

ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

**Obsah:**

**VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA**

Gabriela Zábušková  
**Štepka nás učí o Štefánikovi** ...1

Ján Danek  
**Milan Rastislav Štefánik – odkaz súčasnosti a vzdelanosti** ...5

Anna Šurinová  
**Kooperatívne vyučovanie v téme M. R. Štefánik – slovenský astronóm** ...8

Alena Tomengová, Petra Fridrichová, Štefan Petřík, Romana Kanovská  
**Prierezové (transverzálne) kľúčové kompetencie v odbornom vzdelávaní a príprave** ...10

Zuzana Eretová, Beáta Kozelová  
**Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní** ...18

Mária Ježíková  
**Úprava testovacích nástrojov a podmienok testovania žiakov so zdravotným znevýhodnením** ...23

**RIADENIE ŠKOLY**

Marián Valent  
**Rozvoj škôl na Slovensku: súčasný stav, výzvy a možnosti** ...28

**Pedagogické rozhľady**

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**4/2019**

Dvojmesačník

Ročník 28

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,  
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,  
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 Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum  
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)

[www.mpc-edu.sk](http://www.mpc-edu.sk)

Vyšlo: 25. októbra 2019

Vychádza päťkrát 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.

## ŠTEPKA NÁS UČÍ O ŠTEFÁNIKovi

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

**Anotácia:** Štepka svojím pohľadom na M. R. Štefánika v divadelnej hre *Malý veľký muž* pomáha ľuďom oživovať pamäť a informovať o významnej slovenskej osobnosti, ponúka nám konfrontáciu s jeho vnútorným svetom a najmä vyzýva na komunikáciu, komunikáciu aj so žiakmi a študentami v kontexte reálneho životného vzoru a študijnej možnosti objavovať svet, v ktorom žil Štefánik a porovnať ho s ich dobou, s ich snami a myšlienkami a možno šancou formovať ich postoje. „Prečo chodiť s deťmi a študentami do divadla, či už v rámci vyučovania alebo mimo vyučovania?“ Aby sa hodiny jazyka slovenského a literatúry stali miestom skúmania, objavovania, priateľstva, pochopenia pristúpime k ich realizácii integrovaným spôsobom cez návštevu divadelnej hry Stanislava Štepku „*Malý veľký muž*“, cez využitie prvkov a metód dramatickej výchovy, zážitkového učenia, integráciu tvorivého písania, integráciu mediálnej výchovy.

**Kľúčové slová:** Milan Rastislav Štefánik, divadelná hra *Malý veľký muž*, aktivizujúce metódy, autorské divadlo, divadelná inscenácia, analýza divadelnej inscenácie, integrovaný prístup vyučovania, tvorivá dramatika, tvorivé písanie, zážitkové učenie, metódy mediálnej výchovy.

„Ja sa prebijem, pretože sa prebiť chcem...“  
(z listu M. R. Štefánika pre Evu Vrchlickú z Paríža)

muž praxe a zomrel ešte pred tým, ako sa mohol zapojiť do domácich sporov o charakter štátu.

### 1. Rok 2019, Rok Milana Rastislava Štefánika – pocta veličine slovenského národa

(schválené na návrh Ministerstva kultúry SR 6. 2. 2019)

Zaujímavým fenoménom na súčasnej európskej politickej a kultúrnej scéne bola udalosť, keď dva národy, Česi a Slováci, oslávili výročie vzniku štátu, ktorý už neexistuje, ale ktorého boli oba tieto národy súčasťou a to 100. výročie vzniku Československej republiky. S uvedeným historickým medzníkom v živote oboch národov je spojený aj rad historických osobností ako T. G. Masaryk, E. Beneš, M. R. Štefánik.

Štefánik je považovaný za prototyp vlasteneckého vedca a vojaka, politika, za Slováka, ktorý získal uznanie sveta, čo sa u malých národov obzvlášť cení. (Magazín N 2018, č. 10). Myšlienky, činy a dobrodružstvá Milana Rastislava Štefánika sa dočkali v poslednom čase netradičného spracovania. Komplexný román o M. R. Štefánikovi faktografického charakteru s odpoveďami na zaujímavé otázky spracoval Jozef Banáš v románe „*Prebijem sa!*“, ktorý vydalo vydavateľstvo Ikar v r. 2018. Štefánikovu dobrodružnú a kreatívnu stránku predstavuje optikou hlavných detských hrdinov film *Mohyla* autorov Zuzana Dzurindová, Anna Fifiková a Andrej Kolenčík. Vo filme sa kombinujú prvky dokumentárneho filmu s hraným filmom a animáciou. Režisér Andrej Kolenčík použil 150 trikových záberov a animácií. Autori mali snahu pracovať s autentickými zdrojmi, a preto využili veľké množstvo materiálu priamo zo Štefánikových archívov. Vďaka animácii tak Štefánik opäť ožije a je možné ho vidieť rozprávať. Film mal premiéru na festivale FEBIOFEST v roku 2019. Na motívy pôsobivých životných príbehov, ale aj svojej hry *Generál* (2004) napísal Stanislav Štepka verziu javiskovej inscenácie o životnom osude veľkej, ak nie kľúčovej, osobnosti novodobej slovenskej histórie Milanovi Rastislavovi Štefánikovi pod názvom *Malý veľký muž*. Autor v hre sleduje život kľúčovej osobnosti Československa od jeho narodenia v Košariskách koncom 19. storočia až po jeho mytickú smrť v roku 1919.

Štefánik mal pri vzniku Československa zásadný vplyv a právom sa radí do najvyššej trojice zakladateľov vedľa Tomáša Garriguea Masaryka a Eduarda Beneša. Slovenský vzťah k Štefánikovi je však rozpačitý. Za komunizmu sa, samozrejme, význam spoluzakladateľa buržoáznej republiky príliš nepestoval. Po roku 1989 obnovovaná úcta k Štefánikovi je skôr oficiálna, než masová záležitosť a je založená skôr na mýtoch, ako na vedomostiach. Je to dané aj tým, že okrem zopár historikov nemáme príliš jasno v Štefánikových názoroch. Nebol to vizionár, ale

### 2. Prečo divadelná hra „Malý veľký muž“?

Stanislav Štepka v divadelnej hre *Malý veľký muž* predstavuje rodinné a vidiecke prostredie Štefánika, pobudne s ním na štúdiách v Prahe, začne spoznávať jeho vedeckú a hvездársku prácu v Paríži i na Mont Blancu, jeho dotyky s vedou i so ženami, veľkú Štefánikovu túžbu lietať, objavovať, cestovať, ale hlavne snívať o slobodnej vlasti. Predstaví jeho vedecké a nevidané letecké aktivity počas prvej svetovej vojny, ktoré mu nakoniec priniesli mimoriadne významnú hodnotu francúzskeho generála. Aj prostredníctvom kontaktového javiskového rozprávania životnej lásky Giuliany Benzoniovej ukáže divákovi Štefánika ako človeka, ktorému nič ľudské nie je cudzie, ktorého prenasledujú veľké vízie, ale aj choroby a nevídaná túžba po poznaní, spoznáme človeka noblesy a šarmu a večne zaľúbeného rojka. Tento veľký príbeh o hľadanií hviezd a nenaplnenej lásky, plný vizionárskych snov a ľudských dotykov uviedlo Radošinské naivné divadlo v tvorivej spolupráci s tanečníkmi a hudobníkmi Slovenského ľudového umeleckého kolektívu v choreografii Ladislava Cmureja. Divadelná hra tak dostáva prívlastok „muzikálová hra“. Radošinské naivné divadlo v tomto projekte zastupujú okrem autora hry a textov piesní Stanislava Štepku, autor hudby Juraj Haško, scénograf František Lipták, kostýmová výtvarníčka Katarína Hollá, producent Ladislav Hubáček a režisér Ondrej Spišák. (Bulletin RND k premiére divadelnej hry *Malý veľký muž*, 2018)

Samotná hra *Generál* s podtitulom *Malý veľký muž*, je netradičným pohľadom na život významnej osobnosti M. R. Štefánika. (S. Štepka ju uviedol ako 42. inscenáciu, ktorú pre Radošinské naivné divadlo napísal v roku 2004.) Priaznivci Radošinského naivného divadla ocenia informáciu, že autorom hudby bol legendárny Ján Melkovič. Namiesto našuchoreného venca s ďakovnou zdravicou fráz napísal Stanislav Štepka hru plnú šťavnatých dialógov s chytlavými pesničkami Jána Melkoviča. Namiesto poetického spomínania pod lipami z nej režisér Ondrej Spišák vytvoril plnokrvnú inscenáciu, na ktorej sa diváci smejú. Niekoľko naučených faktov z hodín dejepisu si doplníme informáciami, ktoré k nám hovoria ľudskou rečou. Generál je zrazu človek. Nízkeho vztahu, chorľavý so slabosťou pre vysoké dorastenky. Človek, nie socha... (Mária Jenčíková, Pravda, 2004, č. 54). Príbeh malého veľkého muža, ako znie podtitul Štepkovej hry *Generál*, priniesol na javisko Radošinského naivného divadla výraznú historickú osobnosť Milana Rastislava Štefánika. Muža, o ktorom sa deti učia v školách, ku ktorého mohyle na Bradlo sa zavše vyberú politici demonštrovať

svoj vzťah k jednému zo zakladateľov Česko-Slovenska – a predsa muža stále tajomného.... Štepka však nenapísal „konšpiračnú“ historickú drámu, ktorá by odhaľovala zákulisie mocenských intrig, ale poetickú revue, ktorá dáva divákovi príležitosť vnímať Štefánika ako človeka, ktorý vyšiel z malých „slovenských“ pomerov, a predsa bol kleptom (Andrej Maťašík, Nový deň, 2004, č. 58).

### 3. Milan Rastislav Štefánik pohľadom Stanislava Štepku

Radošinské naivné divadlo neprináša na javisko život a dielo M. R. Štefánika. Práca a odkaz tohto nadpriemerného krajana slúžila len na uvažovanie o mieste a poslaní talentu a osobnosti v spoločnosti. Na ceste za týmto významným odkazom, ak nie aj poznaním, bude, tak ako vždy u *radošincov*, láskavý humor, hlavne preto, lebo M. R. Štefánik bol človekom preplneným optimizmom, šarmom, humorom a krásnych, nevšedných až romantických vízií. Stanislav Štepka píše: „M. R. Štefánik. Čo vieme o tomto výnimočnom a jedinečnom malom veľkom mužovi Slovákov? – Asi toľko: rozhodujúcou mierou sa zaslužil o vznik Česko-slovenskej republiky, vrúcne miloval svoju rodnú vlasť, tragicky zahynul pri prílete do vlasti, je pochovaný na Bradle a máme ho zobrazeného na päťtisícovej bankovke. A čo ešte? A možno už viac ani nič...“ Lenže M. R. Štefánik, tento košarišský rodák a vynikajúci reprezentant slovenskej krajiny na prelome devätnásteho a dvadsiateho storočia, bol nevšednou, jedinečnou osobnosťou, aká sa u nás rodí raz za sto rokov. Z chudobných, viac ako biednych pomerov sa zrodil a neskôr na štúdiách a vedeckých cestách sa tvorivo formoval človek nadpriemerných schopností – vedec, matematik, astronóm, doktor filozofie, účastník bojov v prvej svetovej vojne, organizátor čs. légii, diplomat, politik, letec, spoluorganizátor Česko-slovenskej národnej rady, generál francúzskej armády, minister vojny novovzniknutej Česko-slovenskej republiky, ale aj bohém, vynálezca, milovník žien a vína, šarmantný spoločník a nekonečný rojko, ktorého krátko po vojne a krátko po vzniku novej republiky zastihla tragická smrť na letisku vo Vajnorochoch 4. 5. 1919. Stál pri vzniku prvého samostatného štátu Čechov a Slovákov, ktorého 100. výročie sme oslavovali minulý rok. Bol Brigádnym generálom ozbrojených síl Francúzska, astronómom, päťkrát vystúpil na najvyšší vrch Európy Mont Blanc, ako fotograf je autorom prvého ženského aktu na Slovensku, v Paríži absolvoval kúzelnický kurz a vymyslel traky (Junior a Marcel, Fun rádio 31. 5. 2018).

### 4. Fenomén Stanislav Štepka a fenomén Radošinské naivné divadlo a Štepkova dramatika v „Malom veľkom mužovi“

Štepkovo dramatické dielo tvorí neoddeliteľnú súčasť slovenskej národnej dramatickej kultúry a patrí aj do obsahových štandardov učiva jazyka slovenského a literatúry. Úspešne pôsobí mimo oficiálneho prúdu slovenského divadelníctva, ktoré sa svojou dramaturgiou stáva čoraz viac komerčnou. Miloš Mistrík v knihe *Slovenská absurdná dráma* venuje Štepkovi jednu kapitolu. Mistrík porovnáva Štepkove hry k insitným maliarom z Vojvodiny. Divadelná hra *Malý veľký muž* je „farbista, úsmevná, pravdivá a lokálne zakotvená.“ V divadelnej hre je možné identifikovať paródiu, čierny humor, grotesku, či satirický výsmech „má však ďaleko od konzumného humoru, ale aj od lacnej ľúbivosti a bezbrehého vytvárania atmosféry ľudovej veselice a pohody.“ Pre divadelnú hru je príznačná osobitná poetika zdanlivej naivity, ktorou sa autor vyjadruje k obsahu danej historickej témy. „Naivné neznamená hlúpe...“ Ale v našom prípade je to niečo detsky

čisté, ľudové a nenútené...“ vysvetľuje Štepka. Obecnosť oslovuje „pohľadom zdola hore“ napr. výrokmi svojich postáv. Divadelná hra je tlmočením príbehu života historickej postavy M. R. Štefánika, hovorí o bežných radoostiach a starostiach, úspechoch, zlyhaniach a omyloch a podáva správu o tom, ako M. R. Štefánik žil a ako chcel žiť. Predkladaná naivita Štepkovej hry nie je prvoplánová a prízemná. Je to ľudová múdrosť založená na poznaní, že o vážnych veciach treba hovoriť s humorom a nadhľadom. Z hľadiska formy má hra originálnu štruktúru. Používa špecifické jazykové vyjadrovacie techniky, ako sú slang, Radošinský dialekt, miešanie vysokého a nízkeho štýlu, epický monológ, ľudovú múdrosť a originálnu formu autenticity. Dramatický text sa strieda s piesňami a tanečnými etudami, parodie príslovia a porekadlá. Slovenčina s Radošinským nárečím tvorí originálny stavebný materiál pre divadlo. V hre je použitá fragmentalizácia (delenie na menšie celky). Skôr ako ucelený obraz života predstavuje Štepkova dramatika voľnú kompozíciu fragmentov života M. R. Štefánika. Pohľad na významnú osobnosť pomáha ľuďom oživiť pamäť a informovať o význame osobnosti akou bol M. R. Štefánik, konfrontuje vzťah protagonistu s jeho vnútorným svetom, vyzýva na komunikáciu. Výkony hercov sa pohybujú na úrovni insitnosti a reálnosti zároveň. Stanislav Štepka má schopnosť improvizácie vytvárania textov priamo na javisku. Divadelná hra hľadá a odкрýva väzby medzi dvomi realitami – realitou životnou a realitou divadelnou, prepaia idey, myšlienky a slová. Zrozumiteľnou dramatikou a literárnym štýlom sa približuje ľuďom, prispieva k rozvoju ľudských hodnôt. V literárnej, dramatickej a režijnej tvorbe, prostredníctvom nových spôsobov interpretácie nachádzame jeho rozoznatelný rovnaký identický rukopis. Zrkadlí pokrivený život ľudí pokrivenej doby. Jeho dielo vyvoláva spontánny, povzbudzujúci citový zážitok, ale aj poburuje. Odvaha povedať nahlas, na čo si mnohí netrúfajú ani pomyslieť, je u Štepku charakteristická. Prepojenie s rodnou Radošinou je nevyčerpatelný zdroj jeho inšpirácie. Opiera sa o každodennú skúsenosť ľudí. O prirodzený život. Štepkov prínos do kultúrno-spoločenského diania na Slovensku je nepopierateľný.

### 5. Milan Rastislav Štefánik pohľadom edukácie žiakov a študentov

Je možné prijať pedagogickú výzvu, ukázať žiakom a študentom osobnosť M. R. Štefánika prostredníctvom divadelnej hry Stanislava Štepku „Malý veľký muž“ tak, aby ich zaujala, dostali chuť zistiť si o nej viac, prispieť k pocitu, že máme vo svojej histórii niekoho, s kým sa môžu stotožniť aj súčasní žiaci a študenti a brať si z neho príklad?

Samotnú divadelnú hru je možné využiť aj ako emotívne poznávanie prostredníctvom zážitkového modelu chápania hmotnej a duchovnej kultúry. Brigita Šimonová uvádza, že príjem literárneho diela by sa mal uskutočňovať v zážitkovej rovine, ktorej by predchádzalo poznávanie na úrovni literárneho vzdelávania. Hodnotiace súdy o literárnom diele by mali byť súčasťou procesu interpretácie, v ktorom funguje indukcia, dedukcia, analýza a syntéza. Interpretáčnej a esteticko-výchovnej činnosti sú zároveň výcvikom v komunikácii, literárno-komunikačný akt sa završuje poznaním diela a dielo sa stáva subjektívnou hodnotou žiaka (Šimonová, 1999, s. 147). Uplatňovanie zážitkového modelu umožňuje prijať literárne dielo v jeho jedinečnosti, s porozumením a s hodnotou sám pre seba. Budeme teda hovoriť o komunikačnej kompetencii, čitateľskej kompetencii a literárnej kompetencii. V literárnej kompetencii je potrebné vidieť

súhrn mnohých procesov. Dochádza k interakcii medzi učiteľom, žiakom a literárnym dielom, teda didaktickej a estetickéj interakcii. Môžeme zmieniť výchovu umením, čiže prostriedok formovania kultúrnej gramotnosti. Systém vyučovania literatúry prechádza fázami: príprava na vnímanie – vnímanie – prežívanie – racionalizácia – hodnotenie.

František Miko (1978, s. 63) označuje pedagogickú komunikáciu za prvoradá pre literárne vzdelávanie a literárnu výchovu, „v plnej miere rešpektuje prítomnosť dvoch informácií – didaktickej a estetickéj – v procese jednej celostnej didaktickej informácie.“ Na základe uvedeného je možné parafrázovať a využiť poznatky o didaktickej komunikácii pri práci s literárnym textom aj pri analýze literárneho diela – divadelnej hry ako literárnu komunikáciu v kontexte autor- literárny text (divadelná hra) – príjemca (divák) a ako didaktickú komunikáciu v kontexte vyučujúci – literárny text (divadelná hra) – poslucháč – (divák). Analýza obsahu divadelnej hry so žiakmi a študentami vytvára priestor na rozvíjanie kritického myslenia a tvorivého myslenia žiakov a študentov, na identifikáciu vnútorných súvislostí, lepšie porozumenie literárnemu dielu a motiváciu k čítaniu.

Spoločenské potreby a požiadavky kladú nároky na dynamiku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia školy smerom k uspokojovaniu potrieb a nárokov na seba-realizáciu žiakov a študentov. Jednu z ciest popisuje Eva Dolinská (2008, s. 348) ako využívanie integrovaného prístupu k vyučovaniu literatúry, ako vzájomné prepojenie rozličných aktivít, v rámci ktorých dochádza k intenzívnej sociálnej interakcii v situáciách, keď sú žiaci a študenti motivovaní k prirodzenej komunikácii. Pri využívaní zmysluplného kontextu si tak žiaci a študenti osvojujú a rozširujú komplex jazykových kompetencií v prepájaní s reálnym životom.

Vyvstáva teda otázka: „Prečo chodiť s deťmi a študentami do divadla, či už v rámci vyučovania alebo mimo vyučovania?“ Závažnou chybou je, ak nahrádzame divadlo filmom, alebo ich vzájomne porovnávame, čo ani nie je možné. Divadlo je umením syntetickým, má vlastný príbeh, pracuje s fikciou. V divadle, (v divadelnej hre *Malý veľký muž* – napr. scéna výstupu M. R. Štefánika na Mont Blanc naznačená tromi bielymi tanečnicami – snehovými vločkami s horolezeckým lanom), nastupuje znakovosť, neverbalita, komunikácia, ktorej rozumie aj žiak a študent. Je tu problém, výzva, ktorá naštartuje tvorivosť a hľadanie, cestu od popisnej ilustratívnosti k metafore, skratke, zveličeniu. Divadlo samotné je cesta k tvorivej hre, práci s divákovou fantáziou, s jeho spoluúčasťou na dejí. Za veľkú devízu je možné označiť zdieľanie, ľudia spolu prežívajú zážitky a to v rovine diváka, ale aj herca. Zážitok zo spoločného zdieľania je nedocenený. „Divadlo bez živého stretávania živých so živými nemôže existovať“ (Radek Marušák, 2019). Študent, žiak sú nesmierne vnímaví. Pozorujú každý pohyb, zvuk, slovo, výraz tváre, zachytia tón hlasu, z ktorého rozoznávajú náladu.

Aby sa hodiny jazyka slovenského a literatúry stali miestom skúmania, objavovania, priateľstva, pochopenia, pristúpime k ich realizácii integrovaným spôsobom cez návštevu divadelnej hry Stanislava Štepku „Malý veľký muž“, cez využitie prvkov a metód dramatickej výchovy, zážitkového učenia, integráciu tvorivého písania, integráciu mediálnej výchovy. *Požiadavky štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 a ISCED 3* zahŕňajú v *tematických celkoch* vo vecnom obsahu učebnú látku dramatickú literatúru, v *obsahovom štandarde* autor-ské divadlo, ktoré predstavuje slovenskú literatúru po

r. 1945 (Autorské divadlá vznikli koncom 60. rokov. Vo svojej tvorbe využívali predovšetkým humor a satiru, poukazovali predovšetkým na nedostatky v spoločnosti. Ich typickými znakmi sú vlastné texty, improvizácia a interakcia s obecnosťou.), obhajoba vlastného názoru, verbalizácia vlastného diváckeho zážitku inscenácie. Kľúčovou kompetenciou a špecifickým cieľom predmetu je obhajoba vlastného názoru, je chápanie umeleckého diela ako autorovho antimodelu sveta. *Výkonový vzdelávací štandard* je možné formulovať ako *minimálnu úroveň výkonu* žiaka: Žiak vie sformulovať na subjektívnej báze divácke hodnotenie inscenácie, posúdiť kvalitu inscenácie a úroveň hereckých výkonov... Na obhajobu svojho stanoviska sa snaží uviesť argumenty... *Výkonový vzdelávací štandard* je možné formulovať ako *optimálnu úroveň výkonu* žiaka, študenta: Vie vysvetliť koncepciu postáv v zmysle celkového zamerania hry a dokáže ako argumenty uviesť poznatky z analýzy diela. Hodnotové prvky tejto analýzy dokáže konfrontovať s vlastným hodnotovým systémom. Ako *podpora vyučovania slovenského jazyka a literatúry* v projektovaní procesov vlastnej edukácie učiteľa môže byť návšteva divadelnej inscenácie autora Stanislava Štepku „Malý veľký muž“. *Kľúčové kompetencie*: Komunikatívne kompetencie: formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky a názory v logickom slede, vyjadrovať sa výstižne, súvislo a kultúrovane v písomnom aj ústnom prejave. Kompetencie k učeniu: Samostatne pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnáva, kriticky posudzuje a vyvodzuje z nich závery pre využitie v budúcnosti. *Očakávané výstupy*: Reflektuje za pomoci učiteľa svoj zážitok z dramatického diela; Pracuje v skupine na vytvorení menšieho inscenačného tvaru a využíva pritom rôzne výrazové prostriedky; Pristupuje k dramatickej a inscenačnej tvorbe ako k spoločnému tvorivému procesu, v ktorom prijíma a plní svoje úlohy; Prijíma zodpovednosť za spoločnú tvorbu a prezentáciu jej výsledkov. *Nadpredmetové presahy a vzťahy*: Jazyk a komunikácia, Umenie a kultúra. *Prierezové témy*: Mediálna výchova, Osobnostný a sociálny rozvoj, Tvorba projektu a prezentačné zručnosti. *Forma*: Skupinová, Exkurzia. *Metódy*: komunikačno-zážitkové učenie, tvorivé písanie, tvorivá dramatika.

*Hlavným zámerom* vyučujúceho v plánovaní jeho procesov edukácie môže byť proces *analýzy hlavnej postavy*. Východiskom môže byť estetické osvojovanie umeleckého diela podľa metodiky Evy Pršovej (2015, s. 17).

**Aktivita 1: Fáza - Percepcia zmyslové vnímanie** – samotné zhliadnutie divadelnej inscenácie Stanislava Štepku „Malý veľký muž“. Postup: Učiteľ využije *rozborovú metódu*. Žiaci robia analýzu kompozičných prvkov divadelnej hry v kontexte textu odseku 4 tohto článku. Rozbor môže prebiehať individuálne, alebo v skupinách. Rozbor je prirodzene spojený s dialógom a záverečným dialógom celej triedy, kde sa vyhodnocujú závery, výsledky analýz skupín a robí sa záverečné hodnotenie.

**Aktivita 2: Fáza - Apercepcia tvorba predstavy umeleckého diela – vlastná predstava o M. R. Štefánikovi**. Postup: Žiaci identifikujú podľa nich najdôležitejšie charakteristiky M. R. Štefánika – Štefánik vedec a vynálezca, Štefánik cestovateľ, Štefánik vojak, Štefánik politik, Štefánik človek. Učiteľ využije metódu *Stravec*, ktorá stimuluje nové asociácie myšlienok a umožní spoznanie vlastného spôsobu porozumenia témy identifikácie hlavnej postavy divadelnej inscenácie. Jej realizácia predpokladá nasledovné etapy: do stredu tabule sa napíše celé meno M. R. Štefánik (môže sa doplniť aj reálnou fotografiou).

