, možnosti modifikácie. Kandidátska dizertačná práca.* Bratislava : Pedagogická fakulta, 1995.
- MATOUŠEK, O. 1996. *Práce s rizikovou mládežou.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-064-2
- MATULA, Š., KOPÁNYIOVÁ, A. 2000. *Incidenca rizikového správania žiakov. (Prehľad doterajších výsledkov prieskumu).* Bratislava: VÚDPaP, 2000.
- VENDEL, Š. 1997. Preferencia osobnostných vlastností žiakov učiteľmi. In *Pedagogická revue*, roč.50, č.2, 118-122.
- WAKSCHLAG, L., LEVENTHAL, B., BRIGGS-GOWAN, M., DANIS, B., KEENAN, K., HILL, C., EGGER, H., CICHETTI, D., CARTER, A. 2005. Defining the "disruptive" in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 183-201.
- WAKSCHLAG, L., LEVENTHAL, B., THOMAS, J., with commentary by PINE, D. 2010. Internet: www.psych.uic.edu/news/disruptive%20behavior%20disorders%20in%20preschool%20children%20in%20dsm%20v.pdf
- WHITE, K.J., SHERMAN, M.D., JONES, K. 1996. Children's Perceptions of Behavior Problem Peers: Effects of Teacher Feedback and Peer-Reputed Status. In *Journal of School Psychology*, Vol.34, No.1, 53 - 72.

Summary: This research describes the view of nursery school teachers on behavioral problems and emotional difficulties of preschool children. Included 51 teachers of nursery schools, the paper analyses the frequency and special forms of behavioral and emotional disorders in preschool children, analyses the rise and duration criteria of children problems. The results of research are compared with actual slovak and foreign studies which examine the preschool children behavior and emotional difficulties.

TVORIVOSŤ A IMAGINÁCIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

Margita Biljnja, Stredná odborná škola elektrotechnická, Liptovský Hrádok

Anotácia: Autorka kauzistickej štúdie v spoluautorských textoch študentskej odbornej činnosti autistického schizoidného stredoškolača odhaľuje vnútorné prežívanie osobného neúspechu, sociálnej a psychologickéj záťaže na hranici dvoch rozličných svetov. Štúdia sa nezaobera stovkami úspešne integrovaných žiakov, ktorí štúdium ukončili aj vďaka upraveným podmienkam vzdelávania. Jej cieľom je cestou tvorivosti, racionalizácie a projekcie žiaka v textoch nazrieť za hranice bežnej a nedostatočnej komunikácie.

Kľúčové slová: školská integrácia, žiak s pervazívnymi vývinovými poruchami, autizmus a schizoidné črty osobnosti, výsmech a odmietanie, poruchy učenia, škatulkovanie, motivácia nemotivovaných, sociálna izolácia, chýbajúca komunikácia, tvorivosť v heuristickom vyučovaní.

Prípadová štúdia prostredníctvom analýzy autentických textov stredoškolača s klinicky diagnostikovanou poruchou schizotypového typu, susp. autizmu nazerá do vnútorného sveta dieťaťa žijúceho na hranici dvoch svetov; reálneho - v rodine, škole a vnútorného, kde ho zatlačujú pervazívne vývinové poruchy. Autistický žiak - „spoluautor“ s krycím menom Matko v stredoškolskej odbornej práci pod rúskom pedagogickej a psychologickéj literatúry analyzuje seba; jeho prípad zaujme jasnou formuláciou ľudských a existenciálnych problémov žiaka - autistu.

Výskumným cieľom bolo prehodnotiť podmienky integrovaného spôsobu vzdelávania žiaka so ŠVVP v podmienkach bežnej triedy. Výskum sa realizoval prostredníctvom tvorivej imaginácie do ťažko prístupnej psychiky autistického žiaka a „vlastného“ pohľadu na samého seba.

Čitateľovi sa môže interpretácia skúmanej problematiky zo začiatku javiť ako jednostranná. Voľba uhlu pohľadu „zdravotne znevýhodneného dieťaťa“ - pocit vnútenia žiakovej dynamiky života okoliu, spomalené životné tempo, skreslené vnímanie, silný egocentrizmus so zúženým vnímaním reality, fixáciu na imaginárne predmety, neprimeranosť reakcií na vonkajšie podnety, obranné reakcie na stresujúce situácie, regresné a infantilné správanie v záťažových situáciách a všetky ďalšie pozmenené formy sociálneho správania, ktoré mu krehká psychika vnucuje ako ochranné mechanizmy. V druhom prípade - voľba objektivizovaného pohľadu „zvonku“ - sa stráca z dohľadu filozofia integrovaného spôsobu vzdelávania, pretože nie sme schopní v bežnom školskom prostredí akceptovať špecifické potreby zdravotne znevýhodneného žiaka. Zostávame vzdialení jeho potrebám, citom

a problémom.

Súčasná sociálna a teda i školské prostredie sa vyznačuje mimoriadnou dynamikou a rastúcimi požiadavkami na intelektuálne výkony i emocionálne správanie žiaka. Preto nie je jednoduché zosúladiť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby znevýhodnených detí s reálnymi potrebami intaktnej populácie. Nie sú na to pripravené ani detské kolektívy. Učiteľ môže čiastočne redukovať fyzické i verbálne útoky žiakov, ale nedokáže riadiť jemnú neverbálnu komunikáciu, pohľady, výsmech, iróniu. Deti sa neraz inštinktívne obávajú zdravotne znevýhodneného spolužiaka, akoby sa ho báli, akoby im bol fyzicky odporný (smrdí, je nepríjemný, je blázon, smiešny) a práve takáto interakcia dieťaťu vnútorne ubližuje, cíti sa navždy poznačené, zaškatul'kované a čím ďalej viac osamelé.

Autistické dieťa je prirodzene egocentrické. Nie je schopné vnímať realitu ako sieť zložitých vzťahov, v ktorých dospelý človek súčasne plní viacero rozličných rolí s náročnými a špecifickými požiadavkami. Z dôvodu svojej fyzickej i psychologickkej potreby bezpečia si dospelého človeka potrebuje bezvýhradne prisvojiť, či je to už rodič alebo učiteľ a ak mu tento uniká, vníma to ako nedostatok pozornosti a lásky. Osamelé dieťa sa všetkými prostriedkami dožaduje svojich vnútorných práv a neraz sa dostáva do závažných konfliktov s dospelými, pretože im vyčíta nezaujím, neprofesionálnosť, nedostatok citu a empatie, ap. Niektoré deti to riešia verbálnou vzburou, iné sa utiekajú do náhradného sveta fantázie alebo do virtuálneho sveta filmov, kníh a počítačových hier, v ktorých sa stotožnia s „hlavnou postavou - ústredným bodom svojho sveta“ a cítia sa bezpečne. Ich pohľad na realitu sa zužuje na najdôležitejšie existenčné potreby a nie sú ochotné a často ani schopné túto hranicu prekročiť.

V Mat'ovej práci zúženie pohľadu vidíme už vo formulácii základného problému študentskej odbornej práce; zvolil si pozíciu nadaného a predsa konfliktného žiaka. Všetky problémy hodnotí z pohľadu nadania a neporozumenia, pričom sám nedokáže „súciť“. Nezaujímajú ho pracovné, ani osobné problémy učiteľov a rodičov. Požaduje ich pochopenie a obehavosť, ktoré neopätuje, jeho psychika mu poskytuje viacero obranných prostriedkov pred každodennou záťažou. Ak sa povinnosti a stresy nahromadia, je unavený, apatický, dlho spí, prípadne leží na lavici. Ak sa bojí, bráni sa obranným smiechom, odmietavým alebo agresívnym až samovražedným správaním. Nezaujíma ho dopad jeho reakcií na prostredie. Nie je schopný vynakladať úsilie a zvládať všedné povinnosti. Keď záťaž presiahne únosnú hranicu, nachádza únikové riešenia: útek do fantázie, racionalizáciu alebo vytesnenie problému, neurotické správanie.

Mat' o bol dispenzarizovaný v pedagogicko-psychologickej poradni od predškolského obdobia. Následne počas základnej školy bol vyšetrený aj v iných detských zariadeniach podobného typu, tiež u klinických, detských a dorastových psychológov. Dôvody návštev prevažne súviseli s ťažkosťami výchovného a vyučovacieho charakteru. Mat' o je podľa správy zo špeciálno-pedagogického a psychologického vyšetrenia samotársky, s ťažším prispôbovaním sa zmenám, s častými zmenami nálad a kolísaním výkonnosti. Klinický psychológ diagnostikoval priemerné intelektové výkony s extrémne nerovnomernou distribúciou výkonov, podpriemernú pozornosť, paranoitídu (sklon k vzniku paranoidných symptómov), autizmus, resp. rezíduum po včasne prebehnutnej schizofrénii a s pravdepodobnými disimulačnými (disimulácia - úmyselné

zamlčovanie, zatajovanie vlastnej choroby, chorobného stavu alebo chorobných príznakov) tendenciami.

Vzniká otázka, či je možné formou individuálnej integrácie v podmienkach bežnej triedy vzdelávať žiaka s pervazívnymi vývinovými poruchami? Ako vníma svoje problémy v rodinnom a školskom prostredí takýto žiak?

Mat'ko formuloval mnohé vnútorné i vonkajšie problémy písaním textu, z ktorého citujem niekoľko myšlienok:

„Paradoxne nadaní žiaci majú veľa problémov s ľuďmi nielen kvôli ich komplikovanej povahe, ale aj preto, že nepatria vždy k tým obľúbeným. Mat' vlastný názor je často nebezpečné a okolie to dáva najavo. ...V škole ide hlavne o memorovanie vedomostí a vo vzťahu k triede o prispôsobenie sa, teda aj o uznávanie aj nesprávnych názorov na život. ... Najťažšie je tým žiakom, ktorí radi vybočujú z bežného priemeru a majú vlastné názory a postoje. Pre učiteľov aj žiakov sa javia ako neprispôsobiví a problematickí. Byť nadaným neznamená mať dobré známky a vo všetkých predmetoch vynikať. ... Ako irónia a cynizmus časti pôsobí detinské správanie, arogancia neprispôsobivosť, sú tiež okolím ináč posudzované ako čo ich pociťuje problematické dieťa. Pre bariéry v komunikácii a z nepochopenia v interakcii s okolím vzniká veľmi skreslený pohľad na názory problémových detí o ľuďoch. Je ich ťažké pochopiť v našej uponáhľanej dobe, keď ľudia nemajú na seba čas. Na pochopenie druhých netreba len vedomosti, niekedy stačí aj empatia a i treba trochu viacej pochopenia. ...

Nadaný žiak sa často zahĺbi natoľko do svojich záujmov, že pôsobí až ako čudák - nemá priateľov, má problém prispôbiť sa okoliu, nedokáže s ľuďmi normálne vychádzať, nerozumie si s nimi a k tomu ešte pridať okolnosť, že je inteligentný a vo svojom odbore i vzdelaný. Je aj citlivý a plne chápe druhých, ale nevie s ľuďmi žiť. Niekde som čítal, že byť nadaným - to nie je nič extra. Aj ja mám často pocit, že dávať sa na veci prenikavo a jasne - to sú samé problémy v tých oblastiach, v ktorých iní žiadne problémy nemajú. Intelekt budí starosť o veci, ktoré sa výnimočného jedinca priamo nedotýkajú, narastá v ňom strach z obyčajných vecí.“

Mat'ka bytostne trápi otázka, ako sa vyrovnat' s hodnotením okolia, ktoré ho prevažne vníma negatívne a odmieta ho. Jednu zo svojich kapitol nazval: „*Ľudia milujú škatuľky*“ a uvažuje v nej:

„Pre ľudí je príznačné, že ťažko akceptujú odlišnosti. Preto si vytvorili množstvo škatuliek na všetko, na čo sa dá len pomyslieť. Tie škatuľky im pomáhajú pri tom, kde sa majú zaradiť a kde zaradiť veci naokolo. Používajú sa vo všetkých vedných oblastiach. Neunikla tomu ani psychológia.“

Mat'ove problémy v škole komplikovali aj poruchy učenia; dysgrafia a dysortografia. Pre zaujímavosť uvádzam ukážku textu bez korektúry:

„Osobnosť sa u nich vyvíja disharmonicky. ...Pre bariéry v komunikácii a znepochopenia no proste v interakcii s okolím vzniká veľmi skreslený pohľad na ich názor o ľuďoch. ... Nema priateľov, ma sa pri problémoch prispôbiť okoliu, nevie s nimi vyjsť, nerozumie si z ľuďmi a ktomu pritom môže byť veľmi inteligentný, vzdelaný, citlivý a plne chápe druhých. Ale aj tak nevie z ľuďmi žiť. Niekde som čítal že nadaním nie je nič extra. Same problémy aj v tých oblastiach v ktorých iní nemajú, starosť o veci ktoré

sa priamo nedotikaru a strach z obyčajných vecí. Dufám že to nevzníeva veľmi pesimisticky alebo pritiahnute za vlasy. Byť nadaním neznamena vždy že je človek úspešný v osobnom aj pracovnom živote. Maju trochu ine problémy o ktorých vecnina nevie a ani ich to nezaujímajú. ...Byť pokladaný za blázna vecsôu castou okolia není fakt zabava. Najtásie to majú tie skoro prejavyce sa talenty. Na nich je kladena najviac tá tarcha toho chytneho...."

Mat'ko v práci kritizoval školu, rovesníkov i vlastnú rodinu. Napriek láskavej matke má mnoho trpkých skúseností. Neuvedomuje si, že práve on je v rodine ten, ktorý je skúškou trepezlivosti, pevnosti vzťahov i zdrojom konfliktov. Jeden rodič ho chráni, druhý ho chce pripraviť na život v ľudskej spoločnosti. Ako nájsť kompromis? Mat'ko uvažuje:

„Rodičia nemajú dostatok pochopenia pre svoje dieťa, ktoré sa potom s nimi dostáva do konfliktu. Konfliktné situácie znižujú motiváciu alebo sa dieťa uzatvára do vlastného sveta. Obidve situácie nie sú práve najlepšie pre zdravý vývin. Krátkodobé obdobie sa volá frustrácia, dlhodobé deprivácia. To neškodné slovo deprivácia znamená, že osobnosť začne po určitom čase trpieť depresiami alebo neurózami. Osobné problémy môžu prerásť až do takéhoto stavu, keď sa včas neriešia. Takéto stavy vznikajú pri nepochopení človeka, ktoré začína už v rodine, ktoré sa potom s ním vlečú celý život”.

Nadanie a škola je kapitola, v ktorej Mat'ko analyzuje súčasnú školu a jej nedostatky. V podstate ho trápi pocit, že v živote stretávame málo ľudí, ktorí prejavujú o nás skutočný záujem, ktorí sú zapálení pre určitú myšlienku, najmä pre ideu humanity:

„Povedal by som, že naše školstvo zaspalo dobu. Nedostatok ochoty a porozumenia sú najväčšie prekážky vyhľadávania talentov a preto sa ich mnoho stratí. Sme v 21. storočí, ale nejaký veľký posun v tejto oblasti necítim vo svojom okolí.”

Mat'ko hľadá vo voľnom čase únik zo sveta ľudí do samoty. Autistické črty u neho boli diagnostikované relatívne neskoro a vynára sa otázka, či nie sú výsledkom Mat'ovej sociálnej skúsenosti, pretože v niektorom prostredí Mat'ko mlčí, je tichý, nesmelý a v inom je veselý, uvoľnený. Zdá sa, že práve veľká túžba po ľudskom porozumení zapríčinila jeho veľké sklamanie a tým vyvolala i obranné mechanizmy v správaní. O to kritickejšie hodnotí školské prostredie a **voľný čas vníma ako východisko z nepochopenia**:

„Tak isto je to aj s ostatnými skrytými talentami. Zvláštny vzťah nadaných detí k škole a k učiteľom im riadne komplikuje život. Trochu to spôsobuje aj ich nezaujím o školu, pretože vo voľnom čase sa venujú svojim koníčkom - napríklad čítaniu odbornej literatúry, ktorá nie vždy súvisí so školou. Ich nenásytý hlad po informáciách ich vedie k čítaniu ohromného množstva kníh a hromadeniu veľkého počtu informácií. Tým majú vedomostný predstih aj pred svojimi spolužiakmi, ale v škole sa to neukáže, pretože tieto vedomosti sa väčšinou týkajú vecí, ktoré sa v škole vôbec nepreberajú. Rozdiel medzi dobrým a nadaným žiakom je v tom, že dobrý žiak len memoruje naučené a nevidí súvislosti, kým nadaný žiak predovšetkým stavia svoje pochopenie na logiku a vidí súvislosti. Preto dobrí žiaci zlyhávajú v situáciách, kedy je potrebné spájať nespojitelné a myslieť inak. Dobrí žiaci vidia svet len cez optiku školských informácií, teda



Magdaléna Dečová: Osrdcovnica (olej)

dost' blbo a jednostranne. ... Nadobúdané poznatky treba pospájať, aby vytvorili kompaktný celok a to aj zo zdanlivo nezlučiteľných poznatkov. V škole sa neučia predmety, ktoré by spĺňali túto požiadavku, ale väčšinou sa problémy vysvetľujú ako samostatné bloky a väčšina žiakov ani nehľadá medzi rozdielnymi vecami to spoločné, tú entitu, ktorá vedie k pochopeniu celku. Takto rozmýšľa iba zopár čudákov, ktorí sú väčšinou odstránení zo spoločnosti. ...Talentovaným deťom sa ťažko žije v škole, ktorá im nedáva dostatok priestoru pre rozvoj ich talentu. Ťažko im je aj mimo školy. Prijímať bez pripomienok a bez slov; to sa vyplatí vtedy, keď dobrým žiakom je v zmysle hesla len nekritický žiak. ...

