

## OBSAH

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Brigita Šimonová: ... 1  
Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou  
v súvislosti s výsledkami PISA 2006
  - Nadežda Kašiarová: ... 2  
Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína  
plánovaním procesov učenia sa
  - Alena Tomengová: ... 7  
Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čita-  
teľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja
  - Milena Lipnická: ... 10  
Prepojenosť rozvoja grafomotoriky a podpora  
počiatočného písania v prevencii poruchy  
písania u detí predškolského veku
  - Marián Valent: ... 12  
Ako vytvoriť v odborných predmetoch  
učebný text pre žiakov?
- O UČITELOVI
- Alfonz Haviar: ... 16  
Poznámky k tvorbe učiteľských  
kompetencií a spôsobilostí
  - Jana Kohnová: ... 18  
Další profesní vzdělávání učitelů  
v České republice
  - Anna Gajdzica: ... 20  
Cesty profesijnej kariéry učitelov  
v Poľsku - prednosti a chyby
  - Szabó Gyűzőné: ... 25  
Charakteristika systému ďalšieho  
vzdelávania pedagógov v Maďarsku
  - Olga Križová: ... 27  
Práca metodicko-pedagogických centier  
v roku 2007

### PREDSTAVUJEME

- Eva Tomišová
- Jozef Bily: Aforizmy

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

## PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

**2/2008**

Dvojmesačník  
Ročník 17

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum  
Bratislava

Alokované pracoviská (AP):

MPC AP Banská Bystrica  
MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11  
MPC AP Bratislava, Tomášikova 4  
MPC AP Prešov  
MPC AP Trenčín

### VÝKONNÁ REDAKCIA

#### ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC AP B. Bystrica

#### VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC AP B. Bystrica

#### TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC AP B. Bystrica

### ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

### REDAKČNÁ RADA:

Luboslav Drga - MŠ SR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC AP Bratislava,  
Ševčenkova 11

Soňa Hronská - MPC AP Bratislava,  
Tomášikova 4

Ivan Pavlov - MPC AP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC AP Trenčín

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - Trenčianska univerzita

A. Dubčeka Trenčín

### ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Poľsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

### ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,  
alokované pracovisko Horná 97  
975 46 Banská Bystrica,  
Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933  
e-mail: rozhlady@mpcbb.sk  
www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlák,  
Slovenská Lupča.

Vyšlo v apríli 2008.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

Časopis vychádza s finančnou podporou  
Ministerstva školstva SR.

## ČO ĎALEJ S ČITATEĽSKOU GRAMOTNOSŤOU V SÚVISLOSTI S VÝSLEDKAMI PISA 2006

Brigita Šimonová, Fakulta humanitných vied, Univerzita M. Bela, Banská Bystrica

*„Spoločnosť potrebuje nielen pracovité ruky, ale aj oči a uši.*

*A najviac zo všetkého potrebuje myslenie, ktoré sa oprie o vedu a o hlboko cítiace ľudské srdce skryté v umení.”*  
(Oliver Bakoš)

Áká je spoločnosť, v ktorej žijeme, aký je priestor, v ktorom sa pohybuje, akí sú ľudia s ktorými sa stretávame - to nie je výsledok samospádu, je to výsledok aj nášho konania. Aj ono určuje, čo bude s ďalšími generáciami. Myslieť si, že za všetko môžu tí druhí, je omyl.

Úloha učiteľa v tomto procese je dnes o to zodpovednejšia, čím menej sa v súčasnej spoločnosti tomuto povolaniu - poslaniu dostáva uznania. Škola je to, čomu každý rozumie, veď do školy chodili všetci, alebo takmer všetci. Kritikov je neúrekom. Čo vo mne vyvolalo v ostatnom období silné emócie a rozmyšľanie o vlastnej práci ako vysokoškolskej učiteľky literatúry a didaktiky slovenského jazyka a literatúry sú aj nasledujúce slová: „Školstvo je v rozklade. A proces nezadržateľne postupuje. Pripravovaná reforma vstupuje do prostredia, v ktorom sa môže stať jednou z ďalších neuskutočniteľných vízií, narýchlo pripravených ilúzií, utópiou. Povzbudiť už, žiaľ, nemôže nikoho. Sklamani a „hurá akcií“ už bolo priveľa a ďalšie môžu u všetkých zainteresovaných iba prehľbiť skepsu, znechutenie a celkovú rezignáciu.” (Oliver Bakoš: Slovensko oslepuje vlastná hlúposť. In: príloha Pravdy Kumšt, s. 6. 5.4.2008).

Tieto slová vo mne vyvolali úvahu o miere vlastnej zodpovednosti za daný stav, pretože pôsobím na vysokej škole, ktorá pedagógov pripravuje a má tak svoj podiel na výsledkoch našich žiakov v medzinárodných monitoroch. Nedávno zverejnené nelichotivé výsledky v národnej správe PISA 2006 (podrobne na webových stránkach Štátneho pedagogického ústavu) nikoho z pedagogických pracovníkov nemôžu nechať ľahostajnými. Problematika čítateľstva a čítateľskej gramotnosti rezonuje v tomto období na stránkach odbornej i neodbornej tlače práve v súvislosti s uvedeným monitorovaním žiakov v celosvetovom meradle, ktoré sa robí každé tri roky. PISA vznikla na objednávku OECD *zistiť pripravenosť mladých ľudí vo veku 15 rokov na konci povinnej školskej dochádzky vysporiadať sa s požiadavkami súčasnej informačnej spoločnosti*. Ide teda o zistenia, ako žiaci dokážu aplikovať naučené prakticky. Skúma sa čítateľská gramotnosť, matematická gramotnosť, prírodovedná gramotnosť. Moja profesionálna orientácia korešponduje s čítaním a čítateľskou gramotnosťou, preto budem venovať pozornosť tejto časti monitoru. PISA chápe a sleduje čítateľskú gramotnosť ako schopnosť porozumieť textu a používať napísané pre vlastné ciele a na ďalšie vzdelávanie. Nejde teda iba o zvládnutie techniky čítania a čítania s porozumením, ale aj o aplikáciu poznaného v interaktívnej podobe, čo jednoducho povedané, znamená rozmyšľanie o probléme, porovnávanie, interpretáciu, hodnotenie a aplikáciu poznaného aj v iných než predmetových súvislostiach. PISA rozoznáva štyri situácie čítania: pre súkromné účely, pre verejné účely, pre pracovné

účely a čítanie pre vzdelávanie. Úlohy a otázky pre žiakov sú zo všetkých uvedených oblastí. Pracuje sa so súvislým textom odborným a umeleckým a s nesúvislým. Výsledky sa bodujú a žiaci sú na základe zisku bodov rozdelení do piatich úrovní. Slovenskí žiaci sa v roku 2003 umiestnili v úrovni 2 na desiatom mieste od konca - 6 miest za ČR a v r. 2006 tiež v úrovni 2 ale s menším počtom bodov, pričom za nami je už len Turecko a Mexiko. Priemer monitorovaných krajín je úroveň tri. Najlepšie sa umiestnila Kórea na úrovni štyri. V čítateľskej gramotnosti sme teda prepadli a ukázalo sa, že ohľadom zlepšenia stavu čítateľskej gramotnosti sa toho v ostatnom čase neurobilo takmer nič.

Ja sama sa venujem didaktike slovenského jazyka a literatúry a som si vedomá nedostatkov, na ktoré treba upriamiť pozornosť a pokúsiť sa ich vo svojich kompetenciách riešiť. Pokúsim sa teda sformulovať to, čo považujem za možné zabrániť úpadku v oblasti zvýšenia úrovne čítateľskej gramotnosti.

1. Uvedomiť si a rešpektovať, že čítateľská gramotnosť nie je záležitosťou osvojenia si techniky čítania s porozumením na 1. stupni ZŠ, ale musí byť súčasťou vyučovania každého predmetu, ak chceme brať do úvahy fakt, že z akéhokoľvek textu žiak získava informácie, utvára sa jeho široké porozumenie, rozvíjajú sa jeho interpretačné zručnosti, uvažovanie a hodnotenie obsahu textu a uvažovanie a hodnotenie formy textu - teda žiakovo kritické myslenie, ktoré by malo smerovať do transferu poznaného do života.

2. Rozvoj čítateľskej gramotnosti treba prijať ako procesuálnu súčasť na všetkých stupňoch vzdelávania.

3. Čítateľská gramotnosť sa viaže na všetky typy textov nielen na umelecké a v tejto súvislosti treba na hodinách slovenčiny venovať pozornosť interpretácii a hodnoteniu nielen umeleckého ale aj odborného textu.

4. Vzťah čítateľstvo a čítateľská gramotnosť by mal intenzívne fungovať cez záujmy a potreby žiaka, čo by sa malo odraziť v čítankách a mimočítankovej literatúre, pretože komunikačné zručnosti sa rozvíjajú na základe obohacovania lexiky práve z umeleckých diel rôznej proveniencie a nemusí vždy ísť o literatúru.

5. Rozvoj esteticky disponovanej osobnosti má vo vzdelávaní základ v literatúre, ak žiak nezíska interpretačné zručnosti a neporozumie jej znakovej podobe, má problém pochopiť a hodnotiť produkciu mediálnej kultúry v estetickej kvalite.

6. Upriamanie pozornosti na fakt, že porozumenie sa dotýka aj produktov mediálnej kultúry. Ak žiak nedokáže odsnímať a interpretovať znakovú podobu literárneho diela, má problém aj s porozumením iných druhov umenia.

7. Žiakova čítateľská gramotnosť otvára bránu do estetickú gramotnosti a formovania jeho osobného vkusu.

8. Čitateľa a čítanie možno skúmať a rozvíjať za pomoci odborov ako sú pedagogika, kulturológia, psychológia, sociológia, mediológia, knihovníctvo, literárna veda. Zatiaľ to robila dôsledne iba literárna veda a knihovníctvo.

V súvislosti s uvedeným sa dá konštatovať, že uvedené poznámky otvárajú témy pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, ktoré by mali predstavovať symbiózu medzi teóriou čitateľskej gramotnosti, ktorej je dnes už dostatok, a metodikou, ktorej dostatok nie je, spojenou s výcvikovými kurzami v metodicko-pedagogických centrách a na vysokých školách. Malo by sa to týkať nielen učiteľov slovenčiny ale aj iných predmetov, ako by oni mohli rozvíjať čitateľskú gramotnosť.

Ak by som mala sformulovať, čo by mohlo slúžiť k náprave daného stavu v úrovni čitateľskej gramotnosti bez toho, aby som brala do úvahy ostatné limitujúce faktory a čo by podľa môjho názoru mohlo zlepšiť daný stav - to je zmena prípravy učiteľa. A tu je kameň úrazu, hoci o integračných tendenciách a medzipredmetových vzťahoch vieme už dávno, predsa len aj na vysokej škole pociťujem dlhodobo známy fakt, že študent

sa naučí predmet, absolvuje ho a ďalej poznatky z neho využije v minimálnej miere. V našom prípade to platí o transfere pedagogiky, psychológie a všeobecnej didaktiky a ich transferu do didaktiky akademických predmetov s rešpektovaním súčasných problémov.

Štát je zodpovedný za vzdelávanie a jeho úroveň a jeho povinnosťou je, aby deti daňových poplatníkov dostali vzdelanie adekvátne dnes už aj Európskej únii a modernému svetu. To znamená, že pri meniacich sa ministroch by nemali vznikáť stále nové a nové vízie, ktoré koncipujú veční poradcovia. Štátne objednávky v školstve by mali smerovať do akútnych potrieb aj za cenu obmedzenia individuálnych požiadaviek o granty v existujúcich agentúrach.

Nepatrím k skeptikom, snažím sa hľadať možné riešenia vo vlastnej kompetencii. Optimizmom však nemožno pri pohľade na naše výsledky v medzinárodných monitoroch vajať. Môžeme však diskutovať, ponúkať svoje myšlienky a názory s vierou, že na ne niekto, kto rozhoduje, zareaguje alebo ich prijme.

## ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKA SA ZAČÍNA PLÁNOVANÍM PROCESOV UČENIA SA

Nadežda Kašiarová, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok obsahuje návrh postupu v plánovaní rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktorého východiskom je projektový prístup v riadení aktívneho učenia sa žiaka (nielen) na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Návrh rámcovej štruktúry obsahuje možné učebné ciele, typové úlohy, základné kritériá hodnotenia, odporúčané spôsoby učenia sa a spôsoby hodnotenia procesu a jeho výsledkov.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, aktívne učenie sa, učebné ciele, učebné úlohy, základné učivo, kritériá hodnotenia, metakognícia

Na ceste za poznaním v dobe zaplavenej novými poznatkami a informáciami je dôležité, v akej kvalite sa u žiaka rozvíja schopnosť spracovať informácie. Prostredníctvom tejto schopnosti sa žiak učí novým vedomostiam a ich aplikácii. **Schopnosť spracovať informácie z textu je podľa modelu funkčnej gramotnosti podstatou čitateľskej gramotnosti.** O jej význame pre fungovanie človeka v profesionálnej a osobnej oblasti svedčí to, že jej kvalita je predmetom medzinárodných výskumov (PIRLS, PISA), do ktorých sa zapojilo mnoho krajín vo svete a v rokoch 2001, 2003 a 2006 aj Slovensko.

Nepriaznivé výsledky 15-ročných žiakov (Koršňáková, Heldová, 2006) nás podnecujú k úvahám o príčinách tohto stavu a k hľadaniu postupov na zlepšenie čitateľskej gramotnosti. Získanie čitateľskej gramotnosti je jedným z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu v predmete slovenský jazyk a literatúra, z čoho vyplýva jeho primárne postavenie v rozvoji danej kompetencie. Zisky z tohto procesu by mal žiak využívať ako prostriedok učenia sa v ostatných predmetoch. Úroveň tejto kompetencie, podobne ako každej, ktorá sa formuje vo výchovno-vzdelávacom procese, v značnej miere súvisí s kvalitou prípravy tohto procesu. **Cieľom príspevku je prezentovať návrh postupu v plánovaní rozvoja čitateľskej**

**gramotnosti vo vyučovaní v predmete slovenský jazyk a literatúra. Z obsahu tohto príspevku môžu získať potrebné informácie o tom, ako viesť žiakov v spracovaní informácií z textu, aj vyučujúci v predmetoch spoločenskovedného a prírodovedného zamerania.**

Kvalita plánovania výchovno-vzdelávacieho procesu vo všeobecnosti predpokladá riadenie procesov učenia sa, v ktorom je kľúčovým kritériom *nadväznosť plánovania na hodnotenie dosiahnutého stavu*. Hodnotenie ako výstup dôslednej analýzy výsledkov žiakov získaných validnými nástrojmi a výsledkov autodiagnostiky učiteľa umožňuje vyvodit' logické korekcie a návrhy na skvalitnenie postupov ďalšieho rozvoja osobnosti žiaka a je rovnocennou súčasťou riadenia procesov učenia.

### Plánovanie rozvoja čitateľskej gramotnosti riadením procesov aktívneho učenia sa žiaka

Návrh bol použitý v ďalšom vzdelávaní učiteľov SJL vo vzdelávacom programe „Ako zlepšiť čitateľskú gramotnosť“, ktorý absolvovalo počas troch rokov 300 učiteľov z Banskobystrického a Žilinského kraja, a na základe jeho výsledkov aj upravený do podoby, ktorá je obsahom tohto príspevku.

Východiskom tohto návrhu sú princípy produktívneho modelu vyučovania vedeného facilitáciou zo strany učiteľa, ktorej podstatou je vytváranie podmienok na učenie sa žiaka, čo si vyžaduje od učiteľa kvalitnú prípravu procesov *aktívneho učenia sa*, ich podporu a vyhodnotenie (Rötling, 2004).

Rámcová štruktúra plánu by mala obsahovať požiadavky na túto kompetenciu žiaka vyjadrené sústavou *konkrétnych učebných cieľov*, aby žiak vedel, čo sa od neho očakáva v rámci tejto kompetencie a poznal zmysel jej získavania pre uľahčenie učenia sa. Ďalšou súčasťou je *príprava činností*, v ktorých sa vedomosti, zručnosti a postoje vytvárajú a formulácia jednoznačných *kritérií hodnotenia*, aby žiak vedel, kedy bude v získavaní vedomostí a zručností gramotnosti úspešný. V príprave *spôsobov realizácie* učenia sa žiaka učiteľ zohľadňuje personálne a sociálne aspekty učenia sa. Dôležitou súčasťou plánovania je príprava *spôsobov hodnotenia* na zisťovanie priebehu a výsledkov učenia sa žiakov, teda toho, čo bolo vymedzené na začiatku plánovania v cieľoch.

### Didaktická štruktúra plánovania rozvoja čitateľskej gramotnosti

Obsahom nasledujúcej časti je konkretizácia rámcovej štruktúry plánovania a jej aplikácia na proces získavania čitateľskej gramotnosti.

#### 1. Požiadavky na učebné ciele

Ak je poslaním školy pripraviť žiakov na život, v ktorom sa majú realizovať prostredníctvom získaných kompetencií, tak potom má byť žiakom jasný obsah očakávaných kompetencií v procese ich získavania. Očakávania, resp. požiadavky na kompetencie môžeme vyjadriť vo forme učebných cieľov v takej podobe, aby ukazovali žiakovi zmysel učenia sa a pre učiteľa boli východiskom plánovania a zachovania didaktickej postupnosti vyučovacieho procesu. Východiskom pre ich formuláciu sú dva zdroje:

1 charakteristika činností potrebných na porozumenie textu podľa modelu funkčnej gramotnosti, ktorý využívajú **medzinárodné výskumy:**

*získavanie informácií,*

*porozumenie,*

*interpretácia,*

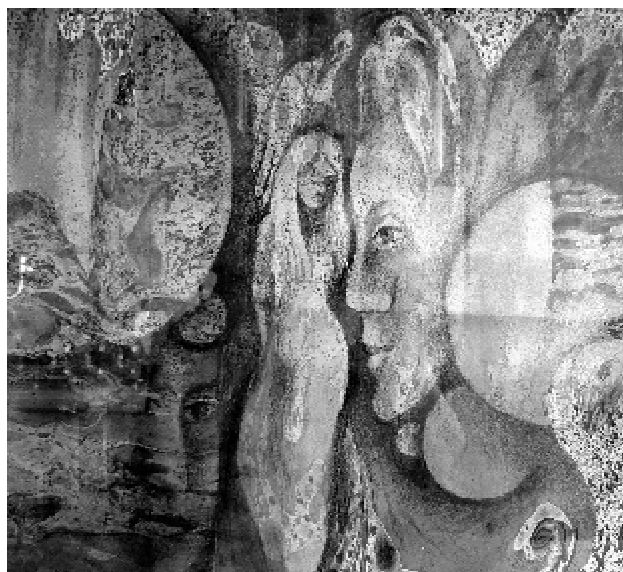
*uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie,*

*uvažovanie o forme textu a jej hodnotenie* (Koršňáková, Heldová, 2006).

1 charakteristika postupov, pomocou ktorých človek dospeje k odhaleniu **informačného jadra textu**, jeho makroštruktúry: *zovšeobecňovanie* - ktorým sa nahrádzajú podriadené informácie vyššej, všeobecnejšej informácií, *vypúšťanie informácií* - ktorým sa z textu odstraňujú nadbytočné alebo všeobecne známe informácie, *integrácia* - ktorou dochádza k spájaniu informácií, ktoré spolu súvisia alebo vyplývajú jedna z druhej, *konštrukcia* - ktorou sa vytvárajú informácie globálnejšieho charakteru, než sú informácie obsiahnuté v danom texte. (Gavora, 1992).

1 charakteristika činností, v ktorých prebieha porozumenie textu:

*lokalizácia informácií,*



Eva Tomišová: *Mystérium času* (2003)

*usporiadanie informácií,*

*selekcia informácií,*

*kondenzácia informácií* (Gavora, 1992).

Aplikáciou požiadaviek na tvorbu učebných cieľov - konzistentnosť, primeranosť, vyjadrenie v pojmoch výkonu žiaka, jednoznačnosť, kontrolovateľnosť, rešpektovanie taxonómie (Turek, 2002) vzniká nasledujúca sústava:

1 Žiak vie vyhľadať explicitné (vyjadrené) informácie v texte.

1 Žiak vie usporiadať informácie v texte podľa rôznych kritérií.

1 Žiak vie vyvodiť záver na základe zistených súvislostí medzi informáciami v texte.

1 Žiak vie hodnotiť obsah a formu informácií v texte podľa svojich poznatkov a skúseností.

#### 2. Požiadavky na učebné úlohy

Získavanie vedomostí a hlavne zručností v spracovaní informácií z textu a súčasne učenie sa z textu sa účinnejšie realizuje riešením úloh ku konkrétnemu *textu*. G. Rötling (2004) uvádza, že pri návrhu učebných úloh je potrebné vychádzať z uplatňovania týchto požiadaviek:

*Požiadavka základného učiva* znamená, že úlohy sa budú vyberať z takého obsahu, ktoré bolo vymedzené na učenie sa žiakov na vyučovaní a budú sa aj realizovať na vyučovaní.

*Požiadavka cieľa vyučovania* má zohľadňovať následnosť úrovni podľa taxonómie cieľov. Ak cieľom je aplikácia vedomostí, potom radenie úloh musí rešpektovať najskôr úlohy na pamäť, následne na porozumenie a potom na aplikáciu.

*Požiadavka postupu učenia* znamená uplatnenie princípu najskôr prijať nové poznanie (senzorickým učením) a potom si ho osvojiť (aktívnym spôsobom - porovnávaním, hľadaním vzťahov, významov atď.).