Žiaci napíšu čím viac slov alebo syntagiem, ktoré sú späté s touto východiskovou témou, bez akéhokoľvek hodnotenia myšlienok. Zvýraznia sa spojenia medzi jadrom a myšlienkami. Toto zvýraznenie sa urobí pomocou čiar. Na základe prezentácie strapca sa vytvorí skupiny k jednotlivým hore uvedeným charakteristikám osobnosti M. R. Štefánika.

**Aktivita 3: Fáza - Interpretácia – spracovávanie image-nu** – predstavy o význame osobnosti M. R. Štefánika. Postup: Žiaci sú rozdelení do piatich skupín a ich úlohou je charakterizovať činnosti M. R. Štefánika a tým aj význam jeho osobnosti. Učiteľ využije metódu *Horoskop*, ktorá sa používa v malých skupinách pri charakterizovaní postavy literárneho diela. Žiaci si vylosujú jednu zo základných charakteristík M. R. Štefánika. Skupiny dostanú k dispozícii životopis M. R. Štefánika napr. aj v elektronickej podobe, žiaci priradujú k svojej charakteristike údaje a dominantné črty. Cvičenie sa môže rozšíriť hľadaním synonym pre opisné adjektíva, je to možné aj identifikovaním v texte.

#### Ukážka práce žiakov:

1. skupina M. R. Štefánik – vedec, vynálezca: astronóm - skúmanie zatmenia Slnka, skúmanie atmosféry Slnka, skúmanie hviezdy novy Cassiopea, brúsil sošovky, upravoval si hviezdárske prístroje, členstvo vo Francúzskej astronomickej spoločnosti, predpovede počasia - meteorológ
2. skupina M. R. Štefánik – cestovateľ: narodil sa Slovensko – Košariská, štúdium – Bratislava, Šoproň, Sarvaš, Praha, astronomický výskum – Paríž, Paríž – Corneilles, observatórium Mont Blanc, Španielsko – Alcobre, Turkestan – UraTjub, Maroko, Alžírsko, Tahiti – ostrovy Vavau, Brazília – Pasa Quatro, Ekvádor – Quite, Londýn – Oxford, Srbsko, vojak – Albánsko, Taliansko, Rumunsko, Moldava, Rusko - Mogilev, USA
3. skupina M. R. Štefánik – vojak: mal zdravotné problémy, nemusel ísť do armády, rozhodol sa sám, považoval to za svoju povinnosť preto, že Francúzsko mu udelilo štátne občianstvo, Francúzsko – pešiak, letec, prieskumný pilot, meteorologická vojenská služba – organizoval predpovede počasia pre letcov, organizátor Československých légii, generál, minister vojny ČSR
4. skupina M. R. Štefánik – politik: agitácia proti vojne, člen Československej národnej rady, získavanie vojakov z radov zajatcov do Československých légii, diplomatické stretnutia s politikmi iných krajín (cár Mikuláš), Francúzmi, Talianmi, Američanmi, Rusmi, minister vojny Československej republiky, zakladateľ Československa
5. skupina M. R. Štefánik – človek: pochádzal z rodiny chudobného učiteľa, túžil po vzdelaní, usilovný študent, bol taký chudobný, že nemal ani vlastný zimný kabát, bavila ho astronómia, ctiziadostivý, bol spoločenský, zábavný, páčil sa ženám, vedel pekne tancovať, ovládal cudzie

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- JANÍČEK, J., 1968. *M. R. Štefánik*. Bratislava: Mladé letá.
- MISTRÍK, M., 2002. *Slovenská absurdná dráma*. Bratislava: Veda. ISBN 80 224 40 71 37
- RND Generál, [cit. 2019-04-30]. [online]. Dostupné z: <<https://www.kulturniportal.cz/porad/321-general>>
- MARUŠÁK, R. [cit. 2019-11-06]. [online]. Dostupné z: <<https://www.clanky.rozp.cz >clanek > ZIA >JDEME-S-DET..>>
- MIKO, F., 1969. *Teória výrazu a štýl*. Bratislava: SPN.
- PRŠOVÁ, E., 2015. *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1052-5
- ŠIMONOVÁ, B., 2000. *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-341-6

**Summary:** Štepka helps people refresh their memory and inform about significant Slovak personality in his theatre play "Little big man" through his view on M. R. Štefánik. He offers confrontation with his own inner world and particularly challenges communication, communication also with students in the context of a real idol and a study opportunity to discover the world, in which Štefánik lived and compare it with their time, their dreams, their ideas and it might be an opportunity to form their attitudes. "Why should we go to the theatre with children and students, whether it be a part of school activities or out of school?" If we want the Slovak language and literature lessons to be a space for inquiry, discovery, friendship, understanding, we will use integrated approach and go to the theatre to see the play by Stanislav Štepka "Little big man", use elements and methods of drama education, learn through experience, integrate creative writing and integrate media education. .

jazyky, vážil si svojich rodičov, ako vojak mal dobrý vzťah k podriadeným, bol kamarátsky, písal do vedeckých časopisov, mal veľa vyznamenání, bol občanom Francúzskej republiky za vedecké úspechy, bol chorľavý, bol čestný – napriek chorobe nastúpil do armády, bol odvážny, bol predvídavý – diplomat, mal rád Slovensko, nezabudol na svoju vlasť, mal charakter, bol to dobrý človek, bol to čestný človek

**Aktivita 4: Fáza - Konkretizácia – prisudzovanie zmyslu pre seba a svoj život.** Učiteľ využije metódu *písania listu autorovi divadelnej hry*. Listy sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie skôr na osobnej úrovni. Písanie listov je kontextovým učením začleneným do systému vzťahov vo vyučovacej hodine. Písanie listu ako súboru schopností žiaka je takto uľahčené. Žiaci vychádzajú z aktivity 3 a píšú Stanislavovi Štepkovi svoje názory na to, prečo by M. R. Štefánik mohol byť ich vzorom. Príklady niektorých tém a námětov, ktoré si zvolili žiaci pre písanie listov: Čo by M. R. Štefánik mohol urobiť, keby žil v našej dobe; Či by M. R. Štefánik súhlasil s rozdelením Československej republiky; Čo si M. R. Štefánik myslí o vzťahoch dnešných detí a rodičov; Považoval by M. R. Štefánik počítače za prínos?; Súhlasil by M. R. Štefánik so zákazom mobilov v školách?.

**Aktivita 5: Fáza - Responzná fáza – spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z divadelnej inscenácie.** Učiteľ využije metódu *Mapy príbehu* (J. Koníčková). Táto metóda môže mať rôznu podobu. Môže ísť o tabuľku s políčkami, ktoré žiak vyplní v kontexte analýzy príbehu (Začiatok, Zápletky, Koniec), alebo žiaci zapisujú odpovede na otázky: Kde a kedy sa príbeh bude odohrávať; Kto v ňom bude vystupovať?; Čo a prečo sa stane?. Tabuľky pomáhajú pri písaní príbehov v rámci rozprávacieho slohového postupu. Ide vlastne o plán príbehu v kontexte: Názov príbehu, Prostredie, Postavy, Hlavná zápletky, Rozvinutie zápletky, Vyriešenie zápletky, Záver. Mapu príbehu je možné vytvoriť aj na základe obrázkov. Úloha pre žiakov: Charakteristika hlavnej postavy. Mapa nebude mať tabuľkovú podobu. Učiteľ im poskytne mapu sveta, obrázky miest, prostredí, v ktorých sa hlavný hrdina pohyboval. Žiaci vytvárajú obrázkovú mapu, obrázkový príbeh. Túto úlohu môžu deti a študenti riešiť aj pomocou využitia internetu a učením podporovaným počítačom.

#### 6. Záverečné zamyslenie

Málokto tak výrazne ovplyvnil naše moderné dejiny a bol tak bytostne slovenský a zároveň moderne európsky a svetovo rozhladený ako Milan Rastislav Štefánik. Práve z týchto dôvodov si zaslúži náš ľudský, občiansky, učiteľský záujem, v kontexte sprostredkovaním jeho životného motta, ktoré predstavovalo jeho lásku k národu a postoj k životu:

**„Veriť, milovať, pracovať“**

## MILAN RASTISLAV ŠTEFÁNIK – ODKAZ SÚČASNOSTI A VZDELANOSTI

Ján Danek, Filozofická fakulta, Univerzita Cyrila a Metoda, Trnava

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na život Milana Rastislava Štefánika. Predstavuje ho ako astronóma, politika, generála a diplomata, ako osobnosť, ktorá výrazne prispela k vzniku Československa. Príspevok je možné využiť v rámci vzdelávacích oblastí: Jazyka a komunikácia, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, napr. text môžeme rozdeliť na 4 - 5 častí a zrealizovať rotujúci prehľad, využiť ho pri metóde kladenia otázok alebo vytvoriť súbor úloh rozvíjajúcich čítanie s porozumením, nižšie aj vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka.

**Kľúčové slová:** Milan Rastislav Štefánik, astronóm, politik, generál, diplomat.

Každá krajina, každý národ má osobnosti, najmä historické, ktoré sú klenotom v ich histórii, kultúre, verejno-politickom živote a predovšetkým v občianskom živote. Vlastnou prácou, vzdelaním, úsilím a aktivitami konkrétna osobnosť priniesla a prináša nielen nové myšlienky a podnety, ale aj reálne hodnoty, výsledky, nové kvality vzťahov v živote a tým vlastne podnecuje aj k napredovaniu v konkrétnych oblastiach. Takouto historickou osobnosťou, ktorá má čo povedať aj súčasnosti, je generál doktor Milan Rastislav Štefánik. Dynamický, vzdelaný, cieľavedomý, kultivovaný a usilovný astronóm, politik, vojak a diplomat, ktorý sa na životnej ceste riadil motivačnou normou – ja sa prebijem, lebo sa prebiť chcem. Človek, osobnosť, svetobežník, poznajúci celý svet a predsa rád sa vracajúci do najkrajšieho kúta v širom svete, rodného Slovenska. Dieťa slovenských rodičov, matky Albertíny, rodenej Jurenkovej a evanjelického kňaza Pavla Štefánika, narodené 21. júla 1880, bolo pre život vystrojené dedičnými príbuzenskými znakmi. Milan Rastislav, šieste dieťa z dvanástich súrodencov, začal povinné vzdelávanie v Ľudovej škole v rodných Košariskách, kde mu základy gramotnosti a vzťah k vzdelávaniu a múdrosti vytvoril, spolu s otcom, miestnym učiteľ Martin Kostelný. Po štyroch ročníkoch ľudovej školy prešiel do ďalšej vzdelávacej inštitúcie a etapy vzdelávania v Evanjelickom lýceu v Bratislave, potom v lýceách v Šoproni a v Sarvaši, kde v roku 1898 aj úspešne zmaturoval. Ďalší krok vzdelávania bol viazaný na praktické štúdium stavebného inžinierstva na Vysokom učení technickom v Prahe, čo mu celkom nesešlo, a preto sa rozhodol pre radikálnu zmenu a to štúdium astronómie na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity, v roku 1900 ešte Karlo-Ferdinadovej univerzity. Nový študijný odbor ho pohltil nielen v zmysle vlastného obsahu, ale aj mimoškolskými aktivitami a angažovanosťou v študentskom spolku Detvan, v ktorom bol určitý čas aj predsedom. K tomuto študentskému koloritu patrili bežné študentské radovánky, záujem o filozofiu profesora T. G. Masaryka a študentské i životné lásky. Koniec štúdia realizoval na filozofickej fakulte v lete a v jeseni roku 1904 záverečnými skúškami a obhajobou rigorózneho práce na tému – O nových hviezdach z doby predtychonovej a o nove Cassiopeae z roku 1572 – vďaka ktorej sa stal aj doktorom filozofie. Nedostatok možnosti pre výkon astronomického výskumu bol pre Štefánika podnetom pre rozhodnutie a cestu do cudziny, konkrétne do Paríža, do známeho observatória v Meudone. Je to aj určitý súlad so súčasnosťou, keď rad kvalitných odborníkov a odborníček opúšťa Slovensko a zachytáva sa v cudzine z platových, spoločenských alebo aj odborných podmienok a súvislostí.

Štefánik prišiel do Paríža 28. októbra 1904, vzdelaný, rozhladený, motivovaný, sebavedomý, ale bez prosriedkov a s chabou znalosťou francúzskeho jazyka. Po

návrate profesora J. Janssena bol prijatý do observatória a s plnou vervou sa pustil do vedeckého skúmania zatmenia Slnka, jeho koróny a pozorovaní ďalších hviezd. V. Rušíň (1991, s. 6) v tomto smere konštatuje, že „astronómia mu otvorila cestu do sveta, do politických a spoločenských kruhov Paríža a neskôr inde vo svete. Ona ho vyniesla na vrchol slávy, i keď nie priamo v nej. Ale to bolo, a vlastne aj je, naším šťastím“. Od pozorovaní v Paríži - Meudone, cez observatórium na Mont Blancu v roku 1905, v Alcosébre v Španielsku v roku 1905, opäť na Mont Blancu v rokoch 1906, 1907 a 1908, v Ura - Tjube v Turkestane roku 1907, v Maroku a Alžírsku v roku 1909, na Tahiti v roku 1910, ostrovoch Vavau v roku 1911, v brazílskom Pasa Quatro roku 1912, Corneilles pri Paríži v roku 1912, v hlavnom meste Ekvádora Quite v roku 1913 a v roku 1914 opäť v Maroku. Výsledky jeho vedeckých pozorovaní, niekedy neúspešných kvôli počasiu, starostlivo spracovával a uverejňoval ako vedecké štúdie či odborné články. Za svoje výskumy a ich publikované výsledky v odborných časopisoch, ale aj ich predstavenie na vedeckých konferenciách v Paríži, v Londýne či v Oxforde získal rad vedeckých ocenení ako bolo členstvo vo Francúzskej astronomickej spoločnosti a hlavne v podobe získaných kontaktov, čo mu neskôr umožnilo získať podporu pri v snažích o národné oslobodenie slovenskej krajiny a jej ľudu.

Štefánikovu sľubnú líniu vedeckého rozmachu prerušilo, ba ukončilo, vypuknutie prvej svetovej (veľkej) vojny. Ako občan Francúzskej republiky od roku 1912 sa prihlásil do armády, na krátky čas ako pešiak a od roku 1915 ako letec, čo znamenalo, že hviezdy na oblohe začal zamieňať za hviezdičky a hviezdy poddostojníka, dôstojníka až generála. Aj napriek stálej túžbe po astronómii, čo neskôr vyjadril slovami, že „generálske hviezdy veľmi rád obetujem skutočnému svetu hviezd“ (Rušíň, 1991, s. 107). Aj keď, v nadväznosti na vlastné zdravotné ťažkosti, do armády nemusel, predsa sa rozhodol pre aktívnu vojenskú službu. Desiatnik Milan Rastislav Štefánik sa zúčastňoval bojových akcií pri Arrase, potom v Srbsku, kde realizoval prieskumné lety ponad bojové línie nepriateľa a zároveň letákmi, zhadzovanými z lietadla, agitoval slovanských vojakov v rakúsko-uhorskej armáde proti ich vojenským veliteľom. Letáky, ktoré zhadzoval medzi krajanov, zneli – „Slovania: Česi, Slováci, Poliaci, Slovinci, Srbi a Chorváti, vy, ktorí kráčate v zbroji proti brániacim sa francúzskym nezabúdajte, že nemecko-madarská spupnosť vyvolala túto vojnu. Ničomníkom musí byť alebo slepým, bludným a pomäteným, kto by tvrdil opak. Dejiny neúprosne vydajú svedectvo pravdy“ (Juríček, 1990, s. 95). Najväčšiu službu armáde ale poskytol Štefánik prostredníctvom realizácie meteorologickej služby s predpoveďami počasia. Okrem postupného povyšovania mu boli udeľované aj mnohé vyznamenania ako odozva na jeho príkladnú vojenskú

službu a zásluhy, čo vyjadril samotný Štefánik slovami, že „konám horlivo svoju povinnosť na fronte, aby som robil česť slovenskému národu a dokázal úprimnú lásku k Francúzsku“ (Juríček, 1990, s. 92). Pri odvážnych bojových letoch prišla aj nehoda, ktorou bol pád lietadla na území Srbska a Štefánika zachránil odvážnym letom cez albánske hory jeho kolega kapitán Paulhan.

Z Albánska sa dostal do Talianska na liečenie a nastala ďalšia etapa jeho snáh, lebo vo februári 1916 sa stáva členom založenej Československej národnej rady s cieľom oslobodenia oboch národov, českého i slovenského, spod jarma žalára národov. Bolo jasné, že pred členmi rady – T. G. Masarykom, E. Benešom, M. R. Štefánikom a J. Dürichom stáli dôležité úlohy rokovaní, presviedčania a hlavne organizovania vojenských oddielov, ktoré boli vo vojnových časoch najvýraznejšími argumentami pri presadzovaní a zdôvodňovaní stanovených úloh a cieľov. Toto bola úloha a poslanie pre dôstojníka Francúzskej armády, v tej dobe poručíka. Československá národná rada mohla byť založená a mohla rozvíjať svoju činnosť vďaka Štefánikovým kontaktom, on uviedol kolegov do politických a vojenských kruhov Paríža. Ak mala byť československá akcia úspešná, musela pôsobiť aj jej vojenská zložka. V súlade s textami Cleveľandskej zmluvy z roku 1915, neskôr Pittsburskej dohody z mája 1918 bolo potrebné získavať vojakov z radov zajatcov z rakúsko-uhorskej armády, Slovákov a Čechov, do utvárajúceho sa československého vojska – Československých légii. S plnením tejto úlohy musel Štefánik spojiť a realizovať mnohé cesty, do Rumunska, Ruska, Talianska, USA, spojené s presviedčaním, agitáciou, rokovaniami a vysvetľovaním idey novej Československej republiky. Po prvom úspechu v Rumunsku a Moldavsku cestoval do Ruska, kde sa stretol s náčelníkom generálneho štábu ruskej armády generálom Alexejevom a cárom Mikulášom II. Okrem týchto vojenských aktivít musel riešiť aj problémy s politickou reprezentáciou Česko-slovenskej národnej rady v Rusku, najmä s J. Dürichom pre odkláňanie sa od programu rady, čo viedlo až k odvolaniu J. Düricha z funkcie. V takýchto situáciách bola potrebná výrazná diplomatická, vojenská, politická, ale aj osobná obratnosť, ktorou Štefánik disponoval. Bola vojnová situácia, veľa podozrievania a opatrnosti, ale aj potreba a nutnosť prijať a stotožniť sa s úlohami dohodových krajín. Raz bolo potrebné presviedčať talianskeho Orlanda, potom zasa francúzskeho Brianda, ďalej vojenské štáby, riešiť interpersonálne vzťahy, čo vyžadovalo plné osobné nasadenie. Štefánik to dokázal a postupne sa mu darilo organizovať légie s pripravenosťou k bojovým aktivitám, ktorými zasa vojaci dokázali svoj zápal pre vec novej republiky, schopnosti obetí a súdržnosti. Na všetkých bojiskách a aj po revolúcii v Rusku v októbri 1917. Major, podplukovník, plukovník a nakoniec, od júna 1918 generál Francúzskej armády Štefánik to dokázal. Dokázal snaženie Československej národnej rady, v nadväznosti na aktivity ďalších kolegov, uznanie légii Francúzmi, Talianmi, Američanmi i Rusmi. Dôkazom bolo aj odovzdanie bojovej zástavy Československým légiiam, počas veľkej slávnosti, 24. mája 1918, pri pamätníku kráľa Viktora Emanuela v Ríme. Svoj priamy a úprimný vzťah k vojakom, ich potrebám i túžbam dokázal generál Štefánik cestou za nimi na Sibír, ktorá trvala od augusta 1918 do januára 1919. Zabezpečil ich návrat domov, do novej krajiny a tento proces návratu trval až do roku

1920, keď už Štefánik patril histórii a trvalej úcte národa.

Medzitým bolo potrebné realizovať veľa aktivít pre stabilizáciu a obranu novej Československej republiky, riešiť rozpory medzi francúzskeou a talianskou vojenskou misiou, sledovať pozície Slovenska v novom štátnom útvere. Štefánik existujúce problémy efektívne a rúzne riešil a dynamickejšie chcel vznikajúce problémy riešiť aj po návrate priamo doma, kam sa pripravoval už ako minister vojny vo vláde Československej republiky. Existujú aj úvahy o fakte, že chcel slovenskú otázku riešiť aj ako viceprezident republiky v záujme jej slovenskej časti. Chcel ísť domov, domov, kde nebol od pohrebu svojho otca v apríli roku 1913. Naplnil sa mu sen a túžba, ktorú vyjadril madam de Jouvenel – pomôžte mi oslobodiť moju krajinu a ľud. Stalo sa, nastúpil na cestu lietadlom, lietadlom funkčným, kvalitným, so skúsenou posádkou, ale návrat skončil tragicky pádom lietadla na polia neďaleko Ivanky pri Dunaji 4. mája 1919.

Zostali hodnotenia, úvahy, konštatovania, riešenia, ale aj politické zneužívania a podnety pre neustále návraty k životu a práci, k činom generála Štefánika – najväčšieho Slováka. Jeho prínos a zásluhy je možné rozdeliť do oblasti astronómie, spoločensko-diplomatickej, vojenskej a národnopolitickej a nepriamo, aj do oblasti výchovy a vzdelávania.

Jeho pedagogický odkaz a podnety sa odzrkadľujú v podpore vzdelávania a najmä výchovy. Jeho výrok – čím som vzdelanejší, tým som slobodnejší – výrazne pôsobí na vnímanie vzdelávania ako prostriedku nielen pre všestranný rozvoj každého človeka, ale aj jeho oslobodenie od ideologického usmerňovania, zneužívania či obmedzovania. Rovnako aj výrok, ktorý súvisí s ďalším vyjadrením, že niet slobody, kde niet vzdelania a charakteru ... konanie dobra. To je kameň múdrosti... Teraz ide o to, premeniť duše a to bude nové víťazstvo, ktoré musíme dobyť, pretože akýkoľvek ďalší pokrok závisí od tejto činnosti. A do tretice je jeho podnet k zamysleniu sa voči ľuďom, lebo je potrebné ľudí učiť veriť, je potrebné ich milovať napriek všetkým chybám, je potrebné učiť ich tiež pracovať a učiť pracovať iných. A to všetko, samozrejme, v duchu vedeckého poznania pri konštatovaní, že „jednou z prvých povinností vedeckého sveta a každej civilizovanej vlády je, aby sa postarala o čo najrýchlejšie odstránenie tohto zla, teda nevedomosti, ktoré tak škodí pokroku vedy. Základom existencie je veda, bez ktorej sa stáva každá morálna i materiálna námaha neúplnou a neplodnou“ (Gallová a kol., 2012, s. 45).

Odkaz generála Štefánika je pre výchovu a vzdelávanie teda v podnetoch pre cieľavedomosť, usilovnosť, zodpovednosť, sústredenosť, kolektívnosť, vzájomnú úctu a rešpekt voči vzdelanosti a mravnosti, charakteru. Zodpovedajú tomu výsledky jeho vedeckej práce, plnenie úloh v postavení vedca, diplomata či vojaka ocenené radom vyznamenaní, ktorých bolo počas jeho života desať a šesť mu bolo udelených in memoriam. V tomto smere je podnetný aj jeho ďalší výrok k vzťahu národa a jednotlivca slovami, že „úloha národa nemôže byť iná ako úloha jednotlivca. Účelne a logicky žije len ten, kto využíva každého okamžiku na prehĺbenie intelektu. Čím bystrejší je náš um, tým väčšie je množstvo v nás spracovaných vedomostí, tým hlbšia je súdnosť človeka, tým jasnejší je pomer jeho k svetu vonkajšiemu a tým je vrúcnejší. Lebo cíti, že pravý rozum, ovládaný pra-



vou logikou, je otcom lásky, tej uvedomelej, pokojnej a pevnej lásky, ktorá nemá nič spoločné s obludami – vášňou, milosrdenstvom, útlivitlivkárstvom a inými slabosťami duše” (Gallová a kol., 2012, s.1). Treba teda len konštatovať, že generál Štefánik predbehol svoju dobu o jedno celé storočie a stal sa nadčasovým a to z niekoľkých dôvodov znamenajúcich skutočnosť, že:

- celú svoju osobnosť dal do služieb národa, teda iných (zatiaľ čo my chceme iných pre seba),
- svoj altruizmus postavil proti súčasnému egoizmu, preto ho nevedeli pochopiť,
- usiloval sa o náboženstvo čistej lásky, v plnej miere pochopil zásady kresťanstva, jeho základ - lásku, silu viery obetujúcej sa pre iných (Gallová a kol., 2012, s. 47)

- spája v sebe čosi zdanlivo nelogické: človek s myslou, vedenou prísnu logikou, bol duša matematicky jasná a presná a na druhej strane idealista, ktorý bol presvedčený o schopnostiach človeka konať dobro, žiť bez závidy, ako aj sám robil (Gallová a kol., 2012, s. 47). Súhrnne je nutné konštatovať, že v zmysle jeho odkazu, práce a hodnôt „Štefánik bol taký velikán, že na ňom nič netreba prikrášľovať. Skôr naopak, jeho kritický postoj voči sebe nás núti posudzovať ho triezvo a aj tak vynikne. Z jeho veľkosti sa ubrať nič nedá, ani trvalo zamlčať, ale také sú osudy veľkých ľudí” (Rušíň, 1991, s. 6). Skutočne veľkých ľudí, nezištných a zodpovedných, obetavých, osobností, ktoré je nevyhnutné, pri vzore a príklade generála Štefánika, sústredene hľadať a presadzovať.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GALLOVÁ, M. (ed.), 2012. *Vede a národu*. Brezová pod Bradlom: SMRŠ. ISBN 978-80-971150-4-3

JURÍČEK, J., 1990. *M. R. Štefánik*. Bratislava: Mladé letá. ISBN 80-06-00276-2

RUŠÍN, V., 1991. *M. R. Štefánik – slovenský astronóm*. Bratislava: Alfa. ISBN 80-05-00890-2

RUŠÍN, V., 2012. Milan Rastislav Štefánik. In: M. GALLOVÁ (ed.), 2012. *Vede a národu*. Brezová pod Bradlom: SMRŠ, s. 4-11. ISBN 978-80-971150-4-3

**Summary:** The article focuses on the life of Milan Rastislav Štefánik. He is introduced as an astronomer, a politician, a general and a diplomat, as a personality who significantly contributed to the founding of Czechoslovakia. The article can be used within educational areas: Language and communication, Man and society, Man and values. For example, we can divide the text into 4 – 5 parts and apply rotating overview, use it with the method of questioning or create a set of reading comprehension tasks, developing lower and higher cognitive learning processes.

## Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
vydáva už 28. rok odborný-metodický časopis

### PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť,  
na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ  
pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež  
veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně  
zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy,**  
**recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

## KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE V TÉME M. R. ŠTEFÁNÍK – SLOVENSKÝ ASTRONÓM

Anna Šurinová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na priblíženie osobnosti M. R. Štefánika ako astronóma formou kooperatívneho vyučovania. Aby kooperatívne vyučovanie fungovalo ako systém, musí byť dodržaná jeho kostra, ktorá vychádza z určitých princípov. Na základe dostupných materiálov z činnosti astronóma Štefánika môžu byť námety inšpiráciou pre pedagógov.

**Kľúčové slová:** M. R. Štefánik, astronóm, kooperatívne vyučovanie, skupiny, znaky kooperatívneho vyučovania, spolupráca, hodnotenie, učiť sa, metódy.

Pri interpretácii kooperatívneho vyučovania sa učiteľ v literatúre stretne s protichodnými názormi. Jednu skupinu názorov reprezentujú autori, ktorí kooperatívne vyučovanie spájajú so skupinovým vyučovaním (Maňák, Švec, 2003) a neexistujú medzi nimi rozdiely. I. Turek (2005, s. 146) uvádza, že v bývalých socialistických krajinách bolo známe skupinové vyučovanie (v praxi našich škôl sa realizovalo skôr ojedinele), ktoré možno považovať za súčasť - podmnožinu kooperatívneho vyučovania. Podstata kooperatívneho vyučovania je v tom, že žiaci v triede na vyučovaní pracujú v malých skupinách – riešia úlohy, osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti. Hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom. V prospech realizácie kooperatívneho vyučovania hovoria viaceré závažné **sociologické i psychologické dôvody**. V podmienkach kooperatívnej práce v skupine si žiaci môžu včas navyknúť a osvojiť také zručnosti a postoje, akými sú plánovanie práce, účelná organizácia práce, jej deľba, kontrola, hodnotenie, vzájomná pomoc, spolupráca, komunikácia, koordinácia úsilia, povinnosť, zodpovednosť, tolerancia, váženie si cudzej práce, nenásilné riešenie konfliktov a pod., teda spôsobilosti typické pre viaceré kľúčové kompetencie. Psychologické argumenty v prospech kooperatívneho vyučovania vychádzajú zo zistenia, že psychické dozrievanie dieťaťa je späté s postupným a zákonným rozvojom sociálneho kontaktu. Podľa Astina (1991) výsledky viacerých výskumov dokazujú, že najväčší podiel na osobnostnom vývoji žiaka, jeho študijnom výkone i na jeho spokojnosti v škole má interakcia s inými žiakmi. Ďalším dôvodom je synergický efekt spočívajúci v tom, že výsledok skupinovej práce (aj duševnej) býva spravidla väčší, ako súčet výsledkov práce členov skupiny, ak pracujú samostatne, nezávisle od seba. Aj v bežnej praxi môžeme postrehnúť, že dieťa sa naučí od spolužiakov mnoho užitočných aj nepotrebných vecí. Neznamená to však, že práca v skupine je automaticky založená na kooperácii členov skupiny. Pre pedagóga je dôležité, aby v spolupráci videl podporu učenia sa žiaka. Žiaľ, aj v dnešnej dobe sa v pedagogickom prostredí stretáme s názormi typu: *Potrebujem prebrať učivo... Nemám čas na moderné spôsoby výučby...* Žiaci sú leniví, nemajú záujem... Podľa Sitnej (2009) sa učiteľia, ktorí chcú učiť modernými spôsobmi, musia v oblasti metodológie neustále vzdelávať. Musia poznať rôzne spôsoby práce s triedou, musia mať prehľad o existujúcich tradičných i moderných metódach výučby, musia chápať ich význam a prínos a hlavne ich musia vedieť a chcieť používať. U žiakov nezisťujeme, ako si predstavujú ideálnu vyučovaciu hodinu, väčšina pedagógov však pri tejto téme uvádza, že žiaci preferujú skupinové aktivity. Sitná (2009) na základe vlastného zisťovania predstavuje rebríček odpovedí žiakov na otázku *Ako sa najradšej učia a aká hodina je pre nich najprijemnejšia*. Odpovede

uvádza zostupne od najobľúbenejšej formy k menej obľúbeným:

1. skupinové vyučovanie (kooperatívne vyučovanie, diskusia, debata, spolupráca v menších skupinách);
2. využívanie IKT – počítačov, interaktívnych tabúl;
3. hranie pedagogických hier, súťaže, krížovky, kvízy;
4. praktická výučba v odborných učebniach;
5. práca v laboratóriách, návštevy knižníc, exkurzie;
6. práca v dielňach, na pozemkoch, v prírodnom prostredí;
7. samostatná práca na hodinách;
8. pozorovanie (spolužiakov, učiteľa);
9. čítanie za účelom získania informácií;
10. výklad.

### Prečo sa učiť spolupracovať?

Z hľadiska profesijnej orientácie žiaka má škola za úlohu pripraviť žiaka na prevzatie roly dospelého a vybaviť ho pre život v spolupracujúcej skupine. Nezávisle na type profesie hrá práve tímová spolupráca prioritnú úlohu. Cowie a Rudduck (1988) argumentujú, že skupinová práca v profesijnej sfére je zhodnocovaná dvoma spôsobmi. Prvý spôsob ukazuje skupinovú prácu ako prostriedok, ktorý podporuje medziludské vzťahy (napr. vytváranie atmosféry tímovej spolupráce, riešenie interpersonálnych problémov, riadenie pracovných skupín, atď.). Druhý ju predstavuje ako efektívny prostriedok riešenia problémov vzťahujúcich sa k práci (napr. generovanie nápadov, vzrast produktivity, prehlbovanie expertíz, zdieľanie nápadov a pod.). Mladí ľudia, ktorí prídu do praxe, sa potrebujú čo najskôr adaptovať, komunikovať a kooperovať v kolektíve. V mimoprofesijnej sfére je rodina základom tvorby interpersonálnych vzťahov. Vedieť spolupracovať, vytvárať pozitívnu klímu, zbaviť sa individualizmu v prospech rodiny sú najdôležitejšie faktory jej fungovania. V dnešnej dobe sa na školu presúva stále väčšia zodpovednosť za rozvoj osobnosti žiaka (prislúchajúca najmä rodine). V prostredí školy sa deti učia žiť s inými deťmi, dospievajúcimi aj dospelými – trávajú v nej často väčšiu časť dňa. Je na pedagógoch, či žiak bude súperiť alebo si rozloží čas a sily pre súťaženie a spoluprácu. Podľa Kasíkovej (2009) kooperatívne vyučovanie v skratke znamená využívanie vzťahov spolupráce žiakov na optimalizáciu učenia sa každého z nich. Kooperatívne vyučovanie patrí k stratégiám v oblasti sociálnej: zúčujú energiu a koordináciu žiakov pracujúcich spoločne v skupinách. Sú kombinovateľné so stratégiami v ďalších oblastiach (Kasíková 2009, s. 16):

- stratégie v oblasti informačných procesov (podporujú učenie pojmov a informácií, metód skúmania, logické myslenie),
- stratégie v oblasti osobnostnej (podporujú individuálny rozvoj pre narastajúce sebavedomie, sebaocenenie, zodpovednosť za seba),

- stratégie behaviorálne (zamerané na správanie prostredníctvom spätnej väzby).

Kooperatívne vyučovanie funguje ako systém, ktorý je založený na dodržaní piatich princípov a iba ich vzájomný súlad zabezpečí želaný pokrok. Kostru kooperatívneho vyučovania tvoria znaky (Johnson, D. W., Johnson, R. T. 1989):

1. **Pozitívna vzájomná závislosť.** Dosahuje sa vytýčením spoločného cieľa, ktorý musí zvládnuť celá skupina. Každý člen skupiny rieši časť úloh, ktoré je potrebné skompletizovať. Jednotlivec je úspešný vtedy, ak sú úspešní aj ostatní žiaci v skupine a skupina je úspešná, ak je úspešný aj jednotlivec.

2. **Interakcia tvárou v tvár.** Aktivity žiakov sa uskutočňujú v 2 - 6 členných skupinách. Žiaci sú blízko seba, môžu komunikovať verbálne aj neverbálne, dávajú si spätnú väzbu.

3. **Osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov.** Znamená to, že výkon každého člena skupiny je vyhodnotený a všetci členovia skupiny majú z neho úžitok. Individuálna zodpovednosť môže byť podporovaná rôznymi spôsobmi – individuálnym testovaním spoločnej úlohy, náhodnou odpoveďou jednotlivca, atď.

4. **Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností.** Kooperatívne vyučovanie nefunguje, pokiaľ si žiaci navzájom neveria, nekomunikujú jasne, nerešpektujú sa navzájom najmä pri formulovaní spoločných záverov.

5. **Reflexia skupinovej práce.** Efektivita kooperatívneho vyučovania je do značnej miery závislá na tom, ako skupina reflektuje vlastné činnosti, ako uskutočňuje rozhodnutia o ďalších krokoch. Tieto procesy patria k najhodnotnejším prejavom učenia sa žiaka. Každý žiak by mal dostať spätnú väzbu a rovnako aj poskytnúť spätnú väzbu na realizované činnosti. Reflexia zabezpečuje myslenie aj na metakognitívnej úrovni, zvyšuje intelektuálnu úroveň žiaka.

*Ako začať s kooperatívnym vyučovaním?* Trieda je špeciické prostredie, v ktorom je žiak učiacou sa osobnosťou. V literatúre sa stretáme s názorom, že kooperatívne formy vyučovania je vhodné zavádzať od začiatku školskej dochádzky. Pokiaľ boli žiaci v triede zvyknutí na tradičný spôsob výučby, utváraníu skupín by mal pedagóg venovať veľkú pozornosť. Vývojové štádia skupiny rozdelíme do 4 etáp (Kasíková 2010):

- etapa utvárania,
- etapa búrenia,
- etapa vzniku noriem,
- etapa výkonnosti.

Rozdelenie rolí v skupine závisí od veľkosti skupiny a typu úlohy, keďže členovia skupiny prispievajú rovnomerne do skupinovej práce. Žiaci aj učitelia potrebujú čas na to, aby sa naučili pracovať kooperatívne. Učiť žiakov je kooperovanie jednoduchšie, pokiaľ kooperujú medzi sebou aj učitelia. Tímy vzájomnej pomoci, zložené z učiteľského zboru, uľahčujú transfer od predstáv do reality.

### Astronóm M. R. Štefánik - krátke inšpirácie kooperatívneho vyučovania

Astronomické a cestovateľské aktivity M. R. Štefánika sú bezpochyby dôležitou súčasťou komplexného poznania tejto významnej osobnosti. K rozvoju astronómie prispel významnými úspechmi. Najucelenejšie materiály o astronómovi Štefánikovi publikoval autor Vojtech

Rušíň v publikáciách s názvom M. R. Štefánik slovenský astronóm (1991), *Astronóm M. R. Štefánik* (2009). Aj keď v obsahu kurikulárnych dokumentov sa astronómii nevenuje osobitná pozornosť, v témach, ktoré bezprostredne súvisia s aktivitami M. R. Štefánika, môže pedagóg rozvíjať kooperatívne zručnosti žiakov vo vyučovaní fyziky a geografie.

### Aktivita 1 Začíname spolu (brainstormingová metóda)

Žiaci sú rozdelení do 4-členných skupín, umiestnených okolo stredu triedy – je to priestor určený na spoločné hodnotenie. V tomto priestore sa nachádza stojan s prázdnyim papierom väčšieho formátu, pripravený pre výstupy jednotlivých skupín. Učiteľ uvedie žiakov do témy *Čo ma napadne pri téme Cestovateľ a astronóm M. R. Štefánik*, vysvetlí im postup učebnej aktivity, určí čas jej vypracovania. Každá skupina má na svojom stole papier, rozdelený na 4 políčka, do ktorých bude každý žiak vpisovať svoje odpovede (kľúčové pojmy), stred papiera ostáva prázdny. Následne si členovia tímu svoje odpovede porovnajú, do stredu papiera napíšu konsenzus skupiny. Výstupy z jednotlivých skupín zaznamená vybraný člen skupiny na papier uprostred triedy. Nasleduje spoločná diskusia, zameraná na tému, reflexia a hodnotenie skupinových aktivít.

Hodnotenie: *Ktoré slová vystihovali našu skupinu? Dokážeme sa navzájom dohodnúť? Aký účinok to malo na členov skupiny? Čo môžeme urobiť pre zvýšenie efektivity skupinových aktivít?*

### Aktivita 2 Odkaz M. R. Štefánika v téme Pozorovanie planét slnečnej sústavy (metóda Titulná strana)

Žiaci využívajú informácie z publikácie M. R. Štefánik slovenský astronóm (V. Rušíň 1991, s. 52 - 58), metodický materiál vopred pripraví učiteľ. Cieľom aktivity je vybrať podstatné informácie z metodického materiálu, pripraviť návrh titulnej strany školského časopisu, zameraného na výročie M. R. Štefánika. Túto aktivitu je vhodné realizovať v triede s menšími skupinami. Členovia riešia úlohu v niekoľkých fázach: čítanie textu, zber informácií, hodnotenie a výber informácií z hľadiska možnosti ich využitia na titulke časopisu, gramatickú a štylistickú úpravu, finálny návrh titulky. Návrhy z jednotlivých skupín prezentujú ich zástupcovia.

Hodnotenie: jednou z možností sú hodnotiace háčky s otázkami: *Pracovali všetci členovia skupiny? Mali sme v skupine problém s komunikáciou? (Ak áno, ako sme problém vyriešili) Vedel každý, čo má robiť? Som spokojný s odvedenou prácou pre skupinu? Čo sme mohli urobiť ináč, prečo?*

### Aktivita 3 Prínos M. R. Štefánika pre astronómiu (metóda Rotujúci prehľad)

Učiteľ na realizáciu aktivity pripraví dostupný materiál vo forme publikácii, encyklopédií, článkov z internetových stránok, tlačé, zaujímavých informácií týkajúcich sa osobnosti M. R. Štefánika. Odporúčame publikáciu Astronóm M. R. Štefánik (V. Rušíň 2009) prípadne jej staršie vydanie, internetové odkazy <http://www.uski.sk/files/2012-5-Rusin-Vojtech-Milan-Rastislav-Stefanik.pdf>; <http://www.fyzickageografia.sk/geovedy/texty/kele.pdf>; <http://www.vhu.sk/data/files/208.pdf>...

Okrem učebných materiálov pripraví učiteľ pre žiakov učebné úlohy, týkajúce sa témy – každú na osobitný

papier väčšieho formátu. Počet pripravených úloh zodpovedá počtu vytvorených žiackych skupín. Pripravený študijný materiál aj papiere s úlohami sú rozmiestnené na stanovištiach okolo triedy, každá skupina pracuje na jednej úlohe, poznámky zaznamenáva na papier. (Je potrebné upozorniť, že učiteľ musí mať naplánovaný čas, ktorý skupiny strávia na jednotlivých stanovištiach). Na znamenie sa skupiny premiestňujú k ďalšej úlohe. Prečítajú si úlohu aj poznámky, ktoré tam napísala predchádzajúca skupina. Komunikujú o úlohe aj uvedených informáciách, doplnia vlastné poznámky. Skupiny na stanovištiach môžu využívať ponúknuté informačné zdroje. Týmto spôsobom skupiny vystriedajú všetky stanovištia a vrátia sa na svoje pôvodné miesto. Metóda rotujúci prehľad patrí k najefektívnejším v kooperatívnom učení. Žiaci sa učia prijímať a akceptovať názory ostatných spolužiakov, riešiť úlohy formou tímovej spolupráce, analyzovať, dosiahnutím konsenzu dôjsť k spoločnému záveru. Okrem spolupráce žiaci hodnotia vlastné činnosti aj činnosti ostatných spolužiakov. Pracujú samostatne, využívajú získané vedomosti, vyhodnocujú, hľadajú spoločné riešenia. Metódu je možné zaradiť aj do vyučova-

nia nových tém.

Hodnotenie: *Formou spoločnej diskusie členovia jednotlivých skupín vyhodnocujú efektivitu skupinovej spolupráce v pracovnej i sociálnej oblasti, riešenie konfliktov v skupine, využívanie informačných zdrojov a v neposlednom rade vlastný pokrok po skončení jednotlivých aktivít.*

#### Namiesto záveru

Predstaviť M. R. Štefánika ako astronóma je vzhľadom na obmedzené informácie pomerne zložitú, poznáme ho skôr ako vojaka, diplomata, politika. O jeho vedeckej činnosti v oblasti astronómie vieme menej. Aj keď v astronómii pracoval krátko (v rokoch 1905 – 1914), stal sa uznávanou osobnosťou. Za činnosti v oblasti astronómie dostal v roku 1907 Janssenovu cenu Francúzskej astronomickej spoločnosti a v roku 1911 Wildeho cenu. Vzhľadom na túto skutočnosť možno odkaz jeho vedeckých aktivít z oblasti astronómie aplikovať najmä do skupinových aktivít, ako sú projektové vyučovanie a kooperatívne formy učenia.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ASTIN, A., 1991. *What Really Matters in General Education: Provocative Findings from a National Study of Student Outcomes*. Seattle. COWIE, H. a J. RUDDUCK, 1988. *Co-operative Group Work. An Overview*. London: Britannic House. JOHNSON, D. W. a R. T. JOHNSON, 1989. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company. KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1. KASÍKOVÁ, H., 2009. *Učíme sa spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 978-80-904071-6-9. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metódy*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5. RUŠIN, V., 1991. *M. R. Štefánik slovenský astronóm*. Bratislava: Alfa. ISBN 80-05-00890. SITNÁ, D., 2009. *Metódy aktívneho vyučovania*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1. TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 80-8052-230-8.

#### POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.uski.sk/files/2012-5-Rusin-Vojtech-Milan-Rastislav-Stefanik.pdf>

<http://www.fyzickageografia.sk/geovedy/texty/kele.pdf>

M. R. ŠTEFÁNIK V ZRKADLE PRAMEŇOV A NAJNOVŠÍCH POZNATKOV HISTORIOGRAFIE. Dostupné z: <http://www.vhu.sk/data/files/208.pdf>

**Summary:** *The article focuses on presenting the personality of M. R. Štefánik as an astronomer through cooperative learning. In order for cooperative learning to function as a system, its skeleton, which is based on certain principles, must be respected. Based on the materials available from the activities of the astronomer Štefánik, presented ideas can be an inspiration for educators.*

## PRIEREZOVÉ (TRANSVERZÁLNE) KLÚČOVÉ KOMPETENCIE V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE

Alena Tomengová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica  
 Petra Fridrichová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica  
 Štefan Petřík, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica  
 Romana Kanovská, Národný ústav certifikovaných meraní, Bratislava

**Anotácia:** *Prierezové (transverzálne) klúčové kompetencie – osobné a sociálne, občianske, podnikavosť, schopnosť učiť sa, kultúrne povedomie a prejav – sú analyzované z pohľadu ich formulácie v školských dokumentoch a legislatíve. Analýza sleduje podmienky ich rozvoja a hodnotenia v rámci štúdia v stredných odborných školách a ich reflexiu odbornou verejnosťou, zamestnávateľmi a tvorcami školskej politiky. Súčasne sa cez reflexiu dostupných dokumentov a reflexiu relevantných aktérov snaží nájsť odpovede na to, aké existujú možnosti ich zlepšenia u žiakov stredných odborných škôl. Projekt navrhuje niekoľko riešení a jedným z nich je zmena vyučovacích stratégií a ich zmysluplné overovanie a hodnotenie v podmienkach edukačnej praxe.*

**Kľúčové slová:** *transverzálne klúčové kompetencie, osobné a sociálne kompetencie, kompetencia učiť sa, občianske kompetencie, podnikateľské kompetencie, kultúrne povedomie a prejav, rozvoj a hodnotenie transverzálnych kompetencií.*

Rozvoj, hodnotenie a validácia transverzálnych (prierezových) klúčových kompetencií vo formálnom a pokračujúcom odbornom vzdelávaní je hlavnou témou medzinárodného projektu Erasmus+ s originálnym názvom TRACK-VET: „Developing, assessing and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET“ (ďalej len TRACK-VET projekt). Riešitelia sú zo 6 krajín Európy. V príspevku prezentujeme výsledky výskumu prvej fázy projektu, v rámci ktorej každá krajina pri-

pravila svoju národnú správu podľa rovnakej metodiky, čo bude podkladom pre druhú fázu projektu, ktorej výstupom bude syntéza výskumných zistení zúčastnených krajín a hľadanie optimálneho modelu rozvoja a hodnotenia prierezových kompetencií v odbornom stredoškolskom vzdelávaní.

#### Východiská projektu a ciele prvej fázy

V strategických európskych dokumentoch je zdôraz-

ňovaná dôležitosť rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné učenie sa (*Key competences for lifelong learning - Council Recommendation 2006 a Council Recommendation 2018*).

Podľa dokumentu z roku 2018 (*Council Recommendation 2018*) kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo. Boli vypracované v kontexte celoživotného vzdelávania, od raného detstva počas celého života dospelého človeka, a majú sa rozvíjať pri formálnom a neformálnom vzdelávaní, ako aj informálnom učení sa v každom prostredí vrátane rodiny, školy, pracoviska a susedských a iných komunít.

Kľúčové kompetencie sa v zmysle tohto odporúčania vymedzujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov, pričom:

- **vedomosti** sa skladajú z faktov a číselných údajov, konceptov, myšlienok a teórií, ktoré sú už etablované a prispievajú k porozumeniu určitej oblasti alebo témy;
- **zručnosti** sa vymedzujú ako schopnosť a spôsobilosť vykonávať procesy a využívať existujúce vedomosti na dosahovanie výsledkov;
- **postoje** opisujú charakter a názory, o ktoré sa opiera konanie či reakcie na myšlienky, osoby alebo situácie.

Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií, pričom TRACK-VET projekt sa venuje podskupine kľúčových kompetencií, ktorú nazýva Transversal Key Competences (TKC) a ide o kľúčové kompetencie podľa Council Recommendations 2018:

- **Osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa** (*Personal, Social and learning competence*) je schopnosť uvažovať o vlastnej osobnosti, efektívne riadiť čas a informácie, konštruktívne spolupracovať s ostatnými, zachovať si odolnosť a riadiť vlastné vzdelávanie a kariéru. Zahŕňa schopnosť zvládnuť neistotu a zložité situácie, schopnosť učiť sa, podporovať vlastnú fyzickú a emocionálnu pohodu, zachovať si fyzické aj duševné zdravie a dokázať dbať o svoje zdravie a viesť život zameraný na budúcnosť, byť empatický a zvládať konflikty v inkluzívnom a podporujúcom prostredí.
- **Občianska kompetencia** (*Civic competence*) je schopnosť konať ako zodpovedný občan a v plnej miere sa zúčastňovať na občianskom a sociálnom živote, a to opierajúc sa o znalosť sociálnych, hospodárskych, právnych a politických konceptov a štruktúr, ako aj o chápanie celosvetového vývoja a udržateľnosť.
- **Kompetencia k podnikavosti** (*Entrepreneurship competence*) sa vzťahuje na schopnosť využívať príležitosti a myšlienky a meniť ich na hodnoty pre ostatných. Je založená na tvorivosti, kritickom myslení a riešení problémov, iniciatívnosti, vytrvalosti, ako aj schopnosti spolupracovať s cieľom plánovať a riadiť projekty s kultúrnou, sociálnou alebo finančnou hodnotou.
- **Kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu** (*Cultural awareness and expression competence*) zahŕňa chápanie a rešpektovanie toho, ako sa myšlienky a význam kreatívne vyjadrujú a šíria v rôznych kultúrach a prostredníctvom rôznych druhov umenia a iných kultúrnych foriem. Zahŕňa aktívne chápanie, rozvoj a vyjadrovanie vlastných názorov a schopnosť identifikovať svoje miesto alebo úlohu v spoločnosti

rôznymi spôsobmi a v rôznych kontextoch.

V slovenskej pedagogickej literatúre, v odbornej verejnosti a školských dokumentoch sa termín **kľúčové kompetencie** používa, ale pojem transverzálne kľúčové kompetencie sa vyjadruje často ako prierezové kompetencie, prenositeľné kompetencie alebo anglicky „soft skills“.

Ciele TRACK-VET projektu v jeho prvej fáze boli nasledovné:

- Analyzovať existujúce dokumenty a školskú legislatívu s cieľom identifikovať, ako sú v týchto dokumentoch transverzálne kľúčové kompetencie (TKC) definované, do akej miery sú rozpracované pre využitie v škole na ich rozvoj a hodnotenie, kto je ich tvorcom a verifikátorom.
- Analyzovať spôsoby overovania a hodnotenia TKC v školách i na národnej úrovni a tiež v procese ukončovania štúdiá a získavania stupňa vzdelania a príslušnej kvalifikácie.
- Realizovať individuálne hĺbkové rozhovory a fókusové skupinové rozhovory s tvorcami školskej politiky, zamestnávateľmi, učiteľmi, riaditeľmi škôl a zástupcami profesijných organizácií s cieľom zmapovať vnímanie TKC, ich porozumenie a dôležitosť v odbornom vzdelávaní a príprave v stredných školách.

