

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

Miroslava Krušinská ...2

Pedagogické rozhľady: odbornometodický časopis pre školy a školské zariadenia

Mária Piššová ...5

Uvažujme, kolegovia učiteľia

Ladislav Lencz ...9

Ako hovoriť o prosociálnosti v etickej výchove

Jozef Gál ...9

Problémy vzdelávania a hodnotenia: informácie z konferencie

Milan Cirjak ...10

Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov?

Gustáv Rötling ...12

Ako zlepšiť funkčnosť hodnotenia učebnej činnosti žiakov?

Ján Bajtoš...14

Taxonómia cieľov laboratórnych cvičení

Július Lomenčík ...16

Čítavé nečítanie!? Ako získať žiakov pre čítanie

Viera Hoffmanová ...17

Európske kluby – jedna z ciest výchovy k európanstvu

Jolana Manniová ...20

Pripravenosť detí na vstup do školy z hľadiska rozvoja materinského jazyka

Jozef Gál ...21

Návrh etického kódexu učiteľa

Simoneta Babiaková ...23

Čo má vedieť učiteľ 1. stupňa ZŠ o svojom žiakovi, ak ho chce vychovávať a vzdelávať

Miroslav Valica ...24

Výchova žiaka je prioritou školy

Nadežda Kašiarová ...27

Čo potrebuje vedieť učiteľ o komunikačnej kompetencii žiaka

Renáta Pondelíková ...29

„Skrýť“ selekcia žiakov na základných školách

Miroslav Valica ...31

Personálna stratégia školy v kontexte profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme

Marián Valent ...34

Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov?

Robert Sabo ...38

Ako identifikovať problémy dieťaťa vyžadujúceho individuálny prístup?

Anna Hruzova ...41

Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru

Mária Šnidlová ...43

Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiac sa škola

Mária Rychnavská ...45

Strategické riadenie školy

Ivan Pavlov ...49

Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku a jeho kritické miesta

Gabriela Zábušková ...53

Prevenia kyberšikany v mediálnej výchove

Klára Vranaiová ...56

Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiaka a učiteľa

Darina Gogolová ...60

Význam pedagogickej diagnostiky pri realizácii akčného výskumu

Pedagogické rozhľady

Odbornometodický časopis pre školy
a školské zariadenia

2-3/2016

Dvojmesačník

Ročník 25

Editor:

Metodickopedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Danka Kapucianová,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávdová

Adresa redakcie:

Metodickopedagogické 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.rozhľady.pedagog.sk

Vyšlo: 26. august 2016

Vychádza 5-krát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY OSLAVUJÚ 25 ROKOV

Časopis oslavujúci štvrtstoročie je na našom pedagogickom poli možné považovať za výnimočný zjav. Som preto veľmi rád, že práve periodikum Metodicko-pedagogického centra je práve týmto časopisom. Veľké ďakujem patrí najmä našim čitateľom, ktorí náš časopis využívajú vo svojej pedagogickej či odbornej praxi a tiež pri písaní rôznych typov záverečných, kvalifikačných či v súčasnosti atestačných prác. Odkazy na články z nášho časopisu potešia aj z radov študentov učiteľských fakúlt a tiež z radov vysokoškolských pedagógov. Bez našich čitateľov by náš časopis nemal opodstatnenie a sme veľmi radi, že aj v dnešnej, neustále meniacej sa dobe ponúkame najmä pedagogickým zamestnancom zaujímavé príspevky, ktoré vedia použiť vo svojej praxi.

Moje poďakovanie patrí aj autorom a autorkám z rôznych inštitúcií, škôl a školských zariadení, ktorí jednorázovo alebo opakovane do nášho časopisu prispievali alebo prispievajú. Aj ich záujem o publikovanie v našom časopise svedčí o tom, že je etablovaný na pedagogickej pôde základných, stredných a aj vysokých škôl. Svoje poďakovanie smerujem aj k členkám a členom redakčnej rady, ktorých sa za existenciu časopisu vystriedalo niekoľko desiatok. V neposlednom rade ďakujem za úspešné vedenie časopisu jeho prvému šéfredaktorovi Miroslavovi Valicovi, ktorý viedol časopis od jeho založenia až do roku 2009. Tých 17 rokov nebolo ľahkých a časopis prešiel mnohými turbulenciami a nápadmi, dokonca prežil aj návrhy na jeho zrušenie. Vďaka samozrejme patrí Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu, ktoré po celých 25 rokov náš časopis podporuje a vytvára najmä finančné zázemie, bez ktorého by sme už dávno nepatrili medzi tlačene periodiká.

V tomto jubilejnom čísle sme sa preto rozhodli urobiť výber príspevkov z jednotlivých ročníkov, pričom sme prihliadali na to, aby sme vybrali z každého ročníka po jednom príspevku (nie vždy sa nám to podarilo) a druhým základným kritériom, ktoré zohrávalo svoju úlohu, bolo, aby príspevky boli napísané zamestnancami MPC, či už boli na pozícii metodik do roku 2009 alebo na pozícii učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie od roku 2009. Po úvodníku však nasleduje sumarizujúci príspevok absolventky vysokej školy, ktorá si náš časopis vybrala ako pedagogické periodikum na svoju analýzu pre jej bakalársku prácu. V spolupráci sme spracovali samostatný príspevok, v ktorom sumarizujeme najzaujímavejšie údaje z 25-ročnej existencie časopisu.

Na nasledujúcich stranách tohto jubilejného dvojčísla časopisu čitateľ nájde výber 25 článkov z predchádzajúcich ročníkov Pedagogických rozhľadov. Na niekoľko z nich si dovoľím upriamiť pozornosť našich čitateľov už na tomto mieste, keďže ide o nadčasové príspevky, príp. v danej dobe reagovali na trendy, ktorým bolo naše školstvo vystavené. Hneď prvý príspevok s názvom „Uvažujme,

kolegovia učiteľia“ je aktuálny aj o 25 rokov po jeho napísaní. V ďalších príspevkoch sa venujeme prosociálnosti, problémom hodnotenia, európanstvu, výchove žiaka, či individuálnemu prístupu k žiakovi, ktoré sú aj v súčasnosti stále aktuálnymi témami. Problematike cieľov, žiackeho portfólia, čítania, materinského jazyka alebo komunikačnej kompetencie žiaka sa venujú ďalšie vybrané príspevky a aj napriek roku ich vydania si v nich čitateľ nájde paralely so súčasnými problémami v školstve. Pre oblasť riadenia školy sme vybrali príspevky venujúce sa etickému kódexu učiteľa, personálnej stratégii školy, vplyvu zlúčenia škôl na ich kultúru, strategickému riadeniu školy, profesijnému rozvoju učiteľov, ktoré majú potenciál aj v súčasnosti zaujať a v niektorých prípadoch pomenovať rámce pre reprezentantov vedenia škôl. Príspevok s názvom „Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov?“ z roku 1994 by mohol nastaviť zrkadlo v súčasnosti spochybňovanému kontinuálnemu vzdelávaniu sa učiteľa.

Pri výbere príspevkov sme mali niekedy veľmi náročnú úlohu, ktorý príspevok vybrať. Niektoré ročníky obsahovali množstvo kvalitných príspevkov našich kolegov a kolegýň. Z toho dôvodu sme sa rozhodli v jednom z nasledujúcich čísiel časopisu spracovať bibliografiu zaujímavých príspevkov nielen našich autorov a autoriek, ktoré sa najmä z priestorových dôvodov (niekedy aj z dôvodu príliš veľkého rozsahu daného príspevku) nemohli dostať do tohto výberového dvojčísla. Žiaľ, jeho kapacita je obmedzená na 64 strán, ktoré sa podľa môjho názoru členom redakčnej rady podarilo naplniť nadčasovým a zároveň pútavým odborným obsahom zo vzdialenejšej aj nedávnej minulosti. Verím, že tento výber článkov je zároveň zaujímavou retrospektívou, ktorá prezentuje vývoj časopisu a jeho príspevkov v čase.

A čo napísať na záver? Prajem nášmu časopisu v tejto neľahkej dobe skvelých čitateľov, ktorí budú využívať príspevky vo svojej vlastnej práci, či na osobný rozvoj. Želám si, aby sme publikovali príspevky našich osvedčených ale aj nových autorov a autoriek a aby záujem odbornej verejnosti o publikovanie v našom časopise naďalej narastal. V neposlednom rade, tak ako sa pri takomto významnom jubileu zvykne priať, prajem samotnému časopisu ďalšie štvrtstoročie, ktoré využije na nastoľovanie tém a zachytenie trendov využiteľných v oblasti reálnej pedagogickej praxe a pedagogickej teórie s malým „t“.

Šéfredaktor

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY: ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS PRE ŠKOLY A ŠKOLSKÉ ZARIADENIA

Miroslava Krušinská, študentka Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave

Anotácia: Hlavný zámer príspevku je analyzovať Pedagogické rozhľady, čo zahŕňa prehľad najaktívnejších autorov, miesto pôsobenia autorov, obsahovú štruktúru časopisu podľa jednotlivých rubriek a tém.

Kľúčové slová: pedagogické časopisy, analýza pedagogických časopisov, Pedagogické rozhľady

Pedagogický časopis zohráva významnú funkciu vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý zároveň môže byť nápomocný nielen pre pedagógov všetkých typov škôl a školských zariadení, ale aj pre rodičov a študentov, ktorí v ňom môžu nájsť užitočné informácie dopomáhajúce pri ich štúdiu. Cieľovou skupinou pedagogických časopisov sú predovšetkým pedagógovia všetkých typov škôl a školských zariadení, ich riadiaci zamestnanci, pracovníci metodických centier, ale aj rodičia detí a v neposlednom rade samotní žiaci, prípadne študenti. Všeobecným cieľom pedagogických časopisov je predovšetkým pomôcť čitateľom v lepšej orientácii v pedagogickom procese, či poskytovať im poznatky o aktuálnej problematike pedagogického diania. Jedným z ďalších cieľov je aj navrhovať pedagógom vhodné didaktické aktivity, ktoré môžu využívať vo vzdelávacom procese, či sprístupňovať dialógy s významnými osobnosťami pôsobiacimi v pedagogickej resp. psychologickej oblasti.

Odborno-metodický časopis s názvom *Pedagogické rozhľady* začal vychádzať v roku 1992 v Metodickom centre v Banskej Bystrici. Od roku 2008 sa vydavateľom časopisu stalo zlúčené *Metodicko-pedagogické centrum*. *Pedagogické rozhľady* vychádzajú s finančnou podporou Ministerstva školstva SR. Časopis vychádza ako dvojmesačník päťkrát do roka okrem školských prázdnin (Valent, Stankovičová, 2011). Časopis spočiatku vychádzal v rámci školských rokov až do školského roku 1997/1998, v ktorom vyšli len dva čísla a od roku 1998 – ako siedmy ročník už vychádzal v rámci kalendárneho roku, v ktorom opätovne vychádzalo päť čísel. Šéfredaktorom časopisu bol od jeho vzniku až do roku 2008 Miroslav Valica, ktorý následne do roku 2011 patril k členom redakčnej rady. Od roku 2009 sa novým šéfredaktorom časopisu stal Marián Valent, ktorý v tejto funkcii pôsobí dodnes.

Valica (2011, s. 1) uvádza, že ambíciou redakcie časopisu bolo „*po páde komunistickej totality vytvoriť platformu pre slobodný dialóg učiteľov k problémom demokratizácie riadenia školstva a humanizácie výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach.*“ Z tohto dôvodu mali v časopise prednosť názory učiteľov a riaditeľov škôl, metodikov, či teoretikov, ktorí svoje myšlienky či návrhy predkladali smerom k výchove a vzdelávaniu žiakov. Cieľovou skupinou počas celého vývoja časopisu sa teda stali pracovníci všetkých typov škôl a školských zariadení (Valica, 2011). Obsah časopisu bol smerovaný k tomu, aby sa jeho jednotlivými rubrikami odlišoval od periodík *Učiteľské noviny* a *Pedagogická revue* (Šimonová, 2011).

Časopis je zároveň jedným z prvých odborných pedagogických periodík vydávaných tesne po roku 1989

a v období neľahkých zmien dokázal priniesť veľké množstvo užitočných informácií nielen pre pedagogickú vedu, ale najmä pre pedagogickú prax. Vychádzal v záujme čo najväčšej pomoci vo vzdelávaní budúcich pedagógov, taktiež mal a stále má veľký prínos v ďalšom vzdelávaní učiteľov. Počas celého obdobia publikovania časopisu bol priestor poskytnutý príspevkom z rôznych regiónov Slovenska, nejde teda o časopis, ktorý by vychádzal iba z danej situácie jedineho kraja.

Tvorcovia a prispievatelia časopisu Pedagogické rozhľady

K autorom príspevkov patrili pracovníci všetkých stupňov škôl, školských zariadení, tiež odborní vedecí pracovníci vysokých škôl, pracovníci vtedajších pedagogicko-psychologických poradní, neskôr centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, metodici, neskôr učitelia kontinuálneho vzdelávania Metodicko-pedagogických centier a pracovníci školskej inšpekcie. Niekoľko príspevkov sa v časopise nachádzalo aj od zahraničných autorov z USA, Nemecka, Veľkej Británie, Poľska, Maďarska a Rakúska.

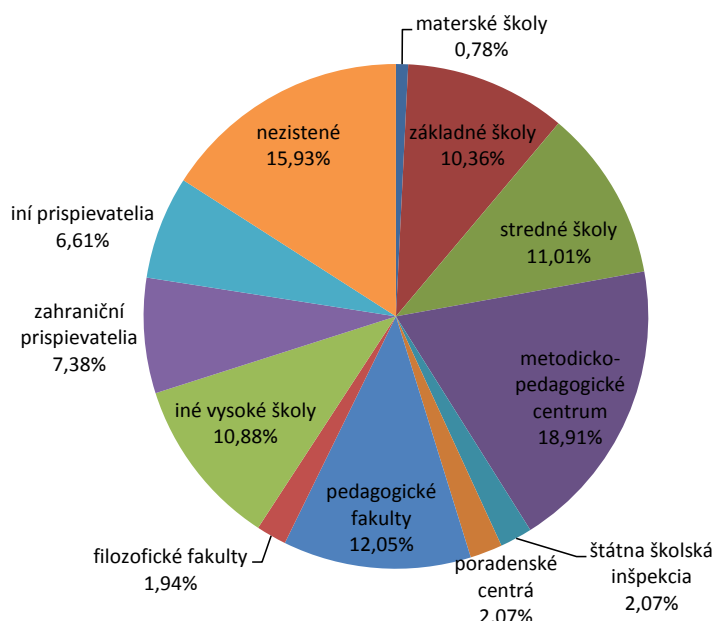
Na základe textovej analýzy sme zistili, že za celé obdobie publikačnej činnosti bol počet autorov, ktorí prispeli do časopisu 772. Z priestorových dôvodov uvádzame iba autorov, ktorí napísali desať a viac príspevkov: Miroslav Valica: 37 príspevkov, Eva Homolová: 22, Beáta Kosová: 19, Dušan Jedinák: 18, Boris Sihelsky: 17, Jozef Gál: 16, Bronislava Kasáčová: 16, Marián Valent: 14, Jozef Medvecký a Brigita Šimonová: 13, Gustáv Rötling a Ivan Samák: 12, Ivan Turek, Simoneta Babiaková, Viera Brhelová a Ľubica Bekéniová: 11, Júlis Lomenčík, Eva Köbolová Sihelská a Viera Chovancová: 10.

Nakoľko sa časopis *Pedagogické rozhľady* snažil o rôznorodosť príspevkov, vytvoril priestor pre všetkých odborníkov z pedagogickej praxe aj vedy. Od začiatku teda neboli výlučnými tvorcami časopisu iba pracovníci Metodicko-pedagogického centra a účastníci atestačných či kvalifikačných prác, ale aj vysokoškolskí učitelia, predovšetkým pedagogických a filozofických fakúlt, fakúlt humanitných a prírodných vied a mnohých iných vysokých škôl. Taktiež bolo uverejnených veľké množstvo príspevkov zo zahraničných vysokých škôl.

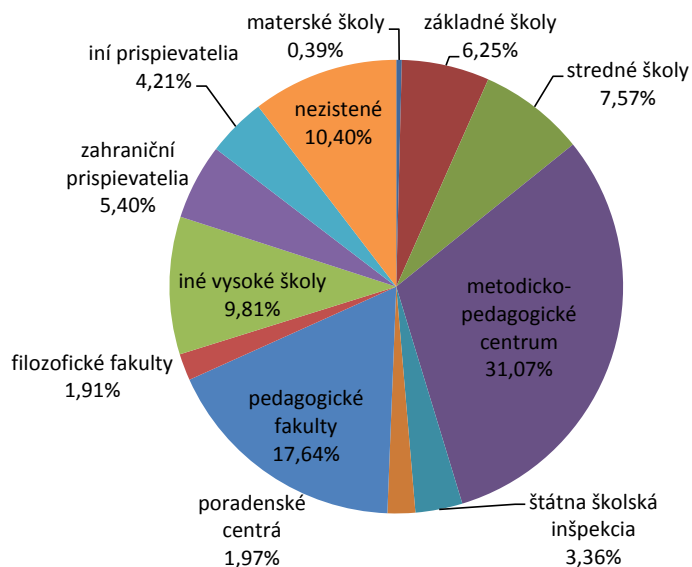
Graf č.1 zobrazuje percentuálne zastúpenie pôsobiska všetkých autorov, ktorí za obdobie vydávania časopisu prispeli svojimi článkami. Vzhľadom na vysoký počet autorov sme nemohli zistiť všetky miesta ich pôsobenia, čo predstavovalo až 16 % autorov. Podotýkame, že autori z tejto skupiny napísali jeden, najviac dva články. Odborní pracovníci metodických centier predstavovali absolútnu väč-

šinu v počte príspevkov, pričom tieto tvorili 19 % z celkového množstva. Druhou najpočetnejšou skupinou autorov bolo 12 % z radov vysokoškolských pedagógov a vedeckých pracovníkov z rôznych pedagogických fakúlt, pričom dominovala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Tesne za touto skupinou bolo 11 % vysokoškolských učiteľov iných vysokých škôl na Slovensku. Porovnateľný bol počet autorov pracujúcich na základ-

ných školách – 10 % a stredných školách 11 %. Až 7,4 % príspevkov bolo zo zahraničia, predovšetkým išlo o vysoké školy. V grafe č. 2 sú zobrazené údaje za všetky uverejnené príspevky počas doterajšej existencie časopisu, kde je vidieť, že autori z radov zamestnancov MPC vytvorili 31 % článkov a na druhom mieste boli autori z pedagogických fakúlt, ktorí vytvorili viac ako 17 % článkov.



Graf č. 1: Percentuálne zastúpenie pôsobiska jednotlivých autorov



Graf č. 2: Percentuálne zastúpenie článkov podľa pôsobiska autora

Obsahová štruktúra a tematické zameranie časopisu

Pedagogické rozhľady

Časopis *Pedagogické rozhľady* je odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia, akými sú napríklad centrá voľného času, školské kluby detí, školské internáty a podobne. Jedným z cieľov časopisu počas jeho vydávania, vrátane súčasnosti, je podporovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení uverejňovaním príspevkov

orientovaných na učiteľa a riadenie školy, aktuálne informovať o predmetových, didaktických a výchovných oblastiach života škôl a školských zariadení, uverejňovať príspevky z oblasti tvorby školských vzdelávacích a výchovných programov, oboznámať čitateľov s výsledkami výskumnej činnosti v oblasti aplikovaného výskumu, uverejňovať pôvodné príspevky zamerané prevažne aplikačne do reálnej praxe škôl a školských zariadení a výťahy zo záverečných prác z kontinuálneho vzdelávania pedagogic-

kých zamestnancov (Valent a Stankovičová, 2011).

Na základe analýzy sme zistili, že témy prvých ročníkov sú zamerané najmä na posun školstva od tradičného, akým bolo pred rokom 1989, prijímajúc nové tendencie a smery pedagogiky a didaktiky, zároveň reflektujúce najnovšie poznatky z domácich aj zahraničných výskumov. V tom čase istotne upútali pozornosť príspevky o zahraničnom školstve v samostatnej rubrike – *Pohľady zo zahraničného školstva*. V rubrike *Informácie* boli prezentované kratšie správy zo stáží, výmenných pobytov a návštev škôl a školských zariadení v zahraničí, pričom sa aplikoval komparatívny prístup a hľadanie pozitív, ktoré by boli uplatniteľné v našom školskom systéme. Pre učiteľov základných, stredných a vysokých škôl bol a je v časopise vytvorený priestor na vyjadrovanie svojich názorov a skúsenosti a tiež tu nájdeme miesto pre publikovanie výsledkov ich kvalifikačných prác. Okrem toho sa v časopise publikujú dôležité informácie práve o kvalifikačných, teraz atestačných skúškach.

V nasledujúcom texte zhrnieme rubriky a témy, ktoré dominovali v prvom období vydávania časopisu v 90-tych rokoch. Časopis si od svojich prvopočiatkov udržiaval relatívne stabilnú štruktúru, čo sa týka rubriek. Začínalo sa jednostranovým úvodníkom prevažne v podaní interných pracovníkov Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici. Nasledovala obsahla rubrika *Názory, polemiky, skúsenosti*, v ktorej sa prevažne nachádzali tieto témy: Humanizácia a demokratizácia školstva (nakoľko išlo o veľmi aktuálnu tému po roku 1989); Modernizácia vzdelávania, nové alternatívne smery verzus tie tradičné; Spoločenské postavenie učiteľov; Voľný čas detí a mládeže, činnosť Školských klubov a Centier voľného času, rozmach iných organizácií poskytujúcich využitie voľného času; Komunikácia a jej formy, najmä asertívna komunikácia, zvládanie stresových situácií; Ďalšie vzdelávanie učiteľov, postupy vypracovania kvalifikačnej práce, možnosti kariérneho a profesijného rastu; Kompetencie učiteľa, námety a postrehy pre prácu začínajúceho učiteľa; Manažment riadenia školy; Otázky didaktiky; Cudzie jazyky – vo všeobecnosti; Projektové vyučovanie; Témy súvisiace s jednotlivými školskými predmetmi (v najväčšom zastúpení): Slovenský jazyk a literatúra, Matematika, Dejepis, Anglický jazyk, Nemecký jazyk, Chémia, Etická výchova, Náboženstvo, Informatika, Telesná výchova, Fyzika, Prírodopis.

Ďalšia rubrika s názvom *Pohľady zo zahraničného školstva* prinášala informácie zo stáží, študijných pobytov a výmenných stretnutí z rôznych krajín ako Rakúsko, Nemecko, Belgicko, Japonsko, Veľká Británia, Holandsko, USA, Dánsko, Spolková republika Nemecko, Francúzsko, Grécko, Fínsko a tiež Rusko. Rubrika *História Slovenského školstva* sa venovala významným osobnostiam pedagogiky, ktorými boli napríklad Ján Kožehuba, Ján Amos Komenský a tiež histórii niektorých škôl, napríklad Banskobystrické gymnázium, Obchodná akadémia Topoľčany, Fakulta humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Tematicky veľmi široko bola koncipovaná rubrika *Informácie*, v ktorej išlo spravidla o kratšie články (menej ako jedna strana).

V tejto rubrike dlhodobo dominovali správy z rôznych konferencií, seminárov, sympózií, tiež sa objavili aktuálne informácie ku konaným vedomostným olympiádam, súťažiam a výstavám.

Ďalším medzníkom v tematickom zameraní bolo obdobie príprav na vstup Slovenska do Európskej únie a s tým súvisiacimi zmenami. Po vstupe Slovenska do Európskej únie boli informácie o významných strategických školských dokumentoch EÚ, v rámci ktorých sa malo reformovať slovenské školstvo. Podnietilo to vytvorenie verejnej, ale aj odbornej diskusie. Súčasne sa do pozornosti dostal *Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov*, ktorý predstavoval významný impulz pre regionálne školstvo. Značný priestor bol venovaný reformným krokom v rokoch 2003 – 2005 napr. koncept novej maturity. Zameranie časopisu sa sústredilo na diskusiu k zmenám cieľov a obsahu vzdelávania, zvyšovania kvality vzdelávania, vnútornej premene škôl a profesionalizácii pedagogických zamestnancov regionálneho školstva. Nápomocné boli výklady nových zákonov a vyhlášok súvisiacich s reformami školstva. Veľký priestor bol venovaný odborným článkom súvisiacim s ďalším vzdelávaním učiteľov. Pedagógovia boli aktuálne oboznamovaní s možnosťami profesijného a kariérneho rastu. Publikovaný bol takmer kompletný súbor profesijných štandardov pedagogických

a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Časopis si udržiaval vysokú odbornú úroveň aj vďaka rubrike o histórii školstva nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Nakoľko obsah tém jednotlivých rubriek bol podobný s predchádzajúcim obdobím, pridávame ďalšie okruhy tém, ktoré boli dominantné v tomto desaťročí: Etická výchova, námety na aktivity; Domovy mládeže, špecifika riadenia, činnosti, prevádzka; Nová maturita podľa jednotlivých predmetov; Alternatívna škola, alternatívne metódy; Ekologická výchova, občianska výchova, estetická výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova; Národný program výchovy a vzdelávania; Problematika rómskeho vzdelávania, špecifika, námety a postrehy; Príspevky štátnej školskej inšpekcie, predovšetkým z inšpekčnej činnosti na školách; Špeciálna pedagogika, edukácia žiakov s poruchami učenia a správania; Drogové závislosti a ich prevencia, nelátkové závislosti; Preverovanie hodnotenie, tvorba didaktických testov; Aktuálne zmeny v školstve, legislatívne zmeny, výklady zákonov, vyhlášky, reforma školstva, financovanie škôl; Programové vyučovanie, motivácia žiakov; Osobnosť učiteľa; Predškolská výchova; Integrované a projektové vyučovanie; Aktuálny stav a problémy stredného odborného školstva; Metodika hospitácií; Prijímacie skúšky na stredné školy; Rozvoj osobnosti žiakov; Vzťah učiteľa a žiaka, učiteľské štýly pôsobenia, výkon žiaka; Finančná motivácia učiteľa; Voliteľné predmety na gymnáziu; Asertivita, rozvoj asertívneho správania, námety, aktivity; Motivácia v štúdiu cudzích jazykov; Pedagogický audit školy; Spolupráca stredných škôl a zamestnávateľov, odborná prax; Spolupráca rodiny a školy.

V súčasnom období tematický vývoj časopisu odrážal aktuálnu situáciu v školstve a pozornosť bola ve-

novaná inovatívnym formám výchovy a vzdelávania, využívaniu informačno-komunikačných technológií v jednotlivých predmetoch a na všetkých typoch a stupňoch škôl a v školských zariadeniach. Pozornosť je naďalej venovaná kontinuálnemu vzdelávaniu učiteľov. V časopise sa môžeme stretnúť aj s aktuálnymi problémami súvisiacimi s prevenciou drogových závislostí. Od roku 2005 pribúda rubrika *Riadenie školy*, ktorá má byť nápomocná pri funkčnom vzdelávaní pre riaditeľov a zástupcov škôl. Tiež sa stretávame s informáciami o činnosti a pôsobení Metodických centier. Obsiahla rubrika *Výchova a vzdelávanie žiaka* (od roku 2005) obsahuje dlhšie články, zvyčajne v rozsahu troch až piatich strán s nasledovnými témami zoradenými od najčastejšieho výskytu: Čitateľská gramotnosť žiakov; Školská reforma; Projekty; Anglický jazyk; Prírodovedná gramotnosť žiakov; Vyučovacie metódy; Informačno-komunikačné technológie a ich aplikácia v jednotlivých predmetoch; Sociálno-patologické javy a ich prevencia (drogové závislosti, alkoholizmus, fajčenie, šikanovanie, násilie); Štátny vzdelávací program a s ním súvisiaca tvorba školského vzdelávacieho programu; Špeciálne školstvo a špeciálna pedagogika; Tvorba učebných textov a tvorba didaktických pomôcok; Výsledky rôznych prieskumov a výskumov (zvyčajne ako výsledok 1. a 2. kvalifikačnej, neskôr atestačnej skúšky); Informatizácia škôl; Nemecký jazyk; Slovenský jazyk; Príprava budúcich učiteľov; Voľný čas detí a mládeže, možnosti jeho aktívneho využívania, hodnotová orientácia detí a mládeže; Problémy dieťaťa; Motivácia žiakov; Všestranný rozvoj osobnosti žiaka; Informácie Štátnej školskej inšpekcie; Medzipredmetové vzťahy; Projektové a kooperatívne vyučovanie; Hodnotenie žiakov; Literárna a dramatická výchova; Hudobná edukácia; Práca triedneho učiteľa; Poruchy učenia; Špecifická problematika materských škôl; Environmentálna výchova; Etická výchova a náboženstvo; Kríza súčasnej školy; Problémy žiakov a ich profesijné záujmy, profesijné poradenstvo pre žiakov; Vzdelávanie rómskych žiakov, integrácia vo výchove a vzdelávaní; Stratégie učenia, učebné štýly, evalvácia učebníc; Námety na vyučovanie podľa jednotlivých predmetov; Špecifická práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia; Mediálna výchova; Výtvarná výchova, rozvoj tvorivosti, základné umelecké školy.

Rubrika *O učiteľovi* (od roku 2005) sa venovala učiteľským kompetenciám a spôsobilosti, postavením

učiteľov v zahraničí (Česká republika, Poľsko, Maďarsko, Holandsko), inováciám a zmenám v školstve, profesijnému rozvoju začínajúceho učiteľa, uplatneniu sociálnych pedagógov v praxi, učiteľkám v materských školách, profesijným štandardom v kariernom raste pedagogického a odborného zamestnanca, kontinuálnemu vzdelávaniu, celoživotnému vzdelávaniu učiteľov či syndrómu vyhorenia v učiteľskej profesii.

Ako sme už spomínali, od roku 2005 sa objavila rubrika *Riadenie školy* a ako už z názvu vyplýva, určená je riaditeľom a zástupcom škôl a školských zariadení v procese prípravy na túto funkciu ale aj počas nej. Dominovali v nej nasledovné témy: Rozvoj kompetencií pedagogických zamestnancov; Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru; Edukačná klíma a klíma triedy; Hodnotenie pedagogických zamestnancov; Trendy v pedagogickom výskume; Reforma v českých školách; Autoevalvácia školy; Strategické riadenie školy; Riadenie práce s kurikulumom; Pedagogická diagnostika.

Svoje stále miesto v časopise predstavuje rubrika *Recenzie*, ktorá sa v značnej miere venuje hodnoteniu odborných vedeckých publikácií, ale aj rozličným usporadúvaným projektom a výstavám. Od roku 2014 sa v časopise nachádza rubrika venovaná medzinárodnej štúdii OECD PISA, v ktorej sa uvádza, že štúdia sa realizuje od roku 2000 každé tri roky, zameriava sa na skúmanie výsledkov vzdelávania na základe požiadaviek trhu práce, pričom v každom cykle sa skúmajú tri kľúčové oblasti, zamerané na funkčnú gramotnosť žiakov, konkrétne matematickú, prírodovednú a čitateľskú. Hlavným predmetom skúmania sú žiaci končiaci povinnú školskú dochádzku. Do danej štúdie sa Slovensko v roku 2012 zapojilo štvrtýkrát (Stovičková a Galádová, 2014).

Záver

Pedagogické rozhľady začali vychádzať tesne po roku 1989 – konkrétne v roku 1992, v neľahkom období dokázal tento odborný časopis čitateľom poskytnúť veľké množstvo užitočných informácií ako pre pedagogickú vedu, tak aj prax. Zistili sme, že časopis si počas celého doterajšieho vychádzania zachoval podobnú obsahovú náplň ako aj štruktúru, aj keď sa niektoré rubriky postupne zmenili a rovnako sa zachovala cieľová skupina čitateľov, ktorú predstavovali predovšetkým pedagógovia základných a stredných škôl, ale aj vedeckí pracovníci.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KRUŠINSKÁ, Miroslava. 2016. *Vybrané pedagogické časopisy na Slovensku po roku 1989*. [Bakalárska práca]. Miroslava Krušinská – Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. Vedúca bakalárskej práce: Mgr. Terézia Kaššovicová. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2016. 52 s.
- STOVIČKOVÁ J., GALÁDOVÁ, A. 2014. PISA 2012 – Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. In *Pedagogické rozhľady*. [online]. 2014, roč. 23, č. 1/2014. [cit. 2016-04-05]. Dostupné na internete: <http://www.mpc-edu.sk/library/files/pr1_2014.pdf>. ISSN 1335-0404.
- ŠIMONOVÁ, B. 2011. Spomienky na začiatky tvorby časopisu *Pedagogické rozhľady*. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2011, roč. 20, č. 5 [cit. 2016-02-16]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr5-2011.pdf>>. ISSN 1335-0404.
- VALENT, M., STANKOVIČOVÁ, V. 2011. Dvadsať rokov časopisu *Pedagogické rozhľady*. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2011, roč. 20, č. 5 [cit. 2016-02-16]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr5-2011.pdf>>. ISSN 1335-0404.
- VALICA, M. 2011. *Pedagogické rozhľady* v kontexte 20-ročného vývoja slovenského školstva. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2011, roč. 20, č. 5 [cit. 2016-02-16]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr5-2011.pdf>>. ISSN 1335-0404.

UVAŽUJME, KOLEGOVIA UČITELIA

Mária Píščová, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Informačný bulletin pre školy a školské zariadenia: príloha, apríl 1992.

Vo všeobecnosti sme si zvykli viac očakávať, domáhať sa ako poskytovateľ, ponúkať, hľadať možnosti riešenia problémov vo vlastnej réžii, vlastným aktívnym pričinením.

Zdá sa, že aj v školstve sa doba, keď bolo najistejšie vyčkávať na smernice zhora a tváriť sa, že ich s plnou zodpovednosťou akceptujeme, stáva minulosťou. Nielen školstvo, ale aj škola. Aj učiteľ dostáva (aj keď nie radikálne) priestor pre samostatné rozhodovanie, priestor pre voľbu viacerých alternatívnych možností. Dokonca objektívne sú vytvorené aj podmienky pre to, aby učiteľ mal možnosť mať (aj prezentovať) vlastný názor. Možnosť alternatívnej voľby, možnosť vysloviť iný ako oficiálny názor, čiže možnosť plurality názorov, ako by učiteľov zasakovala. Nielen tým, že pri vyslovovaní názorov sa často spoliehame len na vlastné empirické skúsenosti (či tradíciu?), ale aj tým, že odborné témy riešime laickým spôsobom. Proste, používame laické argumenty. (Takto vyznievajú niektoré príspevky v diskusiách typu známkovať – neznámkovať).

Ukazuje sa potreba vytvoriť priestory pre úvahy na odborné témy. Profesionálny názor na odborný problém by mal byť výsledkom uvažovania (aj hodnotenia) o sprostredkovaných informáciách a vlastných skúsenostiach. Dať priestor na zverejňovanie úvah čo aj len o čiastkových, ale z pohľadu praxe aktuálnych otázkach, považujeme za užitočné z viacerých dôvodov. Popri názorovej konfrontácii o popularizovaní názorov je to aj artikulácia tých javov, ktoré sú aktuálne z pohľadu napr. najnižšieho stupňa riadenia. Pre vyššie stupne riadenia môžu avizovať aktuálnosť riešenia.

Rubrika – Uvažujme, kolegovia učelia – by sa mala stať tribúnou názorov na to, ako riešime, resp. možno riešiť každodenné problémy školskej praxe. S ohraničením, že sú to problémy, presahujúce povahu organizačných otázok. Proste, očakávame úvahy o tom, ako možno, takpovediac vo vlastnej réžii, ovplyvňovať kvalitatívny posun v profesionálnej činnosti učiteľov.

Predstavujem si, ako niektorých čitateľov pobúri už samotný názov rubriky. Budú namietat: Dost už bolo uvažovania, konať treba. Iní budú namietat inak: Načo uvažovať, načo diskutovať, treba dobré smernice. Iní pred uvažovaním uprednostnia postoj nezainteresovaného účastníka: Robím, ako mi prikážu... Nemožno nepripustiť, že dost učiteľov o nabádaní k uvažovaniu a možnosti svoje úvahy publikovať nebude informovaných...

Každá kategória učiteľov má svoje dôvody pre svoju pravdu. A to nielen vo vzťahu k tejto rubrike, ale aj k učiteľskému povolaniu, k zmyslu svojho života. Spresníme teda: touto rubrikou a v tejto rubrike chceme oslovovať a dať možnosť vysloviť sa predovšetkým tej kategórii učiteľov, ktorí sú vyznávačmi svojej spoločnej pravdy. Kategórii tých učiteľov, ktorí učiteľstvo považujú za profesiu a majú ctižiadost svoju profesiu uskutočňovať profesionálne. Učiteľstvo ako profesia presahuje ohraničenosť jednotlivých stupňov školskej

sústavy, typov školy, ale aj ohraničenosť aprobačnými predmetmi. Učiteľstvo je profesia cieľovo orientovaná na podnecovanie, usmerňovanie osobnostného rozvoja žiakov. Je samozrejme, že to predpokladá modifikovanie profesionálnych činností učiteľa s ohľadom na charakteristiky (vekové, individuálne, profesionálne) konkrétnych žiakov a tým ovplyvnené aj cieľové zamerania toho-ktorého stupňa, typu školy, aj konkrétnych vyučovacích predmetov. Spomínané faktory – vyučovací predmet, typ školy, stupeň školy – len sekundárne ovplyvňujú, resp. určujú obsahovú zameranosť profesionálnych činností učiteľa. Primárne sú orientované na kompetentné podnecovanie a usmerňovanie osobnostného rozvoja žiakov.

Ak dávame priestor, ba priam vyzývame učiteľov k úvahám, očakávame, že tieto úvahy budú tematicky orientované na profesionálne činnosti učiteľa. Na žiakov, ich poznávanie, hodnotenie, motivovanie, na riadenie, podnecovanie a usmerňovanie ich aktivity (sociálnej aj učebnej), na utváranie priaznivej sociálnej atmosféry v škole a pod. Očakávame totiž aj posun od tradične venovanej pozornosti žiakom (prostredníctvom poznávania ich učebných výkonov v tom-ktorom vyučovacom predmete) na pozornosť na to, ako je možné ovplyvňovať osobnostný rozvoj, postoje, motívy, vzťahy žiakov. Ukazuje sa, že ovplyvňovanie vnútorných dynamizujúcich štruktúr osobnosti je efektívnejšie (vo vzťahu k osobnostnému rozvoju) ako sprostredkovávanie učebných obsahov na úrovni intelektuálneho, resp. len pamäťového potenciálu osobnosti. Záujem o žiakovu osobnosť, o jeho pocity, vnútorný svet žiaka predstavuje jedno z najvýznamnejších kritérií profesionálnej úrovne učiteľa. (Je paradoxné, že osobné predpoklady k tejto profesionálnej spôsobilosti ešte aj v súčasnosti sú mimo pozornosti v prijímacom pokračovaní u adeptov štúdia učiteľstva.)

Učiteľov profesionálny záujem o žiakov presahuje rámec poznávania príslušných učebných výkonov, ktoré sú nezriedka zisťované len prostredníctvom žiakovej rekapitulácie učiva. Presiahnuť rámec reprodukčného, často len pamäťového učenia, je možné vtedy, ak učiteľ (na rozdiel napr. od kvalifikovaného kontrolóra v prosperujúcom výrobnom podniku) vie nájsť odpoveď aj na otázku, čo podmieňuje konkrétny učebný výkon konkrétného žiaka. Poznanie toho, prečo žiak podáva taký výkon, aký podáva, umožňuje učiteľovi voliť také metodické postupy, ktorými optimálne stimuluje učebnú činnosť žiaka a tým aj jeho osobnostný rozvoj.

Orientácia učiteľovej pozornosti na to, čím sú konkrétne výkony žiakov podmienené, umožňuje učiteľov, aby žiakovi porozumel. Cez porozumenie a pochopenie žiakovej situácie sa učiteľovi vytvára možnosť adekvátne ovplyvňovať osobnostný rozvoj žiaka.

Uvažujme, kolegovia učelia, o svojich žiakoch. O tom, akí sú, prečo sú takí a ako im môžeme pomôcť, aby s našou (profesionálnou a často aj osobnou) pomocou našli sami seba, nie aby za každú cenu naplnili našu predstavu o tom, akými majú byť.

AKO HOVORIŤ O PROSOCIÁLNOŠTI V ETICKEJ VÝCHOVE

Ladislav Lencz, Metodické centrum, Bratislava

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1993, č. 1, s. 6-8.

Je známe, že centrálnou hodnotou etickej výchovy je prosociálnosť, čiže ochota urobiť pre druhých niečo aj vtedy, keď za to nemôžeme očakávať nijakú protislužbu, odmenu alebo výhodu. Hovoriť o prosociálnosti v našej pragmatickej dobe znamená vystaviť sa riziku, že naše slová budú považovať za frázy alebo pretváрку. Z tohto dôvodu bude užitočné si pohovoriť o tom, ako vysvetliť hodnotu prosociálneho správania.

V posledných rokoch som mal desiatky prednášok a seminárov o etickej výchove, na ktorých sa postupne vykryštalizoval určitý „algoritmus“ vysvetlenia hodnoty prosociálnosti, ktorý sa mi javí ako optimálny. Pozostáva z krokov:

1. Uspokojivé fungovanie rodiny, pracovného kolektívu a občianskeho spoločenstva, ba jednoduché prežitie ľudstva vyžaduje spoluprácu, avšak spolupráca nie je možná bez určitého stupňa prosociálnosti.
2. Prosociálnosť patrí k základným tendenciám ľudskej psychiky, preto človek nemôže dosiahnuť svoju plnú identitu a nemôže byť spokojný a šťastný, ak nie je prosociálny.

Téza, že prosociálnosť patrí k základným tendenciám ľudskej psychiky, vyplýva

- a) z empirických výskumov prosociálnych prejavov v útlom detstve,
- b) z úlohy prosociálnosti v mravnom vývine dieťaťa,
- c) z osobných skúseností žiakov a učiteľov, ktorí sa zúčastňujú etickej výchovy, resp. rekvalifikačných kurzov. Tieto body si vysvetlíme podrobnejšie.

1. Prosociálnosť a nevyhnutnosť spolupráce

Nepotrebujeme ani sociologické prieskumy, stačí si pripomenúť naše každodenné skúsenosti, aby sme si ozrejmili: jednou zo základných príčin, pre ktorú sa rodiny rozpadávajú, pracoviská plné konfliktov, ekonomické systémy nefungujú a politici sa nemôžu dohodnúť, je skutočnosť, že nevieme, alebo nechceme spolupracovať. Veľmi často chýba aj elementárny predpoklad spolupráce – ochota vypočuť si druhého.

Prečo je ťažké spolupracovať, prečo sa nám to nedarí? Zdá sa, je jadrom problému je toto: **Spolupracovať znamená riskovať, že môj partner v spolupráci prispeje k spoločnému dielu menším podielom ako ja, alebo viac bude z neho profitovať.** Môže sa stať, že urobím niečo bez toho, žeby som za to dostal adekvátnu protihodnotu. Spolupracovať znamená brať na seba toto riziko, zálohovať dôveru, dávať niečo bez istoty, že dostanem primeranú odmenu. Dávať a nič za to nečakať (resp. pripustiť, že za to nedostanem nič alebo málo), to je však práve definícia prosociálnosti. Ak chceme vylúčiť toto riziko, to znamená, že nechcem riskovať, k spolupráci nedôjde. Teoreticky je možné podstúpiť kalkulované riziko aj bez prosociálnosti – že to nefunguje, dokazuje každodenná skúsenosť.

Táto úvaha naznačuje, že **spolupráca je základným predpokladom fungovania spoločenských systémov.** Ľudstvo sa buď naučí spolupracovať, alebo

nebude. V dôsledku toho možno tiež povedať: Ľudstvo sa buď stane prosociálnym (aspoň v elementárnom stupni), alebo nebude. Preto prosociálnosť nie je v rozpore s požiadavkami praktického života. Je to paradoxné, ale prosociálne správanie a výchova aj z praktického hľadiska je najdôležitejšie a „najpragmatickejšie“, čo môžeme a máme urobiť.

2. Prosociálnosť je podmienkou plnej identity a spokojnosti človeka

Človeku sú vlastné dve základné tendencie: urobiť niečo dobré pre seba a urobiť niečo dobré pre druhých. Táto tendencia je súčasťou mojej psychiky, súčasťou mojej identity. Ak ju nerozvíjam a sústreďujem sa len na egocentrické hodnoty, nemôžem žiť vyváženým, spokojným životom. Túto pravdu psychohygieny vyjadruje múdrosť našich otcov: Miluj druhého ako seba samého. Z toho však vyplýva aj doplnková zásada: Staraj sa len o druhých a zabúdať na svoje legitímne práva a potreby môže spôsobiť poruchy osobnosti práve tak, ako jednostranný egoizmus.

Psychológ môže namietkať, že Maslowova schéma potrieb, ktorá je pomerne uznávaná, nič nehovorí o altruistických (prosociálnych) potrebách. Domnievam sa, že je to nedorozumenie, pretože Maslow usporiadal základné ľudské potreby do prehľadnej schémy a neriešil otázku, či si človek tieto potreby nárokuje len pre seba alebo aj pre druhých. Prosociálne potreby (v literatúre sa zvyčajne nazývajú altruistickými) sú solídny empirickým faktom a počíta sa s nimi v každom výskume hodnotnej orientácie.

Ďalšia námietka hovorí, že človek je od prírody egoista, prosociálne správanie je iba výsledkom výchovy a socializácie. **Empirické výskumy však dokazujú, že tendencia k prosociálnym reakciám sa prejavuje už v prvých dňoch a mesiacoch po narodení,** teda skôr, než sa vplyv prostredia môže prejavovať.

a) Prosociálne prejavy v útlom detstve

Uvedieme výsledky týchto prieskumov, ako ich zhrnul E. Staub v knihe *Positive Social Behavior and Morality* (New York, 1979):

Prosociálne správanie sa v nich javí vždy spojené s empatickým spoluprežívaním bolesti alebo radosti druhých. U štvormesačných kojencov pozorovali, že začali hlasno kričať, keď kričali iní kojenci (Humphrey 1923, Arlitt 1930). Simmer (1971) si položil otázku, či to bola reakcia na nepríjemný a rušivý zvuk alebo empatická reakcia súcitu. U dvojdených novorodiatok (!) zistil, že síce reagovali aj na iné zvuky rovnakej intenzity, ale výrazne menej ako na plač iných detí. Jeho výsledky potvrdili aj pozorovania Sagiho a Hoffmana (1976).

Táto empatická reakcia na utrpenie a tieseň druhého je podľa pozorovaní najrannejšia a základná forma prosociálneho správania. Jedno- až dvojročné dieťa reaguje na plač iného dieťaťa pokusmi utešiť ho napríklad hladkaním alebo zavolaním dospeléj osoby na pomoc.

O niečo neskôr ako súcitná reakcia sa objavuje tendencia darovať, deliť sa, urobiť radosť. Rheingold, Hay a West (1976) u 15-mesačných detí pozorovali viaceré formy delenia a darovania. Frekvencia takého správania stúpala do veku 24 mesiacov. Deti podelili najčastejšie rodičov, menej často aj tretie osoby.

Viaceré výskumy dokázali rastúci výskyt prejavov súcitu a ochoty pomáhať v prvých rokoch života (Rerne 1930, Murphy 1937). Išlo o darovanie hračiek, pokusy utešiť dieťa v tiesni, snahu pomáhať inému dieťaťu a snahu interpretovať pranie druhého dieťaťa tretej osobe. Prejavy pomoci registrovali aj iní bádatelia u detí v škôlke (Hoffman 1963, Baumrind 1971, 1975).

Yarrow a Waxler (1976) dali príležitosť 3 ½- až 7-ročným deťom na pokyn dospelého rozdeliť sa s druhými, potešiť dospelého alebo pomáhať dospelým pozbierať veci. Medzi vekom a prosociálnym správaním nenašli súvislosť.

Na základe týchto a ďalších výskumov je nesporné, že už deti predškolského veku empaticky spoluprežívajú potreby iných a niekedy na ne aj reagujú.

Ďalšie výskumy ukázali, že u malých detí je malá tendencia vzdať sa materiálnych „darov“ v prospech druhých, aké táto ochota vekom dieťaťa rastie. Midliarsky a Bryan (1967), Rushton (1975) a ďalší u detí od 5 do 14 rokov zistili rastúcu ochotu darovať napríklad čokoládu (Green a Scheider 1974). Rastová krivka prebiehala asymptomaticky, t. j. ročný prírastok sa stále zmenšoval.

Ochota spolupracovať – ako osobitný prejav prosociálnosti – tiež rastie s vekom dieťaťa. Gottschaldt a Frauhofer Ziegler (1958) u 2-, 3-ročných detí nezistili žiadnu spoluprácu. Štvorročné prejavili čiastočnú a 5-, 6-ročné úplnú kooperáciu. Podobný rast kooperatívnosti zistili Zak (1968) a Hirota (1951) v Japonsku. U 7-, 11-ročných detí spolupráca bola riadená autoritou, naopak u 2-ročných a starších detí nebolo vedúceho a spolupráči boli viac-menej rovnoprávni.

Tieto empirické danosti naznačujú, že **prosociálnosť patrí k základným tendenciám človeka**. Človek sa môže stať sám sebou, môže nájsť svoju plnú identitu len v interakcii s druhým, za predpokladu, že sa stane prosociálnym. Ak rozvíjame prosociálnosť, rozvíjame identitu.

b) Úloha prosociálnosti v mravnom vývine človeka

V súčasnosti azda najviac akceptovanou teóriou mravného vývinu dieťaťa je kognitívna teória I. Kohlberga. Hoci I. Kohlberg pod ťarchou námietok vo viacerých bodoch upravil svoje názory, s istými obmedzeniami sa ešte stále považuje za akceptovanú a platnú. Táto teória za cieľ mravného vývinu považuje dospieť k 6. stupňu vývinu, ktorá znamená rozhodovať sa na základe všeobecne platných mravných princípov, akým sú spravodlivosť, úcta k dôstojnosti ľudskej osoby, rešpektovanie ľudských práv.

