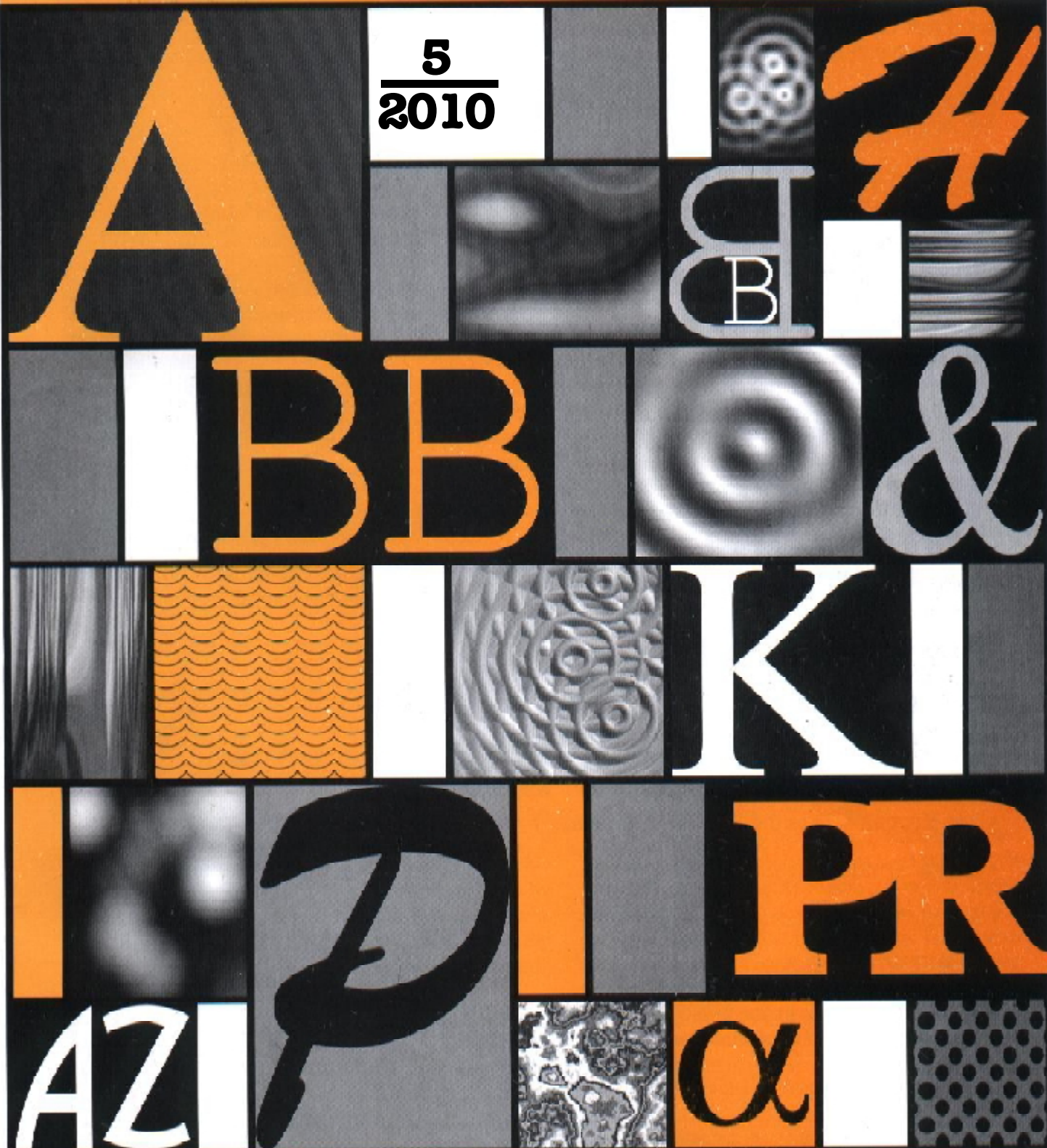


PEDAGOGICKÉ ROZHL'ADY

METODICKO-
PEDAGOGICKÉ CENTRÁ
SLOVENSKA

5
2010



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Eva Homolová: ... 1
K problematike smerovania
cudzojazyčnej edukácie
- Erika Melichová: ... 3
Cudzojazyčný odborný text
na hodine nemeckého jazyka
- Eva Sihelská, Boris Sihelský: ... 5
Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov:
3. časť metodiky testového merania
čitateľskej gramotnosti
- Iveta Bindzárová: ... 11
Vplyv koncepcie mastery learning
na vyučovanie odborného predmetu
- Jaroslava Raudenská, Martin Raudenský,
Alena Javůrková: ... 14
Inovativní aplikace herní terapie ve škole
- Gabriela Leskovjanská: ... 18
Aké výchovné prístupy uplatňujú rodičia
detí s poruchami správania
a emocionálnymi ťažkosťami?

ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM OČAMI UČITEĽA

- Ján Žilka: ... 19
Skúsenosti s tvorbou a realizáciou učeb-
ných osnov slovenského jazyka a literatúry
v rámci školského vzdelávacieho programu

O UČITEĽOVI

- Simoneta Babiaková, Bronislava Kasáčová, ... 21
Petronela Tabačáková:
Projektovanie a plánovanie výučby
v primárnom vzdelávaní
- Zuzana Mozolíkova: ... 24
Interakčný štýl učiteľa 1. stupňa ZŠ

RECENZIE

- Robert Sabo: ... 28
Informačná, vedomostná alebo
vzdelanostná spoločnosť?
- Marián Valent: ... 30
Prečo školy fungujú tak, ako fungujú?

PREDSTAVUJEME

- Miloslava Ďurníková

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

5/2010

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 Krčáhová - MPC RP Nitra

Mária Šnidlová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - 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 Lupča

Vyšlo 29. novembra 2010.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

K PROBLEMATIKE SMEROVANIA CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIE

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

Anotácia: *Predstavenie možných trendov v jednotlivých oblastiach cudzojazyčnej edukácie v nasledujúcom období a zdôraznenie významu vedenia učiaceho sa k autonómii.*

KLúčové slová: *učebnice anglického jazyka, komunikatívna metóda, autonómnosť žiaka, učebné stratégie, literárny text, preklad, maturitná skúška, komunikačné technológie, CLIL, Spoločný európsky referenčný rámec.*

V ostatnom období sa v myšlienkach často vraciame do obdobia novembra 1989 a rekapitulujeme zmeny, ktoré sa za tých dvadsať rokov udiali v každej oblasti nášho života. Výchova a vzdelávanie ako celok prešlo mnohými zmenami, nie všetky priniesli očakávané výsledky, nie všetky boli systémové a dobre poslúžili „učiteľovi a žiakovi“. Viaceré kroky boli viac živelné ako starostlivo plánované a možno ich ospravedlniť len tým, že ich autori boli viac nadšení ako kompetentní robiť nejaké zmeny.

V oblasti cudzojazyčnej edukácie nastali za posledné roky tiež podstatné zmeny, ktoré by sme mohli zhrnúť takto: Nové metódy a formy práce, zahraničné učebnice, možnosť využívať jazyk v komunikácii, rodení hovoriaci ako učitelia na našich školách, nové osnovy, nová forma a obsah maturitnej skúšky a zavádzanie angličtiny na 1. stupeň základnej školy. Každý spomenutý fakt vo väčšej či menšej miere stále ovplyvňuje prácu učiteľov a výsledky, ktoré žiaci na tom ktorom stupni školskej dochádzky dosahujú.

Zahraničné učebnice priniesli na jednej strane pestrosť, zaujímavý obsah, širokú paletu rôznorodých cvičení, ale na druhej strane učitelia na niektorých typoch škôl, hlavne na odborných školách, stále pociťujú absenciu kvalitnej nadčasovej učebnice domácich autorov, ktorá by odrážala naše podmienky a zároveň by vychádzala z kontrastívnej analýzy slovenčiny a angličtiny. Aj podľa Spaventu (2009) smerovanie v oblasti tvorby učebníc je také, že učebnice pre angličtinárov učiacich sa v napr. v Európe sa budú diametrálne odlišovať od učebníc angličtiny, ktoré sa používajú v Afrike či Ázii. V súčasnosti sa vydania najčastejšie používaných učebnicových súborov, napr. *Project, New Headway* pre jednotlivé krajiny či kontinenty neodlišujú. Práve zakomponovanie špecifik európskeho, ázijskeho či afrického priestoru bude dominovať v tvorbe nových jazykových materiálov. Čo sa týka nášho - slovenského priestoru, vzhľadom na veľkosť trhu nemôžeme očakávať, že niektoré zahraničné vydavateľstvo vydá učebnicu pre naše potreby. Túto medzeru môžu vyplniť len naši autori/autorky učebníc a naše vydavateľstvá.

S problematikou učebníc a doplnkového učebného materiálu úzko súvisí aj miesto prekladu ako prostriedku na efektívne precvičovanie jazykových prostriedkov a zručností. Využívanie prekladu z/do materinského jazyka mnohí učitelia považujú za „prekonaný“ spôsob, ktorý v komunikatívnej triede nemá svoje opodstatnenie. Vychádza sa mu späť s gramaticko-prekladovou metódou a v minulosti sa používal hlavne na testovanie gramatiky a slovné zásoby. Preklad však získava aj v triede oveľa širšie uplatnenie a prostredníctvom žánrovo a obsahovo zaujímavých textov má potencialitu stať sa efektívnym a obohacujúcim prostriedkom cudzojazyčnej edukácie, ktorý vychádza z kontrastívnej analýzy materinského a cieľového jazyka (Štulajterová, 1999).

Nová forma maturitnej skúšky z jazyka, hlavne jej externá časť si za niekoľko rokov svojej existencie hľadá svoju definitívnu podobu. Za pozitívne možno považovať aj to, že viaceré univerzity uznávajú jej výsledky a prijímajú poslucháčov na základe výsledku externej časti skúšky. Za negatívum každého jazykového vzdelávania, ktoré sa ukončuje štandardizovanou skúškou /testom považujeme to, že plánovacia a realizačná fáza hodiny je ovplyvnená obsahom a formou skúšky a pomerne veľký časový úsek školského roku sa venuje „zvládnutiu skúšky či príprave na skúšku“ čo v bežnej praxi znamená opakovanie učiva prostredníctvom pravdepodobných testových úloh. Ak sa napr. gramatika testuje pomocou testu s viacnásobnou odpoveďou (multiple choice), tak je veľmi pravdepodobné, že výučba a preverovanie gramatických vedomostí žiakov sa bude uskutočňovať pomocou takýchto receptívnych úloh a ústna produkcia gramatických štruktúr či jazykových funkcií bude absentovať.

Z hľadiska preferovanej metódy/prístupu môžeme súčasné obdobie nazvať obdobím komunikatívneho prístupu, ktorý však v ostatných rokoch prešiel viacerými zmenami (napr. v postoji k používaniu materinského jazyka, frekvencii párovej a skupinovej práce na úkor individuálnej práce) a nie vždy a všade priniesol žiaducu kvalitu.

V ostatnom období sa do popredia dostáva tzv. „strategopédia“ t.j. učiť žiakov stratégie, ktoré môžu aplikovať pri vlastnom učení sa (Rodgers, 2003). Odborníci v tejto oblasti (Lojová 2005, Tandlichová 2004) predpokladajú, že uplatňovanie princípu učenia stratégiám spolu s využívaním informačných technológií vedie k autonómnosti žiaka, čo je želateľný trend rozvoja žiakovej osobnosti.

Podľa Oxford (1990) pod učebnými stratégiami môžeme rozumieť tie operácie, ktoré používa žiak na to, aby si čo najlepšie osvojil, uchoval, vyvolal a použil informácie, vedomosti a zručnosti, ktoré získa na hodine a upevňuje doma.

Učebné stratégie delíme na dve základné skupiny:

PRIAME STRATÉGIE

- **pamäťové**
vytváranie mentálnych vzťahov,
využívanie zvukov a obrazov,
opakovanie jazykových jednotiek po určitom časovom úseku,
vykonávanie činnosti vyjadrenej jazykovou jednotkou.
- **kognitívne**
precvičovanie,
prijímanie a odovzdávanie jazykových informácií,
analyzovanie a odôvodňovanie,
vytváranie štruktúry (osnovy) pre produkciu a recepciu (input a output).
- **kompensačné**
odhad významu jazykovej jednotky pri počívaní

*a čítaní,
prekonávanie jazykovej nedostatočnosti pri ústnej
a písomnej komunikácii.*

NEPRIAME STRATÉGIE

● metakognitívne

*zacielenie procesu učenia sa,
plánovanie procesu učenia sa,
hodnotenie procesu učenia sa.*

● afektívne

*ovládanie trémy,
kladenie otázok,
povzbudzovanie seba samého.*

● sociálne

*spolupráca s ostatnými,
empatia s inými ľuďmi.*

Niektoré stratégie je možné rozvíjať už na prvom stupni základnej školy napr. pamäťové, sociálne stratégie. Iné stratégie je vhodnejšie zaradiť neskôr, pretože vyžadujú určitú kognitívnu zrelosť jedinca, ako napríklad plánovanie či zacielenie procesu učenia sa.

Učiť žiakov ako sa učiť sa stane samozrejmom súčasťou práce na hodine v každom predmete. Zvládnutie stratégií bude predpokladom, ako napredovať aj v jazykovom vzdelávaní nielen počas školskej dochádzky ale počas celého produktívneho života človeka.

Celkove je možné konštatovať, že dominancia jednej cudzojazyčnej metódy ustupuje a do popredia sa dostáva prístup, ktorého podstatou je vybrať z metód, ktoré poznáme a ktoré v určitom období dostali do popredia záujmu odborníkov a laickej verejnosti to, čo prináša efektívitu a dobré výsledky v konkrétnej situácii v určitom spoločenskom prostredí. Inými slovami, vychádzajúc z podmienok tej ktorej spoločnosti, nie všetky zásady ktorejkoľvek metódy sú vždy platné a hlavne efektívne pre všetkých učiteľov a učiacich sa. Ku každej metóde či prístupu je potrebné pristupovať kriticky a aplikovať z nej len to, čo sa v danej situácii osvedčí.

V didaktike receptívnych zručností sa bude klásť dôraz na rozvoj mikrozručností, zachytenie špecifických informácií z rôznych zdrojov, postrehnutie sociolingvistických rozdielov, všimanie si intonácie napr. pri argumentovaní, presviedčaní a hlavne rozvíjanie schopnosti vhodne reagovať aj neverbálnym spôsobom.

Môžeme predpokladať, že sa bude venovať väčšia pozornosť americkej angličtine spolu s inými variantmi angličtiny. Moderná technika umožní, aby učiaci sa precvičovali jazyk vo väčšej miere napríklad počúvaním s porozumením aj mimo triedy (IPody, malé počítače a pod.).

Didaktika nácviku čítania s porozumením sa zacieli nielen na tlačene texty, ale aj na cudzojazyčné texty v elektronických médiách. Práca s neznámou slovnou zásobou bude prepojená na elektronické slovníky. Väčší dôraz bude na hodnotení textu, vyslovení názoru na text a porovnaní obsahu s vlastnou skúsenosťou.

Práca s literárnym textom, ktorý má svoje opodstatnenie v cudzojazyčnej edukácii, by mala byť v prvom rade o živote a nie o literárnych faktoch či informáciách (Lenčová, 2005). Žiaci by nemali čítať nahlas neznámy literárny text, ale vyjadriť svoj pocit, názor a porovnať ho s vlastnou skúsenosťou. Je dôležité si stále uvedomovať, že pod literárnym textom (aj v cudzojazyčnej edukácii) rozumieme škálu textov od príslovia, porekadiel, básničiek až po poviedky a romány. S každým

textom, ak je vybraný podľa didaktických zásad, berúc do úvahy osobnostnú zrelosť žiaka, jeho záujmy, jazykovú vyspelosť a rozsah textu, sa dá pracovať prítiaživo a motivujúco. Dovolíme si tvrdiť, že neexistuje nudný text, len spôsob práce s ním je často nezaujímavý a pre žiaka demotivujúci. Takto bezpochyby pôsobí hlasné čítanie textu po vetách a doslovný preklad, čo je ešte stále častý spôsob práce nielen s literárnym ale aj s učebnicovým textom na hodine.

V oblasti produktívnych zručností sa bude rozširovať škála textov na nácvik písomného prejavu, od jednoduchých odkazov každodennej potreby napr. komunikácia prostredníctvom mailu, SMS, komunikácia na Facebooku, Twitteri a pod., cez osobné úvahy až po odborné resp. kvázi odborné články, projekty či eseje z rôznych oblastí spoločenského života a žiakovho záujmu. Učiaci sa by sa mal naučiť porozumieť pokynom napr. pri vyplňaní elektronických žiadostí o grant, prihlášok do medzinárodných súťaží a pod. Učiaci sa bude musieť zvládnuť aktívne pracovať s elektronickými médiami, slovníkmi a vyhľadávačmi, porovnávať lexikálne jednotky a iné výrazové prostriedky podľa kontextu, v ktorom ich chce použiť.

Čo sa týka zručnosti hovorenia, hlavne na vyšších úrovniach sa budú vo väčšej miere brať do úvahy potreby učiacich sa a bude sa vychádzať z analýzy ich potrieb. Väčší dôraz sa bude klásť na prízvuk a intonáciu ako nositeľov významu. Širšie uplatnenie si nájdu afektívne techniky, ktoré eliminujú stres a nepohodu žiaka pri jazykovej produkcii.

Nemôžeme opomenúť ani smerovanie cudzojazyčnej edukácie k plurilingvizmu. Je to schopnosť jedinca ovládať viac cudzích jazykov na rôznej úrovni. Učiaci sa môže cieľavedome využívať poznatky z viacerých jazykov, ktoré sa pri komunikácii sa navzájom dopĺňajú. Ak si nevie napr. spomenúť na výraz v angličtine, použije nemecký ekvivalent. Ak porozumie komunikácii v nemčine, môže na ňu reagovať v angličtine. Niekedy zabúdame na to, že komunikácia v cudzom jazyku sa neuskutočňuje vždy len s rodeným hovoriacim. Skôr naopak, komunikovať napr. po anglicky budeme čoraz častejšie s Poliakmi, Talianmi, Španielmi - a ostatnými obyvateľmi EÚ, pre ktorých je angličtina, tak ako pre nás, cudzí jazyk.

Predpokladáme, že omnoho väčšie uplatnenie hlavne na 1. stupni ZŠ si nájde CLIL (Content Language Integrated Learning). Podstatou tohto prístupu (metódy) je integrácia jazyka do obsahu iného predmetu (napr. matematiky, telesnej výchovy). Cudzí jazyk nie je cieľom vzdelávania, ale sa stáva prostriedkom, pomocou ktorého žiak získava vedomosti z iných predmetov. Inými slovami, žiaci nemajú zvlášť v rozvrhu vyčlenené napr. 3 hodiny anglického jazyka, ale niektoré oblasti povinných predmetov učiteľ učí v angličtine za podpory materinského jazyka. Časť hodiny však musí byť vyčlenená aj priamej výučbe jazyka (gramatika, výslovnosť, čítanie s porozumením). Za výhodu považujeme to, že takéto učenie a učenie sa je omnoho prirodzenejšie a skutočne komunikatívne situácie vznikajú priamo na hodine. Cudzí jazyk sa stáva nástrojom komunikácie a nie predmetom, z ktorého sú testovaní a hodnotení.

Ďalšou oblasťou, ktorá sa pravdepodobne dostane do popredia záujmu odborníkov je výučba jazykov žiakov so špeciálnymi poruchami učenia sa. Práve nárast počtu žiakov s niektorou poruchou učenia sa (dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia) je jedným z negatívnych javov súčasnej školy. Na jednej strane uvedené poruchy majú negatívny vplyv na vzťah žiaka ku škole, k spolužiakom, predmetu a svojim povinnostiam. Na strane druhej vhodný

prístup učiteľa a môže umožniť žiakovi zažiť pokrok a úspech a rozvíjať jeho sebadôveru. Odborníci budú musieť pripraviť vhodný učebný materiál na rozvoj jazykovej kompetencie pre žiakov s uvedenými poruchami spolu s metodickým usmerením, ktoré pomôže učiteľom pri práci s takýmito žiakmi.

Na záver nemôžem nespomenúť vydanie užitočnej publikácie *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*, (<http://www.statpedu.sk/documents/31/serrprejaz.pdf>), ktorá uvádza medzinárodné normy pre výučbu cudzích jazykov

a poskytuje učiteľom všeobecný základ na prípravu osnov, uvádza opis znalostí a zručností, ktoré majú žiaci na jednotlivých stupňoch dosiahnuť a nezabúda na kultúrny kontext jazykového vzdelávania.

Určite existujú ešte oblasti, v ktorých zaznamenáme v blízkej či vzdialenejšej dobe zmeny v cudzojazyčnej edukácii. Dúfajme, že prispesú k rozvíjaniu pozitívneho vzťahu učiaceho sa k cudziemu jazyku a jeho efektívnemu používaniu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- LENČOVÁ, I. *Literárny text v cudzojazyčnej edukácii*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2005. 147 s. ISBN 80 8083 134 3
- LOJOVÁ, G. Inovačné trendy vo výučbe cudzích jazykov. In *New approaches to learning and teaching foreign languages*. Bratislava : PdF UK, 2005, s. 33-37. ISBN 80-89113-13-3
- OXFORD, L. R. *Language Learning Strategies*. Boston : Heinle Publishers, 1990. 342 s. ISBN 0 8384 2862 2
- RODGERS, T. Methodology in the New Millenium. In *Forum*. 2003, roč. 41, č. 4, p. 2-13.
- SPAVENTA, L. The Heart of the Matter. Towards a new Methodology for TESOL. In *HLTAMAG*. ISSN 1755- 9715, 2009, roč. 11, č.4, p. 39-42
- ŠTULAJTEROVÁ, A. *Preklad vo vyučovaní angličtiny*. In *Cizí jazyky*. ISSN 1210-0811, 1998/99, roč. 42, č. 5-6, s. 91-94.
- TANDLICHOVÁ, E. Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In *Svet cudzích jazykov dnes. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe*. Bratislava : Didaktis, 2004, 188 s. ISBN 80-89160-11-5

Summary: *A presentation of possible trends in various areas of foreign language education in the near future highlighting the importance of leading the learner towards autonomy.*

CUDZOJAZYČNÝ ODBORNÝ TEXT NA HODINE NEMECKÉHO JAZYKA

Erika Melichová, Súkromná stredná odborná škola veterinárna, Bratislava

Anotácia: *Výber odborných textov pre potreby výučby cudzieho jazyka. Prínos odborného textu ako motivačného prvku. IKT - pomocník pri didaktizácii textov.*

Kľúčové slová: *odborný text, motivácia, sebarealizácia, práca s IKT, Cloze-Test, C-Test.*

Úvod

Motivovať žiakov dnes - v dobe „reportov, standapov a spíkrov“ - učiť sa nemecký jazyk (ďalej NJ), možno považovať za sisyfovsku prácu. Vyhrať môže ale len ten, kto sa nevzdá. Ja sa snažím motivovať žiakov aj pomocou odborných textov. Vybrať „správny“ text nie je jednoduché. Iskusený učiteľ sa tu môže „utáť“, a preto je každá rada dobrá.

Výber odborného textu

V našej škole žiaci študujú odbor veterinárne zdravotníctvo a hygiena. Tento fakt zohľadňujem aj pri výbere textov. V nižších ročníkoch sú to cvičenia s tematikou prírody, piesne o zvieratách, vo vyšších ročníkoch už pracujeme s odbornými textami o bunkách tela, o chorobách zvierat ale i s návodmi na užívanie liekov. Všetko závisí od vedomostí žiakov zo všeobecného NJ. Myslím, že so mnou budete súhlasiť, ak poviem, že prípravy na hodinu nemožno používať opakovane bez istých úprav. A podobne je to aj s textami. Z toho vyplýva, že text je dôležitý vyberať nielen podľa ročníka, ale aj podľa konkrétnej situácie v danej skupine. Pretože ani dve paralelné skupiny nie sú rovnaké.

Práca s odborným textom na hodine

Veľmi dobre sa osvedčil vizuálny podnet ako impulz na rozprávanie a „napojenie sa“ na danú tému (obr. 1).

Die Tollwut (úryvok)

Die Tollwut ist eine ansteckende, schnell verlaufende Krankheit. Sie kommt am häufigsten beim Hund



Obr. 1: Opustený pes na ulici

Zdroj: Benický, Roman: http://spravy.pravda.sk/pes-do-kabelky-si-ziskava-slovakov-d5w-/sk_zaujima.asp?c=A081102_105210_sk_zaujima_p12

vor, kann aber auch auf alle warmblütigen Tiere und auf den Menschen übertragen werden. Die Krankheit wird hauptsächlich durch den Biss wutkranker Hunde verbreitet. Außerdem kann sie durch den Biss wutkranker Katzen, Wölfe, Füchse usw. übertragen werden.

Bei Hunden zeigt sich als erste Krankheitserscheinung eine Änderung des Benehmens. Sonst freundliche, ruhige, folgsame Hunde werden

mürrisch, aufgeregt und verkriechen sich gern. Ferner tritt eine Veränderung des Appetits ein. Die Tiere verschmähen ihr gewöhnliches Futter und haben die Neigung unverdauliche Gegenstände wie Holz, Stroh, Gras, Steine usw. zu benagen und zu verschlucken.

Wörter:

Erscheinung - príznak sich verkriechen (o, o) - zaliect', plazit' sa
mürrisch - mrzutý, nevlúdny benagen - obhrýzat'

Zvolený odborný text je pre žiakov zaujímavý. Vnímajú ho ako výzvu naučiť sa niečo nové. Využitie boli sociálne formy individuálnej a skupinovej práce. Gramatické cvičenia sú často „kameňom úrazu“. Trpný rod nie je obľúbený jav, ale je typický pre odborný text v NJ a jeho ovládanie je nevyhnutnosťou. Považujem za veľmi vhodné prepojiť text s gramatikou. Žiaci tak vidia jeho využitie priamo v „živote“ a nepovažujú to len za „nudnú gramatiku“.

Znaky vyučovacej jednotky

Žiak je aktívny, učiteľ je v pozícii usmerovateľa. Text je základom výučby. Materinský jazyk (ďalej MJ) je v úzadí. Typy cvičení - brainstorming, odpovede na otázky, diskusia s argumentáciou, transformácia viet do trpného rodu, Cloze-Test, C-Test.

Na základe toho možno usudzovať, že ide o audiovizuálnu metódu v kombinácii s priamou metódou a metódou „peer teaching“. Výhody týchto metód sa prejavili aj na vyučovacej hodine. Takmer úplné vylúčenie MJ z vyučovacieho procesu nevnímajú žiaci ako hendikep. Pokročilejší žiaci sa cítia „užitoční“ a získali novú slovnú zásobu k téme, ktorá ich zaujíma. Na základe výsledkov vyučovacej hodiny možno skonštatovať, že výchovno-vzdelávací cieľ bol dosiahnutý. Na vyučovacej hodine bol použitý dataprojektor. Na prípravu cvičení Cloze-Test a C-Test bol využitý softvér od vydavateľstva Hueber - CD-ROM Übungsblätter per Mausclick.