Konkrétne úlohy v rámci naplňania cieľov projektu boli národnými riešiteľskými tímami realizované v zmysle schválenej metodológie.

#### A. Analýza školských dokumentov

Na účely analýzy boli TRACK-VET projektom vymedzené učebné a študijné odbory stredných odborných škôl a odbory ďalšieho odborného vzdelávania (nadstavbové štúdium, pomaturitné zdokonaľovacie, kvalifikačné a špecializačné štúdium a vyššie odborné štúdium). Analyzované boli schválené odbory riadiace sa príslušným štátnym vzdelávacím programom. Pozornosť sa pritom sústredila na štátne vzdelávacie programy pre odborné vzdelávanie a prípravu v skupinách študijných a učebných odborov Strojárstvo a ostatná kovospracujúca výroba, Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rozvoj vidieka a Ekonomika, organizácia, obchod a služby, schválené MŠVVaŠ SR dňa 15. 1. 2013., s účinnosťou od 1. 9. 2013. Tieto odbory boli vybrané s ohľadom na kľúčové oblasti národného hospodárstva Slovenskej republiky.

V analyzovaných štátnych vzdelávacích programoch (ŠVP) sú jednotne zadefinované **kľúčové kompetencie** ako kombinácia vedomostí, zručností, postojov, hodnotovej orientácie a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré každý človek potrebuje na svoje osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské a sociálne začlenenie, k tomu, aby mohol primerane konať v rôznych pracovných a životných situáciách počas celého svojho života. Kľúčové kompetencie ako výkonové štandardy sa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom výchovných a vzdelávacích stratégií rozvíjajú, osvojujú, hodnotia buď na úrovni školy, odboru vzdelávania alebo vyučovacieho predmetu.

V analyzovaných ŠVP boli vymedzené **kľúčové kompetencie**, vychádzajúce z odporúčaní Európskej komisie 2006:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,

4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

V analyzovaných ŠVP sú kľúčové kompetencie rozdelené do 3 skupín:

A) **Spôsobilosť konať samostatne v spoločenskom a pracovnom živote**

B) **Spôsobilosť interaktívne používať vedomosti, informačné a komunikačné technológie, komunikovať v štátnom, materinskom a cudzom jazyku**

C) **Schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách**

Spôsobilosti a schopnosti v jednotlivých skupinách kompetencií sú podrobnejšie popísané v každom učebnom a študijnom odbore a začínajú slovami: Absolvent má... (pozri tabuľka 1)

V popise očakávaných spôsobilostí a schopností v jednotlivých skupinách kľúčových kompetencií je možné identifikovať charakteristiky transverzálnych kľúčových kompetencií. V jednotlivých učebných a študijných odboroch nie je v očakávaní rozdiel v náročnosti požadovaných spôsobilostí. Rozdiel je len v podrobnosti opisu očakávaných spôsobilostí, teda v študijných odboroch sú prierezové kompetencie popísané rozvinutejšie (rozsiahlejšie). Taxonomicky sa však nelíšia. Formulácia „absolvent má..." a následne spôsobilosť vyjadrená činným slovesom pripomína skôr ciele, než očakávané kompetencie, ktoré by mali byť preukázané na konci sledovaného obdobia.

#### **Príklad cieľa**

*Na konci školského roka bude žiak vedieť používať štatistický softvér.*

*Spôsob overenia: Zadanie úlohy na spracovanie dát pomocou štatistického softvéru.*

*Preukázaná spôsobilosť (kompetencia) na konci školského roka/štúdia: Žiak/absolvent spracuje zadanú úlohu pomocou štatistického softvéru SPSS.*

V prípade, ak je stanovené hodnotenie dosiahnutej spôsobilosti a sú popísané jednotlivé úrovne zvládnutia, dá sa preukázaná spôsobilosť spojiť s hodnotením, napr. Žiak vie pracovať so štatistickým softvérom SPSS na úrovni začiatočník/stredne pokročilý/pokročilý, príp. hodnotenie známku.

Príklad formulácie očakávaných kompetencií z Tabuľky 1: Žiak/Absolvent po skončení ročníka/štúdia:

- Prejavuje empatiu a reflexiu
  - Vyjadruje svoje pocity
  - Predkladá návrhy na zlepšenie práce
  - Pozitívne motivuje seba a iných
  - Prispieva k utváraniu pozitívnych medziľudských vzťahov
- Na základe analýzy kľúčových kompetencií v ŠVP stredných odborných škôl **riešitelia projektu navrhujú** zosúladenie kľúčových kompetencií s odporúčaniami z roku 2018, zúženie počtu očakávaných spôsobilostí a schopností uvedených v Tabuľke 1 a ich taxonomické odlíšenie podľa náročnosti učebného a študijného odboru. Takto naformulované kompetencie sú overiteľné, ale vyžadujú od vyučujúcich vytváranie rôznorodého a podnecujúceho učebného prostredia, v ktorom dostávajú žiaci možnosť si tieto spôsobilosti rozvíjať a prejavíť ich.

Transverzálne kľúčové kompetencie sa **nedajú oddeliť od určitého obsahu**, na ktorom sa rozvíjajú a preukazujú. Nie sú to teda kompetencie, ktoré by si vyžadovali samostatný predmet alebo obsah. Dajú sa rozvíjať na existujúcich schválených obsahoch vzdelávania v platných ŠVP. Dôležitá je však forma, akou sa učivo sprístupňuje. Vychádzajúc zo správ Štátnej školskej inšpekcie, na školách stále prevláda tradičný spôsob vyučovania, v ktorom dominantnú úlohu hrá učiteľ a učivo sa odovzdáva pasívnym, transmisívnym spôsobom. Vyučujúci sa sústreďujú hlavne na odovzdávanie konkrétnych vzdelávacích obsahov a v malej miere využívajú moderné vyučovacie pomôcky, stratégie podporujúce aktívne učenie sa žiakov a minimálne motivujú študentov k vlastnému aktívnemu učeniu sa (pozri Správa ŠŠI - 2016/2017 Stredné školy). V našich školách využíva výklad ako hlavnú vyučovaciu metódu vysoké percento učiteľov, podľa výskumu iniciatívy To dá rozum až 75 % učiteľov. Podľa aktuálnych výskumov neurovedy (Sigman, 2014) je pritom táto metóda považovaná za najneefektívnejší spôsob získavania trvanlivých a komplexných vedomostí. Ak žiaci prevažnú časť vyučovacej hodiny sedia, počúvajú výklad učiteľa a píšú si poznámky, proces učenia sa neprebíha a taktiež sa týmto spôsobom žiadne transverzálne kompetencie nerozvíjajú.

#### **B. Analýza spôsobov overovania a hodnotenia TKC**

*Overovanie a hodnotenie transverzálnych kľúčových kompetencií podľa školskej legislatívy*

Súčasťou školských vzdelávacích programov (ŠKVP) majú byť **kritériá hodnotenia** pre každú všeobecnú a odbornú spôsobilosť, ktoré určujú, ako má byť výkon žiaka preukázaný (podľa čoho poznáme, či sú kompetencie osvojené), **prostriedky a postupy hodnotenia**. Kritériá musia byť konkrétne, jasné a zodpovedajúce danej kompetencii.

**V ŠKVP by mali byť jasne deklarované kritériá hodnotenia**, napr. pre ústnu odpoveď, písomnú prácu, skupinovú prácu, laboratórnu prácu, ap.

ŠKVP rozlišuje:

- priebežné skúšanie (skúša sa učivo jednej alebo niekoľkých vyučovacích hodín),
- súhrnné skúšanie (skúša sa učivo tematického celku alebo učivo za celé klasifikačné obdobie),
- záverečné skúšanie (záverečné, maturitné, absolventské alebo opravné skúšky).

Podľa spôsobu prezentácie vedomostí žiakov sa realizuje:

- ústne skúšanie (otázka – odpoveď),
- písomné skúšanie (testy, písomné práce, prípadová štúdia, projekty),
- hodnotenie praktickej činnosti (cvičenia, simulácie, projekty a pod.).

Pravidlá hodnotenia (spôsoby hodnotenia a kritériá hodnotenia) musia školy vypracovať na celé obdobie štúdia pre všetky ročníky. Sú stanovené v učebných osnovách vyučovacích predmetov a sú záväzné pre učiteľa a žiaka. Súčasťou hodnotenia musí byť aj sebahodnotenie žiakov, ich schopnosť posúdiť vlastný výkon, vynaložené úsilie, osobné možnosti a rezervy.

Podľa hodnotiacej správy ŠŠI za školský rok 2016/2017

Tabuľka č.1: Prehľad požadovaných kľúčových kompetencií v jednotlivých učebných a študijných odboroch stredných odborných škôl (Vysvetlivka: 253 – dvojročné štúdium bez výučného listu, 353 – učebné odbory, 354 – študijné odbory, 454, 554 – nadstavbové, pomaturitné, vyššie odborné vzdelávanie)

Kľúčová kompetencia: Spôsobilosti konať samostatne v spoločenskom a pracovnom živote	
Odbory ISCED	Absolvent má:
253	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdôvodňovať svoje názory, konania a rozhodnutia,</li> <li>- identifikovať priame a nepriame dôsledky svojej činnosti,</li> <li>- vybrať si správne rozhodnutie a cieľ z rôznych možností,</li> <li>- vysvetliť svoje životné plány, záujmy a predsavzatia,</li> <li>- popísať svoje ľudské práva, popísať svoje povinnosti, záujmy, obmedzenia a potreby,</li> <li>- zdôvodňovať svoje argumenty, riešenia, potreby, práva, povinnosti a konanie.</li> </ul>
353	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reálne zdôvodňovať svoje názory, konania a rozhodnutia,</li> <li>- porovnať bežné pravidlá, zákonitosti, predpisy, sociálne normy, morálne zásady, vlastné a celospoločenské očakávania v systéme, v ktorom existuje,</li> <li>- identifikovať priame a nepriame dôsledky svojej činnosti,</li> <li>- vybrať si správne rozhodnutie a cieľ z rôznych možností,</li> <li>- vysvetliť svoje životné plány, záujmy a predsavzatia,</li> <li>- popísať svoje ľudské práva, popísať svoje povinnosti, záujmy, obmedzenia a potreby</li> </ul>
354 rovnaké aj v odboroch 454, 554	<ul style="list-style-type: none"> <li>- logicky a reálne zdôvodňovať svoje názory, konania a rozhodnutia,</li> <li>- porovnať formálne a neformálne pravidlá, zákonitosti, predpisy, sociálne normy, morálne zásady, vlastné a celospoločenské očakávania v systéme, v ktorom existuje,</li> <li>- identifikovať priame a nepriame dôsledky svojej činnosti,</li> <li>- vybrať si správne rozhodnutie a cieľ z rôznych možností,</li> <li>- vysvetliť svoje životné plány, záujmy a predsavzatia,</li> <li>- popísať svoje ľudské práva, popísať svoje povinnosti, záujmy, obmedzenia a potreby,</li> <li>- definovať svoje ciele a prognózy,</li> <li>- určiť zdroje osobného a spoločenského života a ich očakávaný vývoj</li> <li>- zdôvodňovať svoje argumenty, riešenia, potreby, práva, povinnosti a konanie.</li> </ul>
Spôsobilosť interaktívne používať vedomosti, informačné a komunikačné technológie, komunikovať v štátnom, materinskom a cudzom jazyku	
253	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjadrovať sa v materinskom jazyku v písomnej a hovorenej forme,</li> <li>- riešiť ľahšie matematické príklady a rôzne situácie,</li> <li>- identifikovať, vyhľadávať, triediť a spracovávať jednoduché informácie,</li> <li>- pracovať s elektronickou poštou.</li> </ul>
353	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spoľahlivo vyjadrovať sa v materinskom jazyku v písomnej a hovorenej forme,</li> <li>- vyjadrovať sa v jednom cudzom jazyku v písomnej a hovorenej forme,</li> <li>- riešiť bežné matematické príklady a rôzne situácie,</li> <li>- identifikovať, vyhľadávať, triediť a spracovávať rôzne informácie a informačné zdroje,</li> <li>- posudzovať vierohodnosť rôznych informačných zdrojov,</li> <li>- overovať a interpretovať získané údaje,</li> <li>- pracovať s elektronickou poštou,</li> <li>- pracovať so základnými informačno-komunikačnými technológiami.</li> </ul>
354 rovnaké aj v odboroch 454, 554	<ul style="list-style-type: none"> <li>- správne sa vyjadrovať v materinskom jazyku v písomnej a hovorenej forme,</li> <li>- spoľahlivo sa vyjadrovať v cudzom jazyku v písomnej a hovorenej forme,</li> <li>- riešiť matematické príklady a rôzne situácie,</li> <li>- identifikovať, vyhľadávať, triediť a spracovávať rôzne informácie a informačné zdroje,</li> <li>- posudzovať vierohodnosť rôznych informačných zdrojov,</li> <li>- kriticky hodnotiť získané informácie,</li> <li>- formulovať, pozorovať, triediť a merať hypotézy,</li> <li>- overovať a interpretovať získané údaje,</li> <li>- pracovať s elektronickou poštou,</li> <li>- pracovať s rôznymi pokročilejšími informačnými a komunikačnými technológiami.</li> </ul>
Schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách	
253	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prejavíť empatiu a sebareflexiu,</li> <li>- vyjadriť svoje pocity a korigovať negatívitu,</li> <li>- pozitívne motivovať seba a druhých,</li> <li>- ovplyvňovať ľudí prehováranie, presvedčovanie,</li> <li>- stanoviť priority cieľov,</li> <li>- prezentovať svoje myšlienky, návrhy a postoje,</li> <li>- diskutovať a pozorne počúvať druhých,</li> <li>- spolupracovať pri riešení problémov s inými ľuďmi,</li> <li>- určovať vážne nedostatky a kvality vo vlastnom učení, pracovných výkonoch a osobnostnom raste,</li> <li>- predkladať vlastné návrhy na zlepšenie práce, bez zaujatosti posudzovať návrhy druhých,</li> <li>- prispievať k vytváraniu ústretových medziľudských vzťahov, predchádzať osobným konfliktom</li> </ul>
353	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prejavíť empatiu a sebareflexiu,</li> <li>- vyjadriť svoje pocity a korigovať negatívitu,</li> <li>- pozitívne motivovať seba a druhých,</li> <li>- stanoviť priority cieľov,</li> <li>- predkladať primerané návrhy na rozdelenie jednotlivých kompetencií a úloh pre ostatných členov tímu a posudzovať spoločne s učiteľom a s ostatnými, či sú schopní určené kompetencie zvládnuť,</li> <li>- prezentovať svoje myšlienky, návrhy a postoje,</li> <li>- konštruktívne diskutovať a pozorne počúvať druhých,</li> <li>- uzatvárať jasné dohody,</li> <li>- rozhodnúť o výbere správneho názoru z rôznych možností,</li> <li>- určovať najzávažnejšie rysy problému, rôzne možnosti riešenia, ich klady a zápory v danom kontexte aj v dlhodobějších súvislostiach,</li> <li>- spolupracovať pri riešení problémov s inými ľuďmi,</li> <li>- samostatne pracovať v menšom kolektíve,</li> <li>- určovať vážne nedostatky a kvality vo vlastnom učení, pracovných výkonoch a osobnostnom raste,</li> <li>- predkladať spolupracovníkom vlastné návrhy na zlepšenie práce, bez zaujatosti posudzovať návrhy druhých,</li> <li>- prispievať k vytváraniu ústretových medziľudských vzťahov, predchádzať osobným konfliktom, nepodliehať predsudkom a stereotypom v prístupe k druhým.</li> </ul>

<p><b>354</b></p> <p><b>rovnaké aj</b></p> <p><b>v odboroch 454, 554</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prejavíť empatiu a sebareflexiu,</li> <li>- vyjadriť svoje pocity a korigovať negatívitu,</li> <li>- pozitívne motivovať seba a druhých,</li> <li>- ovplyvňovať ľudí (prehováranie, presvedčovanie),</li> <li>- stanoviť priority cieľov,</li> <li>- predkladať primerané návrhy na rozdelenie jednotlivých kompetencií a úloh pre ostatných členov tímu a posudzovať spoločne s učiteľom a s ostatnými, či sú schopní určené kompetencie zvládnuť,</li> <li>- prezentovať svoje myšlienky, návrhy a postoje,</li> <li>- konštruktívne diskutovať, aktívne predkladať progresívne návrhy a pozorne počúvať druhých,</li> <li>- budovať a organizovať vyrovnanú a udržateľnú spoluprácu,</li> <li>- uzatvárať jasné dohody,</li> <li>- rozhodnúť o výbere správneho názoru z rôznych možností,</li> <li>- analyzovať hranice problému,</li> <li>- identifikovať oblasť dohody a rozporu,</li> <li>- určovať najzávažnejšie rysy problému, rôzne možnosti riešenia, ich klady a zápory v danom kontexte aj v dlhodobějších súvislostiach, kritériá pre voľbu konečného optimálneho riešenia,</li> <li>- spolupracovať pri riešení problémov s inými ľuďmi,</li> <li>- samostatne pracovať a riadiť práce v menšom kolektíve,</li> <li>- určovať vážne nedostatky a kvality vo vlastnom učení, pracovných výkonoch a osobnostnom raste,</li> <li>- predkladať spolupracovníkom vlastné návrhy na zlepšenie práce, bez zaujatosti posudzovať návrhy druhých,</li> <li>- prispievať k vytváraniu ústretových medziľudských vzťahov, predchádzať osobným konfliktom, nepodliehať predsudkom a stereotypom v prístupe k druhým.</li> </ul>
--	--

vnútorný systém kontroly a hodnotenia, ktorý bol súčasťou školských programov, v kontrolovaných školách obsahoval často len všeobecné informácie o cieľoch a kritériách. Nedostatkom pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov uvádzaných v učebných osnovách väčšiny predmetov bola rovnako ich všeobecnosť, ale aj identickosť, niekedy tiež chýbali alebo neboli jasne určené.

*Hodnotenie transverzálnych kľúčových kompetencií v záverečnom internom skúšaní pri ukončovaní štúdia.*

Ukončovanie štúdia na stredných odborných školách sa uskutočňuje v zmysle vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na SŠ (novela č. 142/2018).

Štúdium sa ukončuje záverečnou skúškou, maturitnou skúškou, záverečnou pomaturitnou skúškou, odbornou zložkou maturitnej skúšky alebo absolventskou skúškou.

- **Záverečná skúška** má písomnú, ústnu a praktickú časť, v rámci ktorých sa overujú vedomosti a zručnosti žiakov vo vyžrebovanej téme pred skúšobnou komisiou.
- **Maturitná skúška** má externú a internú časť. Externá je písomná, celoštátne organizovaná.
- **Interná** časť je tvorená písomnou a ústnou časťou. Ústna časť má teoretickú a odbornú zložku. Odborná zložka má teoretickú a praktickú časť.

Podľa vyhlášky o ukončovaní štúdia na strednej škole, skúšajúci citlivo riadi rozhovor so žiakmi, kladie pomocné a stimulačné otázky, vyjadruje súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami žiakov, pričom ich vedie k tomu, aby svoje názory podopierali argumentmi a využívali pri tom písomnú prípravu a tiež vlastné poznatky získané počas prípravy na maturitnú skúšku. Členovia predmetovej maturitnej komisie dbajú na to, aby žiak mohol na ich podnety reagovať plynulo a mal dost času a pokoja na vyjadrenie svojich myšlienok. Kritériá hodnotenia sú uvedené v spomínanej vyhláške.

Napriek tomu, že transverzálne kompetencie sledované projektom TRACK-VET nie sú v hodnotiacich kritériách pri ukončovaní štúdia na SŠ explicitne vyjadrené, spôsoby a formy ukončovania však umožňujú prejavenie úrovne transverzálnych kompetencií u absolventov štúdia. Napr. prezentácia projektov predstavuje žiakovu úroveň schopnosti **samostatne sa učiť**, pracovať s infor-

máciami, spracovávať ich, využívať IKT a prezentovať sa na verejnosti (**sociálne a občianske kompetencie**). Možnosť pracovať na projektoch v skupine rozvíja u žiakov sociálne a interpersonálne kompetencie, rozvíja kooperáciu a empatiu. Možnosť prezentovať v rámci záverečnej skúšky najúspešnejšie odborné práce dáva žiakovi priestor na **kultúrne vyjadrenie a prezentáciu**. Pri ukončovaní štúdia na stredných odborných školách je prirodzenou súčasťou prezentácia kompetencií žiakov z oblasti ekonomických vied alebo komplexnejšieho prístupu pri iniciatívnom riešení problémov (kompetencie k podnikavosti).

*Hodnotenie transverzálnych kľúčových kompetencií v národných externých štandardizovaných testoch (maturitná skúška)*

V slovenskom vzdelávacom systéme nie sú transverzálne kľúčové kompetencie systematicky a explicitne hodnotené štandardizovaným národným testom. Nejestvujú osobitné kritériá na ich hodnotenie, pričom nie sú operacionalizované až na úroveň hodnotenia a hodnotiacich kritérií. Je teda nejasné, do akej miery ich učitelia na vyučovacích hodinách rozvíjajú.

Pri analýze všeobecno-vzdelávacích predmetov napr. **slovenský jazyk a literatúra**, sme v kompetenčne orientovanom výkonovom štandarde literárnej výchovy identifikovali nasledovné edukačné ciele: poznávací (kognitívna) kompetencia, komunikačná kompetencia, interpersonálna (sociálna) kompetencia, intrapersonálna (osobnostná) kompetencia. Následne sú na vzdelávacie obsah (učebnú látku) literatúry (tematický celok) priamo a názorne naviazané kľúčové kompetencie a špeciálne predmetové ciele. Spomedzi kľúčových kompetencií sú to nasledovné:

- Tvorba prosociálneho hodnotového systému žiakov
- Kritické myslenie
- Vytváranie pozitívneho vzťahu k vlastnému národu
- Akceptovanie odlišnosti iných
- Schopnosť vcítiť sa do vnútorného života iných ľudí, schopnosť medziľudského dorozumenia
- Identifikácia s vlastnou skupinou
- Vytváranie pozitívneho vzťahu k odlišným sociálnym skupinám



- Schopnosť pracovať v skupine

Z pohľadu TRACK-VET projektu ich môžeme zaradiť do transverzálnych kľúčových kompetencií. Výkonový štandard však už nie je ďalej rozpracovaný až na úroveň operacionalizácie týchto pojmov a kompetencií, preto jeho napĺňanie je pomerne nejasným formálnym očakávaním od učiteľov. Rovnako nie sú vytvorené hodnotiace a merateľné kritériá týchto kompetencií. Výkonový štandard obsahuje len vymedzenie, poukázanie na rozvíjanie a hodnotenie týchto kompetencií a ich prepojenie s konkrétnym vzdelávacím obsahom. Nie teda explicitne, ale v prepojení so vzdelávacím obsahom literatúry sú TKC na výstupe hodnotené v rôznom rozsahu a rôznou mierou v ústnom a písomnom prejave žiakov v rámci maturitnej skúšky z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Je však nutné konštatovať, že prístup autorov štandardov vyučovacích jazykov, v ktorých je ukotvená aspoň základná zmienka o TKC, je ojedinelou a progresívnou výnimkou spomedzi všetkých štátnych kurikulárnych dokumentov na Slovensku. Vyučovacie jazyky sú povinným maturitným predmetom žiakov študijných odborov SOŠ.

### C. Rozhovory s tvorcami školskej politiky, učiteľmi, riaditeľmi škôl, zamestnávateľmi venované transverzálnym kľúčovým kompetenciám

V rámci projektu „Developing, assessing and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET“ bolo realizovaných 11 štruktúrovaných rozhovorov a 2 fókusové skupiny (7 účastníkov). Štruktúrované rozhovory boli spoločnými aktivitami riešiteľov z Pedagogickej fakulty UMB a NÚCEM.

Na základe analýzy realizovaných rozhovorov konštatujeme, že respondenti označovali už samotný pojem transverzálne kľúčové kompetencie za problematický. Z odpovedí je zrejmé, že pojem *transverzálne kompetencie* najčastejšie *nahrádzajú* pojmy prierezové kompetencie, interpersonálne kompetencie, mäkké kompetencie, soft skills, prenositeľné kompetencie.

Odborníci, bez rozdielu oblastí, v ktorých pracujú, zdôrazňujú význam transverzálnych kľúčových kompetencií v odbornom vzdelávaní a príprave, označujú ich ako kľúčové v zmysle uplatnenia sa na trhu práce a pre ďalší život.

Väčšina odborníkov odporúča, aby sa venoval transverzálnym kľúčovým kompetenciám väčší priestor ako odborným kompetenciám, pretože odborné kompetencie sa dokážu podľa ich názoru žiaci veľmi rýchlo naučiť u zamestnávateľa. Neznamená to však zanedbávanie odborných kompetencií. V rámci odborného vzdelávania a prípravy by bolo nesprávne zamerať sa len na transverzálne kľúčové kompetencie, alebo len na odborné kompetencie, pretože jedny bez druhých nie sú plnohodnotne využiteľné. Je potrebné adekvátne zakomponovať do prípravy tak transverzálne, ako aj odborné kompetencie, nájsť správnu mieru ich vyváženosti. Jeden z odborníkov vychádzajúc zo zahraničnej skúsenosti (Švajčiarsko) dokonca navrhuje podiel 50 % odborných kompetencií a 50 % transverzálnych kľúčových kompetencií (nazýva ich „soft skills“).