#### a) Súvislosť úloh so základným učivom

Východiskom na dosiahnutie uvedenej požiadavky môže byť aj revidovaná Bloomova taxonómia z roku 2001, ktorá okrem dimenzie kognitívnych procesov zavádza aj dimenziu poznatkovú. Charakterizujú ju tieto typy poznatkov: *faktografické, konceptuálne, procedurálne, metakognitívne* (Valent, 2007).

Vedomosti pri práci s textom považuje P. Gavora (1992) spolu so zručnosťami za dôležité vlastnosti žiaka pri práci s textom. Kategorizuje ich na *odborné vedomosti* vrátane učiva, tzv. *širšie vedomosti* o svete a *vedomosti o vlastnej práci s textom*.

V nasledujúcej časti uvádzam príklady na typy poznatkov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie, potrebných v získavaní čitateľskej gramotnosti:

*Faktografické poznatky* - predstavujú základné prvky, ktoré sú potrebné na oboznámenie s predmetom. Príkladom faktografických poznatkov, potrebných pre získanie čitateľskej gramotnosti sú poznatky

- o vlastnostiach a štruktúre textu,
- komunikačných štýloch,
- žánroch jednotlivých štýlov,
- slohových postupoch,
- štylistických prostriedkoch,
- štýlotvorných činiteľoch.

*Konceptuálne poznatky* - vyjadrujú vzájomné vzťahy medzi základnými prvkami vnútri väčšej štruktúry, ktoré im umožňujú fungovať spoločne. Žiak potrebuje pre svoju čitateľskú gramotnosť poznatky:

- o kompozícii textu
- o funkcii jazykových prostriedkov v texte,
- o spracovaní témy textu,
- o vzťahu medzi obsahom a formou textu,
- o vzťahoch medzi informáciami v texte,
- o druhoch informácií podľa dôležitosti,
- o verbálnej redukcii textu,
- o možnostiach využitia textu.

*Procedurálne poznatky* - znalosť algoritmov, techník a metód, kritérií na určenie vhodných postupov znamená v oblasti čitateľskej gramotnosti pre žiaka mať vedomosti:

- o získavaní zdrojov informácií,
- o zásadách práce s textom,
- o spôsoboch čítania textu - orientačné, kurzorické, rýchle, štatistické,
- o postupoch spracovania textu - výber kľúčových slov, osnova, plán, schéma textu,
- o spôsoboch kondenzácie textu - zovšeobecňovanie, integrácia, výťah z textu, súhrn textu, o spôsoboch zisťovania vzťahov medzi informáciami - elaborácia, inferencia,
- o spôsoboch analýzy a výkladu umeleckého textu,
- o kritériách hodnotenia textu.

*Metakognitívne poznatky* - znalosť poznávania všeobecne a znalosť vlastného spôsobu poznávania predstavujú v oblasti čitateľskej gramotnosti poznatky:

- o štýloch učenia sa,
- o spôsoboch poznávania a regulácie vlastného štýlu učenia sa,
- o čase a prostredí na učenie sa z textu,
- o tvorbe poznámok z učebného textu,
- o kritériách hodnotenia vlastného textu,
- o postupoch metakognície (ciele práce s textom, prognózovanie, monitorovanie porozumenia, kladenie otázok k textu, hodnotenie porozumenia textu),
- o metódach učenia sa z textu.

Uvedené typy poznatkov si žiak osvojuje prostredníctvom kognitívnych procesov a súčasne sa týmto postupom vytvárajú potrebné zručnosti v rámci čitateľskej gramotnosti. Tieto zručnosti sú vymedzené v učebných cieľoch a úlohou učiteľa je pripraviť ich realizáciu, operacionalizovať prostredníctvom činností, úloh.

## b) Súvislosť úloh s cieľmi

Postupy na dosiahnutie tejto vlastnosti plánovania sú rôzne. Veľmi často učelia najskôr navrhnu úlohy a potom ich priradujú k cieľom, aby si tak overili požadovanú súvislosť. Je možné postupovať aj logickejšie a k vymedzeným cieľom navrhovať úlohy, čím sa zabezpečí kompletnosť a udrží sa istý systém činností.

Aj v tvorbe úloh je spoľahlivým východiskom charakteristika činností potrebných na porozumenie textu z už uvedených zdrojov (Gavora, Koršňáková, Heldová). Poznanie týchto teoretických východísk a ich aplikácia dáva plánovaniu jasné rámce a umožňuje učiteľovi sebakontrolu postupu. V nasledujúcej časti uvádzam základnú charakteristiku činností k jednotlivým cieľom a návrh ich konkretizácie v príkladoch úloh.

### *Cieľ: Žiak vie vyhľadať explicitne vyjadrené informácie v texte.*

Činnosť: Lokalizácia informácií - vyhľadanie konkrétnej, presnej, synonymickej informácie.

Príklady úloh:

- Vyhľadať v texte rôzne údaje (čas, miesto, názov).
- Vyhľadať v texte fakty vzťahujúce sa k téme textu.
- Spojiť čiastkové údaje, fakty do komplexnej informácie.

### *Cieľ: Žiak vie usporiadať informácie v texte podľa rôznych kritérií.*

Činnosť: Usporiadanie informácií - na základe odhalenia vzťahov medzi informáciami, rozlišovanie informácií, selekcia.

Príklady úloh:

- Rozdeliť text do častí.
- Vytvoriť grafickú schému informácií v texte.
- Zostaviť osnovu textu.
- Utvoriť výťah z textu.
- Určiť hlavné a vedľajšie informácie.
- Výbrať z textu kľúčové slová.

### *Cieľ: Žiak vie vyvodit' záver na základe zistených súvislostí medzi informáciami v texte.*

Činnosť: Analýza informácií, myšlienok, dedukcia čiastkových a celkových záverov, zovšeobecňovanie a integrácia informácií.

Príklady úloh:

- Porovnať dve a viac informácií.
- Analyzovať príčiny.
- Vyvodit' motívy, čiastkové témy textu.
- Vyvodit' súvislosti medzi informáciami v texte.
- Zostaviť lexikálne polia na základe prečítaného textu.
- Pomenovať tému textu.
- Vyvodit' hlavnú myšlienku textu.

Vytvoriť iný názov textu.

Vývodit' čiastkové témy textu.

Vysvetliť záver z textu pomocou argumentov uvedených v texte.

**Ciel': Žiak vie hodnotiť obsah a formu informácií v texte podľa osvojených poznatkov.**

Činnosť: Porovnávanie informácií z textu s vlastnými vedomosťami, skúsenosťami, s informáciami v iných textoch, syntéza, dedukcia, zovšeobecnenie, hodnotenie obsahu a formy textu, využitia informácií z textu na rôzne účely.

Príklady úloh:

Posúdiť štýl autora.

Posúdiť zaujímavosť textu.

Posúdiť funkciu jazykových prostriedkov

Vývodit' nový poznatok z textu.

Vývodit' posolstvo textu pre súčasnosť.

Zhodnotiť využiteľnosť textu.

Navrhnuť možné oblasti aplikácie záveru textu.

### e) Ďalšie požiadavky na tvorbu úloh k textu

Dôležitou požiadavkou je zrozumiteľnosť úloh, ktorú dosiahneme aj tým, že vo formulácii použijeme tzv. aktívne slovesá, ktoré vyjadrujú pozorovateľnú činnosť (Rötling, 2004), napríklad *vyhľadať*, *vypísať*, *vybrať*, *vysvetliť*, *opísať*, *charakterizovať*, *rozdeliť*, *rozlíšiť*, *porovnať*, *vyvodit'*, *zhodnotiť*, *zdôvodniť* a. i. Požiadavka postupnosti učenia je v práci s textom implikovaná už tým, že žiaci si musia text najskôr prečítať alebo ho vypočítať a potom spracovávajú informácie a myšlienky v ňom obsiahnuté.

### 3. Kritériá úspešnosti žiaka v získavaní čitateľskej gramotnosti

Kritériá, ktoré pomáhajú žiakom v ich rozvoji, zreteľne vyjadrujú, čo má žiak zvládnuť a v akej miere (kvantita a kvalita). Vyplyvajú, sú odvodené z učebných cieľov a tým sa podieľajú na dosahovaní validity hodnotenia. (Slavík, 1999, Pasch, 1998).

Učiteľ pri ich navrhovaní musí rozlišovať kvantitatívne kritériá, vzťahujúce sa na úlohy konvergentné, spojené s nižšími poznávacími funkciami, majúce len jedno správne riešenie. Zložitejšie je vyjadriť mieru výkonu pri vyšších kognitívnych funkciách, čo je možné zvládnuť popisom požadovanej vlastnosti výkonu. Kvôli klasifikácii využívame v školskej praxi skórovanie - pridelovanie číselnej hodnoty k danej vlastnosti na zostavenie stupnice úspešnosti. V nasledujúcej časti uvádzam návrh možných kritérií hodnotenia výkonu žiaka v čitateľskej gramotnosti podľa jednotlivých navrhnutých cieľov:

**Ciel': Žiak vie vyhľadať explicitné (vyjadrené) informácie v texte.**

**Kritériá hodnotenia:**

- I presnosť vyhľadania požadovaných informácií,
- I úplnosť vyhľadaných údajov,
- I správnosť vyhľadania explicitnej informácie.

**Ciel': Žiak vie usporiadať informácie v texte podľa**

**rôznych kritérií.**

**Kritériá hodnotenia:**

- I nadväznosť usporiadania informácií,
- I správny výber informácie podľa dôležitosti,
- I prehľadnosť usporiadania informácií,
- I logickosť členenia textu,
- I výstižnosť redukcie textu.

**Ciel': Žiak vie vyvodit' záver na základe zistených súvislostí medzi informáciami v texte.**

**Kritériá hodnotenia:**

- I správnosť záveru,
- I logická súvislosť záveru s porovnávanými informáciami,
- I výstižnosť záverov,
- I vecná argumentácia - zdôvodnenie záverov odkazom na text,
- I súvislosť medzi závermi a uvádzanými argumentmi

**Ciel': Žiak vie hodnotiť obsah a formu informácií v texte podľa svojich poznatkov a skúseností.**

**Kritériá hodnotenia:**

- I správnosť použitia vedomostí o texte,
- I súvislosť informácií z iných zdrojov so spracovávaným textom,
- I vyjadrenie a argumentácia vlastného názoru,
- I argumentácia záveru dôkazmi z iných zdrojov

### 4. Spôsoby rozvoja čitateľskej gramotnosti

V plánovaní spôsobov (metód, foriem a prostriedkov) nadväzuje učiteľ na predchádzajúce kroky didaktickej štruktúry. Logickým východiskom a súčasne kritériom výberu metód je cieľ a obsah vyučovania a cieľová skupina - žiaci. V bežnej praxi v práci s textom prevládajú postupy, v ktorých sa činnosť žiakov v jednotlivých úlohách viaže výhradne k samotnému textu. Výsledky našich žiakov v medzinárodnom porovnaní poukázali na to, že je potrebné viac využívať spôsoby rozvoja metakognície, ktorými sa žiak učí sledovať vlastné porozumenie v prijímaní textu a komunikovať o tom so spolužiakmi. Podstatou koncepcie úloh je, že v sledovaní seba žiak porovnáva nové informácie s doterajšími poznatkami a skúsenosťami, hľadá súvislosti medzi nimi, a tak lepšie chápe nové poznatky. Pri takejto úvahe je namiesto otázka: Načo je potrebné, aby žiak takto postupoval? Odpoveď hľadáme v cieľoch výchovy a vzdelávania. Jedným z nich je kognitívizácia osobnosti žiaka - rozvoj jeho poznávacích funkcií. Súčasťou tohto procesu je rozvoj takých zručností, ktoré uľahčia žiakovi cestu za poznaním. Preto je potrebné, aby sa naučil poznávať aj seba na tejto ceste, a na základe toho „plánovať“ svoje ďalšie učenie sa. Výsledkom takejto cesty v učení je poznatok, ktorému žiak rozumie, pretože vznikol na základe toho, že prijímal nové informácie zaradovaním do súvislostí s doterajším poznaním. Konštruktivisti označujú takýto postup za *učenie sa s porozumením*, pretože takto sa žiak dopracuje k významu, pochopeniu poznatkov, a tým si ich osvojuje (Turek, 2005).

Učiteľia sa v praxi nepochybné stretávajú so žiakmi, ktorí podvedome sledujú vlastné porozumenie informáciám v texte.



Eva Tomišová: *Sen o láske* (2004)

Mnohí žiaci túto schopnosť nemajú, a preto je logické, že potrebujú systematickú podporu, aby získali tieto schopnosti. V pedagogickej vede ich označujeme *metakognitívnymi zručnosťami*. V edukácii sú na jednej strane cieľom ako kognitívna zručnosť a súčasť kľúčovej kompetencie a na druhej strane sa uvedená zručnosť má stať prostriedkom učenia sa, t. j. sebarozvoja žiaka.

Učiteľom sú odporúčané nasledujúce stratégie učenia podľa Huitta (1997):

- 1 Dať možnosť žiakom, aby monitorovali a komentovali svoje vlastné učenie a myslenie.
  - 1 Naučiť žiakov rôzne stratégie učenia a nechať ich používať tieto stratégie.
  - 1 Žiadať žiakov, aby predpovedali možný obsah nového učiva a svoje predikcie po preštudovaní textu konfrontovali.
  - 1 Dať žiakom možnosť, aby určovali, ktoré aktuálne vedomosti a zručnosti súvisia s novým učivom.
  - 1 Žiadať od žiakov, aby kládli otázky k učivu, k spôsobom a postupom učenia.
  - 1 Pomôcť žiakom identifikovať situácie pri učení, kedy majú požiadať o pomoc v učení (vyžaduje si to sebamonitorovanie, pokusy riešiť úlohy samostatne).
  - 1 Pomáhať žiakom pri aplikácii - transfere učiva (Turek, 2005)
- Na rozvoj metakognitívnych zručností sú zamerané viaceré stratégie učenia sa, napríklad EUR - evokácia, uvedomenie, reflexia (Meredith a Steele, 1997), členenie úloh v práci s textom do troch etáp - pred čítaním, počas čítania a po prečítaní textu (Gavora, Zápotočná, 2003), štruktúrované čítanie (počúvanie) s porozumením (Palenčárová, 2002-2003).

## 5. Spôsob hodnotenia úspešnosti žiakov v získavaní čitateľskej gramotnosti

Logickým krokom zabezpečujúcim kontinuitu prezentovaného systému plánovania je príprava spôsobov hodnotenia úspešnosti žiaka. Učiteľ stojí pred týmito otázkami:

### **Kedy hodnotiť?**

Uvažovanie o tom, aký *druh hodnotenia* z hľadiska časového zaradenia použiť.

### **Ako zistiť výsledky žiakov?**

Uvažovanie o tom, aký *nástroj hodnotenia* pripraviť.

### **Ako vyjadriť hodnotenie?**

Uvažovanie o tom, akou *formou* vyjadriť *hodnotenie*.

#### **a) Pribežné hodnotenie výkonu žiaka**

V priebehu učenia sa žiaka by mal žiak dostávať kvalitnú *spätnú väzbu v podobe vecnej informácie* (Kosová, 2002) o tom, ako sa žiakovi darí. Vyhybame sa emocionálnym výrokom a zameriame sa na popis aktuálneho stavu vo výkone žiaka, pričom sa opierame o zrozumiteľné kritériá úspešnosti žiaka, aby bola spätá väzba konkrétna a jednoznačná.

Pravidelná a konkrétna spätá väzba pomáha žiakovi v sebazpoznaní, sebahodnotení a sebaregulácii, čím sa vytvorí predpoklad zlepšovania výkonu žiaka. Výraznejšie využitie pribežného hodnotenia, ktoré je založené na poskytovaní vecnej spätnej väzby žiakovi, je zároveň naplnením poznávacej funkcie hodnotenia.

#### **b) Využitie rôznych nástrojov v záverečnom hodnotení**

Učiteľia venujú značný priestor záverečnému hodnoteniu. Dobré plánovanie si vyžaduje kvalitné nástroje, aby sme prostredníctvom nich mohli zistiť výsledky žiakov, a to v tých vedomostiach a zručnostiach, ktoré boli vymedzené na začiatku plánovania v cieľoch. Spomedzi rôznych nástrojov sa v našej praxi používa najčastejšie ústne skúšanie, test a písomná práca. **Ústnym skúšaním** je možné zistiť dvojaké schopnosti. Ak použijeme pri individuálnom skúšaní *známy text*, s ktorým sa žiak zoznámil na predchádzajúcich vyučovacích hodinách, otázkami zistí učiteľ len *reproduktívne zručnosti*. Preto by mali žiaci dostať *neznámy text*, aby tak prejavili dosiahnutú úroveň *schopnosti spracovať informácie*, a teda úroveň svojej čitateľskej gramotnosti. Vyžaduje si to však dostatok času a to býva na jednej vyučovacej hodine problém.

Vhodnejším nástrojom sa ukazuje **test**, ktorý umožňuje zistiť porozumenie textu u všetkých žiakov v triede v rovnakom čase. Aj rôzne formy testových úloh poskytujú priestor učiteľovi na zlepšovanie ich kvality a žiakovi zase možnosť uplatnenia a rozvoja viacerých myšlienkových operácií.

Komplexnejším produktom a súčasne nástrojom, ktorým si žiak a jeho učiteľ overí schopnosť spracovať informácie z textu, t. j. svoju čitateľskú gramotnosť, je písomná práca vo forme niektorého zo slohových žánrov - charakteristika, úvaha, referát, esej a pod. na určenú alebo vybranú tému, ktorú žiak spracuje aj za pomoci - textu získaného z rôznych, ale kvalitných zdrojov.

Najvyššiu mieru komplexnosti, ale aj prepojenia s praktickým životom žiaka je **riešenie projektu**, v ktorom žiak získava potrebné zdroje a text sa stáva prirodzeným prostriedkom riešenia úlohy, problému. Dá sa povedať, že v každom projekte žiak využíva a súčasne si zdokonaľuje svoju čitateľskú gramotnosť, a to v ktoromkoľvek predmete kognitívneho zamerania.

Na získanie zručností v spracovaní informácií z textu potrebuje žiak dostatok času a vhodné zdroje, texty a rôzne formy ich prezentácie, a to podľa ich výskytu v reálnej praxi. Aj tieto prvky je potrebné naplánovať v nadväznosti na predchádzajúce kroky.

## Záver

V realizačnej fáze učiteľ postupuje podľa naplánovaných krokov a po jej skončení nasleduje analýza výsledkov, ktorá umožňuje učiteľovi vyvodiť logické korekcie vlastnej práce a na základe toho navrhnúť postupy ďalšieho rozvoja aj v oblasti čitateľskej gramotnosti, a teda jej ďalšieho plánovania u žiakov v konkrétnej triede.

Uvedená rámcová štruktúra plánovania potvrdzuje zreteľné súvislosti medzi požiadavkami na čitateľskú gramotnosť a podmienkami aktívneho učenia sa. Inak povedané, súčasťou aktívneho učenia sa žiaka v zmysle podmienok, ktoré boli vyššie popísané, je spracovávanie informácií z textu, čím sa táto kompetencia žiaka stáva nadpredmetovou. Na vyučovaní predmetu slovenský jazyk

a literatúra sa žiak učí, ako sa spracovaním informácií z textu dopracovať k novým poznatkom a súčasne aj tieto vedomosti a zručnosti využívať v tomto predmete. V učení sa v rámci ďalších predmetov túto kompetenciu by mal žiak vedieť využívať. Na to potrebuje mať vytvorený priestor, aby sa dostal k poznatkom nielen prostredníctvom výkladu učiteľa. Ak žiak nemá možnosť učiť sa aj spracovávaním informácií z textu v predmetoch spoločenskovedného a prírodovedného zamerania, čitateľská gramotnosť sa nebude ňo kvalitne rozvíjať a nevyužije túto kompetenciu ako **prostriedok ďalšieho sebarozvoja**, a teda i ďalšieho vzdelávania. Čitateľská gramotnosť ako súčasť výbavy žiaka má preto svoje miesto vo vyučovaní vo všetkých predmetoch, v ktorých je text zdrojom poznatkov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2
- GAVORA, P. - ZÁPOTOČNÁ, O. a kol.: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8
- KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. B. Bystrica : MPC, 2002. ISBN 80-8041-404-1
- KORŠŇÁKOVÁ, P. - HELDOVÁ, D. a kol.: *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. ISBN 80-85756-96-X
- PASCH, M.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
- PALENČÁROVÁ, J.: Aktívne počúvanie na 1. stupni ZŠ. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč.49, 2002-2003, č. 5 - 6, s. 129-131.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- STEELE, J.L.-MEREDITH, K.S.-TEMPLE, CH.: *Metódy na podporu kritického myslenia*. Projekt Orava. Príručka II. Bratislava, 1999.
- RÖTLING, G.: *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-465-3
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0
- TUREK, I.: *Ako sa naučiť učiť?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-300-4
- VALENT, M.: Taxonómia cieľov v novom šate. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007, č. 5, s. 14. ISBN 1335-0404

**Summary:** *The article contains a proposal for planning the development of literacy, which takes as its starting point the projected approach in the management of active learning by pupils in the teaching of Slovak language and literature. The proposed framework contains possible learning objectives, types of task, basic criteria for assessment, recommended forms of learning and ways of evaluating the process and its results.*

## PREHLAD KLÚČOVÝCH POJMOV SÚVISLACÍCH S ČITATEĽSKOU GRAMOTNOSŤOU A MOŽNOSTI JEJ ROZVOJA

Alena Tomengová, Materiálovo-technická fakulta Slovenská technická univerzita, Trnava

**Anotácia:** *Príspevok utrieduje základné pojmy v tematike venovanej čitateľskej gramotnosti, čitateľským zručnostiam a stratégiám. Ponúka prehľad najbežnejšie používaných čitateľských stratégií vhodných pre všetky úrovne vzdelávania a väčšinu vyučovacích predmetov.*

**KLúčové slová:** *čitateľská gramotnosť, čitateľská zručnosť, čitateľská stratégia, heuristické čítanie, aktívne učenie sa čítaním, kritické čítanie, kritické myslenie*

## Úvod

**Schopnosť čítať a učiť sa prostredníctvom čítania je základnou akademickou zručnosťou, ktorá je dôležitá pre školskú úspešnosť vo všetkých oblastiach štúdia a na všetkých úrovniach vzdelávania.**

Medzinárodná štúdia PISA/OECD už po druhýkrát ukázala nízku úroveň čitateľskej gramotnosti našich žiakov, končiacich povinnú školskú dochádzku. Už druhýkrát sme dostali dôkaz o nepripravenosti našich mladých ľudí na riešenie reálnych životných situácií. Je na nás - učiteľoch a odborných pedagogických zamestnancoch, venovať sa tejto problematike

a posunúť našu krajinu v medzinárodných hodnoteniach vyššie tak, ako sa to podarilo našim susedom (Poľsko, Česko, Maďarsko). V zahraničí venujú veľkú pozornosť rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti na všetkých úrovniach vzdelávania a vo všetkých vyučovacích predmetoch. Prvým krokom u všetkých však bola a je príprava učiteľov. Učiteľ ako prvý by mal zvládnuť základné čitateľské zručnosti a stratégie a na základe týchto vedomostí pripravovať texty a materiály pre žiakov, rešpektujúc špecifiká jednotlivých čitateľských stratégií, vek a úroveň žiakov, pre ktorých čitateľské aktivity pripravuje.

