

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



4

2018

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Anna Pávová
**Učebné štýly – populárny mýtus
v oblasti vzdelávania** ...1

Jana Verešová
**Zvyšovanie reziliencie na stres u detí
prostredníctvom dýchacích cvikov a cvičení** ...4

Gabriela Zábušková
**Školský klub detí v systéme
výchovy mimo vyučovania** ...7

Marek Gaj
**Súčasný úskalia edukácie Rusínov v Slovenskej
republike v kontexte implementácie inovovanej
konceptie výučby rusinskeho jazyka
v materských školách, základných školách
a stredných školách v Slovenskej republike** ...11

Eleonóra Gullach
Ako pracuje príroda ...16

Tatiana Komanová
Byť či nebyť vedúcim metodického združenia? ...20

RIADENIE ŠKOLY

Marian Valent
Metódy analýzy vnútorného prostredia školy ...22

Eva Pupíková
**Hodnotiaci rozhovor v práci riaditeľa
materskej školy** ...27

RECENZIA

Marian Valent
Riaditelia škôl alebo kapitáni lodí ...31

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

4/2018

Dvojmesačník

Ročník 27

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

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

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 26. októbra 2018

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

UČEBNÉ ŠTÝLY – POPULÁRNY MÝTUS V OBLASTI VZDELÁVANIA

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

Anotácia: Príspevok sa venuje téme učebných štýlov, ktorých zisťovanie sa považuje za súčasť práce učiteľa, napriek tomu, že neurovedci označujú učebné štýly za neuromýtus. V článku sú prezentované výsledky štúdií zameraných na učebné štýly, ako aj pohľad neurovedcov na túto tému. Ďalej sú opísané príčiny vzniku neuromýtov v oblasti vzdelávania a spôsoby, ako predísť ich šíreniu. V poslednej časti sú uvedené návrhy, ktoré ponúkajú iné možnosti toho, čo môže skutočne pomôcť zlepšiť proces učenia sa namiesto učebných štýlov.

Kľúčové slová: učebné štýly, neuroveda, neuromýtus, činnosť mozgu, preferencia spôsobu učenia sa.

Úvod

V posledných rokoch sa v pedagogických kruhoch šíri myšlienka, že súčasťou práce učiteľa má byť zisťovanie učebných štýlov žiakov. Ak chce učiteľ robiť svoju prácu kvalitne, mal by poznať učebné štýly svojich žiakov a podľa toho by mal prispôbiť výber metód podporujúcich konkrétne zmyslové preferencie. Teória o učebných štýloch zároveň hovorí, že na druhej strane je potrebné rozvíjať aj ostatné učebné štýly, nezameriavať sa výlučne na ten, ktorý je u konkrétneho žiaka dominantný. Téma učebných štýlov sa pomerne často vyskytuje aj v atestačných prácach učiteľov, vzhľadom na to, že je to jeden z okruhov podľa § 14 Vyhlášky MŠ SR č. 445/2009 Z. z. Vedecké štúdiá a odborné články publikované v zahraničí ale poukazujú na to, že učebné štýly nemajú vplyv na schopnosť učiacich sa osvojiť si poznatky. V nasledujúcej časti sú uvedené názory neurovedcov a závery štúdií zameraných na učebné štýly.

Preferencia spôsobu učenia sa verzus činnosť mozgu

Podľa teórie učebných štýlov sa žiak, ktorý je vizuálny, učí lepšie, ak sú mu informácie podávané prostredníctvom vizuálnej prezentácie, napr. textu, ktorý má pred sebou, na tabuli, vo forme powerpointovej prezentácie, atď. Žiak, ktorý je auditívny, si lepšie osvojí učivo, ak je mu podávané tak, že informácie počúva, napr. formou prednášky alebo audio nahrávky. Vedci z oblasti neurovedí však namietajú, že mozog nefunguje týmto spôsobom. Preferencia spôsobu podávania informácií, podľa neurovedcov, nemá nič spoločné s tým, ako mozog funguje. Informácie sa v mozgu ukladajú na základe významu, nie na základe zmyslových preferencií. Neplatí teda, že kinestetický žiak si lepšie osvojí učivo ak sa pohybuje alebo hmatom prichádza do kontaktu s konkrétnymi predmetmi. Podľa teórie učebných štýlov sa aktiváciou dominantného zmyslu, resp. zmyslového vnímania, lepšie ukladá informácia v mozgu, t.j. žiak si na základe dominantného zmyslu osvojí učivo lepšie, ako keby informáciu prijímal iným zmyslom. Pri prijímaní informácie však mozog pracuje inak. **Mozog je prepojený tak, že ak sa aktivuje jeden zmysel, ostatné zmysly sa aktivujú tiež.** Pre mozog teda nie je podstatné, ktorým zmyslom sa k nemu informácia dostane. Ak aj učiaci sa vyjadria preferenciu, akým spôsobom chce dostávať informácie, podľa vedcov to nemá nič spoločné s činnosťou mozgu. Existuje však dôkaz, že určitá časť mozgu sa aktivuje vtedy, keď spája starú informáciu s novou. Preto je užitočné nadväzovať novými informáciami na to, čo už učiaci sa vie. Okrem poznatkov vedcov z oblasti neurovedí, sú k dispozícii aj výsledky výskumov zameraných na učebné štýly. Tie potvrdili, že žiaci nespracúvajú informácie efektívnejšie, ak je im učivo podávané podľa ich učebného štýlu.

Odborné články a výsledky štúdií zameraných na skúmanie učebných štýlov

Pashler et al. (2014) zisťoval, či je prax zisťovania učebných štýlov a následné prispôsobovanie používania metód podľa učebných štýlov podporená vedeckými dôkazmi. Pracoval s najbežnejšou hypotézou, podľa ktorej učenie sa najlepšie prebieha, ak je realizované spôsobom, ktorý je v súlade s učebným štýlom učiaceho sa. Na základe toho vypracoval najvhodnejší postup na overenie hypotézy. Na začiatku sú študenti rozdelení do skupín podľa svojich učebných štýlov. Následne na to, náhodne vybraní študenti z každej skupiny dostanú informácie jednou z metód, ktorá podporuje konkrétny učebný štýl. Potom študenti vypracujú test, ktorý je rovnaký pre všetkých. Aby bolo dokázané, že optimálne učenie sa vyžaduje metódu prijímania informácií zhodnú s učebným štýlom, experiment musí potvrdiť špecifický typ interakcie medzi učebným štýlom a metódou podávania informácií: študenti s jedným učebným štýlom musia dosiahnuť najlepšie učebné výsledky, ak je metóda podania informácií odlišná od tej, vďaka ktorej dosiahnu najlepšie učebné výsledky študenti s iným učebným štýlom. Inými slovami, metóda podávania informácií, ktorá sa potvrdí ako najefektívnejšia s jedným učebným štýlom, zároveň nie je najefektívnejšia metóda pre študentov s iným učebným štýlom. Výsledkom práce Pashlera et al. je záver, že nebol nájdený žiadny dôkaz opísaného spôsobu interakcie, ktorý je predpokladom overenia aplikácie učebných štýlov v procese vzdelávania. Výskum zameraný na hľadanie vedeckých štúdií ohľadom učebných štýlov odhalil len málo čiastočných a nepresvedčivých dôkazov, ktoré spĺňajú vyššie spomenuté podmienky, a preto dospel k záveru, že **dostupná literatúra neposkytuje adekvátnu podporu na aplikáciu učebných štýlov v podmienkach školy.** Navyše, niekoľko štúdií, ktoré použili vhodné výskumné metódy, našli dôkaz, ktorý popiera teóriu učebných štýlov.

Krätzig a Arbuthnottová (2006) zisťovali, či učebné štýly ovplyvňujú schopnosť zapamätania si informácií prezentovaných podľa zmyslových preferencií. Konkrétne, či si vizuálni učiaci sa dokážu spomenúť na informácie podané vizuálnou prezentáciou, zatiaľ čo auditívni učiaci sa si lepšie pamätajú verbálnu prezentáciu a kinestetickí učiaci sa si najlepšie pamätajú poznatky získané hmatom. Výsledky štúdie nepotvrdili toto tvrdenie, pretože sa nepotvrdili žiadne významné korelácie medzi učebným štýlom a výkonom pamäte. Výsledky štúdie vyvolali vážne pochybnosti ohľadom zisťovania učebných štýlov a namiesto toho podporili myšlienku kombinovania viacerých metód zameraných na rôzne zmysly. Zaujímavým bolo aj zistenie, že menej ako polovica respondentov (44,6 %) označila svoj učebný štýl (na základe ich vlastného úsudku) zhodne s výsledkom

dotazníka BLSI (Barsch Learning Style Inventory). Táto nezhoda medzi subjektívnym posúdením vlastného učebného štýlu a výsledkom dotazníka spochybňuje reliabilitu tvrdenia o učebnom štýle jedinca. Mnohí respondenti uviedli, napriek tomu, že sa ich konkrétne na to nikto nepýtal, že ak by im podané informácie boli prezentované iba raz, neboli by schopní si ich zapamätať nezávisle od spôsobu učenia sa podľa zmyslových preferencií. Podobne ako ostatné štúdie (Rohrer a Pashler, 2012), v závere uvádzajú, že prezentovanie informácií rôznymi metódami podporujúcimi čo najviac zmyslov je nepochybne užitočnejšie z hľadiska procesu učenia sa ako aj záujmu učiacich sa. Niet pochyb, že učiaci sa majú svoje preferencie ohľadom spôsobu prijímania informácií. Niektorí sa radšej učia počúvaním, iní čítaním. Riener a Willingham (2010) však tvrdia, že ak tieto tendencie podrobíme testovaniu za konkrétnych podmienok, nie je preukázaný žiadny rozdiel v tom, či sa učiaci sa učil preferovaným spôsobom alebo nie. Dôkaz, ktorý je potrebné nájsť je, že pre konkrétny obsah učiva (či už ide o matematiku, literatúru alebo šport) zmena spôsobu prezentovania učiva podľa učebných štýlov žiakov pomôže žiakom v procese učenia sa. Tento dôkaz sa však zatiaľ nenašiel. Obľúbený spôsob prezentácie (napr. vizuálny, auditívny alebo kinestetický) sa javí ako preferencia takých úloh, v ktorých je jediniec dobrý a v ktorých sa cíti úspešný.

Viaceri autori vedeckých článkov kritizujú tvorcov teórie učebných štýlov pre ich príliš skoré publikovanie novej teórie, ktorá nebola dostatočne testovaná. Curryová (1990) hovorí, že výskumníci z tejto oblasti mali tendenciu predčasne publikovať predbežné výsledky založené na jednom súbore údajov. Spochybnila validitu a reliabilitu výsledkov štúdií ohľadom učebných štýlov, ktoré podľa nej realizovali postgraduálni študenti v rámci svojich dizertačných prác pod vedením členov fakulty so záujmom dokázať konkrétny koncept učebných štýlov. Tiež poukazuje na opakujúci sa problém týkajúci sa kontrolných skupín vybraných na základe extrémneho skóre, čo môže mať za následok štatistickú regresiu smerom k priemeru, ktorá následne ovplyvňuje interpretáciu výsledkov. Ďalej argumentuje, že len málo štúdií odhaduje vplyv pretestovania učebných štýlov, ktorý môže zvýšiť citlivosť učiacich sa na experimentálne podmienky vzdelávania. Študenti môžu reagovať skôr na nové podmienky vzdelávania, ako na výskumnú premennú (Hawthornov efekt).

Na základe uvedených dôvodov sa vedci z oblasti neurovied, psychológie i vzdelávania postavili veľmi kriticky k teórii učebných štýlov a označili ju za veľmi rozšírený a výnosný podnik (Howard-Jones, 2014; Dekker et al., 2012, Rohrer a Pashler, 2012). Dokonca ju označili za stratu času, peňazí a úsilia učiteľov (Pashler et al., 2009, Krätzig a Arbutnottová, 2006, Dekker et al., 2012). V marci 2017 bol v denníku The Guardian uverejnený list, pod ktorý sa podpísalo viac ako 20 profesorov, prednášajúcich a vedcov z oblasti psychológie, vzdelávania a neurovied pôsobiacich na univerzitách vo Veľkej Británii, USA, Kanade a Nemecku. V liste deklarujú, že sa nenašiel žiadny alebo len veľmi slabý dôkaz podporujúci efektívnosť učebných štýlov, ktoré jednoznačne považujú za neuromýtus. Varujú učiteľov pred neuromýtami a vyzývajú ich, aby pracovali len s faktami, ktoré sú vedecky podložené. Zároveň apelujú na neurovedcov, aby chodili do škôl, hovorili o svojich výsku-

moch a zvyšovali povedomie o neuromýtoch.

„Neuromýty“ ako dôsledok chýbajúcej spolupráce medzi učiteľmi a vedcami

Pojmom *neuromýtus* sa označuje mylná koncepcia zapríčinená nesprávnym pochopením, nesprávnym prečítaním alebo nesprávnym citovaním faktov, ktoré sú vedecky podložené (skúmaním mozgu), použitá v oblasti vzdelávania a iných kontextoch (Dekker, 2012). Hoci sú neuromýty nesprávne tvrdenia ohľadom činnosti mozgu v súvislosti s učením sa, ich pôvod je založený na vedeckých zisteniach. Rovnako aj mýtus týkajúci sa učebných štýlov je založený na validnom vedeckom skúmaní, konkrétne, že vizuálna, auditívna a kinestetická informácia je spracovaná na rôznych miestach v mozgu. Avšak tieto oddelené štruktúry v mozgu sú vzájomne prepojené a medzi jednotlivými zmyslami prebieha silná aktivácia a transfer informácií. Preto je nesprávne sa domnievať, že iba jeden zmysel sa podieľa na spracovaní informácie.

Medzi najznámejšie neuromýty patria napríklad, že človek využíva len 10 % svojho mozgu, že mozog sa zmenší, ak človek vypije menej ako 6 až 8 pohárov vody denne alebo ak počúvate dva neviditeľné gombíky na hrudi, zvýšite spojenie medzi mozgovými hemisférami. Podľa výsledkov výskumu medzi učiteľmi vo Veľkej Británii a Holandsku, respondenti súhlasili takmer s polovicou tvrdení, ktoré zahrňali neuromýty. Sedem z 15 neuromýtov bolo označených ako správne výroky. Verilo im viac ako 50 % opýtaných učiteľov. Medzi mylnými výroky, ktoré učiteľia označili ako pravdivé, boli napr.:

- Jediní sa lepšie učia, ak dostávajú informácie v ich preferovanom učebnom štýle.
- Rozdiely v dominantnosti hemisfér (pravá hemisféra, ľavá hemisféra) môžu pomôcť vysvetliť individuálne rozdiely medzi učiacimi sa.
- Krátke rozcvičky zamerané na koordináciu môžu zlepšiť integráciu ľavej a pravej hemisféry pri činnosti mozgu.

Howard-Jones (2014) uvádza ako príklad ďalšieho neuromýtu teóriu prevládajúcich inteligencií, ktorá sa stala populárnym argumentom proti vzdelávaniu orientovanému na IQ žiakov. Podľa neho je nepravdepodobné, že by niečo ako teória viacerých inteligencií mohla obsiahnuť zložitost procesov prebiehajúcich v mozgu. Nie je správne ani užitočné redukovať obrovské množstvo zložitých individuálnych odlišností na nervovej a kognitívnej úrovni na akýkoľvek obmedzený počet schopností. Je však veľmi náročné testovať neuromytologickú časť teórie viacerých inteligencií (a toto je jej jediný vzťah k neurovede), pretože tvorcovia tejto teórie stále pracujú na konečnom počte a typoch inteligencií.

Dekker et al. (2012) sa domnieva, že „neurovedecká gramotnosť“ (všeobecné chápanie činnosti mozgu) môže chrániť pred nesprávnymi informáciami spájajúcimi neurovedy a vzdelávanie. Učiteľia by mali byť v rámci prípravy na svoje povolanie edukovaní aj v oblasti fungovania a činnosti mozgu. Ideálne by bolo zahrnúť kurzy z oblasti neurovied do prípravy budúcich učiteľov. Pomôcť by mohla aj interdisciplinárna komunikácia medzi učiteľmi a vedcami z oblasti neurovied. Dialóg a spolupráca medzi učiteľmi v praxi a vedcami by tiež mohla pomôcť zvýšiť „neurovedeckú gramotnosť“, napr. v rámci neurovedeckých workshopov. Zároveň je potrebné rozvíjať zručnosti učiteľov týkajúce

sa zhodnotenia vedeckých výskumov a rozvíjať kritický postoj k dostupným informáciám a k posudzovaniu vedeckých dôkazov.

Čo ponúknuť namiesto učebných štýlov?

Ak sa Vás niekto spýta, akým spôsobom sa chcete učiť, viete hneď odpovedať? Nebude Vás najprv zaujímať, aký je **obsah** toho, čo sa budete učiť? Spôsob učenia sa a rovnako aj spôsob prezentácie informácií závisí od obsahu. Krätzig a Arbuthnottová (2006) uvádzajú krásny príklad: ak sa niekto učí o ruži, nechápe skutočne tento koncept ak nevidí ozajstný kvet, jeho žiarivé farby, necíti ostrie jeho trňov alebo hebkosť jeho lupeňov, necíti jeho omamnú vôňu a nepočuje jej meno. Ak by sa tento človek spoliehal len na hmatový zmysel, nebola by pre neho ruža nič viac ako predmet spôsobujúci bolesť, ktorému sa treba vyhnúť. Aby pochopil, čo je skutočne ruža, potrebuje k tomu všetky zmysly.

Ak sa žiak učí rozoznávať listnaté stromy na prírodovede, môže počúvať prednášku učiteľa alebo si o nich prečítať v učebnici alebo na internete. Môže na základe obrázkov porovnávať tvary listov, farbu a textúru kôry, atď. Tiež môže ísť s učiteľom do botanickej záhrady alebo do lesa, pozrieť si stromy, chytať listy a porovnávať ich. Môže si listy nazbierať a vytvoriť herbár, atď. Rovnako ak sa žiak chce naučiť dobre hrať futbal, najviac mu pomôže, ak bude trénovať hru. Užitočné však môže byť aj pozeranie videa a sledovanie rôznych taktík a stratégií hry. Pomôcť môžu tiež nákresy trénera s taktikou hry, rovnako ako aj spätná väzba trénera na jeho výkon. Čím **viac zmyslov** je zapojených, tým lepšie sa človek učí a lepšie si zapamätá, čo sa učí.

Nemenej dôležité sú **predchádzajúce vedomosti** žiaka, na ktoré sa často zabúda. Keďže je dokázané, že určitá časť mozgu sa aktivuje vtedy, keď sa spája stará informácia s novou, je dôležité stavať na tom, čo už žiak vie. V angličtine existuje na tento jav termín *scaffolding*, ktorého prvotný význam je *lešenie*. Rovnako ako lešenie nie je možné stavať tak, že najprv postavíme tretie poschodie, potom piate a napokon prvé, aj s vedomosťami je to podobné. Jednotlivé časti lešenia držia spolu dobre a pevne vtedy, ak má lešenie dobré základy. Pritom nie je podstatné, či boli dobré základy získané prostredníctvom prednášky, čítania článkov, vytvára-

nia pojmových máp alebo powerpointovej prezentácie. Podstatné je, že môžeme stavať ďalej, pretože sme umožnili mozgu spojiť prízvisie s prvým poschodím a prvé poschodie s druhým. Slovami nemeckého filozofa Friedricha Nietzscheho – *ten, kto sa chce jedného dňa naučiť lietať, musí sa najprv naučiť stáť, chodiť, behať, liezť a tancovať; človek nemôže vletieť do lietania*. Podľa Rienera a Willingham (2010) sa žiaci líšia svojimi záujmami, čo sa často zamieňa s ich schopnosťami. Ak žiaka zaujíma geografia, osvojí si tento žiak vedomosti týkajúce sa tohto predmetu rýchlejšie ako žiaci, ktorých geografia nezaujíma. Predpokladmi učenia sa sú **záujem** a **pozornosť**, ktoré sa líšia od žiaka k žiakovi, v závislosti od predmetu. Žiaci venujú viac pozornosti predmetom, ktoré ich zaujímajú, a preto si logicky zapamätajú informácie týkajúce sa týchto predmetov rýchlejšie.

V jednej triede máme pred sebou rôznych žiakov s rôznymi záujmami, preferenciami, názormi a postojmi. Bolo by obrovskou chybou vnímať ich rovnako, pretože sú všetci žiaci. Teória o učebných štýloch má za následok jedno pozitívum a síce, že učiteľia sa stali citlivejšími na vnímanie rôznosti žiakov.

Záver

Žiaci sa navzájom líšia svojimi schopnosťami, záujmami a predchádzajúcimi vedomosťami. Nelíšia sa však svojimi učebnými štýlmi. Majú svoje preferencie ohľadom spôsobu učenia sa, ale neexistuje žiadny dôkaz, že by prispôbovanie vyučovania týmto preferenciám zlepšilo proces učenia sa a jeho výsledky. Preto je dôležité upriamovať pozornosť učiteľov na to, čo skutočne pomáha zlepšovať proces učenia sa. Je bezpochyby užitočné, ak sú vedomosti žiakom podávané tak, že je zapojených čo najviac zmyslov, v závislosti od obsahu. Pri prezentovaní nového učiva je tiež dôležité myslieť na to, čo už žiaci z danej oblasti alebo témy vedia a prepojiť staré s novým. Vždy by sme mali mať na mysli úroveň schopností žiakov, predchádzajúce vedomosti a záujmy žiakov. Ostáva len veriť, že sa spolupráca medzi učiteľmi a neurovedcami stane v blízkej budúcnosti skutočnosťou. Dovtedy sa musíme spoliehať na to, čo nepotrebuje potvrdenie vedeckými výskumami: citlivý prístup a vnímanie potrieb a záujmov žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CURRY, L., 1990. A Critique of the Research on Learning Styles [online]. In: *Educational Leadership*. [cit. 27.8.2018]. Dostupné z: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33568143/a_critique_of_the_research_on_learning_styles.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537436696&Signature=4YwxGq2xzZRRV8A1hj8ijtQM3jM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_critique_of_the_research_on_learning_s.pdf
- DEKKER, S., LEE, N., HOWARD-JONES, P., JOLLES, J., 2012. Neuro-myths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers [online]. In: *Frontiers in Psychology*. [cit. 6.9.2018]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00429/full>
- HOWARD-JONES, P., 2012. Neuroscience and education: myths and messages [online]. In: *Frontiers in Psychology*. [cit. 3.9.2018]. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/nrn3817>
- KRÄTZIG, G., ARBUTHNOTT, K., 2006. Perceptual Learning Style and Learning Proficiency: A Test of the Hypothesis [online]. In: *Journal of Educational Psychology*. [cit. 27.8.2018]. Dostupné z: http://medsci.indiana.edu/c602web/tbl/reading/Kratzig_learningstyles_edpsych_2006.pdf
- PASHLER, H., McDANIEL, M., ROHRER, D., BJORK, R., 2008. Learning Styles: Concepts and Evidence [online]. In: *Psychological science in the public interest*. [cit. 6.9.2018]. Dostupné z: https://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/PSPI_9_3.pdf
- RIENER, C., WILLINGHAM, D., 2010. The myth of learning styles [online]. In: *Change the Magazine of Higher Learning*. [cit. 3.9.2018]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249039450_The_Myth_of_Learning_Styles
- ROHRER, D., PASHLER, H., 2012. Learning Styles: Where's the Evidence? [online]. In: *Medical Education*. [cit. 30.8.2018]. Dostupné z: <http://uweb.cas.usf.edu/~drohrer/pdfs/Rohrer&Pashler2012MedEd.pdf>
- No evidence to back idea of learning styles, 2017. [online]. In: *The Guardian*. [cit. 3.9.2018] Dostupné z: https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles?_ga=2.268140046.1011485832.1535633471-2003611147.1535633471

Summary: The article deals with learning styles which is supposed to be a part of teachers' job even though neuroscientists claim that it is a neuromyth. The article presents results of scientific studies concerning learning styles and neuroscientists' point of view. It is also explained why neuromyths are spread in the area of education and how to prevent them. Finally, there are suggestions of what really works in education and can help in the process of learning instead of learning styles.

ZVYŠOVANIE REZILIENCIE NA STRES U DETÍ PROSTREDNÍCTVOM DÝCHACÍCH CVIKOV A CVIČENÍ

Jana Verešová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Príspevok sa zaoberá vplyvom a dôsledkami stresových situácií na organizmus dieťaťa mladšieho školského veku. Mapuje možnosti vyrovnávania sa so stresom a techniky, ktoré pomáhajú zvyšovať rezilienciu na stres u detí v prostredí základnej školy a školského zariadenia.

Kľúčové slová: zdravie, stres, psychosomatické poruchy, dieťa, reziliencia, dýchanie, správne dýchanie, pohybové aktivity, motivácia.