Keby sa zmenila koncepcia vyučovania, stačilo by, aby trochu viac bolo vidieť, že jedna vec patrí k druhej, potom by sa možno aj na nadaných žiakov začalo hľadiť inak. Na to, aby talent kvitol, potrebuje len trochu podpory. Takou je podpora okolia - pochvala, povzbudenie, či aspoň neurážanie jeho citov, čo by dost' pomohlo k pozdvihnutiu sebavedomia. Dost'. Ak nadaný - problémový žiak nemá dostatočnú oporu a možnosť svojho rozletu, končí. Podobne ako v živote každého iného človeka, i jeho čaká jedno dôležité rozhodnutie a to je výber cesty - či si vyberie súhlas s okolím i napriek tomu, že jeho názory nie sú v skutočnosti v súlade s názormi iných ľudí a s jeho, nebudú teda v súlade s jeho svedomím, alebo pôjde tou bolestnejšou cestou a bude sa riadiť svojím svedomím. Je jedno, akou cestou sa človek vyberie, môže ho to poznačiť až tak, že ho to zničí, to značí, že ak bude ticho a bude sa držať skupiny, nemusí to vydržať jeho svedomie a šibne mu z toho napríklad až tak, že sa dostane do dost' divokej partie a bude z neho napr. zločinec a keď ostane pri svojom stanovisku, ľudia ho neprijmú medzi seba a **sociálna izolácia má dost' strašné následky**. Treba proste urobiť nejaký kompromis a balansovať medzi obidvoma spôsobmi.”

Mat'ko eviduje správanie okolia a pociťuje smútok. Stav, ktorý ho sklúčuje, zužuje do problému nadania. Schizoidné črty hrozia rozpadom vnútorného sveta, a tak sa psychika mobilizuje. Život ho bolestivo zasahuje a on odmieta hodno-



Magdaléna Dečová: Snečnice v zelenom (olej)

tenie vonkajšieho okolia, pretože je citovo plytké:

„Silne na nich vplyvajú problémy sveta, krivdu nepocitujú len na sebe ale aj na druhých. Z doterajšieho výkladu sa hádam dá pochopiť to, o čom je to byť nadaným a čo to v skutočnosti znamená. Nadanie nie je dar, ale prekatie, ktoré spoločnosť nutne potrebuje k tomu, aby sa neustále vyvíjala a zdokonaľovala. ...Problémy komunikácie (jasne myslieť a rovnako jasne vyjadrovať myšlienky).... V škole o niektorých slovách vôbec nepočul, a tak poriadne nechápe, o čom hovoríte a mať so sebou tlmočníka nie je moc praktické a pri rozjímaní sa nad tou krásou sa nechce rozmyšľať ako to povedať, aby tomu každý rozumel. A o tom je to.“...

Maťov prípad je síce unikátny, ale niektoré jeho problémy sa podobajú problémom intaktných žiakov. Školský zákon z roku 2008 špecifikuje vzdelávanie žiakov so ŠVVP, ale naliehavou otázkou zostáva, nakoľko sú školy pre tento typ vzdelávania vhodným prostredím.

Napriek poskytnutým úľavám si v súvislosti s Maťovým správaním niektorí učitelia ponechali názor, že je lajdák, arogantný a jeho obranný smiech si vysvetľovali, v rozpore so psychologickou správou, ako provokáciu. Dyskalkúlia a znížené matematické schopnosti mu sťažovali prácu nielen v matematike, ale aj v predmetoch informačnej a výpočtovej

techniky a bol v nich hodnotený nedostatočne. Pod zámkou memorovania učiva sa Maťo nebol ochotný prispôbiť požiadavkám učebných osnov v technických predmetoch a hoci individuálne študoval výpočtovú techniku z vysokoškolských učebníc, nespĺňal požiadavky na zvládnutie základného učiva v súlade s tematickými plánmi. Keď prepadol, rozpredal osobný počítač, na ktorý nedávno predtým jeho sociálne slabá rodina len s ťažkosťami vyčlenila peniaze. Teda opäť uplatnil riešenie „všetko alebo nič“. Ale život pokračuje a on so svojimi problémami musí niekde žiť; ak sa naďalej nebude schopný realizovať v prirodzenom sociálnom prostredí, všetky problémy vyplývajúce z jeho osobnostných charakteristík budú neznesiteľným bremenom nielen pre neho, ale aj pre jeho rodinu. Tento začarovaný kruh, či skôr gordický uzol predpokladá aj Maťo:

„Ja ako strašne zvedavý tvor veľa na sebe pracujem, aby som niečo dosiahol. Čo nie je vždy pochopené, ale nájde sa vždy nejaká spriaznená duša na okolí, ktorá aspoň morálne podporí moje tendencie. Tak ako obyčajní aj nadaní potrebujú, aby ich mal kto pochváliť a uznať ich činnosť, inak na túto činnosť zanevrie, aj keď je v nej úspešný. Všetko sa stavia na kontakte s okolím. Bez dobrého sociálneho zázemia sa žije ťažko, čo sa preplétá aj do osobnosti človeka. Nemôžeme predsa od úplne demotivovaného človeka žiadať výkony, ktoré zodpovedajú jeho schopnostiam.“

V závere zostáva nezodpovedaná otázka, ako úspešne integrovať v spoločnosti jedincov, ktorým príroda nenadelila dostatok zdravia, síl, schopností.

Úlohou štúdie bolo sprostredkovať vážnosť reflexie, ktorú adresuje postihnutý žiak školskému prostrediu a ktorá je zároveň určitým zovšeobecnením závažných etických a profesionálnych otázok súčasného vzdelávania na našich stredných školách. Dotýka sa problémov správania, konformity, profesionalita a taktu učiteľov, predstav a nárokov žiakov o formách a kvalite vyučovania. Spolu s tvorivosťou sa vynárajú otázky kritiky, konfliktov, medzilidskej komunikácie a predovšetkým podmienok rozvoja osobnosti. Sústreďuje sa na paradoxy nadania a problémového správania žiakov, hranice konformity, socializáciu, osamotenosť a city mladých ľudí. Všíma si problémy vedomia, „jasného myslenia“ v kontraste so súčasným kolektívnym vyučovaním, zameraným na memorovanie a encyklopedické výkony v učení. Zvláštne miesto má v nej tvorivosť ako imanentná vlastnosť ľudského ducha, ako fenomén sebauvedomovania a sebarealizácie osobnosti človeka a konfrontuje heuristické, zážitkové učenie ako alternatívu konzervatívnych školských metód. (Pozn. redakcie. Všetky Maťove texty sú v inom type písma.)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HARTL, P. et al. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
 KONDÁŠ, O. *Klinická psychológia*. Martin : Osveta, 1977.
 KONDÁŠ, O. *Psychológia a zdravý vývin osobnosti*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1971. 442 s.
 PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X
 SVOBODA, M. et al. *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha : Portál. 2006. ISBN 80-7367-154-9
 SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7367-050-X

Summary: The author of the caustic study of the co-authored texts in student professional activities by an autistic schizoid high school pupil reveals the inner experience of personal failure, and social and psychological burdens on the border of two different worlds. Its aim is to present the way of creativity, rationalization and the projection of the pupil in the text to look beyond ordinary and insufficient communication.

AKO POZNÁVAŤ (SKÚMAŤ) GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV: 2. ČASŤ METODIKY TESTOVÉHO MERANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

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

Anotácia: V článku čitateľ nájde metodické východiská na vyhodnotenie účelu a kvality testového merania stavu (úrovne) čitateľskej gramotnosti žiakov na škole (v ročníku, triede)..

Kľúčové slová: pilotáž testu, parametre výskumného súboru, štruktúra a početnosť výberového súboru, položková analýza testu, nezodpovedanosť a nedosiahnuteľnosť testových úloh, obťažnosť a citlivosť úloh, reliabilita, validita a celková obťažnosť testu.

V predchádzajúcom čísle Pedagogických rozhľadov sme našim čitateľom priblížili 1. časť metodiky testového merania čitateľských zručností žiakov ZŠ. V článku sme najskôr prezentovali koncept čitateľskej gramotnosti (podľa štúdie PIRLS 2006). Následne sme sa zamerali na tvorbu plánu (projektu) testu a ukázali postup tvorby testových úloh i samotného testu na zisťovanie čitateľských zručností. V dnešnom článku chceme sprístupniť 2. časť metodiky testového merania. Naším zámerom je prezentovať etapu pilotného overovania testu a interpretovať čiastkové výstupy z jeho analýzy.

3 Pilotné overovanie a analýza testu

Prvou podmienkou zmysluplnej pilotáže testu je existencia vhodnej (primeranej) skupiny žiakov. Na nej sa okrem kvality samotného testu overuje aj technika testovania, vrátane techniky spracovania a vyhodnotenia výsledkov testovania. Pilotná vzorka žiakov (tzv. výberový súbor) sa považuje za vhodnú (primeranú) vtedy, ak je **rovnocennou** v tých parametroch (vlastnostiach), ktoré sú typické pre základný súbor (populáciu). Inak povedané: ak je výskumná vzorka zmenšenou napodobneninou charakteristických parametrov (vlastností) základného súboru, potom je možné vzorku považovať za vzorku *primeranú*. Rovnocennosť sme chceli dosiahnuť napodobnením rovnomerného zastúpenia štyroch hlavných parametrov (vlastností) populácie žiakov ZŠ v našom výberovom súbore žiakov. Zámerne sme sa zamerali na nasledovné parametre (vlastnosti) výberového súboru žiakov (Sihelská, 2010, s. 31):

• **Veková skupina.** Naša výberová vzorka pozostáva zo žiakov vo veku 10-11 rokov.

• **Pohlavie.** Vo výbere sa primerane odráža početnosť zastúpenia chlapcov a dievčat v populácii.

• **Sociokultúrne rozdiely.** Vo výberovej vzorke sú primerane zastúpení žiaci z vidieckych aj mestských škôl.

• **Inteligentné rozdiely.** Vo vzorke sú primerane zastúpení žiaci z výberových tried 4. ročníka ZŠ (nadaní žiaci), bežných tried 4. ročníka ZŠ a 1. ročníka 8 ročného gymnázia.

Druhou dôležitou podmienkou, ktorú sme pri tvorbe výberového súboru žiakov súbežne sledovali, je **rozsah výberového súboru** (početnosť vzorky). Odhad rozsahu výskumného výberu sme určili podľa známeho vzorca $n = \frac{t^2 \cdot s^2}{r^2}$, (t - je koeficient spoľahlivosti pre zvolenú hladinu α ; s - je odhad smerodajnej odchýlky od strednej hodnoty; r - je požadovanou presnosťou merania).

Smerodajnú odchýlku sme odhadli podľa skúsenosti s podobnými meraniami na intervalových meracích škálach ($s=18$). Ostatné dve hodnoty sme zvolili so zámerom interpretácie 95 % spoľahlivosti výsledkov ($\alpha=0,05$; $t=1,95$) a dosiahnutia presnosti merania $\pm 2,5$ bodu na 100 bodovej meracej škále. Dosadením hodnôt do vzorca sme určili minimálny počet testovaných žiakov: $n = (1,962 \cdot 182) / 2,52 = 199$ žiakov.

Výberový súbor žiakov sme kategorizovali podľa skupín (tried), typov škôl a pohlavia. Pomer zastúpenia chlapcov a dievčat vo výberovom súbore približne zodpovedá relatívnemu pomeru početnosti chlapcov a dievčat v populácii. Z pôvodného počtu 222 žiakov sa na testovaní zúčastnilo 207 žiakov. Testové údaje sme spracovali od 202 žiakov. Údaje od štyroch žiakov sme zámerne nepoužili (poruchy učenia a diagnostikované disfunkcie). Jedna žiačka test nedokončila (plánovaná návšteva lekára).

Dosiahnutie cieľa pilotného overovania testu je podmienené spôsobilosťou **vedieť analyzovať** test. Táto technika sa štandardne uplatňuje v pilotnom overovaní testov. Jej výsledky dovoľujú odhady nielen kvality jednotlivých testových úloh. Výsledky objasnia aj mieru spoľahlivosti a platnosti testu na meranie konštruktu a účelu, na ktorý bol vytvorený. V analýze testu sa najčastejšie sleduje:

Tabuľka 1: Štruktúra a početnosť výskumnej vzorky ($n = 202$)

Nominálna kategorizácia škôl	Početnosti	Chlapci	Dievčatá	Spolu
I 4.roč. Malotriedna ZŠ (dedina)	abs. počet rel. počet (%)	5 50	5 50	10 100
II A a B Plnoorganizovaná ZŠ (dedina)	abs. počet rel. počet (%)	22 57,89	16 42,11	38 100
III A,B,C Plnoorganizovaná ZŠ (mesto)	abs. počet rel. počet (%)	21 40,38	31 59,62	52 100
IV A a B Plnoorganizovaná ZŠ (mesto)	abs. počet rel. počet (%)	18 42,86	24 57,14	42 100
V A a B 8G (mesto)	abs. počet rel. počet (%)	30 50	30 50	60 100
Spolu	abs. počet rel. počet (%)	96 47,52	106 52,48	202 100

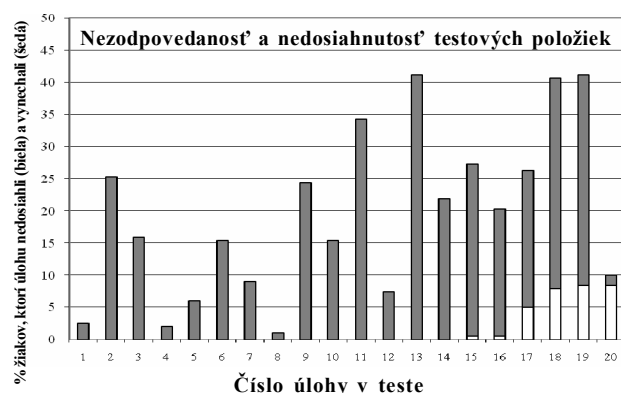
- nezodpovedanosť testových položiek (úloh),
- nedosiahnuteľnosť položiek a časová náročnosť testu,
- obťažnosť a citlivosť testových úloh,
- frekvencia voľby distraktorov v testových úlohách,
- vnútorná homogenita testu,
- reliabilita a validita testu,
- celková obťažnosť testu.

3.1 Nezodpovedanosť a nedosiahnuteľnosť testových úloh

Pri analýze nezodpovedaných testových úloh Burjan (2005, s. 40) odporúča jemnejšie rozlišovať prípady, kedy žiak nedal na niektorú úlohu žiadnu odpoveď. Nie je totiž jedno, či žiak nezodpovedal úlohu, pretože ju *nevedel* zodpovedať; pretože úlohu *nerozumel*; pretože ju *nechcel* riešiť; alebo sa k riešeniu úlohy pre nedostatok času vôbec *nedostal*.

Rozlíšenie žiakov na tých, ktorí nezodpovedali na úlohu z časových dôvodov a tých, ktorí nezodpovedali na úlohu z iných ako časových dôvodov, je užitočné. Umožňuje neskôršie presnejšie identifikovať obťažnosť jednotlivých testových úloh a identifikovať možné „podozrivé“ testové úlohy. Poznanie tiež umožňuje presnejšie korigovať pôvodnú predstavu o celkovej časovej náročnosti testu. V nasledovnom grafe ilustrujeme horeuvedené rozdiely v nezodpovedanosti a v nedosiahnuteľnosti jednotlivých testových položiek.

Graf 1: Špecifikácia neriešených testových položiek (n = 202)



Poznámka: Výška stĺpca vyjadruje relatívnu % početnosť žiakov, ktorí na testovú úlohu v teste nereagovali, úlohu neriešili. V 15-tej až 20-úlohe možno vidieť dve farebne rozdielne časti stĺpca. Biela časť kvantifikuje % početnosť žiakov, ktorí úlohu neriešili preto lebo ju *nedosiahli*. Šedý stĺpec kvantifikuje zvyšnú časť žiakov, ktorí úlohu *vynechali*. Ako vidno, % početnosti žiakov, ktorí úlohy nedosiahli sú menšie ako 10 %. Najmenej v 15-tej a 16-tej úlohe - 0,5 % a najviac v 19-tej a prirodzene aj 20-tej úlohe - 8,4 % žiakov. Je isté, že pre väčšinu týchto žiakov bol čas na vypracovanie testu "krátky" alebo sa počas testovania vyskytli individuálne príčiny, ktoré sa prejavili v tom, že posledné úlohy testu zostali neriešené. Vzhľadom na vysoký počet žiakov (185 ž; 91,6 %), ktorí dosiahli všetky úlohy, však nie je nevyhnutne potrebné meniť pôvodnú predstavu o časovej náročnosti testu. V pilotáži odskúšaný čas testovania (90 minút) sa ukázal byť ako dostatočný. Vplyv pohľavia na nedosiahnutie úloh sme nezaznamenali.

Z grafu je možné ešte identifikovať podozrenie na tzv. „podozrivé“ (nevhodné) úlohy. Sú to úlohy, ktoré vynechalo viac ako 20% žiakov. Vysoká nezodpovedanosť môže byť dôsledkom nezrozumiteľnosti alebo technického nedostatku, či chyby v zadani úlohy. Na druhej strane, vyššia nezodpovedanosť ešte neznamená, že úlohy sú nevhodné. Tieto úlohy je potrebné podrobnejšie preskúmať v kontexte ich psychometrických vlastností (obťažnosti a citlivosti).

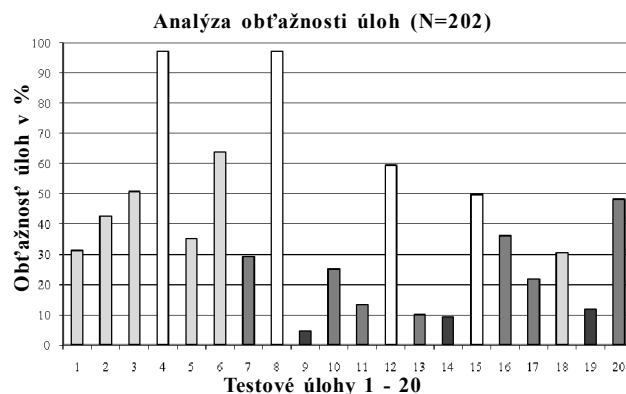
3.2 Psychometrické vlastnosti testových úloh

Východiskovú predstavu o psychometrických vlastnostiach úlohy približuje tzv. **obťažnosť úlohy**. Obťažnosť sa najčastejšie vyjadruje podielom správnych odpovedí podľa vzorca $P = n / N$, (P - je úspešnosť položky, tzv. P-hodnota položky (0;1) alebo aj (0 - 100%), n - je počet správnych

odpovedí na položku; N - je počet žiakov, ktorí testovú položku dosiahli).

Ukazovateľ obťažnosti úlohy môže nadobúdať hodnoty od 0 do 1. Napríklad, ak úlohu správne vyrieši 95% žiakov znamená to, že úloha je *veľmi ľahká* ($P = 0,95$). *Veľmi ťažká* je naopak úloha, ktorú vyrieši menej ako 15% žiakov ($P < 0,15$). Prehľadnú analýzu obťažnosti testových úloh a subtestov v teste ČZ ukazuje nasledovný graf a tabuľka.