Tento príspevok dáva stručný prehľad a vysvetlenie



klúčových pojmov súvisiacich s čítaním a učením sa. Zároveň uvádza najosvedčenejšie čitateľské stratégie použiteľné na všetkých úrovniach vzdelávania - vysokoškolské nevynímajúc.

### Čítanie v minulosti a dnes

V minulosti fungoval pre čítanie tradičný model:

- I zadanie textu na čítanie,
- I nezávislé individuálne čítanie,
- I diskusia vedúca k zisteniu, či študent pochopil hlavné pojmy, ktoré mal pri čítaní pochopiť.

V súčasnosti je preferovaný nový model, obsahujúci interaktívne prvky čítania:

- I aktivity pred začatím čítania: diskusia k téme, predpovede o texte, otázky, brainstorming, definovanie účelu čítania,
- I aktívne čítanie žiakmi potichu,
- I aktivity, ktoré ujasňujú nepochopené, rozširujú prečítané, upevňujú nové vedomosti.

### Základné čitateľské zručnosti

1. *Skimming* - najprv je potrebné materiál „preletieť“: listovať, pozrieť obrázky, nadpisy, podnadpisy, zvýraznené slová, obsah. Toto úvodné zoznámenie s materiálom by malo slúžiť na rozhodnutie, či sa mu budeme venovať hlbšie alebo nie. Táto stratégia je dobrá pri nákupe kníh v kníhkupectve.

2. *Scanning* - je zručnosť využiteľná napr. keď hľadáme konkrétny údaj, napr. tel. číslo, odchod vlaku, slovo alebo frázu v texte.

3. *Search reading* - výskumné čítanie, je technika, ktorou hľadáme klúčové slová a frázy, ktoré pomáhajú nájsť špecifické informácie. Ide napr. o prácu s indexom v knihe, nájdenie hľadaného slova a jeho lokalizáciu v texte knihy.

4. *Receptive reading* - vnímavé čítanie. Je to spôsob, ktorým získame dobré všeobecné porozumenie alebo zistenie presne toho, čo je napísané. Je to zdroj myšlienok na podporu kreativity a reakcií. Pri vnímanom čítaní je potrebné textu venovať dostatočný čas, venovať čas aj rozmyšľaniu nad čítaným textom, čítať po častiach a písať poznámky.

### Aký je rozdiel medzi čitateľskou zručnosťou a čitateľskou stratégiou?

O čitateľskej zručnosti hovoríme vtedy, keď je žiak alebo študent schopný po prezretí si textu urobiť predpoveď, o čom text bude. O čitateľskej stratégii hovoríme vtedy, keď žiak alebo študent pochopí kedy, prečo a ako môže nové informácie použiť a je schopný ich použiť efektívne.

V tréningu čitateľských zručností a čitateľských stratégií hrajú významnú úlohu tri druhy vedomostí:

1. *deklaratívne vedomosti* - „vedieť čo“ - vedieť popísať, čo mám robiť,
2. *procedurálne vedomosti* - „vedieť ako“ - vedieť zrealizovať požadovanú aktivitu,
3. *vedomosti dané podmienkami* - „vedieť kedy a prečo“ - keď študent vie, kedy použiť danú zručnosť a použije ju, aby dosiahol cieľ, mení sa zručnosť na stratégiu.

Keď sa učíme novú zručnosť, musíme k procesu učenia sa pristupovať uvedomele a cieľavedome. Každá nová zručnosť vyžaduje veľa praktického precvičovania a odbornú pomoc. Až keď je zručnosť dostatočne osvojená, zautomatizuje sa a vyžaduje menej mozgovej energie na výsledný efekt

a dá priestor na učenie sa novej zručnosti a obsahu. Toto nastane, keď sa deklaratívne vedomosti strategicky zmenia na procedurálne a vychádzajúce z podmienok.

### Aké sú charakteristické znaky strategického čitateľa?

- I K čítaniu má pozitívny prístup - rád číta.
- I Vie pochopiť úlohy a ich účel.
- I Rozlišuje prístup k čítaniu, keď sa učí a keď číta pre potešenie.
- I Analyzuje úlohy, stanovuje si ciele a vyberá stratégie, ktorými ciele dosiahne.
- I Rozpoznáva typ textu a jeho štruktúru.
- I Využíva doterajšie vedomosti na získanie porozumenia z kontextu.
- I Používa sebaevalvačné stratégie na overenie, či porozumel zmyslu textu, číta text opakovane rôznymi spôsobmi vždy, keď nerozumie, až kým všetkému neporozumie.

### Čitateľské študijné stratégie

Čitateľské stratégie možno rozdeliť do niekoľkých kategórií:

1. strategické čitateľské algoritmy, obsahujúce procedúry krok za krokom, napr. SQ3R, SQ4R,
2. heuristické strategické čítanie, napr. PLAN, PROR,
3. čitateľské stratégie podporujúce aktívne učenie sa, napr. KWL, generovanie otázok a odpovedí napr. RAP, REAP,
4. kritické čítanie a kritické myslenie.

**Nasledujúce metodické pokyny** sú voľnou aplikáciou metodiky **SQ3R** (Survey, Question, Read, Recite, and Review):

1. Najprv si prezrite text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie... všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať.
2. Pokúste sa jednou vetou napísať váš predpoklad, o čom text bude.
3. Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odstavca.
4. Zmeňte podnadpisy na otázky.
5. Prečítajte si pozorne text každého odstavca a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu.
6. Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme.
7. Pokúste sa graficky spracovať text.
8. Vypíšte klúčové slová z textu.
9. Napíšte krátke zhrnutie textu (krátky sumár v rozsahu 5 riadkov).

### Čitateľská stratégia PLAN (Predict, Locate, Add, and Note)

PLAN je študijná-čitateľská aktivita vhodná na informačné texty, ktorá učí čítať heuristickým spôsobom.

PLAN je akronym 4 krokov, ktoré študenti realizujú pred počas a po prečítaní textu.

1. krok - predpoklad, predpoveď (*predict*). V tomto kroku by študenti mali predpovedať obsah a štruktúru textu a spracovať ju vo forme *pojmovej mapy*, na základe názvu článku, podnadpisov, obrázkov, diagramov a pod.
2. krok - lokalizovať (*locate*) známe a neznáme informácie v pojmovej mape a to vo forme značiek. Vedľa známeho pojmu poznačia (v) a vedľa neznámeho pojmu poznačia (?).
3. krok znamená - pridať (*add*), aplikuje sa počas čítania, keď študent pripíše krátku charakteristiku k pojmu alebo jeho

vysvetlenie.

4. krok - záznam (*note*) je záverečná fáza strategického čítania, kedy študent spracuje vedomosti získané z textu voľným prerozprávaním textu podľa pojmovej mapy, alebo vedomosti využíja v pripravenej diskusii alebo napíše krátky sumár.

### Čitateľská stratégia KWL

What you *Know* - what you *Want* to know - what you *Learned* (čo o téme už viem, čo by som chcel vedieť, čo som sa naučil)

Pri tvorbe študijných materiálov učiteľ často stojí pred dilemou ako spracovať učivo, aby vyžadovalo od študentov aktívne učenie sa.

KWL je čitateľská stratégia, ktorá podporuje aktívne učenie sa a dá sa implementovať aj do tradične orientovaných prednáškových kurzov. KWL metóda podporuje kritické myslenie, interakciu študent-učiteľ

*Použitie stratégie KWL:*

Študenti konštruujú tabuľku s tromi stĺpcami, ktorú vyplňajú pred a počas čítania. Pred čítaním si obnovujú doterajšie vedomosti o téme, tvoria tzv. vlastný tezaurus (prvý stĺpec tabuľky). Potom formulujú otázky, čo by ešte o téme chceli vedieť (druhý stĺpec tabuľky) a v priebehu čítania a po prečítaní zosumarizujú nové veci, ktoré sa dozvedeli - naučili sa (tretí stĺpec tabuľky).

**Strategické čítanie** spojené s produkovaním otázok a odpovedí **RAP** (Read, Ask, Paraphrase)

Táto čitateľská stratégia je zacielená na schopnosť študenta porozumieť hlavným myšlienkam a podporujúcim detailom prostredníctvom parafrázovania textu.

Stratégia RAP má tri kroky: čítaj - klad' si otázky - odpovedaj na otázky vlastnými slovami.

*Čítaj (Read)*

Prečítajte si vždy len jeden odstavec.

*Vytvor otázku na hlavnú myšlienku (Ask Oneself What the Main Idea Is).*

Pokúste sa nájsť v odstavci hlavnú myšlienku a podporujúce detaily.

*Odpovedaj na otázku vlastnými slovami (Paraphrase).*

Odpovedajte vlastnými slovami, odpoveď si môžete pripraviť na papier alebo nahrat' na audiozáznam. Z napísaných poznámok je možné spraviť pojmovú mapu alebo inú pomôcku na opakovanie alebo precvičovanie učiva.

### Čo je kritické čítanie?

#### Fakty verzus interpretácia

Nekritickému čitateľovi text dáva fakty. Čitateľ tak získava vedomosti zapamätaním si výrokov z textu. Kritický čitateľ

vníma každý text ako niečí popis faktov a niečie poňatie problému. Kritický čitateľ tak rozlišuje nielen to, čo text hovorí, ale aj ako text popisuje problém. Rozoznáva teda rôzne texty, každý ako unikátny výtvor unikátneho autora.

Nekritický čitateľ možno číta historickú knihu preto, aby sa naučil nové fakty, alebo našiel akceptovanú interpretáciu určitých udalostí. Kritický čitateľ možno pri čítaní tej istej knihy ocení určitý pohľad na vybranú udalosť a vybrané fakty, ktoré vedú k jej pochopeniu.

#### Ciele kritického čítania:

- I rozpoznať, čo bolo autorovým cieľom,
- I pochopiť naladenie (jazyk) a presvedčivosť elementov,
- I rozpoznať úroveň zaangažovanosti autora, zaujatost', predpojatost' prístupu.

Každý z vyššie uvedených cieľov vyžaduje hľadanie medzi riadkami a z textu ako celku.

#### Čím sa odlišuje kritické čítanie a kritické myslenie?

Kritické čítanie je technika, ktorou sa získavajú informácie a myšlienky z textu.

Kritické myslenie je technika hodnotenia myšlienok a informácií, pomocou ktorej rozhodujeme čo prijať a čo veriť. Kritické čítanie znamená pozorné, aktívne, reflektívne, analytické čítanie. Kritické myslenie zahŕňa reflexiu hodnovernosti toho, čo sme čítali s ohľadom na predchádzajúce vedomosti a porozumenie sveta.

Iba keď dokonale pochopíme text (kritické čítanie), môžeme skutočne zhodnotiť jeho tvrdenia (kritické myslenie).

Kritické čítanie a myslenie fungujú spoločne. Kritické myslenie nám umožňuje monitorovať naše pochopenie toho, čo sme čítali. Ak sa nám tvrdenia v texte zdajú absurdné, smiešne alebo nezodpovedné (kritické myslenie), čítame - skúmame text podrobnejšie, aby sme si preverili, či mu dobre rozumieme (kritické čítanie). Naopak, kritické myslenie závisí od kritického čítania. Kriticky môžeme rozmyšľať nad textom (kritické myslenie) len vtedy, ak sme ho pochopili (kritické čítanie). Rozlíšenie kritického čítania a kritického myslenia je užitočné v tom, že pripomína čitateľovi, že text musí čítať v jeho vlastnej podstate, nemal by uprednostňovať pred vnímaním textu svoje predchádzajúce vedomosti a skúsenosti o čítanom. Pokiaľ text hodnotíme, nemali by sme skresľovať skutočné znenie alebo zmysel napísaného. Nesmieme dovoliť, aby sme vkladali do textu to, čo chceme aby tam bolo - pretože by sme sa nič nové nenaučili!

#### Záver

Ústav inžinierskej pedagogiky, psychológie a humanitných vied MTF STU sa problematike rozvíjania čitateľskej gramotnosti venuje v rámci svojej pedagogickej výskumnej činnosti. Výsledky výskumov, skúsenosti a praktické ukážky budeme ponúkať priebežne čitateľom Pedagogických rozhľadov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. [http://urgel.net/mar07\\_images/teachingreading.PDF](http://urgel.net/mar07_images/teachingreading.PDF)
2. <http://www.studygs.net/>
3. [www.buddies.org/articles/reading.pdf](http://www.buddies.org/articles/reading.pdf)
4. Fritz, Margaret: Using learning styles inventories to promote active learning. In: Journal of College Reading and Learning, publikované dňa 22. 3.2002
5. <http://www.readingcenter.buffalo.edu/center/research/gencom.html>
6. [www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com)

**Summary:** The article sets out the basic concepts in the area of literacy, reading skills and strategies. It offers an overview of the most commonly used reading strategies appropriate for all levels of education and for most school subjects.

## PREPOJENOSŤ ROZVOJA GRAFOMOTORIKY A PODPORA POČIATOČNÉHO PÍSANIA V PREVENCIÍ PORUCHY PÍSANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta, Univerzita M. Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok argumentuje prepojenosť grafomotorického rozvíjania detí v kontexte podpory raných fáz písania. Prezentuje intermodálny rozvoj percepčno-motorických a kognitívnych schopností detí, nevyhnutných na osvojovanie si písateľských spôsobilostí v prevencii poruchy písania.

**KLúčové slová:** percepčno-motorické schopnosti dieťaťa, kognitívne schopnosti, písateľské a čitateľské spôsobilosti detí v predškolskom období, psychomotorika, procesy čítania a písania, psychomotorické vycvičovanie dieťaťa, podporovanie autentických myšlienkových obsahov, koncepcia prepojeného rozvoja grafomotoriky a podpory počiatočného písania, formy grafického vyjadrovania sa, sluchová percepcia, zraková percepcia, taktilno-kinestetické vnímanie a priestorová orientácia, reč, intermodálne spojenie

Intenzívny záujem o nápravu porúch učenia v tom zmysle aj písania, motivuje odbornú aj rodičovskú verejnosť, hľadať účinnejšie spôsoby ich predchádzania a to už u detí v predškolskom období. Súvisí to aj s tvorbou viacerých rozvojových programov, ktoré sú zamerané na percepčno-motorické a kognitívne schopnosti detí predškolského veku. Odborníci sa sústreďujú na riešenie problematických oblastí nadobúdania písateľských spôsobilostí detí a to najmä v rovine didakticko-metodickej. V nadväznosti na teoretické východiská didakticko-metodickej koncepcie dochádza k zásadným polemikám a to v oblasti podielu:

- 1 *percepčno-motorických (zrakových, fonologických a motorických) schopností dieťaťa v procese osvojovania si a rozvíjania písania a čítania,*
- 1 *a kognitívnych schopností, v procese nadobúdania písateľských a čitateľských spôsobilostí, ako odrazu a skúseností dieťaťa s písanou kultúrou.*

**Percepčno - motorické schopnosti dieťaťa** sa označujú ako tzv. bazálne zložky procesov čítania a písania. Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001) ich popisuje v dvoch aspektoch jedného celku:

- 1 *ako základný východiskový predpoklad a podmienku osvojovania si čítania a písania vôbec,*
- 1 *ako základnú a zároveň najnižšiu úroveň procesov čítania a písania vo vzťahu ku kognitívnej zložke týchto procesov.*

Ak uvedené súvislosti aplikujeme na ciele edukácie vedenie detí v procese objavovania procesov čítania a písania, je nutné si poukázať na rozvoj tých schopností u dieťaťa, ktoré mu umožnia tieto procesy funkčne a efektívne zvládať aj využívať. Podľa Luriju (In Hudáčková, 2001, s. 10) si *proces písania vyžaduje presnú analýzu a syntézu zvukového toku, vytvorenie adekvátnych optických znakov, ich presnú priestorovú organizáciu a konečne presnú pohybovú organizáciu impulzov, vedúcich k príslušným svalovým skupinám, ktoré pracujú v zmysle akýchsi plynulých „kinestetických melódií.“*

Súčinnosť a vzájomná symbióza fungovania percepčno-motorických schopností dieťaťa v procese písania je determinovaná úrovňou rozvoja jeho **psychomotoriky**. Podľa Szabovej (1999, s. 12) *psychomotorika predstavuje úzke spojenie, prelínanie psychiky a motoriky, ako výsledku nervovej činnosti*". Símsovej taxonómia psychomotoriky

obsahuje vzostupné poradie osvojovania si pohybových vzorcov činností - od vnímania, zameranosti pozornosti, napodobňovania, zautomatizovania až k vykonávaniu zložitých pohybov v rôznych situáciách a problémoch, smerom k vytváraniu nových vzorcov pohybov (Fontana, 1997, s. 163). Psychomotorický rozvoj predstavuje úzke spojenie motoriky s kognitívnou (poznávacou) doménou osobnosti.

**Kognitívne schopnosti dieťaťa** umožňujú poznávať a rozlíšiť zmyslami vnímanú realitu. Zabezpečujú, aby si dieťa autentické výsledky procesu vnímania spojené so zážitkom aj skúsenosťou zapamätalo, predstavilo, ale ich aj pochopilo v myslení a vyjadrilo v reči (Dvořák, 2001). Percepcia a motorika umožňuje dieťaťu získavať „momentky“ vnímania reality na úrovni individuálneho záujmu a potreby, ale konštruovanie významov a obsahov reality v myslení dieťaťa je nielen ich vonkajším odrazom, napodobnením, ale aj vnútorným spracovaním a znázornením (Piaget - Inhelderová, 1997). Vzájomne prepojené a na seba nadväzujúce kognitívne (poznávacie) schopnosti dieťaťa v procesoch počiatočného písania umožňujú:

- prijímať zrakové, sluchové, taktilno-kinestetické podnety prichádzajúce z prostredia,
- následne tieto triediť a selektovať po stránke kvalitatívnej aj kvantitatívnej,
- dekódovať registrované podnety v konkrétnom, alebo symbolickom význame, začleňovať
- ich do systému už existujúcich kognitívnych vzorcov,
- uchovávať ich v pamäti a vytvárať spojenie medzi novými a už zapamätanými skúsenosťami s písaním a čítaním.

Vývin zobrazených psychomotorických a kognitívnych schopností prebieha u dieťaťa predškolského veku individuálnym spôsobom. Skôr než začnú deti konvenčne písať, musia prejsť obdobím rozvíjania psychomotorických a kognitívnych schopností vo všeobecnosti. Prirodzeným stimulačným prostriedkom je spontánna hra, ktorá najmä v predškolskom období mení svoj charakter, a tak sú deti schopné zapojiť sa do organizovaných a cieľových aktivít, ktoré majú didaktický, alebo terapeutický efekt. Keďže proces písania je determinovaný integráciou daných schopností, nemožno ho ohraničovať len na oblasť koordinácie pohybov ruky a jemnej motoriky.

V predprípravnom predškolskom období však napriek

tomu dieťa motivované a povzbudzované sociokultúrnym kontextom postupne vstupuje do procesov písania a čítania. Adaptuje sa v písanej kultúre, ktorej je súčasťou. Procesy čítania a písania autenticky objavuje a rozvíja na základe vlastných kognitívnych štruktúr a realizuje ich na úrovni rozvoja psychomotoriky. Nevyhnutná je však permanentná prítomnosť podnetov v oblasti čítania a písania zo strany vonkajšieho prostredia. Vlastné skúsenosti a zážitky s písaním a čítaním dieťa zužitkúva nielen pre napodobňovanie týchto procesov, ale predovšetkým účelne, pre vlastné komunikačné potreby a rozvojové záujmy.

