



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Dagmar Koštrnová
Mária Rychnavská
Klára Vranaiová
Ľubomír Verbovanec

Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

2015

**Prípravné atestačné vzdelávanie
pred prvou atestáciou
pre pedagogických zamestnanov**

Dagmar KOŠTRNOVÁ

Mária RYCHNAVSKÁ

Klára VRANAIOVÁ

Ľubomír VERBOVANEČ

Názov: **Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov**

Autori: PaedDr. Dagmar Koštrnová
RNDr. Mária Rychnavská
PaedDr. Klára Vranaiová
PaedDr. Ľubomír Verbovanec, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
RNDr. Pavel Mäsiar
PhDr. Kornélia Kurilová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Jazyková úprava: Mgr. Daniela Bordášová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 58

ISBN **978-80-565-0951-7**

OBSAH

Úvod	5
1 Metodika tvorby atestačnej práce (M. Rychnavská)	6
1.1 Legislatívne vymedzenia	6
1.2 Formálne a štrukturálne náležitosti písania atestačnej práce	7
1.3 Sebareflexia edukačnej činnosti	8
1.4 Pedagogické skúmanie	9
1.5 Riešenie modelovej situácie	11
2 Ukážky dištančných úloh spracované k vzdelávaciemu programu (M. Rychnavská)	15
2.1 Ukážka dištančnej úlohy pre nižšie sekundárne vzdelávanie	15
2.2 Ukážka dištančnej úlohy pre vyššie sekundárne vzdelávanie	17
2.3 Ukážka dištančnej úlohy pre primárne vzdelávanie	18
3 Ciele vyučovacieho procesu a ich formulácia (Ľ. Verbovanec)	21
3.1 Hierarchia cieľov výchovy a vzdelávania	21
3.2 Všeobecné ciele Európskej únie v oblasti vzdelávacej politiky	22
3.3 Špecifické ciele výchovno-vzdelávacieho procesu	24
4 Vyučovacie metódy (Ľ. Verbovanec)	29
4.1 Klasifikácia vyučovacích metód	29
4.2 Metódy aktívneho vyučovania	32
5 Trendy hodnotenia a klasifikácie žiakov v škole 21. storočia (K. Vranaiová)	35
5.1 Hodnotenie žiaka v autentických situáciách	38
5.2 Sebahodnotenie	40
6 Organizačné formy vyučovania (K. Vranaiová)	46
6.1 Projektové vyučovanie	46
6.2 Kooperatívne vyučovanie	48
6.3 Globálne vzdelávanie	49
6.4 Otvorené vyučovanie	53
Záver	55
Zoznam bibliografických odkazov	56

Úvod

Obsah učebného zdroja *Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov* je zameraný na uplatnenie tvorivých skúseností pedagogických zamestnancov pri riešení odborného-metodických problémov pedagogickej činnosti a je určený pedagogickým zamestnancom, (kategória učiteľ), ktorí získali 30 kreditov a majú záujem o vykonanie prvej atestácie.

Štruktúra učebného zdroja sa orientuje nielen na konkrétne podmienky pôsobenia pedagogického zamestnanca, ale ďalším dôvodom na spracovanie predkladaného učebného zdroja je umožniť pedagogickým zamestnancom aktualizovať, podporiť a rozšíriť profesijné kompetencie, ktoré je predmetom overenia prvej atestácie a predpokladom na jej úspešné vykonanie.

Hlavným cieľom učebného zdroja je sprostredkovať prostredníctvom rôznych metód a foriem práce najnovšie poznatky z jednotlivých tematických okruhov pre prvú atestáciu učiteľov a súčasne aj konkrétne skúsenosti, pričom kladieme dôraz na pedagogicko-didaktické a odborné vedomosti s ich dôsledným prepojením s činnosťou pedagogického zamestnanca.

Obsah učebného zdroja korešponduje s tematickými okruhmi pre prvú atestáciu učiteľov.

1| Metodika tvorby atestačnej práce

Študijný materiál *Metodika tvorby atestačnej práce* (ako súčasť učebného zdroja) je určený pedagogickým zamestnancom pripravujúcim sa v rámci prípravného atestačného vzdelávania na vykonanie prvej atestácie.

Študijný materiál tvoria dve kapitoly, ktoré systematicky nadväzujú na zameranie vymedzené právnymi predpismi, a to zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a vyhláškou MŠ SR č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Obsahovo korešpondujú s dištančným výstupom akreditovaného aktualizácieho vzdelávacieho programu.

V prvej kapitole legislatívne vymedzujeme obsah atestačnej práce, uvádzame formálne a štrukturálne náležitosti písania atestačnej práce, opisujeme sebareflexiu učiteľovej edukačnej činnosti a problematiku pedagogického skúmania v súčasnej pedagogickej vede.

V druhej kapitole uvádzame ukážky dištančných úloh spracované k vzdelávaciemu programu.

Študijný materiál je základným východiskom na zvyšovanie efektívnosti edukačného procesu v triáde – **teória, aplikovanie** edukačných prístupov vrátane učiteľovej sebareflexie a reflexie a **vyvodenie záverov**.

1.1| Legislatívne vymedzenia

Problematika atestačného procesu je vymedzená dvoma právnymi predpismi, a to zák. č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon) a vyhláškou MŠ SR č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len vyhláška). Ustanovenia zákona § 49, § 50 a § 51 opisujú atestáciu ako proces overenia získaných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca, ktoré pedagogický zamestnanec získal kontinuálnym vzdelávaním, seba vzdelávaním a výkonom pedagogickej činnosti. Ustanovenia vyhlášky § 14, § 15, § 16 a § 17 podrobne vymedzujú obsah atestácie, uvádzajú tematické okruhy, opisujú obsah atestačnej práce a konkretizujú atestačnú skúšku.

Obsah prvej atestácie je zameraný na uplatnenie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odborného-metodických problémov pedagogickej činnosti podľa § 30 zákona a podľa vymedzených profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov.

Obsah prvej atestácie vymedzujú tematické okruhy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. Obsah prvej atestácie vymedzuje aj vyučovací predmet alebo študijný odbor, pre ktorý pedagogický zamestnanec spĺňa kvalifikačné predpoklady a ktorý si zvolil na vykonanie atestácie.

Tematické okruhy pre prvú atestáciu učiteľov sú:

- a) ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy;
- b) učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu;
- c) didaktické zásady, organizačné formy vzdelávania, učebné pomôcky, didaktická technika;
- d) hodnotenie a klasifikácia žiakov.

Rozsah atestačnej práce pre prvú atestáciu pedagogického zamestnanca podľa dosiahnutého stupňa vzdelania je:

- a) 25 až 35 strán pre dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie najmenej druhého stupňa,
- b) 22 až 28 strán pre dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa,
- c) 18 až 24 strán pre dosiahnuté úplné stredné všeobecné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie alebo vyššie odborné vzdelanie.

1.2| Formálne a štrukturálne náležitosti písania atestačnej práce

Atestačnú prácu tvorí:

- a) úvodná časť,
- b) hlavná časť (teoretická a praktická časť),
- c) v prípade potreby je súčasťou atestačnej práce aj príloha (vrátane zoznamu príloh).

Úvodná časť atestačnej práce pozostáva z: obalu, titulného listu, obsahu, zoznamu symbolov, skratiek a značiek (v prípade potreby). Hlavnú časť atestačnej práce tvorí úvod, jadro, záver a zoznam bibliografických odkazov. Počet strán hlavnej časti tvorí celkový rozsah atestačnej práce. Úvod a teoretická časť atestačnej práce tvoria približne 1/3 z celkového rozsahu práce a praktická časť, záver a zoznam bibliografických odkazov tvoria približne 2/3 z celkového rozsahu práce.

- V úvode autor stručne a výstižne charakterizuje stav poznania alebo praxe v oblasti, ktorá je predmetom atestačnej práce na vykonanie prvej atestácie a čitateľov oboznamuje s významom riešenej problematiky. Autor formuluje odborný-metodický problém, uvádza cieľ atestačnej práce. Hlavný cieľ práce jasne, vecne a presne charakterizuje predmet skúmania. Súčasne s hlavným cieľom atestačnej práce autor formuluje aj špecifické ciele. Špecifické ciele sú formulované zrozumiteľne a pregnantne. Sú uvedené v postupnosti tak, aby zabezpečili dosiahnutie splnenia hlavného cieľa. Prínosom uvedenej časti je aj štruktúrny opis jednotlivých kapitol. Táto kapitola nemá číslovanie. Rozsah úvodu býva zvyčajne 1 až 2 strany.