Graf 2: Analýza obťažnosti testových úloh (n = 202)



Tabuľka 2: Analýza obťažnosti subtestov

	S1	S2	S3	S4
Obťažnosť testových úloh v %	97,0297	31,1881	21,875	4,70297
	97,0297	42,5293	29,2079	10,1485
	59,4059	50,6188	25,2475	9,15842
	49,7525	35,1485	13,3663	11,892
	xxx	63,8614	36,1386	xxx
	xxx	30,645	48,108	xxx
ar. priemer	75,80	42,33	28,99	8,98
rozptyl	616,21	168,92	145,08	9,39

Priemerná obťažnosť subtestov zodpovedá štyrom úrovňam porozumenia textu, na ktoré boli vytvorené. Čím vyššia je požiadavka na porozumenie textu, tým je priemerná P-hodnota subtestu nižšia: S1 (75,80%) > S2 (42,33 %) > S3 (28,99 %) > S4 (8,98 %).

Na overenie významnosti rozdielov stredných hodnôt obťažnosti jednotlivých úrovní čitateľskej gramotnosti sme naformulovali nulovú a alternatívnu hypotézu:

H_0 : Aritmetické priemery obťažnosti subtestov sú rovnaké ($x_{S1} = x_{S2} = x_{S3} = x_{S4}$).

H_A : Aritmetické priemery obťažnosti subtestov sú nerovnaké ($x_{S1} \neq x_{S2} \neq x_{S3} \neq x_{S4}$).

Za hladinu štatistickej významnosti sme zvolili $\alpha = 0,05$. Aplikovali sme Studentov t - test. Výsledky procedúry testovania významnosti rozdielov a.p. obťažnosti subtestov sú zostavené v tabuľke 3. Ako vidno medzi obťažnosťami subtestov sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel.

Tabuľka 3: Kvantifikácia štatistickej významnosti rozdielov obťažnosti subtestov

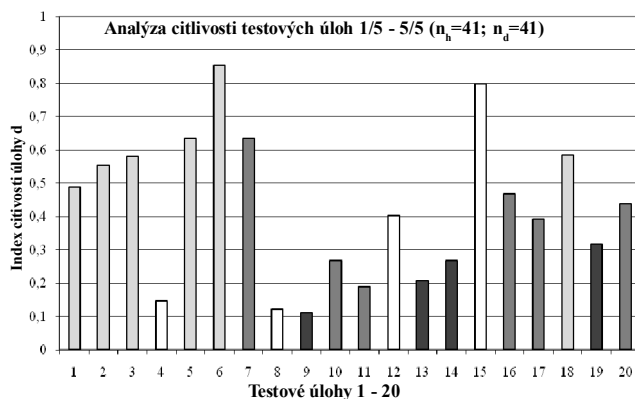
	2. úroveň (S2)	3. úroveň (S3)	4. úroveň (S4)
S1	* signif. (0,05) p = 0,022	** signif. (0,01) p = 0,003	* signif. (0,05) p = 0,013
S2		signif. (0,1) p = 0,094	** signif. (0,01) p = 0,001
S3			** signif. (0,01) p = 0,006

Najmenší rozdiel sme zistili medzi aritmetickými priermami (a.p.) obťažnosti 2. a 3. úrovne porozumenia textu ($\alpha < 0,1$; $p = 0,094$). Najväčší rozdiel obťažnosti sme zaznamenali medzi úrovňami na okrajoch meracej škály. Zistené významnosti rozdielov obťažnosti jednotlivých subtestov signalizujú dobrú diagnostickú funkciu testu čitateľských zručností.

Aká je citlivosť testových úloh? Kvalitný test sa vyznačuje tým, že každá jedna testová úloha prispieva k tomu, aby sa zistilo to, čo sa testom zistiť malo. Od každej testovej úlohy sa preto očakáva, že bude mať vhodnú *citlivosť* na meraný konštrukt. Znamená to, že žiaci s viac rozvinutými čitateľskými zručnosťami by mali úlohu vyriešiť úspešnejšie, ako žiaci s menej rozvinutými čitateľskými zručnosťami.

Na vyjadrenie citlivosti testovej úlohy existuje viacero ukazovateľov citlivosti a techník zisťovania (Byčkovský, 1982). Citlivosť testovej úlohy sa najčastejšie vyjadruje **indexom citlivosti (d)**. Index sa vypočíta ako rozdiel percentuálnej úspešnosti hornej a dolnej skupiny žiakov. Hornú skupinu, prvú pätinu v našej pilotáži, tvorí 41 žiakov, ktorí boli v teste najúspešnejší. Dolnú skupinu, piatu pätinu, vytvorili žiaci, ktorí boli v teste najmenej úspešní.

Graf 3: Analýza citlivosti testových úloh ($n=202$)



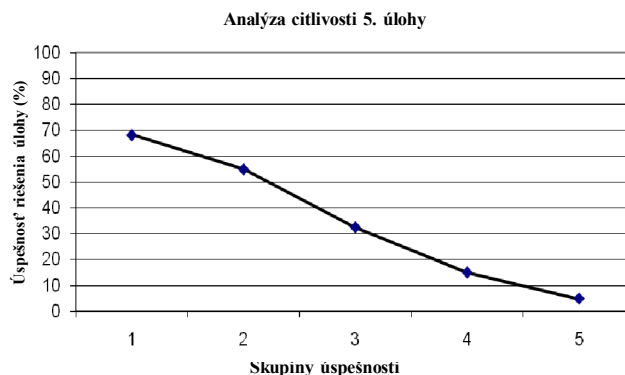
Index sa interpretuje na škále: $-1 \leq d \leq 1$. Podmienkou **primeranej hodnoty** indexu citlivosti úloh v overujúcich testoch je kladná hodnota indexu d ($d > 0$). V testoch (NR aj CR) je vždy nežiaduce, ak index d testovej úlohy je číslom záporným. Záporný index ukazuje, že úlohu vyriešili úspešnejšie žiaci z dolnej pätiny. To signalizuje, že ide o úlohu „podozrivú“, úlohu, ktorá je do testu **nehodná**.

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
 SIHELSKÁ, E.: Metodika zisťovania čitateľských schopností žiakov na 1. stupni ZŠ. In *Naša škola*, roč. 13, 2010, č. 9, s. 30 - 41. ISSN 1335 - 2733.
 SIHELSKÝ, B.: *Ako tvoriť učiteľské didaktické testy: DT - nástroj na podporu procesov „učenia sa“ žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica : MPC, 2005.
 SIHELSKÝ, B., VALENT, M.: *Ako tvoriť učiteľské didaktické testy: manuál na spracovanie a hodnotenie učiteľských DT*. Banská Bystrica : MPC, 2006.

Summary: In the article a methodological basis for evaluating the purpose and quality of testing and measuring the level of literacy of pupils at a school (in a year group, class) is set out.

Graf 4: Analýza citlivosti piatej testovej úlohy ($n = 202$)



Výčíslením (graf 3) sme zistili primerané hodnoty citlivosti pri všetkých testových úlohách. Táto skutočnosť potvrdzuje, že každá testová úloha meria to isté, čo test ČZ ako celok. Následne sme potom ešte jemnejšie preskúmali citlivosť testových úloh prostredníctvom *špeciálneho typu grafu* (Burjan, 2005, s. 44). Tento graf presnejšie vysvetľuje rozloženie obťažnosti úlohy vo všetkých piatich častiach spektra úrovne žiakov. Na ilustráciu optimálnej citlivosti testovej úlohy uvedieme graf, ktorý sme získali spracovaním údajov o úspešnosti riešenia 5. testovej úlohy:

Optimálnu citlivosť 5. úlohy indikuje výrazne klesajúca krivka grafu v celom spektre testovaných žiakov. Druhá a každá ďalšia pätina spektra testovaných žiakov vykazuje výrazne nižšiu úspešnosť vyriešenia úlohy ako prvá pätina žiakov.

V kontexte predchádzajúcich zistení o nezodpovedanosti úloh (graf 1) sme prostredníctvom analýzy citlivosti neidentifikovali „podozrivú“ úlohu. Optimálnu citlivosť sme zaznamenali pri úlohách, ktoré indikujú 2. a 3. úroveň čitateľských zručností. Všetky ostatné úlohy vykazujú vhodnú mieru indikačnej schopnosti rozlišovať žiakov s rôzne rozvinutou mierou čitateľských zručností. Každá testová úloha prispieva k tomu aby test meral čitateľské zručnosti 10-ročných žiakov. Psychometrické vlastnosti testových úloh ukázali vhodnosť použitia testu na diagnostické účely zisťovania čitateľských zručností žiakov na 1. stupni ZŠ.

Zostávajúce prvky analýzy testu (validitu, reliabilitu a obťažnosť testu) a záver príspevku priblížime v pokračovaní, v nasledujúcom čísle časopisu.

Veci majú byť jednoduché,
aby sa dali komplikovať.

J. Bily

PROGRAMY PRE ŽIAKOV KONČIACICH ZÁKLADNÚ ŠKOLU ZAMERANÉ NA PROCES PROFESIONÁLNEHO ROZHODOVANIA ŽIAKOV

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

Anotácia: Príspevok prináša podrobnú štruktúru programov zameraných na proces profesionálneho rozhodovania žiakov

Kľúčové slová: žiaci s neprimeranou voľbou štúdia, žiaci nemotivovaní, žiaci rozhodnutí pre určité štúdium

Zodpovednosť za vzdelávanie dieťaťa je v prvom rade v rukách rodičov, až potom v rukách školy. Rodičia a ich rozhodovanie je pre ďalší vzdelávací vývin dieťaťa nevyhnutné, ale v prípade, že oni svoju úlohu neprijali, alebo ju zanedbávajú, sú to práve školské a poradenské zariadenia, ktoré saturujú túto absenciu svojimi službami.

Učenie sa prostredníctvom zážitkového učenia sa rozvíja vo svete na princípoch C. C. Rogersa. Jeho prístup zameraný na klienta je charakteristický tým, že sa usiluje uvoľniť cestu dierajúcim možnostiam i potenciálu človeka. Aby sa mohol rozvinúť, k tomu potrebuje pomoc, podporu, empatiu, porozumenie a akceptovanie. Rogersovské princípy v práci s mladými ľuďmi znamenajú, že berieme do úvahy ich vývinovú úroveň, nerozhodujeme za nich, ale sme im nápomocní pri rozhodovaní. Rozhodnutia sú podmienené zodpovednosťou, preto žiakom predkladáme také úlohy, na ktoré stačia ich sily. Pre problémových žiakov je mobilizácia vlastných síl kľúčovým momentom, pretože nemajú dostatočné pozitívne vzory vo svojej rodine. Nemajú dôveru vo vlastné sily, pretože majú množstvo negatívnych skúseností. Hrozí im rezignácia nad vlastným osudom, nedostatok odvahy na zmenu alebo nezaujíma o zmenu vo vlastnom konaní.

S. Hermochová, ktorá je od 90-tych rokov najvýznamnejšou odborníčkou v sociálno-psychologických výcvikoch, hovorí, že ich prostredníctvom je možné stimulovať a rozvíjať procesy sociálneho učenia, modelovať sociálne vzťahy, využívať skupinovú dynamiku a poskytovať korektívnu emocionálnu skúsenosť v bezpečnom prostredí.

Rešpektujúc princípy, ktorými sa riadi výcviková i terapeutická práca v skupine, vývinové úlohy, ktoré musia žiaci končiaci základnú školu zvládnuť a za účelom zlepšiť kariérne poradenstvo sme vypracovali poradenské programy, ktoré majú napomôcť žiakom pri identifikácii ich profesijných záujmov, zintenzívniť a skvalitniť procesy ich rozhodovania pri výbere strednej školy. Pripravili sme a následne zrealizovali poradenské programy pre tri skupiny:

1. **Žiaci s neprimeranou voľbou štúdia,**
2. **nemotivovaní žiaci,**
3. **žiaci rozhodnutí pre určité štúdium.**

Programy obsahujú skupinové aktivity zamerané na zvýšenie:

- **kontroly žiakov nad výberom svojho budúceho povolania s cieľom zosúladiť ich záujmy s reálnou potrebou i ponukou trhu práce,**
- **motivácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre výber povolania.**

Programy sú krátkodobé, špecifické, štruktúrované a gradujú od vstupnej rozhovieracej aktivity cez ústrednú tému k uzavretiu stretnutia. Pri realizácii programov je potrebné, aby sa

predkladané techniky používali v kontexte témy, ktorá v skupine rezonuje.

1. Program pre skupinovú prácu so žiakmi s neprimeranou voľbou štúdia

Navrhujeme, aby každý žiak z tejto skupiny urobil Záujmový dotazník zo Sprievodcu svetom povolání (k dispozícii u výchovnej poradkyne).

V ďalšej fáze pracujeme so záujmami. Má to dvojaký význam. Otvára sa priestor pre osobnú motiváciu žiaka a je to výborná cesta k sebapoznaniu, ktoré je nevyhnutné v tomto vekovom období saturovať.

Rozohrievacie aktivity

Ovocný kôš

Inštrukcia: Všetci hráči sedia v kruhu, pričom sú rozdelení lektorom na viac druhov ovocia, napríklad čerešne, slivky, hrušky, jablká... Dobrovoľník sa postaví do stredu, odsunie svoju stoličku von z kruhu. Postupne vyvoláva dva druhy ovocia, napríklad jablká a hrušky. Spoluhráči označení ako tieto ovocné druhy si musia vymeniť svoje miesta. Ak zavolá „ovocný kôš“, musia si vymeniť miesta všetci. Hra prináša uvoľnenie a zábavu.

Žmurkaná (Šimanovský, Mertin, 1996)

Inštrukcia: Dvojice hráčov vytvoria kruh tak, aby jeden z dvojice sedel na stoličke a druhý stál za stoličkou. Začína hrať hráč, ktorý nemá dvojicu, má pred sebou prázdnu stoličku. Rozhliadne sa po sediacich deťoch a pokúša sa jedno z nich privolať žmurknutím na svoju stoličku. Dieťa, ktoré spozorovalo, že naň žmurká, sa snaží na stoličku čo najrýchlejšie posadiť tak, aby ho nespozoroval spoluhráč za ním stojaci. Ten má za úlohu hráča sediaceho na stoličke sledovať a zabrániť mu v úniku. Keď sa mu to nepodari, zostáva s prázdnu stoličkou a hra sa opakuje. Asi po 10 minútach si vymenia úlohy sediaci so stojacími hráčmi. Ak je párny počet žiakov v skupine, do hry sa zapája aj lektor.

Miesto po mojej pravici je voľné (Hermochová, 1994)

Inštrukcia: Žiaci sedia na stoličkách v kruhu. Po pravej ruke vedúceho skupiny je voľné miesto. Vedúci skupiny povie: „Miesto po mojej pravici je voľné, chcem, aby tu sedel Peter

Lesy nám síce miznú,
ale zato nám pribúda
absolventov lesníckych škôl.
J. Bily

pretože (nasleduje zdôvodnenie voľby) má rád futbal". Po vyslovení prania prebehne vyvolaný člen skupiny rýchlo na prázdne miesto, tým sa jeho miesto uvoľní a voľbu opakuje ďalší žiak.

Tlačienica na stoličke

Inštrukcia: Podľa počtu žiakov postavíme rovnaký počet stoličiek do dvoch radov chrbtami k sebe. Pustíme rytmickú hudbu. Súčasne s vypnutím hudby odstránime jednu stoličku. Miesto toho, aby sa každý člen skupiny snažil zabráť jednu stoličku pre seba, musí spolupracovať s ostatnými, aby všetci sedeli pohromade. Pri opätovnom vypnutí hudby odstránime ďalšiu stoličku. Žiaci sa musia podeliť o stále sa znižujúci počet stoličiek, až kým nezostane posledná stolička.

Molekuly

Inštrukcia: Žiaci sa voľne pohybujú po priestore ako molekuly. Lektor povie inštrukciu: „Molekuly, molekuly, spojte sa do dvojíc“. Členovia skupiny ihneď vytvoria dvojice. Tí, ktorí sa nestihli spojiť do dvojice, z hry vypadávajú. Lektor ďalej pokračuje: „Molekuly, molekuly, spojte sa do trojíc"...atď., až kým nezostane víťazná dvojica alebo trojica. Hra prináša uvoľnenie a zábavu.

Sebapoznávacie aktivity

Urob si svoju vizitku

Inštrukcia: V noci sa vám prisnilo, že ste sa ocitli na neznámom mieste. Nespoznávate krajinu, miesto, ľudia hovoria neznámym jazykom. Ako sa s nimi dorozumiete? Skúste kresbou vyjadriť čo radi robíte, aké máte záľuby, čomu sa radi venujete, čo dokážete.

Na papier formátu A4 si každý účastník nakreslí to, čo vystihuje jeho osobu. Cieľom je navodiť premýšľanie o sebe, vyjadrené kreslenou formou. „To som ja“. Žiaci si v kruhu ukazujú svoje kresby. Skupina háda, čo chce autor svojou kresbou vyjadriť. Nakoniec to aj sám skomentuje. Silná spätná väzba od skupiny.

Nomen omen

Inštrukcia: Napiš svoje krstné meno veľkými tlačnými písmenami pod seba, ku každému písmenu priradi charakteristiku, vlastnosť, vedomosť, zručnosť, ktorú ovláda. Druhý krok - zo všetkých vyber a podčiarkni jednu, ktorá je pre tvoju osobu najdôležitejšia. Žiaci sa podľa spoločných vlastností rozdelia do skupín a hľadajú ešte iné vlastnosti, ktoré majú spoločné. Hovorca tieto spoločné vlastnosti prednesie.

Hľadám svoje prednosti

Inštrukcia: Žiaci odpovedajú písomne na pripravené otázky:
„V čom som šikovný doma?“
„V čom som úspešný v škole?“
„Čím som prekvapil samého seba?“
„Ako som prekonal sám seba?“

Záujmové aktivity

Ako trávim svoj voľný čas

Inštrukcia: Každý člen skupiny urobí sám za seba koláž na tému osobné trávenie voľného času. Po ukončení práce svoje dielo prezentuje pred skupinou. Ďalším krokom môže byť vytvorenie spoločného obrazu, ktorý je spojením všetkých prác.