Rýchle a dramatické zmeny v živote a vo svete okolo nás vplyvajú prostredníctvom dospelšej populácie aj na deti. Záťažovo pôsobia aj nové, priveľmi silné, rýchlo sa meniace podnety, prerušované a sústavné menenie pozornosti, priveľa informácií, rozporuplné príkazy a náhle požiadavky na zmenu každodenných stereotypov. Detský organizmus si na zmeny a záťažové situácie zvyká pomerne ťažko. Stresovou situáciou pre dieťa môže byť nástup do základnej školy, zmena kolektívu v školskom prostredí, navštevovanie záujmových útvarov na základe záujmu rodičov. Prežívanie stresových situácií u detí je emotívnejšie, často prerastá do zdravotných problémov a psychických porúch. Pre zvládnutie stresu je dôležitý stupeň reziliencie dieťaťa, ktorý je možné zvyšovať prostredníctvom tréningu a pravidelným opakovaním dýchacích stereotypov. Ak sa už stresom nedá predchádzať, treba deti naučiť stres prekonávať. Technika správneho dýchania je jednou z metód zvládania stresových situácií a zvyšovania reziliencie nielen u detí, ktorú môžu realizovať učitelia prvého stupňa základných škôl na rôznych vyučovacích hodinách ako aj vychovávatelia vo všetkých výchovno-vzdelávacích zariadeniach počas výchovných a voľno-časových aktivít.

Zdravie, ako ho definuje Svetová zdravotnícka organizácia (WHO), je stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody (Ležovič, 2008). Duševné zdravie je stav, keď všetky duševné činnosti organizmu prebiehajú optimálne, v harmónii a odrážajú vonkajšiu realitu. Dieťa dokáže primerane reagovať na vonkajšie podnety, riešiť bežné, ale aj neočakávané úlohy, správne vnímať seba i okolitý svet. Vplyvom tlaku, záťaže a nadmernej námahy na detský organizmus vzniká stres.

Stres môžu vyvolať rôzne životné situácie. Najčastejšie sú to úmrtie blízkeho človeka, choroba, rozchod, rozvod, odlúčenie od blízkej osoby, zranenie, úraz, zmena bydliska alebo školy, narodenie nového člena rodiny a pod. V stresovej situácii sa v organizme dejú fyziologické zmeny. Zrýchli sa búšenie srdca, zvýši sa krvný tlak. Charakteristický je nepravidelný tep, studený pot, sucho v ústach, plytké a zrýchlené dýchanie, závrate, bolesti hlavy, nevoľnosť a mnohé ďalšie prejavy.

Podľa E. Drotárovej (2003) reakcie na stres môžu byť:

A. Fyziologické príznaky stresu: zvyšuje sa hladina cukru v krvi, zvyšuje sa počet červených a bielych krviniek, zvyšuje sa krvný tlak, zvyšuje sa frekvencia dychu, zvyšuje sa svalové napätie, nútenie na moč, zápchy, hnačky, bolesti hlavy a migrény, nadmerné potenie.

B. Emocionálne príznaky stresu: prudké zmeny nálad, emocionálna labilita, nervóznosť, neprirodzený smiech, nadmerné trápenie sa nad vecami, nadmerné pocity únavy, celkovej slabosti, ťažká koncentrácia pozornosti, zvýšená podráždenosť, úzkosť, bezmocnosť, beznádej,

strata radosti zo života, desivé sny.

Stres prispieva k vzniku psychických porúch a somatických ochorení, ktoré sa prejavujú najmä v oblasti tráviacej a srdcovo cievnej sústavy, ale aj vznikom alergií, astmy a iných. Medzinárodná klasifikácia chorôb uvádza ako samostatnú kategóriu „somatické choroby psychogénneho pôvodu“, ku ktorým patrí astma, dermatitída, ekzémy, bulímia, anorexia, zvracanie, nechutenstvo, hnačky, vredy, pomočovanie, hypertenzná choroba srdca, diabetes. Hlavnými príčinami vzniku psychosomatických porúch sú psychogénne činitele – stres, konflikt, psychotrauma, frustrácia, depriácia, strach a anxieta.

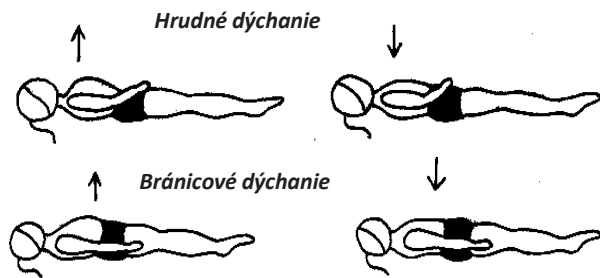
U detí mladšieho školského veku je prežívanie stresových situácií emotívnejšie ako u dospelých, preto aj vyrovnávanie sa so stresovou situáciou – reziliencia – je u detí problematickejšia. Pod pojmom reziliencia sa rozumie schopnosť jednotlivca, skupiny, alebo komunity odolávať, alebo zregenerovať sa z ťažkého stavu, prispôbovať sa meniacim podmienkam a prosperovať. Z definície Ungara (2005) je zjavné, že reziliencia sa priamo odvíja od schopnosti jednotlivca navigovať sa smerom k zdrojom poskytujúcim uspokojenie, úľavu od záťažovej situácie, navrátenie zdravia a pod. Dôležitou súčasťou vyrovnávania sa so stresovou situáciou je správne dýchanie. Pomocou hlbokého vdychu a výdychu sa uvoľňujú spazmy organizmu. Organizmus sa rýchlejšie a plynulejšie dostáva do pohody a optimálneho stavu. Činnosť dýchacej sústavy je rozdielna u detí a u dospelého človeka. Potreba výmeny vzduchu za 1 minútu na 1 kg hmotnosti dieťaťa je o 30 – 40 % vyššia ako u dospelého. Dychová frekvencia sa u dieťaťa pohybuje od 22 do 23 dychov za minútu.

Dýchacie orgány detí majú užší lúmen (priesvit), sú vystlaté sliznicou bohatšou na krvné a lymfatické cievy, trachea je kratšia, následkom čoho ľahšie vnikajú infekcie. Steny dýchacích ciest sú poddajné, chrupky mäkké, prevládajú elastické svalové vlákna nad chrupkovým tkanivom. Základným prostriedkom na úpravu činnosti dýchacieho aparátu sú dýchacie cvičenia a celý komplex dýchacej gymnastiky.

Na zvyšovanie reziliencie v stresových situáciách u detí je dôležité najprv si osvojiť osobitne hrudné a bránicové dýchanie. Návčik sa robí najskôr v polohe v ľahu vzadu, neskôr v sede a v stoji, preto je vhodné základný návčik v ľahu realizovať na hodinách telesnej a športovej výchovy, kde má učiteľ dostatočný priestor na realizáciu. Pri návčiku ruky pomáhajú kontrolovať správnosť vykonávania dýchania tak, že jednou dlaňou pociťuje hrudné a druhou bránicové dýchanie. Cvičenia na návčik správneho dýchania by však nemali byť len súčasťou vyučovania v predmete telesná a športová výchova, ale mali by byť súčasťou celého výchovno-vzdelávacieho procesu v základných školách a v škol-

ských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Cviky realizované v sede a v stoji sú vhodným doplnkom aj vo vyučovaní niektorých sedavých a psychicky náročnejších predmetov, v ktorých učiteľ môže zaradiť relaxačné chvíľky.

Pri nácviku hrudného (rebrového) dýchania nádych rozšíri a nadvihne hrudník, pričom brucho zostane v pokoji. Výdych sa robí naplno, plynulo, bez trhania a prerušovania. Pri nácviku brušného (bránicového) dýchania sa vdych vykoná tak, aby sa brucho čo najviac vytlačilo von a nadvihlo dľaň. V tom istom čase druhá ruka, položená na hrudníku, musí zostať v pokoji. Výdych sa vykonáva podľa možnosti úplný, pričom brucho klesá dole a na konci výdychu sa vťahuje dovnútra (Verešová, 2013).



Zabraňovať stresu je rovnako dôležité, ako ho zvládať. Stres je možno zmierniť už aj poznaním, informáciami o tom, čo je stres.

Aktívny pohyb je prirodzeným efektívnym prostriedkom neutralizácie stresu, zvyšovania reziliencie a prevencie tzv. civilizovaných chorôb. Výskumy potvrdili, že fyzická zdatnosť je prevenciou kardiovaskulárnych chorôb, výskytu diabetu a niektorých druhov rakoviny. Pravidelné cvičenie má vplyv na odreagovanie negatívnych emócií, vybitie napätia, posilnenie imunitného systému, navodenie pocitu pohody a vyrovnanosti. Telesný pohyb zvyšuje odolnosť organizmu voči záťaži. Nakoľko telesné cvičenia môže dieťa vykonávať v telocvični, na plavárni, v prírode, v triede, v herni, ale aj doma, sú neodmysliteľnou súčasťou voľno-časových aktivít realizovaných v školskom klube detí, v centrách voľného času a pod. Je v záujme pedagógov rozvíjať a upevňovať u detí vzťah k pravidelnému pohybu tak, aby aj v domácom prostredí samostatne realizovali tréning správneho dýchania a jednoduché dýchacie cvičenia (kalanetika, joga, systém Päť Tibeťanov a pod). Špeciálnymi dýchacími cvičeniami vedome pôsobíme na nervovo svalový mechanizmus dýchania. Patrí sem vedome riadené dýchanie (statické a dynamické) a lokalizované vedome riadené dýchanie, ktoré nazývame aj dýchanie s vedome zdôrazneným pohybom hrudníka.

U detí mladšieho školského veku v stresových situáciách často dochádza k napätiu až spazmom, ktoré je nutné uvoľniť, aby dieťa mohlo nerušene vykonávať výchovno-vzdelávaciu činnosť. Z tohto dôvodu je neoddeliteľnou súčasťou dýchacích cvičení relaxácia. Relaxácia je dej, pri ktorom dochádza k uvoľneniu duševného a telesného napätia. Už M. Palát (1982) opisuje dva druhy uvoľnenia:

- celkové uvoľnenie – dosahuje sa postupným uvoľňovaním jednotlivých svalových skupín,
- lokálne uvoľnenie – dosahuje sa vedomým uvoľnením určitej svalovej skupiny.

Cieľom dýchacích cvičení je nácvik správneho lokálneho

dýchania, frekvencie, rytmu a aj hĺbky dýchacích pohybov. Prehĺbenie dýchania, ako uvádzajú autorky B. Chudá a J. Štofilová (2001b), môžeme nacvičovať asistenciou a rezistovaním dýchacích pohybov. Asistovanie znamená napomáhanie (napr. pri výdychu sa rukami tlačí na hrudník). Rezistovanie výdychu sa robí zvyšovaním odporu vzduchu (napr. fúkanie cez rúrku do balónika, cez zovreté pery, vydychovanie do vody). Pri rezistovaní vdychu sa kladie odpor priamo na hrudník alebo brucho.

Veľmi významná je individualizácia výberu cvičení vzhľadom na cieľ a vek detí, preto by učiteľ alebo vychovávateľ mal poznať charakteristiky vývinových období dieťaťa, vhodnosť resp. nevhodnosť niektorých cvikov pre daný vek a tiež by mal brať do úvahy priestorové a materiálne vybavenie zariadenia.

Dôležitou súčasťou cvičení a pohybových aktivít u detí podľa B. Chudej a J. Štofilovej (2001a) je motivácia. Nie je správne chápať motiváciu iba ako vzbudenie alebo udržanie záujmu dieťaťa o ponúkanú aktivitu. Správna motivácia je základom aktívnej činnosti dieťaťa. Pri realizácii cvičení a pohybových aktivít môže pedagóg využiť rôzne stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti. Jedným z najvhodnejších je motivačné rozprávanie, ktoré je pútavé, podporené moduláciou hlasu, gestami aj mimikou. Vhodné sú krátke príbehy, básničky, rečňovanky, či pesničky. Hlavne pre mladšie vekové kategórie je vhodná motivácia vo forme napodobňovania činnosti zvierat, vetra, rastu kvietkov a iných prírodných úkazov, ktoré si vedia deti predstaviť a napodobniť. U starších detí a u detí, ktoré majú dlhodobšie skúsenosti s realizáciou dýchacích cvičení, kde je už predpoklad aktívneho vnímania pohybu a dostatok pohybových skúseností, možno použiť zložitejšie cvičenia.

Príklady cvičení na nácvik správneho dýchania u detí

Východisková poloha: Ľah vzad, pripažiť. Papierová vreckovka je položená na ústach.

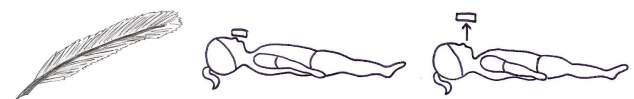
Pokyny: Hlboký vdych. Pri prudkom výdychu vyfúknuť vreckovku do výšky.

Motivácia: Pierko

Riekanka:

Vzduchom pierko letí,
pozerajte deti.

Počkajte, kým pristane,
potom bežte ku mame.



Východisková poloha: Ľah vzad, kolenná mierne pokrčiť, pod pokrčené kolenná vsunúť zrolovaný uterák, pripažiť. Vrecko s pieskom položiť na hornú časť brucha a na hrudnú kosť.

Pokyny: Dýchanie pravidelné, pokojné.

Modifikácia: Časovú dĺžku vdychu a výdychu postupne predlžujeme. Pri absolútnom vdychu zadržíme dych na niekoľko sekúnd.

Motivácia: Malý had

Riekanka:

Malý had sa plazí v tráve,
k vode sa chce dostať práve.

Teplu mu je veru tak,
napíť sa chce malý had.



Východisková poloha: Ľah vpred, čelo na podložku, pripažiť.

Pokyny: Vdych smerom do brucha, bruchom tlačiť do podložky. Zadržať dych a následný výdych

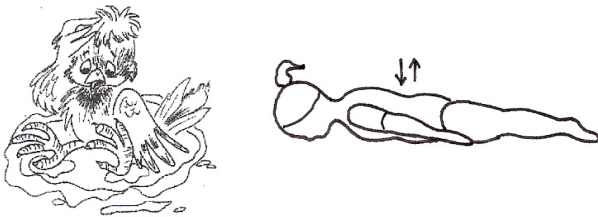
Modifikácia: Časovú dĺžku vdychu a výdychu postupne predlžujeme.

Motivácia: Vtáčik

Riekanka:

Zranil sa nám malý vtáčik,
spadol rovno na zobáčik.

Lietat' veru ešte nevie,
mamka s tatkom sa mu smeje.



Východisková poloha: Ľah na boku, horné koleno mierne pokrčiť, druhá dolná končatina je vystretá. Spodnú ruku podložiť pod hlavu, hornú vzpažiť. Medzi bok a podložku vsunieme zrolovaný uterák. Vrečko s pieskom chytiť do vzpaženej ruky. Vzpaženou rukou striedavo upažovať a vzpažovať. Cvičenie opakovať aj na druhom boku.

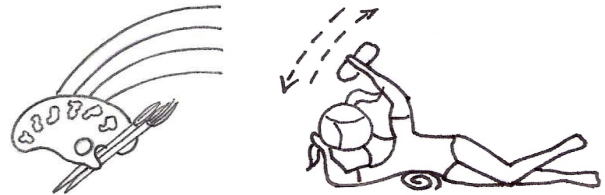
Pokyny: Pri vzpažení - vdych, pri upažení - výdych.

Motivácia: Maliar

Riekanka:

Namaľujem krásne veci,
nech sa so mnou tešia všetci.

Namaľujem veľkú dúhu,
a vedľa nej ešte druhú.



Východisková poloha: Sed kľačmo, predklon trupu, pokrčená vreckovka položená na zemi.

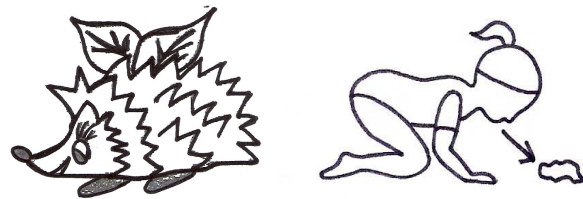
Pokyny: Hlboký vdych, následným prudkým výdychom odfúknuť vreckovku čo najďalej.

Motivácia: Jež

Riekanka:

Prišiel malý jež,
kričal bežte preč.

Ja mám veľké pichliače,
kto neujde, odskáče.



Detský stres sa často ohlási prostredníctvom telesných problémov. Psychosomatické reakcie, medzi ktoré patria žalúdočné problémy, bolesti hlavy, únava, poruchy spánku, problémy s vyprázdňovaním a bolesti v kostiach a v svaloch bez zjavnej príčiny môžu byť signálom, že niečo nie je v poriadku. Učítelia a vychovávateľa musia brať signály tela u detí veľmi vážne, pokiaľ sa zdá, že ochorenie je psychosomatického pôvodu. Nie je dôležité, či dieťa problémy predstiera, alebo sú skutočné. Dôležitý je problém, ktorý sa za nimi skrýva. Naučiť deti vyrovnávať sa so stresom a zvýšiť rezilienciu v stresových situáciách je pre budúcnosť detí rovnako dôležité, ako predchádzať stresovým situáciám.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

DROTÁROVÁ, E. a J. DROTÁROVÁ, 2003. *Relaxační metódy*. Praha: EPOCHA. ISBN 80-86328-12-0

CHUDÁ, B. a J. ŠTOFILOVÁ, 2001a. Stimulácia zdravotného stavu detí predškolského a mladšieho školského veku stimulačnými cvičeniami. In *Pedagogické spektrum*. Roč. 10, č.7/8, s. 7 - 17. ISSN 1335-5589

CHUDÁ, B. a J. ŠTOFILOVÁ, 2001b. Korekcia zdravotného stavu detí s oslabeniami dýchacieho aparátu stimulačnými cvičeniami. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, č. 2, s. 19 - 22. ISSN 0139-6919

LEŽOVIČ, M., 2008. Svetová zdravotnícka organizácia. [online]. 2008 [cit. 02. 10. 2018]. Dostupné na internete: <<http://www.szu.sk/userfiles/file/FVZ/Katedra%20riadenia/Zdravotna%20politika/Prednaska%203.pdf>>.

PALÁT, M., 1982. *Dýchacia gymnastika*. Martin: Osveta.

UNGAR, M., 2005. Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Navigation and Negotiation. In: *Child and Youth Care Forum (Journal)*. Roč. 34, č. 6. ISSN 1573-3319. Dostupné na internete: www.springerlink.com/content/7502734788378787.

VEREŠOVÁ, J., 2013. *Zdravotná telesná výchova*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-483-8

Summary: The paper deals with the influence and consequences of stressful situations on a child's body. It presents the possibilities of coping with stress and techniques that help increase children's resilience to stress.

ŠKOLSKÝ KLUB DETÍ V SYSTÉME VÝCHOVY MIMO VYUČOVANIA

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

Anotácia: Príspevok sa zameriava na bližšie vymedzenie hlavného predmetu činnosti školských klubov detí a charakteristiku základných zložiek edukácie neformálneho vzdelávania v zariadení pre výchovu mimo vyučovania, pričom školský klub detí je spravidla vnímaný ako súčasť základnej školy.

Kľúčové slová: školský klub detí (ďalej ŠKD), výchova mimo vyučovania, funkcie ŠKD, hlavný predmet činnosti ŠKD, obsah výchovnej činnosti ŠKD, záujmy detí, výchovný program.

V súčasnej dobe sa stávame svedkami tzv. „trhovej – obchodnej“ realizácie voľno-časových aktivít a programov, kde do priestoru voľného času vstupujú v úlohu realizátorov najrôznejšie subjekty, okrem štátnych aj komerčné, dobrovoľnícke a mimovládne organizácie s rôznym prínosom pre prijímateľov.

Dôležité je uvedomiť si, že voľný čas naďalej plní základný cieľ rozvoja osobnosti po všetkých stránkach. Podľa Kominarca z hľadiska utvárania osobnosti detí a mládeže zohrávajú vo voľnom čase detí a mládeže významnú úlohu výchovnovzdelávacie zariadenia a organizácie, ktoré vykonávajú organizovanú edukačnú činnosť. (Kominarec, 2013)

Školský systém Slovenskej republiky vymedzuje zariadenia na výchovu mimo vyučovania. V školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach sa výchovno-vzdelávacie proces uskutočňuje v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona a podľa výchovného programu, ako základného dokumentu školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia. Výchova v týchto zariadeniach nadväzuje na výchovu v rodine a na výchovno-vzdelávacie proces v škole.

Školský klub detí zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na ZŠ, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Činnosť, ktorú zabezpečuje školský klub detí, nie je totožná s činnosťou zabezpečovanou centrom voľného času.

Školské kluby detí sú školskými zariadeniami pre výchovu detí v čase mimo vyučovania. Plnia úlohu pedagogickú a sociálnu. Pedagogická úloha je určená vytváraním podmienok na pozitívne využívanie voľného času detí a rozvíjanie záujmov detí. Sociálna úloha je zameraná na ochranu pred negatívnymi vplyvmi vonkajšieho prostredia a rozvíjanie zdravého duševného a telesného vývinu. (Kominarec, 2013)

Výchovná práca v školských kluboch detí

V školskom klube detí nie sú hlavnou súčasťou výchovnej práce vedomosti detí, ale najmä ich sociálne zručnosti. Vychovávateľ/vychovávateľka je v inej úlohe ako učiteľ/učiteľka na vyučovacej hodine. Významnou súčasťou práce v školskom klube detí nie je školský výkon dieťaťa, ale najmä kvalita jeho sociálnych vzťahov k vrstovníkom a k sebe samému.

Funkcie školského klubu detí

Školský klub detí plní podľa svojho charakteru tieto funkcie výchovy mimo vyučovania:

- **Výchovno-vzdelávacie funkcie výchovného pôsobenia:** Výchova v školskom klube detí má výrazne činnosť charakter (obsahom sú výchovno-vzdelávacie činnosti). Táto funkcia spočíva v zámernom a cieľavedomom formovaní osobnosti dieťaťa, dosahovaní reálnych

cieľov výchovy pomocou premyslene volených pedagogických prostriedkov. Edukácia v školskom klube detí pôsobí na všetky zložky osobnosti dieťaťa – telesnú, psychickú a sociálnu. Výchovno-vzdelávacie činnosti v školskom klube detí umožňujú kultivovať a saturovať potreby dieťaťa, prehľbovať, usmerňovať, rozširovať a uspokojovať záujmy dieťaťa a rozvíjať špecifické schopnosti dieťaťa. Prostredníctvom pestrých a zaujímavých činností motivuje deti k osobnostne a spoločensky požadovanému využívaniu voľného času, k získavaniu nových vedomostí a zručností, k potrebe celoživotného vzdelávania. Rozvíjajú sa poznávacie procesy, utvárajú sa požadované rysy osobnosti. Úspechy detí pri záujmových činnostiach prinášajú deťom uspokojenie, príležitosť k sebarealizácii a kladnému sebahodnoteniu. Deti si utvárajú vlastný názor na život, spoločnosť, svet okolo nás. (Hájek, 2008)

- **Zdravotnú funkciu výchovného pôsobenia:**

Výchovné pôsobenie v školskom klube detí podporuje zdravý telesný, duševný a sociálny vývoj. Režim dňa v školskom klube detí zodpovedá biorytmom detí a ich vekovým zvláštnostiam. V režime dňa sa striedajú činnosti rôzneho charakteru ako práca a odpočinok, duševné a telesné činnosti, organizované a spontánne aktivity, individuálne a skupinové činnosti. Bežnou súčasťou časového režimu je poskytovanie príležitostí k pobytu vonku na čerstvom vzduchu, čím sa kompenzuje nedostatok pohybu v škole. Školský klub detí spolupracuje pri odoberaní stravy detí, zaisťovaní pitného režimu detí, prehľbuje u detí kultúru stravovania a vzťah k zdravému životnému štýlu. Pestuje a upevňuje hygienické návyky detí, návyky osobnej hygieny, starostlivosť o osobné veci, návyky kultúrneho a pravidelného stravovania, starostlivosť o hygienu prostredia. Samozrejmosťou je dodržiavanie zásad bezpečnosti práce určených právnymi predpismi. (Hájek, 2008)

- **Sociálnu funkciu výchovného pôsobenia:**

Široká verejnosť najčastejšie chápe sociálnu funkciu školského klubu detí ako starostlivosť o deti a zaisťovanie ich bezpečnosti a dohľadu nad deťmi v čase, keď sú rodičia zamestnaní. Pri spoločnej záujmovej činnosti sa deti dostávajú do určitého sociálneho prostredia, majú možnosť nadväzovať nové sociálne vzťahy, rozvíjať sociálne kompetencie, komunikačné zručnosti, spoluprácu a sociálnu interakciu. Školský klub detí vytvára príležitosti na vyrovnávanie rozdielov medzi materiálnymi a psychologickými podmienkami detí v rodinách, čím je do určitej miery možné pomáhať deťom z menej podnetného prostredia. (Hájek, 2008)

- **Preventívnu funkciu výchovného pôsobenia:**

Školský klub detí pracuje v oblasti nešpecifickej primárnej prevencie. Vo výchovných programoch sa kla-

die dôraz na prevenciu negatívnych spoločenských javov (drogové závislosti, kriminalita, delikvencia, virtuálne drogy, patologické hráčstvo, záškoláctvo, šikanovanie, vandalizmus, intolerancia, rasizmus, mediálna kriminalita) zmysluplným využívaním voľného času detí, špecificky zameranými výchovno-vzdelávacími aktivitami, dlhodobými programami rozvoja emocionálnej inteligencie a najmä individuálnym prístupom k deťom a ich problémom, až simuláciou rodinného prostredia (Hájek, 2008).



