

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

7
2021



Obsah:

ZMENA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Branislav Pupala ...2

Reštart základného vzdelávania: editoriál k prvej časti čísla
Restart of basic education: editorial to the first part of the issue

Štefan Porubský ...5

Predpoklady úspešnej kurikulárnej reformy
Prerequisites for successful curricular reform

Paulína Krivosudská, Kamila Urban ...8

Krok k zmene základných škôl – pilotné overovanie
A step towards a change of basic schools: Pilot verification

Kristína Žoldošová, Peter Demkanin,
Jana Fančovičová, Katarína Kotuláková ...11

**Rekonštrukcia vzdelávacej oblasti
Človek a príroda v základných školách**
Reconstruction of the educational area
Man and Nature in Basic Schools

Jozef Miškolci, Alexandra Ostertágová,
Veronika Michalíková ...15

**Podpora všetkým žiakom a systémové posilnenie
inkluzívneho vzdelávania v regionálnom školstve**
Support for all pupils and systemic strengthening
of inclusive education in regional schools

Viera Peterková ...19

Príprava učiteľov v novom šate – výzvy a prekážky
Teacher training in a new way – challenges and obstacles

O UČITEĽOVI

Viktória Pančíková, Martin Schubert ...21

**Prínos a tvorba osobnej SWOT analýzy pre profesijný rozvoj
pedagogických a odborných zamestnancov**
Benefits and creation of personal SWOT analysis for professional
development of pedagogical and professional employees

Ivan Pavlov, Marian Valent ...24

**Komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky,
Českej republiky a Ruskej federácie**
Comparison of professional standards of the Slovak Republic,
the Czech Republic and the Russian Federation

Anna Pávová ...30

**Predstavenie profesijných štandardov
Veľkej Británie a Austrálie**
Introducing professional standards
in Great Britain and Australia

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Dana Váňová ...35

Personalizované vyučovanie ako impulz na zmenu v škole
Personalized teaching as an impulse for change in school

Jozef Bernát ...38

Stratégie rozvoja myslenia a spôsobilostí k učeniu sa žiakov
Strategies for developing students' thinking and learning abilities

Adriana Gondová, Ivana Štefanidesová ...42

Plánovanie pedagogických projektov v materskej škole
Planning pedagogical projects in kindergarten

RECENZIE

Mária Onušková ...48

Manažment vzdelávania

Marian Valent ...51

Zaujímavá inšpirácia

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

7/2021

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Dagmar Čtvrtníčková, Maroš Dvorský,

Dagmar Koštrnová, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szóköi, Mária Šnidllová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Tlač: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

Vyšlo: 29. októbra 2021

Vychádza desaťkrát 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 nevraciamy.

Pedagogické rozhľady číslo 7 v roku 2021 sú vzhľadom na ich obsahové zameranie rozdelené na dve samostatné časti. V prvej z nich pod novým názvom rubriky „Zmena základnej školy“ si môžete v šiestich príspevkoch prečítať akým spôsobom si Štátny pedagogický ústav a kolegovia z vysokoškolského prostredia predstavujú zmenu v kurikulárnej oblasti pre základnú školu. V druhej časti sú príspevky učiteľov profesijného rozvoja z Metodicko-pedagogického centra a tiež vysokoškolského prostredia, ktoré sú zatriedené do dvoch rubriek, O učiteľovi (3 príspevky) a Výchova a vzdelávanie žiaka (4 príspevky).

Prvá časť nášho časopisu začína svojím editoriálom Branislav Pupala, ktorý píše o reštarte základného vzdelávania. Tento je autorom považovaný v dnešnej dobe už za nevyhnutný. Nasleduje príspevek Štefana Porubského s názvom „Predpoklady úspešnej kurikulárnej reformy“. V príspevku sa jeho čitateľ dozvie v čom tkvie podstata úspešnej a najmä systémovej kurikulárnej reformy. Okrem toho vymedzuje dimenzie a riziká aktuálnej kurikulárnej reformy. V treťom príspevku Paulína Krivosudská a Kamila Urban prezentujú príspevku s názvom „Krok k zmene základných škôl: Pilotné overovanie“, výsledky z doterajšieho priebehu pilotného overovania na jedenástich školách. Výsledky zatiaľ poukazujú na to, že učitelia zapojených škôl si uvedomujú potrebu zmeniť obsah vzdelávania. Zároveň však očakávajú intenzívnu podporu z centrálnej úrovne. Štvrtý príspevek od Kristíny Žoldošovej so spoluracovníkmi je ukážkou prípravnej fázy, ktorá súvisí s rekonštrukciou vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Návrhy prezentované v príspevku reprezentujú smerovanie, ktoré je pevne ukotvené vo viacerých vzdelávacích systémoch a predstavujú východisko z problematickej situácie nízkej úrovne prírodovednej gramotnosti našich žiakov. Zmena základného vzdelávania nesie so sebou aj prvky inkluzívneho vzdelávania, na ktoré upriamuje pozornosť príspevek Jozefa Miškolciho so spolupracovníčkami, s názvom „Podpora všetkým žiakom a systémove posilnenie inkluzívneho vzdelávania v regionálnom školstve“. Autor v príspevku popisuje plány ohľadom posilnenia inkluzívnych princípov v štátnom kurikule, redefiníciu konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a vytvorenia modelu nárokovateľných podporných opatrení v regionálnom školstve. V poslednom príspevku prvej časti nášho časopisu sa autorka Viera Peterková zameriava na problematiku prípravy učiteľov na vysokých školách, príspevek má priliehavý názov „Príprava učiteľov v novom šate – výzvy a prekážky“.

Druhá časť príspevkov je najskôr venovaná učiteľovi. V prvom z nich autori Viktória Pančíková a Martin Schubert v príspevku s názvom „Prínos a tvorba osob-

nej SWOT analýzy pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov“ prezentujú známu SWOT analýzu v netradičnom poňatí a využití, konkrétne na plánovanie individuálneho profesijného rozvoja. Spracovanie takejto analýzy je však možné aplikovať v rovnakej oblasti aj na úrovni školského tímu (napr. MZ, PK a pod.) alebo školy, školského zariadenia ako celku. Ďalšie dva príspevky sú venované prezentácii profesijných štandardov, ktorým je v súčasnosti na Slovensku dáváná opätovne pozornosť. V prvom príspevku autori Ivan Pavlov a Marian Valent spracovali komparáciu profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie. Niektoré spôsobilosti, či zručnosti pritom môžu byť považované za inšpiráciu aj pre našich tvorcov štandardov. Zatiaľ čo prvý príspevek je venovaný slovanským krajinám, ten druhý sa obrátil do anglicky hovoriaceho sveta. Jeho autorka Anna Pávová nám v príspevku predstavuje štandardy pre učiteľov vo Veľkej Británii a v Austrálii.

Tretia skupina príspevkov je zaradená do rubriky „Výchova a vzdelávanie žiakov“. V jej prvom príspevku sa Dana Váňová venuje personalizovanému vyučovaniu, ktoré zároveň považuje za impulz na zmenu v škole. Stratégiám rozvoja myslenia a spôsobilostí k učeniu sa žiakov je venovaný príspevek Jozefa Bernáta. Napokon autorky Adriana Gondová a Ivana Štefanidesová prezentujú vo svojom príspevku prípravu pedagogického projektu v podmienkach materskej školy.

Poslednou časťou čísla 7 sú recenzie. V prvej z nich je spracovaná recenzia Márie Onuškovovej na publikáciu autorského kolektívu pod vedením Márie Pisoňovej s názvom „Manažment vzdelávania. Teoretické, empirické a praxeologické aspekty riadenia vzdelávacích inštitúcií“. Ako uvádza recenzentka publikácia poskytuje množstvo praktických rád, preto ju právom odporúča aj súčasným a potenciálnym riaditeľom škôl a školských zariadení či manažérom na všetkých úrovniach riadenia školstva. V druhej recenzii je spracovaný názor na príspevok od Michaela Fullana, ktorý v ňom venuje priestor systémovemu pohľadu na úspešnosť zmien v školskom prostredí a pozornosť sústreďuje na tzv. „vedenie zo stredu“. Preklad vznikol ako súčasť projektu SKAV s názvom Partnerství pro vzdělávání 2030+. Myšlienky uvedené v príspevku Michaela Fullana sú všeobecne platné a je len na nás, ako by sme boli schopní ich zaviesť do nášho systému tak, aby sme si ich adaptovali a boli úspešní.

Šéfredaktor

REŠTART ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA: EDITORIÁL K PRVEJ ČASTI ČÍSLA

Branislav Pupala, Trnavská univerzita, Trnava a Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Vôbec nie je ľahké písať o tom, že slovenský vzdelávací systém sa púšťa do reformy, že je tu ďalšia vlna odhodlania dostať ho na rovnú a rozumnú cestu, že v dávno vychodených koľajniciach ho už nemôžeme v zotrvačnosti nechať a že mu máme dať impulzy, ktoré ho revitalizujú a reštartujú. Nie je to ľahké preto, že pedagogická verejnosť má už viaceré reformné pokusy za sebou, prehltila už množstvo nesplnených sľubov, vykonala množstvo akože reformnej práce, z ktorej ostala len byrokratická pachuť, sklamanie a žiadna skutočná zmena. Na čosi také podrobnejšie poukazuje aj Štefan Porubský vo svojom článku tohto čísla, keď tie reformné pokusy chronologicky pripomína a časovo rekonštruuje.

No asi aj ten najväčší pesimista priznáva, že zotrvať v súčasnom stave a rozpoložení vzdelávacieho systému by nebolo rozumné a musí prísť čosi, čo systémom pohne a prebudí ho z dlhej letargie. Možno ešte viac sme si to uvedomili v pandemickom čase, keď mnohí pri prerušovanej prevádzke škôl prehodnocovali ciele, obsah i formy vzdelávania, na aké sme boli dlho zvyknutí a ktoré sme reprodukovali akosi už len zo zvyku a bez hlbšieho prehodnocovania.

Okrem toho sa ťažko zatvárali oči pred tým, ako sa nám nie veľmi darí v medzinárodných testovaniach výsledkov vzdelávania, pred tým, že máme až príliš veľký rozdiel medzi slabšími a lepšími školami, že máme dosť ďaleko od toho, čomu sa hovorí spravodlivý, podporný, životné šance otvárajúci vzdelávací systém adresujúci svoju službu a podporu každému bez rozdielu.

Ťažko sa tiež zatvárali oči pred tým, že systém nemá ani pevný a ucelený legislatívny základ, že má veľmi rozkolísané a nesúrodé programy, podľa ktorých školy pracujú, že vlastne ani neexistuje ucelená myšlienka, z ktorej fungovanie systému čerpá a na ktorej stojí. Oči sa nedali zatvárať ani pred kritickými výstupmi občianskych projektov akými bol napríklad projekt To dá rozum, alebo aj pred kritickými hlasmi a výstupmi ľudí z akademického prostredia alebo aj iniciatív učiteľov.

Podnety a vstupný kapitál

A tak, hoci to nie je ľahké a mnohí o reforme školy už ani nechcú počuť, nevyhneme sa jej, ak to so vzdelávaním myslíme naozaj vážne, či príde skôr alebo neskôr. No najlepšie by bolo, keby sa so začiatkom neotáľalo a s väčším či menším sebazaprením sa do toho treba pustiť vlastne hneď, lebo už včera bolo neskoro a naše zaostávanie za krajinami s dynamickejším a lepším vzdelávacím systémom je stále väčšie a väčšie.

Na začiatok treba povedať, že ten vhodný čas je tu a má podobu samostatných kapitol a položiek v existujúcom Pláne obnovy a odolnosti SR, ktorý, ak budeme skutočne nasledovať a naplňovať, má veľký potenciál zlepšiť vzdelávacie prostredie najmä v tom najdôležitejšom článku vzdelávacej sústavy, v základnej škole, a teda v základnom vzdelávaní. Tam je ťažisko plánovaných

zmien a opatrení, lebo dobrá základná škola a kvalitné základné vzdelávanie sú kľúčom k dobrému a kvalitnému vzdelaniu každého jednotlivca i celej populácie.

Naša snaha by mala smerovať k revitalizácii a posilneniu základnej školy v systéme, najmä cez inováciu jej vnútornej štruktúry, skvalitnenia a dobrého metodologického prepracovania jej cieľového a obsahového programu, povzbudenia škôl a regiónov kde pôsobia k autonómnejmu rozhodovaniu a zodpovednosti, k lepšej podpore učiteľských tímov v školách, rovnako aj k skutočnej podpore inkluzívneho základného vzdelávania smerujúceho už k spomínanej spravodlivosti a všeobecnej dostupnosti kvalitného vzdelávania pre všetky deti.

Až taký strach pred potenciálnymi a postupne pripravovanými zmenami by sme mať nemuseli. Je na čom stavať. Hoci základné školy posledné desaťročia už žijú len z akejsi podstaty a tradície a hoci sa ich dobré miesto v systéme zmenšilo nesystémovými opatreniami ako napríklad návratom k osemročným gymnáziám, základná škola má v systéme svoje pevné miesto a šancu prevziať na seba presne tú zodpovednosť a silu, akú má takáto inštitúcia dlhého spoločného vzdelávania všetkých detí v systémoch, ktoré sú vynikajúce a prosperujúce (za všetky napríklad Estónsko, Slovinsko, Fínsko, Portugalsko). Dlhú základnú školu s menšími či väčšími reformami a deformami tu máme viac ako 80 rokov, má silnú systémovú tradíciu a teraz jej treba dať moderné impulzy na výrazné zlepšenie a posilnenie.

Rovnako, v základnom vzdelávaní máme stále (ak si ho nezničíme) formálne dobré kvalifikačné zázemie učiteľov, teda učiteľov s druhým stupňom vysokoškolského vzdelania, čo by určite mohlo byť zárukou adaptability, aktívnej participácie a ochoty osadenstiev škôl podieľať sa na dynamike reformných zmien. Dá sa síce pochopiť demotivácia, nedôvera, rezistencia či už akási celková vyčerpanosť celej tejto komunity, no treba veriť, že s podporou je tento potenciál stále ešte dosť vysoký.

S Plánom obnovy a udržateľnosti tu máme, vlastne prvýkrát, obrovskú finančnú podporu na spustenie a vykonanie reformných opatrení, čo je nevyhnutnou materiálnou podmienkou, aby sa čosi také mohlo realizovať. No a máme tu aj prvé, hoci veľmi opatrné a zatiaľ nie celkom komplexné legislatívne opatrenia príslušných zákonov, ktoré umožnia napríklad formovať kvalitnejšie a ucelenejšie programy základného vzdelávania či už na úrovni štátu alebo školy, aby sa základné vzdelávanie mohlo znovu zhlboka nadýchnuť a napumpovať čerstvým a čistým vzduchom a fungovať v otvorenejšom a logickejšom režime ako doposiaľ.

Smerovanie a zosúladenie

Vieme veľmi dobre to, na čo okrem iných upozorňuje aj Štefan Porubský vo svojom článku v tomto čísle, že Slovensko je so stavom svojho systému niekoľko desaťročí zmeškané za dynamikou a reformami vzdelávacích

systémov krajín s dobre fungujúcim školstvom. Dokladuje to aj dlhotrvajúci komparatívny výskum profesora Sofijskej univerzity Nikolaya Popova, ktorý v rámci konferencie Bulharskej spoločnosti pre porovnávaciu pedagogiku prezentoval vývoj štrukturálnych prvkov školských systémov naprieč svetom, jeho základné charakteristiky a spoločné prvky, pričom už v roku 2012 (teda desať rokov dozadu, keď jeho prezentácia odznela) išlo o skutočnosti ako predlžovanie školskej dochádzky, predlžovanie celkovej dĺžky školského vzdelávania, znižovanie veku nástupu do vzdelávacieho systému, rozširovanie povinného predškolského vzdelávania, čo sú prvky, z ktorých niektoré začíname uplatňovať aj my.

Pre základné školy a základné vzdelávanie sú však podstatné dva zachytené a rozšírené trendy, ako sú viditeľné už prinajmenšom dve desaťročia a v uvedenej prednáške odzneli. Prvým je zvyšovanie dĺžky primárneho vzdelávania, a dokonca aj tým smerom, že sa stáva neseparovanou súčasťou dlhotrvajúceho základného vzdelávania. Paralelným a druhým opísaným a nápadným trendom je, že sa vnútri ucelenej základnej školy formujú viacročné vzdelávacie cykly, ktoré nie sú „stupňami“ v zmysle tradičnej vertikálnej hierarchie vzdelávacích stupňov (alebo ako ich pozná napríklad štatistický prevodník ISCED), cez ktoré sa kumulatívne usporadúva celok cieľov a obsahu základného všeobecného vzdelávania. Tieto dva trendy sme u nás vôbec nezachytili, ostali sme mimo nich, a teda mimo celkovej dynamiky premeny základného vzdelávania ako sa deje v medzinárodnom priestore.

A možno práve toto sú tie dva prvky alebo aj akési metaforické piliere, cez ktoré v súčasnosti čítame a mohli by sme smerovať zmenu našej základnej školy. Ide o medzinárodne overené a funkčné piliere, o ktoré základné vzdelávanie oprelo desiatky školských systémov a ktoré sa aj vďaka nim zlepšujú, lebo im umožnilo zefektívniť nastavenie vzdelávacích programov, zoceliť základné vzdelávanie, štrukturálne stabilizovať základnú školu vo vzdelávacom systéme.

Je to samozrejme len akýsi metaforický rámec zmien (a len časť z nich), ktoré by sme mali podstúpiť a uskutočniť ich. Vyjadruje kľúčové dizajnové úsilie zharmonizovať základnú školu na úrovni cieľového a obsahového (vzdelávacieho) programu tak, že sme ju schopní vybudovať, vnímať a koncipovať ako jeden skutočný celok s jedným uceleným vzdelávacím programom (na úrovni školy vyjadrujúcim dokonca aj súhrn so školskými zariadeniami, ktoré sú s ňou spojené). Ak jej vzdelávaciu misiu rozvrstvíme na strategickej (štátnej) úrovni do troch cyklov, tak prvé dva z nich (1. až 3. ročník a 4. a 5. ročník) budú formálne reprezentovať primárne vzdelávanie, s kontinuálnym presahom do tretieho cyklu (6. - 9. ročník, formálne reprezentujúceho), ktorý bude vyústením silného základného vzdelávania ako celku a spoločného štartu do ďalšieho vzdelávania. Z tejto štruktúry je súčasne zjavné, že vlastne predĺžime primárne vzdelávanie o jeden rok a priblížime sa k medzinárodnému štandardu, ktorý naprieč variantnými školskými systémami (či už ide o systém s ucelenou základnou školou alebo

o systém, kde primárne vzdelávanie reprezentuje samostatný inštitucionálny prvok školskej sústavy) predstavuje šesť rokov.

Od štruktúry k vnútornej podstate

Áno. Dosiaľ spomenuté je akoby len vonkajší dizajn zmeny a samotný je nepostačujúci. Ten štrukturálny dizajn je však základnou a nevyhnutnou podmienkou vykonania revitalizačných zmien vo vnútri systému. V cieľoch, obsahu i formách vzdelávania, ako aj vo vnútornej správe a organizácii života škôl, aby sa vedeli oprieť o svoje podmienky, možnosti a najmä vlastnú silu a potenciál.

V mene skutočnej harmonizácie a ucelenosti základného vzdelávania sa jednoducho nevyhneme premene vzdelávacích programov, najprv na štátnej, potom na školskej úrovni. Veď asi netreba nikoho obzvlášť presvedčať, že existujúce štátne vzdelávacie programy pre základné školy (áno, je ich viac ako jeden a je to zvláštne a nedobré) sú nesúrodé, nesúdržné, sú mozaikou rôznych logík jednotlivých vyučovacích predmetov bez vzájomnej prepojenosti a hierarchickej usporiadanosti, o nesúdržnosti so školami, ktoré predchádzajú alebo nasledujú po základnom vzdelávaní ani nehovoriac.

Napriek dlhodobej tradícii základného vzdelávania, tradíciám jednotlivých súčastí obsahu vzdelávania dozrel čas, aby sme znovu dôkladne premysleli tieto súčasti už od svojich základov a v celistvosti. Nejde vôbec o to, aby sme mali pochybnosť o stabilných obsahových súčastiach základných vzdelávania, ale aby sme premysleli a zrevidovali čo a ako dnes vlastne chceme dostať smerom ku žiakom.

Máme k dispozícii vzdelávacie oblasti, tie by sme mali vnímať ako základné rámce obsahu všeobecného vzdelávania naprieč celým vzdelávacím systémom (od predškolského vzdelávania až po maturitu) a ktoré musia byť dobre sformované, vybudované, zdôvodnené a metodologicky správne a dômyselne rozpracované práve pre celok základného vzdelávania, lebo ono zohráva pri formovaní všeobecného vzdelávania ťažiskovú úlohu. Každá vzdelávacia oblasť stojí dnes pred výzvou, aby znovu vymedzila svoju podstatu, svoj príspevok k cieľom základného vzdelávania, svoju hierarchickú štruktúru, aby každý chápal a vedel k čomu a ako od začiatku do konca smeruje.

Práve preto je v tomto čísle zaradený článok od skvelých didaktikov prírodných vied (Žoldošová, Demkanin, Fančovičová, Kotuláková), v ktorom je takémuto základnému premysleniu podrobená vzdelávacia oblasť Človek a príroda. Takáto analýza je nevyhnutným východiskom, aby sme dokázali vytvoriť harmonizovaný substrát súčasného prírodovedného vzdelávania v rámci všeobecného vzdelávania naprieč celou základnou školou, nadväzujúci už na jeho počiatky v predškolskom vzdelávaní a vytvárajúci základ pre následné vzdelávanie či už v rámci všeobecnej alebo odbornej vetvy stredoškolského vzdelávania.

Analýzom tohto druhu a koncepčnému reštartu je v súčasnosti podrobovaná každá jedna zo vzdelávacích oblastí. Na ich základe sa vytvorí rámec uceleného kurikula základného vzdelávania, ciele a štruktúra jednotlivých

oblastí pre celok základnej školy a gradačná postupnosť cieľov a obsahu vzdelávania naprieč vymedzenými tromi vzdelávacími cyklami. Tento rámec, na ktorom v súčasnosti pracuje veľká skupina expertov v rámci Kurikulárnej komisie predprimárneho a základného vzdelávania (pri ŠPÚ), bude predstavovať materiál s názvom Úvod do *kurikula* základného vzdelávania a ŠPÚ ho na konci roka predloží na verejnú konzultáciu.

Pilotné školy a širšie zázemie

Ako už bolo spomenuté, základné ideové nasmerovanie revitalizácie základnej školy, ktorú táto inštitúcia potrebuje, neprináša nič, čo by bolo vymyslené ad hoc a nebolo desaťročiami overené rozsiahlou medzinárodnou skúsenosťou. Oporu už nachádzame aj v našich vlastných podmienkach, keď sa niektoré vybrané prvky týchto inovácií ponúkli v rámci pandemického obdobia ako riešenia pre udržanie súdržnosti vzdelávania počas a po období uzavretých škôl. Pod zastrešením Štátneho pedagogického ústavu vznikla sieť pilotných škôl, ktorá pri adaptácii vzdelávania pre danú situáciu využila práve širšie manévrovacie pole, ktoré jej bolo poskytnuté prostredníctvom rámcového učebného plánu a vzdelávacích štandardov, ktoré sa oslobodili od ročníkov a štátny rámec rozsahu a obsahu vzdelávania vymedzili v spomínaných vzdelávacích cykloch. To preto, aby školy vedeli lepšie a primeranejšie rozhodnúť o cieľoch a obsahu vzdelávania podľa vlastnej situácie a potreby.

Pilotné školy sme preto považovali za istú vzorku škôl, ktorá prijala vybrané reformné podnety a istým spôsobom sa s nimi vyrovnávala. Dali nám veľa podnetov na to, aby sme detailnejšie poznali okolnosti vnútorného chodu školy v procese prijímania týchto podnetov, príležitostí a limitov, s ktorými treba počítať pri zavádzaní podobných zmien a opatrení. Údaje, ktoré sme v tejto súvislosti získali a spracovali sú prezentované v tomto čísle v texte P. Krivosudskej a K. Urban. Dodať treba tiež to, že okrem bohatej medzinárodnej skúsenosti, prvotných vlastných skúseností z pilotného overovania, sú plánované závery revitalizácie nášho základného vzdelávania opreté aj o cieľnú medzinárodnú expertnú podporu v rámci získaného spoločného projektu Svetovej banky a Európskej komisie, a je prepojený aj s akademickým projektom základného výskumu *VEGA 1/0002/21 Štruktúra národných školských systémov a súčasná kurikulárna politika: rozpory foriem a programov vzdelávania*, ktorého vedúcim riešiteľom je autor tohto editoriaľu. Program postupných zmien základného vzdelávania je teda nielen akousi akčnou politicky motivovanou úlohou, ale je ukotvený prakticky, teoreticky, národne i medzinárodne.

Bohatší kontext zmien

Zlepšenie kvality základného vzdelávania a zabezpečenie spravodlivého prístupu k nemu sa iste nedá len zmenou štruktúry inštitúcie a kurikulárnej kultúry. Toto úsilie má množstvo ďalších podmieňujúcich faktorov a okolností. Mnohé z nich sa stretávajú v širokej idey inkluzívneho vzdelávania a v konkrétnych opatreniach,

ktoré inklúziu reálne umožňujú. Plán obnovy a odolnosti a z neho vyplývajúca reforma vzdelávania sú osobitne ciele aj na to, aby inklúzia bola reálnou charakteristikou nášho vzdelávacieho systému a aby sa kroky, ktoré k nej vedú, stali integrálnou súčasťou reformných opatrení. Zapadá to do celku zmien našej vzdelávacej kultúry, a preto v tomto čísle opatreniam, ktoré sú zahrnuté a ciele na podporu inklúzie vo vzdelávaní a ktorú sú taktiež položkou v Pláne obnovy a odolnosti, venujeme samostatný priestor v texte J. Miškolciho, A. Ostertágovej a V. Michalíkovej.

Hoci texty tohto čísla zamerané na reformu základného vzdelávania ani zďaleka nepokrývajú všetky aspekty, ktoré sú a budú s prípravou, realizáciou a podporou tejto reformy spojené, nemožno sa aspoň náznakom nezmeniť o skutočnosti, že súčasťou celého procesu, ak má byť zmysluplný, realizovateľný a udržateľný, musí byť aj adaptácia prípravy učiteľov na vysokých školách. Ide najmä o zosúladenie študijných programov so zámermi zmien v základnom vzdelávaní na štruktúrálnej a obsahovej úrovni, o to, aby fakulty pripravujúce budúcich učiteľov koncipovali skutočne využiteľné študijné programy zodpovedajúce potrebám škôl, aby tieto fakulty vedeli a mohli svoju výskumnú a pedagogickú činnosť dobre prepojiť so školami a ich potrebami, aby jednoducho vznikol súlad medzi tým, čo sú zo svojej pozície pri zlepšovaní základného vzdelávania schopní urobiť všetci zainteresovaní aktéri vrátane fakúlt, ktoré pripravujú učiteľov.

Pedagogické fakulty sa k reformným opatreniam smerujúcim k zlepšovaniu základného vzdelávania hlásia. Vidia zmysel napríklad v tom, aby vytvárali študijné programy orientované na základné vzdelávanie tak, aby podporili vnútornú obsahovú integritu základnej školy tak, že pri ucelených vzdelávacích oblastiach (ako je napríklad oblasť Človek a príroda) pripraví učiteľov so zameraním na vzdelávaciu oblasť, nie na arbitrárnu kombináciu nesúvisiacich predmetov, lebo to dáva ďaleko väčší zmysel pre štúdium i kvalifikačnú hodnotu absolventov. Ako ukazuje text V. Peterkovej, dekanke jednej z pedagogických fakúlt, tvorba a existencia takýchto inovatívnych a potrebných študijných programov je už na stole.

Zhrnutie v nádeji

Už v súčasnosti je do prípravy zmien v základnom vzdelávaní zapojených niekoľko stoviek ľudí a viaceré inštitúcie, od samotného Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu SR, cez priamo riadené organizácie tohto rezortu, viaceré základné školy i fakulty vysokých škôl. Táto masívna zaangažovanosť množstva ľudí už budí istú nádej, že prvé kroky by mohli viesť k tomu, že zmenu základného vzdelávania skutočne spolu aspoň začneme a dáme jej udržateľný smer.

Chcem sa poďakovať všetkým, ktorí sa tejto výzvy nezľakli, neignorovali ju, nezatrakujú ju a sú odhodlaní na nej dlhodobo spolupracovať. Nie je to jednoduché, no ani nezvládnuteľné. Je to však najmä a nanajvyš potrebné.

PREDPOKLADY ÚSPEŠNEJ KURIKULÁRNEJ REFORMY

Štefan Porubský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok načrtáva tie prvky kurikula, ktoré vymedzujú jeho obsah. Poukazuje na to, v čom spočíva podstata systémovej kurikulárnej reformy. Uvádza stručný prehľad pokusov o kurikulárnu reformu po roku 1989 a poukazuje na dôvody ich zlyhania. Identifikuje reformný étos ako spoločný menovateľ úspešných kurikulárnych reformiem. Vymedzuje dimenzie a riziká aktuálnej kurikulárnej reformy.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, systémove zmeny, reformný étos, dimenzie reformy, riziká reformy.

Kurikulum sa stalo veľmi frekventovanou a povedzme aj pomerne módnou kategóriou, ktorú radi použijeme hlavne v diskusii o potrebných a možných premenách slovenského školstva. Nie je však isté, že keď sa hovorí o kurikulárnej reforme, či tým rozumejú všetci diskutujúci to isté. Čo teda vlastne budeme reformovať, keď pôjde o kurikulárnu reformu? Nie je priestor na podrobné rozoberanie toho, ako sa pojem kurikulum chápe a ako sa chápal v jeho historických súvislostiach (Dvořák 2021). Ak by sme chceli zjednodušene popísať, o čo by nám malo ísť pri kurikulárnej reforme, tak by sme hovorili o premene toho:

- ako chápeme, vyberáme a organizujeme v školách to, čo sa žiaci učia,
- ako si vysvetľujeme to, prečo chceme, aby sa žiaci učili práve to, čo sa v škole učia,
- za akých podmienok a akým spôsobom sa žiaci v škole učia,
- čo očakávame ako výsledok školského vzdelávania.

Ak uvažujeme o premene kurikula, tak to súvisí s tým, ako školy ako inštitúcie fungujú, aký je beh školy, čo odkazuje na etymologický pôvod slova kurikulum z latinčiny. Curriculum – beh, priebeh (bližšie Walterová a kol. 2004). O tomto „ako to beží v škole“ je aj súčasné úsilie o kurikulárnu reformu na Slovensku.

Opatrenia, inovácie a systémove zmeny

Je potrebné pripomenúť, že aktuálne avizovaná kurikulárna reforma nie je prvý pokus a nie sme jediní, kto kurikulárne reformy realizuje. Tie prebiehajú takmer všade, aj v takých vzorových krajinách ako napríklad Fínsko. Tam síce ide vždy iba o určité doladovanie a nie hlboké zásadné zmeny, lebo tie prebehli už pred viac ako štyridsiatimi rokmi. Sústavné inovácie a zmeny spôsobov behu školy si jednoducho vyžaduje zvyšujúca sa dynamika kultúrnych, vedeckých, hospodárskych a celkovo spoločenských premien. Preto sú transformačné premeny školského kurikula v podstate priebežným procesom.

V niektorých prípadoch, ako aj u nás, a pred desiatkami rokov vo Fínsku, je potrebné vykonať zásadnejšie zmeny, ktoré postihnú celý systém behu školy vo všetkých horeuvedených štyroch oblastiach. Hovoríme o potrebe systémovej zmeny. O takéto systémove zmeny sa pokúsili po roku 1989 takmer všetky krajiny patriace predtým do tzv. sovietskeho bloku. Tam patrilo aj bývalé Československo a jeho nástupnícke štáty Česká republika a Slovenská republika.

Úspešnosť takýchto systémovej zmien bola v jednotlivých krajinách rozmanitá. Sú krajiny (vo výraznej menšine), kde sa o systémovú zmenu v oblasti vzdelávania z rôznych dôvodov nepokúsili. Potom sú krajiny, v ktorých sa tieto systémove zmeny podarilo zrealizovať

vcelku úspešne. Sú však aj také krajiny, ktoré sa síce pokúsili o systémovú zmenu, ale neúspešne. Tu sa buď stalo to, že zmena síce bola úspešná, ale proces bol následne politickými rozhodnutiami zvrátený (ako príklad sa uvádza Maďarsko), alebo proces zmeny ustrnul na mŕtvom bode, čoho modelových príkladom je Slovensko. Pre túto skupinu krajín je príznačné množstvo čiastkových, často nekoncepcčných a politicky konjunkturných opatrení ako-tak funkčný systém, čím ho stále viac a viac paralyzovali. Zavádzané novoty mali buď krátke trvanie, alebo sa stali nefunkčnými prvkami zaťažujúcimi vzdelávací systém. Tým sa vzdelávacie sústavy týchto krajín dostávali na kvalitatívne zostupnú trajektóriu. Ilustratívnym príkladom toho môže byť napríklad to, aká bola úspešnosť Slovenska v rámci medzinárodných meraní organizovaných OECD (napr. PISA).

Projekty reforiem po roku 1989

Slovenskí reformátori sa od roku 1989 postavili na štartovaciu čiaru päťkrát, aby naštartovali proces modernizácie slovenského školstva. Posledná systémová školská i kurikulárna reforma totiž prebehla u nás na prelome sedemdesiatych a osemdesiatych rokov minulého storočia. Vtedy sa pod rámcom dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy uskutočnili systémove zmeny, významne poznačené ideologickým vplyvom vládnucej komunistickej strany, ktorých rezíduá, v dobrom i zlom, v niektorých oblastiach prežívajú v našich školách dodnes.

Prvý pokus o systémovú zmenu po roku 1989 sa spája s dokumentom pod názvom *Duch školy*, ktorý uzrel svetlo sveta už v roku 1990. Dokument kritizuje neuspokojivý stav slovenského školstva. Medzi iným jeho administratívno-byrokratické riadenie, nekompetentné zásahy, nízky podiel štátneho rozpočtu na školstvo, znevažovanie spoločenského postavenia učiteľa, nekompetentnosť, ako aj nízku úroveň pedagogických vied a výskumu. Dokument odporúčal prijať viaceré zásady modernizácie a demokratizácie školstva. Medzi inými napríklad aj permanentné a celoživotné vzdelávanie, zmenšenie formalizmu vo vzdelávaní, mobilitu vo vzdelávaní, voľný prístup k vzdelávaniu, skoré predškolské vzdelávanie, rešpekt a orientáciu na individualitu vzdelávaného, zvýšenie významu roly učiteľa, vyhodnocovanie kvality a efektivity v školskom systéme, decentralizáciu, demokratizáciu a kompetentnosť v riadení školstva a pod. Vo víre turbulencií, ktorými prechádzala slovenská politická scéna v tomto čase však dokument, i napriek jeho širokej podpore učiteľskou verejnosťou, zapadol prachom, bez serióznej odozvy zo strany štátu. Takže reformátori sa síce postavili na štartovaciu čiaru, len nebolo toho, kto by beh na dlhé trate odštartoval.



EURÓPSKA ÚNIA

Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

Druhý pokus sa uskutočnil v roku 1994 projektom s názvom *Konštantín*. V krátkom období politickej priazne vznikol ako odozva na relatívne široké a veľmi entuziastické, často aj spontánne iniciatívy mimovládnych organizácií združujúcich inovatívnych učiteľov. Bol vytvorený dokument pod rovnomenným názvom, ktorý načrtnol víziu vývoja slovenského školstva na 10 rokov (1995 – 2005). Navrhol podobu stratégie systémovej reformy vzdelávania so synergicky nadväzujúcimi reformnými mikrokmi. Za zmienku stojí, že dokument pripisuje vzdelaniu postavenie najvýznamnejšieho faktora rozvoja celej spoločnosti a ako strategický záujem Slovenskej republiky. Za cieľový stav reformy považoval zabezpečenie práva slobodnej voľby vzdelávacej cesty a vytvorenie prostredia slobodnej ponuky vzdelávacích príležitostí. Žiadal kurikulárnu transformáciu, kde bude 15 – 20 % učiva venované rozvoju hodnotiaceho a tvorivého myslenia, vrátane rozvoja osobnej integrity dieťaťa. Po prvýkrát je v ňom rozpracovaná myšlienka rámcových celoštátnych a konkrétnych školských osnov. Hlavný dôraz v obsahu sa kladie na päť obsahových celkov vzdelávania: rozvoj komunikačných spôsobilostí (vrátane cudzích jazykov), sprostredkovanie kultúrneho bohatstva, porozumenie prírode a svetu, porozumenie človeku a jeho miestu vo svete, sprostredkovanie základov technológií. V záverečnej časti dokumentu bol rozpracovaný systém krokov na jeho realizáciu, vrátane predpokladaného obsahu zákona, jeho propagácie, získania podpory na verejnosti, mediálnej a edičnej politiky, spolupráce s inými rezortmi. Je korektné poznamenať, že autori dokumentu si idealizovali stav slovenskej spoločnosti a jej možnosti. Niektoré konkretizované ciele by neboli nedosiahnuteľné ani za ideálnych politických podmienok. Tie ale ani zďaleka nenastali a po krátkom rozjasnení znova nastal politický súmrak a *Konštantín* sa stal len krátkou historickou epizódou.

Tretí pokus, asi zo všetkých najznámejší, je projekt *Milénium*. Jeho dokumentačnú podobu reprezentoval Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov, ktorý prijal slovenský parlament v roku 2002. Dokument sa pokúsil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy, cieľov a obsahu vzdelávania a zároveň dosiahnuť pre jeho prijatie spoločenský a politický konsenzus. Národný program bol v mnohom inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učelia v praxi a v mnohom sa opieral o východiská projektu *Konštantín*. Za najväčšie nedostatky slovenského školstva na prelome tisícročia považoval nízku vzdelanostnú úroveň obyvateľstva oproti vyspelým demokratickým krajinám, nedostatočné financovanie školstva vrátane plátov učiteľov, nedostatok kvalifikovaných učiteľov, vysoký podiel neodborného vyučovania, amatérsku riadiacu a personálnu politiku, ale hlavne závažné nedostatky v kurikule. Autori označili tento stav za krízu školstva na Slovensku.

Autori dokumentu žiadali okrem iného aj včleniť predškolskú výchovu do školského systému a ustanoviť ju povinnou od 5. roku veku dieťaťa, transformovať organizačnú štruktúru základnej školy tak, aby primárny stupeň trval 5 rokov, uskutočniť dôslednú kurikulárnu reformu, väčšiu diferenciáciu na 2. stupni ZŠ, dosiahnuť podstatnú inováciu stratégií a metód vzdelávania a hodnotenia žiakov, vyššiu integráciu žiakov so špecifickými

vzdelávacími potrebami do bežných škôl, miesta odborného a špeciálneho pedagóga na školách, skvalitniť prípravu učiteľov a pod. Je potrebné zdôrazniť, že dokument obsahoval v prvom rade vízie smerovania slovenského školstva. Tie síce nachádzali pozitívnu odozvu medzi učiteľmi, skutočnú politickú podporu však nezískali. Dokument neobsahoval ani návrh stratégie postupnosti krokov pri prijímaní opatrení a naštartovaní procesov zmeny. Naplnenie deklarovaných vízií bolo podmienené aj značným navýšením prostriedkov štátneho rozpočtu na školstvo. Zamýšľané procesy zmeny si potenciálne vyžadovali sústredenie všetkých síl v celej spoločnosti na množstvo synergických zmien, čo vyžadovalo široký politický a spoločenský konsenzus. Reálnu širokú politickú podporu sa však už nepodarilo získať, a tak bola realizačná fáza projektu od začiatku problematická. Školský zákon, ktorý mal byť prijatý už v roku 2002, sa z roka na rok odkladal, a tak transformácia školstva ustrnula na niekoľko rokov na úrovni čiastkových, systém nemeniacich novelizácií školského zákona. Mnohé z nich nedokázali vzdelávacie procesy kvalitatívne zlepšiť a často vnášali neistotu a niekedy až zmätok.