- Členenie jadra je určené typom práce. Spravidla pozostáva z dvoch častí, a to teoretickej a praktickej časti, ktoré sú členené na kapitoly a podkapitoly.
- V závere je potrebné v stručnosti zhrnúť dosiahnuté výsledky vo vzťahu k stanoveným cieľom. Autor zhrnie význam práce, vyzdvihne jej podstatu a aktuálnosť jej spracovania. Záver sa nečísluje. Rozsah spravidla býva 1 až 2 strany.
- Zoznam bibliografických odkazov obsahuje úplný zoznam bibliografických odkazov. Rozsah tejto časti je daný množstvom použitých literárnych zdrojov, ktoré musia korešpondovať s citáciami použitými v texte.

1.3| Sebareflexia edukačnej činnosti

Úspešnosť edukačného procesu nie je náhodná, ale závisí predovšetkým od učiteľa, od jeho prístupu k práci i žiakom (Hupková, Petlák 2004). Učiteľ každodenne prehodnocuje vlastnú prácu, pracuje s odbornou literatúrou, hľadá nové riešenia, čím koriguje svoju činnosť. Práve sebareflexia vedie učiteľa k vnútornému dialógu so sebou samým, učí učiteľa neustále sa zdokonaľovať a inovovať edukačný proces. Bez sebareflexie vlastnej edukačnej činnosti sa v súčasnej dobe nezaobíde žiaden úspešný učiteľ. Odlišujeme však *neuvedomelú* (nezámernú) sebareflexiu a *uvedomelú* (cieľavedomú) sebareflexiu. *Neuvedomelá, nezámerná sebareflexia* je spontánna a je prirodzenou súčasťou práce učiteľa. Prispieva k zdokonaleniu učiteľovej práce, ale učiteľ sa cieľavedome nezamýšľa nad svojimi emóciami, postojmi, príčinami, ktoré súvisia s úspechmi či neúspechmi spojenými s vlastnou prácou.

Naopak *zámerná, cieľavedomá a plánovitá sebareflexia* umožňuje učiteľovi dôkladnejšie poznať vlastnú edukačnú činnosť. Učiteľ systematicky zameriava pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie vlastnej práce a využíva rôzne sebareflexívne metódy (braistorming, sebareflexívny rozhovor, dotazníková metóda a pod.). Uplatnením sebareflexívnych metód učiteľ identifikuje problémy, prípadne existujúce nedostatky a cyklicky hľadá riešenia na skvalitňovanie edukačného procesu. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických poznatkov a skúseností.

Význam cieľavedomej sebareflexie spočíva v plnení týchto základných úloh (Hupková, Petlák 2004):

- zabraňuje rutinérstvu v práci učiteľa, pretože učiteľ stále hodnotí svoju činnosť, hľadá nové metódy, formy práce a podobne;
- umožňuje učiteľovi overovať si nové metódy – učiteľ porovnáva predchádzajúce výsledky práce s výsledkami, ktoré získa uplatnením iných metód;
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky vlastného pôsobenia;
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebazvdelávaniu, sebaychove učiteľa – učiteľ hľadá v odbornej literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód, foriem práce,
- je významným prostriedkom a podmienkou sebazdokonaľovania, autoregulácie učiteľovej činnosti,
- optimalizuje činnosť učiteľa na vyučovacej hodine a pod.

Pedagogický slovník (Průcha 1995) vymedzuje sebareflexiu ako: „Všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života, či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.“

Učiteľ sa okrem sebareflexie (okrem zamýšľania sa nad postupmi svojej práce) učí aj cieľavedome reflektovať vlastnú prácu, učí sa z vlastných skúseností i zo skúseností iných. Rozdiel medzi reflexiou a sebareflexiou nie je vždy dostatočne zreteľný. Reflexia má širší význam, pretože znamená nielen odraz seba samého v pedagogických situáciách, ale aj premýšľanie o pedagogických situáciách, ktoré subjekt (učiteľ) pozoruje. (Hupková, Petlák 2004)

Príklad

Sebareflexia: učiteľka sa počas jedného popoludnia, keď sa pripravovala na vyučovanie na nasledujúci deň, zamyslela nad sebou, žiakmi triedy a rodičmi. Položila si otázky: Čo robím nesprávne? Prečo sa moji žiaci uspokojili s priemernosťou? Ako zlepšiť uvedený stav? Ako motivovať žiakov, aby prejavili záujem o učenie? Ako zlepšiť učebné výsledky žiakov?

Reflexia: učiteľka reflektuje správanie sa žiakov, ich záujmy, vzťah k učeniu a pod., zhromažďuje informácie a následne hľadá riešenia.

1.4| Pedagogické skúmanie

1.4.1| Metodológia skúmania

Slovo *metodológia* pochádza z gréčtiny a znamená učenie o metódach alebo teóriu metód.

Metodológia sa zaoberá všeobecnými teoretickými problémami ciest a prostriedkov vedeckého poznania a zákonitostami vedeckého skúmania a tvorivého procesu.

I. Turek (1998) uvádza, že metodológia je systém teoretických princípov, metód a spôsobov opisu, analýzy a objasňovania pedagogických javov. V najširšom chápaní zahŕňa pojem *metodológia výskumu* všeobecné filozofické východiská vedeckého poznávania a v najužšom chápaní logickú postupnosť jednotlivých činností pri skúmaní javov, aby sa dosiahli objektívne a spoľahlivé výsledky. Na účely písania atestačnej práce budeme chápať metodológiu ako systematický proces logickej postupnosti činností a pri jej tvorbe využijeme induktívnu logiku (postupujeme od využívania pozorovania cez zbieranie dát a údajov, skúmanie (pátranie) po pravidelnostiach, ktoré existujú v údajoch, analyzovanie údajov a následne postupujeme k formulovaniu záverov).

Kvôli prehľadnosti uvádzame metodologický postup v podobe algoritmického predpisu zhrnutého do siedmich krokov.

Krok A Nájdite problém, ktorý máte v triede, pomenujte ho, aby ste vedeli, čo chcete riešiť, k čomu sa chcete dopracovať, čo chcete zlepšiť.

Krok B Získavajte čo najviac informácií o svojich žiakoch.

Krok C Analyzujte výsledky a pokúste sa nájsť, ako by ste pre svojich žiakov pripravili čo najlepší vzdelávací program. Je to vzdelávací program pre jednu konkrétnu triedu. Zvážte, či vám to stojí za zlepšenie práce a pokojnejšie vyučovanie.

Krok D Navrhните rôzne stratégie na realizáciu zlepšenia svojej práce. Ak chcete riešiť nejaký problém, musíte dobre vedieť, v čom problém spočíva. Veľká časť riešenia problému spočíva v poznaní toho, čo vlastne chceme robiť. Znamená to, že je potrebné preštudovať literatúru, ktorá sa na zvolený problém vzťahuje, ale tiež študovať skúsenosti iných učiteľov, pedagogickú dokumentáciu a portfóliá žiakov. V uvedenej časti formulujete *deskriptívne* alebo *kauzálné* otázky.

Deskriptívne otázky: *Aké sú dôvody nízkej aktivizácie žiakov? Prečo sa moji žiaci uspokojili s priemer-
nosťou? Ako motivovať žiakov, aby prejavili záujem o učenie?*

Kauzálné otázky: *Zvýši sa aktivizácia žiakov na vyučovacej hodine matematiky implementovaním vy-
braných vyučovacích metód do výchovno-vzdelávacieho procesu? Ovplyvní uplatnenie kontextových úloh
s podporou IKT v edukačnom procese rozvoj vyšších kognitívnych procesov? Ovplyvní uplatnenie učebnej
pomôcky zameranej na výučbu gramatiky v slovenskom jazyku záujem žiakov o vyučovanie?*

Krok E Vyberte si najvhodnejší spôsob realizácie riešenia problému. Určte jasný, presný a konkrétny cieľ atestačnej práce (formulujte hlavný cieľ a špecifické ciele). Vecne a jednoznačne formulované špecifické ciele predurčia štruktúru atestačnej práce.

Krok F Zrealizujte vybrané riešenie.

Krok G Získavajte spätnú väzbu, rozprávajte sa so žiakmi, pozorujte ich a zhodnoťte, či sa vám poda-
rilo splniť cieľ, ktorý ste si stanovili. Ak áno, pokračujte. Ak nie, zamyslite sa, čo ste robili nesprávne.
Následne píšete o svojich skúsenostiach (aj o tých negatívnych).

