

EDITORIÁL

Poznávaci konflikt a nové poznanie

„Učiteľ by nemal poskytovať žiakom učivo v hotovej podobe. Mal by navodiť poznávaci konflikt medzi tým, čo vedia, čo si myslia, prečo si to myslia, aby dospeli k novému poznaniu vlastnou činnosťou.“

Erich Petlák, odborný garant časopisu *Didaktika*¹

Dospieť k novému poznaniu vlastnou činnosťou, je dôležité nielen pre deti, ale aj pre nás, dospelých. Stávať na tom, čo vieme, konfrontovať nové poznanie s tým predošlým, mať otvorenú myseľ a kriticky skúmať ponúkanú informáciu, môže byť súčasťou poznávacieho konfliktu, ktorý si dnešná doba pýta. Tam, kde vedomosti narážajú na hranicu, je správne dôverovať tým, ktorí túto hranicu prekročili vedia – odborníkom z praxe, didaktikom, vedcom, ktorých skúsenosti môžu byť pre nás inšpiráciou. Ponúkajú nám odporúčania pre prácu v metodických orgánoch školy aj v 1. čísle odborného časopisu *Didaktika*.

Z dôvodu šírenia pandémie čelíme výzve, ako pokračovať vo vzdelávaní tak, aby obsah bol doručený adresátom čo najzaujímavejšie. V prezenčnom vzdelávaní dôkladne plánujeme vyučovaciu hodinu. Premyslieť si stratégiu treba aj v dištančnej forme vzdelávania. Príklady z praxe k téme **interaktívnych aktivít v online priestore** prináša Soňa Koreňová.

Kariérové rozhodovanie žiakov môže byť negatívne ovplyvnené aj faktormi, ktoré súvisia so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Medzi tie sekundárne patria aj následky nevhodného prístupu dôležitých dospelých k týmto žiakom. Téme **kariérového rozhodovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** sa venuje Viktor Gatiaľ.

Podľa účelu, k akému hodnotenie slúži a podľa interpretácie výsledkov hodnotenia možno rozlišovať medzi formatívnym hodnotením, ktoré slúži primárne žiakovi a sumatívny hodnotením, ktoré slúži prevažne učiteľovi. **Formatívne a sumatívne hodnotenie** rozoberajú autorky – Mária Ganajová, Andrea Lešková a Ivana Sotáková.

V materských školách je bežnou praxou, že sa organizujú rôzne besiedky, vystúpenia, preto je dobrým námetom pre prácu metodických združení napríklad zostavovanie zborníkov piesní, básní, pásiem, tančekov s rôznym zameraním. **Činnosti metodických orgánov materskej školy** sa venuje Simonetta Holešová.

Slovné hodnotenie je informačne bohatšie, umožňuje učiteľovi podrobne reagovať na všetky stránky rozvoja žiakovej osobnosti, poskytuje ucelený obraz o žiakovi, jeho práci, napredovaní či stagnácii. Simona Sámelová v príspevku reaguje na **špecifická slovného hodnotenia v podmienkach slovenskej edukácie**.

Eva Poláková a Andrea Čonková metódou interview s poloopenými a otvorenými otázkami zisťovali názory vybraných troch učiteľov rôznej vekovej kategórie na **informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese**.

O **globálnych témach vo vzdelávaní** píše Ivana Danielová: „Nie je žiadnou neznámou, že snahou globálneho vzdelávania je výchova a formovanie aktívneho občana, ktorý si plne uvedomuje svoju úlohu pri riešení javov na globálnej úrovni.“

„Ak chcú metodické orgány adresovať neustále sa meniaci svet okolo nás, musia mať priestor, zamierať sa nielen na operatívne úlohy, ale ísť o level vyššie – vytvoriť taktiku a stratégiu, ako pristupovať k meniacemu sa svetu, ako pravidelne získavať spätnú väzbu a urobiť z nej nástroj, vďaka ktorému sa môžu posúvať ďalej.“ Nadoväzujúc na myšlienky **Michala Božíka, ktorý nám poskytol rozhovor**, Vám v novom roku želáme, aby každá prekážka na ceste k meniacemu sa svetu sa stala výzvou v zdraví zdolanou a úspešne ukotvenou v prostredí, v ktorom máme šancu zanechať výraznú stopu nového didaktického majstrostva.

/redakcia/

¹ Petlák E., Konštruktivistické prístupy k edukácii, MŠP 12/2019

* direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk * direktor.sk *

ROČNÍK II.

1/2021

Kariérové rozhodovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	/ 2
doc. PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.	
Sumatívne verzus formatívne hodnotenie	/ 7
doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc. PaedDr. Andrea Lešková, PhD. RNDr. Ivana Sotáková PhD.	
Dôležité termíny – Testovanie 9, maturitná skúška, prijímacie konanie	/ 12
Zmena vyhlášok o základnej škole, materskej škole a škole v prírode	/ 12
Špecifická slovného hodnotenia v podmienkach súčasnej edukácie	/ 14
PaedDr. Simona Sámelová, PhD.	

Činnosť metodických orgánov materskej školy	/ 18
PaedDr. Simonetta Holešová	
Jedinou konštantnou veličinou je zmena	/ 21
Mgr. Michal Božík	
Informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese	/ 23
Eva Poláková Mgr. Andrea Čonková, PhD.	
Globálne témy vo vzdelávaní	/ 27
Mgr. Daniela Ivanová	
TIMSS 2019	/ 29
Interaktívne aktivity v online priestore	/ 32
Mgr. Soňa Koreňová	

Kariérové rozhodovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

doc. PhDr. Viktor Gatial, PhD.,

Katedra pedagogickej a školskej psychológie,
Pedagogická fakulta UKF Nitra

Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len „ŠVVP“) sú jednou z minorít v populácii. Podľa aktuálnych analýz neziskovej organizácie MESA10 (centrum pre ekonomické a sociálne analýzy) je podiel žiakov so ŠVVP na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe, na základných školách tvoria takmer až pätinu populácie všetkých žiakov. Z celkového počtu detí a žiakov so ŠVVP (74 567 v školskom roku 2018/2019) sa formou individuálnej integrácie v triedach bežných materských, základných a stredných škôl vzdelávalo 54 % detí a žiakov, 12,8 % navštevovalo špeciálne triedy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením či s nadaním a zvyšných 33,2 % dochádzalo do špeciálnych škôl.¹ V príspevku sa venujeme kariérovému rozhodovaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Možné rozdiely v úrovni kariérového rozhodnutia žiakov so ŠVVP a intaktných jednotlivcov sú problémom, ktorý môže značne ovplyvniť výchovno-vzdelávaciu, príp. poradenskú činnosť. Ideálnym stavom by bola zhodná úroveň kariérového rozhodnutia uvedených skupín žiakov príslušného fyzického veku. Podmienky k tomu sú u nás prítomné, aj keď ich nemožno považovať za optimálne, čo vytvára predpoklady pre také zaobchádzanie so žiakmi so ŠVVP, ktorého dôsledkom bude ich výkon porovnateľný so žiakmi intaktnými.



Pri zabezpečení primeraných vonkajších podmienok by sa dalo predpokladať, že žiaci so ŠVVP sa nebudú v úrovni kariérového rozhodovania odlišovať od žiakov intaktných.

Výskumy dokazujú, že kariérové rozhodovanie môže byť negatívne ovplyvnené faktormi, z ktorých významnými sú práve ŠVVP. Za normálnych okolností by malo byť potrebné zaoberať sa iba **primárnymi faktormi kariérového rozhodovania žiakov so ŠVVP** a vhodne ich kompenzovať. Žiaľ, často zisťujeme, že vznikajú aj **sekundárne faktory kariérového rozhodovania žiakov so ŠVVP** (ako následok nevhodného prístupu k týmto žiakom).

Ide o:

- negatívny sebaobraz,
- nižšie aspirácie,
- nižší sociálny status,

- nižšie sebavedomie,
- naučenú bezmocnosť a pod.

Dôsledkom toho je:

- slabšia úroveň kariérového rozhodnutia žiakov so ŠVVP v tranzitnom štádiu,
- slabšia schopnosť ukazovateľov súvisiacich so schopnosťou kariérového rozhodovania,
- nižší sociálny status žiakov so ŠVVP,
- nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti alebo miesta kontroly mimo vlastnej osobnosti (nechávajú za seba rozhodovať iných).

ŠVVP ako negatívny faktor kariérového rozhodovania?

Príslušnosť jednotlivca k minorite, vymedzenej podľa akýchkoľvek kritérií, by nemala spôsobovať ťažkosti v kariérovom rozhodovaní. Samotná príslušnosť k minorite, napr. podľa psychickej poruchy, zmyslového hendikepu, sociálneho znevýhodnenia môže negatívne ovplyvniť kariérový vývin len v smere konkrétneho kariérového rozhodnutia, napr. kontraindikácia so štúdiom či povoláním.

V praxi sa však stáva, že inakosť vplýva na kariérové rozhodnutie aj sekundárne. Príkladom môže byť **naučená bezmocnosť žiaka s vývinovou poruchou učenia**, ktorého kariérové rozhodovanie potom vykazuje

¹ Viac na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a/>

prítomnosť ťažkosti v niektorej z ovplyvnených kategórií, napr. v kategórií afektívnych prekážok, ktorá sa môže vyznačovať nerealistickými očakávaniami, strachom zo zlyhania, úzkosti z rozhodovania, výskytu protichodných čŕt vzhľadom na výber profesie (Larson et al., 1994).

Pre odborníka v oblasti kariérovej výchovy alebo poradenstva je pri zohľadnení integratívneho prístupu k inakosti zásadným poznanie problematiky vymedzenia jednotlivých kategórií výnimočnosti, **resp. špeciálnych edukačných potrieb žiakov**. Vymedzuje ich § 2 písm. j) až q) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“) a jeho následná praktická aplikácia.

Odborník poskytujúci služby kariérovej výchovy/kariérového poradenstva žiakom so ŠVVP by mal mať kľúčové poznatky o:

- druhu a stupni postihnutia,
- aktuálnom zdravotnom stave žiaka,
- dôsledkoch postihnutia na psychiku žiaka,
- prognóze jeho vývinu alebo stavu,
- všeobecných a profesijných záujmoch a predstavách žiaka,
- psychických predpokladoch žiaka,
- dosiahnutej úrovni školských vedomostí a zručností žiaka,
- dosiahnutej úrovni sociálnych zručností a kompetencií žiaka,
- predstavách rodičov žiaka o budúcnosti ich dieťaťa,
- profesiách, ktoré sú vzhľadom na postihnutie žiaka odporúčané, resp. neodporúčané,
- kontraindikáciách, ktoré môžu byť dôvodom pre nevhodnosť povolania pre niektorého žiaka,
- perspektívach uplatnenia sa žiaka na trhu práce,
- novootvorených odborných učilištiach, učebných odboroch,
- SŠ vhodných pre žiakov s určitým druhom postihnutia (Gandelová, Tholtová, 2011).

Integratívny a inkluzívny prístup

Ďalšou problematickou oblasťou je koncept prístupu nielen k žiakom so ŠVVP, ale celkovo k minoritám. Prevládajúcim je stále tzv. **integratívny prístup**, ktorý bol u nás akcentovaný od začiatku deväťdesiatych rokov, ale ktorého korene siahajú do prvej polovice dvadsiateho storočia. Stále sa necítíme byť pripravení na **inkluzívny prístup** k minoritám.

Aj keď si to neuvedomujeme, integrácia obsahuje prvok nadradenosti. Projekt integrácie bol postavený na predpoklade existencie dvoch skupín ľudí: „normálnych“ a „tých druhých“ (Anderliková, 2014). Ako dôsledok takéhoto vnímania inakosti vzniká medzi uvedenými skupinami ľudí bariéra, ktorá môže následne vyvolať city nedostatočnej hodnoty, menejcennosti, nižších aspirácií a pod. príslušníka minority oproti jednotlivcom väčšinovej spoločnosti.

Riešením je zmeniť definíciu dieťaťa a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a študenta so špecifickými potrebami. Znamená to zmeniť súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb používaný na úrovni regionálneho školstva a koncept špecifických potrieb používaný vo vysokom školstve, ktoré sú založené na horizontálnom členení detí, žiakov a študentov do kategórií podľa znevýhodnenia, postihnutia či nadania.



Pod novým pojmom „dieťa, žiak a študent so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“ sa má rozumieť dieťa, žiak a študent, zažívajúci prekážky pri učení a v prístupe k vzdelávaniu, ktorý na naplnenie svojho vzdelávacieho potenciálu potrebuje poskytnutie a uplatnenie podporných opatrení.

Prekážky pri učení a v prístupe k vzdelávaniu pritom môžu vyplývať z:

- faktorov na strane dieťaťa, žiaka či študenta (príp. rodinného prostredia),
- faktorov školy, napr. existencia fyzických bariér v budove školy),
- kontextuálnych faktorov, napr. počet žiakov v triedach a ich zloženie.²

Inkluzívny prístup odmieta nazerať na potreby žiakov cez psycho-medicínske okuliare. Neuvažuje len o špeciálnych vzdelávacích potrebách niektorých žiakov. V optike inkluzívneho vzdelávania majú všetci žiaci určité vzdelávacie potreby, na ktoré treba reagovať. V tomto zmysle sú všetci žiaci rovnocenní.

Prvok nadradenosti v inklúzii prítomný nie je a mení sa aj znenie kľúčovej otázky: Pri inkluzívnom prístupe sa pýtame: *Ako vytvoriť také podmienky, aby mohol každý žiak bez výnimky v triede zo vzdelávania profitovať a dosiahnuť svoje osobné maximum?* A to bez ohľadu na jeho zdravie, majetnosť, sociálne postavenie, pôvod, príslušnosť, nadanie a iné.³

Kategorizácia žiakov so ŠVVP

Súvisiacou problémovou oblasťou je samotná kategorizácia ŠVVP. Dočkal (2011) uvádza, že taxatívne vymedzenie kategórií ŠVVP bude vždy nespravodlivé, pretože nikdy nebude kategórií toľko, aby sme mohli jednotlivého žiaka bez pochybností do niektorej z nich zaradiť. V našich podmienkach napríklad dlhodobo absentuje kategória **žiakov s intelektom v hraničnom pásme**. Objektívne majú problémy vo zvládaní učiva, pritom však nemajú nárok na ŠVVP.

Autor upozorňuje aj na ďalší problém integratívneho prístupu – v snahe dopracovať sa k diagnóze, zabúdame na pôvodný **cieľ – navrhnúť možnosti kompenzácie**.



Zaradenie žiaka do kategórie sa stáva cieľom, ale malo by byť prostriedkom. Malo by slúžiť iba ako východisko a zdroj informácií k nastaveniu primeraných postupov.

² Viac na: https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1587651772.pdf.

³ Viac na https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1587651772.pdf.

Cieľom diagnostiky je potom nájsť vhodné spôsoby pomoci žiakom so ŠVVP, diagnostika je iba prostriedkom k dosiahovaniu tohto cieľa. Integratívny prístup málo počíta so zmenou intenzity alebo prítomnosti ŠVVP, je v tomto smere málo flexibilný.

Medicínsky a preventívny model ku kariérovej výchove a poradenstvu

Ďalším negatívnym faktorom kariérového rozhodovania žiakov so ŠVVP môže byť medicínsky prístup ku kariérovej výchove a poradenstvu. Znamená to, že **odborníci, rodičia a žiaci sa zaujímajú o kariérový vývin neskoro** – až v tzv. tranzitnom štádiu (v období dospievania, keď nastane požiadavka na kariérové rozhodovanie). Platí to nielen u žiakov so ŠVVP, u ktorých je dopad tohto prístupu ešte závažnejší v negatívnom zmysle.

Viaceri odborníci (*Hargašová, Lepeňová, Grajcár, Šprlák*) odporúčajú využívať, a to nielen u žiakov so ŠVVP, **preventívny model kariérovej výchovy a poradenstva**, keď sa systematická pozornosť venuje žiakovi prostredníctvom kariérovej výchovy, a potom kariérového poradenstva, o niekoľko rokov skôr, ako nastáva požiadavka kariérového rozhodovania. Podľa Grajcára (2019) v rámci realizácie kariérovej výchovy a poradenstva v školstve zamieňame cieľ s prostriedkom: **Žiakov sme sa prestali pýtať, čím chcú byť, a namiesto toho sa ich pýtame, na akú školu chcú ísť.**

Zvýšenie času pre poskytovanie kariérového poradenstva na základných a stredných školách od septembra je síce krok správnym smerom, ale problematike kariérovej výchovy treba vytvoriť oveľa viac priestoru a začať s ňou oveľa skôr. Kariérová výchova a kariérové vzdelávanie nie sú výsadnou doménou kariérového poradcu, ale mala by to byť téma každého učiteľa. V rámci každého predmetu má učiteľ hľadať prepojenia medzi obsahom vzdelávania a svetom práce a pripravovať žiakov na kariérové rozhodovanie.

V našich podmienkach je kariérová výchova realizovaná už v materskej škole v rámci vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*, na prvom stupni ZŠ v tej istej oblasti v rámci predmetu *Pracovné vyučovanie* a na druhom stupni ZŠ a SŠ v rámci vyučovacieho predmetu *Technika*. To by bolo potešiteľné, otázkou však je, aké metódy sa pri vyučovaní používajú. Z nášho výskumu vyplýva, že to nie sú zážitkové metódy, ktoré práve uvedení autori považujú v tomto smere za najvhodnejšie. Kariérová výchova je u nás, aj v iných krajinách súčasťou edukačného procesu. Na rozdiel od Slovenska, však napr. vo Fínsku je dotovaná 76 hodinami v troch posledných ročníkoch ZŠ, v Rakúsku a Švajčiarsku majú žiaci povinný predmet *Voľba povolania*.

Ako zlepšiť kariérové rozhodovanie žiakov so ŠVVP?

Pri realizácii kariérovej výchovy, resp. kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach možno identifikovať niektoré sporné postupy, ktoré môžu

schopnosť kariérového rozhodovania žiaka zhoršovať. Pri žiakoch so ŠVVP to môže nadobúdať ešte vyššiu intenzitu. Ideálnym by bol stav, kedy by boli štandardné postupy zabezpečené v oboch rovinách – v legislatívnej, aj v rovine konania jednotlivca (odborníka).

V niektorých prípadoch však zatiaľ obe roviny nekorešpondujú. Príkladom môže byť inkluzívny prístup učiteľa k žiakovi so ŠVVP v kontraste s integratívnym prístupom k týmto žiakom celkovo v spoločnosti, navyše podporovaným legislatívou (zákon č. 245/2008 Z. z.). Učiteľ, výchovný, kariérový poradca, špeciálny pedagóg, školský psychológ sa môžu správať k žiakovi so ŠVVP inkluzívne a podporiť tak jeho kariérový vývin a možnosti kariérového rozhodovania tým, že zabráni vzniku nevhodných osobnostných vlastností a negatívneho prežívania vyplývajúcich z integratívneho prístupu.

Pri realizácii kariérovej výchovy a poradenstva pre žiakov so ŠVVP v školách a školských zariadeniach, postupujeme podľa všeobecných odporúčaní. Ide hlavne o tzv. **kontraindikácie ŠVVP so smerom štúdia alebo profesiou**.

Príklad:

Dyskalkulikom odporúčame vyhlýbať sa študijným smerom a profesiám so zvýšenými nárokmi na matematické schopnosti, žiakom zo spektra autistických porúch sociálnym povolaniam a pod.

Ide však iba o paušálne východiská. Rigidný prístup by v konkrétnych prípadoch mohol na kariérové rozhodovanie žiaka so ŠVVP vplývať negatívne, a ak tento krok považujeme za jeden z rozhodujúcich v živote jednotlivca, mohol by spôsobiť v tomto smere vážne škody. Je preto veľmi dôležité zvážiť každý jednotlivý prípad, jeho špecifiká, a to za spolupráce výchovného poradcu, psychológa, ďalších odborníkov, učiteľov a rodičov žiaka z hľadiska schopností, prípadne zručností žiaka vzhľadom na výber školy alebo povolania.

Vývinové poruchy učenia, pozornosti, narušenej komunikačnej schopnosti

Najčastejšie sa vo výchovno-vzdelávacej praxi stretávame so ŠVVP v podobe vývinových porúch učenia, pozornosti a aktivity a narušenej komunikačnej schopnosti.

Kariérová prognóza týchto žiakov závisí od viacerých okolností. Ide najmä o:

- **včasnú identifikáciu problému**,
- **primeranú podnetnosť rodinného prostredia** – rodičia sa aktívne zaujímajú o vzdelanie svojho dieťaťa, o pravidelnú reedukáciu poruchy učenia, pomáhajú mu pri prekonávaní školských problémov,
- **primeranú podnetnosť školského prostredia** – ktoré primerane implementuje odporúčania vyplývajúce z daného nálezu do vyučovacej a hodnotiacej činnosti, používa adekvátne prístupy, metódy, zaujíma primerané postoje,
- **intenzity ŠVVP** – žiaci s vysokou intenzitou bývajú viac rezistentní voči reedukačným postupom a je potrebné hľadať im adekvátne uplatnenie do budúcnosti,

- **schopnosti kompenzovať ŠVVP** – čím vyššia je úroveň intelektu, tým vyšší je predpoklad kompenzovať poruchu.

V praxi sa ukazuje, že nie je problémom, aby žiak s jednou, resp. s viacerými uvedenými poruchami dosiahol napr. vysokoškolské vzdelanie.

Hraničné pásmo mentálnej retardácie

V našom školskom systéme sú fenoménom žiaci, ktorých IQ je v tzv. **hraničnom pásme mentálnej retardácie**. Táto skupina žiakov ani nie je vymedzená zákonom ako kategória ŠVVP. Ide o žiakov, ktorých intelektový výkon je v pásme 71 – 85 IQ, nedokážu preto zvládnuť nároky základnej školy, evidentne však potrebujú špeciálno-pedagogickú podporu, ktorú im však na základe tejto diagnózy nemožno priznať.


Podľa zákona **hraničné pásmo mentálnej retardácie** ako diagnostická kategória už niekoľko desaťročí neexistuje (Fila, 2008). Odborníci musia pátrať po tom, čo zníženie testového skóre spôsobuje. V niektorých prípadoch to bude znevýhodnené sociálne prostredie (čo je jedna z kategórií žiakov so ŠVVP vymedzená školským zákonom).

Žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia

Žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia charakterizuje školský zákon nedostatočne [§ 2 pís. p) zákona č. 245/2008 Z. z.] a dovoľuje veľmi široký a rôznorodý výklad.