Hoci I. Kohlberg o tom nehovorí, tento postoj nie je možný bez prosociálnosti. **Ak iba vtedy rešpektujem spravodlivosť, ľudskú dôstojnosť druhého atď., keď za to očakávam pre seba nejaké výchovy, som veľmi ďaleko od morálnej zrelosti.** Riadiť sa interiorizovanými zásadami úcty k dôstojnosti a právam druhého môže iba prosociálna osoba.

Na tomto mieste poznamenávam, že E. Staub v osvojovaní prosociálneho správania a postojov

odporúča dodržať istú postupnosť, ktorá pozostáva z troch etáp:

1. Empatické spoluprežívanie bezprostredne vnímateľnej tiesne alebo radosti druhých a z toho vyplývajúca tendencia k prosociálnemu správaniu: k ohľaduplnosti, k ochote potešiť, pomáhať a darovať – aspoň pokiaľ to nevyžaduje väčšie zriekanie sa alebo námahu.

2. Stabilizácia prosociálneho správania podrobeného skúške reality a pragmatickým námietkam („vyplatí sa byť prosociálny?“) pokiaľ nevyžaduje väčšiu obeť alebo prináša isté uspokojenie vo forme reciprocity, efektívnej náklonnosti, radosti, uznania alebo uplatnenia.

3. Ďalší rozvoj prosociálnosti je v podmienkach, keď nesľubuje nijaký zisk vlastného zadostučinenia a vyžaduje aj odriekanie. Prosociálnosť sa tu javí ako finálna hodnota, t. j. hodnota, ktorá má zmysel sa o sebe, nie iba ako prostriedok na dosiahnutie iných cieľov. Toto presvedčenie umožňuje správať sa prosociálne nezávisle od názorov a správania okolia.

c) Prosociálnosť a hlboká ľudská skúsenosť

Za viac ako tri roky trvania etickej výchovy na našich školách sme pracovali so stovkami žiakov, mladých ľudí a učiteľov. Na konci školského roku, po skončení seminárov, sme často robili ankety s otázkami: Čo ti priniesla etická výchova? Čo si sa naučil(a) na hodinách etickej výchovy? a pod. Sami sme boli prekvapení, keď sme z odpovedí zistili, že deti aj dospelých najviac fascinuje práve to, čo sa zdá v etickej výchove najnáročnejšie: prosociálnosť, dávať bez očakávania protislužby a odmeny. Citujem niekoľko anketových odpovedí.

„Na etickej výchove sa učíme správať k ľuďom, k okoliu, ku všetkému, s čím sa v živote môžeme stretnúť. Učíme sa mať radi ľudí, ktorí nás nemajú radi. Je to predmet na všetko, a hlavne pre každého...“ (učníca).

Etická výchova „bola pre mňa veľký prínosom. Ako v jednej rodine. Naučila som sa nesmierne veľa hodnotných vecí. Zdá sa mi, že v celom mojom „JA“ nastala obrovská zmena v pozitívnom smere.“ (vysokoškolačka)

„Je to najľudskejší predmet. Naučila som sa robiť niekoho šťastným a to je pre mňa stokrát väčšie šťastie.“ (vysokoškolačka)

Na kurze „som sa zmenila – naučila som sa trpezlivejšie počúvať. Pozitívne pristupujem k ľuďom – v práci mi to veľmi pomáha. Ťažko znášam agresivitu. Neodplácam ju. Pochopila som, že jedine, čo má zmysel, je učiť sa a učiť aj druhých spolupracovať, chápať, pomáhať. Etickou výchovou sa mi naplnia život pedagóga i človeka. Pre toto sa oplatilo a oplatí žiť.“ (učiteľka)

Zdá sa, že v ľudskej duši existuje hlboká túžba milovať a byť milovaným, robiť dobre veľkoryso, bez úzkostlivého počítania, čo za to dostanem. V každodennom živote býva táto hlboká túžba málokedy uspokojená. Ľudia, ktorí žijú týmto spôsobom, sú pomerne vzácní. Ak sa človek na seminároch a hodinách etickej výchovy stretne s dobroprajnosťou a prosociálnosťou, v jeho vnútri čosi zažiarí. Spozná šťastie, ktoré dosiaľ nepoznal a jeho život môže nabráť nový smer. Tento objav nového šťastia je jedným z tajomstiev úspechov etickej výchovy.

Projekt schválený MŠaV SR predpisuje prípravu

učiteľov v štvorsemestrových rekvalifikačných kurzoch (RK), z toho prvé dva semestre tvorí praktická príprava. To je dosť času, aby účastníci RK na sebe zažili a osvojili si prosociálne hodnoty. Globálnym zave-

dením etickej výchovy s učiteľmi bez rekvalifikačného kurzu táto podmienka nie je splnená. Treba hľadať cesty, aby sme zabránili devalvácii etickej výchovy.

PROBLÉMY VZDELÁVANIA A HODNOTENIA INFORMÁCIE Z KONFERENCIE

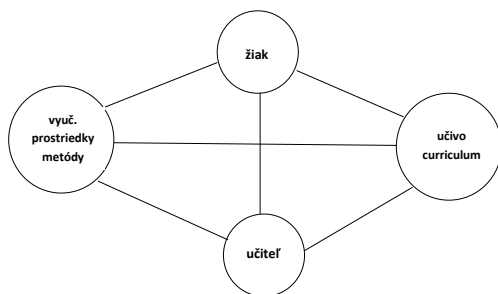
Jozef Gál, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 1993, č. 4-5, s. 34-36.

V našej vzdelávacej sústave sa každodenne stretávame s problémom hodnotenia. Je to významný akt, bez neho si nemožno predstaviť fungovanie žiadneho vzdelávacieho subjektu, pretože bez hodnotenia je škola nepredstaviteľná. Nikto nespochybnuje jeho zmysel, ale otázka znie: Ako hodnotiť, čo hodnotiť, kedy hodnotiť, prečo hodnotiť?

Touto závažnou problematikou sa zaoberala aj konferencia OESD (Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj), ktorá sa konala v marci 1993 v Modre Harmónii za účasti reprezentantov školských systémov z USA, Anglicka, Rakúska, Poľska, Francúzska, Kanady, Maďarska, Rumunska, Čiech a SR. Počas dvoch dní sa účastníci zaoberali hodnotením študentov a učiteľov, hodnotením škôl a vzdelávacích zariadení a hodnotením vzdelávacieho systému.

Z množstva zaujímavých a dôležitých tém, ktoré sa tu rozoberali, zameriam sa len na problematiku vzdelávacieho prostredia a hodnotenia žiaka, resp. študenta. Vo vzdelávacom prostredí figurujú štyri základné komponenty: učiteľ, žiak, vyučovacie prostriedky (metódy) a učivo. Vzťah učiteľ – žiak sa realizuje prostredníctvom vyučovacích prostriedkov a učiva.



Obr. č. 1: Vzdelávacie prostredie (škola)

Štruktúra vzťahu učiteľa a žiaka sa charakterizovala vo vertikálnej a horizontálnej rovine. V tej prvej sa markantne ukazuje podriadenosť žiaka a nadriadenosť učiteľa. Tento jav vytvára autoritatívnu atmosféru vzťahu, napätosť a negatívne pocity, a to najmä na strane žiaka. Osobnosť žiaka sa tu potláča, obmedzuje sa duch tvorivosti, voľnosti a slobody žiaka. Horizontálna rovina stiera postavenie nadriadenosti a podriadenosti, osobnosť žiaka sa s učiteľom vedome zrovnoprávňuje, učiteľ vníma žiaka ako svojho rovnocenného partnera, vidí v ňom individualitu, ktorá si zaslúži úctu a pochopenie človeka.

Vzdelávacie prostriedky musia byť primerané a je potrebné využívať ich v optimálnej miere, v súlade s učivom a jeho charakterom. Nesmú sa používať jednostranne, alebo disproporcionálne (napr. nadmerné využívanie didaktickej techniky, úplné odmietanie di-

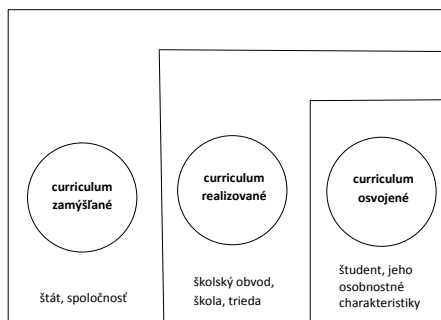
daktickej techniky a pod.).

Mimoriadne dôležité pre vzdelávanie je učivo – je to základ múdrosti. Jeden z významných pedagogických expertov na tomto podujatí Ing. Petr Byčkovský to nazval curriculum, pričom podľa neho je to vlastne to, čo nám chýba. Naše curriculum je statické, výrazne stereotypné, orientované nie zmysluplne. Život si vyžaduje iné kritériá ako sú tie, ktoré mu poskytuje súčasný vzdelanostný trend. Pri stanovení nového curricula budeme musieť akceptovať nové spoločenské zmeny a, predovšetkým, reagovať na nové spoločenské nároky. Jedine tak môže škola držať jednotný krok so spoločenským životom a zabezpečovať mu perspektívu. Z dobrého curricula, na tvorbe ktorého sa musí podieľať čo najširšia skupina najlepších odborníkov z vedy, výrobného odvetvia, výskumu, spomedzi učiteľov, rodičov, žiakov, atď., sa tvorí vzdelávací štandard.

Nastolili sa tu otázky, na ktoré bude musieť odpovedať široký tím tvorcov curricula. Ide hlavne o nasledovné otázky:

- Čo je hodnotné v curriculu?
- Kedy štandardy prispievajú k vzdelávaniu?
- Akú časť curricula by mali štandardy obsahovať?
- Kto stanovuje štandardy a kto ich zostavuje?
- Kto a ako by mal hodnotiť curriculum a štandardy?
- Či by sa mali štandardy jednotlivých predmetov líšiť a v čom?

Vyslovilo sa mnoho atribútov tak curricula, ako aj štandardu. O štandarde sa napríklad hovorilo ako o vzdelávacej norme (Anglicko), ako o kolektívnej predstave niečoho, ako o stále uznaných hodnotách, ako o strojcovi vzdelávania človeka, ako o podstatnej časti vzdelávacej dráhy, ako o všetkom, čo sa oplatí, aby študent vedel, atď. každá definícia parciálnym spôsobom reflektovala oba pojmy a časť z nich mala tendenciu absolutizovať sa, preto došlo v niektorých prípadoch k názorovým nezhodám. V podstate sa akceptovala charakteristika curricula ako vzdelávacej dráhy, do ktorej zahrňame učebnice, učebné pomôcky, učebné plány, učebné osnovy, štandardy, atď.



Obr. č. 2: Tri roviny curricula: zamýšľané, realizované, osvojené

Pri analýze hodnotenia študentov sa rozvírila veľká diskusia predovšetkým o tom, čo hodnotiť, ako hodnotiť, čím hodnotiť, kedy hodnotiť. Účastníci sa zhodli v názore, že u žiaka učiteľ hodnotí vedomosti, aktivitu, postoje a správanie, pričom si všíma jeho vzťah k triede, sebe, škole, spoločnosti, hodnotám a toto citlivým spôsobom zohľadňuje v hodnotení. Rozporné pohľady boli na to, ako, čím a kedy hodnotiť známku, bodovaním, pochvalou, či hodnotiť sústavne, alebo priebežne. Hodnoteniu známku chýba objektivita, sú to naše subjektívne nálepky, na základe ktorých nemôžeme mať nikdy úplný pocit spravodlivosti. Hodnotenie obsahuje dva prvky – zistenia a vyjadrenie sa k zistenému. Mimoriadne obťažné v hodnotení sú skutočnosti, že:

- hodnotíme vždy to, čo nevidíme, čo je skryté (vedomosti, zručnosti, postoje, atď.),
- meriame len to, čo máme v hlave, nič viac a to je málo,
- meriame len to, čo sa meria ľahko, t.j. úroveň zapamätania, to, čo je náročné, čo je komplexné, nemeriame, lebo si to vyžaduje veľa času,

- nemáme jednotku merania, a preto sa úroveň škôl, tried navzájom líši, (napríklad počet otázok nie je jednotkou merania),

- nemáme prirodzenú nulu, t.j. nejestvuje človek, ktorý by nič nevedel, z toho vyplýva, že meranie je vždy poradové.

Ďalším handicapom je skutočnosť, že žiakov skúšame v neprirodzených situáciách a podmienkach. V praxi od nás nikto nechce, aby sme všetko vedeli, na to existujú rôzne príručky, ale my chceme, aby nám študent „vysypal“ všetko, čo má v hlave. Spomínal sa príklad, že študenti v Austrálii na jednej experimentálnej škole musia mať pri skúške ťahák, dajme tomu na formát A4. V ňom si vyabstrahujú to najpodstatnejšie (učia sa hodnotiť, čo je dôležité a menej dôležité) a ešte sa tým aj učia.

V záverečnom hodnotení celého prospešného podujatia sa konštatovalo, že nie je rozumné šetriť na vzdelávaní v žiadnej modernej spoločnosti. **Štát, ktorý šetrí na školstve, spochybňuje úspešnosť svojich nastávajúcich generácií, celý vzdelávací systém vtesnáva do polohy permanentných provízií.**

JE POTREBNÉ ĎALŠIE VZDELÁVANIE UČITEĽOV?

Milan Cirjak, Metodické centrum, Prešov

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 1994, č. 2, s. 1-3.

Anotácia: *Postoje učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Štyri dôležité dôvody podmieňujúce potrebu a nevyhnutnosť permanentného ďalšieho vzdelávania učiteľov.*

Kľúčové slová: *učiteľ, ďalšie vzdelávanie učiteľov, didaktika, profesionálna didaktická činnosť, didaktické východiská, permanentné vzdelávanie, prieskum*

***Učiť sa a vyučovať je ako veslovať proti prúdu rieky.
Len čo prestanete, prúd vás pozenie naspäť.
Benjamin Britten***

Odpoveď na takto položenú otázku je zo strany učiteľov a riadiacich pracovníkov stredných škôl z východoslovenského regiónu jednoznačná. V prieskume, ktorý zorganizovalo Metodické centrum v Prešove, sa až 98,5 % pedagogických pracovníkov vyjadrilo o potrebe permanentného, a z nich až 70 % aj povinného ďalšieho vzdelávania (Turek 1992). Len dvaja zo vzorky 540 učiteľov si myslia, že kompetencie naakumulované na vysokej škole – a hádam aj ich osobnostné kvality, im budú stačiť na vykonávanie tak náročnej činnosti, ako je vyučovanie.

Existuje množstvo dôvodov, aby ďalšie vzdelávanie učiteľov, od ktorého v konečnom dôsledku závisí nielen úroveň školstva, ale aj ekonomický a kultúrny rozvoj krajiny (jedna z múdrych myšlienok Napoleona), sa u nás legislatívne dostalo na úroveň vyspelých krajín. Aj s primeranou finančnou a morálnou stimuláciou pre tých, ktorí sa budú ďalej vzdelávať. Uvedieme aspoň niektoré z dôvodov, ktoré podmieňujú nevyhnutnosť vytvorenia premysleného systému ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ak vynecháme už bradavý pravdivý výrok, že po piatich rokoch absentovania cieľavedomého vzdelávania učiteľov a sebvzdelávania učiteľ stráca svoju kvalifikáciu, ako najväčšieho považujeme tieto skutočnosti:

1. Najcharakteristickejšou črtou súčasnej didaktiky sú jej zásadné zmeny. Aká je situácia v našich školách? Didaktické myslenie učiteľov je pod vplyvom

tých didaktík, ktoré študovali a najlepšie poznajú. Najmä učiteľia s viacročnou praxou, ale nielen oni študovali staršie didaktiky, ktoré sústreďovali svoju pozornosť viac-menej len na učiteľa a na učivo. Proces zmien neustále pokračuje. Aktívnejší učiteľia inovujú svoju pedagogickú technológiu, do škôl prenikajú nové didaktické koncepcie a hnutia. Bez skúseností, neúplných informácií a overenia ich efektívnosti často preferujú neodborne vybrané aj protirečiaci, ale moderné myšlienky.

Viac ako inokedy sa zdôrazňuje **profesionalizácia pedagogických činností**. Práve profesionalita učiteľa má byť zárukou, že jeho činnosť je plánovitá, cieľavedomá, oslobodená od chaotického konania, tápania, improvizácie ako systému práce a „hurá novátorstva“. Podľa Petersena (1993) „**profesionálna didaktická činnosť je racionálne odôvodniteľné konanie**“. Teoretická pripravenosť pomáha učiteľovi rozanalyzovať predpoklady svojho konania, aby následne mohol rozhodovať o svojom racionálnom a odôvodniteľnom konaní. Od poznania teórií sa odvodzuje flexibilita didaktických prostriedkov.

Hoci je zrejmé, že sa situácia v didaktike stále mení, v súčasnosti existuje celý rad didaktických východísk, ktoré uznávajú všetky súčasné didaktické smery a ktoré by mali učiteľia vo svojej praxi rešpektovať. Ide najmä o tieto východiská:

a) Pozornosť didaktiky sa sústreďuje **na žiaka ako**

subjekt výchovy a didaktické procesy sú procesmi komunikácie. Komunikácia na vyučovaní prebieha medzi dvoma rovnocennými partnermi, učiteľom a žiakom. Učiteľská didaktika sa mení na žiacku didaktiku. Čím uvedomelejšie môže žiak spoločne rozhodovať o didaktických postupoch, tým kvalitnejšie je vyučovanie. Cieľom všetkých didaktických východísk je položiť základy takého učebného procesu, v ktorom môže žiak optimálne (v daných podmienkach čo najlepšie) samostatne a zodpovedne konať.

b) V didaktike **prestáva platiť téza o prvotnosti obsahu.** Dnešné učebné plány kladú priority na učebné ciele. Didaktické myslenie sa nespája už len s obsahovými problémami. Jednou z hlavných úloh školy je rozvoj **poznávacích schopností, najmä poznávacích záujmov** (kognitívizácia, ktorá má naučiť človeka myslieť a riešiť problémy) a rozvoj **pozitívnych postojov k učeniu.** V didaktike sú tieto kvality popri vedomostiach, zručnostiach a zbehlostiach zahrnuté ako komponenty učiva. Vieme, že poznávací záujem nezbudzuje len učivo, ale aj organizácia procesov učenia a postoje žiakov. Účinná motivácia, aktivizácia, emocionalizácia, jednoducho **klíma**, by už nemali mať miesto iba v didaktických príručkách.

c) Najnovšiu didaktiku výrazne ovplyvňuje **curriculárne hnutie**, ktoré k nám preniká z angloamerickej a švédskej pedagogiky. Zahrňuje dva komplexy: **curriculárnu teóriu**, ktorá sa orientuje na učebné plány a komplexnejšie dlhodobé plánovacie procesy pomocou vedeckých prostriedkov, a **teóriu cieľovo orientovaného vyučovania**, ktorá sa zaoberá krátkodobým plánovaním vyučovania. Ich základnú štruktúru tvoria tieto tri momenty:

- **ústredné postavenie pojmu učebný cieľ** (precizovaný, sformulovaný podľa možnosti v kontrolovateľných ľudských výkonoch);
- **hierarchizácia učebných cieľov** (usporiadanie cieľov do tzv. taxonómii);
- **kontrola učebných cieľov.** Úspech učenia, resp. vytvoreného curricula, možno preveriť iba v porovnaní s cieľmi.

Didaktická činnosť učiteľa, ktorá sa v curriculárnych hnutiach chápe ako etapa plánovania a prípravy učebných procesov, má tri fázy:

- plánovanie a prípravu na vyučovanie a učenie sa žiakov,
- vlastné vyučovanie a riadenie,
- kontrolu vyučovania a učenia.

Tieto tri fázy sú vzájomne podmienené. Už v príprave na vyučovanie sa vyvíja kontrola vyučovania a učenia (aj tak, že o i. súčasťou prípravy podľa tematických celkov je výstupný merací prostriedok, napr. didaktický test). Vyučovanie a učenie sa organizuje tak, aby bola možná stále spätná väzba. Samotný akt kontroly a hodnotenia vyvíja z prvých dvoch fáz, ne je samoučelný, neuzatvára proces, ale prechádza priamo do nového učebného procesu. Takáto filozofia riadenia učebného procesu si vyžaduje osvojiť nové prístupy k príprave na vyučovanie. Didaktike vyššie uvedených požiadaviek a základných východísk najlepšie vyhovuje trojstupňový model prípravy na vyučovanie (Cirjak 1994).

2. Ďalším z dôvodov, hovoriacim za organizované ďalšie vzdelávanie učiteľov, je skutočnosť, že sebavzdelávanie učiteľov v didaktike nikdy nebolo ich silnou stránkou. Jednak preto, že už pri príprave učiteľov

sa didaktika chápe ako príviesok vedných odborov, jednak niet vhodnej študijnej literatúry (v minulosti sledované predmetové časopisy nikto nevydáva). Okrem toho podmienky pre intenzívne sebavzdelávanie učiteľov sú v súčasnosti málo motivujúce.

3. Pracujeme v období zložitej transformácie nášho školstva. Základom úspechu každej školskej reformy je dobre pripravený učiteľ. Nielen ako odborník – predmetár, ale predovšetkým ako človek, dobrý vychovávateľ, metodik, diagnostika, psychológ.

4. Učebné výsledky žiakov sú považované za mieru úspešnosti, či neúspešnosti učebného procesu. Učebné výsledky závisia (matematici sa vyjadrujú, že sú funkciou) od veľkého počtu činiteľov, niektorých ešte ani úplne nepoznaných. Učebný proces má tú zvláštnosť, že čím hlbšie doňho prenikneme, tým je pre učiteľa neprehľadnejší a ťažší (najviac zaručene účinných výchovných odporúčaní dostávajú učelia od nepedagógov). Je to tým, že učelia realizujú v praxi projekt určitého veľmi zložitého pedagogického systému šiestich invariantných prvkov (uvedených nižšie). Čím dôkladnejšie ho učiteľ pozná a komplexnejšie rešpektuje, tým je jeho konanie odôvodnenejšie, racionálnejšie, a tým učebné výsledky efektívnejšie. O aký zložitý didaktický systém a náročnú závislosť učebných výsledkov ide, sa pokúsime ilustrovať matematickým modelom, vyjadrujúcich závislosť učebných výsledkov žiakov v závislosti na šiestich prvkoch pedagogického systému.

Nech: y – sú učebné výsledky žiakov, závisle premenná, dôsledok, x – je príčina, nezávisle premenná.

Potom učebné výsledky môžeme vyjadriť ako zloženú funkciu s veľmi veľkým počtom premenných:

$$y = F(f_i, g_j(x_k)), \text{ kde } i = 1, 2, 3, 4, 5, 6;$$

j, k sú z intervalu od 1 až po neznáme veľké číslo; funkcie f_i, g_j sú komponentmi pedagogického systému šiestich invariantných prvkov:

f_1 – ŽIACI: Vstupné vedomosti žiakov, počiatkový stav; g_1 – ich schopnosti pre štúdium (pamäť, rýchlosť osvojovania, pružnosť myslenia, súvislosť názorných a abstraktných zložiek myslenia, schopnosti analyticko-syntetických činností, atď.);

g_2 – psychická pripravenosť žiakov na štúdium (ovplyvňujú ju predošli učelia, prostredie a pod.), atď.

...

f_2 – CIELE VYUČOVANIA MATEMATIKY:

g_1 – vzdelávacie (pojmy, fakty, postupy a pod.);

g_2 – výchovné (formovanie vzťahu k učeniu, formovanie charakterových vlastností, formovanie vzťahu k svetu, emocionalizácia, socializácia a komunikácia a pod.);

g_3 – rozvíjajúce (rozvoj poznávacích schopností a pozitívnych postojov žiakov a pod.).

f_3 – OBSAH UČIVA:

g_1 – učivo - v pozícii učiteľa: 1. vedomosti, 2. intelektuálne zbehlosti a manuálne zručnosti (know how), 3. kognitívne (poznávacie) schopnosti, 4. postoje žiakov; - z pozície žiaka: obľúbenosť, zaujímavosť, obťažnosť, zmysel učenia a jeho užitočnosť;

g_2 – prostriedky na napĺňanie ideí humanizácie a nového ducha školy;

g_3 – miera rozvoja psychických schopností – pamäť, pozornosť, predstavivosť, myslenie, transfér, atď. ...

f_4 – DIDAKTICKÉ PROCESY – vyučovacie a učebné stratégie, podmienky:

g_1 – reflektovanie štýlu učenia sa žiaka pre jeho optimálny rozvoj;

g2 – organizácia motivačných, poznávacích procesov a pod.;
 g3 – organizácia spätnej väzby, kontroly a hodnotenia...
 f5 – UČITELIA, TECHNICKÉ PROSTRIEDKY:
 g1 – odborné, predmetárske vedomosti, zručnosti, zbehlosti;
 g2 – pedagogicko-psychologické vedomosti a zbehlosti;
 g3 – diagnostické zbehlosti;
 g4 – poznanie curricula (cieľov, obsahu, pedagogických dokumentov a pod.) atď.
 f6 – ORGANIZAČNÉ FORMY:
 g1 – podľa počtu žiakov (individuálne, hromadné, zmiešané);
 g2 – podľa miesta učenia (triedne, mimotriedne, mimoškolské);
 g3 – podľa stupňa samostatnosti riešenia úloh (individuálne, skupinové, frontálne práce žiakov).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. Turek, I.: *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*. Prešov, Metodické centrum 1992.
2. Petersen, W. H.: *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava, SPN 1993.
3. Cirjak, M.: *Plánovacia činnosť učiteľa (matematiky)*. Prešov, Metodické centrum 1994.

Summary: In this article the author presents the attitudes of teachers to in-service training and he states four important reasons of the needs and inevitability of permanent in-service training for teachers.

AKO ZLEPŠIŤ FUNKČNOSŤ HODNOTENIA UČEBNEJ ČINNOSTI ŽIAKOV?

Gustáv Rötling, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1996, č. 4, s. 10-12.

Anotácia: Nefunkčné prvky hodnotenia. Charakteristika funkčného hodnotenia. Niektoré zásady na zlepšenie funkčnosti hodnotenia.

Kľúčové slová: funkčnosť hodnotenia, kontrola, diagnostika, motivácia pri hodnotení, sebahodnotenie, klasifikácia, objektivnosť a subjektivnosť hodnotenia

Cieľom článku je oživiť problematiku hodnotenia výsledkov učebnej činnosti žiakov stredných škôl a naznačiť niektoré možnosti na jej zlepšenie.

Hodnotenie učebnej činnosti žiakov a jej výsledkov je zložitou a najcitlivejšou oblasťou v pedagogickom procese. Oplyvňuje sebavedomie žiaka, vytvára sa ním vzťah k sebe, k učiteľovi a k učeniu.

Súčasný stav hodnotenia výsledkov učebnej činnosti žiakov je poznačený niektorými nefunkčnými prvkami.

Tradične sa príliš orientuje na hľadanie „nevedomostí“ žiaka a menej na jeho pozitívne prejavy. Učiteľ si vytvára požiadavky a formu skúšania žiaka tak, že nezohľadňuje individuálne rozdiely v osobnostiach žiakov. Často sa overujú len faktografické, encyklopedické vedomosti žiakov.

Požiadavky na učebné výkony sa formulujú obsahom a nie činnosťou, ktorú má žiak na konci učenia preukázať. Zisťovanie výsledkov učebnej činnosti žiakov sa zužuje na výsledky skúšaním a známokovaním.

Stále aktuálnou úlohou učiteľa je zlepšovať funkčnosť hodnotenia. Pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti žiakov sa mali uplatniť niektoré významné funkcie. **Okrem kontrolnej a diagnostickej funkcie, ktoré sú východiskom pre hodnotenie, je zvlášť dôležitá funkcia seba kontroly žiaka.**

Kontrolnou činnosťou sa zisťuje, čo žiak vie a potom sa porovnáva s tým, čo má vedieť. Učiteľ, ale najmä žiaci musia vedieť, čo sa na vyučovacej hodine, poprípade po určitom celku učiva, naučili. K tomu je

Uviedli sme niektoré dôvody podmieňujúce nielen potrebu, ale aj nevyhnutnosť permanentného ďalšieho vzdelávania učiteľov. Malo by byť celospoločenským záujmom, aby sa pre jeho úspešnú realizáciu vytvorili primerané podmienky. Všetko, čo človek vytvára, začína túžbou. Táto túžba v prvej etape svojej cesty od abstraktného ku konkrétnemu, od nápadu k jeho realizácii prichádza do dielne obrazotvornosti učiteľa, kde sa pretransformuje do uskutočniteľného praktického plánu. Aby to bol dobrý plán a jeho realizácia úspešná, učiteľ by mal pri jeho tvorbe využiť všetky svoje vrodené schopnosti a obrazotvornosť, získané skúsenosti a vzdelanosť. Žiadny jedinec toho nemá nikdy dostatok. Ani ten najinteligentnejší sa nezaobíde bez systematického štúdia skúseností svojich kolegov a literatúry.

potrebná spätná informácia. Je adresovaná jednak učiteľovi a slúži na korekciu plánu vyučovania. Kontrolná informácia určená žiakovi slúži na reguláciu vlastného učenia. V prípade že kontrolnú informáciu si získava žiak sám, napr. priebežným didaktickým testom, formou autotestu, potom táto situácia výraznejšie vplyva na úroveň sebahodnotenia a sebavedomovania žiaka. **Sebakontrola je najvýznamnejším motivačným prostriedkom pre učenie.** Požiadavkou spätnej informácie je, aby bola rýchla pre všetkých žiakov v triede, skupine. Túto požiadavku nemôžu dobre plniť tradičné formy ústnej a písomnej kontroly. Účinnejšou formou v tomto prípade je používanie didaktických testov.

Ak má byť kontrola funkčná, musia žiaci vedieť, čo sa bude od nich pri hodnotení požadovať. V opačnom prípade je u žiakov znížená predstava o požiadavkách, čo znižuje aj ich motiváciu k učeniu. S týmto úzko súvisí požiadavka na vymedzovanie a oznamovanie učebných cieľov na začiatku procesu.

Zistenia z kontrolnej činnosti učiteľa sa môžu použiť na hodnotenie spojené s klasifikáciou žiakov. Závisí to od toho, či proces osvojovania bol dostatočne efektívny aj z hľadiska času, aby mohlo dôjsť k závažnejšiemu hodnoteniu a klasifikácii žiakov.

Kontrola učebného procesu poskytuje aj diagnostickú informáciu pre učiteľa. Ide o rozpoznanie ustálených znakov žiakovej osobnosti, jeho schopností a možností (intelektuálne a manuálne schopnosti, temperament, učebné tempo, postoje žiaka, typ nervovej sústavy a iné). Preto pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti

žiaka sa musia zohľadniť jeho osobnostné predpoklady a možnosti. Preto nie je správne stotožňovať hodnotenie žiaka s jeho klasifikáciou.

Hodnotenie sa môže rozchádzať s klasifikáciou. Napríklad v telesnej výchove môže dochádzať k objektívnej nezhode medzi telesnými predpokladmi žiaka a jeho výkonom. To je aj dôvod na to, aby sa telesná výchova neklasifikovala. Známkou je odvodená od požiadaviek, ktoré sú určené rovnako pre všetkých žiakov v triede. Miera subjektívnosti pedagogického hodnotenia je vždy vyššia ako pri klasifikácii.

Informácia z hodnotenia je ale pre žiaka lepším motívom, je informačne hodnotnejšia pre jeho motiváciu k učeniu.

Podstatou klasifikácie je triediť a zaraďovať žiacke výkony do poradových výkonnostných skupín. Základom pre pridelenie klasifikačného stupňa je zaradenie žiaka podľa výkonu do niektorej skupiny. Výsledok je získaný porovnaním skutočného výkonu žiaka so vzorom, normou, požiadavkou. Náš klasifikačný poriadok vymedzuje 5 stupňov. Problémom je, že učiteľ často nemá pred klasifikovaním žiakov presnejšie definované a vymedzené kategórie javov (úrovne vedomostí a zručností), ktoré patria do príslušného klasifikačného stupňa. Je to často zapríčinené tým, že sa nevyužíva systém hierarchickej kategorizácie úrovni vedomostí – taxonómia učebných cieľov.

Pre oblasť kognitívneho učenia (vzdelávania) by bolo možné pre kategorizáciu použiť stupeň rozvoja poznávacích funkcií žiakov (napr.: pamäťové funkcie, funkcie porozumenia, funkcie použitia vedomostí).

Pre požiadavku funkčnosti hodnotenia je dôležité správne vymedzenie a používanie pojmov objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia.

Objektívne hodnotenie je také, pri ktorom je možné posúdiť, či odpoveď alebo úloha žiaka je jednoznačne správna alebo nesprávna. Proces objektívneho hodnotenia je založený na porovnaní skutočného stavu s požiadavkou, normou, štandardom, predpisom, zákonom, poučkou a pod. Objektívne hodnotenie má vopred stanovený predpis, algoritmus podľa ktorého je možné jednoznačnejšie posudzovať. Objektívne hodnotenie sa teda bude vzťahovať na hodnotenie konvergentných procesov. Tieto sú charakteristické jednoznačnosťou vo výsledkoch žiackych výkonov. Objektívne hodnotenie je racionálne a má povahu kvantitatívneho hodnotenia.

Subjektívne hodnotenie je také, pri ktorom nie je možné posúdiť odpoveď alebo úlohu žiaka ako jednoznačne správnu alebo nesprávnu. Vzťahuje sa to na žiacke výkony, v ktorých sa očakáva originálny a tvorivý prejav žiaka. Subjektívne hodnotenie sa bude vzťahovať na divergentné procesy. Miera objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia žiackych výkonov bude závisieť od vzdelávacích cieľov vyučovacieho predmetu. V predmetoch prírodovedných a odborných bude miera objektívnosti hodnotenia žiackych výkonov prirodzene vyššia. V predmetoch spoločenskovedných bude zase miera subjektívnosti hodnotenia vyššia.

Okrem takto vymedzeného a definovaného pojmu subjektívnosti hodnotenia má iný význam pojem subjektívnosť v hodnotení. Prejavuje sa to tým, že rozliční učitelia nerovnako hodnotia toho istého žiaka a ten istý prejav žiaka. Príčiny tejto subjektívnosti vyplývajú jednak z preferenčných postojov učiteľa a tiež zo subjektívnych chýb psychologickej povahy. V preferenč-

ných postojoch učiteľa je to napr.: uprednostňovanie niektorej schopnosti žiaka, jeho osobných vlastností, spôsobu učenia, nadania, vlastnej sympatie a pod.

Medzi časté subjektívne chyby psychologickej povahy patrí hodnotenie na základe prvého dojmu (háľo efekt). V tomto prípade na učiteľovo hodnotenie môže vplývať napr. príslušnosť k sociálnej triede, pohlavie, výzor, odev, spôsob vyjadrovania a pod. okrem týchto subjektívnych chýb pri hodnotení sa môžu vyskytovať aj chyby, ktoré si učiteľ až natoľko neuvedomuje (citový stav učiteľa, jeho nálada, predsudok, rôzna náročnosť, tendencia k priemernosti, príbuzenské vzťahy, známosti a pod.).

Niektoré zásady na zlepšenie funkčnosti hodnotenia

Ide o zovšeobecňujúce zásady, ktoré vychádzajú z didaktiky orientovanej na riadenie procesu učenia:

- Vopred stanoviť a oznámiť žiakom požiadavky na hodnotenie vo forme operacionalizovaných učebných cieľov. Požiadavky formulovať v jazyku žiackeho výkonu, činnosti, ktorú má žiak preukázať na konci učenia. Táto požiadavka bude predpokladom dosiahnutia validity hodnotenia. Bude sa hodnotiť to, čo sa hodnotiť má a nie niečo iné. Tiež sa podporí i objektívnosť hodnotenia. Je tu aj možnosť sebahodnotenia žiaka prostredníctvom prijatia učebného cieľa.
- Pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti žiakov brať do úvahy aj úroveň vedomostí podľa niektorej vhodnej taxonómie učebných cieľov. Hodnotiť a klasifikovať u žiakov nielen množstvo pamäťových informácií, ale aj mieru logického, hodnotiaceho a tvorivého myslenia.
- Hodnotené činnosti žiackych výkonov majú súhlasiť s činným slovesom, ktoré je vymedzené v učebnom ciele (napr.: žiak má slovne opísať, charakterizovať, komunikovať, vypočítať, nakresliť, napísať, zhotoviť a pod.). Hodnotené činnosti by mali byť zhodné s činnosťami v procese učenia.
- Použiť viacero rôznych, ale adekvátnych foriem kontroly a hodnotenia žiakov (ústne skúšanie, písomné skúšanie, skúšky zručností, didaktické testy). Čím viac foriem skúšania učiteľ používa, tým je hodnotenie spoľahlivejšie.
- Hodnotiť žiakov aj zo spôsobilostí využívať informačné zdroje. Uplatňovať skúšky, pri ktorých žiaci môžu pracovať s učebnicou, zošitom, literatúrou a inými informačnými zdrojmi.
- Hodnotiť nielen výsledky učebnej činnosti žiakov, ale aj proces tejto činnosti. Táto požiadavka sa ale dá realizovať iba vtedy, ak učiteľ na vyučovaní dokáže realizovať samostatnú učebnú činnosť žiakov v súvislosti s osvojovaním učiva. V záverečnej klasifikácii žiakov brať do úvahy všetky informácie získané priebežným hodnotením. Zvlášť hodnotným prvkom záverečného hodnotenia sú komplexnejšie práce žiakov. Premieta sa v nich nielen výsledok, ale hlavne proces činnosti žiaka.
- Používať viac priebežného hodnotenia pre požiadavku sústavnosti hodnotenia. Priebežné hodnotenie nemusí byť spojené so znakovou klasifikáciou. Vhodné je používať autotest a tým dať možnosť sebakontroly žiaka.
- Najskôr hodnotiť a potom klasifikovať. Hodnotenie má byť informačne bohaté, aby žiak vedel, v ktorej oblasti sa má zlepšiť (nie napr.: je to slabé,

mal by si pridať; alebo: hodnotím tvoju odpoveď na trojku...).

- Používať analytické hodnotenie. Hodnotiť pozitívne aj negatívne stránky učebného výkonu žiaka. Je motivujúce pre žiaka, ak učiteľ hľadá to, čo je možné pochváliť, prípadne povzbudiť žiaka a prejavíť mu dôveru v jeho schopnosti. Naznačiť žiakovi, že jeho prípadný slabší učebný výkon sa nebude fixo-

vať, že je tu možnosť zmeny.

- Viac reflektovať proces hodnotenia žiaka a znižovať subjektívne chyby učiteľa.

Záver

Analýzou procesu hodnotenia a následným uplatnením funkčných prvkov a zásad pri hodnotení môže učiteľ podstatne zlepšiť motiváciu žiakov k sebazvedávaniu.

Summary: The aim of this article is to reintroduce the problem of assessment in secondary schools. He offers several possibilities for improving the current situation.

TAXONÓMIA CIEĽOV LABORATÓRNYCH CVIČENÍ

Ján Bajtoš, Metodické centrum, Prešov

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1996, č. 1, s. 2-4.

Anotácia: Prezentácia taxonómie cieľov laboratórnych cvičení. Kategorizácia cieľov pre všetky etapy realizácie experimentov. Formulácia požiadaviek na opodstatnenosť vyučovacích cieľov na zefektívnenie vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: vzdelávacie ciele, špecifické ciele, taxonómia, Löschova taxonómia cieľov, laboratórne cvičenia, experiment

Teória vzdelávacích cieľov uznáva klasifikáciu, ktorá je všeobecne platná pre všestranný rozvoj žiackej osobnosti. Keďže vyučovací proces má plniť tri funkcie: vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu, je potrebné ciele vyučovacieho procesu formulovať pre vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu oblasť. Pedagogovia svojou každodennou pedagogickou činnosťou formulujú ciele tematických celkov a tém učiva, ako aj ciele vyučovacích jednotiek a ich jednotlivých častí. Tieto ciele sa nazývajú špecifické (konkrétne) ciele, ktoré sa zvyknú podľa psychických procesov učiacich sa rozdeľovať na (Turek 1995):

- Kognitívne (poznávacie)

zahŕňajú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností a poznávacích schopností. Pretože prevažujú pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež ciele vzdelávacie.

- Psychomotorické

zahŕňajú oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov (napr. práca s prístrojmi, atď.). V školskej praxi sa zvyknú označovať aj ako ciele výcvikové.

- Afektívne (postojové)

zahŕňajú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy, a preto sa nazývajú tiež ciele výchovné.

Pri formulácii špecifických cieľov treba mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne učenia (napr. zapamätanie si poznatkov, ich aplikácia a pod.), ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. V podstate ide o klasifikáciu cieľov vyučovacieho procesu a aby sa zdôraznil hierarchický charakter klasifikácie, označuje sa ako taxonómia cieľov. V súčasnosti sú známe viaceré taxonómie. Pre vyučovanie laboratórnych cvičení je vhodná taxonómia rozpracovaná F. Löschom (1975), ktorá je pomerne jednoduchá, ale napriek tomu rozoznáva viaceré úrovne učenia sa pre všetky uvedené cieľové oblasti. Táto taxonómia vychádza v kognitívnej oblasti z Bloomovej taxonómie a v afektívnej oblasti z Kratwohlovej taxonómie, ktoré ale zjednodušuje a upravuje na podmienky vyučovania laboratórnych cvičení (pozri tab. č. 1)

Úroveň učenia	Prvky učiva
Kognitívna oblasť	
- vedomosti - porozumenie - aplikácia - analýza - syntéza - posúdenie	- reprodukcia poznatkov - porozumenie poznatkov - transfer na podobné úlohy - poznanie a nájdenie prvkov systémov - výstavba podobných systémov a nachádzanie alternatív - definovanie pojmov
Psychomotorická oblasť	
- imitácia - manipulácia - precíznosť - koordinácia - naturalizácia	- napodobňovanie činností - činnosti sú realizov. podľa inštrukcií - presnosť realizácie vystupuje do popredia - viacero činností sa realizuje harmonicky - získavanie rutiny pri činnostiach
Afektívna oblasť	
- prijímanie - pôsobenie - hodnotenie - hodnotová štruktúra - hodnotové prispôsobenie	- citlivosť vzhľadom na podnety - snaha o hľadanie podnetov - nájdenie vlastného postoja - výstavba vlastného hodnotového systému - porovnanie hodnotových systémov

Tab. č. 1: Löschova taxonómia cieľov

V zhode s uvedenou taxonómiou je možné konštatovať, že v predmete laboratórne cvičenia môže obsiahnuť všetky druhy cieľových kategórií (pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť). Hoci ťažisko leží v psychomotorickej a kognitívnej oblasti, je možné dostatočne naplniť aj afektívnu oblasť, a to pri vhodnom zladení práce v laboratóriu a voľby experimentov. To vedie k vysloveniu hypotézy, že vo vyučovaní laboratórnych cvičení je možné všestrannejšie rozvíjať osobnosti žiakov ako pri klasických vyučovacích predmetoch.

Na overenie uvedenej skutočnosti nám poslúžila otázka z dotazníka, ktorým sme realizovali prieskum podmienok vyučovania laboratórnych cvičení (Bajtoš 1996).

Otázka mala nasledujúce znenie:

Ktoré z uvedených cieľových kategórií dosahujete pri vyučovaní predmetu laboratórne cvičenia?

Respondenti uvádzali nasledovné odpovede:

Ak porovnáme nami získané výsledky s výsledka-

Odpovede	%
- pre kognitívnu oblasť	46,64
- pre afektívnu oblasť	24,39
- pre psychomotorickú oblasť	29,27

mi výskumu, ktorý realizoval A. Haug (1980), dochádzame k pomerne vysokej vzájomnej zhode. Výsledky zastúpenia jednotlivých cieľových kategórií sú u Hauga nasledovné:

Porovnaním získaných výsledkov je možné dôjsť k

Odpovede	%
- pre kognitívnu oblasť	48,0
- pre afektívnu oblasť	23,0
- pre psychomotorickú oblasť	29,0

uzáveru, že testovaní respondenti, t.j. učitelia predmetu laboratórne cvičenia, využívajú vo vhodnom pomere zastúpenie jednotlivých cieľových kategórií pri vyučovaní laboratórnych cvičení.

Pre ciele vyučovacieho procesu uvedené v nasledujúcej časti príspevku sme ako kritérium rozdelenia použili štruktúru krokov, ktorá je charakteristická pre vyučovanie v laboratóriách, konkrétne pre jednotlivé fázy laboratórneho experimentu. Pre úplnosť je vhodné uviesť, že pri každom školskom experimente realizovanom v technickom laboratóriu je možné stanoviť typickú štruktúru krokov, ktoré sa z hľadiska efektívnosti vyučovacieho procesu javia ako najúčinnnejšie. Sú to: predpoklady pre realizáciu experimentu, prístroje potrebné k experimentu, realizácia experimentu, hodnotenie priebehu experimentu a interpretácia výsledkov experimentu. Pri formulácii špecifických vyučovacích cieľov sme vychádzali z literatúry (Bajtoš 1996, Haug 1980) a z vlastných skúseností s vyučovaním predmetu laboratórne cvičenia na SOŠ, Uvedená kategorizácia, ktorá v sebe obsahuje všetky cieľové skupiny, počnúc kognitívnu, cez afektívnu a končiac psychomotorickou oblasťou, si nerobí nárok na všeobecnú úplnosť, ale má slúžiť vyučujúcim predmetu laboratórne cvičenia ako námet na formuláciu špecifických učebných cieľov na konkrétnu vyučovaciu jednotku. Ciele sú stanovené v pojmoch žiackych výkonov, sú jednoznačné, merateľné, kontrolovateľné a postihujú všetky úrovne učenia sa.

1. Predpoklady na realizáciu experimentu:

- uviesť a realizáciu experimentu potrebné veličiny a jednotky,
- ozlíšovať závislé a nezávislé premenné,
- uviesť možné zdroje chýb,
- využívať odporúčania z noriem a odbornej literatúry,
- vyžiadať si podklady potrebné na uskutočnenie experimentu,
- vymenovať zásady bezpečnosti práce,
- vysvetliť štruktúru experimentu,
- vopred poznať priebeh experimentu,
- porovnať možné spôsoby realizácie experimentu a vybrať najvhodnejší variant,
- navrhnuť časový priebeh experimentu.

2. Prístroje potrebné na experiment:

- popísať základné prístroje na realizáciu konkrétneho experimentu,
- vopred naplánovať konkrétne nasadenie prístrojov v priebehu experimentu,
- uviesť prístroje do prevádzky, vypnúť ich a odsúšať všetky funkcie,
- zvoliť najvhodnejšie oblasti merania,
- aplikovať správne namerané veličiny,
- odhadnúť účinnosť meracích prístrojov.

3. Realizácia experimentu:

- popísať metodiku experimentovania,
- správne nastaviť potrebné prístroje,
- realizovať experiment po predpísaných krokoch,
- určiť a eliminovať rušivé vplyvy,
- dodržiavať pri práci podmienky bezpečnosti práce a ochrany životného prostredia,
- uplatňovať tvorivosť pri využívaní známych metód v nových situáciách,
- tímovo spolupracovať,
- modifikovať experimenty,
- robiť pružné rozhodnutia.

4. Hodnotenie:

- prehľadne zachytiť priebeh pozorovania a nameraných veličín a vhodnou formou ich zaznamenávať,
- vysvetliť zaznamenané údaje a vyvodiť závery,
- rozlišovať systematické a náhodné chyby,
- korigovať výsledky meraní elimináciou chýb,
- vyhotoviť protokoly meraní,
- údaje matematicky vyhodnotiť a nájsť medzi nimi súvislosti,
- odhadnúť a vypočítať náklady na realizáciu experimentu.

5. Interpretácia výsledkov:

- zaujať kritické stanovisko k výsledkom experimentu,
- zhodnotiť realizáciu experimentu,
- navrhnúť alternatívy experimentu,
- rozhodnúť, či je potrebné experiment zopakovať,
- rozhodnúť, či výsledky experimentu sú v súlade s príslušnými teóriami,
- odvodiť zo získaných výsledkov kvalitatívne a kvantitatívne súvislosti, prípadne zákonitosti,
- porovnať výsledky experimentu so stanovenými cieľmi experimentu,
- rozdiskutovať priebeh experimentu a jeho výsledky v pracovných skupinách v prítomnosti zodpovedného pedagogického pracovníka.

Na otázky, kvôli čomu sme v predchádzajúcim vzdvihovali hierarchický charakter cieľov, formulovali ciele vyučovacieho procesu pre jednotlivé fázy vyučovacej jednotky v laboratóriu a či je vôbec nutné používať špecifické ciele pri tvorbe učebných osnov, tematických plánov a písomných príprav existuje jednoznačná odpoveď. Poznajúc argumenty za špecifikáciu vyučovacích cieľov, ako aj protiargumenty, je možné jednoznačne konštatovať, že špecifické ciele sa používajú v školstve takmer vo všetkých hospodársky a kultúrne vyspelých krajinách sveta, nehovoriac už o tom, že práve vyučovacie ciele sú rozhodujúcou kategóriou efektívnosti vyučovacieho procesu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Turek, I.: Ciele vyučovacieho procesu. Bratislava, MC 1995.

Lösch, F.: Entwicklungsschwerpunkte der allgemeinen Didaktik. In: Akademieberichte, Nr. 15 Fachhochschuldidaktik. Dillingen 1975.