Štvrtý pokus predstavuje silné legislatívne opatrenie, a to prijatie nového *Zákona o výchove a vzdelávaní prijatý v roku 2008*. Oproti všetkým predchádzajúcim pokusom má dve odlišnosti. Nie je uvedený žiadnym spektakulárnym reformným dokumentom, lebo formálne sa odvolával na Milénium. A do tej doby ako jediný dospel do čiastočnej realizačnej fázy (čo však, žiaľ, nemusí byť nevyhnutne jeho pozitívum). Najvýznamnejšou zmenou, ktorú obsahuje, je zavedenie dvojúrovňového modelu kurikula s rámcovo určeným štátnym vzdelávacím programom deklarujúcim rozvoj kľúčových kompetencií a s povinnosťou konkretizovať a rozpracovať ho každou školou v školskom vzdelávacom programe. Zákon ďalej ukotvuje materskú školu v školskom systéme ako predprimárny stupeň vzdelávania, oficiálne legislatívne zavádza vzdelávacie štandardy, okrem predmetov aj vzdelávacie oblasti, ustanovuje systém hodnotenia a monitorovania kvality vzdelávania s externým testovaním. Napriek týmto konštatovaniam bol tento zákon pre učiteľskú a odbornú verejnosť sklamaním. V prvom rade pre rýchlosť s akou bol prijatý a ako mal byť implementovaný. Čo vzoroví Fíni robili desaťročie, slovenskí politici chceli stihnúť v priebehu dvoch mesiacov letných prázdnin. Neprípravenosť učiteľskej a odbornej verejnosti na reálne zavedenie tak zásadných zmien deklarovaných v zákone za tak krátke obdobie predurčilo aj jeho realizačnú podobu. Nekoncepčnosť, zošívanie starého s novým, formalizmus a snahu uchovať vysokú mieru centralizmu i napriek deklarovanej decentralizácii, viedli nakoniec k tomu, že väčšina zmien mala len formálny charakter. Frustrácia a znechutenie učiteľov nevideli vo väčšine procesov, ktoré sa od nich očakávali, nič zmysluplného a považovali to len za ďalšiu byrokratickú záťaž. Reforma zostala stáť pred dverami školských učební. Charakter vzdelávacieho procesu sa v podstate v ničom nezmenil. Frustráciu učiteľov dobre ilustruje odpoveď 43 % z dopytovaných učiteľov v rámci dotazníkového výskumu realizovaného Pedagogickou fakultou UMB na vzorke 954 učiteľov zo 63 základných škôl všetkých krajov Slovenska. Táto nezanedbateľná časť

respondentov súhlasila s výrokom, že malo by sa skončiť s reformami v školstve a vrátiť sa k tomu, čo tu bolo pred rokom 1989 (Porubský et al. 2014). Toto nevytvára o úspechu kurikulárnej reformy a to i napriek neskoršej inovácii štátnych vzdelávacích programov a úprave rámcových vzdelávacích plánov.

Pokus o reštart kurikulárnej reformy z roku 2008 je piatym pokusom o reformu, dokonca ohlasovanú ako najväčšiu od roku 1989. V roku 2016 začala na podnet MŠVVaŠ SR pracovať expertná skupina, ktorej úlohou bolo vypracovanie národného programu rozvoja školstva na obdobie 10 rokov. Projekt dostal pomenovanie *Učiaci sa Slovensko* so zámerom vyústiť do Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku do roku 2027. Jeho výsledkom bol rozsiahly, 226-stranový dokument, ktorého obsah bol založený hlavne na vlastných skúsenostiach a víziách jej autorov. V ňom je deklarovaný cieľ mať do roku 2027 efektívne fungujúce regionálne školstvo poskytujúce kvalitnú výchovu a vzdelávanie, reagujúce na aktuálne i očakávané potreby jednotlivca a spoločnosti a osobitne na potreby hospodárskej praxe, dostupné pre všetky vrstvy spoločnosti, poskytujúce deťom a žiakom radosť zo získavania vedomostí a ich osobného rastu, ako i základ zdravého životného štýlu a zabezpečujúce učiteľom postavenie a ohodnotenie zodpovedajúce mimoriadnemu významu ich práce. (Učiaci sa Slovensko 2017). Aj napriek tomu, že bol MŠVVaŠ SR vypracovaný aj Akčný plán implementácie deklarovaných zámerov s konkrétnymi termínmi realizácie, všetko, takmer ako vždy, zostalo len v dokumentačnej podobe ako materiál do archívu.

Reformný étos

Môže teraz vzniknúť otázka, prečo uvádzam všetky tieto neúspešné pokusy o reformy v príspevku, ktorý vo svojom názve sľubuje vymedziť predpoklady úspešnej kurikulárnej reformy. Je to z úplne jednoduchého dôvodu. Základom každej úspešnej reformy je poznanie východiskového stavu a toho, čo k tomu stavu viedlo. Bez toho sú všetky vízie iba želaniami ich autorov, nereflexujúcich skutočnosť, v ktorej sa majú ich predstavy zhmotniť. Platí to, až na drobné výnimky, aj o všetkých reformných koncepciách vytvorených na Slovensku po roku 1989. Fínska kurikulárna reforma bola úspešná aj preto, lebo bola vytváraná a implementovaná s ohľadom na charakter a potreby fínskej spoločnosti, rovnako ako úspešná kurikulárna reforma v Singapure bola vytváraná a implementovaná vzhľadom k realite v Singapure. Pritom obe tieto úspešné reformy a ich výsledné kurikula a charakter vzdelávacích procesov v školách sú zásadne odlišné. To, čo majú spoločné, je budovanie étosu pre reformu. Reformný étos v tomto prípade znamená, že učiteľia prijali reformné princípy ako tie, ktorými sa chcú v procese výchovy a vzdelávania slobodne a zodpovedne riadiť.

Výskumníci Cheung a Wong z Hon Kongu (2011, s. 453) zistili, že učiteľia, ktorí si osvojili reformný étos dokázali reformné zmeny preniesť aj do praxe. Podmienkou toho bolo: a) aby boli navodzované zmeny jasné a zrozumiteľné pre učiteľov; b) aby bola zmena naviazaná na predchádzajúci stav a c) aby bol reálny pomer námahy v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena učiteľovi priniesla.

Učiteľia musia pociťovať skutočnú potrebu zmien, aby boli pre zmeny motivovaní. Musíme si povedať, že séria sklamaní zo spôsobov ako sa reformy na Slovensku z predchádzajúcich období uvádzali, resp. neuvádzali do praxe, mal za následok postupný úpadok reformného étosu slovenských učiteľov.

Realita je taká, že aj v dôsledku aktuálnej epidemickej situácie COVID-19 je nastavenie učiteľskej verejnosti pre zásadné reformy nie veľmi priaznivé. Čo prirodzene nemá súvis s naliehavosťou potreby týchto zmien, ba práve naopak. Zhruba 40-ročné zaostávanie v reformách za krajinami s vyspelým vzdelávacím systémom a s poňatím vzdelávania budúcich učiteľov na vysokých školách zodpovedajúcim prelomu 19. a 20. storočia (ilustruje to aktuálne nastavenie štandardov Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo vo vzťahu k zabezpečovaniu kvality učiteľských študijných programov), je systémová kurikulárna reforma mimoriadne naliehavá.

Dnes stojíme na prahu šiesteho pokusu o systémovú kurikulárnu reformu. Do šestice všetko dobré? Doterajší priebeh nasvedčuje tomu, že možno aj áno. Čo je povzbudivé?

- Reformný proces nezačal bombasticky a nepokračuje v trende, že každý ďalší reformný pokus v poradí musí byť rámcovaný ešte rozsiahlejším strategickým dokumentom, ako bol ten predchádzajúci.
- Reformátori disponujú dátami, ktoré vypovedajú o aktuálnom stave slovenského školstva.
- Vymedzili sa základné strategické ciele a procesy, ktoré k týmto cieľom povedú (bližšie v ďalších príspevkoch).
- Rešpektujú realitu, reforma je kombináciou dvoch stratégií – reforma zhora (transmisia), založená na disseminácii informácií o reformných cieľoch, procesoch, očakávaníach a reforma zdola (transformácia) založená na komplexnosti a spolupráci jej aktérov (viac o tom Hayward 2010), teda reformátorov, učiteľov a inštitúcií.
- Nejde o čiastkové zmeny. Reformná koncepcia je vnímaná ako systémová reforma, a tak sa k nej pristupuje. Reformátori chápu, že systémová reforma nie je séria politických aktov, ale dlhodobý, plánovaný a monitorovaný proces.
- Vytváranie podporných inštitucionálnych mechanizmov pre implementáciu reformy a navodzovanie očakávaných zmien vo vzdelávacích procesoch v dostatočnom rozsahu a (dúfajme) aj kvalite.
- Učiteľia sú vnímaní ako kľúčový faktor reformy. Počíta sa so zmenenou koncepciou prípravy budúcich učiteľov a s priebežným vzdelávaním učiteľov v praxi, aby sa reformný étos mohol stať realitou.
- Existuje reálny predpoklad finančných zdrojov (Plán obnovy a odolnosti), ktoré vytvoria materiálne predpoklady pre realizáciu reformných zámerov.

Dimenzie a riziká reformy

M. Fullan (2007) uvádza tri dimenzie systémových zmien vo vzdelávaní. Prvá dimenzia predstavuje uvedenie dokumentov a materiálov týkajúcich sa reformovaného kurikula. Druhú dimenziu, ktorá je podstatne náročnejšia na jej naplnenie, predstavuje implementácia reformných vzdelávacích stratégií do praxe. Najnáročnejšia je tretia dimen-

zia, ktorá má vyvolať zmenu v myslení aktérov reformy. Pre úspešnú systémovú kurikulárnu reformu je potrebné naplniť všetky tri uvedené dimenzie. Naše doterajšie skúsenosti ukazujú, že uvedené postreh M. Fullana platí aj pre slovenské podmienky. A tu sa vynárajú, podľa môjho názoru, dve kľúčové riziká pre aktuálny pokus o kurikulárnu reformu.

Prvé riziko súvisí s uvádzanou druhou a tretou dimenziou systémovej zmeny, ktorou sú implementácia reformných vzdelávacích stratégií a zmeny v myslení jej aktérov. V našom prípade ide o učiteľov a riaditeľov škôl, prípadne školských inšpektorov. Ako som už spomenul vyššie, doba veľmi nepraje reformnému étosu. Učitelia signalizujú reformnú únavu a frustráciu z aktuálneho stavu ich profesijného postavenia v spoločnosti. Nadchnúť ich pre reformu a presvedčiť ich o tom, že reforma je cesta aj k zlepšeniu ich profesijnej situácie a výsledkov vzdelávacieho procesu bude veľmi náročné. Podľa môjho názoru, by k tomuto mali mať reformátori vypracovaní špeciálny strategický komunikačný a podporný plán.

Druhé riziko súvisí s prvou z uvádzaných dimenzií zmeny. Ide v našom prípade o to, ako budú reformné

dokumenty, vrátane s tým súvisiacich legislatívnych opatrení pochopené a prezentované kľúčovým aktérom zmeny, na ktorom všetko stojí a padá. Je to aktuálna politická moc a jej reprezentanti. Predchádzajúce skúsenosti s reformnými pokusmi dobre ilustrujú, ako dokážu politickí aktéri zmeny aj dobre koncipované idey a návrhy deformovať, resp. úplne zničiť. Ak sa má reálne uskutočniť systémová kurikulárna reforma, tak jej politickí aktéri k nej musia pristupovať s vedomím, že nebudú jesť ovocie stromu, ktorý zasadili. A to spravidla býva kľúčový problém v politickej kultúre, kde sa o dopade politických rozhodnutí uvažuje v perspektíve jedného volebného obdobia. Systémová zmena je beh na dlhé trate. Nestačí iba to, že má podporu aktuálnej politickej moci. Mala by si získať porozumenie aj tej budúcej. Preto by mala predstavovať, podľa možnosti, čo najmenšiu deliacu hranicu medzi rôznymi politickými aktérmi.

Zdá sa, že táto doba nie je veľmi priaznivá pre systémovú kurikulárnu reformu. Možno práve preto by sme sa o ňu mali pokúsiť. Javí sa to tak, že sme už vykročili a celkom dobre.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

WALTEROVÁ, E. et al. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

DVOŘÁK, D., 2021. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-601-7.

FULLAN, M., 2007. *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

CHEUNG, A. C. K. a P. M. WONG, 2011. Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. In: *Journal of Educational Management*. Roč. 25, č. 5.

PORUBSKÝ, Š. et al., 2014. *Škola a kurikulum: transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0838-6.

Učiaci sa Slovensko, 2017 [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf

Summary: The article outlines the elements of the curriculum which define its content. The essence of systemic curricular reform is mentioned. There is a brief overview of attempts for a curricular reform after 1989 and the reasons of their failure is explained. The reform ethos is identified as the common denominator of successful curricular reforms. Finally, dimensions and risks of the current curricular reform are defined.

KROK K ZMENE ZÁKLADNÝCH ŠKÔL – PILOTNÉ OVEROVANIE

Paulína Krivosudská, ZŠ Jana Amosa Komenského, Sereď

Kamila Urban, Ústav výskumu sociálnej komunikácie, Slovenská akadémia vied, Bratislava

Anotácia: Prerušenie vyučovania v školách odhalilo úskalia slovenského školstva. Predpísaný predimenzovaný obsah vzdelávania viazaný na jednotlivé ročníky si žiaci nedokázali alebo nestihli osvojiť na požadovanej úrovni, čo viedlo odborníkov zo Štátneho pedagogického ústavu k redukcii učebných osnov a predstaveniu modelu vzdelávania využívaného v krajinách, ktoré v medzinárodných meraniach dosahujú ďaleko lepšie výsledky ako naši žiaci. Niekoľko škôl sa rozhodlo aplikovať navrhované zmeny prostredníctvom pilotného overovania. Výsledky z realizovaného výskumu v 11 zapojených školách poukazujú na to, že učitelia si uvedomujú potrebu zmeniť obsah vzdelávania, ale zároveň očakávajú intenzívnu podporu na centrálnej úrovni. Nezanedbateľným zistením je aj fakt, že učitelia sú ochotní na zmenách participovať aj napriek zvýšenej časovej záťaži.

Kľúčové slová: cykly vzdelávania, vzdelávací program, učebné osnovy, pilotné overovanie, postoje učiteľov.

Úvod

Vplyvom epidemiologickej situácie súvisiacej s pandemiou ochorenia COVID-19 v roku 2020 prišlo celosvetovo k najväčšiemu narušeniu školskej dochádzky v histórii. Jednotlivé krajiny, vrátane Slovenska, prijímali rôzne opatrenia na zmiernenie šírenia ochorenia, pričom jedným z opatrení vzťahujúcim sa na obmedzenie vychádzania a sociálnych kontaktov bolo zatvorenie škôl (Gardoňová, Rybanská 2021; Viner et al. 2020). Podľa prieskumu Inštitútu vzdelávacej politiky slovenské školy po prerušení vyučovania najčastejšie v priebehu jedného týždňa prešli na online alebo offline formy dištančného vzdelávania. Pri online výučbe zasielali vyučujúci žiakom elektronicky za-

dania (tzv. asynchrónna výučba) alebo prostredníctvom rôznych aplikácií realizovali online hodiny (tzv. synchrónna výučba). Pri offline výučbe žiaci dostávali buď iba pracovné listy alebo učitelia kombinovali zasielanie pracovných listov s telefonickým kontaktom. Väčšina učiteľov kombinovala online a offline formy vzdelávania. Ale až 52 000 slovenských žiakov ZŠ a SŠ nebolo podľa prieskumu do dištančného vzdelávania vôbec zapojených a takmer 128 000 žiakov nevyužívalo počas dištančného vzdelávania internet čo znamená, že mohli využívať iba offline formy vzdelávania. Obe formy hodnotili učitelia ako menej efektívne, pričom ako najmenej efektívnu vyhodnotili offline vzdelávanie (Ostertágová, Čokyna 2020).



EURÓPSKA ÚNIA

Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

Počas prerušenia vyučovania bolo takmer nereálne plnohodnotne naplniť vzdelávacie štandardy stanovené v štátnych vzdelávacích programoch (ŠVP) u žiakov zapojených do vzdelávania a úplne nereálne u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, marginalizovanej komunity a žiakov, ktorí do dištančného vzdelávania neboli zapojení. Dôsledkom prerušenia vyučovania bolo na jednej strane nedostatočné osvojenie si vedomostí a spôsobilostí žiakov na úrovni ročníkov a pri výstupe zo stupňa vzdelávania a na druhej strane zväčšenie rozdielov v úrovni vedomostí a spôsobilostí žiakov (Metodické usmernenie, 2020).

Na vzniknutú situáciu reagovalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) upravením rámcového učebného plánu (RUP) a vzdelávacích štandardov pre základné školy (ZŠ) v zmysle Dodatku č. 8 k štátnemu vzdelávaciemu programu (ŠVP) platnému od 1. 9. 2015. Štátny pedagogický ústav zverejnil upravené ciele a obsah vzdelávania základnej školy rozdelený na tri ucelené časti vzdelávacieho programu – cykly (prvý cyklus: 1. – 3. ročník ZŠ, druhý cyklus: 4. – 5. ročník ZŠ, tretí cyklus: 6. – 9. ročník ZŠ) pričom spojenie 4. a 5. ročníka do jedného cyklu bolo prijaté ako opatrenie vyrovnávacieho charakteru. Žiaci končiaci 4. ročník v školskom roku 2019/2020, keď vplyvom pandémie prišlo k prvému prerušeniu vyučovania v školách, dostali možnosť doplniť si zručnosti a vedomosti viažuce sa k primárnejmu vzdelávaniu v priebehu 5. ročníka bez nutnosti opakovať 4. ročník a zároveň dosiahnuť výstupy 5. ročníka. Zároveň ŠPÚ zverejnil flexibilnejší rámcový učebný plán podľa cyklov vzdelávania stanovujúci minimálny počet vyučovacích hodín pre vzdelávaciu oblasť a redukované ciele vzdelávania vrátane vzdelávacích štandardov. Upravený obsah vzdelávania umožňoval žiakovi nadobudnúť potrebné vedomosti a zručnosti v horizonte dlhšom ako jeden školský rok a školy získali viac voľnosti pri úprave školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) a tvorbe učebných osnov zohľadňujúcich potreby vzdelávania ich žiakov (Hapalová, Pupala, Friedrichová, 2021).

Navrhovaný model členenia základného vzdelávania rozložený na tri cykly, eliminujúci tlak na osvojenie si učiva v rámci ročníka, je štandardným modelom vo viacerých krajinách Európy, napr. v Estónsku, Slovinsku či Portugalsku (Průcha 2017) a stal sa aj predmetom pilotného overovania (Metodické usmernenie 2020). Napriek tomu, že členenie obsahu vzdelávania do cyklov odštartovala na Slovensku koronakríza, minister školstva B. Gröhling uvedený model predstavil ako prvý krok smerujúci k zmene školstva, o čom svedčí aj jeho implementácia do Plánu obnovy (2021).

Školy, ktoré mali záujem upraviť svoje ŠkVP v zmysle Rámcových učebných plánov podľa cyklov vzdelávania a upravených cieľov a obsahu vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov, sa museli prihlásiť do pilotného overovania koordinovaného Štátnym pedagogickým ústavom. Účasť škôl v pilotnom overovaní bola dobrovoľná, bez nároku na finančné ohodnotenie s podporou odborníkov zo Štátneho pedagogického ústavu či už pri tvorbe ŠkVP alebo učebných osnov.

Školy zapojené do pilotného overovania môžu zmeny realizovať v horizonte troch rokov (2020/2021 – 2022/2023), aby mali dostatok času nad zmenou pre-

mýšľať, stotožniť sa so zmenou, čo povedie k vytvoreniu vhodných učebných osnov pre konkrétne školy (Brunnett, Duncan, 2011). Z uvedených dôvodov bolo cieľom predkladaného výskumu zistiť postoje učiteľov zo zapojených škôl k pilotnému overovaniu.

Do programu pilotného overovania sa podľa dostupných informácií zverejnených na stránke ŠPÚ zapojilo 36 škôl. Z toho 25 podpísalo so ŠPÚ dohodu o vzájomnej spolupráci. Zoznam zverejnených škôl na stránke ŠPÚ neobsahuje presný názov školy ani kontaktné údaje, podarilo sa nám telefonicky spojiť iba s riaditeľmi z 11 škôl. Týmto riaditeľom sme následne poslali v júni 2021 elektronický dotazník a požiadali ich o jeho rozposlanie učiteľom.

Dotazník vyplnilo 73 respondentov. Sedem dotazníkov vyplnili samotní riaditelia škôl, 6 dotazníkov bolo vyplnených zástupcami riaditeľa školy, vzorku ďalej tvorilo 48 učiteľov a 12 vedúcich MZ/PK. V podskupine podľa kategórie pedagogického zamestnanca bolo 26 učiteľov pracujúcich na primárnom stupni a 47 učiteľov pracujúcich na nižšom strednom stupni. Podskupinu podľa kariérového stupňa tvorilo 23 samostatných pedagogických zamestnancov, 27 pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou a 23 pedagogických zamestnancov s 2. atestáciou.

V danom príspevku sa budeme venovať tomu, ako jednotliví aktéri vnímajú účasť na pilotnom overovaní, potrebu zmeny učebných osnov, členenie cieľov a obsahu vzdelávania na cykly, kto by mal podľa nich učebné osnovy tvoriť a kto ich dokáže motivovať, aby prebiehajúce zmeny v školstve akceptovali a aplikovali v praxi.

Výsledky

Až 74 % respondentov považuje zmenu v cieľoch a obsahu vzdelávania za potrebnú. 15 % vníma potrebu zmeny iba v súvislosti s prebiehajúcou pandemiou a 11 % respondentov vníma zmenu učebných osnov ako nepotrebnú. V danom kontexte je dôležité, že s vymedzením cieľov a obsahu do cyklov sa stotožňuje 38 % respondentov, 26 % sa najskôr nestotožňovalo, ale už sa stotožňuje. S uvedenou myšlienkou sa nestotožňuje 14 % a 22 % nemá dostatok informácií na vytvorenie si názoru. Rozdiely medzi respondentami na základe ich kariérových pozícií boli štatisticky významné, $H(4) = 14.14$, $p = 0.007$. Najväčšie rozdiely sme zaznamenali v odpovediach učiteľov voči riaditeľom, ktorí sa častejšie skôr stotožňovali s vymedzením ako učítelia.

V nasledujúcej časti popíšeme výsledky týkajúce sa postojov jednotlivých aktérov voči zapojeniu sa školy do pilotného overovania koordinovaného ŠPÚ. Respondenti vyjadrovali svoj súhlas s tvrdeniami na 5-bodovej Likertovej škále od 1 = úplného súhlasu po 5 = úplný nesúhlas. Nakoľko dáta nespĺňajú požiadavku normálneho rozloženia, rozdiely v odpovediach podľa kariérových pozícií sme zisťovali pomocou neparametrického testu Kruskal-Wallis Test. V Tabuľke 1 a 2 uvádzame priemerné hodnoty odpovedí a tiež štatisticky významné rozdiely.

Viac ako polovica respondentov označila, že skôr súhlasí s výrokom, že zapojenie školy do pilotného overovania a tiež ich osobná účasť vytvára príležitosť či možnosť na zmenu ŠkVP. S daným výrokom úplne súhlasilo 27 % respondentov a úplne nesúhlasilo 4 % respondentov. Štatisticky významný rozdiel tvorili odpovede riaditeľov voči

Tab. 1 Priemerné hodnoty vnímaného zapojenia školy do pilotného overovania a štatistické rozdiely v odpovediach podľa kariérových pozícií. Poznámka: $p < 0.05$ značí štatisticky významné rozdiely v odpovediach jednotlivých respondentov podľa kariérových pozícií.

Zapojenie školy do pilotného overovania koordinovaného ŠPÚ vnímam ako:	Priemer	Štandardná odchýlka	p
príležitosť na zmenu ŠkVP	2.04	0.96	0.005
príležitosť vytvoriť učebné osnovy podľa reálnych podmienok školy	2.03	1.00	0.11
príležitosť na zlepšenie medzipredmetových vzťahov	1.92	0.89	0.03
príležitosť na lepšie usporiadanie a koordináciu učiva	1.86	0.79	0.04
Zbytočnosť	3.73	1.12	0.05

Tab. 2. Priemerné hodnoty vnímanej osobnej účasti zapojenia do pilotného overovania a štatistické rozdiely v odpovediach podľa kariérových pozícií. Poznámka: $p < 0.05$ značí štatisticky významné rozdiely v odpovediach jednotlivých respondentov podľa kariérových pozícií.

Osobnú účasť v pilotnom overovaní koordinovanom ŠPÚ vnímam ako:	Priemer	Štandardná odchýlka	p
možnosť spolupodieľať sa na zmene ŠkVP	2.07	0.92	0.004
možnosť vytvorenia učebných osnov na základe potrieb mojich žiakov	2.07	0.93	0.007
časovú záťaž	2.37	1.10	0.34
Zbytočnosť	3.78	1.10	0.01

učiteľom. Kým riaditelia častejšie úplne súhlasili s daným výrokom, učitelia častejšie volili strednú hodnotu.

Zapojenie školy do pilotného overovania je príležitosťou na vytváranie učebných osnov podľa reálnych podmienok školy. S daným predpokladom úplne súhlasilo 31 % respondentov a len 3 % úplne nesúhlasilo. Rozdiely medzi respondentmi podľa kariérových pozícií neboli v tejto položke štatisticky významné. O niečo menej respondentov (26 %) úplne súhlasilo, že to vytvára možnosť vytvorenia učebných osnov na základe potrieb žiakov. Učitelia a tiež vedúci MZ/PK odpovedali štatisticky významne skeptickejšie ako riaditelia. Respondenti sa najviac stotožňovali s výrokom, že základ učebných osnov by mal byť stanovený na štátnej úrovni odborníkmi a následne by mali byť osnovy dotvorené na školskej úrovni učiteľmi (priemer = 2.12, $SD = 1.21$). S výrokom úplne súhlasilo 40 % všetkých respondentov.

Respondenti naopak vidia príležitosť pilotného overovania pri zlepšovaní medzipredmetových vzťahov a tiež príležitosť na lepšie usporiadanie a koordináciu učiva. S danými tvrdeniami vyjadrili najvyšší priemerný súhlas. V oboch položkách úplne nesúhlasil iba jeden respondent, a to vedúci MZ/PK. Naopak všetci riaditelia alebo zástupcovia riaditeľa buď úplne súhlasili alebo skôr súhlasili s danými výrokmi. Štatisticky významné rozdiely preto tvoria odpovede riaditeľov voči vedúcim MZ/PK, ktorí boli výrazne kritickejší ako riaditelia pri posudzovaní daných tvrdení.

Pýtali sme sa respondentov aj na to, či považujú zapojenie svojej školy do pilotného overovania za zbytočnosť. Riaditelia rozhodne zapojenie školy za zbytočnosť nepovažovali, aj tretina ostatných respondentov zapojenie školy za zbytočnosť skôr nepovažovala. Rozdiely medzi skupinami sú na hranici signifikancie, opäť najkritickejšie sa k danému výroku postavili vedúci MZ/PK a učitelia. Učitelia videli štatisticky významne častejšie ich osobnú účasť ako zbytočnosť ako riaditelia a učitelia tiež častejšie považujú pilotné overovania za zaťažujúce, s daným

výrokom súhlasí až 63 % percent respondentov.

V tomto kontexte je dôležitý stredne silný korelačný vzťah ($r = .34$, $p = .01$) medzi tým, či respondenti považovali zapojenie školy skôr za zbytočnosť a tým, či mali pocit, že ŠPÚ jasne identifikovalo, čo od nich očakáva. Ak respondenti nemali pocit, že ŠPÚ jasne identifikovalo, čo od nich očakáva, zapojenie školy považovali skôr za zbytočnosť. Naopak, čím jasnejšie vedenie školy identifikovalo, čo od učiteľov počas pilotného overovania očakáva, tým lepšie dokázalo vedenie školy motivovať a inšpirovať učiteľov k zmenám ($r = .30$, $p = .01$). Až 74 % percent všetkých respondentov skôr alebo úplne súhlasilo, že vedenie školy ich dokáže k implementácii zmien motivovať, ešte častejšie (81 %) súhlasilo, že ich dokážu motivovať kolegovia. Najväčším motivátorom sú však žiaci. Až 84 % všetkých respondentov súhlasilo, že k zmenám súvisiacim s výchovno-vzdelávacím procesom v škole a v pedagogickej praxi ich najviac dokážu inšpirovať ich žiaci.

Záver

Zapojenie školy do pilotného overovania koordinovaného ŠPÚ vníma 81 % respondentov ako príležitosť na zmenu ŠkVP, ale s vymedzením cieľov a obsahu do cyklov sa stotožňuje iba 64 % všetkých respondentov. Kým riaditelia príležitosť na zmenu vnímajú veľmi silno, učitelia sú k tomu významne skeptickejší. 80 % respondentov považuje účasť v pilotnom overovaní školy, ako príležitosť vytvoriť učebné osnovy podľa reálnych podmienok školy, 82 % ako príležitosť k zlepšeniu medzipredmetových vzťahov a až 90 % ako príležitosť na lepšie usporiadanie učiva. Najkritickejšie sa k všetkým týmto možnostiam stavali vedúci MZ/PK, najoptimistickejšie riaditelia zapojených škôl. Napriek tomu 60 % respondentov sa vyjadrilo, že v škole sú do tvorby učebných osnov zapojení všetci učitelia a v 25 % väčšina učiteľov.

Positívnym zistením je, že respondenti účasť na pilotnom overovaní prevažne nepovažovali za zbytočné,

a to, či to vnímali ako zbytočné, je možné ovplyvniť jasne identifikovanými očakávaniami od ŠPÚ či riaditeľov škôl. Treba pamätať nato, že učiteľov k implementácii zmien

motivujú aj ich kolegovia a najmä žiaci, ktorým má zavedenie zmien pomôcť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRUNDRETT, M. a D. DUNCAN, 2011. *Leading curriculum innovation in primary schools* [online]. Dostupné z: <https://dera.ioe.ac.uk/2095/1/download%3fid=139315&filename=leading-curriculum-innovation-in-primary-schools.pdf>
- Dodatok č. 8 k štátnemu vzdelávaciemu programu schválenému Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015- 5129/1758:1-10A0 a číslom 2015-5129/5980:2-10A0 s platnosťou od 1. 9. 2015, 2020 [online]. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/pilotne-overovanie/rup-podla-cyklov-vzdelavania/dodatok-c-8.pdf>
- GARDOŇOVÁ, K. a V. RYBANSKÁ, 2021. *Obmedzená škola, obmedzená budúcnosť: Vplyv obmedzenia školskej dochádzky ako opatrenia proti šíreniu Covid-19 na populáciu slovenských detí*. ISA, ÚV SR [online]. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: https://www.vlada.gov.sk/share/isa/obmedzena_skola_obmedzena_buducnost.pdf
- HAPALOVÁ, M., B. PUPALÁ a P. FRIEDRICHOVÁ, 2021. Zmena v základoch: Prečo predĺžiť prvý stupeň základnej školy na päť rokov. [cit. 2021-09-30]. In: *Konzervatívny denník postoj*. Dostupné z: <https://www.postoj.sk/73232/preco-predlzit-prvy-stupen-zakladnej-skoly-na-paet-rokov>
- Metodické usmernenie k aplikácii Rámcových učebných plánov podľa cyklov vzdelávania a Upravených cieľov a obsahu vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov*, 2020 [online]. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/pilotne-overovanie/metodicke-usmernenie/metodicke_usmernenie_bez_dodatku.pdf
- OSTERTÁGOVÁ, A. a J. ČOKYNA, 2020. *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v ZŠ a SŠ o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020* [online]. Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVaŠ SR. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: <https://digitalnakoalicia.sk/wp-content/uploads/2020/09/Prieskum-IVP-o-priebehu-distancnej-vyucby-2020.pdf>
- Plán obnovy cestovná mapa k lepšiemu Slovensku* [online]. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan_obnovy.pdf
- PRŮCHA, J., 2017. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanade, USA*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-845-2.
- Rezort školstva využil koronakrízu na zmeny vo vzdelávaní*, 2020 [online]. [cit. 2021-09-30]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/rezort-skolstva-vyuzil-koronakrizu-na-zmeny-vo-vzdelavani/>
- VINER, R. M. et al., 2020. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review [online]. In: *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Summary: *The interruption of teaching in schools revealed the pitfalls of Slovak education. Pupils were not able or did not have time to master the prescribed oversized content of education tied to particular grades at the required level, which led experts from the State Pedagogical Institute to reduce the curriculum and introduce the model of education used in countries which achieve far better international results than our pupils. Several schools have decided to apply the proposed changes through pilot verification. The results of the research carried out in 11 participating schools show that teachers are aware of the need to change the content of education, but at the same time expect intensive support at the central level. An important finding is the fact that teachers are willing to participate in change despite the increased time burden.*

REKONŠTRUKCIA VZDELÁVACEJ OBLASTI ČLOVEK A PRÍRODA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Kristína Žoldošová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava
 Peter Demkanin, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského, Bratislava
 Jana Fančovičová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava
 Katarína Kotuláková, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Anotácia: *V príspevku sa autori venujú pozadiu a východiskám prípravy rekonštrukcie vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Návrhy reprezentujú smerovanie, ktoré je pevne ukotvené vo viacerých vzdelávacích systémoch a predstavuje východisko z problematickej situácie nízkej úrovne prírodovednej gramotnosti našich žiakov.*

Kľúčové slová: *vzdelávacia oblasť Človek a príroda, prírodovedná gramotnosť.*

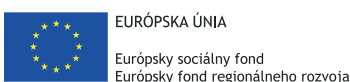
Vzdelávacia oblasť Človek a príroda, ako aj jednotlivé vyučovacie predmety, ktoré sú jej súčasťou, prechádzajú v ostatných desaťročiach vo viacerých vzdelávacích systémoch zásadnými zmenami. V tomto príspevku predstavujeme tie z hlavných prúdov zmien, ktoré už našli pevné miesto v teóriách prírodovedného vzdelávania na Slovensku a vo vzdelávacích programoch, učebniciach, ako aj v každodennej praxi v školách vo viacerých vzdelávacích systémoch.

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda je už pomerne dlhú dobu zameraná na rozvoj prírodovednej gramotnosti. Z výsledkov meraní úrovne prírodovednej gramotnosti žiakov základných škôl PISA (PISA 2018, PISA 2015) je však zrejme, že problémom je nesúlad v tom, ako sa realizuje prírodovedné vzdelávanie v školách s tým, čo je vnímané ako funkčná metodika rozvoja prírodovednej

gramotnosti. Na plnenie požiadavky rozvoja prírodovednej gramotnosti žiakov nie je postačujúce určiť v kurikule kľúčové ciele, ale celý vzdelávací obsah je potrebné koncepcne upraviť tak, aby učiteľ pri snahe nasledovať obsah relevantných vzdelávacích predmetov cielene siahol po takých postupoch a prostriedkoch, ktorými zabezpečí požadovanú zmenu vo výstupoch zo vzdelávania žiakov v zmysle funkčného rozvoja prírodovednej gramotnosti. V príspevku predstavujeme vybrané aspekty návrhu zmeny prístupu k prírodovednému vzdelávaniu žiakov a podporíme ho argumentáciou, ktorá vyplýva z poznania aktuálneho stavu riešenej problematiky u nás i v zahraničí.

Prírodovedná gramotnosť

Prírodovednú gramotnosť je možné charakterizovať ako *spôsobilosť používať prírodovedné vedomosti na iden-*



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

tifikovanie otázok a vyvodzovanie záverov podložených faktami s cieľom chápať materiálny svet a jeho zmeny spôsobené aj ľudskou činnosťou (OECD 2006). Z uvedenej charakteristiky je zrejme, že prioritným zámerom prírodovedného vzdelávania je rozvoj kritického uvažovania a spôsobilosti pracovať s informáciami. Do popredia sa dostáva spôsobilosť vytvárať si na základe informácií úsudok, vedieť ho zdôvodniť, argumentovať objektívne získanými údajmi a faktami a pod. (Jiménez-Aleixandre, Crujeiras 2017; Ford 2015; NRC 2012; Tang 2015; Tang, Williams 2019). Charakteristika prírodovednej gramotnosti zdôrazňuje potrebu elementárneho osvojenia si procesu vedeckého poznávania, čo však nie je v súlade s tým, ako v súčasnosti prioritne prírodovedné vzdelávanie prebieha.

Rozvoj spôsobilosti vedeckej práce

Prírodovedná gramotnosť sa skladá z viacerých komponentov a na jej úspešný rozvoj je potrebné vytvárať prostredie pre učenie rozvíjajúce žiaka vo všetkých jej oblastiach. Ako príklad uveďme tri kategórie merateľných kompetencií prírodovednej gramotnosti: spôsobilosť vysvetľovať prírodné javy vedecky, spôsobilosť navrhovať a hodnotiť výskumné postupy a spôsobilosť interpretovať dáta a fakty. Kým na používanie prvej z vymenovaných spôsobilostí postačí disponovať kontextovými vedomosťami, použitie druhej či tretej spôsobilosti má skôr procesný, či epistemický charakter. Prax na Slovensku nekladie na rozvoj týchto spôsobilostí dostatočný dôraz napriek tomu, že vlastnenie informácií či kontextových vedomostí je v dnešnej spoločnosti samoučelné. Ich „vlastnenie“ nezaručuje jednotlivcovi, že sa bude vedieť zmysluplne orientovať v prostredí, v ktorom sa nachádza. Dôkazom sú aj výsledky meraní PISA, kde majú žiaci problém najmä s úlohami, ktoré sú zamerané na aplikáciu spôsobilostí vedeckej práce, ako napr. formulácia zdôvodnených predpokladov, návrhy (výskumných) postupov, interpretácia či formulácia záverov.

Nedostatočný rozvoj spôsobilostí navrhovať a posudzovať výskumné postupy a interpretovať výsledky pozorovaní, meraní a experimentov je vnímaný tiež ako hendikep spoločnosti v oblasti priemyslu a ekonomiky. Ak si uvedomíme, že koncept prírodovednej gramotnosti (Murcia 2009) reflektuje požiadavky trhu práce na uchádzača o zamestnanie, potom je potrebné vnímať tento nedostatok nášho vzdelávacieho systému aj ako prvok, ktorý spôsobuje nedostatočné prispôbovanie sa školy vyvíjajúcej sa spoločnosti. Rozvojom prírodovednej gramotnosti nerozvíjame len kompetencie budúcich vedcov, rozvíjame kompetencie potrebné na bežné fungovanie v spoločnosti (Deboer 2000; Holbrook, Rannikmae 2009; Lederman 2019).

Poznávanie povahy vedy

Aj napriek tomu, že základným zámerom prírodovedného vzdelávania stále zostáva poznávanie materiálneho sveta a jeho zákonitostí, teória prírodovednej gramotnosti dáva väčší dôraz na proces, prostredníctvom ktorého sa poznávanie formuje. Získavanie prírodovednej gramotnosti znamená nielen rozvoj prírodovedného poznania, ale aj procesu poznávania, predstáv o vede a vedeckom skúmaní, teda zabezpečuje rozvoj predstavy o povahe

vedy (Lederman 2018). Vo vzdelávacích prístupoch je dôležité zdôrazniť potrebu rozvoja spôsobilostí vedeckej práce, kompetencie samostatne i tímovo skúmať okoliť svet, dôverovať výsledkom svojho poznávania a konfrontovať vlastné zistenia a vysvetlenia prostredníctvom jednoduchej racionálnej argumentácie (Driver, Newton, Osborne 2000).

Implementácia a rozvoj spôsobilostí vedeckej práce v procese učenia sa predstavuje taký spôsob uvažovania, ktorý je typický pre systematické a objektívne vedecké poznávanie (Colvill, Pattie 2002). Relevantné vzdelávacie aktivity by mali viesť žiakov nielen k porozumeniu prírodovedným konceptom, ale aj pochopeniu princípom fungovania vedeckého skúmania a k rozvoju základných predstáv o povahe vedeckého poznávania. Žiaci by mali zistiť, že poznávanie sa tvorí postupne a že sa môže meniť, ak sú získané nové údaje, ktoré nie sú s pôvodnou predstavou v súlade. Aktívna činnosť ich vedie k poznaniu, že vedecké skúmanie je kreatívny proces vyznačujúci sa snahou o objektívnosť, že veda má kooperatívny charakter a že konfrontácia vytvorených úsudkov a interpretácií vo vedeckej komunite eliminuje subjektívne, tendenčné, či chybné postupy a výsledky. V konečnom dôsledku, s rozvojom spôsobilostí vedeckej práce, žiaci získavajú funkčný nástroj objektívneho poznávania sveta (Osman 2012). Vzdelávanie by malo byť realizované tak, aby sa každý žiak (bez ohľadu na jeho prioritnú profiláciu, či kariérne ambície) cítil kompetentný poznávať prírodu a okoliť materiálny svet, aby vnímal prírodné vedy ako zaujímavú oblasť ľudského snaženia a potenciálne zvažoval aj ďalšie štúdium v tomto smere.