Proces nadobúdania pisateľských a čitateľských spôsobilostí detí v predškolskom období je úzko prepojený s osvojením si jazyka a reprezentáciou vlastných myšlienok, poznania a skúseností, ktoré jazyk symbolizuje a zachytáva do grafickej podoby. Dieťa aktívne vstupuje do kódu písaného jazyka v podnetnom prostredí a za podpory dospelých, ktorí cielene môžu u predškolského dieťa písanie a čítanie rozvíjať dvomi cestami:

1 **Formálnou** - psychomotorickým vycvičovaním dieťaťa v podobe postupného tréningu jeho schopností nevyhnutných na zvládanie procesov čítania a písania v škole t.j. fonologických, zrakovo-percepčných, v koordinácii s motorickými schopnosťami (senzomotorickými a grafomotorickými).

1 **Významovou** - podporovaním autentických myšlienkových obsahov v počiatkových prejavoch čítania a písania pri ich funkčnom a pre dieťa zmysluplnom využívaní.

Vyústenie uvedených prístupov do didakticko-metodickej koncepcie cielenej prípravy detí na zvládanie procesov čítania a písania v predškolskom období, poukazuje na nevyhnutnosť symbiózy spomínaných dvoch ciest. Súladný a vzájomne vyvážený rozvoj formálnej aj významovej stránky procesov čítania a písania by mal rešpektovať individuálny potenciál a dispozície dieťaťa. Dieťaťu primeranými rozvojovými cieľmi a vhodnými metódami a formami je možné včasne predchádzať budúcim problémom pri jeho cieleňom zgramotňovaní v školskom období.

V preventívnom pôsobení budúcich problémov v písaní je nutné včasne rozvíjať psychomotorické schopnosti nielen na úrovni izolovaného grafomotorického napodobňovania vnímaných grafických tvarov a línií, ale aj na úrovni vlastnej kognitívnej aktivity dieťaťa. Znamená to cielene viesť dieťa ku kresleniu a písaniu rozmanitých symbolov (grafických vzorov, tvarov, písmen, celých slov, viet, textov) tak, aby ich vnútorne myslením spracovávalo, snažilo sa ich pochopiť, prisúdiť im istý obsah či význam. Znamená to, že počiatkovú prípravu detí na písanie nie je možné chápať len ako rozvíjanie jemnej motoriky, koordinácie ruky dieťaťa v súlade s percepčnou kontrolou pri kreslení a písaní, ale vidieť ho v kontexte kognitívneho rozvoja.

Koncepcia nami presadzovaného prepojeného rozvoja grafomotoriky a podpory počiatkového písania je orientovaná na prevenciu poruchy písania pri utváraní schopností dieťaťa v nasledovných oblastiach:

1 **Sluchová percepcia** so zameraním na zvyšovanie fonematického uvedomovania dieťaťa, aby bolo schopné produkovať rýmy, určovať prítomnosť určitých slov vo vete, v texte, realizovať sluchovou cestou slabikovú analýzu a syntézu slov,

rozišovať dlhé a krátke slabiky, identifikovať prvú a poslednú slabiku a hlásku v slovách, určovať zvukovo rovnaké a rozdielne dvojice slov podľa znenia aj významu atď.

1 **Zraková percepcia** smerom k spresňovaniu zrakovej diferenciácie tvarov a farieb reálnych predmetov a rozmanitých symbolov, aby dieťa bolo schopné identifikovať detaily, vyhľadávať a porovnávať ich vonkajšie znaky v integrácii psychických procesov (pamäť, sluchové vnímanie, pozornosť, predstavivosť, myslenie, reč) v koordinácii s motorikou (Zelinková, 2001).

1 **Taktilno-kinestetické vnímanie a priestorová orientácia** v podpore rozvoja hmatovej citlivosti a dieťaťom kontrolovanej organizácie pohybov v určitom priestore, aby dieťa bolo schopné dôslednejšie monitorovať a koordinovať pohyby vlastného tela na úrovni hrubej aj jemnej motoriky v priamej nadväznosti na vnímanie priestoru a orientácie v ňom. V prevencii poruchy v písaní je preto dôležité nezabúdať na rozvíjanie koordináčnych návykov pri grafomotorických aktivitách t. j. správnej polohy tela pri sedení, polohy a sklonu hlavy, polohy rúk a nôh, správneho držania ceruzky, uvoľneného pohybu ruky pri kreslení a písaní, atď.

1 **Reč** v rovine rozvíjania jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťa (počúvania, súladného rozvoja hovorenej reči vo všetkých jazykových zložkách a písanej reči so zameraním na ich komunikačný význam pri uplatňovaní procesov myslenia) integrovane vo všetkých výchovno-vzdelávacích zložkách. V oblasti písanej reči sa buduje schopnosť dieťaťa experimentovať v procese písania a čítania v rôznych komunikačných kontextoch, aby dieťa mohlo uplatňovať vlastné teórie poznania písanej reči na uľahčenie nadobúdania poznatkov a vedomostí z rôznych oblastí vedy, kultúry a spoločnosti. Tiež aby vedelo využívať hovorenú reč a vlastné stratégie písanej reči v reálnych podmienkach komunikačnej situácie a pre konkrétne komunikačné účely.

1 **Intermodálne spojenie** predstavuje integráciu čiastkových psychomotorických a kognitívnych schopností v prevencii vývinu poruchy písania, v kontexte metód a stratégií podporujúcich súladný rozvoj hovorenej a písanej reči. Jedná sa o prepojený rozvoj schopností dieťaťa súvisiacich s osvojo-

Eva Tomišová: Spútaná snami (2003)



vaním si písanej reči (jemnú motoriku, grafomotoriku, vizuomotoriku) aj kognitívnych procesov (zrakové, sluchové vnímanie, myslenie, pamäť, pozornosť, predstavivosť, rečové funkcie).

Keďže elementárne vyučovanie čítania a písania predpokladá psychomotorickú pripravenosť detí, zastávame názor, že cieľená príprava detí na školské vyučovanie písania má postupovať duálne - dvomi cestami (formálnou aj významovou). Formy grafického vyjadrovania sa u dieťaťa vyvíjajú a napredujú v závislosti od individuálneho rozvoja poznávacích, sociálnych, emocionálnych a komunikačných schopností v úzkom prepojení s motorikou (v tom zmysle aj s grafomotorikou). Formálna (grafomotorická) istota dieťaťa v kreslení a písaní mu dáva kvalitnejšie predpoklady grafickou cestou zobrazovať a zaznamenávať obsah vlastných myšlienok aj komunikačných konceptov. Na druhej strane (významový kontext písania) počiatočné pokusy dieťaťa s písaním rôznych fiktívnych aj konvenčných tvarov písmen, slov, viet, či textov obohacuje jeho grafomotorické skúsenosti, ktoré od neho vyžadujú plánovanie, ciele a organizovanie pohybov v súčin-

nosti so zmyslami i obsahom vlastnej komunikačnej výpovede.

Počiatočné písanie je pre dieťa subjektívnou záležitosťou. Dieťaťu poskytuje priestor na tvorivé prezentovanie vlastných myšlienok, názorov, predstav a fantázie prostredníctvom písma, alebo rozmanitých grafických tvarov, vzorov a línií. Počiatočné pokusy dieťaťa v písaní sa spájajú aj s vnútornou motiváciou „k čítaniu“ (komentovaniu, opisu, vysvetľovaniu) „napísaného“. Súladná prepojenosť grafomotorického rozvoja s podporovaním počiatočných prejavov písania tak dáva dieťaťu príležitosti na postupné objavovanie a poznávanie výhod aj potreby písania v rôznych životných súvislostiach a okolnostiach, aby dieťa prirodzenými cestami cez vlastné skúsenosti a presvedčenie o potrebe a účelnosti písania dospelo k záujmu a pozitívnemu vzťahu k procesu písania. K tomu má smerovať aj cieľené rozvíjanie grafomotoriky a podporovanie raných fáz písania detí zo strany dospelých. Vytváranie bohatých príležitostí pre zážitky aj skúsenosti detí s písanou kultúrou a budovanie pozitívneho vzťahu detí k písanej reči vo všeobecnosti už v predškolskom období môže významne prispieť k predchádzaniu školských problémov detí v písaní.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5  
 DVORÁK, J.: *Logopedický slovník*. Žďár N/Sázavou : Logopaedia clinica, 2001. ISBN 80-902536  
 HUDÁČOVÁ, V.: *Písmo a písanie telesne postihnutých detí*. Bratislava : UK, 2000.  
 FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1996, ISBN 80-7178-063-4  
 GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992.  
 ZÁPOTOČNÁ, O.: *Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7  
 PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0  
 MIKULAJOVÁ, M. - DUJČÍKOVÁ, O.: *Tréning fonemetického uvedomovania podľa D.B. El'konina: metodická príručka*. Bratislava : Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0  
 SABOVÁ, T.: *Psychomotorické hry*. Praha : Portál, 2003.  
 WENZL, A.: *Začiatkové vyučovanie*. Bratislava : SPN, 1993.  
 ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

**Summary:** *The article argues for the connected development of fine motor skills of children as a support during the early stages of writing. It presents the intermodal development of visual-motor skills and the cognitive abilities of the child, essential in the acquisition of writing ability and in the prevention of writing problems.*

## AKO VYTVORIŤ V ODBORNÝCH PREDMETOCH UČEBNÝ TEXT PRE ŽIAKOV?

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

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

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

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

- Prečo tvoriť vlastné učebné texty?

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

#### Prečo tvoriť vlastné učebné texty?

Dôvodov je viacero. Niektoré vyplývajú z vonkajších (štátnych) a iné z vnútorných (školských) zdrojov. Medzi vonkajšie je možné zaradiť (bez nároku na úplnosť):

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

- učebnice, ktoré nespĺňajú súčasné didaktické požiadavky. Medzi vnútorné zdroje je možné zaradiť (bez nároku na úplnosť):

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

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

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

### Čo to je učebný text?

Učebný text je písomný verbálny výtvor, textový útvar, ktorý je definovaný ako konkrétna, formálne i obsahovo ukončená textová jednotka, charakterizovaná jazykovo, tematicky a kompozične (Slančová, 1996). Obsah textu je tvorený témou, ktorá je v rámci neho komunikovaná. V texte

sa téma rozdeľuje na prvky, ktoré sú vzájomne usporiadané v logických súvislostiach. Text má svoju štruktúru, ktorú si určite všetci pamätáme zo základnej školy a to: **úvod, jadro a záver (zhrnutie)**. V prípade odborných predmetov bude jadro kratšieho textu tvorené odsekmi a v prípade rozsiahlejšieho textu aj kapitolami. Znakom stavby, vnútorného poriadku textu je logická súvislosť častí témy a logický postup spracovania, ktorý si zvolí autor textu (dedukcia, indukcia, porovnávanie, analógia). Jazykovými aj nejazykovými prostriedkami dávame textové časti do vzájomnej súvislosti, a tým sa text stáva súdržným (koherentným, kohéznym). V texte je potrebné naznačiť tie časti textu, ktoré sú podľa autora dôležitejšie, alebo majú doplňujúcu funkciu. Na to sa požíva grafické členenie (typ, veľkosť písma, podčiarknutie, uvedenie poznámky pod čiarou, citovanie literatúry).

Učebný text patrí do jazykových komunikátov **odborného (náučného) štýlu** (Slančová, 1996). Vlastnosťami tohto štýlu sú ikonickosť - zovšeobecnenie vzťahu medzi skutočnosťou a textom a pojmovosť - zovšeobecnenie, univerzálnosť výrazu. Odborný štýl rozlišujeme podľa (Slančová, 1996):

1 vedných odborov,

1 jeho základnej funkcie:

- teoretický štýl (vyšší náučný) - texty sú určené poučeným odborníkom a sprostredkujúajú v danej oblasti nové alebo novo chápané poznatky a myšlienky

- populárno-náučný štýl (nižší náučný štýl) - texty sa obracajú k príjemcovi, ktorý je neprofesionál a má o odbore len všeobecné poznatky - čo je aj prípad stredoškolského študenta. Do tohto druhu zaradíme aj tzv. **učebný či didaktický štýl**, ktorý sa uplatňuje v učebných textoch. Plní didaktickú funkciu, prejavujúcu sa v zámernom pôsobení na adresáta s cieľom aktivizovať ho. Tieto texty obsahujú aj systém kontroly postupu osvojovania informácií pomocou rôznych otázok, úloh a pod. Vzrastá aj prítomnosť mimojazykových prostriedkov.

### Postup pri tvorbe učebného textu

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

#### 1. Vedieť stanoviť ciele učenia sa.

Pri ich stanovení je potrebné vychádzať zo základných pedagogických dokumentov, ktoré máme k dispozícii (najmä z profilu absolventa a cieľov učebných osnov jednotlivých odborných predmetov). Ciele však musia spĺňať určité požiadavky: konzistentnosť, primeranosť, vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov, jednoznačnosť, kontrolovateľnosť, merateľnosť a mali by byť usporiadané podľa hierarchie cieľov, t.z. rešpektovať taxonómie cieľov vyučovacieho procesu (podrobnejšie informácie v publikáciách od Turek, Rötling, Valent a pod.).

2. **Spracovať základnú štruktúru učiva**, ktoré je potrebné k dosiahnutiu cieľov učenia sa. Základná štruktúra pozostáva zo základného a rozširujúceho učiva. Jedným zo spôsobov, ktoré pomôžu nielen učiteľovi pri výbere učiva ale aj žiakom

pri učení sa, je pojmová mapa učiva.

**3. Po spracovaní cieľov a výbere učiva je potrebné zozbierať materiály** súvisiace so spracovávanou témou.

**4. Informácie z rôznych zdrojov je potrebné analyzovať a roztriediť** tak, aby smerovali k dosiahnutiu cieľov učenia sa a aby zbytočne nezaťažovali obsah učebného textu príliš odbornými, či naopak marginálnymi informáciami.

**5. Zostaviť učebný text** - je potrebné zvoliť základnú líniu výstavby textu, inak povedané zvoliť slohový postup.

Autor má rešpektovať pri tvorbe učebného textu vlastnosti dvoch slohových postupov: výkladového a opisného (ďalšie informácie nájdete v zdroji Slančová, 1996).

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

#### *Nekvalitná kompilácia*

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

#### *Kvalitná kompilácia*

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

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

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

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

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

V prípade, že ste si napísali svoju predstavu činností - skúste odpovedať na otázky: Do akej miery sa mi podarilo odhadnúť

potrebné činnosti? Ktoré zručnosti a vedomosti mám a ktoré mi chýbajú? Ako tieto zručnosti môžem získať? a pod.

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

#### **Kritériá na kontrolu vytvoreného učebného textu**

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

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

- Obsah textu (tematická zložka)
  - | Súvislosť obsahu s učebným cieľom.
  - | Súvislosť obsahu textu so základným učivom.
  - | Súvislosť obsahu textu s témou textu.
  - | Zameranie na podstatu témy.
  - | Aktuálnosť, novosť informácií, poznatkov.
- Kompozícia textu (spôsob spracovania obsahu, výstavba textu)
  - | Členenie textu (rámcové a vnútorné).
  - | Logická postupnosť spracovania textu.
  - | Logická nadväznosť jednotlivých častí (viet, odsekov, kapitol).
  - | Vnútorná súdržnosť medzi časťami textu.
  - | Logickosť záveru (zhnutia) a jeho súvislosť s podstatou problematiky.
  - | Faktická argumentácia v texte.
- Originalita spracovania (usporiadania) informácií (výkladu), autenticosť, zaujímavosť spracovania.
  - | Dodržanie žánrovej formy (výklad, opis, odborná kompilácia...).
  - | Motivovanie čitateľa textu - prípadová štúdia, opis situácie, odborný problém, príklad a pod.
- Výrazové prostriedky (jazykové a grafické)
  - | Primeranosť výrazových prostriedkov z hľadiska funkcie učebného textu.
  - | Prehľadnosť textu.
  - | Zrozumiteľnosť.
  - | Dodržanie štýlovej normy odborného štýlu: používanie odbornej terminológie, jednoznačnosť vysvetlenia odborných výrazov, vecnosť a konkrétnosť vyjadrovania, správnosť a presnosť pojmov, definícií, faktov a údajov.
  - | Výstižnosť vyjadrovania, výstižnosť názvu textu a jednotlivých častí.
  - | Spisovnosť vyjadrovania, dodržanie pravopisnej a gramatickej normy.
  - | Náozornosť použitím prehľadných tabuliek, grafov, schém, ilustrácií.
  - | Správnosť citácie a uvádzania bibliografických zdrojov.

#### **Ako postupovať pri písaní samotného textu?**

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

##### *1. Predbežná osnova - „maketa“ textu*

Pre tvorbu textu by sme mali mať zhromaždený dostatočný materiál, z ktorého je vhodné vytvoriť maketu - osnovu textu.

Osnova predstavuje prvý, skôr heslovitý variant plánovaného textu. Pri usporiadaní je potrebné oddeliť hlavné a vedľajšie problémy a uvedomiť si rovnocenné a podriadené časti témy, určiť najúčelnejšie poradie základných bodov, vytriediť nedôležité, s témou nesúvisiace časti.

## 2. Práca na texte - koncept (pracovná verzia) textu

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

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

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

## 4. Editácia (formálne úpravy) - definitívny text

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

## Čo s navrhnutým učebným textom?

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

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

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

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

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

## Záver

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

Okrem cieľov vyučovania konkrétneho odborného predmetu je cieľom práce s učebnými textami aj rozvoj zručnosti študentov pracovať s nimi samostatne. V práci s odborným učebným textom študenti získavajú **informácie z textu, vyberajú hlavné myšlienky textu, formulujú ich vlastnými slovami, interpretujú text** (analýza a výklad), **uvažujú o jeho obsahu, forme a hodnotia ich** (PISA SK 2003). Po kratších odborných textoch sa postupne učia orientovať a spracúvať informácie aj z rozsiahlejších textov. Študenti sa učia aj samostatnej práci s textom pri plnení úloh typu: spracuj osnovu, konspekt, priprav referát, napíš projekt a pod. Úlohou učiteľa je naučiť študentov pracovať aj s pomocnou literatúrou (slovníky, encyklopédie, ročenky, tabuľky, firemné letáky, propagačné brožúry, cenníky, katalógy a pod.). Možno si niektorí z vás pri čítaní tohto textu predstavili svojich študentov a napadlo vám, načo tvoriť texty, aj tak to mojím študentom nepomôže, nebudú vedieť s textom pracovať a pod. Aj napriek týmto pochybnostiam odporúčam - skúste to. Nepôjde to hneď a študenti nebudú vedieť s textom pracovať okamžite. Ani vaše prvé texty nebudú dokonalé. Postupne však študenti zvládnu aj prácu s textom a úlohy, ktoré možno v súčasnosti nezvládajú. A aj vy s pribúdajúcimi skúsenosťami v tvorbe textov dokážete pripraviť kvalitnejšie učebné texty.

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

**Summary:** The article sets out the approach for creating an educational text for pupils and the further steps necessary in working with an educational text. The reader will find also criteria, which will help the author of an educational text check through what he/she has created.



## POZNÁMKY K TVORBE UČITELSKÝCH KOMPETENCIÍ A SPÔSOBILOSTÍ

Alfonz Haviar, Fakulta prírodných vied, Univerzita M. Bela, Banská Bystrica

*Anotácia:* Stanovíť priority pri posudzovaní učiteľských kompetencií a spôsobilostí. Ide o citlivý problém „šandardizácia verzus autonómia“.

*Kľúčové slová:* kompetencie, šandardizácia

V súčasnom období je jednou z asi najaktuálnejších úloh v pedagogickej oblasti vypracovávanie kompetencií a profesionálnych štandardov učiteľov. Zdá sa, že splneniu tejto úlohy je venovaná dostatočná pozornosť zo strany pedagógov a psychológov, ale didaktici odborných predmetov a predstavitelia iných vedných odborov sa v tomto smere angažujú nedostatočne. Pritom pôjde o zásadný dokument, ktorý by mal ovplyvniť nielen prípravné vzdelávanie učiteľov, ale aj ich kontinuálne celoživotné vzdelávanie, a teda aj celkovú úroveň nášho vzdelávacieho systému.

Pokiaľ ide o spôsobilosti a kompetencie požadované od učiteľov, v literatúre sa možno stretnúť s pestrú paletou návrhov (B. Kasáčová, B. Kosová, V. Spilková, Z. Helus, C. Kyriacou, a mnohí ďalší). Napríklad B. Kasáčová a B. Kosová [3] navrhujú, aby východiskom pri príprave záväzného dokumentu bola odborná-predmetová, pedagogicko-psychologická a metodická, resp. predmetovo-didaktická zložka prípravy. Žiaľ, mnohí autori článkov zameraných na túto problematiku majú tendenciu vychádzať z údajov, aké napríklad získal na súbore začínajúcich učiteľov O. Šimoník [14]. Podľa vyjadrení respondentov, štúdiom na univerzite ich nepripravilo najmä na:

1. Adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania.
2. Vedenie schôdzí s rodičmi.
3. Individuálne jednanie s rodičmi žiakov.
4. Riešenie disciplinárnych priestupkov.
5. Prácu s neprospeievajúcimi žiakmi.
6. Vedenie pedagogickej dokumentácie.
7. Udržanie disciplíny pri vyučovaní.

Až na prácu s neprospeievajúcimi žiakmi sotva možno ostatné pripomienky akceptovať. Napríklad udržanie disciplíny pri vyučovaní závisí predovšetkým od učiteľského majstrovstva získaného praxou a od autority učiteľa súvisiacej najmä s jeho odbornými vedomosťami a osobnostnými predpokladmi. Pokiaľ ide o adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania, príprava budúcich učiteľov je v tomto smere značne limitovaná. Ako uvádza B. Kosová [4], „vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie jedinečnými a neopakovateľnými vzhľadom na deti. ... To kladie na učiteľov paradoxne omnoho vyššie nároky ako na profesionálov v iných, aj prestížnejších profesiách“. V tejto súvislosti uvádza T. Janík [2]: Znovu sa ponúka otázka, či je učiteľstvo skôr umením alebo skôr remeslom. Domnievame sa, že keby bolo učiteľstvo „len“ remeslom, vystačilo by s návodmi správneho jednania.