Energetický koláč

Inštrukcia: Nakresli si na papier veľký kruh a tento kruh rozdeľ na toľko častí, koľko činností počas bežného dňa vykonávaš. Čím viac času niečomu venuješ, tým väčšiu časť mu priradi. Vpíš názvy do jednotlivých výsekov a vyfarbi ich. Vedúci vedie diskusiu k odpovediam na otázky: „Čomu sa vlastne venujem?“ „Čo je pre mňa dôležité?“

Keby som bol čarodejníkovým kamarátom

Inštrukcia: Všetci poznáme Harryho Pottera, ktorý je učňom čarodejníkom, iba sa učí ako čarovat'. Ty si sa s Harrym stretol, si jeho kamarátom. Harry dokáže veľa kúziel. Ty si s ním teraz v čarodejníckom obchode. Predstav si, ako ten obchod vyzerá, ako je zariadený, čo je na policiach. Ty si Harryho kamarát a môžeš si niečo želať. O čo by si Harryho požiadal? Nech je to niečo pre teba samého, alebo niečo čo potrebuje niekto blízky. Skús požiadať o tri dôležité veci, dobre si rozmysli, o čo požiadaš. Teraz si svoje želania napíš, alebo nakresli. Žiaci dokončia kresby, v skupine ich predložia a diskutujú o svojich želaniach. Potom vedúci vedie diskusiu k tomu, čo by žiaci urobili preto, aby sa ich túžby naplnili.

Úspešní ľudia

Inštrukcia: Vedúci skupiny položí otázky: „Máš svoj vzor? Koho obdivuješ? Poznáš úspešného človeka?“ Žiaci vytvárajú zoznam osôb a zároveň aj oblasť, v ktorej sa presadili.

Potom nasledujú doplnenia: „Aké vlastnosti majú úspešní ľudia?“ „Ako sa dopracovali k úspechu?“

Dôležité je viesť diskusiu tak, aby žiaci dospeli k záveru, že človek môže byť úspešný vtedy, ak sa o niečo usiluje, ak má cieľ, keď pracuje.

Aká práca je pre mňa prít'azlivá

Inštrukcia: Rozdáme žiakom zošity zo Sveta práce, v ktorých si vyhl'adávajú povolania, ktoré sú zaujímavé a robia si o nich poznámky:

Kde sa vykonáva - miesto, pomôcky, nástroje.

Čo potrebujem vedieť, ktoré vyučovacie predmety s ňou súvisia.

S ktorou prácou mám skúsenosti, čo sa mi na nej páčilo.

Ktorú prácu by som nechcel vykonávať.

Čo môžem urobiť preto, aby som mohol vykonávať zaujímavé, zvolené povolanie.

Práca so záujmovým dotazníkom zo Sprievodcu svetom povolání. Dotazník je v počítači u výchovnej poradkyne alebo v pedagogicko-psychologickej poradni.

Inštrukcia: V prvej fáze si každý žiak urobí záujmový dotazník. Potom žiakov rozdelíme do skupín tak, aby boli spolu rovnaké alebo podobné povolania. Žiaci potom spoločne pripravujú prezentáciu, v ktorej predstavujú prednosti povolania, možné prekážky, ale aj to ako by ich bolo možné prekonať. Každá skupina prednesie svoje názory a potom odpovedá na otázky ostatných.

Uzavretie práce:

Vedúci skupiny vyzve žiakov na diskusiu napríklad na tieto témy:

„Jedným slovom vyjadrí, ako sa cítiš.“

„Jednou vetou zhrň, čo si sa dnes dozvedel.“

„O čom dnes pred spaním porozmýšľáš.“

„Za čo môžeš v tejto chvíli niekomu poďakovať.“

alebo:

- môžu vymyslieť slogan, ktorý bude o skupine,
- vytvoriť strom úspechu - spoločná kresba.

2. Program pre skupinovú prácu s nemotivovanými žiakmi

V tejto špecifickej skupine sú žiaci, ktorí nerozmýšľajú o budúcnosti a ani o svojom ďalšom kariérnom, profesijnom pôsobení. Zvyčajne sú z málo podnetného prostredia, kde sa výberu povolania, ako organickej súčasti celoživotného vzdelávania, neprisuduje dostatočná váha, alebo sa ním rodina žiaka nezaobrá. Žiakom tak chýba kultúrny vzorec k výchove, k práci ako prostriedku na dosiahnutie samostatného, dôstojného uplatnenia v živote. Žiakov, ktorí končia povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku a ich možnosti štúdia na strednej škole sa výrazne zužujú, vedíme k tomu, aby si volili tie stredné školy, v ktorých si najprv ukončia základnú školu a potom pokračujú v príprave na povolanie.

Poradenský program prostredníctvom zážitkových aktivít môže prispieť k lepšiemu seba spoznaniu, k identifikácii svojich silných stránok, najmä záujmov a tým k adekvátnejšiemu výberu povolania, resp. k motivovaniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo málo motivovaných, aby mali záujem ďalej zvyšovať svoju kvalifikáciu a adekvátne sa neskôr zaradiť do pracovného procesu.

S touto skupinou pracujeme na sebaopoznávaní, na dosahovaní úspechov v živote. Títo žiaci často zažívajú v školskom prostredí neúspech, pretože nemajú vybudované stereotypy v domácej príprave. Doma sa ich školským výsledkom neprisuduje váha, zaostávanie v škole nie je dôvodom na nápravu a požiadavky spoločnosti obyčajne rodina podceňuje. Žiaci môžu byť paradoxne veľmi dobre pripravení na praktické veci. V práci so žiakmi hľadáme také skúsenosti z ich života, kde sa im darí a tie posilňujeme.

Rozhrievacie aktivity

Ovocný kôš, Žmurkaná, Miesto po mojej pravici je voľné, Tlačienica na stoličke, Molekuly

Sebaopoznávacie aktivity

Urob svoju vizitku, Nomen omen, Hľadám svoje prednosti

Záujmové aktivity

Ako trávim svoj voľný čas, Energetický koláč, Keby som bol čarodejníkovým kamarátom

Súťaž

Inštrukcia: Napíš aké povolanie poznáš, podčiarkni povolania, ktoré v tvojej rodine niekto vykonáva, ktoré povolanie by si vedel vykonávať ty, vysnené povolanie; za každé povolanie získa účastník hry bod. Nasleduje diskusia.

Zahrajme sa Inkognito

Inštrukcia: Všetci poznáme televíziu súťaž Inkognito, v ktorej je potrebné uhádnuť povolanie, ktoré hosť vykonáva. Na otázky môže odpovedať iba áno a nie. Vedúci skupiny riadi súťaž ako televízny moderátor. Jedno dieťa si vymyslí povolanie, piati súťažníci, ostatní tvoria obecenstvo, ktoré tiež môže hádať. Vystriedame viac skupín, aby každý mohol hádať,

prip. byť hosťom.

Prečo je dobré pracovať

Inštrukcia: Rozdelíme skupinu na chlapcov a dievčatá. Každá skupina si pripraví odpovede na otázky: „Čo získam, ak budem mať povolanie a prácu?“ „Aký bude môj život, ak nebudem pracovať?“ Skupina poverí jedného hovorcu, ktorý ich názory prednesie pred všetkými žiakmi. Nasleduje spoločná diskusia. Úloha môže byť upravená aj do formy kresby, koláže.

Práca so záujmovým dotazníkom zo Sprievodcu svetom povolání - inštrukcia ako pri skupinovej práci so žiakmi s neprimeranou voľbou štúdia

Uzavretie práce:

Vedúci skupiny vyzve žiakov na diskusiu k témam ako pri skupinovej práci so žiakmi s neprimeranou voľbou štúdia.

3. Program pre skupinovú prácu so žiakmi, ktorí sú rozhodnutí pre určité štúdium

Rozhodnutie o ďalšom štúdiu korešponduje s ich školskými výsledkami a aj s ponukou strednej školy. Dôležité je pracovať so sebaopoznávaním. Poznanie seba samého je dôležitou úlohou, ktorá pred žiakmi na konci povinnej školskej dochádzky stojí. Bez primeraného sebaopoznania a poznania vlastných záujmov môže byť voľba strednej školy a tým aj budúceho povolania ovplyvnená iba vonkajšími činiteľmi. Téma sebaopoznávanie zostáva nielen v dobe rannej adolescencie, ale aj v dobe zrelosti zaujímavá. Skupinová práca umožňuje získať od iných spätnú väzbu. Úlohou vedúceho skupiny je, aby spätná väzba bola pre žiakov podnetná a stimulujúca. Musí byť opatrný a vnímavý k formuláciám, ktoré by mohli byť ohrozujúce, necitlivé a tvrdé, preto ich vždy preformuluje na podnetné, zamerané na rozvoj.

Motivácia, ktorá je napĺňaná zvnútra a je v súlade so záujmami mladého jedinca, je skutočnou hnacou silou, ktorá pomáha prekonávať prekážky.

V skupine žiakov, ktorí sú rozhodnutí pre určité štúdium, sa zameriavame na budúcnosť, preto nie je ťažké pracovať so životnými cieľmi.

Rozhrievacie aktivity

Ovocný kôš, Žmurkaná, Miesto po mojej pravici je voľné, Tlačienica na stoličke, Molekuly

Sebaopoznávacie aktivity

Urob svoju vizitku, Nomen omen, Hľadám svoje prednosti

Záujmové aktivity

Ako trávim svoj voľný čas, Energetický koláč, Keby som bol čarodejníkovým kamarátom

Životné ciele

Inštrukcia: V prvej časti bude pracovať každý člen skupiny sám, pričom inštrukcia od vedúceho znie, aby sa opýtali dospelých ľudí - rodičov, príbuzných, susedov - mužov aj žien, čo chcú v živote dosiahnuť. Každý pýtajúci si napíše zoznam životných cieľov všetkých opýtaných. Zároveň premýšľa nad svojimi cieľmi i nad otázkou: „Čo by si chcel v živote dokázať?“ V druhej časti cvičenia - pri ďalšom skupinovom stretnutí -



Magdaléna Dečová: Krajina (olej)

každý člen skupiny vyberie zo svojho zoznamu životných cieľov ten najdôležitejší.

V spoločnej diskusii potom hľadáme odpovede na otázky:

„Prečo práve tento cieľ považuješ za najdôležitejší?“

„Čo si sa naučil od tých, s ktorými si hovoril?“

„Čo môžeš urobiť pre splnenie svojich cieľov?“

Zoznam mojich želaní (Alexová, Vopel, 1992)

Inštrukcia: V prvej časti cvičenia každý člen skupiny napíše zoznam vecí, ktoré si želá, ktoré sú pre neho potešením v takom poradí, ako mu prídu na myseľ.

V druhej časti každý rozdelí svoje želania podľa týchto hľadísk:

1. želania, ktoré môžem splniť sám a nestoja peniaze,
2. želania, ktoré musím splniť spolu s inými, ale nestoja peniaze,
3. želania, ktoré môžem splniť sám, ale stoja peniaze,
4. želania, ktoré musím splniť spolu s inými a stoja peniaze.

V skupine sa potom členovia vyjadrujú k jednotlivým hľadáiskám v spoločnej diskusii.

Základy úspechu (Alexová, Vopel, 1992)

Inštrukcia:

Vedúci: „Kto chce mať úspech, musí byť dobrý v mnohých smeroch. V čom ste dobrí? Ste dobrí priatelia, synovia, dcéry, matematici, fyzici, športovci?...“

Pracujeme vo dvojiciach **A** a **B**. V prvom kole sa **A** pýta svojho partnera **B**: „Myslíš si, že si dobrý?“ **B** môže zvoliť z troch odpovedí: 1) V každom prípade, 2) Áno, 3) Nie.

Ak **B** odpovie 1) alebo 2), tak **A** pokračuje ďalšími otázkami. Ako náhle dostane odpoveď 3), partneri vo dvojiciach si vymenia role a otázky kladie **B**. To znamená, že po každom „nie“ dôjde k výmene rolí.

Na záver si žiaci vo dvojiciach porozprávajú o tom, ktorá otázka ich prekvapila, prípadne zaskočila.

Budúce úspechy (Hermochová, 1995)

Inštrukcia: Sedíme v kruhu. Každý člen skupiny povie druhému, čoho je podľa jeho názoru schopný a čo by mohol v živote dosiahnuť. Vedúci určí, ktorý žiak začne rozprávať.

Kto chce, môže povedať, aká je jeho prognóza, v čom vidí silné stránky príslušného žiaka a aké úspechy od neho v budúcnosti očakáva. Potom je na rade ďalší žiak po pravici.

Rieka

Inštrukcia: Na tabuľu nakreslíme predlohu plynúcej rieky od prameňa, s jednotlivými prítokmi, rozširujúcu sa do stredného toku rieky a vyúsťujúcu do mora. Úlohou každého člena skupiny je nakresliť svoju rieku, od **prameňa**: narodenia - aké vlohy, nadanie, talent dostal, cez **prítoky**: schopnosti, zručnosti, ktoré nadobudol v priebehu života a **vyústenie** do mora: ciele, splnené želania, ktoré sa mu už podarilo prostredníctvom svojich schopností, zručností získať a ktoré by ešte chcel dosiahnuť. Na záver každý člen skupiny prezentuje svoju rieku. Je možné viesť diskusiu.

Uzavretie práce:

Vedúci skupiny vedie diskusiu napríklad na tieto témy:

„Ako precestovať svet a nechať si za to zaplatiť.“

„Ako bude vyzerat' môj život o 10 rokov.“

„Jedným slovom vyjadri, ako sa cítiš.“

„Jednou vetou zhrň, čo si sa dnes dozvedel.“

„O čom dnes pred spaním porozmýšľáš.“

„Za čo môžeš niekomu poďakovať.“

„Vymysli slogan, ktorý bude твоjim heslom na tento týždeň.“

S týmto programom je možné pracovať aj so skupinou žiakov, ktorí v škole dosahujú veľmi dobré výsledky, ale nie sú rozhodnutí pre nijakú školu alebo povolanie, či prácu. Obyčajne je to spojené s úzkymi až chýbajúcimi záujmami žiakov. Program bol prvotne pripravovaný pre potreby špecifickej skupiny, ale doterajšie skúsenosti s jeho realizáciou poukazujú aj na širšie možnosti využitia.

Záver

Naše skúsenosti z praxe ukazujú, že táto forma skupinovej práce so žiakmi je žiadaná a v budúcnosti bude veľmi potrebná. 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.

Dôležité je aj využívanie výsledkov programu Proforient dostupného v každej základnej škole, ktorý spracováva Školské výpočtové stredisko v Michalovciach. Program umožňuje stimuláciu prijímacieho konania na zvolenej strednej škole. Je účinným pomocníkom pri spätnej väzbe pre rodičov a najmä žiakov, pretože sprostredkuje školské výsledky žiaka vo vzťahu k požiadavkám zvolenej strednej školy. Využívaný je aj na poznanie profilu absolventa strednej školy. Tieto poznatky majú výborný motivačný náboj.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALEXOVÁ, S., VOPEL, W. K.: *Nechaj ma, chcem sa učiť sám 4*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-01524-1
 HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život 1*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8
 HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život 2*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1
 ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V.: *Hry pomáhají s problémy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3

Summary: The article presents the detailed structure of programmes aimed at the process of the career decisions of pupils.

AKO REALIZOVAŤ AUTOEVALVÁCIU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Ivan Babiak, Základná škola, Radvanská 1, Banská Bystrica

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotace: Príspevok rieši otázku autoevalvácie základnej školy, ktorá je nevyhnutnou činnosťou spojenou s riadením kvality školy. V úvodnej časti príspevku sú vysvetlené pojmy externá, interná evalvácia a kvalita školy súvisiace s predmetnou problematikou. Jadro príspevku tvorí návrh projektu autoevalvácie konkrétnej Základnej školy Radvanská č.1 v Banskej Bystrici.

Kľúčové slova: autoevalvácia školy, kvalita školy, spätná väzba, projekt autoevalvácie školy

Najviac preferovaným pojmom v súvislosti s meraním kvality školy je jej hodnotenie - evalvácia. Z teoretického hľadiska môžu byť pojmy evalvácia a hodnotenie významovo odlišné. Hodnotenie súvisí viac so žiakmi a meraním ich učebných výkonov alebo s hodnotením práce učiteľov. (Průcha, J., 1996) Systematickosť, dlhodobosť a plánovitosť môže hodnotenie premeniť na evalváciu. „Pre obsahovú náplň pojmov evalvácia a hodnotenie je rozhodujúci predovšetkým kontext používania.“ (Vašátková, J., 2006, s. 12)

Evaluation podľa slovníka definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky znamená evalváciu, vyhodnocovanie a vyhodnotenie: proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov, prostriedkov, podmienok, kontextov a iných stránok a aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve, osвете a v ostatných organizačných štruktúrach výučby a mimovýchovej výchovy, napr. hodnotenie žiackeho výkonu, vyučovacej hodiny, práce učiteľov, žiackej triedy, programu školy... (Švec, Š., 2004, s. 70)

Doteraz sa školy väčšinou spoliehali na hodnotenie zvonku - **externú evalváciu**. Takéto hodnotenie vyplýva zvyčajne z analýzy základných dokumentov školy, z kontroly záznamov o výsledkoch vyučovacieho procesu, z pozorovania vyučovacieho procesu a podobne. Hodnotenie školy zvonku realizuje štátna školská inšpekcia, zriaďovateľ školy, rodičia, komunita, výskumné agentúry atď. Tvorba školských vzdelávacích programov v nových podmienkach si však vyžaduje pravidelnú evalváciu zvnútra - **internú evalváciu** založenú na vlastných kritériách hodnotenia školy. (Babiaková, S., 2008)

Externá evalvácia školy má kvalitu predovšetkým preukazovať, zatiaľ čo interná evalvácia ju má primárne zlepšovať. (Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe, 2004) Z toho sa dá usudzovať, že interná evalvácia sa zameriava oveľa viac na zmeny v škole, ako evalvácia externá. Interná evalvácia a jej výstupy sa spájajú vždy s konkrétnymi návrhmi zmien, alebo podnetmi na rozvoj, ktoré vedú k zvyšovaniu kvality školy. Problémy školy môže pravidelná interná evalvácia, realizovaná aktérmi školského života, odhaliť oveľa skôr a účinnejšie, ako nepravidelná evalvácia, realizovaná štátnou školskou inšpekciou, zvonka. Internú evalváciu nazývame aj autoevalvácia. Pojem **autoevalvácia** (self-evaluation) je odvodený z anglického pojmu evalvácia (evaluation). **Autoevalvácia školy** znamená evalváciu vnútri školy, teda v rámci školy.