Za žiaka zo znevýhodneného prostredia sa má považovať žiak, ktorý spĺňa aspoň tri z nasledovných kritérií:

- pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a jej príjem je najviac vo výške životného minima,
- aspoň jeden jeho zákonný zástupca (rodič) je dlhodobo nezamestnaný,
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, resp. aspoň jeden rodič nemá ukončené základné vzdelanie,
- neštandardné bytové a hygienické podmienky bývania,
- vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa doma (Dočkal, 2011).

 **Poradenský proces orientovaný na voľbu povolania pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia by mal byť koncipovaný v systéme vzdelávania už od šiesteho ročníka základnej školy.**

Proces samotného rozhodovania je potom sústredený na ôsmy a deviaty ročník, kedy príslušný odborník dokáže porovnať progres žiaka, vývin jeho kognitívnych funkcií a pozná jeho osobnosť, záujmy, potreby, smerovanie.

V praxi sa v jednotlivých ročníkoch osvedčili tieto stratégie práce so žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v profesijnej orientácii: *rozvoj osobnosti, proces sebapoznávania, rozvoj kľúčových kompetencií, hodnôt, mäkkých zručností, kognitívny vývin, motivácia a poskytovanie dostatočného množstva potrebných informácií*, pričom je to proces, ktorý sa musí niesť dlhodobo celým


profesijným poradenstvom nielen rozhodovacím životným obdobím žiaka (Tholtová, Gandelová, Skočíková, 2014).

Nadaní žiaci

Pri povrchnom pohľade by sa mohlo zdať, že nadaní žiaci majú minimálne, alebo žiadne problémy v kariérovom vývine. V súvislosti s kariérovým vývinom a voľbou profesie nadaných žiakov sa často uvádza pojem **multipotencialita**. Ide o koncept opisujúci osoby, ktoré disponujú mnohými schopnosťami, a aj mnohými záujmami. Takýto človek má mnoho kompetencií, ktoré môže rozvíjať a úspešne využívať v množstve aktivít.

V dôsledku multipotenciality má intelektovo nadaný žiak pri voľbe povolania k dispozícii veľa možností a na rozdiel od bežných žiakov musí zvažovať iné kritériá, ako svoje schopnosti. To môže viesť k jeho nerozhodnosti. Okrem nerozhodnosti o ďalšom kariérovom smerovaní, aj príliš úzke kariérové zameranie nadaného žiaka na jednu profesijnú oblasť môže byť problematické, a to najmä vtedy, ak k takémuto rozhodnutiu žiak dospeje príliš skoro.

Na podklade svojich intenzívnych záujmov a vďaka mimoriadnej intelektovej vyspelosti, môžu niektorí nadaní žiaci uskutočniť svoje kariérové rozhodnutia vo veľmi nízkom veku, často už na začiatku školskej dochádzky. Ide o tzv. **skorú kariérovú zrelosť**, ktorá môže viesť k nedostatočnému rozvoju ostatných záujmov a schopností žiaka, alebo k uzatvoreniu sa voči ďalším, možno i vhodnejším kariérovým možnostiam.

 **Neprimerané očakávania sociálneho okolia v podobe nadmerného tlaku na prestíž a lukrativnosť kariérovej voľby môžu zapríčiniť prehliadanie skutočných túžob a talentov nadaného žiaka, a teda aj jeho neoptimálne profesijné smerovanie.**

A nakoniec nezriedka **vlastný perfekcionizmus nadaného žiaka**, vo forme nezdravej túžby po dokonalosti, a z toho vyplývajúceho nadmerného strachu zo zlyhania, **pôsobia pri kariérovom rozhodovaní paralyzujúco**, odďaľujú voľbu povolania, prípadne vedú k voľbe kariérových dráh, ktoré sú očakávané sociálnym okolím a nekorešpondujú so záujmami nadaného žiaka (Rajčúniová, 2018).

V rámci inkluzívneho prístupu k inakosti v smere kariérového vývinu žiakov treba zohľadňovať len faktory, ktoré vyplývajú primárne z povahy inakosti, a nie sekundárne faktory, ktoré vznikajú napr. ako dôsledok nevhodného prístupu, použitia nevhodných vyučovacích, či diagnostických metód, negatívnych postojov pedagogických alebo odborných pracovníkov a celkovo spoločnosti.

Za takých okolností potom možno použiť metódy priamo zamerané na prevenciu dôsledkov výnimočnosti, ich diagnostiku, intervenciu alebo nápravu a netreba sa zaoberať negatívnymi sociálnymi, alebo emocionálnymi dopadmi inakosti. Od tohto ideálneho stavu sme však u nás (a nielen v oblasti kariérovej výchovy a poradenstva) značne vzdialení.

Medicínsky a preventívny prístup v kariérovom vzdelávaní

Z nášho nedávneho výskumu vyplynulo, že výchovní poradcovia, školskí a poradenský psychológovia preferujú tzv. **medicínsky prístup v kariérovej výchove a poradenstve** (Gatial, 2020). K podobným výsledkom dospeli aj Machajová a Sojčák (2011), ktorí realizovali výskum v CPPPaP na Slovensku, pričom zistili, že **preventívny prístup v kariérovom poradenstve** používa len minimum odborníkov. Málo sú využívané samoobslužné formy kariérového poradenstva, pričom podmienky sú naozaj výborné. Je k dispozícii množstvo online repertoárov profesií, aj s orientačnými diagnostickými metódami, čo ešte pred cca 15 rokmi neexistovalo.

V kariérovej výchove a poradenstve, a to nielen pre žiakov so ŠVVP, by mali odborníci používať aj preventívne poradenské programy. Sú zamerané na rozvíjanie okolností, ktoré vedú k zlepšovaniu schopnosti kariérového rozhodovania ako napríklad emocionálna inteligencia, sociálne zručnosti, prípadne exekutívne funkcie. Uvedené programy je vhodné kombinovať, t. j. na ich realizácii participujú tak pedagógovia, ako aj výchovní poradcovia, školskí a poradenský psychológovia. V kariérovej výchove možno použiť napr. program Cesta k emocionálnej zrelosti (Matula, 1999), ktorý bol pôvodne určený učiteľom etickej výchovy a samoobslužné formy (Svet práce, ISTP) pod dohľadom zacvičeného pedagóga. V kariérovom poradenstve použiť najmä

psychologické poradenské programy (Profteens E. Gajdošovej, Kroky k povolaniu J. Tholtovej a kol.).

Záver

Prítomnosť žiakov so ŠVVP v prostredí bežných škôl je v súčasnosti nespochybniteľný fakt. Prináša však rad problémov, či už na strane žiakov, učiteľov, alebo rodičov. Jedným zo základných motívov učiteľov, výchovných, či kariérových poradcov alebo školských psychológov, by malo byť adekvátne pomôcť týmto žiakom v ich vzdelávaní, a tým aj v profesijnej kariére. V praxi sa stretávame s väčšinou učiteľov a iných odborníkov, ktorým na tom záleží a iba menšinou, ktorí sa k tomuto problému stavajú indiferentne alebo odmietavo.

Učiteľom, výchovným a kariérovým poradcom, poradenským a školským psychológom, ktorí uskutočňujú svoju činnosť v smere kariérového poradenstva výnimočným žiakom, by mal byť vlastný zásadný poznatok: „Najväčšia chyba spočíva v tom, že v postihnutých deťoch vidíme iba chorobu a zabúdame, že v nich je ... aj normálny psychický život, nadobúdajúci ... podobu, s ktorou sa u normálnych detí nestretávame. Táto obrovská chyba (vidieť detskú nenormálnosť iba ako chorobu) priviedla našu teóriu aj prax k veľmi nebezpečným omylom. Veľmi starostlivo skúmame zrnká defektu, tie hrudky choroby, s ktorými sa stretávame u postihnutých detí ... a nevšímame si metrické centy zdravia, ktoré sú založené v každom detskom organizme, nech už trpí akýmkoľvek postihnutím“ (Vygotskij, 1983). ■

LITERATÚRA:

- ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzii. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton.
- DOČKAL, V. 2011. *Poradenstvo pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri výbere strednej školy* In: MATULA, Š. (ed.) Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti – tradícia, aktuálny stav, perspektívy. Zborník príspevkov z II. poradenských dní s medzinárodnou účasťou, 23. – 25. 3. 2011, Dolný Kubín, ISBN 978-80-970806-5-5.
- FILA, S. 2008. *Označovanie pásiem mentálnej úrovne v správe z psychologického vyšetrenia*. Na pomoc praxi PPPP č. 2/2008. Bratislava: VÚDPaP.
- GANDELOVÁ, T., THOLTOVÁ, J. 2011. *Špecifická kariérového poradenstva pre žiakov so špeciálno-výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)*. In: MATULA, Š. (ed.) Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti – tradícia, aktuálny stav, perspektívy. Zborník príspevkov z II. poradenských dní s medzinárodnou účasťou, 23. – 25. 3. 2011, Dolný Kubín, ISBN 978-80-970806-5-5.
- GATIAL, V. 2020. *Vybrané faktory kariérového vývoju žiakov nižšieho a vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania*. Habilitačná práca. Nitra: PF UKF.
- GRAJČÁR, Š. 2019. *Kariérová výchova je úlohou všetkých učiteľov, nielen výchovného poradcu*. Dostupné na: <https://rozvojkariery.sk/stefan-grajcar-v-ta3-karierova-vychova-je-ulohou-vsetkych-ucitelov-nie-len-karieroveho-poradcu/>.
- LARSON, J. H. et al. 1994. *The Effects on Gender on Career Decision Problems in Young Adults*. In: Journal of Counselling and Development, Vol. 73, Nr. 1, pp. 79-88.
- MACHAJOVÁ, Z., SOJČÁK, A. 2011. *Kariérové poradenstvo v podmienkach CPPPaP. Výsledky celoslovenského prieskumu*. In: Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti – tradícia, aktuálny stav, perspektívy. Zborník príspevkov z II. poradenských dní s medzinárodnou účasťou, 23. – 25. 3. 2011, Dolný Kubín, ISBN 978-80-970806-5-5.
- MATULA, Š. 1999. *Cesta k emocionálnej zrelosti. Preventívny skupinovo – poradenský program*. Bratislava: VÚDPaP, 1999. Dostupné online: <https://www.komposyt.sk>.
- RAJČÁNIOVÁ, E. 2018. *Kariérové cesty intelektovo nadaných ľudí*. Psychologie pro praxi. 13, 1, s. 33 – 45.
- THOLTOVÁ, J., GANDELOVÁ, T., SKOČÍKOVÁ, M. 2014. *Sociálna znevýhodnenosť*. In: Poradenstvo v škole, Bratislava: Raabe.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1983. *Obščije voprosy defektologii (Všeobecné otázky defektológie)*. Sobranije sočinienij, diel 5, Moskva, Pedagogika.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Ako postupovať v prípade podozrenia na COVID-19

V prípade podozrenie na výskyt ochorenia COVID-19 (koronavírusu) a výskytu príznakov, napr. kašeľ, bolesti hrdla, dýchavičnosť, horúčka sa odporúča postupovať takto: výlučne telefonicky kontaktovať svojho ošetrojúceho lekára alebo operačné stredisko a informovať ich o svojom zdravotnom stave, nechodiť priamo do ambulancie všeobecného lekára alebo do nemocnice z dôvodu možného šírenia nákazy, po konzultácii s lekárom, postupovať podľa telefonických pokynov. Treba požiadať o vyšetrenie na: <https://www.korona.gov.sk/poziadat-o-vysetrenie-na-covid-19/>.

Zdroj: <https://www.health.gov.sk/Clanok?Hlavna-sprava-COVID-19>

Sumatívne verzus formatívne hodnotenie

doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.,
PaedDr. Andrea Lešková, PhD.,
RNDr. Ivana Sotáková PhD.,

Prírodovedecká fakulta
Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach

Príspevok „Sumatívne verzus formatívne hodnotenie“ je v poradí druhým zo série príspevkov zameraných na sprístupnenie poznatkov o formatívnom hodnotení. Venujeme sa v ňom vzťahu sumatívneho a formatívneho hodnotenia. Cieľom príspevku je poukázať na rozdiely medzi sumatívnym a formatívnym hodnotením z pohľadu učiteľa a žiaka. Obidva typy hodnotenia sú prezentované ukázkami príkladov k vybraným témam z obsahu predmetov chémia a biológia na gymnáziu.

Školské hodnotenie slúži na posudzovanie výkonu žiaka podľa určitého kritéria a je neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Hodnotenie má vplyv na žiaka, jeho výkon, budúce učenie sa, správanie a môže vplývať na vlastnosti osobnosti žiaka.

Podľa účelu, k akému hodnotenie slúži a podľa interpretácie výsledkov hodnotenia možno rozlišovať medzi:

- **formatívnym hodnotením**, ktoré slúži primárne žiakovi,
- **sumatívnym hodnotením**, ktoré slúži prevažne učiteľovi.

Ak si položíme otázku, čo je cieľom hodnotenia, naskytú sa dve hlavné odpovede (Harlen 2013): pomôcť žiakom v procese učenia a zistiť, čo sa žiaci naučili počas určitého obdobia. Aj v súvislosti s týmito cieľmi hovoríme o formatívnom a sumatívnom hodnotení.

Sumatívne hodnotenie

Sumatívne hodnotenie (*assessment of learning – hodnotenie učenia sa*) pochádza z latinského slova *suma* (súčet). Hodnotenie zahŕňa všetky výsledky žiaka, ktoré dosiahol za určité obdobia. Cieľom sumatívneho hodnotenia je získať konečný prehľad o dosiahnutých výkonoch žiaka, diagnostikovať jeho výkon a informovať ho o jeho úspešnosti, čo má predovšetkým kontrolnú funkciu. Realizuje sa na konci procesu učenia sa a je zamerané na hodnotenie kvality výstupu. Učiteľ ho uskutočňuje na konci určitého obdobia, napr. po niekoľkých týždňoch, na konci školského štvrťroku, polroku, celého školského roku a pod. (Tomengová 2012).

Jeho vyjadrením je spravidla **klasifikácia**, ktorá je najčastejšie vyjadrená formou známky, či jej ekvivalentom, napr. výborný – nedostatočný; vyhovelo – nevyhovelo; prospel – neprospel, ako aj širšou **slovnou formou**, napr. „Petra patrila celý rok k najlepším žiakom v triede“ (Slavík 1999).

Ako **nástroje sumatívneho hodnotenia** sa používajú napr. krátke písomky, testy na konci tematického celku, záverečné testy, skúšky, alebo národné či medzinárodné

merania. Medzi ďalšie nástroje vhodné na posúdenie toho, do akej miery žiak dosiahol stanovené ciele, patria žiacke výstupy, napr. projektové práce, laboratórne protokoly, prezentácie a pod.

Formatívne hodnotenie

Formatívne hodnotenie (*assessment for learning – hodnotenie pre učenia sa; hodnotenie podporujúce učenie sa alebo tiež rozvíjajúce hodnotenie*) pochádza z latinského slova *formo* (upravuj, pretváraj).

Zahŕňa činnosti súvisiace so získavaním informácií o tom:

- kde sa žiak v procese učenia nachádza,
- kde sa potrebuje dostať a
- ako sa tam čo najskôr dostane (Assessment Reform Group 2002¹).

Formatívne hodnotenie poskytuje informáciu – **spätnú väzbu** vo chvíli, keď sa výkon žiaka dá zlepšiť. Úlohou spätnej väzby je zistiť informácie, ako sa žiaci učia, odhaliť a diagnostikovať nedostatky, chyby, ťažkosti a ich príčiny v učení sa za účelom ich odstránenia a zefektívnenia učebnej činnosti žiakov. Spätná väzba pomáha určiť rozdiel medzi aktuálnou úrovňou hodnoteného výkonu a požadovaným štandardom. Spätnú väzbu poskytuje spravidla učiteľ, ale významná je aj rovesnícka spätná väzba od spolužiakov. Toto hodnotenie informuje žiaka o učení a zriedka je použité na účely známkovania (Orna 2010). Môže byť realizované písomne alebo slovne, pred výučbou, po výučbe alebo počas výučby (Tomengová 2012). V každom prípade však ide o obojstrannú spätnú väzbu, od učiteľa k žiakovi, resp. od žiaka k učiteľovi (Harlen 2013).

Fischer (1997) zaoberajúci sa problematikou učenia u detí poukazuje na to, že **formatívne hodnotenie informuje žiaka nielen o možnostiach, ako sa zlepšiť, ale formuje aj jeho osobnostný vývoj**. Ak učitelia pomáhajú žiakom hodnotiť výsledky ich učenia, pestujú v nich väčšiu sebadôveru a prispievajú k ich sebauvedomovaniu a uvedomovaniu si vlastného procesu učenia sa.

² Assessment Reform Group 2002. *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. London: Assessment Reform Group.

Tejto požiadavke zodpovedá aj jedna z kľúčových kompetencií pre Európu, ktorými by mali disponovať mladí Európania v 21. storočí, a to „*byť zodpovedný za svoje učenie*“. Formatívne hodnotenie je koncipované tak, aby podporovalo rozvoj žiakovej schopnosti autoregulačného učenia (Orna 2010). Kladie sa preto veľký dôraz na aktívne zapojenie žiakov prostredníctvom **procesu sebahodnotenia, vzájomného rovesníckeho hodnotenia a prepojenia učiteľského a žiackeho hodnotenia**.

Sumatívne hodnotenie je spravidla konečné, formatívne hodnotenie je spravidla priebežné.

Vzťah sumatívneho a formatívneho hodnotenia

Ak si položíme otázku, ktoré hodnotenie v škole realizovať, nedostaneme jednoznačnú odpoveď. Pretože

v škole sa žiak bude vždy stretávať s oboma typmi hodnotenia. Vzťah sumatívneho a formatívneho hodnotenia je poznačený hlavne pretrvávajúcim „napätím“ medzi preukázateľnými výsledkami sumatívnych testov a často nepreukázateľnými výsledkami formatívneho hodnotenia, keďže výsledky formatívneho hodnotenia sa stávajú viditeľnými až po dlhšej dobe a sú viditeľné nepriamo (Slavík 1999).

Kým sumatívne hodnotenie zisťuje a vyjadruje, či žiak vie a rozumie, tak formatívne hodnotenie pomáha vedieť, čo žiak vie (Hattie 2003). Wren a Cotton (2008) vidia **zásadný rozdiel medzi sumatívnym a formatívnym hodnotením v účele hodnotenia a vo využití výsledkov hodnotenia**. Delenie hodnotenia na sumatívne a formatívne vychádza zo štyroch základných oblastí: odlišné načasovanie; typ konečného adresáta; účel, ktorému daný typ hodnotenia slúži; rola učiteľa (Laufová 2016).

Tabuľka 1: Porovnanie sumatívneho a formatívneho hodnotenia (Bell, Cowie 2001; Chappuis, 2009; McMillan 2007; Slavík 1999; Starý 2006; Starý, Laufová et al. 2016).

Charakteristika	Sumatívne hodnotenie	Formatívne hodnotenie
Cieľ	Zmerať výkon žiaka na konci procesu. Zhrnúť a porovnať dosiahnuté výkony žiakov medzi sebou.	Identifikovať vzdelávacie potreby žiakov a prispôbiť týmto zisteniam výučbu. Zlepšiť učebné výsledky všetkých žiakov.
Načasovanie	Záverečné (na konci nejakej etapy, študijného obdobia).	Priebežné (poskytované v procese učenia).
Účel	Hodnotenie učenia sa; kontrola žiakovho učenia.	Hodnotenie pre učenie sa; podpora učenia žiaka.
Komu slúži	Učiteľom, rodičom, žiakovi, škole, na ktorú sa žiak hlási, vzdelávaciemu systému.	Primárne žiakovi.
Rola učiteľa	Merať úroveň naučeného a udeľovať známky.	Poskytnúť žiakovi okamžitú konkrétnu spätnú väzbu a podporovať žiacke učenie.
Zapojenie žiakov do hodnotenia	Minimálne.	Žiadúce.
Motivácia žiakov	Vonkajšia.	Vnútoraná.
Efekt na učenie	Slabý, krátkodobý.	Silný, pozitívny, dlhodobý.

Polemiky o vzťahu sumatívneho a formatívneho hodnotenia sa viac zaoberajú tým, čím by každé z nich mohlo byť a menej tým, ako spolu súvisia (Tarasová, Davies 2017). Často je uprednostňované formatívne hodnotenie, najmä z dôvodu priebežného sledovania výkonov žiaka a jeho ďalšieho rozvoja, čo nikdy nemôže nahradiť jediná súhrnná známka na vysvedčení (Hattie, Timperley 2007). Znamka alebo jednoduchý komentár, napríklad „dobrá práca“, neposkytuje žiakovi žiadne informácie o tom, ako má žiak zlepšiť svoju prácu.

Na druhej strane, viacerí autori zdôrazňujú spájanie sumatívnych a formatívnych hodnotení (napr. Barnett 2007; Sambell et al. 2013; Tarasová 2005). Podľa Tarasovej (2005, s. 476) bola medzi sumatívnym a formatívnym hodnotením vytvorená umelá hranica, ktorá je kontraproduktívna. Obidva typy hodnotenia sú potrebné. **Formatívne hodnotenie dopĺňa a zvyšuje informatívnu hodnotu sumatívneho hodnotenia**. Samotné testovanie sa môže používať na formatívne účely, ak učiteľia rozoberajú so žiakmi ich odpovede takým spôsobom,

ktorý zlepšuje ich uvedomenie a pochopenie toho, ako sa môžu zlepšiť (Shewbridge et al. 2014).

Siweya a Letsoalo (2014) naznačujú, že formatívne hodnotenie môže predikovať sumatívne hodnotenie. Využívaním formatívneho hodnotenia môže učiteľ získať obraz o predpokladoch žiaka splniť vzdelávacie ciele a upresňovať prognózu výsledných učebných výkonov žiaka. Ak sa formatívne hodnotenie vykonáva pravidelne, výsledky sumatívneho hodnotenia by nemali priniesť žiadne prekvapenie (Shewbridge et al. 2014).

Ukážky príkladov sumatívneho a formatívneho hodnotenia

Uvádzame konkrétne príklady sumatívneho a formatívneho hodnotenia vo vyučovacom procese prírodovedných predmetov chémia a biológia na gymnáziu.