Na zvýšenie efektívnosti vyučovania je možné odporúčať pokračovať v danej téme aj na nasledujúcich hodinách. Aby sa dostavil požadovaný výsledok, bolo by vhodné nadviazať na tento text i v blízkej budúcnosti, napr. podobným textom či prehlbujúcimi cvičeniami.

Príprava na vyučovaciu hodinu

Trieda: 4. ročník, **Skupina:** 11 žiakov

Téma: Človek a príroda, **Časová dotácia:** 90 minút, **Text:** *Die Tollwut* (1, str. 44)

Výchovno-vzdelávací cieľ: Osvojiť si slovnú zásobu a upevniť vedomosti spojené so správaním sa v prítomnosti besnotou nakazeného zvieratá.

Pomôcky: USB-klúč s obrázkom psa, 11 kópií odborného textu, cvičenia Cloze-Testu a C-Testu, cvičenia trpného rodu, textu o L. Pasteurovi, 3 kartičky s úlohou na diskusiu pre 3 skupiny

1. Motivačná časť

Premietnutie obrázku (obr. 1) - brainstorming - zapisovanie názorov bez obmedzovania

Otázka: Čo vám napadne pri pohľade na tento obrázok? Predpokladané odpovede: *Hund, Fell, Futter, Floh, Menschenfreund, Veterinäre Fürsorge, spazieren, an Wettbewerben teilnehmen, beißen, Säugetier...*

2. Hlavná časť

Učiteľ napíše na tabuľu - *Katze, Hund, Wolf, Fuchs*

Úloha: Popíšte zmeny vo výzore a správaní sa chorých zvierat (*Fell, Futter, Benehmen, ...*). Predpokladaná odpoveď: *kein*

Appetit, das Fell fällt aus, die Zähne brechen, das Tier ist aggressiv, nervös, beißen...

Louis Pasteur - ako súvisí toto meno s tým, čo sme doteraz povedali? Predpokladaná reakcia: *Erfinder der Impfung gegen die Tollwut. Mikrobiologe. Arzt.*

Text - pred čítaním zadám otázky: *Was ist Tollwut? Wie benimmt sich ein wutkrankes Tier? Welche Tiere können an Tollwut erkranken? Kann diese Krankheit auf den Menschen übertragbar sein?*

Pred čítaním textu zadám úlohu: Podčiarkujte si v texte neznáme slová!

Čítanie textu **Die Tollwut**, kontrola odpovedí na otázky

Vysvetlenie neznámych slov - metódy: skúsenejší žiak preloží, synonymum, použitie slova vo vete

Gramatické cvičenie - typ Cloze-Test a C-Test, každý žiak dostane cvičný list, kde má zadané v NJ. Dodatočné informácie sú mu ponúknuté len v NJ:

Ergänzen Sie bitte die fehlenden Wörter: (insgesamt 8 Aufgaben)

auch - auf - die - durch - - freundlich - Füchse - geöffneten - häufigsten - Krankheit - Lähmung - schnell - wutkrank - folgsame - das - werden - Biss - und - benagen

Die Tollwut

Die Tollwut ist eine ansteckende, _____(1) verlaufende Krankheit. Sie kommt am _____(2) beim Hund vor, kann aber _____(3) auf alle warmblütigen Tiere und _____(4) den Menschen übertragen werden. Die _____(5) wird hauptsächlich durch den Biss _____(6) Hunde verbreitet. Außerdem kann sie _____(7) den Biss wutkranker Katzen, Wölfe, _____(8) usw. übertragen werden.

Ergänzen Sie bitte die fehlende Worthälfte (jeder Strich = 1 Buchstabe): (insgesamt 24 Aufgaben)

Die Tollwut

Die Krankheit wird hauptsächlich durch den Biss wutkranker Hunde verbreitet. Außerdem kann sie durch den Biss wutkranker Katzen, Wölfe, Füchse usw. übertragen wer _ _ _ (1).

Bei Hun _ _ _ (2) zeigt si _ _ (3) als er _ _ _ (4) Krankheitserscheinung ei _ _ (5) Änderung d _ _ (6) Benehmens. So _ _ _ (7) freundliche, ruh _ _ _ (8), folgsame Hu _ _ _ (9) werden mür _ _ _ _ (10), aufgeregt u _ _ (11) verkriechen si _ _ (12) gern. Fer _ _ _ (13) tritt ei _ _ (14) Veränderung d _ _ (15) Appetits e _ _ (16). Die Ti _ _ _ (17) verschmähen i _ _ (18) gewöhnliches Fut _ _ _ (19) und ha _ _ _ (20) die Nei _ _ _ (21) unverdauliche Gegen _ _ _ _ _ (22) wie Ho _ _ (23), Stroh, Gr _ _ (24), Steine usw. zu benagen und zu verschlucken.

3. Aplikčná časť

Nasleduje skupinová práca - diskusia na témy (žiaci vytvoria 3 skupiny, čas na prípravu je 5 minút): 1. Akú vlastnú skúsenosť máte s besnotou? 2. Na ulici stretnete podozrivého psa. Ako zareagujete? 3. Za pomoci priložených materiálov nás informujte bližšie o vedcovi L. Pasteurovi.

- diskusia prebieha medzi skupinami, kladú otázky, žiadajú si argumenty.

4. Opakovanie a interiorizácia - gramatické cvičenie - opakovanie trpného rodu, kontrola

Pretransformujte vety z činného rodu do trpného rodu

alebo naopak.

1. Die Tollwut wird auf alle warmblütigen Tiere und auf den Menschen übertragen .
2. Die Krankheit wird hauptsächlich durch den Biss wutkranker Hunde verbreitet.
3. Bei Hunden zeigt sich als erste Krankheitserscheinung eine Änderung des Benehmens.
4. Die Tiere verschmähen ihr gewöhnliches Futter.
5. Der Erreger der Tollwut ist ein filtrierbares Virus, das besonders das Zentralnervensystem und die Speicheldrüsen befällt.

5. Domáca úloha - Urobte rešerš iných chorôb, ktoré sa

môžu prenášať zo zvierat na človeka. Existuje proti nim ochrana/očkovanie? Kto je jej/jeho objaviteľom?

6. Záver hodiny - poďakovanie za aktivitu a nápadité postrehy

Záver

V príspevku sú spracované rôzne metódy výučby NJ, ktoré zvyšujú záujem žiakov o výučbu. Ako motivačný prvok sa využíva odborná veterinárna problematika, napr. besnota a jej prenos na iné zvieratá i na človeka, prípadne iné infekčné ochorenia prenosné na ľudí. Pri takejto forme výučby si žiaci osvoja pre svoju profesiu dôležitú slovnú zásobu a ani si neuvedomia obťažnosť v texte zahmutej nemeckej gramatiky, ktorú sa majú naučiť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. GRÉSEROVÁ, G. - GREGOROVIC, Š.: *Odborné texty z nemeckého jazyka pre poslucháčov VŠV*. 1. vyd. Bratislava : Príroda, 1980. 168 s.

Summary: The author is dealing with the theme of using professional texts in teaching German language. She also offers a preview of the preparation for the lesson as well as presents the experiences connected with the application of these texts in German lessons. Professional texts of different difficulty are a suitable tool.

AKO POZNÁVAŤ (SKÚMAŤ) GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV: 3. 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 príspevku, ktorý je dokončením metodiky testového merania čitateľskej gramotnosti, čitateľ nájde východiská na vyhodnotenie účelu a kvality **testového merania** stavu (úrovne) čitateľskej gramotnosti žiakov v škole (v ročníku, triede).

Kľúčové slová: validita, reliabilita a celková obťažnosť testu.

V predchádzajúcich príspevkoch sme našim čitateľom priblížili jednotlivé časti metodiky testového merania čitateľských zručností žiakov ZŠ. Prezentovali sme východiskový koncept čitateľskej gramotnosti. Následne sme sa zamerali na tvorbu plánu (projektu) testu v dizajne štúdie PIRLS 2006 a ukázali aj postup tvorby testových úloh i samotného testu na zisťovanie čitateľských zručností (PR č. 3/2010). V pokračovaní (PR č. 4/2010) čitateľ nájde dôležité prvky z etapy pilotáže testu a výstupy z analýzy testových úloh. V dnešnom článku chceme sprístupniť hlavné prvky analýzy testu, a uzavrieť tak celkový koncept metodológie poznávania (skúmania) rozvoja gramotnosti žiakov v školskej praxi.

3.3 Validita testu

Pri zisťovaní validity testu ČZ sme sa prednostne zamerali na **prvú oblasť** hodnotenia validity, v ktorej sa sleduje validita samotného nástroja. Zaujímalo nás, či 20 položkový test ČZ meria to, čo merať má. Inak napísané: zaujímalo nás, či existuje zhoda medzi tým čo test meria a tým, čo sme deklarovali, že meria (čitateľské zručnosti žiakov v dizajne štúdie PIRLS). Naše úvahy o validite testu vychádzali z obsahovej analýzy 20-tich testových úloh. Uvažovali sme, či testové úlohy *reprezentujú* alebo *nereprezentujú* teoretický koncept čitateľských zručností (procesy porozumenia a ciele čítania podľa štúdie PIRLS). Od uvažovania o validite testu sme neskôr prešli ku skúmaniu validity metódou tzv. *kvalitatívneho konsenzu expertov* (konsenzus kompetentných

osôb). Ide o metódu, v ktorej sa jednotliví experti (každý samostatne) hodnotia vhodnosť testových úloh. Oslovili sme siedmich expertov. Spýtali sme sa ich, či sa jednotlivé testové úlohy viažu, či majú **vzťah** na teoretický koncept ČZ. Pýtali sme sa, či každá testová úloha **odráža** meranú kvalitu (procesy porozumenia textu podľa štúdie PIRLS). Experti sa ku vhodnosti jednotlivých úloh testu ČZ vyjadrovali na päťstupňovej škále:

(5) **veľmi vysoká** miera prítomnosti meranej kvality - **dokonalá zhoda** poznávacej úrovne úlohy s procesmi porozumenia podľa štúdie PIRLS.

(4) **vysoká miera zhody;**

(3) **stredná miera zhody;**

(2) **nízka miera;**

(1) **veľmi nízka** miera prítomnosti meranej kvality - **nedostatočná zhoda** poznávacej úrovne úlohy s procesmi porozumenia podľa štúdie PIRLS.

Validitu (platnosť) testu nemožno, tak ako reliabilitu, jednoznačne kvantifikovať. Platnosť testu nemožno ako celok vyjadriť jedným „*koeficientom*“ validity (okrem validity predikčnej). Vyjadriť sa možno iba k reprezentatívnosti (zmysluplnosti) jednotlivých testových úloh z hľadiska obsahu a taxonómie poznávacích operácií úloh, vo väzbe na celkový koncept, na ktorý je merací nástroj skonštruovaný. Validitu nástroja ako celku tak možno potvrdiť alebo aj spochybnit'. Z tohto pohľadu na hodnotenie validity testu ČZ je možné usúdiť, že výsledky merania prostredníctvom 20 položkového testu (skóre

Úroveň procesov porozumenia podľa štúdie PIRLS (špecifické ciele čítania)	Testová položka	Expertské hodnotenie zhody							Median	Modus	Variač. rozpätie	Index (cvr)
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7				
1. úroveň (A) nižšia reprodukcia	č. 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 12	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	1
	č. 15	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	1
2. úroveň (B) vyššia reprodukcia	č. 1	5	4	5	5	5	5	4	5	5	1	1
	č. 2	4	5	5	5	5	4	4	5	5	1	1
	č. 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	1	1
	č. 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 18	3	4	5	5	4	3	4	4	4	2	0,43
3. úroveň (C) nižšia produkcia	č. 7	4	5	5	4	4	4	5	4	4	1	1
	č. 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 16	5	4	5	5	4	5	5	5	5	1	1
	č. 17	4	4	5	4	5	5	4	4	4	1	1
	č. 20	4	4	5	5	5	5	4	5	5	1	1
4. úroveň (D) vyššia produkcia	č. 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	1
	č. 19	4	5	4	4	5	5	5	4	4	1	1
Súčet odchýlok od medianu	ΣΔ	3	6	4	1	4	4	5				

Tabuľka 1: Kvalitatívny konsenzus expertov (validita testu ČZ)

Poznámka: Dokonalý (5) a vysoký (4) stupeň vyjadrenia zhody poznávacej úrovne testovej úlohy a špecifického cieľa čítania sme považovali za vyjadrenie užitočnosti položky v teste a zároveň aj za vyjadrenie reprezentatívneho vzťahu testovej úlohy a meraného konštruktú. Analýzou stredných hodnôt expertského hodnotenia (median a modus) sme identifikovali veľmi vysokú (úlohy 7, 17, 18 a 19) a dokonalú (ostatné úlohy) zhodu poznávacej úrovne úloh a procesov porozumenia textu (špec. ciele čítania podľa štúdie PIRLS).

testu) môžu pravdivo indikovať mieru a úroveň rozvinutia čitateľských zručností žiakov, ktorú má test merať. Vysoké testové skóre indikuje vysokú úroveň čitateľských zručností žiakov, nízke skóre zase indikuje nízku úroveň čitateľských zručností testovaných žiakov.

Validita testovej metódy však nie je iba izolovanou vlastnosťou samotného nástroja merania. Validitu metódy ešte významne ovplyvňuje aj technika použitia (administrácia testu), technika spracovania údajov a v konečnom dôsledku aj samotná interpretácia výsledkov testovania čitateľskej gramotnosti žiakov. V **druhej oblasti** hodnotenia validity testu sa zameriame na popis použitia testu, spracovania údajov a interpretácie jeho výsledkov:

- Žiaci **neboli konfrontovaní** s iným ako pilotným zámerom testovania ČZ;
- **administráciu testu** (v rovnakom nastavení) zrealizovali tvorcovia testu;
- Žiaci napísali test v **rovnakom čase**, medzi 8,30 - 10,00 hodinou;
- na vypracovanie testu mali **dostatok času** (64 - 87 minút);
- Žiaci **nemohli odpisovať** - na administráciu boli použité A a B ekvivalenty testu;
- podmienky pre používanie pomôcok na vyriešenie úloh boli pre všetkých žiakov **rovnaké**;
- subjektívne skórovateľné úlohy v teste sa skórovali podľa

rovnakých indikátorov, platných pre všetkých žiakov; o všetky testové úlohy a všetky testy boli hodnotené v **rovnakom prostredí a rovnakou technikou** (excel - parciálna úspešnosť riešenia úlohy v %; parciálna úspešnosť riešenia subtestu v %; úspešnosť riešenia testu v %; kvalitatívna kategorizácia žiaka do niektorej zo 4 úrovní čitateľskej gramotnosti A, B, C, alebo D).

3.4 Reliabilita testu

Východiskovú situáciu pri akomkoľvek pedagogickom meraní približuje nasledovný myšlienkový postup:

- Chceme zmerať neznámu a správnu hodnotu premennej, napr.: „**čitateľská zručnosť**“ (ČZ).
- Pripravíme si meraciu škálu, jednotku merania (testová úloha) a **merací nástroj** (test ČZ).
- Zrealizujeme **technikou merania**. Administrujeme test ČZ na výberovej vzorke žiakov a zozbierame tak údaje o existencii premennej (ČZ).
- Údaje spracujeme, vyčíslime a interpretujeme ako **premennú Y** (obvykle: stredná hodnota a rozptyl nameraných hodnôt).

Ak majú namerané testové údaje slúžiť na diagnostiku ČZ žiakov, na odvodzovanie platnosti hypotéz (testovanie hypotéz), alebo sa z nich vyvodzujú dôležité rozhodnutia (napríklad: rozhodnutia o účinnosti pedagogicko-didaktických intervencií na vyučovaní) musíme mať istotu, že nejde o náhodu. Namerané testové údaje majú spoľahlivo odrážať nielen veľkosť premennej. Údaje musia byť aj konzistentné. Znamená to, že údaje musia vykazovať istý (priateľný) rozptyl hodnôt pri opakovanom meraní. Musíme mať istotu, že (priateľný) rozptyl, tj. chyba merania, má príčiny inde ako v meracom nástroji (teste) a samotný nástroj (test) sa na chybe merania podieľa čo najmenej.

Zo zložitosti a povahy pedagogického merania je zrejmé, že nameraná hodnota (Y) sa bude vždy odlišovať od hodnoty, ktorú sme chceli zmerať ($\check{C}Z$). Platí, že:

$Y \neq \check{C}Z$; $Y = \check{C}Z + E$, kde E znamená celkovú chybu merania.

Chyba merania (E) môže vzniknúť mnohými spôsobmi. Integrujú sa v nej **náhodné** a **systematické** chyby merania.

Pri testovaní nás zaujímajú čitateľské zručnosti žiakov. $\check{C}Z$ však ovplyvňujú aj iné premenné. A tie sa testom nemerajú, no výkon žiakov v teste ovplyvňujú (napr. zdravotný a psychický stav, motivácia, strach...). Tieto premenné sa sústreďujú do štatistickej charakteristiky náhodnej chyby - nepresnosti, tzv. **reliability**.

Reliabilita merania je **presnosť**, s ktorou procedúra a nástroj merajú to, čo merajú. Vyjadruje sa tzv. **koeficientom reliability**. Koeficient reliability (r) je reálne číslo, ktoré môže nadobudnúť konkrétnu hodnotu v intervale $\langle 0; 1 \rangle$. Ideálne presné meranie (ideálne spoľahlivý test) pravdaže neexistuje, a preto hodnota reliability $r = 1$ je hodnota absolútna (nedosiahnuteľná). Hodnota reliability $r = 0$ je hodnota presnosti (spoľahlivosti) náhodného merania. Skutočná reliabilita merania (testu) je buď bližšie k **ideálu** alebo k **náhode**. Ak sa reliabilita blíži k hodnote 1, (postačuje 0,6) potom je meranie presné (spoľahlivé).

Reliabilitu testu ovplyvňuje viacero parametrov (Burjan, 2005). Najdôležitejšie sú:

- **Počet testových položiek.** Čím viac testových úloh test obsahuje, tým je pravdepodobnejšie, že meranie bude presnejšie. Do testu sme preto navrhli 20 testových úloh, ktoré

subtest opis údajov	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	TEST1/2	TEST2/2
	úlohy 8, 12	úlohy 4, 15	úlohy 2,5,18	úlohy 1,3,6	úlohy 11,16,20	úlohy 7,10,17	úlohy 9,13	ú. 14,19	A1;B1;C1;D1	A2;B2;C2;D2
arit. priemer	78,34	73,39	35,44	48,55	31,18	25,08	7,42	10,02	37,14	38,77
rozptyl	396,1	740,5	768,0	874,4	460,3	650,2	305,2	362,3	245,2	336,4
sm. odchýlka	19,85	27,14	27,64	29,49	21,40	25,43	17,42	18,98	15,62	18,29

rovnomerne pokrývajú 4 úrovne porozumenia textu na škále 0 - 100.

- **Psychometrická kvalita testových úloh.** Tento parameter integruje požiadavku na obťažnosť a citlivosť testových úloh. Test musí mať všetky položky citlivé ($d > 0$) a obťažnosť položiek, tzv. P -hodnota musí klesať v súvislosti s rastúcimi požiadavkami na porozumenie textu.

- **Vnútna homogenita testových úloh v jednotlivých subtestoch.** Jednotlivé subtesty sa vyznačujú tým, že úlohy v nich obsiahnuté odrážajú špecifické ciele porozumenia textu na rovnakej úrovni porozumenia. Schopnosť vyriešiť testové úlohy na vyššej úrovni je podmienená schopnosťou vyriešiť úlohy na nižšej úrovni (nie opačne).

- **Počet testovaných žiakov.** Presnosť merania sa určuje až po samotnom meraní. Je zrejmé, že čím viac údajov z populácie žiakov máme k dispozícii, tým presnejšie vieme urobiť štatistický odhad presnosti. Test môže byť v skutočnosti spoľahlivý, ale vzhľadom na „malý“ počet testovaných žiakov to jednoducho nevieme zistiť. Vzhľadom na existenciu údajov od 202 žiakov a konštrukciu testu je možné pomerne presne zistiť reliabilitu testu.

- **Rozptyl úrovne toho, čo sa zisťuje.** Spoľahlivosť merania ovplyvňuje samotná homogenita alebo heterogenita

populácie žiakov. Ak je homogenita žiakov vysoká (znamená to, že medzi žiakmi sú len malé rozdiely v potencialite $\check{C}Z$), potom je prirodzené, že meranie bude mať nízku reliabilitu. Naopak, čím väčší je rozdiel v potencialitách $\check{C}Z$ žiakov v sledovanej vzorke, tým bude meranie spoľahlivejšie, tým bude chyba merania menšia. Pilotnú vzorku sme zámerné vybrali tak, aby sme prirodzenú heterogenitu populácie žiakov v zmenšenej podobe priblížili do výberového súboru žiakov ($n = 202$ žiakov).

Na určenie reliability testov je možné použiť viacero spôsobov (Ferjenčík, 2000; Hendl, 2004; Chráska, 2007). Pre náš test sa ako najvhodnejšia metóda javí metóda rozdelenia testu na dve polovice (tzv. „split-half“ metóda). *V čom spočíva táto metóda?* Pokiaľ test ako celok spoľahlivo meria $\check{C}Z$ žiaka, potom musia spoľahlivo merať túto schopnosť aj jednotlivé časti testu - obidve polovice testu. Je zrejmé, že ak je test reliabilný, potom by sa dosiahnuté skóre žiaka v jednej aj druhej polovici testu nemalo zásadne odlišovať. V tejto predstave zisťovania koeficientu reliability odpadá potenciálny vplyv nežiaducich premenných (učenie, zabúdanie, motivácia, únava...), ktoré sú vždy prítomné v test-retestovom zisťovaní reliability. No súčasne pribúda problém s ekvivalenciou dvoch testov, čo znamená, že obidve polovice vytvorené z celého testu musia vykazovať približne „rovnaké“ priemerné hodnoty a rozptyly meranej premennej.

Test $\check{C}Z$, pozostávajúci z 20-tich úloh zoradených do štyroch subtestov, je zámerné skonštruovaný tak, aby sa dal rozdeliť na dve ekvivalentné polovice. Predpokladáme, že obidve polovice testu budú vykazovať približne „rovnaké“ a.p. skóre (úspešnosť žiakov) a rozptyly skóre od aritmetických priemerov.

Tabuľka 2: Deskriptívna štatistika nameraných údajov (1/2 a 2/2 testu)

Poznámka: Rozdelenie testu na dve polovice sme urobili náhodným výberom desiatich dvojíc testových úloh. Ako vidíme v tabuľke, z jednej z dvojíc testových úloh sú vytvorené subtesty A1 (úlohy 8 a 12), B1 (úlohy 2, 5 a 18), C1 (11, 16 a 20) a D1 (9 a 13). Z druhých úloh z dvojíc, orientovaných na meranie tej istej premennej ako prvé úlohy, je vytvorená druhá polovica testu. Druhá polovica testu pozostáva zo subtestov A2 (úlohy 4 a 15), B2 (úlohy 1, 3 a 6), C2 (úlohy 7, 10 a 17) a D2 (úlohy 14 a 19).

Na potvrdenie predpokladu, že obidve polovice testu vykazujú približne „rovnaké“ stredné hodnoty skóre (úspešnosť žiakov), čo znamená že obidve polovice testu sú ekvivalentné, sme naformulovali nulovú hypotézu:

H_0 : Medzi strednými hodnotami 1/2 a 2/2 testu nie je rozdiel. V nulovej hypotéze formulujeme tvrdenie, že a.p. 1/2 a 2/2 testu sú rovnaké ($x_{1/2} = x_{2/2}$).

H_A : Aritmetické priemery 1/2 a 2/2 testu nie sú rovnaké ($x_{1/2} \neq x_{2/2}$).

Za hladinu štatistickej významnosti sme zvolili $\alpha = 0,05$ (5 %). Údaje o úspešnosti žiakov z 1/2 a 2/2 testu sme použili v aplikácii Studentovho párového t -testu.

párový t - test	TEST 1/2	TEST 2/2
Aritmetický priemer (x)	37,14	38,77
Rozptyl (s ²)	245,28	336,44
Počet pozorovaní (n)	202	202
Pears. kor. koeficient (r)	0,656	
Hyp. rozdiel a.p. (H ₀)	0	
Stupeň voľnosti (df)	201	
t štat	-1,619	nesignit.
p – hodnota (2)	0,107	H ₀ sa nezamieta
t krit (2)	± 1,972	

Tabuľka 3: Párový t-test nulovej hypotézy ($x_{1/2} = x_{2/2}$)

Ako vidíme, hodnota testového kritéria (-1,619) sa nachádza vo vnútri intervalu kritického hodnoty tohto kritéria $<-1,972; 1,972>$. Nulovú hypotézu o rovnosti priemerov dvoch párových výberov preto nezamietame a konštatujeme, že existuje dostatok empirických údajov pre nezamietnutie nulovej hypotézy.

Rozhodnutie: Empirické údaje z 1/2 a 2/2 testu ČZ podporujú prijatie nulovej hypotézy!

Záver: Rozdiely v aritmetických priemeroch skóre 1/2 a 2/2 testu sú štatisticky nevýznamné (nesignifikantné). Medzi a.p. 1/2 a 2/2 testu sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel. Toto zistenie potvrdzuje existenciu ekvivalentného vzťahu 1/2 a 2/2 testu ČZ - obidve polovice testu spoľahlivo merajú to isté.

A nakoniec je potrebné ešte vyčíslit' spoľahlivosť merania. Na vyčíslenie koeficientu reliability testu je potrebné poznať hodnoty Pearsonových korelačných koeficientov vo vnútri korelačnej matice.

Pearsonov koef. (r)	A1	B1	C1	D1	TEST 1/2
A1	0,265***	xxx	xxx	xxx	xxx
B2	xxx	0,433***	xxx	xxx	xxx
C2	xxx	xxx	0,347***	xxx	xxx
D2	xxx	xxx	xxx	0,261***	xxx
TEST 2/2	xxx	xxx	xxx	xxx	0,656

Tabuľka 4: Korelačná matica 1/2 a 2/2 testu čitateľských zručností

Z analýzy vyplýva, že všetky hodnoty Pearsonových korelačných koeficientov sú väčšie ako kritická hodnota $r_{0,001}(200) = 0,231$ na hladine $\alpha = 0,001$, čo vypovedá o štatisticky významných vzťahoch medzi premennými, ktoré sme prostredníctvom subtestov merali. Štatisticky signifikantný výsledný korelačný koeficient ($r_{1/2,1/2} = 0,656$) medzi obidvo ma polovicami testu však ešte priamo nevypovedá o koeficiente reliability celého testu. Vypovedá iba o paralelnej reliability jednej polovice testu. Pre výpočet split-half reliability celého testu použijeme upravený Spearmanov-Brownov vzorec (Ferjenčík, 2000):

$$r_{\text{testu}} = (2 r_{1/2,1/2} / 1) + r_{1/2,1/2}$$

Po dosadení známej hodnoty $r_{1/2,1/2} = 0,656$ je reliability overovaného testu **0,793**.