Podobná požiadavka rezonuje v rôznych kľúčových štúdiách v Európe už dlhodobo (NRC 2012; Osborne, Dillon 2008; Pea, Collins 2008; Rocard a kol. 2007). Problematika využívania autentických nástrojov vedy v prírodovednom vzdelávaní pritom nie je vôbec nová, relevantné myšlienky vieme v histórii didaktiky prírodovedného vzdelávania nájsť, napríklad už v štúdiách Deweyho (Barrow 2006), či Kilpatricka. Rovnako aj viaceré súčasné štúdie potvrdzujú, že žiaci sa cítia kompetentnejší, ak majú počas prírodovedného vzdelávania možnosť identifikovať otázky, navrhovať postupy skúmania, tvoriť závery, usudzovať, teda byť v poznávacom procese proaktívnym členom a objavovať nové poznatky induktívnym spôsobom (Gillies 2020; Kolb, 2014; Koomen a kol. 2018; Swarat, Ortony, Revell 2012 a iné). Štúdie dokonca ukazujú na to, že žiaci, ktorí počas základného prírodovedného vzdelávania spoznávajú aj procesnú stránku vedy, zažívajú prírodovedné skúmanie a vytvárajú si tým jasnejšiu predstavu o povahe vedy, vykazujú aj vyššiu mieru pocitu kompetentnosti venovať sa vede a technike vo vyšších stupňoch vzdelávania, resp. veda a technika sa častejšie objavujú aj v ich profesijných aspiráciách (Archer a kol. 2012; Mujtaba a kol. 2018).

Súčasná spoločnosť kladie dôraz na rozvoj tvorivosti a kritického myslenia. V tejto súvislosti sa čoraz častejšie objavujú požiadavky na participatívny štýl prírodovedného vzdelávania. Ešte pred pár desaťročiami sme vedomosti chápali ako zbierku faktov a procedúr, pričom učiteľ tieto fakty a procedúry ovládal a jeho úlohou bolo naučiť tieto fakty a procedúry žiakov. Od žiaka bolo pri tomto akvizí-

nom štýle vzdelávania požadované tieto fakty a procedúry zvládnuť, ideálne aj na vyšších úrovniach príslušných taxonómii. Pri participatívnom štýle vzdelávania sa od žiakov očakáva aktívny prístup aj pri tvorbe nových poznatkov – nových na úrovni triedy. Úlohou učiteľa je žiakov pri takejto činnosti podporovať a sprevádzať (Van de Pol 2010).

Dizajn učebnej činnosti

Rozvoj spôsobilostí žiakov je potrebné dizajnoviť v súlade so súčasným poznáním vied o učení sa. Na začiatku systematického prírodovedného vzdelávania je potrebné, aby boli vzdelávacie aktivity zamerané na modifikáciu predstáv o vybraných prírodných javoch a objektoch prostredníctvom jednoduchších foriem skúmania – pozorovaním, porovnávaním a triedením. V poznávacom procese žiaka sa teda kladie dôraz na rozvoj základných spôsobilostí vedeckej práce (pozorovanie, kategorizácia, meranie, komunikácia, tvorba predpokladov, usudzovanie a práca s tabuľkami a grafmi). Neskôr sa žiaci opätovne venujú skúmaniu prírodných, bežne sa vyskytujúcich javov, avšak vzhľadom na posun v ich myslení, pri skúmaní aplikujú nové postupy, prostredníctvom ktorých si rozvíjajú vyššie spôsobilosti vedeckej práce (práca s premennými, experimentovanie, modelovanie, tvorba vedeckých hypotéz a interpretácií).

Návrh riešenia – kľúčové prírodovedné koncepty

Jedným z možných riešení spomenutých diskrepancií je koncipovanie cieľov a obsahu prírodovedného vzdelávania prostredníctvom kľúčových prírodovedných myšlienok a procesov poznávania, ktoré umožnia žiakom porozumieť prírodným javom. Po zvážení zámeru základného prírodovedného vzdelávania je možné kľúčový obsah vzdelávacej oblasti charakterizovať desiatimi komponentmi, ktoré predstavujú 10 nosných prírodovedných myšlienok, ktoré je potrebné počas základného prírodovedného vzdelávania systematicky rozvíjať. Na konci vzdelávania tak žiak disponuje nasledujúcimi komplexnými predstavami:

1. Všetky látky okolo nás sú zložené z veľmi malých častíc.
2. Telesá sa navzájom ovplyvňujú.
3. K zmene pohybu telesa je potrebná výsledná sila, ktorá naň pôsobí.
4. Množstvo energie je vždy rovnaké, ale energia sa môže transformovať.
5. Zloženie Zeme, atmosféry a charakter v nej prebiehajúcich procesov tvaruje jej povrch a vytvára klímu.
6. Slnecná sústava je jednou z miliónoch galaxií vo vesmíre.
7. Základná stavebná a funkčná jednotka živých organizmov je bunka.
8. Organizmy potrebujú zásobu energie a látok, o ktoré súťažia s inými organizmami.
9. Genetická informácia sa prenáša z jednej generácie organizmov na ďalšiu.
10. Rôznorodosť organizmov, ich prežitie a vyhynutie je výsledkom evolúcie.

Charakteristika komponentov vychádza z konceptu formovania tzv. „malých“ prírodovedných predstáv, ktoré sa postupným rozvojom spôsobilostí vedeckej práce a adekvátnym rozvojom predstavy o povahe vedy stávajú „väčšími“, dokonalejšími, komplexnejšími, a teda lepšie využiteľnými na pochopenie prírodných zákonitostí (viac

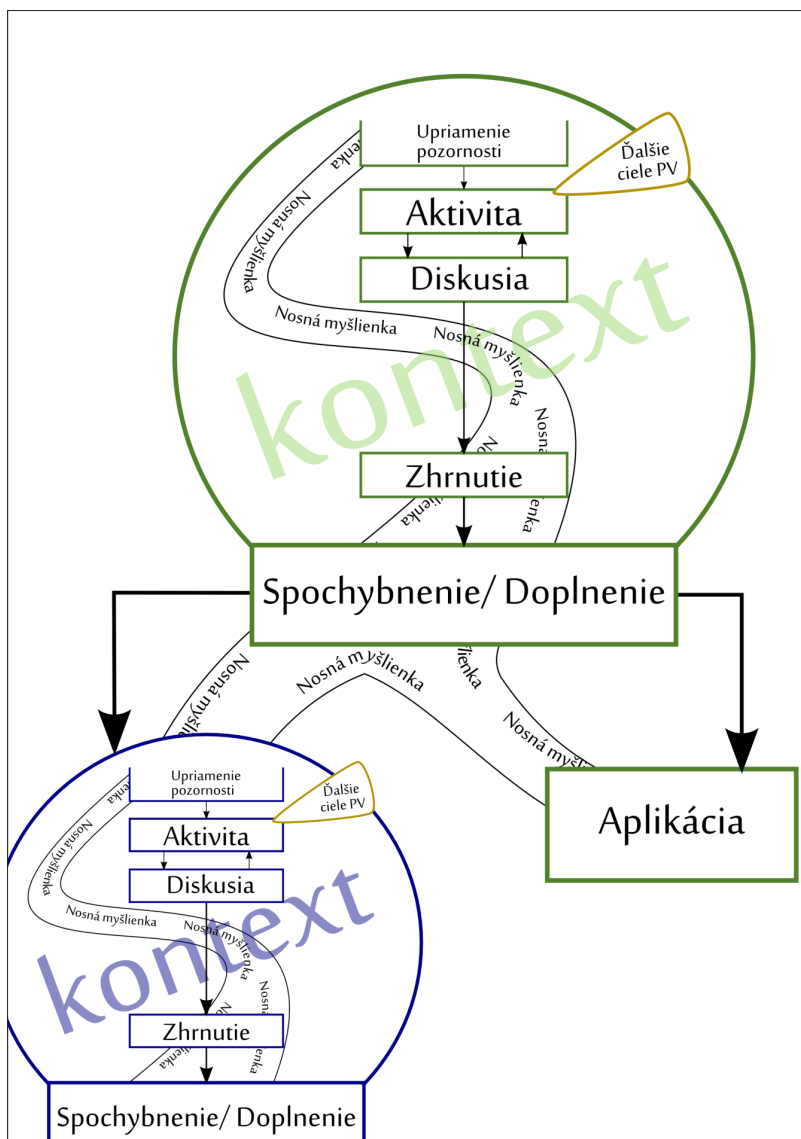
v publikáciách Harlen 2010; Harlen 2015). Podľa tejto teórie ide, v rámci rozvoja uvedených prírodovedných konceptov, o postupné rozvíjanie žiackych pôvodných prírodovedných predstáv (prekonceptov) tak, aby sa najskôr vytvárali predstavy viazané na konkrétne kontexty. Najprv sú zamerané na opis priebehu javov a následne, vo vyšších stupňoch vzdelávania, žiaci opätovne skúmajú tie isté, resp. podobné javy, snažia sa identifikovať súvislosti a vytvárajú si tak všeobecnejšie predstavy, ktoré už majú charakter vysvetlenia, sú menej závislé od konkrétneho kontextu a nadobúdajú abstraktný charakter. Celková predstava o svete je tak komplexom zloženým z množstva jednoduchších predstáv, ktoré sa postupne prepájajú na základe identifikovaných podobností. Z uvedeného je zrejmé, že komponenty vzdelávacej oblasti majú interdisciplinárny charakter, pričom ich rozvoj nie je lineárny, ale viacdimenzionálny a komplexný.

Učenie je dávanie zmyslu novej skúsenosti žiakom v spolupráci s inými – s rovesníkmi i s učiteľom. Dieťa konfrontuje svoje skúsenosti so svojimi predstavami viazanými na konkrétne kontexty a na konkrétne situácie. Tieto predstavy sa postupne obohacujú o nové vedomosti a skúsenosti, a to v procese konceptuálnej zmeny (Sinatra, Mason 2013). V každom stupni svojho rozvoja musia byť plne pochopené a reorganizované vzhľadom na novo pridané prvky. Takýmto spôsobom je možné vytvárať efektívne a využiteľné vedomosti.

Z uvedeného vyplýva, že v nižších stupňoch vzdelávania máme snahu rozvíjať predstavy, ktoré sú pomerne izolované a zamerané skôr na opis vybraných javov a vytvárajú tak predispozičný základ na formovanie prepojení medzi predstavami tak, aby žiak postupne objavoval súvislosti a pochopil základné bežne pozorované prírodné javy a procesy.

Na ilustráciu uvedieme, ako je možné postupovať v troch cykloch vzdelávania pri rozvoji jednej z vyššie uvedených kľúčových tém prírodovedného obsahu. Ak na konci základnej školy má žiak disponovať predstavou, že *organizmy potrebujú zásobu energie a látky, od ktorých sú často závislé a o ktoré súťažia s inými organizmami (8. nosná myšlienka)*, potom je možné postupovať v rozvoji predstavy nasledovne:

- V prvom vzdelávacom cykle by mal žiak vedieť, že všetky živé organizmy potrebujú potravu, ktorá je pre ne zdrojom energie. Vyžadujú tiež vzduch, vodu a optimálnu teplotu prostredia. Organizmy prijímajú potravu, ktorú dokážu rozložiť, a tak z nej získavajú energiu a stavebné látky. Rastliny dokážu prostredníctvom slnečného svetla pre seba vytvárať potravu a uskladňovať ju vo forme zásob. Pre živočíchy sú potravou rastliny (bylinožravce) alebo iné živočíchy (mäsožravce), ktoré sa živia buď rastlinami alebo inými živočíchmi. Prežitie všetkých živočíchov je tak v konečnom dôsledku závislé od rastlín.
- V druhom vzdelávacom cykle sa predstava ďalej rozvíja tak, aby žiaci pochopili, že vzťahy medzi organizmami vyjadrujeme potravinovými reťazcami a potravinovými sieťami. Niektoré živočíchy sú závislé od rastlín aj iným spôsobom, napríklad rastliny im poskytujú úkryt. Človek rastliny využíva aj na oblečenie a výrobu palív. Aj rastliny sú od živočíchov závislé rôznym spôsobom. Napríklad veľa kvitnúcich rastlín je závislých



Obr. 1 Schéma radenia vzdelávacích sekvencií v prírodovednom vzdelávaní
Zdroj: Held et al. 2016, s. 34

od hmyzu pri opeľovaní kvetov, alebo od iných druhov živočíchov pri rozširovaní semien do prostredia.

- V treťom vzdelávacom cykle sa koncept obohacuje o zistenie, že určité organizmy sú na sebe vzájomne závislé a žijú v špecifických podmienkach (ekosystém). V stabilnom ekosystéme sa nachádzajú producenti, konzumentia a dekompozítory. Dekompozítory svojou činnosťou zabezpečujú kolobeh látok v prostredí. Ekosystémom zároveň prúdi energia. Organizmy získavajú energiu a iné látky v biochemických procesoch po rozklade zložitých molekúl. Časť energie sa stratí vo forme tepla, ale je nahradená energiou zo slnečného žiarenia. V danom procese určité organizmy využívajú jednoduché (anor-

ganické) látky, ktoré vedú zakomponovať do biomasy. Organizmy medzi sebou súperia o zdroj energie a iné látky potrebné pre život.

Aby sa z menších a izolovaných predispozičných predstáv stali predstavy komplexnejšie, je potrebné, aby žiak pracoval so svojimi aktuálnymi poznatkami. Je dôležité zabezpečiť činnosť učenia sa, ktorý žiakovi sprostredkuje nové skúsenosti, vedie k rozvoju spôsobilosti vedeckej práce, systematizácii a formovaniu komplexnej predstavy o študovanom jave. Konceptia tohto prístupu je demonštrovaná v schéme (obr. 1).

Jednotlivé vzdelávacie sekvencie sú spravidla vložené do žiakovi prístupnému kontextu, v ktorom je jeho pozornosť upriamená na podstatné predchádzajúce vedomosti a skúsenosti. Súčasťou učebnej situácie je spravidla diskusia žiaka s rovesníkmi a s učiteľom, v rámci ktorej sa žiak učí externalizovať (komunikovať) svoje myšlienkové procesy, rozvíja svoje metakognitívne spôsobilosti a konfrontuje svoje vedomosti a názory v kruhu rovesníkov a s učiteľom. Proces hľadania vysvetlení a odpovedí, výskumná činnosť, sa realizuje v kontexte nosnej myšlienky a priamo nadväzuje na externalizované uvažovanie žiaka. Súčasťou vzdelávacej sekvencie je reflexia (zhrnutie) podstatných nových vedomostí a skúseností získaných v rámci realizácie činnosti. Poznanie žiaka na úrovni danej aktivity je podrobené konfrontácii s výsledkami empirického poznávania alebo s predchádzajúcimi skúsenosťami (spochybnenie), čo vedie k novej učebnej činnosti realizovanej v rovnakom, alebo inom kontexte.

Poznanie, ktoré na danom stupni rozvoja žiaka už nechceme ďalej rozvíjať, môže byť doplnené, napríklad aplikáciou vedomostí v iných kontextoch. Jednotlivé vzdelávacie sekvencie (napr. vyučovacie hodiny) sú navzájom prepájané nosnými myšlienkami, ktoré bránia fragmentácii obsahu, zabezpečujú žiakom orientáciu v procesoch poznávania a vedomé rozlišovanie medzi podstatnými prvkami učiva, menej podstatnými prvkami kontextov, na ktorých sa poznanie rozvíja. Ale ako sme diskutovali vyššie, obsah rozvíjaný v súlade s nosnými myšlienkami je iba jedným z prvkov prírodovedného vzdelávania. Ďalšími rovnako dôležitými prvkami sú rozvoj spôsobilosti vedeckej práce a rozvoj postojov spoločnosti k vede ako forme ľudskej aktivity.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARCHER, L., J. DEWITT, J. OSBORNE, J. DILLON, B. WILLIS a B. WONG, 2012. Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science. In: *American Educational Research Journal*, 49(5), s. 881-908.
- BARROW, L. H. 2006. A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. In: *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), s.265-278.
- COLVILL, M. a I. PATTIE, 2002. Science skills – The building blocks for scientific literacy. In: *Investigating: Australian Primary and Junior Scientific Journal*, 18(4), s. 20-22.
- DEBOER, G. E., 2000. Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), s. 582-601.

- FORD, M. J., 2015. Educational implications of choosing 'practice' to describe science in the next generation science standards. In: *Science Education*, 99(6), s. 1041 - 1048.
- GILLIES, R. M., 2020. *Inquiry-based science education*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- HARLEN, W. (ed.), 2010. *Principles and big ideas of science education* [online]. Herts : Association for Science Education. ISBN 978086357 4 313. [cit. 2021-09-09]. Dostupné z: www.ase.org.uk
- HARLEN, W. (ed.), 2015. *Working with Big Ideas of Science Education. Science Education Programme of IAP* [online]. Trieste. ISBN 9788894078404. [cit. 2021-09-09]. Dostupné z: <http://www.interacademies.net/>
- HELD, L. a kol., 2016. *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre základnú školu 2020: ku kľúčovým témam obsahu prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-994-0
- HOLBROOK, J., RANNIKMAE, M. 2009. The Meaning of Scientific Literacy [online]. In: *International Journal of Environmental & Science Education* 4(3), ISSN 1306-3065. [cit. 2021-09-27] Dostupné z: <http://www.ijese.net/makale/1394>
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. a B. CRUJEIRAS, 2017. Epistemic practices and scientific practices in science education. In: K. S. TABER, B. AKPAN (Eds.), *Science education: An international course companion*. Rotterdam: The Netherlands, Sense Publishers.
- KOLB, D. A., 2014. *Experiential learning experience as the source of learning and development* [online]. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education LTD. [cit. 2021-09-27] Dostupné z: <http://proquestcombo.safaribooksonline.com/9780133892512>
- KOOMEN, M. H., E. RODRIGUEZ, A. HOFFMAN, C. PETERSEN a K. OBERHAUSER, 2018. Authentic science with citizen science and student-driven science fair projects. In: *Science Education*, 102(3), 593–644.
- LEDERMAN, N. G., 2018. The ever changing contextualization of nature of science: Recent science education reform documents in the US and its impact on the achievement of scientific literacy. In: *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 36(2), s. 5-22.
- LEDERMAN, N. G., 2019. Contextualizing the Relationship Between Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry Implications for Curriculum and Classroom Practice. In: *Science & Education*, 28, 249–267.
- MUJTABA, T., R. SHELDRAKE, M. J. REISS a S. SIMON, 2018. Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations. In: *International Journal of Science Education*, 40(6), 644-667.
- MURCIA, K., 2009. Re-thinking the development of scientific literacy through a rope metaphor. In: *Research in Science Education*, 39(2), s. 215-229.
- National Research Council, 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD, 2006. *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA*. Paris, OECD Publishing.
- OSBORNE, J. a J. DILON, 2008. *Science Education in Europe: Critical Reflections*. A report to the Nuffield Foundation, London.
- OSMAN, K., 2012. Primary science: Knowing about the world through science process skills. *Asian Social Science*, 8(16), s. 1-7.
- PEA, R. D. a A. COLLINS, 2008. *Learning how to do science education: Four waves of reform. Designing coherent science education*. New York: Teachers College Press, p.3–12.
- PISA 2015 *Národná správa Slovensko, 2017* [online]. Bratislava: NÚCEM. [cit. 2021-09-27]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
- PISA 2018 *Národná správa Slovensko, 2019* [online]. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-89638-32-1. [cit. 2021-09-27]. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf
- ROCARD, M. a kol., 2007. *Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brusel: European Commission.
- SINATRA, G. M. a L. MASON, 2013. Beyond knowledge: Learner characteristics influencing conceptual change. In: S. VOSNIADOU (Ed.). *International handbook of research on conceptual change* (s. 377–394). New York: Taylor and Francis.
- SWARAT, S., A. ORTONY a W. REVELLE, 2012. Activity matters: Understanding student interest in school science. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 515–537.
- TANG, K. S., 2015. The PRO instructional strategy in the construction of scientific explanations. In: *Teaching Science*, 61(4), 14– 21.
- TANG, K. S. a P. J. WILLIAMS, 2019. STEM literacy or literacies? Examining the empirical basis of these constructs. In: *Review of Education*, 7(3), 675-697.
- VAN de POL, J., M. VOLMAN a J. BEISHUIZEN, 2010. Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. In: *Educational Psychology Review*, 22, s. 271–296.

Summary: In the article, the authors deal with the background and starting points for the preparation of the reconstruction of the educational area Man and Nature. The proposals represent a direction which is firmly rooted in several educational systems and represents a way out of the problematic situation concerning low level of science literacy of our students.

PODPORA VŠETKÝM ŽIAKOM A SYSTÉMOVÉ POSILNENIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V REGIONÁLNO M ŠKOLSTVE

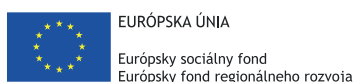
Jozef Miškolci, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
 Alexandra Ostertágová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
 Veronika Michalíková, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Anotácia: Článok opisuje plánované zmeny v oblasti posilňovania škôl, aby dokázali lepšie zvládať začleňovanie a vzdelávanie detí a žiakov s rôznym druhom znevýhodnenia v ich prostredí. Konkrétne článok popisuje plány týkajúce sa posilnenia inkluzívnych princípov v štátnom kurikule, redefinície konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a vytvorenia modelu nárokovateľných podporných opatrení v regionálnom školstve.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, kurikulum, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, podporné opatrenia.

Minimálne v období posledného desaťročia sa stalo inkluzívne vzdelávanie horúcou témou v školstve na Slovensku. Ako odborná téma sa však koncept inkluzívneho vzdelávania objavuje v medzinárodných diskusiách v akademickom aj politickom prostredí už približne tri desaťročia (Magnússon 2019). Aj napriek mnohým nespochybniteľným prínosom, ktoré môže inklúzia pre

žiakov so znevýhodnením i bez znevýhodnenia prinášať, ide stále o pomerne kontroverznú tému, ktorú sprevádza nezriedka mnoho nedorozumení alebo mýtov. Otázky otvára aj to, ako inkluzívne vzdelávanie reálne uplatňovať v školách tak, aby sa podporoval individuálny rozvoj každého dieťaťa či žiaka, ale aj kvalitné prostredie na výkon práce pre učiteľov a ďalších zamestnancov škôl. Skutoč-



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

nosťou je, že počet individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do hlavného vzdelávacieho prúdu podľa súčasnej evidencie ŠVVP na Slovensku neustále stúpa (Hapalová 2019a). Učiteľia a učiteľky však dlhodobo poukazujú na to, že sa necítia byť dostatočne kompetenčne pripravení pracovať so žiakmi s rôznym druhom ŠVVP (OECD 2019). Zároveň často nemajú dostatočnú materiálnu podporu (v podobe napr. vhodných pomôcok a učebníc) alebo personálnu podporu (v podobe napr. zamestnaného školského špeciálneho pedagóga alebo psychológa v škole) (Hapalová 2019c).

Tieto výzvy sú významné, a preto je potrebné na ne vhodne reagovať cez systematickejšiu podporu školám zo strany štátu. Táto podpora by mala byť založená na základných princípoch a cieľoch inkluzívneho vzdelávania. Takýmto hlavným cieľom je zabezpečiť rovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetky deti a žiakov. Dôležitým aspektom je tiež rešpektovanie rozmanitosti potrieb, schopností a záujmov detí a žiakov. Zámerom je zabezpečiť maximálnu mieru participácie, zlepšovania vzdelávacích výsledkov, osobnostného rozvoja a úspešného sociálneho začlenenia sa do kolektívu všetkých detí a žiakov. Rovnako je podstatné zvýšiť citlivosť a adaptabilnosť vzdelávacích programov a prispôbiť vzdelávacie formy a metódy výučby individuálnym schopnostiam, potrebám a možnostiam detí a žiakov. Nato, aby sme sa k týmto cieľom priblížili, je potrebné zmeniť viaceré nastavenia výchovno-vzdelávacieho systému. V predkladanom článku podrobnejšie opisujeme tri kroky, ktoré by mali k stanoveným cieľom prispieť: vytvorenie jednotného proinkluzívneho kurikula, redefiníciu konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP) a prípravu nárokovateľných podporných opatrení vo vzdelávaní.

Vytvorenie jednotného proinkluzívneho kurikula

Školský zákon (zákon č. 245/2008 Z. z., § 94) v aktuálnom znení stanovuje v prípade detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením postupovať podľa vzdelávacích programov určených pre deti a žiakov s 12 typmi zdravotného znevýhodnenia a so všeobecným intelektovým nadaním (§ 103). Podľa týchto vzdelávacích programov sa postupuje pri vzdelávaní v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach aj pri individuálnej integrácii. Okrem toho je možné postupovať podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý ale musí vychádzať zo záverov a odporúčaní zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Problémom špecifických vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním je, že nedokáže zachytiť variabilitu miery znevýhodnenia či nadania. Aj žiaci s rovnakým znevýhodnením môžu mať úplne odlišné výchovno-vzdelávacie potreby. Učiteľky a učiteľia tak môžu byť pri prispôbovaní výučby zbytočne viazaní predpisaným programom, ktorý nezodpovedá tomu, čo by reálne ich žiaci potrebovali.

Vymedzenie vzdelávacieho programu podľa druhu znevýhodnenia alebo nadania môže výrazne obmedzovať

aj možnosti vzdelávacích dráh samotných žiakov. Rôznorodosť miery znevýhodnenia a aj vzdelávacích predpokladov a možností dosahovaných vzdelávacích výsledkov sa napríklad týka žiakov s mentálnym postihnutím. Bez ohľadu na reálne vzdelacie predpoklady získa žiak s mentálnym postihnutím podľa platnej legislatívy (zákon č. 245/2008 Z. z., § 16, odsek 3a) absolvovaním posledného ročníka základnej školy len primárne vzdelanie, teda prvý stupeň základnej školy (ISCED 1). A to i v prípadoch, ak ide o žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (ĽMP), ktorí sa vzdelávajú v bežnej triede podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Žiaci s diagnostikovaným ĽMP teda bez dokončenia nižšieho stredného vzdelania (ISCED 2) nemôžu pokračovať v štúdiu na stredných školách (ISCED 3). V niektorých prípadoch sú však títo žiaci schopní osvojiť si viac vedomostí, zručností a spôsobilostí ako daný vzdelávací program vymedzuje. Napríklad Vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie neupravuje žiakom možnosť osvojiť si ani základy cudzieho jazyka, hoci absolventi špeciálnych škôl na Slovensku pracujú alebo dokonca študujú v zahraničí. V praxi sa takisto stretávame s prípadmi žiakov s diagnostikovaným ĽMP, ktorí sa pri vhodnej špeciálno-pedagogickej a psychologickej intervencii po následnej rediagnostike dostávajú z pásma ĽMP a stávajú sa žiakmi bez ŠVVP. Preradenie žiaka s ĽMP zo špeciálneho vzdelávacieho prúdu do hlavného vzdelávacieho prúdu je však ojedinelé, čím sa väčšine takýchto žiakov upiera možnosť dokončiť si vzdelanie na úrovni ISCED 2, hoci na to majú predpoklady (Fremlova a Ureche 2011; Ministerstvo financií SR, 2020; Hapalová 2019b).

Zohľadňovanie individuálnych potrieb detí a žiakov v pedagogickej praxi obmedzujú však aj štátne vzdelávacie programy určené pre deti a žiakov bez ŠVVP. Veľmi detailne a zaväzujúco totiž diktujú organizáciu vzdelávania v jednotlivých predmetoch. Školy a učiteľia sa potom nevyhnutne orientujú na to, aby odučili presne predpísané učivo v presne stanovenom čase a nemajú dost priestoru na to, aby zohľadňovali reálne potreby a možnosti žiakov. Od všetkých žiakov sa v krátkych etapách očakávajú rovnaké výstupy bez ohľadu na ich individuálne tempo, štýl učenia či aktuálnu situáciu. Možnosti žiakov „stíhať“ predpísané učivo môžu napokon ovplyvňovať aj faktory ako je situácia v rodine či dlhodobejšie ochorenie. Štátom stanovené vzdelávacie programy pre deti a žiakov bez ŠVVP však v takýchto prípadoch neumožňujú dostatočne prispôbovať vzdelávanie individuálnym potrebám žiakov a oslabujú tým možnosti diferencovaných prístupov. U žiakov to následne môže spôsobiť pocit neúspechu vo vzdelávaní a dokonca viesť k opakovaniu ročníka, ktorý je na Slovensku vážnym problémom.

Vytvorenie proinkluzívneho kurikula sa snaží na tieto problémy reagovať. V rámci plánovaných zmien je základom organizácia cieľov a obsahu vzdelávania na úrovni štátnych vzdelávacích programov pre základné školy do väčších časových celkov (vzdelávacích cyklov). To znamená, že bude umožnené rôznym žiakom predĺžiť

čas, za ktorý si majú osvojiť predpísaný rozsah učiva. Zároveň plánované zmeny umožnia jasne a zmysluplne vyhodnocovať progres žiakov vo všetkých ťažiskových oblastiach gramotnosti a vytvárať školské vzdelávacie programy primerané rôznorodým potrebám detí a žiakov. Ciele a obsah vzdelávania budú vymedzené v rámci logicky usporiadaných a vyvážených vzdelávacích oblastí s indikatívnou väzbou na odbory a predmety, ktoré si na základe rámcového učebného plánu zaraďuje do svojho školského vzdelávacieho programu škola.

Zámerom je tiež integrovať vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením priamo do jednotného štátneho vzdelávacieho programu. Jedným zo spôsobov, ako by to bolo možné dosiahnuť, je v rámci štátneho vzdelávacieho programu určiť maximálnu akceptovateľnú mieru odklonu od vzdelávacích štandardov pre žiakov so ŠVVP s poskytnutím primeraných a nárokovateľných podporných opatrení. Pre skupinu detí a žiakov s ťažkým typom zdravotného znevýhodnenia (napr. s kognitívnymi funkciami a adaptívnym správaním na úrovni stredného a ťažkého stupňa mentálneho postihnutia – táto skupina bude špecifikovaná v rámci ďalších odborných diskusí) bude vytvorený vzdelávací program bez vzdelávacích štandardov.

Redefinícia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb

K tomu, aby sa v praxi umožnila dostatočná individualizácia vzdelávania, aby mohli byť žiaci prijímaní do bežných základných a stredných škôl a aby sa odbúral silný vplyv socio-ekonomického zázemia na výsledky žiakov vo vzdelávaní, by mal vo veľkej miere pomôcť nový koncept ŠVVP. Každé dieťa i mladý človek má individuálne potreby vo vzdelávaní. Kategorizovaním týchto potrieb len na základe znevýhodnenia alebo nadania nevyhnutne dochádza k zovšeobecňovaniu, ktoré často neodráža komplexnú realitu žiakov.

Na Slovensku vychádza podiel žiakov so ŠVVP na základných školách štvrtý najvyšší v Európe a v priebehu 10 rokov vzrástol o viac ako tretinu (Hapalová 2019a). Na nadmernú diagnostiku nepriamo vplýva poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so zdravotným znevýhodnením a nadaním. Školy často nemajú dostatočné prostriedky ani adekvátne kompetencie na to, aby zabezpečili individualizovanú podporu všetkým deťom. To vytvára podmienky na nadmerné diagnostikovanie, keďže na rôzne typy znevýhodnení a nadania sa viažu navýšené finančné prostriedky (Hapalová 2019c).

Aktuálna definícia ŠVVP totiž v súčasnosti napríklad nezahŕňa žiakov s vysokou mierou neprítomnosti na vyučovaní, s nedostatočnou znalosťou vyučovacieho jazyka, s hrozbou predčasného ukončenia vzdelávania, deti vystavené krátkodobým či dlhodobým krízovým situáciám alebo deti pod psychickým tlakom zo školského neúspechu. Kvôli striktnému viazaniu financií na identifikované znevýhodnenie alebo nadanie tak neexistujú dostatočné možnosti, ako zabezpečiť podporu aj týmto deťom, napríklad vo forme doučovania, mentorských programov a podobne. Súčasnú definíciu žiakov

so ŠVVP, ktorá horizontálne rozčleňuje deti a žiakov podľa znevýhodnenia, postihnutia či nadania, je preto potrebné rozšíriť a urobiť flexibilnou, aby zahŕňala všetky deti a žiakov s prekážkami v prístupe k vzdelávaniu a výchove a ktorá by dokázala zohľadniť aj dočasný charakter týchto prekážok.

Podporné opatrenia vo vzdelávaní

K prekážkam poskytovania adekvátnej podpory všetkým deťom a žiakom v školách patrí aj to, že táto podpora nie je nárokovateľná. To znamená, že aj keď dieťa alebo žiak či žiačka potrebuje určitý druh podpory – napríklad špeciálno-pedagogickú intervenciu – škola ju nie vždy zabezpečí. Tento problém pritom vyplýva z nedostatku odborných zamestnancov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentiek a asistentov, ale aj ďalších profesií, ktoré by zabezpečovali služby zdravotnej a osobnej asistencie pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Okrem kvantity z hľadiska personálneho zabezpečenia je príčinou chýbajúcej podpory v školách aj kvalita štandardov práce týchto pracovných pozícií. Ak je totiž náplň práce nastavená neefektívne, môže to viesť k zbytočnému navšňovaniu niektorých pozícií. Príkladom sú pedagogickí asistenti, o ktorých každoročne stúpa záujem, no podľa dostupných údajov zo Slovenska nie je ich pôsobenie v triedach vždy adekvátne. Nezriedka pôsobia ako akísi osobní asistenti žiačkam a žiakom, ktorí by pravdepodobne potrebovali inú formu podpory – napríklad pomoc s osvojovaním si efektívnych stratégií učenia a podobne (Hapalová, 2020c).

Problém s nárokovateľnosťou potrebnej podpory v neposlednom rade vyplýva z toho, že prostriedky, ktoré školy na poskytovanie podpory dostávajú, nie sú účelovo viazané. Aj v prípade, ak by mala škola dostatok financií na zabezpečenie potrebných odborníkov, v aktuálnom nastavení nemožno zabezpečiť, že sa pridelené financie na tento účel skutočne využijú. Na žiakov so ŠVVP sa poskytujú navýšené normatívne financovanie alebo príspevok pre žiakov zo SZP. O tom, na aký účel sa navýšené prostriedky poskytujú, rozhoduje škola. Zákon predpisuje ich využiteľnosť len rámcovo alebo ukladá školám povinnosť zamestnať odborného zamestnanca či pedagogického asistenta v prípade, že sa v škole vzdeláva určitý počet detí so ŠVVP. Na jednej strane je dôležité zabezpečiť školám flexibilitu pri nastavovaní podpory tak, aby bolo možné zohľadniť individuálne potreby žiakov aj situáciu školy. Na druhej strane sa v praxi stretávame s tým, že škola investuje pridelené prostriedky na rôzne účely nad rámec bežnej prevádzky, no nezamestnáva pritom žiadneho odborného zamestnanca. To sťažuje situáciu nielen žiakom, ale aj učiteľom a učiteľkám, ktorí nemajú možnosť spolupracovať s multidisciplinárnym podporným tímom.

V súvislosti s rozšírenou definíciou ŠVVP sa preto pripravuje nový vertikálny model podporných opatrení. Základom tohto modelu by malo byť posúdenie miery podpory potrebnej pre akékoľvek dieťa alebo žiaka v určitom čase na rozvoj jeho vzdelávacieho potenciálu. Cieľom je vytvoriť širší katalóg opatrení vo vzdelávaní,

ktorý by sa týkal všetkých detí a žiakov a žiačok. Tieto opatrenia by pritom mali byť nárokovateľné. Podporné opatrenia by sa mali členiť do troch úrovní:

- *všeobecné podporné opatrenia* – realizované plošne pre všetky deti a žiakov (napr. posilňovanie individualizácie vo vzdelávaní, základná prevencia, psychologické a kariérové poradenstvo);
- *cielené podporné opatrenia* – týkajúce sa konkrétnych detí a žiakov, ktoré budú závisieť od identifikovaných prekážok v prístupe k vzdelávaniu a pri učení (napr. posilnenie vyučovania niektorých predmetov, zvýšená pedagogická podpora, zabezpečenie kompenzačných pomôcok a pod.);
- *špecifické podporné opatrenia* – zamerané na deti a žiakov so závažnejšími formami znevýhodnenia či postihnutia (napr. zásadné prispôbenie kurikula a poskytovanie intervencií od špecialistov; garancia využívania augmentatívnych a alternatívnych komunikačných systémov, techník a prostriedkov, Braillovo písmo, slovenského posunkového jazyka a pod.).

Je dôležité zdôrazniť, že takýto model sa objavuje vo viacerých krajinách, ktorým sa darí v oblasti zabezpečovania kvalitného vzdelávania lepšie ako Slovensku (napr. Fínsko, Portugalsko, Estónsko, Írsko). Na prispôbení tohto modelu podmienkam a špecifikám nášho vzdelávacieho systému však intenzívne spolupracujú odborníčky a odborníci zo škôl, školských zariadení, poradní, štátnej správy, samospráv aj akademického prostredia na Slovensku. Cieľom je zabezpečiť, aby model korešpondoval s potrebami škôl na Slovensku a reagoval na ich špecifickú situáciu, ktorá sa v mnohom odlišuje od škôl v zahraničí.

Podporné opatrenia vo vzdelávaní by mali zabezpečovať pedagogickí a odborní zamestnanci školy, ako aj zamestnanci pôsobiaci v rámci poradenského systému. Dôležité je zabezpečiť ich efektívnu spoluprácu a vhodne nastaviť zodpovednosť za identifikáciu potreby, poskytovanie podporných opatrení, ako aj pravidelného

vyhodnocovania ich účinnosti. Na to, aby sa kvalitnejšie a efektívnejšie poskytovanie podpory dostalo do praxe výchovno-vzdelávacieho procesu, bude – ako uvádzame vyššie – potrebné zabezpečiť školám a školským zariadeniam adekvátne podmienky a podporu. Okrem podpory v oblasti personálneho a materiálneho zabezpečenia je kľúčové aj skvalitnenie vzdelávania pre všetkých aktérov, zabezpečenie dostatku informácií aj praktických materiálov, ktoré budú môcť v praxi využívať učители, školskí špeciálni pedagógovia, odborní zamestnanci, riaditelia ale napríklad aj rodičia či samotní žiaci. Súčasťou plánovanej zmeny podľa Plánu obnovy a odolnosti je preto intenzívna podpora implementácie, ktorá by okrem iného mala spočívať aj v poskytovaní na mieru šitých riešení individuálnym školám.

Záver

Zabezpečenie vhodnej a nárokovateľnej podpory je nepochybne veľkou, nie však nezvládnuteľnou výzvou. Aby bola táto podpora pre všetky deti a žiakov s rôznymi potrebami v regionálnom školstve nastavená čo najkvalitnejšie, pri Štátnom pedagogickom ústave vzniklo niekoľko poradných orgánov (expertné pracovné skupiny a Ústredná komisia pre inkluzívne vzdelávanie a vzdelávanie v špeciálnych školách), do ktorých sa mohli v júni 2021 cez verejne vyhlásenú výzvu prihlasovať rôzni odborníci a odborníčky z praxe regionálneho školstva, akademického prostredia alebo mimovládneho sektoru. Okrem práce v rámci týchto poradných orgánov bude do tvorby modelu nárokovateľných podporných opatrení participatívne vtiahnutá aj širšia odborná a laická verejnosť. Cieľom je vytvoriť systém podpory všetkým žiakom, ktorý by mal byť nielen ambicióznym ale aj realistickým. Na tento účel je potrebné posilniť regionálne školstvo nielen novou legislatívou, ale hlavne materiálne, personálne a kompetenčne. Veríme, že spoločným úsilím sa nám to podarí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FREMLOVA, L. a H. URECHE, 2011. *From segregation to inclusion: Roma pupils in the United Kingdom: A pilot research project*. Budapest: Roma Education Fund. [online]. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://www.mfsr.sk/sk/financie/hodnota-za-peniaze/revizia-vydavkov/ohrozene-skupiny/>
- HAPALOVÁ, M., 2019a. Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva [online]. In: R. HALL, P. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a/>
- HAPALOVÁ, M. 2019b. Problematiké aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia [online]. In: R. HALL, P. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://analiza.todarozum.sk/docs/19082218430002ker0/>
- HAPALOVÁ, M. 2019c. Problémy na úrovni bežných škôl [online]. In R. HALL, P. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, 2019. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <https://analiza.todarozum.sk/docs/339262002kp0a/>
- MAGNÚSSON, G., 2019. *An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement* [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/333804668_An_amalgam_of_ideals_-_images_of_inclusion_in_the_Salamanca_Statement
- MEIJER, Cor J. W. a A. WATKINS, 2019. Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present [online]. In: *International Journal of Inclusive Education*. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume 1). Table B1.6 - Results (tables): Socio-economic status, student performance and students' attitudes towards science* [online]. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i/results-tables-socio-economic-status-student-performance-and-students-attitudes-towards-science_9789264266490-table124-en
- OECD, 2019. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I*. [online]. [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

Summary: *The article describes the planned changes in supporting schools to better manage the inclusion and education of children and pupils with various kinds of disadvantages and needs in their environment. Specifically, the article describes plans for strengthening inclusive principles in the state curriculum, redefining the concept of special educational needs and creating a model of support measures in regional education.*

PRÍPRAVA UČITEĽOV V NOVOM ŠATE – VÝZVY A PREKÁŽKY

Viera Peterková, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike prípravy učiteľov na vysokých školách. V úvodných častiach sú uvedené atribúty učiteľského povolania, ktoré spôsobujú nedostatočný záujem uchádzačov o tento typ štúdia, ako aj neochotu výkonu povolania učiteľa najmä s ohľadom na vybrané regióny Slovenska, ale aj zameranie aprobácie učiteľa. Príspevok hodnotí aj predpokladané legislatívne zmeny, ich opodstatnenosť a prvé skúsenosti z ich uplatnením v akreditácii študijných programov.