Z ďalšej analýzy rozhovorov sa vynára problém, že aj napriek tomu, že očakávané transverzálne kľúčové

kompetencie sú v štátnych vzdelávacích programoch zadané v rámci troch oblastí kľúčových kompetencií, nie je im venovaný dostatok času v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu a je otáznosť, do akej miery sú v rámci štúdia rozvíjané. To by malo byť podľa expertov úlohou každej strednej školy poskytujúcej stredoškolské odborné vzdelávanie, aj v rámci vlastného školského vzdelávacieho programu. Tu možno vnímať prenesenú zodpovednosť na riaditeľov a učiteľov jednotlivých škôl. Rozvoj transverzálnych kompetencií bude v najväčšej miere závisieť od samotných učiteľov, od kvality obsahu a výchovno-vzdelávacieho procesu. To potvrdzujú aj výsledky analýzy individuálnych rozhovorov, v ktorých odborníci zdôrazňujú, že učitelia sú najdôležitejším faktorom rozvoja transverzálnych kľúčových kompetencií žiakov. Toto zistenie „ukladá učiteľom na plecia“ neľahkú úlohu. Z odpovedí respondentov boli vnímané pochybnosti o tom, či je učiteľ v súčasnosti adekvátne pripravený a či má dostatok času na rozvíjanie transverzálnych kľúčových kompetencií.

V otázkach miery rozvoja transverzálnych kompetencií v rámci stredoškolského odborného vzdelávania sa respondenti zhodujú v tom, že je potrebné všetky skúmané transverzálne kľúčové kompetencie rozvíjať. Vychádzajúc z odpovedí respondentov je miera rozvoja transverzálnych kompetencií determinovaná aj rýchlo sa meniacou spoločnosťou, novo-vznikajúcimi technológiami, ale aj zmenou v typoch zamestnaní. Za mimoriadne dôležité respondenti považujú rozvinuté podnikateľské myslenie, čo zahŕňa schopnosť rozhodnúť sa, reagovať na život, naučiť sa riadiť si vlastnú kariéru a byť iniciatívny, pohotový a tvorivý. Je dôležité aj to, aby bol človek finančne gramotný. Nevyhnutnou podmienkou pre pracovný, alebo aj občiansky život je poznať podľa odborníkov hodnoty, tradície, históriu, byť schopný prihlásiť sa k hodnotám, správne formulovať a prejaviť svoj postoj.

Za stratégiu rozvíjania transverzálnych kľúčových kompetencií považujú viacerí odborníci duálne vzdelávanie, ktoré hodnotia veľmi pozitívne. Odborníci v ňom vidia veľký priestor na podporu ich rozvíjania. Medzi ďalšie stratégie ich rozvíjania patrí aj využívanie vhodných vyučovacích metód a foriem podporujúcich aktívne učenie sa žiakov, vytváranie cvičných firiem, malých firiem, školské start-upy, Junior Achievement, ale aj stredoškolská odborná činnosť (SOČ).

Napriek tomu, že transverzálne kľúčové kompetencie nie sú podľa názoru jedného z respondentov v národnom kurikule (štátnom vzdelávacom programe) jasne definované a vymedzené, hovorí o tom, že bohatosť prostredia školy (tzv. kultúra školy) a dostatok mimoškolských aktivít vytvára podmienky na rozvoj komplexnej osobnosti žiakov a ich zručností, nielen odborných, ale aj transverzálnych kľúčových kompetencií. Je to jasný príklad toho, že stratégiu na rozvoj transverzálnych kľúčových kompetencií nemusí škola očakávať len od decíznej sféry. Pre ich rozvoj je dôležitá sama škola a jej kultúra. Hodnotenie transverzálnych kľúčových kompetencií vnímali respondenti ako ťažký proces. Podľa väčšiny respondentov neexistuje systém ich hodnotenia v odbornom vzdelávaní a príprave. Rovnako negatívny je aj ich názor na národný kvalifikačný rámec, v ktorom podľa ich

názoru nie sú deskriptory formulované tak, aby sa z nich dali odvodiť očakávané výstupy a stanoviť kritériá hodnotenia transversálnych kľúčových kompetencií. Odborníci ďalej upozorňujú na to, že v zahraničí sú vypracované systémy hodnotenia, a sú aj také, kde prevládajú opisné formy hodnotenia žiakov (napr. slovné hodnotenie).

Z analýzy výskumných zistení vyplýva **veľká nejednota názorov na hodnotenie** transversálnych kľúčových kompetencií, čo odzrkadľuje nedostatočne vypracovaný systém hodnotenia kompetencií ako takých. V budúcnosti je preto úlohou, prihliadajúc na špecifiká nášho vzdelávacieho systému, vytvoriť jasne stanovený systém hodnotenia transversálnych kľúčových kompetencií v odbornom vzdelávaní a príprave.

Analýzu odpovedí našich respondentov na otázky rozvoja a hodnotenia transversálnych kľúčových kompetencií je možné doplniť aj ďalšími podstatne rozsiahlejšími výskumami, ako napr. výskum realizovaný iniciatívou To dá rozum, podľa ktorého formálne vzdelanie už nehrá takú významnú úlohu pri vstupe na pracovný trh (Vančíková, 2018). Výskum zisťoval, čo očakávajú zamestnávateľia od absolventov pri vstupe na trh práce. A zo zistení projektu vyplýva, že medzi kľúčové očakávania na uchádzačov na stredne a nízko-kvalifikované pozície špecialisti na personálne zdroje považujú:

1. Schopnosť učiť sa
2. Schopnosť pracovať v tíme
3. Motiváciu
4. Schopnosť prispôbiť sa zmenám
5. Manuálne zručnosti a fyzickú zdatnosť

Medzi posledných 5 požiadaviek patrí:

11. Analytické myslenie
12. Formálne vzdelanie
13. Profesionálne doklady a certifikáty
14. Cudzí jazyky
15. Pokročilé digitálne zručnosti (programovanie, tvorba databáz)

Podobné zistenia prináša aj prieskum pracovného portálu Profesia, ktorý v roku 2019 zisťoval, aké požiadavky majú firmy na uchádzačov na stredoškolské pracovné pozície. Medzi najčastejšími požiadavkami, ktoré zadávali firmy, hľadajúce nových zamestnancov so stredoškolským vzdelaním, sú *zodpovedný prístup, komunikačné schopnosti, prax, či samostatnosť*. Z týchto zistení je vidieť, že firmy stále častejšie hľadajú ľudí, ktorí vedú rozmyšľať a rozhodovať samostatne. Spôsob riadenia práce prikazovaním presných úkonov sa tak v mnohých firmách vytráca a vidíme prechod *k väčšej zodpovednosti zamestnancov za svoju prácu*.

Požiadavky na transversálne kľúčové kompetencie sú trendom, ktorý prichádza aj vďaka situácii na trhu práce. Firmy si zvykli na to, že hľadajú skôr šikovných flexibilných ľudí, ktorých vedú odborné znalosti naučiť sami.

Pritom nachádzame rozpor pri porovnaní požiadaviek zamestnávateľov s prioritami vzdelávania ako ich uvádzajú riaditelia škôl v prieskume iniciatívy To dá rozum, kde školy stále vykazujú silný dôraz na rozvoj izolovaných vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí alebo predmetov a nie na rozvíjanie schopnosti vnímať súvislosti, spolupracovať v tíme, otvorene komunikovať či uvažovať a diskutovať o hodnotách a pod. (Fridrichová, 2018).

## Záver

Jedným z cieľov školského systému je pripraviť ľudí na ďalšie vzdelávanie, prácu a život. Nosným pilierom na tejto ceste je vstúpenie vedomostí a znalostí. Tie nepochybne patria medzi dôležité podmienky ďalšieho rozvoja, ale sú len jedným z komponentov. Okrem nich človek potrebuje disponovať aj praktickými skúsenosťami a prierezovými (transverzálnymi) kľúčovými kompetenciami. V spoločnosti vládne presvedčenie, že v oboch týchto oblastiach škola zlyhá. Hovorí o tom výpovede zamestnávateľov aj názory odborníkov.

**Analýzou štátnych kurikulárnych dokumentov (ŠVP)** a platnej legislatívy sme zistili, že chýba jasné vymedzenie pojmu transversálne kľúčové kompetencie (TKC) a používané slovné spojenia skôr vypovedajú o formálnom splnení si povinností voči európskej legislatíve ako o skutočnom záujme a znalosti problematiky. V praxi sa to prejavuje ako neporozumenie obsahu jednotlivých kompetencií, čo sa najvýraznejšie prejavilo neporozumením pojmu „*entrepreneurship*“, ktoré je u nás pomerne úzko chápané ako podnikanie a informácie s ním súvisiace.

Napriek jednoznačným výpovediam odborníkov, zamestnávateľov a tvorcov školskej politiky o dôležitosti transversálnych kľúčových kompetencií pre ďalšie štúdium aj pre pracovný a osobný život, nie sú školami identifikované ako prioritné v rámci výstupov formálneho vzdelávania.

Podľa autorov štúdie (Lippman et al, 2015) zaberajúcej sa rozvojom „*soft skills*“ u mladých ľudí vstupujúcich na pracovný trh, je vhodným obdobím na rozvoj a posilnenie týchto kompetencií práve obdobie adolescencie a mladej dospelosti (vek 15 - 19 resp. 19 - 29 rokov). Tvrdia dokonca, že počas adolescencie sú „*soft skills*“ u človeka formovateľné viac než kognitívne schopnosti. Je dôležité tiež poznamenať, že tieto kompetencie môžu byť rozvinuté aj u mladých, ktorí nemali v predchádzajúcom období veľa podnetov na ich kultiváciu. Na základe výskumu autori odporúčajú päť oblastí, na ktoré by sa mal rozvoj mladých ľudí sústrediť: sú to sociálne zručnosti, schopnosť analýzy, kritického myslenia, komunikácia, sebakontrola a pozitívne vnímanie seba samého. Tieto závery by podľa autorov mali byť zahrnuté do vzdelávacích programov sekundárneho a terciárneho vzdelávania.

Priestor, ktorý dáva štát školám pri tvorbe **školských vzdelávacích programov**, nie je využitý na posilnenie rozvoja transversálnych kľúčových kompetencií. Tieto sú rozvíjané občasným pôsobením pedagógov v priebehu bežného vyučovania a sú dopĺňané nepravidelnými diskusiami a prednáškami. Napriek tomu, že vo väčšine rozvojových aktivít vystupujú učители ako ústredné postavy, len málo z nich absolvovalo kurzy alebo školenia na tému rozvoja transversálnych kľúčových kompetencií svojich žiakov.

Osvedčenými výučbovými metódami na rozvoj transversálnych kľúčových kompetencií pritom sú:

- riadené aktivity: diskusia, debata, workshop, prípadová štúdia, projektová úloha, simulácia,
- aktívne formy: hranie rolí, biznis hra, brainstorming, exkurzie, outdoorový tréning,

- zážitkové metódy: dialóg a skupinové diskusné metódy, pohybové aktivity, výtvarné aktivity, hudobné aktivity, písomné aktivity, dramatizácia, simulačné hry, bádateľské, aktivity s objavovaním, rozvoj tvorivosti a spolupráce.

Rozvoj transversálnych kľúčových kompetencií môže byť realizovaný ako krátka jednorazová aktivita, krátke pravidelné stretnutia, viacdňový výcvikový blok (jednorazový), kombinácia pravidelných stretnutí a výcvikových blokov. O významnejších účinkoch hovoria odborníci až pri dĺžke výcviku od 30 hodín vyššie, k čomu by učitelia v školách mohli využiť disponibilné hodiny ale i tzv. triednické hodiny.

Na rozvoj transversálnych kľúčových kompetencií pôsobia všetky aktivity človeka, teda aj vzdelávanie **neformálne** (napr. práca v záujmových útvaroch, kluboch a pod.) a **informálne** učenie sa (skúsenosti človeka získané bežnými rozhovormi, čítaním kníh, sledovaním televízie, verejnej diskusie a pod.).

Hodnotenie stavu ich rozvoja u žiakov vyžaduje komplexný prístup, v ktorom sú zachytené rôzne výstupy žiakovho učenia sa, vrátane plnenia úloh, miery spolupráce s inými žiakmi, prístup k riešeniu vzniknutých problémov, či komplexný prístup k práci a zadaným úlohám. Hodnotenie stavu rozvoja TKC je možné realizovať:

- sumatívny hodnotením vo vzťahu k stanoveným kritériám rozvoja TKC v ŠVP,
- formatívny hodnotením vo vzťahu k stanoveným kritériám rozvoja TKC v ŠKVP,
- vrstovníckym hodnotením a sebahodnotením vo vzťahu k stanoveným kritériám rozvoja TKC učiteľom predmetu.

Jednou z ciest, ako tento proces systematicky sledovať a následne aj hodnotiť, je vytváranie portfólia. **Portfólio** niektorí odborníci označujú aj ako kroniku učenia sa žiaka, pretože obsahuje súbor dlhodobého a systema-

ticky zbieraných prác žiaka (osobnostné testy, protokoly, projekty, referáty, záznamy učiteľa z pozorovania žiaka, výsledky rozhovorov s ním, sebahodnotiace háčky žiaka, odkazy a poznámky rodičov a pod.). Učiteľ tak môže sledovať **smer, podstatu a mieru zmien v učení sa** žiaka (Turek, 2010). Výhodou portfólia je tiež to, že podporuje u žiaka schopnosť plánovať vlastnú prácu, systematicky vyhodnocovať vlastné stanovené ciele a rozvíjať zmysel pre riadenie a organizovanie svojho času.

Hodnoteniu portfólia (Slavík, 1999) by malo predchádzať vymedzenie cieľov a kritérií hodnotenia, stanovenie toho, čo má byť uložené do portfólia, kým to má byť uložené a kedy. Jednotlivým výstupom, ktoré sú ukladané v portfóliu, môže byť priradená rôzna váha a podiel na celkovom hodnotení. Súčasťou portfólia je aj vrstovnícke hodnotenie a sebahodnotenie, hodnotenie spolupráce a pod. Hodnotenie portfólia znamená komplexné posúdenie práce a správania sa žiaka na základe týchto vopred stanovených cieľov a kritérií hodnotenia.

Podmienky rozvoja TKC naznačujú, že proces hodnotenia stavu ich rozvoja je skôr viazaný na prácu učiteľa, a teda na evalváciu na úrovni školy ako na úrovni celoštátneho „merania“. Odborníci na vzdelávanie odporúčajú overovať rozvoj TKC na úrovni štátu skôr ako predmet pedagogického výskumu pre potreby tvorby edukačnej politiky vychádzajúcej z hodnoverných zistení.

Albert Einstein sa vyjadril o poslaní školy takto: „Cieľom by malo byť, aby ju človek opúšťal ako harmonická osobnosť, nie špecialista. Nestačí človeka vzdelávať v nejakom špeciálnom odbore. Tým sa síce stane z neho čosi ako použiteľný stroj, ale nie plnohodnotná osobnosť. Záleží na tom, aby si osvojil zmysel pre to, čo je hodné toho či onoho úsilia.“ Otázkou však ostáva, či je našim cieľom produkovať „čosi ako stroje“ alebo ako osobnosti s vedomím si vlastnej hodnoty.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2006. *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie: kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie–Európsky referenčný rámec*. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Anonym, 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning: Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework*. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Čo chcú zamestnávateľia od uchádzačov? Toto je zoznam najčastejších požiadaviek od firiem, ktoré hľadali nových ľudí v roku 2019 (zverejnené 14. augusta 2019). Dostupné z: <https://firma.profesia.sk/co-chcu-zamestnavatelia-od-uchadzacov-toto-je-zoznam-najcastejcich-poziadaviek-od-firiem-ktore-hladali-novych-ludi-v-roku-2019/>
- FRIDRICHOVÁ, P., 2018. Čo sa učíme a čo by sme sa mali učiť na stredných školách. In: *Denník N*. 13.12.2018. Dostupné z: <https://dennikn.sk/blog/1325099/co-sa-ucime-a-co-by-sme-sa-mali-ucit-na-strednych-skolach/>
- LIPPMAN, L., R. RYBERG, R. CARNEY a K. MOORE, 2015. *Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields* [online]. Child Trends. Dostupné z: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24AWFCSoftSkillsExecSum.pdf>
- Odborné vzdelávanie a príprava: skupiny odborov ŠVP*. Dostupné z: <http://www.siov.sk/Vzdelavanie/SVP.aspx>
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9
- Správa ŠŠI za školský rok 2016/2017. Dostupné z: [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka\\_sprava/sprava\\_16\\_17\\_2.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_16_17_2.pdf)
- TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-322-8
- TRACK-VET. *Developing, assessing and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET – methodology of preparing country reports* (Nepublikovaná verzia z 17.4.2018)
- VANČÍKOVÁ, K., 2018 Čo očakáva pracovný trh od absolventov stredných odborných škôl. In: *Denník N* 14.6.2018. Dostupné z: <https://dennikn.sk/blog/1151585/co-ocakava-pracovny-trh-od-absolventov-strednych-skol>

**Summary:** *Transversal key competencies (TKC) - personal, social, civic, and learning competencies, entrepreneurship, cultural awareness and expression - are analysed in terms of their formulation in school documents and legislation, in terms of their development and evaluation in secondary vocational studies. The article provides reflection of TKC by the professionals, employers and policy makers. What are the options for TKC improvement in our young population? The project proposes several solutions, one of which is to change teaching and learning strategies and to establish meaningful verification and evaluation.*

## OPATRENIA ZAMERANÉ NA PODPORU MENEJ ÚSPEŠNÝCH ŽIAKOV VO VZDELÁVANÍ

Zuzana Eretová, Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Beáta Kozelová, Štátna školská inšpekcia, Bratislava

**Anotácia:** Cieľom príspevku je pomenovať problémy a nedostatky, ktoré sú prítomné vo výchove a vzdelávaní menej úspešných žiakov a navrhnúť školám spôsoby ako eliminovať zdroje ich vzniku. Zároveň má motivovať pedagógov k upusteniu od stereotypov vo výchovno-vzdelávacej práci, nasmerovať ich k individualizácii v edukácii, ktorá podporuje rozvoj silných stránok žiaka, umožňuje mu zažiť úspech a pokrok, zvyšuje jeho motiváciu učiť sa. V texte sú identifikované príčiny neúspechu žiakov vo vzdelávaní vyplývajúce z ich rodinného prostredia, z osobnosti žiaka, z nedostatkov v samotnej edukácii vyučujúcich alebo v riadiacej činnosti školy. Záver textu obsahuje navrhované opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, ktorých zavedenie do praxe môže nasmerovať učiteľov ku komplexnému vnímaniu osobnosti každého žiaka v triede, jeho rodinného a sociálneho prostredia, zdravotného stavu, jeho silných a slabých stránok v učení.

**Kľúčové slová:** inkluzívne vzdelávanie; individualizácia vo vzdelávaní; menej úspešný žiak; opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu žiakov.

Slovenskému vzdelávaciemu systému sa nedarí naplňať rôznorodé potreby žiakov, keďže vplyv generačnej chudoby a s tým súvisiacej sociálnej deprivácie, vrátane ďalších osobitostí jednotlivých žiakov, akými sú zdravotné znevýhodnenie, jazyková bariéra a dokonca aj osobné problémy dočasného charakteru sa stávajú neprekonateľnou prekážkou ich úspešného vzdelávania. V kontexte s touto situáciou stúpa podiel osôb, ktoré predčasne opúšťajú vzdelávací systém, čo samozrejme ovplyvňuje negatívne ekonomický rast krajiny a kvalitu života jej obyvateľov.

Základným poslaním školy je poskytovať všetkým žiakom bez rozdielu s ohľadom na ich individuálne možnosti a potreby adekvátnu a čo najlepšiu úroveň vzdelania. Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI) počas inšpekcií v základných školách v ostatných dvoch rokoch zamerala pozornosť na zisťovanie a analyzovanie príčin edukačných neúspechov žiakov a vymedzenie faktorov, ktoré ich ovplyvňujú.

**Inkluzívne vzdelávať znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu.**

V školskom roku 2018/2019 vykonala ŠŠI v 79 základných školách komplexné inšpekcie, počas ktorých cielene sledovala a posudzovala kvalitu výchovy a vzdelávania, úspešnosť žiakov školy v edukácii s osobitným dôrazom na rizikové skupiny žiakov (žiaci so ZZ, SZP, MRK, cudzincov, vrátane detí migrantov a detí s migračným pôvodom). Školskí inšpektori identifikovali príčiny neúspechu jednotlivcov a analyzovali účinnosť školami prijatých opatrení na ich podporu. Zdrojmi dôležitých informácií a poznatkov boli najmä realizované rozhovory s vedúcimi pedagogickými zamestnancami, s pedagogickými zamestnancami, so žiakmi a priame pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a zadané dotazníky. Menej úspešných žiakov evidovalo celkovo 55 zo sledovaných subjektov.

**Za menej úspešného žiaka (vo vzdelávaní) bol pri inšpekciách považovaný žiak, ktorého vzdelávacie výsledky nevytvárali predpoklad na úspešné zvládnutie obsahu vzdelávania, resp. nedosahoval učebné výsledky primerané svojim schopnostným a osobnostným predpokladom.**

Na základe štatistických údajov z predchádzajúceho školského roka (2017/2018) vzdelávali školy na prvom stupni 8 695 žiakov, z nich 255 bolo hodnotených z jedného alebo viacerých predmetov stupňom nedostatočný. Z 1 alebo 2 predmetov neprosievalo 97 žiakov, takmer polovicu z nich tvorili žiaci z MRK. Príslušný ročník opakovalo 158 žiakov, z nich až 79 % boli žiaci z MRK. K negatívnym zisteniam v tejto oblasti patrili tiež skutočnosti, že z 211 žiakov nultého ročníka boli 9-ti hodnotení stupňom nedostatočný z jedného alebo viacerých predmetov a 90 žiakov 1. ročníka neproselo z 3 a viac predmetov. Nízkou úspešnosť dosahovali najmä v predmetoch slovenský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra, matematika, anglický jazyk či prírodoveda a vlastiveda, ktorých úspešné zvládnutie je podmienené veku primerane rozvinutými komunikačnými kompetenciami – osvojenou technikou čítania, čítania s porozumením a schopnosťou súvisle sa verbálne vyjadrovať.

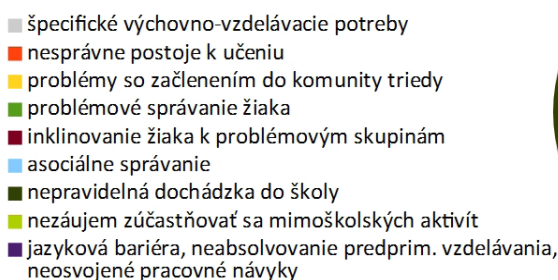
Na druhom stupni evidovali školy 9498 žiakov, z nich bolo 363 hodnotených z niektorého predmetu klasifikačným stupňom nedostatočný. Z 1 alebo 2 predmetov neproselo a príslušný ročník opakovalo až 218 žiakov. Nízkou úspešnosť dosahovali predovšetkým v predmetoch slovenský jazyk a literatúra, matematika, cudzí jazyk, fyzika a chémia.

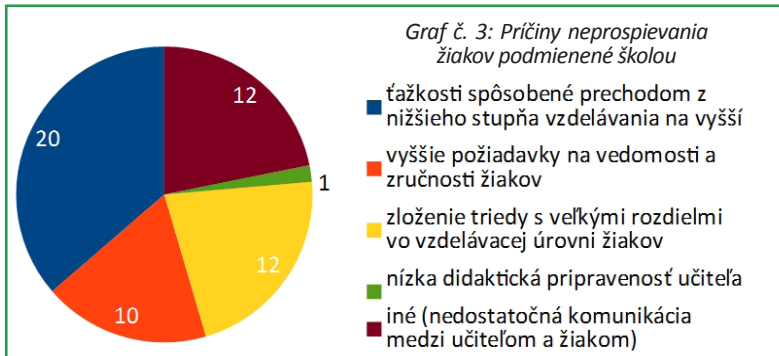
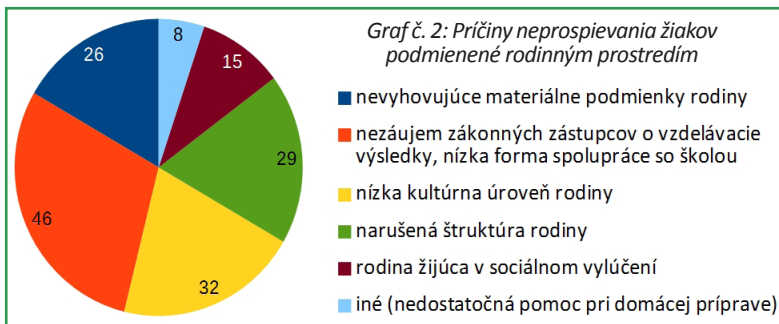
Komisionálne skúšky povolili riaditelia škôl 37 žiakom primárneho vzdelávania a 143 žiakom nižšieho stredného vzdelávania, úspešne ich vykonalo 124 a 17-ti sa skúškami nezúčastnili.

Vedúci pedagogickí zamestnanci videli častejšie príčiny neprosievania žiakov v ich rodinnom prostredí, málo podnetnom sociálnom zázemí a v žiakovej osobnosti. Neúspešnosť bola podľa nich iba v menšej miere podmienená školou (graf č. 1, 2, 3).

Spojitosť s neúspechom v prekonávaní vzdelávacích

Graf č. 1: Príčiny neprosievania žiakov podmienené žiakovou osobnosťou





problémov žiakov s nízkou didaktickou pripravenosťou učiteľov vnímal iba jeden zo všetkých oslovených riaditeľov škôl, čo vypovedalo o nepochopení podstaty problému a možností, ktoré v tejto oblasti školy mali. Všeobecne v edukácii naďalej pretrvávajú postupy založené na tradičnom vnímaní činnosti učiteľa v triede, ktoré sú založené na univerzálnom pohľade na žiaka. Podľa tohto konceptu vyučujúci sprístupňujú spoločné učivo v tom istom čase všetkým žiakom s rovnakými požiadavkami a za použitia rovnakých metód bez ohľadu na stav a možnosti jednotlivcov. Táto skutočnosť sa preukázala aj v sledovaných školách počas priameho pozorovania vyučovacích hodín.