Na záver úvah o spoľahlivosti nášho pedagogického merania a potvrdzovania spoľahlivosti testu ČZ je vhodné ešte

priblížiť všeobecne uznávané hranice reliability, ktoré sú platné aj pre didaktické testy (Rosa, 2007):

$r_{\text{testu}} > 0,95$, test sa považuje za **vynikajúci** (meria veľmi spoľahlivo);

$r_{\text{testu}} > 0,85$, test sa považuje za **výborný** (meria spoľahlivo);

$r_{\text{testu}} > 0,75$, test sa považuje **veľmi dobrý** (meria spoľahlivo);

$r_{\text{testu}} > 0,65$, test sa považuje **dobrý** (meria spoľahlivo);

$r_{\text{testu}} > 0,60$, test sa považuje za ešte **spoľahlivý**;

Pri všetkých testoch používaných v školskej praxi by sa mala preukázať reliability aspoň na úrovni $r = 0,6$. To zaručuje, že rozhodnutia vykonané na základe výsledkov testovania budú môcť byť považované za účelné (prosperne pre žiaka), a preto aj pedagogicky zmysluplné. Čím je závažnejšie rozhodnutie o žiakoch (vykonané na základe výsledkov testovania), tým väčšia by mala byť reliability nástroja, ktorý sa na testovanie používa.

3.5 Obt'ážnosť testu

Posledný kvalitatívny parameter testu ČZ, ktorý chceme evalvovať, je **obt'ážnosť testu** (náročnosť testu). Na objasnenie tejto vlastnosti testu sme opätovne aplikovali metódu hodnotenia testových úloh expertami. V metóde sme uplatnili tzv. *psycho-didaktický prístup na kategorizáciu testových úloh*. Tento prístup má svoje korene v poznatkovom systéme o revízii *Bloomovej taxonomie edukačných cieľov* (Hudecová, 2004; Valent, 2007). Jeho uplatnenie umožňuje zhodnotiť celkovú obt'ážnosť testu prostredníctvom jedného komplexného exaktného parametra. Ide o údaj (číslo), ktoré v sebe zahŕňa informáciu o *náročnosti obsahových prvkov učiva* v jednotlivých testových úlohách a *náročnosti ich poznávacej (kognitívnej) úrovne*.

Náročnosť prvkov učiva obsiahnutých v testových úlohách sme označili váhami:

Váha 1: Faktografické poznatky.

Váha 2: Kontextuálne poznatky.

Váha 3: Procedurálne poznatky.

Váha 4: Metakognitívne poznatky.

Poznámka:

Faktografické poznatky tvoria informatívne prvky štruktúry učiva v kmeni testovej úlohy: fakty, pojmy,

definície, vzorce, grafy, zákony... Pri riešení úlohy ide o znalosť informatívnych prvkov štruktúry učiva, najmä: • terminologické poznatky; • poznatky špecifických detailov a prvkov.

Kontextuálne poznatky spoluvytvárajú prvky štruktúry učiva, v ktorých sa odrážajú vzťahy a súvislosti medzi pojmi obsahnutými v kmeni úlohy. Ide o znalosť konceptov a vzťahov vo vnútri štruktúry učiva: • poznatky klasifikácií a kategórií; • poznatky princípov a generalizácií; • poznatky teórií, modelov a štruktúr.

Procedurálne poznatky spoluvytvárajú prvky štruktúry učiva, ktoré sprístupňujú použitie vzorcov, pravidiel, tabuliek, grafov, nástrojov a ciest poznávania. Ide o znalosť algoritmov, metód, techník a postupov riešenia úloh. Napríklad: • poznatky špecifických odborných zručností; • poznatky o použití techník, metód a postupov; • poznatky o kritériách na použitie príslušných metód a postupov.

Metakognitívne poznatky sú poznatky o tom ako poznávame, myslíme a uvažujeme o svojom myslení. Na príklad: • poznatky stratégií a heuristik; • poznatky kontextu a podmienok; • sebaopoznanie, sebareflexia, sebahodnotenie...

Poznávaciú úroveň testových úloh sme vážili prostredníctvom požiadaviek na procesy porozumenia podľa štúdie PIRLS a zaznamenali spolu s náročnosťou prvkov učiva do tabuľky:

Úloha	Váha významnosti prvkov učiva (U)				Váha významnosti procesov porozumenia (P)				Sučet váh (U + P)
	Faktograf poznatky v = 1	Kontext. poznatky v = 2	Procedur. poznatky v = 3	Metakogn. poznatky v = 4	Nižšia reprodukcia v = 1	Vyššia reprodukcia v = 2	Nižšia produkcia v = 3	Vyššia produkcia v = 4	
1.	-	2	-	-	-	2	-	-	4
2.	-	-	3	-	-	2	-	-	5
3.	-	-	-	4	-	2	-	-	6
4.	1	-	-	-	1	-	-	-	2
5.	1	-	-	-	-	2	-	-	3
6.	-	2	-	-	-	2	-	-	4
7.	-	-	-	4	-	-	3	-	7
8.	1	-	-	-	1	-	-	-	2
9.	-	-	3	-	-	-	-	4	7
10.	-	-	3	-	-	-	3	-	6
11.	-	-	3	-	-	-	3	-	6
12.	1	-	-	-	1	-	-	-	2
13.	-	-	3	-	-	-	-	4	7
14.	-	-	3	-	-	-	-	4	7
15.	1	-	-	-	1	-	-	-	2
16.	-	-	-	4	-	-	3	-	7
17.	-	-	3	-	-	-	3	-	6
18.	1	-	-	-	-	2	-	-	3
19.	-	-	-	4	-	-	-	4	8
20.	-	2	-	-	-	-	3	-	5
Spolu	6	6	21	16	4	12	18	16	99

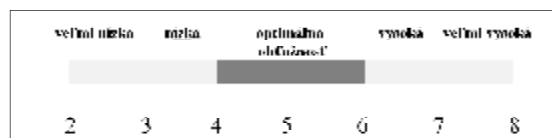
Údaje v tabuľke približujú váhu jednotlivých testových úloh. Pomôžu nám zistiť **súčet váh** jednotlivých testových úloh a určiť **celkovú obťažnosť** (náročnosť) 20 položkového testu. Obťažnosť testu určuje vzťah:

$$M_{20} = \Sigma (v_u + v_p) / 20; \text{ v ktorom}$$

$\Sigma (v_u + v_p)$ je súčet váh významnosti prvkov učiva a procesov porozumenia v posudzovaných testových úlohách (20 úloh). Celková obťažnosť overovaného testu je $M_{20} = 99/20 = 4,95$

Vypočítaný parameter M_{20} ešte sám o sebe nemá zmysluplný interpretačný význam. Na jeho interpretáciu potrebujeme zostrojiť škálu na hodnotenie obťažnosti 20 položkových testov.

Obrázok 1: Meracia škála obťažnosti testu 20 položkového testu



Vypočítaná hodnota ($M_{20} = 4,95$) ukazuje, že test je navrhnutý na hladinu **optimálnej obťažnosti**. Škála dovoľuje hodnotiť obťažnosť rôznych testov, ktoré pozostávajú z 20

testových položiek. Test, ktorý by bol skonštruovaný z 20 úloh, odrážajúcich iba faktografické prvky učiva a iba nižšiu reprodukčnú úroveň porozumenia, by mal obťažnosť $M_{20} = 2$. Iný test, v ktorom by všetky úlohy odrážali najvyššie váhy prvkov učiva a poznávacích funkcií, by mal obťažnosť $M_{20} = 8$. Je zrejmé, že tieto testy by nemali rovnaký konštruktívny obsah gramotnosti a nemali by ani komplexnú diagnostickú funkciu porozumenia prečítaného textu. **Porovnanie testových výsledkov žiakov získaných z testovania dvoch**

Tabuľka 4: Korelačná matica 1/2 a 2/2 testu čitateľských zručností

rôzne obťažných testov by vlastne nemalo pedagogický zmysel!

Na záver sa nám žiada ešte poznamenať, že v prezentovanej metodike merania sa kladie dôraz na postupnosť: *konceptuálna definícia čitateľskej gramotnosti* → *tvorba projektu testu a testovania* → *tvorba banky úloh* → *tvorba testu* → *pilotné overovanie testu* → *položková analýza* → *analýza testu* → *korekcia testových úloh a techniky merania*. V metodike sa rozlišuje zásadný rozdiel medzi **plánovaním** (proces tvorby projektu testu a testového merania) a **konštrukciou testu** (proces tvorby testových položiek). Skúsenosti totiž ukazujú, že ad hoc „plánovanie“ testového merania, či podceňovanie významu tvorby *projektu testu* sa vždy prenáša do konštrukčnej a následne aj do *evalvačno - interpretačnej* etapy testového merania. Na ilustráciu skúsenosti je vhodné uviesť: **nepravdivé a verejnosť zavádzajúce interpretácie bývalého ministra školstva SR o tzv. „zlepšeníach“ vedomostí deviatakov v školskom roku 2009/2010**. Ak sa zo súboru testových úloh zostaví test, ktorého účel je hneď na začiatku problematický, často vznikne nevhodný test aj napriek tomu, že jednotlivé úlohy sa môžu javiť ako „bezproblémové“. Test môže byť obsahovo nevyvážený, nevalidný a nereliabilný. Jednotlivé testové úlohy vykazujú nevhodné psychometrické vlastnosti, obťažnosť testu je spravidla neznáma a test môže byť aj časovo

náročný na vyriešenie. Vyhnúť sa týmto nedostatkom znamená zamerať sa najskôr na objasnenie metodologických otázok pedagogického zmyslu testovania žiakov a vytvoriť tak konzistentnú, koncepčnú predstavu zamýšľaného testového merania.

Škoda, že metodologicky priechodnejší a aj pedagogicky koncepčný pohľad na testovanie a kvalitu testov si dodnes neosvojili autori celoštátneho testovania žiakov 9. ročníka ZŠ. Ich východisková myšlienka, že celoštátne testovanie je meraním, ktoré nahrádza prijímacie skúšky na stredné školy a súčasne aj poskytuje validné a reliabilné informácie o kvalite základného vzdelania na úrovni školského systému, je neuskutočniteľnou chymérou. Každoročné testovanie populácie žiakov ZŠ opakovane odráža pokrytie myšlienky pedagogického merania v podobe zamieňania dvoch naprosto rozdielnych entít testovania - pohľadu do budúcnosti žiaka (NR-test a predikčná validita testu) vs. pohľadu do minulosti žiaka (CR-test a kurikulárna validita testu). Následné rozhodovanie o deviatkoch na základe výsledkov pokryveného testovania preto žiaľ postráda pedagogický zmysel. Dobré však vyhovuje, hodí sa, na každoročné byrokratické „zúradovanie“ populácie žiakov, ktorá opúšťa naše ZŠ. Čo vyznieva ako „pedagogický folklór“ odrážajúci potrebu „presunúť“ deviatkov na stredné školy. Miera konzistencie rozhodnutí, ktoré sa každoročne vykonávajú na základe výsledkov testovania z dvoch školských predmetov vo väzbe na riadenie školského systému je neznáma a pravdepodobne ani nikomu nechýba. A dlhodobo je zjavná aj skutočnosť, že v celoštátnom testovaní sa nerealizuje ani elementárna snaha, či potreba *skladat' účty daňovým poplatníkom*. Súčasný trendy v oblasti teórie edukometrie a praktického merania výsledkov školského vzdelávania poskytujú celkom iné videnie účelu testového merania. Ide predovšetkým o:

- Testovanie tzv. **pridanej hodnoty** škôl v oblasti rozvoja gramotností (funkčnej, čitateľskej, matematickej, prírodovednej, finančnej...) a rozvoja vyšších poznávacích funkcií žiakov, nie školských predmetov, faktografie a pamäte.
- Testovanie zo zámerom **skladat' účty daňovým poplatníkom**.
- Testovanie zo zámerom školy **skladat' účty** svojim zákazníkmi.
- Preferovanie **formatívneho** testového hodnotenia pred **sumatívny**.
- Preferovanie tzv. **autentického hodnotenia a samohodnotenia**...

Summary: *In this article the reader can find ways of evaluating the purpose and quality of the test and measurement status (level) of pupil literacy at school (in a year group, class).*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BYČKOVSKÝ, P.: Základy měření výsledků výuky. Praha : ČVÚT, 1983.
- BURJAN, V.: Tvorba a využívanie školských testov v pedagogickej praxi. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-228-6
- FERJENČÍK, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak skoumat lidskou duši. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6
- HENDL, J.: Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1
- HUDECOVÁ, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. In Pedagogika, roč. 54, 2004, s. 274-284.
- CHRÁSKA, M.: Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- ROSA, V.: Metodika tvorby didaktických testov. Bratislava : ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-32-3
- SIHELSKÁ-KÖBÖLOVÁ, E.: Metodika zisťovania čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : MPC, 2008. Interný materiál.
- 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.: Môže MONITOR 9 nahradiť prijímacie skúšky: ani ryba ani rak In: Pedagogické rozhľady, roč. 16, 2007, č. 2, s. 1 - 4. ISSN 1335 - 0404
- SIHELSKÝ, B.: Ako robiť pedagogický výskum. 4. kapitola: Meranie a kvantifikácia premenných. Banská Bystrica : MPC, 2008.
- SIHELSKÝ, B.: Ako robiť pedagogický výskum. 5. kapitola: Metódy získavania údajov - metódy skúmania. Banská Bystrica : MPC, 2008.
- VALENT, M.: Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate. In: Pedagogické rozhľady, roč. 16, 2007, č. 5, s. 14 - 17. ISSN 1335 - 0404

A celkom na záver ešte krátky pohľad späť. Zrekapitulujeme, čo sme v predchádzajúcich častiach príspevku s názvom „*Ako poznávať (skúmať) fenomén gramotnosti žiakov*“ našim čitateľom priblížili. V prvom príspevku (Pedagogické rozhľady č. 5/2009) sme najskôr prezentovali kritický pohľad na príčiny existencie a príčiny stúpajúceho trendu rastu tzv. *rizikovej populácie* žiakov, ktorí ako „negramotní“ každoročne opúšťajú naše ZŠ. Následne sme gramotnosť človeka sme priblížili ako fenomén jeho celoživotného rozvoja.

V druhom príspevku (Pedagogické rozhľady č. 1/2010) čitateľ nájde základné spôsoby ako spoznávať pedagogickú realitu a východiská metodológie poznávania (skúmania) pedagogickej reality so zámerom rozvíjať gramotnosť žiakov ZŠ.

Úskalia a možnosti uplatnenia experimentálnej metódy v pedagogickom riadení rozvoja gramotnosti žiakov na škole (v ročníku, triede) sme priblížili v Pedagogických rozhľadoch č. 2/2010. V príspevku sme objasnili koncept experimentálnej metódy a uviedli základné požiadavky na uskutočnenie validného pedagogického experimentu. Prezentovali sme základné prístupy v riadení jedno a viacfaktorových experimentov a na konkrétnych ilustráciách sme uviedli 3 techniky uskutočnenia experimentov, vrátane ich vyhodnotenia.

Vo štvrtom príspevku (Pedagogické rozhľady č. 3/2010) sme sprístupnili prvú, teoretickú časť metodiky na uskutočnenie testového merania čitateľských zručností žiakov 1. stupňa ZŠ. Metodika reflektuje konceptuálny rámec čitateľskej gramotnosti v dizajne štúdie PIRLS 2006. V príspevku sme prezentovali etapu plánovania a etapu *konštruovania* testu na meranie čitateľských zručností.

V predchádzajúcom a dnešnom článku sme priblížili druhú, empirickú časť metodiky testového merania čitateľských zručností žiakov ZŠ. Uviedli sme konkrétne výskumné zistenia z etapy pilotného overovania testu. Položkovou analýzou, zdôvodnením validity, vyčíslením reliability a celkovej obtiažnosti testu ČZ sme uzavreli koncept metodológie poznávania (skúmania) rozvoja gramotnosti žiakov v školskej praxi.

Nejednu potopenú ideu by
bolo možné zachrániť, keby sa
ľudia nebáli toho, že sa pri jej
záchrane namočia.

J. Bily

VPLYV KONCEPCIE MASTERY LEARNING NA VYUČOVANIE ODBORNÉHO PREDMETU

Iveta Bindzárová, Stredná odborná škola, Veľký Krtíš

Anotácia: Príspevok pojednáva o jednom školskom experimente zameranom na skúmanie vplyvu koncepcie mastery learning na výsledky vyučovacieho procesu v predmete sieťové technológie na Strednej odbornej škole vo Veľkom Krtíši.

Kľúčové slová: koncepcia mastery learning, vedomosti, postoje, zručnosti, čas.

Každý, kto prichádza do styku so školským vzdelávaním si určite uvedomuje, že tento proces je závislý od veľkého množstva faktorov, ktoré do tohto procesu vstupujú. Moderná pedagogika sa týmito vstupnými faktormi intenzívne zaoberá, študuje ich a snaží sa ich objasňovať a vysvetľovať. Vo svojom príspevku sa zameriavam na preskúmanie vplyvu koncepcie vyučovania **mastery learning** na výsledky vyučovacieho procesu, konkrétne na vedomosti a zručnosti žiakov v strednej škole v predmete sieťové technológie.

Teoretická analýza koncepcie vyučovania mastery learning

Koncepcia vyučovania **mastery learning** patrí medzi moderné koncepcie vyučovacieho procesu. Vychádza z dvoch základných predpokladov:

- zvládnutie, osvojenie si nejakého súboru poznatkov či schopností je teoreticky možné u všetkých žiakov, všeobecne u všetkých vzdelávajúcich sa subjektov,
- ak má žiak vhodne vytvorené podmienky a optimálne prispôsobený spôsob a čas vyučovania, zvládne predpísané učivo.

Každý žiak si osvojí učivo na úrovni dokonalého osvojenia, tzv. mastery. Úroveň tohto osvojenia predstavuje 80 - 90 % predpísaného učiva. Základnou myšlienkou tejto koncepcie je snaha dokázať, že neexistujú „dobrí žiaci“ a „zlí žiaci“. Bloom (ako jej autor) uvádza, že existujú žiaci, ktorí sa učia rýchlejšie a žiaci, ktorí sa učia pomalšie, potrebujú viac času na zvládnutie zadanej úlohy. Väčšina žiakov v priebehu vzdelávacieho procesu dosahuje podobné výsledky, avšak len za predpokladu, že sa pre nich vytvorí vhodné podmienky. Individuálne rozdiely medzi žiakmi sú relatívne konštantné, sú skryté a často skresľujú pochopenie rozdielov v učení. Pritom je Bloom presvedčený, že individuálne rozdiely v učení sa sa u žiakov prejavujú už pomerne skoro, od tretieho ročníka a zväčšujú sa v priebehu školských rokov. Prameňom predovšetkým z mimoškolských podmienok života žiaka, a to hlavne z rodinného prostredia (Průcha, 1997). Za rozhodujúci faktor rodinného prostredia vo vzťahu k učebným rozdielom medzi žiakmi je považovaný **charakter a obsah interakcie (vzťahov a komunikácie) medzi rodičmi a deťmi**.

Vyučovanie prebieha najúspešnejšie, keď je učivo rozdelené na malé úseky, jednotky, ktoré sa označujú ako moduly. Modulom môže byť kapitola v učebnici, prípadne jeden tematický celok. Na konci každého modulu sa zadáva didaktický test - autotest, opravujú si ho žiaci sami a je neklasifikovaný. Žiak by nemal prejsť k nasledujúcemu modulu, pokiaľ si neosvojil učivo predchádzajúceho modulu na úrovni „mastery“. Nedostatky v zvládnutí učiva sa odstraňujú hneď, pomocou nápravného učenia, ktoré môže mať rôzne formy.

Dôležité je aj to, že žiaci nie sú hodnotení vo vzťahu k iným žiakom, ale vzhľadom na výkonovú normu.

Keďže sú žiaci po každom module nútení preukázať dokonalé osvojenie si učiva, majú okamžitú spätnú väzbu. Keď učivo zvládnu, narastá v nich postupne dôvera vo vlastné sily. Ak majú žiaci často spätnú väzbu o úspešnom splnení úloh, ich sebaistota, ale aj sebadôvera sa zvyšuje a zároveň narastá aj motivácia, ochota venovať učeniu potrebný čas.

Predmet skúmania

Predmetom môjho skúmania bolo zistiť vplyv koncepcie vyučovania mastery learning na vedomosti, zručnosti a postoje žiakov v 3. ročníku v predmete sieťové technológie. Pri skúmaní som hľadala odpoveď na otázku: **Ako koncepcia vyučovania mastery learning ovplyvní úroveň vedomostí a zručností na predmete sieťové technológie.**

Operacionalizácia premenných

Nezávisle premennou je koncepcia vyučovania **mastery learning**. V experimente som sledovala vplyv tejto koncepcie na vyučovací proces v porovnaní s tradičným spôsobom vyučovania. Na začiatku výskumu som si stanovila, ako budem uplatňovať koncepciu mastery learning a tiež, čo bude pre môj výskum znamenať „tradičná forma vyučovania“. K experimentu som si pripravila **materiály**:

1. Spracovala som učebné texty do štyroch kapitol, ktoré som rozdelila do deviatich lekcí.
2. K nim som vypracovala prezentácie, ktoré mi uľahčovali výklad učiva.
3. Každá lekcia bola doplnená o autotest.
4. Zostavila som dva priebežné didaktické testy a jeden záverečný.
5. Na overenie zručností a času vykonávania zručností som spracovala pracovné listy.
6. Postoje som zistovala prostredníctvom dotazníkov a ankiet.

Vychádzajúc z teórie mastery learning, stanovila som si pravidlá pre aplikáciu danej koncepcie do svojho vyučovania (Turek, 2005). Vyučovacia hodina v experimentálnej skupine potom prebiehala nasledovne:

1. Žiakom bol podaný výklad učiva (využila som prezentáciu).
2. Dostali čas potrebný na preštudovanie učebného textu (učebné texty mali k dispozícii v elektronickej forme).
3. Po samoštúdiu vypracovali zadané úlohy, príp. vykonávali ďalšie zručnosti (zadané v učebnom texte).
4. Na záver si overili naštudovanú látku v autoteste, ktorý si sami opravovali.

Vyučovacia hodina v kontrolnej skupine prebiehala tradičnou formou výučby:

1. žiakom bol poskytnutý výklad s využitím pripravenej prezentácie,
2. žiaci spracovávali zadané úlohy,
3. nemali k dispozícii učebné texty, využívali iba prezentácie,
4. neoverovali si získané vedomosti na záver hodiny v auto-testoch.

Pri výskume som sledovala tieto **závislé premenné**: vedomosti, postoje, zručnosti, čas na vykonávanie úloh. Jednotlivé premenné som ďalej operacionalizovala. Závislú premennú **vedomosti** určujú: pamätanie si pojmov, porozumenie, aplikácie získaných vedomostí. Využila som časť Bloomovej taxonómie: zapamätanie - porozumenie - aplikácia. **Zručnosti** pre mňa znamenali praktické činnosti a modelovanie pomocou softwaru (ďalej len SW). Závisle premenná **čas na vykonávanie praktických činností** bola určená časom na vykonanie zadanej praktickej činnosti, jej úplné alebo aspoň čiastočné zvládnutie a časom modelovania pomocou SW.

Výskumné metódy

Meranie jednotlivých metód som uskutočnila prostredníctvom závisle premenných:

- **vedomosti** - didaktické testy (testové úlohy na zapamätanie a porozumenie),
- **zručnosti a čas na vykonávanie praktických činností** - pracovné listy.

Výskumná vzorka

Tento experiment som aplikovala v jednej triede tretieho ročníka, u žiakov, ktorí si vybrali voliteľný predmet Sieťové technológie. Trieda sa delí na dve skupiny, vyučovanie je organizované vo forme dvojhodinových cvičení. V jednej skupine som postupovala tradičnou formou - išlo o kontrolnú skupinu, ktorá mala označenie **trieda B**. V druhej skupine som použila vyučovaciu koncepciu mastery learning - experimentálna skupina, označená ako **trieda A**.

Výsledky pedagogického skúmania

Vedomosti

Jedným z cieľov výskumu bolo zistenie ako koncepcia mastery learning ovplyvní úroveň vedomostí v predmete sieťové technológie. Na zistenie platnosti tohto tvrdenia som si stanovila hypotézu:

H1: Priemerné skóre testu vedomostí žiakov triedy A je vyššie ako priemerné skóre triedy B

H₀1: Priemerné skóre testu vedomostí žiakov triedy A je rovnaké ako priemerné skóre triedy B

Premennú **vedomosti** určujú - pamätanie si pojmov, porozumenie, aplikácie získaných vedomostí. Tmi umožnilo rozložiť hypotézu H1 na podhypotézy:

H1.1: Priemerné skóre pojmového testu žiakov triedy A je vyššie ako priemerné skóre triedy B,

H1.2: Priemerné skóre testu porozumenia (riešenie logických úloh) žiakov triedy A je vyššie ako priemerné skóre triedy B. Tretiu podhypotézu som neformulovala z dôvodu, že v sledovanom období - období experimentu - ešte neboli testované aplikácie získaných vedomostí.

Na testovanie premennej **vedomosti** som vytvorila dva priebežné didaktické testy a jeden záverečný. Priebežné didaktické testy tvorilo 10 položiek a záverečný test obsahoval 20 položiek. Položky na **zapamätanie** boli v teste vyznačené ako položky skupiny **S1** a položky na **porozumenie** ako **S2**.

Položky testov boli viacerých typov - uzavreté, otvorené, doplňovacie a tiež aj prirad'ovacie.

Na testovanie bolo použité Studentovo t-rozdelenie. Výsledky testovania premennej **vedomosti** som zhrnula do nasledovnej tabuľky 1.