Ukážka príkladov sumatívneho a formatívneho hodnotenia v predmete chémia

Téma: Vodík (ISCED 3, 2. ročník gymnázia)

Príklad: Formatívne hodnotenie – sebahodnotiaci karta žiaka

Príkladom techniky formatívneho hodnotenia je **sebahodnotiaci karta žiaka**. Seahodnotiaci karta žiaka umožňuje žiakom analyzovať svoje vlastné učenie sa. Zahŕňa vyššiu úroveň rozmyšľania, ktorej súčasťou je aktívna kontrola nad kognitívnym procesom spojeným s učením (*Livingston 1997*). Hlavným zámerom sebahodnotiacich kariet je rozvíjať kompetenciu naučiť sa učiť a podnecovať snahu žiakov celoživotne sa vzdelávať. Zo skúseností vieme, že žiaci majú často problém slovné zhodnotiť svoj vlastný výkon. Práve sebahodnotiaci karta žiaka tomuto javu predchádza tým, že umožňuje žiakom opísať stav porozumenia danej témy. Ponúka vopred naformulované kritériá, čím pomáha žiakom vyjadriť úroveň vlastného výkonu, ktorú intuitívne pociťujú, len nevedia, ako by to mohli transformovať do viet (*Szarka, Brestenská 2012*).

Sumatívne hodnotenie: Úlohy k téme Vodík	Formatívne hodnotenie k téme Vodík SEBAHODNOTIACA KARTA ŽIAKA			
<p>1. Vodík sa v minulosti používal ako náplň do balónov a vzducholodí. Uveď dôvod, prečo sa v súčasnosti používa na tento účel namiesto vodíka hélia.</p> <p>a) Vodík má väčšiu hustotu ako hélium. b) Výroba vodíka je drahšia a zložitejšia ako výroba hélia. c) Vodík je horľavý a v zmesi so vzduchom výbušný. d) Vodík pri náhodnom úniku veľmi zapácha.</p> <p>2. Z ponúkaných možností vyber reakciu vhodnú na prípravu vodíka.</p> <p>a) $\text{Cu} + 2\text{HCl} \rightarrow \text{CuCl}_2 + \text{H}_2$ b) $\text{Zn} + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow \text{ZnSO}_4 + \text{H}_2$ c) $\text{N}_2 + 3\text{H}_2 \rightarrow 2\text{NH}_3$ d) $\text{H}_2\text{O}_2 \rightarrow \text{O}_2 + \text{H}_2$</p> <p>3. V chemickom laboratóriu možno pripraviť vodík rozličnými spôsobmi. Jeden spôsob je reakciou sodíka s vodou – učiteľ pomocou chemických klieští vloží kúsok sodíka do vody. Druhý spôsob je reakciou zinku s kyselinou chlorovodíkovou – žiaci odmerajú 10 ml 10% roztoku kyseliny chlorovodíkovej a do tohto roztoku pridajú granulky zinku.</p> <p>Napiš chemické rovnice obidvoch reakcií.</p> <p>4. Vyber správne tvrdenie o atóme vodíka.</p> <p>a) Odštiepením elektrónu vzniká anión H^-, prijatím elektrónu kation H^+. b) Má zo všetkých atómov prvkov najmenšiu hmotnosť a atómový polomer. c) Je menej reaktívny ako molekulový vodík. d) Obsahuje vždy iba jeden protón a jeden neutrón.</p>	Meno žiaka: Trieda:		Dátum:	
	Učivo zvládam ...	samostatne	s malou pomocou učiteľa	vôbec tomu nerozumiem
	Poznám základné fyzikálne a chemické vlastnosti vodíka.			
	Viem opísať vlastnosti atómového a molekulového vodíka.			
	Poznám spôsob prípravy vodíka v chemickom laboratóriu.			
	Viem zapísať chemickou rovnicou prípravu vodíka.			
Viem uviesť príklady využitia vodíka v praxi.				

Ukážka príkladov sumatívneho a formatívneho hodnotenia v predmete biológia

Téma: Riasy (ISCED 3, 1. ročník gymnázia)

Príklad: Formatívne hodnotenie – metakognícia

Termínom **metakognícia** nazývame schopnosť žiakov analyzovať vlastné učenie sa a toto učenie efektívne riadiť (*Flavell 1979*). Schopnosť metakognície je určujúcim faktorom úspešnosti žiakov pri samoštúdiu. Umožní im skúmať vlastné učenie, vytvoriť najlepšie postupy učenia sa, ovplyvniť svoje záujmy a postoje k danej úlohe alebo problému, k danému vyučovaciemu predmetu a pod. Preto je dôležité, aby učiteľ poukazoval na prednosti a nedostatky učebných činností žiakov, a to takou formou, aby žiaci boli schopní uskutočniť aj metakogníciu vzhľadom na svoje schopnosti a spôsob učenia sa.

Sumatívne hodnotenie: Úlohy k téme Riasy	Formatívne hodnotenie k téme Riasy METAKOGNÍCIA	
1. Pre zástupcov oddelenia Zelených rias sú charakteristické farbivá: a) Chlorofyl a a b, betakarotén, xantofyly. b) Chlorofyl a a c, fukoxantín. c) Chlorofyl a a d, fykoerytrín. d) Chlorofyl a, fykocyanín. 2. Ktorý typ stielky je zložený z pabyľky, palístkov a pakorienu? a) Vlákňatá b) Pletivová c) Rúrkovitá d) Kokálna 3. Ako sa nazývajú riasy, ktoré pri konjugácii k sebe priložia dve vlákna a medzi bunkami sa vytvorí „kopulačné kanáliky“? a) Spájavky b) Chary c) Panciernatky d) Rozsievky 4. Pre Žabí vlas je charakteristická stielka: a) Pletivová b) Sifonokládiová c) Meňavkovitá d) Vlákňatá	Meno žiaka: Trieda: Dátum:	
	Odpovedz jednou vetou	
	Poraď spolužiakom, ako si ľahko zapamätajú najdôležitejší rozdiel medzi sinicami a riasami.	
	Voda, kde sa rozmnožili sinice, nie je vhodná na kúpanie, často vznikajú kožné problémy. Kde by si hľadal/a vysvetlenie biologickej podstaty tejto súvislosti?	
	Zamysli sa, ako znejú definície a navrhni vlastnú definíciu pre pojem stielka.	
Dedukuj na základe dnešných nových poznatkov: Aký význam má, že sa u rias vyvinulo pohlavné rozmnožovanie?		

Záver

Otázka nestojí, či v škole bude učiteľ vykonávať sumatívne alebo formatívne hodnotenie. V škole sa žiak bude vždy stretávať s oboma typmi hodnotenia. V tomto smere treba dosiahnuť vyváženosť sumatívneho a formatívneho hodnotenia. **Dôležité je, uvedomiť si, že pre osvojenie si a rozvoj kľúčových kompetencií potrebuje žiak predovšetkým také techniky hodnotenia, ktoré sa označujú ako formatívne.** Školské hodnotenie (formatívne a sumatívne) spätne ovplyvňuje celý vzdelávací proces, preto treba starostlivo premyslieť jeho konkrétnu

podobu už vo fáze tvorby školského vzdelávacieho programu. Podceňovanie otázok súvisiacich s hodnotením by totiž mohlo ohroziť podstatu kurikulárnej reformy, ktorá spočíva v prispôbení vzdelávania potrebám žiakov vzhľadom k ich budúcej existencii vo svete, kde poznatky, vedomosti a zručnosti majú rozhodujúci vplyv na úspech v profesijnom živote.

V poradí tretí zo série príspevkov bude zameraný na využitie konkrétnych techník formatívneho hodnotenia vo vyučovanom procese prírodovedných predmetov. Série príspevkov poskytuje predstavu o pripravovanej publikácii s názvom „Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby.“ ■

PodĎakovanie – Príspevok vznikol s podporou projektov VEGA č. 1/0265/17 „Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky“ a KEGA č. 004UPJŠ-4/2020 „Tvorba, implementácia a overovanie efektívnosti digitálnej knižnice s nástrojmi formatívneho hodnotenia pre prírodovedné predmety, matematiku a informatiku na základnej škole“.

LITERATÚRA:

- BARNETT, R. 2007. Assessment in higher education: An impossible mission? In D. Boud, & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (p. 29-40). London: Routledge.
- BELL, B. a B. COWIE 2001. The characteristics of formative assessment in science education. In *Science Education* [online]. 2001, vol. 85, no. 5, p. 536-553 [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/sce.1022>.
- FISHER, R. 1997. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-120-7.
- FLAVELL, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In *American Psychologist* [online]. 1979, vol. 34, no. 10, p. 906-911 [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- HARLEN, W. 2013. *Assessment & inquiry-based science education: Issues in policy and practice*. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP).
- HATTIE, J. 2003. Teachers make a difference: What is the research evidence? (pp. 1-17) [online]. Melbourne: Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality [cit. 2020-07-13]. Dostupné z: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003.
- HATTIE, J. a H. TIMPERLEY 2007. *The power of feedback*. In *Review of Educational Research* [online]. 2007, vol. 7, no. 1, p. 81-112 [cit. 2020-10-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- CHAPPUIS, J. 2009. *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- LAUFKOVÁ, V. 2016. *Formativní hodnocení* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- LIVINGSTON, J. A. 1997. Metacognition: An overview. Dostupné z: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/LivingstonMetacognition.pdf.
- McMILLAN, J. H. 2007. Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (p. 1-7). New York: Teachers College Press.

12. ORNA, M. V. 2010. SourceBook and 21st Century Chemistry Education. A SourceBook Module.
13. SAMBELL, K., McDOWELL, L. a C. MONTGOMERY 2013. *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
14. SHEWBRIDGE, C., VAN BRUGGEN, J., NUSCHE, D. a P. WRIGHT 2014. *OECD reviews of evaluation and assessment in education Slovak Republic 2014*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264117044-en>.
15. SIWEYA, H. J. a P. LETSOALO 2014. Formative assessment by first-year chemistry students as predictor of success in summative assessment at a South African university. In *Chemistry Education Research and Practice* [online]. 2014, vol. 15, no. 4, p. 541-549 [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1039/c4rp00032c>.
16. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
17. STARÝ, K. 2006. Sumativní a formativní hodnocení. In *Metodický portál* [online]. 2006-11-23 [cit. 2020-10-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>.
18. STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. et al. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
19. SZARKA, K. a B. BRESTENSKÁ 2012. Nové prostriedky hodnotenia v procese vzdelávania študentov vo vyučovaní chémie. In *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Smolenice 15.-17. október 2012. s. 362-367. ISBN 978-80-8082-541-6.
20. TARASOVÁ, M. 2005. Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. In *British Journal of Educational Studies* [online]. 2005, vol. 53, no. 4, p. 466-478 [cit. 2020-10-28]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>.
21. TARASOVÁ, M. a M. DAVIES 2017. Assessment beliefs of higher education staff developers. In *London Review of Education* [online]. 2017, vol. 15, no. 1, p. 126-140 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.11>.
22. TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-421-0.
23. WREN, D. C. a J. COTTON 2008. Using formative assessment to increase learning. In *Research Brief: Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment*, no. 1, p. 1-8.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Definícia osôb v kontakte – úzky kontakt a bežný kontakt

Za osobu v kontakte sa považuje osoba bez symptómov ochorenia, ktorá bola alebo mohla byť v kontakte s pravdepodobným alebo potvrdeným prípadom ochorenia COVID-19. Miera rizika infekcie závisí od úrovne expozície.

Za osobu v úzkom kontakte (vysoké riziko expozície) s pravdepodobným alebo potvrdeným prípadom ochorenia COVID-19 sa považuje osoba, ktorá žije v rovnakej domácnosti ako prípad s ochorením COVID-19, bola v priamom fyzickom kontakte s prípadom ochorenia COVID-19 (napr. podaním rúk), má nechránený priamy kontakt s infekčnými sekretmi osoby s ochorením COVID-19 (napr. kašľaním, dotykom použitých papierových vreckoviek), mala úzky kontakt s prípadom COVID-19 do 2 metrov a dlhší ako 15 minút, bola v uzavretom priestore (napr. učebňa, zasadacia miestnosť, čakáreň atď.) s prípadom COVID-19 najmenej 15 minút a vo vzdialenosti menšej ako 2 metre, v lietadle sediaci v rámci dvoch sedadiel (v ľubovoľnom smere) od prípadu COVID-19, spolucestujúci alebo osoby poskytujúce starostlivosť a členovia posádky slúžiaci v časti lietadla, v ktorej sedel prípad (ak je závažnosť príznakov alebo pohyb prípadu naznačuje rozsiahlejšiu expozíciu, cestujúci sediaci v celej časti alebo všetci cestujúci v lietadle sa môžu považovať za osoby v úzkom kontakte). Za osobu v úzkom kontakte s pravdepodobným alebo potvrdeným prípadom ochorenia COVID-19 sa považuje zdravotnícky pracovník alebo iná osoba poskytujúca priamu starostlivosť o prípad COVID-19 alebo laboratorní pracovníci, ktorí manipulujú so vzorkami prípadu COVID-19 bez odporúčaných OOPP alebo s možným porušením OOPP.

Za osobu v bežnom kontakte (nízke riziko expozície) s pravdepodobným alebo potvrdeným prípadom ochorenia COVID-19 sa považuje osoba, ktorá bola v uzavretom priestore s prípadom COVID-19 menej ako 15 minút alebo bola vzdialená viac ako 2 metre, bola v priamom kontakte (tvárou v tvár) s prípadom COVID-19 menej ako 15 minút a bola vzdialená menej ako 2 metre, cestovala spolu s prípadom COVID-19 akýmkoľvek spôsobom prepravy.

Zdroj: <https://www.uvzs.sk/>

* * *

Pandemické ošetrovné

Pandemické ošetrovné je nemocenská, peňažná dávka poskytovaná Sociálnou poisťovňou počas trvania mimoriadnej situácie. Jej účelom je aspoň čiastočne finančne kompenzovať starostlivosť o blízkeho na úkor zárobkovej činnosti.

Rozdiel medzi „klasickým“ ošetrovným (tzv. OČR) a pandemickým ošetrovným je v tom, že pandemické ošetrovné sa poskytuje na vopred neobmedzenú dobu počas celej krízovej situácie. „Klasické“ ošetrovné sa poskytuje iba na 10 kalendárnych dní.

Nárok na pandemické ošetrovné má: zamestnanec, povinne nemocensky poistená samostatne zárobkovo činná osoba (SZČO), dobrovoľne nemocensky poistená osoba (DNPO), fyzická osoba, ktorej vznikla potreba osobného a celodenného ošetrovania alebo osobnej a celodennej starostlivosti po zániku nemocenského poistenia v ochrannej lehote. Na pandemické ošetrovné je nárok, ak treba dieťaťu poskytovať osobné a celodenné ošetrovanie/osobnú a celodennú starostlivosť, alebo musíte poskytovať osobnú celodennú starostlivosť blízkeho príbuznému (okrem dieťaťa rodičovi, súrodencovi, starému rodičovi, vnúčaťu alebo svokrovcom).

Zdroj: https://korona.gov.sk/wp-content/uploads/2020/12/vakcina-na-strat-gia-sr-covid-19_final-1.pdf

Dôležité termíny – Testovanie 9, maturitná skúška, prijímacie konanie

Termíny rozhodujúce pre organizáciu školského roka sa určujú v nadväznosti na epidemiologickú situáciu v súvislosti s ochorením COVID 19 vyvolanú koronavírusom SARS-CoV-2.

Termíny		Základná škola	Stredná škola
31. 1.		Koniec prvého polroka školského roka 2020/2021.	
1. 3.	Prijímacie konanie SŠ	Overenie špeciálneho nadania pre zimné športy – SŠ športové	
31. 3.		Riadny termín na vyskúšanie/hodnotenie žiakov, ktorých nebolo možné vyskúšať + vydanie výpisu	
Od 12. 4.	Maturita		Písomná forma internej časti MS, termín určí ministerstvo do 31. 3.
3. 5./4. 5.	Prijímacie konanie SŠ	Prijímacie skúšky na vzdelávanie v SŠ – 1. termín	
5. 5./6. 5./7. 5.		Overenie špeciálnych schopností, zručností, nadania – 1. termín	
10. 5./11. 5.		Prijímacie skúšky na vzdelávanie v SŠ – 2. termín	
12. 5./13. 5., 14. 5.		Overenie špeciálnych schopností, zručností, nadania – 2. termín	
Od 17. 5.	Maturita (termín určia OÚ v sídle kraja)		Ústna forma internej časti
Apríl až jún			Praktická časť odbornej zložky
9. 6.	Testovanie 9 Riadny termín	MAT, SJL (okrem škôl s vyučovacím jazykom maďarským, MAT, MJL v školách s vyučovacím jazykom maďarským)	
10. 6.		SJ a SL v školách s vyučovacím jazykom maďarským, UJL v školách s vyučovacím jazykom ukrajinským.	
24. 6.	Testovanie 9 Náhradný termín	MAT, SJL (okrem škôl s vyučovacím jazykom maďarským, MAT, MJL v školách s vyučovacím jazykom maďarským)	
25. 6.		SJ a SL v školách s vyučovacím jazykom maďarským, UJL v školách s vyučovacím jazykom ukrajinským	

Zdroj: <https://www.minedu.sk/rozhodnutie-ministra-zo-4-1-2021/>

Zmena vyhlášok o základnej škole, materskej škole a škole v prírode

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky mení a dopĺňa vyhlášky o základnej škole, materskej škole a škole v prírode. Vyhlášky nadobúdajú účinnosť 1. januára 2021.

Zmeny vo vyhláške o základnej škole

Vyhláška č. 437/2020 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov. Vyhláška:

- ponecháva na zväžení riaditeľa zriaďovať metodické združenia a predmetové komisie ako poradné orgány riaditeľa školy (ďalej len „MO“),
- vypúšťa osobitné poverenie riaditeľa školy pre pedagogických zamestnancov vedením MO, ak sú na škole zriadené,
- vypúšťa osobitný záznam o organizácii a poučení o bezpečnosti a ochrane zdravia pred uskutočnením vzdelávacích aktivít žiakov,
- ustanovuje, že poverenie pedagogického zamestnanca plaveckým výcvikom alebo lyžiarskym výcvikom riaditeľ školy uvedie v dokumentácii spojenej s ich organizovaním,
- ustanovuje vykonávanie dozoru nad žiakmi v osobitných prípadoch aj nepedagogickými zamestnancami,
- vypúšťa ustanovenie týkajúce sa štruktúry rozvrhu hodín,
- vypúšťa z dokumentácie školy zápisnice z rokovania MO, ak nie sú v škole zriadené.

Zmeny vo vyhláške o materskej škole

Vyhláška č. 438/2020 Z. z., ktorou sa mení vyhláška č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky č. 308/2009 Z. z. Vyhláška:

- mení sa zriaďovanie metodického združenia (ďalej len „MZ“) z obligatórneho na fakultatívne,
- vypúšťa sa osobitné poverenie riaditeľa materskej školy pre pedagogického zamestnanca vedením MZ, ak je v materskej škole zriadené,
- vypúšťajú sa z dokumentácie materskej školy: správy z kontrolnej činnosti ŠŠI (evidujú sa podľa zákona č. 395/2002 Z. z.), evidencia pracovného času zamestnancov podľa osobitného predpisu (vedie sa podľa zákona č. 311/2001 Z. z. *Zákoník práce*), evidencia úrazov detí a úrazov zamestnancov (evidujú sa podľa zákona č. 124/2006 Z. z.), prehľad o rozsahu vyučovacej činnosti a odbornej spôsobilosti pedagogických zamestnancov (uvádza sa v pracovnom poriadku, ktorého vypracovanie ustanovuje zákon č. 311/2001 Z. z. *Zákoník práce*), plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov (ide o už neaktuálny názov plánu profesijného rozvoja, ktorého vypracovanie ustanovuje zákon č. 138/2019 Z. z.), evidencia pošty (vedie sa podľa zákona č. 395/2002 Z. z.), rokovací poriadok pedagogickej rady školy, pracovný poriadok pedagogických zamestnancov (vypracovanie ustanovuje zákon č. 311/2001 Z. z. *Zákoník práce*), evidencia inventára (eviduje sa podľa zákona č. 431/2002 Z. z.), registratúrny poriadok (eviduje sa podľa zákona č. 395/2002 Z. z.).

Zmeny vo vyhláške o škole v prírode

Vyhláška č. 436/2020 Z. z., ktorou sa mení vyhláška č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode v znení vyhlášky č. 204/2015 Z. z. Vyhláška:

- znižuje počet dní v týždni výchovno-vzdelávacieho procesu v škole v prírode,
- vypúšťa plán výchovno-vzdelávacej činnosti v MŠ, podľa ktorého sa táto činnosť uskutočňuje,
- vypúšťa zabezpečenie písomného súhlasu zriaďovateľa na uskutočnenie školy v prírode,
- vypúšťa uvádzanie pracovnej náplne zamestnancov v pláne organizačného zabezpečenia školy v prírode,
- vypúšťa vypracovanie harmonogramu práce nadčas pedagogických zamestnancov; bude súčasťou plánu organizačného zabezpečenia školy v prírode,
- vypúšťa poverenie na vykonávanie funkcie vedúceho školy v prírode z plánu organizačného zabezpečenia školy v prírode, nahrádza doklad o zdravotnom poistení žiaka fotokópiou dokladu o zdravotnom poistení žiaka pre účely prípadného poskytnutia zdravotnej starostlivosti.

Zdroj: aspi.sk

Viac aj na www.direktor.sk v časti **Riadenie školy – Školská legislatíva – Zákony, vyhlášky, nariadenia**

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Usmernenie hlavného hygienika k realizácii praktického vyučovania žiakov stredných zdravotníckych škôl

Úrad verejného zdravotníctva SR vydal Usmernenie hlavného hygienika Slovenskej republiky k realizácii **praktického vyučovania žiakov stredných zdravotníckych škôl** a praktickej výučby študentov vysokých škôl, uskutočňujúcich odbornú prípravu na výkon zdravotníckeho povolania počas trvania epidémie COVID-19 **s účinnosťou od 5. 1. 2021**.

Nosenie rúšok a ďalších osobných ochranných pracovných prostriedkov je realizované v súlade s aktuálne platnými vyhláškami a opatreniami Úradu verejného zdravotníctva SR pri ohrození verejného zdravia. Pri vstupe na klinické pracoviská v rámci praktickej výučby je nosenie rúšok pre žiakov a študentov povinné, pričom títo sú povinní disponovať aj vlastnými rúškami. S ohľadom na špecifický charakter praktickej výučby na vybraných klinických pracoviskách je možné vyžadovať aj ďalšie osobné ochranné prostriedky a táto požiadavka musí byť zo strany žiakov a študentov rešpektovaná, pri kontakte s pacientom je akceptované výlučne jednorazové rúško, alebo filter FFP 2, či FFP 3. Dôraz sa kladie na zvýšenú hygienu rúk (časté umývanie a dezinfekcia rúk). Aplikovať adekvátne profesionálne vzorce správania sa vzhľadom na hroziace vysoké riziko expozície koronavírusu SARS-Cov-2. Ak sa u žiaka alebo študenta prejavia príznaky respiračného infekčného ochorenia alebo sa dostane do kontaktu s osobou pozitívne testovanou na Covid-19, je potrebné postupovať v zmysle usmernenia hlavného hygienika OSIO/791/119830/2020 zo dňa 20. 11. 2020 (11. aktualizácia).