J. Průcha [7] pripomína, že „už v 80-rokoch, v rámci širšieho výskumu didaktických spôsobilostí učiteľa, zostavil J. Šturma inventár spôsobilostí, ktoré boli vtedajšími pedagogickými dokumentmi predpísané učiteľom - tento zoznam má 206 základných spôsobilostí (celkový inventár

zahrňoval 1300 požadovaných spôsobilostí resp. schopností a činností učiteľa)“. Uvedený rozsiahly inventár by snád mohol byť dostatočnou výstrahou, že týmto smerom sa nemôžeme uberať. Tak ako vo všetkých oblastiach spoločenského života, aj v tejto musíme zvážiť, čo je prioritou (čo je rozhodujúce) v pregraduálnej a graduálnej príprave učiteľov, čo získajú učitelia v prvých rokoch po nástupe do praxe pod vedením skúsených kolegov a čo bude úlohou celoživotného kontinuálneho vzdelávania (postgraduálneho štúdia), predmetových komisií, metodických centier a pod.

Pokiaľ ide o spôsobilosti učiteľa, podľa J. Průchu [7], „zhoda je v tom, že profesné kompetencie sú chápané ako súbor odborných a osobnostných predpokladov pre výkon učiteľskej profesie“. Žiaľ u nás máme silné tendencie osobnostné predpoklady podceňovať a predpokladáme, že dobrá pedagogicko-psychologická a didaktická príprava budúcich učiteľov negatívne osobnostné predpoklady takmer úplne odstráni. V tejto súvislosti pripomíname, že za jeden z najlepších školských systémov vo svete sa považuje školský systém vo Fínsku (okrem iného aj preto, že ich žiaci dosahujú v medzinárodných monitoringoch veľmi dobré výsledky). Zaujímavé je (a sotva ide o náhodu), že Fínsko je asi jediná krajina na svete, ktorá venuje pri prijímaní študentov na učiteľské programy mimoriadnu pozornosť osobnostným predpokladom pre učiteľské povolanie. Prijímacie skúšky na učiteľské fakulty pozostávajú vo Fínsku z dvoch častí:

1. V prvej časti sa robí výber uchádzačov o štúdium učiteľstva zo všetkých prihlásených a body sa pridávajú za prospech na maturitnej skúške, za prospech na strednej škole a za mimoškolské aktivity.
2. Druhá časť výberového konania (do ktorej sa dostáva asi tretina najlepších) má dve zložky:
  - 2.1. Uchádzač je uvedený do situácie „mikrovyučovania“ so skupinou 6 - 10 detí a sledujú sa jeho spôsobilosti pre vyučovací proces.
  - 2.2. Nasleduje individuálny rozhovor, ktorého cieľom je zistiť motivácie uchádzača pre zvolenie si učiteľského povolania. Každoročne je na základe uvedeného postupu vybraných len asi 10 % najvhodnejších uchádzačov o učiteľské povolanie. Samozrejme, takýto (alebo podobný) systém výberu bude u nás aktuálny až potom, keď aj vlády SR začnú prikladať vzdelávaniu rovnakú dôležitosť akú mu prikladajú vlády ostatných vyspelých krajín sveta (nielen verbálne, ale skutočne, včítane adekvátnej percentuálnej položky výdavkov na školstvo a vedu z HDP).

U nás sú v súčasnosti silné tendencie preferovať na úkor štandardného vzdelávania rôzne výchovné aspekty (námetku, že vzdelávanie je súčasťou výchovy, si plne uvedomujem). Dovoľujem si pripomenúť, že toto tu už bolo, len sa to k nám dostávalo z opačnej svetovej strany a na výber sme vtedy

nemali. Pokiaľ však ide (najmä) o starších žiakov, poznám jedinou účinnú formu výchovy a tou je osobný príklad učiteľa: dobré odborné vedomosti, didaktické majstrovstvo, korektnosť pri hodnotení žiakov, obetavosť pokiaľ ide o venovanie voľného času žiakom v mimovyučovacom čase, skromnosť a pod. Škola môže významne pomôcť pri výchove dorastajúcej generácie, ale v žiadnom prípade nemôže úplne suplovať rodinnú výchovu a vonkoncom nemôže negovať vplyv médií, ktoré stále viac ovplyvňujú mladú generáciu. Ak sa škola bude „za každú cenu“ o toto suplovanie pokúšať, výsledkom bude len ďalší pokles vzdelanostnej úrovne žiakov našich škôl.

Z výskumu J. Pelikána [6] vyplynulo „že 10 najlepších učiteľov (5 žien a 5 mužov) sa vyznačovalo nasledovnými atribútmi: všetci boli výrazné osobnosti, mali dobrý vzťah k učiteľskému povolaniu, dobre ovládali svoj predmet, pozornosť zameriavali na odbornosť svojho predmetu a súčasne na študentovu osobnosť, vykazovali dominantný vzťah k žiakom, vyznačovali sa vyrovnaným charakterom, boli zdravo sebavedomí, veľmi nároční na žiakov, ale s výraznou snahou rešpektovať žiaka a jeho osobitosť“.

V súvislosti s vypracúvaním štandardov J. Vašutová [16] upozorňuje na zásadný problém „štandardizácia verzus autonómia“. Od začiatku 90. rokov dominovala u nás (pod vplyvom Západu) liberalizácia, posilňovanie autonómie učiteľskej prípravy pre školy všetkých stupňov. Dnes (opäť pod vplyvom Západu) sa objavujú opačné tendencie. Z toho vyplýva, že problém „štandardizácia verzus autonómia“ nemá jednoznačné a najmä nie jednoduché riešenie.

Ak pri vypracúvaní štandardov nezohľadníme prístupy aké navrhuje napr. J. Průcha [8], že štandardy musia byť (vychádzajúc z nemeckého modelu):

1. teoreticky podložené (t.j. opierajúce sa o vedecké prístupy),
  2. empiricky verifikované (výskumne overené),
  3. prakticky vyskúšané (v práci učiteľov škôl),
- sotva ich prostredníctvom pozdvihneme úroveň nášho školstva.

Teoretické konštrukcie vznikajúce vo vedeckých pracovniach, „na pohľad“ akokoľvek presvedčivé, by nemali byť predčasne pokladané za prínos pred ich overením v praxi, pretože až prax často ukáže, že sa prehliadli alebo podcenili oveľa

závažnejšie protiargumenty. Overovanie hypotéz v praxi u nás v minulosti často pripomínalo „frašku“ (dokonca aj v prípadoch, keď išlo o celoštátne výskumy pod gesciou Ministerstva školstva ČSSR). Spravidla sa vytvorili také podmienky (aj na vidieckych školách), aby sa hypotézy „fundovaných vedcov“ potvrdili (tí istí, čo hypotézy vyslovovali, následne aj riadili ich overovanie v praxi). V tejto súvislosti pripomínam názory L. S. Shulmana [10, 11], ktorý v minulosti ako prezident Americkej asociácie pedagogického výskumu ostro kritizoval pedagogický výskum za to, že „už dlhodobo ignoruje otázky vzťahujúce sa k obsahu vyučovania“. Poukazyval na to, že už viac ako dve desaťročia sa intenzívne robí výskum, v ktorom je vyučovací predmet „neviditeľný“. Táto charakteristika je prilihavá pokiaľ ide o 2. stupeň ZŠ a najmä o stredné školy aj pre dnešnú situáciu na Slovensku (prítom nemám na mysli lokálne overovanie experimentov súvisiacich s dizertačnými prácami). Na to, že riešeniu problému zaostávajú našich žiakov v medzinárodnom porovnaní „by prospel útlm nadbytočného, všemožne rozvetveného pedagogického a psychologického tárania v príprave učiteľov“, upozornil aj B. Pupala v článku s názvom „V pedagogike len tárame“ [9].

Na záver ešte jedna poznámka J. Průcha k štandardom (z medzinárodnej konferencie ATEE, Waršava 2002): Štandardy nemajú oporu zo strany empirického výskumu. Nie je totiž nikde preukázané, že existuje nejaký pozitívny efekt štandardov pre zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov. Ako bolo konštatované v jednom referáte účastníka z USA, neexistuje dôkaz, že učители, ktorí už splnili požiadavky štandardov vyučujú efektívnejšie než učители „neštandardizovaní“.

Autor tohto príspevku v súvislosti so štandardami navrhuje:

- dbať pri ich tvorbe na kvalitnú odbornú-predmetovú prípravu, ktorá býva často pri kontinuálnom celoživotnom vzdelávaní zanedbávaná,
- sústrediť na jednom mieste v SR (napríklad na ŠPÚ) základné učebnice pre ZŠ a SŠ z krajín OECD, pretože by poskytovali oveľa lepší prehľad o školstve vo vyspelých krajinách ako náhodne preberané zahraničné skúsenosti na základe krátkodobých pobytov a rôznych neúplných účelovo vypracovaných prehľadov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. HELD L., PUPALA B.: Návrh alternatívnej prípravy učiteľov (diskusia). In: *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 223 - 232.
2. JANÍK, T.: *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
3. KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B.: Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007, č. 3, s. 1 - 6.
4. KOSOVÁ, B.: Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 4 - 5, s. 20 - 24.
5. KYRJACOU, C.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portal, 1996.
6. PELIKÁN, J.: *Metodologie výskumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : Karolínium, 1991.
7. PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portal, 2002.
8. PRŮCHA, J.: Vzdělávání učitelů: nové koncepce a diskuse v zahraničí. In: *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 5, s. 401 - 417.
9. PUPALA, B.: V pedagogike len tárame. In: *Učiteľské noviny*, 2008, č. 9, s. 6.
10. SHULMAN, L. S., Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 1986, č. 2, s. 4 - 14.
11. SHULMAN, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 1987, s. 1 - 22.
12. SPILKOVÁ, V.: Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PdF UMB, 1999, s. 33 - 44.
- [13] STRAKOVÁ, J.: Klíčové kompetence ve světě. In: *Moderní vyučování*, 2007, č. 1, s. 8 - 9.
- [14] ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- [15] VÁŇOVÁ, M.: Trendy ve vzdělávání evropského učitele. In: *Pedagogika*, roč. 49, 1999, s. 105 - 106.
- [16] VAŠUTOVÁ, J.: Profesionální rozvoj učitelů v českém kontextu 90 let a současnosti. In: *Pedagogické rozhľady* 2006, č. 4-5, s. 44-48.

**Summary:** The article sets out the priorities in judging teachers' competencies and capabilities, and considers the sensitive problem of 'standards v autonómia'

## DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Jana Kohnová, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita, Praha, ČR

***Anotácia:** Legislativní rámec dalšího vzdělávání učitelů, institucionální vývoj systému dalšího vzdělávání učitelů, současný stav dalšího vzdělávání.*

***KLíčové slová:** další vzdělávání učitelů, instituce dalšího vzdělávání, vývoj dalšího vzdělávání učitelů*

### Vymezení tématu

Úvodem by bylo vhodné upřesnit terminologii, což je dost obtížné. V názvu článku užívám termín „učitelé“ a „další profesní vzdělávání“. Článek je zaměřen především na učitele, ale v české legislativě je další vzdělávání (a to bez přívlastku profesní) spojeno s termínem „pedagogický pracovník“, z tohoto hlediska jsem nucena při parafrázování ministerských rozhodnutí nebo legislativních opatření užívat spojení „další vzdělávání pedagogických pracovníků“ (dále DVPP), někdy je možné užit „další vzdělávání učitelů“ (DVU). Další obtíž je v tom, že od r. 2005 je v české legislativě zařazeno do dalšího vzdělávání nejen „průběžné/kontinuální další vzdělávání“, ale také „vzdělávání ke splnění kvalifikačních předpokladů“ a „studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů“.

Další vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků je vymezeno legislativně jednak zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a dále je specifikováno vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Zákonná opatření vymezila určité podmínky, stanovila jisté požadavky na realizátory DVU, i když nezavedla do této oblasti vzdělávání systém. Celkem jasné jsou výše uvedené oblasti studia vedoucího ke splnění kvalifikačních požadavků (a dalších kvalifikačních požadavků), oblast průběžného vzdělávání nemá stanovena prakticky žádná pravidla, ani specifikované požadavky na realizátory, ani na obsah a zaměření akcí, priority vzdělávací politiky, což by mělo být prostředkem k regulaci finančních toků, nejsou stanoveny striktně, resp. nesledují nejzávažnější potřeby školního vzdělávání. Prakticky lze hradit ze státních prostředků každý vzdělávací program (rozhoduje trh), ale školy nemají dost prostředků na to, aby zajistily potřeby DVU nutné pro realizaci kurikulárních změn. Současný stav lze považovat za konsolidovaný, i když nikoli optimální. Ovšem nelze odhadnout další vývoj, ve školské legislativě je připravováno několik novel, znepokojující je, že je zdůrazňován především ekonomický aspekt.

### Období opakované destrukce DVU

Systém dalšího vzdělávání učitelů se vyvíjel od vzniku Československa obdobně v českých zemích i na Slovensku. Rozdílný vývoj nastal po r. 1989, kdy skutečnost, že každá republika měla své ministerstvo, usnadnila opakované destruktivní změny systému dalšího vzdělávání v českém resortu školství. Na Slovensku přece jen nedošlo k takovým zásadním změnám a systém nebyl opakovaně rušen a postihován organizačními i personálními změnami.

Období od r. 1991 do roku 2005 lze označit v oblasti dalšího vzdělávání učitelů jako velmi nestabilní, rychle se měnících podmínek a jako období vzdělávací politiky destruktivně zaměřené vůči systému dalšího vzdělávání pedagogů.

České ministerstvo školství připustilo již v roce 1991, aby byla legislativní novelou zrušena centrální instituce pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, stejně jako pracoviště krajská i okresní. Okresní pracoviště byla obnovena překvapivě iniciativou zdola - aktivitou samotných učitelů, učitelů-metodiků a pracovníků nově zřízených školských úřadů, z nichž mnozí byli bývalí učitelé, ředitelé nebo někdejší pracovníci okresních pedagogických středisek. Tato skupina považovala na rozdíl od politiků další vzdělávání učitelů (dále DVU) za významné a díky této iniciativě byla do roku 1995 prakticky všechna zařízení na okresní úrovni obnovena, pod různými názvy a s rozdílným rozsahem činnosti. Krajská zařízení se podařilo zachovat, resp. transformovat do nových krajských pedagogických center (zase s různými názvy) tam, kde byly v čele schopné osobnosti, které měly podporu také v učitelské veřejnosti. Byla to Praha - Dr. D. Frýbová, což bylo pracoviště i pro Středočeský kraj, prakticky s celorepublikovou působností; Plzeň - Dr. J. Cais; České Budějovice - Dr. J. Červený; Brno - Dr. J. Beran, zde se pracoviště stalo součástí Masarykovy univerzity; pracoviště v Hradci Králové bylo sice po určité době obnoveno, ale nedosáhlo již úrovně výše uvedených center. Ostatní krajská pracoviště zanikla a po celá devadesátá léta se je přes snahy ministerstva nepodařilo obnovit. Centrální pracoviště nebylo obnoveno až do r. 2005.

### Změny v systému DVPP (1996 - 2005)

Jakmile byl systém DVPP alespoň na okresní úrovni a ve výše uvedených krajích obnovený a stabilizovaný, došlo k řadě opatření, které systém opakovaně oslabovala nebo destrukovala. Ve stručnosti uvádíme základní změny, k nimž došlo, nelze je sice jednoznačně označit jako negativní, jsou však dodnes součástí podmínek vymezujících prostor DVPP:

- ┆ změna financování DVPP,
- ┆ zřízení akreditační komise a zavedení akreditace programů DVPP,
- ┆ zrušení funkce metodiků,
- ┆ reforma státní správy a samosprávy, zrušení odvětvového řízení,
- ┆ duplicita institucí DVPP na úrovni krajů,
- ┆ pluralita realizátorů DVPP a nabídky programů DVPP,
- ┆ legislativní změny v oblasti DVPP,
- ┆ legislativně vymezené podmínky DVPP.

V roce 1996 došlo ke změně financování DVPP. Finanční

prostředky na DVPP nebyly nadále přidělovány resortním institucím DVPP, ale jako účelově vázané přímo školám, ředitelé mohli financovat DVPP poskytované i mimo resortními subjekty. O udělení akreditačního osvědčení, o zařazení vzdělávací instituce (v současné době i soukromé osoby) do systému DVPP - tedy o možnosti získávat za poskytované DVPP prostředky z rozpočtu MŠMT, rozhoduje Akreditační komise pro DVPP (zřízená 1996).

Změna financování sice umožnila zapojení dalších vzdělávacích subjektů do DVPP, ale v prvních letech nepostihla (až do r. 2000) okresní resortní instituce natolik, jak se mohlo očekávat, protože na základě dohody škol se školskými úřady se školy vzdávaly části přidělených prostředků, aby mohla být financována mj. činnost okresních metodiků a také služby okresních zařízení.

Funkce metodika však nenápadně „zanikla“ v r. 1997 nařízením vlády o zvýšení přímé vyučovací povinnosti, kde již nebylo uvedeno zohlednění této funkce, úlevy v počtu hodin pro tuto činnost se neobjevily ani v nařízení vlády z r. 1999, kdy se počet hodin přímé vyučovací povinnosti vrátil před rok 1997. Ani v následujících legislativních dokumentech nebyla tato funkce obnovena.

Činnost okresních zařízení pro DVPP a celý systém DVPP nejvíce zasáhla reforma státní správy a samosprávy v r. 2000. Ve školství došlo v první fázi „k transformaci řídicích struktur školství z odvětvového řízení na referáty školství okresních úřadů a na odbory školství krajských úřadů“. Další vzdělávání učitelů na okresní úrovni bylo nejvíce zasaženo zrušením školských úřadů, na než byla v předcházejícím období ministerstvem školství delegována realizace záměrů vzdělávací politiky, především programů s celostátní platností. Školské úřady byly také garantem systému DVPP na okresní úrovni. Jejich zrušení zasáhlo nejen konání akcí DVPP (ty mohly být realizovány i jinými subjekty), ale znamenalo např. i ztrátu budov, které byly místy profesní spolupráce škol na okresní úrovni, centry metodických, poradenských i servisních služeb pro školy. Došlo také ke ztrátám v oblasti „lidského kapitálu“, zkušenosti odborníci z oblasti DVPP opakovaně odcházeli.

V roce 2000 ministerstvo zřídilo na krajské úrovni 14 resortních pedagogických center, ke čtyřem existujícím bylo založeno 10 nových. Pedagogická centra byla zřízena jako příspěvkové organizace přímo řízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Kromě toho kraje zřizovaly vlastní pracoviště pro DVPP, vzniklo 14 „krajských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“. V jednotlivých krajích se vyvíjela situace odlišně. Pedagogická centra přistupovala k další existenci okresních zařízení různě, stejně tak i kraje, přístup obou „nadřazených“ byl v jednotlivých regionech často opačný. Některé kraje převzaly část nebo celou síť okresních zařízení, jak vzdělávacích, tak i servisních (střediska služeb školám) a mají svá detašovaná pracoviště. Nedůvěra v ministerstvo byla nízká, stejně jako flexibilita jeho úředníků, proto např. dvě, dá se říci že nejlepší, okresní pracoviště (Hodonín a Nový Jičín) se stala zařízeními podléhajícími kraji.

Situace po roce 2000, kdy byla aktuální potřeba připravovat učitele na kurikulární reformu, byla pro instituce DVPP, které měly tento úkol zajistit, značně nejistá a plná změn. V roce 2004 měla být z rozhodnutí ministryně školství resortní krajská pedagogická centra zrušena, vzdělávání měly zcela převzít

kraje. Díky kritice tohoto rozhodnutí - výrazně se proti tomuto postavil především odborový svaz pracovníků ve školství, nebyla resortní síť zrušena, ale „reorganizována“.

V roce 2005 vznikl nový resortní systém DVPP, je vytvořen centralizovaný model, kdy všech 14 pedagogických center je sloučeno v jedinou organizaci se sídlem v Praze s odloučenými pracovišti v jednotlivých krajích. Zdůvodnění neobsahovalo žádné kvalitativní či rozvojové analýzy, argumentem byly úspory provozních a mzdových prostředků v resortu školství (snížením počtu pracovníků cca o 200). Tímto opatřením vznikl Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) jako resortní instituce pro DVPP.

### Současný stav, instituce a zaměření DVPP

Současný institucionální stav v oblasti dalšího profesního vzdělávání učitelů je velmi pluralitní, DVPP poskytují četné instituce a několik desítek soukromých osob.

Pro ilustraci uvedeme několik čísel - v r. 2007 bylo podáno celkem 602 žádostí o akreditaci od různých institucí, celkový počet institucí, které zajišťují DVPP bude asi nižší, neboť akreditační komise zasedá čtyřikrát až pětkrát ročně a některé instituce podávají žádost několikrát za rok. Počet programů v jednotlivých žádostech je také rozdílný - od žádosti o akreditaci jedné akce až po několik desítek akcí, někdy i více než 200 akcí (zvl. u poboček NIDV a krajských vzdělávacích zařízení). Uvedený počet žádostí obsahoval nabídku 5 837 vzdělávacích akcí/programů. Hodinová dotace jednotlivých akcí je výrazně rozdílná - od čtyřhodinových akcí (což je minimální možný rozsah), přes několikadenní akce nebo cykly, až po celoroční, příp. víceleté programy (především u vysokých škol).