1.4.2| Metódy skúmania

Slovo *metóda* je odvodené z gréckeho slova *methodos* a doslovne znamená cestu, postup. Metódou skúmania v pedagogike rozumieme základný spôsob, súhrn všetkých postupov zameraných na zhromažďovanie, spracovávanie alebo analýzu údajov, odhaľovanie vedeckých zákonitostí a vytváranie systému vedeckého poznania. Metódy, ktoré budú uplatňované na písanie atestačnej práce sú identické s metódami pedagogického výskumu a vždy závisia viac od cieľa skúmania. Vyžadujú často špeciálnu zručnosť a skúsenosť učiteľa, aby vedel vybrať z veľkého množstva metód tú správnu. Je však možné predpokladať, že učitelia budú vyberať metódy, ktoré už poznajú zo svojej praxe.

Keďže hovoríme o sebareflexii učiteľovej práce, o opise navrhnutých postupov, zamerajme sa prevažne na metódy kvalitatívneho výskumu.

P. Gavora (2006) interpretuje pri kvalitatívnom výskume pozorovanie, terénne zápisy, participačné pozorovanie, etnografické interview, výskum životného príbehu (naratívny rozhovor).

J. Průcha (1995) zase rozlišuje metódy (návody ako postupovať) a techniky (nástroje na zhromažďovanie, analýzu, vyhodnocovanie údajov) pedagogického výskumu. Uvádza, že metódami môžu byť pozorovanie, experiment, dotazníková metóda, rozhovor, evalvácia, prípadová štúdia, analýza produktov, metaanalýza, sociometrická metóda. Technikami môžu byť sociometrické techniky, obsahová analýza, sémantický diferenciál, testovanie, asociačné techniky, biografia (autobiografia).

I. Turek vo svojej publikácii *Učiteľ a pedagogický výskum* klasifikuje metódy podľa časového postupu:

- **metódy prípravy** (štúdium literatúry, zhotovenie poznámok, ich triedenie a registrácia, používanie literatúry a pod.),
- **metódy získavania nových údajov** (pozorovanie, experiment, štúdium produktov žiackej činnosti, rozhovor, interview, anketa, a pod.),
- **metódy spracovania získaných údajov** (kvalitatívne metódy – metóda logickej analýzy a syntézy, indukcia a dedukcia, metóda porovnávania a pod.).

Uviedli sme, že na spracovanie atestačnej práce navrhujeme sedem krokov. Z tohto dôvodu uvádzame nasledujúce metódy pre jednotlivé kroky upravené podľa J. Maňáka a V. Šveca (2004), ktoré učiteľ môže využiť pri tvorbe atestačnej práce.

- **Metódy hľadania a vytvárania východísk skúmania (A):**
 - pedagogický denník, brainstorming, skupinový rozhovor, pozorovanie.
- **Metódy získavania a zhromažďovania údajov (B):**
 - rôzne typy pozorovaní, videozáznamy, audiozáznamy a ich následná transkripcia, rôzne typy interview, artefakty – detské práce, testy, listy, zápisy, poznámky, správy.
- **Metódy analýzy údajov (C):**
 - analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, vytváranie kategórií a kódovanie údajov, analýza dilem.
- **Metódy praktickej teórie (hľadanie teoretického riešenia) (D):**
 - metóda modelovania, metóda projektovania, analýza a výber literatúry na praktické využitie v konkrétnej triede.
- **Metódy vytvárania stratégií riešení (E, F):**
 - metóda projektovania vyučovacej jednotky, metóda testovania vedomostí a zručností, brainstorming, myšlienkové testovanie alternatív konania, analýza, vyhodnotenie a interpretácia riešení.
- **Spôsoby prezentácie výsledkov (G):**
 - prípadová štúdia, správa zo zistení.

1.5| Riešenie modelovej situácie

Riešenie modelovej situácie sa skladá z jednotlivých krokov. Prostredníctvom jednotlivých krokov vedieme učiteľov k tomu, aby uvažovali nad tým, ako čo najefektívnejšie zvýšiť kvalitu edukačného procesu. Metódy, ktoré boli použité na tvorbu modelu, sú rozhovory s učiteľmi, spätná väzba zo vzdelávaní, analýza atestačných prác učiteľov, analýza recenzných posudkov atestačných prác, prípadové štúdie. Na základe uvedených metód sme sa rozhodli sformulovať modelovú situáciu do siedmich krokov, tak ako uvádzame v podkapitole 1.5.1. Proces začíname hľadaním východísk (A), to znamená, že odpovedáme na nasledujúce otázky: Čo chceme skúmať? Aký máme problém? Sme schopní úlohu zvládnuť? Akú máme šancu na úspech?

Po zodpovedaní na otázky si vytvárame predstavu o skúmanom jave, a to na základe pozorovania, rozhovoru a iných spôsobov zberu dát (B). Na základe analýzy a interpretácie dát (C) formulujeme teoretické riešenia (D). Ďalej vyberáme vhodné riešenia (E), ktoré následne aplikujeme do procesu výučby (F), výsledky spracujeme a zhodnotíme. V prípade, že svoje skúsenosti chceme odovzdať kolegom, napr. formou prípadových štúdií, môžeme ich publikovať (G).

Príklad

V jednom meste sa nachádza škola, ktorú navštevuje 300 žiakov. Škola má svoju tradíciu, ale v poslednom čase sa celkový priemer žiakov zhoršuje. V ročníku sú 3 triedy označené písmenami A, B, C. Pani učiteľka Šťastná učí v triede C matematiku. Označenie C v názve triedy vyvoláva pocit, že je to trieda, v ktorej sú sústredení slabší žiaci. Názory rodičov ovplyvnili aj žiakov, a tak sa všetci uspokojili so stavom, ktorý v triede vládne. Sú priemerní. Komu na ich zlepšení záleží, je práve pani učiteľka Šťastná. Milá, tvorivá, primerane prísna učiteľka hľadá spôsoby, ako zvýšiť záujem žiakov o učenie. Uvedomuje si, že matematika nie je predmet, ktorý patrí medzi ich obľúbené predmety.

Jej entuziazmus a záujem pomôcť žiakom jej dodáva silu zmeniť názory na „céčkové triedy“. Chce zmeniť túto situáciu, a tak rozmýšľa, aký postup má zvoliť, aby žiaci mali radi matematiku, a tým sa zmenil aj ich postoj k učebnému predmetu. Počas prípravy na vyučovanie na nasledujúci deň sa zamyslela nad situáciou v triede. Situáciu schematicky spracovala a pokúsila sa dodržať jednotlivé kroky.

A/ FORMULOVANIE PROBLÉMU

Odborno-metodický problém: nízka miera aktivizácie žiakov na hodinách matematiky.

Položila si otázky:

- V čom je problém?
- Čo robím nesprávne?
- Prečo sa moji žiaci uspokojili s priemernosťou?
- Ako zlepšiť uvedený stav?
- Ako motivovať žiakov, aby prejavili záujem o učenie?
- Ako zlepšiť učebné výsledky žiakov?

Ak chcela splniť svoj cieľ, potrebuje vedieť, akí sú jej žiaci. Čo ich zaujíma, aký je ich štýl učenia alebo ich štýl práce, k čomu inklinujú. Ak bude mať tieto informácie, bude si vedieť naprogramovať procesy tak, aby vyučovanie bolo efektívne a žiaci mali potrebu sami sa učiť a skúmať jednotlivé veci s radosťou. Mnohí jej kolegovia dohovárali pani učiteľke, že tým zbytočne stráca čas. Napriek názoru kolegov je pani učiteľka presvedčená o tom, že tieto získané poznatky jej pomôžu. Žiaci zistia, že sa o nich zaujíma, že ju zaujíma, akí sú, ako sa učia, čo ich baví, v čom sú úspešní, z čoho sa tešia a čoho sa obávajú. Po dlhšej úvahe si pani učiteľka Šťastná pripravila veľký výkres, farebné pastelky a začala kresliť. Zvolila si nasledujúci postup, v ktorom využila svoje pedagogické kompetencie:

- diagnostikovala svojich žiakov a zistenia analyzovala;
- vytvárala skupiny žiakov;
- hľadala silné a slabé stránky žiakov;
- sústredila sa na záujmy žiakov.