Zdroj: https://www.uvzsr.sk/docs/info/covid19/Usmernenie_prax_ziakov_a_studentov_zdrav_SZV_18_12_final.pdf

Špecifiká slovného hodnotenia v podmienkach súčasnej edukácie

PaedDr. Simona Sámelová, PhD.,

Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Mimoriadna situácia spojená šírením ochorenia COVID 19 a mimoriadne opatrenia vyplývajúce z pandémie vyvolali a podnietili vznik udalostí, ktoré si vyžiadali okamžité riešenia aj v edukačnom procese. Zároveň si vynútili aj hľadanie nových možností a alternatív výučby. Okrem potreby online vzdelávania, redukcie učiva, sa jednou zo zásadných zmien stáva možnosť využívať slovné hodnotenie, prípadne v kombinácii so známkami. Slovné hodnotenie by sa malo realizovať formou konštruktívnej spätnej väzby. V príspevku sa venujeme téme slovného hodnotenia, zmenám v hodnotení v školskom zákone, opíšeme aj kritériá slovného hodnotenia.

Zmeny v hodnotení v školskom zákone

Zákonom č. 93/2020 Z. z. sa novelizoval zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“). Zákon nadobudol účinnosť 25. apríla 2020.

Podľa § 55 zákona č. 245/2008 Z. z.:

- **ods. 3:** „prospech žiaka v jednotlivých vyučovacích predmetoch vo všetkých ročníkoch základnej školy **možno hodnotiť slovné.**“

Podľa § 55 zákona č. 245/2008 Z. z.:

- **ods. 16:** „Žiak hodnotený slovné neprospeš, ak z niektorého povinného vyučovacieho predmetu aj po opravnej skúške **nesplnil kritériá hodnotenia určené základnou školou.**“
- **ods. 18:** „Žiak, ktorý bol na konci druhého polroka hodnotený stupňom prospachu **nedostatočný alebo nesplnil kritériá hodnotenia určené základnou školou** z viac ako dvoch povinných vyučovacích predmetov, opakuje ročník počas plnenia povinnej školskej dochádzky; v strednej škole môže opakovať ročník na základe rozhodnutia vydaného riaditeľom školy.“

Podľa § 56 zákona č. 245/2008 Z. z.:

- **ods. 2:** „Ak nemožno žiaka vyskúšať a **hodnotiť** v riadnom termíne v druhom polroku, žiak je skúšaný aj **hodnotený** za toto obdobie spravidla v poslednom týždni augusta a v dňoch určených riaditeľom školy.“
- **ods. 3:** „Žiak, ktorý má na konci druhého polroka **prospech nedostatočný najviac z dvoch povinných vyučovacích predmetov alebo nesplnil kritériá hodnotenia určené základnou školou najviac z dvoch vyučovacích predmetov** v slovnom hodnotení, môže na základe rozhodnutia riaditeľa školy vykonať z týchto predmetov opravnú skúšku. Žiak školy umeleckého priemyslu nemôže vykonať opravnú skúšku z umeleckej praxe a profilového predmetu.“

- **ods. 5 písm. a):** „Termín opravných skúšok určí riaditeľ školy tak, aby sa opravné skúšky podľa odseku 3 vykonali najneskôr do 31. augusta; žiakovi, ktorý zo závažných dôvodov nemôže prísť vykonať opravnú skúšku v určenom termíne, možno povoliť vykonanie opravnej skúšky najneskôr do 15. septembra, a žiakovi, ktorý bol hodnotený podľa odseku 2, najneskôr do 15. októbra.“
- **ods. 6:** „Žiak, ktorý bez závažných dôvodov nepríde na opravnú skúšku, sa **hodnotí** z vyučovacieho predmetu, z ktorého mal vykonať opravnú skúšku, stupňom prospachu **nedostatočný alebo v slovnom hodnotení nesplnil kritériá hodnotenia určené základnou školou.**“

Slovné hodnotenie

Slovné hodnotenie by sa malo realizovať formou **konštruktívnej spätnej väzby**. Tá má mať **motivačný charakter**, mala by pomenovať chyby, ale aj navrhnúť postup, ako ich odstrániť. Takéto hodnotenie má mať **značne individualizovaný charakter**. Slovné hodnotenie je informačne bohatšie, pretože umožňuje učiteľovi podrobne reagovať na všetky stránky rozvoja žiakovej osobnosti, poskytuje ucelený obraz o žiakovi, jeho práci, napredovaní či stagnácii.

Slavík (1999, s. 131) uvádza, že slovné hodnotenie by malo obsahovať aj „popis kontextu, vysvetlenie dôvodu hodnotenia, prognózu budúceho vývoja žiakovho výkonu a preskripciu – predpis pre ďalšiu činnosť“. Dvořáková (In: Belásová, 1999, s. 20) tvrdí, že slovné hodnotenie „umožňuje orientáciu na pozitívne hodnoty žiaka a zameranie sa na snahu a pokrok každého jednotlivca k sebe samému, čím poskytuje priestor k úspešnej a radostnej práci pre všetkých“.

Slovné hodnotenie má zmysel len vtedy, ak učiteľ svojich žiakov dobre pozná, zaujíma sa o nich a dokáže formulovať konkrétne, jasné a zrozumiteľné hodnotenie

bez použitia príliš všeobecných, nič nehovoriacich fráz. Pri písaní alebo ústnom podaní komplexnejšieho slovného hodnotenia si učiteľ musí dať záležať na tom, aby neskĺzol k nepresným, nedostatočne overeným alebo šablónovitým vyjadreniam, vyhol sa schematickosti a frázovitosti (Krupová, 1998, s. 6).

Zásady slovného hodnotenia podľa Houšku (1993, In: Belásová, 1999) sú nasledovné:

- **je konkrétne** – učiteľ uplatňuje individuálny prístup k žiakom, hodnotí výkony dôsledne, ale hlavne bezprostredne, pretože vtedy je účinok hodnotenia maximálny; hodnotí konkrétnu situáciu, výkon a správanie žiaka konkrétnymi výrazovými prostriedkami;
- **pôsobí povzbudzujúco** – zahŕňa potrebu hodnotiť pozitívne, vyvarovať sa negatívnych hodnotení, hodnotiť najprv úspechy až potom nedostatky žiaka, príliš nekritizovať a hlavne neuronizovať;
- **neporovnáva žiakov medzi sebou** – s tým súvisí zásada nehodnotiť prívlastkami prináležiacimi klasifikácii a nevyužívať vetné konštrukcie priamo odkazujúce na výkon iných žiakov;
- **vyjadruje pokrok žiaka za časové obdobie** – pre správny psychický vývin žiaka je dôležitejšie oboznámiť ho s jeho výkonnostným posunom v čase a nie ho porovnávať s ostatnými žiakmi, čím učiteľ môže poukázať na to, či žiak na sebe pracuje, či dosiahol pokrok.

Slovné hodnotenie je veľmi obširnou analýzou žiakovej osobnosti, zahŕňať by malo aj správanie sa žiaka vo vzťahu k učeniu, správanie sa žiaka v školskom kolektíve a individuálne zvláštnosti žiaka. Od uvedeného by sa mal ale učiteľ pri tvorbe hodnotenia len odraziť, pretože najdôležitejšou časťou hodnotenia je pozitívna motivácia žiaka, povzbudenia a rady, ako dospieť k ešte lepším výkonom. Podľa Novockého (2015) nemožno opomenúť ani dôležitosť emocionálneho hodnotenia, ktoré sa podieľa na utváraní vzťahu medzi žiakom a učiteľom (uznanie, pochvala či odmena).

Kritériá slovného hodnotenia

Schimunek (1994, In: Kolář, Šikulová, 2009) uvádza, že slovné hodnotenie by malo v podobe obsahovej analýzy žiackeho výkonu obsahovať:

- hodnotenie kvality dosiahnutých čiastkových výkonov, ktoré boli predmetom školského hodnotenia,
- pravdepodobné príčiny dosiahnutého stavu,
- návrhy, ako dosiahnuť zlepšenie a ako zvládnuť pretrvávajúce nedostatky.

Viaceri odborníci, napr. Kolář a Šikulová (2005), Belásová (1999), Baráková (1999), Schimunek, (In: Kolář, Šikulová, 2005) považujú pri slovnom hodnotení za dôležité:

- **Hodnotiť vedomosti, zručnosti a správanie** – nie osobu žiaka, čo znamená vyhnúť sa vyjadreniam napr. *bystvý žiak, rodený matematik, usilovný žiak a používať vyjadrenia napr. vie si poradiť s každým príkladom, usiluje sa napredovať, dokáže sa samostatne vzdelávať.*
- **Pri hodnotení sa opierať o konkrétne situácie, nie o osobný názor** – treba vykresliť konkrétne situácie, správanie a okolnosti, napr. *na moje hodnotenie reagoval agresívne, moje rady si vzal k srdcu a zlepšil si výsledky.*

- **Nevyjadrovať sa vetami** napr. *potešil si ma, som s tebou spokojná, nepáči sa mi, keď...* Žiak sa nemá učiť preto, aby sa zapáčil učiteľovi.
- **Hodnotenie má pôsobiť povzbudzujúco a motivujúco**, preto sa treba vyhýbať záporným slovám a nedostatok vyjadriť s možnosťami na nápravu.
- **Nekonštruktívne pôsobia vyjadrenia**, napr. *si nesústredený, nepozorný, nedokážeš systematicky pracovať.* Vhodnejšie sú vyjadrenia, ktorými naznačíme, že žiakov výkon sa môže za istých okolností zmeniť, napr. *skús sa trochu viac hlásiť, pomohlo by ti, keby si sa na hodine viac sústredil.*
- **Ešte dôležitejšie je ukázať žiakovi cestu k náprave.** Nestačí povedať napr. *matematika ti nejde, diktáty písať nevieš a pod.* Treba poskytnúť žiakovi konkrétnu radu, ako dané nedostatky odstrániť, napr. *mal by si sa doma pokúsiť počítať viac rovníc, je potrebné, aby si viac čítal a všimol si pri tom vybrané slová.*
- **Každé hodnotenie má začínať vyzdvihnutím kladov a úspechov žiaka, až potom prejsť k nedostatkom.**
- **Pri slovnom hodnotení žiaka nezaraďujeme**, nie je vhodné používať slová, ktoré prináležia klasifikácii – *výborný, chváľitebný, dobrý, dostatočný, nedostatočný* – aby nevznikla možnosť zámeny so známku.
- **Úplne neprípustná je irónia a sarkazmus.** Učiteľ musí mať na pamäti, že cieľom hodnotenia je žiaka povzbudiť, nie ponížiť, preto vôbec nie sú vhodné vyjadrenia napr. *tvojou chybou je, že vôbec nerozmysľáš nad tým, čo robíš, tvoje práce nikdy nebudú správne, kým sa nenaučíš.*
- **Formuláciu hodnotenia treba prispôbiť adresátovi** (primárne je to žiak, niekedy aj rodič). Netreba používať odborné termíny, zložité konštrukcie viet a nejednoznačné výpovede. Treba sa vyjadrovať jasne, presne, a zrozumiteľne.

Pri formulácii slovného hodnotenia sa učiteľom odporúča držať sa týchto zásad (Schimunek, 1994): na začiatku uviesť úspechy žiaka, vždy uviesť cestu k náprave, používať popisné vyjadrovanie (popisný jazyk), nástroj spätnej väzby, ktorý napĺňa poznávaciu funkciu hodnotenia, nepoužívať posudzovacie vyjadrovanie (posudzovací jazyk), hodnotenie súdmi, ktoré sa vzťahujú k osobnosti žiaka alebo k jeho vlastnostiam tzv. „škatulkovanie“, používať obsahovo jasné a jednoznačné formulácie, uvedomiť si, že hodnotíme činnosť, prácu, výrobok alebo správanie sa a nie osobnosť žiaka.

Skôr, než začneme slovné hodnotiť, je dôležité položiť si niekoľko otázok (Thomková, 2013): *Poznám svojich žiakov naozaj dobre? Neudelujem deštruktívne pochvaly a tresty? Verím v pokrok každého žiaka, aj keď jeho výkon nie je na požadovanej úrovni? Dávam mu to dostatočne najavo? Koľkými formami a spôsobmi hodnotím? Som s tým spokojný? Kontrolujem sa? Chcem starostlivo hodnotiť svoje hodnotenie? Nevadí mi, že budem mať so slovným hodnotením viac práce?*

Priebežné slovné hodnotenie

Je rozdiel, či učiteľ robí priebežné slovné hodnotenie alebo záverečné. Ak si učiteľ dobre podchytil (slovné) priebežné hodnotenie, jednoduchšie vypracuje záverečné hodnotenie. Priebežné slovné hodnotenie nemá byť slohová práca.

Ak žiak napíše prácu, test, projekt, je vhodné, aby tam okrem známky boli uvedené aj vety, ktoré sú v **základných pravidlách slovného hodnotenia** podľa Ďuríkovej (2020):

- **Adresné hodnotenie** – vyhnúť sa všeobecnému hodnoteniu, aby žiak/rodič vedel, že učiteľ hovorí o ňom. Nesmie to byť hodnotenie, ktoré napíše polovici triede, musí byť zrejme, že sa prihovára konkrétnemu žiakovi.
- **Motivačné hodnotenie** – v každom písomnom hodnotení musí byť zdôraznené to pozitívne.
- **Konstruktívna kritika** – musí byť vecná, jasná, nesmie urážať, ponižovať, zosmiešňovať.
- **Nehodnotiť len výkon, ale vnímať širšie súvislosti** – treba podporiť rozvoj a rast žiaka, pozeráť sa na žiaka v širšom kontexte (v sociálnom kontexte, v rodinom, záujem, vášeň, osobnosť).
- **Využívať pravidlo 3+1** – rozvoj žiaka možno výrazne ovplyvniť, ak je pomer pozitívnych a negatívnych emócií 3 : 1. Jedna negatívna emócia a minimálne 3 pozitívne, aby bola dosiahnutá rovnováha. Znamená to, že pri hodnotení sa píše aj o chybách a nedostatkoch. Nie je vhodné zavádzať žiaka, že je v niečom dobrý, ak to tak nie je. No nezabúdať na to, čo robí dobre, kde a v čom sa snaží, v čom sa zlepšil, kde zaznamenal posun.
- **Ponúknuť „cestovnú mapu“** – naznačiť, ako vie žiak zlepšiť svoj výkon, čo má pre to urobiť.
- **Chybu vnímať ako cestu k rastu, nie ako zásadné zlyhanie** – ak žiak robí chybu opakovane, nejde o cestu rastu, ale zastavenie rastu a neefektívny prístup, musí nastať zmena v prístupe.

Pozitíva slovného hodnotenia

Slovné hodnotenie prináša mnoho **pozitív** (Belášová, 1999; Ďuríková, 2020; Kolář – Šikulová, 2009):

- nestresuje žiaka, pretože umožňuje klásť dôraz na pozitívne výsledky, môže povzbudiť žiaka,
- znižuje riziko diskriminácie výkonnostne slabších žiakov,
- umožňuje hodnotiť výkony žiaka v najrôznejších situáciách a etapách osvojovania činností, znalostí, môže včas korigovať činnosti žiaka,
- umožňuje žiakovi všímať si to, čo si všíma učiteľ pri hodnotení, učiteľove hodnotenie sa stáva vzorom pre sebahodnotiace aktivity žiaka.



Slovné hodnotenie pozitívne vplýva na rozvoj sociálnych vzťahov a ovplyvňuje kvalitu vedomostí, aktivizuje vnútornú potrebu zdokonaľovať sa a pomáha prekonávať problémy.

Citlivým a výstižným slovným hodnotením možno v žiakovi vzbudiť dôveru vo vlastné schopnosti, povzbudiť a správnymi radami stimulovať k postupnému odbúraniu prekážky a dosahovaniu cieľa. Žiak tak nadobudne pocit, že je pochopený, čo ho následne motivuje k napredovaniu (Bistáková, 2006).

Negatíva slovného hodnotenia

V súvislosti s používaním slovného hodnotenia môžu nastať aj určité problémy, **negatíva**, ktoré prioritne vyplývajú z jeho nesprávneho používania a nesprávneho pochopenia (Belášová, 1999, s.19):

- Slovné hodnotenie by nemalo byť len prerozprávaním známky (napr. 1 výborne), v tejto podobe by nemalo charakter spätnej väzby, rovnako ako nekonkrétne informácie typu „to je pekné, to sa ti podarilo“ alebo „to sa mi páči.“
- Pre učiteľa je vypracovanie slovného hodnotenia veľmi prácne a náročné na čas. Učiteľ by mal vedieť dobre diagnostikovať zvládnutú úroveň vedomostí, aby mohol hodnotiť žiaka.
- Hrozí nebezpečenstvo, že učiteľ sa prikloní k používaniu „kliše“, resp. že formatívne slovné hodnotenie sa stane hodnotením formálnym.
- Častým používaním rovnakých slov a fráz môže učiteľ sklznúť k tomu, čo je obvykle vyčítané známke, a to k nálepkovaniu žiaka. Učiteľ si navyše vytvorí určité návyky a stereotypy vo vzťahu k žiakom, napr. k tabuli chodia vždy tí istí, niektorým žiakom sa domáca úloha kontroluje vždy, iným nie.
- Slovo dovoľuje kľučkovanie, zakrývanie a skresľovanie skutočného stavu. S výberom lexikálnych prostriedkov do slovného hodnotenia môže byť späť problém nejednoznačnosti, viac zmyselnosti alebo frázovitosti a schematickosti, ktorá hrozí najmä pri sumatívnom hodnotení, ak učiteľia musia v priebehu krátkeho času napísať veľa obsiahnejších slovných hodnotení. S nejednoznačnosťou slov súvisí ďalší problém, ktorý môže nastať, ak sa učiteľ snaží slabšie prospievajúcemu žiakovi napísať také hodnotenie, ktoré by ho príliš neranilo, ale skôr povzbudilo a spôsobí tým to, že názory na prospech žiaka sa budú medzi učiteľom a rodičom výrazne líšiť

Chýbajúce kritérium porovnateľnosti popisujú ako negatívum Belášová (1999), aj Kolář a Šikulová (2004). Zhodne tvrdia, že slovné hodnotenie nedáva možnosť porovnávať rôzne výkony žiakov, neexistuje žiadny spoločný menovateľ. Vyplýva to z odlišnej odbornej spôsobilosti učiteľov na písanie slovného hodnotenia, aj z líšiaceho sa obsahu a množstva poskytnutých informácií. Ďalším aspektom, ktorý môže mať vplyv na nemožnosť komparácie slovných hodnotení žiakov, je rozdielna intelektuálna úroveň rodičov. Časté je, že rodičia nerozumejú príliš odborným formuláciám učiteľa.

Záver

Slovné hodnotenie je informačne bohatšie, umožňuje učiteľovi podrobne reagovať na všetky stránky rozvoja žiakovej osobnosti, poskytuje ucelený obraz o žiakovi, jeho práci, napredovaní či stagnácii. Má výrazný motivačný charakter a je jedným z činiteľov, ktoré odstraňujú strach žiaka zo školy. Pri správnom uplatňovaní slovného hodnotenia učiteľ **porovnáva výkon žiaka len s jeho predchádzajúcim výkonom**. Práve slovné hodnotenie umožňuje žiakovi získať komplexné informácie

o svojich pokrokoch, výkonoch, žiakov progres porovnáva učiteľ s ním samým, nie s ostatnými žiakmi, s ohľadom na vývinové špecifiká a individuálne osobitosti. Upozorňuje na nedostatky, ktoré však berie ako cestu ďalšieho rozvoja, pretože súčasťou efektívneho slovného hodnotenia by malo byť uvedenie možností na nápravu. Kým hodnotiť množstvo osvojených, resp. neosvojených informácií sa dá pomerne jednoducho aj

známkovaním, hodnotiť kvalitu a rôznosť použitých myšlienkových operácií strohými známkami je značne problematické. Najmä z tohto dôvodu sa problematika hodnotenia stáva v súčasnej dobe čoraz diskutovanejšou témou. Práve slovné hodnotenie umožňuje žiakovi poznať svoje silné a slabé stránky, progres, ktorý dosiahol v porovnaní sám so sebou a najmä chybu nevnímať ako zlyhanie, ale ako možnosť ďalšieho rastu. ■

LITERATÚRA:

1. BELÁSOVÁ, L. 1999. *Analýza skúseností so slovným hodnotením žiakov 1. ročníka ZŠ*. In Pedagogická revue. 1999. roč. 51, č. 1, s. 69-76. ISSN 13351982.
2. BELÁSOVÁ, L. 1999. *Od klasifikácie k slovnému hodnoteniu žiakov*. 1. Vyd. Prešov: Metodické centrum. 1999, 56 s. ISBN 80-8068-410-3.
3. BISTÁKOVÁ – WEISSOVÁ, L. 2006. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. 2. Vyd. Bratislava: Didaktis. 2006, ISBN 80-89160-44-1.
4. Ďuríková, K. 2020. *Slovné hodnotenie žiakov – ako by malo vyzerať?* Online. [cit. 19.06.2020]. Dostupné z: <https://eduworl.d.sk/cd/kornelia-durikova/7032/slovne-hodnotenie-ziakov--ako-by-malo-vyzerat>.
5. KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2. Doplnené vydání. Praha: Grada. 2009, ISBN 978-80-247-2834-6.
6. KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: 2005. *Hodnocení žáku*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing. 2005, 197 s. ISBN 80-247-. 0885-X.
7. KRUPOVÁ, D. –ŠVECOVÁ – DEBNÁROVÁ, E. 1998. *Slovné hodnotenie – ako forma humanizácie našej školy*. 1. Vyd. Bratislava: ŠPÚ.1998, 50 s. ISBN 80-85756-38-2.
8. NOVOCKÝ, M. 2015. *Význam emocionálneho hodnotenia pri utváraní vzťahu medzi učiteľom a žiakmi*. In Vychovávateľ. ISSN 0139-6919, 2015, roč. 64, č. 1 – 2, s. 46 – 49.
9. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. 1. Vyd. Praha: Portál. 1999, 190 s. ISBN 807178-262-9.
10. THOMKOVÁ, A. 2013. *Slovné hodnotenie – nástroj slobody učiteľa*. Online. [cit. 19.06.2020]. Dostupné z: <https://dobraskola.sk/slovne-hodnotenie-nastroj-slobody-ucitele/>.