Akreditační komise sestavila přehled skupin institucí, které v ČR poskytují další vzdělávání pro učitele a další pedagogické pracovníky. Pro dokreslení uvádíme v závorce počet žádostí podaných v roce 2007:

- ┆ centrálně řízená organizace MŠMT - NIDV a jeho pobočky v krajích (16),
- ┆ 14 krajských zařízení (41),
- ┆ veřejné vysoké školy a jednotlivé fakulty těchto škol (77),
- ┆ soukromé VŠ (7),
- ┆ školy - především střední školy (118) a základní školy (48), ale i speciální školy (3), vyšší odborné školy (3) a předškolní zařízení (1),
- ┆ občanská sdružení (118),
- ┆ soukromé společnosti (86)
- ┆ instituce označené jako „ostatní“ (78).

Celkem je uváděno 20 cílových skupin pedagogických pracovníků, jimž jsou programy určeny (některé akce jsou uváděny pro více z níže uvedených cílových skupin, takže součet neodpovídá počtu akcí). Nejvíce akcí bylo pro neurčitě vymezenou skupinu „pedagogičtí pracovníci všech typů a stupňů škol“ - 2 251, dále pak pro učitele 2. st. ZŠ - 1 838, pro učitele SOŠ a SOU - 1 371, pro učitele gymnázií - 1 306, pro učitele 1. stupně - 1 260, pro další skupiny bylo 100 až 700 programů, méně než 100 akcí bylo nabízeno pro školní psychology a pro začínající učitele (shodně 83 akcí), jen pro 2 skupiny méně než 10 akcí (asistent pedagoga, trenér sportovní školy). Mezi formami akcí výrazně převládají semináře (2 297) a kurzy (1 433). Vzdělávací programy jsou zaměřeny

jednak predmetovĕ - vĕtšinou ve spojitosti s implementaci kurikulární reformy, často ve spojení s oborovou didaktikou, dále na oblast pedagogickoú či psychologickoú, příp. na speciální pedagogiku, objevují se programy zamĕrenĕ na „klíčové kompetence“, na „přůřezová témata“ - environmentální výchovu, výchovu ke zdravĕmu životnímu stylu, prevenci sociálně patologických jevů, multikulturní výchovu, výchovu k demokracii, k evropanství atd.

Při srovnání nabídky za poslední 3 roky, můžeme konstatovat, že situace je pomĕrnĕ stabilní, co do počtu nabízených akcí i co do počtu vzdĕlávacích institucí, ale zásadně se nemĕní ani forma ani zamĕření akcí. Přes rozsáhlou nabídku však nelze hovořit o systému vzdĕlávání, prakticky nejsou stanoveny ani cíle, které by mělo DVPP sledovat. Neexistuje evidence realizovaných programů ani možnost systematické kontroly

kvality vzdĕlávacích akcí či vlivu DVU na kvalitu školního vzdĕlávání. Akreditační komise má velmi omezenou možnost neudĕlit akreditaci, kariĕrní systém je prakticky uveden jen v zákonĕ, pro praxi nejsou stanovena pravidla.

Jako optimistickou poznámku na závĕr je možné uvĕst, že kromĕ zmínĕných legislativních zmĕn je v současné době také novĕ připravována skupinou odborníků koncepce dalšího vzdĕlávání pedagogických pracovníků, která má vnĕst systém do DVPP, stanovit podmínky pro vymezení certifikace vzdĕlávacích zařízení, lektorů i akreditaace programů. Koncepce by měla sledovat rozvoj profesionality učitelů a dalších pedagogických pracovníků a vymezit kritĕria pro kariĕrní systém ve školství. Kromĕ toho jsou připravovány další koncepční materiály týkající se vzdĕlávání. Otázkou je nakolik budou schopni jejich autoři ovlivnit vzdĕlvací politiku.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KOHNOVÁ, J. *Další vzdĕlávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : Univerzita Karlova, 2004. 182 s. ISBN 80-7290-148-6  
 Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdĕlávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariĕrním systému pedagogických pracovníků. Sbírka zákonů ČR, 2005, částka 111.  
 Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o zmĕně některých zákonů. Sbírka zákonů ČR. Ročník 2004, částka 190.  
 Dalším zdrojem byly informace poskytnuté MŠMT ČR, zvl. Akreditační komisí pro DVPP, dále informace pracovníků NIDV.

*Summary: The legislative framework of the further education of teachers, the institutional development of further education of teachers, the present situation concerning further education*

## CESTY PROFESIJNEJ KARIĚRY UČITEĽOV V POLSKU - PREDNOSTI A CHYBY

Anna Gajdzica, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poľsko

*Anotácia: Charakteristika profesijného postupu učiteľov v Poľsku. Popis jednotlivých kariĕrných pozícií. Stáž učiteľa a jej vyhodnotenie. Plán profesijného rozvoja a jeho obhajoba pred komisiou. Pozitíva a negatíva systému získané prieskumom medzi riaditeľmi a učiteľmi.*

**Kľúčové slová:** učiteľia, profesijný postup, stáž, plán profesijného rozvoja, reforma školstva, Poľsko

Dlhé roky sa v Poľsku diskutovalo o téme nevyhnutnosti zavedenia systému profesijného postupu učiteľov. Základným prvkom týchto debát bol motivačný systém a určenie stupňov kariĕrneho systému, ktoré by mali zodpovedať získanej kompetencii a kvalifikácii učiteľov. Do roku 1999 profesijná kariĕra učiteľa závisela v hlavnej miere od toho, koľko rokov pracoval. Postup bol takmer automatický, čo sa odrážalo na tabuľke odmien.

Poukazujúc na základné odporúčania, ktoré sa týkajú všeobecných požiadaviek kompetencií učiteľov je na mieste povedať, že právny status tejto profesijnej skupiny bol v Poľsku určený iba v apríli roku 1956. Súčasný vzdelávací systém učiteľov uplatňuje princípy *Raportu o Stanie Oświaty w PRL*, (Správa o stave školstva v Poľskej ľudovej republike), v ktorom bol predložený návrh vzdelávania učiteľov všetkých odborov na úrovni vysokých škôl. Dnes sa už niekoľko rokov vyžaduje, aby učiteľ získal úplnú kvalifikáciu pre svoju profesiu už v priebehu magisterských štúdií. To sa týka učiteľov pracujúcich na všetkých stupňoch školstva - počínajúc materskými školami. Vzdelávaním budúcich učiteľov sa zaoberajú školy patriace k vysokoškolskému systému a systĕ-

mu osvety. V systĕme vysokých škôl sú to: univerzity, pedagogické akadémie a vysoké pedagogické školy, zatiaľ čo v rámci osetovĕho systému sú to učiteľské kolĕgia, ktoré nahradili od roku 1954 existujúce dvojročné Učiteľské štúdiá.

Najdôležitejším (okrem zákona o školskom systĕme) právnym dokladom v Poľsku, ktorý podmieňuje rozvoj školstva je **Karta Nauczyciela** (v doslovnom preklade - Učiteľov list; pozn. prekl.). Tento list práv a povinností učiteľa bol schválený Snemom PĽR v roku 1972, ale nový zákon, ktorý pozmeňuje niektoré z minulých ustanovení bol zavedený v roku 1982. Tento zákon upravuje zároveň povinnosti, kvalifikačné požiadavky aj napríklad profesijný status a sociálne práva učiteľov ([www.men.waw.pl/menis\\_pl/glowna/index.htm](http://www.men.waw.pl/menis_pl/glowna/index.htm)). V Poľsku prijatá „Karta Nauczyciela“ je v súlade s predpokladmi základných medzinárodných zmlúv, podľa ktorých sa profesia učiteľa vymedzuje (KASÁČOVÁ, B. - VALICA, M. 2005).

Reforma školského systému zavedená v roku 1999 mala v Poľsku celoplošnú povahu a jedným z princípov bola zmena profesijného postupu učiteľov. Po uskutočnení reformy v školách fungujú štyri kategórie učiteľov: učiteľia stážisti, kontraktoví

učitelia, vymenovaní učitelia a diplomovaní učitelia.

Pripravený text si klade za cieľ uviesť čitateľom predpoklady novej profesijnej kariéry učiteľov v Poľsku. Prijatá schéma by mala umožniť čitateľom oboznámiť sa so základnými teoretickými podmienkami - cestami získania profesijného povýšenia so súčasným poukázaním „neschodných ciest“, ktoré žiaľ autori uskutočnenej reformy v Poľsku nevyhlúčili a ktoré spôsobujú, že predpoklady a školská realita sa značne odlišujú. Kariérny systém učiteľov v Poľsku, ktorý popisujeme, doplníme niekoľkými výskumnými zisteniami, ktoré uvádzame v závere textu.

### Predpoklady profesijného postupovania učiteľov

Systém profesijnej kariéry učiteľov bol spracovaný Ministerstvom školstva PR. Napriek tomu, samotný postup učiteľov je riadený - v závislosti od stupňa - rôznymi inštitúciami, ktoré udeľujú príslušný stupeň profesijného postupu. Všetky informácie z oblasti uskutočnených profesijných postupov na danom území sú zhromažďované v „kuratóriách osvety“ (sú to inštitúcie nadradené voči školám - pozn. prekl.), ktoré vykonávajú pedagogický dozor v Poľsku.

V „Karte Nauczyciela“ (zjednodušená „Karta nauczyciela“ po zmenách z 22. novembra roku 2002, diel 3a) boli určené štyri hierarchické stupne profesijnej kariéry učiteľov:

- Učiteľ stážista,
- Učiteľ kontraktový,
- Učiteľ vymenovaný,
- Učiteľ diplomovaný.

Osoba, ktorá nemá žiaden stupeň profesijnej kariéry sa dňom uzavretia pracovného pomeru so školou, stáva učiteľom stážistom (výnimkou sú napríklad vysokoškolskí učitelia majúci najmenej trojročnú prax v škole. Tí automaticky získavajú stupeň kontraktového učiteľa).

Súčasnú požiadavku kladenú na učiteľov, ktorí pristupujú k získaniu ďalších úrovní profesijnej kariéry, sú určené právnymi predpismi, ustanovenými v nariadení Ministerstva školstva PR z 1. decembra roku 2004 (Dz.U č. 260 poz. 2593).

Podmienkou udelenia ďalšieho profesijného stupňa učiteľovi je:

- Vlastnenie žiadaných kvalifikácií.
- Absolvovanie stáže (z tohto sú vyňatí niektorí učitelia, napr. riaditelia škôl, resp. učitelia na určitých úradných postaveniach).
- Pozitívne ohodnotenie výsledkov učiteľskej práce v období stáže.
- Získanie akceptácie po uskutočnenom rozhovore, resp. zloženie skúšky pred príslušnou komisiou.
- Udelenie profesijného stupňa administratívnym rozhodnutím.

Absolvovanie **stáže** sa považuje za najdôležitejšiu požiadavku celého procesu profesijnej kariéry, pretože je to čas, počas ktorého učitelia majú plánovať a uskutočňovať určité úlohy. Podľa predpokladov by to malo viesť k prospešným zmenám v kvalite pedagogickej práce, podnietiť učiteľov do profesijného rozvoja, zdokonaľiť prostriedky didaktickej, výchovnej práce a starostlivosti, preukázať tvorivosť a inovátnosť. Súčasne sa, žiaľ, v praxi stáž často považuje len za

istú formálnu požiadavku, ktorá sa nemusí zamerať na získanie opisovaných vlastností zdokonaľujúceho sa pedagóga.

Učiteľ by mal počas stáže vyhotoviť vlastný plán profesijného rozvoja, ktorý bude schválený riaditeľom školy. Tento plán by mal učiteľ uskutočňovať vo vlastnej réžii a po jeho skončení je povinný podať riaditeľovi školy hlásenie o realizácii svojho plánu. Učiteľa stážistu alebo kontraktového učiteľa, ktorý absolvuje stáž, má na starosti tuteur, ktorého určuje riaditeľ a ktorý má stupeň vymenovaného alebo diplomovaného učiteľa. Úlohou tohto tuteuru je poskytovať stážistovi pomoc - najmä v pripravovaní a uskutočňovaní plánu profesijného rozvoja učiteľa už počas stáže a spracovanie návrhu hodnotenia výsledkov učiteľskej práce za toto obdobie. Tieto materiály hodnotí riaditeľ školy.

**Plán profesijného rozvoja** musí byť prispôsobený určeným podmienkam. Preto by sa nemal používať jednotný vzorec - schéma opisu, keď sa vyžaduje individuálne určenie cieľov a úloh s prihliadnutím na prostriedky a možnosti, aké má k dispozícii pedagóg. Ako pomoc pri určovaní úloh Ministerstvo školstva vydalo Nariadenie, ktoré obsahuje minimálne očakávania kladené na učiteľov v období stáže.

Priebeh stáže musí byť podrobne dokumentovaný. Učitelia sú povinní zhromažďovať doklady potvrdzujúce realizáciu určených úloh z rozvojového plánu. Najčastejšie to spočíva v škrupulóznom hromadení dokumentov typu: potvrdenie účasti na konferencii, školení, metodickom stretnutí, uskutočňovanie hospitovaných vyučovanií napr. cez študentov. Hodnotenie výsledkov učiteľskej práce robí riaditeľ školy, ktorý aj počas priebehu stáže môže učiteľovi nariadiť, aby zmenil plán profesijného rozvoja. Riaditeľ by mal pri hodnotení určiť stupeň realizácie plánu na základe hlásenia odovzdaného učiteľom do 30 dní pred dňom absolvovania stáže. Toto hodnotenie sa uskutočňuje po požiadaní **Rady Rodziców** (Rady rodičov - pozn. prekl.) o vyjadrenie. V prípade učiteľa stážistu alebo kontraktového učiteľa aj učiteľa, ktorý je jeho tuteurom počas stáže, uvádza vlastný návrh ohodnotenia, ktorý komisia berie do úvahy. Riaditeľ tiež môže požiadať, aby svoj názor na učiteľa vyjadrili zástupcovia **Samorządu Uczniowskiego** (Žiackej samosprávy - pozn. prekl.). Ohodnotenie práce môže byť kladné alebo záporné, vyhotovuje sa písomne a učiteľovi, ktorý sa snaží o postup, prislúcha možnosť odvolať sa na orgán, ktorý vykonáva pedagogický dozor. V prípade negatívneho ohodnotenia, opätovné hodnotenie je možné iba po absolvovaní dodatočnej stáže, ktorá trvá 9 mesiacov.

Následnou etapou je **získanie akceptácie kvalifikačnej komisie** alebo zloženie **skúšky pred skúšobnou komisiou**. Kvalifikačnú komisiu pre učiteľov, ktorí sa uchádzajú o povýšenie na stupeň kontraktového učiteľa, tvoria osoby, ktoré sú danému učiteľovi určite známe. Je to riaditeľ školy (alebo jeho zástupca), jeden z učiteľov učiteľského zboru a jeho tuteur. Je to zároveň jedinečný druh komisie vymenováanej riaditeľom školy. Ďalší stupeň profesijného postupu sa získava pred komisiou vymenovanou orgánom vedenia školy a tvorí ju medzi inými jeho zástupca ako predseda. Dodatočne sa vymenuje aj riaditeľ školy, kde je povyšovaný učiteľ zamestnaný a traja experti zo zoznamu expertov

určeného ministrom zodpovedným za vzdelávanie a výchovu. Ďalší stupeň profesijného povýšenia sa získava pred komisiou vymenovanou orgánom, ktorý vykonáva pedagogický dozor nad zariadením. Aj zoznam osôb, ktoré sa stávajú členmi tejto komisie, je početný. Okrem zástupcu orgánu, ktorý vykonáva dozor, sa členom stáva tiež riaditeľ zariadenia, v ktorom je učiteľ zamestnaný, traja experti, zástupca orgánu vedenia školy ako pozorovateľ a na základe žiadosti učiteľa - zástupca odborových zväzov.

Počas rozhovoru členovia kvalifikačnej komisie kladú učiteľovi otázky týkajúce sa vplyvu činností a úloh realizovaných učiteľom počas stáže na zlepšenie kvality práce školy, v ktorej učiteľ stážoval.

Po získaní akceptácie kvalifikačnej komisie alebo po kladnom zložení skúšky pred skúšobnou komisiou nasleduje **udelenie stupňa profesijného povýšenia** administratívnym rozhodnutím.

### *Cesta od učiteľa stážistu ku kontraktovému učiteľovi*

Prvá úroveň profesijnej kariéry sa dá získať po absolvovaní 9 mesačnej profesiovej stáže. Očakáva sa, že učiteľ stážista bude spoznávať organizáciu, úlohy a pravidlá fungovania školy - ide tu zároveň o predpisy spojené s pôsobením školy, aj o spôsoby vedenia dokumentácie v škole. Mal by sa tiež zúčastňovať (ako pozorovateľ) na vyučovacích hodinách vedených tútorom a/alebo inými učiteľmi a následne s nimi diskutovať o sledovanom vyučovaní. Počas trvania stáže sa od učiteľa vyžaduje, aby zrealizoval vlastné vyučovanie so žiakmi za prítomnosti tútora alebo riaditeľa školy a následne tieto vyučovania by mali byť spoločne prediskutované. V právnych predpisoch je ustanovený minimálny počet vedených pozorovaných vyučovaní a predstavuje jednu hodinu za mesiac.

Medzi požiadavkami nevyhnutnými na získanie postavenia kontraktového učiteľa sú aj tieto:

- Znalosť prostredia žiakov, ich problémov a schopnosť spolupráce s týmto prostredím.

- Schopnosť preberať vedené a pozorované vyučovacie hodiny. Učiteľ stážista, ktorý sa uchádza o stupeň kontraktového učiteľa musí získať akceptáciu kvalifikačnej komisie po uskutočnení rozhovoru, počas ktorého uvádza hlásenie o realizácii plánu profesijného rozvoja a odpovedá na otázky členov komisie týkajúce sa požiadaviek určených zákonom. **Akt udelenia stupňa profesijného povýšenia na stupeň kontraktového učiteľa sa uskutočňuje riaditeľom školy.**

### *Cesta od kontraktového učiteľa ku vymenovanému učiteľovi*

Aby sa získal stupeň vymenovaného učiteľa je nevyhnutné absolvovať stáž, ktorá trvá 2 roky a 9 mesiacov. V oblasti požiadaviek kladených na kontraktového učiteľa sa upozorňuje na nutnosť prehlbovania vedomostí a profesijných schopností, spoznávania predpisov týkajúcich sa školského systému, zúčastňovania sa v prácach školských orgánov spojených s realizáciou didaktických, výchovných a opatrovníckych úloh

aj takých, ktoré vyplývajú z potrieb školy a lokálneho prostredia. Požiadavky nevyhnutné na získanie stupňa vymenovaného učiteľa sú medzi inými schopnosti:

1 Usporiadúvať a zdokonaľovať prostriedky práce, uskutočňovať hodnotenie vlastných činností.

1 Prihliadať vo vlastnej práci na rozvojové potreby žiakov, problematiku lokálneho prostredia i súčasných spoločenských a civilizačných problémov.

1 Používať vo vlastnej práci informačné a komunikačné technológie nevyhnutné v súčasnom svete.

1 Používať vedomosti z oblasti psychológie, pedagogiky a didaktiky v situácii riešenia problémov spojených s úlohami realizovanými učiteľom.

Skúšobná komisia uskutočňuje skúšku, počas ktorej kontraktový učiteľ, ktorý sa uchádza o povýšenie, prezentuje výsledky vlastnej, učiteľskej práce a odpovedá na otázky členov komisie týkajúce sa uvádzaných požiadaviek. **Akt udelenia stupňa profesijného povýšenia na vymenovaného učiteľa vydáva orgán, ktorý vedie školu.** Spolu so zavedením reformy (01.09.1999) „kurátor osvetý“ (orgán, ktorý vykonáva dozor nad školskými zariadeniami) prestal v Poľsku viesť školy ako zariadenia a zriaďovateľom sa stali jednotky územnej samosprávy. Základné školy a gymnázia sú teraz vedené obcami.

### *Cesta od vymenovaného učiteľa k diplomovanému učiteľovi*

V tomto prípade trvá stáž takisto dlho ako v predchádzajúcom prípade - 2 roky a 9 mesiacov. Vymenovaný učiteľ by mal zvlášť zdokonaľovať svoje pracovné prostriedky (s nevhodným prihladením na zlepšovanie schopnosti používať informačné a komunikačné technológie) a realizovať úlohy, ktoré budú slúžiť na zvýšenie kvality práce školy.

Požiadavky určené pre učiteľa, ktorý sa uchádza o titul diplomovaného učiteľa, zahŕňajú otázky vymenované v predchádzajúcom type povyšovania. Okrem nich sú to medzi inými: schopnosť deliť sa s inými učiteľmi o vedomosti a skúsenosti - vrátane vedenia vyučovacích hodín otvorených pre učiteľov stážistov alebo kontraktových učiteľov. Učítelia majú dodatočne dokázať tri spomedzi v zákone určených šiestich druhov úloh - vymenováva sa tam napr. znalosť cudzieho jazyka na pokročilej úrovni alebo získanie významných úspechov v profesiovej práci.

Podmienkou udelenia stupňa diplomovaného učiteľa je získanie akceptácie Kvalifikačnej komisie. Každý člen komisie oceňuje, či sú požiadavky splnené podľa bodovacej škále 0 - 20. Akceptácia znamená získať aspoň 2/3 všetkých možných bodov, ktoré majú k dispozícii členovia Komisie prítomní na zasadnutí. Akt udelenia stupňa diplomovaného učiteľa je poskytovaný orgánom, ktorý vykonáva pedagogický dozor („kurátor osvetý“).