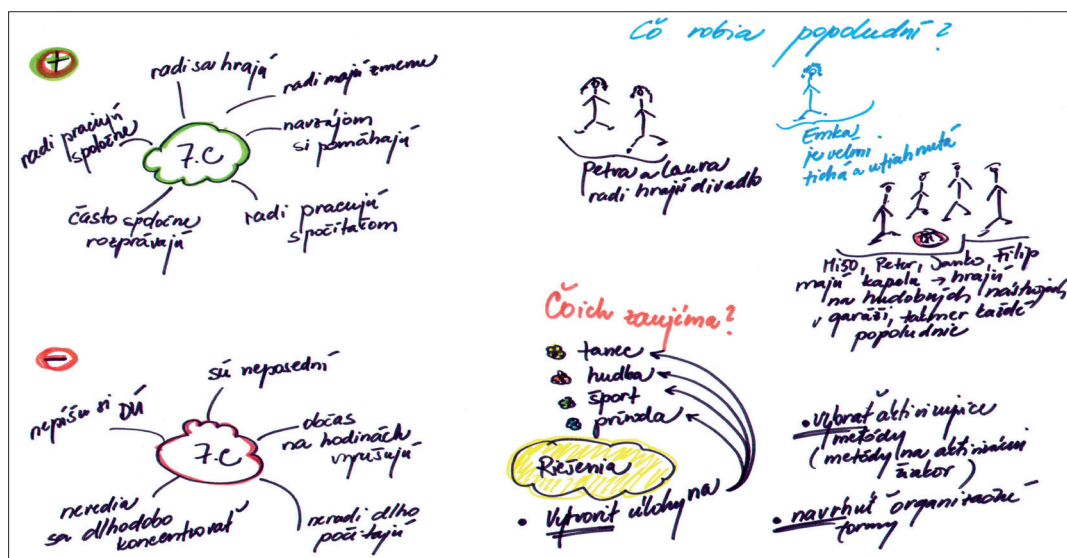
Ako druhý krok si zvolila pozorovanie a zber informácií o žiakoch.

B/ ZBER INFORMÁCIÍ O SITUÁCIÍ

Informácie o svojich žiakoch môže získať rôznym spôsobom. Pani učiteľka Šťastná sa rozhodla, že použije publikácie, ktoré sa venujú pedagogickej diagnostike. Podľa J. Maňáka a V. Šveca (2004) učiteľ vždy analyzuje a interpretuje situáciu, t. j. stanovuje diagnózu a na jej základe navrhuje a realizuje intervenciu, ktorá má viesť k zlepšeniu stavu. Metódy, ktoré učiteľka uplatnila sú: pozorovanie, rozhovor, skupinová diskusia a pod.

C/ ANALÝZA A INTERPRETÁCIA ÚDAJOV

Učiteľka reflektovala svoju prácu, zhromažďovala informácie a analyzovala ich. Žiaci, ktorých učí, sú síce hyperaktívni, občas na vyučovacích hodinách vyrušujú, ale radi pracujú na spoločných úlohách, majú radi hudbu a radi trávia voľný čas v prírode. Jedna žiačka z triedy má výrazne introvertnú povahu. Učiteľka sa rozhodla zistenia využiť pri hľadaní spôsobov, ako aktivizovať žiakov a uplatniť ich vo výchovno-vzdelávacom procese.



D/ HĽADANIE TEORETICKÉHO RIEŠENIA

Cieľom konania učiteľky bolo zvýšiť mieru aktivizácie žiakov na hodinách matematiky. Pri hľadaní riešení siahla pani učiteľka po odbornej literatúre zameranej na aktívne vyučovanie a učenie sa, výber metód a stratégie vyučovania. Štúdium odbornej literatúry ju upriamilo na hľadanie vyučovacích metód na aktivizáciu žiakov. Zároveň pri štúdiu sústredila pozornosť na nové formy vyučovania a spôsoby hodnotenia.

E/ VÝBER VHODNÉHO RIEŠENIA

Ak už učiteľka vie, ako sa jej žiaci najlepšie učia, pokúsi sa zvoliť najlepší spôsob vyučovania. Využije vyučovacie metódy na aktivizáciu žiakov vo vyučovacom procese (výber metód na aktivizáciu žiakov, návrh vyučovacích jednotiek, variabilita organizačných foriem, návrh kontextových úloh).

Veľmi dôležité je naprojektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov. Vie, že didaktické postupy budú navrhnuté konkrétne pre jej triedu. V inej triede môžu byť sústredení žiaci odlišní po osobnostnej stránke a navrhnuté postupy nebudú žiakom vyhovovať.

F/ REALIZOVANIE

Na základe zistených údajov o žiakoch a zvolených možnostiach realizácie vyučovania zrealizovala niekoľko vyučovacích hodín a sledovala, ako žiaci reagujú.

G/ ZHODNOTENIE UČITELOVEJ PRÁCE A PUBLIKOVANIE

Deskriptívnym spôsobom zhodnotila navrhnuté postupy a opísala mieru aktivizácie žiakov po uplatnení navrhnutých postupov. Na základe rozhovoru so žiakmi a vlastného pozorovania odpovedala na nasledujúce otázky.

- Pomohla moja práca vyriešiť môj sformulovaný problém?
- Boli žiaci na hodinách matematiky aktívnejší?
- Zvolila som vhodné metódy a postupy práce a zvládla som ich?

Pani učiteľka si vytvorila prehľad o danej situácii, vyhodnotila ju a skonštatovala, že malo zmysel zaoberať sa touto problematikou. V triede sa jej učí lepšie, žiaci začali prejavovať záujem o vyučovanie. Dokonca zistila, že sa zlepšili aj vzťahy v triede, čo potvrdili aj jej kolegovia, ktorí tam učia. Učiteľka je však aj kritická, vie, že rezervy v tejto triede ešte stále sú, určité veci by sa dali urobiť aj inak. Na ich zlepšovanie ďalej systematicky pracuje a špirálovito zvyšuje kvalitu jednotlivých procesov. Učiteľka bude prezentovať svoje zistenia kolegom. Rada by vedela, ako sa navrhované postupy osvedčia v iných triedach, prípadne ako ovplyvnia celkové výsledky žiakov.

Uvedená modelová situácia bola podrobne opísaná v *Učiteľských novinách* č. 15. (Rychnavská, Nogoová 2013)

2| Ukážky dištančných úloh spracované k vzdelávaciemu programu

Prípravné atestačné vzdelávanie je realizované kombinovanou formou vzdelávania. Prezenčná časť tvorí 36 hodín a dištančnej časti vzdelávania je venovaných 24 hodín. Účastník vzdelávania venuje uvedený počet hodín tvorbe dištančnej úlohy. Písomným výstupom z dištančnej formy vzdelávania je spracovanie konceptu atestačnej práce podľa stanovených kritérií:

- výber témy, problematiky, ktorú účastník vzdelávania bude riešiť vo svojej atestačnej práci;
- voľba metodiky na spracovanie témy;
- stanovenie cieľa záverečnej práce;
- spracovanie osnovy, štruktúry atestačnej práce;
- predpokladaný prínos riešenej problematiky pre pedagogickú prax.

2.1| Ukážka dištančnej úlohy pre nižšie sekundárne vzdelávanie

Tematický okruh: Učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu

Téma atestačnej práce: *Metódy na aktivizáciu žiakov alebo Aktivizáciou rozvíjať tvorivosť žiakov a ich kritické myslenie alebo Metódy aktívneho vyučovania* (uvádzame tri možnosti, pretože navrhnutá téma nemusí byť názvom práce)

Voľba metodiky na spracovanie témy: po metodologickej stránke sa budeme orientovať na realizovanie kvalitatívneho skúmania problematiky, v rámci ktorého zisťujeme vzťah medzi danými javmi prostredníctvom rôznych metód a nástrojov.

Na kvalitatívne skúmanie využijeme induktívnu logiku, pri ktorej postupujeme od využívania pozorovania cez zbieranie dát, pátrame po pravidelnostiach, ktoré existujú v údajoch, analyzujeme ich a následne postupujeme k formulovaniu predbežných záverov. Práca je štruktúrovaná do 4 častí. Prvá časť terminologicky vymedzuje pojmy, uvádza klasifikácie metód podľa vybraných kritérií. V druhej a tretej kapitole opisujeme odbornú-metodický problém konkrétnej triedy a na základe zhromaždených údajov analyzujeme individuálne charakteristiky žiakov. Analýza nám pomáha správne navrhnúť jednotlivé riešenia problematiky. Posledná kapitola je aplikačná, navrhujeme v nej optimálne riešenia na zvýšenie aktivizácie žiakov, navrhnuté postupy analyzujeme a v závere zhodnotíme ich uplatnenie.

Výskumné metódy:

- štrukturované participačné pozorovanie:
 - a) priame pozorovanie,
 - b) nepriame pozorovanie technickými prostriedkami;
- interview a rozhovor;
- analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, napr. textov, dokumentov, fotodokumentácie.

Výskumná vzorka:

- napr. trieda, skupina žiakov, ktorých učím;
- organizácia výskumu;
- plánovanie a organizácia práce: stanovenie odborného-metodického problému, formulovanie deskriptívnych a kauzálnych otázok, stanovenie cieľov atestačnej práce;
- analýza východiskových zistení;
- návrh riešenej problematiky;
- uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese;
- sebareflexia a reflexia učiteľovej práce.