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Metodické usmernenie CPPP a, ČŠPP a pedagogických a odborných zamestnancov na školách a v špeciálnych výchovných zariadeniach o procesných štandardoch odborných a odbornovo-metodických činností

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie dňom 18. 12. 2020 vydáva procesné štandardy výchovného poradenstva a prevencie pre odborné činnosti odborných zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pre odborné činnosti pedagogických a odborných zamestnancov v školách, pre odborné činnosti v špeciálnych výchovných zariadeniach a pre vybrané odbornovo-metodické činnosti odborných zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, odborných zamestnancov škôl a školského špeciálneho pedagóga. Procesnými štandardami získavajú odborníci na Slovensku oporný bod v podobe jednotných „scenárov“ pre absolventov aj ľudí s dlhoročnou praxou. Poskytujú im podporu pri dokladovaní ich odbornosti a kvality práce, podporu pri argumentácii pre získavanie prostriedkov. Zároveň Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie poskytuje zariadeniam podporu pri implementácii štandardov.

Zdroj a ďalšie informácie: <https://www.minedu.sk/data/att/18275.pdf> a <https://vudpap.sk/standardy/>

* * *

Pomoc obetiam domáceho násillia

Pandémia COVID-19 priniesla výrazný nárast domáceho násillia. Organizácie, ktoré sa touto problematikou zaoberajú, bijú na poplach a označujú súčasný stav ako alarmujúci. Stupňuje sa nielen intenzita domáceho násillia, ale aj jeho brutalita.

Domáce násillie môže spôsobovať stres z novej a nepoznanej situácie, členovia rodiny trávia viac času v úzkom kontakte a v uzavretom priestore, ekonomické straty, obmedzené možnosti obetí na vlastný finančný príjem, väčšia finančná závislosť na agresorovi, hrozba straty zamestnania, obmedzený kontakt s ostatnými členmi rodiny a priateľmi, pribúdanie nových úloh (napr. domáce vzdelávanie detí), väčšia kontrola, manipulovanie a uplatňovanie sily a moci agresorov nad obeťami domáceho násillia, obmedzovanie prístupu k službám pomoci a podpore a iné.

Bezplatné linky odbornej pomoci: **112** Tiesňová linka (Integrovaný záchranný systém), **155** Operačné stredisko záchrannej zdravotnej služby SR, **158** Polícia, non-stop linka, **0800 212 212** – Národná linka pre ženy zažívajúce násillie, non-stop **0800 500 333** – COVID-19 Krízová linka pre všetkých, pomoc aj tu: ipcko.sk.

Zdroj: <https://korona.gov.sk/pomoc-obetiam-domaceho-nasillia/>

Činnosť metodických orgánov materskej školy

PaedDr. Simonetta Holešová,

*zástupkyňa riaditeľky,
MŠ Kollárova, Malacky*

V príspevku sa venujeme činnosti metodických orgánov školy, ktorými sú v materských školách metodické združenia. Metodické združenia patria medzi poradné orgány riaditeľa, ktorý prerokúva aj pedagogicko-didaktické otázky výchovno-vzdelávacej činnosti. Ponúkame aj niekoľko konkrétnych tipov z praxe, ktoré obohatia činnosť metodického združenia. V posledných rokoch sa mnohí učitelia sťažujú na nedostatok možností spolupráce s inými školami, ale aj na nedostatok možností realizovať zmysluplné projekty vo vzdelávaní žiakov. Pripomenieme dôležité funkcie metodického orgánu.

Metodické združenie (ďalej len „MZ“) v materskej škole (ďalej len „MŠ“) podľa novelizovanej **vyhlášky č. 306/2008 Z. z.** je poradným orgánom riaditeľa školy, ktorý prerokúva pedagogicko-didaktické otázky výchovno-vzdelávacej činnosti pri tvorbe alebo inovácii školského vzdelávacieho programu a rozvíjaní profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov materskej školy. Možno ho zriadiť, ak má materská škola dve a viac tried. Členmi metodického združenia sú všetci pedagogickí zamestnanci materskej školy. Metodické združenie vedie učiteľ, ktorý vykonáva pracovnú činnosť najmenej päť rokov.

Ich činnosť vyplýva z platných právnych predpisov:

- V § 5 zákona č. 596/2003 Z. z. **o štátnej správe v školstve a školskej samospráve** a o zmene a doplnení niektorých zákonov a v znení neskorších predpisov je uvedené, že školu riadi riaditeľ. Riaditeľ podľa § 5 ods. 14 a 15 komplexne rozhoduje o škole, ktorú riadi, rozhoduje aj o zložení metodického orgánu školy.
- V § 11 zákona č. 245/2008 Z. z. **o výchove a vzdelávaní (školský zákon)** a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov je uvedené, že riaditeľka MŠ vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s riadením školy.
- V § 36 ods. 1 zákona č. 138/2019 Z. z. **o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch** a o zmene a doplnení niektorých zákonov sú špecifikované kariérové pozície, ktoré sa týkajú vedúcich MZ. Podľa uvedeného zákona patria k špecializovaným činnostiam.
- V § 9 ods. 4 novelizovanej vyhlášky č. 306/2008 Z. z. **o materskej škole** sa konkretizuje, že ďalšiu dokumentáciu materskej školy tvorí aj zápisnica z rokovania pedagogickej rady, zápisnica z rokovania metodického združenia, ak je zriadené, plán kontroly výchovno-vzdelávacej činnosti, denný poriadok, záznam z pedagogickej diagnostiky, dokumentácia o aktivitách podľa § 28 ods. 16 zákona č. 245/2008 Z. z.

Vedením MZ poverí riaditeľka učiteľku s viacročnou praxou, o ktorej sa domnieva ona aj ostatné kolegyně, že je odborne zdatná a schopná poskytnúť svojim kolegyňam odborné skúsenosti.

Podľa § 33 ods. 8 zákona č. 138/2019 Z. z. pedagogický zamestnanec špecialista – vedúci MZ:

- koordinuje, hodnotí a zodpovedá za prípravu pedagogickej dokumentácie podľa osobitného predpisu v zverenej oblasti plnenia školského vzdelávacieho programu,
- podieľa sa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a vykonáva projektovú, poradenskú a hodnotiacu činnosť zameranú na kvalitu výchovy a vzdelávania.

V § 37 ods. 5 zákona č. 138/2019 Z. z. pedagogický zamestnanec, ktorý je poverený ako vedúci MZ:

- koordinuje prípravu pedagogickej dokumentácie, predkladá plán činnosti MZ;
- podieľa sa na vypracovaní návrhu plánu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov raz za 4 roky;
- podieľa sa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií učiteliek;
- vykonáva poradenskú činnosť zameranú na kvalitu výchovy a vzdelávania v MŠ.

Funkcie MŠ a odporúčania

Obsahom činností MZ v MŠ môže byť napr. tvorba školských kurikul. Najčastejším problémom MZ býva ich formálnosť. Pripomíname funkcie MZ a pripájame k nim odporúčania, aby sa predišlo formálnosti týchto stretnutí.

Práca MZ vyplýva zo špecifických výchovno-vzdelávacích cieľov a školského vzdelávacieho programu. Každá MŠ má svoje špecifické zameranie, ktorému by sa

mala podriaďiť aj práca MZ. V nej by sa mali riešiť problémy, ktoré sa týkajú konkrétnych výchovno-vzdelávacích problémov konkrétnej MŠ.

MZ je poradným orgánom, pričom pomáha pri pedagogickom riadení výchovno-vzdelávacieho procesu. Rieši výchovno-vzdelávacie problémy a inovácie v edukácii, ale aj zameranie MŠ a vzdelávanie učiteliek. Je optimálne, ak je medzi riaditeľkou MŠ a vedúcou MZ úzky pracovný vzťah založený na dôvere a otvorenej komunikácii. Otvorená komunikácia sa prenáša aj na zasadnutia MZ, kde sa riešia konkrétne edukačné námety.

MZ koordinuje ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, čím sa spolupodieľa na zvyšovaní úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu. Vyhľadanie dobrých a plnohodnotných vzdelávaní pre učiteľov je dobrou pomocou pre ich prácu. Mnohé vzdelávania, ktoré sú v ponuke pre učiteľov nič nové neponúkajú, a tým je ich absolvovanie iba formálne. Ak vedúci MZ nájde obsahovo prínosné vzdelávanie a dokáže ho učiteľom zabezpečiť, zvýši to úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu. V súčasnej dobe koronakrízy sa mnohé vzdelávania preniesli do online priestoru. V ponuke je pomerne veľké množstvo kvalitných webinárov, ktoré môžu učelia absolvovať.

MZ vykonáva svoju pôsobnosť prostredníctvom zasadaní a účasťou na výchovno-vzdelávacom procese. Dobrý metodik si dobre premyslí obsah zasadnutia MZ tak, aby bolo pre kolegov prínosné. Cieľom nie je formálne si odsediť povinné zasadnutie, ale riešiť aktuálne metodické témy, ktoré sa pri edukácii v MŠ vyskytnú.

MZ posudzuje návrhy a zúčastňuje sa na tvorbe a revidovaní ŠkVP. V prípade, že sa zmenia podmienky MŠ a ŠkVP, resp. jeho časť nie je v súlade s cieľmi školy, môže vedúci MZ navrhnúť diskusiu, na ktorej sa reviduje ŠkVP. Revízia by mala vychádzať zo skúseností a mala by sa realizovať na základe ich podnetov.

MZ navrhuje a pripravuje podklady na hodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov a kvality MŠ z hľadiska ich úrovne. Jednou z činností MZ, ktorú môže vedúci MZ navrhnúť, je diagnostika, na základe ktorej sa vyhodnotia výchovno-vzdelávacie výsledky. Vypracovanie diagnostiky je námetom na plodnú diskusiu učiteľov na zasadnutiach MZ.

MZ dbá, aby orientácie edukácie vychádzala z hodnotiacej správy, z tradície školy a z progresívnych trendov vo vzdelávaní. Ak práca metodika vychádza z analýzy výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, ľahšie sa mu pripravuje plán činnosti MZ. Aj týmto spôsobom sa predíde formálnosti jeho činnosti.

Typy na obohatenie činnosti MZ v MŠ

? Čo treba robiť, aby činnosť MZ nebola formálnou?

Ponúkame niekoľko konkrétnych tipov, ktoré obohatia činnosť MZ a pomôžu učiteľkám v praxi. Už pri príprave plánu činnosti MZ na školský rok musí mať vedúci MZ premyslené, akým spôsobom chce pomôcť

kolegyniam. Musí brať do úvahy zloženie pedagogického kolektívu. Ak sú v kolektíve začínajúci zamestnanci, môže činnosť MZ smerovať k ich uvádzaniu do praxe. Pomoc kolegom môže spočívať vo viacerých oblastiach.

Diskusia o plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti MZ. Napriek tomu, že plány nie sú v MŠ súčasťou povinnej dokumentácie, ak sa pedagogická rada zhodne na tom, že sa budú realizovať, uľahčí to prácu všetkým. Dobré plánovanie pomôže začínajúcim pedagogickým zamestnancom (ale nielen im) premyslieť si podrobne činnosti, ktoré v danom týždni, mesiaci chce s deťmi realizovať. Dobrý plán učiteľa nemá byť formálny. Má obsahovať nielen ciele, ale hlavne činnosti, prostredníctvom ktorých sa učiteľka k cieľu dopracúva. V MZ môže prebehnúť diskusia o plánovaní. MZ v spolupráci s uvádzajúcimi učiteľmi tak nadviaže na teoretické poznatky začínajúcich učiteliek a rozvinie ich kompetencie k dobrému plánovaniu činností. Obsah a forma plánovania môže viesť k plnohodnotnej diskusii počas celého školského roku.

Vypracovanie metodických materiálov pre internú potrebu. Každá učiteľka v pedagogickom kolektíve je jedinečná. Práve zameranie učiteliek sa dá využiť pri práci na metodických materiáloch. Tie môžu byť zamerané napr. na rozvoj rečových kompetencií, na cvičenia zamerané na správne držanie tela, správnu chôdzu, na rozvoj oromotorických kompetencií detí, na využitie rôznorodého grafického materiálu vo výtvarnej výchove, realizáciu pokusov a experimentov vo vzdelávaní a pod. Zameranie a obsah metodických príručiek pre internú potrebu má byť prediskutovávané v MZ. Je samozrejme, že tie vyplývajú zo zloženia pedagogického kolektívu. Bolo by chybou, keby sa nestavalo na záujmoch a skúsenostiach učiteliek, ktoré sú súčasťou kolektívu.

Vypracovanie zborníkov s rôznym zameraním. V MŠ je bežnou praxou, že sa organizujú rôzne besiedky pre rodičov, starých rodičov, vystúpenia pre verejnosť, preto je dobrým námetom pre prácu MZ aj zostavovanie zborníkov piesní, básní, pásiem, tančekov s rôznym zameraním. Zborníky môžu byť sumarizované podľa ročných období, priamo venované konkrétnej oslave, sviatku, ktorého sa týkajú.

Vypracovanie portfólií pre vzdelávanie. Na tvorbu ŠkVP a plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti nadväzuje práca na portfóliách. Na zasadnutiach sa môžu kolegyně rozprávať o hrách a činnostiach, pripravovať pracovné listy, obrázky ako súčasť portfólia. Vypracované portfólio je veľmi dobrou pomôckou hlavne pre začínajúce učiteľky. Tie si tam nájdu činnosti, hry a k nim pracovné listy, maľovanky, pomôcky a literatúru, ktoré im pomôžu naplňať plánované ciele. Portfólio pomôže aj učiteľkám s viacročnou praxou. Môžu do vzdelávania implementovať nové nápady a skúsenosti. Každá z učiteliek môže byť spolutvorcom portfólia.

Doplňovanie školskej knižnice. Každá učiteľka v MŠ má iné silné stránky, ktoré vychádzajú z jej osobnosti. Prostredníctvom samoštúdia ich môže rozvíjať. Môže odporučiť knihy, ktoré obohatia učiteľskú knižnicu. Diskutovať možno aj o odborných knihách, ich prínose, odporučiť ich kolegyniam.

Spoznávanie alternatívneho vzdelávania. Stále viac sa diskutuje o alternatívnych MŠ. Tie majú rôzne zameranie napr. Waldorfská škola, Montessori školy, Lesná pedagogika. Alternatívne vzdelávanie môže priniesť nový vietor aj do vzdelávania v bežných MŠ. Dôležité je poznať jeho filozofiu, zameranie a podstatu výchovno-vzdelávacieho procesu. Na zasadnutí sa možno počas celého školského roka venovať práve spoznávaniu alternatívneho školstva.

Zapájanie sa školy do projektov. MŠ na Slovensku sa stále viac zapájajú do medzinárodných projektov a medzinárodných platforiem vzdelávania, prostredníctvom ktorých sa učiteľia dozvedajú, akým spôsobom pracujú ich kolegovia v zahraničí, napr. Erasmus+, e-Twinning. Na zasadnutiach sa dajú rozoberať skúsenosti učiteliek s prácou s uvedenými projektami. Počas e-Twinningu sa MŠ môže zapojiť do rôznych medzinárodných projektov, čím nadviaže spoluprácu s učiteľmi v Európe. E-Twinning ponúka platformu pre učiteľov, riaditeľov, vedúcich MZ a pod., ktorí pracujú v MŠ v jednej zo zapojených európskych krajín. Podľa stránky e-twinning.net je platforma vytvorená k tomu, aby učiteľia navzájom komunikovali, spolupracovali, rozvíjali projekty, zdieľali, cítili a boli súčasťou najzaujímavejšej vzdelávacej komunity v Európe.

Vedúci MZ môže nadviazať spoluprácu s jedným z ambasadorov, ktorý príde na zasadnutie a vzdelávajú učiteľov, ako vytvoriť projekt, nájsť si projektového partnera, pracovať s projektom, nadviazať a viesť videokonferenciu s partnerskou školou, pracovať s internetovými nástrojmi. Platforma e-Twinning a riešenie projektov medzinárodnej spolupráce sú dobrým námetom na prácu MZ. V nej prebiehajú bezplatné webináre rôzneho zamerania. Výhodou je, že každý absolvent webinára sa k jeho obsahu môže vrátiť, pozrieť si ho opakovane, môže ho prezentovať na zasadnutiach MZ.

Mnohé MŠ sa zapájajú do projektov, ktoré sú zamerané na správne držanie tela, správnu chôdzu, talentových projektov, projektov zameraných na environmentálnu výchovu, napr. *Zdravý chrbát v MŠ, Zelená škola, Technická škola a pod.* Námetom na prácu MZ môže byť aj popis činností, ktoré prostredníctvom uvedených projektov učiteľky implementujú do práce s deťmi.

Spomenuli sme niekoľko námetov, ktoré môžu slúžiť ako návod k tomu, aby práca MZ v MŠ nebola formálnou. Vedúci MZ v MŠ pracujú na základe dobrovoľnosti a ich práca často nie je finančne ohodnotená. Napriek tomu mnohé z nich svoju prácu berú zodpovedne a robia všetko preto, aby účasť učiteliek na MZ nebola formálna. ■

* AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY * AKTUALITY *

Charakteristiky žiakov a žiačok v rizikovej skupine v testovaní PISA

Inštitút vzdelávacej politiky zverejnil analytický komentár, ktorý sa venuje téme rizikovej skupiny v testovaní OECD PISA 2018.

Na Slovensku máme oproti priemeru OECD vysoký podiel žiakov a žiačok, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností v čitateľskej gramotnosti primeranú svojmu veku (tzv. riziková skupina). Podiel v rizikovej skupine je na Slovensku vyšší aj v porovnaní s Českom, Maďarskom a Poľskom. Podiel tejto skupiny na Slovensku stúpa – vzrástol z 25 % v roku 2003 na 31 % v roku 2018. Žiaci a žiačky s nízkym socioekonomickým statusom či iným jazykom majú výrazne vyššie zastúpenie v rizikovej skupine, z podrobnejšieho preskúmania vybraných charakteristík ale vyplýva, že táto skupina je nehomogénna. Rovnaký podiel zo žiakov a žiačok z rizikovej skupiny sa napríklad vzdeláva na východnom a západnom Slovensku. Štyri pätiny z rizikovej skupiny vlastní doma počítač, stôl na písanie alebo majú pokojné miesto na učenie sa a tri štvrtiny hovoria doma po slovensky. Riziková skupina je aj v ďalších sledovaných charakteristikách rôznorodá a vyžaduje si pozornosť v rámci celého školského systému. Analýza je dostupná aj tu: <https://www.minedu.sk/data/att/18144.pdf>.

Zdroj: <https://www.minedu.sk/data/att/18144.pdf>.

* DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA *

Štyri kroky efektívneho zvládania hnevu, stresu a frustrácie

M. Borba (2001) odporúča štyri kroky efektívneho zvládania hnevu, stresu a frustrácie v záťažových situáciách:

1. Vypracovať zoznam emócií, ktorými môže dieťa slovne vyjadriť svoj hnev (napr. nahnevaný, frustrovaný, vystrašený, úzkostný, šialený, nervózný, napätý, nepokojný).
2. Identifikovať signály, ktoré vysiela telo v situáciách stresu a hnevu (červenám sa, ťažšie sa mi dýcha, hovorím nahlas, potím sa), aby im ich poznanie umožnilo upokojiť sa ešte predtým, ako stratia sebakontrolu. Treba viesť deti k tomu, aby začali používať samovravu, t. j. začali inštruovať sami seba pri zvládaní danej situácie.
3. Hĺbkové dýchanie bruchom, kedy sa má dieťa sústrediť na svoje dýchanie a pri výdychu pomaly počítať do päť, následne na dva zadržať dych a opäť počítať do päť pri nádychu. Inšpiratívnu možnosťou je aj vytvorenie skupinového zoznamu účinných zvládacích stratégií deťmi.
4. Hovoriť v triede len vtedy, ak sú schopní kontrolovať svoje vlastné emócie a pohnútky.

Zdroj: BORBA, M. 2001. *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids To Do The Right Thing.* San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass, A Wiley Comp. In: Kosturková, M. *Rozvíjanie morálnej inteligencie v školskom prostredí.* [online] www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/rozvijanie-moralnej-inteligencie-v-skolskom-prostredi.m-736.html.

Jedinou konštantnou veličinou je zmena

Mgr. Michal Božík,
psychológ, výskumník, VÚDPaP,
predtým učiteľ a herný dizajnér

Je absolventom psychológie na Trnavskej Univerzite. Aktuálne je PhD. študentom na Karlovej univerzite v Prahe. Ako učiteľ pôsobil v základných školách počas programu Teach for Slovakia. Pracoval vo firme Pixel Federation s. r. o. ako herný dizajnér a producent. V súčasnosti pôsobí vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie ako výskumník. Prioritne sa venuje výskumu digitálnych technológií a kyberpsychológii, okrem toho sa podieľa na viacerých vzdelávacích projektoch. Rozprávali sme sa s ním o význame didaktiky a metodických orgánov školy pre vyučovací proces.

Cielovou skupinou časopisu Didaktika sú vedúci metodických orgánov školy. Aké nové zručnosti by mali mať, aby čo najprirodzenejšie reflektovali súčasnú dobu?

Rok 2020 celému svetu ukázal, že jedinou konštantnou veličinou je zmena. Celé roky sa na Slovensku hovorí o reforme vzdelávacieho systému, ale skutočnú zmenu začal až nárazový šok, ktorý prišiel z prostredia mimo systému vzdelávania. Reakcie sú rôzne, od pružnej adaptácie na novovzniknutú situáciu, cez zaseknutie sa a bezradnosť, až po aktívny odpor voči zmenám. To, čo táto situácia odhalila ako kľúčovú zručnosť, nie je žiadnou novinkou. Je to schopnosť absorbovať zmeny, mať otvorené myslenie novým podnetom a faktom, schopnosť na zmeny adekvátne reagovať a prispôbovať sa novej dobe. Ide o paradigmatickú zmenu myslenia. Predmetové komisie a pedagogické rady by mali byť miestami, kde učitelia nielen diskutujú obsah učiva a aktuálne problémy, ale nastavujú aj víziu do budúcnosti. Ak chcú metodické orgány adresovať neustále sa meniaci svet okolo nás, musia mať priestor, zameriavať sa nielen na operatívne úlohy, ale ísť o level vyššie – vytvoriť taktiku a stratégiu, ako pristupovať k meniacemu sa svetu, ako pravidelne získavať spätnú väzbu a urobiť z nej nástroj, vďaka ktorému sa môžu posúvať ďalej. Nemôžu sa spoliehať na to, že ich zachráni ministerstvo školstva. Musia si budovať vlastné zdroje, ktoré budú šité na mieru situácii, v ktorej sa nachádzajú.