Typ otázok	<i>t stat</i>	<i>t krit</i>	rozhodnutie o hypotéze	signifikantnosť
S1	2,23	1,99	neprijíamam H ₀ 1.1	*
S2	4,95	1,99	neprijíamam H ₀ 1.2	*
DT	3,77	1,99	neprijíamam H ₀ 1	*

Tabuľka 1: Zhrnutie spracovania DT - hypotéza H1

Keďže nulové podhypotézy som neprijala, platili alternatívne podhypotézy, tzn. že som mohla vyjadriť súhlas s platnosťou alternatívnej hypotézy:

H1: Priemerné skóre testu vedomostí žiakov triedy A je vyššie ako priemerné skóre triedy B

Zručnosti

Pri overovaní druhého cieľa, zistiť, ako koncepcia mastery learning ovplyvňuje zručnosti žiakov, som si stanovila hypotézu **H₀2=H2**:

H₀2=H2: Priemerné skóre testu zručnosti žiakov v triede A je rovnaké ako v triede B (testovala som nulovú hypotézu)

Pri spracovávaní som hypotézu rozdelila do nasledovných podhypotéz, ktoré boli tiež nulovými podhypotézami:

H₀2.1=H2.1: Priemerné skóre testu zručnosti v modelovaní pomocou SW žiakov v triede A je rovnaké ako v triede B

H₀2.2=H2.2: Priemerné skóre testu zručnosti v praktických činnostiach žiakov v triede A je rovnaké ako v triede B

Každá úloha bola ohodnotená určitým počtom bodov, preto som mohla výkony žiakov hodnotiť štatistickými metódami ako sú didaktické testy. Na spracovanie som použila štatistickú deskripciu. Postupovala som podobne ako pri testovaní vedomostí. Výsledky meraní zručností sú v nasledovnej tabuľke 2.

Hypotéza	<i>t stat</i>	<i>t krit</i>	rozhodnutie o hypotéze	Signifikantnosť
H₀2.1	0,649	2,073	prijíamam H ₀ 2.1	nesignifikantné rozdiely
H₀2.2	1,490	1,991	prijíamam H ₀ 2.2	nesignifikantné rozdiely
H₀2	prijíamam H ₀ 2		nesignifikantné rozdiely	

Tab. 2: Zhrnutie výsledkov testovania hypotézy H02

Pri testovaní oboch podhypotéz som prijala nulové podhypotézy, a teda prijala som aj platnosť nulovej hypotézy

H₀2=H2:

H₀2=H2: Priemerné skóre testu zručnosti žiakov v triede A je rovnaké ako v triede B

Čas na vykonávanie praktických činností

Poslednú premennú - čas na vykonávanie som testovala tiež pomocou nulovej hypotézy:

H03=H3: Čas na vykonávanie praktických činností je u žiakov triedy A rovnaký ako v triede B

Stanovila som si dve podhypotézy, ktoré boli nulovými podhypotézami:

$H_{\rho}3.1=H3.1$: Čas modelovania pomocou SW je u žiakov triedy A rovnaký ako v triede B

$H_{\rho}3.2=H3.2$: Čas na vykonávanie praktických úloh je u žiakov triedy A rovnaký ako v triede B.

Hypotéza	t stat	t krit (2)	rozhodnutie o hypotéze	Signifikantnosť
$H_{\rho}3.1$	-0,917	2,073	prijíamam $H_{\rho}3.1$	nesifignikantné rozdiely
$H_{\rho}3.2$	-0,916	1,991	prijíamam $H_{\rho}3.2$	nesifignikantné rozdiely
$H_{\rho}3$	prijíamam $H_{\rho}3$	nesifignikantné rozdiely		

Tab. 3: Zhrnutie výsledkov testovania hypotézy $H_{\rho}3$

Keďže pri testovaní oboch podhypotéz boli prijaté nulové podhypotézy, platí hypotéza:

$H_{\rho}3=H3$: Čas na vykonávanie praktických činností je u žiakov triedy A rovnaký ako v triede B

Záver

Mnou realizovaný experiment potvrdil predpoklad, že použitá koncepcia **mastery learning** podstatne ovplyvní závislú premennú **vedomosti**. Overovanie hypotéz o kvalite **zručností a čase ich vykonávania** boli pre mňa zaujímavým testovaním. Veľké rozdiely medzi experimentálnou a kon-

trolnou skupinou som neočakávala. Mój predpoklad, že koncepcia mastery learning nemá vplyv na vykonávanie zručností a čas ich vykonávania sa mi potvrdil. V samotnej teórii k mastery learning jej autori kladú dôraz na to, aby každý žiak dostal na zvládnutie modulu časovú dotáciu, ktorú potrebuje. Pri tejto koncepcii si každý žiak určuje čas, za ktorý je schopný učivo zvládnuť sám; čas nemá význam. V reálnom živote však je pre učiteľa ale aj žiaka čas významnou premennou, preto ma zaujímal výsledok testovania týchto hypotéz.

Koncepcia mastery learning sa javí ako veľmi vhodná forma vyučovania tam, kde sa najväčší dôraz kladie na získavanie vedomostí. V súčasnosti nadobúda svoju novú formu v e-learningu (od školského roku 2009/2010 sa predmet sieťové technológie vyučuje v našej škole e-learningovou formou). Týmto spôsobom sa v budúcnosti zrejme stane najrozsiahlejšou a najprístupnejšou formou vzdelávania, ktorej najvýznamnejším znakom bude dostupnosť z hociktorého miesta pripojeného na internet. Pre nás učiteľov je veľkou výzvou „rozbehnúť“ túto formu vyučovania aj na stredných školách. Jej návratnosť je v budúcich generáciách, ich úspechoch a v kvalite ich života.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLAŠKO, M.: *Inštrukčné listy k systému vyučovania v uzavretom cykle z fyziky (Molekulovo-kinetická teória plynov)*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-081-X
- DAVIS, D a SORRELL, J: *Mastery Learning in Public Schools* online: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/mastlear.html>
- Efektívne učenie ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3
- FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6
- GAVORA, P., MAREŠ J.: *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-88778-25-5
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9
- KÖBÖLÖVÁ, E., RÖTLING, G., SIHELSKÝ, B.: *Průručka na uskutočnenie pedagogického prieskumu*. B. Bystrica : MPC, 2006. ISBN 80-8041-490-4
- LUKÁČOVÁ, D.: *Vzdelávací štandard v technickej výchove, (2008-05-10)* online: <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102645&CAI=2153>
- NOVÁK, M.: *Metodológia pedagogického výskumu*. B. Bystrica : MPC, 2004. ISBN 80-8041-443-2
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7367-047-X
- SIHELSKÝ, B.: *Ako robíť pedagogický výskum. Interná publikácia*. B. Bystrica : MPC, 2008.
- SIHELSKÝ, B.: *Ako tvoriť didaktické testy. Interná publikácia*. B. Bystrica: MPC, 2005.
- SIHELSKÝ, B.: *Ako vytvoriť vyučovací projekt*. B. Bystrica : MPC, 2005. ISBN 80-8041-441-6
- ŠVEC, Š.: *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky* (elektronická forma)
- ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8
- TUREK, I.: *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava : MC, 1995. ISBN 80-88796-99-7

Summary: This paper presents a school experiment aimed at investigating the impact of the concept of mastery learning on the results of the learning process in the subject of Networking Technologies at the Secondary Vocational School in Veľký Krtíš.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

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

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),

ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),

Autoevalvácia školy, Riadenie školy.

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity podľa § 47. ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov.

Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1800 znakov).

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

Redakcia

INOVATIVNÍ APLIKACE HERNÍ TERAPIE VE ŠKOLE

Jaroslava Raudenská, Fakultní nemocnice Motole, Praha

Martin Raudenský, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

Alena Javůrková, Fakultní nemocnice, Královské Vinohrady, Praha

Anotace: Práce ukazuje možnosti aplikace herní terapie u emočních a behaviorálních problémů ve škole na bázi zahraničních zkušeností. Škola je ideální prostředí, které může nabízet herní terapii v raném stádiu problémů. To umožní vyšší úspěch jejich řešení ve spolupráci herního terapeuta s pedagogy a dalšími psychoterapeutickými pracovišti mimo školu.

Klíčová slova: hra, herní terapie, škola.

Úvod

Hra je pro dítě univerzálním a přirozeným vyjádřením. Je možné ji užít ve výchově, vzdělávání i v psychologickém ovlivňování zdravých jedinců (tzv. psychagogie) (Dytrtová, 2002; Raudenský, 2008). Pro dramatický nárůst násilí v chování žáků, závislosti, emočních poruch, dysfunkčního fungování rodin a dalších společenských problémů stoupá i potřeba psychologického poradenství ve škole. Proto je možné hru užít i v psychoterapii (Raudenská, Raudenský, Javůrková, 2010). Každé užití hry není psychoterapií. Tou se hra stává v cíleně zaměřeném uplatnění k vyvolání psychoterapeuticky účinných duševních změn zejména v období od předškolního po mladší školní věk.

Hra se v psychoterapii užívá od 20. let 20. století. Vychází z dynamicky orientovaných psychoterapeutických přístupů, na klienta orientované terapie a kognitivně-behaviorální terapie. Od konce 80. a počátku 90. let 20. století se aplikuje v eklektickém pojetí (Gontard a Lehmkühl, 2003; Knell, 1998; Ryan, 1999). Herní terapie ovlivňuje chování, ujasňuje sebekoncepci dítěte, pomáhá vytvářet zdravé vztahy, umožňuje zdravější způsob komunikace a zvyšuje emoční odolnost dítěte. V herní terapii dítě vstupuje do dynamického vztahu s herním terapeutem, který mu dovolí vyjádřit, objevit a pochopit problémy a bolestivé zkušenosti.

Škola si herního terapeuta najímá, nebo je jejím kmenovým zaměstnancem. Herní terapii v zahraničí provádějí kliničtí psychologové, kteří mají absolvovaný výcvik v herní terapii. Speciální výcvik v herní terapii nabízí Velká Británie (<http://www.bapt.info/>), Německo, USA, Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Slovinsko, Španělsko a Francie. V ČR speciální výcvik v herní terapii neexistuje, ale částečně ho pokrývají psychoterapeutické výcviky. Ve škole se herní terapie nazývá spíše herní poradenství, herní program, poradenství s hračkami, či emoční vývoj pomocí hry. Změna názvu ale ovšem nemění

Miloslava Ďurníková: Portrét



léčebný charakter hry (Drewes, 2001).

Efektivitu herní terapie ukazuje metaanalýza 100 kontrolovaných studií publikovaných v letech 1953-2000 v USA u 3263 dětí s průměrným věkem 7,1 roku s různými klinickými potížemi (úzkostné a fobické potíže, poruchy chování, deprese, sexuální zneužívání, posttraumatická stresová porucha) (Bratton et al., 2005; Ray et al., 2001). Studie prokázaly efektivitu herní terapie napříč věkem, pohlavím a klinickými problémy.

Protože jsou zkušenosti s aplikací herní terapie ve škole zatím pouze zahraniční, článek ukazuje možnosti, jak by bylo možné aplikovat herní terapii v podmínkách naší základní školy.

Aplikace

Herní terapii v zahraničí provádějí kliničtí psychologové, kteří mají absolvovaný výcvik v herní terapii. Protože u nás výcvik v herní terapii neexistuje a částečně ho překrývají psychoterapeutické výcviky, mohl by herní terapii provádět školní psycholog s ukončeným psychoterapeutickým výcvikem. Jinak by se herní terapie mohla stát nedostupnou.

Děti chodí do školy každý den. Pro ty, které trpí emočními potížemi a poruchami chování, může být škola institucí, která nabízí herní terapii. Jako první na potíže dětí upozorní učitel, který také děti na rozhovor s herním terapeutem odesílá. Herní terapie ve škole pomáhá dítěti:

1. zvládnout nepříjemné životní události a traumata (doma například deprivace, násilí, incest, ve škole například šikana a agrese);
2. utvořit zdravější vztah mezi učitelem a dětmi;
3. snížit emoční, behaviorální a sociální problémy negativně ovlivňující vzdělávání;
4. zlepšit adaptaci dítěte ve třídě;
5. zlepšit komunikaci a emoční zdatnost. Herní terapeut poskytuje i rady učitelům a pomáhá implementovat některé izolované herní techniky do vyučování.

Protože je škola známé a bezpečné prostředí pro děti i rodiče, může být herní terapie dostupná pro všechny děti, které by ji mohly potřebovat. Ve škole může oslovit více dětí, než v institucích mimo školu. Herní terapie se ve škole provádí v těchto případech:

1. adaptace dítěte na nástup do školy (ve spolupráci s mateřskými školami);
2. adaptace dítěte při přestupu z/do jiné školy (přestěhování se);
3. pro korekci vztahů mezi dítětem a učitelem, ale také například mezi dětmi navzájem;
4. pro sebevyjádření dítěte, které se z různých důvodů nemůže vyjádřit verbálně;
5. pro abreakci napětí, konfliktních situací, řešení naléhavých vlastních problémů, nepohody;
6. pro behaviorální změnu: je posilováno pozitivní chování, například klidné chování v situaci, kdy je dítě nepřiměřeně

úzkostranné (zkoušení, kontakt s vrstevníky atd.),
7. pro změnu postojů (Raudenská, Raudenský, Javůrková,
2009).

Konkrétní postup

K poskytování herní terapie ve škole potřebuje škola účelně a příjemně zařízenou místnost, tj. hernu, která je přístupná každý den, nebo týden a to vždy ve stejnou dobu. Je plná hraček a herního materiálu a zve ke hře. Dále je to pravidelný čas určený ke schůzkám herního terapeuta, učitelů, výchovných poradců, vychovatelů a rodičů k rozhovorům, námětům, doporučením žáků k herní terapii, diskuzi o jednotlivých případech, atd.

Škola by měla akceptovat následující požadavky nutné k aplikaci herní terapie ve škole. Především je to diskretnost a důvěra, tzn., že herní terapie je soukromá záležitost dítěte, která mu umožňuje pocity bezpečnosti k vyjádření obtížných a bolestivých zkušeností. Dále je to konzistence, což znamená, že herní terapie se vždy koná ve stejnou dobu, den a ve stejné místnosti. Je důležité, aby škola z různých důvodů čas herní terapie neměnila, nebo nerušila. Herní terapeut, učitel a rodiče se zavazují dítěti pomoci, což znamená trpělivost a důvěru. Herní terapie vyžaduje, aby byli v terapii zainteresováni učitel i rodiče dítěte. V neposlední řadě je to souhlas. Před tím, než se herní terapie s terapeutem začne ve škole provádět, musí dát rodiče (nebo jiný dospělý pečující o dítě) k herní terapii písemný souhlas. Také dítě dává verbální souhlas se započatím herní terapie, což je zaznamenáno.

Herní terapie má obvykle standardní postup:

1. doporučení učitelem;
2. navázání spolupráce herního terapeuta s učitelem, rozhovor;
3. konzultace s rodičem (nebo opatrovatelem, který má dítě v péči);
4. diagnostika dítěte;
5. herní terapie, ve které jsou užity různé herní techniky, například: maňásci k modelování chování a hraní rolí (Landreth, 2002), kreativní pohyb, hra s hlínou a s pískem (Kalf, 2003) a další;
6. pravidelné hodnocení terapie s dítětem;
7. pravidelné hodnocení terapie s rodičem;
8. pravidelné hodnocení terapie s učitelem;
9. doba trvání je obvykle do 12 setkání, pokud jsou problémy rezistentní, může být terapie delší. Dítě se s terapeutem setkává jedenkrát za týden ve stejný čas, den a ve stejné

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRATTON, S. RAY, D. RHINE, T. JONES, L.: The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2005, roč. 36, č. 4, s. 376-390.
- DREWES, A.: The possibilities and Challenges in Using Play Therapy in Schools. In DREWES, A., CAREY, L. J., SCHAEFER, CH.: (Eds) *School-Based Play Therapy*. New York: John Wiley and Sons, 2001, s. 41-61.
- DYTRTOVÁ, K.: *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem.: PF UJEP, 2002.
- GONTARD, A., LEHMKUHL, G.: Play therapy-psychotherapy with play as the medium: I. General introduction, psychoanalytic and client-centered approaches. In *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, 2003, roč. 52, č. 1, s. 35-48.
- KALFF, DM.: *Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche*. Temenos Press: Cloverdale, CA, 2003.
- KNELL, SM.: Cognitive-Behavioral Play Therapy. In *Journal of Clinical Psychology*, roč. 27, 1998, č. 1, s. 28-35.
- LANDRETH, G.: *Play Therapy: The Art of the Relationship*. New York: Brunner-Routledge, 2002.
- RAUDENSKÝ, M.: *Hra v grafickém umění*. Ústí nad Labem.: FUD UJEP, 2008.
- RAUDENSKÁ, J. RAUDENSKÝ, M. JAVŮRKOVÁ A.: Teoretické pojetí hry v psychologii a kultuře. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2009, roč. 9, č. 4, s. 126-134.
- RAUDENSKÁ, J. RAUDENSKÝ, M. JAVŮRKOVÁ A.: Praktické využití hry u dětí i dospělých. In *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 10, 2010, č. 1, s. 108-117.
- RAY, D. BRATTON, S. RHINE, T. JONES, L.: The effectiveness of play therapy: Responding to the critics. In *International Journal of Play Therapy*, 2001, roč. 10, č. 1, s. 85-108.
- RYAN, V.: Developmental Delay, Symbolic Play and Non-Directive Play Therapy. In *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1999, roč. 4, č. 2, s. 167-185.

Summary: The article show possibilities of play therapy application in emotional and behavioral problems in school based on foreign experiences. The school is ideal environment, which can offer play therapy in early period of problems. That allows higher success of their solution in cooperation play therapist with teachers and another psychotherapeutical working places.



Miloslava Ďurníková: Hráč na saxofón

herně, což je pro rozvoj vztahu mezi nimi velmi důležité;
10. zakončení, které je z psychoterapeutického hlediska zásadním momentem a trvá i několik setkání. Předčasné, náhlé a neplánované ukončení herní terapie je pro dítě škodlivé;
11. závěrečná diskuze s učitelem.

Závěr a doporučení

Článek upozorňuje na možnosti užití herní terapie ve škole. Praktické návrhy a příklady mohou inspirovat vedení škol k zavedení herní terapie, protože aplikace jsou zatím pouze zahraniční. Nezbytným předpokladem pro provádění herní terapie herním terapeutem je absolvování psychoterapeutického výcviku. Pokud by byla herní terapie běžně dostupnou aktivitou ve škole, potom by mohla mít pozitivní terapeutický vliv na emoční a behaviorální problémy dítěte již v ranné fázi jejich vzniku.

AKÉ VÝCHOVNÉ PRÍSTUPY UPLATŇUJÚ RODIČIA DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA A EMOCIONÁLNYMI ŤAŽKOSŤAMI?

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

Anotace: Práca pojednáva o špecifikách výchovného vedenia rodičov detí s ťažkosťami v oblasti správania a problémami v emocionálnom vývine. Analyzuje tiež mieru seba - účinnosti detí poradiť si s náročnými životnými situáciami z pohľadu hodnotenia ich rodičov i detí samotných. Štúdia analyzuje pohľad na charakteristické osobnostné atribúty detí a ich rodičov.

Kľúčové slová: deti s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami, rodičovské výchovné štýly, seba-účinnosť, rodina.

Na vzniku a pretrvávajúci disocálnych foriem správania prerastajúcich do porúch správania detí a mladistvých sa podieľa súbor viacerých činiteľov: činitele osobnosti dieťaťa, faktory rodinného prostredia a širšieho sociálneho prostredia - rovesnícke skupiny detí, triedny kolektív, škola (Matoušek 1996, Smiková 2002).

Rovnako pri emocionálnych ťažkostiach detí sú kľúčovými činiteľmi osobnostné faktory dieťaťa, no udržiavajúcimi faktormi v predškolskom či mladšom školskom veku sú aj nesprávne výchovné vzorce správania rodičov a neadekvátne štýly rodičovskej výchovy (Melgosa 2001).

Rodina je z hľadiska socializácie najvýznamnejšou súčasťou spoločenskej mikroštruktúry, ktorá sprevádza človeka všetkými životnými fázami. Medzi *základné funkcie, ktoré rodina plní, patrí samotná príslušnosť - teda členstvo v nej, ekonomická podpora, vzdelávanie, socializácia a ochrana svojich členov* (Patterson 2002). Rodičovská starostlivosť patrí medzi najsilnejšie faktory ochrany a prevencie antisociálneho správania študentov (Morrison, Robertson, Laurie, Kelly 2002).

Za istých okolností sa nevhodné a nepodnetné rodinné prostredie stáva jedným z kľúčových spúšťacích faktorov a tiež udržiavacích činiteľov problémového správania detí a mládeže. Riziko pritom môžu predstavovať samotní **rodičia - problematickí jedinci** (citovo labilní, asociálni, v kríze a pod.), ktorí nie sú schopní byť pre dieťa pozitívnym vzorom ani adekvátne plniť rodičovskú úlohu. Iným príkladom sú **neúplné rodiny**, v ktorých chýba mužský či ženský vzor správania a ktoré kladú nadmernú záťaž na jedného rodiča pri výchove detí. Ďalším typom problémovej výchovy je **spôsob výchovného vedenia**, pri ktorom sa neprihliada dostatočne na fyzické a psychické potreby detí, dochádza k citovému zanedbaniu a živoreniu (deprivácii) a deti samotné nie sú schopné nadväzovať hlbšie citové vzťahy. Podľa Matouška (1996) alarmujúcim, hoci akoby „skrytým“ a málo prezentovaným javom sa stáva **stúpajúci počet problémových detí pochádzajúcich z úplných rodín, dobre materiálne zabezpečených. Dieťaťu v týchto rodinách však chýba pocit, že je dôležité a pre rodičov významné**. Najhorší model poskytujú tieto rodiny práve vo vzťahu k tráveniu voľného času - prevláda pasívne sledovanie televízie, absencia vzájomnej komunikácie, stretávanie sa doma až neskoro večer. Deti zažívajú v rodinnom prostredí nudu, svoj voľný čas nevedia primerane tráviť a z dôvodu hodnotovej prázdnoty sa uchýľujú aj k okamžitému uspokojovaniu potrieb a deštruktívnemu správaniu. Prezentovaný model výchovy by sa dal nazvať termínom „*nedostatok záujmu*“. Podľa Melgosa (2001) je

dieťa v tomto prípade vnímané rodičmi ako prekážka a obmedzenie v prežívaní vlastného života.

Vzhľadom nato, že v našom prieskume nás najviac zaujímal spôsob výchovného vedenia detí s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami, ktoré sme riešili v rámci CPPPaP formou skupinových terapií, študovali sme teoretické domáce i zahraničné odborné štúdie analyzujúce spôsoby výchovných rodičovských štýlov a ich vplyv na ďalší vývin, prežívanie a správanie detí.

Termín *spôsob výchovy*, poprípade *výchovný štýl*, vyčleňuje zo zložitého súboru výchovných procesov kľúčové momenty: najmä emocionálne vzťahy dospelých a detí, ich spôsob komunikácie, veľkosť požiadaviek kladených na dieťa, spôsob ich kladenia a kontroly. Prejavuje sa tiež voľbou výchovných prostriedkov a spôsobom reagovania dieťaťa na ne (Čáp, 2001).

Základné delenie rodičovských štýlov výchovy je možné vymedziť podľa *miery kontroly, ktorú rodičia deťom v rámci výchovného vedenia zabezpečujú a miery emocionálnej podpory, ktorú deťom poskytujú*. Tak vznikajú nasledujúce štýly výchovy:

- **Benevolentný štýl výchovy** - deti dostávajú veľkú citovú podporu, ale takmer žiadnu kontrolu; takéto deti bývajú tvorivé, ale nieisté a podľa Ronenovej (2000) nedostatočná kontrola plodí u detí negatívizmus až agresivitu a často i neposlušnosť.
- **Autoriatívny štýl výchovy** - snaha nadmerne ovládať dieťa bez poskytnutia citovej opory, u detí vyvolávajúca nárast úzkosti, strachu, zníženie sebadôvery a sebadôvery, môže viesť k depresiám. Autoritatívne vedené deti sú podľa Melgosa deti s najvyšším percentom kriminality a agresivity, trpiace komplexmi menejcennosti.
- **Výchovné vedenie bez záujmu** - vysokú mieru benevolencie sprevádza nízka miera emocionálnej podpory, pri ktorej deti trpia citovou depriváciou a v podstate nie sú schopné trvalých vzťahov, lásky a potešenia z akejkoľvek práce (Lucasová 1997).
- **Demokratický výchovný štýl** - s vysokou mierou kontroly a vysokou mierou emocionálnej podpory sa javí ako najúčinnejší spôsob výchovného vedenia. Výchova sa odohráva na pozadí kvalitného rodinného dialógu, dieťa cíti, že je prijímané a vhodným výchovným vedením si buduje pozitívny vzťah k sebe, rodičom i hodnotám.

Optimálny výchovný štýl je potrebné dlhodobo udržiavať, pretože na deti negatívne vplyva striedanie spôsobov výchovy. Medzi ne radíme najmä *nejednotnosť vo výchovnom pôsobení* rodičov - tzv. dvojkoľajná výchova, ale i *konflikty*

a hádky medzi rodičmi, nadmerné zaoberanie sa ekonomickou stránkou života (napr. z dôvodu nezamestnanosti alebo nadmerného upriamania sa na prácu a na materiálne zabezpečenie rodiny), kým deti zatiaľ unikajú z centra pozornosti rodičov (Čech, 2002). Hoci sa na Slovensku 40% manželstiev rozvádza, Čech (2002) zistil, že pozitívny vzor rodičovských autorít, a teda i potreba funkčných rodín sa javí byť významným preventívnym faktorom v boji proti sociálno-patologickým javom. Matějček (1996) podporuje toto tvrdenie názorom, že ak dieťa dostalo veľa dobrého na úrovni vzťahov a modelov správania v útlom detstve, tak je len veľmi málo pravdepodobné, že by sa mohlo „skazit“ výlučne vplyvmi, s ktorými sa stretá napríklad v škole.

Prieskum

V rámci preventívnej a terapeutickú práce v CPPPaP v Spišskej Novej Vsi sme v školskom roku 2009/2010 vytvorili podľa požiadaviek škôl a rodičov 3 skupiny detí s ťažkosťami v oblasti správania (najčastejšie šlo o diagnostikované poruchy správania) a emocionálneho vývinu. Spolu bolo tak do skupinovej práce zaradených 26 detí. Pri prvom rodičovskom stretnutí v októbri 2009 sme realizovali prieskum - na vzorke 26 detí a 26 rodičov (spolu 24 matiek a 2 otcovia), ktorí boli ochotní participovať na prieskume.

Prieskumná vzorka tak pozostávala z 26 detí, žiakov ZŠ - 10 detí bolo žiakmi 1. - 4. ročníka ZŠ a 16 detí žiakmi 5. - 9. ročníka ZŠ. Vzorku dotváralo i 26 rodičov týchto žiakov, z toho 24 matiek a 2 otcovia (Tab. 1).