Bajtoš, J.: Analýza podmienok vyučovania laboratórnych cvičení na SPŠ stavebných. Prešov, MC 1966. 63 s.

Haug, A.: Labordidaktik in der Ingenieurausbildung. Berlin, VDE-Verlag GmbH 1980. 331 s.

Summary: The article is aimed at the teachers of special subjects at secondary schools. He presets the taxonomy of aims and objectives of laboratory exercises and categorizes them for all levels of carrying out school experiments.

ČÍTAVÉ NEČÍTANIE! AKO ZÍSKAŤ ŽIAKOV PRE ČÍTANIE

Július Lomenčík, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1997, č. 1, s. 19-20.

Anotácia: Niektoré príčiny alarmujúceho stavu nečítania hodnotnej umeleckej literatúry u dospievajúcej mládeže. Možnosti odstránenia tohto stavu. Úloha učiteľa literatúry.

Kľúčové slová: literatúra, vyučovanie literatúry, literárne dielo, čítanie, estetický účinok, hodnotenie

Studenohorúce dni zahalené sivobielym zamatom otvorili dvere pre vstup demokratizácie života spoločnosti i v priestore medzi Dunajom a Tatrami. Tento kvalitatívne nový proces transformácie celej spoločnosti z pozícií totalitných na zásady demokratické výrazne ovplyvnili i pedagogickú teóriu a vôbec celý výchovno-vzdelávací proces. Zvlášť sa to premietlo do výučby humanitných predmetov, kde deformácia marxisticko-leninského nazerania na objektívnu skutočnosť na základe estetického zážitku dosiahla taký stupeň, že spamätávanie sa vyžaduje od každého zainteresovaného maximálne vypätie síl, aby bolo možné vstúpiť na pôdu pluralitnej demokracie. Nápravy sa žiadajú pri vyučovaní literatúry, kde povinné predpisovanie literárnych diel, najmä „sorealizmu“, odrádzalo dospievajúcu mládež od aktívneho čítania. Treba si ale uvedomiť, že toto nie je jediná príčina v súčasnosti už alarmujúceho stavu nečítania hodnotnej umeleckej literatúry. V tejto súvislosti je zbytočné rozoberať príčiny. Každému učiteľovi literatúry sú viac-menej známe. Skôr treba hovoriť o možnostiach nápravy, lebo len suché skonštatovanie nepomôže nájsť východisko. Na to je potrebné spojiť sily všetkých, ktorí môžu v tejto oblasti pomôcť k lepšiemu. Bez čítania literárnych diel totiž stráca literatúra svoj význam a splnenie hlavného cieľa ostáva zahmlené. Hovoriť o literárnych dielach sprostredkovane, prostredníctvom subjektívno-objektívneho čitateľského zážitku učiteľa, má v ére počítačov na zmaterializovanú dušu adolescenta analogicky rovnaký význam ako trebárs to povestné nosenie dreva do lesa. Pritom pri modelovaní duchovnej a mravnej tváre žiaka má popri viacerých činiteľoch svoj neopakovateľný význam kniha a s ňou spojený akt čítania prinášajúci estetický účinok so silným výchovným akcentom. Veď na otázky, ktoré mladému človeku ostávajú v oblasti vzájomných vzťahov medzi ľuďmi v každodennom živote nevyriešené, dávajú odpoveď hrdinovia kníh. Myšlienky, ktoré len nerád prezrádza a prediskutováva s inými, vystupujú mu v ústrety v knižke. Čítanie upevňuje jeho sebadôveru.

Čítanie nie je len aktom poznania a pochopenia rozličných súvislostí. Ono predpokladá i pripravenosť a spolúčtenie, spolumyslenie, spluprežívanie a vedie k hlbokej účasti čitateľa s postavami. Preto má taký

význam, trváci účinok. Kto číta, stretáva sa s básnikom, prozaikom, čo umelecky stvára skutočnosť. Aby sa takéto stretnutia stali samozrejmi, musíme o vzdelávacom a výchovnom účinku čitateľských zážitkov vedieť a namiesto konštatovania o „čítavom nečítaní“ tvorivo hľadať, v hľadaní rozmyšľať nahlas v medziach plurality a slobody o spôsoboch podnietenia čitateľského zájmu.

V prvom rade nečakajme stále, že tieto problémy niekto vyrieši „hore“. Nápravu za učiteľa neurobí viac menej nikto. Lepšie bude, keď učiteľ pochopí svoje postavenie v práci so žiakmi a autoritou i záujmom o knihy otvorí mladým ľuďom tajomný svet ukrytý v literárnych dielach. Dôležitým prostriedkom dosiahnutia takéhoto stavu je výklad učiteľa a jeho postoj k literatúre. Čo je vlastne umelecká literatúra? Je to učebnica literatúry, ktorú učiteľ prinesie do triedy. Nie! Je to zhrnutie poznatkov a učiteľov výklad o jej javoch má len funkciu oboznamovacia. Žiadne krasorečenie spoza katedry nenahradí čítanie, pretože literatúra to sú diela a ich čítanie. Len takto uchopené umelecké dielo má pre mladého človeka nesmierny význam, lebo doňho nič nevtĺka násilne, ale esteticky pôsobivo zobrazuje a ukazuje skutočnosť.. Živé slove učiteľa v tomto procese síce pomáha, ale učiteľov výklad o knihe nemôže nahradiť pocit z prečítania. Literárne výklady učiteľa môžu stáť na pevných nohách len vtedy, keď sčítanosť žiakov bude „hrubšia“ ako čítanky alebo učebnice. Odraziac sa od tohto konštatovania treba povedať, že nie najvhodnejšou formou sú referáty o prečítanej knihe prednesené jedným žiakom na vyučovacej hodine, keď ostatní len pasívne počúvajú. Aký to má zmysel? Hádám len ten, aby sa učiteľ presvedčil o prečítaní diela referujúcim a navnadiť ostatných na jeho čítanie. Ale ani toto nemôže nahradiť celistvé čítanie kníh, lebo potrebujeme dosiahnuť, aby čítal každý žiak.

Dopracovať sa k takémuto cieľu možno i odbúraním literárnohistorického prístupu k preberaniu autorov od najstarších čias po súčasnosť s akceptovaním i psychologického hľadiska. Tvrdenie podopriem napríklad nesprávnym spôsobom predloženia náročného diela Svätopluk, písaného na základe presných racionálnych zásad, žiakom prvého ročníka strednej školy. Tento stupeň dospievania (pätnásť

rok života) znamená vo vývoji literárnej chápanosti istú krízu. Mladý človek je v tomto veku taký zaneprázdnený svojím vzťahom ku skutočnosti, že všetko, čo ho v tomto smere práve nepodporuje, odloží nabok. Realistický racionalizmus mladého ducha hľadá primeraný literárny podnet v literatúre takého druhu, čo stvárnjuje boj človeka s vonkajším svetom, s prírodou i s objektívnymi hodnotami. Literárnohistorický záujem je veľmi nepatrný, podobne i pochopenie pre vnútornú zákonitosť básnického diela, ale osobný záujem o obľúbeného básnika vzniká často už tu. Z tohto hľadiska by malo význam oboznámiť už žiakov pätnásťročných a šestnásťročných s literárnymi textami súčasných spisovateľov. Ich jazyk, štýl i obsah predsa korešponduje s čítaním a zmysľaním dospievajúcich. Učiteľ by mal „zhodiť“ strach z neplnenia nejakých nalinajkovaných predpisov a mať viac odvahy presadiť aj svoje. Lebo príčinou nečítania žiakov je i podrobenie vyučujúceho nezmyselným predpisom a zmierenie sa s daným stavom. Uspokojí sa napríklad ukázkami v čítanke namiesto toho, aby viedol žiakov k prečítaniu celého diela. Vytrhnutá ukážka z kontextu diela nemôže estetický účinne v celom rozsahu pôsobiť na žiaka. Tu je možnosť otvoriť dvere pre vstup aj iných kníh podľa záujmu žiakov. Niekedy sa potom pri analýzach zbytočne „prehrabáva“ v zemianskej pôde namiesto diskusií o problémoch prežívaných a bytostne sa dotýkajúcich duše žiakov, ktoré treba

hľadať v iných dielach. Mladý človek žiaka, aby mu literatúra dala odpoveď na otázky, ktoré ním hýbu, aby obohatila jeho vedomie. Tento záujem sa zakladá na vyhľadávaní vzorov pre vlastné myslenie a konanie, ale i v zážitku, najmä emocionálne naplnenom citmi ľúbosti. Tomuto je potrebné venovať zvláštnu pozornosť, lebo na tomto sa v súčasnosti zisťuje a škodlivo živí menejcenný literárny brak.

Žiakom treba dobre vysvetliť a poukázať na ekonomické zaobchádzanie s časom. Nečinné totiž premárnia tzv. voľné hodiny alebo cestovanie autobusom, vlakom. Tam unikajú veľké časové rezervy, kde sa dajú prečítať desiatky dobrých kníh. S čítaním kníh musíme spojiť i hodnotenia. Zdá sa nespravodlivé, ak za odrecitovanú báseň dostane žiak známku výborný rovnako ako keď prečítal rozsiahlejšie literárne dielo. Čo má potom väčší význam pre výchovu a vzdelávanie? Aký je osôh z nabíľovaného vzdelanec? Je to vôbec vzdelanec? Vzdelávanie však nie je nadobúdaním kvantity vedomostí, ale pretváraním osobnosti. A tomu pomáha i čítanie literárnych diel.

Tieto návrhy na možnosť nápravy v čítaní literárnych diel treba brať ako vstupnú bránu do diskusie o probléme, ktorý bráni naplneniu cieľa literatúry. Neváhajte, milí kolegovia slovenčinári, a prispejte, najlepšie vlastnou skúsenosťou, do diskusie ako zaktiviť žiakov, aby čítanie bo ich vnútornou potrebou.

Summary: *The author focuses on student's little interest in reading literature and the role of the teacher in improving this state.*

EURÓPSKE KLUBY – JEDNA Z CIEST VÝCHOVY K EURÓPANSTVU

Viera Hoffmanová, Metodické centrum, Prešov

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 1998, č. 5, s. 13-16.

Anotácia: *Potreba výchovy mládeže pre život v zjednotenej Európe. Klubová práca. Program výchovy k porozumeniu európskej výchovy. Zakladanie Európskych klubov. Program a organizácie práce v kluboch. Perspektívy.*

Kľúčové slová: *Európske kluby, program práce, ciele, perspektívy*

Prečo je potrebná európska dimenzia výchovy

Mladí ľudia potrebujú získať vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré budú potrebovať, ak sa naša republika stane plnoprávnym členom Európskej únie. Pre ich budúce uplatnenie je dôležité, aby získali vyššie vzdelanie, predpoklady pre mobilitu potrebnú v bežnom živote a v uplatnení sa v multijazykovej a multikulturálnej spoločnosti, akou Európa je. Pre budúcnosť Európy a sveta je žiaduce, aby mladí ľudia boli schopní rozvíjať kultúrne dedičstvo predchádzajúcich generácií a niesť svoj diel zodpovednosti za osud Európy.

Asociácia učiteľov občianskej výchovy (ďalej ASUON) by mohla začať konzultácie s učiteľmi a nadriadenými inštitúciami o zaradení európskej dimenzie výchovy do školských osnov. S tým, samozrejme, súvisí príprava učiteľov a konzultácie s pedagógmi iných štátov, kde – ako napríklad v Poľsku, majú už v tejto oblasti dobré skúsenosti. V mimotriednej práci a záujmovej činnosti majú európski pedagógovia dobré skúsenosti s prácou európskych klubov. ASUON by na tomto poli mohla byť koordinátorom medzi učiteľmi a pomôcť im vypracovať spoločnú stratégiu. Niektoré školy takéto kluby už majú a žiaci i učelia pociťujú radosť z práce a dosiahnutých

výsledkov. Metodické centrum v Prešove, kabinet občianskej výchovy, dokonca usporiadal prvý ročník súťaže Európskych klubov v júni 1998.

Ale cieľ, ktorá proeurópska výchova má, nie je dosiahnuteľný len takýmto izolovanými ostrovcami, kde sa objavili prvé úrody na poli európskej dimenzie vzdelávania. ASUON by preto mala prebrať kontrolu nad kontinuitou a koordináciou práce takýchto krúžkov. Súčasťou aktivít by mala byť spolupráca s vládnyimi a mimovládnyimi inštitúciami, vytváranie podmienok pre fungovanie európskych klubov na školách, napríklad prostredníctvom získavania grantov a napájania sa na internacionálne zdroje. Program výchovy k porozumeniu európskej myšlienky ba sa mal začať už v útlom veku, ktorý je prístupnejší a otvorený všetkému novému. Mal by obsahovať vzájomné rešpektovanie sa, ohotu pomôcť a spolupracovať, ohotu podporiť iných v ich tvorivom a dobre mienenom úsilí a schopnosť robiť kompromisy. Myslím, že podobné prvky sa začínajú objavovať v etickej výchove na školách, ale táto sotva stačí na dosiahnutie cieľov. Okrem mravných aspektov by mala výchova obsahovať náučné prvky, ako je zoznamovanie sa s kultúrnymi a politickými aspektmi Európy. Žiaci by

mali vedieť, ako môže zjednocovanie Európy pôsobiť na ich vlastný život a život ich lokálnej pospolitosti, regiónu, národa a aký bude dopad tohto fenoménu na celosvetové spoločenstvo.

Margita Belardová (Portugalsko), národná koordinátorka programu **Európska dimenzia vo vzdelávaní**, v brožúrke *European Clubs* (Council of Europe Press, 1993) sformulovala hlavné body výchovy k európskemu cíteniu v podstate takto:

- výchova k proeurópanstvu by mala začať už na základnej škole;
- mala by byť interdisciplinárna, nie zaradená v špeciálnom predmete;
- európska dimenzia by sa mala objaviť v podobe rôznych školských aktivít, mala by byť prinajmenšom v osnovách voliteľných predmetov a figurovať ako multidisciplinárny problém;
- výchovné a vzdelávacie témy by sa mali zamerať na
 - zdôrazňovanie spoločného európskeho dedičstva, kultúrnej rôznorodosti, ktorá tvorí európsku mozaiku;
 - poukazovanie na vzájomnú závislosť a potrebu kooperácie;
 - pestovanie vedomia európskeho pluralizmu
 - oboznamovanie sa s otázkami európskej integrácie;
 - hľadanie významu Európy v celosvetovom meradle;
 - informácie o Európskej únii, jednotnom trhu, Rade Európy.

Bolo by vhodné, aby si ASUON zobrala na starosť vyškolenie učiteľov pre prácu Európskych klubov. Metodické centrá by sa mohli venovať organizovaniu aktivít pre učiteľov a žiakov a v spolupráci s ŠPÚ vydávať vhodné učebné materiály.

MC Prešov a MC Bratislava vydali už pracovný materiál *Ja a Európa* od autorky Viery Hoffmanovej.

Postup pri zakladaní Európskych klubov

Práca v Európskom klube je jednak možnosťou zmysluplného trávenia voľného času a je to aj jedna z ciest realizácie myšlienky európskeho uvedomenia.

Aké sú návrhy na prácu klubov?

1. Európske kluby na školách by sa mohli stať základnými bunkami proeurópskej výchovy.
2. Ich vznik a fungovanie na jednotlivých školách by záviseli od podmienok špecifických črt školy.
3. Kluby majú byť súčasťou záujmovej činnosti a členstvo v nich je dobrovoľné pre žiakov aj učiteľov.

Hlavné ciele klubu

- rozvoj proeurópskeho cítenia žiakov a v tom zmysle šírenia myšlienky medzi ostatnými žiakmi;
- získavanie odbornej a sponzorskej pomoci pri šírení informácií o klube, vytváranie podmienok pre rozvoj vedomostí o týchto okruhoch:
 - Európa – fyzikálne, historické, kultúrne, ekonomické aspekty;
 - Európske inštitúcie – štruktúra, ciele, kompetencie;
 - Európske spoločenstvo a Rada Európy – informácie o podmienkach členstva, kultúrnych, so-

ciálnych a politických zvláštnostiach členských krajín;

- procesy a zmeny, ktoré menia tvár Európy;
- ciele európskej integrácie

- prínos k pochopeniu európskeho pluralizmu, jedinečnosti a rozdielnosti jednotlivých národných kultúr;
- prínos k tolerancii a rešpektovaniu iných kultúr a zvláštností prostredníctvom kontaktov a poznávaní;
- rozvoj zmyslu pre zodpovednosť za osud Európy, najmä s dôrazom na mier, ľudské práva a ich obranu;
- rozvíjanie zmyslu pre ochranu prírodného a kultúrneho dedičstva.

Náplň práce klubu

V intenciách cieľov klubu by potom mohla byť realizovaná konkrétna práca žiaka. Ponúkame niekoľko vhodných aktivít:

- zhromažďovanie a systemizácia dokumentov a informácií;
- organizovanie neformálnych stretnutí členov krúžku;
- premietanie filmov, videokaziet..., ktoré si možno vypožičať aj od inštitúcií Európskej únie, od veľvyslanectiev, od Rady Európy, a tak priblížiť žiakom informácie o európskych inštitúciách a jednotlivých krajinách;
- usporiadanie súťaže „Európsky deň v škole“, kde by sa mohli prezentovať zhromaždené materiály;
- organizovanie napríklad kultúrnych alebo športových aktivít vzťahujúcich sa k Európe;
- vyhotovenie násteniek, kde by sa v rámci Európskeho týždňa denne obmieňali informácie o jednotlivých európskych krajinách;
- výmena informácií medzi jednotlivými klubmi na národnej a medzinárodnej úrovni;
- príprava vhodných učebných materiálov, napríklad hier, krížoviek, novín...

Európske kluby by si mali vytyčovať jednoduché a dosiahnuteľné ciele. Bohatstvo aktivít závisí od iniciatívy klubov, školského prostredia, požiadaviek a podmienok obce, podpory od vedenia školy a rodičov a pod.

Program práce klubu

Zameranie činnosti Európskeho klubu závisí od toho, k čomu majú žiaci najbližšie v súvislosti s profesijným, geografickým, kultúrnym, regionálnym poslaním a postavením školy. Klub sa podľa toho môže zamerať na oblasť kultúry, ekonomiky, zemepisných zvláštností, vedeckého pokroku, životného štýlu, folklóru krajín Európy, atď.

Organizácia práce

Formovanie Európskeho klubu môže prebiehať napríklad takýmto spôsobom: Učiteľ, ktorý vyučuje občiansku výchovu, občiansku náuku alebo náuku o spoločnosti, prípadne niektorý iný ochotný učiteľ, sústredí malú skupinu žiakov a spolu vytýčia základné úlohy a aktivity klubu. Tento predbežný náčrt predložia riaditeľovi školy. Mal by byť aj predmetom diskusie pedagogického zboru za prítomnosti zakla-

dajúcich členov klubu. Pripomienky vedenia školy a pedagógov by sa mali zahrnúť do konečnej podoby a opäť predložiť vedeniu školy na súhlas. Výstupný materiál spolu s menami a adresami členov klubu a koordinátora by bolo vhodné dať na vedomie inštitúcii, ktorá daný projekt riadi a koordinuje, napríklad MC Prešov – kabinet občianskej výchovy. Informačnému a dokumentačnému centru o Rade Európy, metodickému oddeleniu príslušného okresu a kraja, Asociácii učiteľov občianskej výchovy a podobne. Ak je už Európsky klub definitívne založený, potom by sa mali realizovať tieto aktivity:

- **informačná kampaň o klube** (formou obežníka článku v školskom časopise i informáciou na nástenných novinách, organizáciou informačného mítingu, provizórnou tlačovou konferenciou, prípravou a realizáciou programu v školskom rozhlas, informačným vstupom do regionálneho rozhlasového vysielania);
- **administratíva klubu** (zoznam členov klubu, súhlas členov klubu so stanovami, súhlas rodičov s prácou ich detí v klube, harmonogram zasadnutí);
- **predstavenie klubu rodičovskému združeniu**, Asociácii učiteľov občianskej výchovy;
- **témy na prvé stretnutie klubu** (informácie o podmienkach členstva, aktivity podobných klubov, vyhlásenie súťaže na motto a emblém klubu);
- **rozdelenie úloh v klube** (voľba prezidenta, tajomníka, zapisovateľa, pokladníka, člena povereného stykom s verejnosťou);
- **rozdelenie práce medzi členov klubu**, napr.:
 1. *skupina*: zhromažďovanie informácií o iných podobných kluboch, nadväzovanie kontaktov s vyslanectvami, konzulátmi a zástupcami medzinárodných organizácií;
 2. *skupina*: nadväzovanie kontaktov s turistickými kanceláriami (propagačné materiály), spolupráca s organizáciami zodpovednými za životné prostredie, kultúrne dedičstvo...;
 3. *skupina*: nadväzovanie kontaktov so školami ochotnými spolupracovať s podobnými klubmi;
 4. *skupina*: kontaktovanie sa s miestnymi organizáciami, firmami za účelom získania sponzorov;
 5. *skupina*: príprava stanov klubu, podmienok členstva, rozpočtu;
 6. *skupina*: plánovanie aktivít klubu.

Ďalej predpokladám návrh realizácie projektu v týchto fázach:

1. Učiteľ v spolupráci so zainteresovanými žiakmi pripraví plán práce, načrtne v ňom spoluprácu s inštitúciami, ktoré sa zaujímajú o európsku dimenziu vzdelávania a s podobnými klubmi a školami.
2. Klub si vytýči hlavný zámer svojej práce (čiastkové ciele, význam a zmysel aktivít, rozdelenie úloh, rozvrh práce, zdroje – granty, sponzorstvo).
3. Klub predstaví seba a svoj program riaditeľovi školy, pedagogickému zboru a vezme do úvahy prípadné námietky, rady, pripomienky učiteľov.
4. Vlastná realizácia programu práce.

5. Zhodnotenie práce a príprava správy obsahujúcej výsledky práce, ťažkosti a nedostatky, s ktorými bola realizácia programu spojená, návrhy na zmeny a ďalšie osudy klubu.
6. Šírenie výsledkov práce klubu, prezentácia výsledkov (nástenky, časopis, rozhlas), informačné mítingy so spolužiakmi, sponzormi, rodičmi.
7. Príprava stretnutia s podobným klubom: Táto fáza je spojená s hľadaním podobného klubu v niektorej európskej krajine prostredníctvom Metodického centra v Prešove – kabinetu občianskej výchovy, alebo Informačného a dokumentačného strediska o Rade Európy v Bratislave, internetu, inzerátov v tlači, televízii a podobne. Klub vyvinie iniciatívu, nadviaže kontakt a hľadá vhodnú tému pre spoločný „projekt“, respektíve výber vhodných tém, ktoré by sa prerokovali na stretnutí. Ak osobné stretnutia členov z rôznych, najmä finančných dôvodov nie je priebežne možné, kontakt sa udržuje aspoň formou výmeny informácií, materiálov, listov a podobne.

Dôležité je, aby sa mladí ľudia vzájomne spoznali. K tomu určite prispeje korešpondencia, výmena informácií o sebe, svojej obci, škole... Osvedčená je výmena školských časopisov, fotografií, videokaziet výrobkov, ktoré žiaci vytvorili v rámci záujmovej činnosti a podobne. Poznamenávam, že najmä žiaci a študenti krajín západnej Európy uprednostňujú výmenu a kontakt prostredníctvom elektronického poštového systému.

Perspektívy

Cieľom a zmyslom európskych klubov je rozvoj rôznych podôb vzťahov medzi žiakmi a študentmi základných a stredných škôl, rôznych regiónov a krajín. Je všeobecne známe, že vzájomná nedôvera a nepochopenie vyplýva hlavne z toho, že sa ľudia nepoznajú a nevedia nič o svojej histórii, zvykoch, národných tradíciách, kultúre, mentalite...

Preto by náš projekt mohol prispieť prostredníctvom vzájomných kontaktov k úcte, tolerancii pochopeniu a mieru v Európe.

Nadviazanie priateľstva a utužovanie porozumenia by mohlo viesť k fungovaniu takých ľudských hodnôt, ako je prijímanie odlišností, zmysel pre rovnosť, spojenie síl na dosiahnutie spoločných prospešných cieľov na národnej aj medzinárodnej úrovni.

Domnievam sa, že jedným z dôležitých momentov je aj zdokonaľovanie sa v cudzích jazykoch a odstránenie tejto bariéry, oddeľujúcej našu mládež od kultúry a civilizácie v iných častiach Európy a sveta.

Myslím si, že ak mladí ľudia, hoci aj cestou práce v Európskych kluboch pochopia, že žijeme na jednej planéte a že všetky nedostatky a chyby, ktorých sa dopustíme, budú mať dopad na nás všetkých, lebo nemáme inú možnosť iba žiť spolu, potom sme urobili pre Európu a budúcnosť veľmi veľa. (**Poznámka autorky**: Spracované pre potreby učiteľov občianskej výchovy s využitím skúsenosti pani Margaréty Barardovej, národnej koordinátorky programu Európska dimenzia vo vzdelávaní – Portugalsko.)

PRIPRAVENOSŤ DETÍ NA VSTUP DO ŠKOLY Z HĽADISKA ROZVOJA MATERINSKÉHO JAZYKA

Jolana Manniová, Metodické centrum, Bratislava

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 1999, č. 1, s. 4-6.

Anotácia: Rozvíjanie materinského jazyka a jazykovej výchovy u žiakov predškolského veku z hľadiska požiadaviek súčasnej školy. Špecifický druh cieľavedomého výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na rozvoj detí ako príprava na úspešný vstup do školy.

Kľúčové slová: predškolské vyučovanie, rozvíjanie materinského jazyka, jazyková výchova, materská škola, rodina

Príprava detí na školu, t. j. taký všestranný harmonický rozvoj, ktorý umožní v šiestich rokoch úspešne sa včleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu v základnej škole, je významnou súčasťou cieľa a poslania materskej školy.

Inštitucionálna predškolská výchova svojím obsahom rozvíja všetky štruktúry osobnosti dieťaťa: sociálno-emocionálnu, perceptuálno-motorickú, kognitívnu, maximálne prihliada na zákonitosti vývoja detskej psychiky, kontinuitu so základnou školou a významne dopĺňa výchovu dieťaťa v rodine. Ako prvý článok našej výchovno-vzdelávacej sústavy plní významné spoločenské poslanie, ktoré vyplýva zo spoločenských nárokov a z vekových zvláštností detí a kvalifikovane sa podieľa na príprave dieťaťa na vstup do školy.

Predškolské vyučovanie je špecifickým druhom cieľavedomého, riadeného učenia, kde hlavným prostriedkom výchovy a vzdelávania dieťaťa je hra a jej mnohoraké spontánne i organizované formy v prospech všestranného rozvoja detí. Prioritné postavenie hry považujú odborníci za ťažiskový komponent, lebo predstavuje najprírodzenejšiu formu organizácie života detí a stáva sa prvou školou sociálnej a rečovej komunikácie.

Rozvíjanie materinského jazyka u detí predškolského veku v materských školách má už osvojenú tradíciu. To, ako si dieťa začne osvojovať a rozvíjať poznatky o jazyku, aký vzťah nadobudne k svojej reči, v mnohom závisí od prostredia materskej školy a od odborného pôsobenia učiteliek.

Jazyková výchova je jedným z prvkov zložky rozumová výchova. Už viac ako pred štyrmi storočiami J. A. Komenský zhrnul 3 body o formovaní jazyka predškolského dieťaťa. Hovorí, že jazyk sa formuje a brúsi gramatikou, rétorikou a poetikou:

- „1. Gramatika v šiestich rokoch má byť taká, aby jak mnoho čemu dítě rozumí, tak mnoho mateřským svým jazykem vypoědět umělo.
2. Rétorika jejich v tom věku jest trochu gestu, jak přirození dá, uživali, a co sis od tropu a figur slyší, to imitovali.
3. Poetiky bude jakýž-taký začátek, abych veršiček některý a rým zpaměti uměli.“ (J. A. Komenský)

To, čo zhrnul Komenský z oblasti reči vo svojej 4. kapitole Informatoria školy mateřské (V čem mládeť hned od narození svého pomaličku cvičenia a do šesti let věku svého vycvičena býti má), sa v mnohom zhoduje s obsahom, ktorý dnes predkladá program výchovnej práce. Úlohy jazykovej výchovy sú rozpracované pre vekovú skupinu a plnia sa súbežne.

U detí mladšieho školského veku vo zvýšenej

miere dbáme na:

- rozvíjanie slovnej zásoby,
- starostlivosť o spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči,
- starostlivosť o zdokonaľovanie gramatickej správnosti hovorených prejavov a rozvíjanie povedomia detí o gramatickej stavbe jazyka,
- rozvíjanie súvislého vyjadrovania.

Cieľom jazykovej výchovy materských školách je osvojenie si základov spisovného jazyka v hovorenej podobe. Pri osvojovaní základov spisovnej reči sa u detí spočiatku viac uplatňuje napodobňovanie tvaru, neskoršie je dôležitý aktívny rečový prejav dieťaťa. Koncom predškolského obdobia má byť dieťa schopné sa vyjadrovať a dorozumievať s deťmi i s dospelými.

Podľa J. Kočiša a kol. (1987) možno základné predpoklady jazykovej výchovy v materskej škole zhrnúť do týchto bodov:

1. Podnetnosť jazykovo-výchovného prostredia materskej školy
2. Rámcové poznanie celkovej jazykovej situácie na Slovensku
3. Poznanie spisovného jazyka ako záväzného celonárodného dorozumievacieho prostriedku
4. Rozširovanie a prehĺbovanie vedomostí o spisovnej slovenčine u učiteliek materskej školy
5. Ovládanie kultivovanej hovorenej spisovnej slovenčiny u učiteliek materskej školy (učiteľka a rečový vzor)
6. Dôkladné poznanie obsahu jazykovej výchovy v materskej škole
7. Uvedomovanie si významu a cieľa jazykovej výchovy v materskej škole
8. Rozvíjanie citového vzťahu detí k materinskému jazyku a k jazykovej kultúre
9. Dostatočný zreteľ na individuálny prístup k deťom aj v jazykovej výchove

Podnetnosť jazykovo-výchovného prostredia materskej školy spočíva v celkových metódach práce materskej školy, ktorá má podmienky na stimuláciu a podnecovanie rečovej činnosti detí. V prvom rade je to učiteľka materskej školy, ktorá musí mať kultivovaný jazykový prejav a citlivý vzťah k materinskému jazyku. Mala by poznať dieťa, stupeň jeho rečovej aktivity aj iných schopností. Pri splnení jazykovej výchovy by mala zvoliť zaujímavý tvorivý a tvorivý prístup, nemala by zabúdať na utváranie rôznych príležitostí na komunikáciu detí medzi nimi samými, ale aj s dospelým (V. Trubíniová, 1992).

Rámcové poznanie celkovej jazykovej situácie na Slovensku je dôležitá úloha pre učiteľky v materských školách. V súkromnom jazykovom styku sa

okrem spisovnej slovenčiny často používa miestne nárečie. Učiteľky v materských školách musia pamätať aj na riešenie vzťahu medzi spisovnou slovenčinou a nárečím.

Treba však zdôrazniť, že nárečové prejavy detí nemožno úplne potláčať. Naopak, treba na nich stavať, aby dieťa čoskoro spoznalo rozdiel medzi vyjadrovaním nárečovou a spisovnou formou jazyka. To vyžaduje od učiteliek veľkú trpezlivosť, cieľavedomosť a odborný prístup.

Poznanie spisovného jazyka ako záväzného celonárodného dorozumievacieho prostriedku je osobitne významné pre každú učiteľku. Spisovná slovenčina je výsledkom historického vývinu a výsledkom kultúrneho a spoločenského rozvoja nášho národa.

Materská škola má za úlohu kľasť základy spisovnej slovenčiny u detí predškolského veku, pretože ovládanie jazyka je základným predpokladom na vstup dieťaťa do školy, ktorý tvorí v jeho živote rozhodujúcu zmenu.

Škola začína meniť celý doterajší spôsob jeho života, musí si zvyknúť na požiadavky učiteľa i na dôsledné plnenie povinností súvisiacich s vyučovaním (L. Bělinová, 1981).

Za základ výchovy a vzdelania na 1. stupni ZŠ je považovaný slovenský jazyk a literatúra, pretože ich zvládnutie predpokladá zvládnutie i ostatných vyučovacích predmetov.

V učebných osnovách pre 1. – 4. ročník ZŠ (1983) sa uvádza: „Cieľom vyučovania slovenského jazyka a literatúry je naučiť žiakov vyjadrovať sa zrozumiteľne a výstižne ústnou písomnou formou spisovného jazyka a naučiť ich správne a s porozumením čítať texty umeleckej i náučnej literatúry, ktoré sú nezastupiteľným zdrojom informácií o svete i zdrojom poznania a osvojovania jazyka.“

Predmet slovenský jazyk a literatúra spája tieto zložky:

- jazykové vyučovanie,
- slohová výchova,
- čítanie a literárna výchova.

Materský jazyk má veľký význam v procese formovania osobnosti žiaka 1. ročníka základnej školy, pretože poskytuje základy pre jeho celkové vzdelávanie. J. Brtka (1980) hovorí: „Reč šesťročného žiaka je už nielen prostriedkom na vyjadrenie sa, ale aj objektom učenia.“

Škola má teda nezastupiteľnú úlohu pri uvádzaní spisovného jazyka detí do praxe. Príchodom dieťaťa do školy sa mení jeho situácia z hľadiska komunikácie. Dieťa bolo zvyknuté komunikovať predovšetkým v domácom prostredí a v materskej škole. Príchodom do školy sa z neho stáva žiak a musí sa prispôbiť aj komunikácii v školskom prostredí.

Najmä v 1. ročníku kladie školy základy jazykovej kultúry žiaka. Školy sú základným činiteľom v jazykovej výchove žiaka a práve reči treba venovať mimoriadnu pozornosť.

Na základe prieskumu, ale aj výsledkov experimentov merania školskej zrelosti, súčasná rodina nedokáže poskytnúť dieťaťu dostatok podnetných vzorov na vyvážený komplexný rozvoj jeho osobnosti. Vo výchove reči treba rešpektovať spoločenské vplyvy, najmä rodinné prostredie (V. Tamášová, 1994). Rodinná výchova má mimoriadnu úlohu v procese vývinu reči, ako rozvíja reč, ako podáva vzor reči, podnecuje a rozvíja jeho záujem o dorozumievanie.

J. Kačala hovorí: „Rodina je bezpochyby základným prostriedkom na odovzdávanie akýchkoľvek poznatkov, skúseností a hodnôt mladej generácie staršou generáciou, lebo len tak, ako dieťa dostáva všetky najdôležitejšie informácie potrebné na život, dostáva takéto informácie aj o jazyku, a to práve prostredníctvom jazyka.“

Vyučovanie v základných školách dnes vyžaduje, aby dieťa ovládalo svoj materinský jazyk, vedelo správne a presne vyjadrovať svoje myšlienky, reprodukovat obsah prečítaného alebo počutého a odpovedať na otázky. V súvislosti s tým je rozvíjanie reči v období predškolského veku jednou z najdôležitejších úloh prípravy detí na vyučovanie v škole.

Reč, rečová komunikácia má v živote dieťaťa veľmi dôležitú úlohu, pretože podporuje vývin psychických funkcií a aktívne sa zúčastňuje na formovaní osobnosti dieťaťa. Vo výchove a rozvíjaní reči treba rešpektovať spoločenské vplyvy.

Vyučovanie jazyka je zložitá, zodpovedná práca. Nie je to iba sprostredkovanie vedomostí o jazyku, ale predovšetkým výchova rozumu, citu, formovanie myslenia v primeranom prostredí ktoré úspešne rozvíja jazykový cit a celkovú kultúrnu úroveň reči našich detí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Bělinová, L.: *Pedagogika predškolského veku*. Bratislava, SPN 1981.
 Brtka, J.: *Metodická príručka na čítanie a písanie v 1. ročníku*. Bratislava, SPN 1988.
 Kočíš, F. a kol.: *Metodika jazykovej výchovy v materských školách*. Bratislava, SPN, 1987.
 Tamášová, V. – Manniová, J.: *Rodinné prostredie a výchova detí mladšieho školského veku*. *Rodina a škola*, 1994, č. 7.
 Trubíniová, V.: *Predškolská výchova a jej riadenie v nových podmienkach v SR*. Bratislava, SPN 1994.
 Program výchovnej práce v jasliach a v MŠ. Bratislava, SPN 1987.

Summary: The author deals with an area of developing speaking skill in a mother tongue with pre-school.

NÁVRH ETICKÉHO KÓDEXU UČITEĽA

Jozef Gál, Metodické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2000, č.1, s. 1-3.

Anotácia: Absencia etického kódexu učiteľa. Zdôvodnenie nevyhnutnosti jeho vzniku. Návrh znenia.

Kľúčové slová: etický kódex učiteľa, prosociálnosť učiteľa

Od roku 1989 Slovensko prechádza do formy demokratickej spoločnosti v mnohých prípadoch s odretými ušami. Mnohé sociálne komunity hľadajú, nachádzajú, definujú a profilujú svoje kvality, ktoré by mali následne prejavíť svoju životaschopnosť a funkčnosť. V profesijných skupinách existujú mnohé asociácie, komory, združenia, ktoré majú svoju tvár, hľadajú definície pre svoj status. Aj medzi učiteľmi vznikli, ale, bohužiaľ, zatiaľ živia niektoré asociácie. A to napriek tomu, že dostali a dostávajú zo zahraničia podporné finančné a materiálne injekcie. Učitelia v SR, nemajú svoje profesijné pravidlá, podľa ktorých by sa mohli zaradiť a podľa ktorých by ich posudzovala široká verejnosť. Jednoducho nemajú svoj etický kódex. Existencia etického kódexu učiteľov je veľmi aktuálna už aj preto, že u mnohých z nich ešte stále žije a platí „Morálny kódex budovateľa komunizmu“, ktorý nebol u nás ničím nahradený a v čase budovania socializmu ho učiteľia, najmä spoločensko-vedného zamerania, museli vedieť naspamäť. Aj v súčasnosti v rozhovore s nimi nás mnohí presviedčajú, že „až na niektoré malé úpravy“ by mohol platiť aj pre dnešok.

Tento znepokojujúci fakt nás viedol k tomu, aby sme sa spolu (metodici MC Banská Bystrica) zamysleli nad etickým stavom slovenského pedagóga a podali návrh na etický kódex učiteľa v SR. V rámci psychoetického výcviku v troch viacdňových blokoch sme sa zaoberali analýzou etického vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi navzájom a medzi školou a verejnosťou. 47 metodikov spoločenskovedného, prírodovedného a odborného zamerania došlo k záverom, ktoré ponúkame na posúdenie a diskusiu celej učiteľskej verejnosti. Pri tvorbe etického kódexu sme vychádzali z toho, čo by mal etický kódex **zahŕňať**. Dospelo sa k tomu, že v prvom rade obsahuje úprimnosť a statočnosť vo vzťahu k ostatným, korektnosť v dohodnutých vzťahoch medzi svojimi, ďalej dohodnuté postupy, ohľad na ochranu a bezpečnosť človeka, zdravia, prostredia, v ktorom sa žije, a zásady informovanosti. **Funkčnosť** etického kódexu sme videli v tom, že by mal byť impulzom pre verejné hodnotenie, ktorý bude udržiavať a zvyšovať dôveryhodnosť učiteľov vo verejnosti, umožní nápravu a dá jasné odpovede na prevenciu neetického správania učiteľa. **Pomoc** etického kódexu vidíme vo zvládaní špeciálnych požiadaviek našich žiakov a rodičov, v pocite bezpečnosti, že človek žije v etickom prostredí, ďalej v riešení etických dilem, v odhaľovaní podvodov, v odolávaní nerozumným požiadavkám nadriadených a podriadených a v jednoduchosti zavádzania nových praktík, predovšetkým vo vyučovanom a výchovnom procese. **Efekt** účinnosti etického kódexu závisí od:

- dôrazu požiadaviek v ňom zakotvených,
 - podpory kódexu všetkými úrovňami riadenia,
 - akceptovaním veľkých počtom zainteresovaných,
 - jasne vymedzených priorít,
 - pravidelného zaoberania sa ním a jeho hodnotenia,
 - istoty, že jeho dodržiavanie zaručuje výhody.
- V zmysle uvedenia si vyššie spomínaných zásad

metodici MC navrhujú nasledovné znenie etického kódexu:

Preambula

- Poslaním učiteľa je chrániť najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole také prostredie, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňa ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je, aby žiakovi zabezpečil optimálny rozvoj.
- Učiteľ šíri kultúrne bohatstvo svojej spoločnosti a svojho národa, ovplyvňuje ju a vytvára v nej nové, vlastné podnety. Preto sústavne zvyšuje svoju profesionálnu úroveň, priťahuje ľudí do tohto povolania a chráni jeho čistotu pred neodbornými jednotlivcami.

Pravidlá správania sa učiteľa voči žiakovi

Učiteľ:

- umožní žiakovi sebaopoznávanie;
- ochraňuje žiakov pred ohrozením a pred situáciami ohrozujúcimi bezpečnosť pri vyučovaní a učebných činnostiach;
- vytvára najlepšie podmienky pre vzdelanie každého žiaka;
- musí poznať a rešpektovať Dohovor o právach dieťaťa;
- nezneužíva svoje postavenie na získanie osobných výhod;
- neposkytuje informácie o žiakoch na neprofesionálne účely;
- nesmie žiaka telesne trestať;
- nesmie uprednostňovať žiakov s cieľom získať osobný prospech;
- nesmie žiaka ironizovať, zahanbovať a ponižovať;
- nesmie brániť žiakov vyjadrovať svoje názory;
- nesmie brániť vlastnému rozhodovaniu žiaka pri učení.

Pravidlá učiteľa vo vzťahu k svojmu povolaniu

Učiteľ

- projektuje si celoživotné vzdelávanie a uplatňuje nové prístupy vo výchove a vzdelávaní;
- prispieva k tvorbe kvalitných medziludských vzťahov a ich udržiavaniu;
- je celoživotným vzorom pre žiaka,
- svojím konaním a vystupovaním zvyšuje spoločenský status učiteľa;
- rešpektuje prijaté pravidlá kultúry školy;
- je nekompromisný voči nepriateľom demokracie, mieru a slobody národov;
- o svojom pôsobení vždy podáva pravdivé informácie tak, aby vždy mohla byť objektívne posúdenia jeho kompetencia;
- nesmie zneužívať svoju profesiu uplatňovaním klientelizmu;
- nesmie vedome šíriť nepravdivé informácie o svojich spolupracovníkoch;
- nesmie prijímať dary a úplatky za účelom zmeny svojho konania.

Za účelom zmeny postoja učiteľa a nadobudnutia etických spôsobilostí sme realizovali psychoetický výcvik (vrelé ho odporúčame všetkým pedagógom v SR) na tému prosociálna **komunikácia**, s akcentom na cnosti – otvorenosť, toleranciu, pravdivosť a čestnosť, kde si účastníci osvojili technológiu získavania uvedených cností v sústavnom tréningu počas 1 mesiaca. Ďalšou témou bola **dôstojnosť ľudskej osoby** (sebaúcta, sebaopoznávanie, sebahodnotenie, sebadisciplína, sebavýchova, sebareflexia, sebaovládanie, sebarealizovanie, sebaobetovanie). Výcvik sa zamerával aj na **pozitívne hodnotenie druhých** (žiakov, kolegov, členov rodiny, priateľov i nepriateľov), **vyjadrovanie pocitov a empatiu**, ktorá v našej škole takmer nie je zastúpená, čo je dôsledkom citového chladu a v mnohých prípadoch skoro až bezcitnosti vo vzťahoch učiteľa k žiakom. Na záver sme kolegov pripravili na získavanie **asertívnych** zručností v bežných každodenných situáciách, ale aj v situáciách konfliktných. Nakoniec považujeme za potrebné povedať niekoľko slov k zaujímavým významným častiam navrhovaného kódexu. 20. storočie má viac prívlastkov – storočie svetových vojen, totalitných systémov, ideológií, slobody, populačnej explózie, ale aj storočie mladej generácie. Teraz na konci tohto storočia sa stáva prirodzenou požiadavkou, aby sme my starší, no najmä učiteľia, rešpektovali slobodný rozlet mladých. Ako učiteľia vieme, že sa bez detí nezaobídeme. Prečo by sme mali byť naďalej voči nim tak neľútostní a odmeraní? Prečo by sme mali naďalej vidieť dieťa ako svoj profesijný protiklad, dichotómiu, párovú kategóriu? Dieťa – žiak má svoj status – je to človek s nízkym vekom, ale nie s nízkou hodnotou. My učiteľia sme niekedy voči žiakom ako kameň – tvrdí, nekompromisní, neústupní, Vieme, že kameň pre svoju hutnosť nenasáva, ale ani nič nevypúšťa, preto budme voči žiakom redšej ako špongia.

Všetky navrhované zložky kódexu majú svoje hlboké opodstatnenie, no za najaktuálnejšie považujeme

akceptovanie toho bodu, aby bola žiakom daná možnosť vyjadrovať svoje názory (sloboda slova). Patrí to k elementárnej demokratickej praxi, ale v našej škole len obmedzene. Potvrdzujú to naše vlastné výskumné výsledky, ale aj výskumné výsledky vysokoškolských kolegov. Napríklad z výskumu názorov vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov, ktorý uskutočnil J. Šatánek na Fakulte humanitných vied UMB v Banskej Bystrici, sa 66,4 % respondentov domnieva, že sa na školách nerešpektuje vlastný názor žiakov. S rešpektovaním osobnosti žiaka je to ešte horšie – 69,1 % študentov tvrdí, že sa vehementne porušuje.

Aby učiteľ pochopil svet žiaka, mal by sa dívať naň jeho očami, lebo platí to, čo hovorí Mária Montessoriová: „...pokiaľ sa dospelý zaoberá životom dieťaťa, posudzuje ho s rovnakou logikou ako svoj život. Díva sa na dieťa ako na zvláštneho, neužitočného tvora, ktorého si treba držať od tela. Alebo sa ho snaží čímsi, čo nazýva vzdelaním, popohnať k získavaniu potrebných vlastností, ktoré by mohli byť vo svete dospelých výhodné. Je to akoby motýľ rozbil svoju kuklu a nútil larvu lietať... Týmto spôsobom sa v podstate ľudia správajú k svojim deťom. Vystavujú na obdiv svoju dokonalosť, svoju vyspelosť, dovolávajú sa príkladov z histórie a chcú, aby ich dieťa napodobňovalo. Nie sú schopní pochopiť, že život dieťaťa je typovo odlišný od ich života, a že mu teda vyhovuje iné prostredie, že vyžaduje iné prostriedky na naplnenie ich cieľov.“ My učiteľia pripravujeme žiakov na dospelosť, je to správne, ale nesmie sa to robiť na úkor ich detstva, ich sveta hier, detských nápadov, „šantenia“. V našich žiakoch je veľa ľudskosti, život ich však učí neuplatňovať ju – my učiteľia im v tom nepomáhame. Vcíťovanie a do myslenia žiakov znamená priblížiť sa k ich životu, poznanie ich hodnôt znamená rešpektovať ich osobnosť. A naopak, vzdáľovanie sa od duše žiaka znamená unikanie od žiakov, s ktorými sa denne stýkame.

Summary: The author focuses on importance of the code of ethics and presents its draft.

ČO MÁ VEDIEŤ UČITEĽ 1. STUPŇA ZŠ O SVOJOM ŽIAKovi, AK HO CHCE VYCHOVÁVAŤ A VZDELÁVAŤ

Simoneta Babiaková, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2002, č. 4, s. 15-16.

Anotácia: Potreba dôsledne poznať osobnosť dieťaťa, sledovať jeho rozvoj v oblasti kognitívnej a nonkognitívnej zo strany učiteľa na prvom stupni ZŠ. Cieľ: umožniť dieťaťu zažívať úspech v škole i mimo nej.

Kľúčové slová: diagnostika, kognitívne, nonkognitívne funkcie rozvoja osobnosti dieťaťa, socializácia

Pedagogické majstrovstvo učiteľa 1. stupňa ZŠ nespočíva len v tom, či je dobrým odborníkom v predmetoch, ktoré učí, ale aj v jeho schopnosti dokonale diagnostikovať dieťa, a tak mu uľahčovať cestu k poznávaniu seba, iných a okolitého sveta. Pri diagnostikovaní pedagóg zisťuje, aký je žiak v určitej etape výchovy a vzdelávania.

Učiteľ sa nezameriava len na oblasť kognitívneho rozvoja, ktorý sa odzrkadľuje v učebných výkonoch dieťaťa a v jeho školskom prospechu, ale sleduje aj rozvoj nonkognitívnych funkcií a procesov, ktoré determinujú vychovanosť dieťaťa, a teda aj jeho osobnostné kompetencie.

V oblasti kognitívneho rozvoja dieťaťa by mal učiteľ vedieť, aký spôsobom sa ktoré dieťa učí. Spôsoby uče-

nia sa sú podmienené tým, ktorému vstupnému kanálu dáva dieťa pri vstrebávaní učebnej látky prednosť. Podľa spôsobu, akým sa ľudia učia, existuje pravdepodobne asi päť veľkých skupín ľudí:

- **vizuálny typ** sa učí učivo na základe pozorovania experimentov,
- **auditívny typ** na základe počutého výkladu,
- **haptický typ** prostredníctvom vlastného konania uchopením a ohmatávaním,
- **verbálny typ** na základe použitia pojmov a vzorcov (abstraktne),
- **diskusný typ** porozumie učivo pomocou rozhovoru.