Kľúčové slová: kríza učiteľského povolania, vzdelávacie oblasti, príprava učiteľov, akreditácia študijných programov.

Učiteľ, jedno z najkrajších povolání, ktoré je zároveň aj jedno z najťažších. Národný ústav certifikovaných meraní spolu s analytikmi Inštitútu vzdelávacej politiky uskutočnili v rokoch 2018 – 2019 výskum kompetencií učiteľov v rámci realizácie národného projektu Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých (PIAAC). Na vzorke takmer 900 pedagogických zamestnancov základných škôl a osemročných gymnázií okrem iného zisťovali aj príčiny fluktuácie učiteľov. Hoci nejde o reprezentatívnu vzorku učiteľov, ich výsledky môžu slúžiť ako podklad pre odporúčania na zníženie fluktuácie učiteľov. Zistené výsledky naznačujú, že na rozhodovanie zmeniť svoje zamestnanie majú v prípade učiteliek a učiteľov zapojených do výskumu najvýraznejší vplyv individuálne faktory vek, sebaistota, zručnosti, či predmetová špecializácia. Okrem týchto faktorov ju môžu ovplyvňovať aj faktory vychádzajúce z celkovej nespokojnosti s profesiou, či zlé pracovné podmienky na pracovisku. Zvyšovať motiváciu vyučujúcich zmeniť zamestnanie môže aj ich ohodnotenie, najmä ak je výrazne nižšie ako mzdové ohodnotenie vysokoškolsky vzdelaných v danom regióne. Okrem toho sa ukázalo, že najväčšiu mieru aktivity v hľadaní si nového zamestnania podnikajú učiteľky a učelia do 35 rokov, čo nie je priaznivý výsledok v kontexte starnúcej učiteľskej populácie (www.minedu.sk)

Učiteľ, „úzko profilový tovar“, pracovná pozícia, ktorá je na trhu práce veľmi žiadaná. Portál Edujobs.sk zaznamenal v júni tohto roku rekordný počet pracovných ponúk na pozíciu učiteľa. Školy v júni 2021 hľadali učiteľov na 1 220 pozícií, až 65 % ponúk zverejnili základné školy. Na Slovensku je aktuálne najvyšší dopyt po učiteľoch a učiteľkách 2. stupňa. Najžiadanejší sú uchádzači a uchádzačky so zameraním na fyziku, matematiku a informatiku. Školy zápasia s nedostatočným záujmom uchádzačov o tieto pozície; kým v máji 2020 na jednu takúto ponuku reagovalo 9 ľudí, v máji tohto roku už necelých 5. Pre porovnanie na pozíciu recepčnej v tom istom čase reagovalo 84 záujemcov a napr. na pozíciu sekretárky takmer 38 uchádzačov (firma.profesia.sk).

Učiteľ, zamestnanie, ktorého sociálny status v posledných desaťročiach výrazne utrpel. Neatraktivnosť učiteľského povolania spočíva najmä v jeho zlom finančnom ohodnotení, to sa prejavuje najmä v rozvinutejších regiónoch. Ondrejko (2003, s. 13 – 24) uvádza, že od postavenia učiteľa v spoločnosti závisí efektívnosť systému výchovy a vzdelávania. Podotýka, že je potrebné zvýšiť prestíž učiteľského povolania tak, aby sa podstatne zvýšila táto efektívnosť. Spoločenskú prestíž a na ňu nadväzujúce postavenie učiteľov možno podľa neho empiricky zachytiť prostredníctvom:

- dôležitosti, úcty a vážnosti (prestíže), ktoré spoločnosť

alebo jej jednotlivé skupiny pripisujú učiteľskému povolaniu a ktoré sa manifestujú prostredníctvom postojov; prestíž je dôležitým ukazovateľom spoločenského postavenia,

- podielu učiteľov na spoločenskom vlastníctve a majetku, ako aj na kultúrnom a sociálnom kapitály spoločnosti,
- podielu na spoločenskej moci a riadení spoločnosti a
- sebahodnotením učiteľov.

Učiteľ, práca, ktorá je typická pre ženy. V roku 2019 boli v 27 členských štátoch EÚ dva milióny učiteľov, z toho 85 percent žien a 15 percent mužov a 24,5 milióna žiakov na úrovni primárneho vzdelávania. Slovensko bolo štvrtou krajinou s najväčším počtom žiakov na učiteľa. Vyplýva to zo štatistik, ktoré v utorok zverejnil Eurostat (firma.profesia.sk).

Učiteľ, ten kto sa stará o naše deti, kým sme v práci. Význam učiteľského povolania nadobudol počas pandémie koronavírusu aj iný rozmer. Ukázalo sa, ako je hospodársky významné udržať prezenčnú formu vzdelávania najmä v materských a na základných školách, keďže počas pracovného výkonu rodičov je v školách zabezpečená, okrem vzdelávania aj bežná starostlivosť.

Atribúty platné pre učiteľské povolanie neuvádzam náhodou, sú východiskom pre konštatovanie krízy tejto profesie a možno povedať až jej ohrozenia. Príčiny ohrozenia učiteľskej profesie otvárajú cestu k jej reforme a k možnosti uplatňovať nové prístupy vo vzdelávaní učiteľov. Vzdelávanie učiteľov by malo byť v záujme politiky krajiny. Reformné opatrenia v oblasti školstva naplánovala súčasná vláda vo svojom programovom vyhlásení a bližšie ich vymedzila v Pláne obnovy a odolnosti SR. O plánoch a podstate reformy v oblasti vzdelávania a školstva informoval dekanov pedagogických fakúlt priamo minister školstva na ich stretnutí v novembri 2020. Na tomto stretnutí bol prvýkrát predstavený zámer revidovať štruktúru, ciele a obsah základného vzdelávania a s tým súvisiaca nutná reforma vysokoškolskej prípravy učiteľov základných škôl. Tam dekaní upozornili aj na legislatívne prekážky, ktoré by mohli tieto reformy obmedziť, resp. až zastaviť. Na vysvetlenie a odstránenie týchto prekážok bolo zvolané aj spoločné stretnutie s predstaviteľmi Slovenskej akreditačnej agentúry, zástupcami dekanov pedagogických fakúlt a zástupcami Štátneho pedagogického ústavu, ktorý je realizátorom plánovaných reforiem. Toto stretnutie sa uskutočnilo v decembri minulého roka. O záveroch tohto stretnutia a plánovaných zmenách vysokoškolskej prípravy učiteľov boli informovaní aj všetci dekaní fakúlt pripravovaných učiteľov.

Koncepcia alternatívnej zmeny pre učiteľské progra-

my predpokladá, že budú akreditované ako magisterské kontinuálne (spojené) profesijne orientované študijné programy. Práve definovanie týchto programov ako profesijne orientované, čo súčasná legislatíva nepozná, zdôrazňuje ich zameranie na potreby praxe a na výkon povolania učiteľa, profesijnú identitu. Zásadnou zmenou v učiteľskom vzdelávaní je, že sa otvára alternatíva vzdelávania učiteľov základných škôl zameraná na vzdelávacie oblasti. Pojem vzdelávacia oblasť nie je v školskej legislatíve nový, ani neznámy. Bol zavedený schválením štátneho vzdelávacieho programu na gremiálnej porade ministra školstva v roku 2008 (www.statpedu.sk). Od tohto termínu sa tento pojem využíva nielen pri zabezpečovaní obsahu a cieľov vzdelávania, ale napr. aj na vysvedčeniach žiakov, tzn. že tento pojem je známy nielen učiteľom, žiakom, ale aj rodičom a širokej verejnosti.

Učiteľské programy zamerané na vzdelávaciu oblasť v sebe integrujú viaceré aprobačné predmety, čo umožňuje väčšiu orientáciu na tematický okruh a lepšie uplatňovanie medzipredmetových a nadpredmetových cieľov. Podľa pripravovanej legislatívy kvalifikácia získaná absolvovaním učiteľských študijných programov zameraných na vzdelávacie oblasti umožní uplatnenie v dvoch po sebe nasledujúcich cykloch vzdelávania. Takáto úprava nielen zlepšuje kvalifikované uplatnenie absolventov v praxi, ale najmä zvýši kontinuitu a plynulosť prechodu žiakov medzi dvomi stupňami. Rozšírením ponuky učiteľských študijných programov, ktoré nebudú úzko viazané len na aprobačné predmety, môžu fakulty získvať väčšie množstvo uchádzačov, ktorí budú lepšie identifikovaní s výkonom svojho budúceho povolania a tým sa môže zvýšiť aj počet kvalifikovaných absolventov. Legislatívna možnosť získať plnú kvalifikáciu pre vzdelávaciu oblasť a tým možnosť kvalifikovane zabezpečiť viaceré aprobačné predmety, môže pomôcť znížiť nedostatok kvalifikovaných učiteľov v špecifických oblastiach (jazyky, chémia, fyzika a pod.).

Predpokladané legislatívne zmeny oslovili takmer všetkých dekanov pedagogických fakúlt, ktorí svoje podporné vyhlásenie k týmto zmenám adresovali aj členom výboru NR SR pre vzdelávanie, vedu, mládež a šport.

V zmysle paragrafu 36, ods. 2 Zákona o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov je „vysoká škola oprávnená od 1. novembra 2018 do nadobudnutia právoplatnosti rozhodnutia podľa § 25 ods. 1 vytvoriť študijný program, v študijnom odbore a stupni, v ktorom má oprávnenie uskutočňovať študijné programy k 31. októbru 2018, aj pred posúdením vnútorného systému, postupom podľa § 30. Agentúra do 31. marca 2021 neodmietne žiadosť o udelenie akreditácie študijného programu z dôvodu podľa § 30 ods. 5 písm. a); ustanovenie § 38 ods. 6 tým nie je dotknuté.“ (www.slov-lex.sk). To znamená, že ak vysoké školy chceli akreditovať študijný program v študijnom odbore, v ktorom už mali v príslušnom stupni akreditovaný študijný program, mohli tak urobiť len do 31.3.2021. Ak by tak neurobili, mohli by žiadať o takéto programy až po posúdení vnútorného systému.

Všetky vyššie uvedené informácie, kríza učiteľského

povolania, nedostatok absolventov, pripravované legislatívne zmeny, ustanovenia plánu obnovy, výsledky spoločných rokovaní a nemožnosť uchádzať sa o nový študijný program pred posúdením vnútorného systému po 31.3.2021, viedli vedenie Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave k rozhodnutiu pokúsiť sa o akreditáciu študijných programov zameraných na učiteľstvo vzdelávacích oblastí. Rozhodli sme sa pre dve vzdelávacie oblasti, ktoré dlhodobo trpia nízkym záujmom uchádzačov o štúdium, ale aj nízkou úspešnosťou študentov pri absolvovaní štúdia a vysokým dopytom po absolventoch. Ide tiež o oblasti, pri realizácii ktorých má fakulta dlhodobú tradíciu, medzinárodnú akceptáciu potvrdenú množstvom tvorivých výstupov a spoločných výskumných aktivít, či už so slovenskými inštitúciami, ale aj na poli medzinárodnej spolupráce. Konkrétne ide o vzdelávaciu oblasť matematika a práca s informáciami a vzdelávaciu oblasť človek a príroda.

Príprava týchto študijných programov nebola jednoduchá, išlo o pilotný projekt, ktorý bolo nutné zrealizovať v pomerne krátkom čase. Pri vytváraní študijných programov sme sa snažili uplatniť všetky odporúčané štandardy stanovené akreditačnou agentúrou pre študijný program (saavs.sk). Na tvorbe, ale aj schvaľovaní, sa zúčastnili študenti podobne orientovaných študijných programov, ale aj zamestnávateľa, konkrétne riaditelia škôl, ale aj učiteľka súkromnej školy, ktorá už realizuje vzdelávanie v predmete „science“, ktorý je alternatívou pre vzdelávaciu oblasť Človek a príroda. Odporúčané študijné plány týchto programov v sebe museli integrovať aj predmety zamerané na pedagogicko-psychologické disciplíny, keďže ako štandardný (nekombinačný učiteľský študijný program) nemôže byť viazaný na tzv. všeobecný základ. Pri príprave tejto časti odporúčaného študijného plánu sme uplatnili všetky súčasné požiadavky kladené na absolventa – učiteľa, výrazne sme ju posilnili a zdôraznili sme v nej potrebu pedagogických praxí, ktoré sme konštruovali ako hospitačnú a administratívnu, priebežnú zameranú na vzdelávaciu oblasť a asistentku. Asistentiskú prax sme uplatnili ako jedinú výučbovú aktivitu počas jedného celého semestra. Aj predmety zamerané na odborovú didaktiku boli v týchto študijných programoch výrazne posilnené, viaceré z nich boli naplánované ako integrované. Zastúpenie odborných a všeobecno-vzdelávacích a odborovo-didaktických disciplín v týchto študijných programoch je vyrovnané, pomer počtu kreditov v študijnom programe matematika a práca s informáciami je mierne v prospech odborovej didaktiky, v študijnom programe človek a príroda mierne v prospech odborných disciplín. Podporné stanovisko k pripravovaným programom doručil fakulte Štátny pedagogický ústav a kladné stanovisko k uplatniteľnosti absolventov novoakreditovaných študijných programov predložila aj príslušná sekcia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Začiatkom septembra 2021 boli tieto programy posudzované pracovnou skupinou akreditačnej agentúry. Pri tomto posudzovaní sme sa snažili reagovať na všetky vznesené pripomienky a otázky členov pracovnej skupiny. Snažili sme sa preukázať všetky relevantné dôkazy a informácie deklarujúce plnenie štandardov stanove-

ných akreditačnou agentúrou na získanie oprávnenia uskutočňovať uvedené študijné programy. Celkové výsledky nášho hodnotenia ešte nepoznáme a aj preto je budúcnosť uplatnenia študijných programov zameraných na učiteľstvo vzdelávacích oblastí na našej fakulte neistá.

Rovnako sa neistým javí aj ich uplatnenie v centrálnej legislatíve, zmena koncepcie prípravy učiteľov je súčasťou pripravovanej novely zákona o vysokých školách. Tá je však pre neprijatie zmien navrhovaných v iných ustanoveniach novely zákona väčšinou reprezentácií, ako aj veľkou časťou akademickej obce diskutabilná. Na úspeš-

né ukončenie reforiem v tejto oblasti bude nutné upraviť aj kvalifikačné predpoklady v zákone o pedagogických zamestnancoch a vo vyhláske o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave zostáva, v zmysle svojho poslania, pripravená podieľať sa na reformných procesoch v oblasti vzdelávania a školstva, pripravená reflektovať požiadavky pedagogickej praxe a uplatňovať najnovšie vedecké poznatky pri príprave svojich absolventov a tým upevňovať svoje postavenie kvalitnej vzdelávacej inštitúcie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ONDREJKOVIČ, P., 2003. Rola edukátora v súčasnej spoločnosti. In: *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti: teoreticko-metodický seminár*. Bratislava: IUVENTA.

Rekordný počet ponúk v školstve: najviac žiadaní sú učitelia a učiteľky na základné a stredné školy. Dostupné z: <https://firma.profesia.sk/rekordny-pocet-ponuk-v-e2%80%afskolstve-najviac-ziadani-su-ucitelia-ucitelky-na-zakladne-a-e2%80%afstredne-skoly/>

Slovensko bolo štvrtou krajinou s najväčším počtom žiakov na učiteľa. Dostupné z: <https://www.teraz.sk/ekonomika/eurostat-v-roku-2019-mali-ucitelia-pri/575096-clanok.html>

Štandardy pre študijný program. Dostupné z: <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-studijny-program-2.pdf>

Štátny vzdelávací program. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/>

Výskum učiteľov: aké faktory vplyvajú na fluktuáciu učiteľov? Dostupné z: <https://www.minedu.sk/vyskum-ucitelov-ake-faktory-vplyvu-na-fluktuaciu-ucitelov/>

Zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2018/269/#>

Summary: The article deals with the issue of teacher training at universities. The introductory parts list the attributes of the teaching profession, which cause insufficient interest of applicants in this type of study, as well as the reluctance to work in teaching profession, especially with regard to selected regions of Slovakia and also to subjects being studied. The article also evaluates the expected legislative changes, their justification and the first experience of their application in the accreditation of study programs.

PRÍNOS A TVORBA OSOBNÉJ SWOT ANALÝZY PRE PROFESIJNÝ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Viktória Pančíková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Banská Bystrica
Martin Schubert, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Predkladaný príspevok sa zameriava na charakteristiku a tvorbu osobnej SWOT analýzy pedagogického a odborného zamestnanca. Popisuje jej prínos najmä z hľadiska sebaopoznania a plánovania profesijného rozvoja. Podstatná časť je venovaná tvorbe osobnej SWOT analýzy a následnému hľadaniu vhodných stratégií profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov.

Kľúčové slová: osobná SWOT analýza, profesijný rozvoj, pedagogický zamestnanec, odborný zamestnanec, sebaopoznanie.

Úvod

Pedagogickí a odborní zamestnanci (ďalej len PZ a OZ) do výchovno-vzdelávacieho procesu vnášajú aj prvky svojej individuálnej vzdelávacej, profesijnej a životnej dráhy. Snaha o podporu ich profesionálneho konania by preto, okrem iného, mala zahŕňať aj rozvoj tzv. sebareflexívnej kompetencie. PZ a OZ by mali byť schopní neustále reflektovať svoje pôsobenie, uvedomovať si svoje slabé miesta, a v neposlednom rade vnímať svoj výkonnostný potenciál a jeho hranice. Toto predpokladá pravidelnú účasť na ďalšom vzdelávaní, supervíziu, poradenstvo, ako aj vymieňanie skúseností v tímoch, v skupinách kolegov či profesijných zväzoch (kolegiálne učenie sa).

Ako účinný nástroj sa v tejto súvislosti ponúka tzv. osobná SWOT analýza. Tá je vo všeobecnosti vnímaná ako nástroj identifikácie vonkajších a vnútorných faktorov posudzovaného javu, predmetu, organizácie, procesu, či osoby. Jej využitie je pomerne široké, vo výskume, v procesoch hodnotenia, vzdelávania, či poradenstva. V nasledujúcom texte sa zameriame na prínos, tvorbu a vhodné príklady osobnej SWOT analýzy v kontexte profesijného rozvoja PZ a OZ.

Prínos osobnej SWOT analýzy v kontexte profesijného rozvoja

SWOT analýza ponúka PZ a OZ možnosť vizualizácie vlastného potenciálu a externých rámcových podmienok. Zostavením prehľadu ovplyvniteľných a zároveň neovplyvniteľných faktorov, ako aj ich hodnotením možno v rámci tohto druhu analýzy navrhovať funkčné stratégie profesijného rozvoja. Jadro SWOT analýzy tvoria otázky zamerané na načrtnutie obrazu súčasnej situácie a možných smerovaní. Tento obraz pritom určujú tak interné skutočnosti, ako aj externé vplyvy.

Všeobecne SWOT analýzu môžeme definovať ako systematickú identifikáciu vnútorných atribútov, napr. organizácie, procesu, osoby a pod. a vonkajších faktorov prostredia, v ktorom pôsobí. Následne ide o výber stratégie zlepšenia, ktorá tejto situácii najlepšie zodpovedá. Použitím tejto metódy a dôkladným rozborom konkrétnej situácie sa vytvárajú predpoklady na vytvorenie vhodnej stratégie, ktorá umožní najlepším spôsobom dosiahnuť stanovený cieľ (Letovancová 2010).

Akronym SWOT (Průcha 2014; Turek 2014; Letovancová 2010), vyjadruje (vnútorné faktory S a W, vonkajšie faktory O a T):

- **S** – Strengths (silné stránky): pozitívne a dominantné charakteristiky, výhody, zdroje, pozitívne podmienky a prednosti.
- **W** – Weaknesses (slabé stránky): všetko, čo môže vo vnútri zabrániť dosiahnuť cieľ či vyriešiť daný problém, všetko proti, nepriaznivé podmienky, negatívne charakteristiky a pod.
- **O** – Opportunities (príležitosti): všetky vonkajšie faktory, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť, pomôcť, podporiť, ktoré je možné využiť v prospech dosiahnutia cieľa alebo riešenia problému.
- **T** – Threats (ohrozenia): všetky vonkajšie faktory, ktoré môžu ohrozovať alebo úplne zabrániť dosiahnutiu cieľa či vyriešeniu problému.

SWOT analýza slúži aj ako nástroj orientácie pre PZ a OZ, či už pre jednotlivcov alebo skupiny. Jej výsledkom je obraz aktuálnych potenciálov PZ a OZ v prostredí školy či školského zariadenia spojený s konceptom vyhýbania sa budúcim problémom a využívania príležitostí. Osobnú SWOT analýzu možno vhodne kombinovať s rôznymi nástrojmi, spomedzi ktorých sa ako zvlášť vhodný ukazuje poradenský rozhovor.

Tvorba osobnej SWOT analýzy

Tvorba osobnej SWOT analýzy PZ a OZ je spravidla možná dvomi spôsobmi. Po prvé, zamestnanec sám môže vytvoriť vlastnú SWOT analýzu na základe naučeného postupu. Podmienkou tvorby vlastnej SWOT analýzy je schopnosť sebareflexie. Druhou možnosťou je pomoc pri vytváraní osobnej SWOT analýzy niekým iným – kolegom alebo poradcom profesijného rozvoja a i., ktorý metódu pozná a vie ju prakticky využiť. V zásade, tvorba osobnej SWOT analýzy je postavená na troch základných krokoch.

Krok 1 – stanovenie cieľa

Prvým krokom k úspešnej tvorbe osobnej SWOT analýzy je stanovenie cieľa, teda toho, čo chceme prostredníctvom nej dosiahnuť. Cieľom nižšie uvedeného príkladu je hľadanie možností a následné plánovanie profesijného rozvoja učiteľa.

Krok 2 – tvorba matice výsledkov SWOT analýzy

V prípade že PZ a OZ si robí osobnú SWOT analýzu sám, v druhom kroku si na základe sebareflexie a sebazpoznania

vytvorí tzv. maticu výsledkov (pozri Tab. 1). To znamená, že vizualizuje svoje silné a slabé stránky, ktoré sa vzťahujú k jeho osobnosti, vzdelaniu, skúsenostiam a pod. Zároveň identifikuje možné vonkajšie príležitosti a ohrozenia, ktoré nesúvisia s jeho osobnosťou – ide o neovplyvniteľné faktory.

Podporné otázky a oblasti pre vypracovanie matice osobnej SWOT analýzy

Silné stránky: Čo považujete za svoje silné stránky? V čom ste dobrý? V čom máte bohaté skúsenosti? Aké máte výhody oproti vašim kolegom? Čo na sebe hodnotíte kladne?

- **Oblasti:** vzdelanie a kvalifikácia, ďalšie vzdelávanie (v rámci systému profesijného rozvoja, ale aj mimo neho), pracovné skúsenosti, technické a digitálne zručnosti, sociálne zručnosti, vhodné osobnostné charakteristiky a i.

Slabé stránky: V čom vnímate svoje nedostatky? Ako by ste popísali svoje slabé miesta? V ktorých oblastiach sa potrebujete zdokonaľiť? V akých oblastiach máte nedostatok skúsenosti? Ktoré vaše osobnostné charakteristiky považujete za slabiny? Aké prekážky, ktoré viete ovplyvniť, vidíte pri svojom uplatnení? Aké informácie vám chýbajú? Aké zručnosti by vám pomohli a aktuálne nimi nedisponujete?

- **Oblasti:** nedostatočné vzdelanie a kvalifikácia, nedostatočná prax, chýbajúce zručnosti, negatívne hodnotené vlastnosti, prekážky rôzneho charakteru a i.

Príležitosti: Aké máte iné možnosti uplatnenia? Aké dostupné možnosti osobnostného alebo profesijného rozvoja máte? Aké sú aktuálne pozitívne zmeny vo vašom odbore, ktoré by vám mohli pomôcť?

- **Oblasti:** pozitívne trendy v odbore, možnosti uplatnenia, možnosti ďalšieho vzdelávania, možnosti osobnostného rozvoja, dobrá zamestnateľnosť, dobrá dostupnosť možností (finančná, časová, regionálna), nízka konkurencia a pod.

Ohrozenia: Ktoré aktuálne trendy vo vašom odbore vás môžu ohroziť? Cítite sa byť v nejakej oblasti diskriminovaný? Aké vzdelávania, ktoré by vám pomohli, absentujú v ponuke vzdelávacích inštitúcií?

- **Oblasti:** nízke možnosti uplatnenia, negatívne trendy v odbore, vysoká konkurencia, absencia ponúk rozvoja a vzdelávania, zlá dostupnosť možností rozvoja a vzdelávania, nízka zamestnateľnosť v regióne, náznaky diskriminácie a pod.

Tab. 1 Príklad matice výsledkov osobnej SWOT analýzy

Zdroj: vlastné spracovanie

Silné stránky (vnútorné):	Slabé stránky (vnútorné):
Požadovaná kvalifikácia – aprobácia fyzika a matematika. 1. atestácia. Dlhoročná prax. Dobré kolegiálne vzťahy a vzťahy s vedením. Skúsenosti s adaptačným vzdelávaním nových kolegov. Vlastnosti: precíznosť, systematickosť.	Neznalosť cudzích jazykov. Nedostatočná motivácia. Upadanie do rutiny. Žiakmi hodnotený ako menej obľúbený. Vyhrotené vzťahy s rodičmi. Zdravotné prekážky, vyšší vek. Slabé digitálne zručnosti.
Príležitosti (vonkajšie):	Ohrozenia (vonkajšie):
Voľné pracovné pozície pre aprobáciu fyzika a matematiku. Nízka konkurencia vzhľadom na aprobáciu. Široké možnosti vzdelávania v oblasti aprobácie, IKT a jazykov.	Zmena vedenia školy. Predpokladaný nízky záujem zamestnávateľa o skupinu 50+. Voľné pracovné miesta mimo región bydliska.

Krok 3 – hľadanie vhodnej stratégie/plánu profesijného rozvoja

Vytvorením matice osobnej SWOT analýzy sa cesta nekončí. Po jej vypracovaní je potrebné so získanými údajmi ďalej pracovať a vytvoriť budúcu stratégiu zameranú na podporu silných stránok alebo naopak, elimináciu slabých. Môžeme hovoriť o štyroch základných stratégiách (Temiaková a kol. 2020, s. 220):

1. stratégia založená na využití silných stránok a príležitostí PZ a OZ,
2. stratégia založená na zmiernení negatívneho dopadu slabých stránok prostredníctvom využitia príležitostí,
3. stratégia, ktorá využíva silné stránky k prevencii alebo minimalizácii možných profesijných ohrození,
4. stratégia, ktorá zmiernuje dopad slabých stránok a redukuje vplyv ohrození.

Hľadanie vhodnej stratégie na podklade výsledkov matice môže prebiehať napr. prostredníctvom poradenského rozhovoru a následným vytvorením konkrétneho plánu. Pritom možno využiť podporné otázky, ako napr.:

- Ako môžete využiť svoje silné stránky na dosiahnutie stanoveného cieľa?
- Ktoré z uvedených silných stránok v tom zastávajú najväčšiu rolu?
- Ktoré vaše silné stránky vám môžu pomôcť eliminovať vonkajšie ohrozenia?
- Ako môžete využiť identifikované príležitosti na dosiahnutie svojho cieľa?
- Ktoré z uvedených príležitostí vnímate ako najpodstatnejšie?
- V čom a ako vám to pomôže?
- Ktoré vaše slabé stránky vám bránia dosiahnuť svoj cieľ?
- Eliminácia ktorých vašich slabých stránok vám pomôže dosiahnuť svoj cieľ?
- Ktoré slabé stránky viete odstrániť v najkratšom čase?
- Elimináciu ktorej slabej stránky považujete za kľúčovú na dosiahnutie vášho cieľa?
- Ako to urobíte, aké máte na to možnosti?
- Čo môžete urobiť ako prvé?
- Ako si môžete nastaviť plán na základe vašej analýzy?

Príklad stratégie profesijného rozvoja

V tomto príklade vychádzame zo stanoveného cieľa (krok 1) a uvedenej matice výsledkov SWOT analýzy (Tab. 1). Ako vhodnú stratégiu pre plánovanie profesijného rozvoja sme zvolili stratégiu (2) zmiernenie dopadu slabých stránok využitím príležitostí. Identifikovali sme slabé stránky – upadanie do rutiny a slabé digitálne zručnosti, zmiernenie dopadu je možné prostredníctvom ďalšieho vzdelávania (príležitosti). Druhým okruhom sú slabé stránky – žiakmi hodnotený ako menej obľúbený, vyhrotené vzťahy s rodičmi. Zmiernenie dopadu je taktiež možné prostredníctvom ďalšieho vzdelávania, ktoré je dostupné (príležitosti).

Príklad plánu profesijného rozvoja:

1. Hľadanie možností vhodných vzdelávacích programov v systéme vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov (aktualizačné, inovačné vzdelávanie, atď., aktuálne podľa Zákona č. 138/2019 Z. z.), a aj mimo neho.
2. Výber vhodných vzdelávacích programov zameraných na elimináciu slabých stránok (komunikácia, digitálne

zručnosti).

3. Zaradenie vybraných vzdelávacích programov do plánu profesijného rozvoja (konzultácia s vedením školy).
4. Absolvovanie inovačného vzdelávania zameraného na vyžívanie informačno-komunikačných technológií na hodinách fyziky.
5. Absolvovanie vzdelávania zameraného na rozvoj komunikácie a vytváranie optimálnych vzťahov (vo svojom voľnom čase, neformálne vzdelávanie).
6. Reflexia dosiahnutej zmeny.

Odporúčania a námety

Pri tvorbe osobnej SWOT analýzy je vhodné vytvoriť si dostatočný časový priestor na zamyslenie sa a využívať podporné otázky. Výstupom by mala byť stratégia, napr. plán vlastného profesijného či osobnostného rozvoja, identifikácia potrebných krokov na dosiahnutie stanoveného cieľa. V školstve vidíme aj širšie využitie SWOT analýzy, napr. pri výbere strednej a vysokej školy žiakom a študentom, pri rôznych rozhodovacích procesoch, ale najmä, ako sme vyššie uviedli, je to nástroj sebaopoznávania a následného plánovania vlastného rozvoja.

Ďalšie príklady, čoho sa môže týkať SWOT analýza:

- vízia a smerovanie školy,
- výchovno-vzdelávací proces,
- školská klíma,
- motivácia a spolupráca v kolektíve,
- spôsob riešenia problémov,
- vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov,
- vzťahy s vedením školy,
- materiálne a priestorové vybavenie, a mnohé ďalšie.

Záver

Prínos osobnej SWOT analýzy vidíme najmä v oblasti sebaopoznávania, plánovania profesijného rozvoja – hľadania stratégií vlastného pracovného či osobnostného rozvoja, rozhodovania sa a hodnotenia pedagogických a odborných zamestnancov. Môžeme konštatovať, že podporuje rozvoj sebareflektywnej kompetencie a pomáha vytvárať komplexný pohľad na aktuálnu situáciu PZ a OZ. Výsledky osobnej SWOT analýzy a vhodne nastavená stratégia má potenciál skvalitniť prácu a profesijný rozvoj učiteľstva. Predpokladá to aj dôslednú realizáciu navrhutej stratégie a tiež evalváciu dosiahnutých výsledkov.

Na to, aby osobná SWOT analýza viedla k očakávaným efektom, nemôže byť vykonávaná povrchno alebo svojvoľne. V prípade, že pedagogickí a odborní zamestnanci sami nepoznajú jej presný postup, je vhodné využiť expertnú pomoc. Tú môžu poskytnúť napr. kolegovia s dostatočnými skúsenosťami, alebo ideálne poradcovia profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov. Práve ich kompetenčný profil a odborná príprava z nich robia zvlášť užitočných sprievodcov pedagogických a odborných zamestnancov na ich profesijnej dráhe (ku konštituovaniu andragogického poradenstva školám a učiteľom v podpore ich profesijného rozvoja a učenia smerujú vedecko-výskumné aktivity Katedry andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici v rámci riešeného projektu APVV-16-0573 „Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva“).

Pozn. Príspevok vznikol ako súčasť riešenia vedeckého projektu APVV-16-0573 Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva

– MAPUS na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

LETOVANCOVÁ, E., 2010. *Psychológia v manažmente*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2783-1.

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výskum*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.

TEMIÁKOVÁ, D. a kol., 2020. *Profesijná andragogika*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1561-9.

TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwers. ISBN 978-80-8168-004-5.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

Summary: The article focuses on the characteristics and creation of a teacher's personal SWOT analysis. It focuses on benefits, especially in the field of self-knowledge and professional development planning. The main part describes the creation of a personal SWOT analysis and subsequent search for suitable strategies for teachers' professional development.

KOMPARÁCIA PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV SLOVENSKEJ REPUBLIKY, ČESKEJ REPUBLIKY A RUSKEJ FEDERÁCIE

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
Marian Valent, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike štandardov a ich vplyvu na profesijný rozvoj učiteľstva. Nosnou časťou príspevku sú výsledky porovnania českých a ruských štandardov so slovenskými štandardmi. Okrem oblastí boli porovnávané aj spôsobilosti, či zručnosti, ktoré jednotlivé štandardy obsahujú, pričom niektoré môžu byť inšpiráciou pre tvorcov štandardov alebo kompetenčných rámcov nielen v porovnávaných krajinách.

Profesijný štandard okrem predpísaných kvalifikačných predpokladov definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľov vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania. Tiež vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj pričom vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľov (Anonym 2006, s. 98.) Tvorcovia štandardov sú pritom konfrontovaní najmä s tým do akej hĺbky ich spracovať (rovnováha medzi špecifickosťou a všeobecnosťou vo výroch o pedagogickej práci), v akom rozsahu ich spracovať (stanovenie vhodných a realistických hraníc toho, čo zahrnúť do popisovanej práce učiteľa), ako ich štruktúrovať (hlavné kategórie, podkategórie) (Starý, in: Greger a kol. 2015, s.149).

Štandardy pre učiteľov sa od začiatku 21. storočia objavujú v krajinách po celom svete. Podpora zavedenia týchto noriem pre učiteľov však nie je univerzálna. Niektoré štúdie uvádzajú, že učiteľské normy v podobe štandardov môžu zlepšiť prax učiteľov a zlepšiť postavenie učiteľov v širšom spoločenskom prostredí zväčenej dôveryhodnosti a zodpovednosti. Naopak existujú tvrdenia, že štandardy učiteľov môžu zúžiť vyučovacie postupy, znížiť autonómiu učiteľov a zrušiť profesionalizáciu učiteľov.

Adoniou, Gallagher vo svojej štúdií o implementácii austrálskych štandardov (2017, s. 112 – 114) dospeli k týmto zisteniam v prospech štandardov, s ktorými sa v rámci tohto príspevku stotožňujeme: Celkovo sa účastníci domnievajú, že štandardy sú podstatnou podporou profesionálneho rozvoja a kariérneho rastu a tiež hrajú kľúčovú úlohu pri zvyšovaní dôveryhodnosti povolania v širšom spoločenskom. Autori tejto štúdie pripisujú tomuto rozdielu tieto dôvody:

- spôsob, akým boli vypracované austrálske profesijné štandardy pre učiteľov a
- spôsob, akými boli implementované v konkrétnej jurisdikcii, po prvé, došlo k rozsiahlym konzultáciám s pro-

fesiu vykonávaných počas ôsmich rokov a po druhé mohli byť štandardy upravené tak, aby boli relevantné pre miestny kontext, čo môže vysvetľovať pozitívnu angažovanosť učiteľov a riaditeľov v štandardoch; zároveň im to umožnilo integrovať používanie štandardov do existujúcich štruktúr v rámci každej školy; a čo je ďalej dôležité, riaditelia mali autonómiu v spôsobe, akým boli štandardy používané v ich školách, čo iste zvýšilo podporu ich zavedenia v školách.

Súhlasíme tiež s autormi uvádzanej štúdie, ktorí v jej závere konštatujú, že procesy implementácie politik, ktoré zapájajú učiteľov a riaditeľov, sú efektívnejšie. Najmä vtedy, ak im umožnia zaviesť konkrétnu zmenu spôsobom, ktorým dosiahnu ich vlastné ciele a aktivity a to v súlade s ich miestnymi kontextami. Prechod na procesy implementácie politiky zhora nadol, ktoré by mohli obsahovať štandardizované, centralizované a regulačné funkcie pre štandardy, by podľa autorov pravdepodobne vyvolala aj zmenu prezentovaných kladných postojov učiteľov k štandardom (vlastný preklad, upravené). Ako vidíme na tejto ukážke, je spôsob, ktorým vzniká zmena, veľmi dôležitý a vlastníctvo (aj v zmysle spolutvorby) danej zmeny, či prípadná možnosť úprav a zmien v komunite školy úspešnosť aj naďalej zvyšujú. **Zároveň konštatujeme, že za dôležitý proces považujeme ten, ktorý je opísaný v druhej odrážke, pretože bez neho v učiteľstve nedôjde k reálnemu využívaniu štandardu v školskej praxi. Dôveryhodnosť tvorcov a možnosti adaptácie a vývoja daných štandardov na lokálne podmienky preto považujeme za kľúčové kroky k ich úspešnej implementácii.**

Škótsko je ďalším príkladom, v ktorom prebehla aj revízia profesionálnych štandardov, pričom špecifickým zámerom programu reforiem bol proces „reprofesionalizácie“ na podporu formy „rozšíreného profesionalizmu“. Vizia rozšírenej profesionality (Donaldson 2011, in: Torrance, Forde 2017, s. 112, vlastný preklad) hovorí o tom, že učiteľia sú čoraz skúsenejší (expertnejší) odborníci (praktici), ktorých profesionálne postupy a vzťahy majú



EURÓPSKA ÚNIA

Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

korene v silných hodnotách, preberajú zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj a rozvíjajú svoju schopnosť využívať a prispievať ku kolektívnemu pochopeniu vyučovacieho procesu a procesu učenia sa. Aj napriek tejto zmene sú autorky skeptické a aj upravené štandardy spochybňujú a označujú ich za diskurzívne texty, ktorých zmysel nie je jasný (Torrance, Forde 2017, s. 123, vlastný preklad).

V zhode s horeuvedenými zisteniami, zastávame názor, že štandard, ak je spoluvytváraný v širšej komunite riaditeľov a učiteľov a zároveň existujú možnosti jeho adaptácie na lokálne možnosti konkrétnej školy, je štandard jedným z vhodných nástrojov na profesionalizáciu učiteľskej profesie. Zároveň je možné sa pri tvorbe inšpirovať aj inými krajinami, kde sa štandardizácia v nedávnej minulosti venovali. Vzhľadom na kultúrnu blízkosť preto vo výskumnej časti príspevku porovnávame Slovenskú republiku, Českú republiku a Ruskú federáciu.

Výskumné metódy

Cieľom príspevku je zistiť rozdiely a zhodné riešenia v oblasti profesijných štandardov v českom a ruskom ponímaní v porovnaní so slovenským. Vzhľadom na rozsah príspevku sa nevenujeme prípadnej gradácii v kontexte kariérnych stupňov, vo svojej podstate by to bol aj problém, keďže nie vo všetkých porovnávaných systémoch kariérne stupne existujú. Výskumný problém sme vymedzili prostredníctvom nasledujúcich výskumných otázok: OT1: Ako sú členené štandardy v jednotlivých krajinách v porovnaní so SR?

OT2: V čom sú jednotlivé štandardy inšpiráciou pre porovnané, prípadne aj ďalšie krajiny?

Pritom vychádzame z toho, že **za pedagogickú činnosť** vo všetkých porovnávaných krajinách **považujú činnosť súvisiacu s uskutočňovaním priamej vyučovacej povinnosti pri realizácii vzdelávacích programov školy.**

Hlavná metóda spočívala v obsahovej analýze a komparácii štandardov zo slovenského, českého a ruského prostredia. Slovenské štandardy nie sú spracované ako ukážka, čitateľ si ich vie dohľadať podľa bibliografického odkazu. Ako významové jednotky boli vyhodnocované témy, v špecifických prípadoch aj idey či tvrdenia v kvalitatívnom porovnaní (nebol vyhodnocovaný výskyt – teda neboli použité žiadne kvantitatívne metódy používané pri bežnej obsahovej analýze). *Stanovenie základných analytických kategórií:* hlavné oblasti štandardov, ich podrobnejšie rozpracovanie do činností, či kompetencií (spôsobilostí).