Odborno-metodický problém: nízka miera aktivizácie žiakov na vyučovacích hodinách matematiky. Učiteľ môže sformulovať problém formou otázky, formuluje deskriptívne alebo kauzálne otázky.

Deskriptívne otázky: Aké sú dôvody nízkej aktivizácie žiakov? Prečo sú žiaci na hodinách matematiky málo aktívni? Čo ovplyvní zvýšenie ich aktivity?

Kauzálna otázka: Zvýši sa aktivizácia žiakov na vyučovacej hodine matematiky implementovaním vybraných vyučovacích metód do výchovno-vzdelávacieho procesu?

Hlavný cieľ atestačnej práce: opísať vplyv uplatnenia vybraných vyučovacích metód do výchovno-vzdelávacieho procesu na aktivizáciu žiakov.

Špecifické ciele atestačnej práce: terminologicky vymedziť pojem vyučovacej metódy, klasifikovať vyučovacie metódy podľa vybraných kritérií, vybrať a opísať vyučovacie metódy slúžiace na aktivizáciu žiakov, implementovať vyučovacie metódy na aktivizáciu žiakov do procesu výučby, zhodnotiť (reflektovať) vplyv implementácie vyučovacích metód na aktivizáciu žiakov (napr. deskriptívne).

Štruktúra atestačnej práce:

Úvod (vrátane formulácie cieľov)

1 Vyučovacie metódy**1.1 Klasifikácia vyučovacích metód****1.2 Vyučovacie metódy na aktivizáciu žiakov****2 Identifikácia odborného-metodického problému****3 Charakteristika triedy****4 Využitie vyučovacích metód na aktivizáciu žiakov v procese výučby****4.1 Metodický postup uplatnenia vybraných metód na aktivizáciu žiakov (projektovanie vyučovacích jednotiek)****4.2 Realizácia vyučovacích jednotiek**

4.3 Analýza a zhodnotenie implementácie vybraných vyučovacích metód

4.4 Odporúčania pre pedagogickú prax

Záver

Zoznam bibliografických odkazov

Zoznam príloh

Prílohová časť

Predpokladaný prínos riešenej problematiky pre pedagogickú prax: predpokladáme zvýšenie aktivizácie žiakov na hodinách matematiky – žiak bude schopný aktívne klásť otázky, odpovedať na položené otázky, nebude pasívny, zlepši svoju koncentráciu pri riešení úloh a bude úspešnejší v ich riešení.

2.2| Ukážka dištančnej úlohy pre vyššie sekundárne vzdelávanie

Tematický okruh: Učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu

Téma atestačnej práce: *Využitie metód na aktivizáciu žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra*

Volba metodiky na spracovanie témy: problematika je realizovaná systémovo-procesným spôsobom, zameriava sa na identifikovanie odborno-metodického problému, hľadanie riešení a ich uplatnenie v edukačnom procese. Práca je štruktúrovaná do 3 častí: prvá časť má kompilačný charakter, druhá časť sa orientuje na opis navrhnutých úloh a tretia časť je aplikačná a hodnotiacia.

Výskumné metódy:

- štrukturované participatívne pozorovanie:
 - a) priame pozorovanie,
 - b) nepriame pozorovanie technickými prostriedkami;
- interview a rozhovor;
- analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, napr. textov, dokumentov, fotodokumentácie.

Výskumná vzorka:

- napr. trieda, skupina žiakov, ktorých učím.

Organizácia výskumu:

- plánovanie a organizácia práce: stanovenie odborno-metodického problému, formulovanie deskriptívnych a kauzálnych otázok, stanovenie cieľov atestačnej práce;
- analýza východiskových zistení;
- návrh riešenej problematiky;
- uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese;
- sebareflexia a reflexia učiteľovej práce.

Odborno-metodický problém: nízka samostatnosť žiakov, žiak očakáva sprostredkované informácie od učiteľa, učivo je pre žiakov náročné, neaktivizuje žiakov na činnosti.

Hlavný cieľ atestačnej práce: vytvoriť súbor úloh s využitím metód na aktivizáciu žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra a zhodnotiť uplatnenie vybraných metód a ich vplyv na aktivizáciu žiakov.

Špecifické ciele atestačnej práce: terminologicky vymedziť pojem vyučovacej metódy, klasifikovať metódy podľa vybraných kritérií, vybrať a opísať metódy na aktivizáciu žiakov, navrhnúť úlohy s využitím metód na aktivizáciu žiakov, opísať metodický postup ich uplatnenia v edukačnom procese.

Štruktúra atestačnej práce:

Úvod

1 Vyučovacie metódy

1.1 Terminologické vymedzenie pojmu

1.2 Klasifikácia vyučovacích metód

1.3 Opis vybraných metód na aktivizáciu žiakov

2 Návrh úloh s využitím metód na aktivizáciu žiakov

3 Metodický postup uplatnenia úloh s využitím metód na aktivizáciu žiakov

3.1 Metodické spracovanie uplatnenia úloh

3.2 Ukážky vyučovacích hodín

3.3 Zhodnotenie uplatnenia navrhnutých postupov

3.4 Odporúčania pre pedagogickú prax

Záver

Zoznam bibliografických odkazov

Zoznam príloh

Prílohová časť

Predpokladaný prínos riešenej problematiky pre pedagogickú prax: predpokladáme zvýšenie samostatnosti žiakov pri riešení úloh. Učiteľ bude časť svojich kompetencií presúvať na žiaka, stane sa usmerňovateľom samostatnej práce žiakov. Taktiež predpokladáme, že žiak bude aktívne participovať na riešení problémových situácií a bude vedieť argumentačne obhájiť svoj názor, svoje riešenie.

2.3| Ukážka dištančnej úlohy pre primárne vzdelávanie

Tematický okruh: Didaktické zásady, organizačné formy vzdelávania, učebné pomôcky, didaktická technika

Téma atestačnej práce: *Riešenie divergentných úloh s podporou IKT*

Voľba metodiky na spracovanie témy: uvedená problematika budeme realizovaná v logickej postupnosti krokov v zmysle schematickeho znázornenia: Proces začneme hľadaním východísk, tzn., odpovíme na otázky: Čo chceme skúmať? Aký máme problém? Sme schopní úlohu zvládnuť? Akú máme šancu na úspech? Po zodpovedaní na otázky si vytvoríme predstavu o skúmanom jave, využijeme metódy prípravy, metódy získavania nových údajov, a to na základe pozorovania, rozhovoru a iných spôsobov zberu dát, ďalej na základe analýzy a interpretácie dát sformulujeme teoretické riešenia a z nich vyberieme optimálne riešenia, ktoré následne uplatníme v edukačnom procese, výsledky spracujeme a zhodnotíme. Práca bude štruktúrovaná do 3 častí, prvá bude teoretická, druhá bude zameraná na opis navrhnutých divergentných úloh kontextového charakteru a tretia aplikačná a hodnotiacia.

Výskumné metódy:

- pozorovanie,
- interview a rozhovor,
- analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti (textov, dokumentov, fotodokumentácie).

Výskumná vzorka:

- napr. trieda, skupina žiakov, ktorých učím.

Organizácia výskumu:

- plánovanie a organizácia práce: stanovenie odborného-metodického problému, formulovanie deskriptívnych a kauzálnych otázok, stanovenie cieľov atestačnej práce;
- analýza východiskových zistení;
- návrh riešenej problematiky;
- uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese;
- sebareflexia a reflexia učiteľovej práce.

Definovanie odborného-metodického problému: neúspešnosť riešenia divergentných úloh. Dlhodobým pozorovaním žiakov 4. ročníka ZŠ konštatujeme ich nezáujem riešiť úlohy divergentného charakteru na hodinách prírodovedy. Žiak potrebuje riešiť úlohu, ktorá má jedno jednoznačné riešenie. Dôvodov je viac, jedným je žiakova krátkodobá koncentrácia na riešenie divergentnej úlohy, ďalším dôvodom je jeho nezáujem o predmet prírodoveda, pri úlohách sa často stráca kontextový charakter (častá otázka žiakov je, kde využijú dané učivo). Ak má úloha viacero riešení, žiak potrebuje venovať riešeniu úlohy viac času. Učivo v učebniciach je predimenzované, spravidla súvislým textom, ktorý žiakov odrádza od čítania s porozumením.

Hlavný cieľ atestačnej práce: vytvoriť banku divergentných úloh kontextového charakteru a zhodnotiť vplyv uplatnenia navrhutej učebnej pomôcky s podporou IKT na riešenie divergentných úloh.