Kvalita školy sa spája s pojmami úroveň školy a úspešnosť školy. Je potrebné rozlišovať úroveň a kvalitu. Úroveň sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy, vedúce k týmto výsledkom. Úroveň bez kvality plní svoju úlohu len krátky čas. Kvalita školy je mierou:

- spokojnosti (žiakov, učiteľov, rodičov, rady školy,

zriaďovateľa, budúcich odberateľov, školskej inšpekcie...);

- hodnoty (školský vzdelávací program je v súlade s cieľmi štátneho vzdelávacieho programu a plne rozvíja osobnosť žiaka);
- užitočnosti (vzdelávací program školy je zmysluplný, využiteľný pre ďalšie štúdium);
- dokonalosti (školský vzdelávací program je primeraný možnostiam žiakov) (Blaško, M. 2009).

Spĺnenie uvedených kritérií si vyžaduje, aby škola tieto kritériá neustále sledovala a hodnotila kvalitu školy. Kvalita školy sa meria najmä cez:

- kvalitu riadenia školy,
- kvalitu školského vzdelávacieho programu,
- kvalitu vstupov, procesov a výstupov edukačného procesu,
- kvalitu učenia sa žiakov.

V slovenských základných školách sa väčšinou realizuje interné hodnotenie len formou ročnej správy, ktorú vypracuje samotný riaditeľ školy a povinne ju odovzdá zriaďovateľovi, prípadne ju zverejní na webovej stránke školy. To je ale nepostačujúce hodnotenie vzhľadom na aktuálne európske trendy, ktoré preferujú efektívnu autoevalváciu škôl. Autoevalvácia školy má podľa Chmelíkovej (2003) svoj hlavný zmysel v možnosti vystihnúť špecifiká školy a v príležitosti zhodnotiť jej vlastné možnosti. Autoevalvácia umožňuje autoreguláciu školy, jej vzdelávacieho systému zvnútra. Podľa českého dokumentu „Jaká dobrá je naše škola“ (2005) je autoevalvácia podstatou riadenia kvality práce školy. Vedenie školy by si pri riadení kvality školy malo vedieť odpovedať na otázky:

- k akým cieľom škola smeruje,
- či sa jej darí ciele plniť,
- v ktorých oblastiach je potrebné úroveň školy zachovať a v ktorých je potrebné zlepšenie,
- či sú opatrenia na zlepšenie účinné...

Model riadenia kvality EFQM (The Model of the European Foundation for Quality Management, 1999) známy ako **Model výnimočnosti, excelentnosti** (www.efqm.org) pokladá za najdôležitejšie princípy rozvoja organizácie neustále učenie sa, zlepšovanie, rozvoj ľudí a partnerstvo. Zameriava sa na vstupy, procesy a výstupy. Dôležité je získať spätnú väzbu, pravidelne a systematicky preverovať procesy a výsledky práce, teda **autoevalvácia**.

„Spätná väzba od partnerov školy, teda priebežná kontrola a vyhodnocovanie vzdelávacieho procesu a jeho výsledkov, sa považuje vo väčšine európskych krajín za jednu z základných podmienok efektívneho fungovania škôl a celého vzdelávacieho systému.“ (Humajová, Z. - Marošiová, L., 2006)

Z Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady zo dňa 12. 2. 2001 o európskej spolupráci v oblasti hodnotenia kvality školského vzdelávania vyplýva, že práve na spätnú väzbu tre-

ba klásť veľký dôraz. Internú evalváciu (autoevalváciu) treba nielen rozvíjať, ale aj vhodne prepájať s evalváciou externou. (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0166:SK:NOT>)

Treba si uvedomiť, kto autoevalváciu realizuje a s akým cieľom. Mali by sa na nej podieľať všetci aktéri školského života a edukačného procesu (žiaci, učitelia, rodičia, vedenie školy, nepedagogickí zamestnanci školy ale aj zástupcovia komunity, obce, mesta, sociálni partneri a spolupracujúce organizácie). Zamestnanci školy majú na základe autoevalvácie korektnú spätnú väzbu o tom, ako výchovno-vzdelávací proces a celý systém vnútri školy funguje. Autoevalvácia im dáva priestor na tímovú spoluprácu a spoločné premýšľanie o tom, ako školský vzdelávací program zlepšovať, aby splnil predstavy o najvhodnejšej podobe výchovy a vzdelávania na danej škole. Je motiváciou pre ďalší rozvoj školy a zlepšovanie edukačného procesu.

V slovenských školách doposiaľ chýbajú objektívne vymedzené indikátory kvality, dobre prepracované nástroje hodnotenia (dotazníky, ankety, testy...), ale aj odborne pripravení zamestnanci škôl. Nemaľým problémom sa javí aj nedostatok záujmu škôl o autoevalváciu. Učitelia a riaditelia škôl často nie sú ochotní (alebo schopní) sebareflexie vlastnej pedagogickej či riadiacej práce.

Návrh projektu autoevalvácie základnej školy

Ak má byť autoevalvácia realizovaná na úrovni celej školy, najlepšie je zvoliť si projektový prístup:

1. Vymedziť predmet a ciele autoevalvácie. Ktorú oblasť v škole chceme hodnotiť. **ČO** chceme zistiť ovať a **PREČO**.
2. Vybrať metódy evalvácie. **AKO** to budeme zistiť ovať.
3. Stanoviť kritériá hodnotenia. Vzhľadom **K ČOMU** budeme hodnotiť.
4. Vybrať alebo vytvoriť evalvačný nástroj. **ČÍM** to zrealizujeme.
5. Realizovať zisťovanie.
6. Vyhodnotiť, analyzovať, diskutovať, interpretovať výsledky zistení.
7. Navrhnuť opatrenia na zlepšenie. (upravené podľa Hájek, B., 2007, s. 28)

Pri návrhu projektu autoevalvácie Základnej školy Radvanská č. 1 v Banskej Bystrici sme vychádzali zo zistení získaných dotazníkovou metódou, ale aj zo skúseností z kontrolnej a hodnotiacej činnosti vedenia školy.

Hlavný cieľ autoevalvácie školy:

Realizovať autoevalváciu vybraných oblastí života Základnej školy Radvanská č. 1 v Banskej Bystrici a navrhnuť opatrenia na zvýšenie kvality školy.

1. Oblasť hodnotenia vzdelávacích výsledkov a práce žiakov

- **ČO?** - výsledky edukačného procesu (odlišuje sa hodnotenie vedomostí a zručností od hodnotenia správania)
- **AKO?** - formatívnym a sumatívnym hodnotením žiakov. (Kritériá slovného hodnotenia a metodické pokyny pre klasifikáciu), výsledky ŠŠI.
- Vzhľadom **K ČOMU?** Kompetenčný profil absolventa - na konci 4. a 9. ročníka. Obsahový a výkonový štandard vzdelávacej oblasti (predmetu) vo všetkých ročníkoch ZŠ. (Štátny a školský vzdelávací program)
- **ČÍM?** - projekty, prezentácie, žiacke produkty, voľné texty, slohové práce, eseje, didaktické testy, výstupné previerky, monitoring, výsledky olympiád a pytagoriády, výsledky súťaží, výsledky na prijímacích skúškach na stredné školy ...

2. Oblasť vnútorného systému kontroly a hodnotenia zamestnancov školy

• ČO?

Pracovný výkon pedagogických zamestnancov, jeho odborné (pedagogicko-psychologické), sociálne a osobnostné kompetencie, kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a ich profesijný rast, aktivity nad rámec vyučovania, dodržiavanie vnútorných noriem školy, dodržiavanie Zákonníka práce.

• AKO?

Na základe hospitácií vedenia školy, vzájomného pedagogického pozorovania a spätnej väzby, otvorené hodiny, hodnotiace rozhovory, autoevalvácia učiteľov a vedenia školy, na základe pozorovania a vzájomnej spätnej väzby.

• Vzhľadom **K ČOMU?**

Podľa rámcového a školského profesijného štandardu učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania (tiež podľa štandardov kariérových stupňov a kariérových pozícií učiteľov), podľa kritérií autoevalvácie učiteľa, podľa kritérií hodnotenia, ktoré stanoví vedenie školy, hodnotenie učiteľov žiakmi..., podľa Vnútorného pracovného poriadku školy, podľa Zákonníka práce.

• ČÍM?

Hospitačný hárok, pozorovací hárok, autoevalvačný hárok, štruktúrovaný hodnotiaci rozhovor, plán profesijného rozvoja zamestnanca, výsledky učenia sa žiakov..., zošit dochádzky, prezenčné listiny z pedagogických a klasifikačných porád...

3. Ďalšie oblasti hodnotenia školy

• ČO?

a) *kvalita školského vzdelávacieho programu*

- **AKO?** - analýza učebných osnov v jednotlivých ročníkoch a predmetoch, analýza časovo-tematických plánov, analýza kurikula (obsahu a edukačných cieľov), hodnotenie ŠŠI

- Vzhľadom **K ČOMU?** - ku štátnemu vzdelávaciemu programu ISCED 1, k podmienkam edukácie, k prostrediu (regiónu)

- **ČÍM?** - analýza dokumentu ŠkVP, hospitácie, analýza tematických plánov

• ČO?

b) *podmienky edukácie*

- **AKO?** - analýza materiálno-technického vybavenia školy, IKT učebne, didaktické pomôcky, projekty - prípravy učiteľov, kvalifikovanosť učiteľov, kontinuálne vzdelávanie učiteľov

- Vzhľadom **K ČOMU?** - k spokojnosti učiteľov a žiakov, k výsledkom edukácie

- **ČÍM?** - pozorovanie, inventarizácia didaktických pomôcok, rozhovor s učiteľmi a žiakmi, SWOT analýza - matice silných a slabých stránok, šancí a ohrození školy.

• ČO?

c) *prostredie - klíma školy a vzťahy v škole*

- **AKO?** - na základe analýz, hospitácií vedenia školy, vzájomného pedagogického pozorovania, štruktúrovaných rozhovorov so žiakmi, učiteľmi, vychovávateľmi, rodičmi, na základe pýtania sa žiakov, rodičov a učiteľov...

- Vzhľadom **K ČOMU?** Kritériom je spokojnosť žiakov, rodičov a učiteľov, kvalita výsledkov učenia sa žiakov, kvalita edukačného prostredia, kvalita spolupráce rodiny a školy, kvalita strategického riadenia školy.

- **ČÍM?** Dotazníky (MCI a CES - klíma triedy, Lašek, J. - Mareš, J. 1997), ankety, sociogramy, výsledky ŠIC, CAS Classroom Attitude Scale - pre 2. stupeň ZŠ, LEI Learning Environment Inventory - pre 2. stupeň ZŠ.

- **ČO?**

d) *vstupy a procesy edukácie - projekty edukácie, edukačné procesy - ciele, stratégie, metódy formy edukácie*

- **AKO?** - hospitácie, projekty - prípravy edukácie, pedagogické pozorovanie...

- Vzhľadom **K ČOMU?** - k školskému vzdelávaciemu programu, k výsledkom edukácie, k spokojnosti žiakov a rodičov

- **ČÍM?** - pohospitačné rozhovory, analýzy žiackych prác, výsledkov žiakov, výsledky ŠŠI

- **ČO?**

e) *úroveň podpory žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami*

- **AKO?** - hospitácie, pedagogické pozorovanie, individuálne výchovno-vzdelávacie programy, spolupráca s odborníkmi z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie...

- Vzhľadom **K ČOMU?** - ku špeciálnym potrebám žiakov

- **ČÍM?** - pohospitačné rozhovory s učiteľmi, analýzy žiackych prác, výsledkov, výsledky ŠŠI, rozhovory so žiakmi, ich rodičmi a odborníkmi z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie...

- **ČO?**

f) *výsledky žiackych súťaží a projektov*

- **AKO?** - účasť žiakov a učiteľov na žiackych súťažiach, práca s nadanými žiakmi

- Vzhľadom **K ČOMU?** - k pedagogickým cieľom školy

- **ČÍM?** - analýzy úspešnosti žiakov na súťažiach a olympiádach, ...

- **ČO?**

g) *spolupráca školy s rodinou a komunitou*

- **AKO?** - kvalita spolupráce rodiny a školy,

- Vzhľadom **K ČOMU?** Kritériom je spokojnosť žiakov, rodičov a učiteľov, projekty spolupráce, účasť rodičov na školských podujatiach, iniciatíva Rady školy a Rodičovskej rady...

- **ČÍM?** - dotazníky a ankety pre rodičov, rozhovory s rodičmi na ZRPŠ, Rade školy a Rodičovskej rade...

- **ČO?**

h) *riadenie školy*

- **AKO?** - na základe analýzy strategického plánu školy, plnenia strategických cieľov, plánu Rady školy a spolupráce s rodinou, zriaďovateľom, inými inštitúciami spolupracujúcimi so školou...

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BABIAKOVÁ, S. 2008. Riadenie kvality školy prostredníctvom autoevalvácie. (Profesijné činnosti a kompetencie učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy). In: *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : PF UK, 2008, s. 12-13. ISBN 978-80-969178-8-4

BLAŠKO, M. 2009. Úvod do modernej didaktiky II. Dostupné na <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. Brussels : Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2

HÁJEK, B. 2007. Evaluace, autoevaluace a školní vzdělávací programy. In: *Výchovatel*, 2007, roč. 54, č. 6, s. 28. ISSN 0139-6919

(<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0166:SK:NOT>)

HUMAJOVÁ, Z., MAROŠIOVÁ, L. 2006. *Model riadenia kvality školy*. Bratislava : Občan a demokracia, 2006. ISBN 80-89140-11-4

CHMELÍKOVÁ, M. 2003. Hodnotenie, sebahodnotenie, autoevalvácia v školách. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 4, s. 2 - 6. ISSN 1335-0404

Jaká dobrá je naše škola. Dostupné na: <http://www.educationonline.cz/view.php?cislocianku=2004120701>

LAŠEK, J., MAREŠ, J. 1991. Jak změřit sociální klima třídy. In: *Pedagogická revue*, 1991, č. 6, s. 401-410.

PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8

VAŠTATKOVÁ, J. 2006 *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1422-8

ŠVEC, Š. 2004. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky (s abecedným registrom slovensko-anglických ekvivalentov)*.

Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 70 s. ISBN 80-8045-323-3.

- Vzhľadom **K ČOMU?** - ku kultúre školy, ku spokojnosti učiteľov, žiakov a rodičov, kvalita edukačného prostredia, kvalita strategického riadenia školy, projekty ESF, spolupráca s inými školami, spolupráca so zriaďovateľom...

- **ČÍM?** SWOT analýza - matice silných a slabých stránok, šanci a ohrození školy, analýza polí síl, dotazníky pre žiakov (AUS E. Kőbölővá, G. Rötling, B. Sihelsky: MPC B.B., AU G. Rötling, B. Sihelsky, MPC B.B.) dotazníky pre učiteľov, výsledky ŠŠI...

Záver

Je zrejmé, že jednotlivé oblasti života základnej školy nemožno podrobiť autoevalvácii naraz. Základná škola Radvanská č. 1 v Banskej Bystrici realizuje projekt spolufinancovaný z ESF a štátneho rozpočtu pod názvom „**Moderнизация - коммуникация - учение - спол'ahливый заклад всеобщего образования**“. V rámci tohto projektu museli učitelia spolu s vedením školy realizovať niekoľko projektových aktivít. Samozrejme, že bolo nutné začať autoevalváciou. Cieľom prvej aktivity bolo spracovanie podrobnej analýzy a evalvácie doterajšieho obsahu vzdelávania, používaných metód výučby, vrátane využívania existujúcich didaktických pomôcok. V rámci tejto aktivity odborný projektový tím realizoval podrobnú analýzu, ktorá bola zameraná na zhodnotenie doterajšej vzdelávacej stratégie školy, školského učebného plánu, učebných osnov jednotlivých predmetov, používaných metód vyučovania na 1. a 2. stupni ZŠ, s dôrazom na 1. a 5. ročník. To všetko s cieľom zvýšiť kvalitu edukačného procesu v škole.

Predimenzované učebné osnovy neposkytujú ani učiteľovi ani žiakom dostatok priestoru na rozvíjanie kľúčových kompetencií. Školský systém je viac orientovaný na memorovanie teoretických pojmov, ako na rozvíjanie prakticky použiteľných vedomostí a zručností. Realizácia vyučovacieho procesu v Základnej škole Radvanská č. 1 v Banskej Bystrici podľa doterajších osnov nedávala priestor pre obohatenie výučby o nové trendy a inovatívne formy vzdelávania. Analýza bude základným východiskovým materiálom pre autoevalváciu školy a prípravu nového školského vzdelávacieho programu, ktorého cieľom bude zosúladienie obsahu a foriem vzdelávania s potrebami regiónu a žiakov, s požiadavkami trhu práce a s nárokmi spoločnosti založenej na vedomostiach.

Summary: The article deals with the issue of primary school self-evaluation, which is a crucial activity connected with the management of school-quality. In the opening sections of the article, the terms external and internal evaluation and school quality are explained in relation to the topic. The main section of the article is made up of a proposal for self-evaluation of the Primary School Radvanská 1 in Banská Bystrica.

HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY V LEHOTE POD VTÁČNIKOM

Katarína Šnircová, Základná škola, Lehota pod Vtáčnikom

Anotácia: Článok je reflexiou na hodnotenie pedagogických zamestnancov. Zaoberá sa spôsobom hodnotenia učiteľov konkrétnej základnej školy v nadväznosti na dohodnutý kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v oblasti edukačného procesu. Uvádza kritériá a stupnice hodnotenia, prípravu a priebeh motivačno-hodnotiaceho rozhovoru a ponúka návrh písomného výstupu do osobného spisu pedagogického zamestnanca.

Kľúčové slová: hodnotenie, profesijné kompetencie, kritériá, stupnica hodnotenia, hodnotiaci rozhovor

Hodnotenie zamestnancov tvorí dôležitú časť riadenia každej organizácie, školu nevynímajúc. Realita je častokrát taká, že je neoblíbené, nielen zo strany zamestnancov, ale aj vedenia organizácie. Hodnotenie sa považuje za zdržiavanie, ktoré neprináša žiaduci efekt. Aby sa hodnotenie stalo prirodzenou súčasťou života školy, treba ukázať, ako sa dá realizovať bez postihu a znevažovania. Naopak, má pomôcť nielen organizácii, ale spätnou väzbou aj hodnotenému zamestnancovi.