Pohlavie detí	Počet M	Percento %
muž	19	73
žena	7	27
Pohlavie rodičov	-	-
muž	2	8
žena	24	92

Tab. 1. Rozdelenie prieskumnej vzorky podľa pohlavia

Kategória problému dieťaťa	Počet M	Percento %
Emocionálne problémy - problematické sociálne vzťahy, nadmerná úzkosť, psychosomatické ťažkosti dieťaťa	10	38,5
Hyperaktivita, instabilita, odbrzdenosť	2	7,7
Kombinácia emocion., rodinných problémov i ťažkostí v správaní - impulzivita, emocionálne ťažkosti, neprímerané reagovanie	8	30,7
Poruchy správania	6	23,1

Tab. 2 Rozdelenie prieskumnej vzorky detí podľa špecifikácie problému detí

Prieskumné ciele

1. Primárne nás u rodičov detí zaujímali spôsoby výchovného vedenia, aké uplatňujú pri výchove svojich detí.
2. Ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, ako hodnotia deti s ťažkosťami v emocionálnom vývine a v správaní vlastnú schopnosť účinne si poradiť s problémovými životnými situáciami a ako vnímajú vlastnú osobnosť a osobnosť svojich rodičov - teda charakteristické osobnostné atribúty seba, a tiež osobnosti matky a otca.
3. Rodičov problematických detí sme sa rovnako pýtali, ako vnímajú svoje dieťa, jeho typické povahové vlastnosti, charakteristiky správania a mieru jeho účinnosti poradiť si s problémami.

mami.

Prieskumnú metodiku detí tvorili:

1. Škála sebaúčinnosti (Self-efficacy Scale) - (Košč, Heftyová, Schwarzer a Jerusalem 1993), ktorá skúma úspešnosť v zvládaní náročných situácií.
2. Sémantický diferencál (Osgood 1957, in Kerlinger 1974) zložený z troch pojmov: JA, MŮJ OTEC, MOJA MATKA, ktoré dieťa hodnotilo formou 21 bipolárnych adjektívnych párov v 7 stupňovej škále (príjemný - nepríjemný, šťastný - nešťastný, tvrdý - láskavý, silný - slabý, aktívny - pasívny, príjemný - nepríjemný, uvoľnený - napätý, beznádejný - nádejný, tajomný - všedný, povzbudzujúci - vyčerpávajúci, stabilný - labilný, blízky - cudzí, chladný - srdečný, usporiadaný - chaotický, veselý - smutný, panovačný - ústupčivý, priateľský - nepriateľský, neúprimný - úprimný, spoľahlivý - nespoľahlivý, impulzívny - rozvážny, lenivý - pracovitý).

Rodičia vyplňali prieskumný dotazník zložený z nasledujúcich častí:

1. Sémantický diferencál - JAAKO RODIČ, MOJE DIEŤA - zložený z totožných 21 párov bipolárnych adjektív ako verzia pre deti.
2. Škála sebaúčinnosti (Košč, Heftyová, Schwarzer, Jerusalem 1993).
3. Dotazník PARI - analyzujúci výchovné štýly vo vedení detí, postoje a názory rodičov na správne výchovné vedenie, zachytávajúci celkom 23 faktorov upravených pre potreby CPPPaP.

Výsledky prieskumu

1. Analýzou PARI dotazníka zameraného na hodnotenie výchovných postupov rozdelených do 23 kategórií sme získali nasledujúce zistenia (tab. 3):

Medzi položky s najvyšším skóre, ktoré rodičia označili ako používané výchovné postupy, patrilo: **kamarátstvo a solidarita s deťmi, podnecujúca komunikácia s deťmi, priznanie rovnosti medzi dieťaťom a rodičom, ochranný postoj**, ktorí rodičia voči deťom zaujímajú. Medzi najmenej preferované výchovné štýly rodičov patrili **tendencie urýchľovať vývin, potláčať sexualitu, rodičia vo výchove neprípúšťali ani vlastnú podráždenosť ani snahu zlomiť vôľu dieťaťa**.

Pri porovnaní škály sebaúčinnosti, ako vidia schopnosť poradiť si s problémami a prekážkami samotné deti a ako ich hodnotia rodičia sme zistili, že rodičia vnímajú svoje deti ako signifikantne menej účinné a schopné poradiť si s ťažkosťami ako samotné deti pri hodnotení samých seba (sig. 0,025**; F= 5,315, t%0,084; df=50).

Rodičia teda vyjadrili názor, že riešenia, ku ktorým sa deti uchýľujú, nie sú dostatočne efektívne pre ne samotné, a teda ich hodnotili ako menej úspešných v zvládaní náročných situácií, za aké sa považovali v ich zvládaní samotné deti.

Porovnanie hodnotení pojmov JA - MOJE DIEŤA a JA AKO RODIČ - MOJA MAMA prinieslo v analýze sémantického diferenciálu nasledujúce zistenia:

- Deti hodnotili samé seba, resp. pojem JA ako viac šťastný, usporiadaný (nechaotický) a spoľahlivý; rodičia svoje deti naopak v hodnoteniach vnímali ako viac chaotické, nespoľahlivé a nešťastné.
- V hodnotení pojmov MOJA MAMA (N=26) a JA AKO RODIČ (N= 24 matiek detí) sme zistili, že deti vnímali svoje matky ako signifikantne viac pokojné, príjemné, uvoľnené,

Položka PARI	Priemer M	Percentil z najvyššej hodnoty 20
Využívanie podnecujúcich slov	16,38	82.
Ochranný postoj k dieťaťu	15,38	77.
Dbanie výlučne o rodinu	13,84	69.
Snaha zlomiť vôľu dieťaťa	10,15	51.
Postoj a názor, že rodičia sú mučeníci	15,07	76.
Strach z ublíženia dieťaťa	14,11	71.
Naznačený manželský konflikt	13,53	68.
Prísnosť vo výchovnom vedení	11,38	57.
Podráždenosť pri výchove	10,15	51.
Snaha vylúčiť pôsobenie vonkajších vplyvov vo výchove	13,04	65.
Vynucujúci postoj, že rodičov je potrebné zbožňovať	14,65	73.
Snaha potlačiť agresivitu dieťaťa	11,88	60.
Odmietanie byť len ženou/mužom v domácnosti a pre domácnosť	12,04	61.
Postoj, že rodičia a deti sú si rovní	15,4	77.
Podnecovanie aktivity dieťaťa	12,7	64.
Vyhýbanie sa otvorenej komunikácii s dieťaťom	10,96	55.
Neuznanlivosť, chýbajúca podpora zo strany partnera pri výchove	12,88	65.
Potlačanie sexuality dieťaťa	11,08	60.
Matka = vládca domácnosti	12,08	61.
Miešanie sa do sveta detí	12,92	65.
Kamarátstvo, solidarita s dieťaťom	17,07	85.
Tendencia urýchľovať vývin a skorú samostatnosť dieťaťa	11,46	57.
Nesamostatnosť matky vo výchovnom vedení	14,19	71.

Tab. 3. Analýza PARI dotazníka - výchovné postoje a štýly rodičov k deťom blízke a viac panovačné ako samé seba vidia samotné matky. Tiež pojem JA AKO RODIČ hodnotili ako signifikantne viac podráždený, nepríjemný, napätý, cudzí, ale i viac ústupčivý v porovnaní s hodnotením detí. Matky detí teda napokon na rozdiel od PARI dotazníka v sémantickom diferenciaci priznali istú dávku napätia a nepohody súvisiacu s rolou rodiča, dokonca v hodnotení pojmu JA AKO RODIČ pripustili tieto faktory vo vyššej miere, v akej ju vnímajú ich deti.

V prieskumnej vzorke detí a rodičov sme zistili, že vysoká miera sebaúčinnosti (dosiahnuté vysoké skóre u detí a rodičov) pozitívne korelovala s ich hodnotením pojmov JA (v prípade rodičov pojmu MOJE DIEŤA) ako viac pokojných, šťastných, aktívnych, príjemných, nádejných, povzbudzujúcich, blízkych a veselých v položkách sémantického diferenciaci. Toto zistenie potvrdzuje zistenia samotných autorov škály sebaúčinnosti o jej pozitívnej korelacii s optimizmom a sebavedomím - čím sa dieťa vníma ako viac úspešné v zvládaní života, tým je i viac optimistické, aktívne, príjemné, vyrovnané a šťastné.

Diskusia

Nami zaznamenané výsledky prieskumu prinášajú zistenie,

že veľká časť rodičov (prevažne matiek) detí s ťažkosťami v emocionálnom vývine a s diagnostikovanými poruchami správania uprednostňuje v prístupe k svojim deťom skôr princípy rovnosti rodiča a dieťaťa, čo môže zákonite viesť k veľkej benevolencii vo výchovnom vedení („všetko môžeš...“) alebo k absencii akejkoľvek kontroly („rob si, čo chceš!“). Na nadmerne benevolentný prístup, ale i iné formy nevhodného výchovného vedenia poukazujú i novodobé zahraničné štúdie (Aunola, Nurmi, 2006). Tie uvádzajú, že okrem známych výchovných štýlov odvodených od miery emocionálnej podpory a kontroly rodičov, objavuje sa potreba kontrolovať i tretiu dimenziu, kľúčovú pri výchove detí, a to

psychologickú kontrolu. Autori ňou rozumejú a chápu odnímanie lásky deťom ako výchovný prvok - vzbudzovanie situčných pocitov viny u detí a manipuláciu s dieťaťom. Autori na výskumnej vzorke 196 detí vo veku 5 - 6 rokov zistili, že ich ťažkosti v správaní sa znížili iba v prípade, ak rodičia vo výchove uplatňovali nízku psychologickú kontrolu, a súčasne vysoko kontrolovali správanie detí a podporovali deti emocionálne. V praxi to znamenalo, že sa vo výchove neuchyľovali k manipuláciám, pocitom viny, ale skôr vysvetľovali dôsledky chýb detí v správaní a kontrolovali spôsoby správania svojich detí.

Univerzálny recept na správnu výchovu neexistuje. Dnes už odborníci konštatujú, že výchova nie je len sústavou odmien a trestov, ale deje sa predovšetkým spoložitím a poskytovaním správnych výchovných vzorov. Nič to však nemení na skutočnosti, že rodina naďalej ostáva:

- Činiteľom podnecujúcim začiatky rizikového vývinu jednotlivca - napr. delikvencia a osobnostná rizikovosť rodičov (ako napríklad schizoidita, psychopatia, závislosť rodiča a pod.) či dezintegrácia rodinného systému (rozpad, nefunkčnosť rodiny) výrazne zvyšuje pravdepodobnosť delikvencie detí;
- Činiteľom podporujúcim a udržiavajúcim rizikový vývin detí;
- Spoločenstvom, ktoré spätne nesie dôsledky rizikového vývinu;
- Zdrojom potenciálu pre pozitívnu zmenu rizikového vývinu (Labáth, 2001).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- AUNOLA, K., STATTIN, H., NURMI, J.E. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. In *Journal of Adolescence*. Manchester : Elsevier, 2000. ISSN 0140-1971, p. 205-222.
- Celkový spôsob výchovy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 303-325. ISBN 80-7178-463-X
- ČECH, T. Pozice volného času ve vývoji a kultivaci osobnosti dítěte - efektivní prevence sociálně patologických jevu. In *Mládež a společnost*. ISSN 1335-1109, 2002, č. 2, s. 40-50.
- LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež (možnosti potenciálních změn)*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4
- LUCASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha : Portál, 1997. 208s. ISBN 80-7178-180-0
- MATOUŠEK, O., MATULOVÁ, A., KOPOLDOVÁ, B., CHALUPOVÁ, J., HALÍK, T. *Práce s rizikovou mládeží*. Praha : Portál, 1996. 86s. ISBN 80-7178-089-8
- MELGOSA, J. *Žit' naplno (kniha o dospievani)*. Vrútky: Advent-Orion, 2001. 191 s. ISBN 80-88960-61-4
- MORRISON, G.M., ROBERTSON, L., LAURIE, B., KELLY, J. Protective Factors related to Antisocial Behavior Trajectories. In *Journal of Clinical Psychology*, Manchester: Wiley Company, 2002. ISSN 1097-4679, p. 277-290.
- OSGOOD, C. a kol. The Measurement of Meaning. In KERLINGER, F.N. *Základy výskumu chování: pedagogický a psychologický výskum*. Praha : Academia, 1972. 562s. ISBN 80-7094-335-1.
- PAITTERSON, J. Understanding Family Resilience. In *Journal of Clinical Psychology*, Manchester: Wiley Company, 2002. ISSN 1097-4679, p. 233-246.

RITOMSKÝ, A. *Deskripcia dát pomocou SPSS. Sondy do súčasnej rodiny a domácnosti*. Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, 1999. 215s. ISBN 80-967419-4-2

RONENOVÁ, T.: *Psychologická pomoc deťom v nesnáziach*. Praha : Portál, 1995.160s. ISBN 80-7178-3 70-6

SMIKOVÁ, A.: Porovnávací analýza charakteristik detí s problémovým a neproblémovým správaním. In *Zborník príspevkov Česko-slovenskej konferencie Psychológia v škole 3.-4.10.2002*. Košice: Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, 2002. ISBN 80-7097-497-4, s. 233-239.

Summary: *The study examines the specifics of parenting styles of children with behavior and emotional problems. It also measures the self - efficacy of problematic children in stressed life situations from their parents' view and from their own view. The article also analyzes the specific personal attributes of problematic children and of their parents.*

SKÚSENOSTI S TVORBOU A REALIZÁCIOU UČEBNÝCH OSNOV SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY V RÁMCI ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Ján Žilka, Stredná zdravotnícka škola, Banská Bystrica

Anotácia: *Príspevok hodnotí problematiku tvorby a realizácie literárnej časti vzdelávacieho programu predmetu slovenský jazyk a literatúra v prvých dvoch rokoch reformy školstva.*

KLúčové slová: *štátny vzdelávací program (ŠVP), školský vzdelávací program (ŠkVP), obsahový štandard, výkonový štandard.*

V mojej krátkej analýze som sa sústredil na zhodnotenie procesu prípravy a realizácie ŠkVP v literárnej časti predmetu slovenský jazyk a literatúra v strednej škole. Viedla ma k tomu najmä skutočnosť, že **literárna zložka tohto predmetu bola radikálne zmenená - chronologický (literárno-historický) model nahradilo tzv. žánrové vyučovanie**. Reforma vyučovania literatúry je značnou časťou učiteľskej verejnosti odmietaná, veľa slovenčinárov má s realizáciou nového spôsobu učenia výrazné problémy. V nasledujúcich riadkoch sú prezentované osobné názory a postrehy vyučujúceho, hoci je možné, že podobné skúsenosti majú aj iní učitelia literatúry.

Najdôležitejšou pomôckou pri vypracovaní ŠkVP bol pre učiteľov ŠVP pre gymnáziá a SOŠ, tvorený učebnými osnovami a vzdelávacím štandardom. Jeho obsahový štandard je rozdelený do dvojročných blokov (prvý a druhý, resp. tretí a štvrtý ročník) na 7 tematických modulov (napr. Veľká epická próza) a 28 tematických celkov (napr. Veľká epická próza - druhý román), ktoré sú zostavené na základe žánrovej príslušnosti. Učitelia majú voľnosť pri výbere časového radenia modulov, sú však povinní dodržať ich obsah. Jedinou výnimkou je záverečný obsahový modul (Dejiny umenia a umeleckej literatúry), ktorý ako zhrňujúci prehľad odporúčajú anonymní autori ŠVP zaradiť na záver štvrtého ročníka. Prehľadné tabuľky jednotlivých tematických celkov ŠVP uvádzajú obsah učiva (učebnú látku) s povinnými (štandardizovanými) a odporúčanými spisovateľmi a dielami, cieľové vedomosti, kľúčové kompetencie žiakov a špecifické ciele predmetu. Ku každému tematickému celku sú uvedené výkonové vzdelávacie štandardy s minimálnou a optimálnou úrovňou žiackeho výkonu.

ŠVP v poznámke k tvorbe ŠkVP o obsahovom usporiadaní literárnej časti predmetu uvádza, že je založené na „*vzostupnom rozvíjaní žiakových čitateľských a interpretačných zručností spojeným s osvojovaním si základných teoretických poznatkov o literárnom umení*“. Z filozofie ŠVP je zrejmé, že jeho tvorcovia si od nového modelu sľubujú zmenu vyučovania literatúry od sprostredkovania informácií o spisovateľoch a ich dielach k programu samostatného rozvíjania žiaka na základe podnetov, ktoré mu pripravuje učiteľ. Predpokladajú aj „*rozvoj kooperácie, sociálnych*

väzieb žiaka a schopnosti jeho sebavyjadrenia ústnou a písomnou formou“. Od vyučujúcich očakávajú pochopenie, že nové usporiadanie obsahu literárnej výchovy predpokladá aj zmenu v realizácii učebného procesu a v spôsobe hodnotenia a klasifikácie žiaka.

Toľko stručný exkurz do obsahu a zámerov ŠVP. **Aké je ich prenesenie do školskej praxe z pohľadu dvojročných skúseností?**

Prvý výrazný problém s tvorbou a realizáciou ŠkVP prišiel hneď na začiatku - učitelia ho museli vytvárať pod časovým tlakom bez pochopenia zámerov nadiktovanej reformy (chýbala vysvetľovacia kampaň) a podpornej metodickéj prípravy (absentovali príslušné školenia a metodické materiály prichádzali oneskorene). Komunikácia s metodickými pracoviskami (napr. ŠPU) bola problematická - potrebné

Miloslava Ďurníková: Portrét



informácie k tvorbe ŠkVP neboli postačujúce. Učebnice a čítanky, ktoré mali pedagógom pomáhať pri plánovaní a realizácii učenia, prišli do školy dávno po vypracovaní ŠkVP. Po ich preštudovaní učiteľia zistili, že nekorešpondujú s už napísaným učebným plánom.

Po vypracovaní ŠkVP pre prvé tri „reformné“ ročníky a „odučení“ prvákov a druhákov novou formou *hodnotím prepojenie ŠVP na naše podmienky* takto:

● Základným problémom ŠVP v literárnej zložke je *vytrhnutie autorov a diel z literárnych a spoločenských súvislostí*. Jednotlivé moduly sú vzájomne izolované a zjavná je aj atomizácia tematických celkov. Jednoznačne chýba ich zastrešenie „chronológiou“, ktorá by dala jednotlivým častiam obsahového štandardu nadväznosť a logiku. Zaradenie záverečného modulu, teda chronologického prehľadu dejín literatúry, nemôže už nič zachrániť. *V procese učenia majú učiteľ i žiaci problém so systematizáciou učiva.*

● Časť výkonových štandardov v ŠVP sa dá v praxi len ťažko dosiahnuť. Je neprimerané očakávať od žiaka napr. komplexnú ideovú analýzu a argumentáciu posolstva Predspevu z Kollárovej Slávy dcéry, ktorú predpisuje štandard, pri súčasnej eliminácii historického kontextu. Do rovnakej kategórie patrí aj tu prítomná požiadavka na tvorbu žiackych daktylsko-trochejských veršov.

● Diskutabilné je naplnenie obsahu „minimálnej a optimálnej úrovne výkonu žiaka“ vo vzdelávacom štandarde. Pre učiteľa je veľmi náročné premietnuť tieto diametrálne odlišné stupne do svojho výkonového štandardu a kritérií hodnotenia. Príkladom je štandard, kde minimálne požadovaným výkonom je identifikovanie typu rozprávača v texte a optimálnym vysvetlenie jeho využitia vo vzťahu k významovému plánu diela.

● Výrazné rezervy má výber povinných autorov a diel. V poézii prevládajú texty z obdobia romantizmu, v próze prevažuje realizmus, chýba súčasná tvorba. V kontexte na Slovensku zdôrazňovanej cyrilo-metodskej tradície je nelogická úplná absencia literatúry veľkomoravského obdobia, prekvapuje nepovinnosť veľkána Hviezdoslava. Líder katolíckej moderny Rudolf Dilong je oproti tomu ako povinný autor uvedený hneď v troch tematických celkoch.

● Zníženie časovej dotácie literárnej zložky na jednu tretinu vyučovacích hodín v predmete je v protiklade so zvýšenými nárokmi na časový priestor, ktorý si vyžaduje nový inter-

pretačný model učenia. Nastavenie systému teda *nevytvára priaznivé podmienky na zvládnutie vzdelávacieho a výkonového štandardu.*

● ŠVP je *predimenzovaný literárnovednými pojmi* - učiteľ a žiaci majú problém so systematizáciou veľkého množstva literárnej teórie do zmysluplného celku. V spleti literárno-vedných termínov, ktoré podľa ŠVP „musia byť povinne zaradené do obsahu vzdelávania...“ (študenti ich pred maturitou majú ovládať takmer dvesto) uviazlo to najdôležitejšie - umelecká hodnota, myšlienkové posolstvo a výchovné poslanie literatúry. Stresujúca honba za povinnou literárnou teóriou v škole môže výrazne negatívne ovplyvniť postoje mladej generácie k literatúre a paradoxne u nej spôsobiť nárast kultúrnej negramotnosti.

● Z predchádzajúcich zistení vyplýva, že *zmenu obsahového usporiadania a vyučovania literárnej zložky bolo možné urobiť vyváženým spojením „chronológie“ s interpretačným modelom.*

● Oceňujem tvorivosť a fantáziu autorov nových literárnych učebníc a čítaniek pre stredné školy. Musím však konštatovať, že pre *zmysluplnú prácu s týmito pomôckami chýba učiteľom metodická podpora*. Bez nej je riešenie nespoorne podnetných úloh a cvičení (najmä v učebniciach) náročné nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľa.

Napriek uvedeným nedostatkom pri tvorbe a realizácii ŠkVP v kontexte reformy *ide o pozitívny prvok, ktorý má predpoklady skvalitniť výchovno-vzdelávací proces*. Jednoznačným prínosom nových vzdelávacích programov je výstižné a konkrétne vymedzenie obsahových a výkonových štandardov i špecifikácia kľúčových kompetencií žiakov. Toto vidím ako *významný krok k zlepšeniu prípravy študentov na povolanie a ich uplatnenie na trhu práce*.

K pozitívam možno zaradiť aj to, že vytváranie ŠkVP prispelo k intenzívnemu spolupráce medzi vyučujúcimi a vzájomnej výmene skúseností medzi pedagógmi, čo vedie jednoznačne k zvýšeniu kvality výučby. Príprava učebných programov otestovala schopnosti a predpoklady učiteľov ako projektantov vzdelávania. Súčasne podnietila aktérov k úvahám o rozsahu a obsahu učiva, k zamýšľaniu sa nad funkčnosťou a závažnosťou učebných osnov, cieľmi učenia a kľúčovými kompetenciami žiakov. V treťom roku reformy je možné konštatovať, že väčšina pedagógov v tomto procese obstála, hoci na ich informovanosť a odbornú prípravu sa akosi pozabudlo.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DVOŘÁK, K.: *Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Harmanec : VKÚ, a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-8042-573-9
- DVOŘÁK, K.: *Čítanka pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Harmanec : VKÚ, a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-8042-574-6
- GREGOROVÁ, I. - LAPITKA, M.: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN - Mladé letá, 2009. 116 s. ISBN: 978-80-10-01780-5
- GREGOROVÁ, I. - LAPITKA, M.: *Literatúra pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN - Mladé letá, 2009. 135 s. ISBN: 978-80-10-01799-7
- Školský vzdelávací program. ISCED 3A. Predmet: Slovenský jazyk a literatúra.1.,2.,3. ročník*. Stredná zdravotnícka škola Banská Bystrica: 2010. Interný materiál.
- Štátny vzdelávací program. Cieľové požiadavky pre gymnáziá a stredné odborné školy. Oblasť: Jazyk a komunikácia. Vyučovací predmet: Slovenský jazyk a literatúra pre gymnáziá a SOŠ. Časť: literatúra*. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents/31/sjl/SJL_CP_GaSOS_literatura_02062010.pdf
- Štátny vzdelávací program. ISCED 3A. Obsahový vzdelávací štandard pre gymnáziá a stredné odborné školy. Upravená verzia. Oblasť: Jazyk a komunikácia. Vyučovací predmet: Slovenský jazyk a literatúra. Časť: literárna výchova*. Bratislava: 2008. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents/31/Microsoft_Word_-_SJL_SS_LITERATURA_obsahovy_standard_opr05102009.pdf
- Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť: literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnáziá a SOŠ*. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents/31/ISCED_3_SJL_1_2_1_2_rocnikSS_VS_LITERATURA.pdf
- Štátny vzdelávací program. Učebné osnovy a vzdelávací štandard pre gymnáziá a stredné odborné školy. Oblasť: jazyk a komunikácia. Vyučovací predmet: Slovenský jazyk a literatúra pre 3. a 4. ročník gymnázií a SOŠ. Časť: literárna výchova*. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents/31/sjl/SJL_UO_VS_3_4_literatura.pdf

Summary: *This paper assesses the issues of the creation and implementation of the literature sections of the Slovak language and Literature curriculum in the first two years of school reform.*

PROJEKTOVANIE A PLÁNOVANIE VÝUČBY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Simoneta Babiaková, Bronislava Kasáčová, Petronela Tabačáková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

***Anotácia:** Príspevok pojednáva o projektovaní a plánovaní výučby v primárnom vzdelávaní v súvislosti s reformnými tendenciami v slovenskom školstve. Poukazuje na kompetencie učiteľa primárneho vzdelávania, ktoré sú pre projektovanie učenia sa žiaka nevyhnutné. Prezentuje čiastkové výsledky snímania profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania z výskumného projektu APVV-0026-07 Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí a projektu VEGA č. 1/0593/08. V analýze profesiografie učiteľov primárneho vzdelávania sa zameriava najmä na projektovanie a plánovanie výučby.*

***KLúčové slová:** učiteľ primárneho vzdelávania, projektovanie a plánovanie výučby, výskum profesijných činností učiteľov.*

Úvod

Reformné tendencie v slovenskom školstve reprezentované novými legislatívnymi dokumentmi ovplyvnili aj projektovanie a plánovanie výučby v primárnom vzdelávaní. Nový školský zákon priniesol dvojestupňové kurikulum, ktoré spočíva v záväzných vzdelávacích štandardoch a štátnych vzdelávacích programoch na úrovni štátu. Na štátny vzdelávací program na všetkých stupňoch vzdelávania nadväzuje vytváranie školských vzdelávacích programov. Tie by mali reflektovať potreby jednotlivca a komunity s cieľom rozvíjať školu zvnútra na základe dlhodobej koncepcie a vízie. V súvislosti s tým sa naštartovali zmeny, ktoré zásadne ovplyvnili nielen školský manažment, ale aj jednotlivých učiteľov. Keďže sa od učiteľa dlhý čas vyžadovalo len striktné plnenie zvonka prichádzajúcich požiadaviek, autonómia v projektovaní a plánovaní edukácie, ktorú mu reforma priniesla, je v jeho pedagogickej činnosti skôr prekážkou. Zavádzanie školských vzdelávacích programov prebehlo na Slovensku naraz, bez systematickej prípravy učiteľov. Ako uvádzajú niektoré výskumy, snaha o zmenu bez dôkladnej prípravy zainteresovaných, naráža na problémy spojené s profesionálmi, ktorí sú voči zmenám nariadeným zvonka často rezistentní (Lazarová, 2007). Dôsledkom toho je, že mnohé školy majú problémy s tvorbou vlastných školských vzdelávacích programov. Problémy vyplývajú z toho, že školské vzdelávacie programy sa netvoria v spolupráci, učitelia preberajú cieľový program učebných osnov zo štátnych vzdelávacích programov, netvoria ho podľa potrieb konkrétnych žiakov a vytvárajú nefunkčné formálne dokumenty. V reálnej praxi škôl sa to prejavuje tak, že učitelia venujú projektovaniu a plánovaniu výučby prostredníctvom dvojestupňového kurikula len málo času a edukačný proces v niektorých základných školách sa v zásade nezmenil.