Čo znamená byť dobrým didaktikom aj v online priestore? Čo treba vnímať z hľadiska zásad vyučovania?

Ak sa chceme baviť o online priestore, je nutné začať tým, čo situácia z roku 2020 naučila asi väčšinu učiteľov. Akoľkoľvek kvalitne usposobený priestor pre dištančné vyučovanie pripravíme, nič nemôže nahradiť priamy osobný kontakt medzi učiteľom a žiakmi. Tento priestor treba vnímať ako jeden z nástrojov, ktorý možno používať, ale dlhodobo nemôže všetko fungovať iba online. Zdôrazňujem, že čím mladší žiaci sú, tým viac treba zvažovať, ktoré aktivity sa dajú presunúť do virtuálneho priestoru. Špecifikom je oveľa nižšia miera spätnej väzby a interakcie, ktorá medzi učiteľom a žiakmi prebieha. Príprava hodín by mala oveľa viac zahŕňať sociálne aktivity. Pri využití videohier vo vyučovaní platí, že sú iba podporným nástrojom, nenahradia kvalitného učiteľa. Ak sa ich rozhodne pedagóg použiť, môžu mu poslúžiť na zvýšenie motivácie žiakov, lepšie ponorenie a vžitie sa do problému, ktorý so žiakmi riešia a zároveň majú výhodu, že dávajú žiakom okamžitú spätnú väzbu. Okrem priameho využitia videohier pri vyučovaní môžu poslúžiť ako most, ktorým sa priblížiť k svetu, v ktorom deti žijú. Z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že učitelia, ktorí sú otvorení baviť sa s deťmi aj o hrách, majú s nimi vďaka tomu aj lepší vzťah. Dobrý vzťah a rešpekt veľmi výrazne napomáhajú výchovnému a vzdelávaciemu procesu.

Aké negatívne javy možno predpokladať u žiakov súvislosti s dlhodobou sociálnou izoláciou žiakov?

Pri takto dlhej sociálnej izolácii sa môže objavovať široká paleta problémov. Najvýraznejším z nich je stres. Je o to nebezpečnejší, že nie každý ho musí pociťovať priamo. Po mesiacoch krízy ide mnohokrát o stres skrytý, ktorý nemusíme naplno vnímať, ale môžeme ho identifikovať na základe rôznych príznakov, napr. únava, nespavosť, negatívne pocity, podráždenosť, neschopnosť sústrediť sa. Myslím si, že si nie úplne dobre uvedomujeme, že stres veľmi výrazne vplýva na všetko, čo robíme, preto by adaptáciou na túto situáciu malo byť oveľa dôraznejšie dbanie na psychohygienu, napr. pobyt vonku na slnku, pravidelný pohyb, zmena stravovacích návykov, viac času na rozhovory a trávenie času spolu, pri zdieľaní pocitov. To, že tento skrytý (alebo aj viditeľný) stres zmizne, sa podľa

môjho názoru stane vtedy, keď budeme všetci zaočkovaní a situácia sa vráti do normálu. Okrem stresu sú tu aj ďalšie symptómy, napr. smútok, strach, zlá nálada, depresia, osamelosť, úzkosť, ale aj zmätok a hnev. Je veľmi dôležité požiadať o pomoc, pokiaľ tieto symptómy pretrvávajú dlho, alebo nám bránia v bežnom fungovaní. Psychológovia a linky pomoci praskajú vo švíkoch. Nemusíme požiadať o pomoc len psychológov. Žiaci sa môžu obrátiť na učiteľov, učelia sa môžu podporovať medzi sebou navzájom. Povzbudiť sa môžu aj telefonátom so starými rodičmi. Bude to mať benefit pre obe strany a pomôže to prekonať osamelosť. Za celý doterajší život som nemal toľko telefonátov a videohovorov, ako v roku 2020. Ale netreba ich realizovať len kvôli škole a práci, treba ich realizovať najmä pre zachovanie sociálnych zručností a sociálneho tkaniva, ktoré sa nám pozvoľna rozpadá.

Ďalšou skupinou, ktorá sa musela pružne prispôbiť situácii, sú učelia? Aké pravidlá by si mali nastaviť, aby dlhodobá záťaž nevedla k syndrómu vyhorenia?

Asi najdôležitejšou vecou, ktorá učiteľom pomôže, je zrealizovanie očakávaní. Myslím tým, že si musia priznať, že situácia ani po zaočkovaní populácie nebude táka, aká bola pred krízou. Je dôležité nastaviť si správne očakávania voči okoliu. Nikto z ministerstva, štátu ich nezachráni. Keď si upravíme očakávania, je oveľa ľahšie identifikovať limity toho, čo všetko dokáže učiteľ urobiť, ale aj čo už je mimo jeho sily alebo zónu vplyvu. Nie je to ale iba negatívny jav. Analýza dáva učiteľom priestor zhodnotiť, čo je naozaj dôležité nielen z hľadiska kurikula, ale aj činností, ktoré v práci robia. Ako psychológ budem zdôrazňovať výchovnú zložku práce učiteľa nielen preto, že je už tradične v úzadí, ale práve preto, že počas situácie, kedy žiaci majú nedostatok sociálneho kontaktu a pociťujú oveľa väčšiu mieru stresu a neistoty, je práve láskavý, empatický prístup tým, čo nám pomáha prekonať náročné obdobie. Veľa sa hovorí o tom, že sa zredukovalo vyučovanie, aby mali žiaci nižšiu úroveň stresu, ale nepočul som o tom, že by sa pridali „hodiny“, počas ktorých majú žiaci možnosť medzi sebou (s učiteľom) iba diskutovať, zdieľať obavy, starosti, navzájom sa podporiť napr. tým, že si zdieľajú to pozitívne, čo sa v ich živote deje.

V tejto dobe môže častejšie dochádzať aj ku konfrontáciám medzi učiteľmi a rodičmi. Ako treba komunikovať s rodičmi, aby sa napätie nezhoršovalo?

Treba si uvedomiť, že veľká väčšina rodičov je v podobne stresujúcej situácii ako učelia. Na mieste je snaha o čo najpokojnejšie a nekonfrontačné vystupovanie, netlačenie na pílu a výkon detí. Eskalovaním konfliktov, pravdepodobne, problémy, ktoré konflikty vyvolali, iba zhoršíme. Učelia si musia uvedomiť, že pandémia predefinovala ich úlohu, oveľa viac musia vystupovať ako poradcovia, mentori a vychovávateľa.

Ktoré formy vzdelávania sa v budúcnosti budú, podľa Vás, využívať vo väčšej miere?

Svetlú budúcnosť majú vzdelávacie formy, ktoré sú interaktívne, poskytujú čo najčastejšiu spätnú väzbu študentom aj učiteľovi. Oveľa väčší priestor budú mať na problém orientované prístupy, ktoré vyžadujú tímovú prácu a širokú paletu zručností a schopností. Do úzadia pôjde memorovanie a frontálna výučba. Formovanie myslenia a zručností bude mať prednosť pred memorovaním rozsiahleho aparátu vedomostí, ktoré žiaci v reálnom živote nevyužijú. Aj po návrate do prezenčnej formy vyučovania budú zachované určité prvky dištančného vzdelávania a využívania technológií. Tie budú slúžiť najmä na učenie tých obsahov, kde majú výhodu oproti klasickým formám vzdelávania. Verím, že bude posilnená výchovná zložka edukácie, že sa bude oveľa viac dbať na charakterový a morálny rozvoj detí. To je moja predstava budúcnosti, ale je na každom učiteľovi, akým smerom sa naše školstvo uberie, či ostane zaseknuté v minulom svete, alebo bude hľadieť do budúcnosti s nádejou a odvahou čeliť aj nepredvídateľným problémom.

Akého učiteľa chcú a budú rešpektovať žiaci po skončení pandémie?

Žiaci budú rešpektovať učiteľa, ktorý je pre nich autoritou – nie v zmysle, že po nich kričí, strachom udržiava rešpekt, ale autoritou, ktorú rešpektujú pre jej vnútornú integritu, zásady, postoje voči žiakom, ktoré zahŕňajú rešpekt k jedinečnosti každého dieťaťa, autentický záujem o to, aby deti dostali čo najlepšie vzdelanie. Žiaci budú rešpektovať učiteľov, ku ktorým budú mať dôveru, osobný vzťah, ktorý budú pre nich mentorom a vzorom. Na tom nezmenila nič ani pandémia, táto charakteristika dobrého učiteľa platila aj predtým. Zámerne som nespomínal „hard skill“ alebo vedomosti z predmetu, lebo tie sú síce nutnou, ale oveľa menej významnou podmienkou.

Vemujete sa aj videohrám vo vyučovacom procese. Akú budúcnosť majú práve videohry?

Myslím si, že videohry sa postupne stanú relevantným nástrojom v rukách učiteľov, ktorý im dá možnosť niektoré témy odkomunikovať žiakom spôsobom, akým to žiadne iné médium nedokáže. Hovorím o interaktívnom ponorení sa do príbehu, prežití situácie, historickej udalosti, scenára, ktorý by som v živote inak nezažil. Žiaci sa naučia z prvej ruky, aké sú hrôzy vojny, prečo sa musíme seriózne zaoberať klimatickými zmenami, ale aj to, ako fungujú komplexné ekonomické problémy. Tým, že si to zažijú sami na základe osobnej a emocionálnej silnej skúsenosti, takto osvojené vedomosti budú internalizované vo väčšej miere, budú sa vedieť stotožniť s týmito problémami oveľa viac, na rozdiel od štandardných učebných situácií. Keď si kritické množstvo učiteľov osvojí tento nástroj a pochopí jeho pridanú hodnotu, začne vznikať oveľa viac videohier, ktoré budú tieto témy spracovávať. Myslím si, že nás čaká budúcnosť, v ktorej budú žiaci, študenti a absolventi empatickejší, tolerantnejší, zručnejší a osobnostne pripravenejší na dospelý život v demokratickej a slobodnej spoločnosti.

Ďakujeme za rozhovor. (red.)

Informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese

Eva Poláková,

Ekonomická univerzita
Fakulta hospodárskej informatiky

Mgr. Andrea Čonková, PhD.,

Ekonomická univerzita
Národohospodárska fakulta,
Katedra pedagogiky

V príspevku sa zameriavame na výhody a nevýhody využívania informačno-komunikačných technológií, na vymedzenie pojmu informačné a komunikačné technológie a na zhodnotenie ich využívania v edukačnom procese, pričom dôraz kladieme na interview, ktoré sme realizovali v rámci nášho kvalitatívneho prieskumu, kde sme metódou interview s poloopenými a otvorenými otázkami zisťovali názory vybraných troch učiteľov rôznej vekovej kategórie. Oslovili sme tri učiteľky stredných škôl rôzneho veku, ktoré zhodnotili svoje skúsenosti s využívaním informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese.

Úvod

Informačné a komunikačné technológie (ďalej len „IKT“) majú vo vyučovacom procese svoje nezastupiteľné miesto. Jedná sa o všetky hardvérové a softvérové prostriedky, ktoré slúžia na spracovanie a prezentovanie informácií. Vo vyučovacom procese ide hlavne o využívanie počítačov, tabletov, mobilov. Ich význam a využitie sa naplno prejavili v súčasnosti, v období pandémie a dištančného vzdelávania žiakov základných, stredných, ale i vysokých škôl. Vedná disciplína, ktorá skúma zásady konštrukcie a efektívne využívanie technických vyučovacích prostriedkov, najmä IKT, vo vzdelávaní sa nazýva **technológia vzdelávania** (Turek, 2014).

Genéza technológií neustále napreduje a popritom sa zdokonaľuje. Len história mobilných telefónov hovorí o tom, že prvotne slúžili prednostne na telefonovanie, kým moderné telefóny – smartfóny majú veľa rôznych aplikácií, ktoré všestranným spôsobom dopĺňajú náš život, pretože poskytujú množstvo funkcií širokého druhu a využitia. Nie je ničím zvláštnym, že smartfón nájdeme v takmer každej školskej taške.

Hoci v povedomí laickej verejnosti sa s predstavou školy spája klasická tabuľa a krieda, v skutočnosti v školstve prebieha modernizácia a zavádzanie technologických a interaktívnych pomôcok stále rýchlejšie a efektívnejšie. Pri dosahovaní požadovaných výsledkov v oblasti vedomostí a zručností žiakov je používanie modernej didaktickej techniky dnes už takmer nevyhnutné. Stále väčší dôraz sa kladie na to, aby žiak encyklopedické vedomosti vedel hlavne **vyhľadať, zhodnotiť, spracovať a vhodne prezentovať**. Škola musí byť schopná ponúknuť prostredie pre tvorivú prácu, moderné nástroje a profesionálnych učiteľov (Adamek, 2010).



Žiaci prichádzajú do školy s určitými očakávaniami, aj keď ich zvyčajne nepovedia nahlas. Pozorne sledujú, využívajú i zneužívajú chyby, ktoré postrehnú u učiteľov. Ak učelia nevyužijú ich potenciál, upadnú do apatie alebo nedisciplinovanosti. Je nevyhnutné využiť schopnosti žiaka a v maximálnej miere ho zaktivizovať.

Výhody a nevýhody využívania IKT vo vyučovacom procese

Žiaci môžu pomocou IKT rýchlejšie a trvácnejšie nadobudnúť zručnosti a spôsoby myslenia, ktoré im pomôžu k pochopeniu kľúčových pojmov. Pribúdajúce a dobre spracované informácie im neskôr poskytnú rámec na **analýzu a syntézu javov a procesov**. Týmto zabezpečíme pútavosť vyučovania pre žiakov.

Technológie zohrávajú úlohu aj v rozvoji **kritického myslenia žiakov** (logické súvislosti, reflektovanie vlastných myšlienkových procesov, komparácia pojmov, aktívne riešenie problémov, identifikácia konvenčných názorov, samostatné myslenie). IKT vo vyučovacom procese zabezpečujú ľahší a spoľahlivejší **prenos veľkého množstva obsahov na obrovské vzdialenosti**, uchovávanie obsahu pre budúce generácie a poslanie rôznych informácií k stále väčšiemu množstvu ľudí.

Okrem nepochybných pozitív technológií pre život a pre uľahčenie vyučovania treba spomenúť aj **riziká**. Technika a s ňou spojené médiá umožňujú čerpať **informácie z rôznych zdrojov, mnohokrát však neoverených**, vzdelávať sa podľa vlastného uváženia, ale aj vyberať si zábavné programy. Zabíjajú ľudský

kontakt, manipulujú mysle, spôsobujú závislosť, učia nás mrhať časom (Jiráč, Pavličiková, 2013). Južná Kórea patrí medzi krajiny s najväčšou hustotou digitálnych médií v školách. Podľa údajov príslušného ministerstva už v roku 2010 bolo 12 % všetkých školákov závislých na internete.

Jedna veľká nevýhoda technológií je **absencia ľudského kontaktu**. Moderné vymoženosti, ako mobil či tablet, nám uľahčujú život, ale nevedia nás spojiť fyzicky. Vnímať fyzickú prítomnosť druhého, všimnúť si jeho gesta, tón jeho hlasu. To je tiež forma vnímania a učenia sa, o ktorú sú žiaci cez technológie ochudobnení.

Četovanie je pre žiakov nezdravé nielen v tom, že si veľakrát dobrovoľne vyberajú radšej četovanie namiesto toho, aby sa s kamarátmi osobne stretli, ale aj v tom, že mladá generácia je naučená náhle prerušiť akúkoľvek aktuálnu činnosť, či už ide o diskusiu, školskú hodinu, obed či poobedňajšie učenie, aby si pozreli správu hneď, keď pípne sms správa alebo messenger správa. U detí môže ľahko vzniknúť **závislosť** na IKT.

Nadmerné používanie rôznej modernej techniky **mení aj samotnú povahu dieťaťa a znižuje sa koncentrácia**, ktorá je základným predpokladom učenia sa. Ďalším negatívnym dopadom je **pasivita**, a to nielen pasivita v myslení, ale aj v rozhodovaní. Podľa nemeckého psychiatra Manfreda Spitzera je informačná technika zodpovedná za to, že žiaci prestali rozmýšľať, pretože sa spoliehajú na techniku a jej šikovnosť. Mladí ľudia sú čoraz zábudlivejší (Spitzer, 2014).

Využívanie IKT vo vyučovacom procese

Využívanie techniky vo vyučovacom procese je v súčasnej dobe veľmi moderné. Pokrok neobišiel ani školstvo a rovnako, ako sú technológie na vzostupe v bežnom živote, platí to aj pre školstvo. Učitelia sa snažia žiakom spestriť vyučovanie rôznymi technickými pomôckami.

V slovenských školách nie je trendom, aby škola poskytla každému žiakovi **počítač** alebo **laptop**, napriek tomu majú školy primerané podmienky. Štandardom býva aspoň jedna **učebňa vybavená počítačmi**, v ktorej sa triedy striedajú podľa predmetov, taktiež je množstvo kmeňových tried vybavených **dataprojektormi**, ku ktorému má prístup vyučujúci. Je to najčastejšia pomôcka, s ktorou sa na Slovensku stretávame. Aj vďaka tomu sú pri výučbe veľmi obľúbené **PowerPointové prezentácie**, ktoré sa dajú využiť na veľkom počte predmetov. Žiaci majú výklad spestrený o obrázky a prezentácia veľakrát napomáha aj vyučujúcemu. Žiaci sú vedení k príprave projektov cez PowerPointové prezentácie a pri predstavení projektu si cvičia **prezentačné zručnosti**.

Na mnohých školách sa pri výučbe cudzích jazykov používajú **rádiomagnetofóny**, kde vyučujúci zapínanie cvičenie cez **CD alebo USB kľúč**. Do škôl sa zavádzajú aj **interaktívne tabule**, ale v súvislosti s používaním interaktívnych tabulí sa vyskytujú určité

nedostatky. Prvým nedostatkom je zdĺhavé zapínanie. Problémom je tiež, že učitelia len ťažko pristupujú k novým metódam, lebo im nie sú blízke a veľakrát sa stáva, že s interaktívnou tabuľou pracovať nevedia. Problémom sú elektronické perá, ktorými sa píše na interaktívne tabule. Písmo, ktoré vzniká pri písaní na interaktívnu tabuľu, je veľakrát neúhľadné a ťažko čitateľné v porovnaní s klasickými tabuľami. Výhodou je čistejší vzduch v porovnaní s tabuľami, kde sa používa krieda. Ďalšie z možných pomôcok, ktoré sa používajú na niektorých školách, sú **tablety s rôznymi programami na výučbu**.

Výhodou používania technických pomôcok pri vyučovaní je, že žiaci sa dostanú k potrebným materiálom veľmi rýchlo, učitelia môžu čokoľvek žiakom ukázať jedným kliknutím.



To, že učiteľ rozhoduje kedy, ako a ako dlho sa bude technika používať, má zabezpečovať vyvážený a rozumný spôsob využívania techniky vo vyučovaní, pretože žiaci často nevedia ešte rozumne zvážiť, aká je primeraná miera.

Za veľkú výhodu v našich školách považujeme to, že notebooky ešte nenahradili zošity, pretože rozpoznanie písmen napísaných perom zosilňuje aktivitu v oblastiach mozgu zodpovedných za motorické zručnosti. Písanie textov perom cvičí jemnú motoriku a vytvára motorické pamäťové stopy v mozgu, ktoré sa pri písaní na klávesnici nevytvárajú, pretože pohyby, ktoré vykonávame pri písaní na klávesnicu, nie sú podobné tvaru daného písma. Výsledkom je, že učivo zapísané do zošita si žiaci ľahšie a lepšie osvoja (Spitzer, 2014).

Využívanie IKT v škole podľa vyjadrení učiteľov – prieskum

V súvislosti so skúmaním problematiky využívania IKT vo vzdelávaní sme realizovali prieskum, kde sme metódou interview s poloopenými a otvorenými otázkami zisťovali názory vybraných troch učiteľov rôznej vekovej kategórie. Porovnáваме odpovede troch respondentov rôznych vekových skupín z rovnakého prostredia. Všetci traja respondenti odpovedajú na rovnaké otázky.

- Respondent A – A. S., učiteľka s viac ako 30-ročnou praxou, ktorá učí na strednej škole v Tvrdošíne.
- Respondent B – L. Ž., mladá učiteľka s 8-ročnou praxou na strednej škole v Námestove.
- Respondent C – T. F., učiteľka na strednej škole v Tvrdošíne, aktuálne študentka Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Všetky tri osoby spája spoločný znak, a to pôsobenie na strednej odbornej škole. Ich odpovede (A, B, C) sú zoraďované podľa ich veku od najstaršej po najmladšiu.

Prepis rozhovoru s respondentkami

1. Používate IKT na hodinách pri vyučovaní? Ak áno, aké technológie a programy používate?

- A) Áno. Mali sme normálne počítače a projektory. Učili sme základné používanie IKT a potom aj programovanie v programovacích jazykoch Pascal a C++, Eagle. Ale to až vo vyšších ročníkoch.
- B) No, ja využívam IKT. Lebo podľa mňa teraz musíš ísť s dobou a aj žiaci sú na IKT zvyknutí a chcú s nimi pracovať. PowerPointové prezentácie sú dobré a aj im sa prezentácie dobre robia. Keď im vysvetlíte, ako sa majú prezentácie správne robiť, tak ich urobia. Alebo testy v Google forme. Aj ja robievam také testy. A samozrejme internet, počítač, Word, Excel využívajú. (O: Aj poznámky im posielate online?) Čo sa týka poznámok, samozrejme, musia mať vlastný zošit. Ja som za to, že keď si to sami nenapišu, tak si to menej zapamätajú. A keby som im poznámky aj poslala, tak si ich musia prepísať. Napr. v tejto online dobe výučby (pozn. v čase pandémie koronavírusu žiaci nechodia do školy a učia sa online). A tiež z vlastných poznámok sa vedia naučiť najlepšie, vedia si tam zaznačiť, čo potrebujú.
- C) Programy na počítačoch – účtovnícke programy Omega a Alfa. Microsoft Office na hodinách predmetu Personálna a obchodná korešpondencia. Prezentácie. Napríklad aj veľa učiteľov používa prezentácie. Výklad s prezentáciou. Niektoré predmety, napr. Obchodná korešpondencia, sa bez IKT nedá vyučovať. Dokumenty a písomnosti majú predpísanú šablónu vo Worde.