Obr. č. 1 Funkcie výchovy vo voľnom čase (podľa Hájek a kol., 2008)

Hlavný predmet činnosti školských klubov detí

Jednou zo základných špecifik edukácie v školských kluboch detí je jej činnostný charakter a aktívny podiel, účasť, spoluúčasť každého jednotlivca (E. Kratochvílová, 2010) a jej prepojenie s praktickým životom, podľa charakteru činností. Do obsahu činností v školskom klube detí sa premieta obsah výchov – etickej, estetickéj, mravnej, telesnej, pracovnej, ekologickej a inej výchovy a vzdelávania, realizuje sa prostredníctvom výchovno-vzdelávacích činností (aktivít) najrôznejšieho charakteru – podľa voľby konkrétneho školského klubu detí, tak ako si to školský klub detí naplánuje vo Výchovnom programe školského klubu detí.

Výchovno-vzdelávacia činnosť školského klubu sa podľa Vyhlášky č. 306 z 15. júla 2009 realizuje ako:

- pravidelná aktivita podľa výchovného programu,
- záujmová aktivita formou záujmových útvarov (mimo pracovnú dobu vychovávateľiek),
- príležitostná a sezónna aktivita formou podujatí, súťaží a exkurzií,
- spontánna aktivita podľa záujmu detí,
- aktivita zameraná na vypracovanie, predkladanie a uskutočňovanie projektov, na ktorých sa zúčastňujú aj deti, ktoré klub nenavštevujú.

Veľkú diskusiu vyvoláva legislatívna zmena **hlavného predmetu** činnosti školských klubov detí zdanlivo redukovaná len na prípravu na vyučovanie a oddych. Stávajúca formulácia hlavného predmetu činnosti školských klubov detí umožňuje rôzne neodborné výklady, čo pre prax znamená spochybňovanie hierarchie najmä didaktického poznania významu záujmovej činnosti overeného skúsenosťami dobrej praxe výchovy mimo vyučovania v štandarde vedeckého poznania. Na tomto mieste je potrebné zdôrazniť, že záujmová činnosť v širšom zmysle slova nie je len krúžková činnosť (v užšom zmysle), krúžkovú činnosť je potrebné vnímať len ako jednu z foriem záujmovej činnosti. Okrem tradičných foriem výchovno-vzdelávacej činnosti v školských kluboch detí ako výchovno-vzdelávacia jednotka (forma výchovy je ohraničená jednotka, vymedzenie organizačného rámca, v ktorom prebieha výchovnovzdelávací proces), prechádzka, individuálna

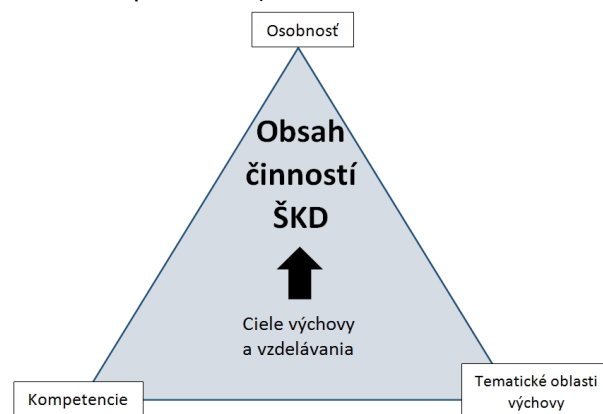
činnosť, beseda, výlet, exkurzia a pod. zaznamenávame aj inovatívne formy činnosti akou je **otvorený klub detí (klub sa otvára deťom)**. V **otvorenom klube** si deti vyberajú rozličné možnosti hier, zábavy, športu, k dispozícii je knižnica, televízia, počítače, záujmové činnosti realizované vychovávateľkami/vychovávateľmi, ide o výberovú činnosť podľa individuálneho záujmu detí v súlade s pravidlami školského klubu detí, za aktívnej prítomnosti vychovávateľa/vychovávateľky, do otvoreného klubu môžu prísť aj deti s nepravidelnou dochádzkou.

Obsah činnosti školských klubov detí

Obsah činnosti v školských kluboch detí vychádza na jednej strane zo záujmov a potrieb detí a na druhej strane z poslania výchovy mimo vyučovania definovaného v školskej legislatíve – zákonoch a vyhláškach, v ich cieľoch. Uspokojovanie potrieb a záujmov detí sa uskutočňuje pomocou ponuky voľby aktivít a záujmových činností jednotlivými školskými zariadeniami.

Z pohľadu cieľov výchovy a vzdelávania obsah činností v školskom klube detí určujú tri hľadiská (Zelina, 2011):

- **Kľúčové kompetencie:** učiť sa učiť, sociálne, pracovné, komunikačné, občianske, kultúrne.
- **Tematické oblasti výchovy:** vzdelávacia, spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná, telovýchovná, zdravotná a športová (Brhelová, 2009).
- **Osobnosť žiaka – jeho psychické charakteristiky:** kognitívizácia (proces celoživotného vzdelávania), socializácia (proces prosocionálneho správania), autoregulácia (proces preberania zodpovednosti za seba a svoje správanie), motivácia (proces k sústavnému zdokonaľovaniu sa), emocionalizácia (proces zdokonaľovania citových kvalít osobnosti), tvorivosť (proces rozvíjania tvorivých schopností, tvorivého riešenia problémov).



Obr. č. 2 Obsah výchovnej činnosti ŠKD z hľadiska cieľov výchovy a vzdelávania

Pri klasifikácii obsahu činností v školských kluboch detí nájdeme rôzne kategorizácie (M. Zelina, 2005, E. Kratochvílová, 2010., J. Pávková a kol., 2002, M. Zelinová, 2012, I. Kominarec, 2013).

Obsah výchovnej činnosti v školských kluboch detí sa spravidla delí na okruhy (Kominarec, 2013), ktoré sú súčasťou náplne voľného času detí, kde sa uplatňuje zásada dobrovoľnosti a činností, ktoré sú súčasťou mimoškolských povinností detí. V súčasnej dobe sa k nim pridávajú činnosti spojené s výchovným pôsobením vychovávateľa na rozvoj osobnosti dieťaťa.

- Odpočinkové činnosti
- Rekreačné činnosti
- Príprava na vyučovanie

- Záujmové činnosti
- Samoobslužné činnosti
- Verejnoprospešné činnosti
- Režimové činnosti - režimové momenty – činnosti režimu dňa (Pávková, 2007)
- Kultivácia osobnosti – činnosti kultivácie osobnosti dieťaťa (Zelina, 2011)

Odpočinkové činnosti vychádzajú z individuálnych rozdielov detí, sú zamerané na odstránenie únavy detí. Ich cieľom je dodržiavanie požiadaviek duševnej hygieny a upevňovanie najmä duševného zdravia detí. Zaraďovanie odpočinkových činností je v nadväznosti na pokles krivky výkonnosti detí (voľné rozhovory, individuálne činnosti – kreslenie, tiché čítanie, práca so stavebnicou, relaxačné techniky – energizéry, harmonizéry, autogénny tréning a pod.).

Rekreačné činnosti vnímame ako aktívny oddych detí slúžiaci na regeneráciu síl, odstránenie únavy z vyučovania, odregovanie detí. Rekreačné činnosti zodpovedajú prirodzenému záujmu a dobrovoľnosti detí, často vyvolávajú silný citový zážitok spojený s reálnou situáciou v živote (manuálne práce, turistika, športové hry, v súčasnej dobe záujmové činnosti a pod.).

Príprava na vyučovanie vyplýva najmä z povinnosti detí vo vzťahu k školskému vyučovaniu. Podporuje kognitívnu stránku osobnosti dieťaťa a jeho zmysel pre zodpovednosť. Nie je samostatným prínosom v oblasti voľno-časových aktivít (Kominarec, 2013). Z didaktického hľadiska príprava na vyučovanie má svoje špecifiká a nesmie byť vnímaná ako doučovanie žiakov. Samotná príprava na vyučovanie môže mať niekoľko foriem – činnosti pojmovo-logické a pamäťové – učenie sa textov, opakovanie učiva, grafické činnosti – zhotovovanie pomôcok, zberateľské činnosti – vystrihovanie z časopisov, písomné činnosti – matematické výpočty. Dominantné v školskom klube detí sú didaktické hry zamerané na upevňovanie vedomostí, vypracovávanie úloh, praktická aplikácia, súťaže, zábavné činnosti, čítanie, besedy, kvízy, tematické rozprávanie a pod.

Samoobslužné činnosti - sebaobslužné činnosti rozvíjajú u detí hygienické, spoločenské, pracovné a kultúrne návyky. Sem zaraďujeme aj činnosti detí spojené s odoberaním obeda v škole. Deti sa majú naučiť starať o svoj zovňajšok, hygienu, čistotu prostredia, precvičovanie pravidiel spoločenského správania a kultúry stolovania.

Verejnoprospešné činnosti sú činnosti pracovného charakteru. Podporujú prosociálne čítanie detí, zodpovednosť za ochranu a tvorbu životného prostredia, pomáhajú budovať pozitívne medziľudské vzťahy. Zaraďujeme sem aj rôzne žiacke služby súvisiace s organizáciou života v školskom klube.

Režimové činnosti sú relatívne neproduktívne činnosti. Súvisia s režimom dňa detí a často s rozvrhom vyučovania. Tieto činnosti majú individuálny charakter, zaraďujeme sem rôzne prechody detí – základná umelecká škola, krúžky detí, prezliekanie, odoberanie obeda a pod. Tieto činnosti sa nedarí eliminovať, rozmach krúžkovej činnosti mimo prostredie školského klubu detí spôsobuje naopak často ich nárast, a preto je potrebné počítať s nimi v rozvrhoch dňa školského klubu detí, nakoľko vychovávateľky ich svojou individuálnou činnosťou – individuálnym prístupom s deťmi zabezpečujú.

Záujmové činnosti uspokojujú potreby a záujmy detí. Rozvíjajú osobnosť dieťaťa, umožňujú sebarealizáciu

detí, ich ďalšie poznávanie, učenie sa, rozvoj pohybových schopností, tvorivosti, spontaneity detí. Prispievajú k získavaniu návykov na efektívne využívanie voľného času detí. Záujmové činnosti v školských kluboch detí majú opodstatnenie najmä z pohľadu vekových zvláštností – záujmy žiakov 1. stupňa základných škôl sú rôznorodé a nestabilné. Záujmové činnosti v školských kluboch detí sa realizujú formou aktívneho oddychu výchovno-vzdelávacími činnosťami zaradenými do tematických oblastí výchovy.

Činnosti kultivácie osobnosti dieťaťa – patria sem premyslené činnosti vychovávateľa zamerané na rozvoj emocionality detí, ich sebaopoznávanie, sebavedomia, motivačného systému, hodnotovej orientácie, socializácie, komunikácie, riešenie konfliktov, osvojenie tvorivého štýlu života (komunikačné kruhy, rituály, pravidlá oddelenia, aktivity hodnotenia a sebahodnotenia – spätná väzba detí a pod.).

Uvedené okruhy činností sú vo výchovných programoch školských klubov obsahovo začlenené do tematických oblastí výchovy, ktoré obsahujú konkrétne výchovno-vzdelávacie činnosti, aktivity.

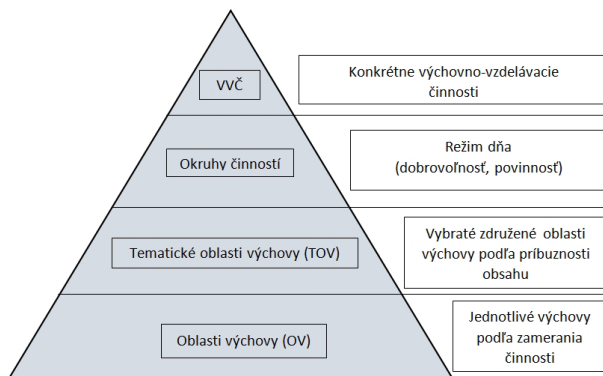
Školský klub detí si môže stanoviť vlastné špecifické oblasti výchovy. Ich ciele musia byť v súlade s cieľmi určenými v školskom zákone. Tematické oblasti výchovy v sebe zároveň obsahujú oblasti výchovy ako rozumovú, mravnú, ekologickú, dopravnú, zdravotnú a pod. Výchovno-vzdelávací proces v školskom klube detí sa realizuje integrovaním obsahu jednotlivých výchovno-vzdelávacích činností vo viacerých tematických oblastiach výchovy naraz, čo umožní komplexnejší rozvoj osobnosti detí. (Líšková, Matušková, 2012)

Uvádzané didaktické kategórie môžeme vnímať v nadväznosti „pyramídovou postupnosťou“:

- **oblasti výchovy:** (výchovy v širšom zmysle – rozumová, mravná, ekologická, dopravná, zdravotná, telesná, estetická, etická, mediálna apod.),
- **tematické oblasti výchovy:** (výchovné celky – samostatné výchovy, alebo zoskupené oblasti výchovy – výchovy podľa príbuznosti obsahu – vzdelávacia, spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná, telovýchovná, zdravotná a športová (Brhelová, 2009)),
- **okruhy činností:** (odpočinková, rekreačná, záujmová činnosť, príprava na vyučovanie, verejnoprospešná, sebaobslužná, režimové momenty – režimové činnosti, kultivácia osobnosti – činnosti kultivácie osobnosti dieťaťa),
- **výchovno-vzdelávacie činnosti (VVČ), aktivity:** (hudobno-tanečná VVČ, výtvarná VVČ, pracovno-technická VVČ a pod).

Medzi najdôležitejšie činnosti v školských kluboch detí patria všetky aktivity zamerané na rozvoj osobnosti detí. Tieto aktivity sú súčasťou každej činnosti, ktorá sa v školskom klube detí uskutočňuje (Zelinová, 2012). Sú to činnosti na kultiváciu osobnosti (Zelina, 2011).

Dieťa má v školskom klube detí osvojené kľúčové kompetencie na úrovni zodpovedajúcej jeho individuálnym osobnostným možnostiam a dĺžke jeho pobytu v školskom klube detí (Brhelová, 2009). V školskom klube detí ide o rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré deti získavajú vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole. Spoločnými stratégiami pre väčšinu výchovných oblastí je vytvoriť prostredie, ktoré deti aktivizuje a motivuje k rozvíjaniu kompetencií získaných na vzdelávaní v škole. (Brhelová, 2009)



Spracované podľa Hájek a kol. *Programy výchovy v školskom klube*
Obr. č. 3 *Obsah výchovnej činnosti ŠKD z hľadiska TOV*

Vybrané výchovno-vzdelávacie činnosti v školských kluboch detí (VVČ)

Výchovno-vzdelávacia činnosť v školských kluboch detí charakterizuje jej realizácia mimo povinného vyučovania, jej realizácia vo voľnom čase detí, jej realizácia mimo bezprostredný vplyv rodiny, jej inštitucionálne zabezpečenie. Ak má mať výchova v školskom klube detí výrazne činnosť charakter, potom je jej významným znakom aktivita a aktívny podiel zúčastnených. Vo výchovno-vzdelávacích aktivitách školského klubu detí sa uplatňujú aj základné ľudské činnosti a to hra, učenie a práca.

Hra umožňuje rozvíjať všetky zložky osobnosti, relaxáciu, nenásilné učenie, je zdrojom pozitívneho prežívania.

Učenie je celoživotný proces, môže prebiehať spontánne, alebo ako zámerne usmerňovaný proces, nejde len o osvojovanie si vedomostí a zručností, ale aj o rozvíjanie osobnosti.

Práca je činnosť, ktorá vytvára materiálne a duchovné hodnoty a môže byť zdrojom seberealizácie a uznania človeka.

Záujmy detí v školskom klube detí

Výchova v školskom klube detí je realizovaná v priebehu činností prameniacych zo záujmov detí, účasť vo voľnočasových aktivitách je dobrovoľná, má prinášať deťom kladné emócie, prežívanie, má prispievať k ich seberealizácii. Štruktúra, obsah a intenzita záujmu sa mení v priebehu ontogenetického vývoja detí. Záujmy detí mladšieho školského veku nie sú ešte stabilizované, sú kolísavé, premenlivé, a preto aj ponuka činností musí byť pestrá, premenlivá a zaujímavá. Deti sa zoznávajú s rôznymi záujmovými aktivitami, objavujú, hodnotia svoje vlastné možnosti. Zapájanie detí v tomto veku do rôznych foriem organizovanej činnosti je viac menej akceptáciou želania rodičov. Vynára sa otázka spojená s účinnosťou a efektívnosťou úzkeho vnímania

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRHELOVÁ, V. a M. ŠIDLÍKOVÁ, 2009. *Tvorba výchovných programov v ŠZ (ukážka)*. Bratislava: ŠPÚ.
- HOFBAUER, B., 2004. *Deti, mládež a voľný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- PÁVKOVÁ, J., B. HÁJEK, V. HRDLÍČKOVÁ a A. PAVLÍKOVÁ, 2002. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
- HÁJEK, B. a J. PÁVKOVÁ, 2007. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-3.
- HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.
- KOMINAREC, I., 2013. *Pedagogika voľného času: základné otázky výchovy mimo vyučovania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0977-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2010. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-330-6.
- ZELINA, M., 2004. *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Svornosť. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINOVÁ, M., 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo: teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-479-9.

Summary: The article focuses on defining the main activity of after school care centre and describing essential parts of informal education in the centre for education out of the teaching process, although after school care centre is viewed as a part of elementary school.

záujmovej činnosti len cez krúžkovú činnosť v mladšom školskom veku. Školský klub, ktorý má možnosť ponúkať a realizovať mnohostrannú ponuku záujmovej činnosti cez výchovno-vzdelávacie aktivity, v spektre celej svojej činnosti, umožňuje deťom práve toto objavovanie vlastných možností seberealizácie nenásilnou formou. Záujmovú činnosť charakterizujeme ako vedomú činnosť zameranú na uspokojenie a rozvoj individuálnych potrieb, záujmov a sklonov. Významná je pre odkryvanie, prejavovanie a rozvoj nadania, talentu, pre formovanie tvorivých schopností, utváranie zručností a návykov, pre získavanie, prehľbovanie a uplatňovanie vedomostí, poznatkov a praktických skúseností z rozličných oblastí činnosti, pre formovanie a celkový rozvoj osobnosti a jej aktívneho spôsobu života (Kratochvílová, 1983).

Výchovný program školského klubu detí

Obsah výchovno-vzdelávacej činnosti v školách a školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach je záväzne určený Štátnym vzdelávacím programom a jeho cieľmi. Vychovávateľia realizujú výchovno-vzdelávacia činnosť na základe vlastného Výchovného programu, ktorý rešpektuje výchovno-vzdelávacie ciele školy a podmienky, v ktorých edukácia prebieha. Výchovný program je zostavovaný na základe reálnych potrieb a požiadaviek rodičov a detí, rozvíja a ovplyvňuje záujmy detí, má ambície aktuálne reagovať na požiadavky detí a rodičov, meniace sa vonkajšie a vnútorné podmienky, dodržiava psychohygienické požiadavky a požiadavky bezpečnosti detí. Vychádza z prijatých výchovných cieľov, akceptuje očakávanie detí, rodičov, školy a zriaďovateľa. Výchovný program by nemal byť formálnym dokumentom, ale otvoreným pragmatickým dokumentom s reálnou výpovednou hodnotou, ktorý je zrkadlovým obrazom o práci a fungovaní školského klubu a dôležitými informáciami pre **rodičov**, napr. pri rozhodovaní o výbere školy pre vlastné dieťa.

Záver

Detstvo je kľúčovým obdobím, ktoré zásadne ovplyvňuje nasledujúci život človeka. V kontexte s myšlienkami A. H. Maslowa (1908-1970) a C. R. Rogersa (1902-1987) by sa aj školské kluby detí mali zamerať predovšetkým na porozumenie deťom a individuálnym potrebám detí nielen pre potrebu zabezpečovania biologických podmienok, ale najmä uspokojovania najvyššieho ideálu a to seberealizujúceho sa dieťaťa. Edukácia školských klubov detí môže tento ideál dosahovať za predpokladu inovácie vlastných tradičných a overených edukačných procesov, ale nie zámenou za doučovacie zariadenia, poprípade zariadenia dozoru nad deťmi.

SÚČASNÉ ÚSKALIA EDUKÁCIE RUSÍNŮV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE V KONTEXTE IMPLEMENTÁCIE INOVOVANEJ KONCEPCIE VÝUČBY RUSÍNSKEHO JAZYKA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Marek Gaj, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Zámerom predloženého príspevku je priblížiť širokej pedagogickej verejnosti aktuálny stav edukácie Rusínov na Slovensku v kontexte prvej implementácie inovovanej koncepcie výučby rusínskeho jazyka a literatúry. Na základe uvedených špecifických cieľov strategického rámca spomenutej koncepcie je príspevok istým podkladom odzrkadľujúcim, popisujúcim a charakterizujúcim všetky aktuálne relevantné problémy a kroky smerujúce k optimalizácii segmentu edukácie detí a žiakov patriacich k rusínskej národnosti. Príspevok prináša vstupné informácie potrebné na zorientovanie verejnosti v oblasti identifikácie špecifik vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra v podmienkach predprimárneho, primárneho a nižšieho stredného vzdelávania v rámci edukačného systému Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: rusínsky jazyk a literatúra, formy vyučovania rusínskeho jazyka, edukačný systém Slovenskej republiky, koncepcia vzdelávania.

Ku komplexnej charakteristike aktuálneho stavu vyučovania rusínskeho jazyka prispieva nielen samotná pedagogická prax, ale aj prebiehajúce celospoločenské javy. Tie so sebou prinášajú pozitívne ale aj negatívne zmeny. Legislatívna klíma vo vzťahu k budovaniu regionálneho národnostného školstva všetkých dotknutých národností na Slovensku je v súčasnosti nasmerovaná veľmi pozitívne. Aj z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky z roku 2016 vyplýva v oblasti posilnenia spoločenskej a politickej stability jasný zámer posilniť a podporiť rozvoj regionálneho školstva, vrátane vzdelávania národnostných menšín.

Vo vzťahu k rusínskej národnostnej menšine sa v nedávnej minulosti udiali dve veľmi závažné udalosti:

Dňa 11. júla 2016 bola pri Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky zriadená pracovná skupina poverená vypracovaním v poradí už tretej Koncepcie rozvoja výučby rusínskeho jazyka a kultúry v materských školách, základných školách a stredných školách v Slovenskej republike. Pracovnú skupinu tvorili nasledujúci členovia: Mgr. Marek Gaj – riaditeľ ZŠ s MŠ Michala Sopiřu Radvaň nad Laborcom (učiteľ rusínskeho jazyka na tejto škole a zároveň zvolený predseda pracovnej skupiny), Mgr. Peter Krajňák – štátny tajomník Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Mgr. Monika Širiková – učiteľka rusínskeho jazyka na ZŠ s MŠ Michala Sopiřu Radvaň nad Laborcom, Mgr. Iveta Melničáková – učiteľka rusínskeho jazyka na ZŠ Komenského v Medzilaborciach, PaedDr. Marcela Ruňaninová – riaditeľka a učiteľka rusínskeho jazyka na ZŠ s MŠ Kalná Roztoka, Mgr. Miloš Stronček – učiteľ rusínskeho jazyka na Cirkevnej ZŠ sv. Juraja vo Svidníku, PhDr. Ľuba Kraľová, PhD. – aktivistka v oblasti vyučovania rusínskeho jazyka, doc. PhDr. Anna Plišková, PhD. a PhDr. Kvetoslava Koporová, PhD. – pracovníčky Ústavu rusínskeho jazyka a kultúry Prešovskej univerzity v Prešove, PhDr. Anna Böhmerová – pracovníčka Odboru školstva pri Okresnom úrade v Prešove, Mgr. Vladimíra Pálřiová – pracovníčka Odboru školstva Prešovského samosprávneho kraja, Mgr. Anna Kuzmíaková – aktivistka v oblasti vyučovania rusínskeho jazyka. Táto komisia zostavená z odborníkov v oblasti školstva, učiteľov rusínskeho jazyka z praxe, zo zástupcov Ústavu rusínskeho jazyka a kultúry a pod záštitou štátneho tajomníka rezortu pána Mgr. Petra Krajňáka sa na štyroch pracovných stretnutiach aktívne zaoberala otázkami

zefektívnenia edukácie Rusínov. Výsledkom aktivít tejto pracovnej skupiny bolo revidovanie a prispôbenie komplexnej a všeobecne záväznej koncepcie výučby Rusínov na nasledujúce roky.

Dňa 14. septembra 2016 sa z iniciatívy vedenia Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave konalo ustanovujúce stretnutie novozriadenej Predmetovej komisie pre predmet rusínsky jazyk a literatúra. Táto komisia má aktuálne sedem členov a je zostavená z učiteľov rusínskeho jazyka z praxe a aktivistov v oblasti edukácie Rusínov. Všetci členovia tejto predmetovej komisie boli aj členmi pracovnej skupiny na vytvorenie novej koncepcie výučby rusínskeho jazyka. Úlohou tejto predmetovej komisie bude pripravovať potrebné pedagogické dokumenty, učebné pomôcky a učebnice pre učebnú prax.