Nové trendy v projektovaní a plánovaní edukačného procesu v primárnom vzdelávaní

Učiteľ primárneho vzdelávania by mal využívať v edukácii odborné kompetencie súvisiace s jej riadením. Mal by ovládať obsah primárnej edukácie, mať schopnosť plánovať a projektovať edukačnú činnosť, schopnosť stanovovať edukačné ciele orientované na žiaka a schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie. Mal by vedieť vytvárať priaznivé podmienky pre edukačný proces - podporovať pozitívnu klímu v triede,

využívať vhodné didaktické prostriedky. Ide o kompetencie, ktoré súvisia s projektovaním, realizáciou a reflektovaním edukačného procesu. Učiteľ primárneho vzdelávania plánuje a projektuje edukáciu už na úrovni konkrétneho školského vzdelávacieho programu vo vlastnej škole, pri tvorbe ktorého by sa mal osobne angažovať.

Plánovanie a projektovanie v podmienkach základnej školy chápeme ako vytváranie konkrétnej predstavy na realizáciu určitých zámerov, spolu s vymedzením variácií navodzovania a aranžovania edukačného procesu, jeho dosahovania a kontroly jeho úspešnosti. Plánovanie a projektovanie sú činnosti učiteľa spojené s efektívnym riadením edukačných procesov na rôznych úrovniach riadenia. Ide o činnosti, ktoré vyžadujú neustále pružné reakcie, monitorovanie a hodnotenie situácií v každej z týchto etáp: plán, realizácia, reflexia alebo projekt - výučba - reflexia, pričom reflexia zahŕňa diagnostiku učebných postupov, skúseností detí a ich hodnotenie. (Doušková, 2009)

Cieľový program učebnej osnovy pripravujú učitelia primárneho vzdelávania ako prílohu konkrétneho školského vzdelávacieho programu podrobnejšie pre jednotlivé ročníky, vzdelávacie oblasti a predmety. Učebná osnova predmetu by mala obsahovať:

- ciele predmetu (výkonové štandardy),
- obsah vzdelávania - základné a rozvíjajúce učivo (obsahové štandardy),
- výstupy vzdelávania (poznatky, zručnosti, spôsobilosti, produkty...)
- vyučovacie metódy a formy,
- kritériá a spôsoby hodnotenia žiaka,
- prostriedky vzdelávania
- čas potrebný na učenie sa žiakov.

Učebné osnovy sú východiskom pre projektovanie a plánovanie výučby. Je na učiteľovi, ako dokáže projektovať a plánovať výučbu. Od kvality projektu výučby závisí, či je učiteľ v edukačnom procese aktívnejší ako samotní žiaci, vysvetľuje a podsúva im hotové poznatky, alebo dáva žiakom priestor na aktívne učenie sa na vyučovaní prostredníctvom vopred premyslených a naprojektovaných edukačných úloh. Tvorbu učebných osnov ovplyvňuje aj učiteľovo didaktické poňatie vyučovania. V súčasnosti sa postupne prekonáva jednoznačné členenie vyučovacích obsahov na vyučovacie predmety. Aj v štátnom vzdelávacom programe pre primárne

vzdelávanie je prítomná idea obsahovej integrácie. Pod obsahovou integráciou v primárnom vzdelávaní chápeme syntézu obsahu učiva súvisiacich vzdelávacích oblastí a učebných predmetov. Ide o integráciu obsahu učiva do vyučovacích blokov, alebo integráciu prostredníctvom krátkodobých, strednodobých alebo dlhodobých tematických projektov. Najvyšší stupeň obsahovej integrácie sa uplatňuje v integrovanom tematickom vyučovaní, ktoré sa riadi celoročnou témou a zahŕňa integráciu nielen v kognitívnej, ale aj v socioafektívnej a psychomotorickej oblasti rozvoja dieťaťa. Vychádza z integrovaného kurikula a z tematickej integrácie.

Pri projektovaní a plánovaní edukačného procesu treba brať do úvahy aj prístup pedagogických konzervatívov, ktorí preferujú vo výchove a vzdelávaní akademické teórie. Tieto teórie podporujú udržanie tradičnej náročnosti vzdelávania, dekontextualizáciu poznania, memorujúce stratégie a tradičné metodiky výučby. Podľa nich tradičná štruktúra predmetov vyučovania na 1. stupni ZŠ zhruba kopíruje zabehanú štruktúru spôsobov poznávania v našej kultúre. (Pupala - Kaščák - Humajová, 2007) Preferujú teda tzv. predmetovo - hodinový spôsob edukácie. Či sa už učiteľ primárneho vzdelávania rozhodne pre integráciu obsahu učiva, alebo pre tradičný predmetovo - hodinový prístup je nevyhnutné, aby poznal edukačné ciele, obsahové a výkonové štandardy jednotlivých vzdelávacích oblastí, prierezových tém a jednotlivých predmetov. Musí zodpovedne uvážiť, akú pozornosť bude venovať projektovaniu a plánovaniu výučby a aký spôsob projektovania zvolí. Rozhoduje sa vzhľadom k svojej didaktickej koncepcii vyučovania, vzhľadom k zloženiu svojej školskej triedy a potrebám jednotlivých žiakov. Dôležité je najmä to, aby mali žiaci možnosť na vyučovaní sa aktívne učiť.

Projektovanie a plánovanie v primárnom vzdelávaní - výskumné zistenia

Vo výskumnom projekte *APIVV-0026-07 Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí a VEGA č. 1/0593/08*, ktorého hlavnou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., sa výskumný tím zamerl na snímanie profesijných činností učiteľov preprimárnej a primárnej edukácie. Cieľom výskumu je okrem iného zistiť, ktoré profesijné činnosti dokážu probandi výskumu počas dňa identifikovať a pomenovať. Vlastné snímanie profesijných činností (autoobservácia) sa realizovalo prostredníctvom výskumného nástroja - hárku pre profesiografiu a dôsledného zaznamenávania snímky pracovného dňa probandmi výskumu. Profesijné činnosti sú v hárku pre profesiografiu zoradené do nasledovných kategórií činností:

- A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou
- B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou
- C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa
- D Vzdelávanie a sebazvdelávanie
- E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou
- F Ostatné činnosti súvisiace s profesiou, ktoré nebolo kam zapísať (B. Kasáčová - S. Babiaková a kol., 2009)

Po vyškolení učiteľov (probandov) sa výskum realizoval v troch obdobiach školského roka. Každodenné zaznamenávanie jednotlivých profesijných činností sa realizovalo v troch dvojtyždňových etapách v mesiacoch máj/jún 2009, september/október 2009 a v období január/február 2010. Zaznamenávanie prebiehalo nepretržite počas 14 dní vrátane

mimopracovného času po 16,00 hodine a vrátane dní pracovného voľna. Výskumnú vzorku tvorilo 124 probandov. Probandi zapisovali odhad trvania činnosti v minútach v hodinovom rozmedzí. V tabuľke č. 1 vidíme priemerný týždenný čas všetkých zaznamenaných profesijných činností vo všetkých kategóriách.

Tabuľka č. 1

KATEGÓRIE PROFESIJNÝCH ČINNOSTÍ	Priemerný čas v min.
A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou	1259
B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou	412
C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa	101
D Vzdelávanie a sebazvdelávanie	123
E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou	59
F Ostatné činnosti súvisiace s profesiou, ktoré nebolo kam zapísať	109
SPOLU	2063

Výskumne sme podrobili sledovaniu 2688 denných časových snímok učiteľiek z praxe, ktorých analýza v pohľade na súvisiace problémy ukazuje na množstvo podnetov pre skvalitnenie prípravného i kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ale aj podnetov pre ich sebareflexiu prípadne podnety pre projektovanie profesijného rozvoja učiteľských zborov zo strany manažmentov škôl.

Z tabuľky je zrejmé, že všetkým profesijným činnostiam venujú učelia primárneho vzdelávania týždenne priemerne 34,4 hodiny. Z toho činnostiam priamo súvisiacim s vyučovaním a jeho prípravou venujú priemerne 21 hodín v týždni, ostatným činnostiam súvisiacim s edukáciou priemerne 6,9 hodiny v týždni, činnostiam vyplývajúcim z iných funkcií priemerne 1,7 hodiny, vzdelávaniu a sebazvdelávaniu priemerne 2 hodiny v týždni, mimoškolským a verejným činnostiam približne 1 hodinu a ostatným činnostiam súvisiacim s profesiou 1,8 hodiny v týždni.

Len jedna zo šiestich menovaných kategórií profesijných činností obsahuje také profesijné činnosti, ktoré učelia primárneho vzdelávania vykonávajú pravidelne. Ide o kategóriu A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou. V súvislosti s témou príspevku nás zaujímal rozsah a **frekvencia projektovania a plánovania výučby** vo vzťahu k ostatným činnostiam kategórie A.

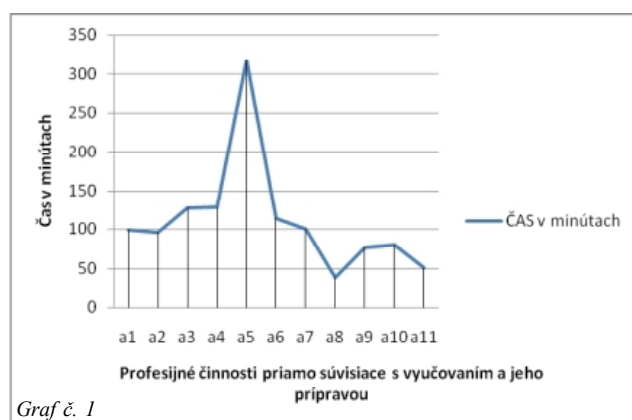
V tabuľke č. 2 a grafě č. 1 sú počty minút venované jednotlivým profesijným činnostiam vypočítané z dvoch zaznamenávaní (máj/jún 2009 a september/október 2009) ako priemerný čas venovaný konkrétnej činnosti v pracovnom týždni. Pod pracovným týždňom rozumieme pondelok - piatok od 7.00 do 16.00 hodiny.

Z grafu je zrejmé, že najviac času učelia venujú zostupne:

1. riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov,
2. vysvetľovaniu nového učiva,
3. činnostiam navodzujúcim aktivizáciu a motiváciu žiaka,
4. preverovaniu učebných výsledkov,
5. hodnoteniu v kontakte so žiakom,
6. projektovaniu a plánovaniu výučby
7. kontrole pripravenosti žiaka na vyučovanie,
8. oprave a hodnoteniu žiackych prác,
9. navodzovaniu a riešeniu výchovných situácií,

PROFESIJNÉ ČINNOSTI PRIAMO SÚVISIACE S VYUČOVANÍM A JEHO PRÍPRAVOU	Priemerný čas v minútach
a1 projektovanie a plánovanie výučby	99,7
a2 kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie	96,1
a3 činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka	127,5
a4 vysvetľovanie nového učiva	128,2
a5 riadenie a koordinácia učebných činností žiakov	317,1
a6 preverovanie učebných výsledkov	114
a7 hodnotenie v kontakte so žiakom	100,8
a8 príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	38,5
a9 navodzovanie a riešenie výchovných situácií	77,2
a10 oprava a hodnotenie žiackych prác	79,8
a11 tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok	50,6
SPOLU	1229

Tabuľka č. 2



Graf č. 1

10. tvorbe učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok,
11. príprave a realizácii IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Všetkým činnostiam priamo súvisiacim s vyučovaním a jeho prípravou venujú učitelia primárneho vzdelávania týždenne priemerne 1229 minút, čo je približne 20,5 hodiny. V prípade projektovania a plánovania výučby ide priemerne

u všetkých probandiek o 99,7 minút, čo je približne 1 hodinu a 40 minút za pracovný týždeň. Myslíme si, že ak učitelia venujú takej dôležitej profesijnej činnosti ako je projektovanie a plánovanie výučby len 7,9 % zo všetkých činností priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou, nemôže edukačný proces v primárnom vzdelávaní smerovať k aktívnemu učeniu sa žiakov.

Záver

V súvislosti s novými trendmi v projektovaní a plánovaní výučby o ktorých sme písali vyššie treba skonštatovať, že **učitelia primárneho vzdelávania** ešte stále venujú veľa času vysvetľovaniu, resp. slovnému sprostredkovaniu nového učiva (ktoré vedie k memorovaniu) a činnostiam navodzujúcim aktivizáciu a motiváciu žiakov a podstatne menej času venujú projektovaniu výučby. Z toho možno usudzovať, že pravdepodobne v edukačnom procese sú učitelia viac aktívni ako samotní žiaci, realizujú viac učiteľské ako žiacke projekty. Pokiaľ má žiak vplyv na výber edukačnej témy alebo problému, vyberá si sám úlohy, informačné zdroje a materiály, je viac na vlastnom učení zainteresovaný a preberá zaň zodpovednosť, zvyšuje sa jeho učebná aktivita. Vtedy je edukačný proces viac otvorený a učiteľ musí rátať aj s nepredvídanými okolnosťami pri jeho realizácii. Učiteľ sa stáva viac poradcom a facilitátorom ako realizátorom. Táto rola je pre neho nová a vyžaduje si zmeny v projektovaní a plánovaní výučby.

Z výskumných zistení možno skonštatovať, že stále zostáva nevyužitý časový priestor, ktorý majú učitelia vymedzený pracovným časom, ale v ktorom nepracujú priamo s deťmi. Nasvedčuje tomu aj to, že práve tieto sledované činnosti - projektovanie a plánovanie zaznamenávali viac vo večerných a víkendových časoch, ako práve v čase na to najvhodnejšom - popoludní v škole.

Schopnosť vyrovnávať sa so zmenou, vyvíjať sa a inovovať je považovaná za jeden zo zásadných ukazovateľov kvality systému či inštitúcie. (Rýdl, 2003) Platí to samozrejme aj pre školu, konkrétneho učiteľa primárneho vzdelávania a jeho projektovanie a plánovanie výučby.

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

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BABIÁKOVÁ, S., TABAČÁKOVÁ, P. 2009. Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja. In: KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. edc. *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 179 - 202. ISBN 978-80-8083-814-0
- DOUŠKOVÁ, A. 2009. Obsahová integrácia a moderné kurikuláme plánovanie v predškolskej edukácii. In BABIAKOVÁ, S., KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-754-9
- CABANOVÁ, M. 2009. Diagnostická kompetencia učiteľa alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikov? In: KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s.119. ISBN 978-80-8083-902-4
- KASÁČOVÁ, B. 2009. Zámer projektu APVV-0026-07 Profesia „učiteľ primárnej edukácie“ a „učiteľ preprimárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. In: KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978- 80-8083-814-0
- LAZAROVÁ, B. 2007. Další vzdělávání učitelů: k problematice rezistence. In *Pedagogické rozhledy*, roč. 16, 3, s. 14-17. ISSN 1335-0404. 2007
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, 2007. Rub a lice kurikulámej transformácie. In: KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.): *Námety na reformu počítačového vzdelávania*. Bratislava : Renesans, 2007. ISBN 978-80-696777-6-5
- RÝDL, K. 2003. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8

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.

INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA 1. STUPŇA ZŠ

Zuzana Mozoliková, Základná škola, Bukovinka 305, Turzovka

Anotácia: Tento príspevok prezentuje dotazník interakčného štýlu učiteľa a jednu z viacerých možností pri jeho adaptácii na 1. stupni základnej školy. Jadro príspevku tvorí prieskum realizovaný na 1. stupni základnej školy. Údaje prezentujú výsledky v dvoch zo sektorov s využitím komparácie vstupného merania a post merania u triedneho učiteľa.

Kľúčové slová: interpersonálne správanie, interakčný štýl učiteľa, dotazník interakčného štýlu učiteľa, učiteľ 1. stupňa základnej školy

Úvod

Pedagóg je ústredná postava edukačného procesu, je to silný motivačný činiteľ učenia sa žiakov. Jeho úloha je nenahraditeľná. Ak má pedagóg plniť svoje hlavné úlohy na vyučovaní - vychovávať, vzdelávať, rozvíjať osobnosť žiaka, musí dôsledne a dôkladne ovládať svoj odbor, mať kvalitnú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Za najdôležitejšiu devízu osobnosti učiteľa považujem lásku k práci, trpezlivosť, pokoj. Pedagóg by mal byť kritikom i radcom pre deti, súčasne však náročný a dôsledný vo vyučovaní i výchove, k sebe i k ostatným. Explicitne zdôrazňujem pri aplikovaní akejkoľvek zmeny v edukácii samotný rozvoj osobnosti pedagóga, ktorú musí začať rozvíjať každý **sám u seba**.

interakčných štýlov učiteľa. Jeden z najznámejších výskumov v tejto oblasti z roku 1939, ktorý uskutočnili Lewin, Lippitt a White prezentuje i Fenyvesiová (2006, s. 87 - 88). Z hľadiska podielu učiteľa a žiaka na riadení výchovy stanovili títo autori tri typy/štýly výchovy:

- demokratický, teda sociálne integračný,
- autoritatívny, čiže autokratický,
- liberálny, tzv. laissez faire.

Veľmi podobnú klasifikáciu uvádza Dr. Zbigniew Zaborsky (Đurič, L., Grác, J. 1988), pričom jeho klasifikácia je obohatená nielen o typ riadenia - postoja učiteľa k žiakom, ale aj o charakteristické vlastnosti riadenia a o typické reakcie žiakov na uvedený typ riadenia.

Typy riadenia	Charakteristické vlastnosti riadenia	Typické reakcie žiakov na uvedený typ riadenia
Prísno – autokratický učiteľ	Ustavičná kontrola žiakov. Vyzaduje sa okamžité podriadenie a bezpodmienečná disciplína. Učiteľ nepoužíva pochvaly v presvedčení, že kazia deti. Chýba dôvera v samostatnosť žiakov.	Žiaci sa podriaďujú, ale súčasne začínajú cítiť odpor k učiteľovi. Žiaci sa vyhýbajú práci. Žiaci sú stále podráždení, neprejavujú ochotu k spolupráci, sú náchylní k intrigám. Žiaci nápadne zanedbávajú prácu, ak na nich učiteľ nedozera.
Pracujúco – autokratický učiteľ	Učiteľ si neuvedomuje, že je autokratom. Stará sa o žiakov, zaujíma sa o nich. Postoj učiteľa k žiakom je, že žiaci sú od neho závislí. Učiteľ sa domnieva, že iba on môže byť inšpirátorom kolektívnej práce.	Väčšina žiakov obľubuje učiteľa, ale tí, ktorí ho hlbšie poznali, nemusia ho mať radi. Žiaci prejavujú málo iniciatívy a stále očakávajú učiteľove pokyny. Nastáva určité zabrzdzenie individuálneho vývinu žiakov. Výsledky kolektívnej práce môžu byť značné kvantitatívne i kvalitatívne.
Liberálny učiteľ	Učiteľ nedôveruje žiakom, neverí, že niečo samostatne môžu urobiť. Je nerozhodný. Nemá jasne premyslené ciele. Ani nepovzbudzuje, ani neznechucuje žiakov; nezúčastňuje sa na ich práci, nepomáha im svojou radou.	Žiakom chýba nadšenie a ich práca je nedbalá. Žiaci sa začínajú vyhýbať práci, sú podráždení vo vzájomných stykoch. Chýba spolupráca. Žiaci nevedia, čo treba robiť.
Demokratický učiteľ	Plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom. Pomáha, usmerňuje a zaujíma sa o jednotlivcov, pričom nestráca zo zreteľa triedu. Povzbudzuje žiakov, aby sa podľa možnosti zúčastnili na kolektívnom živote triedy. Chváli a odsudzuje objektívnym spôsobom.	Žiaci majú radi prácu, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa. Z kvantitatívnej stránky je práca žiakov na vysokej úrovni. Žiaci sú k sebe navzájom úctiví a majú pocit zodpovednosti. Motívy konania, správania žiakov nezávisia od učiteľovej prítomnosti.

Cieľom príspevku je prezentovať výsledky prieskumu zameraného na interakčný štýl učiteľa a niektoré z intervencií, ktoré boli uskutočnené medzi meraniami.

Teoretické východiská

V odbornej literatúre sa nachádzajú rôzne typológie

Projekt výskumu

Cieľom pedagogického skúmania bolo zistiť názor detí na interakčný štýl triedneho učiteľa v 3. ročníku a po uplynutí jedného školského roka (v 4. ročníku).

Hypotéza prieskumu: Predpokladáme, že v sektore 2 (Napomáhajúci) a 4 (Vedie k zodpovednosti) dôjde medzi

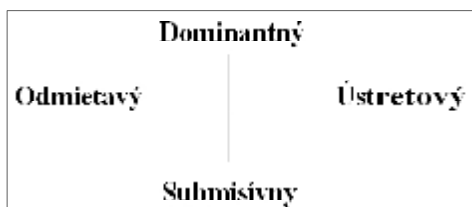
dvomi meraniami k významnej pozitívnej zmene vnímania triedneho učiteľa.

Metódy a nástroje: Ako hlavnú metódu prieskumu som použila dotazník interakčného štýlu učiteľa (slovenská verzia P. Gavora, J. Mareš, 2002), ktorý bol určený deťom prvého stupňa. Dotazník obsahuje škály (od „nikdy“ po „vždy“), na ktorých možno posúdiť jednotlivé sektory interakčného štýlu učiteľa. Každý sektor je zastúpený obyčajne ôsmimi položkami.

Tento dotazník vychádza z princípu vnímania učiteľa žiakmi vo vzájomnej komunikačnej rovine určila skupina odborníkov z Holandska v roku 1989 - Brekelman, Wubbels, Creton, Hooymayeres nasledovnú typológiu osobnosti učiteľa (In Gál, 1996, s. 9 - 13):

1. Direktívny typ
2. Autoritatívny typ
3. Tolerantnoautoritatívny typ
4. Tolerantný typ
5. (Neistý) tolerantný typ
6. (Neistý) agresívny typ
7. Represívny typ
8. „Drilátorský“ typ

Graf č. 1 Model učiteľovho interakčného správania podľa Wubbelsa, Crétona a Hooymayersa (1987 in Gavora, 2003, s. 131)



Na základe týchto osí autori vytvorili osemuholníkový model, pomocou ktorého je možné opísať vlastnosti učiteľa podrobnejšie. Vzniklo tak osem dimenzií alebo sektorov, ktoré sú nasledovné (L. Fenyvesiová, 2006, s. 91-92):

- **Organizátor vyučovania** - takýto učiteľ vyučuje svoj predmet s nadšením, a tak sa žiaci veľa od neho naučia. Dokáže udržať pozornosť žiakov, pretože učivo vysvetľuje jasne a zaujímavovo. Zároveň vie, čo sa deje v triede počas vyučovacej hodiny.

- **Napomáhajúci žiakom** - charakteristická pre takéhoto učiteľa je snaha pomáhať žiakom, ku ktorým je priateľský a ohľaduplný, žiaci sa môžu naňho vždy spoľahnúť, má zmysel pre humor, čím vytvára v triede príjemnú atmosféru.

- **Chápajúci** - je to trpezlivý učiteľ, ktorý rešpektuje chyby a nedostatky žiakov. So žiakmi dokáže diskutovať a v prípade nesúhlasu dostanú žiaci priestor pre vyjadrenie vlastného názoru.

- **Vedie k zodpovednosti** - takýto učiteľ dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach, ktoré súvisia s triedou. Je to veľkorysý učiteľ a žiaci majú možnosť ovplyvňovať jeho názory v prípade, že uvedú vhodné argumenty.

- **Neistý** - takýto učiteľ je typický svojou váhavosťou a plachosťou. Má zmätené reakcie na negatívne prejavy žiakov. Nakoľko pôsobí pred žiakmi neisto, tak ho žiaci dokážu ľahko vyviešť z miery.

- **Nespokojný** - takýto pedagóg je nespokojný, mrzutý, nešťastný, voči žiakom je podozrievavý. Trest je pre neho hlavný výchovný prostriedok.

- **Karhajúci** - takýto učiteľ býva často nahneváný a nie je trpezlivý. Žiaci ho dokážu ľahko nahnevať a vtedy sa prestane ovládať. Voči žiakom máva pichľavé, niekedy až povýšenecké poznámky.

- **Prísny** - takýto učiteľ vyžaduje od žiakov bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný, jeho požiadavky sú veľmi vysoké, žiaci bývajú z neho vystrašení.

Poradie jednotlivých sektorov nie je náhodné. Susediace sektory vyjadrujú podobné prejavy správania. Ak je učiteľ voči žiakom priateľský, napomáhajúci, je pravdepodobné, že je aj chápaný. Naopak, sektory stojace naproti sebe vyjadrujú protikladné vlastnosti.

Charakteristika prieskumnej vzorky: Prieskum som realizovala na 1. stupni Základnej školy v Turzovke v jazykovej triede. V tejto triede som vyučovala a zároveň bola triednou učiteľkou. Výskumnú vzorku predstavovali žiaci tretieho ročníka (ante meranie) a po jednom školskom roku - žiaci 4. ročníka (post meranie).

Intervencie

V tejto časti som vyberala aktivity, ktoré svojou náplňou a charakterom súvisia so sektormi 2 a 4. Z dôvodu rozsahu príspevku uvádzam len niektoré z uskutočnených intervencií - aktivít: **Dotazník.** Dotazník obsahuje 15 položiek, ktoré umožňujú vyjadriť deťom svoj vlastný názor. Je cenným diagnostickým materiálom pre učiteľa. Deti sedia pri tejto aktivite v kruhu, každé dieťa drží dotazník. Na základe skúsenosti môžem potvrdiť, že je možné dozvedieť sa o deťoch informácie, ktoré môžu často pomôcť odhaliť napríklad aj prípadnú školskú neúspešnosť (enuréza z učiteľky cudzieho jazyka, samovražda otca, odchod matky,...).