Chcela by som sa s čitateľmi podeliť o skúsenosť s hodnotením na našej škole, ktoré sme realizovali v šk. roku 2009/10 ako pilotnú fázu projektu hodnotenia pedagogických zamestnancov ZŠ v Lehote pod Vtáčnikom prostredníctvom kompetencií učiteľa, uvedených v dohodnutom kompetenčnom profile pedagogického zamestnanca našej školy. Tento projekt bol súčasťou mojej záverečnej práce funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov.

Doterajší spôsob hodnotenia, ktorý bol viac kontrolou plnenia plánovaných úloh ako hodnotením, neposkytoval vedeniu školy dostatočnú výpovednú hodnotu o kompetenciách učiteľov školy. Ani učiteľom nedával dostatočnú spätnú väzbu a možnosť plánovať ich ďalší profesijný rast.

Legislatívny rámec na kvalitatívnu zmenu v systéme hodnotenia:

- Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, (ďalej len „zákon č. 245/2008“),
 - Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, (ďalej len „zákon č. 317/2009“).
- Z uvedenej legislatívy vyplýva, že:
- školský vzdelávací program obsahuje vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy (§ 7 ods. (4) písm. n) zákona č. 245/2008),
 - mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov hodnotí priamy nadriadený podriadeného jedenkrát ročne najneskôr do konca školského roka (§ 52 ods. (1) písm. a) zákona č. 317/2009),
 - o hodnotení sa vyhotovuje písomný záznam (§ 52 ods. (2) zákona č. 317/2009).

Vo vedení školy a spoločne s učiteľmi sme na pracovných poradiach viac diskutovali o pripravovanej zmene v systéme hodnotenia, o realizácii motivačno-hodnotiacich rozhovorov v máji a júni 2010.

Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca našej školy

Vzhľadom na zatiaľ nezverejnený profesijný štandard učiteľa vedenie školy iniciovalo v kolektíve učiteľov diskusiu

o tom, akými kompetenciami by mal disponovať učiteľ našej školy, aby vedel rozvíjať kompetencie žiaka, dohodnuté v školskom vzdelávacom programe a zároveň aktívne tvoril dobré meno školy.

Z predložených návrhov a pripomienok postupne vznikol súbor kompetencií, ktoré sa prejavujú v štyroch oblastiach:

1. ŽIAK

2. EDUKAČNÝ PROCES

3. PRACOVNÉ SPRÁVANIE, POSTOJ K PLNENIU POVINNOSTÍ

4. SOCIÁLNE SPRÁVANIE, VYTVÁRANIE POZITÍVNEJ ŠKOLSKÉJ KLÍMY

V každej oblasti je dohodnutý súbor kompetencií, špecifických kompetencií a indikátorov.

V článku sa bližšie venujem iba oblasti č. 2: **EDUKAČNÝ PROCES**

Kompetencia (K1): **Mat' schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka**

Špecifické kompetencie:

- poznať spôsoby hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty,
- vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka,
- vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky.

Indikátory: kritériá a nástroje hodnotenia úspešnosti žiaka; hodnotenie žiakov.

Kompetencia (K2): **Mat' schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy**

Špecifické kompetencie:

- poznať faktory utvárania klímy v triede,
- vedieť efektívne komunikovať so žiakmi a vytvárať priaznivú emocionálnu, pracovnú a sociálnu klímu v triede a prostredie podporujúce rozvoj osobnosti,
- vedieť efektívne komunikovať v komunite učiteľov danej triedy.

Indikátory: sformulované pravidlá práce v triede; výsledky pedagogického pozorovania.

Kompetencia (K3): **Mat' schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania**

Špecifické kompetencie:

- poznať moderné materiálne a technologické prostriedky,
- vybrať, vytvárať a využívať vhodné pomôcky a didaktické prostriedky vrátane využívania informačno-komunikačných technológií.

Indikátory: úlohy a učebné činnosti vyžadujúce využitie pomôcok a didaktických prostriedkov; výsledky pedagogického pozorovania.

Kritériá a stupnice hodnotenia

V súlade s kompetenciami, ktoré sú uvedené v kompetenčnom profile pedagogického zamestnanca, sme pri hodnotení pedagogických zamestnancov navrhli používať kritériá súvisiace s kompetenčnými oblasťami a hodnotenie pomocou stupnice - koeficientu 3 až 0, podľa miery splnenia požadovaného kritéria:

Koeficient 3 = veľmi dobre rozvinuté kompetencie

Koeficient 2 = disponuje kompetenciami

Koeficient 1 = čiastočne disponuje kompetenciami

Koeficient 0 = nedisponuje kompetenciami

V súvislosti s oblasťou EDUKAČNÝ PROCES bolo dohodnuté takéto hodnotenie:

Kritérium: Kompetencie pri riadení edukačného procesu a vytváranie jeho podmienok

Koeficient 3

(K1) Pedagogický zamestnanec hodnotil žiakov s využitím psychodidaktických aspektov, žiakov vopred oboznámil s kritériami úspešnosti, pri hodnotení zohľadňoval vývinové a individuálne charakteristiky.

(K2) Poznal a dôsledne využíval faktory utvárania klímy v triede, efektívne komunikoval so žiakmi a vytváral v triede priaznivú pracovnú, emocionálnu a sociálnu klímu, podporujúcu rozvoj osobnosti žiaka.

(K3) Na vyučovacích hodinách vo veľkej miere využíval vhodné pomôcky, didaktické prostriedky vrátane informačno-komunikačných technológií.

Koeficient 2

(K1) Pedagogický zamestnanec hodnotil žiakov s využitím psychodidaktických aspektov, žiakov väčšinou oboznámil s kritériami úspešnosti, pri hodnotení zohľadňoval vývinové a individuálne charakteristiky.

(K2) Poznal a využíval faktory utvárania klímy v triede, efektívne komunikoval so žiakmi a zväčša vytváral v triede priaznivú pracovnú, emocionálnu a sociálnu klímu.

(K3) Na vyučovacích hodinách využíval vhodné pomôcky, didaktické prostriedky vrátane informačno-komunikačných technológií.

Koeficient 1

(K1) Pedagogický zamestnanec hodnotil žiakov s využitím psychodidaktických aspektov, žiakov čiastočne oboznamoval s kritériami úspešnosti, pri hodnotení nie vždy zohľadňoval vývinové a individuálne charakteristiky.

(K2) Poznal a využíval faktory utvárania klímy v triede, nie vždy sa mu podarilo vytvoriť v triede priaznivú pracovnú, emocionálnu a sociálnu klímu.

(K3) Na vyučovacích hodinách používal pomôcky, didaktické prostriedky vrátane informačno-komunikačných technológií využíval len sporadicky.

Koeficient 0

(K1) Pedagogický zamestnanec nehodnotil žiakov s využitím psychodidaktických aspektov, pri hodnotení nezohľadňoval vývinové a individuálne charakteristiky.

(K2) Poznal, ale nevyužíval faktory utvárania klímy v triede, často sa mu nedarilo vytvoriť v triede priaznivú pracovnú, emocionálnu a sociálnu klímu.

(K3) Na vyučovacích hodinách používal pomôcky v menšej miere, didaktické prostriedky vrátane informačno-komunikačných technológií nevyužíval.

Spracovanie výsledkov

Výsledok hodnotenia sme získali vypočítaním aritmetického priemeru získaných koeficientov v hodnotených oblastiach. Podľa vypočítaného aritmetického priemeru sa pracovný

výkon pedagogického zamestnanca kategorizuje takto:

Nadštandardný výkon koeficient 3 až 2,7

Štandardný výkon koeficient 2,6 až 1,5

Podštandardný výkon koeficient 1,4 až 0

Hodnotiaci formulár ako písomný výstup z motivačno-hodnotiaceho rozhovoru je uvedený na záver článku.

K novému systému hodnotenia pedagogických zamestnancov našej školy sme vypracovali **metodické usmernenie**, v ktorom je uvedená sumarizácia základných pojmov a faktov, týkajúcich sa hodnotenia v školskom roku 2009/2010. Obsahuje základné pojmy, účel hodnotenia a sebahodnotenia, spôsoby a metódy hodnotenia, hodnotiaci rozhovor, kritériá hodnotenia, spracovanie výsledkov, formuláre k hodnoteniu. Metodické usmernenie je umiestnené na informačnej tabuli v zborovni a bolo prezentované na pracovnej porade v septembri 2009.

Predmetom hodnotenia sú:

- pracovný výkon (kvantita a kvalita),
- pracovné správanie,
- sociálne správanie.

Hodnotenie pedagogických zamestnancov sa realizuje:

a) na úrovni predmetových konšís a metodických združení (PK, MZ): vedúci PK, MZ využívajú priebežné hodnotenie, výsledky pedagogického pozorovania a metódu kľúčových udalostí. Dvakrát v školskom roku (december, máj) vyplnia vedúci PK, MZ hodnotiaci dotazník na každého člena svojej PK, MZ a odovzdajú ich zástupkyňi riaditeľky školy. Formulár hodnotiaceho dotazníka uvádzame ako prílohu metodického usmernenia.

b) na úrovni vedenia školy - hodnotiteľom je zástupkyňa riaditeľky školy, hodnoteným pedagogický zamestnanec; metóda - hodnotiaci rozhovor; frekvencia hodnotenia - jedenkrát v školskom roku.

Hodnotiaci rozhovor

Záverečnou fázou procesu hodnotenia učiteľ'a je **hodnotiaci rozhovor**. Realizuje sa jedenkrát v roku, v máji/júni školského roka. Hodnotiaci rozhovor vedie zástupkyňa riaditeľky školy, ktorá je povinná urobiť písomný záznam. Písomný záznam pozostáva z formulára na hodnotenie pedagogických zamestnancov a formulára sebahodnotenia. Písomný záznam sa zakladá do osobných spisov pedagogického zamestnanca. Hodnotiacemu rozhovoru predchádza príprava hodnotiteľ'a i hodnoteného.

Úlohy zástupkyne riaditeľky školy v rámci prípravy na hodnotenie:

- na začiatku školského roka oboznámiť učiteľ'ov so systémom hodnotenia, s kritériami hodnotenia, cieľmi hodnotenia,
- počas hodnotiaceho obdobia zhromažďovať informácie o učiteľ'och, sledovať ich pracovné a sociálne správanie, robiť o nich záznamy,
- v časovom predstihu 7 dní písomne oznámiť hodnotenému zamestnancovi termín a miesto hodnotenia pozvánkou na hodnotiaci rozhovor,
- spolu s pozvánkou odovzdať učiteľ'ovi formulár na sebahodnotenie pedagogických zamestnancov
- pripraviť miestnosť, v ktorej nebudú účastníci hodnotenia vyrušovaní,
- zhromaždiť informácie a preštudovať podklady (vrátane dotazníkov od vedúcich PK, MZ) na hodnotenie každého pedagogického zamestnanca,
- vyplniť identifikačnú časť hodnotiaceho formulára,
- predbežne stanoviť hodnoty na hodnotiacej škále a sfor-

mulovať návrh celkového výsledku hodnotenia,

- predbežne pripraviť ciele a úlohy na ďalšie obdobie.

Úlohy učiteľa v rámci prípravy na hodnotenie:

- pripraviť si sebahodnotenie uplynulého obdobia (čo sa mi podarilo, čo nie, kde vidím príčiny),
- načrtnúť plány a aspirácie do budúcnosti,
- definovať požiadavky na konkrétne formy podpory zo strany vedenia školy,
- priniesť vyplnený formulár na sebahodnotenie zamestnancov.

Hlavné ciele hodnotiaceho rozhovoru:

- motivovať učiteľov k dosahovaniu vyššieho výkonu,
- sumarizovať sebahodnotenie pracovného výkonu,
- jasne vyjadriť názory na mieru osvojenia si kompetencií učiteľa, poskytnúť mu spätnú väzbu, a tým usmerňovať jeho činnosť,
- pochopiť záujmy a prania učiteľa týkajúce sa jeho ďalšieho rozvoja,
- nájsť po vzájomnej dohode možnosti ako zlepšiť pracovný výkon učiteľa,
- prehľbovať mieru osvojenia si kompetencií dohodnutých v kompetenčnom profile pedagogického zamestnanca,
- plánovať jeho rozvojové aktivity.

Štruktúra hodnotiaceho rozhovoru:

1. Oboznámenie hodnoteného s cieľom, štruktúrou a časovou dotáciou hodnotiaceho rozhovoru, navodenie dobrej atmosféry.
2. Vyjadrenie učiteľa - učiteľ zhodnotí stav na začiatku hodnoteného obdobia, posun, zmeny, klady, zápory, návrhy na

zlepšenie práce, požiadavky na vedúcich pracovníkov.

3. Vyjadrenie zástupkyne školy - zástupkyňa školy komplexne zhodnotí celkový prínos učiteľa, určí jeho pozíciu podľa stupnice, poskytne spätnú väzbu.

4. Spoločné stanovenie, respektíve odsúhlasenie pracovných úloh a cieľov na ďalšie obdobie, zástupkyňa riaditeľky zdôrazní pozitívne aspekty vyplývajúce z rozhovoru.

5. Záver - hodnotiaci rozhovor končí vyjadrením súhlasu/nesúhlasu učiteľa s hodnotením a podpísaním záznamu z hodnotenia.

Úlohy zástupkyne riaditeľky v závere hodnotenia:

- urobiť písomné závery hodnotenia,
- požiadať učiteľa o stanovisko a podpis formulárov,
- poďakovať za spoluprácu pri hodnotení,
- archivovať záznamy z hodnotenia.

ZÁVER

Verím, že realizácia nového systému hodnotenia pedagogických zamestnancov prispeje k motivácii pedagogických zamestnancov, napomôže pri odmeňovaní, plánovaní a realizácii vzdelávania, a teda v kompetenčnom raste učiteľov školy. Navrhnutý systém hodnotenia chápem ako otvorený, s možnosťou dopĺňania, či korekcie. Čas ukáže, ako sa osvedčili nastavené kritériá a koeficienty hodnotenia. Táto dôležitá a citlivá oblasť personálneho manažmentu si zaslúži širokú diskusiu v učiteľskej verejnosti a výmenu vzájomných skúseností.

Ukážka: Hodnotenie pedagogického zamestnanca ako výstup z interaktívneho hodnotiaceho rozhovoru

Meno zamestnanca:

Pracovné zaradenie:

Prax:

Hodnotiteľ (meno, funkcia):

Obdobie, za ktoré sa hodnotenie vykonáva:

Kritérium: **Kompetencie ovplyvňujúce osobnostný rozvoj žiaka**

Koeficient: 3 2 1 0

Kritérium: **Kompetencie pri riadení edukačného procesu a vytváranie jeho podmienok**

Koeficient: 3 2 1 0

Kritérium: **Pracovné správanie, prejavované postoje k plneniu povinností**

Koeficient: 3 2 1 0

Kritérium: **Sociálne správanie, vytváranie pozitívnej školskej klímy**

Koeficient: 3 2 1 0

Kategorizácia pracovného výkonu

Nadštandardný výkon koeficient 3 až 2,7

Štandardný výkon koeficient 2,6 až 1,5

Podštandardný výkon koeficient 1,4 až 0

Výsledok:

Dohoda medzi hodnotiteľom a pedagogickým zamestnancom

Hodnotiteľ a hodnotený pedagogický zamestnanec sa dohodli na týchto úlohách do budúceho hodnotiaceho obdobia:

.....
dátum

.....
učiteľ (podpis)

.....
hodnotiteľ (podpis)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HARKABUS, Š. a i. *Slovník klíčových slov a pojmů: podporný studijní materiál pro účastníky vzdělávání Riadenie školy*. B. Bystrica : MPC, 2007. Interný materiál

KUZMIŠINOVÁ, V. *Personálny manažment pre učiteľské špecializácie*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita, 2001. ISBN 80-8068-083-03

ŠNIRCOVÁ, K. *Hodnotenie pedagogických zamestnancov Základnej školy v Lehotě pod Vtáčnikom.: záverečná práca funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov*. Banská Bystrica : MPC, 2010.

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. In *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*, 2008, čiastka 96, 22. máj 2008, č. 245.

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*, 2009, čiastka 113, 24. jún 2009, č. 317.

ZELINA, M. *Klíma školy ako riadiaci fenomén*. In *Manažment školy v praxi*, 2008, č. 6. ISSN 1336-9849

Summary: The article reflects on the assessment of teachers. It covers different ways of assessing teachers at a specific primary school in conjunction with the agreed competency profile of teaching staff in the educational process. It states the criteria and rating scale, the preparation and conduct of motivational-evaluatory interviews and offers a proposal of written outputs in a personal file for teachers.

NÁVRH PROGRAMU ADAPTAČNÉHO VZDELÁVANIA PEDAGOGICKÉHO ZAMESTNANCA

Marian Valent, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je zameraný na adaptáciu začínajúceho pedagogického zamestnanca a je v ňom spracovaná ukážka programu adaptačného vzdelávania, ktorý musí vedenie školy, školského zariadenia vytvoriť pre každého začínajúceho pedagogického zamestnanca.

Kľúčové slová: adaptačné vzdelávanie, program adaptačného vzdelávania, začínajúci pedagogický zamestnanec

Pojem adaptačné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov zaviedol do legislatívy **zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch** a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon“). V školstve však tento pojem nie je úplne nový. V predchádzajúcom období sa realizovalo vzdelávanie začínajúceho pedagogického zamestnanca, ktoré končilo pred skúšobnou komisiou školy (podľa vyhlášky MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov § 4 - Uvádzanie do praxe.). Žiaľ, dialo sa tak len ojedinele. Mnohé školy brali uvádzanie začínajúceho učiteľa veľmi formálne a viac menej sa ním nezaoberali. Rovnako aj pozícia uvádzajúceho učiteľa bola len formálna a nie vždy spĺňala svoj účel.

Koho zaradíme medzi začínajúcich zamestnancov?

Zákon vo svojich ustanoveniach presne definuje túto pozíciu. V § 27 ods. 3 zákona uvádza: Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec sa zaradí do kariérového stupňa začínajúci pedagogický zamestnanec pri nástupe do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pedagogickú činnosť, alebo pracovného pomeru s iným zamestnávateľom po neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca u predchádzajúceho zamestnávateľa. Ďalej je toto ustanovenie spresnené v § 28 zákona.

Čo je to adaptačné vzdelávanie?

Tento pojem definuje § 36 zákona. Cieľom adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon činností samostatného pedagogického zamestnanca, ktoré nemožno získať absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania. Podrobnosti sú uvedené v ďalších ustanoveniach § 36 zákona a v § 5 vyhlášky MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov (ďalej len „vyhláška“).