To sú zhruba najdôležitejšie učebné typy, na ktoré by sa mal učiteľ vo svojej triede zameriavať a prispôso-

bovať tomu vyučovanie. (Belz, H. – Siegrist, M., 2001, s. 69, 70) Pre učiteľa je dôležité tiež vedieť, aká je **pamäť** jednotlivých žiakov. Je známe, že čím väčším množstvom kanálov je informácia ponúkaná, tým lepšie si ju človek zapamätá, pretože sa v mozgu uloží na rôznych miestach. Rozlišujeme **ultrakrátku, krátkodobú, strednodobú a dlhodobú pamäť**. Všetky informácie, ktoré prichádzajú zvonka a dostávajú sa do mozgu rôznymi kanálmi (zrakom, sluchom, hmatom, chuťou alebo čuchom), sú najprv zachytené len v ultrakrátkej pamäti. V krátkodobej pamäti sa udržia informácie približne 20 – 30 minút a využívajú sa len krátku dobu. Ultrakrátka a krátkodobá pamäť preveruje dôležitosť prijatého. Pri zistení „dôležité“ nasleduje ďalšie uloženie v strednodobej pamäti. Len malé množstvo informácií sa ukladá v dlhodobej pamäti. O čo silnejšia je motivácia dieťaťa učiť sa, o to vyšší je jeho výkon pri učení. (Belz, H. – Siegrist, M., 2001, s. 72, 73.)

Učiteľ by mal tiež zistiť, ktorú hemisféru mozgu dieťa viac využíva na vyučovaní. **Ľavá polovica mozgu** spracováva informácie digitálne. Znamená to, že je sídlom reči a logiky, analyzuje, organizuje a krok za krokom myslí. **Pravá polovica** spracováva komunikačné prostriedky. Myslí v obrazoch a analógiách, je oblasťou syntézy tušenia a umeleckej tvorby. Poznatky o mozgových hemisférach nachádzajú uplatnenie v teóriách, ktoré sa vzťahujú na pedagogický proces. Dôležitým zistením pre učiteľa 1. Stupňa ZŠ je aj zistenie lateralitu žiakov. Okrem lateralitu ruky by mal poznať aj lateralitu zmyslových orgánov oka a ucha. S výskumom mozgu súvisí aj diagnostika poznávacieho štýlu dieťaťa. B. Given a G. Reid rozlišujú analyticko-syntetický (ľavohemisférový) a globálny (pravo-hemisférový) štýl učenia. (Zelinková, O., 2001, s. 71, 103, 104)

Dôležité je aj poznanie spôsobov žiackej prezentácie, akým spôsobom sa ktoré dieťa najlepšie a najradšej prezentuje. Niektorým deťom vyhovuje viac **ústna**, iným **písomná** prezentácia.

V oblasti nonkognitívneho rozvoja je dôležité poznanie emocionality dieťaťa, či sú prejavy pozitívnych citov spontánne a vhodné, či prejavuje aj negatívne

city, alebo svoje city zväčša neprejavuje. Učiteľ by sa mal zaujímať aj o stav žiackej motivácie, či má vnútornú motiváciu školským povinnosťiam, vysokú potrebu úspechu, alebo potrebuje vonkajšiu motiváciu povzbudzovaním, pretože sa skôr obáva neúspechu.

Pokiaľ ide o socializáciu dieťaťa, učiteľ by si mal všimnúť najmä to, či je schopné **uznať iných a spolupracovať**, či vie **komunikovať** a prejavíť **empatiu**. Dôležité pre učiteľa je zistenie sociálneho postavenia (statusu) dieťaťa v detskom kolektíve, či je dieťa skôr typ **vodcovský, podriadenec, spolupracujúci** alebo **outsider**. Dá sa to zisťovať sociometrickými metódami.

V oblasti personalizácie učiteľ sleduje, či je dieťa schopné **sebauvedomenia, sebareflexie a sebahodnotenie**.

Osobitnou kategóriou sú špeciálne vzdelávacie potreby dieťaťa, či má dieťa na niečo nadanie, a preto ho treba v tejto oblasti rozvíjať, alebo naopak, má problémy s učením. Tieto problémy sú najčastejšie spôsobené **vývinovými poruchami učenia, poruchami koncentrácie pozornosti (ADD), poruchami pozornosti súvisiacimi s hyperaktivitou (ADHD)**. Ak sa takého ťažkosti u dieťaťa vyskytnú, musí učiteľ vyhľadať pomoc a spoluprácu psychológa, špeciálneho pedagóga alebo aj lekára, ktorí odborne diagnostikujú príčiny neúspechu dieťaťa.

Napokon je potrebné spomenúť záľuby dieťaťa, jeho zdravotný stav a sociálne pozadie, ktoré musí učiteľ tiež sledovať.

V záujme dokonalého spoznávania dieťaťa mladšieho školského veku a následného individuálneho prístupu k nemu by mal učiteľ dôsledne zaznamenávať svoje zistenia o každom dieťati. Na to mu môžu slúžiť diagnostické listy, ktoré si na tento účel sám pripravuje. Záznamy o dieťati robí vtedy, keď je to aktuálne. Pozorovanie opakuje.

Len dôsledná diagnostika detí na 1. stupni ZŠ, ktorú učiteľ robí s cieľom dokonale poznať dieťa, mu umožní pristupovať k jednotlivým žiakom tak, aby zažívali v škole úspech.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BELZ, H. – SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001.

Summary: The author refers to the fact that the careful diagnostic process of the children at the elementary level of the primary schools is important for the teachers to enable them to treat pupils individually and this way to help pupils experience the feeling of success.

VÝCHOVA ŽIAKA JE PRIORITOU ŠKOLY

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2003, č. 3, s. 4-7.

Anotácia: *Výchova – priorita v Miléniu, zmena prístupu ku žiakovi ako subjektu – individualite. Normatívne a rozvojové hľadiská vo výchove žiaka, bariéry tvorivosti žiaka, podmienky rozvoja osobnosti žiaka, kvalita vzťahov učiteľ – žiak, rešpektovanie zákonitosti riadenia procesov učenia, kvalita osobnosti učiteľa.*

Kľúčové slová: *výchova, rozvoj osobnosti žiaka, žiak ako subjekt, hodnotenie žiaka, vzťah učiteľ – žiak, riadenie učenia, kvalita učiteľa*

Návrh Národného programu výchovy a vzdelávania slovenského školstva do roku 2015 zdôrazňuje prioritu výchovy pred vzdelávaním. Tradičný dôraz cieľov školy je zameraný na ovplyvňovanie vývoja dieťaťa v poznávacej oblasti podnecovaním rozvoja jeho kognitívnych schopností, osvojovaním vedomostí a nácvikom praktických zručností. Motivačné pôsobe-

nie školy je orientované predovšetkým na podnecovanie úsilia na dobrý výkon žiaka v tejto oblasti. Na výkon je zameraná prevažná časť školského hodnotenia žiaka. Výkonnostné zameranie našej kultúry tak dostáva veľmi silnú socializačnú podporu. Školské hodnotenie je na rozdiel od hodnotenia v rodine, kde je dieťa prijímané vo svojej jedinečnosti a hodnotené najviac vo

vzťahu k jednej osobnej „vzťahovej norme“, typické snahou hodnotiť „objektívne“ vo „vzťahovej“ norme k ostatným žiakom.

Škola má však vo vlastnom záujme i v záujme spoločnosti - výchovné úlohy. Explicitne je to vyjadrené v hodnotách a cieľoch súčasnej školskej politiky, minimálne primárneho i sekundárneho (stredoškolského) vzdelávania v krajinách Európy. Všade sa objavujú hodnoty a ciele zdôrazňujúce rozvoj osobnosti, prípravu na pracovný život a vzdelávanie k občianstvu, založené na demokracii a tolerancii, akceptácii a porozumení seba a druhých, na účasti všetkých partnerov školy, včítane žiakov, na riadení procesov vyučovania a učenia žiakov. Niekde prevažuje dôraz na výchovu osobnostných vlastností a motívov predovšetkým k učeniu prípadne k práci; väčšinou je však výučba chápaná skôr ako jeden z prostriedkov výchovného rozvíjania osobnosti detí, s akcentom na rozvoj ich schopnosti sebariadenia a sebarealizácie (Průcha 1999).

Školské vzdelávanie v praxi vždy (či už cieľavedome ale i nevedomele, mimovoľne) významne ovplyvňuje vývoj dieťaťa v utváraní jeho motívov, povahových vlastností a postojov. Základnou podmienkou zvýšenia možnosti cieľavedomého výchovného pôsobenia školy je to, aby súčasná škola prekročila vlastné hranice vnímania žiaka ako „objektu“ manipulovaného v smere zvládnutia obsahových požiadaviek učebných plánov a učebných osnôv jednotlivých vyučovacích predmetov a začala osádzať do pohybu **hodnoty, dieľa a aktivity samotného vychovávaného a vzdelávaného žiaka ako subjektu. Ide o kľúčovú zmenu, ktorá bude mať ďalekosiahly vplyv na poslanie, stratégie škôl a vnímanie ich efektívnosti, poslanie učiteľov, očakávania na ich pedagogickú prácu a posudzovanie jej kvality.**

Vzhľadom na urýchľujúce sa premeny u nás i v Európe, na globalizáciu vo svete sa škola musí vyrovnáť s tým, ako vybaviť žiaka potrebnými inštrumentálnymi a osobnostnými predpokladmi na úspešný život v širokom a premenlivom spoločenskom; **normatívne a kvalitatívne vymedziť, čo si dieťa má a musí osvojiť kľúčové kompetencie a za čo má byť hodnotené, a pritom zachovať a rozvíjať jeho aktívny, experimentujúci a tvorivý prístup k riešeniu problémov inštrumentálnej a osobnej povahy.** Na to potrebuje dieťa odvahu na prekročenie pasívnej konformity, možnosť kritickej reflexie hodnôt rodiny, školy, prostredia, v ktorom žije (najmä v období puberty a adolescencie). Prevládanie iba normatívneho hľadiska v škole vedie k narušeniu úspešného osobnostného vývoja dieťaťa, jeho schopností aktívneho a tvorivého riešenia a zvládania životných problémov. V našej tradičnej škole je to najčastejšie spôsobené **nadmerným uplatňovaním formalizovaného školského hodnotenia** (Pařízek 1988) s dôrazom na:

- bezprostredný výsledok namiesto perspektívneho osobného zisku pre žiaka;
- kritiku chýb žiaka namiesto zdôrazňovania jeho aj čiastkových úspechov;
- upevňovanie sebaznehodnocujúceho seba-poňatia žiaka v dôsledku neúspechu – namiesto seba-poňatia aktivizujúceho sebadôveru žiaka;
- obmedzovanie úlohy jazyka ako prostriedku osvojenia si obsahu predmetnej skutočnosti a nie ako nástroja aktívneho zaobchádzania s ním.

To všetko vedie k vzniku **syndrómu neúspešného**

žiaka, ktorý bráni jeho osobnostnému rozvoju.

Možnosti školy na podporovanie úspešného vývoja osobnosti žiaka sú čiastočne podmienené postojmi a vlastnosťami, s ktorými žiak prichádza z rodiny. Závisí však aj na jeho skúsenostiach, ktoré mu poskytne škola. Kľúčovou úlohou v súčasnosti je presadenie len **nevyhnutnej miery konformity v oblasti výkonov a postojov žiakov tak, aby ich plnenie netlmilo, či priamo neblokovalo ich spontánne tvorivé aktivity.** Je to podmienené tým, či sa škola prispôsobí potrebám celkového (nielen vedomostného a zručnostného) vývoja osobnosti dieťaťa tak, aby mu pomáhala využívať a uplatňovať jeho tvorivé možnosti a talent v ňom a v jeho svete. Výskumy vo vývojevej psychológii ukázali, že vývoj tvorivého myslenia detí je utlmovaný:

- v predškolskom období tlakom na dieťa, aby sa prispôbilo očakávaniam na jeho prežívanie a správanie, zodpovedajúce jeho pohlaviu (psychológovia objavili významné diferencie medzi chlapcami a dievčatami v psychofyziológii procesov myslenia a stratégiách učenia i v neskoršom veku a v dospelosti);
- počas prvých rokov školy sú tvorivejšie deti vystavené kritike spolužiakov, ktorí sa ich nápadom smejú alebo ich odmietajú. Tieto deti sa potom radšej neprejavujú. Ich prejav sa tým ochudobňuje a ak učiteľ zdôrazňuje najmä presnosť a konvenčnosť v postupoch a výsledkoch školskej práce, deti sa učia „byť rovnaké“. Veľa by o tomto fenoméne mohli hovoriť žiaci, ktorí sú po absolvovaní alternatívnych tried učiteľmi na 2. stupni ZŠ často tlačení nemilosrdne a autoritatívne do „rovnakosti“ za cenu ich izolácie v triedach;
- s nástupom dospievania sa musí dieťa vyrovnáť s požiadavkami pohotového a spoločensky prijateľného správania a vyrovnávania sa so zvýšenou potrebou kladného prijatia druhým pohlavím; istotou hľadá dieťa (namiesto vlastného experimentovania) v prijímaní vonkajších vzorov;
- koniec strednej školy alebo učenia je spojené s požiadavkami „dospelého“ myslenia a vylúčovania „detských“, hravých (a tým tvorivých) prvkov v správaní zmenou spoločenského postavenia (vstup do zamestnania, na vysokú školu), čo reprezentuje opäť zvýšený tlak na ich konformitu (Fontana 1997).

Je zrejmé, že uchovanie a rozvoj tvorivých schopností a tvorivého prístupu k životu vyžaduje (pri súčasnej potrebe dať deťom i osvedčené konvenčné spôsoby myslenia a správania) aj **v škole vyvážené spojenie slobody voľby a zodpovednosti (sebadisciplíny) žiaka.** Často totiž žiaci s vysokou úrovňou tvorivosti nemajú vysokú motiváciu na dosahovanie čo najlepších školských výsledkov (najmä pri preferencii reproduktívneho, memorovacieho učenia žiakov) a nemajú záujem vyvolávať čo najlepší dojem u učiteľov. Učitelia často nízko hodnotia vlastnosti žiakov spojené s tvorivosťou – odvahu a nezávislosť úsudku – v hierarchii vlastností, ktoré pokladajú za potrebné podporovať u žiakov. Rovnako aj celoslovenské „Monitory“ organizované MŠ SR v minulých rokoch príliš často snímali najmä reproduktívne vedomosti žiakov. To isté možno hovoriť o charaktere neúmerneho množstva reproduktívnych otázok, úloh, požiadaviek na prijímacích pohovoroch na mnohých vysokých školách.

Vzhľadom na tento vzájomný rozpor zamerania tvorivých žiakov a ich učiteľov, iných inštitúcií, neprekvapuje, že korelácia medzi prospechom a tvorivosťou dosahuje záporné hodnoty a že **školský prospech je slabým prediktorom tvorivej výkonnosti a životného štýlu v dospelosti**.

Treba povedať, že učitelia sú niekedy sami vystavovaní hodnoteniu riaditeľa, školskej inšpekcie, ktoré záporne koreluje s ich tvorivosťou. Všeobecne asi platí, že stupeň, ktorým je odmeňovaná ich vlastná tvorivosť v škole, môže ovplyvniť stupeň, v ktorom sami podnecujú a odmeňujú tvorivosť vlastných žiakov.

Úspech, či neúspech vo vývoji žiaka v škole spočíva najčastejšie v (Průcha 1997):

1. **rešpektovaní zákonitosti riadenia učenia sa žiakov zo strany učiteľov,**
2. **kvalite osobného vzťahu učiteľa k žiakovi.**

K bodu 1: Zameranie motivácie k učeniu je často nedostatočné, nadmerné alebo nevhodné, napr. vyvolávanie neúnosnej miery strachu zo známky, z trestu, vyvolávanie odporu voči vnucovanému vzoru iného dieťaťa, takých spôsobov a podmienok výučby žiakov, ktoré presahujú poznávacie možnosti žiakov, napr. len logické presvedčanie detí 1. st. ZŠ, neprimeraná obťažnosť mnohých učebných na 2. st. ZŠ, silový prístup k žiakom na stredných školách. Žiakom často chýba navzájom sa podporujúce a usmerňujúce výchovné spoločensktvo triedy, pričom jeho utváranie ovplyvňujú učitelia. Účinné výchovné pôsobenie školy si vyžaduje, aby učitelia rešpektovali zákonitosti riadenia učenia sa žiakov. Uvediem niekoľko príkladov:

Vytváranie hygienických, študijných, sociálnych návykov žiakov si vyžaduje zabezpečujúce upevnenie (odmeny, tresty), aby sa mohol príslušný návyk fixovať a „zabehnúť“. To predpokladá sústavnosť a vhodnú mieru dôslednosti. Proti často požadovanej prísnej dôslednosti výchovných opatrení (tá je namieste na začiatku vytvárania návyku na jeho najrýchlejšie „odštartovanie“) psychológia odporúča miernu dôslednosť prestúpenú občasnými nedôslednosťami a trepezlivosťou, ktorá vedie k pomalšiemu, ale omnoho trvalejšiemu upevneniu návykového správania žiakov postupným upevňovaním bez výrazného usmerňovania dieťaťa. Pri snahe výchovného pôsobenia príkladom je potrebné zaistiť, aby zamýšľaný vzor mal okrem požadovaného správania aj ďalšie dôležité znaky, ktoré z neho urobia atraktívny vzor pre žiaka. Vzor môže odpudzovať už tým, že sa ničím nepodobá samotnému žiakovi, nemá vlastnosti, o ktoré má dieťa záujem, či ktoré vzbudzujú jeho rešpekt, nedostatok zisku, ktorá dieťa získa napodobňovaním vzoru alebo jednoduchým spojením vzoru s nepríjemnými zážitkami v živote dieťaťa, keď je dieťa trestané a súčasne je mu pripomínaný vzor. Vplyv vzoru môže byť zložitejší, ako ukázali výskumy vplyvu filmových vzorov, keď víťazstvo obdivovaného kladného hrdinu nad zlom, dosiahnuté násilnými prostriedkami zvýšilo príťažlivosť násilia ako spôsobu riešenia osobných problémov detí (Balcar 1992).

Výchovné pôsobenie získaním vzhľadu do správania sa dieťaťa a jeho dôsledkov, tzv. **induktívna disciplína** je účinná vtedy, ak dieťa môže jeho obsah v poskytnutej podobe pochopiť, zmysluplne umiestniť vo vlastnom obraze o svete a súvislostiach v ňom. Spätnú väzbu je nutné prispôbiť rozumovým schopnostiam žiaka, pretože inak môže vyvolať a zväčšiť neistotu žia-

ka, bez odstránenia jeho deštruktívneho správania.

K bodu 2: Najpôsobivejším zdrojom vplyvu vo výchove je kvalita vzťahov výchovnej interakcie učiteľ – žiak, žiaci. Kvalita vzťahového rámca výchovných zásahov do vývoja osobnosti dieťaťa je najčastejšie vyjadrená dvoma rozmermi, ktoré zodpovedajú dvoch základným rozmerom ľudských vzťahov – citu a moci (Cangelosi 1994). Vo výchove majú povahu:

- a) **kontroly alebo riadenia s polárnymi pólmí presadzovania vonkajších požiadaviek učiteľov a ponechávanie voľnosti dieťaťu;**
- b) **citového vzťahu s protikladmi kladného citu, prijatia lásky a naopak, záporného citu až nenávisťi.**

Zdá sa, že kombináciou uplatňovania miery moci – voľnosti a kladného a záporného citového vzťahu ku žiakovi učiteľ vytvára určité predpoklady pre osobnostný rozvoj žiaka. Psychológovia zistili, že (Fontana 1997):

1. silná kontrola s kladným citom vytvára osobnostné predpoklady na pasívne podrobenie sa a prispôbenie, závislosť, neúčnosť a malú tvorivosť žiaka;
2. silná kontrola so záporným citom vytvára predpoklady na neurotické poruchy, nespoločenskú, neprispôsobivosť spoločenským požiadavkám a na agresivitu voči sebe;
3. veľká voľnosť s kladným citom vytvára predpoklady na spoločenskú podnikavosť, nezávislosť, tvorivosť, malú prispôsobivosť požiadavkám okolia, ale zároveň ľahšie osvojovanie si dospelých rolí;
4. veľká voľnosť so záporným citom vytvára predpoklady na odmietanie vonkajších požiadaviek, na agresivitu voči okoliu a v krajnom prípade na delikventný vývoj dieťaťa.

Miera súladu či rozporu uplatňovaných požiadaviek na dieťa v rodine, medzi rodinou, školou a iným okolím a psychologickou konštitúciou dieťaťa môže mať pre jeho vývoj väčší význam ako samotná povaha týchto požiadaviek.

Zraniteľnosť vyvíjajúceho sa dieťaťa je zvýšená najmä neprimeranými citovými nárokmi, ktorým je vystavené. Citovú potrebu dieťaťa „byť milované“ nemožno manipulatívne zneužívať ani rodičmi, ani učiteľom. Techniky „manipulačnej lásky“, keď akceptácia a základný pozitívny vzťah k dieťaťu je podmienený len plnením výchovných požiadaviek (často redukovanými na školský výkon dieťaťa) vytvára stále ohrozenie tejto životne dôležitej potreby a traumy dieťaťa, čo vedie k vytvoreniu základnej nedôvery k svetu, k ľuďom ak sebe samému. Zablokuje sa tak rozvoj tvorivosti, samostatnosti a nezávislosti dieťaťa, jeho schopnosť vyrovnávať sa s problémami a rizikami, ktoré ho čakajú v dospelosti. Pre úspešnú výchovu pokladáme za podstatné **bezvýhradné pozitívne citové prijatie dieťaťa ako osoby aj v škole**, zatiaľ čo zrozumiteľné a primerané kritické hodnotenie – súhlas či odmietanie – nech uplatňuje učiteľ len ku konkrétnym činom žiaka.

Kvalita výchovného pôsobenia na žiaka závisí najmä od etických, psychodidaktických, radiacií a sebariadiacií kompetencií učiteľa, od jeho schopností riadiť psychosociálne učenie sa žiaka. Za dobrých učiteľov sa považujú tí, ktorí sa vyznačujú (Burns 1986):

1. *emocionálnou stabilitou, osobnostnou zrelosťou a zodpovednosťou,*
2. *schopnosťou prejať „teplo“ a zainteresovanosť*

v komunikácii so žiakmi,

- adekvátnosťou, neskreslenosťou vnímania žiakov a podmienok ich života.

Naopak, **negatívne na rozvoj osobnosti žiakov pôsobí učiteľ**, ktorého znížené sebadomie sa prejaví vo vytvorení takého výchovného štýlu, ktorý je charakteristický tendenciami:

- záporne reagovať na tých žiakov, ktorí ho nemajú radi,
- využiť akúkoľvek možnosť na vytvorenie ťažkosti pre žiakov, aby sa nemohli uvoľniť,
- stimulovať žiakov k učeniu, vyvolávajúc v nich poci-

- ty viny za svoje omyly,
- podľa možnosti zakladať učebnú činnosť na konkurenčnom boji medzi žiakmi,
- vychádzať z pravdepodobnosti nečestného správania sa žiakov pri skúšaní,
- usilovať sa o zavedenie tvrdej disciplíny v triede,
- zväčšovať stupeň trestu pre žiaka proporcionálne voči jeho previneniu.

Tieto osobné tendencie učiteľa nasmerované na seba a žiakov značne ovplyvňujú charakter medziľudských vzťahov učiteľ – žiak a výchovnú efektívnosť výkonu práce učiteľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : SPN, 1992.
 BURNS, R. B.: *Rozvítení Ja koncepce i vospitanie*. Moskva : Progres, 1986.
 CANGELOSTI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994.. ISBN 80-7178-406-0
 FONTANIA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
 PAŘÍZEK, V.: *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN, 1988.
 PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
 PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4
 ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Návrh koncepce výchovy a vzdělávání v SR: projekt Milénium*. Nitra : Slovdidac, 2000.

ČO POTREBUJE VEDIEŤ UČITEĽ O KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIÍ ŽIAKA

Nadežda Kašiarová, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2004, č. 5, s. 19-22.

Anotácia: Nadpredmetový charakter kľúčových kompetencií. Požiadavky na komunikačné zručnosti žiakov. Aké by mohlo byť komunikačné vyučovanie.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie žiaka, komunikačné zručnosti, rola učiteľa

Základný poslaní školy je pripraviť žiaka pre život tak, aby doň vstúpil s výbavou zručností, ktoré mu majú pomáhať v osobnej a profesionálnej oblasti. **Rozvoj kľúčových kompetencií žiaka je preto hlavným ziskom pre žiaka, zmyslom práce žiaka a učiteľa v škole.** Získavanie komunikačných schopností a spôsobilostí, personálnych a interpersonálnych schopností, schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, schopnosti pracovať s modernými informačnými technológiami a schopnosti formovať občiansku **spoločnosť je realizovaním pedagogickej koncepcie zameranej na rozvoj osobnosti žiaka.**

Nadpredmetový charakter týchto zručností spočíva v tom, že je potrebné ich rozvíjať v každom predmete, čo si vyžaduje transformáciu požiadaviek na jednotlivé kompetencie do cieľov a procesov vyučovania každého predmetu.

Cieľom tohto príspevku je **vymedzenie podstaty komunikačnej kompetencie žiakov a návrh modelu jej realizácie ako východiska pre ktorýkoľvek predmet.** Podnetom na spracovanie tejto témy je spätná väzba od učiteľov a z vlastnej praxe, ktorá poukazuje na nedostatočnú kvalitu a rozsah komunikácie žiakov na vyučovaní, na nepriaznivé podmienky spôsobené požiadavkami základných pedagogických dokumentov a časovým deficitom, na obmedzovanie komunikácie na úrovni žiak-učiteľ a žiak-žiak **direktívnym štýlom riadenia**, na neujasnenosť podstaty komunikačnej kompetencie a spôsobov jej rozvoja v ktoromkoľvek predmete. Pretrvávajúcim mýtom vo vedomí učiteľov je presúvanie zodpovednosti za rozvoj tejto kompetencie výhradne na učiteľov slovenského jazyka.

Požiadavky na komunikačné zručnosti

Podľa Milénia (2002) obsahom tejto kompetencie je: **vedieť sa ústne a písomne vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať a používať, komunikovať informácie, tvoriť ich, a to aj v cudzích jazykoch.** I. Turek (2003) ich upresňuje a dopĺňa o schopnosť pozorne počúvať, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, spracovať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom, prezentovať informácie jasne, stručne, presne, zrozumiteľne.

Požiadavky na komunikačné zručnosti sú v **cieľoch predmetov kognitívneho zamerania formulované buď všeobecne, resp. sú v nich vyjadrené implicitne.** Učiteľ ich môže prehliadnuť, rozdielne interpretovať a venuje sa im okrajovo, formálne. Predpokladáme aj na základe spätnej väzby od učiteľov SJ, že rozvíjanie zručností v transformácii cieľov na rozvoj komunikácie vo vyučovaní bude aktuálnou potrebou učiteľov všetkých predmetov.

Vo vzdelávacích štandardoch predmetov sú konkrétne požiadavky na zručnosti žiakov, prevažne vyjadrené slovesami vymenovať, opísať, vysvetliť, porovnať, rozlíšiť. Komunikácia by mala byť týmto „zabezpečená“ a byť logickou súčasťou vyučovacieho procesu. Podstatu týchto zručností tvoria však jednoduché, základné **reproduktívne** schopnosti je to postačujúce?

Ak áno, zotrúvame v reprodukčnom modeli vyučovania. Ak je naším zámerom prechod k aktívnemu učeniu a produkcii žiaka, je potrebné vnímať **komunikačné zručnosti ako komplex schopností vyúsťujúcich do komunikácie, výstupom ktorej budú tvorivé produkty a ich prezentácia.**

Východiskom pre všetky zručnosti efektívnej a kultivovanej komunikácie je **počúvanie.** O jeho význame a podiele v komunikácii svedčia výsledky výskumu,

ktoré uvádza J. Palenčárová (2002) v príspevku Aktívne počúvanie na 1. stupni ZŠ, zameranom na zistenie podielu jednotlivých zručností počas bežného dňa. Vo výsledkoch má najväčšie zastúpenie práve počúvanie, a to vo všetkých výskumných vzorkách. Konkrétne u neštudentskej populácie (respondentov z najrozličnejších profesijných oblastí) je to 50 % času, u študentov vysokých škôl 45 %, u žiakov 1. stupňa ZŠ 43 % a u žiakov 2. stupňa ZŠ a študentov SŠ 39 % celkového času.

Spolu s autorkou príspevku konštatujeme, že hoci počúvanie je najvyužívanejšou komunikačnou zručnosťou na vyučovaní, zároveň je najzanedbávanjšou. Spätná väzba z praxe potvrdzuje, že počúvanie je prevažne pasívne a získavanie informácií skôr mechanické.

Aké sú požiadavky na **aktívne počúvanie**? Chápeme ho ako empatické, ústretové a účasťné počúvanie. Znamená to, brať hovoriaceho na vedomie, udržiavať kontakt, venovať plnú pozornosť, selektovať prijímané informácie, reflektovať na počuté a reagovať.

O aktívnom počúvaní a skutočnom porozumení hovoríme vtedy, ak akýmkoľvek spôsobom reagujeme na prijaté informácie. Takéto počúvanie si vyžaduje premýšľanie, vytváranie spojov, hodnotenie, kladenie otázok, zápis poznámok.

Vzhľadom na nespokojnosť učiteľov s úrovňou **čítania s porozumením** je potrebné ujasniť si, čo táto zručnosť vyžaduje, pretože je potrebná pri prijímaní každého textu, odborného i umeleckého.

Čítanie (počúvanie) textu s porozumením je prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje. Od bežného čítania sa odlišuje tým, že ide o uvedomené osvojovanie si informácií (Gavora 1992). Má tri fázy: vnímanie, porozumenie, zapamätanie. Fáza porozumenia môže mať niekoľko úrovní. Tou základnou je typ pochopenia, pri ktorom žiak vie, čo sa komunikuje a využíva učivo bez toho, aby ho vedel dať do vzťahu s iným učivom, alebo poznal jeho úplné implikácie. Prevod je pretváranie, parafrázovanie, usporiadanie učiva, so zachovaním vernosti a presnosti. Vyšším stupňom je interpretácia, vysvetlenie textu, ktoré zahŕňa porovnávanie, uvažovanie o súvislostiach, pretvorenie textu, zaujatie nového pohľadu naň. Extrapolácia znamená rozšírenie pôvodných informácií na základe vzťahov medzi nimi, zistenia dôsledkov, účinkov, vyslovenie záverov o texte na základe vyvodzovania.

Uvedená zručnosť je jedným z cieľov medzinárodného testovania v rámci projektu PISA. V tomto programe medzinárodného hodnotenia žiakov je definovaná ako **čitateľská gramotnosť**. Jej podstatou je schopnosť chápať, používať a zvažovať informácie obsiahnuté v písanom texte pri dosahovaní vlastných cieľov, rozvíjaní svojich vedomostí a potenciálu a pri podieľaní sa na živote spoločnosti (Tomengová – Koršňáková 2004).

Pre žiaka je dôležité, aby poznal **ciele práce s textom**. Môžu byť rôzne, napr. získať základnú orientáciu v obsahu textu, porozumieť textu ako celku i jeho častiam, vyhľadať informácie, analyzovať ich, hodnotiť, atď.

Z týchto cieľov vyplývajú **činnosti žiakov** na vyučovaní. Tými základnými sú lokalizácia informácií analyzovať textu, usporiadanie informácií – odhalenie vzťahov medzi nimi, selekcia informácií – hodnotenie podľa ich dôležitosti, kondenzácia textu – verbálna redukcia, nové znenie textu, súhrn textu.

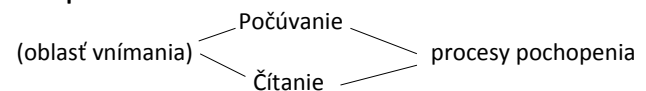
Schopnosti žiaka pre prácu s textom tvoria komplex, ktorý označujeme názvom **textová kompetencia** (Gavora 1992). Je súčasťou kognitívnej kompetencie človeka, a preto sa na jej rozvoji podieľajú nielen učitelia kľúčového predmetu – slovenský jazyk, ale aj ostatných vyučovacích predmetov, na ktorých treba túto zručnosť zámerne rozvíjať, trénovať a využívať.

Aké by mohlo byť komunikačné vyučovanie?

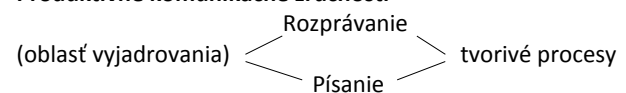
Na inšpiráciu pre učiteľov všetkých predmetov kognitívnych zamerania ponúkame rámcový **model komunikačného vyučovania** slovenského jazyka (Palenčárová 2000).

Čo by malo byť rozvíjané na každej vyučovacej hodine?

Receptívne komunikačné zručnosti



Produktívne komunikačné zručnosti



Všade tam, kde žiak prichádza do kontaktu s informáciami, prijíma ich počúvaním alebo čítaním, resp. kombináciou týchto činností. Ďalšie prirodzená fáza nastáva, keď žiak potrebuje svoje pochopenie, myšlienky, nejasnosti vyjadriť, podeliť sa s inými, pýtať sa, analyzovať, diskutovať, hodnotiť, tvoriť, rozširovať v ústnej alebo písomnej podobe. Činnosťami žiaka a zručnosťami, ktoré sa tu rozvíjajú, sú rozprávanie (hovorenie) alebo písanie, prípadne ich kombinácia. Túto fázu z hľadiska tvorivej komunikácie považujem za kľúčovú jednak pre jej produkty, jednak preto, že v našom vyučovaní nie je systematicky rozvíjaná vo všetkých predmetoch.

Poznatok získaný v ktoromkoľvek predmete, ako vieme, je kvalitnejší, ak sa na jeho utváraní podieľajú vyššie poznávacie funkcie a rozvíja sa na vyšších úrovniach učenia sa. Ak ho žiak dokáže nielen aplikovať, ale aj analyzovať, tvorivo využiť, zaujať k nemu postoj, stáva sa trvalejším majetkom človeka a obohacuje ním iných. Reprodukcia má krátkodobý úžitok. Pre má zmysel využiť možnosti tvorivej komunikácie v diskusii, v komplexnejších produktoch – projektoch, správach, ktoré možno prezentovať v širšej komunite rôznymi formami. Tieto produkty sú súčasťou a prostriedkom **autentického učenia**, pretože sú spojené s realitou, reagujú na ňu a súčasne ich žiak v realite môže využiť. Autentické učenie je proces, v ktorom je vyučovanie organizované s dôrazom na zmysluplné využitie učebnej látky, ktoré vedie k vytvoreniu niečoho prínosného pre žiakov samotných, ich blízkych, pre komunitu, teda s presahom do reálneho sveta. V autentických úlohách musia žiaci s faktami niečo urobiť, vytvoriť novú vec, vyriešiť problém. To si vyžaduje zhromažďovanie, interpretáciu a syntézu poznatkov a výsledkom je produkt s estetickou, praktickou alebo osobnou hodnotou. Obsahuje okrem myšlienok iných vyjadrenie žiakových vlastných myšlienok, otázok, zistení a výkladov (Pasch 2000).

Vyjadrovanie má teda veľmi rôznorodé spôsoby a formy. Dôležité je, **aby komunikácia viedla žiaka k tvorí**

vosti, tvorivosť rozvíjala komunikáciu. O takúto nám v škole ide.

V uvedených štyroch činnostiach sa formujú základné komunikačné zručnosti, ktoré sú potrebné pre žiakov vo vzdelávaní v každom predmete. Učiteľ ktoréhokoľvek predmetu môže tento zjednodušený, ale praktický model komunikačného vyučovania aplikovať v príprave a riadení vyučovania, samozrejme, prispôbiť špecifikám charakteru daného predmetu.

Aký má zmysel komunikačné vyučovanie?

Ak má každý žiak vytvorené podmienky na komunikáciu, potom chce, môže a vie komunikovať, chápe zmysel komunikácie. Pri vhodnom vedení poznáva, **čo znamená komunikovať.** Prijímať a odovzdávať rôzne informácie, získavať ich, spracovávať, tvoriť a používať. Vyjadrovať sa, formulovať, diskutovať, vysvetľovať, analyzovať, hodnotiť, uvažovať o ich význame pre potreby seba a iných ľudí. Obsahom komunikácie môžu byť nielen informácie, fakty, údaje, ale aj city, pocity, názory a postoje. Pri vhodnom vedení učiteľom sa žiak učí, **ako komunikovať?** Tak, aby bol zrozumiteľný, aby zaujal iných, aby rozumel iným, aby sa vedel spisovne vyjadrovať v ústnej a písomnej forme. A to všetko preto, aby mohol realizovať svoje schopnosti a záujmy.

Očakávame, že rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov v každom predmete dáva **každému žiakovi šancu na tieto zisky:**

- zlepší sa kvalita jeho komunikácie,
- osvojí si pravidlá, postupy a formy efektívnej komunikácie,

- učí sa prekonávať bariéry a to môže mať vplyv na vzťah k učeniu sa,
- komunikácia sa stane prirodzenou súčasťou jeho činnosti na vyučovaní,
- učí sa využívať komunikáciu na poznávanie seba a iných,
- umožňuje zapojiť do komunikácie každého žiaka,
- učí sa klásť otázky,
- učí sa vyjadrovať svoj názor, postoj, a tým sa rozvíja jeho kritické myslenie,
- učí sa tvoriť, byť produktívny,
- učí sa byť flexibilný,
- učí sa byť samostatným a zodpovedným,
- učí sa spolupracovať,
- učí sa využívať rôzne zdroje informácií,
- získava a trénuje všetky kľúčové kompetencie.

Rozvoj komunikačnej kompetencie je tak nielen cieľom, ale aj prostriedkom rozvoja osobnosti žiaka. Umožňuje personalizáciu, socializáciu a rozvoj všetkých kognitívnych funkcií žiaka. Na realizáciu týchto procesov potrebuje žiak učiteľa – facilitátora, pretože ten prirodzene umožňuje učenie sa v zmysluplnej komunikácii. Pomáha žiakovi poznávať, prečo potrebuje komunikáciu, čo sa od neho očakáva v komunikácii, ako sa naučiť lepšie komunikovať, čo má preto urobiť, kto a čo mu pri tom môže pomôcť, podľa čoho bude vedieť, že je úspešný v komunikácii. Na to však potrebujú žiaci i učitelia čas a priestor, ktorý súčasne predimenzované učebné osnovy neumožňujú vytvoriť. Máme šancu tak urobiť v rámci kurikulárnej reformy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV: ODKAZOV:

GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2

PALEŇČÁROVÁ, J.: *Aktívne počúvanie na 1. stupni ZŠ*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 49, 2002-2003, č. 5-6, s. 129-131.

PALEŇČÁROVÁ, J.: *K základným pojmom komunikačného vyučovania*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 47, 2000-2001, č. 9-10, s. 283-289.

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

RÖTLING, G.: *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-465-3

TOMENGOVÁ, A. – KORŠŇÁKOVÁ, P.: *Medzinárodná štúdia OECD PISA na Slovensku*. In: Pedagogické rozhľady, roč. 13, 2004, č. 2, s. 8. ISSN 1335-0404

TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie: úvod do problematiky*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8041-446-7

MILÉNIUM: národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava : Iris, 2002. ISBN 80-89018-36-X

Summary: *The author stresses the importance of learner's key competencies and requirements for communicative competencies. She also presents the model of communicative teaching of Slovak language.*

„SKRYTÁ“ SELEKCIA ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Renáta Pondelíková, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2005, č.31, s.1-2.

Anotácia: *Zamyslenie sa nad silnými a slabými stránkami diferenciacie žiakov podľa schopností v súčasných základných školách.*

Kľúčové slová: *monitoring, diferenciacia žiakov podľa schopností, individualizácia vyučovania, intrapersonálne a interpersonálne zručnosti*

„Ako boj s veternými mlynmi“ vyjadrila pocit autorka článku Monika Jurčová (PR, 1/2005) po návšteve jednej základnej školy. Tento pocit mi nie je neznámy a metafora presne vystihuje to, ako sa rodič cíti, keď sa pokúša dať spätnú väzbu k vyučovaniu v škole.

Takto pred rokom som s mojím dieťaťom prežívala prijímacie pohovory na strednú školu. Dlhé hodiny napätia a stresu, ved' sa rozhodovalo o jeho ďalšom živote.

Nebudem tu riešiť problematiku vedomostí a zručností, ktoré deti získavajú v škole a ktoré pred prijímacími pohovormi rodičia dopĺňajú plateným doučovaním. Rada by som sa však vyjadrila k problematike, ktorá síce úzko súvisí s vedomosťami a zručnosťami žiakov, ale skôr v procese ich získavania, ako v procese ich overovania.

Tri roky prebieha na základných školách MONITOR 9 – monitorovanie úrovne vedomostí žiakov končia-

cich 9. ročník ZŠ z matematiky a slovenského jazyka. Prijateľné je, že žiak má možnosť zistiť úroveň svojich vedomostí z testovaných predmetov a porovnať svoje šance prijatia na strednú školu v populácii rovesníkov. Výsledky môžu pomôcť rodičom a deťom vybrať vhodný typ školy, aby žiak počas 1. ročníka SŠ nezažíval neúspech z precenenia svojich možností.

Ako nedostatok vnímam profiláciu predmetov slovenský jazyk a matematika vzhľadom na to, že percentá získané v MONITORE 9 ovplyvňujú počet získaných bodov za prijímací pohovor. Čo pomôže žiakovi, ktorého viac ako menované predmety zaujíma dejepis, prírodopis, alebo sa chce vo svojom živote venovať umeniu?

Ak má MONITOR 9 vplyv na prijatie žiaka na strednú školu, mal by mať žiak možnosť výberu predmetu, z ktorého bude test robiť. Kritériom by mohli byť požiadavky strednej školy, o ktorú má žiak záujem.

Veľmi sa teším na čas, keď každé dieťa bude môcť absolvovať stredoškolské vzdelanie na škole, ktorú si vyberie. Na čas bez prijímacích pohovorov. Chápanie Monitoru 9 ako náhrady prijímacích pohovorov nie je v súlade s touto víziou. Prenáša sa stres a neistota z pôdy strednej školy na základnú školu a nič sa tým nemení.

Ako túto zodpovednosť vnímajú základné školy? V niektorých prípadoch ako zodpovednosť za „meno školy“. Vyplýva im to zo vzájomného porovnávania dosiahnutých výsledkov jednotlivých škôl. Čo s tým? Hľadá sa riešenie, žiaľ, zabúda sa pritom na žiaka. V „honbe za dobrými výsledkami“ veľakrát robíme kroky, ktoré môžu poznačiť naše deti na celý život. Jedným z nich je aj **diferenciácia žiakov podľa schopností**, v praxi základnej školy podľa dosiahnutých známok z predmetu.

Podľa Pedagogického slovníka je **diferenciácia podľa schopností** členenie žiakov do skupín podľa úrovne (intelektových) schopností na základe psychodiagnostických testov. Môže byť trvalé (vonkajšia diferenciácia) alebo prechodné, len pre niektoré činnosti v rámci jednej alebo niekoľkých vyučovacích hodín, predmetov (vnútorná diferenciácia). Cieľom je optimálny rozvoj jedinca pomocou individualizovaného prístupu. **O vhodnosti, pedagogickej účinnosti i etickej oprávnenosti sa vedú spory** (vývojové oneskorenia niektorých detí vplyvom rodinného prostredia, riziká predčasnej špecializácie žiakov, obmedzovanie spolupráce rozdielne schopných jedincov a pod.) Progresívnym trendom je individualizácia vyučovania = spôsob diferenciácie vyučovania, pri ktorom sa zachovávajú heterogénne triedy žiakov ako základná sociálna jednotka a robí sa diferenciácia vnútorná, obsahová i metodická, rešpektujúca individuálne zvláštnosti žiaka (Průcha, J. 2001).

Argumenty pre diferenciáciu podľa schopností žiakov sú:

- **menší počet žiakov** v triede prospechovo slabších žiakov (dá sa to však spochybniť, či má riaditeľ školy dostatok finančných prostriedkov na väčší počet učiteľov, teda väčší počet skupín oproti pôvodnému počtu tried, alebo bude situáciu riešiť na úkor počtu žiakov inej skupiny),
- **lahšia práca pre učiteľa** so žiakmi na približnej rovnakej vedomostnej úrovni (rovnaké zadanie úloh, rovnaké tempo práce),
- **individuálny prístup k žiakovi** v skupine s menším počtom žiakov (pokiaľ má škola finančné zdroje).

Argumenty proti diferenciácii žiakov na skupiny podľa známok (vychádzam zo skúseností odborníkov z oblasti pedagogiky a psychológie a výsledkov výskumov zaoberajúcich sa touto problematikou a zo svojich osobných skúseností):

V období, keď na základných školách najčastejšie dochádza k selekcii žiakov, teda na 2. stupni, je u detí sebahodnotenie rozkolísané, časté je porovnávanie sa s najlepšimi z rovesníkov. Žiaci sú precitlivejší na hodnotenie, ublíži im aj náznak negatívneho hodnotenia. Deti sa sami hodnotia tak, ako ich hodnotia iní. *Rozsiahle výskumy dokumentujú vzájomnú súvislosť kladného sebahodnotenia so schopnosťou čítať, s úspešnosťou v aritmetike i v ostatných predmetoch* (Gibbs, J. 1994). Hlavné zistenia výskumu PISA 2000, ktoré sú platné v medzinárodnom porovnaní krajín s rôznym kultúrnym zázemím:

- So školskou úspešnosťou súvisí **motivácia žiaka, jeho presvedčenie o vlastných schopnostiach a vhodné stratégie učenia sa.**
- **Skorá diferenciácia ochudobňuje žiakov z menej podnetného prostredia o rozvoj v prítomnosti spolužiakov**, ktorí si vyberajú odlišné vzdelávacie programy (v našom prípade diferenciácia nútená zo strany učiteľov). **Tých druhých zas nevedie k spolupráci a vnímaniu rôznych úrovni schopností.**

Záverom na zvýšenie kvality a rovnosti vo vzdelaní, ktoré vyplynuli zo štúdie OECD PISA:

- Selekcia **znižuje rovnosť vo vzdelaní a napokon aj výsledky školského systému ako celku.**
- Školská politika by mala **poskytovať rovnaké šance a príležitosti všetkým deťom, a to bez ohľadu na ich sociálnoekonomické zázemie** (Národná správa PISA SK 2003).

„Výchova k demokracii, ktorá je založená na rovnoprávnosti a slobode, na rešpektovaní práv každého jedinca, na uplatnení rovnosti príležitostí a spravodlivosti, sa mu premietnuť do života školy ako „modelu demokratickej spoločnosti“, ktorá vedie k tolerancii, partnerstvu, kooperácii, solidarite, vzájomnej závislosti, vytváraniu rovnocenných vzťahov a hodnôt, ktoré vyrovnávajú rozdiely sociálneho a kultúrneho prostredia.“ (Valica, Lehotsky 2005)

Čo by sa stalo, keby každé dieťa v každej triede cítilo oporu vo svojich spolužiakov, ktorí by si navzájom pomáhali posilňovať sebahodnotenie?

Dieťa by do života získalo výbavu zručností pre život:

- v rovine intrapersónalnej – zvýšenie odolnosti dieťaťa prostredníctvom zručností spojených so sebauvedomovaním a sebarozvojom: seba reflexia a reflexia vlastných skúseností, učenie sa, stanovenie si zmysluplných cieľov a ich postupné realizovanie, zvládanie problém, stresu a negatívnych emócií, samostatnosť a sebamotivácia, zručnosť požiadať o radu, zručnosť prijíma odlišnosti medzi ľuďmi ako príležitosť niečo sa naučiť, uvedomiť si vlastnú hodnotu, akceptovať seba, zvyšovať zdravé sebavedomie,
- v rovine interpersonálnej – vytvorenie a kultivovanie mladého človeka ako platného člena skupiny, tímu, ktorý ho svojou prítomnosťou obohacuje, posúva ďalej a v prípade potreby významne napomáha riešiť vzniknuté problémy. Je teda schopný pochopiť a uvedomiť si nielen svoje potreby, ale aj potreby iných, dokáže uspokojiť svoje potreby s ohľadom na

potreby druhých. Svoju „osobnú výbavu“ životných zručností tak využíva v prospech skupiny či skupín, pre neho dôležitých, ktoré vytvárajú jeho život: komunikácia, spolupráca a tímová práca, tolerancia k odlišnostiam, schopnosť obhájiť svoje práva a záujmy, schopnosť riešiť konflikty a vyjednávanie, schopnosť plánovať, viesť a rozhodovať sa (Bednařík, A. 2004).

Z toho pohľadu sa mi javí myšlienka J Gibbsa (1994) ako podnet na zamyslenie:

„Zamerať sa na vytváranie školskej úspešnosti detí bez toho, aby sme sa zamerali na budovanie ich sebahodnotenia a sociálneho rozvoja je, ako keby sme zapriahli voz pre koňa.“

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEDNAŘÍK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Nadácia pre deti Slovenska, 2004.
 GIBBS, J.: *Kmene*. Bratislava : ARIMES, 1994. ISBN 80-967082-5-2.
 JURČOVÁ, M.: *O potrebe zmeny kultúry slovenskej školy z pohľadu rodiča*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2005, č. 1, s. 1. ISSN 1335-0404.
 KORŠŇÁKOVÁ, P. – SWAN, M. – TOMENGOVÁ, A.: *Národná správa PISA SK 2003*. Bratislava : ŠPÚ, 2004.
 PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 45, 82. ISBN 80-7178-579-2.
 VALICA, M. – LEHOTSKÝ, M.: *Selekcia 10-ročných žiakov demokratickom školskom systéme*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2005., č. 2, s. 1. ISSN 1335-0404.

Summary: *The autor considers the strengths and weaknesses of differentiating between pupils o the basic of their abilities in today's.*

PERSONÁLNA STRATÉGIA ŠKOLY V KONTEXTE PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV V KARIÉROVOM SYSTÉME

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2006, č.4-5, s. 40-44.