Profesijné štandardy – ukážky spracovania v skúmaných krajinách

Česká republika

V českom prostredí boli štandardy riešené v návrhu zákona, konkrétne v časti „kariérny systém“. Uvedený návrh zákona riešil len štandard učiteľa, na ostatné kategórie sa nevzťahoval. Štandard učiteľa pre príslušný kariérny stupeň stanovuje požiadavky na profesijné kompetencie učiteľa v troch oblastiach:

1) *oblasť osobného profesijného rozvoja:*

a. *profesijné poznatky a zručnosti:*

- poznatky o cieľoch vzdelávania,
- poznatky o kontextoch vzdelávania na úrovni školského

ho systému aj vlastnej školy,

- poznatky o žiakoch – poznáva žiakov a konkrétne znalosti o žiakoch používa na diferencovaný prístup k nim,
 - poznatky o riadení triedy – využívanie rôznych stratégií a techník riadenia triedy a zvládanie disciplinárnych problémov, usmerňovanie vyučovaciu interakciu tak, aby sa žiaci mohli učiť, povzbudzuje žiakov slabo motivovaných aj slabšie disponovaných a nadaných,
 - poznatky o kurikule – na ich základe vhodne vyberá a štruktúruje učivo,
 - poznatky o obsahu vyučovaných predmetov – sprostredkováva žiakom svoj predmet ako systém a dokáže na predmet nahliadnuť v širších súvislostiach,
 - psychodidaktické poznatky – sprostredkovanie učiva takým spôsobom, aby bolo žiakom prístupné a to s prihliadnutím na problémy s učením sa konkrétne mu učivo,
 - ďalšie špecifické poznatky a zručnosti.
- b. sebareflexia a osobnostný rozvoj:*
- sebaopoznávanie – využívanie rôznych stratégií a techník sebareflexie, hľadá a overuje, ktoré sú pre neho najvhodnejšie,
 - rozvoj profesijného ja – je si vedomý svojich silných a slabých stránok a reflektuje ich význam vo svojom pedagogickom pôsobení, na základe sebaopoznania a aktuálnych potrieb ďalej rozvíja svoje osobnostné a profesijné kvality, je otvorený zmenám, ktoré na neho kladú nové nároky a vyhľadáva nové výzvy,
 - ďalší profesijný rozvoj a vzdelávanie – svoj osobný profesijný rozvoj plánuje a realizuje s ohľadom na potreby školy, ďalej sa vzdeláva a aktívne vyhľadáva a využíva nové podnety, zapája sa do diania v profesijných komunitách a napomáha prepájať prax s teóriou a novými vedeckými poznatkami.

2) *oblasť vlastnej pedagogickej činnosti:*

a. *plánovanie vyučovania:*

- plánovanie – ciele (rozpracováva dlhodobé vzdelávacie ciele do špecifických cieľov, pri plánovaní preukázateľne a systematicky využíva výsledky reflexie predchádzajúceho vyučovania),
- plánovanie – obsah (uplatňuje systémový prístup pri plánovaní vyučovania, zohľadňuje vnútorné odborové aj medzipredmetové súvislosti a vzťahy, sleduje vývoj svojich odborov a navrhuje na tomto základe inovácie obsahu vzdelávania),
- plánovanie – metódy (zdôvodňuje voľbu vyučovacích metód a prístupov s oporou o znalosti o žiakoch a cieľov, navrhuje inovácie, vrátane metodických pomôcok pre vyučovanie),
- plánovanie – ohľad na potreby a možnosti žiakov (diferencované činnosti na základe diagnostikovania ich vzdelávacích možností a potrieb, tvorba individuálneho vzdelávacieho plánu).

b. *podpora učenia:*

- metódy vyučovania – aktívne učenie,
- metódy vyučovania – adaptivita (prispôsobovanie možnostiam a potrebám žiakov),
- motivovanie a aktivizácia žiakov (účinné posilňovanie vnútornej motivácie žiakov, prepájanie učenia s reálnymi životnými situáciami aj s predstavami a zážitkami žiakov),

- diferenciácia a individualizácia – volí optimálnu náročnosť úloh tak, aby predstavovali pre žiakov zvládnuteľné výzvy,
 - sprostredkovanie učiva – vedie žiakov k chápaniu učiva presahujúceho jednotlivé predmety, t.j. v širších medziodborových, kultúrnych, či spoločenských súvislostiach.
- c. *starostlivosť o klímu:*
- učebné prostredie – využíva individuálne odlišnosti medzi žiakmi k vzájomnému obohacovaniu, navrhuje a tvorivo uplatňuje stratégie a techniky podpory pozitívnej sociálno-emočnej klímy,
 - súdržnosť triedy a spolupráca – realizuje diagnostiku sociálnych vzťahov v triede a na jej základe pozitívne ovplyvňuje spoluprácu žiakov, predchádza nebezpečenstvo vzniku negatívnych sociálnych vzťahov a zlepšuje súdržnosť triedy,
 - disciplína a riadenie triedy – ovláda stratégie zvládania triedy oporou o pozitívne ladenú komunikáciu so žiakmi, zvláda aj sociálne náročné situácie medzi žiakmi a spolupracuje pri riešení problémov v správaní sa žiaka alebo vo vzťahoch medzi žiakmi,
 - podmienky učenia – využíva a prispôsobuje prostredie triedy, jej usporiadanie a vybavenie potrebám žiakov a plánovaným činnostiam.
- d. *hodnotenie:*
- postupy hodnotenia – využíva rôzne formy, metódy a nástroje hodnotenia a sebahodnotenia žiakov, navrhuje nové prístupy a overuje ich možnosti, podľa potreby ich inovuje,
 - pozorovanie žiaka a dokumentácia pokrokov – systematicky sumarizuje údaje o výsledkoch a priebežných pokrokoch v učení sa žiakov, využíva ich ako informačný zdroj pre žiakov, rodičov aj ostatných učiteľov, tiež v rámci formatívneho hodnotenia,
 - stanovovanie kritérií hodnotenia – navrhuje a podľa potreby upravuje kritériá hodnotenia, vytvára príležitosti pre žiakov, aby sa podieľali na vytváraní hodnotiacich kritérií, príp. sa podieľa na tvorbe systému hodnotenia na škole,
 - poskytovanie spätnej väzby na zlepšenie – uplatňuje formatívne hodnotenie, poskytuje žiakom spätnú väzbu vrátane návrhov na zlepšenie,
 - individualizácia pri hodnotení – vhodne používa individuálnu vzťahovú normu pri hodnotení,
 - podpora žiakov pri sebahodnotení – rozvíja schopnosť žiakov autonómne a s porozumením hodnotiť vlastnú činnosť, vedie žiakov k stanovovaniu osobných cieľov ako východísk pre sebahodnotenie.
- e. *reflektovanie vyučovania:*
- získavanie informácií o vyučovaní – pri reflexii používa poznatky získané vlastnou skúsenosťou, informácie od žiakov, rodičov, kolegov aj z odbornej literatúry,
 - analýza a hodnotenie vyučovania – systematicky analyzuje a hodnotí vlastné profesijné činnosti, vyhodnocuje účinnosť zvolených metód a foriem vyučovania, preukazuje porozumenie pedagogickým javom, vzdelávacím procesom, pedagogickým situáciám a ich aktérom,
 - návrhy na zlepšenie vyučovania – svoje prístupy k triede a žiakom mení podľa informácií zistených pri reflexii,
 - zdôvodňovanie vyučovacích prístupov a postupov – opiera sa pri tom o svoje skúsenosti, aktuálne poznatky z odboru, odborovej didaktiky, pedagogiky a psychológie, s ohľadom na adresáta volí a korektne využíva odbornú terminológiu.
- 3) oblasť spolupráce a podielu na rozvoji školy:**
- a. *zdieľanie a spolupráca:*
- účasť na živote školy – vystupuje a koná aktívne, prichádza s konštruktívnymi návrhmi súvisiacimi s životom školy,
 - zdieľanie a spolupráca s kolegami, vzájomná podpora – vyhľadáva príležitosti na zdieľanie profesijných poznatkov a skúseností, je aktívnym účastníkom diskusií s kolegami a získané dokáže využívať v praxi, podnecuje spoluprácu medzi kolegami aj s vedením školy, spoločne s nimi rozvíja účinné postupy smerujúce k naplneniu cieľov školy,
 - riešenie problémov – dokáže rozlišovať problémy rôznej závažnosti a samostatne ich riešiť, iniciuje diskusie k témam, ktoré považuje za prínosné v súvislosti s dňom v škole, dokáže navrhovať stratégie riešenia problémov.
- b. *komunikácia a spolupráca s rodičmi, či so sociálnymi partnermi školy:*
- správanie sa k rodičom – komunikuje s rodičmi partnersky, na základe zdieľanej zodpovednosti za rozvoj žiakov, vystupuje ako profesionál, motivuje rodičov pri ich zapájaní do života školy,
 - zdieľanie poznatkov a vedenie dialógu o dieťati, spolupráca pri individualizácii vzdelávacej cesty,
 - zdieľanie poznatkov a vedenie dialógu o vyučovaní – je otvorený podnetom rodičov, vyhodnocuje ich, účelne ich využíva a je schopný svoje rozhodnutia zdôvodniť.
- c. *komunikácia a spolupráca so sociálnymi partnermi školy:*
- spolupráca so školami – podieľa sa na realizácii aktivít v oblasti spolupráce svojej školy s ďalšími školami, vyhodnocuje spoluprácu a jej výsledky využíva na rozvoj svojej školy,
 - spolupráca s poradenskými zariadeniami – účinne pracuje s informáciami, ktoré mu poradenské zariadenia poskytnú,
 - spolupráca s ďalšími partnermi – podieľa sa na spolupráci svojej školy so zamestnávateľmi, hospodárskymi aj inými partnermi, využíva možnosti zapojenia sa do medzinárodných aktivít pre rozvoj žiakov,
 - spolupráca s profesijnými asociáciami a odbornými komunitami – sleduje dianie v profesijných združeniach a asociáciách, zapája sa do ich aktivít, zúčastňuje sa akcií a poznatky prenáša do svojej školy a vyučovania vlastného predmetu.
- d. *rozvoj školy a inovácie:*
- prezentácia školy – šíri dobré meno školy a má na ňom podiel, podieľa sa na aktivitách, ktorými prezentuje škola svoju činnosť,
 - rozvoj školy – podieľa sa na aktivitách podporujúcich rozvoj školy,
 - inovácie v škole a na vyučovaní – podieľa sa na zavádzaní a kritickom vyhodnocovaní inovácií vo vyučovaní a v škole.

Ruská federácia

Ruský štandard obsahuje dve oblasti činností, ktoré ďalej podrobnejšie člení na (Profesijný štandard 2014, s. 11–31):

1) pedagogickú činnosť pri navrhovaní a implementácii vzdelávacieho procesu vo vzdelávacích organizáciách predškolského, prvého stupňa základného, druhého stupňa základného a stredoškolského všeobecného vzdelávania:

a. výučba:

- vykonávanie odborných aktivít v súlade s požiadavkami federálnych štátnych vzdelávacích štandardov,
- účasť na vývoji a implementácii programu rozvoja vzdelávacej organizácie s cieľom vytvoriť bezpečné a príjemné vzdelávacie prostredie,
- plánovanie a vedenie hodín,
- systematická analýza efektívnosti hodín a prístupov k vyučovaniu,
- organizácia, kontrolovanie a hodnotenie študijných úspechov, aktuálnych a konečných výsledkov zvládnutia hlavného vzdelávacieho programu žiakmi,
- vytváranie univerzálnych vzdelávacích aktivít,
- podpora návykov súvisiacich s IKT,
- motivovanie k štúdiu,
- objektívne hodnotenie vedomostí žiakov na základe testovacích a iných kontrolných metód v súlade so skutočnými študijnými možnosťami detí,
- ovládanie foriem a metód vyučovania vrátane tých, ktoré presahujú rámec hodín, napr. projektová činnosť, laboratórne experimenty, terénna prax a i.,
- využívanie a testovanie špeciálnych prístupov k vzdelávaniu s cieľom zapojiť do vzdelávacieho procesu všetkých žiakov,
- organizovanie rôznych typov mimoškolských aktivít.

b. výchovná činnosť:

- regulácia správania študentov s cieľom zabezpečiť bezpečné vzdelávacie prostredie,
- implementácia moderných foriem a metód výchovnej práce (vrátane interaktívnych), ich využívanie na hodinách aj pri mimoškolských aktivitách,
- stanovenie výchovných cieľov, ktoré prispievajú k rozvoju žiakov bez ohľadu na ich schopnosti a povahu,
- definovanie a prijatie jasných pravidiel správania žiakov v súlade so stanovami a vnútornými predpismi školy,
- návrh a implementácia vzdelávacích programov,
- implementácia výchovných možností rôznych druhov aktivít dieťaťa (vzdelávacie, hry, pracovné, športové, umelecké atď.),
- navrhovanie situácií a udalostí, ktoré rozvíjajú emocionálnu a hodnotovú stránku dieťaťa (kultúra prežívania a orientácia dieťaťa na hodnoty),
- pomoc a podpora pri organizovaní činnosti študentských orgánov samosprávy,
- vytváranie, udržiavanie poriadku, atmosféry a životných tradícií vzdelávacej organizácie,
- rozvoj kognitívnych aktivít, nezávislosti, iniciatívy, tvorivých schopností, formovanie občianskeho postavenia, schopnosti pracovať a žiť v modernom svete, formovanie zdravého a bezpečného životného štýlu u žiakov,
- formovanie tolerancie a návykov správania sa v me-

niacom sa multikultúrnom prostredí,

- využitie konštruktívnych výchovných úsilí rodičov (zákonných zástupcov), pomoc rodine pri riešení otázok výchovy detí,
- vytváranie výchovných aktivít s ohľadom na kultúrne rozdiely detí, ich vek, pohlavie a individuálne osobitosti,
- komunikácia s deťmi, priznanie ich dôstojnosti, porozumenie im a ich prijatie,
- vytváranie komunity študentov v študijných skupinách (trieda, krúžok, sekcia, atď.), ich rodičov (zákonných zástupcov) a pedagogických pracovníkov s rôznym vekovým zastúpením, s deťmi i dospelými,
- riadenie študijných skupín s cieľom zapojiť žiakov do procesu vzdelávania a výchovy, motivovanie ich ku vzdelávaniu a kognitívnym aktivitám,
- analýza skutočného stavu v rámci študijnej skupiny, udržiavanie kamarátskej, pracovnej atmosféry v detstom/žiackom kolektíve,
- ochrana dôstojnosti a záujmov žiakov, pomoc deťom pri vzniku konfliktných situácií a/alebo pri nepriaznivých podmienkach,
- nájdenie hodnotného aspektu vzdelávacích poznatkov a informácií, zabezpečenie ich porozumeniu a prežívaniu zo strany žiakov,
- ovládanie metód organizovania exkurzií, výletov, expedií a i.,
- spolupráca s ďalšími pedagogickými zamestnancami a ďalšími odborníkmi pri riešení výchovných úloh.

c. vývojová činnosť:

- pozorovanie osobnostných problémov a problémov správania sa žiakov, ktoré sa týkajú osobitostí ich vývoja,
- hodnotenie parametrov a návrh psychologicky bezpečného a pohodlného vzdelávacieho prostredia, vývoj programov na prevenciu rôznych foriem násillia v škole,
- využívanie nástrojov a metód diagnostiky a hodnotenie ukazovateľov úrovne a dynamiky vývoja dieťaťa,
- osvojenie a aplikácia psychologických a pedagogických technológií (vrátane inkluzívnych), ktoré sú potrebné na cielenú prácu s rôznymi žiakmi,
- poskytovanie cielej pomoci žiakom,
- spolupráca s ďalšími odborníkmi v rámci psychologických, lekárskejších a pedagogických konzultácií,
- vývoj (spolu s ďalšími odborníkmi) a implementácia programov individuálneho rozvoja dieťaťa spolu s rodičmi (zákonnými zástupcami),
- osvojenie a adekvátna aplikácia špeciálnych technológií a metód, ktoré umožňujú vykonávať korekčné a vývojové práce,
- rozvoj kognitívnych aktivít, samostatnosti, iniciatívy, tvorivých schopností, formovanie občianskeho postavenia, schopnosti pracovať a žiť v modernom svete, formovanie zdravého a bezpečného životného štýlu u žiakov,
- tvorba a implementácia programov na rozvoj univerzálnych vzdelávacích aktivít, vzorcov a hodnôt sociálneho správania sa, návykov správania sa vo svete virtuálnej reality a sociálnych sietí, formovanie tolerancie a pozitívnych vzorcov multikultúrnej komunikácie,
- formovanie systému na reguláciu správania sa a činnosti žiakov,

- ovládanie profesionálneho prístupu na poskytnutie pomoci každému dieťaťu bez ohľadu na jeho skutočné študijné možnosti, osobitosti správania sa, duševné a fyzické zdravie,
 - využívanie psychologických prístupov v praxi: kultúrno-historický, aktívny a rozvíjajúci sa,
 - zabezpečenie (spolu so psychológom a ďalšími odborníkmi) psychologickéj a pedagogickej podpory základných vzdelávacích programov,
 - porozumenie dokumentácii odborníkov (psychológov, defektológov, logopédov atď.),
 - zostavenie (spolu so psychológom a ďalšími odborníkmi) psychologickéj a pedagogickej charakteristiky (portrétu) osobnosti žiaka,
 - rozvíjanie a implementovanie individuálnych vzdelávacích ciest, individuálnych programov rozvoja a individuálne zameraných vzdelávacích programov s ohľadom na osobné a vekové charakteristiky žiakov,
 - ovládanie štandardizovaných metód psychodiagnostiky osobnostných charakteristík a vekových charakteristík žiakov,
 - hodnotenie výsledkov vzdelávania: kompetencie v predmetoch a meta-predmetoch vytvorené pri vyučovanom predmete, ako aj vykonávanie (spolu so psychológom) monitorovania osobnostných charakteristík, vytváranie komunit dospelých a detí.
- 2) pedagogickú činnosť pri navrhovaní a implementácii základných vzdelávacích programov (v nasledujúcich odrážkach je spracovaný výber tých činností, ktoré sú špecifické pre daný stupeň vzdelávania, neopakujeme už horeuvedené činnosti):
- a. *programy predškolského vzdelávania:*
- formovanie psychologickéj pripravenosti na školské vzdelávanie,
 - organizácia typov aktivít vykonávaných v ranom a predškolskom veku: predmetové, kognitívne a výskumné, produktívne hry; navrhovanie, vytváranie dostatočných možností pre rozvoj voľnej hry vrátane zabezpečenia hracieho času a priestoru na hranie,
 - organizácia konštruktívnej interakcie detí pri rôznych druhoch aktivít, vytváranie podmienok pre deti, aby si mohli slobodne vyberať aktivity, účastníkov spoločných aktivít aj materiál,
 - aktívne využívanie nedirektívnej pomoci a podpora iniciatívy detí a samostatnosti pri rôznych typoch aktivít.
- b. *programy prvého stupňa základného vzdelávania:*
- navrhovanie vzdelávacieho procesu s ohľadom na osobitosti sociálnej situácie rozvoja prváka v súvislosti s prechodom hlavných aktivít od hry k učeniu,
 - oprava učebných aktivít na základe údajov z monitorovania vzdelávacích výsledkov s ohľadom na rozdiely individuálneho mentálneho vývoja detí vo veku žiakov prvého stupňa základných škôl, ako aj osobitnú dynamiku rozvoja chlapcov a dievčat,
 - vo 4.ročníku vykonávanie aktivít zabraňujúcich možným ťažkostiam pri adaptácii detí na vzdelávací proces na druhom stupni základnej školy,
 - v spolupráci s rodičmi a ďalšími pedagogickými zamestnancami, či psychológmi navrhovať a upravovať individuálnu vzdelávaciu trajektóriu žiaka v súlade s úlohami, ktoré presahujú rámec programu vzdelávania na prvom stupni základnej školy.
- c. *programy druhého stupňa základného vzdelávania a stredoškolského všeobecného vzdelávania:*
- definovanie spolu so žiakom, jeho rodičmi a ďalšími účastníkmi vzdelávacieho procesu oblasti jeho najbližšieho vývoja a realizácie individuálnej vzdelávacej cesty (ak je potrebná) a individuálneho programu rozvoja žiakov,
 - organizovanie samostatnej aktivity žiakov vrátane výskumu,
 - rozvíjanie a implementovanie problémového vyučovania, prepájanie vyučovania daného predmetu (kurzu, programu) s praxou, diskutovanie o aktuálnych udalostiach.
- d. *modul výučby predmetu matematika,*
- e. *modul výučby predmetu ruský jazyk.*

Druhá oblasť činností je významne odlišná od slovenského aj českého modelu štandardov. Je to vidieť nielen na hore prezentovaných činnostiach. Zaujímavé sú aj činnosti opísané v module matematiky a ruského jazyka. Tieto sú už nad rámec tohto príspevku a je možné si ich bližšie pozrieť v citovanom zdroji.

Výsledky výskumu a diskusia

Ako sú členené štandardy v jednotlivých krajinách v porovnaní so SR?

Pri porovnaní jednotlivých oblastí, ktoré štandardy od pedagóga očakávajú, sú zrejme určité rozdiely. Medzi Slovenskou republikou a Českou republikou nie sú rozdiely tak zásadné – v čase tvorby dochádzalo k vzájomnej inšpirácii, a tak došlo aj k vyššej miere previazanosti ich textov. Pri ruskom štandarde je viditeľný väčší rozdiel a to nielen v názvoch jednotlivých oblastí, ale aj v ich náplni.

Hlavné oblasti štandardov

Jediná oblasť je v rámci jej naplnenia vo veľkej miere rovnaká, aj napriek odlišným názvom: výchovno-vzdelá-

Slovenská republika (SK)	Česká republika (CZ)	Ruská federácia (RU)
Žiak	Osobný profesijný rozvoj	Výučba
Výchovno-vzdelávací proces	Vlastná pedagogická činnosť	Výchovná činnosť
Profesijný rozvoj	Spolupráca a podiel na rozvoji školy	Vývojová činnosť
		Programy jednotlivých stupňov vzdelávania
		Modul výučby predmetu matematika
		Modul výučby predmetu ruský jazyk

vací proces, vlastná pedagogická činnosť a výučba. V niektorých činnostiach týchto oblastí sú aj štandardy takmer totožné (len s použitím iného jazyka – iné názvy alebo formulácie pre rovnaké, či podobné druhy spôsobilostí). V rámci ruského štandardu sú niektoré činnosti uvádzané v oblasti „výchovná činnosť“ a aj v oblasti „vývojová činnosť“. V slovenskom štandarde dochádza rozdelením oblastí na „žiaka“ a „výchovno-vzdelávací proces“ k umelému rozdeleniu navzájom previazaných oblastí. Podobne je to aj v českom štandarde, kde sú rovnaké spôsobilosti ako v slovenskej oblasti „žiak“ uvádzané v oblasti „osobný profesijný rozvoj“. Nepochybujeme, že vzdelávanie v oblasti diagnostiky žiakov je dôležité, ale samotné diagnostikovanie nespadá do oblasti „profesijného rozvoja“.

Aj na základe zaradenia niektorých spôsobilostí, či zručností, vrátane čiastkových oblastí, je možné uviesť, že nie sú vhodne zaradené, napr. keď sa znalosti o žiakoch objavia v oblasti osobného profesijného rozvoja. Z globálneho hľadiska porovnávané štandardy obsahujú základné kompetencie (spôsobilosti), ktoré by mal pedagogický zamestnanec či učiteľ zvládnuť. Úroveň ich zvládnutia môže byť pritom odlišná a to je pomenované priamo v textoch štandardov, kde sú špecifikované dané oblasti, podoblasti, kompetencie, vedomosti, zručnosti, či spôsobilosti (terminológia je viazaná na osobitosť jednotlivých krajín).

V čom sú jednotlivé štandardy inšpiráciou pre porovnávanie, prípadne aj ďalšie krajiny?

Zhoda medzi porovnávanými štandardami pri identifikovaní dôležitých spôsobilostí, či zručností učiteľa je veľmi veľká, ako príklady uvádzame:

- reflexiu a hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti (SK), získavanie informácií o vyučovaní, analýza a hodnotenie vyučovania (CZ), systematická analýza efektívnosti hodín a prístupov k vyučovaniu (RU),
- identifikácia charakteristík žiaka, faktorov učenia sa a kontext vývinu žiaka a vyvodenie záverov pre vyučovanie (SK), poznávanie žiaka a využívanie konkrétnych znalostí o žiakovi pri diferencovanom prístupe k nemu (CZ), využívanie nástrojov a metód diagnostiky a hodnotenie ukazovateľov úrovne a dynamiky vývoja dieťaťa a poskytovanie cielenej pomoci žiakom (RU).

Uvedené dva príklady sú len zlomkom toho, v čom sú štandardy napriek rozdielnym formuláciám podobné a pomenávajú bežné, štandardizované spôsobilosti, či zručnosti, ktoré sa od učiteľstva očakávajú na celom svete.

Za inšpiratívne je možné považovať aj pomenovanie niektorých spôsobilostí, ktoré sú v porovnávaných štandardoch unikátne formulované:

- zapája žiakov do plánovania a prípravy vyučovania (SK),
- využíva individuálne odlišnosti žiakov na vzájomné obohacovanie (CZ),
- vytváranie komunity žiakov v študijných skupinách, ich rodičov a ďalších učiteľov (RU),
- iniciuje diskusie k témam, ktoré považuje za prínosné v súvislosti s dianím v škole a dokáže navrhovať stratégie ich riešenia (CZ),
- organizovanie samostatnej aktivity žiakov vrátane výskumu (RU),

- podieľa sa na zavádzaní a kritickom vyhodnocovaní inovácií vo vyučovaní a v škole (CZ),
 - v spolupráci s rodičmi a ďalšími pedagogickými zamestnancami, či psychológmi navrhovať a upravovať individuálnu vzdelávaciu trajektóriu žiaka v súlade s úlohami, ktoré presahujú rámec programu vzdelávania (RU).
- Osobitne v rámci ruských štandardov sú spracované dve zručnosti, ktoré považujeme za mimoriadne inšpiratívne, konkrétne ide o:
- navrhovanie vzdelávacieho procesu s ohľadom na osobitosť sociálnej situácie rozvoja prváka (na ZŠ) v súvislosti s prechodom hlavných aktivít od hry k učeniu (RU),
 - vo 4. ročníku vykonávanie aktivít zabraňujúcich možným ťažkostiam pri adaptácii detí na vzdelávací proces na druhom stupni základnej školy (RU).

Samozrejme nie je možné povedať, do akej miery sú dané spôsobilosti skutočne využívané a činnosti s nimi spojené aj reálne vykonávané, ale už len ich uvedenie do štandardu znamená, že si v danej krajine systémovo uvedomujú problémy, ktoré môžu danými prechodmi medzi stupňami nastať. V českom prostredí sa danej skutočnosti venoval výskumný projekt a vznikli aj publikácie, ktoré sa daným fenoménom prestupu medzi stupňami školskej sústavy venovali. Medzi najčastejšie prechody pritom zaradili „skrytý“ prechod na 2. stupeň v rámci jednej školy, prechod z nutnosti (z neplnoorganizovanej školy na školu úplnú) a dobrovoľný prechod na osemročné gymnázium. Prechod medzi 1. a 2. stupňom označila pritom Walterová za kľúčový bod vzdelávacej dráhy žiakov a súčasne za neuralgický bod vzdelávacieho systému (Walterová a kol., 2011, s. 296, 302). Za podstatné javy pritom v štúdiu identifikovali kurikulum – najmä kontinuitu a súdržnosť učiva, zvýšené požiadavky na výkon, neistotu spojenú s novými učiteľmi a neznámymi predmetmi, organizáciu vyučovania a vedenie triedy, rivalitu medzi učiteľmi oboch stupňov (profesijná sebaobrana), zmenu triednych kolektívov (tamže, s. 297 – 302). Bolo by zaujímavé podobné skúmanie uskutočniť aj na Slovensku, či aspoň sa inšpirovať českými zisteniami (v kontexte kultúrnej aj školskej blízkosti), vrátane navrhovaných odporúčaní.

V slovenskom a českom štandarde sú inšpiratívnymi oblasťami najmä tie, ktoré sú venované **profesijnému rozvoju** a tiež **zdieľaniu a spolupráci a to nielen v rámci vnútra školy ale aj s partnermi školy**.

Záver

Ponímanie štandardov je pomerne rôznorodé, zatiaľ čo v jednej krajine ide o orientačne spracovanie kompetencií, ktoré by mal učiteľ mať, v iných sú používané ako hodnotiace, či rozvojové nástroje. Tak isto spôsob ako sú tvorené a aké sú možnosti ich úprav, sú rozličné a aj tieto sa podpisujú na ich prijatí učiteľskou verejnosťou. Využitie štandardu na rozvoj učiteľa je podľa nás tým kľúčovým prvkom, pričom je potrebné vziať štandard do úvahy napr. pri vysokoškolskom štúdiu učiteľstva, pri ich ďalšom profesijnom rozvoji, t.j. vzdelávaní aj profesijnom poradenstve učiteľom. Všetko je pritom potrebné smerovať k systémovej podpore učiteľov a ich vzdelávania v kontexte rozvoja detí, žiakov a školy. Porovnanie

štandardov prinieslo zaujímavé zistenia, ktoré je možné využiť nielen v rámci profesijného rozvoja učiteľstva, ale aj v kontexte andragogického poradenstva v profesijnom rozvoji.

Pozn. Tento príspevok je výstupom projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, zodpovedný riešiteľ prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ADONIOU, M. a M. GALLAGHER, 2017. Professional Standards for Teachers--What Are They Good For? [online]. In: *Oxford Review of Education*. 43 (1), 109-126. [cit. 2018-08-31]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1243522>
- Anonym, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.
- GREGER, D. a kol., 2015. *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-860-8.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorým-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogicky-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ, 2014. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ, МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. Московский городской психолого-педагогический университет. Психологический институт Российской академии образования, Том 19., No 3., 11-31. Dostupné z: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71560.shtml>
- Teze vyhlásky o standardu učiteľa, 2017. Legislatívny návrh, Príloha Vládny návrh zákona, ktorým sa mení zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tisk.sqw?o=7&ct=959&ct1=0>
- TORRANCE, D. a CH. FORDE, 2017. Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education [online]. In: *European Journal of Teacher Education*, 40 (1), 110-126. [cit. 2018-08-31]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527> ISSN 02619768
- WALTEROVÁ, E. a kol., 2011. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2043-5.

Summary: *The article deals with the issue of standards and their impact on the professional development of teachers. The main part of the article presents the results of comparison of Slovak, Czech and Russian standards. In addition to the areas, the competences and skills which each standard contains have been compared, some of which may be an inspiration for those who develop standards or competence frameworks not only in the countries being compared.*

PREDSTAVENIE PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV VEĽKEJ BRITÁNIE A AUSTRÁLIE

Anna Pávodá, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *V príspevku sú predstavené britské a austrálske profesijné štandardy, ktoré by mohli byť vhodnou inšpiráciou pre slovenské profesijné štandardy. Vzhľadom na to, že práve prebieha revízia profesijných štandardov na Slovensku, je vhodný čas hľadať podnety a ukážky dobrej praxe zo zahraničia.*

Kľúčové slová: *profesijné kompetencie, profesijný štandard, učiteľ.*

Úvod

Slovenské profesijné štandardy vymedzujú deväť kompetencií, ktorých získanie a využívanie majú preukázať učiteľia na príslušnom kariérnom stupni. Tieto kompetencie sú rozdelené do troch oblastí: žiak/dieťa, výchovno-vzdelávací proces a profesijný rozvoj. Ich preukázanie zo strany učiteľov sa javí ako náročné, často nevedia, ktoré spôsoby preukázania daných kompetencií sú zo strany posudzovateľa vhodné a akceptovateľné. Obzvlášť v tomto období, keď prebieha revízia profesijných štandardov, by bolo zaujímavé porovnať štandardy a vymedzenie kompetencií pre učiteľa v iných krajinách. Rozhodne zaujímavé a podnetné by mohlo byť pre tvorcov profesijných štandardov porovnanie a analýza štandardov v anglicky hovoriacich krajinách, napr. štandardy Veľkej Británie, Kanady, či Austrálie. Ich spracovanie a konečná podoba odráža vo svojej podstate hodnoty a princípy, ktoré si dané krajiny ctia a považujú ich za dôležité. Zrejme z tohto dôvodu sú súčasťou profesijných kompetencií aj také, ktoré vychádzajú z etiky, morálky, demokratických princípov, slobody, základných národných hodnôt a tolerancie. Z ich formulácie je zřejmý dôraz nielen na aspekt vzdelávania, ale aj na aspekt výchovy. Výrazným rozdielom medzi vybranými zahraničnými kom-

petenciami učiteľa je aj jednoduchosť a jednoznačnosť formulácie kompetencií, ktoré pôsobia (aj na čitateľa zo zahraničia) zrozumiteľnejšie a jasnejšie ako formulácia kompetencií v našich profesijných štandardoch. Zámerom tohto príspevku je predstaviť profesijné štandardy učiteľov vo vybraných anglicky hovoriacich krajinách.

Štandardy vo Veľkej Británii

Britské štandardy pre učiteľov sú rozdelené do dvoch hlavných častí: prvá časť sa týka výučby a druhá časť sa týka osobného a profesijného správania sa. Prvá časť obsahuje osem kompetencií, ktoré má učiteľ spĺňať. Formulácia v anglickom jazyku „a teacher must“, vyžaduje, že učiteľ musí (Department for Education, 2011):

1. Stanoviť vysoké očakávania, ktoré žiakov inšpirujú, motivujú a sú pre nich výzvou. Táto požiadavka zaväzuje učiteľov vytvárať bezpečné a zároveň stimulačné prostredie pre žiakov, ktoré je založené na vzájomnom rešpekte. Zahŕňa tiež inkluzívny prístup, pretože učiteľ má stanovovať také ciele vo výučbe, ktoré sú výzvou pre žiakov pochádzajúcich z rôznych prostredí, pre žiakov rôznych schopností a dispozícií. Ďalej očakáva od učiteľov, že budú príkladom kladných postojov, hodnôt a správania sa, ktoré očakávajú od žiakov. Už

v prvom bode je viditeľný dôraz na hodnoty, postoje a správanie sa učiteľa, ktorý má byť nasledovaniahodný, v opačnom prípade nie je možné očakávať od žiakov, že sa budú správať inak ako vidia na príklade svojho učiteľa. Učiteľa vyzývajú, aby bol dôsledný v dodržiavaní tohto prístupu.

2. Podporovať pokrok a dobré výsledky žiakov. Učiteľ má niesť zodpovednosť za dosiahnuté výsledky, pokrok a výsledky žiakov. Zároveň si má byť vedomý schopností žiakov, ich predchádzajúcich vedomostí a plánovať vyučovanie tak, že stavia na týchto vedomostiach. Učiteľ má viesť žiakov k tomu, aby reflektovali svoj pokrok a tiež nové vznikajúce potreby. Má byť schopný prejavíť chápanie toho, ako sa žiaci učia a to tak, že sa toto poznanie odrazí vo výučbe. Učiteľ teda nepostupuje vo výučbe striktné podľa predpísaného kurikula, ale prihliada na potreby a pokrok svojich žiakov a tomu prispôbuje ďalší postup. Tu je výrazný rozdiel medzi slovenským a britským systémom. Slovenskí učitelia sa cítia byť zviazaní plánmi, učebnými osnovami a štátnym vzdelávacím programom a prvoradé pre nich je stihnúť „prebrať učivo“. V istom zmysle slobodu dostali vďaka štátnemu vzdelávaciemu programu, ktorý dáva učiteľovi priestor na slobodnú voľbu, ako a kedy sa bude daným témam venovať, značná časť učiteľov túto možnosť nevyužíva. V britskom systéme je dôraz kladený na žiaka, nie na učivo. Navyše má učiteľ viesť žiakov k tomu, aby prevzali zodpovednosť za svoje učenie sa a svedomito pristupovali k svojmu štúdiu. Aj keď sú k tomu vyzývaní aj slovenskí učitelia, zatiaľ nie je v praxi badateľné, že by to patrilo medzi priority nášho školského systému.

3. Preukázať dobré vedomosti z predmetu a kurikula. Okrem dobrých vedomostí zo svojho predmetu (predmetov) a znalosti kurikula má učiteľ podporovať a udržiavať záujem žiakov o predmet a riešiť prípadné chybné porozumenie obsahu predmetu. Dôležité nie sú len odborné vedomosti z daného predmetu (predmetov), ale podstatné je aj vytváranie vzťahu žiakov k predmetu a vzbudzovanie záujmu žiakov o predmet. Veľmi zaujímavou a netradičnou je požiadavka na učiteľov prevziať zodpovednosť za podporu vysokých štandardov gramotnosti, artikulácie a správneho používania štandardnej angličtiny bez ohľadu na aprobáciu učiteľa. Od našich učiteľov iných predmetov ako je slovenský jazyk sa táto kompetencia nevyžaduje. Vo Veľkej Británii je dôraz kladený na dobré ovládanie materinského jazyka, správnej výslovnosti, čítania a okrem anglického jazyka je dôraz kladený aj na matematiku. Vedomosti z vyučovaných predmetov sú v slovenských štandardoch požadované v rámci kompetencie 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov.

4. Plánovať a učiť dobre štruktúrované hodiny. Od učiteľov sa očakáva efektívne využívanie času na vyučovacích hodinách tak, aby sa u žiakov rozvíjalo chápanie poznatkov. Výučba má podporovať túžbu po učení sa a využívať prirodzenú detskú zvedavosť. Táto požiadavka sa zhoduje s poznatkami z oblasti neurovedy, ktoré hovoria o tom, že túžba po poznaní nového je vrodená u každého človeka. Z tohto faktu je možné ťa-

žiť v prospech žiakov. Britskí učitelia sú tiež nabádaní k tomu, aby zadávali domáce úlohy a iné mimoškolské aktivity, ktoré upevňujú a rozširujú vedomosti žiakov. Zároveň majú systematicky reflektovať efektívnosť svojich hodín a použitých metód a prístupov. Zručnosť sebareflexie učiteľa patrí medzi základné požiadavky. Okrem toho sa majú učitelia podieľať aj na tvorbe púťavého kurikula v rámci svojich predmetov. V tomto bode je možné nájsť určitú zhodu s kompetenciami v oblasti 2 výchovno-vzdelávací proces v slovenských profesijných štandardoch: kompetencia 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie, kompetencia 2.3 Realizovať vyučovanie, kompetencia 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.

5. Prispôbiť výučbu tak, aby reagovala na silné stránky a potreby žiakov. Učitelia majú vedieť, kedy a ako pristupovať diferencovane, využívajúc prístupy, ktoré umožňujú žiakom učiť sa efektívne. Očakáva sa, že učitelia majú solídne poznatky o faktoroch, ktoré zabraňujú žiakom v učení sa a poznajú spôsoby, ako ich prekonať. Učitelia musia mať poznatky o fyzickom, sociálnom a intelektuálnom vývine detí a musia vedieť, ako prispôbiť výučbu tak, aby podporovali vzdelávanie na rôznych stupňoch vývinu. To vyžaduje solídne poznatky z oblasti biológie, psychológie, pedagogiky a didaktiky, a to nielen v teoretickej, ale hlavne v aplikáčnej rovine. Vzhľadom na multikultúrny aspekt a veľký počet rôznych národností žijúcich vo Veľkej Británii, musí vzdelávací systém myslieť aj na rôznorodosť žiakov, s ktorými učitelia pracujú. Preto je medzi základnými požiadavkami aj chápanie potrieb všetkých žiakov vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov s nadaním, žiakov s materinským jazykom iným ako anglický jazyk, žiakov so zdravotným znevýhodnením, atď. Učitelia musia byť schopní používať a vyhodnocovať konkrétne prístupy k výučbe na ich zapojenie a podporu. Tieto požiadavky sú kladené aj na slovenských učiteľov vzhľadom na rastúci počet žiakov so ŠVVP a iných špecifických skupín žiakov. V slovenských štandardoch sú tieto požiadavky zahrnuté v rámci oblasti 1, kompetencia 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka a kompetencia 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka.

6. Správne a produktívne využívať hodnotenie. Od učiteľov sa vyžaduje používanie formatívneho aj sumatívneho hodnotenia tak, aby bol zabezpečený pokrok žiakov. Majú využívať relevantné údaje na sledovanie pokroku, stanovovať ciele a plánovať ďalšie hodiny. Učitelia majú žiakom nielen poskytovať pravidelnú spätnú väzbu, ale ich aj povzbudzovať, aby reagovali na spätnú väzbu. V slovenských štandardoch časti týchto požiadaviek zodpovedá kompetencia 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka. Explicitne však nevymedzuje používanie formatívneho hodnotenia. Zatiaľ bolo formatívne hodnotenie odporučené v usmernení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktoré sa týka hodnotenia žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020.