Jednotlivé položky dotazníka:

1. Povedz štyri slová, ktoré ťa najlepšie vystihujú.
2. Povedz štyri slová, ktoré najlepšie charakterizujú členov tvojej rodiny.
3. Čo si myslíš, že budeš robiť o 5 rokov?
4. Ako tráviš väčšinou čas cez víkendy?
5. Čo máš zo všetkých činností, ktoré robíš vo voľnom čase, najradšej?
6. Ktoré vlastnosti najviac obdivuješ na dospelých? Čo robíš, aby si sa podobal tým ľuďom, ktorých obdivuješ?
7. Kto je tvoj najlepší priateľ?
8. Čo majú tvoji priatelia spoločné?
9. Ktoré televízne relácie sú tvoje obľúbené?
10. Ktoré časopisy rád/rada čítaš?
11. Čo na tebe obdivujú tvoji priatelia?
12. Čo si myslíš o škole?
13. Si spokojný/spokojná sám/sama so sebou? Chceš niečo u seba zmeniť?
14. Akú cenu má pre teba život?
15. Ktoré sú tvoje obľúbené činnosti?

Aktivita Rozhovor

Podobne možno využiť aj rozhovor. Je možné, aby si jednotlivými otázkami deti prešli vo dvojiciach a následne prezentovali odpovede za kamaráta z dvojice pred kolektívom. Pri rozhovore môžu vzniknúť rôzne situácie, napr. konštruktívna kritika od detí na pedagóga. Tieto otvorené názory v konečnom dôsledku skvalitňovali vzťah učiteľ - žiak. V rozhovore som využila nasledovné otázky:

1. Čo kritizuješ?
2. Čo cítiš?
3. Čo ti je nad slnko jasné?
4. Čoho sa obávaš?
5. Na čom ti záleží?
6. Za čím ideš?

7. Čo máš rád?

Aktivita Semafor

Pred deti umiestnime nakreslený semafor, pri svetlách sú výroky:

- Červená: „Čo by som nechcel/-a v živote urobiť?“
- Oranžová: „Na toto by som si mal/-a dávať pozor!“
- Zelená: „Toto sa mi v živote osvedčilo.“

Učiteľ sám pomáha riešiť vzniknuté a načrtnuté problémy, dokáže druhých oceniť, rovnakým hodnotám sa učia aj samotné deti.

Aktivita Nedokončené vety

1. Keby mohol rozprávať môj bicykel, povedal by...
2. Keby mohlo hovoriť moje pero, povedalo by...
3. Keby mohol hovoriť môj hrmček, povedal by...
4. Keby mohla hovoriť moja hračka, povedala by...

Zhrnutie výsledkov a diskusia

Interakčný štýl vo významnej miere determinuje edukačný proces a participuje na jeho jednotlivých zložkách. Proces tvorby tejto práce bol dôležitým momentom v oblasti vlastnej sebareflexie a určitého selfmonitoringu. Preto som využila možnosť administrácie dotazníka interakčného štýlu učiteľa s odstupom jedného školského roka. Na základe realizácie ante merania a post merania bolo možné zistiť efektivitu vkladných nezávislých premenných (Intervencie), akými sa v mojom prípade stali rôzne aktivity, projekty a intervencie, ktoré sú bližšie rozpracované v predchádzajúcej časti príspevku.

Sektor	Meranie	\bar{x}	s	s ²	v (%)
Organizátor	ante	4,65	0,25	0,06	5
	post	4,49	0,42	0,19	9
Napomáhajúci	ante	4,82	0,22	0,05	4
	post	4,81	0,28	0,08	6
Chápajúci	ante	4,73	0,36	0,13	8
	post	4,8	0,31	0,1	6
Vedie k zodpovednosti	ante	4,25	0,49	0,25	12
	post	1,34	0,42	0,19	10
Neistý	ante	1,3	0,26	0,07	20
	post	1,25	0,37	0,14	29
Nespokojný	ante	1,45	0,34	0,12	23
	post	1,21	0,25	0,07	21
Karhajúci	ante	1,67	0,42	0,19	25
	post	1,36	0,41	0,17	30
Prísny	ante	2,37	0,48	0,24	20
	post	1,92	0,54	0,3	28

Tab. 1 Výsledky ante a post merania pre všetky sektory dotazníka.

Podrobnejšie sa venujem vyhodnoteniu sektorov 2 a 4. Tieto som podrobila aj štatistickému testovaniu hypotéz.

	Napomáhajúci				Vedie k zodpovednosti			
	\bar{x}	s	s ²	v	\bar{x}	s	s ²	v
Ante meranie	4,82	0,22	0,05	4 %	4,25	0,49	0,25	12 %
Post meranie	4,81	0,28	0,08	6 %	4,34	0,42	0,19	10 %

Tab. 2 Porovnanie sektorov 2 a 4

Výsvedlivky: aritmetický priemer (\bar{x}), smerodajná odchýlka (s), rozptyl (s²), variačný koeficient (v (%))

Výsledky postmerania v jednotlivých sektoroch „napomáhajúci“ a „vedie k zodpovednosti“ poukazujú,

na základe výsledkov odpovedí žiakov v jednotlivých položkách v porovnaní so vstupným meraním, že u triedneho učiteľa nedošlo k výrazným zmenám v jeho správaní sa na vyučovaní. V interakciách sa správa veľmi podobne v oboch sektoroch.

H: Predpokladáme, že v sektore 2 (Napomáhajúci) a 4 (Vedie k zodpovednosti) dôjde medzi dvomi meraniami k významnej pozitívnej zmene vnímania triedneho učiteľa.

H stat.: Priemerné hodnoty v sektoroch 2 a 4 budú v druhom meraní u triedneho učiteľa signifikantne vyššie ako pri prvom meraní.

H0: Priemerné hodnoty v sektoroch 2 a 4 budú u triedneho učiteľa rovnaké v prvom aj druhom meraní.

premenná	\bar{x} 1. meranie	\bar{x} 2. meranie	T	t _{krit.}	H ₀
Sektor 4	4,26	4,34	-0,69	2,01	Nezamietame

Tab. 3 Test významnosti rozdielov priemerného skóre: sektor 2

Rozdiel v sektore 2 medzi 1. a 2. meraním bol štatisticky nevýznamný - nesignifikantný. U triedneho učiteľa bolo dosiahnuté rovnaké skóre v sektore 2 u oboch meraní.

Prijali sme H₀: **Priemerná hodnota v sektore 2 - NAPOMAHÁJÚCI bola u oboch meraní rovnaká.**

premenná	\bar{x} 1. meranie	\bar{x} 2. meranie	T	t _{krit.}	H ₀
Sektor 2	4,83	4,81	0,21	2,01	Nezamietame

Tab. 4 Test významnosti rozdielov priemerného skóre: sektor 4

Výsvedlivky: aritmetický priemer (\bar{x}), vypočítaná t - štatistika (t), kritická hodnota t - testu (t_{krit.})

Rozdiel v sektore 4 medzi 1. a 2. meraním je bol štatisticky nevýznamný - nesignifikantný. U triedneho učiteľa bolo dosiahnuté rovnaké skóre v sektore 4 u oboch meraní.

Prijali sme H₀: **Priemerná hodnota v sektore 4 - VEDIE K ZODPOVEDNOSTI bola u oboch meraní rovnaká.**

Sformulovaná hypotéza smerovala k tvrdeniu, že realizáciou intervencií medzi 1. a 2. meraním dôjde k zlepšeniu vnímania triedneho učiteľa v sektoroch 2 (Napomáhajúci) a 4 (Vedie k zodpovednosti). Tento predpoklad sa nepotvrdil a priemerná hodnota v sektore 2 a 4 je u oboch meraní rovnaká. Pri hľadaní možných dôvodov neprijatia mnou stanovenej hypotézy som uvažovala nad týmito dôvodmi:

- realizácia jednotlivých intervencií sa nezačala až po administrovaní ante merania. Ich začiatok sa kryje so začiatkom samotného školského roka, t.z. skôr ako došlo k ante meraniu. Z hľadiska interakcie s deťmi som teda vystupovala podobne od začiatku školského roka a nie odlišne práve v súvislosti s realizáciou 1. merania;
- jednotlivé položky sektorov 2 a 4 (napríklad je veľkorysý, ohľaduplný, pomôže nám, dôverujeme mu, je zhovievavý, má zmysel pre humor) je veľmi ťažké zakomponovať a projektovať do edukačného procesu ako nejakú intervenciu z dôvodu značnej subjektivity. Jednotlivé položky vo významnej miere prezentujú črty osobnosti, charakteristiku učiteľa ako človeka, osobnosť, jeho morálny kredit,
- obidva sektory boli už na začiatku skúmania žiakmi hodnotené na vysokej úrovni.

Záver

Bezpochyby nemožno vyvrátiť skutočnosť, že interakčný štýl učiteľa vo významnej miere determinuje samotné učenie

sa detí, ich spôsob myslenia, edukačné výsledky, úspešnosť, vzťahy v samotnej triede, ale aj kooperáciu s rodinou.

Cieľom práce bolo získať údaje o interakcii učiteľa z pohľadu žiakov, ktorých som dva roky vyučovala - v 3. a 4. ročníku. V súvislosti so mnou ako triednou učiteľkou bolo súčasne mojím zámerom a úsilím urobiť si určitú „inventúru“ vo svojej pedagogickej praxi.

Výsledky prieskumu, ktorý je čiastočne prezentovaný v tomto príspevku, prinášajú cenné informácie pre učiteľa v podobe spätnej väzby na jeho interakciu voči žiakom. Len poukázaním na vlastné spôsoby interakcie nielen z vlastného pohľadu, ale predovšetkým z pohľadu jeho žiakov umožní každému učiteľovi zmeniť postoje, či rigidne naučené spôsoby v oblasti interakcie. Veľkým prínosom pre pedagogickú prax každého učiteľa je rozvíjanie sebareflexívnych zručností. Je nesmierne dôležité, aby každý učiteľ systematicky a pravidelne poznával svoju vlastnú prácu, ale i prácu detí, pretože si jednak nastavuje zrkadlo pred sebou samým, ale má priestor na pretváranie a formovanie svojich kompetencií a svojej profesionality ako celku.

Ak je naším úsilím zmeniť školu, zmeniť spôsob práce, je potrebné zmeniť štýl, ktorým riadime jednotlivé činnosti v triede. To predpokladá, aby sa učiteľ stal pomocníkom, organizátorom a facilitátorom edukačného procesu. V takomto prípade sa

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ĐURIČ, L., GRÁC, J. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1988.
 FENYVESIOVÁ, L.: *Izučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : PF UKF, 2006. ISBN 80-8050-899-2
 GAVORA, P. - MAREŠ, J. - DEN BROK, P.: Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In: *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003. č. 2, s. 126-145. ISSN 1335-1982
 GÁL, J.: *Interpersonálne vzťahy učiteľ - žiak vo vzdelávaní*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-107-7

Summary: This paper presents a questionnaire looking at the interaction style of the teacher and one of several possibilities for its adaptation at the first level of primary school. The paper focuses on the survey conducted at the first level of primary school. The data is presented as results in two sectors comparing the initial findings of the class teacher with the final ones.

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

RECENZIE

INFORMAČNÁ, VEDOMOSTNÁ ALEBO VZDELANOSTNÁ SPOLOČNOSŤ?

**LIESSMANN, KONRAD PAUL. TEORIE NEVZDELANOSTI : OMYLY SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ.
PRAHA : ACADEMIA, 2008. 127 S. ISBN 978-80-200-1677-5**

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

Nejednotnosť pojmov súvisiacich s jedným z najmodernejších prívlastkov našej doby je priam symbolická. V akej spoločnosti teda žijeme? Konrad Paul Liessmann vo svojej knihe formuluje argumenty podporujúce jeho tvrdenie, že je to práve nevzdelanosť, ktorá je momentálne na vzostupe. Nekonečné zmeny, hľadanie optimálnych riešení, úpravy, či novelizácie sa stali neoddeliteľnou súčasťou nášho života. Majú nás vyvieť z marazmu, majú byť liekom a náplasťou na neduhy a omyly. Mnohí nás presvedčajú o nevyhnutnosti týchto procesov. Vo viacerých prípadoch môžeme i súhlasiť avšak nekompetentnosť, práca na kľúčových dokumentoch pod časovým tlakom, či nízka miera spolupráce jednotlivých pracovných skupín na úkor odbornosti, dostatku času na prepracovanie navrhovaných opatrení a skutočne odbornú diskusiu sú momenty, ktoré významne ovplyvňujú výsledok týchto snáh. Nehovoriac o tom, že nie všetky základné východiská sú také neotrasiteľné, ako ich väčšinou vnímame.

Slovensko je krajinou, kde sa často bez konštruktívnej kritiky prijímajú najrôznejšie myšlienky. Kto by pochyboval o potrebe rekonštruovať výchovno-vzdelávacie procesy a prispôbiť ich „vyspelej“ Európe? Liessmann si vo svojej provokatívnej knihe zobral na mušku „modly“ odborných debát profesionálov v oblasti výchovy a vzdelávania. Vzdelanostná spoločnosť, základné učivo, kľúčové kompetencie, meranie PISA, „boloňský“ proces, štandardy či kvalita vysokoškolskej prípravy sú témy, ktoré nemilosrdne podrobil kritike a naznačil súvislosti, ktoré ak priamo čitateľ a nenhnevajú, tak minimálne prekvapia.

Liessmann k týmto témam ponúka svoj pohľad. Jeho jazyk pravdepodobne nebude po chuti každému, môže však našu diskusiu obohatiť o rozmer, ktorému venovať pozornosť nie je v móde. Vychádzajúc z klasickej nemeckej filozofickej školy a zjavne inšpirovaný známou skupinou, tzv. frankfurtskou školou (kam patrili napr. Adorno, ale i Fromm), tento profesor viedenskej univerzity prezentuje niekoľko podstatných nedostatkov našej doby - zameriava sa na totalitné tendencie v demokratickej spoločnosti a to akým spôsobom tieto ovplyvňujú vývoj v oblasti výchovy a vzdelávania.

Kniha má 9 kapitol a v každej z nich autor nabúrava všeobecne prijímané názory. Pokúsím sa priblížiť aspoň niektoré z myšlienok, ktoré sú iste zaujímavé s ohľadom na prebiehajúce zmeny v školstve na Slovensku.

V druhej kapitole sa Liessmann vysporiadal s tzv. „vzdelanostnou“ spoločnosťou (v českom preklade knihy - spoločnosť vedomosti). Všetci sme si už zvykli hovoriť o súčasnosti ako o dobe informácií, v ktorej sa vyzdvihuje dôležitosť vzdelania viac ako kedykoľvek predtým. Radi sami seba presvedčame, že žijeme v dobe, v ktorej sú naším jediným bohatstvom dosiahnuté vzdelanie, získané informácie, schop-

nosť s nimi pracovať. Poznanie je akousi modlou, ktorá nás má motivovať a hnať vpred. Je to skutočne tak, alebo sú to len nafúknuté reči, zastierajúce realitu? Liessmann hneď v úvode kapitoly jednoznačne konštatuje, že „poznatie tejto spoločnosti nemá nič spoločné s tým, čo sa od antických dôb asociuje s takými cnosťami, ako sú rozum, úsudok, praktický dôvtip a nakoniec múdrosť“ (s. 22). Antické ideály múdrosti sú pre neho východiskom na formulovanie viacerých otázok a odpovedí. Zamýšľal sa nad možnosťami vzdelávacích inštitúcií pri vytváraní podmienok na získavanie vedomostí, schopností, skúseností a najmä pri hľadaní vzájomných súvislostí medzi nimi. Nadväzujúc na to hovorí o všade deklarovanej potrebe celoživotného vzdelávania ako o nástroji, ktorý sa môže stať kladivom, vynuocovacím prostriedkom na nás všetkých až tak, že sa nakoniec „riziká vývojových zvrátov jednostranne prenesú na jednotlivca“ (s. 27). Nielen v tejto kapitole, ale v celej knihe, autor kriticky posudzuje dôsledky kapitalistickej spoločnosti. Má na mysli kapitalistickú ekonomiku, ktorú obviňuje z viacerých negatívnych vplyvov na procesy výchovy a vzdelávania.

V tretej kapitole spochybňuje konštrukt tzv. kľúčových kompetencií a porovnáva ich s obsahom vzdelávania vychádzajúcim z už spomenutého antického ideálu. Formuluje argumenty, ktoré iste privítajú kritici súčasnej skoro až posadnutosti kompetenčnými profilmi žiakov, či učiteľov. Okrem iného na konci kapitoly píše: „Kto nie je ochotný konať tímovo a v sieťach a flexibilne sa prispôbiť všetkému, čo sa požaduje (mimochodom ľudia nič nevyžadujú, vždy je to len trh, globalizácia alebo rovno budúcnosť), už nemá šancu splňať nároky vzdelanostnej spoločnosti“ (s. 50). A ďalej pokračuje: „V rýchlo sa meniacom svete, v ktorom sa kvalifikácia, kompetencie a obsahy poznania údajne stále menia, sa nevzdelanosť, teda rezignácia na záväzné duchovné tradície a klasické vzdelanie, stala cnosťou, ktorá jednotlivcovi umožňuje rýchlo, flexibilne a bez zaťaženia vzdelanostným balastom reagovať na neustále sa meniace požiadavky trhu“ (s. 51).

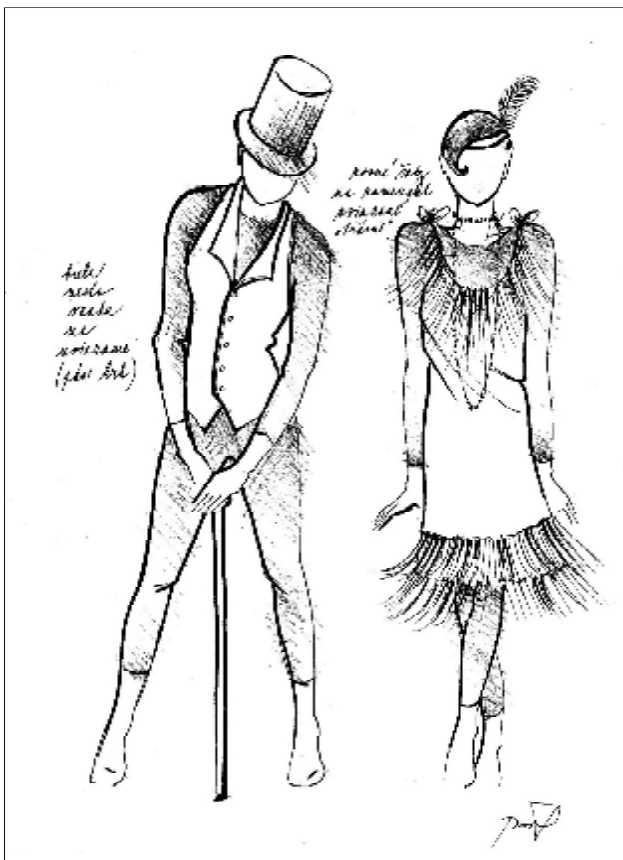
Čitateľovi nenecháva miesto na oddych. Plynule pokračuje v kritickom kurze a v kapitole 4 ho zneistí v súvislosti s PISA testami. Nielenže sa podľa Liessmanna v tomto meraní zameriavame práve na základné kognitívne schopnosti, ktoré podľa neho museli ustúpiť a prenechať miesto bezobsažným, prázdny kompetenciám, ale - a to ho rozčuluje ešte viac - samotné výsledky merania sa stali tým skutočným cieľom. Sme vraj posadnutí najrozmanitejšími rebríčkami, poradovníkmi, ktoré na základe „externých, vonkajších a svojvoľných“ (s. 56) kritérií určujú kvalitu. A pokračuje: „Myšlienka ohodnotenia a zaradenia do rebríčku bola od začiatku spojená s paradigmatom myslenia podnikovej ekonomiky, ktorá má školy a univerzity premeniť na podniky, ktoré je možné porovnávať podľa

makroekonomických výsledkov” (s. 57).

Ako filozof, profesor na univerzite prirodzene značnú časť knihy venuje pomerom a vývoju na vysokých školách. Na viacerých miestach sa vracia k téme rebríčkov. Kritizuje zjednodušený spôsob hodnotenia úrovne vysokých škôl, univerzít. Spochybňuje kritériá, ako počet nositeľov Nobelových cien, počty publikácií, výšku financií získaných z externých zdrojov alebo pomer denných a externých študentov, pomer pedagógov a študentov a pod. Tvrdí, a skutočnosť mu dáva za pravdu, že umiestnenie v rebríčku má priamy vplyv na rozpočet inštitúcie. Školy sú týmto spôsobom nepriamo nútené prispôbovať skladbu, či dokonca zvažovať existenciu študijných odborov, prípadne celých pracovísk a pod. Na porovnanie ponúka čitateľovi krátke zamyslenie nad životom a dielom Imanuela Kanta, ktorý následne na to, ako sa stal profesorom na univerzite prestal na dlhých desať rokov publikovať. Dnes? Nepredstaviteľné! Tému rozvíja a spochybňuje nie len otázku koľko toho vedecký pracovník publikuje, ale aj čo publikuje: „Ak je napríklad publikačná činnosť humanitného vedca cenená v odborných kruhoch i verejnosťou a je odmietnutá evalvačnou inštitúciou s poukázaním na to, že ide len o príležitostný výskum, pretože nie je podporený ani interným zadaním, ani spolufinancovaný z externých zdrojov, tak to nehovorí o kvalite vedeckovýskumnej práce, ale o mrzачení výskumu podľa ekonomických hľadísk” (s. 67). Nehovoriac o tom, že zaťaženie administratívnymi úkonmi okolo projektovej dokumentácie je asi strašiakom nás všetkých. Liessmann sa zamýšľa nad tým, čo sa posudzuje, akým spôsobom, aké to má dôsledky, napr. na jazyk, ktorý sa používa v takomto type dokumentov.

V kapitole 6 sa čitateľ bližšie zoznámi s priamymi dôsledkami tzv. boloňského procesu. Reštrukturalizácia vysoko-

Miloslava Ďurníková: Návrh kostýmov



školského štúdia v celom európskom priestore prináša závažné zmeny. Liessmann ich dopad vníma dosť skepticky. Za väčšinou týchto (finančne nákladných) zmien vidí normatívne procesy. A tie sú podľa neho v priamom protiklade s tým, čo sa v Európe tradične považovalo za vysokú hodnotu. Odlišnosť, špecifiká jednotlivých regiónov, bohatstvo vyplývajúce zo vzájomného obohacovania sa akoby strácali na svojom čare. Až príliš tvrdé sa môžu zdať niektoré opatrenia, ktoré majú viesť k zjednoteniu vysokoškolského štúdia v európskom priestore. Tlak na skracovanie štúdia a čoraz vyššie počty absolventov budú mať podľa Liessmanna trvalejšie dôsledky na podobu vysokých škôl a univerzít, ako akékoľvek reformy pred tým. Čitateľ by iste uvítal konkrétne návrhy, ako tieto zmeny realizovať prijateľnejšie. Musí sa však uspokojiť s tým, že mu autor ponúka kritický pohľad na povinné bakalárske študijné programy, kreditný systém, myšlienku samostatných modulov, z ktorých možno vyskladať konkrétne študijné programy. Nakoniec sa Liessmann zamýšľa nad podstatou univerzity, priestorom, v ktorom má byť možné vzájomné prepojenie odborov, metód, projektov, ktoré „musia koexistovať na základe spoločného konceptu poznania” (s. 80).

V posledných troch kapitolách sa autor zamerá na otázky súvisiace s tzv. elitnými, expertnými centrami, hodnotou poznania a čo sa pod tým myslí a podstatou tzv. reforiem. V expertných centrách by sa mali stretávať špičkoví vedci, ktorí by pracovali na riešení tých najšpecifickejších problémov (podporovaní a financovaní najrôznejšími inštitúciami, firmami, externými objednávateľmi). Liessmann, okrem iného, vidí problém aj v pomere výskumu a vyučovani, čo je už teraz na vysokých školách vďaka množstvu „vedľajších” povinností vážny problém. Nehovoriac o naznačenom zaťažení administratívou okolo projektov a inými nezmyselnými činnosťami, ktoré v konečnom dôsledku platia ako kritériá kvality vysokej školy, či univerzity alebo ktorejkoľvek inej inštitúcie v systéme výchovy a vzdelávania.

A čo sa môže stať s poznaním? Liessmann svoju skeptickú predstavu formuluje takto: „Zvedavosť ako najvnútornejší impulz nie je účelovo orientovaná, ale je výrazom 'conditio humana' a zdrojom veľmi špecifickej radosti uvedomelých bytostí. Ľudia túžia po poznaní len kvôli poznaniu samému. Ak na to zabudneme a uveríme, že mozgy, manažéri, výskumné inštitúcie alebo excelentné centrá majú len plniť určité cieľové zadania, budeme sa možno raz čudovať (ak si vôbec zachováme príslušné senzory), že pri tom všetkom náraste vedomostí vo vzdelanostnej spoločnosti schopnosť poznania pozvoľne upadá” (s. 107).

V závere nám Liessmann objasňuje zmysel a podstatu reformy, ako procesu, ktorý nie je nový. Toto zaklínadlo súčasnosti akosi stratilo svoj pôvodný význam a dnes sa používa v rôznych súvislostiach.

Čo povedať na záver? Ak vám nenaskakuje husia koža napr. z mien Marx, Kant, Nietzsche a máte čas a chuť poznávať, knihu Konrada Paula Liessmanna vrelo odporúčam. Ešte jeden citát z úplného záveru jeho knihy: „Vzdelanie kedysi súviselo s ambíciou dokázať, že predpokladané istoty doby sú iluzórne. Spoločnosť, ktorá v mene predpokladanej efektivity a oslnená predstavou, že všetko môže podriadiť kontrole ekonomického pohľadu, osekáva slobodu myslenia, a tým sa pripravuje o možnosť rozpoznať ilúzie ako ilúzie, sa upísala nevzdelanosti, aj keď vo svojich databázach zhromaždila akúkoľvek sumu poznania” (s. 119).

PREČO ŠKOLY FUNGUJÚ TAK, AKO FUNGUJÚ?

HLOUŠKOVÁ, LENKA: PROMĚNA KULTURY ŠKOLY V PEDAGOGICKÝCH DISKURZECH. BRNO: MASARYKOVA UNIVERZITA, FILOZOFICKÁ FAKULTA, 2008. 106 S. ISBN 978-80-210-4813-3

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

Publikácia s názvom Proměna kultury školy v pedagogických diskurzoch je ojedinelou v našom priestore. Autorka sa v nej podrobne venuje relatívne novému fenoménu v oblasti školstva, a to kultúre školy. Tento pojem sa začal častejšie objavovať začiatkom 80. rokov minulého storočia. Publikácia sa venuje problematike kultúry školy v 4 samostatných kapitolách. V nich autorka nahliada na kultúru školy prostredníctvom pedagogickej diskusie (odborného rozhovoru).