Anotácia: *Koncepcia profesionálneho rozvoja. Personálna stratégia školy ako základný nástroj riadenia kvality zamestnancov školy. Oblasť personálnej stratégie a vymedzenie priorít, programov.*

Kľúčové slová: *personálna stratégia školy, cieľový stav, programy na realizáciu cieľov*

Personálna stratégia školy predstavuje pre manažment školy základný nástroj riadenia kvality zamestnancov školy. Je súčasťou celkovej strategickú koncepcie školy – spolu s pedagogickou, marketingovou a finančnou stratégiou. Projektuje v dlhodobjšom horizonte zmeny kultúry školy prostredníctvom strategických cieľov a nástrojov reflektujúcich silné stránky a možnosti rozvoja školy, potenciálne využiteľné zdroje školy.

Personálna stratégia školy preto odráža i vonkajší rámec dotýkajúci sa profesionálneho rozvoja učiteľov. Domnievame sa, že pri vymedzovaní princípov personálnej politiky školy a hlavného cieľa personálnej stratégie bude vedenie školy zohľadňovať aj legislatívne požiadavky na personálnu prácu vedenia školy. Ak predpokladáme, že návrh systému profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (bol publikovaný v *Pedagogických rozhľadoch*, 2006, č. 3) bude akceptovaný a premietne sa i do príslušných legislatívnych noriem, prejaví sa to na úrovni školy v hlavných oblastiach personálnej stratégie:

1. v stanovení personálnych potrieb školy;
2. v pláne rozvoja ľudských zdrojov, aj v podporných oblastiach ktoré vyplývajú z 1. a 2.;
3. v systéme profesionálnych kariér v škole;
4. v personálnom marketingu;
5. v hodnotení personálu školy;
6. v profesionálnom rozvoji personálu školy;
7. v sociálnej politike školy;
8. v personálnom informačnom systéme;
9. v personálnom manažmente a vedení zamestnancov.

V uvedených oblastiach personálnej stratégie školy je potrebné vymedziť:

- personálne priority,
- cieľový, želaný stav, ktorý chceme dosiahnuť
- čiastkové ciele personálnej práce,
- k cieľom rozpracovať programy.

Ako by mohli byť hypoteticky koncipované jednotlivé oblasti personálnej stratégie školy v kontexte navrhnutého systému profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérovom systéme? V našom modelovaní sa obmedzíme len na pedagogických zamestnancov školy.

K bodu 1 – stanovenie personálnych potrieb

Kľúčovou otázkou, na ktorú musí manažment školy dať odpoveď, je to, aké množstvo, štruktúru pedagógov a kvalitný učiteľský zbor a manažment školy potrebuje. Rámec vymedzujú príslušné legislatívne normy, určujúca je však kvalita učiteľov, manažérov školy vo vzťahu k pedagogickej koncepcii a stratégii, charakteru školského výchovno-vzdelávacieho programu, k požiadavkám rámcových a školských profesionálnych štandardov. Po určení personálnej potreby školy v danom strategickom období manažment špecifikuje pedagogické pozície (učiteľ – asistent učiteľa, vychovávateľ – asistent vychovávateľa, výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec) na rôznych kariérových stupňoch a kariérových pozíciách (učitelia – špecialisti, vedúci pedagogickí zamestnanci) a vytvorí katalóg pracovných miest, ktorý, ak je to potrebné, priebežne aktualizuje.

Cieľový stav: Známe sú potrebné počty a štruktúra manažmentu a pedagogického zboru; na základe špecifikácie rámcových profesionálnych štandardov si škola vytvorí školské profesionálne štandardy, ktoré budú špecifikovať kompetenčné požiadavky na pedagogických zamestnancov školy vo väzbe na jej hodnoty, ciele, programy. Štandardy budú východiskom na tvorbu po-

pisov práce pre jednotlivé pracovné pozície učiteľov, ktoré vymedzia:

1. hlavný cieľ a špecifické ciele práce učiteľa,
2. úlohy k jednotlivým špecifickým cieľom,
3. indikátory plnenia pracovných úloh,
4. kompetencie potrebné na dosiahnutie cieľov a plnenie úloh,
5. podmienky práce potrebné na dosahovanie štandardného výkonu určeného výkonovými kritériami na množstvo a kvalitu práce učiteľa,
6. požadovanú kvalifikáciu,
7. platové, príp. sociálne zabezpečenie,
8. predpoklady ďalšieho kariérového rastu s možnosťami 3 kariérových ciest (udržiavacej, expertnej, špecializačnej a funkčnej).

Cieľ: konkrétne určenie počtu a profesijnej štruktúry pedagogických zamestnancov vychádzajúci z potrieb školy, popisu práce jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program určenia potrebnej štruktúry pedagogického personálu školy
- Program tvorby katalógu pracovných miest pedagógov na rôznych kariérových stupňoch a pozíciách
- Program využívania a aktualizácie katalógu pracovných miest v jednotlivých oblastiach personálnej práce

K bodu 2 – plán rozvoja ľudských zdrojov

Základnou otázkou, ktorú plán rozvíja, je to, ako dosiahnuť cieľový stav v počte, štruktúre a kvalite manažmentu a pedagogického zboru školy. Špecifikácia, plánovanie postupu zmeny štruktúry a kvality pedagogického personálu školy smerom k cieľovým požiadavkám je vymedzené v popise práce, v školských štandardoch – vecné, časové a finančné určenie. Plán je základným nástrojom kalkulácie finančných nákladov na personál školy v strategickom období.

Cieľový stav: Pedagogickí zamestnanci školy dosiahli očakávaný stav, úroveň kompetencií podľa dosiahnutého kariérového stupňa a pozície; sú pripravené efektívne opatrenia na udržiavanie potrebnej kvality manažmentu a pedagogického zboru školy.

Cieľ: Dosiahnuť cieľový, očakávaný stav v počte a štruktúre pedagogických zamestnancov a v kvalite ich kompetencií vymedzených rámcovými a školskými profesijnými štandardami, popismi práce.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vypracovania a realizácie plánu rozvoja ľudských zdrojov
- Program kalkulácie finančných nákladov na personál
- Programy krízovej reakcie v prípade ohrozenia dosiahnutia cieľového stav v určitej oblasti personálnej stratégie

K bodu 3 – systém profesijných kariér

V tejto oblasti ide o to, ako dať pedagogickým zamestnancom školy perspektívu profesijného rastu, aké scenáre možnej kariéry sa budú uplatňovať. Pôjde o aplikáciu celoštátneho kariérového systému, o vymedzenie podmienok, za ktorých je možný postup zamestnanca na vyšší kariérový stupeň alebo kariérnu pozíciu učiteľa špecialistu, vedúceho pedagogického zamestnanca. Systém profesijných kariér je špecifikovaný v rámci katalógu pracovných miest. Dobrý ka-

riérový systém školy môže byť výrazným nástrojom motivácie pedagogického zboru i manažmentu školy, posilnenia ich pracovných perspektív, vedie k dobrému využívaniu vnútorných personálnych zdrojov a obmedzuje nežiaducu fluktuáciu.

Cieľový stav: Existuje systém jasne definujúci podmienky kariérového rastu pedagogických zamestnancov školy. Systém je dynamický, orientovaný na stimuláciu personáli k výkonnosti, ktorá je rozhodujúcou podmienkou kariérového rastu. Podmienky na postup v kariére sú jasne a prehľadne deklarované a sú pedagogickému personálu známe.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vytvorenia siete kariér v katalógu pracovných miest,
- Program riadenia siete kariér, ktorý určuje procesy riadenia kariérového rozvoja zamestnancov školy

K bodu 4 – personálny marketing

Jedným z predpokladov toho, aby škola mala kvalitný a kompletný pedagogický personál, je dobre vytvorený, fungujúci systém získavania, výberu personálu. V oblasti trhu platí zásada, že čím kvalifikovanejší personál požadujeme, tým vyššia je konkurencia zamestnávateľov. Preto škola, ktorá chce byť na trhu práce úspešná, prechádza od náborovania (podávanie informácií o konkrétnom voľnom mieste) k systému personálneho marketingu (na ponuku školy na trhu práce sa pozerá ako na produkt a na jeho realizáciu sú využívané marketingové nástroje).

Cieľový stav: Vytvorený je efektívny systém získavania a výberu požadovaného personálu, pružná komunikácia s trhom práce a zabezpečovanie pedagogických zamestnancov, ktorí majú kompetencie na úspešný výkon profesie prípadne na ďalší kariérový rast.

Cieľ: zabezpečiť získavanie a výber potrebného personálu v požadovanom množstve a kvalite.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program vytvorenia systému personálneho marketingu
- Program komunikácie s trhom práce
- Program finančného zabezpečenia personálneho marketingu

Poznámka: Základným východiskom na kvalitný výber pedagogického personálu je katalóg pracovných miest, profesijné štandardy a očakávané kompetencie na konkrétny kariérový stupeň a pozíciu učiteľa vymedzené v popisoch práce.

K bodu 5 – hodnotenie personálu

Realizovanie princípu výkonnosti v personálnej politike znamená, že zamestnanec je odmeňovaný a preferovaný v raste kariéry na základe skutočného výkonu, presnejšie jeho prínosu k plneniu cieľov školy. Systematické hodnotenie úrovne kvality kompetencií učiteľov (v prípade riaditeľa školy patrí táto úloha zriaďovateľovi školy a ŠŠI) a ich pedagogického, resp. riadiaceho výkonu, umožní spravodlivejšie a diferencovanejšie odmeňovanie a rozvoj. To je jedna z hlavných úloh systému hodnotenia zamestnancov.

Cieľový stav: Implementovaný bol systém hodnotenia, ktorý určuje kvantitatívne a kvalitatívne kritériá hodnotenia a umožňuje porovnateľnosť výsledkov; je využívaný na odmeňovanie a rozhodovanie o kariérovom raste, zabezpečuje stimuláciu, ako aj kvalitnejšie vedenie rozvoja a výber per-

sonálu.

Cieľ: Vytvoriť systém hodnotenia kvalít kompetencií a výkonnosti pedagogických zamestnancov školy, ktorý bude umožňovať ich kvantitatívnu a kvalitatívnu porovnateľnosť. Jeho výsledky budú patriť k rozhodujúcim faktorom odmeňovania, rozvoja a kariérového rastu učiteľov a manažmentu školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby systému hodnotenia a zásad pre následné inovácie
- Zásady na využitie výsledkov hodnotenia v riadení kariér a odmeňovaní, v rozvoji kompetencií učiteľov
- Program výcviku manažérov v hodnotení, spracovaní a vo využití výsledkov hodnotenia pedagogických zamestnancov školy

Poznámky: Pri koncipovaní systému hodnotenia sa vychádza z rámcových a školských profesijných štandardov a z popisu práce, kde sú vymedzené ciele, úlohy, indikátory a nástroje na hodnotenie úrovne kompetencií učiteľov školy.

K bodu 6 – profesijný rozvoj

Profesijný rozvoj pedagogického personálu má zabezpečiť pripravenosť na výkon profesie, na jeho ďalšie zdokonaľovanie, inováciu, ale tiež rekvalifikáciu pedagogických zamestnancov školy.

Cieľový stav: S každým kariérovým stupňom a kariérovou pozíciou učiteľa sú spojené druhy vzdelávania (včítane informálneho a neformálneho), ktoré poskytujú rozvoj kompetencií, potrebných na ich výkon počas profesijnej dráhy.

Cieľ: Poskytnúť jednotlivé druhy vzdelávania pre všetky kariérové stupne a pozície z katalógu pracovných miest tak, aby vzdelávanie zabezpečilo ich efektívny výkon a vytvárali sa predpoklady na ďalší kariérový rast pedagogických zamestnancov školy. Ako súčasť profesijného rozvoja vytvoríť systém optimalizácie adaptačného procesu pri nástupe do školy. Pripraviť systém pružnej rekvalifikácie pedagogických zamestnancov.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program optimalizácie adaptačného procesu (uvádzanie do praxe)
- Program interného vzdelávania pedagogických zamestnancov školy
- Program vzdelávania jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov školy, ktoré ponúkajú škole vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov, príp. 3. sektor
- Program fakultatívneho vzdelávania učiteľov – špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov, ktoré ponúkajú škole vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov
- Program pre 1. atestáciu uskutočňovanú na škole

Poznámka: Pri koncipovaní a korekcii systému vzdelávania sa vychádza z katalógu pracovných miest, požiadaviek profesijných štandardov a výsledkov hodnotenia výkonu a úrovne kompetencií pedagogických zamestnancov školy.

K bodu 7 – sociálna politika

Aké formy zabezpečenia a starostlivosti o pedagogických zamestnancov školy budú zvolené na to, aby sa vytvárali dobré pracovné podmienky a aby sa podporovala pracovná spokojnosť, aký bude spôsob spolupráce, komunikácie s odborovou organizáciou, aby sa udržal v škole sociálny konsenzus. To je len hrubý náčrt jednej z najzložitejších oblastí personálnej stratégie školy.

Cieľový stav: Sociálna politika je úspešne uskutočňovaná v oblasti ekonomického zabezpečenia (mzda,

rôzne formy príplatkov, podľa dosiahnutého kariérového stupňa a pozície), sociálne zázemie (pomoc v núdzi, podpora mobility personálu, byty, ubytovanie), materiálneho zabezpečenia (stravovanie a podobne), zdravotnej starostlivosti; kultúrnych a rekreačných ponúk, pracovného prostredia a bezpečnosti práce; sociálnych služieb (poradenské služby pre zamestnancov).

Sociálna politika dosiahla takú úroveň, že učители majú vytvorené vhodné podmienky na kvalitné plnenie pedagogických úloh. Kvalita sociálnej politiky je výrazným faktorom konkurencieschopnosti školy na trhu práce a je nástrojom stabilizácie pedagogického personálu.

Cieľ: Komplexne sociálne zabezpečenie potrieb pedagogických zamestnancov školy a starostlivosť o ne.

Programy na realizáciu cieľa:

- Konceptia sociálnej politiky školy
- Sociálny plán na realizáciu koncepcie
- Zásady spolupráce s odborovou organizáciou školy, prípadne so zamestnaneckou radou.

Poznámka: navrhovaný systém profesijného rozvoja sprehrádní možnosti kariérového postupu učiteľov v nadväznosti na jeho odmeňovanie a podmienky práce.

K bodu 8 – personálny informačný systém (PIS)

Mať perfektný personálny informačný systém s archívom, funkčnou a rýchlo administratívou na každodennú personálnu operatívu, k tomu možnosť prognózovať, modelovať možný personálny vývoj a na základe modelov prijímať rozhodnutie a to všetko v potrebnom reálnom čase. Táto predstava je dnes, vďaka rozsiahlej informatizácii personalistiky, už reálna. Zásadné však je zvoliť pre školu adekvátny informačný systém, ktorý je užívateľsky príjemný a vhodný pre manažment školy.

Cieľový stav: Bol vytvorený a implementovaný PIS, ktorý podporuje rozhodovací proces manažmentu školy v personálnych otázkach; existuje funkčný exekutívny model, zabezpečujúci informačnú a spracovateľskú podporu na každodenné personálne operácie.

Cieľ: Vybudovať plne automatizovaný systém personálnych informácií, ktorý bude zameraný na podporu rozhodovacích procesov a na operatívne informácie v personálnom riadení školy.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby a implementácia PIS do personálnej praxe vedenia školy
- Program výcviku využívania PIS vedúcimi pedagogickými zamestnancami škôl

K bodu 9 – personálny manažment a vedenie ľudí

Jasne povedať, aké personálne kompetencie majú manažéri jednotlivých úsekov školy a v akej organizačnej štruktúre sa bude zabezpečovať „chod“ školy. Strategicky významné je, aký model vedenia ľudí bude v škole uplatňovaný a ako sa v personalistike odrazí kultúra školy. Práve táto oblasť personálnej stratégie ukazuje, aká škodlivá môže byť redukcia personalistiky do roviny obyčajnej administratívy.

Cieľový stav: Realizácia personálnej stratégie je vnímaná ako úloha všetkých vedúcich zamestnancov školy. Sú presne definované ich kompetencie. Skvalitní sa proces vedenia ľudí, ktorý je vnímaný ako neoddeliteľná súčasť personálnej práce.

Cieľ: Zapojiť manažment školy do realizácie personálnej stratégie školy s dôrazom na definovanie spôsobu riadenia kariér a vedľa ľudí.

Programy na realizáciu cieľa:

- Program tvorby personálneho systému

- Program vzdelávania v personálne práci a vo vedení ľudí pre manažment školy
- Program optimalizácie vedenia ľudí
- Kultúra školy

Poznámka: Kariérový systém presnejšie vymedzí požiadavku na personálnu prácu manažmentu, prípadne jeho profesijný rast.

Záver

Navrhovaný systém profesijného rozvoja učiteľa v kariérovom systéme sa zameriava na vymedzenie požiadaviek a podmienok na profesijný rozvoj a kariérový postup učiteľov na Slovensku. Učiteľom sa otvárajú 3 kariérové cesty, z ktorých si každý učiteľ môže na svojej celoživotnej profesijnej dráhe slobodne voliť. Šancu

kariérového rozvoja majú všetky kategórie pedagogických zamestnancov pri akceptovaní odlišnosti ich pregraduálnej prípravy a dosiahnutej kvalifikácie. Tie môžu byť východiskom pre žiaduce legislatívne zmeny nanovo vymedzujúce postavenie pedagogických zamestnancov na Slovensku a pomôcť vo zvýšení kvality personálnej práce riaditeľov škôl, kvality práce učiteľov, pedagogických zborov. Transformácia celoštátnych požiadaviek a možností kariérového rozvoja učiteľov na podmienky školy je možná len prostredníctvom zmeny riadenia kvality pedagogických zamestnancov školy. Nanovo bude potrebné prehodnotiť personálnu stratégiu školy (jej jednotlivé oblasti) a skvalitniť realizáciu personálnej práce vedenia škôl, resp. školských zariadení.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M., 1999. *Personálny manažment*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-614-5
- COLE, G. A., 1998. *Personal management: Theory and Practice*. London: D. P. Publications. ISBN 1-8709-4116-0
- HALL, L. – TORRINGTON, D., 1995. *Personal Management – HRM in Action*. New Jersey: Prentice Hall International. ISBN 0-13-149543-7
- KALOUS, J. et al., 1995. *Úvod do teorie školského manažmentu*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-7184-010-6
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 3, s. 1 – 32. ISSN 1335-0404
- PAVLOV, I., 1999. *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-150-8
- PLAMÍNEK, J. – FIŠER, R., 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7247-1074-9
- POL, M. – LAZAROVÁ, B., 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centru. ISBN 80-8045-192-3
- ZEFEIRAKOU, A., 2003. *Doškoloovanie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: pohľad na hlavné problémové otázky*. Washington D.C.: Svetová banka.

Summary: *The author considers the personnel strategy of schools as a basic tool form managing the quality of the employees of the school. He presents the areas of personnel strategy and determines priorities.*

AKO VYTVORIŤ V ODBORNÝCH PREDMETOCH UČEBNÝ TEXT PRE ŽIAKOV?

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

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2008, č. 2, s. 12-15.

Anotácia: *V článku je spracovaný postup tvorby učebného textu pre žiakov a ďalšie kroky, ktoré je potrebné urobiť so spracovaným učebným textom. Čitateľ v ňom nájde aj kritériá, pomocou ktorých si môže autor učebného textu vytvorený učebný text skontrolovať.*

Kľúčové slová: *učebnica, učebný text, postup tvorby, kompilácia, kritériá kontroly*

Odborné predmety sú dlhodobo na chvoste v oblasti vydávania učebníc a učebných textov. Tento článok sa nebude zaoberať dôvodmi, prečo je tomu tak. Jeho cieľom je naopak sprostredkovať učiteľom odborných predmetov postup na vytvorenie vlastných učebných textov. Tento článok je zároveň výsledkom skúseností vo vzdelávacieho programu pre odborných učiteľov stredoslovenského regiónu, ktorý je realizovaný pod garanciou autora tohto článku a Mgr. N. Kašiarovej. Na aké otázky teda budeme hľadať v tomto článku odpovede:

- Prečo tvoriť vlastné učebné texty?
- Čo to je učebný text?
- Aký postup je potrebné dodržať pri tvorbe učebného textu?
- Aké kritériá je možné využiť pri kontrole vytvoreného učebného textu?
- Ako postupovať pri písaní samotného textu?
- Čo s navrhnutým učebným textom?

Prečo tvoriť vlastné učebné texty?

Dôvodov je viacej. Niektoré vyplývajú z vonkajších (štátnych) a iné z vnútorných (školských) zdrojov. Medzi vonkajšie je možné zaradiť (bez nároku na úpl-

nosť):

- rýchlá novelizácia základných pedagogických dokumentov pre študijné, či učebné odbory - v priebehu posledných rokov sa niektoré upravovali aj niekoľkokrát a z nej vyplývajúca aktuálnosť, resp. neaktuálnosť učebníc v súvislosti so základnými pedagogickými dokumentmi (ďalej ZPD). Do akej miery zodpovedajú súčasne používané učebnice obsahu učebných osnov jednotlivých odborných predmetov a či je v učebniciach zachytené aspoň základné učivo, si musí odpovedať učiteľ sám.

- učebnice, ktoré nespĺňajú súčasné didaktické požiadavky

Medzi vnútorné zdroje je možné zaradiť (bez nároku na úplnosť):

- učiteľova nespokojnosť s obsahom učebníc,
- nespokojnosť žiakov s učebnicami, diktovaním poznámok a pod.,
- dosiahnutie cieľov vyučovania.

Vonkajšími zdrojmi sa v tomto príspevku bližšie nezaobráme. Vnútorné zdroje sú pre tento príspevok omnoho dôležitejšie. Prvé dva zdroje privádzajú učiteľa k spracúvaniu textov, príp. vyhľadávaniu informačných zdrojov tak trochu nútene. V takomto

prípade učiteľ väčšinou vyhľadáva aktuálne zdroje informácií a väčšinou bez didaktického spracovania ich využíva vo vyučovacom procese. Učiteľ v tomto prípade používa rôzne informačné zdroje – učebnice z príbuzných odborov, vysokoškolské učebnice, odborné časopisy, internet a pod. Niektoré z menovaných zdrojov nie sú primárne určené študentom stredných škôl. Práve naopak, sú určené respondentom – vysokoškolským študentom, odbornej verejnosti, pre ktorých je ich náročnosť primeranejšia. Ako príklad je možné uviesť texty publikované v odborných časopisoch - tieto sú prevažne určené odborníkom v uvedenej oblasti a nie sú upravené tak, aby im rozumel študent strednej školy. Mnohí učitelia z týchto zdrojov vyberajú informácie bez toho, aby ich transformovali na cieľovú skupinu – stredoškolskí študenti. Študenti nakoniec textom nerozumejú a učiteľa stojí vyučovanie prostredníctvom takýchto materiálov ešte viac síl ako so zastaranou učebnicou.

Až tretí z vnútorných zdrojov – a to dosiahnutie cieľov vyučovania je najviac podnetným zdrojom pre spracúvanie textov. V tomto prípade učiteľ, príp. žiaci nehľadajú chyby v existujúcich učebných zdrojoch. Učiteľ je iniciátorom využívania iných informačných zdrojov, ktoré spracúva a využíva pri ich úprave vlastnú skúsenosť, ktorú získal pri práci na vyučovacích hodinách. Vyhľadáva v rovnakých informačných zdrojoch s jediným, ale kľúčovým rozdielom – učebný text pripravuje s využitím didaktických aspektov vyučovania. Učebný text je vytvorený tak, že sa stáva prostriedkom pre dosiahnutie cieľov vyučovania. Učiteľ si je vedomý toho, že učebný text má smerovať k dosahovaniu cieľov a takto ho aj pripravuje. Rozhodujúcou odpoveďou z didaktického hľadiska na otázku prečo tvoriť učebné texty je práve dosahovanie cieľov vyučovania a s ním súvisiaca reflexia učiteľa. Inak je text „nezmyselný“, veľakrát jeho tvorca sklzáva k nepotrebným informáciám, čo text zneprehľadňuje a sťažuje.

Čo to je učebný text?

Učebný text je písomný verbálny výtvor, textový útvar, ktorý je definovaný ako konkrétna, formálne i obsahovo ukončená textová jednotka, charakterizovaná jazykovo, tematicky a kompozične (Slančová, 1996). Obsah textu je tvorený témou, ktorá je v rámci neho komunikovaná. V texte sa téma rozdeľuje na prvky, ktoré sú vzájomne usporiadané v logických súvislostiach. Text má svoju štruktúru, ktorú si určite všetci pamätáme zo základnej školy a to: **úvod, jadro a záver (zhrnutie)**. V prípade odborných predmetov bude jadro kratšieho textu tvorené odsekmi a v prípade rozsiahlejšieho textu aj kapitolami. Znakom stavby, vnútorného poriadku textu je logická súvislosť častí témy a logický postup spracovania, ktorý si zvolí autor textu (dedukcia, indukcia, porovnávanie, analógia). Jazykovými aj nejazykovými prostriedkami dávame textové časti do vzájomnej súvislosti, a tým sa text stáva súdržným (koherentným, kohéznym). V texte je potrebné naznačiť tie časti textu, ktoré sú podľa autora dôležitejšie, alebo majú doplňujúcu funkciu. Na to sa požíva grafické členenie (typ, veľkosť písma, podčiarknutie, uvedenie poznámky pod čiarou, citovanie literatúry).

Učebný text patrí do jazykových komunikátov **odborného (náučného) štýlu** (Slančová, 1996). Vlastnosťami

mi tohto štýlu sú ikonickosť - zovšeobecnenie vzťahu medzi skutočnosťou a textom a pojmovosť – zovšeobecnenie, univerzálnosť výrazu. Odborný štýl rozlišujeme podľa (Slančová, 1996):

- vedných odborov,
- jeho základnej funkcie:
 - teoretický štýl (vyšší náučný) - texty sú určené poučeným odborníkom a sprostredkujú v danej oblasti nové alebo novo chápané poznatky a myšlienky
 - populárno-náučný štýl (nižší náučný štýl) – texty sa obracajú k príjemcovi, ktorý je neprofesionál a má o odbore len všeobecné poznatky – čo je aj prípad stredoškolského študenta. Do tohto druhu zaraďujeme aj tzv. **učebný či didaktický štýl**, ktorý sa uplatňuje v učebných textoch. Plní didaktickú funkciu, prejavujúcu sa v zámernom pôsobení na adresáta s cieľom aktivizovať ho. Tieto texty obsahujú aj systém kontroly postupu osvojovania informácií pomocou rôznych otázok, úloh a pod. Vzrastá aj prítomnosť mimojazykových prostriedkov.

Postup pri tvorbe učebného textu

Predtým, ako si prečítate nasledujúci text, skúste si z vlastnej skúsenosti zapísať svoju predstavu, príp. konkrétne kroky, ktoré je pri tvorbe textu potrebné urobiť. Počas čítania alebo po prečítaní nasledujúcich riadkov si môžete svoju predstavu konfrontovať a vnútorne diskutovať s autorom uvedeného postupu. Zároveň dokážete určiť zručnosti, príp. vedomosti, ktoré ešte nemáte rozvinuté v potrebnej miere pre tvorbu učebných textov, príp. zistíte, že všetky zručnosti máte a teda sa môžete pustiť do ich tvorby. Čo by teda mal vedieť učiteľ urobiť, aby dokázal zostaviť učebný text?

1. **Vedieť stanoviť ciele učenia sa.** Pri ich stanovení je potrebné vychádzať zo základných pedagogických dokumentov, ktoré máme k dispozícii (najmä z profilu absolventa a cieľov učebných osnov jednotlivých odborných predmetov). Ciele však musia spĺňať určité požiadavky: konzistentnosť, primeranosť, vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov, jednoznačnosť, kontrolovateľnosť, merateľnosť a mali by byť usporiadané podľa hierarchie cieľov, tzn. rešpektovať taxonómie cieľov vyučovacieho procesu (podrobnejšie informácie v publikáciách od Turek, Rötling, Valent a pod.).
2. **Spracovať základnú štruktúru učiva**, ktoré je potrebné k dosiahnutiu cieľov učenia sa. Základná štruktúra pozostáva zo základného a rozširujúceho učiva. Jedným zo spôsobov, ktoré pomôžu nielen učiteľovi pri výbere učiva ale aj žiakom pri učení sa, je pojmová mapa učiva.
3. Po spracovaní cieľov a výbere učiva je potrebné **zozbierať materiály** súvisiace so spracovávanou témou.
4. **Informácie z rôznych zdrojov** je potrebné **analyzovať a roztriediť** tak, aby smerovali k dosiahnutiu cieľov učenia sa a aby zbytočne nezaťažovali obsah učebného textu príliš odbornými, či naopak marginálnymi informáciami.
5. **Zostaviť učebný text** – je potrebné zvoliť základnú líniu výstavby textu, inak povedané zvoliť slohový postup.

Autor má rešpektovať pri tvorbe učebného textu

vlastnosti dvoch slohových postupov: výkladového a opisného (ďalšie informácie nájdete v zdroji Slančová, 1996).

Medzi žánrami odborných textov sa v súčasnosti uvádza aj kompilácia (Šanderová, 2006). Keďže sa pri tvorbe odborných textov využíva zostavovanie informácií z iných zdrojov, je nevyhnutné, aby autor textu aplikoval princípy kvalitnej kompilácie. Aj z tohto dôvodu sa v nasledujúcich riadkoch kompilácii venujeme podrobnejšie. J. Šanderová (2006) vysvetľuje nekvalitnú a kvalitnú kompiláciu takto:

Nekvalitná kompilácia

Poskytuje len prehľad, často vôbec neusporiadaný, o tom, čo, kedy, kto o skúmanom probléme povedal či napísal. Chýba v ňom určité zoradenie či klasifikácia jednotlivých názorov, spájanie vymenovaných téz býva násilné, bez logickej nadväznosti a úplne chýba vyjadrenie vlastného stanoviska.

Kvalitná kompilácia

Je premyslená syntéza rôznych názorov na určitý problém alebo jeho chápanie. Musí sa však opierať o systematické usporiadanie, ktoré v žiadnom prípade nemôže byť výsledkom netvorivej činnosti. Poctivá kompilácia je vždy výsledkom tvorivého prístupu. Je užitočná preto, že poskytuje stručný prehľad o skúmaní v určitej oblasti, ale môže predstavovať i prvý krok v postupe vpred, ak sa prešľapuje pri riešení nejakého problému. Kompiláciou je tiež väčšina učebníc. Pokiaľ autor dodržiava požiadavky publikačnej etiky, všetky prevzaté poznatky a formulácie riadne označí a odkáže na ich zdroj, nemôže byť kompilácia považovaná za plagiát (krádež). Kvalitnú kompiláciu môžeme prirovnať k akejsi koláži, keď z výsledkov práce druhých tvoríme nové, originálne a premyslené dielo.

6. Ak má byť učebný text kompletný je potrebné k nemu **navrhnuť úlohy pre žiakov** – tie by mali spĺňať požiadavky na učebné úlohy (bližšie informácie napr. v prácach autorov G. Rötling, B. Sihel-sky). Úlohy môžu byť zamerané na dva typy procesov: **spracovanie informácií** z učebného textu, **aplikácia** poznatkov získaných z učebného textu (Kašiarová, 2007). Čo má obsahovať učebná úloha?

Podľa G. Rötlinga (2004) má úloha spĺňať tieto kritériá:

- úloha má byť operacionalizovaná – činnosť žiaka vyjadříme aktívnym slovesom,
- úloha má mať vymedzené podmienky, pri ktorých sa má realizovať,
- úloha má mať kritérium hodnotenia, podľa ktorého je možné posúdiť, kedy je úloha dobre vypracovaná.

Ďalšie podnety k tvorbe úloh môžete získať v článku tohto čísla pedagogických rozhľadov, autorkou ktorého je N. Kašiarová: Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína plánovaním procesov učenia sa – časť „Požiadavky na učebné úlohy“.

V prípade, že ste si napísali svoju predstavu činnosti – skúste odpovedať na otázky: Do akej miery sa mi podarilo odhadnúť potrebné činnosti? Ktoré zručnosti a vedomosti mám a ktoré mi chýbajú? Ako tieto zručnosti môžem získať? a pod.

7. Súčasťou učebného textu môže byť aj **autotest**, pomocou ktorého si vie študent sám overiť získané vedomosti z učebného textu a v prípade ich nezvládnutia ho môže tento prvok vrátiť späť k štúdiu učebného textu

Kritériá na kontrolu vytvoreného učebného textu

Pri čítaní nasledujúcich kritérií môžete hodnotiť konkrétny text v učebnici, príp. vlastný spracovaný učebný text a odpovedať si na otázky: Spĺňa text a učebné úlohy kritériá? Ak nie, ako by bolo potrebné text, príp. úlohy upraviť, aby ich spĺňali? Čo je potrebné do textu doplniť (z učiva, novinky, motivačné prvky, výrazové prostriedky a pod.)?

Medzi kritériá, pomocou ktorých je možné posúdiť, či je učebný text spracovaný vhodným spôsobom patria (Kašiarová, 2007):

Obsah textu (tematická zložka)

- Súvislosť obsahu s učebným cieľom.
- Súvislosť obsahu textu so základným učivom.
- Súvislosť obsahu textu s témou textu.
- Zameranie na podstatu témy.
- Aktuálnosť, novosť informácií, poznatkov.

Kompozícia textu (spôsob spracovania obsahu, výstavba textu)

- Členenie textu (rámcové a vnútorné).
- Logická postupnosť spracovania textu.
- Logická nadväznosť jednotlivých častí (viet, odsekov, kapitol).
- Vnútorná súdržnosť medzi časťami textu.
- Logickosť záveru (zhrnutia) a jeho súvislosť s podstatou problematiky.
- Faktická argumentácia v texte.
- Originalita spracovania (usporiadania) informácií (výkladu), autenticnosť, zaujímavosť spracovania.
- Dodržanie žánrovej formy (výklad, opis, odborná kompilácia...).
- Motivovanie čitateľa textu – prípadová štúdia, opis situácie, odborný problém, príklad a pod.

Výrazové prostriedky (jazykové a grafické)

- Primeranosť výrazových prostriedkov z hľadiska funkcie učebného textu.
- Prehľadnosť textu.
- Zrozumiteľnosť.
- Dodržanie štylovej normy odborného štýlu: používanie odbornej terminológie, jednoznačnosť vysvetlenia odborných výrazov, vecnosť a konkrétnosť vyjadrovania, správnosť a presnosť pojmov, definícií, faktov a údajov.
- Výstižnosť vyjadrovania, výstižnosť názvu textu a jednotlivých častí.
- Spisovnosť vyjadrovania, dodržanie pravopisnej a gramatickej normy.
- Názornosť použitím prehľadných tabuliek, grafov, schém, ilustrácií.
- Správnosť citácie a uvádzania bibliografických zdrojov.

Ako postupovať pri písaní samotného textu?

Jednotlivé kroky pri písaní učebného textu sú vám iste známe. Pripomenieme si ich aspoň v skratke z pohľadu skúsených odborníkov v tvorbe textu, ktorí odporúčajú nasledujúce kroky pri písaní odborných textov (Mistrík, Šanderová):

1. Predbežná osnova – „maketa“ textu

Pre tvorbu textu by sme mali mať zhromaždený dostatočný materiál, z ktorého je vhodné vytvoriť maketu – osnovu textu. Osnova predstavuje prvý, skôr heslovitý variant plánovaného textu. Pri usporiadaní je potrebné oddeliť hlavné a vedľajšie problémy a uvedomiť si rovnocenné a podriadené časti témy, určiť najúčelnejšie poradie základných bodov, vytriediť nedôležité,

s témou nesúvisiace časti.

2. Práca na texte – koncept (pracovná verzia) textu

Vo fáze samotnej štylizácie textu, teda tvorby jeho súvislej podoby ide podľa J. Mistríka (1977) o výstavbu surového kontextu s rýchlosťou, plynulosťou tvorby textu bez väčšieho prerušovania. Neberie sa pritom zreteľ na presnosť vo výbere slov a stavbe viet. Ak autorovi nenapadne primeraný výraz, použije ten, ktorý mu zišiel na um ako prvý aj za cenu, že nebude príliehavý a bude sa musieť korigovať. Táto časť práce sa by mala realizovať v čo najmenšom časovom rozpätí a v čo najvyššom tempe. Začať môžeme kdekoľvek, najlepšie od kapitoly alebo tézy, o ktorej sa nám najlepšie píše.

3. Druhá (a ďalšia) verzia textu – konečná verzia z hľadiska štruktúry a obsahu

V tejto fáze sa sústreďíme viac na čitateľa a snažíme sa problém a jeho riešenie podať čo najjednoduchšie a možno celý postup výkladu z prvej verzie otočiť alebo pristúpiť k nemu z iného uhlu pohľadu. Sformulujeme úvod práce.

4. Editácia (formálne úpravy) - definitívny text

Ďalšia fáza práce znamená dopracovanie a spresňovanie textu. Skontrolujeme pravopis a gramatiku, členenie textu, posúdime výstižnosť a presnosť výrazov, odkazy na použité zdroje podľa platnej normy, vybavíme text dokladovým materiálom, grafmi, tabuľkami, ilustráciami, fotografiami a pod.

Čo s navrhnutým učebným textom?

Prvým krokom je jeho overenie vo vyučovacom procese. Učiteľ pri jeho použití zisťuje, či sa s jeho pomocou dosiahne cieľ, ktorý bol pri jeho tvorbe naplánovaný, príp. je aj v jeho úvode uvedený. Okrem vlastného hodnotenia textu, môže učiteľ využiť aj spätnú väzbu od študentov. Môže sa pýtať na teoretické časti prezentovaného učiva, na zrozumiteľnosť a názornosť textov, na príklady a ukážky v texte, na otázky, úlohy a cvičenia v texte, na to ako sa im v texte orientovalo a môže tiež získať návrhy od žiakov na jeho skvalitnenie.

Druhým krokom je skorigovanie celého textu, príp. jeho častí, ktoré vychádza z overenia učebného textu vo vyučovacom procese. Podkladom pre korekcie môžu byť:

- dosiahnutie, resp. nedosiahnutie cieľa, cieľov vyučovania,
- potreba úpravy, doplnenia, príp. odstránenia konkrétnych prvkov učiva, príkladov a ukážok v texte, otázok, úloh a cvičení v texte, mimotextových komponentov v texte (ilustrácie, grafy, schémy, tabuľky) a pod.
- menšia zrozumiteľnosť niektorých častí textu,
- prípadná nejednoznačnosť textu, resp. jeho častí,
- spätné väzby od cieľovej skupiny prijímateľov textu.
-
-

Záver

Impulzom na vznik tohto článku sa stali v súčasnosti čoraz viac prezentované výsledky medzinárodného merania PISA v časti čitateľská gramotnosť. PISA (PISA SK 2003) chápe **čitateľskú gramotnosť** ako schopnosť porozumieť a používať napísané pre vlastné ciele a na ďalšie vzdelávanie. Je dôležité aby si aj učitelia odborných predmetov uvedomili, že túto schopnosť je potrebné využívať, ale aj rozvíjať aj na vyučovaní odborných predmetov. Prečo? Odborné texty, učebnice alebo iné zdroje, sú tvorené množstvom poznatkov, s ktorými sa mnohí študenti stretávajú po prvýkrát. Okrem množstva odborných pojmov ide najmä o nesúvislé texty (schémy, grafy, tabuľky, matrice, diagramy, mapy, formuláre a pod.), s ktorými sa nemali možnosť v ich doterajšom živote stretnúť. Úlohou učiteľa odborných predmetov je pomôcť študentom tieto špecifické prvky, ktoré sú typické najmä pre odborné predmety, zvládnuť. Pri tvorbe vlastných učebných textov môžu učitelia priamo vplývať na štruktúru a obtiažnosť textov. Okrem toho tiež rozhodujú v súvislosti s cieľmi o tom, či vytvoria text **deduktívny** (pojem, zovšeobecnenie – jeho vysvetlenie, ukážky, príklady – precvičovanie učiva) alebo **induktívny** (činnosť súvisiaca s pojmom, zovšeobecnením – objavovanie pojmu, zovšeobecnenia – pojem, zovšeobecnenie).

Okrem cieľov vyučovania konkrétneho odborného predmetu je cieľom práce s učebnými textami aj rozvoj zručnosti študentov pracovať s nimi samostatne. V práci s odborným učebným textom študenti získavajú **informácie z textu, vyberajú hlavné myšlienky textu, formulujú ich vlastnými slovami, interpretujú text** (analýza a výklad), **uvažujú o jeho obsahu, forme a hodnotia ich** (PISA SK 2003). Po kratších odborných textoch sa postupne učia orientovať a spracúvať informácie aj z rozsiahlejších textov. Študenti sa učia aj samostatnej práci s textom pri plnení úloh typu: spracuj osnovu, konspekt, priprav referát, napíš projekt a pod. Úlohou učiteľa je naučiť študentov pracovať aj s pomocnou literatúrou (slovníky, encyklopédie, ročenky, tabuľky, firemné letáky, propagačné brožúry, cenníky, katalógy a pod.).

Možno si niektorí z vás pri čítaní tohto textu predstavili svojich študentov a napadlo vám, načo tvoriť texty, aj tak to mojim študentom nepomôže, nebudú vedieť s textom pracovať a pod. Aj napriek týmto pochybnostiam odporúčam – **skúste to**. Nepôjde to hneď a študenti nebudú vedieť s textom pracovať okamžite. Ani vaše prvé texty nebudú dokonalé. Postupne však študenti zvládnu aj prácu s textom a úlohy, ktoré možno v súčasnosti nevládajú. A aj vy s pribúdajúcimi skúsenosťami v tvorbe textov dokázate pripraviť kvalitnejšie učebné texty.

Čo dodať nakoniec? Spracúvaním informácií z textu podporíte rozvoj schopnosti **učiť sa z textu**. Táto schopnosť bude študentom pomáhať celý ich život pri práci s odborným aj iným textom a to stojí za úsilie, ktoré pri tvorbe textov vynaložíte.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KAŠIAROVÁ, N.: *Učebné texty k vzdelávaciemu programu „Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov?“*. 2007
 PISA SK 2003: *Národná správa / Zost.* P. Koršňáková, A. Tomengová. 1.vyd. Bratislava : ŠPÚ, 2004. 40 s. ISBN 80-85756-87-0
 RÖTLING, G.: *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica: MPC, 2004. ISBN 80-8041-465-3
 SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. 2. dopl. a oprav. vyd. Prešov : SLOVACONTACT, 1996. ISBN 80-901417-9-X
 ŠANDEROVÁ, J.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-40-7

AKO IDENTIFIKOVAŤ PROBLÉMY DIEŤAŤA VYŽADUJÚCEHO INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP?

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

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2008, č. 5, s. 6-9.

Anotácia: V článku prezentujeme nástroj pre pedagógov, ktorý by mohol zvýšiť mieru pochopenia detí s odlišnou štruktúrou a funkciami mozgu.

Kľúčové slová: symptómy dieťaťa, zmena štruktúry a funkcií mozgu, pedagogická diagnostika, integrácia dieťaťa

Kto to má zvládnuť? Ja nie som špeciálny pedagóg! Prečo sa mám starať o deti s tak vážnymi problémami? Nik mi nepomôže! Je to vôbec reálne pri takom počte žiakov? A čo ostatní žiaci, nemôžem sa predsa venovať len jemu/jej! Toto už mal dávno vedieť, pozrite sa koľko má rokov! Opodstatnené otázky a námietky súvisiace so vzdelávaním detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, hlasy volajúce po podpore/pomoci alebo zbavovanie sa zodpovednosti? Pri práci s deťmi, ktoré svojím **správaním nenapĺňajú očakávania** naše, či rodičov, nemôže byť dôvodom na ich segregáciu za prekračovanie noriem alebo nezvládanie úloh a povinností.

Realita je však taká, že z celkového počtu žiakov, ktorých vzdelávame formou individuálnej alebo skupinovej integrácie sa až okolo 80 % (na základných školách, rozdiely medzi krajinami sa pohybujú medzi 65 – 88 %) musí vyrovnávať s problémami súvisiacimi so zmenami v štruktúre a funkciách mozgu (pozri napr. Ústav informácií a prognóz v školstve). Byť pedagógom v súčasnosti znamená mať kompetencie potrebné na diagnostiku, a to aj na diagnostiku prejavov, ktoré súvisia so zmeneným zdravotným stavom dieťaťa, nevhodným sociálnym prostredím, či nadpriemerným talentom. Ešte nedávno by sme povedali: To je predsa parketa špeciálnych, liečebných, sociálnych pedagógov alebo psychologov.

V skutočnosti je celá problematika vzdelávania formou integrácie založená na tímovej spolupráci. **Konzultácie v tíme prinášajú efektívnejšie hľadanie riešení a čo je dôležité, výrazne znižujú mieru stresu a neistoty, ktorá sa spája s tvorbou individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.** V štátnom vzdelávacom programe sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozdelení do týchto kategórií:

- **žiak so zdravotným znevýhodnením**
 - žiak so zdravotným postihnutím (*s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným, narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím*),
 - žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami (*porucha aktivity a pozornosti, vývinová porucha učenia, oneskorený alebo nerovnomerný vývin*), **žiak v hraničnom pásme mentálnej retardácie!**, žiak s poruchou správania

(okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu),

- **žiak so sociálne znevýhodneného prostredia**
- **žiak s nadaním** (*intelektovým, umeleckým, športovým*).

Naším zámerom je ponúknuť pedagógom nástroj, ktorý môže zvýšiť mieru pochopenia konkrétneho dieťaťa. Pokúsili sme sa vybrať **konkrétne symptómy v správaní sa a vnímaní** detí, u ktorých môžeme uvažovať o zmenách vo vývine centrálného nervového systému. **Úlohou nie je stanoviť diagnózu!** Identifikácia a popis konkrétnych prejavov dieťaťa má pomôcť pri uplatnení tzv. individuálneho prístupu. Ten si vyžaduje dôkladnú pedagogickú diagnostiku. Na základe nej môže byť realizované aj iné odborné vyšetrenie (najčastejšie psychologické, špeciálno-pedagogické, liečebno-pedagogické, neurologické a pod.). **Včasná identifikácia povahy problému môže viesť k pochopeniu dieťaťa a zmeny v našom prístupe.**

Vybrali sme niektoré zo symptómov, ktoré sa najčastejšie objavujú u detí so zmenami **v štruktúre a funkciách mozgu**. V minulosti sa v tejto súvislosti používal aj výraz ľahké mozgové dysfunkcie (ĽMD), ktorý celkom výstižne vyjadruje podstatu problémov u týchto detí. Do tejto kategórie môžeme zahrnúť:

- **vývinové poruchy učenia** (vývinové znamená, že s vekom majú tendenciu sa meniť),
- **poruchy aktivity a pozornosti** (v súvislosti s týmito syndrómami je zavádzajúce hovoriť o tzv. špecifických poruchách správania, vedie to k nevhodným reakciám z našej strany),
 - ADD, porucha pozornosti,
 - ADHD, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou,
- **mentálne postihnutie** (hraničné pásmo mentálnej retardácie, s nejasnosťami okolo možností vzdelávania formou integrácie!),
- **fetal-alkoholové spektrum porúch** (FASD, u nás málo diskutované poruchy).

Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD) je zastrešujúcim pojmom pre niekoľko porúch spôsobených užívaním alkoholu ženou počas tehotenstva. Patria sem syndrómy (rozdelené podľa miery závažnosti), u ktorých sa môžu objaviť:

- prítomné deficity v raste,

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 2 „základné pojmy“ písmeno i) až q) však už pojem hraničné pásmo mentálnej retardácie neuvádza! Nemá zmysel polemizovať prečo nespôsobuje pravá s ľavou. Pre prax to však znamená staronový problém. Čo

s dieťaťom v hraničnom pásme mentálnej retardácie (IQ od 70 do 85) v podmienkach bežnej základnej školy, ktorej požiadavky nemá šancu zvládnuť bez výraznej redukcie osnov (často až na úroveň osnov špeciálnej základnej školy štandard A)??

- špecifické charakteristiky na tvári,
- poškodenie CNS,
- prítomné problémy v učení, správaní, čo naznačuje poškodenie CNS,
- neurologické poškodenie sa môže prejaviť ako poruchy učenia, impulzivita, oslabené sociálne zručnosti, problémy s pamäťou, pozornosťou a úsudkom,
- fyzické odlišnosti môžu zahŕňať problémy v oblasti sluchu, zraku, srdca, kostrového aparátu, jemnej a hrubej motoriky.

V USA a Kanade môžeme nájsť informácie o tom, že 60 – 70 % mentálnych postihnutí v populácii má spojitost s niektorým zo syndrémov fetal-alkoholového spektra porúch. (upravené z www.fasdoutreach.ca)

Predpokladáme, že máte v škole, v triede žiaka, s ktorým si aj napriek maximálnej snahe nerozumiete. Jeho výkony kolíšu, pripadá vám podráždený, zúrivý, uzatvorený, bojzlivý, nezodpovedný, detský, deštruktívny, drzí, odvrávajúci, šaškujúci a pod. Všetko sú to charakteristiky, ktoré do slovníka pedagóga nepatria. A ak, tak len v súvislosti s hľadaním riešenia, najmä zmeny v prístupe.