Z vyjadrení oslovených riaditeľov škôl a pedagogických i odborných zamestnancov vyplynulo, že sa na zasadaniach poradných orgánov zaoberali príčinami vzdelávacích neúspechov jednotlivcov, vzájomne sa informovali a zdieľali príklady dobrej praxe v práci s menej úspešnými žiakmi. Učitelia mali vytvorený dostatočný priestor na kooperáciu a riešenie vzniknutých vzdelávacích problémov s odbornými zamestnancami poradenských centier. ŠŠI na základe vyhodnotenia všetkých relevantných zistení konštatovala, že iba ojedinele niektoré zo škôl dostatočne preukázali zvýšenú starostlivosť o menej úspešných žiakov, ktorá mala aj oporu v premyslenom systéme ich podpory.

**Školy nemali vypracovaný komplexný preventívny program na podporu menej úspešných žiakov z ohrozených skupín (žiaci so ZZ, žiaci zo SZP, z MRK, cudzinci, vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom).**

Kontrola úrovne edukačného procesu s cieľom zlepšiť jeho kvalitu bola v školách sporadická. Vedúci pedagogickí zamestnanci nevenovali pozornosť analyzovaniu výsledkov **kontrolnej činnosti** (65 % škôl), prijímaniu opatrení (62 % škôl) a kontrole ich plnenia (81 % škôl). Úroveňou výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, vrátane menej úspešných sa v subjektoch zaoberali zväčša len v rovine konštatovania, bez analyzovania príčin nepriaznivého stavu a prijímania konkrétnych účinných opatrení, ktoré by bránili vzniku

vzdelávacích ťažkostí jednotlivcov. Iba výnimočne bola sledovaná účinnosť ich pôsobenia a výsledný efekt zvolených prístupov. Takmer tretina škôl priebežne neinformovala zákonných zástupcov preukázateľným spôsobom o mimoriadnom zhoršení prospechu a správania sa žiaka. **Metodické orgány** neplnili v 38 % subjektov v plnom rozsahu svoje funkcie. Prevažne sa zaoberali zjednocovaním kritérií hodnotenia a klasifikácie výkonov žiakov, niekde realizovali diagnostiku úrovne ich vedomostí s následnou javovou analýzou, ktorá pozostávala z identifikovania najčastejšie sa vyskytujúcich negatív. Výstupom rokovaní metodických združení a predmetových komisií zväčša nebolo predloženie jednoznačných návrhov a postupov viažucich sa ku konkrétnym problémom v oblasti starostlivosti o menej úspešných žiakov vo vzdelávaní. Nedostatky sa prejavili aj v nezpracovaní a v nedodržaní kritérií hodnotenia žiakov so ŠVVP na oboch stupňoch vzdelávania v súlade s odporúčaniami poradenských zariadení. Nepotvrdil sa ani riaditeľmi škôl deklarovaný stav pripravenosti učiteľov na zvládanie školského neúspechu žiakov uplatnením individuálneho prístupu a špecifických metód práce na vyučovacích hodinách.

*Vyučujúci prevažne nedisponovali zručnosťou v uplatňovaní účinných aktivizujúcich metód a foriem práce motivujúcich menej úspešných žiakov, čo poukazovalo na nízku odbornú didaktickú pripravenosť pedagógov a potrebu ich ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti.*

**Formy podpory menej úspešným žiakom vo vzdelávaní a opatrenia na zabezpečenie rovného prístupu vo vzdelávaní žiakom z MRK, zo SZP, žiakom so ZZ a detí cudzincov (vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom)**

ŠŠI s cieľom zistiť aké konkrétne formy podpory v školách ohrozeným skupinám žiakov vo vzdelávaní poskytujú, zadala 294 učiteľom vyučujúcich predmety, v ktorých žiaci najčastejšie neprospevali, dotazníky. S 201 menej úspešnými žiakmi prvého aj druhého stupňa, ktorí neprospevali z 1 alebo viacerých predmetov alebo opakovali ročník sa uskutočnili rozhovory. Vyjadrenia učiteľov i žiakov boli konfrontované so zisteniami ŠŠI. Konkrétne formy podpory menej úspešných žiakov vo vzdelávaní:

- **využívanie odbornej pomoci poradenských zariadení**  
Z rozhovorov s pedagogickými zamestnancami vyplynulo, že spoluprácu a odbornú pomoc poradenských zariadení pri riešení individuálnych problémov žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami, integrovaných a menej úspešných jednotlivcov mali zabezpečovať výchovní poradcovia. V spolupráci s poradenskými zariadeniami tiež riešili aj narastajúce problémy s disciplínou žiakov (zvyšujúca sa agresivita, počet prípadov skrytého šikanovania...). Nedostatkom bolo, že rediagnostické vyšetrenia po ukončení nultého ročníka absolvovali zväčša iba jednotlivci s výraznými vzdelávacími alebo zdravotnými problémami.
- **zabezpečenie pravidelnej školskej dochádzky**  
Vyučujúci (73,5 %) považovali **nepravidelnú dochádzku**

a častú absenciu žiakov na vyučovaní za príčinu ich slabých alebo nedostatočných vzdelávacích výsledkov. Väčšina žiakov s týmto tvrdením nesúhlasila. Vyučovanie, podľa nich, prestávalo byť zaujímavé najmä vtedy, keď niečomu nerozumeli alebo keď nedokázali držať krok s ostatnými spolužiakmi. Zo štatistických údajov v 79 ZŠ vymeškalo v predchádzajúcom školskom roku 18 404 žiakov 1 676 807 vyučovacích hodín, z nich tvorili neospravedlnené hodiny 4 %. Významný podiel na počte ospravedlnených i neospravedlnených vymeškaných hodín mali najmä žiaci zo SZP v nultom ročníku (211 žiakov nultého ročníka vymeškalo 31 331 hodín, priemerne na žiaka 148,5 hodín) žiaci z MRK (1 329 žiakov z MRK vymeškalo spolu 202 878 hodín, priemerne na žiaka 152,6 hodín) a rovnako žiaci so ZZ (1 374 žiakov so ZZ vymeškalo spolu 201 875 hodín, priemerne 146,9 hodín na žiaka). Nepravidelná dochádzka a vysoký počet vymeškaných hodín žiakov z ohrozených skupín utvorili bariéru, ktorá im blokovala cestu k úspešnému absolvovaniu ZŠ. Viac ako 15 hodín v mesiaci vymeškalo neospravedlnene 383 žiakov.

- **motivovanie žiakov k učeniu sa**

Väčšina vyučujúcich (95,9 %) uvádzala, že motivovali žiakov k učeniu sa a pri komunikácii s nimi im zdôrazňovali dôležitosť dobrého vzdelania pre reálny život. Tieto vyjadrenia potvrdilo 76,6 % oslovených žiakov. Približne 92 % učiteľov uviedlo, že pozná silné a slabé stránky svojich žiakov a tomuto poznaniu prispôsobuje opatrenia, ktoré by mali viesť k zlepšeniu ich školského výkonu. Z oslovených menej úspešných žiakov si naopak až 47,3 % myslelo, že ich učiteľia nepoznajú natoľko dobre, aby s nimi diskutovali o ich budúcom povolani.

- **vzdelávanie žiakov v nultom ročníku**

Takmer 30 % z menej úspešných žiakov sa vyjadrilo, že nenavštevovalo predškolské zariadenie. Neabsolvovanie predškolskej prípravy žiakov zo SZP a z MRK významne negatívne ovplyvňovalo ich vzdelávacie výsledky v primárnom a aj v nižšom strednom vzdelávaní, rovnako ako ich komunikačné problémy a nízka podpora zo strany zákonných zástupcov. Edukácia v nultom ročníku zriadených v 11 školách mala korigovať nedostatočné sociálne a kultúrne podmienky, v ktorých žiaci vyrastali a zvyšovať ich predpoklady na dosahovanie lepších výsledkov, ich celkový kognitívny, afektívny a psychomotorický rozvoj. Napriek tomu, že sa vzdelávanie v nultom ročníku vo všeobecnosti javí ako pomerne účinné opatrenie prijaté zo strany škôl, ŠŠI v sledovaných školách zistila, že učenie sa žiakov dosiahlo málo vyhovujúcu úroveň. Edukačný proces bol na väčšine hospitovaných hodín výrazne negatívne ovplyvnený najmä nedostatkami v činnosti pedagógov. Zvolené metódy vyučovania prevažne nerešpektovali vek a špecifické individuálne potreby žiakov, neboli kladené primerané požiadavky na ich výkony. Výrazným nedostatkom bolo, že nie všetci zo žiakov, ktorí absolvovali nultý ročník, pokračovali vo vzdelávaní v bežnej triede 1. ročníka. Až 75 % žiakov nultého ročníka pokračovalo v ďalšom vzdelávaní v triede prvého ročníka, ktorú tvorili výlučne žiaci zo SZP a z MRK. Do nultého ročníka boli opätovne zaradení 3 žiaci, 4 boli preradení do špeciálnej školy a 7 preradení do špeciálnej triedy zriadenej v kmeňovej škole. Len 20 % žiakov sa vzdelávalo v bežných triedach spolu s majoritnou populáciou.

- **vytváranie inkluzívnych odborných tímov**

V dotazníku uviedlo 74 % učiteľov, že počas vyučovania mali možnosť pri práci s menej úspešnými žiakmi kooperovať s asistentom učiteľa. Skutočnosť, že bol jednotlivcom počas vyučovania poskytnutý odborný servis, potvrdila iba necelá tretina (30,8 %) žiakov a pätina z nich (22 %) radil ako sa zlepšiť školský psychológ alebo s nimi individuálne pracoval učiteľ v inej triede. V 11 % škôl pôsobil sociálny pedagóg, ktorí mapoval problémových žiakov, ich dochádzku do školy a pomáhal im riešiť rôzne ťažkosti. Iba v 4 ZŠ ovládali asistenti učiteľa rómsky jazyk. Vytvorenie odborného inkluzívneho tímu (školský špeciálny pedagóg spolu s ostatnými odbornými a vedúcimi zamestnancami), ktorý by poskytoval pedagogickú starostlivosť slaboprospeievajúcim žiakom a v prípade potreby aj poradenskú činnosť absentoval. Reálny počet odborných zamestnancov škôl nezohľadňoval potreby najmä žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky.

- **doučovanie v popoludňajších hodinách**

Takmer všetci učiteľia (95,2 %) potvrdili, že menej úspešným žiakom venovali v edukácii zvýšenú pozornosť a v prípade, že učivu neporozumeli, opätovne im ho vysvetlili. Pri spätnej väzbe poukazovali na chyby (96,6 %), ujasňovali žiakom možnosti ďalšieho rozvoja, využívali pri tom najmä motivačné formatívne hodnotenie a pochvalu (96,6 %), čo preukázalo aj pozorovanie na takmer 90 % vyučovacích hodín. Žiaci svoje slabé školské výsledky zväčša neodôvodňovali nepravidelnou dochádzkou do školy a 49 % pripustilo, že súvisia s ich rezignáciou v prípade, že neporozumeli učivu. V rozhovore uvádzali ako dôvod svojho školského neúspechu slabú alebo žiadnu domácu prípravu, čiastočne náročnosť učiva. V čase mimo vyučovania využívalo doučovanie ako formu podpory 66 % učiteľov, ale zúčastnilo sa ho len 20 % oslovených žiakov. Niektorí v rozhovore pripustili, že im vzhľadom na iné záujmy nevyhovoval jeho popoludňajší termín.

- **rovesnícke učenie**

Vytvorenie podmienok pre rovesnícke učenie deklarovalo 87 % pedagogických zamestnancov, no s vyjadrením nesúhlasilo takmer 70 % menej úspešných žiakov.

- **individuálna podpora žiakov**

Riaditelia 82 % škôl sa vyjadrili, že pedagógovia sú pripravení a spôsobilí zvládať špecifické individuálne potreby žiakov z rizikových skupín. V dotazníku väčšina pedagogických zamestnancov (95 %) deklarovala využívanie individuálneho prístupu. Uvádzala, že k menej úspešným žiakom pristupovali individuálne, pričom 80,3 % respondentov používalo osobitné pracovné listy, 78,2 % prispôbovalo učebný plán a obsah učiva jednotlivcom, 93,5 % diferencovalo úlohy a aktivity s cieľom podporiť ich v dosiahnutí úspešnosti v učení. Pripustili, že pri zavádzaní nového učiva volili častejšie formu frontálneho vyučovania (83 %). Tieto vyjadrenia nepotvrdilo 75,6 % žiakov a odlišné boli aj výsledky inšpekčnej činnosti. Nie všetky školy poskytovali žiakom, ktorým hrozilo predčasné ukončenie školskej dochádzky, primeranú pozornosť a dostatočné edukačné intervencie, ktoré by výrazne pozitívne ovplyvňovali ich školskú úspešnosť. V školskom roku 2017/2018 ukončilo školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku 84 žiakov, z nich bolo 61 % žiakov zo škôl Košického kraja.

- uplatňovanie **inovatívnych vyučovacích metód** v edukácii

Podpora rozvoja individuálneho potenciálu žiaka a pomoc pri prekonávaní bariér v učení sa zo strany vyučujúcich v triedach na prvom a rovnako na druhom stupni bola viditeľná len na 60 % vyučovacích hodín. Zvolené pedagogické stratégie a prístupy boli málo účinné. Učitelia optimalizovali učebnú záťaž každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby – zadávaním diferencovaných úloh a činnosti v primárnom vzdelávaní na 43 % sledovaných hodín a v nižšom strednom vzdelávaní na 53 % hodín. Viac ako na polovici pozorovaných hodín absentovalo využívanie uplatňovania efektívnych stratégií vyučovania a využívanie metód práce smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, k rozvíjaniu kritického myslenia a tvorivosti v kombinácii s využívaním moderných didaktických pomôcok. Minimálna (na 37 % hodín) bola podpora autonómnosti a iniciatívnosti žiakov s možnosťou výberu úloh/činností, absentovalo experimentovanie, vytváranie priestoru na kladenie otázok, vzájomnú komunikáciu a spoluprácu vo dvojiciach/tíme/v skupinách. Preferované boli konzervatívne vyučovacie metódy, v ktorých dominovala aktivita učiteľa, nie žiakov. Žiaci nedostali príležitosť na takmer 69 % hodín prezentovať výsledok svojej práce, objektívne ho posúdiť, zdôvodniť alebo argumentovať. Ich sociálne kompetencie neboli systematicky rozvíjané.

- **budovanie sociálnych vzťahov**, podpora osvojovania **multikultúrnych kompetencií** všetkých žiakov

Cieľom pedagogických intervencií malo byť eliminovanie prejavov intolerantného správania sa žiakov. V dotazníku učitelia vyslovili (91 %), že na upevňovanie pozitívnych vzťahov v kolektíve iniciovali tímové hry a aktivity. Zo zistení ŠŠI vyplynulo, že prevažne na sledovaných hodinách prevládala primeraná pracovná atmosféra, žiaci dodržiavali stanovené pravidlá správania, ústretovo a neformálne komunikovali s učiteľmi i spolužiakmi, pozitívne reagovali na ocenenie, povzbudenie, prijímali upozornenia na omyly, pričom ich príčiny a dôsledky si zväčša v dostatočnej miere neuvedomovali. Ojedinele (7 % hodín) sa niektorí jednotlivci správali neprimerane, alebo dôsledkom apatickeho a niekde aj direktívneho prístupu učiteľov strácali záujem o dianie na hodine. Rozvíjanie sociálnych kompetencií na takmer polovici sledovaných hodín oslabovalo nezaraďovanie kooperatívnych foriem práce, nedostatočné podnecovanie žiakov ku konštruktívnej diskusii a ich minimálne nabádanie k objektívnemu zdôvodňovaniu výsledkov činností. Ojedinele sa vyskytlo vyčleňovanie žiakov so ZZ z kolektívu, čo súviselo s nevytvorením priateľských vzájomných vzťahov v triede. Negatívnym zistením bolo, že na niektorých hospitovaných hodinách sedeli rómski žiaci v triede vzadu a počas hodiny im nebola alebo takmer nebola venovaná pozornosť učiteľa. V 4 subjektoch konštatovala ŠŠI nedodržiavanie rovného prístupu vo vzdelávaní žiakov nevytvorením takých podmienok výchovy a vzdelávania, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu skupiny žiakov z MRK a nezaistenie vzdelávania týchto žiakov v triedach spolu s majoritnou populáciou. Zvolená organizácia vzdelávania javila známky segregácie, školy nerešpektovali jeden z princípov výchovy a vzdelávania týkajúci sa zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie na základe etnickej

príslušnosti žiakov.

- **nadviazanie aktívnej spolupráce so zákonnými zástupcami žiakov**

Vytvorenie podmienok na zapojenie rodičov do vyučovacieho procesu alebo mimoškolskej činnosti deklarovala viac ako polovica učiteľov, niečo viac ako tretina respondentov tento údaj nepotvrdila no zároveň respondenti pripustili, že komunikácia so zákonnými zástupcami neúspešných žiakov bola problematická, značne limitovaná ich nezaujmom. Podľa pedagógov najčastejšie ku kontaktom so zákonnými zástupcami dochádzalo v prípadoch výskytu problémov žiakov vo vyučovacom procese (92,9 %). Stretávali sa tiež pri podávaní informácií o ich pokroku v štúdiu (79,9 %) alebo pri iniciovaní stretnutí na besiedkach a vystúpeniach (64,3 %). Žiaci sa nestotožnili s výrokmi učiteľov. Takmer 40 % z nich nepotvrdilo fakt, že učitelia informovali zákonných zástupcov o ich úspechoch a zlepšení sa v edukácii a takmer 50 % uviedlo, že rodičia sa dozvedeli o ich výsledkoch len vtedy, keď im hrozilo opakovanie ročníka. Viac ako polovica sa vyslovila, že ich rodičia sa osobne stretávali s učiteľmi len na rodičovských združeníach. Zo zistení vyplynulo, že vzájomná kooperácia školy a zákonných zástupcov menej úspešných žiakov zlyhávala, mala krátkodobý efekt alebo bola celkom neúspešná.

- **zapájanie žiakov do práci v záujmových útvaroch**

Pedagógovia v dotazníku uviedli, že na základe poznania osobitostí svojich žiakov ich dokážu motivovať a zapojiť do záujmových útvarov. Subjekty ponúkali žiakom spektrum aktivít, umožňovali im zmysluplne tráviť voľný čas, rozvíjať talent a schopnosti v rámci mimoškolskej činnosti v záujmových útvaroch. Napriek tomu viac ako polovica z menej úspešných žiakov tieto vyjadrenia pedagógov nepotvrdila. Podľa nich absentoval osobný, úprimný záujem vyučujúcich o hlbšie poznanie ich záujmov, potrieb.

- **zaraďovanie preventívno-výchovných programov a projektov**

Iba niektoré zo škôl realizovali národný projekt *Škola otvorená všetkým*, grantový program *Detský fond Cloetta* pri Nadácii pre deti Slovenska alebo projekt *Chráňme deti pred násilím* v spolupráci s ÚPSVaR pri práci so žiakmi, u ktorých sa vzdelávacie problémy spájali so záškoláctvom, či nezvládnutím výchovy zo strany rodičov.

- **realizácia celodenného výchovného systému**

Systém celodennej starostlivosti však využilo len 5 % kontrolovaných subjektov.

- **systémové vzdelávanie pedagógov**

Vedomosť o ponuke vzdelávacích programov zameraných na oblasť systémového vzdelávania pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov malo iba 21,5 % riaditeľov škôl. Interné vzdelávanie pedagógov v rámci metodických orgánov v tejto oblasti sa realizovalo zriedka. Motiváciou učiteľov k účasti na externom vzdelávaní bol najmä ich osobný záujem o zvyšovanie profesijných kompetencií.

- **spolupráca so zamestnancami komunitných centier**  
Účinnú odbornú pomoc pri riešení problémov učiteľom, zákonným zástupcom žiakov poskytovali terénny sociálny niekde i komunitný pracovník, ktorí pravidelne sledovali sociálnu situáciu v rodinách. Ojedinele sa v niektorých školách, vzdelávajúcich žiakov z MRK sta-

rali zamestnanci centier najmä o ich pravidelnú školskú dochádzku a zabezpečovali rodinám základnú materiálnu a hygienickú pomoc.

• organizovanie kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania

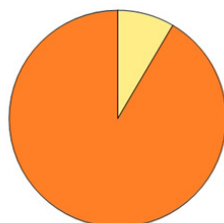
Zo sledovaných škôl realizovala kurz 1 štátna plnoorganizovaná ZŠ. Do kurzu zaradila frekventantov, ktorí ukončili školskú dochádzku v 6., 7. alebo v 8. ročníku, bez overenia úrovne ich vedomostí, zručností. Obsah vzdelávania neprispôbili špecifickým individuálnym potrebám a vzdelávacím schopnostiam jednotlivcov. K výrazným negatívam patrilo aj nezabezpečenie odbornosti vyučovania viacerých predmetov.

Na základe rozhovorov s riaditeľmi škôl, žiakmi a dotazníka zadaného pedagogickým zamestnancom je možné konštatovať, že školami uvádzané podporné stimuly boli často iba v deklaratívnej rovine, formálne, a preto sa školám nedarilo celkom odstrániť prekážky, ktoré bránili žiakom v úspešnom vzdelávaní.

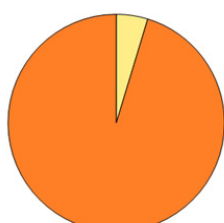
Vzhľadom na vysoký počet menej úspešných žiakov zo SZP/z MRK (23 %), so ZZ (4,80 %) mali opatrenia uvedené školami **nízkú účinnosť s nedostatočným efektom vo vzdelávacích výsledkoch žiakov, najmä žiakov zo SZP a z MRK**. Žiaci z MRK tvorili 8,5 % z celkového počtu žiakov na 1. stupni a 4,7 % z celkového počtu žiakov na 2. stupni (tabuľka č. 3, graf č. 4; 5). Z porovnania podielu prospievajúcich a nepospievajúcich žiakov z MRK na 1. a 2. stupni (tabuľka č. 4, graf č. 6; graf č. 8) a podielu prospievajúcich a nepospievajúcich ostatných žiakov (graf č. 7; graf č. 9) vyplynulo, že žiaci z MRK patria častejšie k neúspešným žiakom vo vzdelávaní ako žiaci pochádzajúci zo štandardných sociálnych pomerov. Výraznejší bol rozdiel v podiele menej úspešných žiakov pochádzajúcich z MRK na 2. stupni v porovnaní s ostatnými žiakmi (graf č. 8; graf č. 9).

Tabuľka č. 3: Štruktúra žiakov

Štruktúra žiakov	Počet žiakov	
	1. stupeň	2. stupeň
žiaci z MRK	737	446
ostatní žiaci	7958	9052
<b>spolu</b>	<b>8695</b>	<b>9498</b>



Graf č. 4:  
Štruktúra žiakov 1. stupňa

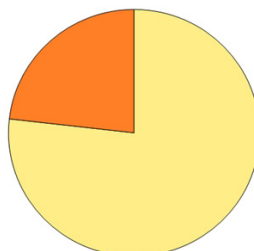


Graf č. 5:  
Štruktúra žiakov 2. stupňa

ŠŠI na základe vyhodnotení všetkých zistení vypracovala podnety a návrhy pre riaditeľov škôl v záujme pomôcť im pri vypracovaní systému včasného varovania súvisiaceho s výchovno-vzdelávacími problémami rizikových skupín žiakov (žiaci so ZZ, žiaci zo SZP, z MRK, cudzinci, vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom) a pri uplatňovaní systému podpory menej úspešným žiakom.

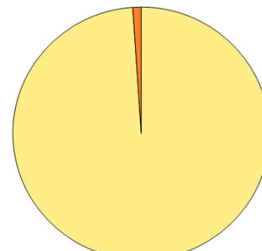
Tabuľka č. 4: Prehľad o prospievajúcich a nepospievajúcich žiakoch z MRK a ostatných žiakoch na 1. a 2. stupni.

Prospievajúci a nepospievajúci žiaci	Počet žiakov	
	1. stupeň	2. stupeň
žiaci z MRK, ktorí prospeli	566	305
ostatní žiaci (okrem MRK), ktorí prospeli	7874	8830
<b>celkom</b>	<b>8440</b>	<b>9135</b>
žiaci z MRK, ktorí nepospeli	171	141
ostatní žiaci (okrem MRK), ktorí nepospeli	84	222
<b>celkom</b>	<b>255</b>	<b>363</b>



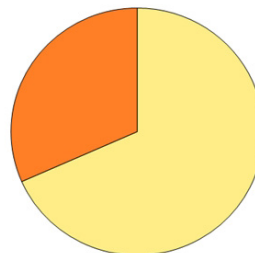
■ prospeli ■ nepospeli

Graf č. 6: Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich žiakov 1. stupňa z MRK



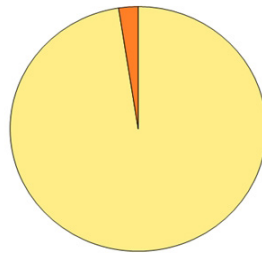
■ prospeli ■ nepospeli

Graf č. 7:  
Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich ostatných žiakov 1. stupňa (okrem žiakov z MRK)



■ prospeli ■ nepospeli

Graf č. 8:  
Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich žiakov 2. stupňa z MRK



■ prospeli ■ nepospeli

Graf č. 9:  
Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich ostatných žiakov 2. stupňa (okrem žiakov z MRK)

Podnety:

- prispôbiť vyučovanie potrebám žiakov, posilnením individuálnych učebných prístupov pedagógov a zlepšiť poskytovanie podpory ohrozeným žiakom s cieľom pomáhať im prekonať prekážky vytvorené vzdelávacím systémom a tým znížiť počty menej úspešných žiakov i žiakov opakujúcich ročníku,
- vytvárať priaznivé prostredie na učenie, zlepšovať kvalitu a inovácie v pedagogickej oblasti, posilniť kompetencie učiteľov pri riešení sociálnych a kultúrnych odlišností,
- vytvárať podmienky v spolupráci so zriaďovateľmi pre pôsobenie inkluzívnych tímov,
- zabezpečiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti riešenia výchovných a vzdelávacích problémov žiakov s cieľom eliminovať vzdelávacie neúspechy žiakov,
- spolupracovať s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri zabezpečovaní poradenstva menej úspešným žiakom,
- zvýšiť podiel participácie metodických orgánov školy na pravidelnom monitorovaní, analýze, prijímaní opatrení a ich kontrole vo vzťahu k menej úspešným žiakom, na základe analýz prijímať opatrenia a ich účinnosť pravidelne vyhodnocovať,
- realizovať projekty zamerané na celodenný systém výchovy a vzdelávania žiakov,



- zlepšiť a zefektívniť spoluprácu školy so zákonnými zástupcami žiakov, posilniť kooperáciu rodiny a školy s cieľom zvýšiť motiváciu žiakov dokončiť nižšie stredné vzdelávanie,
- pokračovať v realizácii projektov v spolupráci s inými

mimoškolskými subjektami (napr. komunitné služby, organizácie zastupujúce migrantov alebo menšiny, športové a kultúrne zariadenia) s cieľom pomôcť ohrozeným žiakom a uľahčiť im prístup k podpore zo strany psychológov, sociálnych a komunitných pracovníkov.