2. Viete si predstaviť vyučovanie bez IKT?

- A) V tejto dobe nie.
- B) Ako vedela by som si, ale v dnešnej dobe asi nie. Už bez IKT ani ja sa neviem pripravovať. Veľa vecí sa vyhľadáva na internete. A keď chcete ísť s dobou, tak musíte hľadať, čo je zaujímavé pre žiakov, čo sa týka informácií. A taktiež žiaci. Bežne budú vyhľadávať informácie na internete a ak chcete, aby to žiaci vedeli, tak ich to musíte naučiť a musia to skúšať – čo sa týka vyhľadávania informácií na internete.
- C) Nie. Ťažko. Bez programu ťažšie. Ľahšie sa učuje v programe. A globálne samozrejme sú predmety, ktoré sa dajú vyučovať bez IKT, ale pre túto dobu je to také nezáživné, keď IKT chýba. Tie obrázky a interaktívne veci naozaj pomáhajú.

3. V čom najviac pomáhajú IKT pri vyučovaní?

- A) V názornom osvojení a praktickom overovaní on-line vedomostí a zručností, v programovaní, simulácii činnosti zariadení.
- B) U mňa je to hlavne názornosť. Týka sa to hlavne odborných predmetov. Ak sa s daným učivom žiaci v živote nestretli a vy im to neukážete pomocou obrázkov alebo videí, tak nemajú šancu si to predstaviť a naučiť sa to. Tá vizualizácia tam potom riadne chýba. A pre učiteľa je dobré, že hoci si veľa vecí musí pripraviť, ale na tej hodine sa už tak „nenamáká“, ako keby mal klasicky

učiť. Pomáha to učiteľovi pri vysvetľovaní a taktiež to vľahuje žiakov. Veľakrát, keď používam IKT, tak to vytvorí podmienky na diskusiu v triede. Jednoducho nerozpráva len učiteľ, ale sa zapájajú aj žiaci a aktívne pracujú.

- C) Lepšie sa pamätá, nie je to nuda. Tak to je. A človek si to vie predstaviť, hlavne pri tých najťažších predmetoch.

4. Čo vám najviac prekáža na IKT pri vyučovaní?

- A) Mne osobne nič
- B) Tá príprava. Na jednej strane sú IKT dobré, ale tá príprava. Už len prezentáciu, keď chce učiteľ pripraviť a chce, aby bola dobrá, aby žiaci len pasívne neprijímali informácie, ale aby pri tom aj rozmýšľali. Učiteľ to musí pripraviť tak, aby to malo taký efekt. A ešte jedna vec. Pri testoch napríklad potrebuje každý žiak počítač a musia byť všetci online a tá technická vybavenosť v školách nie je taká dobrá. Malo by to už byť digitalizované, ale veľa stredných škôl má len pár učební, ktoré sa využívajú prioritne na informatiku.
- C) Technické chyby, že to sem tam zlyhá. Najčastejšie zvuk. Napríklad anglický zvuk, videá. Alebo učiteľ to pol hodinu zapája a aj tak to nejde a tá hodina je tým pádom zabitá. Tie technické chyby sa samozrejme dajú odstrániť, ale niekedy tie IKT prekážajú koncentrácii.

5. Vidíte rozdiel v práci žiakov, keď sú pri vyučovaní použité IKT? Sú viac motivovaní, zlepšuje to ich koncentráciu, napomáha zapamätaniu si učiva, zlepšuje to ich kognitívne schopnosti?

- A) Majú radi túto prácu. Problémom je samostatné tvorivé myslenie.
- B) Keď to používate v primeranej miere, tak hej, ale ak to používate častejšie, napríklad každú hodinu za sebou, tak to žiakov prestane baviť. Učiteľ musí striedať aj klasickú hodinu, aj prácu v skupinách, aj IKT. Aj keď sú používané IKT, tak sa snažím prezentáciu robiť v bodoch a žiakom hlavne rozprávať a zapájať ich. Nechaj žiakov rozmýšľať, že ako by to bolo lepšie.
- C) Áno. Určite. Je dôležité zaujať študenta slovom aj vizuálne a udržať si ich pozornosť, široká škála, čo sa dá použiť. Lepšie to pochopíš, keď vidíš a počuješ. Ten učiteľ tam, samozrejme, musí byť, ale program v počítači tiež veľmi pomáha.

6. Obvykle žiaci lepšie narábajú s IKT technikou než vyučujúci. Ako to na vás vplýva?

- A) Nevadí mi to. Naopak, som veľmi rada, že ich aspoň niečo zaujíma a snažia sa byť aspoň v niečom dobrí.
- B) Na mňa nijako. Keď neviem, tak mi žiaci pomôžu. Väčšinou si viem poradiť, ale stalo sa mi, že mi žiaci pomáhali – napr. s dataprojektorom, ale nemám s tým problém.
- C) Študenti sa narodili s dobou. Učitelia sa to museli naučiť. Učitelia niekedy nevidia v programoch to, čo my. Proste sme technicky zdatnejší. Keď vidím učiteľa sa trápiť na tej hodine kvôli IKT, tak to rešpektujem. Proste tí starší sa len hanbia priznať, že v tých

technológiách nevedia tak kráčať ako my. A samozrejme, nevidím v tom problém, keď popýtajú na hodine o pomoc. A vlastne život je celý o učení, keď chcú byť v robote, musia sa tie zručnosti naučiť.

7. Stretli ste sa s tým, že IKT nenapomáhala pri hlbšom pochopení učiva, ale zapríčinilo plytkosť vedomostí, roztržitosť a nepozornosť žiakov?

- A) Áno.
- B) Keď už dlho robíš to isté, tak ich to prestane baviť a začnú robiť niečo iné, a to ich už musíš upozorniť. Keď veľa používate interaktívne prostriedky, tak žiakov ubíjate. Nie vždy sa dajú IKT použiť, ale na druhej strane také rezy kockou v matematike, tak je to skvelé. Cez IKT si vie žiak ten rez kockou pootáčať a tá názornosť je hneď iná a pomáha žiakom, ak sú použité v dobrom čase a v dobrej veci. Myslím si, že v rozumnej miere je využívanie IKT správne. Snažím sa zakladať na tom tradičnom. (O: Čo to znamená?) Že v takej primeranej miere by sa mali IKT využívať. Učiteľ aj vysvetlí, aj povie, aj poznámky dá, aj im nejaké cvičenie urobí, aj zopakuje. Využiť to aj to.
- C) Keď technika zlyhá, tak sa žiaci začnú baviť a pozornosť samozrejme zlyhá. A taktiež keď je prezentácia slabá a nezaujme tak, ako by mala, že nie je dostatočne pripravená. Keď prezentácia vyučujúceho je neprehľadná. Učiteľ by si to mal vopred pripraviť tak, aby tie momenty na začiatku pri zapájaní IKT neboli rušivé. Záleží, či si to vie učiteľ ustrážiť. A žiak keď nechce byť pozorný, nezáleží či sú alebo nie sú IKT.

8. Aký je váš názor na to, aby žiaci používali mobily na hodinách v rámci vyučovania?

- A) Som proti využívaniu mobilov na hodinách.
- B) Nesúhlasím s tým. U mňa musia mať mobily odložené. Keby mali triedy školské tablety a žiaci by na nich nemohli mať vlastné veci, tak to by som využívala. Nie osobný telefón, kde žiaci majú kopec svojich vecí a aplikácií. Keby to boli školské tablety, kde sú blokové stránky ako Facebook a hry.
- C) Na strednej škole by som to neodporúčala. Myslím, že by to zvädzalo žiakov zapnúť si tam niečo iné – napr. hry. Na niektoré predmety majú žiaci vybrané programy na počítačoch. Samozrejme, keby si učители pripravili nejaké aktivity cez mobilný telefón – som za.

9. Myslíte si, že je dobré zadávať žiakom IKT cvičenia ako DÚ, hoci žiaci využívajú technológie aj bez toho v nadmernej miere? Oceníte/Myslíte si, že ocení učiteľ ručne vypracovanú úlohu?

- A) Áno, ocením. Aspoň čiastočne sú žiaci prinútení samostatne niečo vytvoriť.

B) Ja málo zadávam online domáce úlohy. Skôr tak, že majú hľadať na internete. Určite ocením ručne vypracovanú úlohu a aj im viacej zadávam domáce úlohy, ktoré majú vypracovať ručne.

C) Je to prehľadnejšie, keď je to napísané napríklad vo Worde ako ručne. Ale z druhej strany – viac si zapamätáš, keď niečo naozaj ručne napíšeš. A keď je už DÚ cez internet, tak je dôležité žiakov viesť k tomu, aby vedeli tie informácie hľadať.

10. Vrátili by ste niečo zo spôsobu vyučovania pred 10 rokmi? Chýba teraz niečo, čo bolo dávnejšie a bolo to dobré?

- A) Áno, vrátila by som žiakom pocit, že nič nedostanú zadarmo, že si musia všetko zaslúžiť poctivou prácou.
- B) Memorovanie a opakovanie. Že žiaci museli vedieť veci naspamäť. Teraz ledva vedia naspamäť násobilku. Aj učiteľky slovenčiny dávajú málo takých úloh. V našich časoch sme sa učili naspamäť každý rok poéziu alebo prózu.
- C) Nosenie triednej knihy zmizlo, a to bolo riadne super. A tiež študentské knižičky – študentské preukazy, kde sa píše známky a ospravedlnenky. To bolo fajn, žiak mal prehľad a pomaly to mizne.

Všetci respondenti si uvedomujú nástup nových spôsobov výučby pomocou IKT v školstve a využívajú ich. Uvedomujú si, že sú veľmi nápomocné, ak sú dobre pripravené. Na druhej strane, aj dobrá vec môže byť zle využitá a občas sa to aj stáva. Samozrejme, v školách je ešte stále veľká väčšina učiteľov, ktorí sa ešte len učia používať IKT a vôbec v tom nie sú takí zbehlí ako žiaci. To však vôbec neprekáža. Dôležité je, aby mali učители ochotu sa stále zlepšovať, zvlášť v dobe dištančného vzdelávania, ktoré je v súčasnosti aktuálne.

Záver

Konzum médií a technológií u žiakov sa stáva čoraz väčším problémom a hoci už teraz je zjavných viacero vznikajúcich negatívnych javov, jeho dôsledky budeme, žiaľ, môcť naplno zhodnotiť až o niekoľko rokov. Preto je dôležité tento problém neprehliadať a nezľahčovať ani v rodinách, ani v školách. Zvlášť učители majú povinnosť tieto aspekty zväziť a dbať na to, aby sa technológie aj vo vyučovaní využívali v rozumnej miere a opodstatnene. Z uvedeného vyplýva, že využívať moderné technológie vo vyučovaní za každú cenu nie je správne. Je na učiteľovi zväziť, akú techniku, koľko a akým spôsobom zapojí do vyučovania. Rovnako je dôležité, učiť žiakov využívať tieto prostriedky zmysluplne, v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi a nezahľcovať žiakov technológiami zabúdajúc na osobný kontakt. ■

LITERATÚRA:

- ADAMEK, R. et al. 2010. *Moderná didaktická technika v práci učiteľa*. Košice: Elfa, 2010. 200 s. ISBN 978-80-80-86-15-3.
- JIRÁK, J., PAVLIČIKOVÁ, H. 2013. *Médiá pod lupou*. Praha: Powerprint, 2013. 187 s. ISBN 978-80-87415-70-2.
- SPITZER, M. 2014. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014. 343 s. ISBN 978-80-7294-872-7.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 9788081680045.

Globálne témy vo vzdelávaní

Mgr. Daniela Ivanová,

Interná doktorandka,
Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Výchovný proces, aj vývin osobnosti človeka sú podmienené hneď niekoľkými vnútornými, ale aj vonkajšími faktormi, pričom medzi ne nesporne patria zmeny v spoločnosti. S premenami spoločnosti idú ruka v ruku aj zmeny v edukácii. Na túto skutočnosť už začiatkom 20. storočia upozorňoval Natorp (1927), ktorý tvrdil, že obsah vzdelávania pochádza zo spoločnosti a práve ľudská spoločnosť sa rozvíja primárne vzdelávaním jej členov prostredníctvom primeranej výchovy individua. Súčasný globalizovaný svet priniesol a neustále i prináša do spoločnosti rad zmien, ktoré presahujú národný charakter. Ide o široké spektrum spoločenských procesov, ktoré spontánne, nekoordinovane a neriadene vedú k integráciám na vyššej úrovni (Kosová, 2015).

Globalizácia sa vyznačuje aj ambivalenciou, nejednoznačnosťou, pretože ide o veľmi zložitý, rozporuplný proces vyvolávajúci mnoho protichodných dôsledkov. Na jednej strane prináša markantný rast v oblasti vedy a techniky, obchodu, trhov, investičných tokov, čo vedie k rozvoju ekonomiky, na strane druhej sa začali prehlbovať rôznorodé ekologické problémy, chudoba i nezamestnanosť, nárast konzumu, strata sociálnych istôt, migrácia a iné. Vytvoril sa priestor pre uplatnenie síl dobra i zla. Takýto svet je tak neprehľadným horizontom informácií i podnetov, no v neposlednom rade aj výziev, ktoré na človeka stále čakajú (Kosová, 2015).

Globálne vzdelávanie vzniklo ako reakcia na tento fenomén a rovnako ako potreba sprehľadniť verejnosti tento prepojený svet. Prináša nové otázky a inšpirácie, ako vniesť do vzdelávania **medzipredmetové súvislosti** a pomáha vnímať svet a ľudstvo ako jeden celok. Dnes je považované za vzdelávací prístup, ktorým sa dostávame k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete a rovnako aj k príčinám ich existencie a možnostiam riešenia problémov, ktoré prinášajú. Podnecuje všetkých bez ohľadu na vek. Zmenou zaužívaných stereotypov a podporou nezávislého samostatného kritického myslenia u žiakov máme možnosť pomocou globálneho vzdelávania pomôcť rozvíjať aj ich praktické zručnosti a prispieť k pozitívnym zmenám v lokálnom i globálnom meradle.

Cieľom globálneho vzdelávania je pripraviť deti a mladých ľudí na život v súčasnom svete a pritom rozvíjať u nich kompetencie, ktoré im umožnia stať sa informovanými a aktívnymi občanmi prijímajúcimi zodpovednosť za svoje konanie i za svoje široké okolie (Háberová, 2014).



Pri globálnom vzdelávaní je podstatné zdôrazniť prístup každého jednotlivca k svojmu prostrediu,

k ostatným ľuďom, ktorý následne ovplyvňuje ďalšie osoby, živočíchy či prostredie. Žiaci by si mali uvedomiť, že ich rozhodnutia a skutky môžu planéte a jej obyvateľom pomôcť, aj uškodiť.

Odporúčania, ako v globálnom vzdelávaní so žiakmi pracovať:

- Neobmedzte sa iba na predstavovanie globálnych problémov, naopak, kladte dôraz na vzájomnú previazanosť a závislosť medzi globálnym Severom a globálnym Juhom.
- Poukážte na globálne procesy v lokálnom priestore a prezentujte ich dôsledky pre obyčajných ľudí.
- Zdôrazňujte potrebu zodpovedného a dlhodobého angažovania sa v riešení globálnych výziev.
- Podporujte kritické myslenie a vytváranie si vlastného názoru na globálne témy, nepodporujte názory len jednej ideológie a neposkytujte rýchle a hotové odpovede.
- Používajte participatívne a interaktívne metódy, nielen frontálne učenie (sa).
- Zamerajte sa na budovanie vedomostí, rozvíjanie zručností a zmenu postojov, neobmedzujte sa len na transfer poznatkov (Križ, Zajac, 2015).

Zaradenie globálneho vzdelávania do vyučovania

Globálne vzdelávanie je považované za pomerne mladú koncepciu vo vyučovacom procese. Jeho primárnym aspektom je obohatiť a zreálniť už existujúce koncepcie vzdelávania. Pri výučbe je vhodné, aby boli témy vkladané do predmetov formou tzv. globálnej dimenzie. Tá vytvára prepojenie medzi štandardom a konkrétnymi témami globálneho vzdelávania.

Príklad:

Hodina matematiky, kde sa pomocou trojčlenky počíta dopad klčovania lesov na rast globálnej teploty (cez množstvo CO₂ vypusteného do ovzdušia), alebo sa pozornosť obráti na chudobu globálneho Juhu v kontexte zámorských objavov na hodinách dejepisu či ekonomickú globalizáciu pri ťažbe vzácnych rúd na hodinách zemepisu (globalnevozdelavanie.sk).

Popri využívaní globálnej dimenzie možno vo vyučovacom procese realizovať **pravidelné bloky hodín**, kde sa žiaci dostávajú priamo do jednej hlavnej témy, ktorá sa rozoberá z rôznych aspektov. Rovnako aj pri využívaní tejto formy dostávajú žiaci široký repertoár poznatkov z dejepisu, zemepisu, prírodopisu a pod., no prioritne sa orientujú na konkrétnu globálnu tému. V mnohých prípadoch je však práve táto forma pre vyučujúcich náročnejšia, najmä z pohľadu času prípravy hodiny, ale aj jej realizácie. Na druhej strane treba brať do úvahy pohľad žiakov, pre ktorých je táto forma omnoho zaujímavejšia a pútavejšia. Napriek tomu, že sa nachádzajú napríklad v obvyklých priestoroch svojej triedy, nevnímajú to ako bežné vyučovanie.

Participatívne vzdelávacie postupy

Jednou z charakteristík spomínanej druhej formy využívania globálneho vzdelávania je začlenenie **participatívnych vzdelávacích postupov** do vyučovania. Podľa **Rogersa** participatívne vzdelávanie angažuje učiaceho sa a stavia na jeho potrebách (Fudaly, Lenčo, 2008).

Z pohľadu konkrétnych metód hovoríme napríklad o:

- učení sa na základe interakcie v skupine,
- učení zážitkom,
- učení sa riešením problémov,
- snahe prepojiť naučené s reálnymi situáciami každodenného života.

S tým je úzko prepojené i **facilitatívne vedenie triedy**. Učiteľ sa z role vedúceho dostáva do role sprievodcu vzdelávacím procesom, ktorý zvládnutie učiva nechápe ako cieľ, ale ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka. Tento spôsob výučby podporuje autenticitu osobnosti žiakov, rešpektuje ich vlastnosti, potreby aj interakcie (Rovňanová, 2015). Okrem spomínaného facilitatívneho vedenia triedy patria medzi základné charakteristiky participatívnych vzdelávacích postupov aj partnerstvo, či už medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi samotnými žiakmi navzájom, **práca s prekonceptmi** a iné.

Aktivizujúce metódy v globálnom vzdelávaní

Ďalším podstatným prvkom využívaným v globálnom vzdelávaní sú **aktivizujúce metódy**. Nie je neznámou, že tieto metódy vedú vyučovanie tak, aby boli výchovnovzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na riešenie rôznorodých, problematických situácií a rozvoj kreativity.

Konkrétne aktivizujúce metódy využiteľné v globálnom vzdelávaní sú napr.:

- dialogické (diskusné) metódy,
- metódy rozvíjajúce kritické myslenie,
- projektové metódy a
- hranie rolí (dramatizácia).

Pri globálnom vzdelávaní žiakov je veľmi vhodné využívať **metódu plánovania výučby E-U-R**, ktorá doplní participatívne vzdelávacie postupy či aktivizujúce metódy.

Metóda predstavuje trojfázový model učenia, ktorý sa skladá z:

- **Evokácie** – žiaci sa zamýšľajú nad tým, čo o danej téme doposiaľ vedia, vybavujú si už známe informácie a pritom sa môžu aj vzájomne obohacovať, primárnym cieľom je ich motivácia a aktivizácia.
- **Uvedomenia** – žiaci si uvedomujú nové nadobudnuté informácie o danej téme, ktoré získavajú počas aktivít pod vedením vyučujúceho. Nové informácie si zaraďujú do vlastného systému poznania, medzi pôvodné informácie, ktoré si vybavili a utriedili v priebehu evokácie.
- **Reflexie** – je najdôležitejšou fázou, avšak z dôvodu krátkosti času, práve táto fáza býva často skracovaná či úplne vynechaná. Prináša systematické zatriedenie a upevnenie nového poznania. Cieľom reflexie nie je len reflektovať nadobudnuté informácie, ale podstatné je reflektovať aj proces, ktorým sa žiaci k zážitkom a poznaniu počas aktivity dopracovali.

Je podstatné podotknúť, že proces prebieha spoločne a interaktívne i s učiteľom, ktorý zaujme nehodnotiaci postoj, pretože sa nejedná o hodnotenie práce žiakov z pozície autority, naopak dôležitý je partnerský a priateľský prístup (Križ, Zajac, 2015).

Vďaka začleneniu participatívnych vzdelávacích postupov, aktivizujúcich metód či metódy E-U-R je globálne vzdelávanie plne v súlade so štátnym vzdelávacím programom aj ďalšími strategickými a programovými dokumentmi v oblasti vzdelávania a pre žiakov predstavuje jedinečný spôsob nadobudnutia a prepájania poznatkov z oblasti globálnych tém.

Výber vhodnej témy globálneho vzdelávania

Témy globálneho vzdelávania sú spojené s reálnym životom a udalosťami, ktoré sa nás bezprostredne dotýkajú. Tieto témy a aktivity s nimi spojené však nemajú za cieľ obsiahnuť všetky globálne problémy súčasného sveta, ale snažia sa zachytiť najdôležitejšie oblasti, ktoré sa priamo týkajú nášho každodenného života. Pri výbere témy globálneho vzdelávania, od ktorej sa bude odvíjať obsah hodiny, treba reagovať na aktuálne výzvy vo svete.

V súlade so súčasnou stratégiou globálneho vzdelávania (2012 – 2016, pretože novší dokument doposiaľ nemáme) je zrejímavých **5 základných tematických celkov**, ktorých súčasťou sú čiastkové témy a tie sa navyše môžu flexibilne dopĺňať. Patrí tu:

1. Globalizácia a vzájomná prepojenosť
2. Globálne problémy a rozvojová spolupráca
3. Multikulturalizmus
4. Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty a
5. Ľudské práva.