Ponúkame vám nasledovné kroky, ktoré môžu pomôcť identifikovať jeho problém:

Krok 1:

Predstavte si žiaka / žiačku, ktorý/á vám spôsobuje vážne problémy a nedarí sa vám nájsť efektívny spôsob komunikácie. Neexistuje zjavný dôvod, pre ktorý by sa mohli v jeho/jej správaní objavovať takéto prejavy. Zakrúžkujte pri jednotlivých prejavoch mieru výskytu. Môžete pracovať spoločne, ak dieťa poznáte viacerí.

nikdy	málokedy	niekedy áno, niekedy nie	často	vždy
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

- | | |
|-----------|--|
| 1-2-3-4-5 | vyčerpaný/á (prejavuje sa ako prílišná aktivita, podráždenosť, zúrivosť) |
| 1-2-3-4-5 | úzkostný/á, bojzlivý/á, vyhýbajúci sa (situáciám, osobám) |
| 1-2-3-4-5 | osamelý/á, izolovaný/á, uzatvorený/á |
| 1-2-3-4-5 | ľahko manipulovateľný/á inými |
| 1-2-3-4-5 | príliš dôverčivý/á |
| 1-2-3-4-5 | vyberá si nesprávnych priateľov |
| 1-2-3-4-5 | sebapoškodzujúce správanie |
| 1-2-3-4-5 | úzko vymedzené emócie |
| 1-2-3-4-5 | ľahko a často sa nahnevá, vybuchuje |
| 1-2-3-4-5 | deprimovaný/á, výrazné emočné výkyvy, znížená tolerancia k záťaži |
| 1-2-3-4-5 | agresívny/a |
| 1-2-3-4-5 | deštruktívny/a |
| 1-2-3-4-5 | odvráva, hašterivý/á, hádavý/á, urážlivý/á |
| 1-2-3-4-5 | zľahčuje, nevníma vlastné neúspechy |
| 1-2-3-4-5 | uniká do snov o vlastnom úspechu (doma, v škole) |
| 1-2-3-4-5 | šaškuje, vyťahuje sa |
| 1-2-3-4-5 | nemá vzťah k povinnostiam, zodpovednosti |

Ak sa často objavili hodnoty 4, 5, s najväčšou pravdepodobnosťou pôjde o dieťa s drobnými poškodeniami mozgu. Takéto dieťa potrebuje našu pomoc. Na začiatku v tom, že dokážeme **pomenovať konkrétne prejavy** v jeho správaní. Pre nás môže byť ťažké prijať fakt potreby **špecifického prístupu** k takémuto dieťaťu. Máme pocit, že nám to robí naschvál, nechce sa mu, je ľahostajné, fláka sa a pod. Ako hovorí Diane Malbin (1999), **dieťa vnímame ako niekoho, kto nechce**. Našou snahou by malo byť zmeniť toto vnímanie na model „**vnímam ťa ako niekoho, kto nemôže**“.

Krok 2:

Pomenujte, ako na vás takéto správanie sa dieťaťa pôsobí. Čo prežívate vy? Prečo to dieťa robí? Čo ho motivuje k takémuto správaniu? Formulujte písomne.

Zapísali ste si niektorú z týchto motivácií alebo charakteristík?

- *ignoruje ma, kladie odpor,*
- *chce získať prevahu, súperí so mnou a inými,*
- *robí to naschvál, zámerne provokuje, „vie“ ako nahneváť,*
- *rozčuľuje ma, znervózňuje i ostatných,*
- *robí vždy niečo iné, je nedisciplinovaný,*
- *tvári sa, že nepočul,*
- *je lenivý, nesnaží sa, keby chcel...,*
- *správa sa ako malé dieťa, správa sa absolútne nevhodne na svoj vek,*
- *málo sa snaží,*
- *nerespektuje autority,*
- *nemá žiadny vzťah k plneniu úloh.*

Takéto vnímanie znižuje šancu budovať s dieťaťom kvalitný vzťah. Dôveru a porozumenie vnímame ako dôležité predpoklady motivácie k učeniu sa v akejkoľvek podobe. **Nemôžeme predsa vytvárať tlak na dieťa, aby sa zmenilo, namiesto toho, aby sme takéto prejavy vnímali ako oslabené zdravie.** Tlakom posilňujeme strach, úzkosť, privolávame zlyhanie, neúspech, čo sú zaručení pôvodcovia sekundárnych prejavov (s obrazom nešpecifických porúch správania) spomenutých v kroku 1.

Od sekundárnych prejavov je už len krôčik k terciárnym prejavom s obrazom nešpecifických porúch správania s často veľmi vážnym priebehom (klamstvo, vzdorovitosť, negativizmus, nedisciplinovanosť, úteky, záškoláctvo, sebapoškodzovanie, patologické závislosti, krádeže, vandalizmus a iné). V podstate ide o mechanizmus, ktorého účelom je chrániť integritu osobnosti a dieťa sa takto bráni vnútorným i vonkajším tlakom. Žiaľ, nie najvhodnejším spôsobom. Sú to vlastne prirodzené obranné prejavy, vyvinuté počas obdobia, keď medzi dotýčným a jeho okolím neexistuje porozumenie. „*Sú často spoločnosťou odmietané alebo prijímané ambivalentne, zažívajú častejšie kritiku, bývajú hodnotené ako neúspešné, sú považované za vinníkov svojich neúspechov a problematického správania, čím si vytvárajú o sebe obraz osoby nežiaducej, neschopnej a neúspešnej s pocitom viny za negatívne prejavy*“ (Tichá E., 2007, s.113).

Našou úlohou nie je dieťaťu stanoviť diagnózu (len poradenské zariadenia). **Pomenovať konkrétne prejavy v správaní** je základným východiskom pre hľadanie vhodnej stratégie, optimálneho prístupu.

A ak je dieťa vzdelávané formou integrácie, **formulovať ciele a úlohy** do individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu je v takomto prípade omnoho jednoduchšie. Okrem intuície máme k dispozícii nástroje profesionálov. Takým nástrojom je **pedagogická diagnostika**, dôkladná, priebežná, s hypotézami, našimi prognózami a hlavne konzultovaná s kolegami. Naše očakávania k dieťaťu, k jeho výkonom by mali odrážať jeho možnosti.

Kvalitné pozorovanie = reálne očakávania = potvrdenie očakávaní = motivácia k spolupráci

Krok 3:

Predstavte si toho istého žiaka/žiačku, ktorý/á vám spôsobuje vážne problémy a nedarí sa vám nájsť efektívny spôsob komunikácie. Zakružujte pri jednotlivých prejavoch mieru výskytu.

nikdy -1- málokedy -2- niekedy -3- áno, niekedy nie -4- často -5- vždy

1-2-3-4-5	záujmy a hry odrážajú nižšiu úroveň
1-2-3-4-5	môže sa zdať na svoj vek „nezodpovedným“
1-2-3-4-5	uprednostňuje mladších kamarátov
1-2-3-4-5	ľahko ovplyvniteľný/á
1-2-3-4-5	v rušnom prostredí preťažovaný/á, rýchlo sa rozruší, prestáva sa ovládať
1-2-3-4-5	zdá sa, že nepociťuje bolesť
1-2-3-4-5	ľahko sa unaví
1-2-3-4-5	mimovoľné pohyby rúk, nôh, neustále sa musí hýbať
1-2-3-4-5	neschopný/á zotrvať na jednom mieste
1-2-3-4-5	neschopný/á relaxovať, vychutnať „ničnerobenie“
1-2-3-4-5	ťažko zrozumiteľný prejav
1-2-3-4-5	veľmi expresívne vyjadrovanie, môže byť mimo rozhovoru
1-2-3-4-5	odpovedá skôr, ako je dokončená otázka
1-2-3-4-5	prerušuje a zasahuje do komunikácie iných
1-2-3-4-5	vyvíja si, príbehy sa môžu zdať vymyslené
1-2-3-4-5	s ťažkosťami pomenúva pocity a hovorí o nich
1-2-3-4-5	pomalé sluchové tempo (pýta sa „Čo?“, často hovorí „Neviem“)
1-2-3-4-5	pomalé kognitívne tempo (chvíľu trvá kým odpovie)
1-2-3-4-5	problémy v orientácii v čase a priestore
1-2-3-4-5	problémy v pravo-ľavej orientácii
1-2-3-4-5	slabá krátkodobá sluchová pamäť (nepamätá si inštrukcie, zvlášť tie zložitejšie)
1-2-3-4-5	opakuje inštrukcie, ale nevie ich zrealizovať
1-2-3-4-5	nepostupuje podľa pokynov a preto nedokončí úlohu
1-2-3-4-5	nevyrovnaný výkon („dobré a zlé“ dni, situácie, osoby)
1-2-3-4-5	informácie potrebuje mať vysvetlené rôznymi spôsobmi a viackrát
1-2-3-4-5	dokáže vnímať len malé množstvo informácií
1-2-3-4-5	uvedomuje si len náhodné podnety, alebo detaily
1-2-3-4-5	akoby sa nevedel/a poučiť z minulých skúseností
1-2-3-4-5	má problémy s organizovaním a plánovaním dňa (napr. často mešká)
1-2-3-4-5	má problém začať a skončiť úlohu pozostávajúcu z viacerých krokov
1-2-3-4-5	má problém určiť si ciele a plánovať si činnosť na ich dosiahnutie
1-2-3-4-5	môže byť nepokojný/á pri zmenách (rozvrh, plán, osoby, nábytok), až sa im bráni
1-2-3-4-5	nevie nájsť pomôcky, nemá prehľad vo svojich veciach
1-2-3-4-5	impulzívny/a, neschopný/á potlačiť reakcie
1-2-3-4-5	problém s predpovedaním výsledkov, pochopením následností javov
1-2-3-4-5	naučené pravidlá nedokáže aplikovať v iných prípadoch
1-2-3-4-5	ťažko sa rozhoduje, nevie sa „prejaviť“
1-2-3-4-5	neistý/á v situáciách, ktoré vyžadujú správnu alebo rýchlu odpoveď

(podľa Malbin 1999, Tichá 2007, Mezera).

Pri posudzovaní prítomnosti uvedených prejavov v správaní sa dieťaťa je dobré dbať na niekoľko zásad. Dodržanie týchto odporúčaní môže zvýšiť kvalitu pozorovania (upravené podľa Mezera A., Škeřík L., Kubiče J.):

- popisujte súčasné správanie sa dieťaťa,
- formulujte vašu osobnú skúsenosť s konkrétnym dieťaťom,
- eliminujte dôsledky stigmatizácie (nálepkovania), popisujte vlastné dojmy u daného dieťaťa,
- myslite na konkrétne situácie, nesnažte sa zachytiť celkový obraz správania sa dieťaťa pri jednotlivých položkách (deti sa v rôznych situáciách správajú odlišne),
- snažte sa každý z ponúknutých prejavov hodnotiť nezávisle na ostatných,

Niekedy je veľmi ťažké, priam nemožné odlišiť primárne prejavy od sekundárnych, či terciárnych. Toto umelé rozdelenie nám má pomôcť čo najvýstižnejšie popísať konkrétne prejavy dieťaťa. Uvedené primárne symptómy (krok 3) je možné využiť ako inšpiráciu, na čo sa **zameriť pri pozorovaní dieťaťa**. Ak sa mi nedarí posúdiť mieru výskytu u niektorého zo symptómov, môže to znamenať, že dieťa v tejto oblasti problémy nemá, ale tak isto, že danej oblasti som nevenoval dostatočnú pozornosť.

Najdôležitejšie však je, že ak sú symptómy u dieťaťa pozorovateľné, mám jedinečnú šancu zmeniť môj prístup k dieťaťu a ponúknuť mu podnety, ktoré je schopné spracovať. Dáme mu najavo, že ho vnímame také, aké je a zvýšime jeho šancu zažiť si úspech.

V pedagogickom prístupe je potrebné dbať najmä na tieto zásady:

Začínáme tam, kde sa dieťa aktuálne nachádza. Postupne naše nároky zvyšujeme. Akceptujeme aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa! Fyzický vek nemôže byť jediným kritériom.

Akceptácia – prvý nevyhnutný krok

Pracujete s dieťaťom, ktorého mozog spracúva, interpretuje, triedi, usporadúva, modifikuje prichádzajúce podnety inak, rozdielne. Vašou povinnosťou je tento fakt akceptovať. Je to náročné, pretože zmenené zdravie v tomto prípade nie je badateľné na prvý pohľad. Nikoho z nás nenapadne nútiť dieťa so zápalom pľúc behať po ihrisku, no deťom s drobnými poškodeniami mozgu bežne dávame úlohy, ktoré momentálne nemajú možnosť zvládnuť. Nevšímajte si fyzický vek dieťaťa, v tomto prípade je to zavádzajúci údaj, ktorý nás mátie a vrhá do nereálnych očakávaní a nárokov.

Emócie

Dieťa môže mať problém s vyjadrovaním emócií. Je dôležité citlivo vnímať i tie najjemnejšie signály, čítať jeho/jej neverbálne prejavy, ktoré môžu upozorniť na prežívané emócie (najmä úzkosť, smútok, hnev, či iné zraňujúce pocity). V spojení s problémami v ovládaní impulzivitu to môže často končiť konfliktami s rovesníkmi, či dospelými. V prípade, že je potrebné napomenutie, či udelenie trestu, malo by k tomu dôjsť bezprostredne po akcii. Inak sa môže stať, že nebude vedieť za čo ho/ju trestáte. Z toho pramenia ďalšie pocity frustrácie, smútku, nepochopenia a pod.

Zmeny

Ťažkosti s prijímaním zmien môžete zmierniť použí-

vaním dohovorených signálov v situáciách, keď sa blíži koniec hodiny, mení sa typ činnosti, striedajú sa úlohy, je potrebné zmeniť miesto a pod. (piktogramy, zvukový signál, dohovorený jemný dotyk, pohľad, špeciálne slovo...). Dieťa potrebuje dostatok času na uvedomenie si potrebných úkonov, ktoré súvisia s blížiacou sa zmenou. Upozornite ho/ju na zmenu s dostatočnou časovou rezervou.

Pomenujte jednotlivé kroky, ktoré bude treba vykonať.

Úlohy

Zadáajte len jednu úlohu. Overte si, či zadanie pochopil/a. Snažte sa používať jazyk zrozumiteľný dieťaťu (spomeňte si aké je i pre vás vyčerpávajúce čítať odborné texty s množstvom cudzích výrazov). Inštrukciu opakujte, dávajte pozor na to, aby ste použili rovnakú formuláciu. Nové typy úloh, aktivít prejdite najprv spoločne. Pomáha rozdeliť ich na menšie kroky. Pri písomných prácach alebo pracovných listoch môže dieťaťu pomôcť, keď je na jednom liste len jedna úloha. Po skončení dostane ďalšiu. Orientáciu môže uľahčiť i zoznam úloh na viditeľnom mieste, kde si má možnosť kontrolovať splnené, nesplnené úlohy (napr. počas vyučovacieho bloku, konkrétneho predmetu, dňa, týždňa, mesiaca...).

Miesto

Pomáha nemeniť zasadací poriadok. Niekedy potrebuje takéto dieťa celú lavicu, potrebuje priestor na nohy, ruky (motorický nepokoj, niekedy pomáha fit lopta namiesto stoličky), ale aj pomôcky (môže byť schopné pracovať, len keď ich má všetky na očiach). Je pre vás výhodou, keď sa môžete kedykoľvek k jeho miestu priblížiť.

Pomôcky

Dovoľte používať dieťaťu akékoľvek pomôcky, ktoré mu uľahčujú prácu. Podložky (proti klzaniu knihy, zošitov), čítacie okienka (orientácia v texte), farebná

fólia (posledné zistenia ukazujú na fakt, že dieťaťu s poruchou čítania pomáha farebná fólia odlišovať text na pozadí), prehľadné tabuľky (k rôznym preberaným témam), číselné osi (chápanie čísla), hrubšie perá, pravítka a pod (problémy s jemnou motorikou), kalkulačky, počítač (pri zvlášť narušenej jemnej motorike adekvátna náhrada písania). Dôležité je venovať pozornosť „výrobe“ pomôcky – dieťa by malo byť aktívne v tomto procese (pomoc špeciálneho, liečebného pedagóga je optimálnym riešením), rodiča nevynímajúc. Zvládnuť prácu s pomôckou môže byť náročný a zdĺhavý proces, no o to dôležitejší. Pre dieťa bude v budúcom živote neodmysliteľnou súčasťou hľadanie iných postupov, riešení (kompenzácia vlastného znevýhodnenia pomocou rôznych alternatívnych postupov, či pomôcok).

Záver

Skutočne môžeme hovoriť o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Spomeňme si na Maslow-ovu hierarchiu potrieb. Obráťme pozornosť k sebe. Jednoducho pracujeme s deťmi s rozdielnym vnímaním, prežívaním, možnosťami. Či už pre zjavný alebo voľným okom nepozorovateľný dôvod (napr. zdravotné znevýhodnenie, vplyv prostredia ...) - našou úlohou je hľadať prístup, ktorý dieťaťu vyhovuje. **A tu už vôbec nemusíme hovoriť o „špeciálnych“ potrebách, skôr o „špecifickom“ alebo ak chcete individuálnom prístupe. Vnímame ten rozdiel?**

Viac informácií aj na: www.navrat.sk, www.fascets.org, www.fasdoutreach.ca, www.come-over.to/FASCRC/, www.cmaj.ca, www.faslink.org, www.fasd.brighttomorrow.com, www.uips.sk, www.statpedu.sk, www.minedu.sk

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MALBIN, D.: *FASCETS neurobehaviorálny skriningový nástroj: kritériá významnosti*. Prevzaté z: Diagnostic Guide for FAS and Related Conditions, FAS DPN, University of Washington 1999. Preklad - Návrat, o.z. 2007.

TICHÁ, E.: *Základy pedagogiky jednotlivcov s poruchami správania*. In: Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl. Bratislava, Univerzita Komenského – Pedagogická fakulta, 2007, s. 109-131. ISBN 978-80-89113-30-9.

MEZERA A., ŠKEŘÍK L., KUBÍČE, J.: *Dotazník školského správania žiaka (T-184)*.

<http://www.fasdoutreach.ca/elearning/learning-about-fasd> 8.7.2008

<http://www.uips.sk/externe/statisticke-rocenky> 29.9.2008

Summary: The article presents a tool for teachers which should increase understanding of children with variant brain structure or function.

VPLYV ZLÚČENIA ŠKÔL NA ICH KULTÚRU

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

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2009, č. 5, s. 29-30.

Anotácia: Príspevok prináša charakteristiku sociálnej klímy školy ako súčasti celkovej kultúry školy s orientáciou na zlúčené školy. Vyhodnotenie prieskumu niektorých prvkov kultúry v zlúčenej škole.

Kľúčové slová: kultúra školy, definícia kultúry organizácie, sociálna klíma, zlúčená škola, prieskum kultúry školy

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

Ako možno definovať kultúru školy?

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

2. Súhrn predstáv (očakávaní), prístupov, uznáva-

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

Autori charakterizujú kultúru organizácie (aj školy) ako „spoločenskú energiu“, ktorá poháňa (alebo nepoháňa) organizáciu a spôsobuje, že organizácia prežíva vo vonkajšom prostredí a riadi svoje vnútorné prostredie. Kultúra organizácie je spojená s tým, čo si ľudia myslia a ako na základe svojich predstáv konajú. Hoci je organizačná štruktúra každej školy špecifická a svojím spôsobom jedinečná, napriek tomu je možné, podľa Harkabusa (1999), určiť základné prvky (charakteristiky) kultúry organizácie. Patria k nim: uznávané hodnoty, spôsoby riadenia, rozhodovacie procesy, využívanie ľudských zdrojov, jednanie s okolitými subjektmi (tzv. vonkajšia kultúra).

Sociálna klíma ako súčasť kultúry školy

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

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

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

Prieskum kultúry zlúčených škôl v našom regióne

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

Na základe rozhovorov s vedúcimi pedagogickými zamestnancami zlúčených škôl možno konštatovať, že veľa vážnych problémov sa prejaví už v prvých spoločných dňoch „pod jednou strechou“. V zlúčených školách sa stretli kultúry dvoch (viacerých) predtým samostatných škôl. Vedenie školy sa však spravidla zaoberá akútnymi operatívnymi úlohami, ktoré je potrebné riešiť najmä vo funkcionálnom systéme zlúčených školy. Usilujú sa o to, aby zabezpečili „chod školy“ v začínajúcom sa spoločnom školskom roku a v dôsledku časového stresu pri organizovaní sťahovania do nových priestorov a zariadenia sa im uniká

práca na pomenovaní uznávaných hodnôt či noriem vo vzťahoch, ktoré by sa mali prejavovať v individuálnom ale aj v skupinovom správaní sa ľudí v zlúčenej škole.

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

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

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

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

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

Vyhodnotenie a interpretácia Dotazníka na hodnotenie kultúry školy

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

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

Predpokladané zvyšovanie hodnoty od minulého k očakávanému stavu je v tabuľke zreteľné. Najnižšia priemerná hodnota *minulého stavu* bola v položke **Spoločné ciele, účasť na plánovaní** - dosiahla veľkosť

2,23, ktorá zodpovedá hodnoteniu: málo poznám ciele školy, málokedy sa zúčastňujem na plánovaní. Najvyššia priemerná hodnota - 3,06 v dotazníkovej položke **Hodnotenie** znamenala, že hodnotenie je nesystematické, formálne.

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

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

Zhrnutie

Možno sa domnievať, že výsledky prieskumu pomocou vyhodnotenia jednotlivých položiek dotazníka na hodnotenie kultúry školy ukázali, že pedagogickí zamestnanci v zlúčených školách vnímajú pomerne silno „prácu vedenia školy“ - záujem, resp. nezáujem vedenia školy umožniť účasť na plánovaní práce v škole a vyjadrovať sa k nej. Zároveň je viditeľné, že ak aj vedenie nevenuje dostatočnú pozornosť práci s prvkami kultúry školy, postupne sa kultúra zlúčenej školy „sama vytvára“. Jednoznačne však aktuálna situácia v inter-

personálnych vzťahoch v škole nenapĺňa predstavy a očakávania pedagogických zamestnancov.

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

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

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

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

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

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

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

RIADENIE KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA A UČIACA SA ŠKOLA

Mária Šnidlová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2010, č. 2, s. 23-25.

Anotácia: *Príspevok sa zameriava na kontinuálne vzdelávanie učiteľov z pohľadu riadiacich procesov v škole. Autorka uvádza stratégie rozvoja školy a rozvoja jednotlivca v kontexte realizovaného prieskumu, uvádza výhody a nevýhody rôznych foriem vzdelávania učiteľov. V texte sú definované prvky učiacej sa organizácie a ich transformácia na školské prostredie.*

Kľúčové slová: *kontinuálne vzdelávanie, stratégia rozvoja organizácie, stratégia rozvoja jednotlivca, externá a interná forma vzdelávania, efektívnosť vzdelávania, učenie sa, rozvoj, vzdelávanie, disciplíny učiacej sa organizácie, učiaca sa škola.*

Na Slovensku je rozvoj pedagogických zamestnancov chápaný veľmi úzko a často sa stotožňuje s pojmom ďalšie vzdelávanie učiteľov. Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch zavádza pojem „kontinuálne vzdelávanie ... ako proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií ... potrebných na výkon pedagogickej činnosti ...“ (§ 35, ods. 1). Kariérny systém založený na kontinuálnom vzdelávaní

pedagogických a odborných zamestnancov vytvára nové možnosti rozvoja profesijných kompetencií. To pochopiteľne prináša so sebou potrebu nových kompetencií riaditeľov škôl, najmä v oblasti hodnotenia a rozvoja zamestnancov.

Rozvoj učiteľov a školy

Jeden z možných prístupov, ako posudzovať proces rozvoja pedagogických zamestnancov, je optika stratégií rozvoja školy a jednotlivca. Podľa Hroníka pre „*stratégiu rozvoja organizácie* je charakteristické

sústredenie sa na zmenu fungovania celej organizácie alebo jej častí. To sa prejavuje spoločnou prácou na konkrétnych problémoch za chodu organizácie. Vzdelávacie aktivity hrajú podpornú rolu.“ (Hroník, 2007, s. 20) V prostredí školy tieto podmienky spĺňa spoločná práca na tvorbe školských vzdelávacích programov a s tým súvisiace vzdelávanie celých učiteľských kolektívov. Keďže v minulosti takéto situácie v školách nastávali len sporadicky, nebol vyvíjaný tlak na vzdelávanie učiteľov v „mene vyššieho cieľa“. Úspech takýchto akcií závisel od mnohých skutočností, najmä od toho, či takéto vzdelávanie vychádzalo zo skutočných potrieb učiteľov.

Druhou možnosťou je *stratégia rozvoja jednotlivca*. Táto stratégia predpokladá, že individuálny rozvoj zamestnancov je založený na rozvoji ich kompetencií pri existencii kompetenčného modelu v organizácii. V školských podmienkach ide o cieľavedomé vzdelávanie učiteľov na základe poznania úrovne ich profesijných kompetencií. To je možné len vtedy, ak je rozvoj učiteľov prepojený s dobre vybudovaným systémom hodnotenia kompetencií a hodnotenia pracovného výkonu učiteľa. Tento rozvoj sa spravidla uskutočňuje mimo školy.

Externé, rovnako ako aj interné, formy ďalšieho vzdelávania učiteľov majú výhody, ale aj nevýhody (Laššák, Šnidllová, 2009):

Externé vzdelávanie sa uskutočňuje mimo školy. V doterajšej praxi škôl je to jednoznačne preferovaná forma.

Výhody:

- učiteľ (účastník vzdelávania) je konfrontovaný so skúsenosťami učiteľov z iných škôl, môže porovnávať vlastnú prax a skúsenosti,
- problémy, s ktorými sa stretáva vo vlastnej škole, či vlastnom vyučovaní, môže vnímať v širšom kontexte.

Nevýhody:

- vzdelávanie nemusí naplňovať potreby učiteľov; to sa stane vtedy, ak poskytovateľ vzdelávania nemá explicitne pomenované vzdelávacie potreby účastníkov, resp. ak v ponuke vzdelávania nie je jasne zadefinovaný jeho cieľ, časové a obsahové rámce,
- vzdelávanie nie je v súlade s potrebami školy,
- investované zdroje školy nemusia byť efektívne vynaložené; je to v prípade, ak v škole nie je riadený rozvoj učiteľov, teda neexistuje hodnotenie pracovného výkonu učiteľa s dôrazom na kvalitu vyučovania. Dôsledkom toho sa stáva, že učiteľia si nadobudnuté informácie a skúsenosti nechávajú pre seba.

Interné vzdelávanie je realizované na pôde školy, spravidla v čase mimo vyučovania externým alebo interným lektorom:

Výhody:

- ciele a obsah vzdelávania sa môžu prispôbiť potrebám školy a aplikovať na podmienky školy,
- šetria sa náklady školy, spravidla sa v rovnakom čase vzdeláva väčší počet učiteľov (niekedy aj všetci).

Nevýhody:

- pri voľbe stratégie „všetci povinne“ často vzniká odpor učiteľov. Táto stratégia môže byť dôsledkom snahy vedenia školy zlepšovať kvalitu procesov na vyučovaní, pričom sa zanedbá komuniká-

- cia s učiteľmi, alebo direktívneho štýlu riadenia,
- úskalím býva, že učiteľia necítia potrebu zmeny.
- V mnohých prípadoch v kolektíve učiteľov prevláda názor, že v podmienkach ich školy zmena nie je potrebná alebo nie je možná. V takej situácii sa podobné vzdelávanie môže skončiť neúspechom, ba dokonca môže zablockovať chuť učiteľov vzdelávať sa.

Prieskum zameraný na zistenie prístupov škôl k rozvoju pedagogických zamestnancov (Laššák, Šnidllová, 2009) realizovaný v marci 2009 okrem iného ukázal, že výber vzdelávacích aktivít bol málo cieľavedomý. Prevládal výber vzdelávacích aktivít učiteľmi, aktívne riadenie tohto procesu v škole sa prejavovalo najmä v rovine rozhodovania riaditeľom. V minimálnej miere boli do riadenia ďalšieho vzdelávania zapájané predmetové komisie (PK). Ak boli PK zapojené, bolo to najmä vo fáze výberu vzdelávania a v menšej miere pri „odovzdávaní skúseností“ zo vzdelávania. Ukázalo sa, že školy nemajú jasne stanovené priority vlastného rozvoja, resp. ich nespájajú so zvyšovaním kvality vyučovania a s realizáciou školského vzdelávacieho programu.

Efektívnosť vzdelávania

Otázka efektívnosti absolvovaného vzdelávania môže byť posudzovaná z rôznych uhlov pohľadu – od vplyvu na kvalitu práce učiteľa, cez ovplyvňovanie klímy podporujúcej vzájomné učenie sa v pedagogickom zbore, až po rozvoj školy ako organizácie. V neposlednom rade ide aj o účelnosť vynaložených finančných zdrojov. V uvedenom prieskume sa ukázalo, že mnohé školy sa uspokojia s tým, že účastník vzdelávania „referuje na porade učiteľov o čom vzdávanie bolo, čím bolo zaujímavé a čo mu prinieslo“. Ojedinele respondenti uvádzali diskusie v rámci predmetových komisií alebo metodických združení, otvorené hodiny, hospitácie, ukážky príprav a materiálov na vyučovanie. Prieskum ukázal, že riaditelia spomínané aktivity nechávajú ako jednu z foriem vzájomného učenia sa a rozvoja učiteľov v škole. Objavili sa aj odpovede, že efektívnosť vzdelávania sa neoveruje a „stačí, že bolo prínosom len pre tých, ktorí sa ho zúčastnili a mali oň záujem“. V žiadnej odpovedi sa efektívnosť vzdelávania nevzťahovala na ciele využívanie nových poznatkov a zručností priamo v práci so žiakmi (Laššák, Šnidllová, 2009).

Je zrejmé, že otázka: *Ako sa má prejavovať prínos vzdelávania pre školu a pre učiteľa?* sa stáva pre súčasnosť a budúcnosť školy kľúčovou. Zároveň je to ešte stále najslabšie miesto v riadení rozvoja školy.

Učiaci sa škola

Je možné školu, kde sa učiteľia vzdelávajú, automaticky považovať za učiacu sa školu? Odpoveď sa môže zdať jednoduchá. V podmienkach našich škôl je to však zložitejšie.

Podľa Hroníka (2007) pojem učenie (sa) môžeme chápať ako proces zmeny, ktorý zahŕňa nové poznanie a nové konanie, je to proces cieľavedomý i spontánny. Súčasťou tohto procesu je rozvoj osobnosti, ktorý môžeme charakterizovať ako dosiahnutie zmeny pomocou učenia sa. Vzdelávanie považujeme za jednu z foriem učenia sa, a preto nehovoríme o vzdelávajúcej sa organizácii, ale o učiacej sa organizácii.

Znaky učiacej sa organizácie vymedzil už Senge (in Pol

, 2007, s. 62) v týchto piatich disciplínach:

1. *Osobné majstrovstvo.* Podstatou takéhoto učenia je podporovať každého jednotlivca v rozvoji svojho potenciálu, v atmosfére dôvery a otvorenej komunikácie, zapájaním ľudí do naplňovania spoločných cieľov. Vhodným spôsobom je zadávanie úloh, ktoré sú pre ľudí výzvou. Ak nie sú ľudia konfrontovaní s vyššími očakávaniami a ak vedenie školy pristupuje pasívne k požiadavkám na implementáciu výsledkov vzdelávania, potom učiteľia nie sú podnecovaní k zmene, k lepším výsledkom. Tu vzniká nebezpečenstvo, že aj keď na začiatku majú ľudia snahu zavádzať inovácie, po čase sa môžu vrátiť k starým, rutinným postupom. Preto prinášať nové výzvy je mimoriadne dôležitý motivačný prvok.
2. *Mentálne modely* sú naše vnútorné predstavy o tom, ako veci a procesy fungujú. Tieto modely ovplyvňujú spôsob správania sa, rozhodovania a konania v určitých situáciách. V procesoch učenia ide o akési „obrazné otočenie zrkadla dovnútra“ (Senge, 2007) a konfrontácia vlastného videnia s videním ostatných. Nové modely vznikajú v otvorených rozhovoroch s kolegami, v hľadaní, skúmaní a ochote k zmene.
3. *Vytváranie spoločne zdieľanej vízie.* Aby mohla práca ľudí uspokojovať, musia mať pocit jej zmysluplnosti. Musia vedieť, že svojou prácou naplňujú spoločný cieľ. Učiaci sa organizácia sa aktívne venuje vytváraniu spoločnej vízie. Je založená na rozhovoroch o budúcnosti organizácie, na využívaní potenciálu svojich ľudí, reflektuje požiadavky okolia i aspirácie tých, ktorí organizáciu tvoria. Spoločná vízia by mala byť chápaná ako hybná sila rozvoja organizácie. Vo väčšine školských vzdelávacích programov je vízia sformulovaná v ich názve. Úlohou manažmentu je pracovať aktívne s touto víziou a v priebehu realizácie školského vzdelávacieho programu sa k nej pravidelne vracáť.
4. *Tímové učenie.* V tímovom učení je dôležitý dialóg, akési spoločné premýšľanie a hľadanie optimálnych riešení. Keď sa tímy skutočne učia, nielenže dosahujú mimoriadne výsledky, ale jednotliví členovia tímu dosahujú rýchlejšiu rast v porovnaní s tým, ako keby sa učili sami. Ideálnym miestom pre tímové učenie sú dobre fungujúce predmetové komisie, metodické združenia, či projektové tímy. Úlohou vedenia školy by mala byť podpora takejto spolupráce, spoločné hľadanie riešení mnohých výchovných a vzdelávacích situácií, ktoré sa vyskytujú najmä v edukačnom procese. V súčasnom období tvorby školských vzdelávacích programov a tvorby nových učebných zdrojov pre žiakov má spolupráca učiteľov významný

vplyv na rozvoj učiteľa ako jednotlivca, aj na rozvoj pedagogického zboru.

5. *Systémové myslenie* je najdôležitejšou disciplínou. Prejavuje sa v rozvoji schopností manažérov vidieť súvislosti, budovať organizáciu ako celok v kontexte technických, ekonomických, kultúrnych a ľudských zdrojov. Snahou je nahradiť jednoduché reagovanie na vzniknuté situácie proaktívnym prístupom k budúcim situáciám a problémom, teda hľadaním systémových riešení. Riaditeľ školy by sa mal učiť budovať prepojené systémy riadenia procesov výchovy a vzdelávania s procesmi hodnotenia a rozvoja zamestnancov (pri zodpovednom narábaní so zdrojmi). Pri riešení problémov nielen mení postupy (teda robí veci dobre), ale skôr hľadať hlbšie príčiny problémov, hľadať zmenu v nových cieľoch, riešiť veci novými prostriedkami (*robiť správne veci*). Pol (2007) hovorí o učení sa v jednoduchej slučke: akcia – výsledok a o učení sa v dvojitej slučke: predpoklady – akcia – výsledok.

Záver

Školy sú špecifické organizácie, pretože podstatou ich existencie je učenie. Tieto procesy, v rýchlom sa meniacich spoločenských podmienkach a požiadavkách „vonkajšieho sveta“, môžu byť úspešné len v takej škole, kde sa učiteľia a riaditelia sami učia. V školách je veľa učiteľov, ktorí začali s rôznymi inováciami už v predchádzajúcom období. Načerpali množstvo skúseností, ktoré môžu byť cenným zdrojom pre vzájomné učenie sa v učiteľských zboroch. V školských vzdelávacích programoch nachádzame aj deklaráciu o využívaní „inovatívnych foriem a metód“, (niekedy priamo vymenovaných: projektové vyučovanie, dramatizácie, hranie rolí a pod.). Koľko učiteľov školy má s takýmito „inovatívnymi“ metódami a formami skúsenosti a koľkí už svoje vyučovanie takýmito metódami a formami realizujú? Ak škola chce svoje záväzky splniť, mala by potenciál týchto kolegov využívať na učenie ostatných. Od každého riaditeľa by bolo veľmi rozumné, keby takýto vnútorný potenciál využil. Samotný proces tvorby školského kurikula nesie v sebe *silný potenciál tímovej práce* všetkých, ktorých sa týka zmena, t.j. učiteľov, manažmentu škôl, ale aj rodičov a žiakov. Je dobré, ak majú učiteľia možnosť podieľať sa na rozhodovaní o smerovaní školy.

Účasť učiteľov na kontinuálnom vzdelávaní ešte sama o sebe nemusí priniesť vyššiu kvalitu do škôl. Aby sa tak stalo, musia riaditelia využívať všetky možnosti učenia sa zamestnancov a zároveň vyvíjať tlak na to, aby si učiteľia nadobudnuté kompetencie rozvíjali a najmä, aby ich využívali vo výchovno-vzdelávacom procese.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:H ODKAZOV:

HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdelávanie pracovníkov*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-247-1457-8

LAŠŠÁK, V. – ŠNÍDLOVÁ, M.: *Východiská rozvoja pedagogických zamestnancov v procese transformácie regionálneho školstva*. In: Zborník príspevkov medzinárodnej vedeckej konferencie Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. Prešov : ROKUS, 2009, s. 302-308. ISBN 978-80-555-0064-5

POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9

SENGE, P. M.: *Pátá disciplína: teorie a praxe učící sa organizace*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1

STRATEGICKÉ RIADENIE ŠKOLY

Mária Rychnavská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2011, č. 2, s. 18-21.

Anotácia: Cieľom príspevku je vymedziť význam strategického riadenia školy, formulovať postup na tvorbu strategického plánu rozvoja školy a na konkrétnom príklade definovať strategické ciele vyplývajúce z vnútornej a vonkajšej analýzy školy.

Kľúčové slová: stratégia, strategické riadenie, plánovací proces, personálna stratégia, marketingová stratégia, stratégia technického zabezpečenia, stratégia výučby.

„Každý, kto sa pokúsil vo svojom živote uskutočniť svoj tajný sen, strategický cieľ, vie, že to nebolo vždy až také ľahké, ako si prečítať dobrú knihu, resp. učebnicu o strategickom manažmente v bezpečí rodinného kruhu.“

Peter Sakál

V poslednom období prechádza školstvo veľkými zmenami. Zmeny sa týkajú zavedenia dvojúrovňového systému vzdelávania, revízie obsahu vzdelávania, nastavenia systému kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a procesov zlepšovania kvality vzdelávania. Škola si volí stratégiu svojho rozvoja. Pravidelne získava a analyzuje informácie, uvedomuje si svoje postavenie v regióne, svoju konkurencieschopnosť a prosperitu. Správne nastavenie procesov z dlhodobého hľadiska tak robí školu lepšou a úspešnejšou.

S termínom stratégia sa stretávame takmer vo všetkých oblastiach nášho života. Pochádza z gréčtiny a uplatnenie našiel najskôr vo vojenstve, diplomacii, politike a športe. Veľmi skoro sa však udomácnil i v podnikateľskej oblasti, v podnikoch, organizáciách a inštitúciách, bez ohľadu na ich odbor pôsobnosti, typ a veľkosť.

Stratégia je vlastne „boj“, ktorý organizácie alebo inštitúcie zvädzajú v prostredí, v ktorom pôsobia. V praxi je **stratégia** vyjadrená sústavou dlhodobých cieľov, ktoré chce organizácia alebo inštitúcia, napr. škola, dosiahnuť a procesmi, ktorými predpokladá realizovať vytýčené ciele. **Strategické riadenie** je kontinuálny proces súčasne prebiehajúcich strategických činností: **strategická analýza, definovanie stratégie (cieľov), implementácia stratégie, monitorovanie a kontrola** (Hanzelková et al., 2009). Strategické riadenie chápeme aj ako nástroj manažérov na stanovenie vízie a poslania inštitúcie, na vytýčenie strategických cieľov a ich ukazovateľov a na zostavenie návrhu strategického plánu. Súčasťou strategického riadenia je kontrola plnenia cieľov ako aj stanovenie návrhov korekčných opatrení na najvyššej úrovni. So strategickým riadením súvisí aj operatívne riadenie a denné rozhodovanie. Ak chýba strategické riadenie, operatívne riadenie je veľmi často iba reakciou na príležitosti alebo vznikajúce problémy a riziká.

Plánovanie je od úplných začiatkov vzniku teórie manažmentu zaraďované medzi základné funkcie manažmentu. Ak medzi základné úlohy manažmentu patrí zabezpečiť úspešné pôsobenie inštitúcie v meniacom sa prostredí, tak predvídanie budúcnosti a príprava na budúcnosť nutne patrí medzi východiskové a najdôležitejšie funkcie manažérov. Strategické plánovanie je proces, v ktorom si inštitúcia (škola) vymedzí, čo chce dosiahnuť, zmapuje situáciu vo vnútri školy (SWOT analýza) a vo svojom okolí (STEP analýza) a určí kroky nevyhnutné na to, aby maximalizova-

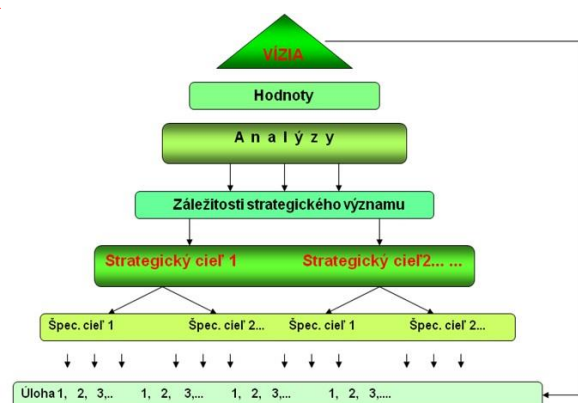
la pravdepodobnosť úspechu.

Plánovací proces pozostáva z troch stupňov:

- **porozumenie, kde sme;**
- **rozhodnutie, kam sa chceme dostať;**
- **plánovanie, ako sa tam chceme dostať.** (Koráb et al., 2008, s. 9)

Predpokladom efektívneho riadenia smerujúceho k rozvoju školy je práve existencia strategického plánu a systematickosť a dôslednosť v riadení. Zmyslom strategického plánu je vytýčiť základný smer budúceho rozvoja školy. Strategický plán rozvoja je preto jeden zo základných dokumentov školy vyjadrujúci predpokladaný vývoj daného celku v dlhodobom časovom horizonte. Strategický plán je koncepčný a rozvojový dokument. Zostavuje ho spravidla väčšia skupina autorov s rôznym odborným zameraním. Doba zostavovania plánu je približne pol roka. Obsahuje postupnosť krokov s ich časovým vymedzením a stanovením konkrétnej zodpovednosti za ich plnenie. V strategickom plánovaní škola definuje víziu a poslanie školy, formuluje hodnoty školy, vypracováva analýzy súčasného stavu a prehľad jednotlivých oblastí rozvoja s definovanými strategickými cieľmi, ktoré umožnia škole naplniť víziu. Ciele sú formulované jasne, stručne, jednoznačne a sú zamerané len na jednu špecifickú oblasť. Cieľ sa spája s výsledkom, nie s činnosťou, ktorá má byť uskutočnená, je merateľný a vyjadrený v kvantitatívnych jednotkách, obsahuje časový rámec svojho splnenia, je náročný no splniteľný. Súčasťou strategického plánu je vypracovanie systému monitorovania a hodnotenia.

Strategické riadenie v škole je vyjadrené v nasledovnej štruktúre:



Vrchol pyramídy tvorí **vízia**. Vízia vyjadruje budúce smerovanie školy, je vytvorená na základe myšlienok predbiehajúcich dobu. Vízia školy je formulovaná v súlade s jej očakávaniami a potrebami, v súlade s uznávanými **hodnotami** a perspektívami školy. Ak však chceme primerane reagovať na všetko, čo sa okolo nás deje, musíme v prvom rade robiť **komplexnú analýzu** podmienok, v ktorých konkrétna škola pôsobí. Analyzujeme vonkajšie vplyvy, vonkajšie a vnútorné prostredie, potreby a požiadavky žiakov, učiteľov a rodičov. Na základe analýzy vytvárame oblasti **strategického významu** a formulujeme **strategické ciele** školy, ktoré potom detailne rozpracovávame do krátkodobých realizačných (**špecifických**) **cieľov**. V súlade s legislatívou je súčasťou koncepcného zámeru rozvoja školy stratégia školy. Špecifické ciele a ich rozpracovanie do konkrétnych úloh s určením zodpovednosti a termínom splnenia tvoria súčasť plánu práce školy. Úspech riadenia školy závisí od priebehu jeho realizácie. Spätná väzba a hodnotenie procesov slúžia na potvrdenie existujúcich strategických cieľov, prípadne prehodnotenie už definovaných. Riaditeľ školy každoročne vyhodnocuje plnenie cieľov a informuje o tom aj zriaďovateľa.

Veľmi zjednodušene povedané stratégia je o ľuďoch, informáciách a financiách. V školskej praxi uplatňujeme personálnu, marketingovú stratégiu, stratégiu technického zabezpečenia a stratégiu výučby.

Personálna stratégia

Ide o jednu z funkčných stratégií, jej tvorbe treba venovať mimoriadnu pozornosť, pretože ľudské zdroje sú v procese strategického riadenia kľúčovým prvkom. Bez ľudí stratégiu nemožno realizovať. Jedným z predpokladov dosahovania lepších výsledkov je mať vypracovanú personálnu stratégiu a úspešne ju realizovať. Veľmi dôležitá je kultúra školy - dodržiavanie etických hodnôt, stanovenie pravidiel a smerníc vrátane systému odmeňovania zamestnancov a zabezpečenia efektívnej komunikácie na každom stupni a na všetkých úrovniach. Informovanosťou môžeme predísť konfliktom a nedorozumeniam. Súčasťou personálnej stratégie je komunikácia, otvorenosť, tvorivý prístup, tímová práca, vytvorenie predpokladov a vhodných podmienok na spoločné využívanie informácií, znalostí a odovzdávanie skúseností v rámci inštitúcie. Personálna stratégia zahŕňa aj systém výberu zamestnancov, požiadavky na zamestnancov, plán ich rozvoja a vzdelávania, analýzu ich spokojnosti a analýzu práce. Súčasťou kvalitných personálnych stratégií je i systém pracovného hodnotenia.

Marketingová stratégia

Orientovaná je na zákazníkov, prevažne na žiakov, učiteľov a rodičov. Vyžaduje preto dôslednú identifikáciu ich potrieb a požiadaviek. Dôležité je sledovať spätnú väzbu a venovať primeranú pozornosť prieskumu, štatistickému vyhodnocovaniu a analýze spokojnosti.

Stratégia technického zabezpečenia

V procese strategického riadenia je dôležitá aj jeho technická podpora, ktorá je prostriedkom na realizáciu stratégie. Zahŕňa plán rozvoja technológií, vrátane informačných, technického vybavenia, ako aj zlepšovanie pracovných podmienok a pracovného prostredia.

Stratégia výučby

Hlavnou činnosťou školy je výchova a vzdelávanie detí a žiakov. Preto je potrebné výchovné a vzdelávacie stratégie definovať tak, aby napomáhali upevňovaniu a rozvoju kľúčových kompetencií žiaka. Kvalita stratégie výučby s jej procesmi je rozhodujúca pre kvalitu školy. Zdokonaľovanie školy je úsilie urobiť školu čo najlepším miestom na učenie. To v súčasnosti zahŕňa zmenu cieľov školy, spôsobov učenia, metód a foriem výučby a kultúry školy. Práve správnym nastavením procesov môžeme zvýšiť kvalitu školy a zabezpečiť jej neustále zlepšovanie. Kvalita školy sa tak stane jedným z hlavných rozlišovacích znakov pre rodičov pri výbere školy pre svoje dieťa.

„Budúcnosť patrí tým, ktorí vidia možnosti skôr, ako sú viditeľné.“

Návrh strategického plánu rozvoja základnej školy

1.1 Vízia základnej školy

Škola, v ktorej môže byť na ceste k poznaniu úspešný každý.

1.2 Hodnoty školy

Otvorenosť, múdrosť, úcta, tvorivosť, zvedavosť, dôslednosť, priateľstvo, tolerancia, ľudskosť.

1.3 Analýza súčasného stavu

Analýza súčasného stavu vychádza z priameho pozorovania (učiteľov a žiakov), zo štatistických výsledkov dotazníkov zadaných učiteľom, žiakom, rodičom, z hodnotenia zamestnancov školy a z kontrolnej činnosti, ktorú zabezpečujú riadiaci zamestnanci.

Imidž školy

Učitelia, žiaci a rodičia

- Prikladajú imidžu školy veľký význam, zaujímajú sa o to, akým spôsobom sa škola prezentuje na verejnosti, oceňujú oblasť posilnenia tradícií školy.
- Považujú za dôležité, ak súčasťou imidžu školy je úroveň pedagogického zboru a jeho riadenia, vrátane úrovne vyučovania.
- Považujú informovanosť na verejnosti za dobrú, ale uvítali by poskytovanie informácií vo väčšom rozsahu.
- Považujú kvalitu poskytovania ďalších služieb na vysokej úrovni, rezervy vidia v oblasti stravovania detí.

Klíma školy

- Zamestnanci hodnotia vzájomné vzťahy ako veľmi dobré, priateľské, zamestnanci vzájomne spolupracujú, odovzdávajú si skúsenosti.
- Častejšie problémy sa objavili vo vzťahoch so žiakmi.
- Vzťah učiteľ – žiak nie je vždy na dobrej úrovni, niektorí učitelia majú problémy získať si dôveru žiakov a to predovšetkým na druhom stupni základnej školy.
- Prevažuje pozitívny vzťah ku škole ako u žiakov tak aj u učiteľov.
- Dôvera žiakov, rodičov a učiteľov k vedeniu školy je na veľmi dobrej úrovni.
- Čiastočne pretrvávajú komunikačné problémy medzi zamestnancami prvého a druhého stupňa, objavila sa požiadavka užšej spolupráce.

Organizácia a riadenie

- Úroveň riadenia bola hodnotená veľmi kladne,

kompetencie sú jasne určené.

- Učitelia by privítali väčší podiel na riadení školy.
- Činnosť metodických združení a predmetových komisií bola hodnotená ako priemerná.
- Na jednej strane vyslovená nespokojnosť s poskytovanými službami v školskej jedálni (napr. spôsob platby, nahlasovanie zmien), na druhej strane vysoko hodnotená kvalita stravy (napr. výber z troch jedál).