Pedagogický zamestnanec a jeho prvé kroky

Väčšina pedagogických zamestnancov vstupuje do pedagogického procesu bez potrebných skúseností. Začínajúci pedagogickí zamestnanci vstupujú do pedagogického procesu okamžite a sú vystavení situáciám, v ktorých od nich chceme od prvej minúty plnú profesionalitu. Nie je veľa profesií, v ktorých

je niečo takéto vyžadované. Pritom sa po prvýkrát stretávajú s poznaním, aké ťažké je vysvetliť niečo, čo sami dokonale ovládajú a hlavne naučiť to niekoho iného.

Adaptácia pedagogických zamestnancov na pracovnú pozíciu prebieha za zložitých podmienok. Preto je uvádzanie pedagogického zamestnanca prvým krokom, ktorý im pomôže vstúpiť do pedagogického procesu so znalosťou skutočných požiadaviek na túto profesiu. Takisto je nevyhnutné, aby sa zoznámili s legislatívou, pracovnými náležitosťami a inými podmienkami pre výkon práce v konkrétnej škole, školskom zariadení. Začínajúci učitelia sú skupinou, ktorú je potrebné pripraviť na vstup do života školy nielen po legislatívnej stránke. Vyžaduje si to informácie o organizácii v škole a samozrejme organizačné a pedagogické vedenie. Zatiaľ čo pedagogické vedenie je zväčša prenechané uvádzajúcim učiteľom, ostatné informácie a povinnosti musia zabezpečiť práve riaditelia škôl, príp. ich zástupcovia. Je preto vhodné, aby títo vedeli, čo je potrebné pre začínajúceho učiteľa pripraviť, o čom ho informovať a kedy. V podstate pripraviť program adaptačného vzdelávania najlepšie za účasti začínajúceho a samozrejme aj uvádzajúceho učiteľa s jasne vymedzenými pravidlami práce a aj hodnotením adaptačného vzdelávania.

Program adaptačného vzdelávania

Adaptačné vzdelávanie upravuje **Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania**. č. CD-2009-38211/41941-1:09 (ďalej „smernica“). Program adaptačného vzdelávania pre konkrétneho zamestnanca vychádza z tejto smernice. Na základe uvedenej smernice sme spracovali ukážku programu adaptačného vzdelávania.

Podľa tejto smernice vzdelávací program adaptačného vzdelávania obsahuje tieto prvky:

1. Názov programu adaptačného vzdelávania
2. Ciele programu adaptačného vzdelávania
3. Obsah programu adaptačného vzdelávania
4. Rozsah programu adaptačného vzdelávania
5. Spôsob ukončenia a požiadavky na ukončenie adaptačného vzdelávania
6. Personálne zabezpečenie programu adaptačného vzdelávania
7. Termín ukončenia adaptačného vzdelávania
8. Príloha: Záznam o adaptačnom vzdelávaní pedagogického zamestnanca

Program adaptačného vzdelávania - ukážka (Valent, 2010):

1. Názov programu adaptačného vzdelávania

Program adaptačného vzdelávania učiteľa pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy)

2. Ciele programu adaptačného vzdelávania

Zorientovať sa v základných legislatívnych a školských dokumentoch.

Vedieť posúdiť silné a slabé stránky svojho motivačného pôsobenia a vytvárania podmienok na aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní.

Využívať faktory, ktoré podmieňujú aktívne učenie sa žiaka na vyučovaní.

Vedieť projektovať proces učenia sa žiakov vo vyučovaní.

Vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa.

Vedieť vyhodnocovať projekt učenia sa žiakov.

3. Obsah programu adaptačného vzdelávania tvorí:

a) charakteristika organizácie

- štúdium štatútu, pracovného poriadku, organizačného poriadku a organizačnej štruktúry, ďalších smerníc a vnútorných predpisov školy,
- oboznámenie sa s plánom práce školy na školský rok ...,
- oboznámenie sa s plánom predmetovej komisie,
- štúdium legislatívnych dokumentov, najmä školského zákona (č. 245/2008 Z. z. v znení neskorších predpisov), vyhlášky o základnej škole (č. 320/2008 Z. z.), zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (č. 317/2009 Z. z.) a súvisiacich predpisov (nariadenia vlády, vyhlášky, smernice,...), predpisy BOZP,
- štúdium pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok ...,
- vymedzenie pracovných úloh a rozsahu jeho povinností a kompetencií,
- zaradenie do predmetovej komisie,
- oboznámenie s režimom práce školy, rozvrhom hodín a harmonogramom dozoru,
- oboznámenie s organizáciou školského roka, s plánom porád, s plánom zasadnutí PK,
- oboznámenie s kolektívnou zmluvou,
- charakteristika poslanca a základných vzťahov s inštitúciami spolupracujúcimi so školou: ŠPÚ, MPC, rodičovské združenie prostredníctvom rodičovskej rady.

b) charakteristika výkonu práce (činnosti) učiteľa

- určenie úväzku - štruktúra úväzku,
- štúdium príslušných štátnych vzdelávacích programov a manuálu pre tvorbu školského vzdelávacieho programu,
- štúdium školského vzdelávacieho programu a učebných osnov vyučovaných predmetov,
- vypracovanie učebných osnov pre ...ročník v jednom z aprobačných predmetov,
- určenie rozvrhu hodín,

- určenie dozoru,
- spracovanie 20 písomných príprav na vyučovanie,
- vyučovanie pripravených vyučovacích hodín: hospitujúci - zástupca riaditeľa pre 2. stupeň.

4. Rozsah programu adaptačného vzdelávania: **10 mesiacov**

5. Spôsob ukončenia a požiadavky na ukončenie adaptačného vzdelávania

a) priebežné sledovanie zamestnanca pri práci a pravidelná kontrola plnenia programu

- hospitácie na vyučovaní,
- kontrola príprav,
- kontrola vypracovaného tematického plánu,
- kontrola vypracovaných učebných osnov pre ...ročník.

b) záverečné hodnotenie adaptácie

Téma otvorenej hodiny:

- začínajúci učiteľ si tému vyberie po dohode s uvádzajúcim učiteľom, napr. vyučovací hodina s využitím problémového vyučovania.

Témy záverečného pohovoru pred trojčlennou komisiou:

- portfólio začínajúceho pedagogického zamestnanca,
 - plán osobného profesijného rozvoja obsahujúceho aj sebahodnotenie,
 - písomné vyjadrenie filozofie vyučovania,
- Ďalšie požadované dokumenty:
- hodnotenie od hospitujúcich z minimálne 10 vyučovacích jednotiek,
 - hodnotenie pedagóga žiakmi,
 - záverečná správa uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

6. Personálne zabezpečenie programu adaptačného vzdelávania

a) meno a priezvisko uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, ktorý spĺňa podmienky podľa zákona,

b) zloženie trojčlennej skúšobnej komisie, pred ktorou sa uskutoční záverečný pohovor - podľa zákona.

7. Termín ukončenia adaptačného vzdelávania:

Otvorená hodina - uskutoční sa v druhom júnovom týždni

Záverečný pohovor - 30. júna

8. Príloha programu: **Záznam o adaptačnom vzdelávaní učiteľa pre nižšie stredné vzdelávanie** (pozri smernicu)**Záver**

V tomto príspevku išlo o predstavenie jedného z možných vzdelávacích programov adaptačného vzdelávania. Je samozrejmé, že ak budú vedúci zamestnanci pripravovať vzdelávací program spoločne so začínajúcim a uvádzajúcim zamestnancom, každý program bude jedinečný a ušitý na mieru konkrétnemu zamestnancovi. Bude si to však vyžadovať úsilie od všetkých zainteresovaných zamestnancov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317. Vyhláška MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 155, č. 445.

Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania. č. CD -2009-38211/41941-1:09

Summary: The article deals with the adaptation of new teachers to the profession and sets out an example of a programme of education for them which school-management and the management of educational facilities need to create for each teacher on his/her probationary year.

ZISTENIA ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE - STIMULY K SKVALITNENIU VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ PRÁCE ŠKÔL

Jana Handzelová, Školské inšpekčné centrum, Banská Bystrica

Anotácia: Cieľom príspevku je prezentovať zistenia školskej inšpekcie z tematických inšpekcií vo vybraných predmetoch základných a stredných škôl, poukázať na tie stránky výučby, ktoré si vyžadujú zvýšenú pozornosť zo strany učiteľov a vedenia škôl.

Kľúčové slová: učenie, vzdelávanie, kompetencie, hodnotenie, sebahodnotenie, učebné ciele, práca s chybou, vzdelávacie potreby, diferencovaný prístup

Externé monitorovanie, hodnotenie a podporovanie kvality výchovy a vzdelávania na všetkých úrovniach školského systému, poskytovanie objektívnej a cielenej spätnej väzby všetkým, ktorí túto kvalitu ovplyvňujú, je poslaním Štátnej školskej inšpekcie. V rámci externého hodnotenia školy posudzuje Štátna školská inšpekcia kvalitu viacerých vzájomne súvisiacich komponentov:

- uplatňovaný výchovno-vzdelávací program školy;
- proces výchovy a vzdelávania a jeho výsledky;
- personálne, priestorové, materiálno-technické a psychohygienické podmienky a riadenie školy;
- získava spätnú väzbu od vonkajších i vnútorných účastníkov procesu riadenia kvality.

Prejavom aktívneho ovplyvňovania kvality výchovy a vzdelávania školskou inšpekciou je, že zistené nedostatky nielen pomenúva, ale navrhuje cesty na ich odstránenie; upozorňuje školy a školské zariadenia na oblasti, kde svoje reálne možnosti a svoj potenciál nevyužívajú v plnej miere.

V školskom roku 2009/2010 školská inšpekcia v rámci tematických inšpekcií v materských, základných, stredných školách a v školách pre žiakov zo ŠVVP Banskobystrického kraja hodnotila vo vybraných predmetoch kvalitu vyučovania a učenia sa žiakov. Prostredníctvom hospitačnej činnosti zamerala pozornosť na rozvíjanie niektorých kľúčových kompetencií stanovených školským zákonom, a to:

- kompetencií *poznávacích a učebných*;
- *komunikačných*;
- *sociálnych*;
- *praktických*; *zručností v oblasti informačných a komunikačných technológií*;
- *hodnotenia a sebahodnotenia*.

Z inšpekčných zistení uvádzame v príspevku najmä tie oblasti výučby, ktoré si zo strany učiteľov a vedenia škôl vyžadujú zvýšenú pozornosť a prijatie opatrení na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Formulovanie učebných cieľov

Na základe inšpekčných zistení môžeme konštatovať, že školské vzdelávacie programy obsahovali vzdelanostný model - profil absolventa založený na rozvíjaní kľúčových kompetencií, ale kompetenčný model vzdelávania sa vo vyučovacom procese dôsledne nenaplnil. Nedodržaný *vzťahový rámec formulácie cieľového stavu v podobe učebných cieľov a hodnotenia dosiahnutých výsledkov a procesu učenia sa* žiakov znižoval kvalitu vyučovania. Učebné ciele neobsahovali vymedzenie kompetencií, ktoré mal žiak v procese výučby získať, resp. formulovaným cieľom nebol adekvátne prispôsobený výber ostatných didaktických kategórií (metód, organizačných foriem, didaktickej techniky, učebných pomôcok atď.). Pri formulovaní cieľov sa učitelia dopúšťali viacerých

chýb. Bud' ich stotožnili s témou vyučovacej hodiny, alebo zamenili s popisom činností učiteľa. Zo subjektívneho hľadiska učiteľov boli tieto ciele splnené, ale sami nemali ujasnené, čo a akým spôsobom sa majú žiaci naučiť, za akých podmienok a kritérií majú výkon dosiahnuť. Prevažná časť učiteľov s cieľmi výučby žiakov vôbec neoboznámila.

Oblasť hodnotenia a sebahodnotenia vo vyučovaní

Najmenšia pozornosť bola vo vyučovacom procese základných a stredných škôl venovaná *hodnoteniu výsledkov a procesov učenia sa žiakov a rozvíjaniu ich sebahodnotiacich zručností*. Pozitívnym zistením bolo, že učitelia uplatňovali nové prístupy vo vyučovaní, rozvíjali samostatné a kritické myslenie žiakov, schopnosť diskutovať, hľadať alternatívne riešenia, ale pri hodnotení a následnej klasifikácii využívali prístupy typické pre informačno-receptívny spôsob vyučovania. Učitelia si väčšinou overili úroveň zapamätania, presné znenie definícií a pod., zistili nedostatky a dali známku bez analýzy príčin neúspechu žiakov, nehľadali cesty na odstránenie chýb a nedostatkov, nenaznačili riešenia a stratégie zlepšenia, v procese hodnotenia nespupracovali s hodnotenými žiakmi. Výkony žiakov neboli konfrontované s kritériami hodnotenia, neznalosť kritérií viedla k nespôsobilosti žiakov uskutočňovať objektívnu sebareflexiu. Formatívne hodnotenie chýbalo najmä v stredných školách, dôsledkom čoho sa nepodporovalo lepšie sebaopätie, vyššia motivácia, vytrvalosť a pozornosť každého žiaka. Priebežné verbálne hodnotenie uplatňovali najmä učitelia základných škôl, výkony žiakov hodnotili pochvalami, podnecovali ich k činnosti. Okrem klasifikácie známku využívali bodové i percentuálne hodnotenie.

Školská inšpekcia v oblasti hodnotenia priebehu a výsledkov výchovy a vzdelávania poukázala na nedostatočné rozvíjanie *sebahodnotiacich zručností žiakov*. Väčšina učiteľov nepodnecovala žiakov k hodnoteniu svojich a rovesníckych výkonov, vo vyučovacom procese nevytvárala príležitosti na rozvíjanie tejto kompetencie, ktorá podporuje samostatnosť a nezávislosť žiaka a formovanie jeho autentickej osobnosti.

Ak sa žiak v rámci sebahodnotenia zaoberá príčinami svojich úspechov a neúspechov, postupne dokáže sám a reálnejšie posúdiť svoje sily, schopnosti a predpoklady, uvedomí si svoje prednosti a nedostatky. Naučí sa lepšie prekonávať prekážky, je viac samostatný pri rozhodovaní, dokáže si voliť ciele primerané svojim schopnostiam. Sebahodnotením sa posilňuje sebadôvera a sebavedomie žiaka. Takýto žiak je k učeniu viac motivovaný vlastným záujmom, znesie kritiku i porovnávanie s ostatnými. Sebahodnotenie je veľmi dôležité i pre uplatnenie žiaka v ďalšom živote, počas jeho sebareflexie v oblasti pracovnej, sociálnej a svetonázorovej.

S nácvikom sebahodnotenia je potrebné začať už v prvom ročníku základnej školy. Spočiatku môžu žiaci využívať jednoduché obrázkové škály, grafické symboly, neskôr môžu hodnotiť svoju prácu škálovaním výrokov v pripravených formulároch. Osobné portfóliá žiakov, interaktívne denníky, projektívne techniky (doplňovanie viet, príbehov o sebe), diagnostické metódy (rozhovor, dotazník), metóda tieňovania - shadowing, hranie rolí, mapovanie mysle, sú ďalšími významnými nástrojmi sebaopoznávania a posilňovania sebadôvery žiakov.

Hodnotenie a sebahodnotenie sú neoddeliteľnými súčasťami učenia, učiteľ by mal žiakom poskytnúť dostatočné množstvo spätnoväzbových informácií, podieľať sa na sformulovaní hodnotiacich kritérií, poskytnúť vhodný vzor hodnotenia, korigovať neprimerané sebahodnotenie žiakov.

Rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti informačných a komunikačných technológií

Školská inšpekcia poukázala v rámci svojich zistení na nedostatočné využívanie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese, čím sa adekvátne nerozvíjali digitálne kompetencie, myšlienková a tvorivá aktivita žiakov.

Práca s chybou

Dôležitou súčasťou učebného procesu, poznávania a sebaopoznávania žiakov je i **práca s chybou**. Považovať chybu za prejav žiakovej neschopnosti je závažnou prekážkou pri práci s chybou. Chyba včas zistená a správne analyzovaná je východiskom na lepšie pochopenie učiva, v procese učenia sa plní poznávaciu, kognitívnu i motivačnú funkciu.

Zistenia školskej inšpekcie poukázali na skutočnosť, že sa práci s chybou nevenovala zo strany učiteľov primeraná pozornosť. Učiteľia chybné odpovede žiakov väčšinou opravili, nestimulovali žiakov k objaveniu, uvedomeniu si chyby, k hľadaniu príčiny, vysvetleniu jej vzniku a ku korekcii chyby.

Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov

Školský zákon definuje výchovno-vzdelávaciu potrebu ako požiadavku na zabezpečenie podmienok, organizáciu a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov.

Štátna školská inšpekcia poukázala v rámci tematických inšpekcií na nedostatky v zohľadňovaní výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov. Vo vyučovacom procese sa obsah, metódy a formy práce učiteľov neprispôbovali rozdielnej úrovni žiakov v tempe práce, logickom myslení, individuálnom vývine. Chýbalo využitie diferencovaných úloh a činností podľa nadania, schopnosti a záujmov žiakov. Učiteľia uplatňovali individuálny prístup najmä vo vzťahu k žiakom so zdravotným znevýhodnením a k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, nie k žiakom s nadaním. Metóda úplnej individualizácie vyučovania, v rámci ktorej by žiak pracoval úplne samostatne, nebola využitá.

Záver

K ďalšiemu skvalitneniu výchovno-vzdelávacej práce v školách je v zmysle inšpekčných zistení potrebné zo strany učiteľov:

- pripraviť žiakov na celoživotné učenie (napĺňanie kompetenčného modelu vzdelávania),
- využívať rôznorodé formy hodnotenia žiakov a cieľavedomého vedenia žiakov k sebahodnoteniu,
- maximálne rozvíjať potenciál každého jedinca diferenciaciou a individualizáciou vzdelávania,
- uplatniť inovácie (využitie informačno-komunikačných technológií).

Predpokladáme, že zistenia školskej inšpekcie podporia nielen skvalitnenie výchovno-vzdelávacej práce škôl, ale i oblasť riadenia škôl, prispievajú k zlepšeniu pedagogických kompetencií učiteľov, podnietia ich profesijný rast a diskusiu v predmetových komisiách.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KALHOUS, Z., OBST, O. et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X

Summary: The aim of the article is to present the findings of the school inspectorate from specialised inspections from chosen subjects at Primary and Secondary Schools and to highlight those aspects of teaching which demand a greater degree of attention from the teacher and school management team.

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 normalizovaný stranu** (1800 znakov).