Skúmaný východiskový stav pri formulovaní aktuálnej koncepcie vychádzal z mnohých skúmaných oblastí a segmentov vzdelávania Rusínov. V prvom rade bolo nevyhnutné rozanalyzovať predošlé dve platné koncepcie vyučovania rusínskeho jazyka (1. z roku 1996 a 2. z roku 2005), v ktorých bolo nevyhnutné vyselektovať uplatnené a neuplatnené stratégie podľa skúsenosti z praxe. Pozornosť bola nasmerovaná predovšetkým na inovovaný, systematický a koordinovaný pohľad na riešenie problematiky výchovy a vzdelávania v rusínskom jazyku a vyučovanie rusínskeho jazyka predovšetkým tým, že sa nová koncepcia tento raz nebude zameriavať len na vytvorenie základných dokumentov potrebných na vyučovanie predmetu rusínsky jazyk a literatúra, ale predovšetkým na pomoc pri zriaďovaní škôl s vyučovacím jazykom rusínskym a s vyučovaním rusínskeho jazyka. Za dôležitý sa tiež považuje aspekt prítomnosti rusínskej histórie, etnografie, tradícií v príslušných štátnych vzdelávacích programoch a v učebných textoch a v kontinuálnom vzdelávaní pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení s vyučovacím (prípadne výchovným) jazykom rusínskym a vyučovaním rusínskeho jazyka.

Úlohy a ciele predstreté členom pracovnej skupiny na tvorbu novej koncepcie rozvoja výučby rusínskeho jazyka vyústili v máji 2017 do schválenia tohto dokumentu a aj k jeho samotnej implementácii do praxe hneď od školského roka 2017/2018. V úvode koncepcie sa dozvedáme jej hlavný zámer, ktorý spočíva v naplnení programového vyhlásenia vlády a v podpore rozvoja výučby rusínskeho jazyka v najbližšom desaťročnom

období a to v súlade s reformným plánom Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania UČIAČE SA SLOVENSKO, ktoré pripravilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Cieľom koncepcie je vytvoriť efektívne fungujúci systém v regionálnom školstve, poskytujúci kvalitnú výchovu a vzdelávanie v rusínskom jazyku a vyučovanie rusínskeho jazyka.

Samotný definitívny strategický rámec koncepcie rozvoja výučby rusínskeho jazyka reflektuje súbor potrieb

a zároveň konkrétnych opatrení smerujúcim k rozvoju a stabilizácii situácie v oblasti vzdelávania Rusínov.

Oblasť spolupráce s rusínskou komunitou reprezentuje sedem opatrení, ktoré majú byť predovšetkým zamerané na ozrejmienie a pomenovanie nosných problémov edukácie vo vzťahu k širokej verejnosti. Jednotlivé špecifické ciele a opatrenia sú viazané ku konkrétnym termínom realizácie, pomenávajú zodpovedné subjekty a partnerov pri realizácii jednotlivých opatrení.

Tabuľka č. 1 – Popis strategických cieľov a jednotlivých opatrení strategického rámca v oblasti spolupráce s rusínskou komunitou inovovanej koncepcie výučby rusínskeho jazyka s popisom termínov, zodpovedných subjektov a partnerov

Špecifický cieľ (ďalej ŠC)	Opatrenie	Termín	Zodpovedný subjekt	Partner
1. Spracovať metodický materiál pre zriaďovateľov škôl so zameraním na problematiku a postupnosť krokov pri zaraďovaní škôl a školských zariadení do siete škôl.	Spracovať iniciatívny materiál pre zriaďovateľov škôl a školských zariadení s cieľom podať zo strany MŠVVaŠ SR informáciu o postupe zriadenia školy alebo školského zariadenia s iným vyučovacím/výchovným jazykom ako slovenským.	2017	MŠVVaŠ SR	
2. Zostavenie odborného terminologického slovníka pre školskú prax.	Zabezpečiť vydanie odborného terminologického slovníka pre rusínsku školskú prax.	2017-2018	MŠVVaŠ SR	MPC Prešov, Prešovská univerzita v Prešove
3. Vytvoriť primerané podmienky pre každoročné zabezpečenie postupových súťaží ako nosných podujatí rusínskej národnostnej menšiny	Stabilizovať postupové súťaže <i>Duchnovičov Prešov</i> a <i>Spevy môjho rodu a iné novovzniknuté</i> .	Priebežne	MŠVVaŠ SR	
4. Zabezpečenie dlhodobého fungovania predmetovej komisie pri Štátnom pedagogickom ústave pre predmet <i>Rusínsky jazyk a literatúra</i> .	Pravidelná činnosť a informovanosť verejnosti v oblasti odbornometodického usmerňovania výučby rusínskeho jazyka a literatúry.	Priebežne	ŠPÚ	
5. Zavedenie maturity z RSJ ako voliteľného predmetu.	Na základe relevantných prieskumov záujmu o výučbu predmetu RSJ na jednotlivých druhoch stredných škôl zabezpečiť zavedenie maturity z predmetu RSJ na báze voliteľnosti.	do r. 2026	MŠVVaŠ SR	
6. Vyhlásenie dotačného projektu pre skvalitnenie procesu vyučovania RSJ.	Zabezpečiť vyhlásenie dotačného projektu pre skvalitnenie procesu vyučovania RSJ.	2018	MŠVVaŠ SR	
7. Iniciovanie založenia stavovskej organizácie rusínskych učiteľov.	Odporučiť založenie stavovskej organizácie v praxi pôsobiacim rusínskym učiteľom.	2018	Rusínske stavovské organizácie, odbory školstva OÚ v sídle kraja	

Tabuľka č. 2 – Popis strategických cieľov a jednotlivých opatrení strategického rámca v oblasti problematiky zabezpečenia učebníc, digitálneho obsahu vzdelávania a učebných pomôcok inovovanej koncepcie výučby rusínskeho jazyka s popisom termínov, zodpovedných subjektov a partnerov

Špecifický cieľ (ďalej ŠC)	Opatrenie	Termín	Zodpovedný subjekt	Partner
8. V rámci centrálného úložiska pre digitálny obsah vytvorí priestor pre rusínske školy.	Zabezpečiť dostupnosť elektronických učebných zdrojov pre základné a stredné školy a zriadiť tematické sekcie pre predmet RSJ v rámci existujúcich a pripravovaných vzdelávacích projektov.	2018	MŠVVaŠ SR	MPC
9. Vytvorí a vydať učebnice pre jednotlivé ročníky škôl s vyučovaním RSJ v súlade s príslušnými ŠVP. Na základe každoročnej primeranej reedície uvedených učebníc flexibilne reagovať na potreby učebnej praxe.	Postupne každoročne pripravovať a vydávať učebnice pre školy s VJR a VRJ počnúc najnižšími ročníkmi v rámci jednotlivých stupňov vzdelávania. Zabezpečiť učebnicu „Bukvar“ a „Pracovný zošit“ pre potreby záujmu nových žiadateľov o vyučovanie RSJ.	do r. 2026	MŠVVaŠ SR	ŠPÚ, MPC PO
10. Príprava učebnice rusínskej regionálnej výchovy.	Zabezpečiť prípravu a vydanie učebnice regionálnej výchovy pre prvý a druhý stupeň vzdelávania s dôrazom na rusínsky folklór, národopis a históriu pre jednotlivé stupne vzdelávania.	Priebežne	ŠPÚ	MPC, MŠVVaŠ SR
11. Vytvorenie rusínskej mutácie existujúcich učebných zdrojov pre potreby škôl s VJR.	Zabezpečiť vytvorenie rusínskej jazykovej mutácie existujúcich učebných zdrojov.	Priebežne	ŠPÚ	MŠVVaŠ SR

Na základe vyššie uvedeného je potrebné skonštatovať, že v priebehu rokov 2017 – 2018 došlo v plnom rozsahu k úspešnej realizácii niektorých špecifických cieľov v plnom rozsahu, iné majú zase charakter dlhodobejšej intervencie, koordinácie a kooperácie v praxi (predovšetkým ŠC č. 5 a ŠC č. 6). V súvislosti so ŠC č. 1 MŠVVaŠ spracovalo metodický a informatívny materiál pre zriaďovateľov škôl a školských zariadení.¹ ŠC č. 2 a ŠC č. 7 sú aktuálne v štádiách odbornej prípravy v rámci spolupráce zodpovedných subjektov a partnerov. ŠC č. 3 súvisiaci s pravidelnou každoročnou realizáciou postupových nosných predmetových súťaží v rusínskom jazyku predostiera nevyhnutnú potrebu vytvárania optimálnych podmienok pre tento segment. Plnenie ŠC č. 4 sme bližšie popísali a charakterizovali v úvode príspevku. Môžeme preto konštatovať, že prvotná implementácia novej koncepcie výučby rusínskeho jazyka v oblasti spolupráce s rusínskou komunitou je sľubne rozbehnutá.

Oblasť problematiky zabezpečenia učebníc, digitálneho obsahu vzdelávania a učebných pomôcok je obsiahnutá v štyroch špecifických cieľoch s návrhom opatrení a ná-

ta aj do celkového súčasného štandardného mechanizmu zabezpečovania učebníc. ŠC 9. – 11. majú charakter dlhodobej intervencie a priebežnej realizácie, ale je potrebné uviesť, že na ich aplikáciu bol v posledných mesiacoch formulovaný zámer na rôznych úrovniach zodpovedných subjektov resp. partnerov, bol postavený zrelý základ a vízia ich implementácie. K ŠC č. 10 je potrebné uviesť, že v súvislosti s aktivitou Predmetovej komisie pre rusínsky jazyk a literatúru pri ŠPU aktuálne dochádza k odbornému spracovaniu SWOT analýzy potrieb rusínskej menšiny v rámci regionálneho vzdelávania v SR a k identifikácii a zadefinovaniu špecifických cieľov vzdelávania z pohľadu požiadaviek a potrieb národnostnej menšiny v oblasti národnostnej identity, kultúry, histórie, umenia, vedy, jazyka národnostnej menšiny, regionalita a tradícií, hodnôt, rozdielnosti, atď. Uvedené dokumenty sú v štádiu vnútrokomisionálnej diskusie a v konečnom dôsledku majú byť východiskom v realizácii ŠC č. 10.

Oblasť pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a kontinuálneho vzdelávania učiteľov je charakterizovaná štyrmi kľúčovými strategickými cieľmi. (Tabuľka č. 3)

Tabuľka č. 3 – Popis strategických cieľov a jednotlivých opatrení strategického rámca v oblasti pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a kontinuálneho vzdelávania učiteľov inovovanej koncepcie výučby rusínskeho jazyka s popisom termínov, zodpovedných subjektov a partnerov

Špecifický cieľ (ďalej ŠC)	Opatrenie	Termín	Zodpovedný subjekt	Partner
12. Zabezpečiť kontinuálne vzdelávania pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení s VJR a VRJ.	Podporiť vytvorenie internej pozície učiteľ kontinuálneho vzdelávania pre rusínsky jazyk v MPC Prešov.	2017	MPC	
13. Príprava budúcich učiteľov materských škôl.	Zabezpečenie prípravy učiteľov materských škôl na stredných pedagogických školách.	Priebežne	MŠVVaŠ SR	VÚC
14. Príprava budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie.	Podporiť študijné odbory na vysokých školách elementárna a predškolská pedagogika s VJR.	2017	MŠVVaŠ SR	Prešovská univerzita v Prešove
15. Príprava budúcich učiteľov pre nižšie a vyššie stredné vzdelávanie.	Podporiť študijné odbory na vysokých školách v dvojkombinácii.	Priebežne	MŠVVaŠ SR	Prešovská univerzita v Prešove

črtom termínov, uvedením zodpovedných subjektov a partnerov realizácie. (Tabuľka č. 2)

Uvedené špecifické ciele majú charakter užšej kooperácie medzi jednotlivými zodpovednými subjektmi a partnermi na úrovni odbornej i praktickej. ŠC č. 8 orientovaný na zabezpečenie dostupnosti elektronických učebných zdrojov sa už priebežne realizuje formou spustenia edukačnej internetovej stránky www.ikatika.sk, kde sa v jednotlivých tematických oblastiach môžu žiaci vzdelávať aj v rusínskom jazyku. Digitálny edukačný obsah je na tejto stránke postupne doplňovaný a dostupný na využitie v učebnej praxi. Veľmi naliehavým problémom, ktorému je venovaná pozornosť v ŠC č. 9, je akútny nedostatok učebníc a pracovných zošitov pre najnižšie ročníky primárneho vzdelávania (pre 1. a 2. ročník). Reedície týchto učebníc boli naposledy realizované v roku 2006 a všetky ich skladové zásoby sa už minuli. Doposiaľ však nebol stabilizovaný a dohodnutý mechanizmus ich reedície. Ten sťažuje predovšetkým nízky náklad a veľmi malá potreba týchto učebníc vo vzťahu k ich počtu, čo sa v konečnom dôsledku premie-

Pre kvalitu výchovy a vzdelávania je kľúčovou príprava budúcich učiteľov a kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Rusíni počas posledných 25 rokov žiaľ nevyriešili k spokojnosti predovšetkým problematiku kvalifikovanosti vyučovania na jednotlivých stupňoch edukácie a kontinuitu vyučovania. Podľa súčasných zistení je kvalifikovanosť vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra sotva 10 percentná, čo je veľmi nepriaznivý stav. Absolventi magisterského štúdia študijného programu rusínsky jazyk a literatúra v dvojkombinácii študujúcich pred časom na Ústave rusínskeho jazyka a kultúry v rámci Centra jazykov a kultúr národnostných menšín Prešovskej univerzity sa z rôznych dôvodov v praxi neuplatňujú. Cesťou by v budúcnosti určite bola forma kvalifikačného vzdelávania pre učiteľov učiacich rusínsky jazyk aktuálne priamo v praxi. Takéto však nebolo dodnes externou formou skoncipované na nijakom univerzitnom pracovisku. Ešte v marci 2017 došlo k obnoveniu pracovnej pozície učiteľa kontinuálneho vzdelávania pre rusínsky jazyk a literatúru na regionálnom pracovisku MPC v Prešove najprv na päťtinový pracovný úväzok a od októbra 2018 na plný pracovný úväzok, čím bol naplnený

¹ http://www.minedu.sk/data/files/6947_zriadovanie.pdf

ŠC č. 12. Ostatné strategické ciele (ŠC 13.-15.) sa naplňujú priebežne prostredníctvom aktivít partnerských inštitúcií, ale prioritné je zamerať sa na prípravu učiteľov pre predprimárne vzdelávanie prostredníctvom implementácie štúdia rusínskeho jazyka na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Prešove, ktorá je v prípade záujmu študentov možná hneď. Oblasť vzdelávania pedagogických zamestnancov aktuálne učiacich predmet rusínsky jazyk a literatúra je nevyhnutné aktuálne zamerať predovšetkým na kontinuálne vzdelávanie, ktoré sa úspešne implementuje prostredníctvom akreditovaných aktualizáčných vzdelávacích programov predložených Metodicko-pedagogickým centrom. (Tabuľka č. 4)

Tabuľka č. 4 – Prehľad akreditovaných vzdelávacích programov a pripravovaných vzdelávacích programov pre učiteľov rusínskeho jazyka a literatúry v rámci vzdelávacích aktivít RP MPC v Prešove

Názov vzdelávacieho programu	Druh vzdelávacieho programu	Počet hodín Prez./dišt.	Počet kreditov	Platnosť akreditácie	Číslo akreditácie
Rusínsky jazyk a jeho vyučovanie na ZŠ a SŠ	aktualizačné vzdelávanie	46/16	14	14.10.2014 -31.12.2019	1434/2014-KV
Metódy a formy využitia historických reálií vo vyučovaní rusínskeho jazyka a literatúry	aktualizačné vzdelávanie	32/8	10	14.10.2014 -31.12.2019	1433/2014-KV
Rusínske reálie a možnosti ich zaradenia do školského vzdelávacieho programu na základnej škole	aktualizačné vzdelávanie	30/5	9	13.3.2015 – 31.12.2020	1456/2015 - KV
Rozvoj profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov v oblasti poznávania rusínskej národnostnej menšiny	aktualizačné vzdelávanie	11/9	6	9.2.2018 - 31.12.2023	1782/2018-KV
Rusínsky jazyk ako výchovný jazyk v školskom klube detí	aktualizačné vzdelávanie	31/9	10	18.6.2018 – 31.12.2023	1912/2018-KV
Rusínsky jazyk v predprimárnom vzdelávaní	aktualizačné vzdelávanie	Aktuálne vo fáze akreditácie			

Aktuálny stav problematiky výučby rusínskeho jazyka a literatúry v podmienkach primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania má v stanovených vyššie

jazyka a literatúry sa už naplno prejavuje v praxi v konkrétnych školských zariadeniach (ZŠ s MŠ Kalná Roztoka, ZŠ s MŠ Klenová, MŠ Čabiny, ZŠ s MŠ Michala Sopi ru Radvaň nad Laborcom, ZŠ s MŠ Pčolinné, CZŠ sv. Juraja Svidník, ZŠ s MŠ Alexandra Duchnoviča Ulič, ZŠ Komen ského Medzilaborce, ZŠ Duchnovičová Medzilaborce), kde sa počet žiakov učiacich sa rusínsky jazyk a literatúru medziročne permanentne zvyšuje. Môžeme to sledovať na štatistikách zo všetkých menovaných sledovaných školských zariadení, kde sa počet žiakov učiacich sa predmet rusínsky jazyk a literatúra zvýšila o 145 percent. Komplexné prehľady počtov žiakov za jednotlivé obdobia sú uvedené v tabuľkách pod textom. Len

nasledujúce školské roky prinesú naplno odpoveď na otázku, či inovovaná koncepcia výučby rusínskeho jazyka a popísané implementované a plánované špecifické

Tabuľka č. 5 – Komplexný prehľad stavu vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra podľa formy vyučovania vo všetkých vzdelávacích inštitúciách v rámci Slovenskej republiky s číselnými údajmi o počte žiakov z konca školského roka 2015 - 2016

Všetky školské inštitúcie v rámci Slovenskej republiky – školský rok 2015/2016											
Forma vzdelávania	Predprimárne vzdelávanie	Primárne vzdelávanie				Nižšie stredné vzdelávanie					
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
Vyučovaci jazyk rusínsky v podmienkach MŠ	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
Rusínsky jazyk a literatúra ako vyučovaci predmet v školách s vyučovacím jazykom rusínskym	0	5	3	6	4	0	0	0	0	0	18
Rusínsky jazyk a literatúra ako predmet vyučovany formou krúžku v spolupráci s príslušným centrom voľného času	0	1	0	3	5	0	0	0	0	1	10
Predmet rusínsky jazyk a literatúra, ktorý sa vyučuje prostredníctvom povinnej voľiteľného predetu v rámci disponibilných hodín školského vzdelávacieho programu príslušnej základnej školy	0	0	0	15	16	19	7	10	0	11	78
Spolu počet žiakov podľa stupňa vzdelávania	23	58				48					
Celkový počet žiakov učiacich sa rusínsky jazyk a literatúru v školskom roku 2015/2016		129									

popísaných a špecifikovaných strategických cieľoch vytýčené jasné piliere rozvoja. Naštartovaný pozitívny trend v komplexnom inovovaní vyučovacieho procesu z pohľadu obsahu a zamerania vyučovania rusínskeho

ciele strategického rámca koncepcie prinesú pre progres a stabilizáciu edukačných potrieb Rusínov očakávaný efekt. (Tabuľka č. 4)

Tabuľka č. 6 – Komplexný prehľad stavu vyučovania predmetu rusínsky jazyk a literatúra podľa formy vyučovania vo všetkých vzdelávacích inštitúciách v rámci Slovenskej republiky s číselnými údajmi o počte žiakov z konca školského roka 2017 - 2018

Všetky školské inštitúcie v rámci Slovenskej republiky – školský rok 2017/2018											
Forma vzdelávania	Predprimárne vzdelávanie	Primárne vzdelávanie				Nižšie stredné vzdelávanie					
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
Vyučovací jazyk rusínsky v podmienkach MŠ	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35
Rusínsky jazyk a literatúra ako vyučovací predmet v školách s vyučovacím jazykom rusínskym	0	11	12	9	10	10	0	0	0	0	52
Rusínsky jazyk a literatúra ako vyučovací predmet v školách s vyučovaním rusínskeho jazyka	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	13
Rusínsky jazyk a literatúra ako predmet vyučovaný formou krúžku organizovaného príslušnou základnou školou	0	26	18	28	2	3	8	8	8	1	102
Predmet rusínsky jazyk a literatúra, ktorý sa vyučuje prostredníctvom povinne voliteľného predmetu v rámci disponibilných hodín školského vzdelávacieho programu príslušnej základnej školy	0	0	13	5	17	14	13	9	10	0	81
Spolu počet žiakov podľa stupňa vzdelávania	35	164				84					
Celkový počet žiakov učiacich sa rusínsky jazyk a literatúru v školskom roku 2017/2018	283										

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAJ, M., 2008. O problémoch vyučovania rusínskeho jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ na Slovensku. In: *Rusínsky jazyk medzi dvoma kongresmi*, Krakov, 13.-16.03.2007. Prešov: Svetový kongres Rusínov. Ústav rusínskeho jazyka a kultúry. ISBN 978-80-8068-896-7, s. 157-160.
- GAJ, M., 2015. Súčasný stav a perspektívy rusínskeho národnostného školstva na Slovensku. In: *Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku – 20 rokov kodifikácie*, Prešov, 23.-25.09.2015. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Ústav rusínskeho jazyka a kultúry. ISBN 978-80-555-1521-2, s. 259-266.
- PLÍŠKOVÁ, A., 2015 Rusínsky jazyk v kontexte Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov. In: *Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku – 20 rokov kodifikácie*. Prešov, 23.-25.09.2015. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Ústav rusínskeho jazyka a kultúry. ISBN 978-80-555-1521-2, s. 202-231.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Summary: The aim of the article is to inform teachers about the current state of education of Ruthenians in Slovakia in the context of implementation of upgraded conception for Ruthenian language and literature education. Based on these specific aims of strategic frame of the conception, the article is a particular base describing all current relevant problems and steps leading to optimization of Ruthenian children and pupils education. Basic information is presented in order to get to know the education of Ruthenian language and literature in pre-primary, primary and lower secondary education within educational system of the Slovak republic.

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 27. rok odborného-metodický časopis
PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť,
na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ
pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.
Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež
veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).
Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně
zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

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

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.
Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

AKO PRACUJE PRÍRODA

Eleonóra Gullach, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Výzvou pre všetky prírodovedné predmety, teda aj pre biológiu, je popri komunikačných spôsobilostiach, personálnych a interpersonálnych schopnostiach, spôsobilostiach pracovať s modernými informačnými technológiami, predovšetkým rozvíjať u žiakov schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy. Dôležitou súčasťou týchto kompetencií je schopnosť preniknúť do podstaty procesov prebiehajúcich v prírode, odhaliť príčiny a dôsledky prírodných javov, teda porozumieť, ako príroda funguje. Príspevok je venovaný tejto výzve.

Kľúčové slová: analytické myslenie, kritické myslenie, tvorivé myslenie, problémové úlohy, príroda.

Moderné vyučovanie vyžaduje nové myslenie. Nové myslenie požaduje nové a lepšie vyučovanie. Moderný učiteľ biológie myslí v celkoch a nie v taxonomických boxoch. Využíva holistický prístup, ktorý je širší ako obsah učebníc používaných vo vyučovaní. Bez tohto holistického pohľadu nie je možné uspokojivé učenie sa žiaka. V aktívnom prírodovednom učení sa ide o uplatňovanie vzťahov, objavovanie užších a širších súvislostí v rámci prírodovedných predmetov ako aj hlavných biologických disciplín. Je to inovatívny prístup, ktorý svojou povahou prirodzene vytvára priestor na rozvoj zručností, ktoré sú súčasťou prírodovednej gramotnosti. Medzi najdôležitejšie schopnosti a zručnosti, ktoré sú súčasťou prírodovednej gramotnosti, patria predovšetkým analytické a syntetické myslenie, kritické a tvorivé myslenie. Vyučovanie, v rámci ktorého žiaci rozvíjajú uvedené druhy myslenia, označujeme ako problémové.

Rozvoj analytického myslenia

Analytickým myslením rozumieme všeobecnú schopnosť myšlienkovito rozkladať štruktúry na ich konštitutívne prvky a s týmito prvkami ďalej narábať. Toto myslenie obsahuje schopnosť vyvodzovať logické a faktické vzťahy a vytvárať štruktúru v (na prvý pohľad) chaotických informáciách prostredníctvom faktov, schopnosť rýchleho myslenia a tvorby záverov na základe týchto faktov a tiež schopnosť porozumieť novým myšlienkam.

Analytické uvažovanie býva často zamieňané s matematickými schopnosťami, čo nie je úplne presné. Analytické myslenie je forma logického uvažovania a zahŕňa v sebe podstatne viac ako len rýchle počítanie či odhadovanie numerických hodnôt. Môžeme ho charakterizovať ako proces myslenia, v ktorom sa jeden úsudok odvodzuje z druhého a výsledkom sú správne závery.

Aj v praktickom a reálnom živote potrebujeme mať rozvinutú schopnosť rozpoznať problém a systematicky ho vyriešiť. Tento proces v ideálnom prípade prebieha v troch krokoch. Najprv je potrebné **urobiť analýzu** komplexnej témy alebo problému. Následne **preskúmať jednotlivé aspekty** problému, vyberať podstatné informácie, čím sa vylúčia nedôležité a spojiť to, čo k sebe patrí. V poslednom kroku je treba medzi sebou **prepojiť jednotlivé aspekty**, čím vznikne uskutočniteľná **syntéza**, čo vedie k vyriešeniu problému.

Analytické myslenie je typické dôkladným rozborom situácie, dôležité je hľadanie čo najväčšieho počtu detailov, ich hodnotenie a vzájomné pozorovanie. Ľudia s rozvinutým analytickým uvažovaním dokážu veľmi rýchlo vystihnúť situáciu a adekvátne na ňu reagovať. Je potrebné poznamenať, že práve analytická metóda podstatne prispela k rozvoju vedy ako celku a počas dlhého obdobia bola jedinou akceptovateľnou vedec-

kou metódou. A stále zostáva v našom kolektívnom vedomí dojem, že vedecká metóda sa rovná analytickej metóde.