Personalistika

- Nedostatkom je kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov (AJ – kvalifikovanosť 40 %, NJ – kvalifikovanosť 70 %).
- Nedostatkom je kvalifikovanosť učiteľov informatiky/informatickej výchovy – 100 % nekvalifikovanosť.
- Stabilizácia pedagogických zamestnancov.
- Odmeňovanie zamestnancov vychádza z priebežného a celkového hodnotenia zamestnancov.

Ekonomika a materiálne vybavenie školy

- Zavádzanie informačno-komunikačných technológií je na vysokej úrovni.
- Rozpočet nepostačuje na pokrytie nepredvídaných havarijných situácií a na finančné ohodnotenie špičkových učiteľov.
- Technický stav budovy sa zhoršuje.
- Nedostatky sú v modernizácii vybavenia odborných učební a kabinetov.
- Fond učebníc je na dobrej úrovni.

Výchovno-vzdelávací proces

- Spolupráca rodičov so školou, týkajúca sa výchovy a vzdelávania, je hodnotená zo strany rodičov ako nadpriemerná, zo strany učiteľov ako priemerná.
- Vo vyučovaní sa objavujú problémy s motiváciou žiakov, opakujú sa problémy so zabezpečením spätnej väzby, s formatívnym a sumatívnym hodnotením žiakov.
- Nevhodnou formou sa u žiakov rozvíja funkčná gramotnosť.
- Príprava učiteľov na vyučovaciu hodinu je na dobrej úrovni, organizačná štruktúra hodiny je dobrá.
- Nedostatky sa objavujú vo využívaní učebných pomôcok a didaktickej techniky a pri zavádzaní nových didaktických metód.
- Využívanie informačných a komunikačných technológií je na rozdielnej úrovni a závisí od vzťahu učiteľa k tejto technológii.
- Individuálny prístup učiteľov k žiakom na prvom stupni je na veľmi dobrej úrovni, na druhom stupni má často nedostatky; učitelia pociťujú potrebu naučiť sa správne diagnostikovať kolektív triedy, respektíve žiaka samotného.
- Nedostatky sa vyskytujú pri práci s problémovými žiakmi.
- Rodičia, učitelia a žiaci považujú za veľký problém správanie sa žiakov na verejnosti.
- Práca výchovného poradcu je hodnotená na veľmi dobrej úrovni.

1.4 SWOT analýza (analýza vnútorného prostredia školy)

S – silné stránky

- manažment školy,
- stabilizácia pedagogických zamestnancov,
- vzájomné vzťahy v škole,

- prezentovanie školy na verejnosti,
- využívanie informačno-komunikačných technológií,
- estetika tried, učební a chodieb školy,
- pestrá ponuka vzdelávacích aktivít v mimovyučovacom čase,
- medzinárodná spolupráca, realizácia projektov so školami v zahraničí,
- dobrá poloha školy.

W – slabé stránky

- riešenie výchovných problémov,
- zavádzanie inovatívnych didaktických metód a foriem práce so žiakmi,
- individuálna práca s problémovými žiakmi,
- komunikačné problémy medzi zamestnancami prvého a druhého stupňa,
- kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov a informatiky,
- nedostatočné finančné ohodnotenie pedagogických zamestnancov,
- nedostatočná úprava areálu školy,
- poskytovanie služieb v oblasti stravovania detí,
- technický stav budovy.

O – príležitosti

- možnosti získania finančných prostriedkov z fondov EU,
- využívanie projektov a grantov na zateplenie školy, rekonštrukciu areálu školy, na vytvorenie detského ihriska, modernizovanie interiérového zariadenia tried.

T – hrozby

- demografický pokles populácie,
- nedostatok vyučujúcich cudzích jazykov, informatiky,
- nedostatočné využívanie IKT niektorými učiteľmi na vyučovacích hodinách.

1.5 STEP analýza (analýza vonkajšieho prostredia školy)

V spolupráci so zriaďovateľom sa zisťovalo hľadisko sociologické, technologické, ekonomické a politické.

Výstavba (výhľad do roku 2015) – celkovo sa predpokladá postaviť 100 rodinných domov v obci X, vytvorí sa dve nové ulice (80 rodinných domov), zvyšok bude tvoriť dostavba v obci.

Demografický vývoj v mikroregióne – v roku 2011 počet detí do 6 rokov v obci X – 80. Do roku 2015 sa predpokladá zvýšenie počtu detí na dvojnásobok oproti súčasnému stavu.

Sociálne zloženie obyvateľov (počet aktívnych obyvateľov a percento nezamestnaných) – obec X – 2 100 obyvateľov (1 010 aktívnych/6 % nezamestnaných).

Plánované ekonomické náklady na ZŠ v roku 2011 cca 13 % z rozpočtu obce + 6 640,- € (investičné a neinvestičné výdavky).

Strategické ciele školy zamerané na oblasť výchovno-vzdelávacieho procesu (výučby):

1. Do roku 2013 zvýšiť mieru aktívneho učenia sa žiakov aspoň o 20 % oproti súčasnému stavu.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

- 1.1 Spracovať metodiku aktívneho učenia sa žiakov na podmienky školy (... ako žiakov naučiť aktívne sa učiť).

Úlohy:

- Prieskumom zistiť názory učiteľov na problematiku aktívneho učenia sa.
- Vytvoriť pracovnú skupinu na prípravu metodiky.
- Spracovať metodický rámec.
- Vytvoriť databázu inovatívnych metód aktívneho učenia sa.
- Pilotne overiť nové postupy.
- Podporovať inovácie spôsobu vyučovania.
- Realizovať medzipredmetovú integráciu.

2. Do roku 2013 znížiť percento neprosievajúcich žiakov aspoň o 5 % oproti roku 2010.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

- 2.1 Vypracovať kritéria na hodnotenie jednotlivých vyučovacích predmetov.
- 2.2 Formou konzultačných hodín venovať pozornosť slabo prosievajúcim žiakom.

3. Do roku 2013 znížiť percento výchovných opatrení aspoň o 5 % oproti roku 2010.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

- 3.1 Zabezpečiť pravidelnú spoluprácu školy s pedagogicko-psychologickou poradňou zameranú na oblasť prevencie.
- 3.2 Realizovať návštevy v rodinách prostredníctvom triednych učiteľov a hľadať spôsoby eliminácie problémového správania sa žiakov.

4. Do roku 2013 zabezpečiť u 75 % učiteľov získanie zručností v oblasti projektovania vyučovania zameraného na aktívne učenie sa žiakov.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

- 4.1 Vypracovať plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.
- 4.2 Vypracovať individuálny rozvojový plán učiteľa na školský rok.

Strategické ciele školy zamerané na oblasť personálnu:

1. Do roku 2013 zabezpečiť aspoň 80 % kvalifikovanosť učiteľov v predmete informatika.
2. Do roku 2013 zabezpečiť 100 % kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov.

Strategické ciele školy zamerané na oblasť materiálno-technického zabezpečenia:

1. Do roku 2015 znížiť prevádzkové náklady na teplo o 30 % oproti roku 2011.

Špecifické ciele:

- 1.1 Do roku 2012 zabezpečiť výmenu okien.
- 1.2 Do roku 2013 zabezpečiť obnovu fasády školy.
2. Do roku 2013 zabezpečiť rekonštrukciu areálu školy a vytvoriť školské ihrisko.
3. Do roku 2013 vytvoriť jazykové laboratórium.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HANZELKOVÁ, A. et al. *Strategický marketing*. Praha : Nakl. C. H. Beck, 2009. ISBN 978-80-7400-120-8
- KORÁB, V. et al. *Podnikateľský plán*. Brno. Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1605-0
- QUINN, J. B., MINTZBERG, H., JAMES, R. M. *The strategy process*. 2. vyd. Harlow : Prentice Hall Europe, 1998.
- PAPULA, J. *Strategický manažment*. Bratislava : Elita, 1993. 160 s. ISBN 80-85323-41-9
- SAKÁL, P. et al.: *Strategický manažment v praxi manažéra*. Bratislava : STU, 2007. ISBN 978-80-89291-04-5
- SAKÁL, P., PODSKLAN, A. *Strategický manažment*. Bratislava : STU, 2004. ISBN 80-227-2153-0
- KOŽUCHOVÁ, D., KRJAKOVÁ,, DŽUGANOVÁ, D.: *Zmeny v knižniciach a nevyhnutnosť riadenia zmien: príručka kurzu dištančného vzdelávania*. Košice: Technická univerzita, 2000. Dostupné na: <http://www.ainova.sk/metodika-strategickeho-planovania>.
- BLAŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II*. Dostupné na : <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low &menu=1310>.
www.zsmltu.cz

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV NA SLOVENSKU A JEHO KRITICKÉ MIESTA

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2012, č. 5, s. 24-30.

Anotácia: Príspevok popisuje súčasnú situáciu v profesijnom rozvoji učiteľov na Slovensku. Prezentuje komponenty systému podpory profesijného rozvoja (motiváciu, sústavu poskytovateľov, model financovania, vzdelávacie potreby a programy, profesijné kompetencie a štandardy, procesy učenia sa), ktoré sú potrebné na jeho optimálne fungovanie.

Kľúčové slová: učitelia, profesijný rozvoj, kontinuálne vzdelávanie, profesijná kariéra, profesijné kompetencie a štandardy.

1. Východiská súčasného stavu

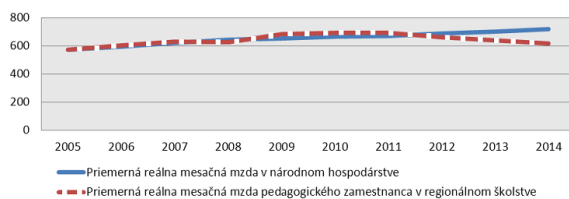
Učitelia sú dnes, nielen na Slovensku, vystavení náročnejším požiadavkám na výkon profesie v porovnaní s obdobím, keď študovali, vstupovali do profesie. Spoločnou črtou je očakávanie vysokej miery samostatnosti, zodpovednosti, individualizácie výučby, ktoré sú spôsobené decentralizáciou a posilňovaním autonómnosti školy a práce učiteľov. Sprievodná kríza učiteľstva sa spája s otázkou ako urobiť profesiu atraktívnou, ako zabezpečiť jej

profesionalizáciu (Kasáčová, B. et al., 2006). Výskumy naznačujú tri faktory umožňujúce zmenu: akademické spôsobilosti získané pregraduálnym štúdiom, profesijný rozvoj počas celoživotnej profesijnej dráhy a posilnenie kompetencie systematickej sebareflexie (Európska komisia, 2011). Schválenie zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (2009) predstavuje zložitú úpravu výkonu učiteľskej profesie, ktorá ovplyvní hlavný cieľ – priniesť vyššiu kvalitu do práce učiteľov a vytvoriť primerané

podmienky a motiváciu na ich profesijný rozvoj. Porozumieť teórii i praxi profesijného rozvoja učiteľov vyžaduje ujasniť si terminologické východiská. Najvšeobecnejším pojmom je **profesijný rozvoj – označujúci permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov** (Pavlov, I., 2002). Cieľom systému profesijného rozvoja učiteľov je vytvorenie optimálnych podmienok na rozvoj profesijných kompetencií ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality pedagogickej práce. Prijatý zákon obsahuje systémové predpoklady a piliere modelu profesijného rozvoja. K pozitívam prijatého zákona patrí, že je motivačný, tzn. že rozhodnutie vzdelávať sa vo formálnom systéme závisí výhradne na učiteľoch, nie je povinné (okrem adaptačného a funkčného vzdelávania) ani sankčné. Systém vzdelávania vytvára podmienky na gradáciu profesijných kompetencií prostredníctvom kariérnych stupňov pre všetky kategórie pedagogických zamestnancov (bez diskriminácie), ale má aj svoje nedostatky. Prvé skúsenosti z realizácie zákonných ustanovení viedli na Slovensku nielen k novele zákona, ale aj k diskusi o podstate, princípoch, potrebách a organizačných aspektoch podpory profesijného rozvoja učiteľov. **V ďalšej časti načrtujeme kriticky niektoré okruhy tém, ktoré sú predmetom diskusií na Slovensku.**

2. Motivácia pre profesijný rozvoj

Na Slovensku zákon priniesol príležitosť na systémovú diferenciaciu a gradáciu v kariérnom, ale aj platovom postupe učiteľov. Už pri prijímaní zákona bol zjavný nedostatok finančných zdrojov, aby nový model predstavoval výrazný motivačný prvok pre učiteľov. Platy učiteľov sú na Slovensku dlhodobo najnižšie v EÚ i OECD a v rámci republiky sa pohybujú na hranici priemernej reálnej mesačnej mzdy v národnom hospodárstve.



Obr. 1 Vývoj pomeru priemernej reálnej mesačnej mzdy v NH a pedagogického zamestnanca v regionálnom školstve za roky 2005 až 2014. Zdroj: IFP a MŠVVaŠ SR prostredníctvom prepočtu spotrebiteľských cien k roku 2005 cez INEKO inflačnú kalkulačku.

Model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku (veľkoryso dotovanú projektmi ESF), pretože učiteľia kompenzujú nízke platy „naháňaním kreditov“ a následne získaním istého kreditového príplatku a zvýšenia svojho príjmu (čo máte za sedem kreditov?!). Možnosť získať 12 % zvýšenie platu sa stala hybnou silou záujmu (aj petície proti kreditovému systému), na ktorý sústava vzdelávacích zariadení ani ponuka programov nebola včas pripravená. Školy spochybňujú osvedčenia získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozví-

jajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Nový systém neumožnil uznať dovtedajšie preukázateľné výsledky učiteľov vo vzdelávaní v novom prostredí a diskriminoval tých, ktorí sa v minulosti profesijne rozvíjali najviac (stálo za to nevzdelávať sa!). V roku 2010 poberalo kreditový príplatok 666 učiteľov, ale v roku 2011 už bolo prostredníctvom kreditového príplatku vyplatených 3 371 920 €. Chýba zmysluplná vzdelávacía ponuka aj pre málopočetné kategórie učiteľov, majstrov a proces akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania je málo flexibilný a zdĺhavý. Liberalizácia trhu so vzdelávaním učiteľov je lákavá najmä pre tých, ktorí nemajú žiadnu učiteľskú skúsenosť so zmenou vo vzdelávaní, ale majú vysokú cenu. Nový priestor využili privátne vzdelávacie subjekty s drahou ponukou pochybnéj kvality. Je nemožné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov. Zvýšenie platov z dôvodu kariérneho postupu (atestácie) alebo kreditov (kreditového príplatku) obmedzilo možnosť riaditeľov využívať motivačnú časť hodnotenia učiteľov – osobný príplatok (keďže zdrojov viac nie je). Kritika tohto kupčenia a bezúčelného naháňania sa za kreditmi je oprávnená. Systém vyžaduje optimálne nastavenie, ktoré bude podporovať aj iné podoby motivácie. Prevažujúci intencionálny model je spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried učiteľov, ktorí si vyberajú z ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po ich úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém) získavajú vyšší kariérny, funkčný postup a zvýšenie platu. Prednosťou je flexibilita pri implementácii závažných zmien v školskom systéme, nedostatkom je centralistické riadenie a riziko uniformity foriem a metód vzdelávania potláčajúce tvorivý potenciál učiteľov. Smerovanie k autoregulačnému modelu založenému na predpoklade, že každý učiteľ má takú mieru vnútornej motivácie, že je schopný sám kompetentne rozhodovať o svojich vzdelávacích potrebách a cestách ich uspokojenia, naráža na demotivované, rezignované učiteľstvo a týka sa len menšieho počtu vysoko a trvalo motivovaných učiteľov. Významný faktor motivácie pre sebarozvoj je veková skladba slovenských učiteľov, ktorá kopíruje európske trendy.

3. Podpora profesijného rozvoja

Podporu systému profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku podľa zákona vytvára **sústava poskytovateľov** (rezortné zariadenia, vysoké školy, právnické osoby oprávnené na vzdelávacie služby, cirkvi a školy). Ani po troch rokoch účinnosti zákona nemáme relevantné informácie o štruktúre, kvantite ani kvalite poskytovaných služieb. Neexistujú nástroje rezortu na spätnú väzbu o efektívnosti vynakladaných verejných zdrojov (resp. zdrojov ESF). Stretávame sa s prístupom akademickým (teoreticko-vedecká orientácia kontinuálneho vzdelávania najmä na vysokých školách), pragmaticko-metodickým (neuniverzitným, prakticko-metodické vzdelávanie na rezortných pracoviskách). Optimálny sa javí kombinovaný prístup (vedecko-výskumné a metodické funkcie), ktorý predstavuje funkčné spojenie pedeutologického výskumu a jeho transfer do pedagogickej praxe.

Pre financovanie sústavy kontinuálneho vzdelávania nemajú krajiny EÚ vytvorený osobitný model. Iniciatívu pri financovaní si zväčša ponecháva ústredná školská správa na priority štátnej vzdelávacej politiky prostredníctvom centrálne riadených inštitúcií, vysokých škôl, miestnej samosprávy a podpory iniciatív v jej pôsobnosti. Štruktúru výdavkov tvoria výdavky na organizáciu a realizáciu vzdelávacích aktivít, výdavky na zabezpečenie účasti (cestovné, diéty, náhrada – suplovanie výučby, účastnícke poplatky a pod.), výdavky na uspokojenie zákonných nárokov učiteľov spojených s platovým postupom (napr. po atestácii), inou formou ocenenia kvality ich práce. Na Slovensku pretrvávajú netransparentnosť financovania v poskytovaní vzdelávacích služieb. Dotácie z verejných zdrojov sú smerované rezortnému poskytovateľovi Metodicko-pedagogickému centru, čiastočne cez normatív školám, ale nie ich objednávateľom – učiteľom. Tým nie je možné zistiť skutočný záujem o služby, posilňovať konkurenciu, znižovať náklady a ani zvyšovať tlak na kvalitnejšie poskytovanie služieb. Preto je nevyhnutné preniesť priame aj nepriame dotácie na zákazníkov – školy. Model financovania môže zahŕňať rôzne prístupy: prenos priamych štátnych dotácií inštitúciám, ktoré realizujú kontinuálne vzdelávanie, prenos financií na vybrané akreditované programy stanovené ministerstvom v súlade s cieľmi štátnej vzdelávacej politiky (charakteristické pre centralistické sústavy), alebo ako účelové finančné dotácie v rámci rozpočtu pre jednotlivé školy (výška vzhľadom na počet žiakov alebo učiteľov) na vzdelávacie aktivity. Rozhodnutie o voľbe poskytovateľa vzdelávacej služby je na riaditeľovi školy (charakteristické pre sústavy s konkurenčno-trhovým systémom). Na vzdelávanie učiteľov môže prispievať miestna samospráva, ale aj škola, učiteľ (v tomto prípade sa uplatňuje model neredukujúci ich mzdu, ale kompenzujúci ich výdavky na vzdelávanie napríklad predĺženou dovolenkou, študijným voľnom, inými úľavami a výhodami). Diskutovanou otázkou je, ktoré druhy kontinuálneho vzdelávania majú byť spolplatňované školami (učiteľmi). Zastávame názor, že bezplatné by mali byť tie aktivity, ktoré štátna správa vyžaduje ako súčasť implementácie kurikulárnych zmien alebo pri zásadných štrukturálnych reformách školstva. Učiteľ ako verejný zamestnanec vykonávajúci verejnú službu vo verejnom záujme by mal mať prístup k týmto aktivitám bez finančného obmedzenia. Úhradu nákladov (v úplnej alebo čiastočnej výške) za kontinuálne vzdelávanie považujeme za účelnú vtedy, ak ide o súčasť prípravy učiteľa na výkon špecializovanej funkcie, rozšírenie odbornej spôsobilosti, prípadne jej zvýšenie (napr. atestáciou), čím učiteľ dosiahne aj nárokovateľné finančné zvýhodnenie (platový postup).

4. Kvalita práce učiteľov a učebné výsledky žiakov
Zmeny v systémoch profesijnej podpory učiteľov v krajinách EÚ predstavujú veľmi turbulentné prostredie, ktoré sa vyznačuje neustálymi zmenami a úsilím nájsť optimálny model, ktorý bude efektívne podporovať kvalitu práce učiteľov. Deje sa tak v presvedčení, že kvalita práce učiteľa je rozhodujúcim faktorom úspešnosti žiakov triedy, školy a celých školských sústav. Prijatím profesijného zákona nastala situácia, keď hlbšie analyzujeme jeho do-

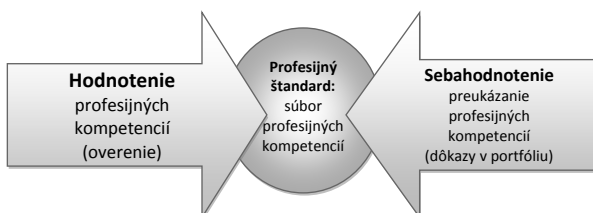
pady na procesy vzdelávania a chápeme, že žiaden zákon neprinesie automaticky očakávané zlepšenie, najmä výsledkov práce učiteľov v triedach. Napriek tomu, že považujeme prínos z profesijného rozvoja učiteľov ku kvalite výsledkov školstva za samozrejmu, neexistujú o tom priame dôkazy. Zväčša súhlasíme s tým, že ak profesijný rozvoj neprináša zlepšenie učebných výsledkov žiakov, vzdelávanie učiteľov (vyčlenené zdroje) je neefektívne. Paradoxne mnohé výskumy poukazujú na to, že aj keď sú učitelia považovaní za zodpovedných za učebné výsledky svojich žiakov, má na tom svoj oveľa významnejší podiel súbor mimoškolských faktorov (J. MacBeath). Na Slovensku chýbajú štúdie, diskusia, ale aj nástroje umožňujúce tento paradox hlbšie preskúmať a vyhodnotiť.

5. Vzdelávacie potreby učiteľov

Vzdelávanie môže byť efektívne za predpokladu, ak sú známe vzdelávacie potreby (školy, metodických orgánov i jednotlivcov). Najvýznamnejšie sú potreby školy, ktorej sú „podriadené“ potreby skupín a jednotlivcov realizujúcich jej zámery. Avšak škola nie je niečo „nad“ ich potrebami, pretože práve tímy a jednotlivci vytvárajú ich obsah. To znamená, že len v symbióze potrieb školy a jednotlivcov vidíme ich potenciálny rozvoj. Školy a učitelia môžu mať často veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj, kladú si otázky: *Čo potrebujú učitelia, aby bola ich škola úspešná, aby oni boli úspešnými učiteľmi? Aké kompetencie si chcú osvojiť (čo chcú vedieť, poznať, urobiť, akými byť, aby uspokojili svoje vzdelávacie potreby)? Vedia riaditeľia, učitelia identifikovať svoje vzdelávacie potreby? Ktoré zo vzdelávacích potrieb sú primárne a ktoré sekundárne (aktuálne, perspektívne, reálne)? Kto by mal určovať, ako budú uspokojené?* Vzdelávacia potreba je učiteľom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa napríklad strategické potreby školy ako inštitúcie musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učitelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorne podmienky a požiadavky vplyvajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Práve analýza vzdelávacích potrieb všetkých kategórií, podkategórií, špecializácií a pozícií v učiteľstve má byť použitá pri tvorbe profesijných štandardov a slúžiť ako východisko i kritérium pre tvorbu širokého spektra vzdelávacích programov. Možnosť tvorby programov rôznych druhov poskytovaného vzdelávania, prezenčných, dištančných i kombinovaných foriem vytvára dostatočný priestor. Celý systém musí byť veľmi flexibilný, aby dokázal pružne reagovať na vznikajúce potreby a pritom bol zárukou kvality.

6. Profesionálne kompetencie a profesionálne štandardy

Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesionálny rozvoj je nemožný bez prijatého konsenzu o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o model profesionálnych kompetencií formulovaných v podobe profesionálneho štandardu, ktorý svojou gradáčnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Gradácia profesionálnych kompetencií učiteľov nadväzuje na systém ich prípravného vzdelávania so sebou prináša tvorbu profesionálneho štandardu, ktorý sa ako nový prvok postupne presadzuje v slovenskej pedagogickej terminológii, ale aj pedagogickej praxi. Vznik profesionálnych štandardov je vyústením práce odborníkov, ktorí vypracovali návrh modelu rozvoja profesionálnych kompetencií (Pavlov, I., 2009). Súbor profesionálnych kompetencií predstavuje aj výstupné požiadavky na adepta atestácie, ktoré by mal náležite preukázať. Práve otázku preukázania osvojených profesionálnych kompetencií učiteľov je dnes potrebné koncepcie riešiť. V súčasnosti je model preukázania kompetencií záverečnou prácou prekonaný. V súlade s trendmi v profesionálnom rozvoji bude nevyhnutné spracovať nové metódy dokazujúce dosiahnutie kompetencií (portfóliá obsahujúce napr. tematické plány výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hodnotenia výučby od iných subjektov, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné). Procesy hodnotenia (overenia) osvojených (preukázaných) profesionálnych kompetencií predstavujú odborne a metodicky náročné postupy, na ktoré v súčasnosti nie sme pripravení.



Obr. 2 Preukázanie a hodnotenie splnenia profesionálneho štandardu

7. Formálne, neformálne, informálne aktivity v rozvoji profesionálnych kompetencií

Profesionálny rozvoj učiteľov má v koncepte celoživotného učenia neinštitucionálnu, neformálnu dimenziu – **sebavzdelávanie** a dimenziu formálnu – **kontinuálne vzdelávanie**.



Obr. 3 Vzťahy v systéme celoživotného vzdelávania v učiteľskej profesii

Profesionálny rozvoj učiteľov sa uskutočňuje v mnohých vzdelávacích aktivitách, ktoré ho sprevádzajú a sú jeho výsledkom. Je príznačné, že najprv je legislatívne upravené (organizované) prostredie formálneho vzdelávania ako priestor podliehajúci pravidlám (účasti, druhov, foriem, atestácie, gradácia kariérnych stupňov, systém kreditov, štandardizácie kompetencií a pod.). Tieto postupy sú založené na pozitivistickom poňatí profesionálneho rozvoja cez diagnostikovanie problémov, potrieb, preskripciu zmien a následné porovnanie výkonov s normatívnymi cieľmi. Avšak tento priestor podľa názorov mnohých výskumníkov, ale najmä učiteľov nestačí pokryť ich potreby. Nemôžeme stotožňovať profesionálny rozvoj (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) a kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie týchto kvalít profesie na štyroch stupňoch. Dôsledkom nasýtenej „ponuky pre ponuku“ vyvolanú potrebou čerpať najmä zdroje ESF je „únava zo vzdelávania“. Výskumy uvádzajú, že len 10 % zmien v profesionálnom výkone učiteľov je výsledkom formálnych vzdelávacích aktivít. Oveľa významnejší je priestor, ktorý nie je možné organizovať, predpísať, nariadiť a tento vyplýva z fenomenologickej paradigmy v profesionálnom rozvoji založenej na individualizovanom, osobnostnom poňatí ako permanentná podpora učiteľom priamo pri výkone ich práce (oblasť informálneho a neformálneho vzdelávania). Práve tento priestor má zásadný význam pre praktickú, skúsenostne orientovanú učebnú činnosť učiteľov. Slovensko rieši „formálny priestor“ vo vzdelávaní učiteľov, ale zanedbáva iné vážne oblasti podpory ich rozvoja. Tie pritom nie je možné z podstaty ich obsahu a procesov nadiktovať, ale je možné vytvoriť podmienky, v ktorých sa budú rozvíjať. Práve otázka, ako v rezorte nastaviť podmienky a podporu na uvoľnenie tvorivých aktivít učiteľov a ich sebarozvoj, je dnes kľúčová pre rozvoj škôl. Profesionálny rozvoj je dnes zväčša orientovaný na rozvoj profesionálnych kompetencií – viazaných na nové ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky výučby, aby zodpovedali potrebám transformácie, škôl, uplatniteľnosti (zamestnateľnosti) žiakov v praxi. Vlastný profesionálny rozvoj má aj funkciu profesionalizačnú v zmysle etiky profesie ako porozumenie spoločenským (politickým) požiadavkám a porozumeniu sebe, učiteľovaniu. Kompetencie osvojované učiteľmi majú pre nich význam, ak sú prostriedkom na riešenie problémov vznikajúcich v práci – edukácii. Čím viac je učenie sa späté s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesionálneho rozvoja učiteľa. Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá rozhodujúcu úlohu v jeho profesionálnom rozvoji a predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesionálnych kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Zovšeobecnené poznatky a kompetencie vytrhnuté z kontextu pedagogickej situácie nemôžu dosiahnuť tú efektívnosť ako učenie sa prostredníctvom skúseností. Učenie je potrebné budovať na princípe, že človek sa učí neustále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce (school-based education – vzdelávanie založené na praxi školy), jej reflexii (individuálnej,

kolegiálnej) spravidla za odbornej pomoci zvonku. Efektívny osobnostný a profesijný rozvoj nastáva, ak je učiteľ jeho aktívnym účastníkom a participuje (v tíme) na jeho projektovaní, realizácii a hodnotení. Spolupracujúci učitelia a ich potenciál sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i sebazvedlávacích aktivít. Učiteľova

skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie vlastnej osobnosti, jej hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci. Ak má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, jej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v individuálnej profesijnej štruktúre učiteľa ako jedinečnej osobnosti. (Pavlov, I. 2010).

Abstract: *This article describes the current situation of the professional development of teachers in the Slovak Republic. It presents elements of the support system of the professional development (motivation, providers, methods of financing, training needs and programs, professional competencies and standards, methods and forms of studying), which are necessary for optimal functioning of the professional development of teachers.*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-382-4
- EURÓPSKA KOMISIA. 2006. *Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe*. Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org>
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-89055-69-9
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme. 2007. Dostupné na internete: www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/0C16E62FCEADAE3CC12572C1002C6FAF?OpenDocument.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií : didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5
- MacBEATH, J. 2012. *Future of teaching profession*. University of Cambridge. LEADERSHIP for LEARNING. The Cambridge Network. ISBN 978-92-95089-93-8. Dostupné na http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_Study_on_the_Future_of_Teaching_Profession.pdf.
- Oznámenie Komisie Európskych spoločenstiev Rade a Európskemu parlamentu. 2007. Zlepšovanie kvality vzdelávania učiteľov. Brusel 3.8.2007, KOM (2007) 392. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=sk&DosId=196058.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7
- PAVLOV, I. 2009. *Profesijné štandardy majú zelenú....* In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, roč. 18, č. 4., s. 20-21.
- PAVLOV, I. 2010. *Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov?* In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, roč. 58, č. 4/5, 25.1.2010, s. 4-5.
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. et al. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-589-8
- Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov* 2009, čiastka 113, č. 317, s. 2334 – 2361.

Summary: *This article describes the current situation of the professional development of teachers in the Slovak Republic. It presents elements of the support system of the professional development (motivation, providers, methods of financing, training needs and programs, professional competencies and standards, methods and forms of studying), which are necessary for optimal functioning of the professional development of teachers.*

PREVENIA KYBERŠIKANY V MEDIÁLNEJ VÝCHOVE

Gabriela Zábušková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Banská Bystrica

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2013, č. 4/5, s. 21-24.

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá v niekoľkých líniách menej často prezentovanými témami mediálnej výchovy v školách a školských zariadeniach. Prvá línia zvyrazňuje kategóriu nové médiá, dáva ich do súvislosti s medializáciou, s deťmi a dospelými mládežou. Druhá línia približuje výsledky výskumov realizovaných v celoslovenskom kontexte ich využiteľnosťou v edukačnej praxi. Tretia línia odkrýva súčasnú edukačnú výzvu mediálnej výchovy kyberšikanovanie a ponúka návrh všeobecných tém prevencie kyberšikany v mediálnej výchove.*

Kľúčové slová: *nové médiá, internet, medializácia, kyberšikana, prevencia kyberšikanovania*

Edukačnou výzvou mediálnej výchovy sa stáva internetová komunikácia a internetová kultúra a negatívna zvláštnosť virtuálnej komunikácie, akou je kyberšikana. Z pohľadu mediálnej výchovy ide ešte o násobnú výzvu, keďže generácia, ktorá je hlavnou cieľovou skupinou mediálno-výchovných projektov, je internetovou generáciou – on-line generáciou. Platí tu navyše jeden zvláštny kultúrny unikát: počítačové technológie a internet sú pravdepodobne historicky prvé závažné výdobytky ľudstva, v ktorých je často krát dieťa kompetentnejšie než dospelý. Pre

výchovu a celkovú socializáciu a kulturalizáciu dieťaťa to môže mať zásadné dôsledky. (Brestovanský, 2010, s. 75).

Význam a opodstatnenosť mediálnej výchovy rastie priamo úmerne s neustálym vývojom komunikačných technológií, s možnosťami ich využitia a prístupu k nim, ale aj s rôznorodosťou a množstvom ponúkaných mediálnych obsahov. Atribútmi, ktoré sú v súvislosti s médiami a mediálnou výchovou v poslednom desaťročí stredobodom pozornosti odborníkov a medzinárodných inštitúcií, sú zručnosti, zod-

povedný, kreatívny a kritický prístup, selekcia a jej kritériá, vplyv a účinky.

Internetová generácia, on-line generácia v kontexte nových médií

Masová komunikácia súvisí s rozvojom technických možností prenosu informácií. V historickom kontexte ide o rozvoj kníhtlače, vysielanie elektromagnetických vln a v súčasnej dobe o prenos digitalizovaných dát telekomunikačnými počítačovými sieťami. Zmeny vyvolané digitalizáciou sú také nápadné, že ich vnímame ako rozdiel medzi dvoma svetmi – starým a novým. Médiá, ktoré vznikli po nástupe digitalizácie, označujeme ako „nové médiá“ (Mičenka, Jiráček, 2007, s.18). *Nové médium nie je dodatkom k starému médium, ale nenechá ho v pokoji. Dokiaľ nové médium nenájde nový tvar a novú pozíciu pre staré médium, neprestane ho utláčať. (Marshall McLuhan)*

Kategorizácia médií zaraďuje k novým médiám elektronické médiá, multimédiá a od polovice 90. rokov 20. storočia zaznamenávame prudký rozvoj mobilných telefónov. Za elektronické informačné médium číslo jedna je považovaný internet, ktorý ponúka viacero služieb: WWW, elektronická pošta, chat. Z komunikačného hľadiska je internet médium, ktoré umožňuje zhromažďovanie a prenos informácií – posolstiev vo forme textu, zvuku a obrazu jedným smerom – od portálu k užívateľovi, označujeme ho ako jednosmerná komunikácia. Od roku 2004 zaznamenávame definovanie Webu 2.0, teda internetu, ktorý istým spôsobom zrovnoprávňuje všetkých užívateľov internetu nielen v súvislosti so získavaním a používaním informácií, ale umožňuje informácie aj vkladať. Obyčajní užívatelia sa aktívne podieľajú na tvorbe obsahov internetových stránok, komunikácia sa tak stáva obojsmernou: od portálu k užívateľovi, ale aj od užívateľa k portálu, napr. blog – weblog, internetový denník, sociálna sieť – Facebook, My Space, Poceck, wiki – verejná on-line encyklopédia, on-line telefonovanie synchronizované s on-line prenosom obrazu z webovej kamery, vkladanie komentárov, diskusné fóra. (Garberová, Smoláková, 2010, s. 19-20). Výskumná agentúra AKO pre spoločnosť Microsoft Slovakia v roku 2010 realizovala výskum na vzorke 308 žiakov druhého stupňa základných škôl o používaní internetu. Podľa uvedeného výskumu najčastejšími činnosťami žiakov sú: 100 % žiakov používa internet, 94,8 % žiakov chat na web stránkach, 89,6 % žiakov vyhľadávajú informácií, 88,3 % žiakov hľadajú on-line hier, 86,0 % žiakov sťahovanie hudby, 81,2 % žiakov chatovanie cez programy. Z pohľadu otázky opatrnosti zverejňovania osobných údajov na internete výsledky uvedeného výskumu uvádzajú: 61,0 % žiakov – zverejnilo na internete fotografiu, ktorú by neukázali rodičom, 50,0 % žiakov – zverejnili na internete svoju adresu, telefónne číslo, e-mailovú adresu, 44,2 % žiakov – zverejnenie svojich údajov alebo fotografií na internete nepovažuje za rizikové, 24,0 % žiakov – si myslí, že vie ako zabrániť zneužitiu informácií o sebe na internete.

O vplyve médií existuje množstvo výskumov. Médiá nefungujú ako samostatný izolovaný systém. Existujú v kontexte každodennosti, preto je náročné vyvodiť závery týkajúce sa vplyvov, obsahov a dopadov

pôsobenia médií. Médiá sa stali súčasťou všetkých zložiek a úrovní nášho života.

Medializácia

Fenomén medializácie je spojený s rozšírením médií a ich vplyvom na spoločnosť. Jiráček (2007 in Brestovanský, 2010, s. 13) popisuje medializáciu ako skutočnosť, že život jednotlivca, skupín a celej spoločnosti je popretkávaný médiami – periodickými, masovými, telematickými a sieťovými. Médiá sa stávajú rozhodujúcou inštitúciou socializácie a identifikácie s kultúrou spoločnosti, inštitúciou, ktorá dokáže zatieniť školu aj rodinu.

W. Schulz (in Jiráček, 2007, s. 6-11) charakterizuje medializáciu týmito vlastnosťami:

- extenzia – médiá rozširujú limity ľudskej komunikácie v priestore, čase a spôsobe vyjadrenia,
- substitúcia – médiá čiastočne, alebo úplne, nahrádzajú niektoré sociálne aktivity, napr.: chat namiesto rozhovoru,
- amalgamizácia – médiá nielen opisujú a približujú kultúru, ale samy ňou sú,
- akomodácia – samotná existencia médií indikuje sociálnu zmenu, napr. zmena pravidiel volejbalu tak, aby bol mediálne atraktívnejší pre televízne vysielanie, samotné médiá sú samostatnou ekonomickou oblasťou.

Na medializačné trendy upozorňujú aj dokumenty Rady Európy (Odporúčanie Rady Európy č. 1466 – Mediálna výchova, 2000). Nové médiá ponúkajú nespočetné zdroje informácií a bezprecedentným spôsobom umožňujú vytvárať komukoľvek správy vo verejnom priestore, orientácia v obrovskej mase informácií je čoraz zložitejšia, problémy vyplývajú nielen z tejto masy informácií, ale aj z charakteru komunikácie, mediálna realita nie je skutočná realita – vo svete dominovanom mediálnou kultúrou sa hranice stávajú faktom a fikcia sa často stáva rozmazaná – virtuálna realita.

Na jednej strane majú deti väčšiu skúsenosť s mediálnou komunikáciou ako ich rodičia a učitelia, vedia ovládať svet telematických a elektronických technológií, internet nevnímajú len ako prostriedok získavania informácií a učenia, ale ako svoj svet – virtuálny svet – virtuálnu realitu. Na druhej strane ich poznávacie schopnosti a schopnosť robiť rozhodnutia na základe hodnôt ešte nie sú celkom vyvinuté (Brestovanský, 2010, s. 13). Dekódovať existujúce a tvoriť nové mediálne obsahy ako aj bezpečne sa pohybovať v prostredí internetu a internetovej komunikácie, sú prijatými úlohami mediálnej výchovy. Veľká expanzia elektronických médií a internetu v oblasti využívania voľného času, získavania informácií a komunikácie vyvolávajú aj nové obavy (Brestovanský, 2010, s. 14). Záplava informácií bez ohľadu na ich využitie, uniformizácia spôsobená dominanciou jedného jazyka a jednej kultúry v nových médiách, rastúca komercializácia, nové formy sociálneho vylúčenia pre tých, ktorí nedokážu komunikovať prostredníctvom médií, alebo nie sú schopní kriticky posudzovať ich obsah. Mali by sme si uvedomiť, že médiá sa stali prepojením medzi našimi osobnými skúsenosťami, súkromným životom a životom celej spoločnosti – verejným životom.

Kyberšikana – cyberbullying, elektronické šikovanie, on-line šikovanie

Každá nová technológia skrýva paradox, môže ľudský život obohatiť a môže ho tiež premeniť na peкло. (Vanessa Roger)

Odvrátenou stranou rozširovania nových médií na školách je presunutie šikovania do virtuálneho prostredia. Všade prítomnosť internetu ako komunikačného média obohacuje šikovanie o jeho technologickú podobu – kyberšikovanie. (J. Tomková, 2010). Šikovanie chápeme ako kategóriu agresívneho správania. Rovnakú podstatu ako nepriame, psychické šikovanie má kyberšikana. Kyberšikana je opakované, zámerné psychické násilie, vrátane symbolickej agresie. Kyberšikanu definujeme ako druh on-line násilia, ktorého cieľom je niekomu ublížiť alebo ho zosmiešniť pomocou použitia komunikačných technológií, predovšetkým internetu a mobilu. Je to nepriateľské, úmyselné, opakujúce sa správanie. Jednotlivec, alebo skupina útočníkov ubližuje takým spôsobom, že obeť sa nemôže účinne brániť (Vagnerová, 2011). Školská prax ukazuje, že už nie je možné riešiť iba tzv. „pravidlá bezpečného používania internetu“, ktorými sa obvykle zaoberajú vyučujúci IKT, ale ako komplexný problém internetovej – mediálnej komunikácie. Kyberšikanou sa musia školy zaoberať rovnako ako sa zaoberajú šikovaním ako javom pedagogickým, právnym a psychologickým. Školská kyberšikana býva sprevádzaná tým, čo sa deje v triede, je to len iný prejav šikovania, môže sa prenášať aj do rozdelenia rolí v skupine žiakov. Deti a ani dospelí si neuvedomujú, že tým ako zaobchádzajú s modernými komunikačnými prostriedkami, môžu dať priestor pre kyberšikanu. V roku 2010 bol realizovaný Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie výskum „Dospievajúci v prostredí internetu“. Realizátorkou výskumu bola PhDr. Jarmila Tomková. Výskumnú vzorku tvorilo 303 žiakov, 162 dievčat a 141 chlapcov základných škôl a osemročných gymnázií v priemernom veku 14,25 rokov. Vo výskume bol použitý autorský dotazník. Dotazník pozostával zo 48 dotazníkových položiek zisťujúcich skúsenosti žiakov s internetom. Zaujímavé sú zistenia výskumu v položke „S ktorými nepríjemnými zážitkami si sa ty osobne stretol/stretla na internete?“. Nadávanie, vysmievanie 49,8 %, ohováranie cez internet, nepravdivé informácie o tebe 42,6 %, sexuálne narážky a komentáre 30,0 %, vynucovanie si, aby si poslal svoju fotografiu alebo video 26,4 %, sexuálne obťažovanie – posielanie e-mailov, fotografií, videí 21,5 %, pri surfovaní si sa nechtiac preklikal na stránku zobrazujúcu ...20,8 %, vyhrážanie, vydieranie 16,8 %, stretnutie s človekom z internetu, kto bol niekto iný, než za koho sa vydával 16,2 %, zneužívanie fotografií, videí 15,5 %, pornografia, o ktorú si nemal záujem 15,2 %, nepríjemné alebo násilné fotografie alebo videá, o ktoré si nemal záujem 14,2 %, ponuky na kúpu drog 7,9 %, on-line šikovanie 5,9 %. Za závažnú je možné považovať skutočnosť, že niektorí mladí ľudia nechápajú, že to čo robia môže nejakým spôsobom ublížovať druhým ľuďom, nemyslia na dôsledky svojho konania, ba často sa pohybujú v poli vtípu – „srandy“. Školská prax potvrdzuje, že hoci žiaci hovoria a odsudzujú kyberšikanu ako nepríjemný zážitok,

sami priznávajú, že obdobné veci robia druhým. Čo teda chráni agresora a čo mu umožňuje považovať kyberšikovanie za neškodný druh zábavy? Kyberšikovanie nemá časové a priestorové obmedzenie, jeho šírenie je nekontrolovateľné, rýchlo sa šíri k veľkému publiku, páchatelia môžu zostať v anonymite, anonymita a použité technológie umožňujú páchatelom zaútočiť na niekoho, na koho by si v reálnom svete kvôli jeho pozícii a autorite netrúfli, používajú psychické prostriedky ako ubližovanie a manipulácia, zlepšujú si postavenie v rovesníckej skupine – zapáčia sa, sú zaujímaví, pomsta iným (Gregusová, 2011, s.17).

Psychické ublíženie býva v prípade kyberšikany dlhodobé, obeť si často s takýmto útokmi nevedia rady a hanbia sa za ne. Aké môžu byť následky kyberšikovania? Zanedbávanie školských povinností, zlyhávanie v škole, vyhýbanie sa škole, zdravotné ťažkosti spôsobené psychickými príčinami – bolesti brucha, poruchy spánku, pocity hanby, trápnoti, poníženia, smútku, depresie, úzkosti, neustály strach a pocit ohrozenia, pocit vlastného zlyhania, pokles sebavedomia, dôvery v ľudí, bezvýchodiskovosť a beznádej, násilie voči iným, pomsta, sebapoškodzovanie až samovražda. Internet je našim každodenným spoločníkom, ba až priateľom a stále nás prekvapuje poznaním, že je aj nebezpečný. Nebezpečenstvo internetu predstavuje predovšetkým voľné a nechránené šírenie osobných informácií. Z uvedených výsledkov výskumov vyčítame aj druhy kyberšikany ako je nárez – Flaming, obťažovanie – Harassment, ohováranie – Denigration, predstieranie – Impersonation, prezradenie – Outing, podvod – Trickery, vylúčenie – Exclusion, kyberprenasledovanie – Cyberstalking. Takisto pomenúva prostriedky kyberšikany ako textové správy, fotografie, videoklipy cez mobilné telefóny, mobilné telefonáty, e-mail, chatovacie miestnosti, instant messaging, sociálne siete, internetové stránky. Množstvo dostupných zdrojov podáva podrobné charakteristiky druhov a prostriedkov kyberšikany, nebudeme sa im preto venovať podrobne (napr. Deti v sieti).

Prevenia kyberšikovanie

Kyberšikovanie sa ťažko dokazuje, miestom, kde prebieha, je internet a veľa učiteľov si povie, že to nie je záležitosť školy. Podľa Hinduja, Patchina (2010) sú dva veľké problémy v školskej prevencii kyberšikany. Prvým je, že ľudia si neuvedomujú nebezpečenstvo a dopady, ktoré ukrýva kyberšikana, tvrdia, že existujú aj horšie formy agresívneho správania a druhým problémom je prehadzovanie zodpovednosti za prevenciu kyberšikany na ceste škola – rodina. Legislatívne rámce (aj keď v oblasti kyberšikany nie sú dostatočne vytvorené) ukládajú škole povinnosť riešiť akýkoľvek incident šikovania, a teda aj kyberšikovania. Pre školu je efektívnejšie nezaoberať sa kyberšikanou, ktorá už prebieha, ale zamerať sa na špecifickú primárnu prevenciu predchádzania kyberšikane, založenú na porozumení etických pravidiel mediálnej komunikácie a internetovej komunikácie a prijať ich za svoje. Tu vidíme priestor mediálnej výchovy aj cez realizáciu rôznych zážitkových aktivít - zdroj napr.: Vanessa Rogers: Kyberšikana - Pracovné materiály pre učiteľov a žiakov i študentov, vytváranie vlastných a využívanie

existujúcich programov sociálnej prevencie – napr.: ovce.sk, zodpovedne.sk, mediálnavychova.sk. Prevencia je dôležitá už vo veku, keď sa dieťa po prvýkrát dostane do kontaktu s mobilným telefónom a počítačom. Prevencia kyberšikanovania sa môže podľa Krejčí, Kopecský (2010) realizovať v oblastiach hlasovej a textovej komunikácie, v oblasti multimediálnych posolstiev, vo virtuálnom vzdelávacom prostredí.

Hanuliaková (2008) poukazuje na okolnosť, že škola ako inštitucionálny činiteľ preberá mnohé funkcie nielen z rodiny, ale vyplňa aj voľný čas, ktorý by mali žiaci efektívne využívať. V školskom prostredí je potrebné vytvoriť takú sociálnu klímu, ktorá eliminuje prípady fyzickej šikany a agresie, ale aj e-šikany.

Možnosťou eliminácie nových foriem agresívneho správania detí je:

1. Zaradiť do predmetu alebo prierezovej témy mediálnej výchovy tematické obsahy podpory pozitívneho využívania technológií, vytvárania školskej klímy odsudzujúcej kyberšikanovanie, informácií o úskaliach kyberšikany, realizácie stretnutí s odborníkmi ohľadom on-line bezpečnosti detí a mládeže, analýzy skutočných prípadov kyberšikanovania, primeranej reakcie na kyberšikanovanie.
2. Do systému školských poriadkov a pravidiel zaradiť témy disciplinárnych dôsledkov kyberšikanovania, poskytovania priebežného informačného systému pre pedagógov, rodičov a žiakov, identifikácie podozrení a skutočných prípadov kyberšikanovania na škole, vytvorenia anonymného systému hlásenia prípadov kyberšikany bez strachu z odplaty, vytvorenia jasných pravidiel používania mobilných telefónov a elektronických prenosných zariadení.
3. Poskytovať žiakom, rodičom a pedagógom nevyhnutné informácie v prevencii kyberšikanovania o ochrane osobných údajov a vytváraní bezpečných hesiel na internete, o blokovaní správ od jednotlivých osôb, o rozpoznaní kyberšikany,

o bezpečnom využívaní počítača a internetu.

4. Navrhovanými obsahmi konkrétnych vyučovacích hodín môžu byť témy ako Čo je kyberšikanovanie, Netiketa – rešpektovanie druhých a zodpovednosť za vlastné správanie na internete, Formy kyberšikanovania cez rôzne zariadenia – mobil, internet, hracie konzoly, Rôzne príbehy kyberšikanovania a ich dôsledky, Čo robiť, ak si šikanovaný cez mobil, Čo robiť, ak si šikanujúci a pod.