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

Redakcia

RECENZIE

INŠPIRÁCIE A INFORMÁCIE (NIELEN) PRE UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY

**KALISKÝ, J.: ETICKÁ VÝCHOVA V NEMECKY HOVORIACICH KRAJINÁCH.
BANSKÁ BYSTRICA : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8**

Zlata Androvičová, Fakulta ekológie a environmentalistiky, Technická univerzita, Zvolen

Status slovenského učiteľa etickej výchovy je nezriedka spochybňovaný. Jednotlivcami spomedzi žiakov resp. kolegov, „pretože predmet nie je známovaný, a teda nemôže byť dôležitý“ - on ani jeho vyučujúci. Niektorými rodičmi, „pretože alternuje s náboženskou výchovou, a teda je jej, takpovediac, konkurentom“. Občasnými hlasmi širšej verejnosti pragmaticky orientovanými, v súhlase s trendmi súčasnej doby, najmä na úspech v povolani, a teda i na úzko profesionálne vzdelanie človeka, ktoré mu ho má zabezpečiť. Vplyvom takého spochybňovania môže prepadnúť pochybnostiam aj sám učiteľ etickej výchovy: „Má to, čo robím, zmysel?“

O tom, že to má zmysel, je aj publikácia J. Kaliského *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách* s nevelkým rozsahom 140 strán, ktorú vydala v roku 2009 Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. Štúdia o vyučovaní tých predmetov v nemecky hovoriacich krajinách, ktorých ciele a obsah a mnohokrát i postavenie v škole zodpovedajú slovenskej **etickej výchove**, prináša - vďaka jazykovej erudovanosti autora na základe pôvodných textov - rozsiahle a najmä nové informácie. Sú to poznatky, ktoré poukazujú na významnosť **etickej výchovy** v kontexte formovania

osobnosti mladého človeka, a teda i práce učiteľa/učiteľov, ktorí sa na jeho hodnotovej výchove podieľajú. Môžu byť užitočné predovšetkým pre odborníkov v oblasti pedagogiky, teórie etickej výchovy, pre riadiacich pracovníkov v rezorte školstva, resp. pre učiteľov etickej výchovy a študentov, ktorí sa na toto povolanie pripravujú, ale aj pre učiteľov iných humanitných predmetov na rôznych stupňoch škôl a snád' i pre rodičov. Aktuálnosť štúdie spočíva vo viacerých aspektoch. Jednak v tom, že poskytuje pohľad na významnú edukačnú problematiku v kontexte Európskej únie, do ktorej už niekoľko rokov patrí aj Slovensko. Určite i v tom, že pre odborníkov poskytuje príležitosť porovnať status, obsah, ciele i metodiku a didaktiku **etickej výchovy** v SR s obdobnými predmetmi v nemecky hovoriacich krajinách a získať vďaka tomu určitý nadhľad či „pohľad z boku“ na aktuálny stav **etickej výchovy** i na jej význam v príprave mladej generácie pre život. Kniha J. Kaliského je do istej miery „zrkadlom“, v ktorom je možné uzrieť nielen niektoré nedostatky koncepcie slovenskej **etickej výchovy**, ale lepšie vystihnúť i jej silné stránky, potvrdiť si oprávnenosť jej určitých cieľov, metód i obsahových štandardov. Štúdia sa tak môže stať zdrojom inšpirácií k inováciám, k skvalitneniu morálnej, hodnotovej a humanitnej výchovy mládeže.

Autor zvolil členenie knihy podľa hlavných geografických regiónov - jednotlivé časti sú venované etickej výchove v Nemecku, v niektorých kantónoch Švajčiarska a v Rakúsku - a doplnil ho logicky usporiadaným zoradením obsahu jednotlivých častí, v ktorých systematicky postupoval od stručnej histórie zavedenia predmetu v regióne k jeho cieľom a k prehľadu tematických celkov pre jednotlivé stupne školy. Cenné je, že štúdia prináša aj stručný prehľad historického vývoja konsolidovania jednotlivých predmetov v konkrétnych regiónoch Nemecka, Rakúska i Švajčiarska, že uvádza spoločenské dôvody zavedenia etiky (poukazujúc najmä na súvislosti s procesom sekularizácie), ako aj teoretické a odborné argumenty, ktorými teoretici, občianske združenia a organizácie i štátne inštitúcie školstva zdôvodňujú význam zavedenia predmetu do školského systému. Autor spolu s príčinami rôzneho postavenia predmetu v jednotlivých regiónoch vysvetľuje aj príčiny rôznorodosti jeho názvov a nezabúda ani na medzipredmetové vzťahy s akcentom na filozofické a humanitné disciplíny, ako aj na súvislosti s náboženskou výchovou, keďže vo veľkej väčšine skúmaných oblastí je „etika“ v postavení predmetu alternujúceho s náboženskou výchovou. Jadro autorom poskytnutých informácií sa týka podrobného prehľadu cieľov, tematických okruhov, tém, ich zaradenia do jednotlivých stupňov školy, vrátane informácií o didakticko-metodických postupoch, ale i o práv-

Magdaléna Dečová: *Maky (olej)*



nom ukotvení predmetu.

Autor prostredníctvom porovnávania a analýzy špecifických historických, sociálnych, ideových a obsahových aspektov jednotlivých predmetov „etiky“ či „praktickej filozofie“ vyučovaných v nemecky hovoriacich krajinách, dospieva k hlbším zovšeobecneniam, ktoré za rôznorodosťou odhaľujú európske, teda i slovenské dimenzie ich významu v edukačných systémoch. Význam etiky a etickej výchovy sa odvodzuje od práva človeka na dobrý život a jeho práva „vedome a samostatne rozhodnúť, čo robí náš život dobrým, zmysuplným a hodnotným...“, v dôsledku čoho sa etika „stáva reflexiou o vedení života“ (časť „Predsa spoločné pozadie“, s. 104). V závere štúdie J. Kaliský filozoficky prenikavo odhaľuje hlavné aspekty významu etickej/morálnej výchovy mládeže v súčasnom multikultúrnom, dynamickom a globalizujúcom sa svete, poukazujúc na to, akým hlbokým spôsobom zneistenie pôvodných spoločenských poriadkov, pravidiel a hodnôt v historických obdobiach veľkých sociálnych zmien, tzv. „medziobdobiach“ - a v takom medziobdobí sa podľa oprávneného názoru autora nachádzame - ovplyvňuje mladé generácie a vyvoláva tak potrebu hľadania nového „modus vivendi“ aj v oblasti výchovy.

Čitateľ, ktorého zaujímajú problémy morálnej a hodnotovej výchovy slovenskej mládeže, by sa nemal dať odradiť názvom publikácie, lebo knižka obsahovo prekračuje názvom vymedzený rámec. Jej posledné časti sú totiž venované **etickej výchove** na Slovensku a hodnoteniam, porovnaniam, inšpiráciám a odporúčaniam pre slovenskú prax. Výzvu na premýšľanie predstavujú autorove argumenty v prospech slovenského konceptu **etickej výchovy** (s. 121) rovnako ako jeho kritika (s. 123). Zakomponovanie informácií o slovenskej **etickej výchovy** príde vhod tak čitateľom, ktorí o tomto



Magdaléna Dečová: Kytica červená (olej)

vyučovacom predmete vedia len málo, ako i čitateľom - odborníkom v danej oblasti. V prípade že by chceli porovnať „etiku“ v nemecky hovoriacich krajinách so slovenskou etickou výchovou nemusia, ak nechcú, siahať po iných textoch. Jazyková a štylistická úroveň sa prejavila v tom, že text sa dobre a ľahko číta, čo pri odbornej publikácii vždy poteší.

STUDIA PAEDAGOGICA - ZAJÍMAVÝ ODBORNÝ ČASOPIS

Kateřina Lojdrová, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Studia paedagogica je odborný časopis venovaný problematike výchovy, vzdelávania a učení, ktorý vydáva Ústav pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brně. Vychádza dvakrát ročne, jedno z čísel je vždy sústredené na určité vybrané téma, druhé potom nabíza paletu rozmanitých príspevkov bez monotematického zamčrenia.

Časopis sa snaží uverejňovať originálne vedecké štúdie, zároveň však dbá na jejich čitvost, čímž sa tento titul stáva atraktívnym pre širokú čtenárskú obec. Jen namátkou vyberme niektoré články z najnovjšieho čísla 1/2010, ktoré bolo monotematicky zamčrené na fenomén času ve výchove a vzdelávani a vyšlo letos v létě. Pokud byste se chtěli dozvědět něco o tom, jakou roli hraje čas ve výuce cizích jazyků, zda například žáci, kteří začínají s učením v ranějším věku, dosahují lepších výsledků, můžete nahlédnout do článku Petra Najvara a Světlany Hanušové. Pokud by vás zajímalo, jak se v průběhu času vyvíjí kariérní dráha ředitelů základních škol, můžete hledat poučení v textu Milana Pola. Napadlo vás někdy uvažovat nad tím, jak komplikované je pro děti v mateřských

školách vpravit se do časových schémat, která v těchto institucích vládnu? Bližší pohled na tuto problematiku nabízí ve svém příspěvku Markéta Filagová. Chtěli byste vědět, jak si představují svoji budoucnost žáci základních škol a zda jsou v tomto ohledu nějaké rozdíly mezi chlapci a děvčaty? Pak můžete nahlédnout do článku Ireny Smetáčkové.

Témata, která dostávají v časopise *Studia paedagogica* prostor, jsou různorodá, obvykle se však velmi těsně týkají života současných škol a lidí v nich. Ostatně jedno z minulých monotematických čísel (1/2009) neslo přímo podtitul „Lidé ve škole a jejich vztahy“ a pro příští rok redakce chystá číslo s názvem „Řeč školy“, které bude věnováno procesům pedagogické komunikace ve školním prostředí.

Více informací o tomto periodiku, včetně obsahů všech vydaných čísel, lze získat na webových stránkách: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/casopis> předplatné je možné objednat na e-mailové adrese: studiapaedagogica@phil.muni.cz.

PREDSTAVUJEME

MAGDALÉNA DEČOVÁ

Výtvarníčka Mgr. Magdaléna Dečová sa narodila v Bratislave 25. februára 1947. V rokoch 1962 - 1966 študovala na Strednej škole umeleckého priemyslu, odbor propagačné výtvarníctvo, aranžérstvo a výstavníctvo u profesora Rudolfa Filu. Po ukončení stredoškolského štúdia v rokoch 1966 - 1970 študovala výtvarný odbor na Pedagogickej fakulte v Nitre u akademického maliara Ľudovíta Jelenáka a akademického maliara Ivana Červeňa. Svoje vzdelanie si rozšírila štúdiom výtvarnej výchovy pre stredné školy v rokoch 1978 - 1980 na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici. V Metodickom centre mesta Bratislavy absolvovala v rokoch 1993 - 1994 špecializačné kvalifikačné štúdium v predmete etická výchova, estetická výchova. Okrem toho je vyučujúcou kadečníčkou (1991-1992) a absolventkou rekvalifikačného štúdia vizážistka (2001). Od roku 1970 až do súčasnosti pedagogicky pôsobí na Združenej strednej škole, Račianska 105 v Bratislave. Popri vyučovaní výtvarných a odborných predmetov na ZŠ sa venuje výtvarnej tvorbe, pravidelne sa zúčastňuje na výstavách a podujatiach bratislavských pedagógov.

V diele Magdy Dečovej dominuje krajina z okolia Budmeríc, kde sa každoročne zúčastňuje pracovných seminárov, ktoré organizuje MPC Bratislava pod patronátom MŠ SR. V obrazoch vidíme krajinu vo svojej rozmanitosti, lesy, cesty, skupinky stromov, potok, lány zlatožltých žirných polí, s kľukatými poľnými cestičkami v letnej páľave. Ďalšiu skupinu tvorí komorná tvorba zátiší, kytíc. Z autorkiných kompozícií vnímame silu a krásu prírody. Kompozícia autorčiných obrazov nás vtáhuje do atmosféry konkrétnej scenérie a predstavuje nám jej realitu umocnenú kresliarskou a maliarskou technikou. Diela vznikajú poetickou abstrakciou a metaforou, ktorá je podčiarknutá rozsiahlym farebným

spektrum. Rozsah tvorby Magdy Dečovej predstavuje široké spektrum technik od krajínov tvorby cez techniku koláže, maľby na hodváb, email a osobný portrét.



Magdaléna Dečová: Cesta (olej)

Z jej výtvarnou tvorbou sa môžeme stretnúť aj v publikáciách:

- FRIDRICHOVÁ, S., DEČOVÁ, M. JAŇÁK, J. Estetická a výtvarná výchova pre 2. ročník študijného odboru 64-46-4 kozmetička. Bratislava : MV SSR, 1986
- FRIDRICHOVÁ, S., DEČOVÁ, M. JAŇÁK, J. Estetická a výtvarná výchova pro 2. ročník studijního učebního oboru 64-46-4 kosmetička. Praha : Tisková, ediční a propagační služba, 1989.
- DEČOVÁ, M. Historické prvky v učesovej tvorbe : pedagogické čítanie. 1994
- JAROŠOVÁ, M., DEČOVÁ, M. Odborné kreslenie pre učebný odbor kaderník Bratislava : Expol Pedagogika, 2009. ISBN 978-80-10-01439-2

Svoju tvorbu prezentovala na výstavách:

- Súbor prác z krajínov tvorby v rámci medzinárodnej recitačnej súťaže „Vretienko“, ZŠ Alexandra Dubčeka, Dlhé Diely, apríl 2001
- Premena - samostatná výstava v Nitrianskej galérii pod patronátom VÚŽV Nitra 2004
- Cesty - spoluvystavovateľ, výstavná sieň MPC Bratislava, marec 2008
- Výtvarný salón pedagógov pod patronátom MPC Bratislava - Budmerice od začiatku pedagogickej praxe do roku 2010

SÚŤAŽ „ENERGIA U NÁS DOMA”



EkoFond, neinvestičný fond zriadený SPP, vyhlasuje v školskom roku 2010/2011 už 3. ročník súťaže pre 2. stupeň základných škôl o najkreatívnejšie projektové vzdelávanie na tému „Energia u nás doma”.

Súťaž je určená pre žiakov a učiteľov 2. stupňa základných škôl, ktorých úlohou je vymyslieť a na škole zrealizovať vzdelávací projekt na danú tému. Projekt by mal obsahovať tri aktivity z oblasti **Metodické materiály**, **Energetické opatrenia** a **Pokusy**, ktoré sú hodnotené v samostatných kategóriách.

Za najlepší projekt je v súťaži možné získať hodnotné ceny pre školu, učiteľa i žiakov v celkovej výške viac ako **20 000 eur**. Okrem finančných prostriedkov na nákup učebných pomôcok či finančných darov pre učiteľov a vecných cien pre žiakov, môže škola získať energetický audit budovy školy, alebo financie na realizáciu konkrétneho energetického opatrenia.

Uzávierka súťaže, do kedy je možné zrealizovaný vzdelávací projekt prihlásiť, je **31. marca 2011**. Všetky potrebné informácie ako sa do súťaže zapojiť sú na webovej stránke **www.ekofond.sk**. EkoFond spolu so súťažou spúšťa vzdelávaciu platformu **platforma.ekofond.sk**, kde učitelia nájdu mnoho tipov na aktivity pre žiakov na tému **šetrenia energie a ochrany životného prostredia**.

Ďalšie aktivity fondu pre školy

EkoFond v rámci svojho projektu **EkoFond pre školy** realizuje aktivity pre základné i stredné školy. Okrem spomínanej súťaže pre 2. stupeň ZŠ má pre žiakov 1. stupňa ZŠ na svojej webovej stránke pripravené jednoduché webové hry zamerané na šetrenie energie.



Magdaléna Dečová: Cesta (olej)

zvyšovanie energetickej efektívnosti svojich budov - zateplenie, výmena okien alebo hydraulické vyregulovanie. EkoFond poskytuje pre školy aj finančný príspevok na nákup ekologicky a ekonomicky výhodných vozidiel na CNG.

Pre **stredné školy** EkoFond pripravil koncepciu nového experimentálneho študijného odboru „**Technik energetických zariadení budov**”, ktorého študenti budú mať nielen prístup k najnovším informáciám v oblasti energetiky a obnoviteľných zdrojov energie, ale budú mať k dispozícii aj zmodernizované dielne obsahujúce inovatívne technológie. EkoFond tak reagoval na medzeru vzniknutú na trhu s týmito službami.

Školy môžu v rámci grantových programov EkoFondu získať aj financie na



Magdaléna Dečová: Zátišie s kyticou (olej)



Magdaléna Dečová: Zátišie s kyticou (olej)

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

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:

Milena Lipnická

**Materská škola na Slovensku - premeny
a polarity na začiatku 21. storočia ... 1**

Key Competencies of Pupils in Project-Based and Traditional Teaching
in the Context of the Reforms - Practical Experience

Gabriela Leskovjanská

**Ako hodnotia frekvenciu výskytu a príčiny problémov
v správaní predškolských detí učiteľky materských škôl okresov
Spišská Nová Ves a Gelnica ... 4**

How to know (test) pupils' literacy (Part 3)

Margita Biljnja

Tvorivosť a imaginácia vo výchovno-vzdelávacom procese ... 7

Creativity and Imagination in the education Process

Eva Sihelská, Boris Sihelský

**Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov:
2. časť metodiky testového merania
čitateľskej gramotnosti ... 11**

How to investigate the literacy of the pupil: the method of testing
and measuring reading literacy (part 2)

Dana Rosová, Viera Podracká, Monika Ružiková

**Programy pre žiakov končiacich základnú školu zamerané na proces
profesionálneho rozhodovania žiakov ... 14**

Programmes for pupils finishing primary school aimed
at the process of the career decisions of pupils

Ivan Babiak, Simoneta Babiaková

Ako realizovať autoevalváciu základnej školy ... 18

How to Carry Out Self-Evaluation at Primary School

Katarína Šnircová

**Hodnotenie pedagogických zamestnancov
Základnej školy v Lehote pod Vtáčnikom ... 21**

The Assessment of Teachers at the Primary School
in Lehota pod Vtáčnikom

Marian Valent

Návrh programu adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca ... 24

A Proposal of a Programme for Teachers in their Probationary Year

Jana Handzelová

**Zistenia školskej inšpekcie - stimuly k skvalitneniu
výchovno-vzdelávacej práce škôl ... 26**

The Findings of the Schol Inspectorate - a stimulus towards
raising the standards of the educational work of schools