Vo všeobecnosti analytická metóda pozostáva z týchto krokov:

1. rozdelenie celku, koncepcne, alebo fyzicky, na nezávislé časti,
2. zistenie vlastností a správania sa jednotlivých častí
3. a z toho dedukcia vlastností a správania sa celku.

Analytické myslenie je možné rozvíjať prostredníctvom uplatnenia analytickej metódy v spolupráci s inými špecifickými druhmi myslenia v riešení problémových úloh.

Rozvoj kritického myslenia

Kritické myslenie má zásadný vplyv na kvalitu učenia sa, teda na efektívne učenie sa a na produktívny život (Turek, 2003). Kritické myslenie sa opiera o argumenty. **Argument** obsahuje tri základné zložky: **tvrdenie** – jadro veci, hlavnú myšlienku; **dôvody** – zdôvodnenie tvrdenia; **dôkazy** – na podporu každého z dôvodov. Dôkazmi môžu byť štatistické údaje, miesta v texte, osobné skúsenosti atď., ktoré adresáti môžu považovať za platné. Pri osvojovaní si a rozvinutí kritického myslenia sa odporúča klásť čo najčastejšie otázky vo vzťahu k jednotlivým zložkám myslenia (Turek 2003), ako napríklad:

- čo je mojím zámerom (cieľom)?, čo chcem robiť?,
- ktoré hlavné otázky mám zodpovedať?, ktorý hlavný problém mám vyriešiť?,
- ktoré hlavné informácie potrebujem na zodpovedanie otázok pri riešení problému?,
- ako môžem najlepšie interpretovať informácie, ktoré mám?, aké predbežné závery môžem vyvodiť z dostupných informácií?,
- ktoré kľúčové pojmy, myšlienky potrebujem pochopiť, aby mali údaje nejaký zmysel, aby bolo možné zodpovedať otázky, alebo vyriešiť problém?,
- čo je zaručené a čo je treba predpokladať pri uvažovaní o tejto otázke, probléme?,
- aké závery vyplývajú z môjho doterajšieho uvažovania?, ak budem postupovať podľa záverov, ku ktorým som došiel, aké budú dôsledky tohto postupu?,
- z akého uhla pohľadu som pristupoval pri hľadaní odpovede na otázku, riešenia problému?, nemal by som pristupovať z iného uhla pohľadu?, nemal by som brať do úvahy iné stanovisko alebo názor?.

Rozvoju kritického myslenia žiakov napomáhajú rôzne prípadové štúdie, ktoré súvisia s učivom, ktoré majú žiaci zvládnuť. Tvorba prípadových štúdií je mimoriadne náročná práca a len veľmi málo učiteľov si nájde na to čas.

Rozvoj tvorivého myslenia

Tvorivosť, tiež nazývaná kreativita, je spojená s pro-

dukciou nových a hodnotných nápadov, riešení a myšlienok vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Proces tvorivosti nie je jednoduchý a izolovaný proces. Zahŕňa komplex poznávacích, motivačných, postojových, citových, environmentálnych a iných faktorov. Tvorivé myslenie je špecifický druh myslenia, ktoré sa vyznačuje vysokou motiváciou, vytrvalosťou, zodpovednosťou, schopnosťou inšpirovať sa rôznymi podnetmi, zručnosťou spájať poznatky z rozličných odborov, odmietaním tradičných postupov, nezávislosťou na autoritách, hľadaním variantných riešení, zmyslom pre originalitu, snahou vyriešiť problém, objavením podstaty, vynájdением nového postupu alebo vytvorením nového umeleckého diela, tendenciou k úspornosti, elegantnosti, kráse nového riešenia.

Pod zručnosťami tvorivého komplexného myslenia tu rozumieme všetky tvorivé schopnosti, nezávislé od oblasti aplikácie, ktorými možno poznávať komplexné dynamické systémy a riešiť problémy s nimi spojené. Zručnosti tvorivého komplexného myslenia zaraďujeme k všeobecným zručnostiam s uplatnením v ktorejkoľvek oblasti ľudskej činnosti. Aj preto ich rozvoj súvisí so samou podstatou spôsobu ľudského poznávania – s citlivosťou vnímania, s procesmi učenia sa a vyučovania, s chápaním tvorivosti a s rozvojom vedeckého myslenia (Teplanová, 2006).

S tvorivým myslením priamo súvisí tvorivé riešenie problémov. Existuje niekoľko vhodných heuristických návodov na tvorivé riešenie problémov. Univerzálnym heuristickým návodom je DITOR. Pod **kreativizáciou** sa rozumie tvorivé myslenie v kognitívnych funkciách a zasahuje len tvorivé riešenie problémov. Kreativizácia znamená výchovu k tvorivému štýlu života. Je to štýl, ktorý je charakterizovaný osobnosťou s permanentnou sebareguláciou progresívnym smerom (Zelina, 1996).

Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie patrí k najefektívnejším koncepciám vyučovania, počas ktorého sa rozvíja u žiakov myslenie a schopnosť riešiť problémy. Na rozdiel od tradičného vyučovania, pri ktorom učiteľ odovzdáva hotové poznatky, pri problémovom vyučovaní učiteľ žiakom predkladá úlohy, ktoré obsahujú neznáme fakty, informácie a spôsoby činnosti, motivuje a usmerňuje ich pri riešení. Žiaci pri hľadaní riešenia získavajú nové vedomosti, zručnosti a vlastné schopnosti (Turek, 2002). Prečo žiaci dostávajú takéto úlohy? Myslenie je stimulované v tzv. **problémovej situácii**, keď sa človek stretne s nejakou prekážkou, narazí na niečo neznáme, nepochopiteľné, no spôsob prekonávania prekážky mu nie je známy. Problémová situácia by okrem neznámeho mala mať dve stránky – *motivačnú*, v ktorej ide o prebudenie záujmu o prekonávanie prekážky pri súčasnom získavaní nových vedomostí a zručností a *predmetovo-obsahovú*, v ktorej vecný obsah danej situácie súvisí s obsahom určitej vzdelávacej témy. Navodenie problémovej situácie je spojené s predložením tzv. **problémových úloh**, ktoré spĺňajú určité požiadavky:

- spätosť s osvojovaným učivom, logicky z neho vyplývať,
- vychádzanie zo životnej situácie, ktorá ľahko upúta pozornosť žiakov,
- obsah neznámeho prvku (objekt, metóda),

- nároky na riešenia sú adekvátne intelektuálnym možnostiam a schopnostiam žiakov, dostatočná zložitosť a náročnosť úloh,
- rôzne formulácie úloh, napr. vo forme otázky, ktorej zodpovedanie nie je len mechanická odpoveď.

Použitie problémového vyučovania závisí predovšetkým od zvoleného učiva, od osobnosti učiteľa, úrovne psychických schopností a zručností žiakov, materiálo-technických podmienok vyučovania, času a pod. (Turek, 2002). Odporúča sa uplatniť pri učive, ktoré obsahuje kauzálne vzťahy (príčinnno-dôsledkové závislosti), počas ktorého majú žiaci možnosť osvojiť, upevniť a prehĺbiť zovšeobecnené pojmy, princípy, vzťahy, zákony, teórie. Je neľahké použiť problémové vyučovanie pri úplne novom učive pre žiakov, pretože nemajú žiadne vstupné vedomosti a zručnosti, na základe ktorých môžu hľadať a objavovať. Problémové vyučovanie si vyžaduje zvýšený časový priestor v porovnaní s tradičným vyučovaním. Na problémové vyučovanie si musia žiaci zvyknúť a adaptovať sa.

Dlhodobý výskum problémového vyučovania (Turek, 2002) priniesol niekoľko záverov:

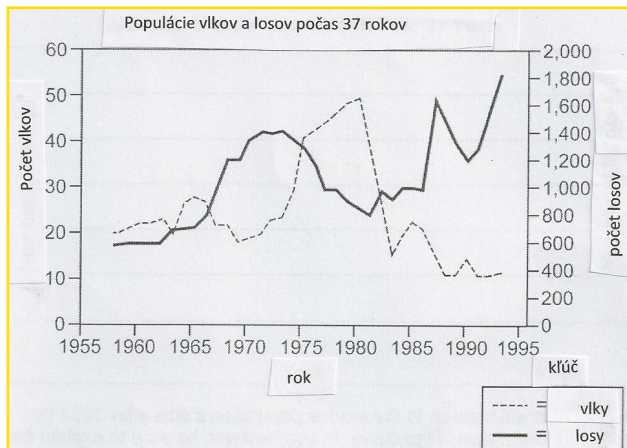
- V oblasti reprodukovania vedomostí nevedie problémové vyučovanie k štatisticky lepším výsledkom ako tradičné vyučovanie.
- V oblasti transferu – aplikácie vedomostí a zručností je efektívnosť problémového vyučovania oproti tradičnému štatisticky významne vyššia.
- Problémové vyučovanie vytvára lepšie predpoklady na stabilizáciu vedomostí a zručností žiakov. Po odstupe troch až šiestich mesiacov po skončení problémového vyučovania žiaci zo svojich vedomostí a zručností, v štatistickom chápaní, nič nestratili.
- Problémové vyučovanie je pre žiakov zaujímavejšie ako tradičné. Žiaci majú k problémovému vyučovaniu lepší vzťah ako k tradičnému.
- Problémové vyučovanie malo väčší efekt v oblasti kognitívneho učenia sa u prospechovo slabších žiakov, najmenší u výborných žiakov.
- Problémovým vyučovaním je možno dosiahnuť jednak vyššiu efektívnosť riešenia úloh a jednak vyššiu rýchlosť riešenia týchto úloh ako pri tradičnom vyučovaní.
- Pri problémovom vyučovaní si žiaci osvoja viac vedomostí a zručností priamo na vyučovaní v porovnaní so žiakmi vyučovanými tradične. Problémovým vyučovaním je možné znížiť preťaženosť žiakov v domácej príprave na vyučovanie.
- Pri problémovom vyučovaní žiaci prežívajú v štatisticky menšej miere strach alebo trému ako pri tradičnom vyučovaní.
- Časová dĺžka vyučovania, 45 minút, na školách je pre problémové vyučovanie nevhodná, odporúča sa vytvárať napr. dvojhodinovky.

V súčasných podmienkach kladie problémové vyučovanie na učiteľa vyššie nároky ako tradičné vyučovanie. Nie všetci učitelia sú dostatočne oboznámení s podstatou problémového vyučovania, ani s možnosťami jeho praktickej aplikácie. V učebných osnovách a učebniciach sa dostatočne nerešpektujú pedagogické a psychologické požiadavky problémového vyučovania. Jeho veľkou prekážkou je predimenzovanosť učiva. Chýba vypracovanie systému problémových úloh vo vyučovacích predmetoch, ako

aj nástroje a prostriedky merania efektívnosti vývoja psychických schopností žiakov. Nie je uspokojivé ani materiálo-technické zabezpečenie jednotlivých škôl a vyučovacích predmetov, pretože elektronické vybavenie ako interaktívne tabule a tablety nestačia. Nasledujúce problémové úlohy sú pokusom pomôcť učiteľom v inšpirácii a motivácii takéto vyučovanie začať používať.

Problémové úlohy (P)

P1: Ostrov Isle Royale leží v jazere Lake Superior. Ostrov je domovom populácií vlka a losa. Interakcie medzi vlkami a losmi, ako aj veľkosti ich populácií, boli skúmané od r. 1958. Nasledujúci graf ukazuje kolísanie veľkosti populácií vlka a losa počas sledovaného obdobia.



Zdroj: [PDF]Biology Item and Scoring Sampler 2011 – Pennsylvania

- Opíšte jeden z limitujúcich faktorov populácie losa.
- Vysvetlite možnú príčinu toho, prečo sa populácia vlka rapídne zvýšila v období medzi rokmi 1975 a 1980.
- Predpovedajte, ako sa zmení veľkosť populácie losa po roku 1994 opísaním tvaru krivky.

P2: Počas telesnej výchovy niektorí žiaci zabehli viac než 1 km. Počas a po behu žiaci zaznamenali zmeny, ktoré zažili:

- potenie sa,
- svalové kŕče,
- stratu sily (energie),
- zvýšený tlkot srdca,
- zvýšený dych,
- zvýšený smäd.
- zvýšenú telesnú teplotu.

Vyberte si tri z uvedených zmien, ktoré žiaci počas a po behu zaznamenali a vysvetlite ako každá z nich predstavuje homeostatický mechanizmus.

P3: Ekosystém zahŕňa organizmy a ich vzájomné vzťahy, uvedené v tabuľke:

a) Identifikujte počiatočný zdroj energie pre daný ekosystém.

Živočích	Zdroj potravy	Predátory
bobor	kôra, listy, konáre a korene stromov, lekná	kojot, vlk, orol, medveď čierny
penica	hmyz, dážďovky, plody	kojot, orol, jastrab
medveď čierny	ryby, hmyz, plody, malé cicavce, vajíčka, uhynuté živočích	medveď hnedý, vlk

b) S použitím tabuľky doplňte potravinový reťazec, ktorý zahŕňa producenta, primárneho konzumenta

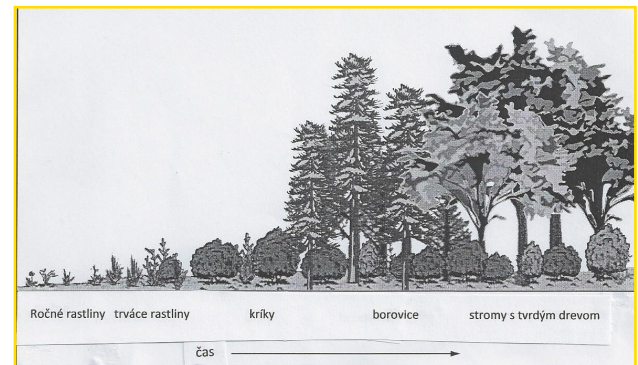
a sekundárneho konzumenta: →
..... →

- c) Počet bobrov v tomto ekosystéme sa náhle znižuje. Opíšte, aký efekt môže tento jav mať na iný organizmus.

P4: Na výlete do hustého lesa si biológ všimol, že mnohonôžky (malé bezstavovce) sa vo veľkom množstve nachádzali pod rozkladajúcimi kusmi dreva a na iných lokalitách ich bolo vidieť len zriedka.

- Navrhnete tri environmentálne faktory (biotické a abiotické), ktoré by mohli vysvetliť, prečo sú mnohonôžky nájdené častejšie pod brvnami dreva.
- Pre jeden zvolený abiotický faktor navrhnete riadený experiment na overenie hypotézy, že tento faktor ovplyvňuje distribúciu mnohonôžok na vrchnom pôdnom horizonte. Opíšte údaje, ktoré by mohli podporiť vašu hypotézu.
- Predpokladajte, že ste skúmali distribúciu rastlín namiesto mnohonôžok. Opíšte modifikácie experimentu, ktorý ste navrhli v b), ktoré by sa mohli požadovať na určenie či abiotický faktor, ktorý ste zvolili, vplýva na distribúciu rastliny.

P5: Diagram dolu ilustruje sukcesiu spoločenstiev počnúc od jednoročných rastlín a končiac stromami s tvrdým drevom v špecifickej oblasti počas určitého obdobia.

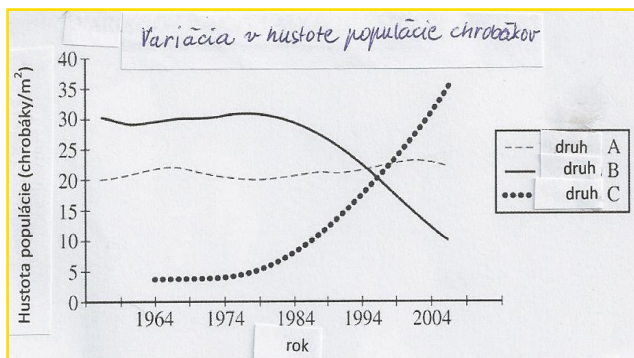


Zdroj: Biology Item and Scoring Sampler 2011 – Pennsylvania. [online]. [cit. 2014-04-05]. Dostupné na: <http://www.portal.state.pa.us/.../keystone_exams_-_biology>

- Opíšte očakávané zmeny v biodiverzite ako stupne postupujúcej sukcesie, ako je to ilustrované na diagrame hore.
- Opíšte a vysvetlite tri zmeny v abiotických podmienkach počas obdobia sukcesie, ako je to ilustrované na diagrame.
- Opíšte pre každé z uvedených narušení okamžitý dlhotrvajúci vplyv na sukcesiu ekosystému:
 - Erupcia sopky, ktorá pokryje lávou plochu 10 km² zrelého lesného ekosystému.
 - Plocha 10 km² zrelého lesného ekosystému je úplne odstránená.

P6: Podľa záznamov fosílií a nedávno publikovaných pozorovaní dva druhy chrobákov (druhy A a B) existovali na izolovanom ostrove v Tichom oceáne v období 100 000 rokov. V roku 1964 bol na ostrov náhodne introdukovaný tretí druh chrobáka (druh C), ktorý sa živil listami. Veľkosť populácie každého druhu bola pravidelne monitorovaná, ako je to vidieť na grafe:

- Navrhnete vysvetlenie pre tendenciu hustoty populácie u druhu C.
- Opíšte vplyv, ktorý nastal introdukovaním chrobáka druhu C na hustotu populácie druhov chrobákov



Zdroj: Biology Item and Scoring Sampler 2011 – Pennsylvania. [on-line].

- A a B. Navrhnete vysvetlenie pre tendenciu vývoja populácií pozorovaných u druhov A a B.
- c) Predpokladajte hustotu populácie druhu C v roku 2014. Poskytnite biologické vysvetlenie vášho predpokladu.
- d) Vysvetlite, prečo sú invazívne druhy často úspešné v osídľovaní nových biotopov.

P7: Vysvetlite príčiny nasledujúcich konštatovaní a pozorovaní:

- a) Koža je červená v horúcom počasí, biela v studenom počasí a modrá v mrazivom počasí.
- b) Keď sú bunky na konci prstov vystavené veľmi mrazivému počasiu, dochádza k veľmi nepríjemnému pocitu „zachádzaniu mrazu za nechty“.
- c) Na udržanie telesného tepla je veľmi efektívna napríklad vlnená pletená vesta.
- d) Počas horúčky, pokiaľ teplota tela nepresiahne 40°C, je pacient prikrytý navyše ďalšou prikrývkou, ale keď teplota presiahne 40°C, na telo pacienta sú prikladané vrecúška s ľadom, ktoré sú zabalené v uteráku.

P8: Počas pokojného slnečného dňa sa často stáva, že asfalt na cestách sa na slnku topí, karoséria auta je príliš horúca, keď sa jej dotknete. Vysvetlite, prečo je za takýchto podmienok teplota vzduchu okolo listov rastlín zvyčajne okolo 12°C aj za plného slnečného svetla.

P9: Vysvetlite každý z nasledovných výrokov:

- a) Baníci jedia slané tabletky alebo pijú osolené pivo.
- b) Morské vtáky, ako čajka, vylučujú soli v tekutine z nosových žliaz dvojnásobne koncentrovanejšie v porovnaní s morskou vodou a morské plazy, korytnačky, vylučujú soli zo žliaz blízko pri očiach.
- c) Určité rastliny zo slaných močarísk vylučujú zo solných žliazok soľ na povrch listov.
- d) Cicavce, ktoré môžu vytvárať najkoncentrovanejšiu moč, majú najdlhšiu Henleho kľučku.
- e) Je nebezpečné pre človeka piť veľké množstvo morskej vody.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Biology Item and Scoring Sampler 2011 – Pennsylvania. [on-line]. [cit. 2014-04-05]. Dostupné na internete: <http://www.portal.state.pa.us/.../keystone_exams_-_biology>
- TEPLANOVÁ, K. Zručnosti tvorivého komplexného myslenia, ich význam a rozvoj [on-line]. [cit. 2014-04-13]. Dostupné na internete: <http://www.scholaludus.sk/2_Publikacie/ZrucnostiTvorivehoKomplexnehoMyslenia.pdf>
- TUREK, I., 2002. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-8052-136-0.
- TUREK, I., 2003. Kritické myslenie. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-445-9.
- ZELINA, M., 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

Summary: Developing students' ability to solve problems creatively and critically – as well as communicative competences, personal and interpersonal abilities, competences to work with modern information technologies – is a challenge for all natural sciences subjects including biology. An important part of these competencies is the ability to see the essence of the processes in nature, to reveal the reasons and consequences of natural phenomena, thus to understand how nature works. The article deals with this challenge.

P10: Vysvetlite nasledovné pozorovania:

- a) Padajúcimi listami listnaté stromy strácajú fotosyntetické pigmenty a napriek tomu zimu prežijú.
- b) Bolo zistené, že obsah CO₂ vo vzduchu na jar je mierne vyšší oproti jeho obsahu na konci leta.
- c) Plodiny pestované v blízkosti určitých tovární podľa pozorovaní rástli rýchlejšie a mohutnejšie v porovnaní s rastlinami pestovanými na rovnakej pôde ale na iných miestach.
- d) Je zvykom, že sklo na skleníkoch je v lete natreté na bielo.

P11: Lucerna je plodina, ktorá sa pestuje v mnohých krajinách sveta ako krmivo pre dobytok. V roku 1977 bola v Austrálii objavená škvrnitá voška na lucerne, ktorá sa stala nebezpečným škodcom. Austrálska inštitúcia pre poľnohospodárstvo stanovila trojbodový program na elimináciu tohto škodcu:

1. Krátkodobá chemická kontrola použitím pesticídov na zničenie vošky lucerny.
2. Strednodobá aplikácia nasadením exotických prirodzených nepriateľov tejto vošky ako jej biologická kontrola.
3. Výber odolných rastlín lucerny voči voškám, ktorých kultivary môžu byť pestované v austrálskych podmienkach.

Počas šiestich rokov škvrnitá voška napádajúca lucernu prestali spôsobovať problém na plodine lucerny na mnohých miestach v Austrálii ako dôsledok aplikácie parazitu *Trioxys* na plodinu.

- a) Prečo boli insekticídy považované za krátkodobé a nie dlhodobé riešenie tohto problému?
- b) *Trioxys* neeliminoval vošky lucerny, ale znížil značne hustotu populácie vošiek.
- c) Prečo by nebolo dobré úplne eliminovať vošky?
- d) Aj keď boli vošky stále prítomné, prečo prestal problém s voškami?
- e) Prečo bolo riešenie č. 3 považované za najlepšie dlhodobé riešenie?

Záver

Uvedené problémové úlohy súvisia s jednotlivými kognitívnymi úrovňami, najmä s aplikáciou získaných poznatkov, analýzou údajov nevyhnutných na vyriešenie problémových úloh, ich triedením a spracovaním v rôznych formách a použitím pri argumentácii vo vzťahu k výsledkom riešenia. Uvedené problémové úlohy sú preto vhodné na rozvíjanie analytického, syntetického, kritického a tvorivého myslenia žiakov.

Dúfame, že text príspevku naplní zámer stimulovať učiteľov pri navrhovaní učebných úloh pre žiakov tak, aby ich motivovali k premýšľaniu o tom, čo sa učia, aby cez riešenie problémových úloh videli zmysel v tom, čo sa učia v prírodovedných predmetoch a aby prenikli do podstaty, ako príroda funguje.

BYŤ ČI NEBYŤ VEDÚCIM METODICKÉHO ZDRUŽENIA?

Tatiana Komanová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: *Problematiku poradných orgánov riaditeľa školy (s dôrazom na metodické združenia) považujem v kontexte inovácií a reforiem našej školy za aktuálnu a málo prezentovanú. Požiadavky na prácu učiteľa špecialistu, ktorým vedúci metodického združenia určite je (resp. mal by byť) sa v dnešnej dobe zvyšujú aj napriek paradoxu, že riaditelia škôl v nízkej miere delegujú rozhodovacie kompetencie na stredný manažment škôl.*

Kľúčové slová: *slová: metodické združenia, kompetenčný profil vedúceho metodického združenia, vzdelávanie.*

Byť či nebyť vedúcim metodického združenia (ďalej len MZ)? Dá sa zvládať kumulovaná funkcia špecialistu (vedúceho MZ, triedneho učiteľa, prípadne uvádzajúceho či cvičného pedagogického zamestnanca) pri plnom vedomí a nevyhorieť? Aké sú požiadavky na prácu vedúceho MZ? Ide o podnety na román, nie na krátky článok. Zámerom daného príspevku je vyvolať diskusiu a istým spôsobom poukázať na možnosti odbornej pomoci vedúcim metodických združení.

Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole § 4 hovorí o poradných orgánoch riaditeľa, ktorým sú pedagogická rada, metodické združenia a predmetové komisie. Riaditeľ školy zriaďuje pre pedagogických zamestnancov prvého stupňa metodické združenia a pre učiteľov druhého stupňa predmetové komisie ako svoje poradné a iniciatívne orgány, ktoré sa zaoberajú pedagogickými a výchovno-vzdelávacími aktivitami a problémami. Môže zriadiť aj metodické združenie triednych učiteľov. Bod č. 7 § 4 deklaruje, že „vedením MZ a vedením PK poverí riaditeľ pedagogických zamestnancov, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky podľa osobitného predpisu“. Tým predpisom je Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Doposiaľ je všetko transparentné. No s účinnosťou od 1. júla 2017 vydalo MŠ SR aj menej známy Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Ich súčasťou sú aj profesijné štandardy vedúceho metodického združenia, bod f) čl. 4 Profesijné štandardy pedagogických zamestnancov – špecialistov a odborných zamestnancov – špecialistov, príloha č. 25. A tu sa začínajú miešať karty. Profesijný štandard sa mal pôvodne chápať ako nástroj na identifikáciu a posúdenie potenciálu pedagogického zamestnanca. Mal by to byť nástroj na posudzovanie úrovne vlastných kompetencií pedagogického zamestnanca, prostredníctvom ktorého si môže napr. učiteľ zvoliť vlastnú kariérovú cestu.