Súhrnne štandardná dĺžka cesty profesijného postupu od učiteľa stážistu k diplomovanému učiteľovi predstavuje v optimálnom priebehu 10 rokov. Nie je možné „pokračovať“ s povyšovaním nepretržite prechádzajúc z jednej stáže do druhej a obdobia potrebné k práci na určitom stupni rozvoja sú

precízne ustanovené. Teda cesta, ktorú učiteľia musia prejsť, určite nie je krátka.

### Niekoľko výskumných zistení na problém kariérneho systému z pohľadu učiteľov

Hore som uviedla vo všeobecnom obryse základné predpoklady, s ktorými si učiteľ v Poľsku musí poradiť, aby prešiel jednotlivé úrovne profesijného postupu. Samozrejme, v texte uvádzané vedomosti sú čiastočne vzhľadom na obmedzenia spojené s rozsahom textu. Predsa by som chcela doplniť tento článok výskumnými zisteniami, ktoré ukazujú vnímanie profesijného povýšenia v škole, ale aj informáciami o skutočnom prínose pre učiteľov, ktorý je následkom prekonávania ďalších stupňov.

Aké faktory motivujú učiteľov prekonávať cesty profesijného postupu? Najzávažnejšou motiváciou je výška zárobkov. Priemerný plat sa vypočítava na základe bazálnej sumy určenej pre zamestnancov rozpočtových organizácií. Učiteľ stážista zarába 82 % tejto sumy, kontraktový učiteľ 125 %, vymenovaný učiteľ 175 % a diplomovaný učiteľ 225 %. S cieľom lepšie objasniť rozdiel, uvediem údaje zo septembra roku 2006 (berúc do úvahy skupinu učiteľov, ktorí absolvovali magisterské štúdiá a majú kvalifikáciu na pedagogickú prácu). Minimálna odmena - bez prídavkov - v prípade učiteľa stážistu predstavuje 1160 zlotých, nakoľko diplomovaný učiteľ dostáva 2090. Na internetovej stránke Ministerstva školstva ([www.men.waw.pl/nauczyciele/wynagradz/wynagrodzenia2006.pdf](http://www.men.waw.pl/nauczyciele/wynagradz/wynagrodzenia2006.pdf)) sú uvedené priemerné mzdy učiteľov zamestnaných na jednotlivých úrovniach profesijnej kariéry a tu je disproporcja ešte väčšia, lebo učiteľ stážista zaraboval v roku 2006 priemerne 1473 zloté a diplomovaný učiteľ 3314. Teda rozdiel v odmenách medzi jednotlivými stupňami postupu je zrejmy, a preto sa nikto nečuduje všeobecnému uchádzaniu sa o čo najrýchlejšie získanie povýšenia na diplomovaného učiteľa.

Pri pripravovaní skúšok, tri roky po zavedení reformy, ma zaujímalo, ako hodnotia učiteľia a riaditelia škôl jednotlivé komponenty osvetových zmien. V ďalšej časti uvádzam vyjadrenia riaditeľov škôl na túto tému.

### Riaditelia škôl o profesijnom povyšovaní učiteľov

Skupina riaditeľov z 36 škôl z cieszynského okresu, ktorí

sa podrobili skúškam, sa vyjadrovala na tému princípov reformy a spôsobu realizácie uskutočnených zmien. Napriek tomu, že otázky mali väčšinou všeobecnú povahu, problém profesijného postupu bol najčastejšie dotýkanou témou.

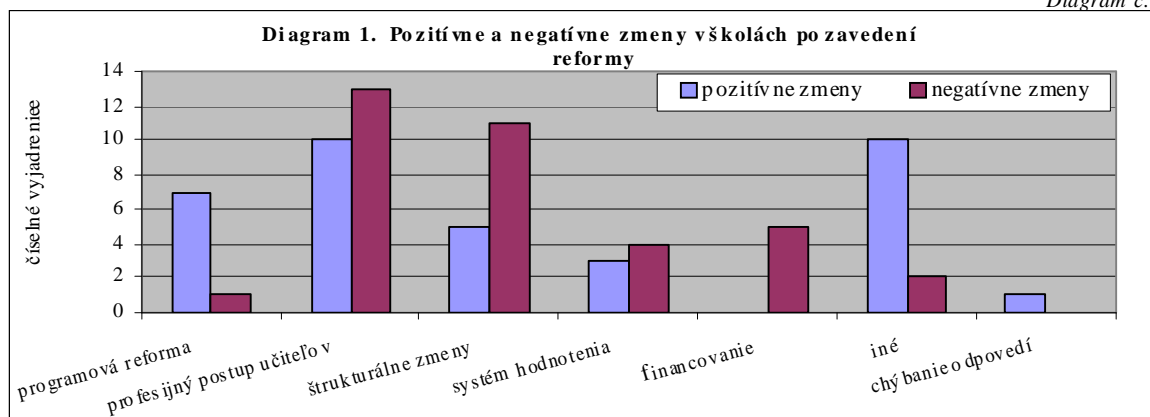
Pýtala som sa respondentov na zmeny, ktoré sa uskutočnili v ich školách, po zavedení reformy a tu sa najčastejšie vyskytovali vyjadrenia o zmenách v oblasti profesijného statusu učiteľov (13 osôb). K ostatným zmenám - spojeným napr. s novou štruktúrou školstva alebo programovou reformou sa vyjadril menší počet opýtaných. Píšuc o postupe, respondenti podčiarkovali predovšetkým to, že mnohí učiteľia získavajú dodatočné kvalifikácie. Podľa ich mienky sa zväčšila profesijná aktivita učiteľov, ktorí sa rozhodujú pre postgraduálne štúdium a zúčastňujú sa na rôznych formách profesijného zdokonaľovania sa.

Zaujímalo mňa tiež, ktoré zo zavedených zmien považujú riaditelia škôl za kladné, a ktoré za záporné, a ako - v tejto perspektíve - oceňujú otázku zmien profesijného postupu učiteľov. Odpovede, vzťahujúce sa na tieto problémy, som umiestnila v kategóriách, ktoré sa týkajú konkrétnych transformácií, a do dodatočnej kategórie „Iné“ som dala odpovede, ktoré boli iné ako skôr menované. Každý „pilier“ reformy, okrem finančného, bol uvedený od pozitívnej k negatívnej stránke. (Por. diagram č. 1)

Zmena v oblasti profesijného postupu učiteľov je tou, ktorá povzbudzuje najviac ambivalentných dojmov. Najčastejšie poukazovanou prednosťou, ktorá vyplýva zo zmien v profesijnom statuse učiteľov, je - podľa názoru riaditeľov - prehlbovanie a rozširovanie svojich kvalifikácií pedagógmi, ako to skonštatoval jeden z respondentov - „(...) všeobecná profesijná aktivizácia učiteľov“. Uvádzajúc nevýhody nového systému profesijnej kariéry učiteľov, opytovaní písali o zmätku a nejasnostiach voči učiteľským kvalifikáciám na vyučovanie v istej oblasti, ohromných požiadavkách voči učiteľom, veľmi vysokých nákladoch spojených s dodatočným vzdelávaním sa (nedostatok finančnej pomoci) a obavách učiteľov pred prepustením zo zamestnania, čo neovplyvňuje priaznivo vzťahy v škole.

25 riaditeľov, ktorí sa podrobili skúške skonštatovalo, že zavedené zmeny ovplyvnili náladu v škole. Ako o tom písala značná časť respondentov (11 osôb), možnosť straty práce spôsobila istú nervozitu, nárast napätia v škole. Piaty riaditelia

Diagram č. 1





zaznamenali, že v ich škole sa atmosféra rozhodne zhoršila. Objavili sa aj nové skutočnosti - ostrá konkurencia, boj za vyučovacie hodiny a skutočný boj za profesijné povýšenie, ktorý nepriaznivo zmenil klímu v škole.

Vyjadrenia riaditeľov potvrdili výsledky skúšok, ktoré som urobila aj medzi učiteľmi - nakoľko obe skupiny upozorňujú na to, že profesijná kariéra sa zakladá predovšetkým na byrokracii spojenej s nevyhnutnosťou zhromažďovania „čo najväčšieho množstva papierikov“. Podľa mienky riaditeľov, táto skutočnosť nepriaznivo ovplyvňuje didakticko - výchovnú prácu (8 prípadov) - „Učitelia sa uchádzajú o všetky možné druhy potvrdení svojich kvalifikácií (vysvedčenia o absolvovaní kurzov, potvrdenia o účasti na výcvikových seminároch, školeniach, dokonca aj uskutočnenia stretnutí s rodičmi žiakov). Také behanie za papierikmi - čistá byrokracia - často odpuďuje učiteľov, ktorí skutočne tvorivo pracujú s deťmi a robia mnoho zaujímavých vecí. V dôsledku sa ráta, namiesto efektívneho zdokonaľovania spôsobu práce, schopnosť „zhromažďovania aktovky“...“. Podľa názorov učiteľov, ktorí sa podrobili skúške, nie sú vždy schopní uviesť do súladu nutnosť dodatočného vzdelávania sa a realizovania profesijnej kariéry s didaktickou a výchovnou prácou, čo sa bohužiaľ negatívnym spôsobom odráža na práci s deťmi.

Niekoľko riaditeľov (9 osôb) jednako sleduje vo svojej škole zmeny veľmi pozitívne - „Niektorí učitelia sa viac angažujú, iní, prinútení napríklad nevyhnutnosťou realizovania stupňov profesijného povyšovania, sa stali viac aktívni - zaujímavo pracujú, prehlbujú vedomosti. Tútori stážistov sa delia o skúsenosti a vykonávajú opateru nad mladšími kolegami. Toto všetko spôsobuje, že dokonca aj tí, ktorí by najradšej ostali pri starom spôsobe fungovania v profesii, sa snažia byť horší. Možno s istými odporom, ale prijímajú výzvu“.

Rozhodná väčšina riaditeľov (23 osôb) zároveň tvrdila, že uvedené zmeny určite neovplyvnia efektívnosť vzdelávania. Ako podčiarkli: to učiteľia - dobre kvalifikovaní a s pedagogickou pasiou - rozhodujú o pozitívnych dôsledkoch reformy.

## Záver

Uvádzaný text je len skúškou načrtnutia cesty, akú v súčasnosti prekonávajú učiteľia v Poľsku, aby sa vyšplhali po stupňoch rebríka profesijnej kariéry. Nutnosť zavedenia

motivačného systému pre učiteľov nevzbudzovala žiadne pochybnosti. Jednako, autormi reformy, spracovaná koncepcia vyvolala mnoho búrlivých debát a do dnešného dňa je to jedna z najčastejšie dotýkaných tém diskusie medzi učiteľmi. Vyjadrené pochybnosti v titule vzbudzujú neschodné cesty. Mnoho z nich má svoj začiatok v byrokracii. Nie bez dôvodu sa profesijná kariéra učiteľov v Poľsku všeobecne pomenúva ako „papierové povyšovanie“. Učitelia sa sústreďujú nielen na vlastný profesijný rozvoj, ktorý má byť základom zdokonaľovania práce s chovancami, ale najmä na zhromažďovanie stoviek papierikov. To sú doklady potvrdzujúce uskutočnené stretnutia s rodičmi, čitateľské preukazy so zaznamenanými požiadanými knihami, snímky zhotovených nástienok, osvedčenia o účasti na konferenciách, potvrdenia realizovaných vyučovacích hodín sprístupnených hospitujúcim osobám atď. Priamym dôsledkom tejto honby za osvedčeniami je množstvo vystavovaných potvrdení o účasti študentov v hospitovaných vyučovaniach zistené na vysokých školách. V súčasnosti každý vstup študenta do školy musí byť potvrdený písomnosťou z vysokej školy, ktorá je menným poďakovaním pre učiteľa. Kvalifikačné komisie neskúšajú to, akými vedomosťami a schopnosťami disponuje učiteľ, akým spôsobom pracuje s deťmi alebo ako sa správa vo výchovných situáciách. Základným pôsobením komisie je listovať predložené doklady - čím je predložená aktovka hrubšia, tým je to prospešnejšie pre skúšaného. Tendencia získavania stále nových osvedčení sa skutočne mení na honbu za absolvovaním všetkých druhov kurzov, ktoré sa organizujú rozmanitými inštitúciami, a ktoré týmto spôsobom zarábajú na pedagógoch. Žiaľ, v Poľsku neexistuje systém monitorujúci kvalitu realizovaných vyučovaní a často sú tieto vysvedčenia jediným efektom absolvovaného kurzu alebo školenia.

Hore uvedený - nevelmi priaznivý - obraz profesijnej kariéry učiteľov v Poľsku je pokusom poukázať na isté nebezpečenstvo zavádzania reformy, ktorá nebola podrobená kritickej diskusii a bola zavedená bez konzultácií s verejnosťou, napr. akademickou alebo učiteľmi - praktikmi. Reforma školstva zavedená v Poľsku v roku 1999 bola pripravená byrokraticky a najviac je to viditeľné práve v ceste profesijného postupovania učiteľov.

Preložila B. Kasáčová

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o doskonaleniu nauczycieli.* Warszawa 1999
2. *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie.* Warszawa 1998
3. KASÁČOVÁ, B. - VALICA, M.: Učiteľská profesia v medzinárodnom a národnom kontexte. *Pedagogické rozhlady*, 14, 2005, č. 3.
4. KOMOROWSKI T.: *Prawo oświatowe w praktyce.* Wyd. eMPI2, Poznań 2001.
5. *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* Dz. U. Z 1999:12/96.
6. *Strategia kształcenia ustawicznego nauczycieli.* Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999
7. *Ujednolicono Karta Nauczyciela po zmianach z 22 listopada 2002 r.* Wyd. eMPI2, Poznań 2002.
8. [www.men.waw.pl/menis\\_pl/glowna/index.htm](http://www.men.waw.pl/menis_pl/glowna/index.htm)
9. [www.men.waw.pl/nauczyciele/wynagradz/wynagrodzenia2006.pdf](http://www.men.waw.pl/nauczyciele/wynagradz/wynagrodzenia2006.pdf)
10. [www.men.waw.pl/prawo/kartan/kn-roz5.php](http://www.men.waw.pl/prawo/kartan/kn-roz5.php)

**Summary:** *The characteristics of the professional advancement of teachers in Poland. A description of career positions. The position of teachers and their evaluation. The plan of professional development and its defence in front of a commission. The positive and negative aspects discovered through research carried out among head teachers and teachers.*

## CHARAKTERISTIKA SYSTÉMU ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA PEDAGÓGOV V MAĎARSKU

Szabó Gyüzöné, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Maďarsko

**Anotácia:** *Súčasný stav a problémy systému ďalšieho vzdelávania učiteľov v Maďarsku.*

**KLúčové slová:** *ďalšie vzdelávanie učiteľov, systém a problémy, analýza súčasného stavu, Maďarsko*

Nevyhnutným predpokladom vývoja každej profesie je získavanie nových poznatkov a nasledovanie progresívnych trendov. Pedagogické povolanie má však závažnejšie výzvy pred sebou. Prvou je rýchlejšie napredovanie v odbore. Ďalšou potreba zmien v prístupoch a rešpektovanie výsledkov nových zistení z oblastí psychológie i sociológie, ktoré naznačujú možný postup na podporu vývoja jednotlivca, v procesoch adaptácie dieťaťa/žiaka v meniacich sa spoločenských situáciách. (Ukazuje sa potreba držať krok s trendmi v odbore, sledovať zmeny v metodológii a metodike, registrovať zistené výsledky pedagogického výskumu.)

Pokusy o zmeny v osemdesiatych rokoch - štandardizácia pedagogickej spôsobilosti z určeného odboru - nepriniesli očakávaný efekt. Pedagógom boli doručené nové poznatky z tej oblasti pedagogického odboru, ktoré posilnili ich existujúce kompetencie, ale oni ich nevedeli integrovať do bežných vyučovacích procesov. A preto sa samovzdelávanie ukazuje ako najefektívnejšia forma ďalšieho vzdelávania.

Učítelia majú záujem získať schopnosti, zručnosti a nové metodické postupy, ktoré nemohli získať a spoznať počas pregraduálneho štúdia. Obsahy vzdelávania zabezpečujúce rozvoj kompetencií sa čiastočne dostali až neskôr do pedagogicko-psychologickej kultúry škôl a do obsahu vysokoškolského štúdia.

Rozhodnutím vlády z roku 1996, novelizovaním zákona o štátnom vzdelávaní č. 79/1993, každý pedagóg bol povinný v sedemročných intervaloch, minimálne jedenkrát, absolvovať 120 hodinové vzdelávanie.

Systém ďalšieho vzdelávania dáva učiteľovi možnosť získať potrebné odborné, odbornovo-vedecké, pedagogické, psychologické, metodologické a metodické kompetencie.

V rámci toho vzdelávacieho systému vytvára priestor pre:

- 1 Podporu a zavedenie nových vzdelávacích obsahov a modulov - napr. informatika, tanec, dramatika, médiá a pod.
- 1 Zaradenie vzdelávacích programov podporujúcich rozvoj zručností v strategickom plánovaní. Niektoré z nich majú za cieľ zabezpečiť zručnosti na zavedenie dvojúrovňovej maturitnej skúšky, na zabezpečenie kvalitného vzdelávania rozvíjajúceho kompetencie žiakov.

V roku 1997 vstúpilo do platnosti vládne nariadenie, ktoré upravuje ďalšie vzdelávanie. Uprušuje spôsob získavania odbornej spôsobilosti, dotáciu pre účastníka, možné úľavy i systém akreditačných procesov.

### Koho sa týka vládne nariadenie?

Všetkých kvalifikovaných pedagogických zamestnancov, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie a od 1. septembra daného roka pracujú v odbore sedem rokov a do 31. augusta dovŕšili

50 rokov (fyzický vek).

Ako je možné splniť podmienky - sedemročné intervaly po 120 hodín vzdelávania učiteľov?

1 Absolvovaním ďalšieho vzdelávania na vysokej škole, získaním odborného certifikátu, osvedčenia, vysokoškolského diplomu.

1 Získaním druhého, resp. ďalšieho vysokoškolského diplomu, oprávňujúceho zastávať ďalšiu pozíciu pedagóga (učiť ďalší predmet).

1 Získaním vysokoškolského vzdelania - pre tých zamestnancov, ktorí vykonávajú odbornú teoretickú, praktickú činnosť (neodborné vyučovanie).

1 Získaním špecializačnej spôsobilosti, alebo „zvyšovaním, rozširovaním“ kvalifikácie z dôvodu reorganizácie obsahu vzdelávania.

1 Účasťou na ďalšom, novom vzdelávaní, ktoré umožní (zo)snímať zmeny podmienok vyučovania.

1 Získaním kvalifikácie v celoštátnom registri evidovanom programe podporujúcom výchovno-vzdelávaciu činnosť na kariérovej pozícii - asistent učiteľa, špeciálny pedagóg, animátor voľného času, technik (technolog) vzdelávania a pod.

1 Vzdelávaním pedagógov, vyučujúcich jazyk národnostnej a etnickej menšiny.

1 Účasťou na vzdelávaní v cudzom štáte podľa cieľového jazyka.

Vo vzdelávaní učiteľov sa akceptujú aj programy realizované špeciálnymi, osobitnými vládnymi organizáciami - podmienkou je päťtýždňové trvanie vzdelávacieho programu.

### Aké sú skúsenosti pri „voľbe“ vzdelávacieho programu?

Prieskumy a bežné skúsenosti potvrdzujú, že o „zmenách vo výkonnosti žiaka - okrem komponentov ovplyvňujúcich edukačný proces - v prvom rade rozhoduje kvalita pedagóga“.

Definovať „kvalitu“ pedagóga je zložitá úloha. Možnosťou je vhodný výber vzdelávacieho programu, pomenovanie kompetencií, stabilizácia osobnostného profilu pedagóga. Inštitúcie pre ďalšie vzdelávanie ponúkajú programy pre konkrétne školy. Vzdelávacie programy majú byť v súlade s plánom vzdelávania na ďalšie päťročné a ročné vzdelávacie obdobie, ktorý schváli pedagogický zbor a vedenie školy. Výskumy ukázali, že ak sa neuplatní tento princíp, nerozvíjali sa tie kompetencie učiteľov, ktoré by im umožňovali riešiť pedagogické problémy školy. Výskumy tiež poukázali na nasledujúce problémy vo vzdelávaní učiteľov:

1 Pred realizáciou výberu ďalšieho vzdelávania neprebíha analýza skutočného stavu kompetencií pedagóga, ktorá by určovala smer a rozmer tých oblastí, ktoré má pedagóg rozvíjať.

1 V prvej etape ďalšieho vzdelávania boli v prevahe tie osvedčenia - certifikáty, ktoré vydali vysoké školy po skončení denného štúdia. Pri bohatej ponuke - ponúkanej vysokými školami - skryto (nenápadne) vstúpil do platnosti zákon, ktorý v určitých situáciách umožnil - pre výkon funkcie vedúcim zamestnancom, uvádzajúcim učiteľom, metodikom a poradcom, odborným asistentom, poradcom, predsedom komisií, odborníkom a expertom - absolvovanie odbornej skúšky, v rôznych časových rozpisoch. Obsahová reforma umožnila - obsadzovať aj nové kvalifikované miesta - získať osvedčenie pre vedúceho odborníka na meranie kvality, referenta pre menšinovú oblasť, pedagóga na rozvoj a pedagóga pre inklúziu.

1 Nezanedbateľným faktorom je aj to, že k 1. januáru po získaní odbornej kvalifikácie je učiteľ zaradený do vyššej platovej triedy.