**Summary:** The aim of the article is to identify the problems and shortcomings which are present in the education of less successful pupils and to suggest to schools how to eliminate the sources of their origin. At the same time it should motivate educators to abandon stereotypes in educational work, direct them towards individualization in education, which supports the development of pupils' strengths, enables them to experience success and progress, increases their motivation to learn. The text identifies the causes of pupils' failure in education resulting from their family environment, from the personality of the pupil, from shortcomings in education or in the school management activities. The conclusion of the text contains proposed measures aimed at supporting less successful pupils in education. Implementation of these measures can lead teachers to a complex perception of each pupil's personality in the classroom, their family and social environment, health status, their strengths and weaknesses in learning.

## ÚPRAVA TESTOVACÍCH NÁSTROJOV A PODMIENOK TESTOVANIA ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Mária Ježíková, Národný ústav certifikovaných merní vzdelávania (NÚCEM), Bratislava

**Anotácia:** V článku svoju pozornosť upriamujeme na opis možných úprav podmienok a priebehu testovania žiakov so zdravotným znevýhodnením. Okrem charakteristiky možných úprav podmienok a priebehu testovania žiakov so zdravotným znevýhodnením v článku uvádzame aj príklady modifikácie testových položiek zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

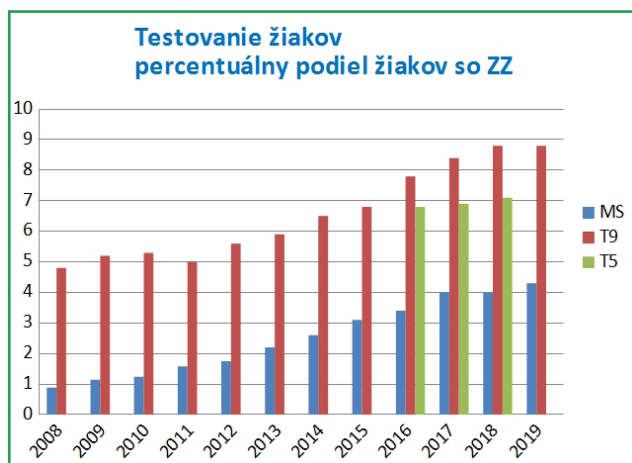
**Kľúčové slová:** testovanie, úprava podmienok a priebehu testovania, žiaci so zdravotným znevýhodnením.

### Úvod

Hodnotenie úrovne vedomostí a zručností žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) sa v súčasnosti v školskej praxi okrem použitia tradičných hodnotiacich metód, postupov a spôsobov ústneho alebo písomného skúšania realizuje aj formou celoslovenských testovaní (T5 – testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ, T9 – testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ a žiakov 4. ročníka gymnázií s osemročným vzdelávacím programom a MS – testovanie žiakov/maturantov). Tieto testovania po odbornej aj organizačnej stránke zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM).

### Úprava podmienok a priebehu testovania žiakov so zdravotným znevýhodnením

V rámci prípravy celoslovenských testovaní NÚCEM venuje veľký priestor aj problematike testovania žiakov so ZZ. Dôležitosť primeranej úpravy testovacích nástrojov a podmienok testovania žiakov so ZZ vyplýva aj z rastu podielu týchto žiakov vo všetkých celoslovenských testovaniach (Obr. 1).



Obr. 1 Percentuálny podiel testovaných žiakov so ZZ

Tým, že sa každým rokom počet žiakov so ZZ zvyšuje, narastá aj celkový počet úprav testovacích nástrojov. Na základe informácií uvedených v databázach prihlásených žiakov na celoslovenské testovania sme v roku 2019 vykonali 65 druhov úprav testov z vyučovacích jazykov pre 4 262 žiakov, 42 druhov úprav z cudzích jazykov pre 231 žiakov, 30 druhov úprav z matematiky pre 3 565 žiakov, 12 druhov úprav testov do elektronickej formy (na CD) pre 22 žiakov a 18 druhov úprav testov do Braillovoho písma pre 11 žiakov.

Nasledujúce informácie sú určené pre žiakov so ZZ, ich rodičov, učiteľov, ktorí vzdelávajú žiakov so ZZ a vedeniu škôl, v ktorých sú títo žiaci vzdelávaní. Informácie budú prospešné aj pre zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a centier špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (ČŠPPaP), ktoré navrhujú podmienky testovania žiakov so ZZ.

### Kto môže mať upravené testovacie nástroje a podmienky testovania?

Žiaci so ZZ, na ktorých sa vzťahujú úpravy podmienok a priebehu testovania, sú žiaci:

- a) so sluchovým postihnutím (SP),
- b) so zrakovým postihnutím (ZP),
- c) s telesným postihnutím (TP),
- d) chorí a zdravotne oslabení (CH a ZO),
- e) s vývinovými poruchami učenia (VPU),
- f) s poruchami aktivity a pozornosti (PA a P),
- g) s poruchami správania (PS),
- h) s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS),
- i) s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (AUT).

Upravené testovacie nástroje a podmienky testovania môže mať žiak so ZZ, ktorý je vzdelávaný v:

- a) špeciálnej škole,
- b) špeciálnej triede v základnej/strednej škole,

c) základnej/strednej škole spolu s ostatnými žiakmi školy formou školskej integrácie (začlenenia).

Spresenie podmienok účasti žiakov so ZZ na testovaní – základné školy:

- Žiaci, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie (začlenenia) sa do testovania zapájajú bez ohľadu na to, či si prihlášku podávajú na študijný alebo učebný odbor strednej školy.
- Žiaci, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie (začlenenia) podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu s modifikáciou obsahu z testovaného predmetu, vzhľadom na závažnosť postihnutia a vývinovej poruchy (žiaci so zrakovým postihnutím, so sluchovým postihnutím, telesným postihnutím a s dyskalkúliou), sa do testovania zapájajú dobrovoľne len na základe záverov dlhoročného diagnostikovania poradenským zariadením uvedeného zdravotného znevýhodnenia. Z uvedenej skupiny testovaných žiakov sa testovania zúčastňujú tí žiaci, ktorí si prihlášku podávajú na študijný odbor.
- Žiaci, ktorí sú dlhodobo alebo často umiestňovaní z vážnych zdravotných dôvodov (onkologické, psychiatrické, poúrazové, pooperačné stavy) v ZŠ pri zdravotníckych zariadeniach, sa do testovania nezapájajú, a to ani v prípade, ak si podajú prihlášku na študijný odbor.
- Žiaci, ktorí sú krátkodobo umiestnení v ZŠ pri zdravotníckych zariadeniach, sa do testovania zapájajú a testovania sa zúčastnia v kmeňovej škole, ak im to ich zdravotný stav dovolí.
- Žiaci, ktorí sú umiestnení z vážnych dôvodov v špeciálnych výchovných zariadeniach (reedukačných centrách, diagnostických centrách, liečebno-výchovných sanatóriách), sa do testovania zapájajú **dobrovoľne**. Ak im to ich zdravotný stav dovolí, na testovaní sa zúčastňujú v náhradnom termíne.
- Žiaci s VPU (s dyskalkúliou) píšú test z vyučovacích jazykov povinne. Test z matematiky píšú dobrovoľne (povinne ho píšú len tí, ktorí si podali prihlášku na študijný odbor obsahujúci profilový predmet matematika).
- Test zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry pre žiakov so sluchovým postihnutím z vyučovacím jazykom maďarským štandardne neobsahuje úlohy na počúvanie s porozumením. V prípade že žiak napriek sluchovému postihnutiu chce konať aj časť počúvanie s porozumením, je potrebné uviesť túto požiadavku pri prihlasovaní žiaka do Informačného systému.

Rovnako aj žiaci so ZZ, ktorí sú vzdelávaní na stredných školách môžu mať podľa § 4 ods. 3 a § 14 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov upravené podmienky na vykonanie maturitnej skúšky.

Spresenie podmienok účasti žiakov so ZZ na maturitnej skúške

- Žiak s vývinovými poruchami učenia a žiak so sluchovým postihnutím môže v súlade s § 5 odsek 3 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných

školách v znení neskorších predpisov vykonať maturitnú skúšku len z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z predmetov anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk a taliansky jazyk.

- Žiak so sluchovým postihnutím si môže v príslušnom školskom roku do 30. septembra 2019 namiesto predmetu cudzí jazyk zvoliť jeden z predmetov matematika alebo občianska náuka.
- Test z cudzieho jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím a test zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry pre žiakov so sluchovým postihnutím s vyučovacím jazykom maďarským štandardne neobsahuje úlohy na počúvanie s porozumením. V prípade že žiak napriek sluchovému postihnutiu chce konať v externej časti MS z cudzieho jazyka aj časť počúvanie s porozumením, je potrebné uviesť túto požiadavku pri prihlasovaní žiaka do Informačného systému.
- Žiaci so ZZ, ktorí sú zaradení do tretej skupiny, ktorým sa v priebehu vzdelávania zmenil zdravotný stav tak, že nie sú schopní absolvovať písomnú formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A, vykonajú iba externú časť a ústnu formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A.

Žiaci so ZZ môžu mať počas realizácie celoslovenských testovaní (T5, T9, MS) upravené podmienky. Žiaci so ZZ by mali mať v priebehu testovania také úpravy, aké mali v priebehu vzdelávania. Pri zaraďovaní žiakov so ZZ do skupiny obmedzenia v rámci testovania a výbere úprav testovacích nástrojov je potrebné, aby osoby poverené zaraďovaním žiaka do skupiny vychádzali nielen zo záverov a odporúčaní (lekárskych, psychologických, špeciálnopedagogických) správ, ale je tiež nutné vychádzať aj z odporúčaní pedagógov, ktorí žiaka so ZZ vzdelávajú. Hlavným kritériom pre zaradenie žiaka so ZZ do skupiny obmedzenia sú funkčné dôsledky, tzn. konkrétne následky postihnutia, ochorenia alebo narušenia. Žiaci by sa do skupín mali zaraďovať podľa miery obmedzenia pri práci s testom, nie podľa stupňa postihnutia z lekárskeho hľadiska. Pri rovnakom postihnutí nemusia byť funkčné dôsledky zdravotného znevýhodnenia rovnaké. Pri prihlasovaní žiaka so ZZ na testovanie uveďte len také a tie úpravy, ktoré žiak so ZZ skutočne potrebuje.

Úprava podmienok a priebehu testovania pre žiakov so ZZ sa vzťahuje na:

1. predĺženie časového limitu pri riešení úloh testu,
2. modifikáciu testovacích nástrojov po formálnej a obsahovej stránke,
3. možnosť používať kompenzačné pomôcky podľa individuálnych potrieb,
4. úpravy hodnotenia písomných odpovedí na úlohy s krátkou odpoveďou,
5. prítomnosti asistenta, tlmočníka posunkovej reči alebo zdravotníckeho personálu.

#### 1. Predĺženie časového limitu pri riešení úloh testu

Žiaci so ZZ majú počas realizácie testovania predĺžený čas z rôznych dôvodov: odlišný spôsob prijímania, spracovávanía a odovzdávania informácií, iný spôsob

zapisovania odpovedí, práca s iným formátom testov (zväčšené písmo, test v Braillovom písme), väčšia fyzická a psychická záťaž, spomalenie rýchlosti pracovného tempa, používanie kompenzačných pomôcok a pod. Využitie dĺžky predĺženia času však závisí od zručnosti konkrétneho žiaka so ZZ. Predĺžený čas môžu z psychohygienického hľadiska využiť aj na krátku relaxáciu a následné pokračovanie v riešení úloh testu. V prípade potreby sa žiak so ZZ môže napríklad občerstviť, napiť, postaviť sa a prejsť sa po triede alebo si môže oddýchnuť na mieste (v lavici) či v relaxačnom kútiku.

## 2. Modifikácia testovacích nástrojov po formálnej a obsahovej stránke

Formálne úpravy sa týkajú zväčšenia veľkosti písma, úpravy riadkovania, prepisu textu do Braillovho písma, do elektronickej formy, zvýraznenia kľúčových slov v zadaní úloh, doplnenie úloh o ilustrácie, ktoré uľahčujú pochopenie obsahu a podporujú predstavivosť, členenia testového hárka tak, aby bola uľahčená orientácia. Okrem formálnych úprav majú žiaci so sluchovým, so zrakovým, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom a s vývinovými poruchami učenia úlohy z dôvodu zdravotného znevýhodnenia modifikované aj po obsahovej stránke.

Obsahové úpravy sú v jednotlivých testoch realizované vzhľadom na jednotlivé špecifiká vyplývajúce z konkrétneho druhu zdravotného znevýhodnenia. Obsahové úpravy sa vzhľadom na obmedzenia v zmyslovom vnímaní týkajú modifikácie, preformulovania, resp. úplného nahradenia úloh vychádzajúcich so sluchových alebo zrakových skúseností, z jazykovej oblasti (zvukovej roviny, pravopisu...) atď., pričom je zachovaná obťažnosť a obsahová špecifikácia testu.

Formálne a obsahové úpravy sú realizované podľa individuálnych potrieb žiaka so ZZ a na základe toho, ako bol žiak na testovanie prihlásený v informačnom systéme. Keďže žiaci so ZZ plnia rovnaké ciele vzdelávania ako intaktní žiaci, navrhnuté úpravy testovacích nástrojov (preformulovanie, modifikácia, prípadne nahradenie) inými úlohami sú realizované tak, aby bola zachovaná obsahová špecifikácia testu, nemenila sa obťažnosť a aby boli zároveň v maximálnej možnej miere zohľadnené špeciálne edukačné potreby žiakov so ZZ. Ide najmä o také úpravy, ktoré v čo najmenšej miere zasahujú do obsahu testu a čo najmenej ovplyvňujú objektivnosť. Testy overujú rovnaké ciele ako testy intaktných žiakov. Pri redukovaní obsahu testu by nebolo možné rovnaké ciele overiť. *(Pozn. red. Ukážka úprav testových položiek je umiestnená na konci príspevku.)*

## 3. Možnosť používať kompenzačné pomôcky

Žiaci so ZZ môžu v priebehu testovania používať podľa druhu postihnutia a individuálnej potreby kompenzačné pomôcky, ktoré používajú bežne na vyučovaní, pri písaní písomných prác.

*Napríklad* žiak s vývinovými poruchami učenia, ktorý používa gramatické tabuľky počas vyučovania, môže ich používať aj v priebehu testovania.

Medzi kompenzačné pomôcky pre žiakov s VPU, ktoré môžu štandardne používať počas testovania, zaraďu-

jeme dyslektické (čítacie) okienko, dyslektické tabuľky, gramatické tabuľky, kartičky so slabikami, obrázkovú abecedu, písmená na kockách, násadku na pero, matematické tabuľky (prehľad matematických vzorcov, pomôcku na premenu jednotiek, tabuľky násobenia...), vlastnoručne urobené prehľady pravidiel, diktafón, počítač a iné.

Žiaci nesmú používať výpisky (celé definície), učebnice, študijné materiály, mobilné telefóny a iné elektronické zariadenia.

## 4. Úprava hodnotenia písomných odpovedí na úlohy s krátkou odpoveďou

Písomné odpovede žiakov so ZZ sú hodnotené rovnako ako písomné odpovede intaktných žiakov, až na skupinu:

- žiakov s **vývinovými poruchami učenia** – s dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou a dyskalkúliou len v spojení s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou. Na samotnú dyskalkúliu sa úpravy hodnotenia nevzťahujú. Pre žiakov s vývinovými poruchami učenia sú pravopisné chyby prípustné. Hodnotí sa iba obsahová stránka odpovede.
- žiakov so sluchovým postihnutím – odpovede žiakov so sluchovým postihnutím môžu byť napísané v akomkoľvek tvare. Za správne odpovede sú pri hodnotení považované aj odpovede s gramatickými a pravopisnými chybami. Ak je odpoveď žiaka so sluchovým postihnutím z vecného/významového hľadiska správna, odpoveď je vyhodnotená ako správna aj s gramatickými a pravopisnými chybami.

## 5. Asistenčné služby

Žiaci so ZZ, ktorí sú zaradení do II. skupiny obmedzenia (v rámci T5 a T9) a III. skupiny obmedzenia (v rámci MS) môžu podľa individuálnej potreby využiť okrem kompenzačných pomôcok aj služby asistenta. Asistentom pre žiakov so ZZ môže byť špeciálny pedagóg, psychológ, výchovný poradca, liečebný pedagóg, tlmočník do posunkovej reči, zdravotník, pedagogický asistent, pedagóg školy, ktorý nemá aprobáciu na vyučovanie daného predmetu, osobný asistent alebo aj rodinný príslušník. Asistent v priebehu testovania pomáha žiakovi so ZZ so zápisom textu, s prepisom odpovedí z testového zošita do odpovedového hárka, prečítaním ukážky alebo zadania úlohy, vysvetlením inštrukcií a neznámych slov súvisiacich so zadaním úlohy, opisom obrázka (grafu, schémy...), pri orientácii v testovom zošite, s otáčaním strán, pri manipulácii s písacími potrebami a kompenzačnými pomôckami, pri orientácii v priestore a pod.

## Záver

V tejto súvislosti by sme v kontexte zisťovania a hodnotenia úrovne vedomostí a kompetencií u žiakov so ZZ nemali zabúdať na to, že v súčasnosti existuje pomerne široké množstvo kompenzačných pomôcok a technológií, metodických postupov a odporúčaní. Pri ich efektívnom využití si aj žiaci so ZZ dokážu osvojiť učivo na porovnateľnej úrovni ako intaktní žiaci. V súčasnosti to však závisí nielen od zavádzania rôznych systémových zmien, uplatňovania individuálneho prístupu a špeciálnej podpory pre žiakov so ZZ v podobe úpravy

prostredia, materiálneho vybavenie a priestorového zabezpečenia, rešpektovania špecifík vyplývajúcich zo ZZ, ktorým smerujeme k dokonalejšiemu porozumeniu poznatkom, ale aj od zmeny postojov pedagógov voči žiakom so ZZ, ktoré by nemali smerovať k znižovaniu nárokov a požiadaviek na žiaka pri hodnotení vedomostí a kompetencií z konkrétneho vyučovacieho predmetu, ale naopak, mali by smerovať k aplikácii alternatívnych a špeciálnopedagogických foriem, metód a postupov, ktorými dokážeme dosiahnuť relatívne rovnakú vedomostnú úroveň aj u skupiny žiakov s rôznym druhom a stupňom zdravotného znevýhodnenia.

Podrobnejšie informácie vzťahujúce sa k možnostiam úprav podmienok a priebehu jednotlivých národných testov (T5, T9, MS) pre žiakov s rôznym druhom zdravotného znevýhodnenia, vrátane dokumentov upravujúcich podmienky a priebeh administrácie, hodnotenia a prihlasovania žiakov so ZZ na testovania, sú uverejnené na webovom sídle NÚCEM [www.nucem.sk](http://www.nucem.sk). Do pozornosti dávame aj v publikáciu *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so ZZ*, ktorú je možné stiahnuť na stránke [http://www.etest.sk/data/files/1430\\_diagnostika\\_vzdelavanie\\_hodnotenie-a-testovanie-ziakov-so-zz.pdf](http://www.etest.sk/data/files/1430_diagnostika_vzdelavanie_hodnotenie-a-testovanie-ziakov-so-zz.pdf).

### Ukážka úprav testových položiek Slovenský jazyk a literatúra

Zadanie úlohy T9 2019 – test SJL 2331 – intaktní žiaci

**21.** Utvor z antonyma slova *ľahko* príslovku vystupňovanú v 2. stupni a napíš ju pravopisne správne.

\_\_\_\_\_

Upravené zadanie úlohy T9 2019 – test SJL 2331 – žiaci s VPU

**21.** Utvor z antonyma slova **ľahko** príslovku vystupňovanú v 2. stupni a napíš ju.

\_\_\_\_\_

*Poznámka:* Keďže žiaci s VPU majú problém s pravopisom úloha bola čiastočne upravená. Žiakom s VPU sa nehodnotil pravopis. Kľúčové slová v úlohe boli zvýraznené tučným písmom.

Zadanie úlohy MS 2019 – test SJL 19 4714 – intaktní žiaci

**37.** V ktorej možnosti dochádza k znelostnej asimilácii/spodobovaniu?

- A. Jedlo sa podáva o hodinu.
- B. Považoval to za očarujúce.
- C. je tu dosť miesta
- D. obliečky sú čisté

Upravené zadanie úlohy MS 2019 – test 19 4714 – žiaci so SP

**37.** V ukážke 5 sa spomínajú

- A. 3 osoby a 2 zvieratá.
- B. 3 osoby a 3 zvieratá.
- C. 4. Osoby a 2 zvieratá.
- D. 4 osoby a 3 zvieratá

*Poznámka:* Na vyriešenie úlohy je potrebná sluchová skúsenosť. Úloha bola modifikovaná a preformulovaná, keďže k vyriešeniu pôvodného zadania úlohy je potrebná sluchová skúsenosť.

## Ukážka úprav testových položiek

## Matematika

Zadanie úlohy T9 2019 – test MAT 1100 – intaktní žiaci

**10.** Traja súrodenci si objednali jednu pizzu veľkosti XL. Miška zjedla štvrtinu z celej pizze. Lenka zjedla tretinu zvyšku a Patrik zjedol polovicu z toho, čo nechala Lenka. Zvyšok si dali zabaliť domov. Akú časť pizze im zabalili? Výsledok zapíšte zlomkom v základnom tvare.

**10.** Traja súrodenci si objednali jednu pizzu.

**Miška** zjedla štvrtinu pizze.

**Lenka** zjedla tretinu z toho, čo nechala Miška.

**Patrik** zjedol polovicu z toho, čo nechala Lenka.

Čo ostalo, si dali zabaliť.

Napíšte zlomkom v základnom tvare, akú časť pizze im zabalili.

Výsledok zapíšte zlomkom v základnom tvare.

*Poznámka:* Úloha bola pre žiakov s VPU čiastočne preformulovaná. V zadaní úlohy bol zredukovaný text, vytvorené jednoduché vety a tučným písmom zvýraznené kľúčové slová.

Zadanie úlohy T9 2019 – test MAT 1100 – intaktní žiaci

**27.** Sieť na obrázku je tvorená zhodnými rovnostrannými trojuholníkmi. Ktorý zo štyroch zvýraznených útvarov má najväčší obsah?

- A** lichobežník
- B** kosodĺžnik
- C** kosoštvorec
- D** trojuholník



Upravené zadanie úlohy T9 2019 – test 1100 – žiaci so ZP

27. Vypočítajte v  $\text{cm}^2$  obsah pravouhlého lichobežníka, ktorého základne majú dĺžku 13 cm a 28 cm a ramená majú dĺžku 8 cm a 17 cm.

- A. 234
- B. 180
- C. 164
- D. 66

*Poznámka:* Vzhľadom na zadanie úlohy, ktoré vychádza z vizuálnych skúseností bola úloha pre nevidiacich žiakov nahradená výpočtovou úlohou. Zadanie úlohy bolo po formálnej stránke upravené do Braillovoho písma v kombinácii s čiernotlačou.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Test z matematiky – forma A (1100), 2019. Testovanie 9. Bratislava: NÚCEM, 2019.

Test zo slovenského jazyka a literatúry – forma A (2331), 2019. Testovanie 9. Bratislava: NÚCEM, 2019.

Test zo slovenského jazyka a literatúry – forma A (19 4714), 2019. MS. Bratislava: NÚCEM, 2019.

Vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov.

**Summary:** In the article we concentrate on the description of possible adjustments of conditions and process of testing of students with special educational needs (SEN students). Moreover, the article is also providing some examples of test items modifications from Slovak language and literature and Mathematics for SEN students.

## ROZVOJ ŠKÔL NA SLOVENSKU: SÚČASNÝ STAV, VÝZVY A MOŽNOSTI

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

**Anotácia:** Príspevok je venovaný problematike rozvíjania škôl na Slovensku a vychádza z publikácie *Every school is a great school*. Okrem úrovne triedy a školy je potrebné, aby aj na úrovni systému došlo k takým zmenám, ktoré vytvoria pre školy priestor „stať sa skvelými“. Za najpodstatnejšiu otázku považujeme otázku, ktorú autor kladie vo svojej knihe a žiada aby sme si ju na všetkých úrovniach kládli každý rok. Ide o otázku: „Čo môžeme zmeniť v učení sa žiakov tento rok?“. Príspevok je ukončený diamantom reformy, ktorý je predpokladom pre systémové vodcovstvo.