7. Efektívne riadiť správanie, aby sa zabezpečilo dobré a bezpečné vzdelávacie prostredie. Učiteľia majú stanoviť jasné pravidlá správania sa v triede a prevziať zodpovednosť za propagovanie dobrého a zdvorilého správania v triede i mimo nej v súlade s politikou správania konkrétnej školy. Na žiakov musia učiteľia klást vysoké nároky, čo sa týka správania sa, a vytvoriť určitý rámec pre disciplínu s dôsledným a spravodlivým používaním rôznych stratégií vrátane pochvál, sankcií a odmien. Učiteľia majú udržiavať dobré vzťahy so žiakmi, mať primeranú autoritu a v prípade potreby rázne konať. Čo sa týka Slovenska, konkrétne kompetencie učiteľa týkajúce sa správania sa nie sú v profesijných štandardoch zahrnuté.

8. Plniť širšie profesionálne zodpovednosti. Táto požiadavka sa viaže na pozitívne prispievanie k širšiemu životu a étosu školy. Učiteľia majú rozvíjať efektívne profesionálne vzťahy s kolegami a vedieť ako a kedy je potrebné si pýtať radu a odbornú podporu. Učiteľia vo Veľkej Británii majú možnosť využiť podporný personál, a preto sa od nich očakáva, že budú vedieť ako a kedy ho treba využiť. Tiež majú zodpovednosť za vlastné zlepšovanie sa a svoj profesijný rozvoj. Je zaujímavé, že učiteľia sú povzbudzovaní k tomu, aby pri plánovaní profesijného rozvoja zohľadňovali aj rady a spätnú väzbu od kolegov. Úlohou učiteľov je aj efektívna komunikácia s rodičmi, čo sa týka výsledkov a rozvoja žiakov. V slovenských štandardoch sa týchto požiadaviek týka oblasť 3 v profesijných štandardoch, konkrétne kompetencia 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj a kompetencia 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

Druhá časť britských štandardov, týkajúca sa osobného a profesijného správania, vymedzuje požiadavky na učiteľa, aby neustále preukazoval vysokú úroveň osobného a profesionálneho správania. Učiteľ podporuje dôveru verejnosti a udržiava vysoký štandard etiky a správania v škole i mimo nej tým, že (Department for Education, 2011):

- dôstojne zaobchádza so žiakmi, vytvára vzťah založený na vzájomnom rešpekte a vždy dodržiava správne hranice zodpovedajúce profesijnému postaveniu učiteľa,
- koná so zreteľom na potrebu zabezpečiť blaho žiakov v súlade so zákonnými ustanoveniami,
- prejavuje toleranciu a rešpektovanie práva iných,
- nepodkopáva základné britské hodnoty vrátane demokracie, dodržiavania zákonov, individuálnej slobody a vzájomnej úcty a tolerance voči osobám s odlišnou vierou a presvedčením,
- svoje osobné názory a presvedčenie nevyjadruje spôsobom, ktorý využíva zraniteľnosť žiaka alebo by ho mohol viesť k porušeniu zákona.

Táto druhá časť britských štandardov pre učiteľov vychádza z etických a morálnych princípov, ktoré si ctí národ, ale aj politika konkrétnej školy a zdôrazňuje konanie v medziach zákona, ktoré je pre učiteľa záväzné. Pre porovnanie, slovenské profesijné štandardy neobsahujú časť, ktorá by sa týkala etických, morálnych alebo zákonných východísk.

Štandardy v Austrálii

Austrálske štandardy obsahujú sedem štandardov, ktoré vymedzujú, čo by mali učiteľia vedieť a byť schopní urobiť. Štandardy sú vzájomne prepojené, vzájomne závislé a prelínajú sa. Sú zoskupené do troch oblastí výučby: odborné vedomosti, pedagogická prax a profesionálna angažovanosť. V praxi výučba vychádza z aspektov všetkých troch oblastí. V rámci každej kompetencie jednotlivé oblasti poskytujú obraz o vedomostiach, praxi a profesionálnom nasadení učiteľa. Tieto sú potom rozdelené do deskriptorov v každej zo štyroch profesionálnych kariérnych úrovní: absolvent, profesionál, expert a líder (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011).

Absolventi sú učiteľia, ktorí ukončili kvalifikáciu a spĺňajú národné požiadavky akreditovaného programu počiatočného vzdelávania učiteľov. Udelenie tejto kvalifikácie znamená, že splnili štandardy pre absolventov. Po úspešnom absolvovaní počiatočného vzdelávania majú absolventi požadované vedomosti a zručnosti potrebné na plánovanie a riadenie študijných programov pre žiakov. Preukazujú vedomosti a pochopenie vplyvu fyzických, kultúrnych, sociálnych, jazykových a intelektuálnych vlastností žiakov na učenie sa. Rozumejú zásadám inklúzie a stratégiám diferencovanej výučby, aby naplnili špecifické študijné potreby žiakov v plnom rozsahu ich schopností. Učiteľia poznajú svoj predmet/predmet, obsah učiva a vyučovacie stratégie. Sú schopní navrhovať vyučovacie hodiny, ktoré spĺňajú požiadavky na kurikulum a hodnotenie. Preukazujú schopnosť interpretovať údaje z hodnotenia žiakov na vyhodnotenie procesu učenia sa žiaka a na základe toho prispôbujú vyučovaciu prax. Vedia, ako vybrať a aplikovať vhodné typy spätnej väzby na zlepšenie učenia sa žiakov. Učiteľia preukazujú vedomosti praktických stratégií na vytvorenie vzťahu so žiakmi a zvládanie správania sa žiakov. Vedia ako podporovať dobro a bezpečnosť žiakov v rámci školských a legislatívnych požiadaviek. Chápu, prečo je dôležité pracovať eticky, spolupracovať s kolegami, externými odborníkmi a predstaviteľmi komunity a prispievať k životu školy. Absolventi rozumejú stratégiám efektívnej, citlivej a dôvernej práce s rodičmi/zákonnými zástupcami a poznajú ich úlohu vo vzdelávaní detí.

Učiteľia profesionáli spĺňajú požiadavky na registráciu v plnom rozsahu preukázaním dosiahnutia siedmich štandardov na tejto úrovni. Títo učiteľia vytvárajú efektívne vyučovanie a študijné skúsenosti pre svojich žiakov. Poznajú jedinečnosť svojich žiakov a prispôbujú svoje vyučovanie tak, aby vyhovovalo ich individuálnym potrebám a kultúrnym, spoločenským a jazykovým charakteristikám. Rozvíjajú bezpečné, pozitívne a produktívne učebné prostredie, v ktorom sú všetci žiaci povzbudzovaní na aktívnu účasť. Navrhujú a realizujú pútavé vyučovacie programy, ktoré zodpovedajú kurikulu, hodnoteniu a požiadavkám na vykazovanie. Využívajú spätnú väzbu a hodnotenie na analýzu a podporu učenia sa svojich žiakov. Učiteľia profesionáli využívajú celý rad zdrojov vrátane výsledkov žiakov, aby vyhodnotili svoju výučbu a prispôbili ju na dosiahnutie lepšieho naplnenia potrieb žiakov. Sú aktívnymi účastníkmi svojej profesie a na základe rád od kolegov identifikujú, plánujú a vyhodnocujú

svoje vlastné vzdelávacie potreby. Sú členmi tímu. Spolu pracujú s kolegami, hľadajú a reagujú na rady týkajúce sa situácií na vyučovaní, ktoré ovplyvňujú ich pedagogickú prax. Efektívne komunikujú so svojimi žiakmi, kolegami, rodičmi/zákonnými zástupcami a členmi komunity. Správajú sa profesionálne a eticky na všetkých fórach.

Expertí sú uznávaní ako vysoko efektívni a kvalifikovaní odborníci v triede a bežne pracujú nezávisle a spoločne zdokonaľujú svoju vlastnú prax a prax svojich kolegov. Sú informovaní a aktívni členovia školy. Expertí prispievajú k zlepšeniu učenia sa svojich kolegov. Môžu sa tiež ujať rolí, ktoré súvisia s poradenstvom alebo vedením iných kolegov. Pravidelne iniciujú a zapájajú sa do diskusií o efektívnej výučbe zameranej na zlepšenie výsledkov vzdelávania žiakov. Maximalizujú príležitosti na vzdelávanie pre svojich žiakov pochopením ich pôvodu a individuálnych vlastností a dopadu týchto faktorov na učenie sa. Poskytujú kolegom podporu a stratégie na vytváranie pozitívneho a produktívneho učebného prostredia. Expertí poznajú do hĺbky obsah svojho predmetu/predmetov a obsah učiva v rámci svojej sféry pôsobnosti. Sú príkladom správnych vyučovacích postupov vo svojich predmetoch. Spolu s kolegami plánujú, hodnotia a upravujú výučbové programy s cieľom zlepšiť učenie sa žiakov. Držia krok s najnovším vývojom v oblasti, v ktorej sa špecializujú alebo v celom rade obsahových oblastí pre učiteľov všeobecných predmetov. Expertí majú kvalifikáciu analyzovať údaje o hodnotení žiakov a používajú ich na zlepšenie výučby a učenia sa žiakov. Sú aktívni pri vytváraní prostredia, ktoré maximalizuje profesionálne vzdelávanie a príležitosti na zlepšovanie sa pre kolegov. Monitorujú svoje vlastné odborné vzdelávacie potreby a zosúladujú ich so študijnými potrebami žiakov. Správajú sa vždy eticky. Ich interpersonálne a prezentačné schopnosti sú na vysokej úrovni. Komunikujú efektívne a úctivo so žiakmi, kolegami, rodičmi/zákonnými zástupcami a členmi komunity.

Učiteľov lídrov uznávajú a rešpektujú kolegovia, rodičia/zákonní zástupcovia a komunita ako vzorných učiteľov. Preukazujú dôslednú a inovatívnu pedagogickú prax. V škole i mimo nej iniciujú a vedú aktivity zamerané na zlepšenie príležitostí na vzdelávanie pre všetkých žiakov. Vytvárajú inkluzívne učebné prostredie, ktoré vyhovuje požiadavkám a potrebám žiakov z rôznych jazykových, kultúrnych, náboženských a sociálno-ekonomických prostredí. Snažia sa vylepšiť svoju vlastnú prax a zdieľať svoje skúsenosti s kolegami. Majú zručnosť mentorovať učiteľov využívajúc aktivity, ktoré rozvíjajú vedomosti, prax a profesionálnu angažovanosť u iných. Podporujú tvorivé, inovatívne myslenie u kolegov. Uplatňujú zručnosti a hĺbkové znalosti a porozumenie, ktoré sú potrebné na realizáciu efektívnych vyučovacích hodín a zdieľajú tieto informácie s kolegami a učiteľmi. Opisujú vzťah medzi vysoko efektívnym vyučovaním a učením sa žiakov spôsobom, ktorý inšpiruje kolegov pri zlepšovaní svojej vlastnej pedagogickej praxe. Vedú procesy, ktoré zlepšujú výsledky žiakov tým, že vyhodnocujú a revidujú programy, analyzujú údaje z hodnotenia žiakov a berú do úvahy spätnú väzbu od rodičov/zákonných zástupcov. Toto je kombinované so syntézou aktuálnych výskumy zameraných na efektívne vyučovanie a učenie sa. Reprezentujú školu

a učiteľskú profesiu v komunite. Konajú profesionálne, eticky a sú rešpektovaní v škole i mimo nej.

Prvá oblasť výučby, odborné vedomosti, vyhlasuje, že učiteľia čerpajú z odborných vedomostí a výskumu, ktorý zodpovedá potrebám ich študentov v rámci ich vzdelávacieho kontextu. Učiteľia svojich študentov dobre poznajú, vrátane ich rozmanitého jazykového, kultúrneho a náboženského pozadia. Vedia, ako skúsenosti žiakov, s ktorými prichádzajú do triedy, ovplyvnia ich napredovanie v učení sa. Vedia plánovať hodiny v súlade s fyzickým, sociálnym a intelektuálnym vývinom žiakov a ich vlastnosťami. Učiteľia poznajú obsah svojich predmetov a učebné osnovy. Poznajú a chápu základné pojmy, štruktúru a procesy súvisiace s programami, ktoré učia. Učiteľia vedia používať efektívne stratégie vo výučbe, ktoré sú v súlade s úrovňou vývinu žiakov a využívajú tieto vedomosti tak, aby bol obsah pre žiakov zmysluplný. Súčasťou pedagogickej praxe každého učiteľa je rozvíjanie čítania a počítania u žiakov v rámci svojich predmetov. Sú tiež schopní používať informácie a komunikačné technológie v kontexte skvalitnenia učenia sa svojich žiakov.

V rámci druhej oblasti sa od učiteľov očakáva, že dokážu učenie urobiť pútavým a hodnotným. Sú schopní vytvárať a udržiavať bezpečné, inkluzívne a zároveň náročné učebné prostredie. Používajú sofistikované komunikačné techniky. Učiteľia majú repertoár efektívnych stratégií výučby a využívajú ich na dobrú implementáciu navrhnutých učebných programov a hodín. Pravidelne vyhodnocujú všetky aspekty svojej výučby, aby sa uistili, že naplňajú potreby svojich žiakov. Interpretujú a využívajú údaje o hodnotení žiakov na diagnostiku prekážok v učení sa a podnecujú žiakov, aby zlepšili svoj výkon. Efektívne pracujú vo všetkých fázach cyklu výučby a učenia sa vrátane plánovania výučby a hodnotenia, tvorby výučbových programov, výučby, hodnotenia, poskytovania spätnej väzby o učení sa žiakov a informovania rodičov, resp. zákonných zástupcov.

Tretia oblasť v štandardoch stanovuje, že učiteľia sú príkladom efektívneho učenia sa. Identifikujú svoje vlastné učebné potreby a dokážu analyzovať, hodnotiť a rozšíriť svoje profesionálne vzdelávanie skupinovo aj samostatne. Učiteľia preukazujú úctu a profesionalitu pri všetkých svojich interakciách so žiakmi, kolegami, rodičmi a komunitou. Citlivo vnímajú potreby rodičov a vedia s nimi efektívne komunikovať ohľadom učenia sa ich detí. Učiteľia si vážia príležitosti na spoluprácu so školskými komunitami v triede i mimo nej na obohatenie vzdelávacieho kontextu svojich žiakov. Chápu prepojenie medzi školou, domovom a komunitou a ich význam pre sociálny a intelektuálny rozvoj žiakov.

Sedem štandardov vymedzuje, čo sa očakáva od učiteľov v rámci týchto troch oblastí výučby. Sú formulované nasledovne (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011):

1. Poznať žiakov a vedieť, ako sa učia (odborné vedomosti – 1.1 Fyzický, sociálny a intelektuálny rozvoj a vlastnosti študentov, 1.2 Rozumieť, ako sa žiaci učia, 1.3 Žiaci s rôznym jazykovým, kultúrnym, náboženským a sociálno-ekonomickým zázemím, 1.4 Stratégie výučby žiakov domorodých obyvateľov (Aborigéni) a žiakov z ostrova Torres Strait Island, 1.5 Diferencovaná výučba tak, aby

vyhovovala špecifickým učebným potrebám žiakov v celom rozsahu schopností, 1.6 Stratégie na podporu plnej účasti študentov so zdravotným znevýhodnením).

Väčšina z nich je podobná kompetenciám v oblasti 1 žiak /dieťa v slovenských profesijných štandardoch. Špecifická je kompetencia 1.4, ktorá sa týka austrálskeho špecifika, pôvodných obyvateľov Austrálie a tiež obyvateľov ostrovov Torres Strait, ktorí majú odlišnú identitu od obyvateľov Austrálie.

2. Poznať obsah predmetu a vedieť, ako ho učiť (odborné vedomosti – 2.1 Stratégie obsahu a výučby v oblasti svojej pedagogickej pôsobnosti, 2.2 Výber a organizácia obsahu, 2.3 Kurikulum, hodnotenie a reportovanie, 2.4 Chápanie a rešpektovanie domorodých obyvateľov a obyvateľov ostrovov Torres Strait v zmysle podpory zmierenia medzi domorodými obyvateľmi a nedomorodými Austráľčanmi, 2.5 Stratégie rozvíjania gramotnosti a počítania, 2.6 Informačné a komunikačné technológie (IKT)).

Mnohé z uvedených kompetencií sú podobné kompetenciám v oblasti 2 výchovno-vzdelávací proces v slovenských profesijných štandardoch, s výnimkou kompetencie 2.4, ktorá sa opäť viaže na pôvodných obyvateľov Austrálie.

3. Plánovať a implementovať efektívnu výučbu a učenie sa (pedagogická prax – 3.1 Stanovovanie stimulujúcich edukačných cieľov, 3.2 Plánovanie, štruktúra a zoradovanie učebných programov, 3.3 Využívanie učebných stratégií, 3.4 Výber a využívanie zdrojov, 3.5 Používanie efektívnej komunikácie v triede, 3.6 Vyhodnocovanie a zlepšovanie učebných programov, 3.7 Zapájanie rodičov/zákonných zástupcov do edukačného procesu).

V tejto oblasti nájdeme málo prienikov so slovenskými profesijnými štandardami. Kompetencie 3.2 a 3.6 by bolo možné pripodobniť podieľaniu sa tvorbe školského vzdelávacieho programu, jeho revízií a prepracovaniu. Efektívna komunikácia či zapájanie rodičov do edukačného procesu však nie je súčasťou našich profesijných štandardov. Rovnako ani stimulujúce edukačné ciele a využívanie zdrojov (tu sa myslí využívanie rôznych zdrojov vrátane IKT) sa v slovenských kompetenciách nevykylujú.

4. Vytvárať a udržiavať podporujúce a bezpečné učebné prostredie (pedagogická prax – 4. 1 Podpora zapájania sa žiakov do výučby, 4.2 Riadenie aktivít v triede, 4.3 Zvládanie náročného správania žiakov, 4.4 Udržiavanie bezpečnosti pre žiakov, 4.5 Bezpečné, zodpovedné a etické využívanie IKT).

V slovenských profesijných štandardoch nie je možné nájsť prienik s uvedenými kompetenciami.

5. Hodnotiť, poskytovať spätnú väzbu a podávať správy o učení sa žiakovi (pedagogická prax – 5.1 Hodnotenie učenia sa žiaka, 5.2 Poskytovanie spätnej väzby na učenie sa žiaka, 5.3 Vytváranie dôsledných a porovnateľných úsudkov, 5.4 Interpretovanie údajov o žiakovi, 5.5 Posudzovanie výkonu žiaka).

Hodnotenia sa týka kompetencia 2.4 (Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka) v slovenských profesijných štandardoch. Ako je možné vidieť, v austrálskych štandardoch je hodnotenie rozpracované podrobnejšie. Navyše naše štandardy zahŕňajú aj hodnotenie

priebehu vyučovania (sebareflexiu), vyhodnocovanie účinnosti použitých stratégií výchovy a vzdelávania. Zároveň tá istá kompetencia obsahuje hodnotenie žiaka, jeho učebnej činnosti, sebahodnotenie žiaka, atď.

6. Pracovať na vlastnom sebarozvoji (profesionálna angažovanosť – 6.1 Identifikovanie a plánovanie učebných potrieb, 6.2 Zapájanie sa do profesijného vzdelávania a zlepšovania praxe, 6.3 Spolupráca s kolegami a zlepšovanie praxe, 6.4 Uplatňovanie profesijného učenia sa a zlepšovanie učenia sa žiakov)

Tieto kompetencie sú porovnateľné s oblasťou 3 v slovenských profesijných štandardoch a kompetenciou 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj.

7. Profesionálne spolupracovať s kolegami, rodičmi (zákonnými zástupcami) a komunitou (profesionálna angažovanosť – 7.1 Dodržiavanie profesionálnej etiky a zodpovednosti, 7.2 Dodržiavanie legislatívnych, administratívnych a organizačných požiadaviek, 7.3 Spolupráca s rodičmi/zákonnými zástupcami, 7.4 Zapájanie sa do profesionálnych sietí výučby a širších komunít).

V slovenských profesijných štandardoch nie je možné nájsť prienik s uvedenými kompetenciami.

Odborná spôsobilosť v rámci štyroch kariérnych stupňoch poskytuje referenčné hodnoty na uznanie profesionálneho rastu učiteľov počas ich kariéry. Deskriptory v štyroch kariérnych fázach predstavujú zvyšujúcu sa úroveň vedomostí, praxe a profesionálnej angažovanosti učiteľov. Postup v jednotlivých fázach predstavuje rastúce porozumenie, aplikované s rastúcou sofistikovanosťou pri riešení širších a komplexnejších situácií.

Záver

Na rozdiel od štyroch kariérnych úrovní v austrálskych štandardoch, ktoré sú jasne vymedzené, slovenské profesijné štandardy sú vytvorené zvlášť pre kategórie a podkategórie. Rovnakým spôsobom sú vytvorené pre kategóriu odborný zamestnanec a ďalej pre kariérové pozície, pre pedagogických zamestnancov špecialistov, odborných zamestnancov špecialistov, vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov. Každý profesijný štandard je rozdelený do ďalších štyroch stupňov: začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a učiteľ s druhou atestáciou. Delenie štandardov je teda omnoho podrobnejšie a komplikovanejšie. Britské aj austrálske štandardy sú formálne jednoduchšie rozdelené. Britské štandardy sú formulované všeobecne pre učiteľov, nie sú rozdelené podľa jednotlivých úrovní. Austrálske sú rozdelené podľa štyroch kariérových úrovní učiteľov.

Čo sa týka zamerania jednotlivých kompetencií, britské aj austrálske kompetencie sú zamerané na oblasti, ktoré v slovenských štandardoch nie sú zahrnuté, konkrétne ide najmä o etické, morálne, demokratické princípy, ďalej princípy slobody a tolerancie. V britských aj austrálskych štandardoch je explicitne pomenovaná aj kompetencia vzdelávať inkluzívne. Obe krajiny majú prioritu v gramotnosti, pričom od britských učiteľov sa očakáva, že budú rozvíjať základné gramotnosti (písať, čítať a počítať). Britskí učiteľia dokonca majú rozvíjať spisovný materinský jazyk, aj keď ich aprobácia nezahŕňa anglický jazyk. Dôraz sa tiež kladie na správanie učiteľov aj žiakov.

Učiteľ má byť príkladom pozitívneho správania, ktoré rešpektuje etické a morálne princípy, dodržiava legislatívu a komunikuje so žiakmi s úctou a toleranciou. Rovnako od žiakov sa očakáva slušné, zdvorilé a úctivé správanie. To úzko súvisí so schopnosťou učiteľa vytvárať podmienky pre takéto správanie a udržiavať správanie žiakov v týchto intenciách. Komunikácia a vzťahy s rodičmi (zákonnými zástupcami) patrí medzi požadované kompetencie učiteľa v Austrálii aj vo Veľkej Británii. Rovnako sa od učiteľov oboch krajín očakáva, že budú rozvíjať koloaboratívne vzťahy s kolegami.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

National Professional Standards for Teachers, 2001 [online]. Australian Institute for Teaching and School Leadership Dostupné z: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

Teachers' standards, 2011 [online]. Department for Education. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

Summary: *The article presents British and Australian professional standards, which could be a suitable inspiration for Slovak professional standards. Due to the fact that the revision of professional standards is currently underway in Slovakia, it is a good time to look for suggestions and examples of good practice from abroad.*

Požadované kompetencie od britských a austrálskych učiteľov, ktoré sú nad rámec požadovaných kompetencií od slovenských učiteľov, by sa dali zhrnúť do týchto bodov:

- etické, morálne a demokratické princípy,
- rozvíjanie gramotnosti a počítania, a tiež výbornej znalosti anglického jazyka,
- správanie (učiteľa aj žiakov),
- komunikácia a vzťahy s rodičmi/zákonnými zástupcami,
- profesionálne vzťahy s kolegami, vzájomná spolupráca,
- inkluzívne vzdelávanie.

PERSONALIZOVANÉ VYUČOVANIE AKO IMPULZ NA ZMENU V ŠKOLE

Dana Váňová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *V tomto texte sa zameriavame na podporu učiteľov zo strany vedúcich pedagogických zamestnancov v zavádzaní personalizovaného vyučovania – vyučovania centrovaneho na žiaka. Popíšeme pohľad na personalizované vyučovanie, na jeho prínosy pre žiaka a učiteľa. V druhej časti textu ponúkame pohľad na systémové učenie sa. Ponúkame niektoré prvky a princípy systémového myslenia, ktoré nám umožnia zmeniť prístup k učeniu sa žiakov aj s ohľadom na personalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.*

Kľúčové slová: *personalizované vyučovanie, vyučovanie centrovane na žiaka, systémové učenie sa, podpora, mozog, myslenie.*

Zmena je súčasťou nášho života. Sú zmeny, pre ktoré sa rozhodneme, ale aj také, ktoré nedokážeme ovplyvniť a môžu negatívne zasiahnuť do diania v škole. Takou sa stala aj pandémia COVID-u 19. Napriek jej negatívnejmu zásahu do našich životov, priniesla so sebou aj niečo dobré. Museli sme sa v tejto novej situácii nielen zamyslieť ako ďalej, ale aj konať. Zisťujeme, že vedomosti nie sú tým najdôležitejším, čo deti a žiaci môžu v školách získať. Objavili sme, že nám chýba sociálny kontakt a začali sme väčší dôraz kladť na výchovnú zložku vzdelávania. Zmena, ktorá sa udiala veľmi rýchlo, nám nedala dostatok času na prípravu. Mnohých preto zaskočila nepripravených. Zo dňa na deň sme sa ocitli odrezaní jeden od druhého. Nielen učitelia medzi sebou, učitelia od žiakov, ale aj žiaci medzi sebou. Nikdy pred tým nenastala situácia, aby sa žiaci do školy tak tešili, ako sa to stalo po uvoľnení opatrení a postupnom návrate do škôl na jar. Niečo, čo v tej radosť z návratu do školských lavíc najviac rezonovalo, by sme mohli uchopiť a vo vyučovacom procese využiť. To, čo v tejto situácii môžeme zmeniť, je v prvom rade prístup ku každému žiakovi.

Ak sme niečo mohli a mali pochopiť, tak to že každé dieťa, každý žiak je jedinečný. Každý si zaslúži, aby sme mu venovali svoju pozornosť. Potrebujeme ešte jednu veľmi dôležitú zmenu. Zmenu pohľadu žiaka z „musím sa učiť“ na „chcem sa učiť“. Nechať žiakovi slobodu učiť sa, samozrejme s uvedením si zodpovednosti za svoje rozhodnutie.

Preto sa chceme venovať personalizovanému prístupu vo vyučovacom procese, prístupu centrovaneho na kaž-

dého žiaka. Nie je to netradičný prístup v pravom slova zmysle, nakoľko tento pojem je vo svete známy od polovice minulého storočia. V našom školskom systéme je zatiaľ ojedinelý a našim cieľom je, aby to tak nebolo. V druhej časti článku sa zameriame viac na kognitívnu stránku výchovno-vzdelávacieho procesu cez systémové učenie sa. Oba pohľady by mohli pomôcť vedúcim pedagogickým zamestnancom urobiť vo výchovno-vzdelávacom procese inovatívne zmeny, ktoré podporia kognitívnu aj afektívnu zložku.

Personalizované vyučovanie

Čo je personalizované učenie sa? Pojem „personalizované vyučovanie“ vznikol už začiatkom 60-tych rokov 20. storočia a neustále sa vyvíja (Rogers, Freiberg 2020). Pri personalizovanom vyučovaní musíme zabudnúť na klasické vyučovacie hodiny, keď učiteľ prednáša pred tabuľou a žiak sedí v lavici a počúva, možno si zapisuje poznámky do zošita, v lepšom prípade do tabletu. Naopak, personalizované vyučovanie posúva učiteľa do role poradcu a sprievodcu učením sa žiaka. Prestáva byť sprostredkovateľom vedomostí a zručností a stáva sa podnecovateľom vnútorných pozitívnych motivačných zdrojov rozvoja osobnosti žiaka. Pri vyučovaní centrovanom na žiaka sa od učiteľa očakáva uplatňovanie takých prístupov ku každému žiakovi, ktoré poskytujú bohaté možnosti – jeho celostný rozvoj, rešpektovanie jeho jedinečnosti so špecifickými potrebami a záujmami. Učiteľ podnecuje žiaka k tvorivosti, kritickému mysleniu, cieľavedomosti a samostatnosti, ale aj k uvedomeniu si



EURÓPSKA ÚNIA

Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

zodpovednosti za svoje učenie sa. Na rozhodovaní a formovaní vzdelávacieho procesu sa podieľa pri personalizovanom vyučovaní aj žiak. Učebné osnovy sú rovnako personalizované.

Dôležitú úlohu má pri personalizovanom vyučovaní rôznorodosť metód a foriem výučby, napr. bádanie, zážitkové učenie sa, inštruktážny prístup a pod., ktoré reflektujú individuálne potreby žiaka. Žiaci sa učia jednotlivo, v kooperácii, v kolaborácii, často na projektoch, v súlade s tým, čo chcú preskúmať.

Významnú úlohu v procese personalizácie učenia sa žiaka majú vedúci pedagogickí zamestnanci. Prevládajúca kultúra školy, to aké hodnoty sú v škole zdieľané, výrazne ovplyvňuje, ako sa žiaci v škole učia. Zmeniť prístup učiteľov zo dňa na deň nemôžeme a rovnako nemôžeme očakávať zmenu len na základe podnetu, ale bez podpory. Mnohokrát učitelia prístupní zmenám vyslovujú obavy z toho, že ich myšlienke nebude naklonená časť učiteľov, dokonca ani vedenie. Zmena by mala v tomto prípade prísť zhora. Nie nariadením ako majú učitelia učiť, ale budovaním kultúry, ktorá sama o sebe vytvára prostredie pre personalizovaný prístup.

Ak sa spolu pozrieme na zisky učiteľa pri personalizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, bude ľahšie prijímať túto zmenu. Čo získa učiteľ v modeli personalizovaného vyučovania? V prvom rade si vytvára pevnejšie vzťahy so žiakmi, pretože trávi viac času spoznávaním každého z nich, jeho silných stránok, cieľov a záujmov. Má viac času na vzájomnú komunikáciu a spoluprácu so žiakmi, kladie otázky a zisťuje, čo funguje a čo nefunguje, čomu potom môže prispôbiť vzdelávanie. Rozvíja tak svoju kreativitu pri navrhovaní učebných osnov a výučby. Učiteľ trávi viac času so žiakmi prácou individuálne a v malých skupinách a menej času venuje príprave žiakov na testy. V procese pomáha žiakom lepšie porozumieť sebe a svojim cieľom do budúcnosti, čo mu poskytuje viac príležitostí rozvíjať svoje kompetencie obidvoch zúčastnených strán (Rogers, Freiberg 2020).

Pri zavádzaní personalizovaného vyučovania v škole majú vedúci pedagogickí zamestnanci nezastupiteľnú úlohu. Pri vytváraní prispôbeného vzdelávacieho programu je dôležité, aby učitelia porozumeli procesu, metódam, hodnoteniam, technológiám a cieľom personalizovaného vyučovania. Skôr ako začnete, prediskutujte nápady, preštudujte si metódy personalizovaného učenia sa a stanovte kroky na spoločnú implementáciu tohto druhu vzdelávania. Zabezpečte učiteľom vzdelávanie v tejto oblasti, aby sa personalizované vyučovanie stalo súčasťou ich každodenného pracovného života. Učitelia budú lepšie pripravení implementovať a realizovať personalizovaný vzdelávací plán pre žiakov.

Personalizované vyučovanie si vyžaduje nielen zmenu v koncepcii vzdelávania, ale aj využitie moderných technológií. Napríklad používanie vzdelávacích systémov založených na hrách umožňuje žiakom učiť sa vlastným tempom a pri tom sa baviť! V jednej štúdiu školy používajúce matematickú hru v triede zaznamenali 11,6 % zlepšenie v porovnaní so štandardizovanými výsledkami testov (Rogers, Freiberg 2020). Aj prostredie v učebniach by malo napomáhať otvorenej spolupráci, komunikácii, tvorivosti a kritickému mysleniu. Iným spôsobom je

personalizované učenie sa vnímané vo flexibilnej učebni prostredníctvom rotujúcich „staníc“, ktoré umožňujú žiakom sústrediť sa na správne úlohy na správnom mieste. V neposlednom rade to podporuje spoluprácu a uľahčuje učiteľom prácu so žiakmi v učebni. Po zmene usporiadania učebni učitelia zaznamenali výhody, ako napríklad: zlepšenie disciplíny, pozitívnejšia atmosféra, viac pohodlia pre žiakov a pod.

Dôležitou súčasťou personalizovaného vyučovania je nastavovanie si cieľov žiakmi. Ak majú žiaci možnosť zúčastniť sa na stanovovaní cieľov, sú k ich dosiahnutiu viac motivovaní. Ak majú právo vyjadriť sa, rozvíjajú si základné zručnosti, napríklad sebaobhajovanie. Prispôbenie obsahu a interakcie tiež pomáha žiakom zlepšovať sa tým, že im dáva kontrolu nad vlastným vzdelávacím prostredím. Žiaci si v personalizovanom prístupe majú možnosť vybrať typy vzdelávacích aktivít, ktoré sú pre nich najvhodnejšie. To zasa pomáha každému žiakovi robiť svoju prácu najlepšie na každej vyučovacej jednotke. Môže ísť o individuálne vzdelávacie aktivity, digitálny obsah, skupinovú spoluprácu, peer-to-peer aktivity a pod. Umožniť žiakom komunikovať ako rovesníci alebo samostatne, dáva učiteľom čas na žiakov, ktorí potrebujú jeho pomoc.

Neodmysliteľnou súčasťou personalizácie učenia sa žiaka je ich sebahodnotenie. Okrem štandardných výsledkov testov je poskytnutie ďalších spôsobov spätnej väzby od žiakov možnosť, ako im ukázať, čomu porozumeli, pomáha im to prevziať zodpovednosť za svoje vzdelávanie. Neustále hodnotenie žiakov počas ich výučby poskytuje učiteľom jedinečný pohľad na úroveň ich znalostí. V opačnom prípade žiaci, ktorí majú problém, zostanú bez povšimnutia, čo bude ťažšie napraviť (Pávová, Váňová 2020).

Špecifiká základných prístupov vo vyučovaní

V školskej praxi sa často stretávame s diferencovaným alebo individualizovaným prístupom. Čitateľ si po prečítaní špecifik bude vedieť odpovedať na otázky: Aký je rozdiel medzi týmito prístupmi a personalizovaným prístupom? Čím sa jednotlivé prístupy líšia? Pozrime sa na diferencované, individualizované a personalizované vyučovanie bližšie a nájdime rozdiely v týchto prístupoch.

Diferencované vyučovanie

Ústredným prvkom vyučovacieho procesu je učiteľ, ktorý vyučuje skupiny žiakov. Učiteľ plánuje a prispôbuje vyučovací proces učebným potrebám jednotlivých skupín žiakov. Rovnako skupinám prispôbuje svoj prístup, metódy, nástroje a zdroje podpory. Učiteľ pre všetky skupiny žiakov stanovuje rovnaké ciele. V procese žiakov podporuje, a tí sa na jeho podporu spoliehajú. Spätná väzba učebného procesu je zameraná na čas strávený vyučovaním a na dosiahnuté hodnotenie známou. Získanú spätnú väzbu využíva učiteľ na úpravu vyučovania pre skupiny žiakov. Hodnotenie mu umožňuje poskytovať spätnú väzbu jednotlivým žiakom tak, aby podporoval ich napredovanie v učení sa (Pávová, Váňová 2020).

Individualizované vyučovanie

Ústredným prvkom vyučovacieho procesu je opäť učiteľ,

ktorý vyučuje jednotlivých žiakov. Pri prispôsobovaní učebných potrieb sa zameriava na jednotlivca a aj vyučovací proces plánuje na základe učebných potrieb každého jedného žiaka. Ciele stanovuje pre všetkých žiakov, ale aj pre jednotlivcov, ktorým sa individuálne venuje, rovnaké. Zdroje, metódy a nástroje prispôsobuje učiteľ potrebám jednotlivých žiakov. Žiak je závislý od učiteľovej podpory. Učiteľ využíva hodnotenia na meranie napredovania v tom, čo sa žiak naučil a zistenia, čo sa nenaučil. Na základe toho rozhoduje o ďalších krokoch v rámci učenia sa každého žiaka (Pávová, Váňová 2020).

Personalizované vyučovanie

V tomto prístupe sa mení ústredný prvok vyučovacieho procesu z učiteľa na žiaka, ktorý si učenie sa plánuje a riadi sám, prípadne s pomocou učiteľa, najmä v podmienka našej školy. Ciele učenia sa si stanovuje žiak v procese plánovania. V našich podmienkach žiak participuje na stanovení si svojich cieľov. Žiak prepája svoje učenie sa so záujmami, talentom a preberá zaň zodpovednosť. Volí si náročnosť a tempo a preberá za svoje učenie sa zodpovednosť. Učiteľ pôsobí v roli podporovateľa, s ktorého pomocou žiak hodnotí ako v učení sa napreduje. Žiak v procese nadobúda zručnosti zvolíť si vhodné metódy, nástroje a zdroje na podporu a prehĺbenie svojho učenia sa. Na sebahodnotenie slúži žiakovi systém kompetencií, sám sleduje a hodnotí svoje napredovanie. Významným spôsobom prispieva k napredovaniu žiaka aj vzájomná spolupráca a vzájomné hodnotenie sa spolužiakmi (Pávová, Váňová 2020).

Stratégie personalizovaného vyučovania

Ak sa rozhodneme vo vyučovacom procese pre personalizované učenie sa, v oveľa väčšej miere budeme potrebovať využívať rozmanité stratégie, metódy a techniky, aby si každý žiak mohol vybrať v danej chvíli tú, ktorá mu vyhovuje a najlepšie sa pri nej učí. Práca učiteľa pri príprave na vyučovanie s prvkami personalizovaného prístupu zohľadňuje všetky možnosti, ktoré žiakovi pripraví priestor učiť sa podľa vlastných preferencií. Je to náročná úloha, ktorá sa nedá zvládnuť naplno zo dňa na deň. Vyžaduje od učiteľa množstvo energie a času, ale ak to učiteľ robí pre žiaka, určite to prospešné je. Veď všetci určite chceme, aby sme to vo vyučovaní robili lepšie.

Systémové učenie sa

Napriek tomu, že o našom mozgu stále nevieme veľa, za posledných pár desiatok rokov sme sa o ňom dozvedeli najviac dôležitých informácií. Najdôležitejšou zo všetkých nových informácií nie je tá, že podceňujeme svoje schopnosti, ale poznanie, že sme obdarení rozsiahlym potenciálom kreativity a neutíchajúcou schopnosťou učiť sa. Jednoducho povedané, náš mozog je omnoho lepší, ako si dokážeme predstaviť. Dokáže sa vekom zdokonaľovať, ak ho používame vhodne a je schopný vytvárať si nekonečné množstvo spojení a vzorcov myslenia.

Systémové učenie sa, ktorého základom je systémové myslenie, chápe celok ako prepojenie jednotlivých ovplyvňujúcich sa častí, chápe proces ako reťazec príčin

a ich následkov. Systémové myslenie sa nám môže javiť komplikované, ale v skutočnosti pretvára komplexné na jednoduché. Pozrime sa bližšie na možnosti zmeny prístupu k učeniu sa žiakov, k zdokonaľovaniu ich intelektu a uvedomovania si ich vlastného potenciálu. Čo môžeme urobiť pre to, aby sme v našej škole rozvíjali systémové myslenie? Ktoré prvky a princípy systémového myslenia nám umožnia, možno práve pri vyučovaní centrovanom na žiaka, systémové myslenie rozvíjať? Nie je možné v rozsahu tohto článku opísať všetko. Chceme skôr motivovať vedúcich pedagogických zamestnancov, upriamiť pozornosť na niektoré prvky systémového myslenia a podnietiť ich k tomu, aby motivovali k tejto myšlienke aj svojich učiteľov.

Podpora zvedavého prístupu

Pozorujme chvíľu malé dieťa a zistíme, že je nesmierne zvedavé. Priam dychtí po objavovaní nového, po učení sa. Zaujímá sa o svet okolo seba. Táto túžba poznania nového je mu prirodzená a nie je dôvod, aby sa v istom veku táto prirodzenosť vytratila. K čomu nás nabáda toto poznanie? Dovoľme žiakom pýtať sa. Nabádajme ich k tomu, aby kládli otázky. Hľadajme podstatu nového cez otázky. Naučme ich klásť otázky. Vedme žiakov k bádaniu, hľadaniu odpovedí, príčin, či následkov. Začnime najdôležitejšou otázkou – prečo? Pokračujme ďalšími: Čo je podstatou problém? Kto to ovplyvnil? Kedy sa to deje? Ako to možno zmeniť? Kde sa to deje? (Gelb 2019)

Podpora učenia sa cez skúsenosti

Skúsenosť je nástrojom poznania. Ak sa zamyslíme nad spôsobom, akým sa učíme my, uvedomíme si, že práve učenie sa pomocou praktických činností nám prinieslo poznanie. Niekedy sme istú činnosť opakovali niekoľkokrát, kým sme dospeli k záveru. Urobili sme množstvo nesprávnych úsudkov, kým sme vyslovili ten správny. Urobili sme množstvo chýb. Lenže chyby nás posunuli ďalej. Často sa v našich školách stretávame s pohľadom na chybu ako vinu. Dôležité je uvedomiť si, že to tak nie je. Odstraňovanie chýb nám umožňuje rozvíjať svoje myslenie. Len vďaka chybám hľadáme príčiny, skúmame prečo sa to tak deje, objavujeme ako to zmeniť. Chyby sú príležitosti ako sa učiť. Dôležitá v tomto procese učenia sa žiaka je spätná väzba. Tu je miesto učiteľa ako sprievodcu žiaka učeními sa.