1 Pri výbere akreditovaných programov nastali určité nejasnosti, nezrovnalosti. Neboli otvorené, nezačali všetky vzdelávacie programy. Pri obrovskej ponuke zabezpečenie kvality vzdelávania malo svoje slabé miesta.

1 Pri zisťovaní motivačných dôvodov účasti na ďalšom vzdelávaní 76,6 % pedagógov uviedlo vlastný záujem a len 15,1 % ako podnet riaditeľa školy (chýba väčšia podpora na realizáciu školského vzdelávacieho programu).

1 V poslednom období sa objavujú protichodné zmeny. Znižuje sa počet vysokoškolsky vzdelaných zamestnancov a všeobecným trendom je absolvovať tréningy a krátkodobé školenia. Dôvody môžu byť rôznorodé. Znižuje sa objem dotácií na vysokoškolské štúdium. Dôležitý je aj fakt, že ďalšie náklady si musí hradiť účastník sám. Zamestnávateľa kvôli vysokým poplatkom uzatvárajú so svojimi zamestnancami študijné dohody na programy, ktoré zaručia získanie vysokoškolskej kvalifikácie. Popri nespočetných prednostiach daných dohôd sa objavujú aj nevýhody. Zamestnávateľ hradí 80 % poplatku, účastník zostávajúcu čiastku. Pri 100 tisíc forintovom poplatku za jeden semester sú to veľmi vysoké náklady pre rozpočet školy.

### Financovania ďalšieho vzdelávania

Štátny rozpočet na rok 2008 umožňuje na jedného pedagóga využiť účelovo viazanú sumu 11.700 Ft. Tieto peniaze je možné využívať:

- 1 Na poplatky súvisiace so štúdiom.
- 1 Na ďalšie výdavky spojené so štúdiom - poplatok za ubytovanie, stravné, cestovné náklady, nákup literatúry.
- 1 Na úhradu za zastupovanie.
- 1 Odmena pre úspešného absolventa vzdelávania.

V menších pedagogických zboroch je poskytovaný balík financií menší, a preto výška vlastného financovania ďalšieho vzdelávania pre týchto pedagógov je vyššia.

Účasť na ďalšom vzdelávaní je však podmienkou na prijatie

do pracovného pomeru a získavanie kreditov pre platový postup pedagógov (nariadenie vlády). Pritom je možné rozviazať pracovný pomer s tým pedagógom - z dôvodu odbornej nespôsobilosti, ktorý z vlastných dôvodov nespĺňa podmienky ďalšieho vzdelávania.

### Je rozsah ďalšieho vzdelávania pedagógov optimálny?

Neexistuje jednoznačná odpoveď. Pre malé inštitúcie, ktoré využívajú účelovo viazané prostriedky na vzdelávanie a 1 - 2 kolegovia majú diplomom ukončené vzdelávanie, je to málo.

Sú však ďalšie zdroje, ktoré sú vhodné na vzdelávanie. Pre časté absencie učiteľov z dôvodu účasti na vzdelávacích programoch, zastupujúci kolegovia to už vnímajú ako záťaž a nie ako ďalšie možnosti. Pravdou je, že niektoré programy je možné financovať z centrálnych finančných zdrojov. Ide o programy, ako napr. projekt Comenius 2000, v ktorom v súčasnosti prebieha program na podporu rozvoja kompetencií učiteľov na využívanie nových metód a foriem práce, resp. tvorbu rozvojových vzdelávacích programov pre odborné školy.

V súčasnosti si viac školy žiadajú realizovať vzdelávanie učiteľov vo vlastných priestoroch. Zámerom na jednej strane je šetriť financie na vzdelávanie, a na strane druhej umožniť účasť všetkých učiteľov školy a mať možnosť získať kompetencie z rovnakej oblasti. Tým sa zvyšuje šanca implementovať nové hodnoty do vlastných vzdelávacích programov školy.

### Akreditované vzdelávacie programy pre pedagógov

Programy univerzít a vysokých škôl sú akreditované. Pod pojmom akreditovaný vzdelávací program rozumieme taký, ktorý má časový rozsah 30 - 120 hodín. Akreditáciu, ktorá má platnosť 5 rokov, vydáva ministerstvo školstva. Programy na akreditovanie schvaľuje Pedagogický akreditačný ústav pre ďalšie vzdelávanie. Oba procesy sú spoplatnené do výšky 10 % minimálnej mzdy. Vzdelávanie je možné organizovať v prípade, keď garant akreditovaného vzdelávacieho programu každoročne prezentuje program vo Vzdelávacom zborníku (Oktatási Kozlemény). Otvorenie programu je potrebné nahlásiť ústavu 30 dní pred jeho realizáciou. Autor programu je povinný zabezpečiť hodnotenie jeho kvality. Podľa určených kritérií musí nazbierať informácie a údaje od účastníkov a lektorov, na základe čoho má možnosť uskutočniť korekcie v ňom.

Cieľom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov je umožniť im získať vyššie kompetencie na realizáciu procesov vzdelávania. Obsah, metodika a forma krátkodobých vzdelávaní s certifikátmi i dlhodobé programy s diplomom smerujú k dosiahnutiu naznačených zámerov.

Preložila J. Henešová

*Summary: The present situation and problems in the system of further education of teachers in Hungary*

V škole sa niekedy medzipredmetové vzťahy prejavujú tým, že žiaci si robia do jedného zošita poznámky z viacerých predmetov.

J. Bily

## PRÁCA METODICKO-PEDAGOGICKÝCH CENTIER V ROKU 2007

Oľga Križová, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Bratislava, Tomášikova ulica

Po januári 2008 prešli metodicko-pedagogické centrá na Slovensku fúziou a sú súčasťou jedného Metodicko-pedagogického centra so sídlom na Ševčenkovej ulici v Bratislave. Či je to dobré rozhodnutie ukáže budúcnosť. V tejto chvíli by sme sa chceli zastaviť nad ich prácou, ktorú vykonávali v minulom roku, ešte ako právne subjekty, vo svojich regiónoch, približujúc sa učiteľovi ako primárnemu odberateľovi ich služieb. Ako čitateľ vie, na Slovensku v minulom roku existovalo 5 MPC so sídlom v Prešove, Banskej Bystrici, v Trenčíne a dve MPC v Bratislave.

Vychádzajúc z poslania týchto organizácií, ktorým je plnenie úloh na úseku ďalšieho vzdelávania pedagogických i nepedagogických zamestnancov základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, môžeme konštatovať, že MPC ostali verné najmä formám vzdelávania, o ktorých hovoria vyhlášky MŠ SR č. 41/96 Z.z. a č. 42/96 Z.z.

Metodicko-pedagogické centrá realizovali svoje aktivity prevažne v nasledovných formách:

V oblasti **vzdelávania** išlo najmä o:

- **kariérové vzdelávanie**. Táto činnosť zaberala veľkú časť vzdelávacích aktivít. Išlo o vedúcich pedagogických zamestnancov všetkých typov škôl a školských zariadení v trvaní dva roky. V sledovanom období navštevovalo toto štúdium vo všetkých MPC cca 2000 účastníkov. Kariérové vzdelávanie bolo tiež zamerané na vzdelávanie triednych učiteľov,

Eva Tomišová: Čas margarét (2008)



výchovných poradcov, kariérových poradcov, vedúcich metodických združení a predmetových komisií, školských knihovníkov.

- **uvádzanie začínajúcich pedagogických zamestnancov do praxe**. Tento typ štúdia trvá jeden rok a je orientovaný na pedagogicko-psychologickú a didaktickú pomoc začínajúcim učiteľom do praxe. V tomto roku sa otvorilo v jednotlivých regiónoch toto štúdium pre všetky kategórie začínajúcich učiteľov.

- **špecializačno-kvalifikačné štúdiá** boli orientované na nadobudnutie novej aprobácie v oblasti etickej výchovy, informatiky, špeciálnej pedagogiky pre vychovávateľov ŠŠ a ŠVZ, teórie a praxe cudzích jazykov, aplikovanej ekonómie, podnikania v cestovnom ruchu, pedagogiky mentálne postihnutých pre majstrov OV a so zameraním na vychovávateľstvo, asistenta učiteľa, úvod do sveta práce, ŠKŠ pre majstrov odbornej výchovy na SOU a OU, pre vychovávateľov SZ v počte 950 účastníkov.

- **špecializačno-inovačné štúdiá**, sa týkali najmä tvorby a využitia testov vo vyučovaní, zvyšovania pedagogicko-psychologických zručností a psychohygieny učiteľa a žiaka, spirituálneho rozmeru učiteľov cirkevných škôl, školy hrou, integrovaného tematického vyučovania, interkultúrnej kompetencie učiteľa cudzích jazykov, IKT vo vyučovaní matematiky, globálnej výchovy, rozvíjanie osobnosti dieťaťa a predškolského veku v materskej škole, dramatickej výchovy, špeciálno-pedagogického poradenstva, prevencie závislostí v počte 1060 účastníkov.

- **priebežné vzdelávanie**, ktorého poslaním je reagovať pružne na regionálne potreby škôl a školských zariadení, bolo v tomto roku orientované hlavne na podujatia z oblasti globálneho vzdelávania, integrovaného vzdelávania rómskych žiakov, etickej výchovy na I. stupni ZŠ, na novú podobu maturity, na komunikáciu, na implementáciu ľudských práv do školskej výchovy, environmentálnu výchovu. Aj naďalej, čo do záujmu učiteľov, možno považovať toto štúdium za klúčové, ktorého sa zúčastnilo okolo 14 000 účastníkov.

- **aktuálne jednorázové podujatia** reagovali svojou ponukou hlavne na zmeny v legislatíve a na inovácie obsahu a foriem vyučovania. V odbornom vyučovaní učelia uprednostňovali krátkodobé, alebo jednorázové vzdelávania formou poskytovania nových informácií v danom odbore, podporené študijnými materiálmi a metodickými postupmi, či pomôckami. Pre nepedagogických pracovníkov v tejto forme vzdelávania boli urobené ponuky na témy: metodické riadenie škôl, ochrana osobných údajov a počítačové kurzy pre zamestnancov školských jedální. Súčasťou práce MPC boli aj výstavy podporujúce etickú a estetickú vnímavosť učiteľov a žiakov.

- Orientácia na prvé **kvalifikačné skúšky** zo strany učiteľov poklesla (520) hlavne preto, že väčšina oprávnených záujemcov tieto skúšky už urobila. Oproti ostatným rokom možno konštatovať zvýšený záujem o druhé kvalifikačné skúšky. V období roku 2007 ich urobilo 310 učiteľov.

### Odborno-metodická činnosť

V rámci tejto problematiky MPC poskytovali odbornú pomoc zamestnancom škôl pri riešení konkrétnych problémov, ktoré súvisia s vyučovacím procesom, prípadne s písaním rôznych typov záverečných prác. Najžiadanejšou formou odborno-metodickej pomoci bolo *individuálne poradenstvo*, ktoré, v rámci všetkých MPC siahalo až k číslu 10 tisíc hodín. Inou formou bola *práca na metodických materiáloch*, odborných postupoch a metodikách pre konkrétne predmety, či časti ich učiva. Rovnako do tejto činnosti možno zahrnúť *výmenné študijné návštevy* do okolitých krajín kvôli poznaniu vzdelávacích systémov, ďalej to bola pomoc metodickým združeniam a predmetovým komisiami, pomoc pri žiackych súťažiach (olympiády, SOČ, ZENIT, Modelový Európsky parlament, Farebný kolotoč...)

### Publikačná činnosť

Bola v roku 2007 mimoriadne bohatá. MPC vydali **203 publikácií** okrem metodických listov a bežných študijných textov, ktoré nemajú ISBN. Nemaľú mieru na šírení informácií prostredníctvom tlačeného slova zohrávalo 5 čísel odborného časopisu *Pedagogické rozhlady*, ktorý vychádzal aj v elektronickej podobe.

### Práca MPC vzhľadom na osobitné kompetencie

Tieto osobitné kompetencie boli MPC zverené MŠ SR s ohľadom na jeho prioritné a hlavné úlohy. Išlo hlavne o participáciu na príprave rôznych zákonov (Legislatívny zámer návrhu zákona i príprava samotného návrhu zákona o postavení pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme). Ďalej išlo o participáciu na hlavných úlohách MŠ SR na r. 2007, napr.:

- Skvalitnenie vzdelávania v oblasti poznania a úcty k národným a kresťanským tradíciám, podpora vlastenectva modernými formami.
- Venovať pozornosť deťom zo znevýhodneného sociálneho prostredia, osobitne deťom z rómskeho prostredia a žiakom so zdravotným postihnutím.
- Participácia na plnení Národného plánu výchovy k ľudským právam na roky 2005-2014.

Účasť na plnení týchto úloh sa premietala do vyššie spomínaných foriem štúdia, hlavne do priebežného vzdelávania. Spomenieme aspoň niektoré: Regionálna výchova v spolupráci s miestnym múzeom (BB), Výtvarná výchova netradične - v galérii, Slovenské príslovia a porekadlá (web-aplikácia), Didaktika náboženskej výchovy, Rozvoj žiaka so znevýhodneného sociálneho prostredia zážitkovým učením v záujmovej činnosti. Prostredníctvom ROCEPO (Rómske vzdelávacie informačné, poradenské a konzultačné centrum v Prešove) boli organizované prednášky, semináre, vzdelávacie projekty, na ktorých sa zúčastnilo cez 13 tisíc pedagogických zamestnancov. Ďalej to bolo priebežné vzdelávanie k téme Globálne rozvojové vzdelávanie s veľkým podielom všetkých MPC.

Participácia na vzdelávaní prostredníctvom podpory Európskeho sociálneho fondu bola učiteľmi vyhľadávaná. MPC sa veľmi aktívne zapojili do rôznych výziev, ktoré sa týkali ich poslania. V roku 2007 realizovalo vzdelávanie prostredníctvom ESF v rámci 22 projektov.

Môžeme konštatovať, že práca metodicko-pedagogických centier je zo strany učiteľov neustále žiadaná. Napriek tomu, že sa ich pracovníci stretávajú so sťaženými podmienkami prestavby týchto inštitúcií sú pripravení zastat' všetky požiadavky kladené na nich zo strany učiteľov i zo strany zriaďovateľov.

\* \* \* \* \*

### Dovetok

*Na základe otázok zo škôl a školských zariadení o zmenách, ktoré nastali spojením regionálnych metodicko-pedagogických centier na Slovensku do jedného Metodicko-pedagogického centra (ďalej len „MPC“), chceme čitateľom prezentovať stručnú a prehľadnú informáciu o zmenách činnosti MPC.*

*MPC v systéme ďalšieho vzdelávania vykonáva prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov, uvádzanie začínajúcich pedagógov do praxe, priebežné vzdelávanie, špecializačné inovačné štúdium, špecializačné kvalifikačné štúdium, vzdelávanie nepedagogických zamestnancov, I. a II. kvalifikačné skúšky pedagogických zamestnancov, odborno-metodickú činnosť, výskumnú činnosť, vydavateľskú a publikačnú činnosť.*

*MPC plní nasledovné úlohy:*

- 1 *konceptná činnosť v oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a nepedagogických zamestnancov, tvorba regionálnych koncepcií a vzdelávacích programov v spolupráci s vysokými školami v regiónoch, samosprávnymi krajmi, obecnými úradmi a pod.,*
- 1 *projektová činnosť pri tvorbe celoslovenských vzdelávacích programov zameraných na kariérové vzdelávanie (vedúcich pedagogických zamestnancov, triednych učiteľov, vedúcich metodických združení, vedúcich predmetových komisií, výchovných poradcov a kariérových poradcov, školských knihovníkov a pod.), špecializačné kvalifikačné štúdium, špecializačné inovačné štúdium a vzdelávacie programy zadané ministerstvom a ich realizácia v regiónoch Slovenskej republiky,*
- 1 *tvorba a uskutočňovanie regionálnych vzdelávacích a poradenských programov podľa potrieb škôl a školských zariadení v jednotlivých regiónoch Slovenskej republiky,*
- 1 *konceptná a riadiaca činnosť vo vydávaní publikácií, celoštátnych odborno-metodických periodík a vydávanie odborno-metodických materiálov pre vzdelávanie pedagogických zamestnancov v jednotlivých regiónoch Slovenskej republiky,*
- 1 *výskumná činnosť v oblasti aplikovaného pedeutologického výskumu,*
- 1 *riadenie vzdelávacích portálov pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení v Slovenskej republike,*
- 1 *projektová, riadiaca a realizačná činnosť vo vzdelávacích projektoch financovaných Európskou úniou,*
- 1 *na základe poverenia ministerstva vykonáva ďalšie vzdelávacie činnosti pre pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení.*

Redakcia

Život je učiteľ s najvyšším platom.

J. Bily

## **EVA TOMIŠOVÁ**

Mgr. Eva Tomišová sa narodila v roku 1954 na Myjave. Po absolvovaní Pedagogickej fakulty v Trnave, kde študovala odbor matematika - výtvarná výchova, nastúpila na Základnú školu Viestova ul. vo svojom rodisku. Za 31 rokov pôsobenia na tejto škole svoju profesiu brala skôr ako poslanie, než ako povolanie. Za tento čas vychovala veľa šikovných malých či mladých výtvarníkov, ktorí získali mnoho ocenení v celoslovenských i medzinárodných súťažiach. V posledných rokoch to boli najmä súťaže Európa v škole, Dúha a Prečo povieť droge nie. V súčasnosti Eva Tomišová spolupracuje s Centrom voľného času na Myjave najmä pri organizovaní výtvarných súťaží.

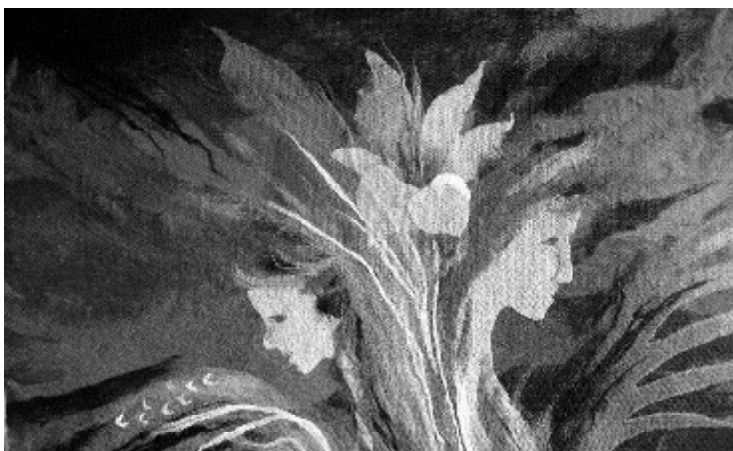
Popri pedagogickej práci sa Eva Tomišová permanentne

venuje neprofesionálnej výtvarnej tvorbe. Je to najmä práca s textilom a netkanými textíliami, ako artprotis a arteig. Poskytujú jej široké pole sebavyjadrenia i experimentovania. Okrem toho sa autorka rada realizuje aj v komornejšie ladených prácach, v ktorých môže vypovedať svoje vnútorné pocity ešte intenzívnejšie. Uplatňuje pritom najmä kombinované techniky. Obe tieto oblasti tvorby prezentujeme aj v tomto čísle Pedagogických rozhľadov.

Eva Tomišová svoju tvorbu pravidelne prezentuje na Bienále myjavských výtvarníkov. Vo svojom rodnom meste mala aj 3 samostatné výstavy. Jej práce poznajú i návštevníci Výtvarných salónov učiteľov, ktoré každoročne usporadúva Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave na Tomášikovej ulici.



*Eva Tomišová: Jeseň, 2007, Arteig*



*Eva Tomišová: Strom života, 2007, Arteig*



*Eva Tomišová: Vzlety i pády, 2006*



*Eva Tomišová: Jar, 2007, Arteig*

**Z obsahu:**

Brigita Šimonová

**Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou  
v súvislosti s výsledkami PISA 2006 ... 1**

How to Deal with Literacy in Light of the PISA 2006 Results

Nadežda Kašiarová

**Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína  
plánovaním procesov učenia sa ... 2**

The Development of Pupils' Literacy Starts  
with the Planned Process of Learning

Alena Tomengová

**Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich  
s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja ... 7**

Overviev of Key Concepts Related to Literacy  
and the Opportunities for its Development

Milena Lipnická

**Prepojenosť rozvoja grafomotoriky a podpora počiatočného písania  
v prevencii poruchy písania u detí predškolského veku ... 10**

The Interconnection between the Development of Fine Motor Skills  
and the Support of Initial Writing in the Prevention of Writing Problems  
in Pre-School Age Children

Marián Valent

**Ako vytvoriť v odborných predmetoch  
učebný text pre žiakov?... 12**

How to Create an Educational Text for Pupils in Technical Subjects

Alfonz Haviar

**Poznámky k tvorbe  
učiteľských kompetencií a spôsobilostí ... 16**

Notes on the creation of Teachers' Competencies and Capabilities

Jana Kohnová

**Další profesní vzdělávání učitelů  
v České republice ... 18**

The Further Professional Education of Teachers  
in the Czech Republic

Anna Gajdzica

**Cesty profesijnej kariéry učiteľov v Poľsku - prednosti a chyby ... 20**

Professional Career Paths for Teachers in Poland - Merits and Mistakes

Szabó Gyúzőné

**Charakteristika systému ďalšieho vzdelávania pedagógov v Maďarsku ... 25**

Characteristics of the System of Further Education in Hungary

Olga Križová

**Práca metodicko-pedagógických centier v roku 2007 ... 27**

The work of the Methodology and Pedagogy Centre in 2007

Eva Tomišová

**Ilustrácie**

Illustrations