Učitelia by mali prevenciu kyberšikanovania postaviť na rozvíjaní zručností, prístupov a znalostí, motivácii žiakov vedúcej k premýšľaniu o svojich názoroch a prístupoch ku kyberšikane, k utváraniu zručností, ktoré podporujú asertivitu a empatiu a posilňujú ich odolnosť.

Internet nie je izolovaným a výnimočným sociálnym priestorom, ktorý by sa mal skúmať samostatne. Pri riešení problémov kyberšikany ide „jednoducho“ o odpoveď na otázky: Kto využíva sieť každodenne? Čo tam hľadá? Čo je zovšeobecňované, čo sa deje on-line? Aká je interpersonálna komunikácia na internete?

Záver

Úplná eliminácia kyberšikany asi nie je možná. Práve mediálna výchova nám dáva moc minimalizovať tento celospoločenský problém. Samotný internet je prevenciou kyberšikany. Nové médiá neprinášajú len ohrozujúci obsah, ale aj užitočné informácie a poradenstvo. Kde hľadať pomoc na internete? Sú to projekty s celoslovenskou platnosťou: Zodpovedne.sk – obsahom je zodpovedné a bezpečné používanie médií, Pomoc.sk – obsahom je špecializované poradenstvo, Stopleveline.sk – Národné centrum pre nahlasovanie nezákonného obsahu, alebo činností na internete, Ovce.sk – obsahom je šírenie osvedy k zodpovednému používaniu nových médií, Mediálnavychova.sk – IMEC – Medzinárodné centrum mediálnej gramotnosti – Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave a iné.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ROGERS, V., 2011. *Kyberšikana*. Portál : Praha. ISBN 978- 80-7367-984-2
- BRESTOVANSKÝ, M., 2010 *Úvod do mediálnej výchovy*. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-396-2
- MIČIENKA, M. a J. JIRÁK, 2007. *Základy mediálnej výchovy*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-351-4
- GREGUSOVÁ, M., J. TOMKOVÁ, J. a M. BALÁŽOVÁ, 2011. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore: Záverečná správa z výskumu 2010*. [Online]. [Cit. 2011 – 08- 28]. Dostupné na internete: <http://www.zodpovedne.sk/kapitola4.php?kat=materiály>
- TRANGEL, J. *Deti o bezpečnosti na internete*. Dostupné na internete: <http://www.zive.sk/deti-o-bezpecnosti-na-internete>
- HINDUJA, S. a J. W. PATCHIN, 2009. *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GARBEROVÁ, B. a V. SMOLÁKOVÁ, 2010. *Mediálna výchova* : 21.pracovný zošit denníka Sme pre žiakov 2. stupňa ZŠ. Bratislava : Petit Press.
- GREGUSOVÁ, M., 2011. *Kyberšikana*. In Cesta. ISSN 1338-1423, roč. 9, č.11, s.17.
- KOPECKÝ, K. a V. KREJČÍ, 2010. *Rizika virtuální komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého. ISBN 978-80-254-7866-0, s. 34.
- HANULIAKOVÁ, J., 2008. *Sociálna klíma*. In Zborník zo študentskej vedeckej konferencie. Olomouc : PFUP. ISBN 978-80-7220-315-4, s. 366-372.
- GREGUSSOVÁ, M. a M. DROBNÝ, 2013. *Deti v sieti*. eSlovensko. ISBN 978-80-970676-6-3
- VAGNEROVÁ, K., 2011. *Minimalizace šikany*. Praha : Portál. ISBN 97-88073-679-12-5

Summary: Children and adolescents are the most vulnerable group in the virtual environment as well as new media for them a great attraction and on - line world is their second home. Media education in schools can prevent the risks of new media.

ŽIACKE PORTFÓLIO – NÁSTROJ ROZVOJA ŽIAKA A UČITEĽA

Klára Vranaiová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Vyšlo: *Pedagogické rozhľady*, 2014, č. 3, s. 10-13.

Anotácia: Nasledujúci príspevok sa venuje možnostiam práce s portfóliom ako nástroja podpory procesov učenia sa. V príspevku sú opísané jednotlivé typy portfólií, fázy práce s portfóliom, jeho zavedenia a skladanie. Pozornosť je venovaná aj meniacej sa úlohe pedagogického zamestnanca pri hodnotení pomocou portfólia v určitej kultúre školy.

Kľúčové slová: portfólio, hodnotiaci a vyučovacia funkcia portfólia, typy portfólií, zavádzanie portfólia, hodnotenie a evalvácia portfólia

Portfólio je v súčasnej pedagogike módnym trendom. Najčastejšie sa objavuje ako alternatíva hodnotenia žiaka, pričom nie je jednoznačné, v čom konkrétne táto *alternatíva spočíva*. Základom portfólia je myšlienka starého, prevažne pedagogického spôsobu zaobchádzania s výkonmi: integrácia hodnotiacej a vyučovacej funkcie s účelom individuálnej podpory procesu učenia a vyučovania. V mnohých štátoch sa s portfóliom pracuje zmysluplne už dlhšie obdobie, pričom táto práca s portfóliom je koncepcne podchytená a kontextuálne implementovaná. Tento spôsob vychádza z toho, že pre tých, ktorí s portfóliom pracujú je jasné, v čom spočíva táto práca. Obrovský záujem, ktorý reformná pedagogika svojím záujmom o autentické hodnotenie venovala portfóliu, vychádza predovšetkým z multifunkcionality, ktorá je portfóliu pripisovaná: portfólio môže byť súčasne nástrojom vyučovania a učenia sa a zároveň nástrojom sebahodnotenia (spája učenie sa a vyučovania s hodnotením, resp. sebahodnotením).

So zmenou kultúry učenia sa a vyučovania sú spojené dve zásadné myšlienky:

1. Do procesu hodnotenia portfóliom je vťahnutý subjekt, ktorý je sám hodnotený. V klasických formách hodnotenia je subjekt z tohto procesu najčastejšie vynechaný, toto hodnotenie je vykonávané prevažne cudzou osobou. Hodnotenie výkonu z viacerých perspektív spája hodnotenie so sebahodnotením, to znamená, že do procesu vstupujú aj hodnotené subjekty.
2. Hodnotenie výkonu prostredníctvom portfólia nesleduje iba konečný výkon, oveľa väčšia pozornosť je venovaná procesu učenia a jeho následnej reflexii, metakognitívne vysvetlenie vlastného učenia sa môže slúžiť ako predpoklad na pochopenie a riadenie tohto procesu (Häcker, 2005).

Portfólio je „... súbor (aj digitálny) rôznych vydarených prác, napr. kresieb alebo rôznych artefaktov osoby, ktorá dokumentuje a prezentuje v určitom časovom úseku a s určitým cieľom produkt resp. výsledky svojho učenia sa a proces rozvoja svojich kompetencií (Schallhart, Wieden-Bischof, 2008).

Typy portfólií rozlišuje Košťálová et al. takto (2008):

- podľa **účelu**, ku ktorému zhromažďujú rôzne položky: na priebežné monitorovanie práce dieťaťa, spätnej väzby a sebahodnotenia (pracovné portfólio); na sumatívne hodnotenie formou konzultácie medzi učiteľom a rodičom, resp. dieťaťom (dokumentačné portfólio); na priebežné a záverečné sumatívne hodnotenie (dokumentačné portfólio); na prezentáciu najlepších prác dieťaťa na verejnosti (triedne zhromaždenie, výstava

prác detí pre rodičov – neslúži na priame hodnotenie práce dieťaťa);

- podľa toho, kto rozhoduje o tom, aký **typ položky** sa v portfóliu zhromažďuje: o položke rozhoduje iba dieťa; o položke rozhoduje učiteľ sám; o položke rozhoduje učiteľ s dieťaťom; o položke môže rozhodnúť škola, na ktorú sa dieťa chystá; o položke môže rozhodovať napr. rodič;
- podľa toho, **kto vyberá** do portfólia konkrétne ukážky materiálov: o zaradení rozhoduje iba dieťa – podľa svojho uváženia a podľa cieľov, ktoré majú byť prostredníctvom portfólia dokumentované; o zaradení rozhoduje učiteľ sám; o zaradení rozhoduje dieťa spoločne s učiteľom, resp. s rodičom; zaradenie môže byť vopred dané – položka môže byť vyžadovaná povinne;
- podľa toho, **kto hodnotí** obsah portfólia: hodnotí dieťa; hodnotí dieťa s učiteľom; sporadicky hodnotí rodič; môžu hodnotiť spoločne – dospelí aj dieťa; hodnotiť môže aj škola, ak si vyberá dieťa do školy;
- podľa **funkcie a účelu hodnotenia**: na základe formatívneho účelu – má poskytnúť dieťaťu priebežnú spätnú väzbu, má zlepšiť prácu dieťaťa – musí obsahovať nielen finálne produkty, ale aj spôsob, ako sa dieťa zlepšovalo, ako sa produkt vyvíjal, ako bol rozvoj plánovaný; na základe sumatívneho účelu – portfólio je podkladom na záverečné hodnotenie, obsahuje vybrané produkty, ale aj sebahodnotenie a reflexiu vlastnej práce. Niektoré práce vyberá do portfólia dieťa, niektoré učiteľ, väčšina produktov je vyberá spoločne učiteľom a žiakom;
- podľa **obsahu a cieľa**: pracovné portfólio (procesuálne, triedne, zberné); dokumentačné portfólio (hodnotiace); reprezentačné portfólio (výstavné, výberové).

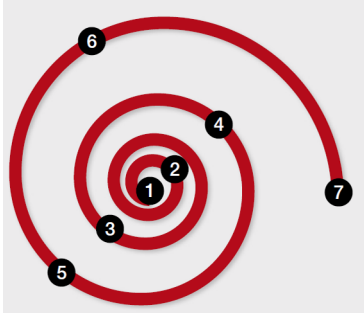
Fázy práce s portfóliom

Plánovanie v škole má svoje špecifiká, ale môže mať rôzne podoby. Aby sa každé dieťa rozvíjalo individuálne, musí učiteľ na rôznorodosť detí reagovať flexibilne. Aby sa na nič nezabudlo, je nutné poznať fázy práce s portfóliom. Takto môže byť na všetky práce s portfóliom rezervovaný dostatočný čas. V priebehu roka niektoré fázy môžu prebiehať rýchlejšie, niekedy prebieha táto práca pomalšie.

Priebeh týchto fáz sa v literatúre predstavuje schematicky prostredníctvom **špirály**. Práve ona predstavuje, že jednotlivé činnosti sa v priebehu roka opakujú. Táto špirála nepredstavuje všetky činnosti, ktoré je potrebné pri práci s portfóliom vykonávať, znázorňuje tieto fázy zjednodušene.

Špirálovitý model práce s portfóliom (Kanton, 2011)

1. Zavedenie portfólia
2. Vytváranie zbierky
3. Skladanie a štruktúrovanie zbierky
4. Vedenie dialógu
5. Vytvorenie prezentácie
6. Spolupráca s rodičmi a odborníkmi
7. Hodnotenie portfólia a evalvácia procesov učenia sa
8. Uzavretie portfólia

**Zavedenie portfólia**

Zavedenie portfólia si vyžaduje niekoľko zásadných krokov, ktoré je potrebné si vytýčiť:

- **stanovenie cieľov**, ktoré budú sledované pri práci s portfóliom,
- **písomné stanovenie základných podmienok**, ktoré uľahčujú prácu s portfóliom,
- ciele a podmienky **prerokovať** s rodičmi. Rodičia detí budú písomne oboznámení o detailoch práce s portfóliom, o priebehu, o význame jednotlivých dokumentov. Rodičia musia mať jasný obraz o tom, ako bude práca prebiehať, aký bude mať význam, aké má výhody pre dieťa. Rodičia budú následne v určitom časovo horizonte informovaní o tom, ako práca prebieha, aby mali možnosť sa pýtať, resp. navrhovať možné riešenia (Wieden-Bischof - Schallhart, 2007).

Vytváranie zbierky

Učiteľ svojim pravidelných rozhovorom s dieťaťom pomáha pri zbieraní a výbere predmetov a artefaktov. Dieťa si musí najprv zvyknúť, že musí ku každému predmetu porozprávať príbeh. Po pochopení zmyslu portfólia sa môže sám rozhodnúť o tom, čo si ponechá a akým spôsobom tieto predmety uloží do fascikla – môže ísť o predmety, ktoré má z domu alebo vznikli v škole.

Možné predmety pre portfólio dieťaťa v materskej škole:

1. Nájdené predmety – kameň, na ktorý dieťa stúpi, ulita, zemina, malé hračky, kostičky, listy, šrúby, mince, nástroje, črepy, chrobáky.
2. Vlastné práce – produkty z dreva, gaštanový panáčik, domček z papiera, koláže, origami, písmeňo, pracovný list, ornamenti, výkresy a pod.
3. Darčeky – šperk, slnečné okuliare, predmety, ktoré dieťa dostalo od učiteľa alebo od ostatných detí na narodeniny.
4. Dokumenty a predmety – fotografie, plány, recepty, známky, stránky z časopisov, mapa mesta, hračka, bábika – sú to predmety, na ktoré má dieťa významné spomienky, sú spojené s úspechom v učení a pri rôznych udalostiach.

5. Výkresy – autoportrét, obraz rodiny, obrázok z prázdnin, náčrt domu alebo vlastnej izby, náčrt obľúbenej hračky alebo zvieratá. Patria sem náčrty dôležitých vecí alebo udalostí – raketa, hviezdy, vojna, choroba, pobyt v nemocnici, úspech v športe.
6. Predmety, ktoré sú ťažko uskladniteľné – veľkosť, opätovné použitie – sú odфотографované, sú uložené v portfóliu vo forme fotografií.
7. Spomienka ako podnet – pozvánky, fotografie, nahrávky – spomienky na rodičovské združenie, na rôzne workshopy, na narodeniny, na návštevu škola, prechádzku v lese a pod.

Skladanie a štruktúrovanie zbierky

Ak učiteľ poskytne deťom spôsob zatriedenia svojich predmetov, neznamená to, že všetky deti budú v tom istom čase robiť to isté a že všetky portfóliá budú vyzerať rovnako. Znamená to, že dieťa bude mať vo svojich spomienkach určitý poriadok a štruktúru. Obsah portfólia tvorí to, čo práve dieťa robí, preto sa jednotlivé portfóliá od seba odlišujú. Môže sa stať, že dieťa si urobí svoje vlastné delenie. Závisí to od toho, ako je dieťa vedené, aké má zručnosti.

Rozdelenie portfólia sa môže orientovať:

- podľa vzdelávacích oblastí, ktoré sú uvedené v štátnom vzdelávacom programe;
 - podľa potreby môžu byť vzdelávacie oblasti detailnejšie rozdelené na pracovné listy, skupinové práce;
 - podľa druhu predmetov: nájdené predmety, vlastné práce, dary, fotografie predmetov a pod.
- Úlohou učiteľa je procesy rozvoja dieťaťa:
- pravidelne dokumentovať,
 - zakladať do portfólia,
 - komentovať.

Nezávisle od toho, aké bude základné usporiadanie portfólia, je potrebné dokumenty v portfóliu chronologicky usporiadať. Takýmto spôsobom je možné bez problémov pozorovať priebeh vývoja dieťaťa. Dieťa si môže pri porovnávaní svojich produktov povedať: „toto som vtedy nevedel až tak dobre, teraz už to viem lepšie“. Delenie slúži na štruktúrovanie detských skúseností a zážitkov.

V portfóliu sú stále predmety, ku ktorým sa dieťa stále vracia, alebo ich je potrebné neustále nejakým spôsobom usporiadať. Ak sú predmety podobné, dieťa môže spolu s učiteľom štruktúrovať nanovo svoje portfólio.

Vedenie dialógu

Ak sa v škole pracuje s portfóliom, je možné povedať, že pri odchode dieťaťa do vyššieho typu školy prakticky každé disponuje zbierkou, fasciklom, pomocou ktorého si neskôr môže spomenúť na udalosti, ktoré sú v portfóliu založené. Portfólio má aj iné možnosti využitia. Ak učiteľ dieťaťu umožní, aby rozprávalo o artefaktoch a udalostiach, ktoré sú v portfóliu zachytené, stáva sa portfólio **základom pre spomienky dieťaťa**. Dieťa môže rozprávať, formulovať pocity, opísať kontext, v ktorom sa udalosť odohrala, môže opísať elementy, ktoré prispeli k rozvoju identity dieťaťa. Dialóg je dôležitým aspektom na vytvorenie vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom. Podstatné je, aby bol tento vzťah založený na vzájomnej dôvere (Del-

fos, 2010). Je dôležité, aby učiteľ využil každú príležitosť viesť s dieťaťom dialóg. Dialóg je možné viesť v úvodnej fáze, keď dieťaťu vysvetľujeme, že do portfólia ukladáme len veci, ktoré nám pripomínajú určité udalosti, učiteľ s dieťaťom hľadajú spoločné príklady, vymieňajú si skúsenosti.

Dialóg s dieťaťom sa vedie v nasledujúcich prípadoch:

- pri zavádzaní portfólia;
- učiteľ musí dieťaťu vysvetliť, prečo si myslí, že daná vec patrí do portfólia;
- dieťa zdôvodňuje svoj súhlas alebo nesúhlas;
- pri prezeraní portfólia, keď učiteľ zisťuje, či je daná vec pre dieťa ešte aktuálna;
- pri rozhovore s rodičmi, ak dieťa vyberá z portfólia veci, ktoré chce prezentovať a samo sa rozhoduje o spôsobe prezentácie;
- pri rôznych príležitostiach – ak sa rozpráva o rôznych objektoch.

Každé dieťa by malo mať pravidelné rozhovory so svojim učiteľom, odporúča sa dva až trikrát ročne v príjemnej atmosfére (Bremer, 2010). Dôležité aspekty dialógu:

- dieťa musí cítiť naozajstný záujem od učiteľa, to znamená, že pri dialógu by učiteľ nemal byť ničím rušený alebo by mal minimalizovať faktory, ktoré by túto komunikáciu narušili;
- dôležitou podmienkou sú aj situačné podmienky – gestika, miesto dialógu, spôsob sedenia, otvorenosť otázok a pod;
- učiteľ má v dialógu sekundárne postavenie – prenechá vedenie dialógu dieťaťu;
- úlohou učiteľa je byť nápomocný pri verbalizácii, pri štruktúrovaní spôsobu vyjadrovania sa;
- učiteľ musí mimoriadnu pozornosť venovať deťom, ktoré majú problém s vyjadrovaním, resp. majú určitú jazykovú bariéru;
- nepýtať sa veľa, navádzať dieťa pomocnými slovami, aby sa odbúrala jazyková bariéra;
- pri dialógu je potrebné dbať na chronologický postup;
- partnerom v dialógu môže byť iné dieťa alebo celá skupina – napr. pri výstave prác, pri objektoch, ktoré vytvorili jednotlivé deti. Úlohou učiteľa je v tomto prípade zhodnotiť, ako dokáže dieťa opísať predmety v portfóliu pred väčšou skupinou detí;
- na konci rozhovoru je potrebné upozorniť na význam jednotlivých udalostí, učiteľ nechá dieťa, aby samo zhodnotilo význam. Učiteľ dáva návrhy len v tom prípade, ak sa dieťa sústreďuje na nepodstatné veci (Delfos, 2010).

Prezentovanie portfólia, spolupráca s rodičmi a odborníkmi

Prezentácia portfólia sa môže uskutočniť rôznym spôsobom. Zostavenie prezentačného portfólia ponúka možnosť ukázať proces rozvoja dieťaťa, ktoré je dokumentované rôznymi reprezentatívnymi pracovnými ukážkami.

Existuje niekoľko spôsobov, ako je možné prezentovať portfólio:

1. **vytvorenie CD** s vybranými materiálmi – dokumentmi, pozorovaniami, fotografiami, ktoré si dieťa môže zobrať domov,
2. prezentácia prác detí prostredníctvom **výstavy**,
3. prezentácia portfólia sa môže uskutočniť počas

roka – napr. škola môže zorganizovať **Deň portfólia**, kde sú deťmi vybrané produkty prezentované, deti môžu svoje práce prezentovať aj pred väčším publikom.

Hodnotenie portfólia a evalvácia procesov učenia sa

Pri hodnotení portfólia a dokumentovaní procesov učenia sa budeme vychádzať z koncepcie Margret Carr (2007), pretože v centre jej konceptu stojí individuálny spôsob učenia sa dieťaťa. Prostredníctvom piatich dispozícií učenia sa môže učiteľ pozorovať a dokumentovať stratégie učenia sa dieťaťa. Definíciu dispozícií k učeniu sa definoval Leu (2007) ako „*repertoár stratégií učenia sa a motivácie, pomocou ktorých učiaca človek vníma, spoznáva, vyberá, odpovedá a vytvára príležitosti na učenie sa, a tie na základe svojho úsilia neustále rozvíja*“ (Leu, 2007, s. 49 – voľný preklad autorky). Na základe definície je v centre pozornosti učiteľa otázka, ako dieťa svet vníma, aké sú jeho cesty učenia sa, čo ho zaujíma. Veľmi dôležitým je, aby učiteľ k tomuto procesu vytvoril pre každé dieťa vhodné podmienky.

Proces pozorovania a hodnotenia prebieha v niekoľkých krokoch. Tieto kroky systematizujú proces hodnotenia a pozorovania:

1. krok – opis situácie, resp. činnosti a vyhlásenia dieťaťa

V tejto časti učiteľ opisuje v určitej dobe rôzne situácie a vyhlásenia dieťaťa vo vybranej situácii (voľná hra, pri jedle, počas projektovej práce,...). Opisuje aktuálnu situáciu, prostredie, v ktorom sa táto situácia odohráva, sú pomenovaní partneri dieťaťa, reakcia dospelých. Opis situácie nie je detailný a nie sú dané interpretácie.

2. krok – priradenie k dispozíciám k učeniu sa

V tomto kroku priraduje učiteľ svoje pozorovanie k niektorej konkrétnej dispozícii k učeniu sa. K tomu môžu slúžiť pripravené otázky. Nie v každej situácii sa vytvárajú dispozície k učeniu sa alebo sa tieto dispozície môžu pretínať. Ak učiteľ dispozíciu spozná, vie si naplánovať ďalšie kroky. Opis situácie je napísaný takým spôsobom, že ho vie využiť pri komunikácii s kolegami a s rodičmi.

3. krok – ako rozumiem dieťaťu?

V tomto kroku si učiteľ spíše všetky informácie, ktoré sa týkajú popisu procesu učenia sa. Učiteľ odpovedá na otázky: *Aká téma dieťa zaujíma? Ako sa prejavuje jeho záujem? Akú stratégiu využíva, aby svoje vedomosti rozšíril?*

4. krok – pozorovanie vedie k popisu procesu učenia sa

Každé pozorovanie vedie k popisu procesu učenia sa, vzniká tzv. príbeh o procese učenia sa. Akú formu bude mať tento príbeh závisí od učiteľa. Tento príbeh slúži ako podnet na rozhovor medzi učiteľom a dieťaťom. Tento príbeh je dokumentom, ktorý je vložený na separátnom hárku papiera do portfólia.

5. krok – modifikovanie pedagogickej práce

Pozorovanie pomáha učiteľovi porozumieť tomu, ako sa dieťa učí. Ide predovšetkým o to, akú tému dieťa spracuje, ktoré ho viac alebo menej zaujímajú. Táto skutočnosť je pre učiteľa podnetom, čo bolo v jeho práci dobré, čo bolo zlé a čo by bolo možné zlepšiť. Učiteľ spolu s dieťaťom reflektuje, *akým spôsobom (stratégiou) sa dieťa dopracovalo k novým vedomostiam (Ako dieťa konštruuje svoj obraz o svete?)*.

Je zmysluplné dávať deťom nové impulzy?

6. krok – evalvácia

Po niekoľkých týždňoch by sa učiteľ mal vrátiť k pozorovanej situácii, aby si vytvoril nové súvislosti s pozorovanou situáciou. Cieľom týchto úvah je odpoveď na otázku: Čo bolo v edukačnom procese podporujúce? (Carr, 2007).

Uzavretie portfólia

Portfólio by sa malo uzavrieť, ak dieťa ukončilo určitý stupeň vzdelávania, napr. ISCED 0 a nastupuje do vyššieho stupňa školy. Týmto sa rozvoj identity určite nekončí. Proces ukončenia portfólia v škole si musí učiteľ dobre premyslieť. Jednou z možností je pri poslednom hodnotiacom rozhovore vložiť do portfólia aktuálny obraz učiteľa a dieťaťa. Zmysluplným by bolo aj písomné zhrnutie rozvoja dieťaťa v škole. Toto zhodnotenie môže mať formu príbehu, pričom učiteľ sa môže zamerať aj na hodnotenie výkonu dieťaťa. Uzavretie portfólia a jeho odovzdanie dieťaťu prebieha stále formou dialógu, môže sa uskutočniť aj za prítomnosti rodičov, ktorí môžu portfólio dieťaťa zobrať domov.

Záver

V predložennom príspevku sme sa pokúsili stručne prezentovať portfólia a jeden z modelov ich tvorby. Skúsenosti s prácou s portfóliom ukazujú, že portfólio

nerieši základné funkčné protiklady školského systému, ale prostredníctvom neho sú tieto protiklady ešte viac viditeľné. Zavedením portfólia je pozorovateľná súvislosť medzi konkrétnou praktizujúcou formou hodnotenia výkonu a na tú formu nadväzujúci spôsob vyučovania a učenia sa. Portfólio nerieši dilemu funkčných protikladov medzi požiadavkami a selekciou, ale vyvoláva komunikáciu o výkone medzi učiteľom a učiacim sa.

Práca s portfóliom mení celé učebné prostredie, z týchto dôvodov si jeho zavedenie vyžaduje zmenu celého didaktického konceptu, tzn. musí byť plánovaným, komplexným a zámerným procesom rozvoja celej inštitúcie. Tam, kde je portfólio aditívne zavedené do určitej „kultúry“ školy, najčastejšie v tejto kultúre dochádza k modernizácii celého systému edukácie – dieťa je vedené k tomu, aby posilňovalo a stupňovalo svoju zodpovednosť za svoj úspech resp. neúspech. Aj keď je vnímané nebezpečenstvo „panoptizmu“ (Foucault), tzn. úplného pozorovania a kontroly, v školách je portfólio najčastejšie vnímané ako médium na zmenu postoja subjektov učenia a učenia sa. Zavedenie portfólia si vyžaduje odvahu, táto odvaha je potrebná aj pri hodnotení výkonu a pri oznámení výsledkov učiacim sa, aby bola táto forma práce korektná a podporovala proces ďalšieho rozvoja.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ROGERS, V., 2011. *Kyberšikana*. Portál : Praha. ISBN 978- 80-7367-984-2
- BRESTOVANSKÝ, M., 2010 *Úvod do mediálnej výchovy*. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-396-2
- MIČIENKA, M. a J. JIRÁK, 2007. *Základy mediálnej výchovy*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-351-4
- GREGUSOVÁ, M., J. TOMKOVÁ, J. a M. BALÁŽOVÁ, 2011. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore: Záverečná správa z výskumu 2010*. [Online]. [Cit. 2011 – 08- 28]. Dostupné na internete: <http://www.zodpovedne.sk/kapitola4.php?kat=materialy>
- TRANGEL, J. *Deti o bezpečnosti na internete*. Dostupné na internete: <http://www.zive.sk/deti-o-bezpecnosti-na-internete>
- HINDUJA, S. a J. W. PATCHIN, 2009. *Bulling beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GARBEROVÁ, B. a V. SMOLÁKOVÁ, 2010. *Mediálna výchova: 21. pracovný zošit denníka Sme pre žiakov 2. stupňa ZŠ*. Bratislava : Petit Press.
- GREGUSOVÁ, M., 2011. *Kyberšikana*. In Cesta. ISSN 1338-1423, roč. 9, č.11, s.17.
- KOPECKÝ, K. a V. KREJČÍ, 2010. *Rizika virtuálnej komunikácie*. Olomouc : Univerzita Palackého. ISBN 978-80-254-7866-0, s. 34.
- HANULIAKOVÁ, J., 2008. *Sociálna klíma*. In Zborník zo študentskej vedeckej konferencie. Olomouc : PFUP. ISBN 978-80-7220-315-4, s. 366-372.
- GREGUSOVÁ, M. a M. DROBNÝ, 2013. *Deti v sieti*. eSlovensko. ISBN 978-80-970676-6-3
- VAGNEROVÁ, K., 2011. *Minimalizace šikany*. Praha : Portál. ISBN 97-88073-679-12-5

Summary: *Children and adolescents are the most vulnerable group in the virtual environment as well as new media for them a great attraction and on - line world is their second home. Media education in schools can prevent the risks of new media.*

VÝZNAM PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY PRI REALIZÁCIÍ AKČNÉHO VÝSKUMU

Darina Gogolová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Vyšlo: Pedagogické rozhľady, 2015, č. 1, s. 9-11.

Abstrakt: *Podnetom pre vznik príspevku bola realizácia prípravného atestačného vzdelávania pedagogických zamestnancov v projekte Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave. Cieľom je poukázať na špecifiká pedagogickej diagnostiky a diagnostických nástrojov v edukačnom procese, v súvislosti s realizovaním akčného výskumu.*

Kľúčové slová: *pedagogická diagnostika, učebné štýly, odborný-metodický problém, akčný výskum, diagnostický nástroj*

„Pripomeňme si, že mozog je neúnavným hľadačom vzorových schém a ich významov. Spomeňme si, ako neuveriteľne sa dokážu sústrediť deti, keď sú zaujaté niečím, čo má pre ne význam. Zamyslime sa nad frustráciou, ktorá sa objaví, ak sa ponáhľame ukončiť úlohu a čas uplynie predtým, než ju ukončíme. Rozpamätajme sa na uspokojenie, ktoré sa dostavuje, ak vykonáme prácu dobre, potešenie z učenia, ak na všetko máme dosť času, na elán a energiu prameniaca z dôvery, že to úspešne vykonáme, len ak sa do toho poriadne dáme.“

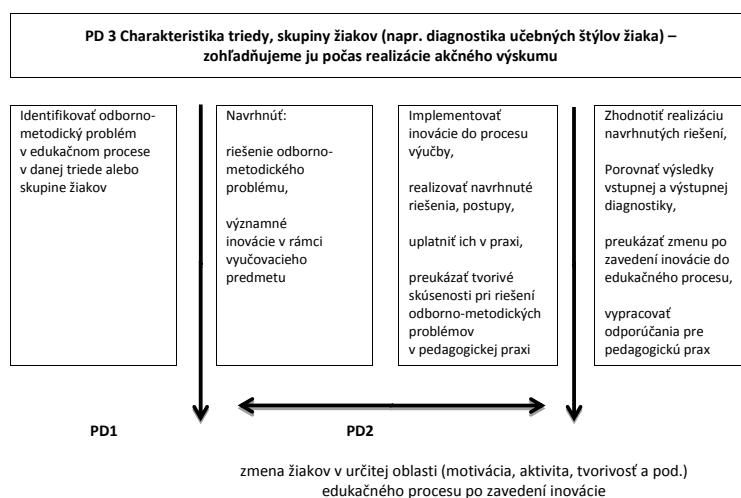
S. Kovalikova, K. Olsena

V akčnom výskume realizujeme diagnostiku žiakov dvomi cestami:

1. diagnostika, výstupy ktorej použijeme pri charakteristike triedy (napríklad zameraná na učebné štýly – PD3), Diagnostika realizovaná v súvis-

losti s riešením odborného-metodického problému – vstupná a výstupná diagnostika (PD1, PD2).

2. diagnostika, výstupy ktorej použijeme pri charakteristike triedy (napríklad zameraná na učebné štýly – PD3),



PD1- vstupná diagnostika akčného výskumu

PD2 – výstupná diagnostika akčného výskumu

PD3 – diagnostika triedy, na základe ktorej spracujeme charakteristiku triedy, napr. diagnostika učebných štýlov

Cieľom predmetného príspevku je poukázať na dôležitosť pedagogickej diagnostiky v edukačnom procese, najmä v súvislosti so zrealizovaním akčného výskumu pre potreby učiteľa. Úlohou pedagogickej diagnostiky je zistenie, akým spôsobom človek dokáže absorbovať vedomosti, vnímať svet a ľudí okolo seba. Týka sa to rovnako malého dieťaťa ako dospelého človeka. Môže byť učenie sa aj činnosťou, ktorá je príjemná, zaujímavá, dobrodružná, veselá – napriek tomu, že je spojená so školou, učiteľmi a v konečnom dôsledku aj s rodičmi? Je to otázka štýlov – spôsobov ako sa učiť, ale aj ako učiť a tiež pedagogického majstrovstva výchovno-vzdelávacieho procesu konkrétneho učiteľa v nadväznosti na pozitívnu sociálnu klímu.

Podľa Tureka (2008), ktorý rozlišuje medzi kognitívnym a učebným štýlom (kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií, je prevažne vrodený, ťažko sa mení, len v minimálnej miere sa viaže s obsahom), je učebný štýl súhrnom postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení, zdokonaľuje. Človeku sa jeho štýl učenia javí ako samozrejmy postup, ktorý si neuvedomuje, nezamýšľa sa nad ním. Môže mu život uľahčovať alebo naopak komplikovať. Možnosti ako diagnostikovať učebný štýl sa delia na priame a nepriame (Škoda, Doulik, 2011). Priame metódy predpokladajú pozorovanie žiakov pri práci, pri učení alebo pri riešení danej úlohy a následného analyzovania pozorovaných skutočností. Tento spôsob diagnostikovania štýlov učenia sa žiakov učiteľia intuitívne využívali v minulosti a využívajú ho aj dnes. Vhodným sa javí pozorovanie žiaka pri náročnejších

úlohách, pri situáciách vyplývajúcich zo skutočného života alebo pri úlohách, ktoré umožňujú alternatívne riešenia. Priame metódy sú náročné na čas a predpokladajú skúseného učiteľa. Využitie nepriamych metód k diagnostike štýlov učenia je využívané častejšie a v poslednom období už nielen výskumníkmi. Medzi nepriame metódy zaraďuje Mareš (1998) nasledovné postupy:

- Analýza žiackeho portfólia – účelom je zachytiť vývoj žiaka a jeho premeny za určité časové obdobie.
- Pološtandardizovaný rozhovor so žiakom alebo jeho učiteľom.
- Fenomenografický rozhovor – opis a analýza postupov získavania skúseností. Žiaci touto metódou vysvetľujú svoje životné skúsenosti, názory, postupy pri učení, vnímanie reality a učenia sa.
- Voľné písomné odpovede.
- Projektívne grafické techniky – analýza detskej kresby.
- Dotazníky a posudzovacie škály.

Najčastejšie používané dotazníky na diagnostiku učebných štýlov žiakov (využívané pri charakteristike triedy)

Podľa dotazníka autorov Honey, Mumford: The Manual of Learning Styles (Honey, 1992, in Sitná, 2009, s. 42) je možné rozlíšenie učebných štýlov podľa spôsobu práce s informáciami. Výsledkom môže byť teoretik, pragmatik, reflektor a aktivista.

Podľa zmyslových preferencií je usporiadaná klasifikácia VARK (zrakový, sluchový, verbálny, pohybový), jej autorom je Fleming (2001, in Turek, 2008).

Učebné typy podľa preferujúcej inteligencie v súlade so svojím učením o mnohonásobnej inteligencii v knihe Dimenze myšlení popísal Gardner (1999). Howard Gardner charakterizuje inteligenciu ako schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty, ktoré sa považujú za hodnotné v jednej kultúre alebo vo viacerých kultúrach. Každý človek má všetky inteligencie (Gard-

ner uvádza, že inteligencií má každý človek okolo dvadsať, no prevládajú u neho dve – tri. Do podoby dotazníkov sú rozpracované inteligencie: lingvistická, logicko-matematická, priestorová, telesno-kinestetická, akustická, interpersonálna, intrapersonálna, prírodná. (Gardner v súčasnosti bližšie rozpracováva duchovnú, spiritualistickú a existenciálnu inteligenciu.) Povrchový a hĺbkový prístup k učeniu charakterizovali Márton a Säljö (1976, in Turek, 2008). Povrchový prístup k učeniu spočíva v reprodukování učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, v pamäťovom učení, mechanickom memorovaní. Hĺbkový prístup k učeniu spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, porozumieť mu. U žiakov s takýmto prístupom k učeniu prevláda vnútorná motivácia.

V súvislosti s používaním dotazníkov na určenie preferovaného štýlu učenia je potrebné zdôrazniť, že súvisia výlučne s charakteristikou cieľovej skupiny, žiakov, triedy, v ktorej chce učiteľ pomocou významných inovácií (napríklad v prípade atestačnej práce pre druhú atestáciu) vyriešiť odborno-metodický problém. Poznanie štýlov učenia žiakov umožní učiteľovi naplánovať spôsoby, organizačné formy, metódy, úlohy a zadania konkrétnej edukácie v konkrétnej triede. Podľa Fischera (1997) už vieme v súčasnosti určiť, ktoré spôsoby vyučovania poskytnú žiakom najlepšiu príležitosť k učeniu. Uvádza niekoľko vyučovacích stratégií, ktoré majú najtesnejší vzťah k úspešnému učeniu: učenie myslením, kladenie otázok, plánovanie, diskutovanie, mentálne mapovanie, divergentné myslenie, kooperatívne učenie, individuálne vedenie, hodnotenie, vytváranie učiaceho spoločenstva. Osvedčilo sa aj systematické používanie niektorých modelov myslenia a učenia, napr.: stratégie EUR, SQ3R, MURDER, VEU/ITV a mozgovosúhlasné učenie, diskusné metódy, pojmové mapovanie a iné.

2. Diagnostika realizovaná v súvislosti s riešením odborno-metodického problému -vstupná a výstupná diagnostika (PD1, PD2)

Prvým krokom pri realizácii akčného výskumu je stanovenie odborno-metodického problému, ktorý pedagóg identifikoval v triede alebo v skupine žiakov, v ktorej určitý predmet vyučuje.

Ak je naším cieľom v rámci aktualizácie vzdelávania učiteľov, aby učiteľ vedel vybrať diagnostický nástroj, ktorý bude východiskom v akčnom výskume zameranom na riešenie určitého odborno-metodického problému, môžeme realizovať nasledovné aktivity.

Aktivita č. 1 pre učiteľa:

Na základe stanoveného odborno-metodického problému a cieľa akčného výskumu určte obsahové zameranie diagnostického nástroja, ktorý v akčnom výskume použijete, určte oblasť, ktorú budete diagnostikovať.

Príklad:

Formulácia odborno-metodického problému identifikovaného v edukačnom procese v určitej triede alebo skupine žiakov: Nízka vnútorná motivácia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra.

Otázky: Čo je príčinou nízkej motivácie žiakov? Aké sú motívy učenia jednotlivých žiakov? Ktoré motívy uprednostňujú (poznávacie, spoločensko-ideové, ašpiračné, prakticko-odborné, prakticko-školské)? Motivuje niektorých žiakov strach, snaha vyhnúť sa neúspechu? Nachádzajú sa v triede žiaci, ktorí nemajú žiadnu motiváciu učiť sa? Uprednostňujú žiaci vonkajšie motívy učenia sa? Ako zvýšiť motiváciu žiakov v danom predmete?

Návrh riešenia odborno-metodického problému v akčnom výskume: Vypracovanie projektu, ktorý korešponduje s požiadavkami ŠVP a implementácia projektovej metódy do predmetu.

Tematický okruh: (na základe platnej legislatívy): Učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady.

Cieľ akčného výskumu:

Zvýšiť vnútornú motiváciu žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra implementovaním projektovej metódy do edukačného procesu; výsledný stav preukázať.

Odborno-metodický problém formuluje učiteľ, ktorý v triede daný predmet vyučuje a identifikoval ho na základe pozorovania. V uvedenom príklade je problémom nízka vnútorná motivácia žiakov, na základe danej skutočnosti bude vstupná diagnostika žiakov obsahovo zameraná na motiváciu. Čím konkrétnejšie a presnejšie bude odborno-metodický problém formulovaný, tým presnejšie vieme vybrať diagnostický nástroj vstupnej diagnostiky, ktorého jednotlivé položky nám pomôžu zistiť stav v danej oblasti, v tomto prípade stav motivácie učenia sa žiakov daného predmetu alebo presnejšie stav vnútornej motivácie žiakov.

Ak sa odborno-metodický problém týka oblasti tvorivosti, potom budeme vo vstupnej a výstupnej diagnostike zisťovať mieru tvorivosti žiakov pred implementáciou inovácie zameranej na tvorivosť a po nej.

Ak sa odborno-metodický problém týka oblasti aktivity žiaka, potom budeme vo vstupnej a výstupnej diagnostike zisťovať mieru aktivity žiakov pred implementáciou inovácie zameranej na aktivitu a po nej.

Po realizácii vstupnej diagnostiky nasleduje návrh riešenia problému, zavedenie inovatívnych postupov do edukačného procesu, v našom prípade projektovej metódy. Po realizácii projektu v praxi nasleduje výstupná diagnostika, ktorej výsledky porovnáme so vstupnou diagnostikou. Na základe komparácie vypracujeme odporúčania pre prax. Ak výsledky diagnostiky preukážu pozitívnu zmenu v danej oblasti, v našom prípade zvýšenie vnútornej motivácie žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra, môžeme konštatovať, že zavedenie projektového vyučovania splnilo svoj cieľ. Ak sa vnútorná motivácia žiakov nezvýši, hľadáme príčiny a upravujeme postupy v edukačnom procese a akčný výskum pokračuje.

Aktivita č. 2 pre učiteľa:

Preštudujte si diagnostický nástroj zameraný na zisťovanie motivácie žiakov: Prečo sa učím.

Formulujte 2 problémy, pri riešení ktorých by mohol byť tento dotazník východiskom akčného výskumu.

Dotazník zameraný na skúmanie motivácie žiakov:
Prečo sa učím (L. Mikáč in Zelina, 2006)

Milí žiaci,
máte pred sebou dotazník, ktorý sa vás pýta, prečo sa učíte. Odpovedzte čo najúprimnejšie na každú otázku. Najprv si prečítajte celý dotazník. Potom sa vráťte k prvej otázke a označte, či:

- Nie, toto u mňa nepôsobí – napíšte nulu
- Táto príčina pôsobí čiastočne – napíšte jednotku
- Táto príčina má pre mňa veľký význam – napíšte dvojku

Rovnako postupujte pri všetkých ostatných otázkach. Každý/á z vás má iné dôvody, príčiny prečo sa učí. Neexistujú správne a nesprávne odpovede, preto odpovedajte veľmi otvorene, tak ako to cítite.

A

1. Chcem dobre ovládať školské učivo.
2. Rád/rada poznávam príčiny a súvislosti rozličných vecí.
3. Zaujímajú ma niektoré vyučovacie predmety.
4. Chcem získať odborný vedecký názor na svet.
5. Učenie ma baví.

B

1. Učím sa preto, aby som pracoval/a pre ľudí, pre rozvoj spoločnosti.
2. Aby som mohol/mohla v budúcnosti svoje poznatky odovzdať iným.
3. Aby som mohol/mohla pretvárať prírodu tak, že bude slúžiť ľuďom.
4. Chcem pomáhať zlepšovať ľudský život.
5. Chcem byť užitočný/á pre druhých, spoločnosť.

C

1. Chcem byť dobrým žiakom/dobrou žiačkou.
2. Chcem získať uznanie vo svojom okolí.
3. Chcem byť vzdelaným človekom a veľa vedieť.
4. Chcem v živote získať významné postavenie.
5. Chcem, aby naša trieda bola na škole najlepšia.

D

1. Chcem sa dostať na dobrú strednú školu.
2. Chcem sa dobre pripraviť na svoje povolanie.
3. Chcem mať zabezpečenú budúcnosť.
4. Chcem dokončiť školu a rýchlo získať zamestnanie.
5. Chcem v budúcnosti veľa zarábať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČECHOVÁ, B. H., 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, s. 59 - 60. ISBN 978-80-7367-388-8.
- FISCHER, R., 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
- GARDNER, H., 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- GOGOLOVÁ, D., 2010. *Účinnost vyučovacieho štýlu učiteľa: dizertačná práca*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa.
- BAGALOVÁ, L. a D. GOGOLOVÁ, 2011. *Ako učiť efektívne*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-89182-95-4.
- KOVALIKOVÁ, S. a K. OLSENOVÁ, 1996. *Integrované tematické vyučovanie: model*. Bratislava: Faber. ISBN 80-967492-6-9.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-198-9.
- ZELINA, M., 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: Poľana. ISBN 80-89192-29-7.

Summary: The reason for writing this article was carrying out the course which prepares pedagogical employees for attestation examination. The course is provided by the project Professional and career development of pedagogical employees in Teacher In-Service Training Centre in Bratislava. The aim of the article is to point out the specific features of pedagogical diagnostics and diagnostic tools in educational process in connection with action research.

E

1. Aby so dobre skončil/a školu a získal/a vysvedčenie.
2. Aby som bol/a v škole obľúbený/á.
3. Za dobré vysvedčenie dostanem od rodičov odmenu.
4. Aby som neprepadol/neprepadla.
5. Aby som nemal/a zlé známky.

F

1. Nechcem dostávať poznámky, byť trestaný/á.
2. Nemám rád/rada učiteľove poznámky, že niečo neviem.
3. Nechcem, aby ma považovali za neschopného/neschopnú.
4. Bojím sa výsmechu spolužiakov, že niečo neviem.
5. Nechcem, aby rodičia mali v škole kvôli mne neprijemnosti.

G

1. Pretože to je moja povinnosť.
2. Pretože ma do učenia nútia rodičia.
3. Pretože ma do učenia nútia v škole.

H

1. Nevie, prečo sa učím.
2. Učím sa bez nejakého cieľa.
3. Pretože mi nič iné neostáva.

Interpretácia jednotlivých motívov:

- A – poznávacie motívy
 B – spoločensko-ideové motívy
 C – ašpiračné motívy
 D – prakticko-odborné motívy
 E – prakticko-školské motívy
 F – motívy strachu
 G – iné
 H – nedostatok motívov

Dotazník je vhodný pre žiakov základnej aj strednej školy. Vypovedá o miere motivácie pre učenie. Inštrukcia na vyhodnocovanie: v jednotlivých oblastiach A – H spočítame body a vydělíme počtom položiek. Tam, kde je najvyššie skóre, ide o dominujúce motívy. Čísla sa dajú zakresliť aj do grafu.

Pokyny na úpravu príspevkov (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 stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť 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 odkazov, Summary*

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých
- obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „.....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012

* Pozn. Príspevky na vyžiadanie redakciou môžu mať aj väčší rozsah ako je určené v pokynoch.

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV

Miroslava Krušínská ...2

Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis pre školy a školské zariadenia
Pedagogical views: scholarly-methodological journal for schools and school facilities

Mária Píščová ...5

Uvažujme, kolegovia učelia
Let's ponder, colleagues teachers

Ladislav Lencz ...9

Ako hovoriť o prosociálnosti v etickej výchove
How to talk about prosociality in ethics

Jozef Gál ...9

Problémy vzdelávania a hodnotenia: informácie z konferencie
Problems concerning education and assessment: information from a conference

Milan Čirjak ...10

Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov?
Is continual education for teachers necessary?

Gustáv Rötling ...12

Ako zlepšiť funkčnosť hodnotenia učebnej činnosti žiakov?
How to improve functionality of students' learning activity assessment?

Ján Bajtoš...14

Taxonómia cieľov laboratórných cvičení
Taxonomy of educational objectives for laboratory exercises

Július Lomenčík ...16

Čítavé nečítanie!? Ako získať žiakov pre čítanie
To read or not to read? How to motivate students to read

Viera Hoffmanová ...17

Európske kluby – jedna z ciest výchovy k európanstvu
European clubs – one of the ways towards Europeanism

Jolana Manniová ...20

Pripravenosť detí na vstup do školy z hľadiska rozvoja materinského jazyka
Readiness of children for school in terms of mother tongue development

Jozef Gál ...21

Návrh etického kódexu učiteľa
Proposal of the code of ethics for teachers

Simoneta Babiaková ...23

Čo má vedieť učiteľ 1. stupňa ZŠ o svojom žiakovi, ak ho chce vychovávať a vzdelávať
What should primary teachers know about their students if they want to educate them?

Miroslav Valica ...24

Výchova žiaka je prioritou školy
Upbringing of students is a priority of schools

Nadežda Kašiarová ...27

Čo potrebuje vedieť učiteľ o komunikačnej kompetencii žiaka
What does a teacher need to know about student's communicative competence?

Renáta Pondelíková ...29

„Skrytá“ selekcia žiakov na základných školách
“Hidden” selection of students at elementary schools

Miroslav Valica ...31

Personálna stratégia školy v kontexte profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme
Personnel strategy of schools in the context of professional development of teachers in the career system

Marián Valent ...34

Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov?
How to prepare an educational text for students in vocational subjects?

Robert Sabo ...38

Ako identifikovať problémy dieťaťa vyžadujúceho individuálny prístup?
In what ways does the identification of a child's problems need an individual approach?

Anna Hruzova ...41

Vplyv zlúčenia škôl na ich kultúru
The influence of school mergers on their culture

Mária Šnidlová ...43

Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaci sa škola
Management of continual education and school as a learning organization

Mária Rychnavská ...45

Strategické riadenie školy
Strategic school management

Ivan Pavlov ...49

Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku a jeho kritické miesta
Professional development of teachers in Slovakia and its weak points

Gabriela Zábušková ...53

Prevenca kyberšikany v mediálnej výchove
Prevention of cyberbullying in media education

Klára Vranaiová ...56

Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiaka a učiteľa
Student portfolio as a tool for students' and teachers' development

Darina Gogolová ...60

Význam pedagogickej diagnostiky pri realizácii akčného výskumu
The importance of pedagogical diagnostics in connection with action research