Kompetenčný profil vedúceho metodického združenia pozostáva zo štyroch oblastí (Tab. č. 1), ktoré sumarizujú, v istej štruktúre, požadované zručnosti učiteľa odhodlaného popasovať sa s víziou dokonalosti. Z mojich doterajších skúseností učiteľa primárneho vzdelávania či vedúcej MZ môžem potvrdiť, že to vôbec nie je ľahká úloha. Pozícia vedúceho MZ na školách väčšinou prípadne na základe rozhodnutia vedenia školy tým najviac vyťaženým kolegom, ktorí „to určite zvládnu“. Dovolím si tvrdiť, že len nízke percento kolegov o danú

pozíciu cieľavedome zabojuje napr. v súlade s nastavenou víziou zavedenia profesijných štandardov. Áno, vedenie školy danú funkciu „stredného manažéra školy“ odmení osobným príplatkom, ktorý je možno aj istým motivačným stimulom, no očakávať morálne ocenenie je často len istou ilúziou. Práca vedúceho MZ sa veľa-krát zužuje na štatistického zberateľa údajov, popr. štylistu záverečných správ. Ak nastúpi do školy absolvent, tak s najväčšou pravdepodobnosťou „Čierny Peter“ ostáva opäť v rukách vedúceho MZ, ten sa stáva uvádzajúcim učiteľom, ktorý mladého kolegu zasväcuje do tajov, niekedy aj inotajov danej školy. Dokumentačné, štatistické „portfólio“ si automaticky učiteľ špecialista (vedúci MZ) rozširuje aj o plán adaptačného vzdelávania. Je však na to daný učiteľ popri svojich učiteľských povinnostiach pripravený? V akej miere je stotožnený s rolou špecialistu? Je vôbec oboznámený s tým, čo sa od neho aj v súlade s kompetenčným profilom vedúceho MZ očakáva? Nie je mojím zámerom napádať prácu kolegov, ktorú si nadovšetko cením. Mojmým cieľom je poukázať na náročnosť danej pozície a upriamiť pozornosť vedenia škôl na potrebu pomôcť daným kolegom v ich náročnej a zároveň dôležitej pozícii (cieleno sa zameriavam na vedúcich MZ, no paralelne je možnosť aplikácie aj na vedúcich PK).

Pozrime sa bližšie na už spomínaný kompetenčný profil (tab. č. 1). Z dôvodu rozsahu predkladaného článku vyberiem len niektoré atribúty. V oblasti č. 1 Normatívnej a koordinačnej, v kompetencii 1.2 je bližšie špecifikované, že *vedúci MZ posudzuje podmienky pre prácu MZ a podáva návrhy vedeniu školy, školského zariadenia*. Otázka znie, či chce mať riaditeľ školy v MZ významného pomocníka pri riadení školy? V akej miere má vedúci MZ možnosť posúdiť podmienky? V oblasti č. 2 Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania, kompetencia 1.2, *vedúci MZ navrhuje inovácie v ŠkVP, výchovnom programe školského zariadenia v súlade s rozvojom odboru a potrebami detí/žiakov, zároveň navrhuje úpravy ŠkVP, výchovného programu školského zariadenia na základe výsledkov autoevalvácie, zmenených podmienok a dostupných zdrojov*. V kompetencii 2.3 *vedúci MZ Poskytuje konzultácie a poradenstvo členom MZ, koordinuje spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov. Kompetencia 2.3 ukladá vedúcemu MZ Vyhodnocovať efektívnosť a účelnosť opatrení (intervencií) na úrovni metodického združenia*. Kolíki kolegovia, vedúci MZ o daných kompetenciách čítajú prvýkrát? V oblasti č. 3 Personálnej, kompetencia 3.1 má vedúci MZ *oceňovať dobrú prax a dosiahnuté výsledky vo výchove a vzdelávaní*. Je vysokým pedagogickým optimizmom si myslieť, že pri „oceňovaní“ riaditelia škôl prihliadajú aj na názor vedúcich MZ. V školách, kde to funguje a kde naozaj existuje pozitívna klíma aj pri „neobľúbe-

ných hodnoteniach” a následne aj pridelovaní odmien a osobných príplatkov v súlade s viacstupňovým hodnotením (aj vedúcim MZ), skladám pomyselný klobúk. Nedovolím si nespomenúť fakt, že vedúci MZ má aj navrhovať oblasti profesijného rozvoja členov MZ. No a posledná oblasť č. 4 Profesijný rozvoj, Kompetencia 4.1 – vedúci MZ má poskytnúť *individuálnu podporu členom MZ a využívať rôzne štýly vedenia ľudí*. A toto je len malý skrining v rámci požiadaviek na kvalitu práce vedúceho MZ. Netreba zabudnúť, že vedúci MZ je v prvom rade učiteľom, ktorého profesijné kompetencie sú odborné, metodické, psychodidaktické, komunikačné, diagnostické, plánovacie a organizačné, poradenské a konzultatívne a seba reflexívne (Turek, 2015, s. 237 - 238). Verím, že v praxi vedúcimi MZ sú učители – osobnosti, ktorí sú vzorom pre ostatných kolegov. Nie každý si ale uvedomuje náročnosť zodpovednosti danej pozície. Zo strany vedenia škôl by mala byť daným kolegom poskytnutá plná podpora, a to nemám na mysli len finančné ohodnotenie.

Záverom nesmiem zabudnúť ani na požiadavky zo strany školskej inšpekcie. Štátna školská inšpekcia v kritériách hodnotenia na školský rok 2017/18 stanovuje riaditeľom škôl v rámci indikátorov hodnotenia: *Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc MZ a PK pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania: MZ a PK sa podieľajú na internom vzdelávaní pedagogických zamestnancov (vzájomné odovzdávanie informácií zo vzdelávacích aktivít, otvorené*

hodiny). V Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania za školský rok 2016/17, časť 1.2 15 Podnety, odporúčania a upozornenia (1.2 Základné školy) poukazuje na potrebu *zabezpečiť výmenu pedagogických skúseností z absolvovaných vzdelávaní, overovať využívanie poznatkov získaných z kontinuálneho vzdelávania v priamej výchovno-vzdelávacej činnosti s cieľom zvyšovania kvality škôl*. (s. 64). Z inšpekčných zistení vyplynulo, že *inovatívne prístupy sa objavili na menej ako polovici hospitovaných hodín aj napriek faktu, že v ostatných dvoch rokoch sa 57,8 % pedagógov zúčastnilo viac ako na jednej z foriem kontinuálneho vzdelávania* (s. 32, časť 1.2.3 Vplyv kontinuálneho vzdelávania na stav a úroveň výchovy a vzdelávania).

Natíska sa otázka: Kde na to zobrať časový priestor pri úväzku 23+? Ako má vedúci MZ všetko skoordinať? Istou barličkou by mohla byť aj odborná pomoc zo strany MPC, či už vo forme jednorazových odborných podujatí zameraných na prácu vedúcich MZ alebo začínajúcich pedagogických zamestnancov. V rámci kontinuálneho vzdelávania odporúčam kolegom, no najmä vedúcim pedagogickým zamestnancom, zväziť možnosť vedúcim MZ umožniť absolvovať špecializačné vzdelávanie Profesijné kompetencie vedúceho MZ, kde je vytvorený priestor venovať sa práve uvádzaným otázkam a napomôcť tak učiteľom zorientovať sa v danej problematike. Ako hovorí staré slovenské príslovie, kde je cesta, tam je vôľa, alebo opačne?

Tabuľka 1 Kompetenčný profil - vedúci metodického združenia

Oblasti	Kompetencie
1. Normatívna a koordinačná	1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v oblasti svojho pôsobenia 1.2 Riadiť metodické združenie
2. Koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v metodickom združení	2.1 Podieľať sa na tvorbe a aktualizácii školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia 2.2 Koordinovať realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia. 2.3 Koordinovať autoevalváciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu školského zariadenia v oblasti svojho pôsobenia
3. Personálna	1.1 Koordinovať profesijný rozvoj členov metodického združenia
4. Profesijný rozvoj	4.1 Viest ľudí 4.2 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 4.3 Stotožniť sa s rolou špecialistu a školou

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- TUREK, I., 2015. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-221-6.
Kompetenčný profil príloha č. 25 - Vedúci metodického združenia. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 z 23. júna 2008 o základnej škole. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-320>
Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania 2016/17. Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_16_17_2.pdf
Kritéria hodnotenia v školskom roku 2018/19. Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA_HODNOTENIA/ZS_18_19.pdf

Summary: *The issue of advisory body to the headteacher (with the emphasis on methodical associations) is current and little presented in the context of innovations and reforms of our school. Requirements for the position of a teacher specialist, which is also the head of the methodical association (i.e. should be), are currently rising in spite of the paradox that headteachers delegate decision-making competencies on middle management of schools in a small extent.*

METÓDY ANALÝZY VNÚTORNÉHO PROSTREDIA ŠKOLY

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

Anotácia: Príspevok je venovaný analýzám vnútorného prostredia školy, ktoré je možné použiť predtým ako sa pristúpi k spracovaniu finálnej analýzy, napr. v podobe SWOT analýzy. Počas vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnankýň a zamestnancov sa ukázalo, že SW časť analýzy je spracúvaná povrchno, bez toho, aby boli zisťované na realite podložené fakty, ktoré sa následne stali predmetom porovnania. Príspevok je venovaný metódam, ktoré je možné využiť na relevantnejšie opísanie vnútorného prostredia školy.

Kľúčové slová: metódy na tvorbu námetov, metódy na analýzu problémov, benchmarking, GAP analýza, metóda analýzy rizík, metóda SW1H.

Analýzy vnútorného prostredia školy slúžia na vyhodnocovanie jej pozitív, negatív, zistenia problémov a príčin, ktoré k nim vedú z mnohých oblastí jej života. V súčasnosti je za vnútornú analýzu považovaná najmä SWOT analýza, avšak odborná literatúra uvádza túto analýzu ako tzv. záverečnú analýzu. Aj na vzdelávaníach, v ktorých sa účastníci/čky učia spracúvať SWOT analýzu, im bez predchádzajúcich čiastkových analýz uniká jej podstata. V úvode je potrebné upozorniť na to, že účelom príspevku nie je, aby ste v školách používali všetky metódy. Skôr ide o predstavenie rozličných metód, aby si čitatelia a čitateľky mohli vybrať tie, ktoré im budú vyhovovať najviac. Informácie potrebné na spracovanie analýzy môžeme čerpať z rôznych zdrojov, napr. zo školských dokumentov, výsledkov detí, výsledkov pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu (hospitácií), z rozhovorov s deťmi a žiakmi, rodičmi, učiteľmi a učiteľkami, nepedagogickými zamestnancami, zástupcami obce, zriaďovateľom, tiež prostredníctvom rôznych dotazníkov a ankiet a pod. Fáza zhromažďovania informácií začína starostlivým a systematickým úsilím pri stanovovaní spoľahlivých a zmysluplných kritérií. V záujme objektivizovať zistenia v jednotlivých kritériách je vhodné požiadať o informácie, názor väčší okruh ľudí s rozličnou väzbou na školu (učiteľky, rodičia, zriaďovateľ a pod.). Vnútorne faktory sú dôležité na posudzovanie situácie školy. Dôležité je to, že tieto faktory môžeme v škole ovplyvňovať (na rozdiel od vonkajších faktorov).

Metódy na tvorbu námetov

Metódy predstavené v tejto časti, nie sú pre oblasť školstva neznáme (skôr sú však používané vo výchovno-vzdelávacom procese). Tieto metódy nám pri analýze školy slúžia ako východiskové na identifikáciu, pomenovanie oblastí, ktoré chceme podrobiť analýze. Samozrejme ich môžeme použiť aj na spracovanie návrhov na riešenie problémov, príp. na pomenovanie výstupov, ktoré budú použité do SWOT analýzy. Tieto metódy sú charakteristické tým, že neobmedzujú nápady. Naopak vytvárajú priestor na to, aby sa bez obáv pomenovali všetky myšlienky, nápady, názory, námety k stanovenej téme. Medzi pravidlá, ktoré je nevyhnutné pri týchto metódach dodržiavať patria (Grasseová a kol., 2010): kritika je vylúčená (nikto nesmie byť počas produkcie myšlienok, nápadov hodnotený, kritizovaný, a to ani neverbálnymi signálmi), voľné asociácie sú vítané (účastníci by mali navrhovať každý nápad, ktorý im napadne), kvantita je žiaduca (v tomto prípade sa riadime zásadou, že kvantita plodí kvalitu), kombinácia a zlepšenie návrhov sú žiaduce (ale nesmie dôjsť k hodnoteniu). O každej z uvedených metód je možné si naštudovať viac v pedagogickej literatúre, ktorá sa

venuje metódam a formám práce na vyučovaní. V oblasti strategického riadenia je ich princíp veľmi podobný, rozdiel je len v dosahovaných cieľoch.

Brainstorming

Podstata brainstormingu tkvie v získaní veľkého množstva nápadov v rámci krátkeho časového úseku. Dôležité je to, aby sa účastníci stretnutia držali stanovenej témy a neodbiehali od nej. Dodržiavať túto zásadu sa účastníci naučia počas viacerých stretnutí, keď ich nápady, ktoré budú mimo témy, nebudú v hodnotiacej fáze akceptované. Tak ako každá nasledujúca metóda, aj brainstorming pozostáva z týchto fáz: prípravy, realizácie a hodnotenia, interpretácie, príp. využitia výsledkov. Pri príprave brainstormingu je dôležité si pomenovať, čo bude obsahom stretnutia, aká téma bude na stretnutí otvorená. Je dôležité si určiť, či pôjde o tému užšie alebo širšie formulovanú. Pri brainstormingovom stretnutí je potrebné stanoviť si aj počet osôb (6 - 12 osôb). Medzi tieto osoby môžeme v škole okrem zamestnancov zaradiť aj mienkotvorných rodičov, zástupcu zriaďovateľa, príp. iného odborníka (v súvislosti s témou, ktorú sme si stanovili). Je dôležité, aby prácu skupiny riadil moderátor a zapisovateľom nápadov bol iný človek. Stretnutie by nemalo byť príliš dlhé, za optimum je považovaných 30 minút, maximálna doba je však 50 minút. Počas etapy tvorby návrhov by sa mali zapojiť všetci prítomní. Umožňuje to štruktúrovaný brainstorming, kde účastníci za sebou hovoria svoje nápady (jeden po druhom). Tento spôsob je vhodný najmä v úvode stretnutia a následne je možné tento kolobek zrušiť a stretnutie sa tak stáva neštruktúrovaným. Podľa odborníkov je vhodné, aby moderátor podporoval účastníkov pri vytváraní návrhov, nemal by však sám produkovať návrhy. Okrem toho je potrebné, aby bol stanovený maximálny časový úsek na predstavenie návrhu (aby sa niektorí účastníci príliš nerozrečnili, a tak nechodubňovali množstvo nápadov). V poslednej tretine stretnutia totiž môžu vzniknúť najlepšie nápady (inšpirované predchádzajúcimi) a zároveň idúce viac do hĺbky danej témy. Často sa stáva, že na začiatku sa vybijú obvyklé nápady, možno typické pre danú tému a až následne sa produkujú kvalitnejšie nápady. Je však potrebné, aby sa účastníci brainstormingu naučili na viacerých stretnutiach, ako dokážu pracovať čo najlepšie. Preto nie je vhodné, keď je na prvom stretnutí otvorená príliš náročná alebo tabuizovaná téma. V tomto brainstormingu (na rozdiel od toho, ktorý sa deje obvykle na vyučovaní) neprebíha hodnotenie návrhov na stretnutí. To nevylučuje, aby k hodnoteniu nápadov došlo aj na stretnutí, ale účinnejším sa javí ich spracovanie, posúdenie, zoradenie buď v užšej skupine ľudí alebo na ďalšom stretnutí.

Medzi širšie témy, ktoré je možné otvoriť v škole, by

mohli byť zaradené:

- Akú víziu by mala mať naša škola? Ako môžeme víziu dosiahnuť? Čo preto urobiť?
- Aké ciele by mala mať naša škola?
- Aké problémy máme v práci s deťmi? Ako je možné ich riešiť?
- Ako zabezpečiť, aby sme nerobili chyby v dokumentácii?
- Ako delegovať úlohy na zamestnancov?
- Ako odstrániť, znížiť obavy zo zmeny? a iné

Brainwriting

Je písomnou modifikáciou brainstormingu. Nejde teda o slovné vyjadrovanie nápadov, ale o ich napísanie na papier. Každý ďalší účastník si môže vziať papier nejakého účastníka, prečítať si návrhy ostatných a dopísať naň svoje vlastné. Tento spôsob je vhodný najmä v skupinách, kde by v prípade brainstormingu mohlo dôjsť k sebacenzúre nápadov. Tzn. že niektorý účastník nepovie svoje nápady, pretože sa obáva, že bude zosmiešnený. Táto metóda je vhodná pre vyšší počet zúčastnených osôb.

Metódy na analýzu problémov

Tieto metódy vychádzajú z tej podstaty, že veľká väčšina problémov má viac ako jednu príčinu. Z toho zároveň vyplýva, že je možné daný problém riešiť viacerými spôsobmi, a to ovplyvňovaním jednej alebo viacerých príčin (príčom v každej škole to môžu byť iné príčiny a tiež iný počet príčin).

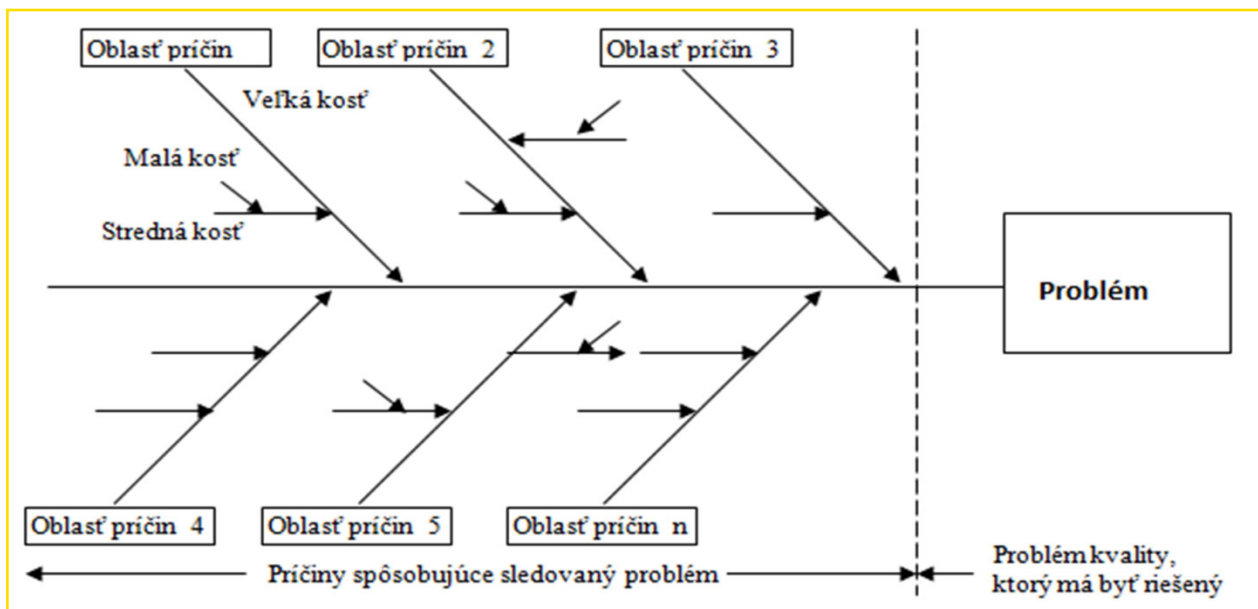
Diagram príčin a dôsledku

V odbornej literatúre nájdete túto metódu skôr pod názvom Ishikawov diagram alebo technika rybacej kosti. Podstatou metódy je k zadanému problému, cieľu, príp. dôsledku pomenovať kľúčové príčiny, skupiny alebo oblasti faktorov. Tieto sú následne podrobnej-

tívneho dôsledku, to môže byť cieľ (hľadáme príčiny, ktoré nám umožnia ho dosiahnuť), v prípade negatívneho, ide o problém (hľadáme príčiny, aby sme mohli realizovať nápravné opatrenia); môžeme riešiť aj dôsledok, ktorý len predpokladáme, že nastane a v tomto prípade hľadáme potenciálne príčiny, ktoré nám slúžia následne na prijatie preventívnych opatrení; stanovený dôsledok, problém zaznamenáme do tzv. rybacej hlavy;

2. stanovíme a zaznamenáme do diagramu hlavné kategórie faktorov/príčin, ktoré ovplyvňujú dôsledok, problém, ktorý analyzujeme – hlavné kategórie vyjadrujú rebrá ryby na diagrame; na stanovenie hlavných kategórií je možné použiť pomôcky v angličtine označované ako 4M (metódy, materiál, zamestnanci, technika) a 4P (politika, postupy, zamestnanci, závod); dôležitá býva aj komunikácia; alebo model 7S (stratégie, štruktúra, systém riadenia, štýl riadenia, spolupracovníci, schopnosti a zdieľané hodnoty);
3. stanovíme faktory (príčiny) a subfaktory (subpríčiny) v každej z hlavných kategórií faktorov (príčin) - pre identifikáciu môžeme použiť napr. brainstorming; tiež môžeme používať otázky, napr. Ako naše učiteľky ovplyvňujú ...? Ako postupy zapríčiňujú ...? Ako plány ovplyvňujú ...?; kým pristúpime k ďalšiemu kroku, mali by sme nechať návrhy z diagramu uležať;
4. identifikujeme zásadné/kľúčové príčiny – hľadáme príčiny, ktoré môžeme považovať za kľúčové vo vzťahu k danému dôsledku; kľúčové príčiny sa môžu napríklad opakovať v diagrame viackrát
5. určíme priority kľúčových príčin – môžeme použiť Paretov diagram, ide v podstate o určenie poradia, v ktorom budeme príčiny odstraňovať, ďalej s nimi pracovať.

Obr. 1 Diagram príčin a dôsledku



Zdroj: <http://www.kvalitaprodukcie.info/wp-content/uploads/2011/06/Ishikawa.jpg>

šie analyzované a v každom z diagramov by sme mali pomenovať väčšinu, ak nie všetky faktory, ktoré môžu spôsobovať daný problém, ovplyvňovať daný jav a pod. Postup použitia diagramu pozostáva z týchto krokov (Grasseová a kol., 2010):

1. jednoznačne a konkrétne definujeme dôsledok/výsledok, ktorý budeme analyzovať - v prípade pozi-

Metóda šiestich otázok

Názov pochádza z básne R. Kiplinga (podľa Doležal, Máchal, Lacko a kol., 2009) „Mám dobrých sluhov šesť. Vďaka nim veľa viem. Volajú sa Čo, Prečo, Kto, Ako, Kedy a Kam“.

Metóda šiestich otázok analyzuje problémy alebo žiaduci stav vecí pomocou slov. Ich rôzne dimenzie sa ná-

sledne identifikujú pomocou brainstormingu. Pri tejto metóde skupina ľudí zisťuje príčiny (faktory), ktoré spôsobujú, že problém nastáva alebo nenastáva. Veľmi cenné je pomenovanie tých krokov, postupov, ktoré vedú k zisteniu ako to v našej škole funguje. V úvode je potrebné problém alebo analyzovanú situáciu popísať jednoznačne a zrozumiteľne. To znamená, že pred zodpovedaním otázok budeme mať stručnú charakteristiku problémového aj bezproblémového stavu.

1	obsahové aspekty	Čo je problém a čo nie je problém?
2	časové aspekty	Kedy problém nastáva a kedy nenastáva?
3	príčinné aspekty	Prečo problém nastáva a prečo nenastáva?
4	priestorové aspekty	Kde problém nastáva a kde nenastáva?
5	subjektové aspekty	Kto prispieva k príčinám problému a kto prispieva k jeho potlačeniu?
6	kvalitatívne aspekty	Ako zistíme, že problém nastal, ako zistíme, že nenastal?

Následne je potrebné odpovedať na otázky, napr. pomocou brainwritingu. Je dôležité, aby každý člen skupiny zodpovedal na všetky otázky. Ide v podstate o 12 otázok. Analýzou odpovedí na tieto otázky sa tím snaží nájsť riešenie problému.