Špecifické ciele atestačnej práce: terminologicky vymedziť pojem učebnej pomôcky, klasifikovať a opísať využitie učebných pomôcok v edukačnom procese, charakterizovať konvergentné a divergentné úlohy, navrhnúť divergentné úlohy kontextového charakteru s podporou IKT, opísať metodický postup ich uplatnenia v edukačnom procese.

Štruktúra atestačnej práce:

Úvod

- 1 Učebné pomôcky v edukačnom procese
 - 1.1 Klasifikácia a opis učebných pomôcok
 - 1.2 Konvergentné a divergentné úlohy
 - 1.3 IKT v edukačnom procese
- 2 Návrh divergentných úloh s podporou IKT
- 3 Metodický postup uplatnenia divergentných úloh s podporou IKT
 - 3.1 Metodické spracovanie uplatnenia úloh
 - 3.2 Ukážky vyučovacích hodín
 - 3.3 Zhodnotenie uplatnenia navrhnutých postupov
 - 3.4 Odporúčania pre pedagogickú prax

Záver

Zoznam bibliografických odkazov

Zoznam príloh

Prílohová časť

Očakávaný prínos riešenej problematiky: vytvorené divergentné úlohy kontextového charakteru budú využiteľné vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Predpokladáme, že žiakovi poskytnú odpoveď na otázku: Prečo? Kde to využijem? Očakávame, že žiakov kontextový charakter úloh zaujme natoľko, že ich riešeniu budú venovať viac času, zlepši sa ich koncentrácia a rozvinie sa ich schopnosť vidieť úlohy v reálnych situáciách.

Učiteľ absolvovaním vzdelávania zameraného na tvorbu atestačnej práce získa zručnosť pri písaní atestačnej práce, naučí sa realizovať sebareflexiu a reflexiu vlastnej práce, naučí sa analyzovať a hodnotiť svoje pedagogické aktivity.

V súčasnosti sa v edukačnom procese posudzuje to, do akej miery bola práca učiteľa efektívna. Práve sebareflexia a reflexia učiteľovej práce je nástrojom na jeho vlastný rozvoj. Uplatnením sebareflexívnych postupov môže učiteľ cyklickým spôsobom zlepšovať edukačný proces.

3| Ciele vyučovacieho procesu a ich formulácia

Možno poznáte *Bájk o morskomo koníkovi*, ktorý sa vydal do sveta hľadať šťastie. Na ceste sa stretol s rôznymi zvieratami, ktoré mu postupne predali a darovali rôzne veci – úhor mu predal plutvy, huba skúter. V závere stretol žraloka, ktorý mu na ceste za šťastím ukázal skratku – svoju tlamu. Koník sa mu poďakoval a zamieril priamo do žalúdka žraloka. Od tej chvíle ho nikto nevidel. Z bajky vyplýva ponaučenie, že ak človek nevie, kam má namierené, pravdepodobne sa ocitne niekde inde.

Tento príklad podporuje význam a hodnotu jednoznačne formulovaných špecifických cieľov edukačného procesu.

V tejto časti sa pokúsime ukázať, aké sú správne formulované ciele vyučovania a poukážeme na nesprávne formulované ciele. Už niekoľko rokov totiž existujú rozpory v tom, či je potrebné detailne si naplánovať edukačný proces, či učiteľova úspešnosť závisí od jasnej formulácie cieľov.

V úvode je potrebné definovať základné pojmy.

Cieľ – ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť.

Cieľavedomosť je determinujúcim znakom ľudskej činnosti – každá historická doba si vytyčovala ciele, ku ktorým smerovala svoje základné princípy a ktorým prispôbovala ciele výchovy a vzdelávania.

Kategória cieľa je aj v súčasnosti základným prvkom v systéme didaktiky. Ciele determinujú výber obsahu, metód, foriem i materiálnych prostriedkov.

3.1| Hierarchia cieľov výchovy a vzdelávania

Všeobecné ciele vyjadrujú určitý ideál výchovno-vzdelávacieho procesu, odrážajú rôzne filozofie a perspektívy, rôzne prístupy k obsahu výchovy a vzdelávania. Z formálneho hľadiska je charakteristická ich všeobecná, abstraktná formulácia slúžiaca učiteľom ako základná orientácia, ktorá pripúšťa rôzne interpretácie. Aj pri formulácii všeobecného cieľa je nevyhnutná uchopiteľnosť a merateľnosť. Žiak si osvojí základné, resp. rozširujúce učivo – kurikulum. Žiak získa kompetencie v súlade so štátnym, resp. školským vzdelávacím programom a pod.

Čiastkové ciele predstavujú určitú konkretizáciu všeobecných cieľov na ciele určitého zamerania. Ich formulácia je konkrétnejšia ako pri všeobecných cieľoch. Do istej miery ich formulácia pripúšťa nejednoznačnú interpretáciu, zlepšuje kontrolovateľnosť. Žiak prvého stupňa ZŠ vysvetlí význam prečítaného textu. Žiak 6. ročníka osemročného gymnázia operatívne navrhuje riešenia problémovej úlohy.

Špecifické ciele – konkrétne ciele by mali jednoznačne definovať očakávanú úroveň osobnosti (správania žiaka), ktorá sa má dosiahnuť ako výstup vyučovacieho procesu. Ide najmä o to, ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, spôsobilosti si má žiak osvojiť, prípadne do akej hĺbky a za akých podmienok v zmysle obsahového a výkonového štandardu. Uvedené ciele sú definované ako kognitívne, afektívne a psychomotorické. Žiak definuje, vymenuje, použije konkrétne pojmy, fakty, informácie týkajúce sa obsahu vzdelávania (resp. výchovy).

3.2| Všeobecné ciele Európskej únie v oblasti vzdelávacej politiky

1. Zvýšenie kvality a efektívnosti vzdelávania vzhľadom na nové požiadavky znalostnej ekonomiky.
2. Podpora prístupu všetkých k vzdelávaniu, najmä k celoživotnému vzdelávaniu.
3. Väčšia otvorenosť edukačných systémov svetu.

Ciele výchovy a vzdelávania zastrešujú prebiehajúce aj predpokladané zmeny vo vývoji spoločnosti (veda, kultúra, technika, ekonomika, výroba). Z množstva zmien a trendov budúceho vývoja vyberajú slovenskí autori tie, ktoré najviac ovplyvnia charakter výchovy a vzdelávania na našich školách. Podľa Tureka (2008) ide o megatrendy vývoja spoločnosti:

- **intenzívny konkurenčný boj** – obstať v konkurenčnom boji prostredníctvom uplatňovania inovácií, kvality, tvorivosti, originality, nastavenia kvalitného systému celoživotného vzdelávania;
- **explózia informácií a rýchle tempo inovácií** – svet práce sa veľmi rýchlo mení; celoživotné povolania vymierajú, aktuálna je požiadavka celoživotnej zamestnateľnosti (schopnosti zamestnať sa a uspieť v rôznych situáciách a podmienkach trhu práce a v rôznych fázach života). Vzniká potreba rozvíjať kľúčové kompetencie – komplexné spôsobilosti, ktoré slúžia na riešenie rozmanitých problémov v rôznych kontextoch a na dosahovanie viacerých cieľov. Majú sa uplatňovať v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Vedú k diferenciacii kľúčových kompetencií;
- **disproporcii medzi kapacitou ľudskej pamäte a narastajúcimi informáciami, ktoré sa rýchlo menia** – potreba prekonať problém tým, že hlavným cieľom škôl nebude odovzdávanie obrovského množstva informácií žiakom, ale vygenerujeme systém odovzdávania trvalejších hodnôt, ako sú postoje, záujmy, motivácia, hodnotový systém, ktoré sú dôležité pre systém kľúčových kompetencií;
- **škola prestáva byť hlavným zdrojom poznania** – informácie je možné získavať a konfrontovať z viacerých zdrojov: médiá, elektronické zdroje, publikácie – časopisy, knihy, zborníky a i.;
- **prechod k informačnej, učiacej sa spoločnosti** – strategické uplatňovanie subjektívnych postojov na základe kritického myslenia;
- **rozvoj vedy a techniky** – dominantné postavenie fyzikálnych vied v konfrontácii s humanizáciou osobnosti. Vzniká potreba riešiť množstvo etických problémov v intenciách socializácie;
- **demografické zmeny v spoločnosti** – obyvateľstvo sa dožíva vyššieho veku, produktívny vek sa zvyšuje. Zachovanie súčasnej životnej úrovne obyvateľstva si vyžaduje zvýšiť vek odchodu do

dôchodku, zapojiť do práce nezamestnaných a ženy v domácnosti. Táto situácia si vyžaduje efektívny systém celoživotného vzdelávania;