**Kľúčové slová:** trieda, škola, systém, dobrá škola, skvelá škola, faktory zmeny, diamant reformy, metóda VISAR.

*Príliš veľa škôl sa riadi zásadami Kolumba:  
keď sa vybral na cestu, nevedel kam ide,  
keď doplával, nevedel kde je,  
po návrate, nevedel kde bol,  
a naviac, celú cestu absolvoval za verejné peniaze.  
Michael P. Brunt*

Na rozdiel od Kolumba, ktorému to náhodou vyšlo, nášmu školstvu sa takto nedarí. Príspevok bol inšpirovaný publikáciou Davida Hopkinsa: *Every school is a great school*. Autor v nej opisuje, ako je možné dosiahnuť, aby sa z dobrej školy stala vynikajúca. Názov publikácie je metaforou, ktorá hraničí s realitou. Jeho myšlienky „Dobré je nepriateľom skvelého“ a „Nemáme skvelé školy hlavne preto, že máme dobré školy“ predznačujú aj ďalšie smerovanie knihy a smerujú čitateľa k hľadaniu cesty, ako sa stať skvelým. Medzi základné požiadavky, ktoré je v kontexte spomínanej publikácie potrebné v škole splniť, aby sa stala skvelou, patria (Hopkins, 2007, s. 12):

- škola musí zabezpečiť „úspech pre každého žiaka“ (aby dosiahol vlastný potenciál),
- škola rozumie príčinám a následkom vyučovania a učenia.

Dejú sa tieto dva javy v našich školách? To je otázka, na ktorú by mali hľadať v rámci autoevalvácie odpovede riaditelia škôl, príp. školských zariadení ale aj systém ako taký. Rôzne výskumy a skúsenosť s mnohými školami, či

učiteľmi skôr naznačuje, že tomu tak nie je. Učitelia navyonok rozumejú príčinám a následkom vyučovania, ale ide o porozumenie na elementárnej úrovni. Táto nízka miera poznania spočíva najmä v neexistencii reflexie pri vyučovaní. A teraz nemyslím takú reflexiu, kde učiteľ alebo učiteľka intuitívne niečo cítia alebo zachytia. Ide o zámernú na proces a žiaka zameranú reflexiu. Ak sú totiž učiteľia, či učiteľky dostatočne reflexívni, dokážu nielen do základov rozumieť vlastnému vyučovaciemu procesu ale aj rôznym spôsobom učenia sa žiaka. Ak učiteľ, učiteľka, či škola chcú zabezpečiť, aby bol každý žiak úspešný, neznamená to, znížiť kritériá na udelenie klasifikačného stupňa alebo prípravu žiaka „na skúšku, či test“. Ide o spracovanie takých mechanizmov, aby sme v škole porozumeli každému žiakovi a vychádzali z jeho potrieb (nie želaní, pretože v tomto kontexte sa potreba nerovná želaniu, či prianiu – lebo v takom prípade by škola neexistovala). Obe podmienky si vyžadujú množstvo práce a neustály proces učenia sa učiteľov, učiteľiek, celých zborov a škôl a tiež aj celého školského systému. V neposlednom rade chýba v školách a v systéme líder, ktorý by smeroval školu, príp. systém z úrovne dobrej na úroveň vynikajúcu. Líderstvo je ďalšou z nutných podmienok, aby škola dokázala napredovať, aby mala jasnú víziu byť vynikajúcou, a teda konala všetko preto, aby splnila prvé dve podmienky. A v kontexte môjho príspevku nielen na úrovni škola, ale aj úrovni celého systému. Pretože ani ten nepracuje s kontextom byť vynikajúcim, stačí mu keď

budeme priemerní alebo tesne nad priemerom. Výsledky merania PISA od svojho počiatku merania aj v rámci Slovenskej republiky neustále poukazujú na vysokú selektívnosť nášho školstva, a tu je potrebné povedať, že nejde len o selekciu v rámci siete škôl, ale aj v rámci jednotlivých škôl (považujem zároveň za dôležité povedať, že samotné výsledky tohto merania a ich využiteľnosť je tiež otázna).

V nasledujúcom texte venujem pozornosť niekoľkým faktorom, ktoré majú v tomto čase vplyv na školský systém a školy či školské zariadenia samotné nielen z vonkajšieho ale aj z ich vnútorného prostredia (bez nároku na úplnosť).

Z vonkajšieho prostredia vplýva na školy:

- Politická vôľa, resp. nevôľa
- Existencia vízie a jej nositeľ (akceptovaný najmä morálne)
- Vplyv spoločnosti a najmä jej sociálnych faktorov
- Ekonomika a hospodárstvo – jeho sila, či slabosť
- Zriaďovateľ – jeho vzťah k školstvu a úroveň porozumenia školskému systému
- Záujem o profesiu učiteľa a systém odmeňovania – nielen na úrovni potenciálnych študentov učiteľských fakúlt, ale aj absolventov, či už dávnejšie vyštudovaných učiteľov, ktorí nikdy do systému nenastúpili

Z vnútorného prostredia vplýva na školy:

- Kultúra a klíma školy – podporujúca alebo odporujúca zmeny
- Ne/kvalita učiteľov v zbore a ne/kvalita vedenia školy
- Ne/pripravenosť na zmeny
- Zlepšovanie, či zhoršovanie, stagnácia školy
- Stav budov a MTZ – podporujúci alebo brzdiaci vyučovací proces
- Učebnice a učebné pomôcky

Aký je súčasný stav v politickej oblasti? Aj v okamihu písania tohto príspevku, keď by vládna koalícia mala vyhodnocovať vládny program, je obrazom súčasného stavu málo hovoriace programové vyhlásenie v oblasti školstva a vágne postavené ciele:

- Vláda vytvorí predpoklady ...
- Vláda urobí legislatívne úpravy ...
- Vláda pripraví nový zákon ...
- Vláda zefektívni proces a postupne školám umožní ...
- Vláda postupne vytvorí podmienky ...
- Vláda prijme také opatrenia ...
- Vláda umožní zvýšiť počet ...

Medzi výzvy, ktorým náš školský systém, škola alebo žiak čelia, som zaradil niekoľko najpodstatnejších, ktoré sa objavujú vo viacerých zdrojoch výskumných, politických či školských, vrátane rôznych analýz tretieho sektora.

Výzvy z vonkajšieho prostredia:

- Morálne dilemy v spoločnosti
- (ne)priorita – politická podpora a rýchlosť prípravy dokumentov (POKOJ a STABILITA) – vízia vzdelávania (ktorá nie je len klišé), Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV 2018 - 2027),
- Kompetencie a obsahy učiva v ŠVP – prepojenie na úžitok (zamestnanie) – vízia úrovne vedomostí a zručností na 5, 10 a 40 rokov
- Nároky spoločnosti na vzdelanie
- Testovania napr. pridanej hodnoty vo vzdelávaní – slovenské aj medzinárodné (PISA a i.) – pedagogický výkon škôl a rebríčky škôl
- Racionalizácia škôl

- Podpora iných foriem starostlivosti o deti do 6 rokov alebo povinný predškolský ročník v materskej škole
- Financovanie školstva
- Inklúzia – vrátane menších a imigrantov

Výzvy na úrovni školy:

- Vysoká autonómia školy v ekonomickej aj pedagogickej oblasti
- Stratégia školy/Kvalita školy/Rozvoj školy
- Školský vzdelávací program – podľa aprobácií v zbore
- Tréning na externé testovanie + podvody
- Kvalita učiteľov a vedenia
- Rozpočet školy vrátane nárokov na rodinné rozpočty
- Inklúzia v škole
- Nároky rodičov na vzdelávanie
- Triedno-hodinový systém alebo zgrupovanie žiakov na vyrovnávanie ich školského výkonu – ak dieťa v niečom napreduje rýchlejšie alebo zaostáva – tvorba špeciálnych skupín mimo bežných tried (fínsky model)

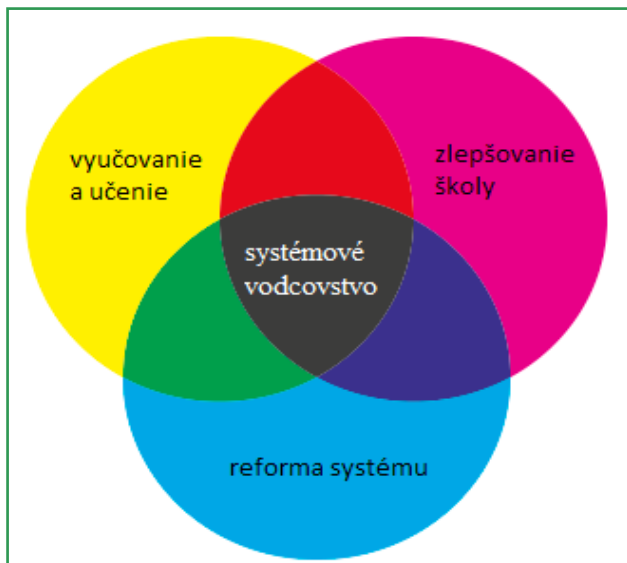
Výzvy na úrovni edukačného procesu, príp. žiak:

- Encyklopedické vedomosti vs. kompetencie
- Orientácia na priemerného žiaka vs. individuálny prístup k žiakovi
- Frontálna vs. skupinová práca žiakov
- Dôraz na obsah vs. na cieľ a proces
- Skúšanie vs. sebahodnotenie
- Školský poriadok vs. hodnotový systém
- Učebnica vs. rôzne zdroje informácií
- Triedy vs. skupiny podľa cieľov vyučovania
- Izolácia školy od života vs. spojenie so životom komunity

Nie každá výzva je tou, ktorú by sme mali prijať, ide skôr o ich elimináciu z nášho školského systému. Tu je však potrebné povedať, že akýkoľvek systém bude mať svoje systémové chyby a nedá sa im v zásade zabrániť. Ide len o to, ako k nim ľudia v danom systéme pristúpia a ako s nimi dokážu pracovať. Žiaľ, v prípade nášho školstva je to mnohokrát cesta ľahšieho odporu a ohýbanie zásad a pravidiel až za hranicu únosnosti (je to koniec koncov prítomné v celej našej spoločnosti, takže ani školstvo daný fenomén neobišiel). Preto sa po riešení opäť vrátim k publikácii D. Hopkinsa, ktorý uvádza medzi faktory zmeny, príp. ovplyvňujúce zmenu tieto zásadné činitele:

1. Politická vôľa potrebuje dosiahnuť iný morálny zmysel vzdelania – ide nielen o vzdelávanie ale aj výchovu, ktorej je v školách a tiež v rodinách čím ďalej menej; pri politickej vôli je namieste najmä spoločná dohoda širokého spektra politických strán na spoločnom základnom rámci. Z toho vyplýva aj celostný prístup
  - spoločenských politik (vzdelávacie a sociálne) a
  - hospodárskych politik (ekonomické a sociálne).
2. Pozitívna politická podpora môže trvať dlho – je potrebné si uvedomiť, že nejde o krátkodobý proces ale trvanie zmeny bude v minimálnom rozsahu jedného cyklu každého stupňa vzdelania, v prípade základnej školy to teda bude 9 rokov. Tu je nevyhnutná trpezlivosť a vytrvanie v pokračovaní politickej podpory, pretože dosť dlhé obdobie nebudú zreteľné výsledky (na úrovni vedomostí je to možno rýchlejšie, ale v ostatných oblastiach sa výsledky prejavujú až v dlhodobom horizonte).
3. Systémové zmeny na úrovni
  - TRIEDA – vyučovanie a učenie,
  - ŠKOLA – zlepšovanie školy,
  - SYSTÉM – reforma systému.

Na každej úrovni z bodu 3 je možné sa pýtať „**Čo môžeme zmeniť v učení sa žiakov tento rok?**“. Aj keď pri tomto prístupe ide skôr o úroveň trieda alebo škola. Na úrovni systému by malo byť prioritne riešené dlhodobé smerovanie a toto strategické smerovanie by malo byť rozpracované na taktické a operatívne plány. Všetky kroky si tiež vyžadujú systémové vodcovstvo a dlhodobú prípravu školských formálnych aj neformálnych lídrov na uskutočňovanie zmien a reformy. V nasledujúcej schéme na obr. 1 to Hopkins zobrazuje ako spojené množiny, ktoré vzájomne nadväzujú a spoločne súvisia a len ich spoločné dosahovanie umožní dosiahnuť očakávanú zmenu z dobrej školy, dobrého systému na vynikajúcu školu, vynikajúci systém.

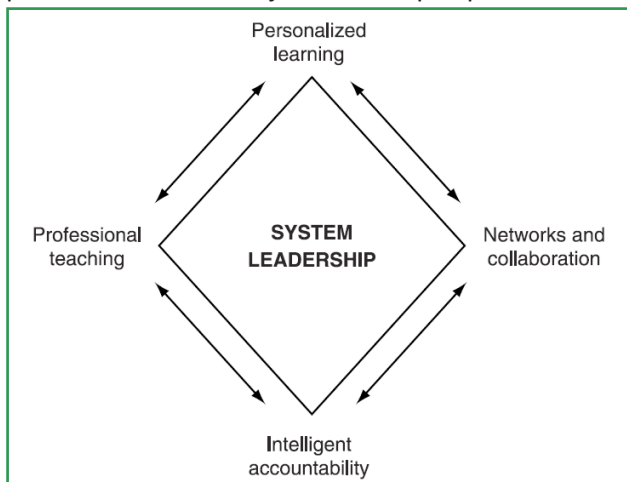


Obr. 1 Základné zásady systémových zmien (Hopkins, 2007, s. 15)

Systémové zmeny si zároveň vyžadujú (Hopkins, 2007):

- Závazok k reformám na všetkých troch úrovniach a integráciu všetkých troch úrovní
- Rovnováhu prístupu ZHORA – NADOL a ZDOLA - HORE
- IZOLÁCIA školy je nepriateľom zlepšenia
- VÝHODY rozmanitosti spolupráce – SILA nie SLABOSŤ
- DÔVERA škôl spolupracujúcich z pozície odbornej sily a kompetencií
- SIEŤOVANIE škôl

Predpokladom zmien je sieťovanie škôl, čo znamená oslabenie konkurenčného princípu pri získavaní žiakov, pretože tento obmedzuje možnosti spolupráce. Sieťova-



Obr. 2 Diamant reformy (Hopkins, 2007, s. 47)

nie bude možné pri ochote pedagogických a odborných zamestnancov vymieňať si svoje skúsenosti, príklady svojej praxe a pri vzájomnej dôvere na odbornej báze. Pretože v súčasnosti je až priveľmi bežným javom, že sa školy izolujú a nechcú vzájomne spolupracovať. Zároveň to predpokladá, že pri úspechu zavádzanej zmeny začína systém alebo škola stagnovať. Čo v dlhodobom horizonte naznačuje uspokojenie sa s dosiahnutým stavom bez ambície jeho ďalšej zmeny, inovácie. V tomto kontexte si dovoľím použiť citát od Charlieho Chaplina: „Chod' za tými, čo hľadajú pravdu, ale rýchlo utekaj od tých, ktorí ju našli“.

Systémové vodcovstvo podľa Hopkinsa (2007, s. 47) predpokladá využitie štyroch hnacích motorov, ktoré zobrazil ako diamant reformy. (obr. 2).

- **Personalizované učenie sa (personalized learning)**, ktoré obsahuje metakogníciu systému, školy, triedy, pedagogického alebo odborného zamestnanca, výber kurikula, formatívne hodnotenie a spoločnú produkciu.
  - **Profesionalizácia učenia (professional teaching)** obsahuje rozšírenie repertoáru stratégií vyučovania a učenia sa, čas na kolektívne skúmanie, prax založenú na dôkazoch a kolegiálne vzťahy (školy ako učiace sa komunity).
  - **Budovanie sietí a spolupráca (networks and collaboration)** obsahuje vysoko špecifické osvedčené skúsenosti, transfer a posilnenie inovácií v systéme, väčšiu zodpovednosť za susedné školy, väzbu medzi centrálnymi a lokálnymi politickými iniciatívami.
  - **Budovanie inteligentnej zodpovednosti (intelligent accountability)** obsahuje hodnotenie učiteľa, ciele pre každé dieťa a používanie údajov o výkone žiaka, údaje s pridanou hodnotou (aby pomohli identifikovať silné aj slabé stránky) a dôkladné sebahodnotenie dokazujúce dobrý manažment (demokratizácia školy ako výchova k väčšej zodpovednosti za to, čo robím).
- Všetkým týmto častiam diamantu reformy venoval Hopkins samostatnú kapitolu a pre potenciálnych záujemcov o podrobnejšie informácie, môžem len odporučiť prečítanie spomínanej knihy (len v **originály**).

Každá zmena vyvoláva aj rôzne druhy rezistencií (negatívnych postojov). Ich vznik výrazne obmedzuje metóda VISAR. Ak z uvedených piatich krokov metódy VISAR jeden alebo viac chýba, dôsledky zmeny budú negatívne (Mračková, Vlašičová, 2009):

1. **Vízia (Vision)**. Čím lepšie ľudia porozumejú zmyslu zmien, tým pozitívnejší postoj k zmene zaujmú.
2. **Úžitok zo zmeny (Incentives)**. Ak pracovníci veria, že zmena prinesie úžitok nielen im samým, ale aj organizácii, negativita začne ustupovať.
3. **Nové schopnosti (Skills)**. Ak ľudia cítia, že im chýbajú zručnosti potrebné na prácu po zavedení zmeny, začnú si robiť starosti, budú sa znepokojovať. A znepokojení ľudia majú negatívny postoj.
4. **Akčný plán (Action plan)**. Pracovníci/dobrovoľníci prijímajú pozitívne skutočnosť, že presne vedia aké kroky musia uskutočniť, aby došlo k zmene. Čím viac a konkrétnejšie budú informovaní o realizácii zmeny, tým budú pozitívnejšie naladení.
5. **Zdroje (Resources)**. Zamestnanci/dobrovoľníci potrebujú čas, nástroje a ďalšie zdroje, aby mohli zmenu pozitívne prijať a uskutočniť.



**Záver**

Zmena školského systému z dobrého na vynikajúci nie je jednoduchá. Vyžaduje si spoločnú politickú vôľu a systémové opatrenia na všetkých úrovniach školského systému (a je veľmi pravdepodobné, že nielen školského ale aj spoločenského systému). V súčasnosti existuje niekoľko modelov budúcnosti škôl. OECD pracuje s tromi základnými konceptmi (Zdroj: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf>):

<b>Pokračovanie súčasného stavu</b>	Udržiavanie byrokraticky riadených školských systémov ( <i>tradičný model školy</i> )
	Pokračovanie odlivu z učiteľstva ( <i>krízový model školy</i> )
<b>Posilňovanie funkcií školy</b>	Školy ako hlavné strediská spoločenského života obcí ( <i>model komunitnej školy</i> )
	Školy ako organizácie zamerané na procesy učenia ( <i>model učiacej sa školy</i> )
<b>Zanikanie funkcií školy</b>	Siete učiacich sa v podmienkach spoločnosti sietí ( <i>učebné siete – internet ako náhrada školy</i> )
	Uplatňovanie trhových princípov vo vzdelávaní ( <i>trhový model školy</i> )

Ku ktorému z týchto konceptov sa chceme v Slovenskej republike dopracovať? Zatiaľ to vyzerať na udržiavanie tradičného modelu školy. Príznačky, ktoré pomenúvajú v súčasnosti učiteľia z terénu, však veľmi ľahko môžu znamenať aj krízový model školy. V okamihu krízy je možné, že sa aj naše politické špičky spamätajú, otázkou zostáva, či už nebude neskoro. Pretože typickým znakom nášho kultúrneho vzorca je, že uskutočňujeme unáhlené a málo pripravené zmeny. Dobrou ukážkou je zavedenie dvojúrovňového modelu kurikula v roku 2008 a jeho následné kvázi reformovanie v nie tak dávnej minulosti. Druhým typickým správaním sa našej spoločnosti je uspokojenie sa s čiastkovou zmenou – tu je veľmi dobrým zrkadlom zvládnutie spracovania školských vzdelávacích programov počas leta 2008 (alebo aspoň zdanie tohto zvládnutia, ktoré v danom čase prezentoval vtedaj-

ší minister školstva). Je zrejmé z mnohých dokumentov škôl, že k zásadným zmenám nedošlo a spracovali sa staré učebné osnovy do nových kabátikov. Ale navonok sme zmenu zvládli. Oponenti, či kritickí priatelia sú považovaní za útočníkov a vôbec sa neprihliada na ich argumenty, v niektorých prípadoch sa na dané osoby útočí a ich názory, či oni sami ako osoby, sú dehonestované. Medzi posledné prejavy nášho správania sa patrí zavádzanie príliš vysokého počtu zmien odrazu a naša netrpezlivosť pri ich zavádzaní. Žiadny systém nedokáže skokom zmeniť sám seba, dôjde k jeho destabilizácii a navonok sa deklaruje realizácia zmeny, vo vnútri systému je jasné, že k žiadnej zmene nedošlo. A v neposlednom rade je zaujímavé nízke poznanie ohľadom realizácie zmien, ich úspešnosti, či neúspešnosti, pretože chýba zmysluplný mechanizmus evalvácie systému. Už spomínaná PISA nie je obrazom ne/úspechu, aj keď sa v posledných rokoch takto prezentuje. Systém by totiž mal byť spôsobilý monitoringu a sebareflexie, následného vyhodnocovania a prípravy zmien, ktoré smerujú k dosiahnutiu vízie. Je na škodu vecí, že Slovenská republika nemá dlhodobú víziu, resp. ju neustále mení (aj pod vplyvom tlaku rôznych vonkajších meraní, či trendov vo svete). Je na mieste povedať, že naša kultúrna tradícia nie je príliš naklonená takýmto zmenám a nepochybne je potrebné zmeny prispôbiť našim špecifickým podmienkam.

Netreba tiež zabúdať na to, že skutočný stav sa od očakávaného (žiadaneho) stavu vždy odlišuje. Takže využitie napríklad PDCA cyklu by niektoré problematické oblasti dokázalo obmedziť a vyvarovali by sme sa zjavných rizík, ktoré nepremyslené plánovanie prináša. Rovnako v prípade systémových zmien by bolo vhodné spracovať štúdie uskutočniteľnosti, ktoré by pomenovali možnosti realizácie daného kroku, zmeny, najmä ak ide o inovačný skok, nie o postupnú zmenu ako napr. v systéme kaizen. Na ostatok mi zostáva len popriať nášmu systému, aby sa našli lídri, ktorí budú dostatočne reflexívni a dokážu pracovať s rizikami ako s príležitosťami a využijú potenciál, ktorý náš školský systém, vrátane kvalitných ľudí istotne má. Pretože žiadny systém sa nedoplaví nikde, ak bude nejaký čas plávať na sever, potom na juh, následne na východ a potom na západ. Je vcelku možné, že v takomto prípade by sme sa mohli o 20 rokov ocitnúť na rovnakom mieste, odkiaľ sme vyplávali a zároveň sa čudovať, čo sa to stalo, že sme cieľ nedosiahli. Alebo niečo horšie – tváriť sa, že sme ho dosiahli.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- HOPKINS, D., 2007. *Every school is great school: Realizing the Potential of System Leadership*. Open University Press. ISBN 978-0335220991  
 MRAČKOVÁ, A. a J. VLAŠIČOVÁ, 2009. *Manažment organizácie. Odborná publikácia vydaná v rámci projektu „posilnenie ľudských zdrojov vzdelávaním“*. Bratislava: Liga za duševné zdravie SR. ISBN 978-80-970123-4-2  
 OECD. 2001. *Schooling for Tomorrow. Chapter 3. Scenarios for the Future of Schooling*. Výstup OECD/CERI programme „Schooling for Tomorrow“. s. 77 - 98. Dostupné z: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf>

**Summary:** The article focuses on the issue of developing schools in Slovakia and is based on the publication „Every school is a great school“. In addition to the classroom and school level, there is a need for changes at the system level to create space for schools to „become great“. We consider the most important question to be asked by the author in his book and he asks us to ask it at all levels every year. The question is: „What can we change in students' learning this year?“ The article ends with a diamond of reform, which is a prerequisite for systemic leadership.

## INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhľadá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájde užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletnom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájde žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájde aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENCIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celoslovenskou pôsobnosťou).

## Pokyny na úpravu príspevkov

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. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) 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

**Z obsahu:**

**VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA**

**Gabriela Zábušková**  
**Štepka nás učí o Štefánikovi ...1**  
Štepka teaches us about Štefánik

**Ján Danek ...5**  
**Milan Rastislav Štefánik – odkaz súčasnosti a vzdelanosti**  
Milan Rastislav Štefánik – a message for the present and education

**Anna Šurinová ...8**  
**Kooperatívne vyučovanie v téme M. R. Štefánik – slovenský astronóm**  
Cooperative learning in the topic of M. R. Štefánik – Slovak astronomer

**Alena Tomengová, Petra Fridrichová, Štefan Petřík, Romana Kanovská ...10**  
**Prierezové (transverzálne) kľúčové kompetencie**  
**v odbornom vzdelávaní a príprave**  
Transversal key competencies in vocational studies and preparation

**Zuzana Eretová, Beáta Kozelová ...18**  
**Opatrenia zamerané na podporu**  
**menej úspešných žiakov vo vzdelávaní**  
Measures aimed at supporting less successful pupils in education

**Mária Ježíková ...23**  
**Úprava testovacích nástrojov a podmienok testovania žiakov**  
**so zdravotným znevýhodnením**  
Adjustment of testing tools and testing conditions of students with special educational

**RIADENIE ŠKOLY**

**Marián Valent ...28**  
**Rozvoj škôl na Slovensku: súčasný stav, výzvy a možnosti**  
Development of schools in Slovakia: current situation, challenges and possibilities