Podpora aktívneho počúvania

Pri aktívnom počúvaní máme jasný zámer – porozumieť tomu, čo chce hovoriaci verbálne alebo neverbálne sprostredkovať. Aktívne počúvajúceho žiaka spoznáme podľa spätnej väzby – napríklad pri kladení otázok. S aktívnym počúvaním úzko súvisí pozornosť. Sústreďenie sa na činnosť, ktorú žiak vykonáva. Sledovanie toku myšlienky, ktorú rozvíja, nie je jednoduché. Dokonca môžeme povedať, že práve táto schopnosť je kľúčom k dokonalosti pri podpore aktívneho počúvania. Mozog sa najlepšie učí počas maximálneho sústreďenia. Dokonca aj niektoré počítačové hry nám môžu pomôcť pri „tréningu“ pozornosti, len ich je potrebné vedieť správne vybrať a používať vo výchovno-vzdelávacom procese (Goleman 2014).

Podpora rovnováhy medzi logikou a predstavivosťou

Uvedomenie si, že je dôležitá podpora obidvoch hemisfér – ľavej, ktorá má v moci našu logiku, aj pravej, ktorá ovláda našu predstavivosť, je kľúčom k rozvoju celej osobnosti žiaka. Jedným mimoriadne účinným nástrojom na vytvorenie tejto rovnováhy sú myšlienkové mapy. Myšlienkové mapy využívajú celý náš mozog, pomáhajú nám vytvárať si a organizovať myšlienky bez nutnosti organizovať ich vopred. Myšlienkové mapy v grafickom vyjadrení kopírujú štruktúry nášho mozgu. Pri ich vytváraní pracujeme celým mozgom. Na vytvorenie myšlienkovkej mapy nepotrebujete žiadne zložité nástroje. Väčšinou nám postačí papier, pero a prípadne farbičky. Žiakom umožníme objaviť, aký majú úžasný mozog a zrazu im ide učenie sa ľahšie (Gelb 2019).

Podpora pri stanovovaní si cieľov

Bez cieľa sa ťažko môžeme sústrediť na akúkoľvek činnosť, či už manuálnu alebo myšlienkovú. Pomenovať to, čo prináša hodnoty do nášho života je dôležité najmä preto, aby sme v tom videli zmysel. Ani vo výchovno-vzdelávacom procese to nie je inak. Žiak sa ľahšie učí, keď vie prečo. Keď vie, aký má zmysel jeho učenie sa. Keď má stanovený učebný cieľ. V našich školách, my učiteľia, formulujeme učebné ciele so zameraním sa na učivo, len občas sa objaví aj afektívne ciele. Žiakovi málokedy niečo povedia. Preto aj tu máme veľa čo robiť, aby sme pomohli žiakom formulovať si ich vlastné učebné ciele. Ciele, ktoré budú pre nich zrozumiteľné, ambiciózne, ale

dosiahnuteľné. Také, o ktorých budú vedieť rozhodnúť, že ich skutočne dosiahli. Ciele, ktoré ich budú podnecovať k učeniu sa a stanovovaniu si ďalších cieľov.

Podpora sebahodnotenia

Prečo je dôležité podporovať sebahodnotenie žiaka? Ako učiteľia môžeme žiakovi poskytovať spätnú väzbu iba počas jeho štúdia. Žiak po skončení školy, ak sa to v nej nenaučí, zostane bez poznania toho, čo robí dobre a v čom sa potrebuje zlepšiť. Ak žiakovi ukážeme ako to zvládne sám, bude schopný nielen učiť sa celý život, ale aj si svoje učenie sa vyhodnocovať. Podporovaním sebahodnotenia dosiahneme jeho samostatnosť pri vyvodzovaní záverov, pri zhodnotení dosiahnutia cieľov, pri pomenovaní bariér, pri plánovaní ďalších krokov v učení sa.

Záver

Naším zámerom bolo predstaviť inovatívne prístupy k vzdelávaniu, konkrétne vzdelávaniu zameranému na každého jedného žiaka. Predložený text môže podporiť vedúcich pedagogických zamestnancov k naštartovaniu zmien, ktoré prinesú benefity škole, učiteľom, ale predovšetkým žiakom. Zároveň môže pomáhať školám a školským zariadeniam, aby ich učiteľia mysleli inak a využili nové príležitosti na uskutočnenie zmien vo svojej škole. Ponúka tiež krátky pohľad na systémové myslenie v kontexte systémového učenia sa žiaka a poskytuje impulz k vízií prístupu ku každému žiakovi ako k jedinečnej bytosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GELB, M. J., 2019. *Mysli ako Leonardo da Vinci: 7 krokov ako sa stať géniom*. Bratislava: Motýľ. ISBN 978-80-8164-207-4.
 GOLEMAN, D., 2014. *Pozornosť: skrytá cesta k dokonalosti*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-94-3.
 ROGERS, C. a J. FREIBERG, 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis. ISBN 978-80-8166-019-1.
 PÁVOVÁ, A. a D. VÁŇOVÁ, 2020. *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania: príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1468-9. [cit. 2021-07-13]. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/materialy-na-stiahnutie/#sady>

Summary: The article focuses on the support of teachers by leading pedagogical staff in the introduction of personalized teaching – student-centered teaching. The view of personalized teaching is described, as well as its benefits for students and teachers. In the second part of the text an overview of systemic learning is offered. Some elements and principles of systemic thinking are presented, which will allow us to change the approach to learning of students with regard to the personalization of the teaching process.

STRATÉGIE ROZVOJA MYSLENIA A SPÔSOBILOSTÍ K UČENIU SA ŽIAKOV

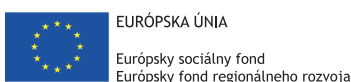
Jozef Bernát, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok je venovaný pedagogickým prístupom, stratégiám a praktickým spôsobom vyučovania so zameraním na rozvíjanie myslenia a učenia sa žiakov.

Kľúčové slová: žiak, rozvoj myslenia, učiť sa učiť sa, pedagogické stratégie a postupy.

Každý človek má základné právo na plné rozvíjanie svojej mysle a svojich spôsobilostí k učeniu sa. Potreby jednotlivcov sa spájajú s potrebami spoločnosti vychovávať ľudí, ktorí sa po celý život sami vzdelávajú, žiakov, ktorí si cenia učenie sa ako činnosť, ktorá ich vyzbrojuje do života, ktorí sa chcú učiť nezávisle na okolí s úsilím o sebaurčenie, sebariadenie a sebaúctu. Úspešní žiaci nielen toho veľa vedia, ale tiež vedia, ako sa učiť. Všetky deti sa rodia s určitým potenciálom a u žiadneho z nich sa nedá s istotou stanoviť, kde sú hranice jeho schopnosti učiť sa. Mnoho detí vrátane tých najschopnejších však svoj potenciál nevyužije.

„Myslenie je tvorivý proces, pri ktorom si každý jediniec kladie mnoho logických otázok, prostredníctvom ktorých napreduje, hľadá skryté odpovede a riešenie zložitých problémov“ (Zibrínová, Birknerová 2015, s. 4). „Myslenie je popri vnímaní a pamäti ďalšou integrálnou zložkou kognitívneho systému. Integrálnou preto, že je ťažko oddeliť, ktoré procesy v našom mozgu tvoria vnímanie a ktoré myslenie či pamäť. Ak napríklad vnímame tvar predmetu a porovnávame ho s podobnými tvarmi v pamäti, toto porovnávanie je myslením. Tieto procesy oddeľujeme najmä z didaktických dôvodov, aby sme ich vedeli ľahšie postupne pochopiť“ (Zibrínová, Birknerová



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

2015, s. 5).

S pribúdajúcim vekom a narastajúcimi mentálnymi schopnosťami žiakov je potrebné klásť na nich vyššie učebné nároky a požiadavky. Pri zadávaní úloh žiakom je dôležité mať na zreteli ich primeranú náročnosť a zároveň aj ich graduujúci vplyv na rozvoj myslenia. Podľa Blooma zahŕňajú nižšie úrovne myslenia zapamätávanie (poznať fakty), pochopenie (rozumiieť faktom), aplikácia (aplikovať fakty). Vyššie úrovne zahŕňajú analýzu (rozoberať fakty), syntézu (vytvárať niečo nové z faktov) a hodnotenie (určiť hodnoty poznatkov). Tieto úrovne predstavujú narastajúcu zložitost' a náročnosť na myslenie dieťaťa vo vzťahu k akejkoľvek konkrétnej téme. Podmienkou úspešného učenia sa je pomáhať žiakom k tomu, aby dosiahli vyššie úrovne myslenia.

Cieľom príspevku je prezentovať deväť jednoduchých, ale účinných vyučovacích stratégií, ktoré majú najbližší vzťah k úspešnému učeniu sa a rozvoju myslenia.

Kladenie otázok

Jednou z možností, ako podnecovať žiakov k mysleniu a učeniu sa je kladenie otázok. Pri tejto činnosti je dôležité dodržať isté princípy, aby bolo kladenie otázok produktívne a obohacujúce pre myšlienkové procesy žiakov. Uzavretými otázkami s jednou správnou odpoveďou učiteľ získa žiadanú spätnú väzbu najmä pri overovaní vedomostí žiakov. Použitím otvorených otázok dosiahne provokovanie k mozgovej aktivite, uvažovaniu a uvoľneniu fantázie. Príklad uzavretej otázky: Ktoré sú tri najväčšie mestá na Slovensku? Príklad otvorenej otázky: Ktoré z troch najväčších miest na Slovensku by si chcel navštíviť a prečo? Otvorenými otázkami zároveň poskytneme priestor na odpovede viacerých žiakov. Samozrejme, uzavreté otázky sú v edukačnom procese dôležité, ale podporujú iba myslenie nižšieho radu – zapamätávanie, pochopenie a aplikácia. Kladenie otvorených otázok podporuje myslenie vyššieho radu – analýzu, syntézu a hodnotenie (Fisher 2004).

Rady a odporúčania ku kladeniu otázok:

- Dobré ich vopred premyslieť, aby nebolo potrebné dopĺňanie ďalšími otázkami či vysvetľovanie a objasňovanie na bližšie špecifikovanie pôvodnej otázky.
- Klásť radšej menej otázok, čím sa poskytne žiakom viac času na odpovede (nie paľba otázok).
- Ponúknuť žiakom dostatok času na odpovede, zvýši sa ich kvalita a dĺžka, viac žiakov sa prihlási.
- Počas čakania na odpovede žiakov otázku neopakovať, aby ich to nerušilo v premýšľaní.
- Zúžitkovať nesprávne odpovede v kladnom zmysle, nezosmiešňovať žiakov za ich odpovede a nedovoliť to ani ich spolužiakom.
- Otázky nemá klásť iba učiteľ, ale aj žiaci. Poskytnúť im k tomu dostatočný priestor.
- Pri preberaní nového učiva umožniť žiakom, napr. aj vo dvojiciach alebo skupinách, pripraviť otázky, čo by sa chceli o danej téme dozvedieť.
- V diagnostickej fáze vyučovacej hodiny nemusí klásť otázky učiteľ, ale môžu ich klásť jednotliví žiaci a spo-

lužiaci na ne odpovedajú. Vytvoriť tým priestor na získanie kvalitnejšej spätnej väzby.

- Povzbudzovať k odpovediam tých, ktorí váhajú, oceňovať tých, ktorí sa odvážia odpoveďou riskovať.
- Využívať možnosť písomných otázok k písomným odpovediam.
- Nabádať žiakov k alternatívnym odpovediam.
- Vytvoriť „zvedavú triedu“, umožniť kladenie otázok žiakmi v rôznych situáciách a formách (otázky k učivu, otázky k prečítanému, kreslo pre hosťa, kvíz, interview...).

Plánovanie

Dôležitým prvkom pri učení je myslieť dopredu. Plánovanie je kľúčovou činnosťou pre úspešné učenie sa a riešenie problémov. Schopnosť plánovať, zvlášť strategicky, napomáha metakognitívnemu riadeniu učenia sa. Výučba plánovania by mala byť štruktúrovaná tak, aby postupovala od plánovania realizovaného učiteľom k stále účinnejšiemu vytváraniu vlastných plánov samotných žiakov. Všetky vzdelávacie oblasti poskytujú príležitosti k plánovaniu (plán riešenia problému, plán postupu, plán navrhovania a výroby, plán historických udalostí, plán zemepisného skúmania, environmentálny plán, čitateľský plán, plán dopravného ihriska, plán vytvárania projektov, plán športových súťaží, plán počúvania hudby...).

Príklad postupu plánovania pri riešení problémov:

- Vymedzenie problému (Čo nám spôsobuje ťažkosť?).
- Zhromaždenie informácií (Čo potrebujeme vedieť, aby sme problém vyriešili?).
- Vytvorenie stratégie (Ako môžeme problém riešiť?).
- Uplatnenie stratégie (Ako problém riešime?).
- Sledovanie a hodnotenie výsledku (Dosiahli sme svoj cieľ?) (Fisher 2004).

Diskutovanie

Žiaci potrebujú príležitosti nielen na skúmanie vlastných pohľadov, spôsobov myslenia a učenia sa, ale aj prostredníctvom diskusie objavovať iné perspektívy a hľadiská. Objavovaním reflektívnych a uvážlivých spôsobov myslenia získavajú možnosť prekonávať egocentrizmus svojho myslenia a súkromný svet vlastného „ja“ rozširovať na „my“.

Diskusiu definujú určité znaky alebo logické podmienky, ktoré musia byť splnené, aby bolo možné povedať, že žiaci spolu skutočne diskutujú. Musia sa spolu navzájom rozprávať, jeden druhého počúvať, reagovať na to, čo hovoria iní, musia uviesť viac ako jeden názor k danej téme a musia mať v úmysle rozvíjať svoje poznanie, porozumenie a uvažovanie na danú tému. Tiež je nutné dodržiavať etické pravidlá diskusie ako napr. neprerušovať a neumlčovať druhých, ochota vypočuť si argumenty iných, pravdivosť, sloboda prejavu, rovnosť príležitostí, úcta k druhým a nepredpojatost'.

Učiteľ môže byť v rámci diskusie v pozícii odborníka, usmerňovateľa či organizátora alebo rovnocenného účastníka, príp. môže pozície kombinovať podľa aktuálnej si-

tuácie (Kasíková 2016).

Mentálne mapovanie

Mentálne mapy sú v procese mentálneho mapovania výsledkom vizuálneho znázornenia vzájomných vzťahov myšlienok alebo pojmov. Mentálne mapy sú označované rozmanitými názvami, napr. pojmové mapy, kognitívne mapy, sémantické mapy, vedomostné mapy, pavučina, sieťové znázornenie, myšlienkové spojnice, štruktúrované prehľady, grafické znázornenie a pod. Mapovanie myšlienok slúži na zisťovanie toho, čo už vieme (rozpoznávanie kľúčových pojmov, vyznačenie súvislostí medzi myšlienkami, vytvorenie štruktúry z toho, čo už vieme a čomu rozumieme), ako pomoc pri plánovaní (plánovanie činností, projektu tak, že uľahčí usporiadanie a zoskupenie myšlienok a ukáže súvislosti medzi nimi) a ako pomoc pri hodnotení (hodnotenie skúseností či znalostí uvažovaním o kľúčových prvkoch toho, čo vieme alebo čo sme urobili). Pojmy sú myšlienky, ktoré žiakom pomáhajú usporiadať svet tak, aby mu rozumeli. Žiaci sa pri tom učia tak, že si usporiadajú informácie a myšlienky do rámcov a štruktúr svojho chápania. Mentálne mapovanie môže mať mnoho podôb a môže byť využívané na podporu učenia sa v mnohých edukačných situáciách. Zároveň môže byť predmetom skupinovej diskusie a prostriedkom uľahčujúcim učenie sa spoluprácou (Fisher 2004).

Divergentné myslenie

Význam slova divergentný je „byť rozdielny“ a „rozbiehať sa do rôznych smerov.“ Divergentným myslením sa označuje proces generovania nápadov a riešení, ktoré nie sú predpísané a zaužívané. Otvára myseľ do rôznych smerov, a tak žiak môže vidieť možnosti, ktoré nie sú na prvý pohľad jasné. V tomto prípade hľadá možnosti, alternatívy, odpovede a riešenia namiesto vyberania zo známych alebo dopredu určených riešení. S touto schopnosťou sa rodí každé dieťa, niektoré s väčšou dávkou, iné s menšou.

Prvky divergentného myslenia:

Komplexnosť – schopnosť vytvoriť ucelené myšlienky z viacerých zložitých myšlienok.

Zvedavosť – osobnostná vlastnosť vyznačujúca sa tendenciou skúmať veci, hľadať, pýtať sa, spoznávať a získavať ďalšie informácie a vedomosti a nazerať hlbšie pod povrch.

Rozvíjanie – schopnosť pridávať, rozvíjať, vylepšovať a stavať na existujúcej myšlienke či nápade.

Flexibilita – schopnosť rôznorodo vnímať jednu vec a spájať ju s ďalšími myšlienkami.

Plynulosť – schopnosť vymyslieť viac potenciálnych nápadov a riešení.

Predstavivosť – schopnosť myseľ snívať, vytvárať a vymýšľať nové predstavy, nápady a myšlienky.

Originalita – schopnosť prísť s niečím novým, netradičným, čo tu ešte nebolo alebo by nenapadlo každému.

Odvaha riskovať – túžba experimentovať a ochota skočiť do neznáma.

Príklady činností na uplatňovanie divergentného myslenia: *Provokácia* – Učiteľ je v pozícii „agenta provokatéra“, ktorý spochybňuje rôzne mravné alebo vedecké predpoklady s cieľom pestovať sebaistotu žiaka a jeho húževnatosť v argumentovaní. Príklady provokatívnych výrokov: nemá cenu chodiť do školy; nič nie je pravda; môžem robiť všetko, čo chcem; trojuholník môže mať štyri strany; dospelí toho vedia viac ako deti, preto majú vždy pravdu... *Asociácie* – Tvorba slovnej reťaze na ľubovoľné slovo individuálnou alebo skupinovú formou.

Tvorba obrazu – Na hárok papiera zaznačíme väčšie množstvo náhodne rozptýlených bodiek a urobíme niekoľko kópií tohto háрку. Žiak spájaním bodiek vytvorí na každom háрку inú kresbu, pričom využíva svoju tvorivosť a fantáziu.

Ukončenie príbehu – Učiteľ začne čítať krátku poviedku, v polovici prestane a úlohou žiakov je dokončiť ju podľa vlastnej fantázie. Následne žiaci zistia, koľko rôznych záverov poviedky dokážu vytvoriť.

Zdokonalenie – Tvorba nápadov, ako by mohli žiaci zdokonaľiť napr. dvere, stôl, ľudské telo, školu, triedu, zákony, pravidlá...

Vytvor postavu – Žiaci vytvoria osobu, ktorou by chceli byť (Ako sa voláš? Ako vyzeráš? Kde žiješ? Aké máš zamestnanie? Čo máš rád a čo nie? Aký je tvoj životný príbeh?) (Fisher 2004).

Kooperatívne učenie sa

Každý žiak je individualitou a má individuálne vzdelávacie potreby. Väčšina ľudského učenia je však sociálny proces, pričom ten, kto sa učí, spolupracuje s ostatnými. Úspešné učenie sa v skupinách vyžaduje komunikačný rámec. Poznáme dva typy kooperácie, a to *pomoc*, keď jedna osoba asistuje druhej, je pre ňu typická skôr práca vo dvojiciach, tzv. tútorstvo, roly účastníkov sú nevyrovnané (jeden učí, druhý sa učí) a *vzájomnosť*, keď cieľ aj proces práce je realizovaný všetkými účastníkmi, členovia majú väčšinou rovnocenné postavenie a spoločne zodpovedajú za splnenie cieľa. Znakmi kooperatívneho vyučovania sú pozitívna vzájomná závislosť, interakcia tvárou v tvár, osobná zodpovednosť a osobné skladanie účtov, formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností, reflexia skupinovej činnosti. Kooperatívne učenie sa môžeme navodiť kooperatívnou hrou, diskusiou, riešením problémov, prácou na produkte, simuláciou, rollovou hrou. Pre úspešnú skupinovú prácu je potrebné vziať do úvahy charakter činnosti, zloženie a veľkosť skupín a potrebu postupne rozvíjať zručnosti, ktoré kooperatívna práca v skupine vyžaduje (Kasíková 2016).

Individuálne vedenie

Žiakom prospieva, ak učiteľ pracuje s jednotlivcom, a to tak, že poskytuje pri učení sa individuálnu pomoc a ukazuje žiakom, ako brať za svoje učenie sa zodpovednosť. K spôsobom, ako možno poskytnúť žiakom pomoc v učení sa, patria otázky navodzujúce sústredenie a schopnosť sledovať myšlienku, vzájomné učenie sa, su-

marizovanie, vysvetľovanie, predvádzanie a kladná spätná väzba. Úspech v individuálnom vedení nespočíva na žiadnej jednotlivej metóde, ale na celom súbore prístupov, ktoré spájajú témy učiva a kognitívne ciele a vychádzajú v ústrety rôznym potrebám a učebným štýlom žiakov. Konečným cieľom učiteľa v individuálnom vedení je vychovať samostatných žiakov, ktorí sú schopní v učení sa viesť seba a druhých (Fisher 2004).

Sebahodnotenie

Keď učiteľ pomáha žiakom hodnotiť priebeh a výsledky ich učenia sa, pestuje v nich väčšiu sebadôveru a prispieva k ich sebauvedomeniu a k uvedomovaniu si vlastností procesov učenia sa. Vyžaduje si to nachádzanie spôsobov, ako podporovať sebadôveru a pocit úspešnosti žiakov v učení sa, čo je možné dosiahnuť personalizovaným učením sa žiaka sústredením sa na jeho potreby, poznávaním vlastných úspechov, stanovovaním si cieľov učenia sa, rozvíjaním schopnosti seba-posudzovania a sebauvedomenia (Fisher 2004).

Vytvorenie prostredia na učenie sa

Žiaci potrebujú na učenie sa podporu zo svojho školského, domáceho a širšieho spoločenského pros-

tredia. Každú školu pozitívne alebo negatívne ovplyvňujú činitele: spôsob vedenia, klíma, vzťah učiteľ – žiak, kvalita kurikula a výučby, socioekonomické prostredie žiakov, metódy hodnotenia, finančné zdroje, hmotné podmienky a vybavenie školy. Škola môže byť úspešnou, ak bude menované činitele skvalitňovať a zdokonaľovať, samozrejme, okrem socioekonomického prostredia žiakov, na čo nemá priamy vplyv. Podnetné domáce a školské prostredie môže určujúcim spôsobom zabezpečiť progres v myslení a učení sa žiakov. Ideálom je symbióza oboch menovaných prostredí, čo vytvára výrazný predpoklad úspešnosti žiakov (Fisher 2004).

V príspevku neponúkame kompletne návody, skôr celkový rámec umožňujúci uplatňovať stratégie aktívneho učenia sa a rozvoja myslenia žiakov. Premysleným a správnym aplikovaním prezentovaných stratégií a postupov môžu učitelia výraznou mierou prispieť k rozvoju myslenia a aktívneho učenia sa žiakov. Ich uplatňovaním a priebežným striedaním sa im naskytá príležitosť obohacovať a zatraktívňovať výchovno-vzdelávací proces, predchádzať jeho jednotvárnosti, čoho dôsledkom je predpoklad želaného zvýšeného záujmu žiakov o prácu a tvorivú činnosť počas vyučovania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

FISHER, R., 2004. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-120-7.

KASÍKOVÁ, H., 2016. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0983-6.

ZIBRÍNOVÁ, L. a Z. BIRKNEROVÁ, 2015. *Myslenie v kontexte kognitívnych omylov*. Prešov: Bookman. ISBN 978-80-8165-132-8.

Summary: *The article deals with the pedagogical approaches, strategies and practical teaching methods focusing on developing students' thinking and learning. We do not offer complete instructions in the article, but rather an overall ambit enabling the application of active learning strategies and the development of students' thinking.*

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vzdáva už 30. rok odbornou-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.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií
na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

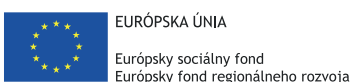
Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení,
aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy,
recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov
pre pedagogických zamestnancov. V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

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

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.“

PLÁNOVANIE PEDAGOGICKÝCH PROJEKTOV V MATERSKEJ ŠKOLE

Adriana Gondová, Metodicko pedagogické centrum, Krajské pracovisko Banská Bystrica
Ivana Štefanidesová, Súkromná materská škola, ČSA 21/67, Sliac

Anotácia: Nosnou témou článku je projektovanie pedagogického projektu v podmienkach materskej školy. Článok sa zaoberá vymedzením základných pojmov, jednotlivými krokmi plánovania pedagogického projektu. Súčasťou článku je aj ukážka projektovania a realizovania pedagogického projektu.

Kľúčové slová: projekt, projektovanie, pedagogický projekt.

Úvod

Plánovanie/projektovanie je prioritne považované za manažérsku funkciu, ktorá je často spájaná s vedúcimi zamestnancami školy. Súčasná doba nás presviedča o to, že projektovanie sa stáva nevyhnutnou zručnosťou, s ktorou by mali disponovať aj učiteľky materských škôl, pretože ony sa stávajú manažérmi na úrovni triedy.

Vymedzenie základných pojmov

Skôr ako sa budeme venovať konkrétnym zložkám pedagogického projektovania, je potrebné vymedziť základnú terminológiu. Ide o pojmy *projekt*, *projektovanie*, *pedagogický projekt*.

Pojem **projekt** nie je v pedagogickej literatúre jednoznačne vymedzený. Je odvodený z latinského slova *proicio*, ktoré znamená hodiť, vrhnúť vpred,... Podľa Velinského (1933, s. 59) charakterizoval Kilpatrick projekt slovami: „Tomuto zámernému jednaniu s dôrazom na slovo zámer, hovorím projekt“. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že vytváranie projektov, ktoré majú určitý zámer, cieľ, navrhnutú cestu, môžeme nazvať aj projektovanie. Prášilová (2004, s. 10) definuje **projektovanie** ako „plánovanie, ktoré vedie k nejakej realizácii,

Tab. 1 Model projektovania

Ústretový	Sprostredkujúci
<ul style="list-style-type: none"> Ciele nie sú vopred stanovené (ak sú, tak len všeobecne, nie sú stanovené detailne, konkrétne) Plánovanie podľa tém. Ide o žité skutočnosti, ťažko merateľné (intuícia, tvorivosť) <p>Kladie si otázky:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aký námet zaradíme? Aké činnosti realizujeme? Ako budú deti motivované k činnostiam k námetu? 	<ul style="list-style-type: none"> Jasne stanovené ciele. Ide krok za krokom. Založené na racionálnom plánovaní, pri ktorom sa rozhoduje o cieľoch. <p>Kladie si otázky:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aké ciele (kompetencií) chceme v triede dosiahnuť? Aké činnosti budú na dosahovanie cieľov používané? Ako budú deti motivované k ich naplneniu?

Zdroj: Syslová, Štěpánková, s. 52

rieši nejakú konkrétnu situáciu, dosahuje stanovené ciele, a to na základe zistených skutočností ...“. V našom ponímaní sa stotožňujeme s názorom uvedenej autorky, ktorá ho vníma ako plánovanie, ktoré je výsledkom odbornej činnosti učiteľa. Burkovičová (2008, s. 41) **pedagogický projekt** vníma ako základné východisko vzdelávacej práce v materskej škole, ako „spôsob riešenia identifikovaného, pomenovaného pedagogického problému. Je to premyslený priebeh jeho riešenia, premietnutý do didak-

ticky pripravených činností, je procesom komponovania, na ktoré nadväzuje realizácia“.

Ako projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť v triede?

Dvojica autoriek Syslová a Štěpánková (2019) poukazujú na to, že pri projektovaní pedagogického projektu môže učiteľka nazerať na jeho tvorbu z hľadiska **ústretového** alebo **sprostredkujúceho modelu**. Hlavným znakom **sprostredkujúceho modelu** je zameranie na cieľ. V prípade **ústretového modelu** je dôraz kladený na vytvorenie interakcie medzi dieťaťom a obsahom vzdelávania, ale aj medzi materiálnym a sociálnym prostredím (Harbo 1991 in: Syslová, Štěpánková 2019).

Silnou stránkou ústretového modelu je zapojenie detí do projektovania navrhovaných tém a činností a uprednostňuje sa vzdelávanie v malých skupinách. Za **negatívum** sa najčastejšie považuje náročnosť aplikácie, nízka orientácia na vytváranie kognitívnych štruktúr a tým spojené nedostatočné zameranie *na merateľné vzdelávacie výsledky*. **Výhodou sprostredkujúceho modelu** je jasne definovanie cieľov konkrétne v kategóriách poznatkov. Za negatívum sa považuje dôraz kladený na výsledky vzdelávania bez zjavného záujmu o činnosti detí reálneho procesu vzdelávania (Syslová, Štěpánková 2019).

Keď porovnávame jednotlivé modely, vidíme vzájomný vzťah pri projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Podstata súčasného predškolského vzdelávania by mala byť v súlade s Deweyovým pedagogickým odkazom, ktorý zdôrazňoval učenie „konaním“. Zastával názor, že škola nemá len prenášať a sprostredkovať poznatky, ale výchovno-vzdelávací proces by mal byť postavený predovšetkým na riešení problémov, hľadaní odpovedí, hľadaní zmyslu činnosti a smerovať k získaniu skúseností realizáciou zmysluplného produktu.

Projektovanie pedagogických projektov na úrovni triedy by malo vychádzať z cieľov a obsahu ŠVP, ktorý je zároveň adaptovaný v ŠkVP. Pri samotnom projektovaní vzdelávacích činností je potrebné, aby integrovali v sebe rozmanité obsahy. Ciele, ktoré sa majú dosiahnuť, je potrebné stanoviť s rešpektom k vývinovým špecifikám detí. V predškolskom vzdelávaní je vhodné projektovať edukačný proces v súlade so znakmi integrovanej tematickej výučby.

Kroky projektovania pedagogického projektu

Medzi základné kroky projektovania podľa Burkovičovej (2008) patrí: *analyzuj, navrhni, vypracuj, uskutočni, over*.

Pri projektovaní je prvým krokom – **analyzuj**. Projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole vychádza z diagnostickej činnosti učiteľa, ktorá je najvýznamnejšou časťou predškolského vzdelávania. Na základe kvalitnej diagnostiky učiteľ lepšie spoznáva osobnosť dieťa, jeho povahové vlastnosti, zručnosti, temperament, prežívanie, nadanie, záujmy ale aj jeho problémy. Pokiaľ hovoríme o kroku „analyzuj“ je potrebné, aby učiteľka mala dostatočné množstvo informácií:

- Informácia o *silných stránkach* každého dieťaťa. Tieto informácie pomáhajú učiteľke projektovať vzdelávaciu ponuku tak, aby bola pre deti lákavá.
- Informácia o *schopnostiach* dieťaťa. Práve tieto informácie súvisia s možnosťou výberu. Pokiaľ chceme, aby sa deti vzdelávali v súlade so svojimi potrebami, je potrebné mať predstavu, ktoré potreby to sú.
- Informácia o *vývojových možnostiach* jednotlivých detí. Táto informácia pomáha učiteľke nastavovať náročnosť jednotlivých činností, ale u jednotlivých detí aj mieru podpory s využitím formatívneho hodnotenia v procese realizácie naplánovaných činností.
- Informácia o *vzdelávacích potrebách* detí. Pokiaľ hovoríme o vzdelávacích potrebách detí, myslíme tým vedomosti, zručnosti, schopnosti či kompetencie, ktoré je potrebné u detí rozvíjať, rozširovať, čo je pre nich dôležité vedieť, čo vyplýva ako nedostatok.
- Informácia o *vzťahoch detí v triede*. Tieto informácie pomôžu učiteľke nielen pri stanovení témy, ale aj pri realizácii vzdelávacej ponuky, respektíve jej organizácie (Syslová, Štěpánková 2019).

V kroku **navrhni a vypracuj** následne učiteľka formuluje ciele a tému pedagogického projektu.

Pri výbere témy by si mala učiteľka zodpovedať na otázky vychádzajúce z úvah Walterovej (1994, in: Lynch, Varogová 2020, s. 127):

- Prečo je dôležité učiť sa o tejto téme?
- Koho budem o tejto téme učiť?
- Čomu sa deti naučia prostredníctvom tejto témy? Čo sa naučia?
- Kedy bude vhodné deťom túto tému priblížiť?

- Ako budem o téme učiť?
- Za akých podmienok budem učiť? Kde budem učiť, čo mi pri tom pomôže?
- Aké máme očakávania? Čo môžu deti dosiahnuť?

Základným stavebným prvkom projektovania je vymedzenie učiva v podobe vedomostí – pojmy, fakty, zovšeobecnenia. Hovoríme mu aj didaktická analýza učiva. Skalková (2007, s. 125) didaktickú analýzu učiva definuje ako „*myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožní z pedagogického hľadiska preniknúť do učebnej látky. Učiteľ vykonáva rozbor určitej látky s cieľom uvedomiť si jej vzdelávaciu aj výchovnú hodnotu*“. Je zrejmé, že autorka cielene použila pojem „hodnota“ namiesto napr. zložka, pretože ak hovoríme o vzdelávaní a výchove v materskej škole, musia byť naozaj hodnotné a rovnocenné. V materskej škole totiž nie je naším cieľom rozvíjať len intelekt, ale aj sociabilitu a emocionalitu. Schopnosti, ktoré sú pre fungovanie jedinca v ľudskej spoločnosti nevyhnutné. Pri každej činnosti a jej plánovaní je potrebné zväžiť, akým spôsobom budeme rozvíjať citové a sociálne schopnosti dieťaťa. Z jedného, no nie jediného dôvodu – sú predpokladom pre schopnosť učiť sa, celoživotne sa vzdelávať, poznávať, hodnotiť a rešpektovať.

Pri formulácii cieľov je potrebné vychádzať z výkonových štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí predprimárneho vzdelávania. Tie sú formulované pomerne široko, preto je potrebné, aby sme ich operacionalizovali. Výsledný cieľ je formulovaný ako očakávaný výsledok učenia sa.

Následne učiteľka plánuje plnenie stanovených cieľov v podobe *riadených aktivít* (učebnej úlohy). Riadené aktivity môžu podporiť aj spontánne činnosti v edukačných kútikoch, kde má učiteľka pripravené rôzne úlohy, hry podporujúce tému projektu. Deti si dobrovoľne a spontánne vyberajú jednotlivé činnosti podľa vlastného záujmu.

V kroku **realizácie** je dôležitá najmä *komunikácia* medzi učiteľkou a deťmi. Od kvality tejto komunikácie závisí úroveň sebapoňatia dieťaťa, jeho zvedavosti, poznávania, skúmania, porozumenia sebe samému a svetu.

Súčasťou projektovania pedagogického projektu je posledný krok – **over**, ktorý súvisí s hodnotením projektu. Podľa Kratochvílovej (2011, s. 61, in: Syslová, Štěpánková 2019, s. 109) je dôležité zodpovedať na tri otázky, ktoré sú spojené s hodnotením:

- *Čo hodnotiť?* projekt, priebeh projektu, výsledky vzdelávania;
- *Kedy hodnotiť?* priebežne – formatívne hodnotenie, na záver – sumatívne hodnotenie;
- *Ako hodnotiť?* podľa kritérií a indikátorov, rôzne typy hodnotenia, rôzne metódy.

Už pri projektovaní pedagogického projektu je potrebné, aby sme premýšľali akým spôsobom budeme overovať vzdelávacie činnosti a či stanovené ciele viedli

k ich naplneniu. Hodnotenie vo výchovno-vzdelávacích činnostiach plní niekoľko funkcií: *poznávaciu, korektívno-konatívnu, motivačnú, rozvíjajúcu*.

Hodnotenie je mostom medzi výučbou a učením sa. Len prostredníctvom hodnotenia môžeme zistiť, čo sa deti naučili, aby sme si mohli naplánovať ďalšie kroky. Najefektívnejší spôsob je využívanie formatívneho hodnotenia. Pojem „*formo*“ znamená utvárať, pretvárať, dávať tvar. Poskytuje hodnotiacu informáciu – spätnú väzbu vo chvíli, keď sa určitý výkon dá zlepšiť. Zameriava sa na samotný proces hodnotenia. Pri poskytovaní spätnej väzby využívame *popisný jazyk*, pomocou ktorého dieťa pochopí, čo už dobre zvláda a samo odhalí niektoré svoje nedostatky. Dieťa získa konkrétny návod na ďalšiu prácu a je pripravené ho vylepšovať.

Ďalším spôsobom môže byť kritériálne hodnotenie výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti detí. Pri tomto hodnotení sa hodnotí výkon dieťaťa alebo jeho správanie na základe kritérií. Kritériá upriamujú pozornosť na určitú kvalitatívnu stránku hodnoteného javu a vymedzujú jeho hodnotovú polaritu napr. presný-nepresný. Polarita kritérií pomáhajú zistiť, čo je potrebné zlepšiť, aby práca dosiahla svoj cieľ. Vhodne vybrané kritériá pomáhajú lepšie zacieliť konanie učiteľa a lepšie predvídať jeho dôsledky. Na presnejšie vyjadrenie naplnenosti kritérií používame indikátory, ktoré vystihujú možnú mieru kvality pri naplnení kritérií, čiže rôznu hodnotu. Tento spôsob hodnotenia môže učiteľka prepájať s diagnostickými záznamom dieťaťa.

V rámci hodnotenia je vhodné zaraďovať aj sebahodnotenie, ktoré slúži dieťaťu uvedomiť si svoje pozitívne stránky, ale aj zmeniť prípadne korigovať svoje správanie alebo výsledky vzdelávania.

Ukážka projektovania a realizácie pedagogického projektu

Plánovanie projektov v materskej škole vychádza zo školského vzdelávacieho programu. Projekt „*Čo sa skrýva pod zemou*“ je ukážkou jedného z nich.

Názov projektu: *Čo sa skrýva pod zemou*

Časové trvanie projektu: 1 mesiac

Časové trvanie projektu je závislé od plánovania jednotlivých učebných situácií učiteľkou. Od jej plánovania čo do rozsahu i obsahu jednotlivých tém. Znamená to, že učiteľka sa sama rozhodne, koľko času bude venovať jednotlivej téme, či ju rozpracuje aj do podtém, ktorej téme bude venovať menšiu či väčšiu časovú i obsahovú dotáciu.

Vek: 5 – 6 rokov

Cieľ: Vzbudiť záujem detí o svet „pod nohami“, o jeho skúmanie a objavovanie.

Charakteristika projektu: Didaktický projekt „*Čo sa skrýva pod zemou*“ sa svojím zameraním a obsahom prelína všetkými oblasťami ŠKVP. Rovnako poskytuje aj veľký priestor na uplatnenie kreativity, tvorivých aktivít a metód učiteľky materskej školy pri práci s deťmi. Ambíciou projektu je vzbudiť záujem detí o svet „pod nohami“, jeho skúmanie a objavovanie. Pomocou projektu deti spoznávajú nový nepoznaný svet. Jednotlivé učebné situácie prinášajú informácie o svete pod zemou, ktorý je iný pod mestom a iný v samotnej prírode, poukazuje aj na vzájomné integrujúce prvky. Projekt pomáha deťom vnímať rozmanitosť živočíšnej a rastlinnej ríše, rozdiely živej a neživej prírody, poklady ukryté v zemi, akými sú archeologické vykopávky a fosílie, učí ich byť hrdé na naše zlaté, strieborné a medené banské mestá a putovať po nich spolu s permoníkmi, poznávať prírodné bohatstvo v podobe jaskýň. Projekt rozvíja deti vo všetkých oblastiach: kognitívnej, sociálno-emocionálnej a perceptuálno-motorickej. Jeho súčasťou sú rôzne druhy aktivít zameraných na komunikáciu, sociálne zručnosti, kooperáciu, rozvíjanie grafomotoriky, poznania i výtvarných, hudobných, pracovných zručností i matematického myslenia. Zahŕňa aj pohybové aktivity a turistické vychádzky. Jednotlivé učebné situácie k danej téme sú uvedené v schéme č. 1.