V prvej kapitole autorka spracovala kultúru školy v rovine pedagogickej terminológie. Najskôr sa venuje pojmu kultúra. Na základe analýzy viacerých zdrojov autorka vytvorila tri kategórie na ďalšiu prácu s pojmom kultúra školy: **špecifické ľudské správanie** (činnosti a aktivity aktérov školy spojené s fungovaním školy, špecifický spôsob života školy), **entita sociálneho života** (nadindividuálny komplex výsledkov ľudskej činnosti zložený z hodnôt, predstáv, ideí, ktoré ovplyvňujú spôsob života ľudí v škole; sieť významov, ktoré dávajú životu v škole zmysel) a **abstrakcia sociálnej reality** (špecifické a implicitné poznanie aktérov školy, ktorým sa vytvára a udržuje sociálna realita školy). Nasleduje definovanie pojmu kultúra školy z viacerých zdrojov, pričom autorka zaraďuje jednotlivé definície do predchádzajúcich kategórií. Autorka zvlášť uvádza anglo-americký, nemecký a česko-slovenský pohľad na kultúru školy. Zaujímavé sú najmä rozdiely, ktoré sú viditeľné. Podľa autorky je v nemeckom prostredí spojenie kultúry a školy považované za tradičné a vychádza z tvrdenia, že školské vzdelávanie je súčasťou kultúry, ktorú je potrebné si osvojiť a ktorú školské vzdelávanie spätne obohacuje. V anglo-americkom prostredí je podľa autorky kultúra spojená so sociálnym životom človeka a každý človek prechádza rôznym spektrom sociálnych celkov, ktorých je členom alebo s nimi sympatizuje (ku ktorým patrí alebo sa k nim vzťahuje) a zažíva v nich špecifickú kultúru (kultúru školy). Pre české a slovenské prostredie je zdrojom inšpirácie anglo-americká literatúra najmä z oblasti firemného alebo podnikového manažmentu. Okrem pojmu kultúra školy sa autorka v 1. kapitole venuje aj vzťahu medzi pojmami: kultúra školy, klíma školy a étos školy. Z uvedeného porovnania je zrejmé, že autori rôzne vnímajú tieto pojmy a najmä vzťah ich nadradenosti, resp. podradenosti. Autorka na základe predchádzajúcej analýzy spracovala vlastnú definíciu kultúry školy, ktorá je však dosť rozsiahla a pre bežného učiteľa nie je dostatočne zrozumiteľná. Autorka sa v nej snažila zachytiť dve kategórie a to entitu sociálneho života (škola má kultúru) a abstrakciu sociálnej reality školy, ktorá je tvorená aktérmi školy (škola je kultúra).

V druhej kapitole sa autorka venuje kultúre školy z pohľadu základného pedagogického výskumu. Z pohľadu základného výskumu ide o hľadanie odpovede na otázku: **Čo je kultúra školy?** Problémom pre základný výskum je operacionalizácia kultúry školy - ako premennej, ako sprievodného javu, ako

nového sebaorganizovaného celku. Vo výskumoch je kultúra školy vnímaná rôzne - ako nezávisle, tiež ako intervenujúca alebo závisle premenná. Riešením náročnosti skúmania kultúry školy je teoretické vymedzenie pojmu kultúra školy a skúmanie jeho jednotlivých prvkov, medzi ktorými sa následne hľadajú vzťahy a súvislosti. Záujem výskumníkov sa orientuje na poznanie školy ako kultúry, t.j. kultúry školy ako sociálne konštruovanej abstrakcie sociálnej reality.

V tretej kapitole je spracovaná problematika kultúry školy z pohľadu aplikovaného pedagogického výskumu. Tento sa snaží zodpovedať na otázku: **Aké sú možnosti práce s kultúrou školy v školskej praxi?** Aplikované výskumy smerujú najmä k zmene alebo rozvoju kultúry školy, príp. k ovplyvňovaniu chodu školy prostredníctvom sily kultúry školy. Ako autorka uvádza, z výsledkov výskumu je zrejmé, že kultúra školy môže byť impulzom aj prekážkou k zmene školy a že tzv. tradičná kultúra, založená na autonómii učiteľa a na lokálnej izolácii škôl, nevytvára prostredie, v ktorom by došlo k žiaducej premene školy.

Štvrtá kapitola je venovaná vzťahu kultúry školy a **vzdelávacej politiky**. Autorka uvádza, že v minulosti bola kultúra školy považovaná za prekážku zmien implementovaných do vzdelávacieho systému ako celku. V súčasnosti je podľa autorky pre vzdelávaciu politiku typické, že kultúra školy vyjadruje perspektívny smer premeny školského systému alebo rozvoja konkrétnej školy, žiaduci orientačný bod premeny škôl. Z tohto pohľadu je kultúra školy kľúčom k úspechu systémovo nastavených vzdelávacích reforiem alebo inovácií.

Celá publikácia je spracovaná na vysokej profesionálnej úrovni. Je cenné, že takéto dielo v našom česko-slovenskom prostredí vzniklo. Jeho myšlienky môžu byť významným prvkom, ktorý podnieti k výskumu a ovplyvňovaniu, príp. rozvoju kultúry školy v našich podmienkach. Jediným problémom zdá sa je potenciálna náročnosť textu publikácie, najmä pre učiteľov z praxe, ktorí sa touto oblasťou vôbec, príp. len okrajovo zaoberajú. Tým, ktorí sa však rozhodnú si prečítať túto publikáciu najmä z dôvodov vlastného pocitu potrebnosti zmeny kultúry školy, príp. jej rozvoja, môžeme publikáciu vrele odporúčať. Tak ako uvádza autorka v jej úvode: Publikácia je určená pre tých, ktorí hľadajú odpoveď na otázku - **Prečo školy fungujú tak, ako fungujú?**

Rodičov vyvádzaajú z miery zlé
známky svojich
školopovinných detí najmä
vtedy, ak ich dostali
z domácich úloh,
ktoré im oni vypracovali.

J. Bily

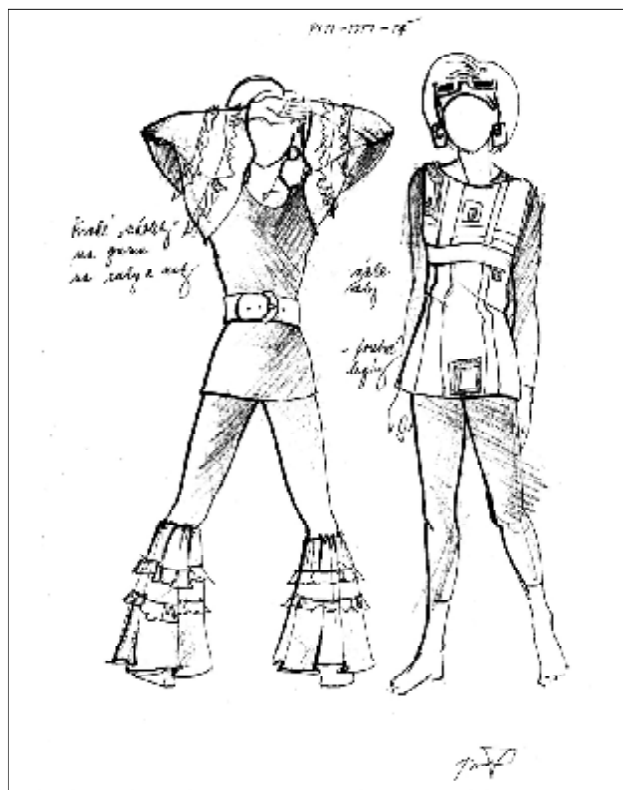
PREDSTAVUJEME

MILOSLAVA ŽURNÍKOVÁ

Narodila sa 16. októbra 1969 v Čadci. Stredoškolské štúdium absolvovala v rokoch 1984 - 1988 na SPŠ textilnej v Brne, odbor návrhárstvo a modelárstvo odevov. Po ukončení strednej školy pracovala v textilných podnikoch Slovenska Turzovka a SLOVENA Čadca (1988 - 1993). Vysokoškolské vzdelanie získala v rokoch 2000 - 2005 štúdiom na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity odbor učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov - jednopredmetové - výtvarná výchova.

Od roku 1993 pracuje ako učiteľka výtvarnej výchovy v ZUŠ Čadca. Okrem toho odovzdáva od roku 2005 svoje vedomosti z výtvarnej výchovy aj ako externá učiteľka študentom Pedagogickej a sociálnej akadémii v Čadci.

Vo výtvarnej tvorbe sa venuje figurálnemu žánru a návrhovému kresleniu, tvorbe odevov, scénických kostýmov a bábok. Námet jej obrazov tvorí aj zátišie. Autorkine abstraktné kompozície vychádzajú z prírodných námetov a sú dotvorené digitálnou a počítačovou technikou a následne pretransformované do klasickej výtvarnej techniky (olejomalba, grafika - linoryty, koláž, montáž...)



Miloslava Žurníková: Návrh kostýmov



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 úvodzokách 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

V Ý Z V A

Vážená kolegyňa, vážený kolega!

Dovoľujeme si Vás touto formou požiadať o spoluprácu pri realizácii Národného projektu „Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov“. V rámci Národného projektu sa budú v roku 2011 tvoriť profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov. V roku 2012 je naplánované overovanie profesijných štandardov a nástrojov na overovania profesijných kompetencií PZ a OZ vo vybraných školách a školských zariadeniach. Overovanie bude vykonávať skupina zamestnancov školy pod vedením riaditeľa, alebo ním povereného zamestnanca.

Všetky práce na profesijných štandardoch a pilotnom overovaní budú vykonávané na základe dohody o vykonaní práce a hračené z prostriedkov ESF.

Vážená kolegyňa, vážený kolega vyzývame Vás touto cestou na spoluprácu na pozícii člen expertnej skupiny na tvorbu profesijných štandardov pre Vami vybranú kategóriu pedagogických alebo odborných zamestnancov. Termín prihlásenia je do **31. januára 2011.** Svoj záujem pracovať v expertnej skupine nahláste koordinátorku aktivity, u ktorej získate aj bližšie informácie.

Zároveň chceme osloviť **riaditeľky a riaditeľov škôl a školských zariadení,** aby do **30. septembra 2011 nahlásili záujem o pilotné overovanie profesijných štandardov na ich škole, školskom zariadení.** V prípade záujmu o pilotné overovanie kontaktujte koordinátorku aktivity.

Koordinátorka aktivity: PaedDr. Mária Šnidlová
tel.: 041/565 87 13
e-mail: maria.snidlova@mpc-edu.sk.

Vážení čitatelia a spolupracovníci,

želáme Vám pokojné a radosné Vianoce a do nového roku veľa zdravia, spokojnosti, šťastia v osobnom živote i úspechov v práci. Ďakujeme za Vašu priazeň a spoluprácu v roku 2010. Veríme, že nám ostanete verní aj v novom roku.

Vaša redakcia



I. Rafaj: Zima na Strelníkoch

Z obsahu:

Eva Homolová

K problematike smerovania cudzojazyčnej edukácie ... 1
Key The issue of the Direction of Foreign Language Education

Erika Melichová

Cudzojazyčný odborný text na hodine nemeckého jazyka ... 3
A Foreign Language Professional Text in German Lessons

Eva Sihelská, Boris Sihelský

Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov:
3. časť metodiky testového merania čitateľskej gramotnosti ... 5
How to investigate the literacy of the pupil: the method of testing
and measuring reading literacy (part 3)

Iveta Bindzárová

Vplyv koncepcie mastery learning
na vyučovanie odborného predmetu ... 11
The Impact of the Concept of Mastery Learning
on the Teaching of Vocational Subjects

Jaroslava Raudenská, Martin Raudenský, Alena Javůrková

Inovativní aplikace herní terapie ve škole ... 14
The Innovative Application of Play Therapy in School

Gabriela Leskovjanská

Aké výchovné prístupy uplatňujú rodičia detí
s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami? ... 16
What educational approaches are applied by parents of children
with behavioral and emotional difficulties?

Ján Žilka

Skúsenosti s tvorbou a realizáciou učebných osnov slovenského jazyka
a literatúry v rámci školského vzdelávacieho programu ... 19
Experience in Developing and Implementing the Slovak language
and Literature curriculum within the Framework of the School Curriculum

Simoneta Babiaková, Bronislava Kasáčová, Petronela Tabačáková

Projektovanie a plánovanie výučby v primárnom vzdelávaní ... 21
The Design and Planning of Teaching in Primary Education

Zuzana Mozoliková

Interakčný štýl učiteľa 1. stupňa ZŠ ... 24
Teacher Interaction Style at the First Level of Primary School

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

OBSAH 19. ROČNÍKA - 2010

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	ČÍSLO	STRANA
<i>M. Biljnja: Tvorivosť a imaginácia vo výchovno-vzdelávacom procese</i>	4	7
<i>I. Bindzárová: Vplyv koncepcie mastery learning na vyučovanie odborných predmetov</i>	5	11
<i>M. Čížová: Možnosti integrácie projektu a kooperatívneho vyučovania</i>	1	8
<i>K. Dyrťová: Umění ve výchově a terapii - haptický přepis</i>	3	15
<i>E. Homolová: K problematike smerovania cudzojazyčného vzdelávania</i>	5	1
<i>M. Kramcová: Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej škole</i>	3	1
<i>G. Leskovjanská: Aké výchovné prístupy uplatňujú rodičia detí s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami?</i>	5	16
<i>G. Leskovjanská: Ako hodnotia frekvenciu výskytu a príčiny problémov v správaní predškolských detí učiteľky materských škôl okresov Spišská Nová Ves a Gelnica</i>	4	4
<i>M. Lipnická: Materská škola na Slovensku - premeny a polarity na začiatku 21. storočia</i>	4	1
<i>E. Melichová: Cudzojazyčný odborný text na hodine nemeckého jazyka</i>	4	3
<i>B. Piršelová, L. Lengyelová, E. Lenčéšová: Aktuálne problémy výučby tém fotosyntéza a dýchanie na gymnáziách z pohľadu učiteľov</i>	2	15
<i>J. Pochanič: Diagnostikovanie techniky čítania u žiakov 1. stupňa ZŠ</i>	3	8
<i>Š. Porubský: Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy</i>	1	1
<i>M. Pouchová: Přednosti a úskalí projektové výuky očima českých a slovenských učitelů</i>	2	12
<i>J. Raudenská - M. Raudenský - A. Javůrková: Inovativní aplikace herní terapie ve škole</i>	5	14
<i>D. Rosová - M. Ružiková: Profesijné poradenstvo pre žiakov končiacich základnú školu</i>	3	19
<i>D. Rosovák - V. Podracká - M. Ružiková: Programy pre žiakov končiacich základnú školu zamerané na proces profesionálneho rozhodovania žiakov</i>	4	14
<i>A. Sedláková: Výtvarný prejav rómskych detí alebo Keď maľujú a kreslia rómske deti...</i>	3	11
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (2. časť)</i>	1	4
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (3. časť)</i>	2	6
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: metodika testového merania čitateľskej gramotnosti</i>	3	4
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: 2. časť metodiky testového merania čitateľskej gramotnosti</i>	4	11
<i>E. Sihelská - B. Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov: 3. časť metodiky testového merania čitateľskej gramotnosti</i>	5	5
<i>J. Šikulíncová: Profesijné záujmy žiakov a ich vplyv na výber stredoškolského štúdia</i>	2	17
<i>P. Tománek: Náboženská výchova na ZŠ v SR, ČR a Rakúskej republike v komparatívnej relácii</i>	1	13
<i>J. Žilka: Kľúčové kompetencie žiakov v projektovom a tradičnom vyučovaní</i>	1	11
<i>J. Žilka: Kľúčové kompetencie žiakov v projektovom a tradičnom vyučovaní v kontexte reformy - praktické skúsenosti</i>	2	1
 ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM OČAMI UČITEĽA		
<i>J. Žilka: Skúsenosti s tvorbou a realizáciou učebných osnov slovenského jazyka a literatúry v rámci školského vzdelávacieho programu</i>	5	19
 O UČITEĽOVI		
<i>S. Babiaková - B. Kasáčová - P. Tabačáková: Projektovanie a plánovanie výučby v primárnom vzdelávaní</i>	5	21
<i>J. Handzelová: Zistenia školskej inšpekcie - stimuly k skvalitneniu výchovno-vzdelávacej práce školy</i>	4	26
<i>H. Harausová: Vzdelávanie učiteľov ako prostriedok na rozvoj ich profesijných kompetencií</i>	2	25
<i>Z. Mozolíkova: Interakčný štýl učiteľa 1. stupňa ZŠ</i>	5	24
<i>V. Poliač - M. Valica: Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy</i>	1	24
<i>V. Poliač - M. Valica: Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy</i>	2	27
<i>V. Poliač - M. Valica: Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy</i>	3	26
<i>M. Šnidlová: Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaci sa škola</i>	2	23

	ČÍSLO	STRANA
<i>M. Valent: Návrh programu adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca</i>	4	24
RIADENIE ŠKOLY		
<i>I. Babiak - S. Babiaková: Ako realizovať autoevalváciu základnej školy</i>	4	18
<i>L. Dzivy Baluchová: Učiteľ ako tvorca pozitívnej edukačnej klímy triedy a školy</i>	1	20
<i>J. Hanuliaková - K. Hollá: Elektronické šikanovanie a jeho vplyv na klímu triedy</i>	1	22
<i>M. Pol, L. Hloušková, P. Novotný, M. Sedláček: Kurikulárni reforma v českých školách z pohľadu ředitelů škol</i>	2	20
<i>M. Pol, L. Hloušková, P. Novotný, M. Sedláček: Kurikulárni reforma v českých školách z pohľadu ředitelů škol</i>	3	23
<i>K. Šnircová: Hodnotenie pedagogických zamestnancov Základnej školy v Lehote pod Vtáčníkom</i>	4	21
Z ČINNOSTI MPC		
<i>J. Jakálová: Reformou školstva prechádzajú aj učiteľky materských škôl</i>	2	30
INFORMÁCIE		
<i>D. Hanesová: Trendy v pedagogickom výskume: správa z vedeckej konferencie EERA 2009</i>	1	28
<i>K. Lojdová: Studia paedagogica - zaujímavý odborný časopis</i>	4	29
RECENZIE		
<i>DANEK, J.: Pedagogická komunikácia. Trnava: FF UCM, 2009.-97 s. (T. Zatlková)</i>	1	31
<i>HANULIAKOVÁ, J.: Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava : IRIS, 2010.-102 s. (E. Petlák)</i>	3	31
<i>HLOUŠKOVÁ, Lenka: Proměna kultury školy v pedagogických diskurzoch. Brno: FF Masarykova univerzita, 2008.-106 s. (M. Valent)</i>	5	30
<i>KAFOMET: ISCED 1 v praxi 1. a 2. ročníka ZŠ. KAFOMET: ISCED 2 v praxi 5. a 6. ročníka ZŠ. Velké Leváre: Infra Slovakia, 2010. (D. Ďurajková)</i>	1	30
<i>KALISKÝ, J.: Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách. Banská Bystrica : PdF UMB, 2009. (Z. Androvičová)</i>	4	28
<i>LECHTA, V. a kol.: Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky. Martin : Osveta, 2009.-127 s. (J. Balážová)</i>	1	29
<i>LIESSMAN, K. P.: Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Praha : Akademia, 2008.-127 s. (R. Sabo)</i>	5	28
<i>LLOYD, G.- STEAD, J.- COHEN, D.: Critical new perspectives on ADHD. London, New York : Routledge Taylor&Francis Group, 2006. (R. Sabo)</i>	3	30
PREDSTAVUJEME		
<i>Z. Adamíková</i>	1	32
<i>P. Čičvák</i>	2	32
<i>M. Dečová</i>	4	30
<i>M. Ďurníková</i>	5	31
<i>O. Peťkovský</i>	3	32

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

CONTENS OF THE IXX. YEAR VOLUME

EDUCATION OF THE PUPIL	NUMBER	PAGE
<i>M. Biljnja: Creativity and Imagination in the education Process</i>	4	7
<i>I. Bindzárová: The Impact of the Concept of Mastery Learning on the Teaching of Vocational Subjects</i>	5	11
<i>M. Čížová: The Possibilities to Integrate Project Work and Cooperative Education</i>	1	8
<i>K. Dyrtrtová: Art in Education and Therapy - a Haptic Transcript</i>	3	15
<i>E. Homolová: Key the Issue of the Direction of Foreign Language Education</i>	5	1
<i>M. Kramcová: The Development of Reading Literacy at Primary School</i>	3	1
<i>G. Leskovjanská: How to Evaluate the Frequency and Reasons for Behavioral Problems in Nursery School Children by Nursery School Teachers in the Districts of Spišská Nová Ves a Gelnica</i>	4	4
<i>G. Leskovjanská: What educational approaches are applied by parents of children with behavioral and emotional difficulties?</i>	5	16
<i>M. Lipnická: Nursery Schools in Slovakia - Changes and Polarity at the Beginning of the 21st Century</i>	4	1
<i>E. Melichová: A Foreign Language Professional Text in German Lessons</i>	5	3
<i>B. Piršelová, L. Lengyelová, E. Lenčošová: Real Problems in Teaching the Topics Photosynthesis and Respiration at Grammar School from the Point of View of the Teacher</i>	2	15
<i>J. Pochanič: Diagnosis of Reading Techniques in Pupils in Lower Primary School</i>	3	8
<i>Š. Porubský: Educational Doctrine and the Crisis in today's Schools</i>	1	1
<i>M. Pouchová: The Advantages and Disadvantages of Project-Based Education through the Eyes of Czech and Slovak Teachers</i>	2	12
<i>J. Raudenská - M. Raudenský - A. Javůrková: The Innovative Application of Play Therapy in School</i>	5	14
<i>D. Rosová - M. Ružiková: Careers Advice for Pupils Finishing Upper Primary School</i>	3	19
<i>D. Rosová - V. Podracká - M. Ružiková: Programmes for pupils finishing primary school aimed at the process of the career decisions of pupils</i>	4	14
<i>A. Sedláková: Creative Expression of Roma Children or When Roma Children Paint and Draw</i>	3	11
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to know (test) pupil's literacy Part 2</i>	1	4
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to know (test) pupil's literacy Part 3</i>	2	6
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to know (test) pupil's literacy: the method of testing and measuring reading literacy</i>	3	4
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to investigate the literacy of the pupil: the method of testing and measuring reading literacy (part 2)</i>	4	11
<i>E. Sihelská - B. Sihelsky: How to investigate the literacy of the pupil: the method of testing and measuring reading literacy (part 3)</i>	5	5
<i>J. Šikulincová: The Professional Interests of Pupils and their Influence on the Choice of Secondary School Studies</i>	2	17
<i>P. Tománek: A Comparison of Religious Education in Elementary Schools in Slovakia, the Czech Republic and Austria</i>	1	13
<i>J. Žilka: Key Competencies of Pupils in Project Work and Traditional Education</i>	1	11
<i>J. Žilka: Key Competencies of Pupils in Project-Based and Traditional Teaching in the Context of the Reforms - Practical Experience</i>	2	1
 SCHOOL CURRICULUM FROM THE TEACHERS' POINT OF VIEW		
<i>J. Žilka: Experience in Developing and Implementing the Slovak language and Literature curriculum within the Framework of the School Curriculum</i>	5	19
 ABOUT TEACHERS		
<i>S. Babiaková - B. Kasáčová - P. Tabačáková: The Design and Planning of Teaching in Primary Educational</i>	5	21
<i>J. Handzelová: The Findings of the School Inspectorate - a stimulus towards raising the standards of the educational work of schools</i>	4	26

	NUMBER	PAGE
<i>H. Harausová: Teacher Education as a Tool for the Development of their Professional Competencies</i>	2	25
<i>Z. Mozolíkova: Teacher Interaction Style at the First Level of Primary School</i>	5	24
<i>V. Poliach - M. Valica: Teachers' Opinions Regarding the Ethical Education Curriculum</i>	1	24
<i>V. Poliach - M. Valica: Teachers' Opinions Regarding the Ethical Education Curriculum</i>	2	27
<i>V. Poliach - M. Valica: The Opinions of Teachers on the Constitution of Ethical Education and the Further Education of Teachers of Ethical Education</i>	3	26
<i>M. Šnídlová: Managing Continuing Education and Learning at School</i>	2	23
<i>M. Valent: A Proposal of a Programme for Teachers in their Probationary Year</i>	4	24
 SCHOOL MANAGEMENT		
<i>I. Babiak - S. Babiaková: How to Carry Out Self-Evaluation at Primary School</i>	4	18
<i>L. Dzivy Baluchová: The Teachers as Creator of a Positive Educational Climate in the Classroom and School</i>	1	20
<i>J. Hanuliaková - K. Hollá: Electronic Bullying and its Effect on Class Climate</i>	1	22
<i>M. Pol, L. Hloušková, P. Novotný, M. Sedláček: Curriculum Reform in Czech Schools from the Point of View of the School Head</i>	2	20
<i>M. Pol, L. Hloušková, P. Novotný, M. Sedláček: Curriculum Reform in Czech Schools from the Point of View of the School Head</i>	3	22
<i>K. Šnircová: The Assessment of Teachers at the Primary School</i>	4	21
 ABOUT THE ACTIVITIES OF MPC		
<i>J. Jakálová: Teachers' at Nursery Schools are also Involved in School Reform</i>	2	30
 INFORMATION		
<i>D. Hanesová: Trends in Pedagogical Research: A Report from the academic EERA Conference 2009</i>	1	28
<i>K. Lojdová: Studia paedagogica - an interesting specific magazine</i>	4	29
 REVIEWS		
<i>DANEK, J.: Pedagogická komunikácia. Trnava: FF UCM, 2009.-97 s. (T. Zatková)</i>	1	31
<i>HANULIAKOVÁ, J.: Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava : IRIS, 2010.-102 s. (E. Petlák)</i>	3	31
<i>HLOUŠKOVÁ, Lenka: Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích. Brno: FF Masarykova univerzita, 2008.-106 s. (M. Valent)</i>	5	30
<i>KAFOMET: ISCED 1 v praxi 1. a 2. ročníka ZŠ. KAFOMET: ISCED 2 v praxi 5. a 6. ročníka ZŠ. Velké Leváre: Infra Slovakia, 2010. (D, Ďurajková)</i>	1	30
<i>KALISKÝ, J.: Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách. Banská Bystrica : PdF UMB, 2009. (Z. Androvičová)</i>	4	28
<i>LECHTA, V. a kol.: Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky. Martin : Osveta, 2009.-127 s. (J. Balážová)</i>	1	29
<i>LIESSMAN, K. P.: Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Praha : Akademia, 2008.-127 s. (R. Sabo)</i>	5	28
<i>LLOYD, G.- STEAD, J.- COHEN, D.: Critical new perspectives on ADHD. London, New York : Routledge Taylor&Francis Group, 2006. (R. Sabo)</i>	3	30