Pareto diagram

Podstatou Paretoho diagramu (pravidla, zákona) je nevyváženosť sveta. Tento zákon hovorí o tom, že malý počet príčin, vstupov alebo úsilia vedie k väčšine výsledkov a tiež, že malý počet príčin vedie k väčšine problémov (Koch, 2010). Paretove pravidlo, ktoré nájdete aj pod názvom Pravidlo 80/20 je možné vysvetliť na príkladoch takto: 80 percent vašich výsledkov v práci pochádza z 20 percent času, ktorý ste s danou úlohou strávili; 80 percent svetovej energie je spotrebované 15 percentami svetovej populácie; 20 percent chorých obyvateľov spotrebuje 80 percent zdrojov v zdravotníctve. Pravidlo 80/20 hovorí o existencii vnútornej nerovnováhy medzi príčinami a dôsledkami. Neznamená to však, že za každých okolností ide o rovnaký pomer, napr. 1,3 percenta filmov prináša 80 percent ziskov z predaja vstupeniek do kina (4 filmy z roku 1997 zarobili 80 percent, 296 filmov len 20 percent). Postup analýzy spočíva v týchto krokoch (Grasseová, 2010):

1. stanovíme a jednoznačne popíšeme dôsledok (problém, následok, nehodu) a príčiny jeho vzniku (napr. brainstormingom, Ishikawovým diagramom a i.),
2. určíme kritérium, na základe ktorého budeme analyzované príčiny hodnotiť, napr. počet výskytov, finančné straty, bodovanie,
3. zostavíme tabuľku, kde zistené príčiny zoradíme od najviac početnej po najmenej početnú príčinu (obvykle vypočítame aj relatívnu početnosť, tzn. percentá); na základe početnosti potom zistíme, ktoré 1 - 2 príčiny musíme riešiť, aby došlo k výraznému zlepšeniu.

Benchmarking

Benchmarking patrí medzi moderné metódy, ktoré

nám na základe porovnania umožnia analyzovať naše silné a slabé stránky. Podstatou benchmarkingu je učenie sa z lepšej alebo inej reality (od inej školy), ako je naša vlastná realita. Jeho podstatu výstižne uviedol čínsky generál Sun-c' v Umení vojny už 500 rokov pred našim letopočtom: *Ak poznáš slabé a silné stránky svoje aj svojho nepriateľa, nemusíš sa obávať výsledkov bitiek. Ak poznáš seba, nie však nepriateľa, ku každému víťazstvu bude cesta dláždená porážkami. A keď nepoznáš*

ani seba, ani nepriateľa, potom v každej bitke podľahneš". (aj keď tým nechceme povedať, že iná škola je aj „nepriateľom“).

Benchmarking je používanie systematických metód na porovnanie seba s inými a nachádzanie lepších ciest a spôsobov ako robiť svoju prácu. Základným pojmom je benchmark, ktorý chápeme ako meradlo, ukazovateľ výkonnosti, ktorého úrovňou sa chceme inšpirovať. Ako príklad uvedieme benchmark, ktorý stanovila Európska únia, a to, že 95 % štvorročných detí bude navštevovať rané vzdelávanie. Ide o benchmark pre Slovenskú republiku, a tak ho chápeme aj v nasledujúcich vetách. Od tohto okamihu teda máme ukazovateľ, ku ktorému môžeme v Slovenskej republike smerovať. Toto však nie je možné považovať za benchmarking. Ten nastáva až vtedy, keď začneme analyzovať prvky, kroky, činnosti, ktoré vedú niektoré krajiny k úspechu (aj k prekonaniu benchmarku). Keď zisťujeme na akej úrovni, v akej kvalite ich dosahujeme u nás a vzájomne ich porovnáваме. Tak na Slovensku zistíme, čo je hodné nasledovať a ako máme optimalizovať naše aktivity, aby sme daný benchmark dosiahli aj u nás. Dôležité je, že by malo ísť o spoločnú prácu aspoň dvoch štátov, ktoré si navzájom odkryjú karty a s úprimným záujmom sa budú vzájomne porovnávať a učiť sa. Výstupom benchmarkingu je identifikácia oblastí zlepšovania a benchmarking je bez realizácie projektov zlepšovania len bezcenným a zbytočným mrhaním zdrojmi a aktivitou ľudí. Pretože až realizácia zlepšovania, inovácií a zmien mu dáva zmysel. (Nenadál, Vykýdal, Halfarová, 2011)

Niektorí odborníci delia benchmarking na reaktívny a proaktívny. Reaktívny benchmarking je založený na porovnávaní s konkurenciou; reaktívny je preto, že nesleduje žiadne vízie, len reaguje na slabé miesta v porovnaní s inou školou; tento prístup môže smerovať k tzv. benchmarkingovej slepote. Proaktívny benchmarking je orientovaný na porovnávanie s indikátormi činnosti a na korigovanie chýb na základe porovnávanie súčasného stavu s cieľmi. Základnou motiváciou školy na realizáciu benchmarkingu je dosiahnutie myšlienky

„zajtra byť lepší, ako sme boli včera“ (M. Novák, 2004). Podstatným prvkom je, aby školy dokázali rozhodovať na základe presnejšieho poznania javov a porozumeli tomu, čo sa v nich deje v hlavných oblastiach ich fungovania. Postup benchmarkingu (podľa viacerých autorov):

1. rozhodnutie o benchmarkingu – príprava tímu a návrh plánu realizácie benchmarkingu,
2. výber partnera pre benchmarking (v zásade asi nepôjde o konkurenčnú školu, pretože tam nebude splnená podmienka zmluvného vzťahu o realizácii benchmarkingu),
3. dohoda s partnerskou školou – oblasti benchmarkingu, jeho priebeh, výber metód získavania údajov a informácií a spracovanie spoločného plánu benchmarkingu,
4. realizácia benchmarkingu – zber údajov, informácií, vyhodnotenie údajov, stanovenie cieľov zlepšovania vo vlastnej škole, správa o benchmarkingu,
5. využitie výsledkov benchmarkingu – plánovanie projektov zlepšovania, ich realizácia a vyhodnotenie reálne dosiahnutého zlepšenia.

Etický kódex benchmarkingu predstavuje zásady správania sa jeho účastníkov pri realizovaní porovnávacích štúdií. Vymedzuje základné pravidlá partnerov v oblasti komunikácie, vzťahov a poskytovania informácií. **Princípy etického kódexu benchmarkingu** (<http://www.municipalia.sk/municipalia/index.php?id=127>): Princíp výmeny (dáš – dostaneš), Princíp dôvernosti, Princíp prípravy, Princíp kontaktu, Princíp zákonnosti, Princíp splnenia. Dodržiavanie týchto princípov počas celého cyklu benchmarkingu je základom jeho účinnejšieho, efektívnejšieho a etickejšieho uskutočňovania.

GAP analýza

Služi na identifikáciu a skúmanie rozdielov medzi súčasným a plánovaným stavom plnenia strategického cieľa prostredníctvom cieľových hodnôt ukazovateľov (indikátorov). Postup použitia GAP analýzy vrátane ukážky pre konkrétny cieľ školy (podľa Grasseová a kol., 2010):

1. vyberieme strategický cieľ, pre ktorý budeme realizovať GAP analýzu jeho plnenia, napr. *Od roku 2025 každý absolvent ISCED 2 spracuje reprezentačné portfólio svojich edukačných výstupov;*
2. zvolíme si na základe akého ukazovateľa budeme plnenie daného cieľa hodnotiť, napr. *klúčový ukazovateľ (indikátor) je, 100 % absolventov bude odchádzať zo základnej školy s reprezentačným portfóliom;*
3. zistíme reálne dosiahnutú hodnotu ukazovateľa v dobe spracovania analýzy, napr. *pre rok 2018 bola hodnota stanovená na 30 % absolventov, avšak zistili sme, že reálna hodnota je len 10 % absolventov;*
4. pokiaľ sa reálne dosiahnutá hodnota líši od hodnoty plánovanej, zistili sme medzeru v plnení cieľa (zväčša ide o negatívnu odchýlku), napr. *v roku 2018 bola zistená odchýlka od stanoveného cieľa o 20 %;*
5. na základe zistenej medzery sa rozhodujeme, či upravíme súčasnú stratégiu na dosiahnutie strategického cieľa alebo stanovíme novú stratégiu, napr. *ako príčinu nedosiahnutia 30 % absolventov sme identifikovali, že učitelia a učiteľky nie sú dôsledné pri zakladaní a vedení portfólií, druhý dôvod je, že niektoré to nevedia robiť.* V oboch prípadoch vieme určite zmeniť

súčasnú stratégiu alebo v niektorej oblasti nastaviť novú stratégiu jej dosiahnutia.

Čo sa stane, keď ...?

Táto metóda slúži na analýzu potenciálnych neočakávaných udalostí nejakého procesu alebo situácie. Rieši sa prostredníctvom brainstormingu a pozornosť je zameraná najmä na hľadanie možných dopadov.

Analýza „Čo sa stane, keď ...?“ sa snaží formou otázok a odpovedí odhadnúť následky predpokladaného stavu alebo situácie a navrhnúť odporúčania a opatrenia. Používa sa najmä na analýzu ohrozujúcich situácií alebo priamo havarijných situácií. Prostredníctvom tejto analýzy sa stanovujú predpokladané následky, posudzujú sa existujúce preventívne opatrenia a potom sú navrhované alternatívy na zníženie rizika. Táto analýza je obľúbená, pretože nekladie veľké nároky na čas. Netreba však zabúdať na to, že ide skôr o intuitívny ako systematický postup. Dôležitým predpokladom úspešnosti je to, aby ľudia zúčastnení na brainstormingu mali skúsenosť a dobre poznali dané procesy a tiež aby boli pri ňom aktívni. (Grasseová a kol., 2010) Možné otázky pre školu:

Čo sa stane, keď dieťa príde do školy choré?

Čo sa stane, keď si rodič pravidelne vyzdvihuje dieťa neskoro?

Čo sa stane, keď do triedy nastúpi integrované dieťa?

Čo sa stane, keď mám v triede nadané dieťa?

Čo sa stane, keď sa dieťa nevie sústrediť?

Čo sa stane, keď dieťa nerešpektuje režim?

Čo sa stane, keď sa dieťa odmieta zapojiť do programu?

Čo sa stane, keď je dieťa agresívne?

Čo sa stane, keď nám vykradnú školu?

Čo sa stane, keď učiteľka udrie dieťa?

Otázok môže byť obrovské množstvo. Dôležité je, aby sme pomenovali to, čo sa reálne v daných situáciách deje, a tak sa učili aj na nesprávnych riešeniach. Nakoniec je potrebné pomenovať, aké riešenie je a bude považované v našej škole za vhodné.

Metóda 5W1H

Ide o metódu používanú v stratégii KAIZEN. Existujú dva protichodné prístupy k pokroku – gradualistický a skokový. Východné kultúry (najmä Japonsko) dávajú prednosť gradualistickému prístupu v podobe KAIZEN stratégie. Kaizen je kontinuálny proces, ktorý je často nenápadný, nedramatický a jeho výsledky sú zriedka okamžite viditeľné. Západné kultúry dávajú prednosť skokovému prístupu, ktorý je reprezentovaný pojmom INOVÁCIE. Inovácia je vnímaná ako zásadná zmena, je dramatická a púta príliš veľa pozornosti. (Imai, 2011) Kaizen je založený na tom, aby pomenovanie problémov a podnety na ich riešenia vychádzali od tých, ktorí tomu najviac rozumujú – a to sú tí, ktorí prácu vykonávajú (vlastník procesu). V systéme Kaizen sa tiež používa prvok nazvaný „warusa-kagen“. Tento sa týka záležitostí, ktoré ešte nie sú skutočným problémom, ale akosi nie sú správne, niečo v nich škripe. A ak zostanú nepovšimnuté, môžu sa nakoniec rozvinúť do väčšieho problému a môžu spôsobiť vážnejšiu škodu. V organizácii je to spravidla vlastník procesu, ktorý si warusa-kagen všimne skôr. V systéme absolútnej kontroly kvality je vlastník procesu tím, ktorý na warusa-kagen upozorní, priamy nadriadený správu uvíta.

Skôr ako by nositeľa takejto správy pokarhal, má byť manažment rád, že na tento problém bolo poukázané pokiaľ bol minoritný a uvítať príležitosť na zlepšenie. V skutočnosti je však mnoho príležitostí stratených len preto, že ani vlastník procesu a ani manažér nemajú radi problémy. Metóda 5W1H spočíva v hľadaní odpovedí na tieto otázky (Imai, 2011):

Záver

Príspevok bol venovaný metódam, ktoré sú v školskom prostredí používané na účely vnútorných analýz a zisťovania podkladov pre strategické plánovanie len veľmi okrajovo. Uvedené metódy nie sú samoúčelné, pretože ak sú ľudia v škole presvedčení, že si chcú nastaviť čo najreálnejšie zrkadlo, potrebujú kvalitné metódy. Bez

Kto to obvykle robí? to robí teraz? by to mal robiť? iný to môže robiť? ďalší by to mal robiť?	Čo sa má robiť? sa robí? by sa malo robiť? by sa ešte dalo urobiť? by sa ešte malo urobiť?	Kde to robiť? je to robené? by to malo byť robené? ešte by to mohlo byť robené? ešte by to malo byť robené?
Kedy to robiť? sa to robí? by sa to malo robiť? inokedy sa to dá robiť? inokedy by sa to malo robiť?	Prečo to robí? to robiť? to robiť tam? to robiť práve vtedy? to robiť práve tak?	Ako to robiť? je to robené? by to malo byť robené? Mohla by byť tá metóda použitá aj v iných oblastiach? Existuje aj iný spôsob, ako to robiť?

V stratégii KAIZEN nejde len o pomenovanie problémových miest, ale aj tých, ktoré v systéme fungujú, o ktorých sa môžeme vzájomne učiť a ktoré môžeme do života školy štandardizovať. Štandardizovať v tomto význame znamená, že sa to stane bežnou súčasťou života školy, napr. vo forme pravidiel, predpisu, postupu. Napríklad, že nejaká situácia sa bude vždy riešiť rovnakým postupom (neznamená to však, že bude mať vždy rovnaké riešenie, rovnaký výsledok).

nich nie je možné nič uchopiť v takej podobe, aby výsledky akéhokoľvek zisťovania boli použiteľné a to nielen na zistenie vlastného sebaobrazu, ale najmä pre ďalšie plánovanie rozvoja. Pretože ak si začnú v škole klamať sami pred sebou a to aj nezámerne (použitím nevhodných metód), nikdy si nepomenujú súčasný stav tak, aby nastavili na reálnych základoch postavený budúci stav (a ak ho napriek tomu nastavia, potom to pravdepodobne bude len utópia, fatamorgána, ktorá zväčša nebude dosiahnutá).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Diagram príčin a dôsledku (Ishikawov diagram), (citované 20.01.2014). Dostupné z: <http://www.kvalitaprodukcie.info/wp-content/uploads/2011/06/Ishikawa.jpg>
- DOLEŽAL, J., P. MÁCHAL a B. LACKO, B., 2009. Projektový management podľa IPMA. Praha: Grada Publishing. 512 s. ISBN 978-80-247-2848-3.
- GRASSEOVÁ, M. et al., 2010. Analýza podniku v rukou manažer: 33 nejpoužívanějších metod strategického řízení. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2621-9.
- IMAI, M., 2011. Kaizen: metoda, jak zavést uspornější a flexibilnější výrobu v podniku. Brno: Computer Press, 272 s. ISBN 978-80-251-1621-0.
- KOCH, R., 2010 Pravidlo 80/20: umění dosáhnout co nejlepších výsledků s co nejmenším úsilím. Praha: Management Press. 243 s. ISBN 978-80-7261-175-1.
- NENADÁL, J., D. VYKYDAL a P. HALFAROVÁ, 2011. Benchmarking: mýty a skutečnost: model efektivního učení se a zlepšování. Praha: Management Press. 265 s. ISBN 978-80-7261-224-6.
- NOVÁK, M., 2004. Škola ako učiacia sa organizácia. 1. časť: študijný materiál pre účastníkov cyklického vzdelávania. Banská Bystrica: MPC. 12 s. Princípy etického kódexu benchmarkingu. (citované 21.01.2014). Dostupné z: (<http://www.municipalia.sk/municipalia/index.php?id=127>)

Summary: The article deals with analysis of internal environment of a school, which can be used before processing final analysis, e.g. SWOT analysis. It was proved during educational courses for pedagogical staff that SW part of the analysis is processed superficially without finding out facts based on reality which subsequently becomes the subject of comparison. The article focuses on methods which can be used for more relevant description of internal environment of a school.

HODNOTIACI ROZHOVOR V PRÁCI RIADITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

Eva Pupíková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra

Anotácia: Príspevok sa venuje problematike hodnotiacich rozhovorov, ktorý podľa legislatívy uskutočňujú vedúci pedagogickí zamestnanci. Ich priebeh a vyhodnotenie sú často formálne spracované. Hodnotiaci rozhovor v oblasti zvyšovania vnútornej motivácie učiteľov k vlastnému sebarozvoju má nezastupiteľné miesto a veľký potenciál. Jeho plánovanie, priebeh a vyhodnotenie by však mali prebiehať podľa jednoznačne formulovaných kritérií.

Kľúčové slová: hodnotenie, rozhovor, učiteľ.

Úvod

Ruský pedagóg K. Ušinskij v 19. storočí povedal: „Učiteľ je kľúčová osoba reformovania vzdelávania. Vo výchove a vzdelávaní sa nedá nič väčšie zmeniť, ako je myslenie učiteľa“ (Barabanova, 2013). Jedným z prostriedkov, ako viesť ku zmene v myslení učiteľa a aj k jeho sebarozvoju, je realizácia hodnotiaceho rozhovoru. Jeho realizovanie je v kompetencii vedúceho pedagogického zamestnanca materskej školy (ďalej riaditeľ). Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 52 ukladá riaditeľovi povinnosť vykonať každoročné hodnotenie pedagogických zamestnancov (ďalej učiteľ). Vykonáva ho raz ročne, spravidla ku koncu školského roka. Z hodnotenia vzniká písomný záznam. Výsledky získané z uvedeného hodnotenia sa stávajú pre riaditeľa podkladmi pre stanovenie plánu kontinuálneho vzdelávania učiteľov školy ale aj pre odmeňovanie učiteľov. Hodnotiacim rozhovorom by mal byť vytvorený priestor pre učiteľa na pomenovanie jeho konkrétnych úspechov v uplynulom školskom roku. Mikuláščík (2015) zdôrazňuje, že záujem o činnosť učiteľa a hľadanie spôsobov, ako mu pomôcť v sebarozvoji, je silným motivačným prvkom pre učiteľa. Možno ho označiť za špecifický druh podpory sebarozvoja jednotlivca zo strany vedenia školy. Zároveň však interaktívny spôsob jeho realizovania napĺňa základné očakávania podpory profesijného rozvoja učiteľov:

- Zodpovednosť a spoluúčasť učiteľa pri projektovaní svojho sebarozvoja;
- Učenie sa prostredníctvom reflexie práce;
- Spätná väzba o efektívnosti vlastného profesijného rozvoja (Pavlov, 2014).

Naše skúsenosti z praxe však často prezrádzajú, že hodnotenie je spracované veľmi formálne a to iba a práve z dôvodu legislatívnej povinnosti. Podstatným sa stáva písomný záznam z rozhovoru. Pavlov (2014) uvádza, že hodnotiaci rozhovor je v mnohých prípadoch iba „formálnym plnením zákonnej povinnosti pre manažmenty škôl a nemotivujúcim činiteľom pre rozvoj učiteľov“. Na tomto mieste nebudeme pátrať po dôvodoch, prečo riaditelia a učitelia chápu hodnotiaci rozhovor ako „nutnosť“ bez hlbšieho významu. Chceme naopak popísať optimálny proces realizovania hodnotiaceho rozhovoru. Domnievame sa totiž, že správne pripravený, vedený a vyhodnotený hodnotiaci rozhovor, sa môže stať významným prostriedkom sebarozvoja učiteľov.

Debata pri káve alebo podme sa rozprávať?

Prvým krokom, vedúcim k vyššie uvedenému cieľu, bude zamyslenie sa nad samotnou metódou, pomocou ktorej majú riaditelia hodnotiť učiteľov. Dominantnou je metóda rozhovoru. Metodicky správne zvládnutý rozhovor znamená poznanie jeho základných charak-

teristík. Hlavným rysom je interpersonálna situácia, v ktorej sa jedna osoba pýta druhej osoby za účelom získania subjektívnych odpovedí na vopred pripravenú tému (Švec, 1998; Pelikán, 2011; Gavora, 1997, Chráska 2011). Pelikán (1991) uvádza, že rozhovor, ako synonymum slova interview, je metóda pri ktorej je „charakteristické, že má vopred pripravený štruktúrovaný postup opierajúci sa o súbor premyslených otázok“. Existujú rôzne typy rozhovorov. Ako uvádza Pelikán (1991), môže ísť o voľný – neštruktúrovaný rozhovor, štruktúrovaný rozhovor a pološtruktúrovaný rozhovor. Vzhľadom na to, že legislatíva ukladá povinnosť viesť „hodnotiaci rozhovor“, je téma rozhovoru vopred daná. Možno teda predpokladať, že najviac využívaným v tejto situácii, je práve pološtruktúrovaný rozhovor. Označenie „hodnotiaci rozhovor“ predpovedá tému rozhovoru, ktorou je hodnotenie učiteľa, resp. jeho pedagogickej činnosti. Nemusíme zrejme zdôrazňovať, že hodnotenie mnohí odborníci považujú za najťažšiu činnosť riadiaceho pracovníka, riaditeľa školy nevnímajúc. Babiaková (2014) tvrdí, že „hodnotenie je veľmi náročné práve na hodnotiteľa, najmä na jeho takt a schopnosť vecne hodnotiť výkon pedagogickej činnosti kolegu“. Tým, že riaditeľ školy je pre svojich spolupracovníkov radcom a pedagógom, uvádza Pisoňová (2014), mal by rešpektovať princípy hodnotenia a vyhýbať sa metodologickým a psychologickým chybám pri hodnotení. Veľmi jednoznačne vymenovali základné princípy hodnotenia Belz, Siegrist (2001):

- Kritériá hodnotenia a indikátory hodnotenia musia byť všetkým známe;
- Hodnotenia musia byť použiteľné pre všetkých;
- Je potrebné oddeliť objektívny vecný obsah od subjektívneho hodnotenia;
- Spoločné vypracovanie indikátorov podporuje proces učenia sa;
- Hodnotenie výkonu nevyplýva nič o kvalite osoby;
- Hodnotenie nie je konečný súd, ale poháňkou k ďalšiemu učeniu.

Pred samotnou realizáciou hodnotiaceho rozhovoru by si mal riaditeľ položiť nasledovné otázky:

- a) Ako budem hodnotiť?
- b) Koho budem hodnotiť?
- c) Čo budem hodnotiť?

Odpovede na uvedené otázky vypracujeme v nasledujúcich riadkoch, pričom obsah príspevku rozdelíme do troch častí, v ktorých opíšeme tri fázy rozhovoru: *príprava hodnotiaceho rozhovoru, samotná realizácia rozhovoru, vyhodnotenie rozhovoru*.

Fáza prípravy a plánovania hodnotiaceho rozhovoru

Fáza prípravy a plánovania je dôležitým momentom k spresneniu toho, čo očakávame od hodnotenia. Ria-

diteľ plánuje rozhovor s vedomím, koho bude hodnotiť. Nemáme na mysli len meno a priezvisko učiteľa, príp. pracovné zaradenie, ale aj hlbšie poznanie osobnosti učiteľa. V súlade s Pavlovom (2014) sa domnievame, že na to aby sme vedeli poskytnúť učiteľom odbornú pomoc, „musíme disponovať podrobnými znalosťami o podmienkach v akých pôsobia, o sociálnom zázemí, motivácii a iných aspektoch ich učenia sa“. V záujme individualizovaného hodnotenia by preto nemal riaditeľ pristupovať k hodnoteniu len s cieľom porovnať učiteľa v rámci pedagogického zboru, ale mal by hodnotiť a porovnať výkon učiteľa v čase. Do úvahy by mal brať doterajšie schopnosti a zručnosti učiteľa, ktoré mohli byť počas roka zlepšené, resp. iným spôsobom zmenené. Celostný pohľad na učiteľa predpokladá aj vnímanie jeho aktuálneho stavu, do ktorého patrí zdravotný stav, únava, rodinné problémy a pod.