Vzdelávacie oblasti

V Štátnom vzdelávacom programe sú pre každý tematický celok vytvorené záväzné štandardy. Zároveň je však nutné pripomenúť, že Štátny vzdelávací program a v nadväznosti naň vytvorené školské vzdelávacie programy,

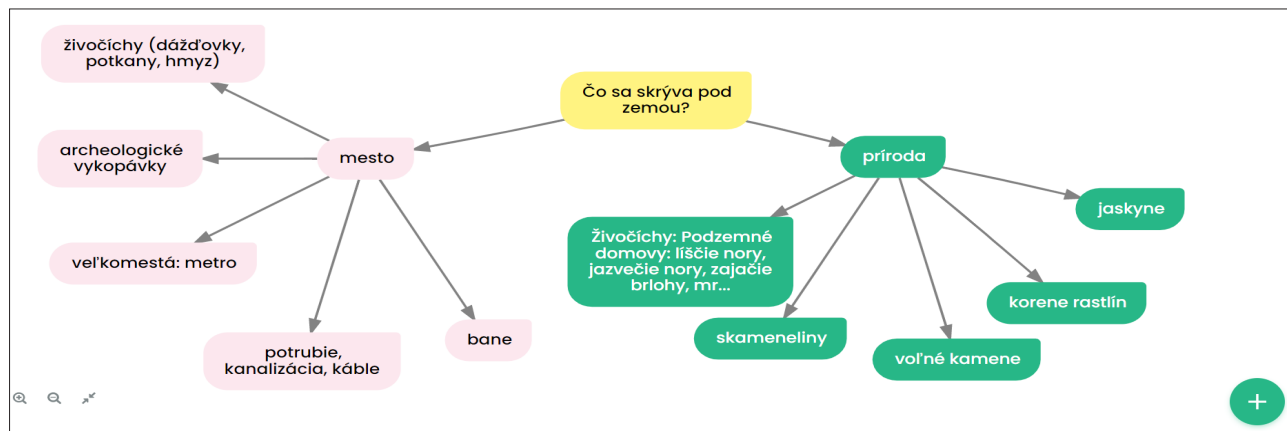


Schéma č. 1 Učebné situácie k téme „*Čo sa skrýva pod zemou*“

Zdroj: vlastný návrh

napriek svojej záväznosti, umožňujú učiteľkám materskej školy uplatniť vlastný vklad v podobe tém, učebných situácií a ich obsahov, samozrejme s ohľadom na aktuálne potreby a schopnosti detí v triede.

Výber výkonových štandardov v projekte „Čo sa skrýva pod zemou“:

služi ako hmatový ústroj. Krtk rozrýva pôdu a tým ju prevzdušňuje (tým sa do nej dostáva vzduch aj vlaha).

Zovšeobecnenie: Svet živočíšnej ríše je rozmanitý. Krtk podzemný je užitočný tým, že zožerie veľké množstvo hmyzu a prevzdušňuje pôdu tým, že ju rozrýva. Nie je bylinožravec, rastliny v záhradách nežerie, ale podrýva ich korene, preto ho záhradníci nemajú radi.

Vzdelávacia oblasť a podoblasť:	Výkonový štandard:
Jazyk a komunikácia	Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí, deja, faktov, informácií a i). Reprodukuje stručne obsah prečítaného textu. Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačnokomunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov. Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach. Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života.
Matematika a práca s informáciami	Rozhodne, či daný objekt má/nemá danú vlastnosť. Zo skupiny objektov vyberie všetky objekty s danou vlastnosťou (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.). Roztriedi objekty v skupine na základe určenej vlastnosti (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.).
Človek a príroda	Odlíšuje živé od neživých súčastí prírody. Identifikuje rôznorodosť rastlinnej ríše. Identifikuje rôznorodosť živočíšnej ríše. Uvedie príklady javov, v ktorých je možné vnímať prítomnosť vzduchu.
Človek a spoločnosť	Vymenuje niektoré historicky významné lokálne objekty, napr. hrad, zámok.
Človek a svet práce	Vymenuje rôzne prírodné materiály (napr. kameň, drevo, uhlie, slama, šúpolie, perie, vlna a pod.). Opisuje predmety a ich rôzne vlastnosti. Manipuluje s drobnými predmetmi a rôznymi materiálmi.
Hudobná výchova	Spieva piesne a riekanky.
Výtvarná výchova	Spája časti obrázkov lepením. Ovláda niekoľko techník maľovania. Opíše obsah kresby.
Zdravie a pohyb	Zvládne turistickú prechádzku. Ovláda rôzne techniky lezenia, plazenia a preliezania. Identifikuje zdravie ohrozujúce situácie.

Projekt „Čo sa skrýva pod zemou“ je projekt, ktorý je obsiahly počtom tém, obsahom i tematických rozsahom. Vzhľadom na uvedené uvádzame len vybrané ukážky z projektu.

Učebná situácia: Krtko záhradníkom

Pojmy: cicavec, hmyzožravec, hniezdo, valcovité telo, rypáček, lopatkovité končatiny

Informačná analýza učiva: Krtk podzemný žije na lúkach, poliach a v záhradách. Je prispôsobený životu pod zemou, zriedka vychádza von. Je hmyzožravec, živí sa len živočíšnou potravou: medvedíky, dážďovky, larvy. Je samotár. Telo má pokryté krátkou hustou sivočiernou srstou, má valcovitý tvar. Prednými lopatkovitými končatinami hrabe dlhé chodby, vyhrabanú hlinu hádže za seba, potom von v podobe krtincov. Oči zakrpatené, uši nemajú ušnice. Čuch a chuť má uložený v rypáčku. Pri cúvaní mu chvost

Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia

Vzdelávacia podoblasť: Porozumenie implicitného významu textu

Učebný cieľ: Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnym rozprávkovým svetom krtka a reálnym životom krtka podzemného.

Metódy: rozhovor, opis, hľadanie informácií, výtvarné techniky

Organizácia: skupinová

Pribeh: Rozprávkové filmové príbehy malého krtka, ktoré vyšli aj v knižnej podobe, pozná každé dieťa. Sú preto veľmi vhodné pre východiskovú situáciu pri komparácii fiktívneho rozprávkového sveta malého krtka a reálneho života krtka podzemného. V úvode učiteľka zistí, čo deti o krtovi vedia, zisťuje ich prekoncepty. Pomocou obrázkov, ilustrácií deti opisujú ako krtko v rozprávke vyzera,

akých má kamarátov, ako sa správa. Učiteľka pripraví obrazový materiál, ktorý informuje o prirodzenom prostredí a spôsobe života krta podzemného.



Obr. 1: Ukážka skupinovej práce

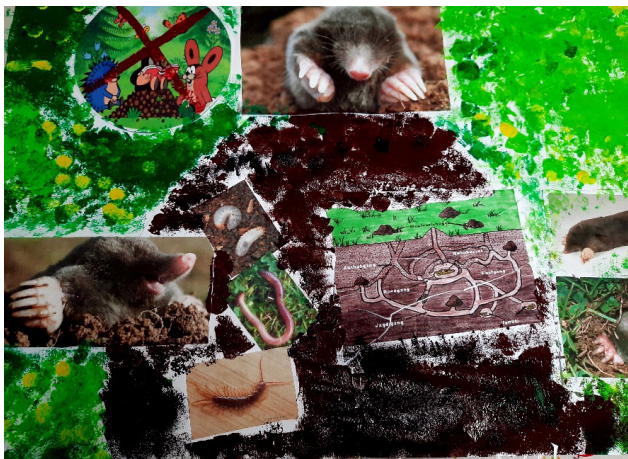
Zdroj: I. Štefanidesová

Učebné úlohy: Pozrite sa na obrázok krtka z rozprávky a krta podzemného. Aké sú rozdiely?

- Má krt také veľké oči, ako krtko z rozprávky? Prečo sú iné? Vidí dobre?
- Má krt podzemný priateľov, ako v rozprávke?
- Má také vlastnosti, ako v rozprávke?
- Čím vyhrabáva cestičky?
- K akému pracovnému nástroju by si prirovnal jeho končatiny?
- Prečo je v rozprávke krtko iný, ako ten skutočný?
- Vedeli by ste namaľovať a pomocou obrázkov vytvoriť skutočné prírodné prostredie krta podzemného?

Reflexia: Čo ste sa dnes nové dozvedeli? Prečo krta podzemného záhradníci nemajú radi? Požiera korenky rastlín? Je užitočný alebo škodlivý?

Výstup: Skupinový plagát o živote krta podzemného, alternatívou môže byť priestorová práca – mravenisko, prierez mraveniskom vytvorený kaširovaním.



Obr. 2: Výstup z učebnej aktivity

Zdroj: I. Štefanidesová

Učebná situácia: Ako sa to všetko začalo?

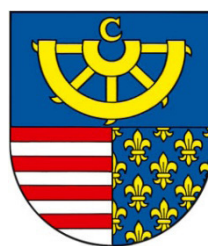
Pojmy: baňa, permoník, klopačka, erb, rytier, kov, minca, bankovka, mincovňa, zlato, striebro, meď, salamandra škvrnitá.

Informačná analýza učiva: Baňa je umelo vyrazený priestor pod zemou. Banícka klopačka je zhotovená z elipsoidnej hrubej dosky zavesenej na strome, stojane alebo vežovitej stavbe. Zvuk vytvára úder veľkým dreveným kladivom. Mala signalizačný význam, zvolávala baníkov do smeny, ohlasovala banské nešťastia a podobne.

Používanie erbov sa viaže na existenciu rytierskeho stavu a na rytiersky spôsob boja. Udomácnilo sa iba tam, kde existoval rytiersky stav. Erby boli predovšetkým súčasťou rytierskej výzbroje.

Kremnická mincovňa – svetový unikát – takmer 700 rokov pracuje a razí mince, odznaky a medaily.

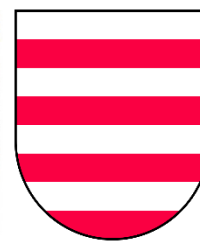
Zovšeobecnenie: Slovenská republika má veľké množstvo historicky významných pamiatok. Patria k nim aj banské mestá. Boli slávne v minulosti (stredovek), chránili ich králi a sú významné i dnes. V Kremnici je mincovňa.



Kremnica
(Zlatá Kremnica)



Banská Štiavnica
(Strieborná Štiavnica)



Banská Bystrica
(Medená Bystrica)

Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť

Vzdelávacia podoblasť: História okolia

Učebný cieľ: Vymenuje historicky významné lokálne objekty – banské mestá v najbližšom okolí materskej školy.

Metódy: Riadená diskusia, analýza príbehu, riadené čítanie, výtvarné techniky

Organizácia: skupinová

Pribeh: Učiteľka prečítala príbeh z knihy Štiavnickí permoníci, ktorý rozpráva legendu o tom, ako jašterica (salamandra škvrnitá) pomohla permoníkom v Štiavnici objaviť zlato. Vysvetlí im, že kedysi v minulosti sme mali mestá, ktoré boli veľmi slávne, lebo mali bane, kde sa ťažili vzácne kovy ako sú zlato, striebro, meď. Z týchto kovov sa vyrábali šperky, zbrane a platidlá. Tieto mestá boli často pod ochranou kráľa alebo jeho manželky. Takými mestami v našom okolí sú Banská Štiavnica, Kremnica a Banská Bystrica. Mestá mali svoje erby. Učiteľka deťom ukáže erby banských miest, popíše ich. Spomínané mestá sú dodnes veľmi významné, krásne a dôležité. Podľa prevahy ťaženého kovu sa mestá nazývali aj: Zlatá Kremnica, Strieborná Štiavnica a Medená Bystrica. Učebná situácia môže byť aj vstupom do aktivít v rámci rozvíjania finančnej gramotnosti.

Učebné úlohy:

- V príbehu si počul slovo permoník. Kto to bol?
- Ako podľa príbehu vyzerá permoník?
- Aký živočích pomohol permoníkom v Banskej Štiavnici objaviť zlato?
- Rozprávali sme sa o vzácnych kovoch? Čo znamená,

- ak o niečom alebo niekom povieme, že je to vzácné?
- V ktorom meste máme mincovňu?
- Pozrite sa na euromince (1 €, 2 €). Prečo sú na rubovej strane rôzne?
- Čo je to baňa?
- Bola práca baníkov ťažká? Prečo?
- Naše banské mestá mali svoje erby. Vedel by si uhádnuť podľa obrázku, ku ktorému banskému mestu patria? (aspoň jedno)
- Poznáš erb svojho mesta?



Obr. 3: Tvorba permoníkov

Zdroj: I. Štefanidesová

Reflexia: Vedeli ste, že na rubovej strane euromincí sú národné symboly krajín, a preto nie sú rovnaké?

Aké nebezpečenstvá ohrozovali baníkov v bani? Čo nové ste sa ešte dozvedeli?

Výstup: Výtvarné spracovanie permoníkov kombinovanou technikou. Tematika erbov, vzhľadom na to, že je spojená s tradíciou rytierov, je pre deti veľmi atraktívna. Banské mesta sú často miestom rodinných výletov. Na základe záujmu detí bola výstupom aj tvorba vlastných erbov.

Projekt „Čo sa skrýva pod zemou“ je štruktúrovaný do jednotlivých vrstiev Zeme. Väčšina tém je zakomponovaná do vrchnej vrstvy zemskej kôry. Ako už bolo spomenuté, pri plánovaní musí učiteľka zohľadňovať potreby a požiadavky detí svojej triedy. Veľkú pozornosť je potrebné venovať informačnej analýze učiva, práve vzhľadom na rozdielne záujmy a poznatky detí. Veľmi často sa stáva, že niektoré deti majú o určitú tému veľký záujem a aj bohaté poznatky. Prekvapia nás množstvom informácií

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BURKOVIČOVÁ, R., 2008. *Pedagogické projektovanie a prezentace pedagogického projektu v učiteľstve pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 9788073685386.

LYNCH, Z. a M. VARGOVÁ, 2020. *Materská škola, dieťa, hra, učenie*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1780-7.

PRÁŠILOVÁ, M., 2004. *Projektovanie v mateřské škole*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-44-4.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SYSLOVÁ, Z. a L. ŠTEPÁNKOVÁ, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.

VELINSKÝ, S., 1933. *Tři přednášky o individualisaci učení*. V Praze a Mladé Boleslavi: Dědictví Komenského.

Summary: The main topic of the article is the design of a pedagogical project in the conditions of a kindergarten. The article deals with the definition of basic concepts and individual steps of designing a pedagogical project. An example of the design and implementation of a pedagogical project is included as well.



Obr. 4: Výstup z učebnej aktivity

Zdroj: I. Štefanidesová

a vedomostí.

Napríklad, niektoré deti sa zaujímali aj o ďalšie vrstvy Zeme, poznali základné pojmy až po jadro Zeme. Niektoré deti na základe priamej skúsenosti vedeli popísať klopačku, štôlnu, banské nástroje, razienu mincí. Iné poznali význam slova fosília. A naopak, sú deti, pre ktoré je daná téma náročná, alebo sa s ňou ešte nestretli. Informačná analýza je akýmsi oporným stĺpom stavby zloženej z kľúčových pojmov a informácií, aby učiteľka mohla adekvátne reagovať na otázky a potreby detí. Pri nej uvažuje, akým spôsobom môže a bude rozvíjať myslenie, osobnosť dieťaťa, jeho estetické čítanie a kreativitu, prosociálne správanie. Veľkou výhodou tohto projektu je rôznorodosť a pestrosť tém, v ktorých, vzhľadom na svoje záujmy a poznatky, môže vyniknúť každé dieťa v triede.

Výsledným produktom tohto pedagogického projektu je priestorové leprelo zložené z produktov vytvorených v rámci jednotlivých učebných situácií.

Záver

Na základe realizovaného projektu sme sa snažili poukázať na prínos tohto premysleného pedagogického procesu v podmienkach materskej školy. Pedagogické projekty výrazne podporujú myslenie detí, napomáhajú získavať poznatky z rôznych zdrojov a využívať ich pri ďalšom vzdelávaní. Podporuje u detí kreativitu, estetické čítanie a prosociálne správanie. Umožňuje prehĺbovať a rozširovať poznanie a integrovať poznatky do uceleného systému a zároveň podporuje u detí uvedomiť si význam a zmysel poznania.

MANAŽMENT VZDELÁVANIA

PISOŇOVÁ, M. et al. MANAŽMENT VZDELÁVANIA. TEORETICKÉ, EMPIRICKÉ A PRAXEOLOGICKÉ ASPEKTY RIADENIA VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÍ.

BRATISLAVA: WOLTERS KLUWER, 2021. ISBN 978-80-571-0382-0.

Mária Onušková, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Manažment vzdelávania patrí v súčasnosti k dôležitým interdisciplinárnym komponentom edukačných vied. Okrem iného rieši otázky teoretických, výskumných a praxeologických aspektov riadenia škôl a školských zariadení na všetkých úrovniach. Aktuálne sa totiž požiadavka skvalitnenia manažérskeho procesu vzdelávacích inštitúcií stáva takmer každodennou témou. Proces riadenia je preukázateľne čoraz náročnejší a vyžaduje si preto od školských manažérov podstatne hlbší ponor do oblastí pedagogického, ekonomického, či pracovno-právneho riadenia. Každú vzdelávaciu inštitúciu by mal riadiť manažér – profesionál, nie improvizátor, pretože okrem zabezpečovania bežných rutinných činností by mal reflektovať aj požiadavky svojich zamestnancov, ako aj súčasných a potenciálnych zákazníkov, ktorými sú väčšinou zákonní zástupcovia detí a žiakov. Ich požiadavky na vzdelávacie inštitúcie nie sú ovplyvnené len zmenou požiadaviek na trhu práce, ale ako uvádza jedna z autoriek publikácie: „*Stále naliehavejšie v praxi rezonujú pojmy ekonomická sebestačnosť, orientácia v právnych normách a predpisoch, konkurencia, dopyt a ponuka po kvalitných vzdelávacích službách, propagácia, osobnostné a odborné predpoklady na výkon funkcie manažéra, líderstvo, projektový manažment, či orientácia manažéra vzdelávania v moderných informačno-komunikačných technológiách*“ (Pisoňová et al. 2021, s. 3). Na tieto ciele reaguje nová monografia vytvorená kolektívom autorov z akademickej obce s bohatými praktickými skúsenosťami. Prináša celistvý súhrn informácií, vedeckých poznatkov vyplývajúcich z výsledkov medzinárodných a národných výskumov, ako aj praktických rád, čím zasahuje všetky určujúce oblasti riadenia vzdelávacích inštitúcií.

Monografia v knižnej podobe je členená do deviatich kapitol spracovaná na 284 stranách. Samotnej kompletizácii obsahu knihy predchádzalo množstvo náročných empirických analýz a metaanalýz, takže ide o dielo zaoberajúce sa faktami, nie hypotézami. Jednotlivé kapitoly na seba logicky nadväzujú a korešpondujú z názvom diela. Odbornú erudovanosť a kompetentnosť autorov majú čitatelia možnosť posúdiť na základe stručnej charakteristiky každého z nich, ktoré sú uvedené v závere monografie.

V prvej časti sa jej tvorcovia zameriavajú na východiská procesu riadenia vzdelávacích inštitúcií. Vymedzujú a charakterizujú pojmy ako manažment a manažérstvo. Na základe pohľadov interpretujú tri typy pojmu manažment, ktorý vysvetľujú a porovnávajú. Približujú kategorizáciu troch hlavných druhov riadenia, ktoré tvoria

dôležitú súčasť manažmentu pri dosahovaní spoločenských cieľov. Ďalej uvádzajú determinanty kvality výstupov edukácie, ktoré vyplývajú zo záverov konferencií Teaching International Summit on the Teaching Professional (zúčastňujú sa ich riaditelia a učitelia tých krajín OECD, ktoré dosahujú najlepšie výsledky v hodnotení PISA) a sú adresované manažmentu vzdelávacích inštitúcií. Autori publikácie komparujú funkčnosť, resp. nefunkčnosť jednotlivých súčastí systému riadenia školy a ich dopady na konečné efekty procesu vzdelávania. V publikácii je tiež vysvetlený význam pojmu kybernetika, ktorá je považovaná za teóriu riadenia všetkých systémov, školské nevyvímajúc.

Jej súčasťou je Technológia vzdelávania, ktorej predmetom skúmania je aj školský manažment. Vo vyspelých krajinách OECD je technológia vzdelávania implementovaná do obsahu študijných odborov. Významnú súčasť obsahu tvoria jednotlivé teórie a školy manažmentu, ktoré sa kreovali v priebehu histórie a predstavujú dôležité determinanty vzniku a rozvoja manažmentu vzdelávania. Patria k nim tradičná teória manažmentu, teória vedecského riadenia, teória administratívneho riadenia, teória medziľudských vzťahov, prístup zameraný na človeka (PCA), moderná teória manažmentu, pragmatická škola manažmentu a teória manažérstva kvality. Ich prínos pre manažment vzdelávania je uvedený v prehľadnej tabuľke na s. 35 – 36. Súčasťou knihy je prezentácia výsledkov empirického výskumu, v ktorom sa jeho autori zamerali na prístup k zvyšovaniu kvality vzdelávacích inštitúcií. Na záver analyzujú aktuálne otázky manažmentu vzdelávania a porovnávajú špecifiká riadenia vzdelávacej a podnikovej inštitúcie. Tieto údaje uvedené na s. 42 sú zároveň otvorenou otázkou, ako je možné merať kvalitu práce školských manažérov?

Druhá kapitola je venovaná vývojovým vplyvom verejnej správy na riadenie vzdelávacích inštitúcií. V úvode ponúka charakteristiku verejnej správy, rozdelenie verejnej správy v Slovenskej republike. Autori formulujú integrovaný, duálny a kombinovaný (rozštiepený) model verejnej správy, ktoré sa vo svete využívajú. Upozorňujú, že v krajinách sa väčšinou neuplatňujú jednoliate modely verejnej správy, ale ide o ich kombináciu. Uvádzajú, že na Slovensku sa do roku 1989 uplatňoval integrovaný model verejnej správy a po roku 1990 bol implementovaný duálny model verejnej správy. Podkapitola 2.1 vymedzuje decentralizáciu kompetencií verejnej správy, teda prenesenie kompetencií štátnych orgánov na verejnú správu.

Autori opisujú význam decentralizácie z roku 2002 v oblasti riadenia školstva, keď školy a školské zariadenia prešli do pôsobnosti miestnej a regionálnej samosprávy, obcí a VÚC. Uskutočnili sa aj zmeny vo vzdelávacom kurikule, ktoré sa zameriavalo na prírodovedné a technické vzdelávanie. Autori analyzujú, že pri prenesení kompetencií na samosprávy neboli doriešené všetky otázky, hlavne majetkové. Čitateľom približujú vývoj počtu materských škôl a základných škôl v Slovenskej republike v porovnaní s ostatnými krajinami V4 a vybranými krajinami západnej Európy. Ďalej analyzujú prenesený výkon štátnej správy aj na úrovni stredných škôl a na základe legislatívnych noriem vymedzujú kompetencie VÚC. V ďalšej podkapitole vysvetľujú význam fiškálnej decentralizácie pre financovanie škôl a školských zariadení v Slovenskej republike, ktorá mala priniesť zvýšenie finančnej nezávislosti regionálnej a miestnej samosprávy.

Tretia kapitola sa venuje ekonomickým a finančným aspektom vzdelávacích inštitúcií na Slovensku a v zahraničí. Riadenie škôl a školských zariadení si vyžaduje každoročne nemalé finančné prostriedky na zabezpečenie chodu vzdelávacích inštitúcií. V publikácii nájdeme charakterizované financovanie vzdelávania vo vybraných krajinách Európy a porovnanie finančných výdavkov týchto krajín vzhľadom na HDP. Autori sa zamerali na krajiny V4 – Česko, Maďarsko, Poľsko a krajiny EÚ. Zaujímavosťou pre čitateľa je informácia o vynakladaní financií za sledované obdobie na predprimárne vzdelávanie (nižšie) a primárne vzdelávanie (vyššie). Upriamujú pozornosť na financovanie vzdelávacích inštitúcií na Slovensku, pričom zdôrazňujú normatívny princíp financovania základných a stredných škôl. Autori sa zamýšľajú nad kladmi a záporami normatívneho princípu financovania školských zariadení, ale aj nad zdrojmi financovania školstva v regionálnej samospráve na základe platnej legislatívy. Publikácia obsahuje príklady vstupov a výstupov jednotlivých procesov v oblasti riadenia financovania škôl v zriaďovateľskej pôsobnosti. Autori sa tiež zmieňujú o nenormatívnom príspevku a vymedzujú vzdelávacie inštitúcie, ktoré oň môžu žiadať. V závere je čitateľovi vysvetlené financovanie v rámci originálnych kompetencií a preneseného výkonu.

Nasledujúca štvrtá kapitola je zacielená na osobnostný, etický a sociokultúrny potenciál manažéra vzdelávacej inštitúcie. Úspešný manažér má disponovať rôznymi vlastnosťami a kompetenciami. Autori na základe teórií rôznych odborníkov opisujú ich názory na proces sebariadenia. Definujú kľúčové aspekty efektívneho sebariadenia ako vyrušovanie, tzv. efekt pílového rezu, určenie pravidiel a zásad, fenomény skupinového tlaku a skupinovej súdržnosti, či akým spôsobom vybavovať pracovné telefonáty. Kategorizujú manažment času v štyroch generáciách. Pre čitateľa dôkladným spôsobom vysvetľujú zaujímavý tzv. Eisenhowerov princíp dôležitosti úloh aj z hľadiska praktickej využiteľnosti. Následne komparujú

pojmy etika a morálka v nadväznosti na manažérsku etiku a jej tri piliere – morálku, erudíciu a aplikáciu. Z tohto hľadiska predstavujú etický profil manažéra vzdelávacej inštitúcie v porovnaní s etickým profilom edukátora. Špecifikujú šesť úrovní morálky manažéra a upozorňujú na podceňovanie významu dodržiavania etických princípov v práci manažéra v súčasnosti. V neposlednom rade sa venujú profesionálnej komunikácii v manažmente vzdelávania a jej špecifikám.

Piata časť, zameraná na manažérske funkcie a ich vektory, obsahuje opis rôznych modelov rozhodovania v manažmente vzdelávania, charakteristiku determinantov procesu riadenia vzdelávacích inštitúcií. Vykresľujú fázy rozhodovania, metódy rozhodovania využívané v manažmente vzdelávania DITOR. Syntetizujú dôležité poznatky procesu plánovania v manažmente vzdelávania v súlade s meniacimi sa požiadavkami. Stručne charakterizujú strategické plánovanie a plány, strednodobé plánovanie a plány a krátkodobé plánovanie a plány. V podkapitole 5.2.1 kladú autori dôraz na konkretizáciu tvorby stratégie vzdelávacej inštitúcie prostredníctvom vymedzenia jednotlivých krokov. Nechýbajú ani kreatívne techniky či metódy ako SWOT analýza, SMART, ktoré sú vo vzdelávacích organizáciách často využívané pri plánovaní. Následne zdôrazňujú podstatné náležitosti manažérskej funkcie organizovania a tvorbu organizačnej štruktúry a jej rôzne druhy. Dôležitou časťou kapitoly je orientácia na vybrané aspekty vedenia ľudí ako kľúčovú kompetenciu manažéra vzdelávacej inštitúcie. Uvádzajú v nej manažérske a vodcovské typy a dôležitosť optimálnej pracovnej klímy.

V šiestej kapitole sa autori venujú personálnemu manažmentu. Personálna politika je v každej vzdelávacej inštitúcii súčasťou dôležitých rozhodnutí manažéra vzdelávacej inštitúcie, najmä ak je súčasne štatutárnym zástupcom čo znamená, že riadi školu alebo školské zariadenie s právnou subjektivitou. Autori uvádzajú zásady a požiadavky na proces vyhľadávania a výber zamestnancov pre vzdelávaciu inštitúciu. V rámci kapitoly špecifikujú vybrané metódy využívané na získavanie zamestnancov v súčasnosti. Špecifikujú techniku gamifikácie v procese prijímania zamestnancov pri atraktívnejších pracovných pohovoroch. V kapitole je tiež zdôraznené poslanie náborového zamestnanca. Autori upozorňujú na nízky záujem uchádzačov pracovať v oblasti školstva a aj na legislatívne normy, ktoré určujú výberové podmienky na miesto manažéra vzdelávacej inštitúcie. Následne charakterizujú adaptačný proces zamestnanca vzdelávacej inštitúcie po úspešnom výberovom konaní a tiež jeho kariérny rast a profesijný rozvoj. Jedným z faktorov profesijného rozvoja učiteľa je ďalšie vzdelávanie. V podkapitole 6.4 charakterizujú autori outplacement, ktorý je typický pre súkromnú sféru, potrebu dôvery, potrebu nádeje, potrebu ocenenia a potrebu cítiť sa kompetentný. Uvádzajú podmienky odchodu zamestnanca zo vzdelávacej inštitúcie. Jedným z faktorov odchodu zamestnancov zo vzdelávacej

inštitúcie je fluktuácia zamestnancov, hlavne mladších učiteľov. Autori sa zhodujú, že trendom či prioritou manažéra vzdelávacej inštitúcie by malo byť udržanie, resp. stabilizácia zamestnancov prostredníctvom účinných nástrojov, akými sú hmotné či nehmotné benefity.

V siedmej časti monografie sa autori zameriavajú na projektové aktivity a marketing vzdelávacích inštitúcií. Charakterizujú tvorbu a financovanie vzdelávacích projektov a porovnávajú ich s postupmi pri získavaní financovania projektov v českých školách. Na základe financovania projektov z fondov Európskej únie interpretujú dva typy projektov: investičné a neinvestičné. Približujú dôležité programovacie obdobie Európskej komisie pre Slovenskú republiku a skupiny prijímateľov finančných prostriedkov. Ďalej opisujú tvorbu tzv. magického trojuholníka projektového manažmentu a jeho komponenty. V publikácii nájdeme opísanú základnú charakteristiku marketingu vzdelávacích inštitúcií, t. j. pojmu marketing. Zachádzajú aj do koncepcie marketingu s komplexom ekonomických kategórií. Zaujímavou pre čitateľa môže byť analyzovaná koncepcia marketingového mixu 4P, produkt, cena, miesto a marketingová komunikácia. Autori opisujú 10 typov pre úspešný marketing vzdelávacej inštitúcie. Identifikujú digitálny marketing na sociálnych sieťach a zdôrazňujú najčastejšie marketingové aktivity so sociálnymi sieťami s dôrazom na získanie účastníkov na vzdelávanie. Autori analyzujú najčastejšie využívané sociálne siete na marketing, a to Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, WhatsApp, TikTok.

Ôsma kapitola, zameraná na trendy vo využívaní informačno-komunikačných technológií v manažmente vzdelávania, obsahuje opis jednotlivých školských informačných systémov, ktoré sa využívajú nielen na Slovensku. V úvode kapitoly sa čitateľ dozvedá, že riaditelia škôl či školských zariadení informačné systémy začali používať postupne. Manažérske informačné systémy umožňujú riaditeľom pracovať pružnejšie a efektívnejšie. Autori vysvetľujú špecifické formy systému využívanom na vysokých školách AiS2 a ďalšie. Ďalej opisujú aScAgendu ako softvér využívaný na komplexnú administráciu školy využívanú na základných a stredných školách. Autori stručne analyzujú informačný systém iZUŠ určený pre základné umelecké školy. Čitatelia sa oboznámia aj s aplikáciami určenými na riadenie vzdelávania či organizáciu práce v rámci balíku Google, Dropbox alebo SkyDrive, LMS systém, Moodle. Tvorcovia monografie analyzujú v súčasnosti pre základné a stredné školy často využívaný portál EduPage patriaci spoločnosti aSc, ktorý využíva širokú škálu nástrojov. Autori spomínajú aj portál Zborovňa, Virtuálna knižnica alebo Bez kriedy. V súčasnom období pandémie boli vo veľkej miere využívané opisované komunikačné programy ako Zoom, Skype, MS Teams, Google meet či ďalšie. V podkapitole 8.5 autori vyhodnocujú výsledky rôznych výskumných meraní zameraných na analýzu súčasného stavu uplatnenia IKT vo vzdelávaní.

V závere syntetizujú dôležité informácie o informačnej bezpečnosti vo vzdelávacej inštitúcii vzhľadom na ochranu informácií a znalostí.

Posledná (deviata) kapitola reflektuje úrovne manažérskej prípravy riaditeľov škôl v Slovenskej republike a v Českej republike prostredníctvom empirickej komparatívnej štúdie. Autori bližšie opisujú výskum realizovaný ešte pred účinnosťou zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch s cieľom zistiť úroveň manažérskej prípravy riaditeľov škôl v Slovenskej republike a v Českej republike v zameraní sa na všetky kľúčové oblasti. Venujú sa oblasti pedagogického riadenia, vedenia ľudí – leadership, oblasti ekonomického riadenia, právneho riadenia, oblasti školského manažmentu a projektového manažmentu. Výskum realizovali prostredníctvom dvoch dotazníkov, pričom výskumný súbor a cieľovú skupinu tvorili riaditelia škôl zo Slovenska a Českej republiky. Výsledné zistenia môžu byť veľmi užitočnou inšpiráciou pre tvorcov obsahu funkčného vzdelávania, či garantov bakalárskych a magisterských študijných programov zameraných na manažment výchovy a vzdelávania.

Cieľom publikácie bolo priniesť ucelený pohľad na manažment vzdelávania zdôrazňujúci vzájomné súvislosti medzi jednotlivými vednými odbormi a ich subdisciplínami. Toto poznanie, vyjadrujúce vysokú náročnosť výkonu manažérskej pozície, možno považovať za veľký



prínos tejto publikácie. Zámery autorov a ciele monografie boli naplnené aj z hľadiska zapracovania výsledkov medzinárodných a národných výskumov a empirických komparatívnych štúdií. Monografia je prehľadná, písaná odborným, ale čitateľsky prístupným jazykom. Jednotlivé kapitoly sú funkčne rozdelené a čitateľ sa v monografii veľmi dobre orientuje. V publikácii je uvedených množstvo obrázkov, grafov a tabuliek, ktoré uľahčujú čitateľom pochopenie tejto náročnej problematiky, a tým z nej robia mimoriadne cennú knihu.

Publikácia je určená odborníkom z oblasti manažmentu vzdelávania, resp. školského manažmentu nielen na Slovensku, ale aj v českom prostredí. Jej obsah korešponduje s obsahom funkčného vzdelávania, a preto plní

funkciu študijného materiálu pre záujemcov o bakalárske, alebo magisterské študijné programy zamerané na manažment vzdelávania. Tie sú rovnocenným ekvivalentom funkčného vzdelávania, ktoré v súčasnosti realizujú aj ďalší poskytovatelia. Publikácia poskytuje aj množstvo praktických rád, preto ju právom odporúčam nielen študentom vysokých škôl, ale aj súčasným a potenciálnym riaditeľom škôl a školských zariadení či manažérom na všetkých úrovniach riadenia školstva. Svojím obsahom zároveň zaujme aj širokú laickú verejnosť a všetkých, ktorým záleží na kvalite edukačného procesu. Jeho úroveň totiž významným spôsobom determinuje práve rozhodovacie správanie školských manažérov.

ZAUIJMAVÁ INŠPIRÁCIA

FULLAN, MICHAEL. VEDENÍ ZE STŘEDU. SYSTÉMOVÁ STRATEGIE STÁLÁ KONFERENCE ASOCIACÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ, 2021.

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

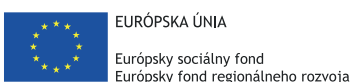
Meno autora Michaela Fullana nie je potrebné významnejšie predstavovať. Ide o svetového odborníka, ktorého diela sú prekladané do mnohých jazykov a jeho výstupy týkajúce sa školstva sú obdivuhodné, pričom vo svojej produkcii prináša množstvo inšpirácií do školských systémov vo svete. V nasledujúcej recenzii je prezentovaný môj pohľad na český preklad jedného jeho príspevku, v ktorom sa venuje systémovému pohľadu na úspešnosť zmien v školskom prostredí a pozornosť sústreďuje na tzv. „vedenie zo stredú“. Preklad vznikol ako súčasť projektu SKAV s názvom Partnerství pro vzdělávání 2030+, ktorého aj ďalšia produkcia dostupná na stránke <https://partnerství2030.cz/wp/> by mohla byť aj pre našich čitateľov zaujímavá.

Za kľúčovú vetu pritom považujem prvú vetu zo záveru, kde autor uvádza „Vedenie systémových zmien zo strany vlád je čím ďalej tým menej účinné.“ Podobne ako opisuje autor vo svojom príspevku aj v našom prostredí sa ukazujú takto nastavované reformy ako neúčinné a vo svojej podstate neuskutočniteľné. Je na škodu veci, že najmä politickí reprezentanti sú v zajatí svojich vlastných predstáv o tom, ako má reforma v školstve vyzeráť, nepovažujú za potrebné, aby komunikovali s odbornou verejnosťou, a tak obrazne tlačia „kapustnú hlavu do vody“. V mnohých prípadoch je potom náprava tých pamätných stôp, ktoré chceli zanechať v našom školstve omnoho náročnejšia, ako keby sme zotrvali v predchádzajúcom stave. Je veľmi pravdepodobné na základe môjho poznania českého prostredia, že situácia je podobná ako na Slovensku. Niektoré iniciatívy zhora v Českej republike tiež zlyhali a zlyhávajú práve pre nezvládnutie vedenia zmeny a najmä presvedčenia zainteresovaných strán o ich potrebe.

Za významné môžem považovať myšlienky (v zát-

vorkách sú poznámky autora recenzie): 1. Všetky deti sa môžu učiť. (tak, aby individuálny prístup nebol len formálnym textom v školských dokumentoch); 2. Malý počet kľúčových priorít. (každá vláda príde s priveľkým množstvom priorít, nakoniec sa ani jedna z nich nepodarí, pretože kapacity a úsilie na ich dosiahnutie sú príliš rozdrobené a malé); 3. Rozhodné vedenie. (primalá zacielenosť na realizáciu zmeny, akoby sa predpokladá, že zmena sa stane sama, je podporovaná pedagogickými zamestnancami, a teda aj uskutočniteľná); 4. Budovanie kolektívnych kapacít. (úplne chýba podpora takeho množstva zainteresovaných ľudí, ktorí by prekonalí tzv. kritickú hladinu, aby bola reforma úspešná); 5. Stratégie s presným zacielením. (v našom prostredí sa ciele zamieňajú so zámermi, ktorým chýbajú merateľné ukazovatele a málokedy sú nastavené také stratégie ich dosahovania, ktoré by boli zacielené a vychádzali zo súčasného stavu v danej oblasti); 6. Inteligentné skladanie účtov. (znamená predpoklad zmysluplných cieľov s ukazovateľmi, ktoré umožnia účty skladať, nie vágne formulácie dlhodobých zámerov); 7. Celý systém znamená všetci. (najproblematičnejšia časť, najmä ak mnohí pedagogickí zamestnanci nechcú byť zainteresovaní do zmien, a to z rôznych dôvodov).

Vedenie zo stredú pritom podľa autora kladie dôraz na školské obvody alebo siete škôl, ktoré spolupracujú na riešení problémov s merateľnými dopadmi na zapojenie žiakov. V príspevku sú ďalej uvedené základné princípy na vedenie zo stredú a hlavné zložky nevyhnutné pre budovanie funkčných sietí škôl a školských zariadení. Podstatou snahy o vedenie zo stredú je pritom inovácia a ďalšie šírenie, založené na modely zmeny: „usmerňujúca vízia – uvoľnenie – utiahnutie oprát“. Bližšie sú tieto etapy opísané v samotnom príspevku, prípadne v knihe, kto-



rú autor v texte uvádza. Na záver autor sumarizuje tri dôvody, pre ktoré sa táto nová koncepcia vedenia zo stredu ukazuje ako sľubná.

V našom prostredí sme sa pokúšali zaviesť už viaceré prístupy, ktoré fungovali alebo fungujú v zahraničí. Nie každá z nich bola a je úspešná, čo je iste spôsobené aj inými kultúrnymi a mentálnymi vzorcami správania sa a tiež konania. Nie je preto zaručené, či by obyčajný prenos z iného prostredia k nám bol aj v tomto prípade jednoduchý a účinný. Myšlienky uvedené v príspevku sú však všeobecne platné a je už len na nás, ako by sme boli schopní ich zaviesť do nášho systému tak, aby sme si ho

adaptovali a boli úspešní. Ak nám ide o systém ako celok, tak nie je možné, aby sme sa uspokojili s tým, že „pripasť medzi školami s vynikajúcimi výsledkami a školami s nedostatočnými výsledkami“ bude po každej reforme širšia a hlbšia. Príspevok Michaela Fullana je preto možné považovať za štartovací text, o ktorom je potrebné diskutovať a hľadať v našom prostredí akceptovateľnú a realizovateľnú cestu.

Príspevok je dostupný na: https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/Publikace-mini_Fulan_Vedeni-ze-stredu_A4_2021_09_final.pdf

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.

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

1. o ponuke schválených 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 PREVENČIA 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 Výzvy na publikovanie 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 z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa 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
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: http://....; Dostupné na internete:** – pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**



ISSN 1335 - 0404