Uvedené tematické okruhy prinášajú uvedomenie si vzájomné ovplyvňovanie rozvinutých a rozvojových krajín, popisujú hlavné problémy súčasného sveta a sú východiskom pre multikultúrnu či environmentálnu výchovu. Z toho je zrejme, že vhodne obsiahli základné princípy globálneho vzdelávania.

Na dosiahnutie cieľov, ktoré so žiakmi pri vybranej téme máme, si treba premyslieť štruktúru hodiny. Holečková (2009) uvádza, že po vybraní si témy treba hľadať odpovede na otázky:

- **Prečo?** Treba nájsť argumenty, ktoré učiteľa a žiakov presvedčia o nutnosti venovať sa vybranej téme.
- **Čo?** Vybrať si podstatu, ktorú si žiaci majú z hodiny odniesť vzhľadom na ich vek.
- **Komu?** Každá trieda či skupina s ktorou učiteľ pracuje, predstavuje jedinečné spoločenstvo. Treba vziať

do úvahy, čo už žiaci vedia a najšť situácie, v ktorých môžu aplikovať to, čo sa na hodine naučia.

- **Ako?** Na dosiahnutie plánovaného výsledku pri globálnom vzdelávaní je vhodné využiť participatívne vzdelávacie postupy, aktivizujúce metódy, metódu E-U-R.
- **Ako overiť cieľ?** Zistiť posun, ktorý žiaci spravili s odstupom času od hodiny, kde sa venovali globálnym témam, je pomerne náročný proces. Učiteľ musí brať tento aspekt do úvahy ešte pred hodinou a vopred si naplánovať postup, ako u žiakov tento posun overí. Vhodné je žiakov s vybranou témou konfrontovať aj na iných predmetoch tak, aby o nej museli aj naďalej kriticky uvažovať a prepájať poznatky, čím sa rovnako overí to, čo si o téme pamätajú a aké stanovisko ku nej zaujali.



Nie je žiadnou neznámou, že snahou globálneho vzdelávania je výchova a formovanie aktívneho občana, ktorý si plne uvedomuje svoju úlohu pri riešení javov na globálnej úrovni.

Takéto vzdelávanie aktivizuje žiakov, vyzýva ich k skúmaniu, k diskusii, pričom sa žiaci zaoberajú každodennými problémami a hľadajú riešenia. Okrem toho ich núti zamyslieť sa nad vlastnými postojmi, hodnotami, názormi a stereotypmi, ktoré ovplyvňujú ich správanie. Globálny uhol pohľadu vo vzdelávaní je predpokladom k odstráneniu možných obáv, ktoré globalizácia do našich každodenných životov priniesla. ■

LITERATÚRA:

1. FUDALY, P., LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava : Iuventa, 2008. 70 s. ISBN 978-80-8072-079-7.
2. HÁBEROVÁ, I. 2014. *Námety hier k téme globálne vzdelávanie*. [online]. [citované 2020-18-10.] Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/9_ops_haberova_iveta_-_namety_hier_k_teme_globalne_vzdelavanie.pdf.
3. HOLEČKOVÁ, E. 2009. *Globálne rozvojové vzdelávanie na 1. stupni základnej školy*. [online]. [citované 2020-15-10.] Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_holeckova.pdf.
4. KOSOVÁ, B. 2015. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2013. 174 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
5. KRÍŽ, M., ZAJAC, L. 2015. *Učíme (sa) v globálnych súvislostiach – globálne vzdelávanie vo vyučovaní predmetu občianska náuka na stredných školách*. Košice : VIENALA s.r.o, 2015. 71 s. ISBN 978-80-971607-6-0.
6. *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*. [online]. [citované 2020-17-10.] Dostupné na internete: <https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>.
7. NATOPR, P. 1927. *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. 3. Aufl. Marburg, 1927. 92 s.
8. ROVNANOÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.
9. *Témy globálneho vzdelávania*. [online]. [citované 2020-15-10.] Dostupné na internete: <https://globalnevzdelavanie.sk/co-je-gv/temy-globalneho-vzdelavania/>.

* DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA * DIREKTOR * DIDAKTIKA *

Eliminácia nemotivujúcich vyjadrení

V procese diagnostikovania učiteľ zisťuje zónu aktuálneho vývinu a odhaduje zónu najbližšieho vývinu dieťaťa vo všetkých stránkach jeho osobnosti, aby sa dieťaťu poskytla pomoc a vedenie v súlade individuálnymi potrebami a podmienkami dieťaťa aj cieľmi a obsahom vzdelávacieho programu.

Pri diagnostikovaní učiteľ eliminuje nemotivujúce vyjadrenia napr. „...teraz ukáž, čo vieš“, „pozerám sa na teba, ako to dokážeš“, „dávaj pozor, sústreď sa, lebo ťa skúšam“, „ak sa nebudeš snažiť, poviem to rodičom“, „asi to nezvládneš, ale skúsime to“, „dám ti šancu, ale neverím, že to zvládneš“, zapisujem si, ako to robíš, aký si“. K objektivite procesu a výsledkov diagnostikovania dieťaťa prispieva uvedomenie si subjektívnej zodpovednosti (eliminovanie subjektívneho hodnotenia) učiteľa v diagnostikovaní dieťaťa. Konkrétne to znamená, že učiteľ diagnostikuje schopnosti a možnosti dieťaťa, neporovnáva dieťa s inými deťmi, ale s vopred vymedzenými internými či externými kritériami diagnostikovania.

Zdroj: Lipnická, M. *Objektívita v pedagogickom diagnostikovaní detí*. [online]. Dostupné na: www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/objektivita-v-pedagogickom-diagnostikovaní-deti.m-735.html

TIMSS 2019

Medzinárodný výskum vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ
v matematike a prírodných vedách

V Slovenskej republike bolo v elektronickej forme testovania zapojených 157 škôl, 4 247 žiakov. Výskumu sa zúčastnili rodičia testovaných žiakov, 155 riaditeľov a 374 učiteľov týchto žiakov. Národným koordináčnym centrom výskumu v SR je Národný ústav certifikovaných meraní.

Matematika – slovenskí žiaci dosiahli významne vyšší výsledok ako priemer škály TIMSS, ale významne nižší ako je priemerný výsledok krajín EÚ/OECD. Porovnateľný výkon dosiahli žiaci v Austrálii, Bulharsku, Taliansku, Kanade, Chorvátsku, Malte, Španielsku. Z krajín EÚ/OECD dosiahli signifikantne nižší výkon žiaci z Nového Zélandu, Francúzska a Čile. Významne vyššie skóre dosiahli žiaci v 22 krajinách EÚ/OECD.

Prírodné vedy – slovenskí žiaci dosiahli výsledok štatisticky významne vyšší, ako je priemer škály TIMSS a porovnateľný s priemerným výsledkom krajín EÚ/OECD. Porovnateľný výkon dosiahli žiaci v Maďarsku, Írsku, Turecku, Chorvátsku, Kanade, Dánsku, Rakúsku, Bulharsku, Severnom Írsku, Holandsku, Nemecku, na Cypre. Z krajín EÚ/OECD dosiahli signifikantne nižší výkon žiaci v 8 krajinách a významne vyššie skóre dosiahli žiaci v 12 krajinách EÚ/OECD.

Trend vo výkone žiakov SR

Matematika – v roku 2019 dosiahli žiaci signifikantne vyššie skóre ako v roku 2015 a 2007 a porovnateľný výsledok s rokom 2011. Pri porovnaní s priemerným výsledkom krajín EÚ/OECD dosiahli žiaci počas všetkých štyroch cyklov testovania štúdie signifikantne nižší výsledok. Z 29 krajín EÚ/OECD významne vyššie výsledky dosiahlo v aktuálnom cykle 5 krajín EÚ/OECD, významne nižšie výsledky v porovnaní s predchádzajúcim cyklom zaznamenalo 6 krajín EÚ/OECD a porovnateľné výsledky v oboch cykloch dosiahlo 17 krajín EÚ/OECD.

Prírodné vedy – v roku 2019 dosiahli žiaci výsledok na úrovni roku 2015 a 2007. V porovnaní s rokom 2011 je úroveň aktuálneho dosiahnutého skóre žiakov SR významne nižšia. Výsledky SR pri porovnaní s krajinami EÚ/OECD v cykloch v rokoch 2007 a 2011 boli významne vyššie, ako je úroveň priemeru krajín EÚ/OECD. V roku 2015 boli na úrovni priemeru krajín EÚ a významne nižšie ako je priemer krajín OECD. V roku 2019 sú výsledky slovenských žiakov porovnateľné s priemerom krajín EÚ/OECD. Signifikantne významný nárast dosiahnutého skóre v porovnaní s rokom 2015 zaznamenali 3 krajiny EÚ/OECD, signifikantne nižšie skóre 9 krajín EÚ/OECD. Porovnateľné výsledky s rokom 2015 spolu so Slovenskom zaznamenalo 17 krajín EÚ/OECD.

Medzinárodné úrovne výkonu

Matematika – možno konštatovať štatisticky významný pokles počtu žiakov v SR v rizikovej skupine v porovnaní s predchádzajúcim cyklom (35 % žiakov), stále do tejto skupiny patrí viac ako štvrtina žiakov 4. ročníka v SR (29 % žiakov). Približne 20 % žiakov dosahuje len nízku vedomostnú úroveň, ktorá reprezentuje základné matematické vedomosti a zručnosti a 9 % žiakov v SR nemá ani nízku vedomostnú úroveň a nemá tak ani základné matematické vedomosti a zručnosti. V priemere krajín EÚ predstavuje rizikóvu skupinu 24 % a krajín OECD 25 % žiakov. Medzi najúspešnejších žiakov dosahujúcich tzv. top skupinu patrí na Slovensku 5 % žiakov. V priemere krajín EÚ do tejto skupiny patrí 9 % žiakov a v priemere krajín OECD až 11 % žiakov.



Podiel slovenských žiakov je v top skupine v matematike signifikantne nižší ako v priemere krajín EÚ aj OECD.

Prírodné vedy – percentuálny podiel žiakov v rizikovej skupine je mierne nižší, tvorí ju približne štvrtina našich žiakov (24 %), 16 % dosahuje len nízku úroveň výkonu a 8 % nedosahuje ani nízku úroveň. V porovnaní s cyklom v roku 2015 sa percentuálny podiel žiakov v rizikovej skupine nezmenil. V priemere krajín EÚ patrí do rizikovej skupiny 25 % a OECD 24 % žiakov. Do top skupiny patrí v prírodných vedách 7 % našich žiakov, čo je podiel porovnateľný s cyklom v roku 2015, avšak významne nižší ako v roku 2007 aj 2011.



V priemere krajín EÚ (7 % žiakov) patrí do top skupiny rovnaký počet žiakov ako na Slovensku, avšak u nás je tento podiel významne nižší ako v priemere krajín OECD (9 %).

SEI – socioekonomický index

Slovensko patrí medzi krajiny, v ktorých bol zaznamenaný jeden z najväčších rozdielov percentuálneho zastúpenia žiakov dosahujúcich nízku úroveň výkonu medzi kategóriami málo zdrojov (nízky SEI – nízke socioekonomické zázemie) a veľa zdrojov (vysoký SEI – dobré socioekonomické zázemie). V kategórii veľa zdrojov dosiahlo aspoň nízku úroveň výkonu až 99 % našich žiakov, v kategórii málo zdrojov iba 52 % žiakov.



Takmer polovica (48 %) našich žiakov s nízkym socioekonomickým zázemím nedosahuje ani nízku úroveň výkonu. Slovenská republika spolu s Čile (51 %) a Novým Zélandom (57 %) patrí medzi krajiny EÚ/OECD s jedným z najväčších podielov žiakov s nízkym SEI nedosahujúcim ani nízku úroveň výkonu.

Navštevovanie predškolského zariadenia

Medzi výkonom žiakov a dĺžkou navštevovania predškolského zariadenia sme zaznamenali mierne pozitívny vzťah. Čím dlhšie dieťa navštevovalo predškolské zariadenie, tým dosiahlo vyšší výkon. Táto závislosť platí aj pre žiakov v SR. Najnižší výkon dosiahli žiaci, ktorí predškolské zariadenie nenavštevovali vôbec (6 %). Či už v matematike, alebo aj v prírodných vedách je medzi jednotlivými kategóriami (3 roky alebo viac a 2 roky; 2 roky a 1 rok alebo menej; 1 rok alebo menej a nenavštevoval) signifikantne významný rozdiel vo výkone.



Na školské výsledky žiakov v matematike a prírodných vedách má neoddeliteľný vplyv predprimárne vzdelávanie a zároveň aktivity, ktoré rodičia so svojimi deťmi vykonávajú pred nástupom do školy.

Vzťah žiaka k matematike a prírodným vedám

V matematike aj prírodných vedách možno sledovať postupný pokles percentuálneho zastúpenia v kategórii *veľmi rád/rada sa učím matematiku/prírodovedu* a naopak nárast percentuálneho podielu žiakov v kategórii *nerád/nerada sa učím matematiku/prírodovedu*. V TIMSS 2011 patrilo do kategórie *nerád/nerada sa učím matematiku* 17 % slovenských žiakov, v roku 2015 – 20 % žiakov a v 2019 už 24 % žiakov. V prírodných vedách v roku 2011 svoj názor *nerád/nerada sa učím prírodovedu* vyjadrilo 14 % slovenských žiakov, 2015 – 16 % a 2019 – 19 % žiakov.



Aj keď v matematike sa podiel žiakov, ktorí sa neradi učia matematiku rastie, ich výkon sa mierne zvyšuje. V prírodovede s nárastom počtu žiakov, ktorí sa neradi učia prírodovedu, klesá aj ich výkon.

Bezpečné školské prostredie

Krajiny EÚ/OECD – viac ako 50 % žiakov sa vzdeláva v školskom prostredí, ktoré ich učitelia považujú za veľmi bezpečné a disciplinované, len 3 % žiakov (EÚ) a 5 % (OECD) navštevuje školské prostredie menej bezpečné a disciplinované. Viac ako 70 % žiakov sa vzdeláva v školách, ktoré za veľmi bezpečné a disciplinované považujú učitelia v Írsku, Španielsku, Severnom Írsku, Portugalsku a Bulharsku. Najmenej v Japonsku (necelých 10 %). 65 % žiakov sa nikdy alebo takmer nikdy nestretlo so šikanou v školskom prostredí a len 6 % žiakov v krajinách EÚ aj OECD sa so šikanou v školskom prostredí stretáva pomerne často – asi raz za týždeň. Viac ako 75 % žiakov sa v školskom prostredí, v ktorom sa vzdeláva, nestretlo so šikanou v Japonsku, Fínsku, Kórejskej republike a Írsku. Najčastejšie sa so šikanou (asi raz týždenne) stretávajú žiaci na Novom Zélande (12 %), v Čile (11 %) a Lotyšsku (10 %).

Slovensko – učiteľmi matematiky a prírodovedy za veľmi bezpečné a disciplinované školské prostredie považuje 53 %, resp. 54 % žiakov. V málo bezpečnom a disciplinovanom školskom prostredí sa vzdeláva 2 %, resp. 3 % žiakov. So šikanou sa nikdy alebo takmer nikdy nestretlo 66 % žiakov a naopak, asi raz týždenne sa so šikanou v školskom prostredí stretáva 6 % žiakov.



V medzinárodnom meradle dosahovali žiaci v školskom prostredí, v ktorom sa šikana nevyskytuje alebo takmer nevyskytuje, najvyšší výkon či už v matematike alebo prírodných vedách, v porovnaní so žiakmi zo školského prostredia, v ktorom sa šikana vyskytuje na mesačnej, resp. týždennej báze.

Pozn.: TIMSS 2019 je v poradí už siedmym cyklom medzinárodnej štúdie IEA TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study (Trendy v medzinárodnej štúdii matematiky a prírodných vied). Medzinárodná štúdia TIMSS pomáha jednotlivým zapojeným krajinám na základe vysoko kvalitných dát robiť kvalifikované rozhodnutia o tom, ako zlepšiť vyučovanie a učenie sa žiakov v matematike a prírodovedných predmetoch.

Zdroj: www.nucem.sk/dl/4840/Prv%C3%A9%20v%C3%BDsledky%20Slovenska%20v%20C5%A1t%C3%BAdii%20TIMSS%202019.pdf

Interaktívne aktivity v online priestore

Mgr. Soňa Koreňová

Rok 2020 bol prelomový. Z dôvodu šírenia pandémie čelíme výzve, ako pokračovať vo vzdelávaní tak, aby obsah bol doručený adresátom čo najzaujímavejšie a najefektívnejšie. V prezenčnom vzdelávaní mnohí dôkladne plánujeme vyučovaciu hodinu. Premyslieť si stratégiu treba aj v prípade dištančnej formy vzdelávania.

Štúdiom dostupných materiálov sme vyhodnotili, že **vyučujúci najčastejšie čelia problémom ako:** oboznámiť účastníkov s témou tak, aby sa vyhli jednosmernej prednáške; upútať a udržať pozornosť účastníkov; facilitovať diskusiu; dať priestor na participáciu v skupinách.

Pokúsme sa vyhnúť únave z online interakcie a urobme svoje hodiny zaujímavejšie. Zvoľme **participatívny prístup**. Na začiatku zadajme rámce, načrtnime tému, predstavme štruktúru lekcie, vysvetlime očakávania, určme čas. Môžeme využívať rôzne formy predstavenia témy. Vopred zadajme študijný materiál, ponúknime video, audio, zadajme úlohu. Perfektný nástroj pre témy v rámci globálneho vzdelávania ponúka stránka www.storiesthatmove.org. Zaujímavé videá a online kurzy z rôznych praktických oblastí ponúka platforma www.zmudri.sk.

Možno využiť aj tzv. **E-U-R metódu** (evokácia, uvedomenie a reflexia). V prvej fáze ponúkneme žiakom priestor zdieľať informácie o téme, ktorými už disponujú, aké myšlienky o téme majú, aké otázky sa im k téme vynárajú. Potom študenti spracujú nové informácie o téme. V poslednej fáze prebieha reflexia predošlých skúseností. Je to najdôležitejší moment učenia. Reflektujeme, či si v rámci prvých dvoch fáz študenti niečo potvrdili, vyvrátili, či sme všetko zodpovedali, čo ostáva otvorené. Možno tiež reflektovať proces učenia.

Pozornosť študentov sa nám podarí udržať aj vďaka **interaktívnym aplikáciám**, ktoré možno použiť kedykoľvek počas vzdelávania nielen na overovanie vedomostí, ale aj na spoznanie a stmelenie tímu. Zábavné kvízy možno vytvárať prostredníctvom www.kahoot.com.

Pozornosť má svoje limity. Pokúsme sa neprekračovať nároky aktívne sledovať video (audio) **viac než 60 minút**. Ak máme k dispozícii dlhé bloky, **vytvorme adekvátny priestor na prácu v skupinách**. Online platformy ponúkajú možnosť rozdeliť stretnutie do miestností, medzi ktorými sa môžu vedúci prepínať. Vieme si nastaviť čas rozdelenia účastníkov do podskupín, po jeho uplynutí ich to automaticky vráti do hlavnej pracovnej miestnosti. Pracovné skupiny môžu byť skvelým spetrením stretnutia. Ich cieľom môže byť spracovať danú tému v rôznom umeleckom prevedení (báseň, obrázok, hudba).

Práca v skupinách môže prirodzene vyústiť do potreby diskutovať. **Zlaté pravidlá diskusií v online priestore:** *Vždy majme facilitátora. Má prístup k funkcii stlmiť mikrofóny účastníkov. V jeden čas hovorí len jeden človek, ostatní majú stlmený mikrofón. Keď sa chce účastník prihlásiť o slovo, použijú emotikon (zdvihnutú ruku), medzerník na klávesnici a pod. Každý sa vyjadruje iba k diskutovanej veci, jasne a stručne. Ak diskusia opakovane smeruje k inému problému, ponúknime možnosť zorganizovať samostatné stretnutie k danej téme. Pokiaľ je to možné, všetci by mali mať zapnuté kamery.*

Zbierajme spätnú väzbu od účastníkov. Pomôže nám hodiny robiť lepšie. Dodržiame **zásadu priebežne a rýchlo**. Učitelia počas dištančného vzdelávania špeciálne ocenili spätnú väzbu od rodičov.

Užitočné odkazy: dobraskola.sk/ako-zvladnut-vyucovanie-keď-sa-zatvorja-skoly-tipy-na-online-aplikacie/, www.duolingo.com – aplikácia pre vyučovanie cudzích jazykov, www.bubbl.us – webová stránka pre tvorbu myšlienkových máp.

Zdroje: www.skorpiodigital.sk, ucitelslovenska.sk, www.eduworlworld.sk

Oznámenie o vlastníckej štruktúre vydavateľa

Vydavateľom dvojmesačníka Didaktika je Wolters Kluwer SR s. r. o. Vlastníkom vydavateľa je spoločnosť Wolters Kluwer LR Central Europe GmbH, Wipplingerstraße 24/1.OG, 1010 Viedeň.

Vydáva Wolters Kluwer SR s. r. o., Mlynské nivy 48, 821 09 Bratislava, IČO: 31348262, tel.: (02) 58 10 20 10, e-mail: office@wolterskluwer.sk.

Šéfredaktor: Ing. Klára Rábel Glosíková, tel.: (02) 58 10 20 21, e-mail: Klara.Glosikova@wolterskluwer.com.

Odborný redaktor: Mgr. Dušana Bielešová, e-mail: dusana.bielesova@wolterskluwer.com.

Odborný garant: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Adresa redakcie: Wolters Kluwer SR s. r. o., Mlynské nivy 48, 821 09 Bratislava, tel.: (02) 58 10 20 10, internet: www.wolterskluwer.sk.

Inzercia, predplatné a distribúcia: Mgr. Katarína Dragulová, tel.: (02) 58 10 20 31, e-mail: casopisy@wolterskluwer.sk.

Grafická úprava: Forma, s. r. o., Bratislava.

Tlač: SOŠ polygrafická, Bratislava, www.polygraficka.sk.

Nevyžiadané príspevky nevraciam. Pre tlač a akékoľvek šírenie obsahu je povolené len s výslovným písomným súhlasom vydavateľa. Za správnosť údajov uvedených v článkoch zodpovedajú ich autori.

Ročné predplatné 56,00 € vrátane DPH, poštovného a balného. Predplatné sa automaticky predlžuje o ďalší rok, ak odber nie je najneskôr v novembri písomne zrušený.

Periodicita vydávania: dvojmesačník

Zadané do tlače: 25. 1. 2021

© Wolters Kluwer SR s. r. o., 2021

EV 5869/19.

ISSN 1338-2845