V prípravnej fáze hodnotenia si riaditeľ ujasňuje predstavu o tom, čo bude cieľom hodnotenia. Riaditeľ (pýtajúci sa) by mal dopredu vedieť, čo chce zistiť (Mikulaščík, 2015).-

Ak hovoríme o hodnotiacom rozhovore s učiteľmi, predpokladáme že hlavným obsahom bude hodnotenie činnosti učiteľa počas uplynulého roka, t.j. hodnotenie jeho pracovnej činnosti. Popis pracovnej činnosti učiteľa môžeme nájsť v kompetenčnom profile jednotlivých pracovných pozícií. Vypracovanie kompetenčného profilu jednotlivých pozícií v škole vyplýva z profesijného štandardu, zamerania školy a zároveň je v súlade s činnosťou, ktorú očakávame od učiteľa. Profesijný štandard je formulovaný vo väzbe na učiteľskú profesiu. Predstavuje ideál, ktorý môže učiteľ dosiahnuť. Bol vydaný pokynom ministra školstva vedy, výskumu a športu v júni 2017 pod číslom 39/2017. Možno ho označiť ako súbor stanovených profesijných kompetencií, ktoré by mal pedagogický zamestnanec dosiahnuť na konkrétnom kariérnom stupni. Kompetencia sa prejavuje ako výsledok vedomostí, ktoré človek nadobudol, zručností, ktoré si osvojil a hodnôt, ktoré vo svojom živote preferuje. Až vzájomnou kombináciou týchto oblastí môžeme hovoriť o tom, že človek skutočne koná podľa určitých kritérií, t. j. dosiahol určitú kompetenciu. „Kompetencie sú chápané ako komplexný, flexibilný súbor vedomostí, zručností, reflektovaných skúseností, hodnôt a postojov alebo v podobe charakteristík kľúčových profesijných činností, ktoré sú považované za nevyhnutné pre kvalitný výkon profesie“, uvádzajú Tomková et. al. (2012, s.7). Kompetencie naprieč kariérnymi stupňami kvalitatívne rastú, učiteľ sa zlepšuje v jednotlivých kompetenciách. Profesijný štandard obsahuje profesijné kompetencie pre každú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca (ďalej PZ). Všetky kompetencie sú rozdelené do troch dimenzií. Prvou z nich je **dimenzia dieťa**. Táto dimenzia obsahuje kompetencie, ktoré súvisia s diagnostikovaním dieťaťa. Druhou je **dimenzia výchovno-vzdelávací proces**. Obsahuje kompetencie, ktoré sú súvzťažné s realizovaním edukačného procesu. Tretou dimenziou je **dimenzia sebarozvoj PZ**. Práve kompetencie z tejto dimenzie sa môžu rozvíjať u PZ prostredníctvom hodnotiacich rozhovorov. Dosiahnutie kompetencií z prvých dvoch dimenzií je reflektované pomocou hodnotiaceho rozhovoru. Tretia dimenzia sebarozvoja učiteľa je prostredníctvom hodnotiaceho rozhovoru rozvíjaná.

Učiteľ získava spätnú väzbu od riaditeľa. Zároveň má možnosť porovnať svoje postrehy o svojej práci s postrehami riaditeľa. Otázky kladené učiteľovi by mali byť jednoznačné, zrozumiteľné, vecné, konštatuje Valent (2014). V prípade dobre kladených otázok môže učiteľ sám reflektovať svoje dosiahnuté kompetencie. Dobre kladené otázky môžu spustiť proces metakognitívnych procesov a naštartovať tak proces učenia sa samotného učiteľa, jeho „zážitky“ z edukačného procesu prostredníctvom rekonštrukcie premeniť na skúsenosti.

Profesijný štandard ponúka kvalitatívne rozdielne profesijné kompetencie pre jednotlivé kariérne stupne učiteľa. Optimálne pre riaditeľa je teda poznať profesijné kompetencie pre stupeň, na ktorom sa učiteľ nachádza, ale aj profesijné kompetencie pre nasledujúci kariérny stupeň, na ktoré môže učiteľ ašpirovať.

Riaditeľ si už pred samotným hodnotiacim rozhovorom pripravuje záznamový hárok, do ktorého si bude zapisovať pripomienky, postrehy učiteľa. V ideálnom prípade môže pripraviť sebahodnotiaci hárok pre učiteľa, ktorý si učiteľ vyplní v predstihu. Dôležitým prvkom v záznamovom hárku by mali byť kritériá a indikátory hodnotenia, ako sme vyššie uviedli, ktoré sú známe tak hodnotiteľovi, ako aj hodnotenému.

Ako dôkazový materiál k jednotlivým dosiahnutým profesijným kompetenciám môže tak riaditeľ, ako aj učiteľ, pripraviť portfólio dokazujúce dosiahnutie profesijných kompetencií učiteľa. Pre učiteľa môže byť povzbudzujúcim, ak riaditeľ doplní portfólio učiteľa o materiály, ktoré získa na základe vlastneného pozorovania učiteľovej činnosti.

Časový manažment hodnotiacich rozhovorov je dôležitý najmä pri veľkých školských kolektívoch. Riaditeľ ich plánuje zväčša na mesiac jún v školskom roku. Pri veľkých kolektívoch je dôležité mať dopredu zadefinované priame pôsobenie vedúcich pedagogických zamestnancov. Riaditeľ veľkej školy sa tak vyhne pracovnému stresu, ktorý môže vzniknúť naplánovaním veľkého množstva hodnotiacich rozhovorov.

Fáza realizácie hodnotiaceho rozhovoru

Priestory na realizovanie hodnotiaceho rozhovoru vyberá riaditeľ. Malo by ísť o priestory, kde je možné realizovať rozhovor dvoch rovnocenných komunikačných partnerov. Učiteľ by nemal mať pocit podriadenosti, ale naopak mal by riaditeľa vnímať ako partnera, s ktorým môže otvorene hovoriť o svojej práci. Nevyhnutným predpokladom na vedenie efektívneho rozhovoru je vysoká úroveň komunikačných kompetencií riaditeľa. Mikulaščík (2015) konštatuje, že komunikačné nedostatky samotného manažéra sa vždy premietnu do komunikačnej úrovne celej školy. Vopred pripravený časový priestor na rozhovor, s ktorým sú oboznámené obidve strany, odstraňuje zbytočný stres, ktorý vzniká pri náhlych zmenách (predčasné – rýchle ukončenie rozhovoru, zaradenie rozhovoru do voľného časového okna, ktoré neumožňuje pružné reagovanie a pod.). Príjemné prostredie s dodržanými hygienickými požiadavkami (osvetlenie, teplota a pod.) je zrejme na školách samozrejmosťou. K bezproblémovému a hladkému priebehu hodnotiaceho rozhovoru prispieva aj blokovanie vonkajších rušivých momentov. Zo psychologických momentov je dôležitý prvý moment, v ktorom riaditeľ nadväzuje kontakt s učiteľom a navodzuje situáciu

k rozhovoru. Nie je na škodu vysvetliť učiteľovi dôvody a účel hodnotiaceho rozhovoru. Mikuláščík (2015) uvádza, že sa odporúča začať skôr otázkami osobnejšieho rázu, ako napr. záujmová činnosť, rodina. Negatívne pôsobí postoj riaditeľa, v ktorom prezentuje nedostatok svojho času a legislatívnu „povinnosť“ uskutočniť rozhovor. Ako uvádza Švec (1998, s. 117), je potrebné myslieť aj na to, že „odpovedajúci sa niekedy stavajú do obrannej, niekedy do útočnej alebo pasívnej pozície“. Riaditeľ by mal byť pripravený aj na tieto možnosti. Pri rozhovore by mal riaditeľ sledovať správanie sa učiteľa a aj podľa neverbálnych prejavov správania pružne reagovať na vzniknutú situáciu (Mikuláščík, 2015). Predpokladom sú vysoké osobnostné kvality riaditeľa.

Niektoré otázky môže mať riaditeľ vopred pripravené. Vzhľadom na rovnakú cieľovú skupinu (kategória učiteľ) môžu byť niekoľkým učiteľom kladené úplne rovnaké otázky, čím vzniká priestor aj na porovnanie (Mikuláščík, 2015). Väčší priestor dáva riaditeľ otvoreným otázkam, v prípade potreby ich primeraným pomerom strieda so zatvorenými alebo polootvorenými otázkami (ibid.). Otvorené otázky nám môžu poslúžiť na zisťovanie postojov, názorov, postrehov. Pri zatvorených sa pýtame skôr na fakty: kedy, kde, ako, koľko a pod. Za vhodné otázky považuje Reitmayerová, Broumová (2007) také, ktoré vyvolajú reakcie pýtaného sa.

Obsahom rozhovoru je teda zhodnotenie dosiahnutých profesijných kompetencií. V prípade, že učiteľ si vopred vyplní sebahodnotiaci hárok, môže riaditeľ viesť rozhovor podľa výsledkov v ňom. Zamerať sa v prvom rade na tie profesijné kompetencie, ktoré sú nad úroveň očakávania, resp. pod úroveň očakávania. Priebeh hodnotenia jednotlivých kompetencií môže byť nasledovný: *zisťovanie ako vníma dosiahnutie konkrétnej kompetencie samotný učiteľ a následne porovnanie sebahodnotenia s hodnotením riaditeľa, hľadanie dôvodov prečo daný stav existuje, návrhy možností ako daný stav zmeniť, očakávaná pomoc zo strany vedenia, konkrétne kroky samotného učiteľa na zmenu v danej oblasti*. Jedným z princípov hodnotenia je objektivnosť hodnotenia, t.j. hodnotenie bez snahy o neutralizovanie výsledkov, ich preceňovanie alebo podceňovanie. Za najčastejšie chyby pri realizovaní hodnotiaceho rozhovoru Pisoňová et al. (2014) uvádza „*stredovú tendenciu k hodnoteniu alebo naopak prílišnú zhovievavosť alebo prísnosť, hodnotenie podľa vlastných meradiel bez ohľadu na kritériá, zle zvolenú stratégiu rozhovoru, ale tiež osobné sympatie a antipatie*“. Najmä pri kritike by mal byť riaditeľ opatrný. „*Emočne inteligentná kritika pri ročnom hodnotení zamestnanca sa zameriava na konkrétne udalosti, ktoré odhaľujú nedostatky a ponúkajú konkrétne riešenia k ich náprave*“, uvádzajú Schulze, Roberts (eds.) (2007, s. 275). Emočne inteligentné komunikovanie kritiky je cenným zdrojom informácií pre zamestnanca, čo môže urobiť pre to, aby problém nenarastal. Naopak empatický zamestnanec potom bude schopný zhodnotiť slabiny svojho výkonu z pohľadu organizácie a pochopí, že sú pre úspech organizácie škodlivé.

Porovnanie názorov na úroveň dosiahnutých kompetencií učiteľa je priestor na sebarozvoj tak učiteľa, ako aj riaditeľa. Aj existencia veľkej rozdielnosti medzi názormi obidvoch účastníkov rozhovoru na dosiahnutú úroveň kompetencií učiteľa je dôležitým učiacim mo-

mentom. Riaditeľ si rozpory zaznamenáva do svojho hároku. Na základe nich sa môže zamyslieť nad dôvodmi rozdielnosti názorov. Položiť si niekoľko otázok: Poznám dobre prácu tohto učiteľa? Nie som voči nemu zaujatý? Je tento učiteľ schopný sebareflexie? a pod. ... Odpovede na ne môžu byť opätovne nápomocné pri plánovaní sebarozvoja učiteľa, resp. zmeny v správaní samotného riaditeľa alebo jeho sebarozvoja. Spoločne s učiteľom analyzujú pripravené materiály z portfólia učiteľa. Na tomto mieste chceme zdôrazniť, že by bolo na škodu, keby sa profesijný štandard dostal do polohy „iba“ ako prostriedok na hodnotenie. Rozsah činností učiteľa ďaleko prevyšuje rámec profesijného štandardu. Počas hodnotiaceho rozhovoru by mal učiteľ dostať priestor aj na komunikovanie vlastných postrehov, návrhov, názorov. Prínosom pre samotnú školu je, ak sa riaditeľ zaujíma aj o návrhy učiteľa na skvalitnenie celej školy.

Fáza analyzovania hodnotiaceho rozhovoru

Výsledky rozhovoru sú spracované kvalitatívne v podobe písomného záznamu. Jeho súčasťou je: záznam o dosiahnutých profesijných kompetenciách, návrhy na zmenu v hodnotených oblastiach, návrhy na ich zlepšenie, spresnenie ako, kedy (možno kde), učiteľ začne pracovať na zmene, intervencia vedenia školy, približný horizont na dosiahnutie zmeny. Ako uvádza Valent (2014) moment plánovania zmien, korekcií a inovácií v danej oblasti je najdôležitejším a kľúčovým prvkom pri sebahodnotení.

Písomný záznam z hodnotiaceho rozhovoru sa stáva východiskom pri koncipovaní plánu kontinuálneho vzdelávania na ďalší školský rok. Riaditeľ v ňom zohľadňuje vzdelávacie potreby na troch úrovniach: 1. Vzdelávacie potreby na úrovni analýzy pracovného miesta v súlade s kompetenčným profilom učiteľa; 2. Vzdelávacie potreby na úrovni samotného učiteľa; 3. Vzdelávacie potreby na úrovni školy (Trojan, et al., 2016) Práve súlad medzi týmito skupinami potrieb je dôležitým momentom z hľadiska strategického riadenia školy.

Riaditeľ vyberá formu ďalšieho vzdelávania v závislosti od poznania individuálnych osobitostí učiteľa. Rešpektuje vzdelávacie potreby učiteľa. Zaraďuje rovnocenne všetky formy ďalšieho vzdelávania. Okrem formálneho vzdelávania je optimálnym spôsobom sebarozvoja učiteľa aj neformálne vzdelávanie v podobe účasti učiteľa na workshopoch, seminároch, konferenciách, ale aj na organizovaní vzdelávania v rámci vlastného metodického združenia, či vzájomné konzultácie, alebo štúdium literatúry (Pavlov, Šnídlová, 2013). Samotný priebeh hodnotiaceho rozhovoru možno považovať za informálny spôsob vzdelávania sa učiteľov a spôsob ich vlastného sebarozvoja. Osobitosti výberu foriem sebarozvoja záležia od individuality každého učiteľa, ktorú riaditeľ môže identifikovať práve počas hodnotiaceho rozhovoru. V prípade že učiteľ dosiahol kompetencie na vyššom kariérom stupni, ho riaditeľ môže motivovať aj k formálnemu postupu na vyšší kariérny stupeň pomocou vykonania atestačnej skúšky.

Záver

K priebehu hodnotiaceho rozhovoru, ktorý splní svoj cieľ a pomôže učiteľovi pri plánovaní jeho ďalšieho rozvoja, je potrebná vysoká miera emocionálnej inteligencie riaditeľa. Bez potrebných komunikačných zručností

nedosiahne riaditeľ otvorený rozhovor s podriadeným. Za zmysluplné hodnotenie považujeme to, ktoré navodí proces sebareflexie učiteľa. Jej súčasťou bude vytýčenie ďalších krokov, ktoré môže učiteľ podniknúť za účelom uskutočňovania sebarozvoja. Rozhovor riaditeľa a učiteľa, ktorý je vedený v duchu priateľskej atmo-

sféry, môže byť priestorom na vyrozprávanie sa učiteľa, pochválenie (sa) učiteľa ale hlavne na odbornú pomoc zo strany riaditeľa pri sebarozvoji učiteľa. Snaha, ktorú riaditeľ vynaloží na vedenie rozhovoru, sa mu vráti v podobe zvýšenej miery spokojnosti a motivácie učiteľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BABIÁKOVÁ, S. et al., 2014. *Progresívny učiteľ: autoevaluácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0738-9.
- BARABANOVNA, S. N., 2013. *Profesionálny štandard učiteľa v základnej škole*. Moskva: Prvý september, 2013 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://festival.1september.ru/articles/653908/>
- BLEZ, H. a M. SIEGRIST, 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- MIKULAŠTÍK, M., 2015. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4221-2.
- PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2013. *Profesijný rozvoj učitelov - podnety pre modely podpory*. Praha: Agentúra 3p spol. ISBN 978-80-260-4014-9.
- PAVLOV, I., 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus. ISBN 978-80-89510-08-5.
- PELIKÁN, J., 1991. *Metodologie výskumu osobnosti stredoškolského profesora a jeho pedagogického pôsobení*. Praha: Karolinum. ISBN 88-7279-987-4
- PISOŇOVÁ, M. a kol., 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3621-5
- Pokyn ministra školstva vedy, výskumu a športu č. 39/2017*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickychzamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skol-skych-zariadeni/>
- REITMAYEROVÁ, E. a V. BROUMOVÁ, 2007. *Cílená zpeťná vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8
- SCHULZE, R. a D. R. ROBERTS, 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN 807-36-722-94
- ŠVEC, Š. a kol., 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88-778-73-5
- TOMKOVÁ, A., V. SPILKOVÁ, M. PÍŠOVÁ, N. MAZÁČOVÁ, T. KRČMÁŘOVÁ, K. KOSTKOVÁ a J. KARGEROVÁ, 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. [cit. 2016-07-12]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
- TROJAN, V. et al., 2016. *Prístupy k efektívnosti z pohľadu managementu vzdelávania*. Praha: Karlova Univerzita. ISBN 978-80-7290-897-4
- VALENT, M., 2014. *Strategické riadenie materskej školy*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-769-3
- ZÁKON č. 317 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>.

Summary: The article deals with the issue of evaluation interview, which is carried out by a leading pedagogical staff according to legislation. Evaluation interview in the area of increasing internal motivation of teachers for their own self-development is irreplaceable and has got great potential. However, its planning, procedure and evaluation should work according to clearly formulated criteria.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Pripravujeme monotematické číslo časopisu Pedagogické rozhľady, ktorého obsah bude zameraný na:

- stredné školy (číslo 2018/5)

Privítame príspevky, ktoré sú orientované na **riadenie a manažment** daného typu škôl alebo príspevky venované **inováciám**, ktoré realizujete v rámci svojej pedagogickej praxe.

Ponúkame Vám možnosť publikovať svoje skúsenosti

z **inkluzívneho vzdelávania** v príslušnom type školy,

radi uverejníme **výťahy z úspešných atestačných prác**

a záverečných prác funkčného príp. špecializačného vzdelávania.

Rozsah príspevku je 6 – 12 normostrán

v textovom editore (MS Word, LibreOffice, obrázky vo formáte jpeg, jpg).

Termín uzávierky čísla je:

- Číslo 2018/5 – 31.10.2018

Adresa na doručenie príspevkov:

viera.stankovicova@mpc-edu.sk

marian.valent@mpc-edu.sk

RIADITELIA ŠKÔL ALEBO KAPITÁNI LODÍ

TROJAN, V.: 55 ÚVAH O ČESKÉM ŠKOLSTVÍ ANEB MÝM KAPITÁNŮM.

PRAHA: WOLTERS KLUWER, 2018. 160 S. ISBN 978-80-7598-145-5

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

Kniha jedného z významných českých autorov na poli školstva a najmä školského manažmentu je zaujímavým počinom, ktorý prináša hlboké pohľady a názory a to v rovine desaťročného obdobia, počas ktorého vznikali. Autor spoločne s vydavateľstvom spracovali 55 úvah, ktoré začali spolu tvoriť pred 10-timi rokmi v rubrike „Hýčkáme si ředitele škol“. Číslo tvoriace názov publikácie nie je náhodné – ide zároveň o tohtoročné jubileum autora, ku ktorému mu aj touto cestou blahoželim. 55 zamyslení je usporiadaných podľa toho, ako vznikali, čo prináša čitateľovi aj dobové vnímanie vtedajších udalostí, zlomových okamihov v českom školskom prostredí. Aj na základe týchto historických čriepok je možné vytvoriť si obraz o tom, ako sa české školstvo vyvíjalo, s akými problémami sa počas ostatných 10 rokov borilo a aké otázky autorovi v tých časoch vírili v hlave. Jednotlivé zamyslenia ponúkajú provokatívne otázky, či postoje k navrhovaným, či uskutočňovaným zmenám. V predložených textoch sú aj poznámky autora, ktoré ponúkajú aktualizáciu, či komentáre – pretože aj autor sám sa vyvíjal v čase a jeho názory neostávali nemenné. Autor je zároveň v českom, ale aj v slovenskom, prostredí známy svojím prirovnávaním, keď riaditeľov škôl stotožňuje s kapitánmi lodí a práve toto prirovnanie sa stalo aj súčasťou názvu publikácie.

Úvahy zoskupené v tejto publikácii boli tvorené na mieru pre novovzniknutý časopis, ktorý bol a je venovaný riaditeľom škôl – jeho názov je *Řízení školy* (podobný časopis v takmer rovnakom období vznikol aj na Slovensku).

Úplne prvý príspevok vysvetľuje zmysel rubriky, konkrétne rubrika „hodlá ředitelům škol pomáhat, hýčkat si je, přinášet nová témata a pohledy na věc, na druhé straně provokovat, možná rozčilovat a nutit k přemýšlení o jejich práci, o učitelské profesi i o životě ve školách z jiných úhlů“ (s. 1). Ako vedúci pedagogický zamestnanec na rôznych pozíciách autor zažíval osamelosť a až priveľkú zodpovednosť riaditeľa školy, čo výstižne opisuje v prvom príspevku publikácie. Zároveň pomenúva tri role, ktoré riaditeľ školy zastáva: líder, manažér a vykonávateľ procesu. Pre každú z nich sú potrebné kompetencie, bez ktorých by nebolo možné danú rolu vykonávať.

Kompetenciám je venovaná tretia úvaha, pričom na jej začiatku autor uvádza rôznorodosť názorov ľudí na tento pojem. Ide najmä o vnímanie tohto pojmu ako zbytočného, nepotrebného, najmä ak majú výstižnejšie české slová „dovednost“ alebo „schopnost“. Vyjadrujem súhlas s autorovým opačným názorom a podporujem potrebu tohto pojmu a to nielen v jeho prvom význame – právomoc, ale aj v druhom význame, ktorý sa už roky usadzuje (a stále nie je usadený) – životná spôsobilosť (vedomosť – zručnosť – postoj, skúsenosť, životný kon-

text). Je zjavné, že horeuvedené tri role si vyžadujú rozličné kompetencie a niektoré z nich tretia úvaha načrtáva. Štvrtá úvaha je venovaná vzdelaniu riaditeľov škôl a otázke, ktorá je neustále otváraná a ešte stále nevyriešená aj na Slovensku: Je potrebné, aby príprava riaditeľov prebiehala pred nástupom do funkcie? Podobne ako u nás aj v Čechách sa boria s touto otázkou a aj autor sponchybuje status quo, že riaditeľ školy nemusí mať pred nástupom do funkcie žiadne konkrétne predpísané manažérske vzdelanie. Rozdiel oproti Slovenskej republike je v tom, že funkčné vzdelávanie v Českej republike má rozsah 100 hodín a je venované len základom práva, pracovnému právu, financovaniu školy a organizácii školy, pedagogického procesu. Ako je vidieť z načrtnutých názvov modulov, chýbajú v ňom mnohé moduly, ktoré by naplnili ďalšie zásadné oblasti kompetenčného profilu riaditeľa. Okrem toho v Českej republike je funkčné vzdelávanie povinné len pre riaditeľov, čo je možné vnímať ako problematické, najmä ak zástupca riaditeľa má vykonávať v role zástupcu štatutára rovnocenné úkony ako riaditeľ školy. Otázka položená na začiatku odseku je stále aktuálna v oboch krajinách a zároveň je v oboch krajinách nezodpovedaná.

Piata úvaha sa venuje téme rotácie riaditeľov a to v kontexte dĺžky funkčného obdobia riaditeľa a výberových konaniach (konkurzoch) na riaditeľské miesta. V Českej republike sa tejto problematike začali venovať pred niekoľkými rokmi a vzbudila mnohé negatívne emócie. Autor kladie otázku „Je správné, aby ředitel školy byl ve své funkci potvrzen na dobu neurčitou, dřive by se řeklo „na věčné časy“?“ (s. 17). Na túto otázku určite nie je ľahké odpovedať, ale autor hľadá argumenty, ktoré by podporili rotáciu riaditeľov – a to najmä ako opatrenie proti vyhoreniu, spadnutiu do rutiny, pocitov opotrebovania, márnosti a zbytočnosti, či straty zmyslu práce. Aj Českej republike sa nakoniec priklonili k obmedzeniu funkčného obdobia riaditeľa, aj keď v iných intenciách ako u nás. Priestor tejto recenzie je príliš malý na to, aby boli podrobne opísané všetky zamyslenia. Nebolo to ani jej cieľom. Štyri úvahy, predstavené v recenzii, sú spracované detailnejšie, aby som sa aj takto pokúsil vyprovokovať vedúcich pedagogických zamestnancov v Slovenskej republike k prečítaniu celej knihy. Zároveň ani tieto štyri úvahy nie sú spracované až do takej podrobnosti, aby poskytl prípadnému čitateľovi náhľad do zmyšľania a postojov autora na danú tému.

Dúfam, že sa mi to ako tvorcovi tejto recenzie podarilo a všetkým, ktorí sa vrhnú do čítania tejto inšpirujúcej publikácie, prajem veľa podnetov na premýšľanie o škole, role riaditeľa, vlastného výkonu práce riaditeľa, či práci kolegov v škole.

INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

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

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

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

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

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

V rovnakej časti nájdete aj:

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

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

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

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690
Bibliografické odkazy z roku 2012

Z obsahu:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Anna Pávová ...1

Učebné štýly – populárny mýtus v oblasti vzdelávania
Learning styles – a popular myth in education

Jana Verešová ...4

Zvyšovanie reziliencie na stres u detí prostredníctvom dýchacích cvikov a cvičení
Increasing children's resilience to stress through breathing techniques and exercises

Gabriela Zábušková ...7

Školský klub detí v systéme výchovy mimo vyučovania
After school care centre in the system of education out of the teaching process

Marek Gaj ...11

Súčasná úskalia edukácie Rusínov v Slovenskej republike v kontexte implementácie inovovanej koncepcie výučby rusínskeho jazyka v materských školách, základných školách a stredných školách v Slovenskej republike

Current problems concerning education of Ruthenians in the Slovak republic in the context of implementation of upgraded conception for Ruthenian language education in pre-primary schools, elementary schools and secondary schools in the Slovak republic

Eleonóra Gullach ...16

Ako pracuje príroda
How nature works

Tatiana Komanová ...20

Byť či nebyť vedúcim metodického združenia?
To be or not to be the head of methodical association?

RIADENIE ŠKOLY

Marian Valent ...22

Metódy analýzy vnútorného prostredia školy
Analysis methods for internal environment of a school

Eva Pupíková ...27

Hodnotiaci rozhovor v práci riaditeľa materskej školy
Evaluation interview in work of a pre-primary school headteacher