- **migrácia ľudí, medzinárodná mobilita – multikultúrnosť** (vo výchove vnímaná aj ako kľúčová kompetencia) predikuje potrebu naučiť sa tolerovať rozdiely medzi ľuďmi, komunikovať, akceptovať, tolerovať, spoznávať inú kultúru, myslenie a jej spôsoby myslenia;
- **dôsledky globalizácie** – vnímané pozitívne i negatívne. Za pozitívum považujeme skutočnosť, že vzniká možnosť pracovať v zahraničí, v medzinárodných tímoch (globálne podnikateľské a pracovné prostredie). Uspieť v zahraničí znamená osvojiť si kultúrnu gramotnosť, t. j. spôsobilosť chápať a akceptovať potreby, požiadavky, hodnoty, náboženstvo, zvyky iných kultúr a zohľadňovať ich pri tvorbe, výrobe, predaji výrobkov a služieb. Za negatívny dôsledok globalizácie považujeme stratu identity. Vzdelávaním je možné eliminovať nežiaduce premenné;
- **európska dimenzia vzdelávania** – vznik zjednotenej Európy si vyžaduje výchovu Európanov. Do popredia preniká potreba európskej dimenzie vzdelávania – učenie o Európe, z Európy a pre Európu, čo si vyžaduje znalosť cudzích jazykov a štúdium niektorých predmetov v cudzom jazyku;
- **celosvetové globálne problémy** – vojna a mier; ozbrojovanie; ekologické problémy, porušovanie základných ľudských práv a slobôd; rast populácie v niektorých častiach sveta; bieda; hlad, nerovnomernosť hospodárskeho vývoja a prehlbovanie ekonomických rozdielov medzi bohatými a chudobnými; etnická, rasová a náboženská neznášanlivosť; extrémizmus; terorizmus; násilie; drogy, šírenie infekcií a chorôb;
- **znečisťovanie životného prostredia** – prírodné zdroje sa čoskoro vyčerpajú kvôli veľkej časti rastúcej populácie. Je potrebné zamerať sa na výučbu i výchovu, na rozvíjanie spôsobilosti tvoriť a ochraňovať životné prostredie, uvážlivo znižovať škodlivé dôsledky techniky a technológií;
- **potreba rozvíjania podnikavosti** – podnikanie a podnikavosť je jedným z kľúčov umožňujúcich, aby sa EÚ stala najkonkurencieschopnejšou ekonomikou na svete, a preto rozvíjanie ducha podnikavosti vo všetkých typoch a stupňoch škôl vytýčila EÚ za jeden z hlavných cieľov v oblasti výchovy a vzdelávania. V našich podmienkach sa to prejavilo zavedením vzdelávania v oblasti finančnej, spotrebiteľskej, ale aj čitateľskej gramotnosti v podobe čítania s porozumením. V uvedených indikátoroch stále zaostávame za európskym štandardom (PISA 2013);
- **priestor pre konsenzus medzi IKT a vzdelávaním** – IKT už v súčasnosti ovplyvňujú náš každodenný život a svojím závratným vývojom predstavujú potenciál i hrozbu. Jej elimináciou vzniká pre školy možnosť poskytovať vysoko kvalitné vzdelávanie prostredníctvom IKT (e-learning).

Ideály vzdelávania sú postavené na hodnotovom systéme, čo priamo participuje na tvorbe cieľov – predpokladaným výsledkom je dobrá (čestná, morálna, charakterná), múdra (vzdelaná, tvorivá), aktívna (samostatná, pracovitá, iniciatívna), šťastná (vyrovnaná, zdravá) a zodpovedná (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) rozvinutá osobnosť.

Výsledkom vzdelávania je človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a učenie sa, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti, efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie (Turek 2004).

3.3| Špecifické ciele výchovno-vzdelávacieho procesu

Špecifické ciele vyučovacieho procesu definujú stav osobnosti (správania žiaka), ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t. j. definujú to, čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má žiak vedieť (konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť), do akej hĺbky a za akých podmienok (vzdelávací štandard: obsahový a výkonový). V súčasnom vzdelávacom programe to figuruje ako systém kľúčových kompetencií žiaka v podmienkach jednotlivých stupňov a úrovní v systéme školstva SR, ktoré sú klasifikované v zmysle psychických procesov.

Klasifikácia cieľov podľa psychických procesov

Kognitívne – poznávacie procesy: vedomosti, intelektuálne zručnosti, poznávacie schopnosti (vnímanie, pamäť, myslenie, tvorivosť); prevažujú vo vzdelávaní, preto ich voláme aj vzdelávacie ciele.

Afektívne procesy: citová oblasť, postoje, hodnotová orientácia, sociálno-komunikačné zručnosti; ich dosahovanie je cieľom výchovy, preto ich voláme aj výchovné ciele.

Psychomotorické procesy: motorické zručnosti a návyky s účasťou psychických procesov (napr. spájanie písmen do slov, rozvoj pohybových zručností na telesnej výchove, hra na hudobnom nástroji).

Cieľom tejto časti učebného zdroja nie je opisovať základné delenie špecifických cieľov podľa jednotlivých taxonómií, ale opísať, ako správne špecifické ciele formulovať. Formulácia špecifických cieľov je problémom a prináša viaceré nedostatky. Tie súvisia predovšetkým s mierou konkretizácie, naplnenosti z hľadiska merania indikátorov kvality či nejednoznačnosti vo výrokoch:

- neurčitá, všeobecná formulácia cieľa; nešpecifikovaná konkrétnymi indikátormi kurikula;
- cieľ je iba stručným vyjadrením obsahu, napr. názvom témy, ale rozsah a úroveň osvojenia a procesu nie;
- formulácia prináša rôzne významy a nie je jasným návodom na štúdium ani kontrolu;
- namiesto formulácie cieľa sa opisuje plánovaná činnosť výchovy a vzdelávania.

Takto formulované ciele neumožňujú objektívne hodnotiť výkony žiaka, ani nepomáhajú činnosti učiteľa, sťažujú optimalizáciu kurikula, výber metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, zhoršujú možnosti efektivity vo výchovno-vzdelávacom procese, pričom sú neoddeliteľnou súčasťou tematických výchovno-vzdelávacích plánov.

Formulácia špecifických cieľov vyučovania

Kognitívne ciele

- poznať stavbu tela huby – hlúbik, klobúk, pošva, plachtička, prsteň;
- rozlíšiť na ukážke 2 jedlé a 2 jedovaté huby;
- navrhnúť riešenie ochrany životného prostredia;
- správne vysloviť názov huby a správne pomenovať časti tela huby.

Afektívne ciele

- vyjadriť svoj vlastný názor na znečistenie ovzdušia;
- venovať pozornosť informáciám podaným spolužiakmi;
- ohodnotiť svoju aktivitu na vyučovacej hodine.

Psychomotorické ciele – orientovať sa v atlase húb.

Rozpoznanie správne formulovaných špecifických cieľov vyučovania

Pokúste na základe skúseností stanoviť, či v nasledujúcich výrokoch sú definované špecifické ciele vyučovania:

1. pochopiť význam zmluvy;
2. vážiť si česťnosť;
3. porozumieť možným spoločným znakom medzi ekonomickými cieľmi;
4. dokázať správne počítať pri rozmieňaní stokorunovej bankovky na drobné;
5. pochopiť vzťah medzi vládou a ekonomikou vo svojej krajine;
6. dokázať vybrať zo zoznamu tovar, ktorý je pre život nevyhnutný;
7. uviesť príklady nezákonných podnikateľských aktivít;
8. pochopiť nevyhnutnosť šetrenia energií;
9. pochopiť, že človek si nemôže požičovať, ak sú jeho výdavky vyššie ako príjmy;
10. čitateľne vyplniť úradný formulár.

Medzi špecifické ciele vyučovania zaraďujeme možnosti 4, 6 a 10. Napríklad pri položke 4. *dokázať správne počítať pri rozmieňaní stokorunovej bankovky na drobné* – je jednoznačne napísané:

- čo sa majú žiaci naučiť – sčítanie a odčítanie do 100 (je určený obsah);
- za proces učenia považujeme počítanie a následnú aplikáciu procesu v praxi pri riešení úlohy.

Pri formulácii cieľa *žiaci pochopia nevyhnutnosť šetrenia energií* nie je jednoznačne napísané, čo sa majú žiaci naučiť.

- *Majú sa naučiť šetriť energiou?*
- *O aký typ energie ide?*
- *Kde sa má šetriť energiami?*

Formulácia špecifického cieľa, ktorý by spĺňal všetky požiadavky, by mohla byť nasledujúca: pochopiť potrebu šetrenia energiou dobrovoľným riešením projektu *Možnosti šetrenia energií v našej domácnosti*. Jednoznačne formulované špecifické ciele vyučovania teda musia obsahovať nasledujúce charakteristiky:

- **adresáta** – cieľovú skupinu;
- **podmienky** – používajú sa vtedy, ak ich použitie môže pozitívne ovplyvniť výkon žiakov (napr. použitím slepej mapy, ... pomocou uhlomeru ...);
- **kvantitatívne označenie kritérií** – napr. uviesť tri dôvody ..., použiť desať nových slov z daného tematického celku ...;
- **kvalitatívne označenie kritérií** – napr. použiť pri prezentácii zdroje, dokumentovať pomocou máp, použiť prehľadný text, použiť gramaticky správny text a pod.

V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko formulácií špecifických cieľov vyučovania:

- napísať príbeh o rodine, ktorá sa musí rozhodnúť, aký tovar si kúpi;
- zdôvodniť výber daného tovaru;
- vybrať zo zoznamu desať položiek zdrojov, ktoré sú potrebné na vytvorenie určitých položiek;
- napísať definíciu nasledujúcich pojmov – tovar, služby, potreby ...;
- nájsť príklady, keď si vláda musela vybrať medzi potrebami obyvateľov a dostupnými zdrojmi.

Na základe skúseností existujú argumenty i protiargumenty na určenie špecifických cieľov vyučovania:

1. argumenty pre

- pomáhajú učiteľovi sústrediť pozornosť žiakov na cieľ vyučovania;
- zvyšujú pravdepodobnosť, že všetky úlohy a aktivity, ktoré budú na vyučovacej hodine zvolené, budú spojené s cieľmi vyučovania;

2. argumenty proti

- učiteľ môže zabudnúť na najdôležitejšie ciele v oblasti náročnejších psychických procesov;
- ak je trieda cielene orientovaná na stanovený výsledok, môže byť potláčaná kreativita a spon-tánnosť žiakov.

Bloomova taxonómia cieľov

Naším cieľom nie je opísanie Bloomovej taxonómie, chceme sa zamerať na jej praktické uplatnenie v edukačnom procese. Bloomova taxonómia je zameraná na oblasť poznávacích cieľov, v odbornej li-teratúre je uvádzaná v nasledujúcom poradí:

1. vedomosti (znalosti),
2. pochopenie (porozumenie),
3. aplikácia,
4. analýza,
5. syntéza,
6. evalvácia.

Závisí od učiteľa, na akú úroveň chce doviest svojich žiakov. Problémom učiteľov je, že sa najčastejšie zameriavajú na prvé dve úrovne poznania – na vedomosti a pochopenie. V nasledujúcej časti uvádza-me konkrétne príklady zostavenia úloh a cieľov.

1. Vedomosti

Najčastejšie využívané slovesá: povedzte, vymenujte, ako nazývame, čo si pamätáte, čo vyjadruje ..., nájdite, napíšte, zopakujte, pomenujte, uveďte, čo viete, vyberte, popíšte, reprodukuje, definujte.

Konkrétne úlohy

- Vymenujte druhy prác, ktoré vykonávali otroci!
- Čo vyjadruje termín *demokracia*?

2. Pochopenie

Najčastejšie využívané slovesá: vysvetlite, povedzte, určite, opíšte, ako sa vás to týka, dajte do vzťahu, s čím to súvisí, interpretujte, zdôvodnite, objasnite, skontrolujte, opravte.

Konkrétne úlohy

- Rozlíšte tri stavebné prvky románskej architektúry.
- Identifikujte typický spoločný znak trhového hospodárstva.
- Určite dve príčiny rozdelenia Rímskej ríše.

3. Aplikácia

Najčastejšie využívané slovesá: aplikujte, použite, demonštrujte, zostavte, vyriešte problém, vyberte, rozčleňte, rozdeľte, vysvetlite, dokumentujte.

Od žiakov sa žiada uplatňovanie získaných vedomostí v nových situáciách.

Konkrétne úlohy

- Nájdite na internete príklady *detských otrokov*.
- Ilustrujte na dvoch príkladoch kultúru Veľkej Moravy.

4. Analýza

Najčastejšie využívané slovesá: určte..., uveďte podrobnosti, špecifikujte, vymenujte časti celku, porovnajte, porovnajte, rozlíšte, vysvetlite (odôvodnite), ako by ste začali, aké sú kroky postupu, upravte, vymenujte problémy.

Konkrétne úlohy

- Rozlíšte rozdiely medzi anarchiou a demokraciou.
- Prečo na svete vznikajú vojny?

5. Syntéza

Najčastejšie využívané slovesá: zhrňte, zovšeobecnite, dokažte, usporiadajte, utriedte, navrhните, formulujte, zostrojte, vysvetlite dôvody, navrhните, koľko hypotéz môžete vytvoriť, zložte, rozvíjajte, utvorte nové, vymyslite niečo nové, určte alternatívu.

Účel syntézy spočíva v tom, že žiaci zostavia nový celok z rôznych informácií.

Konkrétne úlohy

- Dokažte vplyv americkej kultúry na európsku kultúru.
- Pokúste sa zhrnúť typické znaky priemyslu na Slovensku.

6. Evalvácia (hodnotenie, hodnotiace posudzovanie)

Najčastejšie využívané slovesá: posúďte, vyhodnoťte (zhodnoťte), uveďte argumenty pre a proti, podrobte kritike, ktoré sú dobré a zlé, ktoré sa vám páčia, zhodnoťte výsledok (dôsledky), uveďte výhody a nevýhody, diskutujte, oponujte, ilustrujte, podporte, obhajujte.

Konkrétne úlohy

- Uveďte tri pozitívne a tri negatívne znaky demokracie.
- Viete obhájiť uvedený názor (výrok)?

Afektívna oblasť

Je zameraná na pozornosť, záujem, estetické cítenie a formovanie postojov žiakov, ich hodnotového rebríčka, vcítenie sa do reality rôznych ľudí. Príklad formulovania úlohy:

- Aký je tvoj názor na to, že dospelí zneužívajú prácu detí vo svoj prospech?
- V čom podľa vás spočívajú príčiny zneužívania detskej práce na začiatku 21. storočia?
- Ako vnímate súčasnú vudu mágiu a čarodejnícke procesy?

Psychomotorická oblasť

Ide o senzomotorické zručnosti, ktoré sa týkajú zmyslového vnímania, pohybov a vzájomnej koordinácie vnemov a pohybov. Slovesá: nakreslite, narysujte, urobte náčrt.

Otázky a úlohy

- Zakreslite do obrysovej mapy Slovenska tri významné hradiská.
- Nakreslite obrysú mapu Slovenska a vyznačte v nej najdôležitejšie rieky.

Príklad jednej témy (P. O. Hviezdoslav) môže byť v edukačnom procese nasledujúci.

Vedomosti

V ktorom období žil Hviezdoslav?

Aké žánre písal?

Aplikačné otázky

Kam by si na základe poznania žánrov Hviezdoslavovej tvorby zaradil(a) jeho cyklus *Stesky*?

Porovnaj obsah tvorby Hviezdoslava s tvorbou iného oravského rodáka Kukučina. Aké zhody a rozdiely nájdeš v ich tvorbe?

Produktívne otázky – sú to široké otvorené otázky, na ktoré neexistuje jediná správna odpoveď. Vyžadujú si imagináciu, tvorivosť, t. j. vyžadujú si viac ako reprodukciu alebo aplikáciu vedomostí, i keď základné vedomostí žiak musí mať. Príklad: Ako by písal Hviezdoslav, keby žil v súčasnosti?

Otázky na hodnotenie – vyžadujú si úsudok, názor, hodnotenie. Podobne ako produktívne otázky, aj tieto otázky sú otvorené. Každá odpoveď je správna, pokiaľ nie je v nesúlade s morálkou a normami spoločnosti. Príklad: Prečo žiaci neobľubujú Hviezdoslavovu tvorbu? Ako by si zvýšil(a) záujem žiakov o Hviezdoslavovu tvorbu?

Jednotlivé úrovne môže učiteľ na vyučovacích hodinách trénovať, ale analýzu, syntézu a evalváciu je ťažké použiť v testoch a pri skúšaní. Aplikácia Bloomovej taxonómie prináša do edukácie nesporné výhody, hlavne pri formulácii cieľov. V praktickej výučbe poskytuje učiteľovi dobrý návod na postavenie otázok či úloh, na správne sprístupnenie učiva, aby sa v edukačnom procese nerozvíjala iba pamäť, vnímanie, ale aj všetky poznávacie funkcie.

Úloha na záver

Napíšte tri jednoznačne formulované špecifické ciele vyučovania pre jeden vybraný tematický celok. Cieľ by mal obsahovať adresáta, podmienky, kvalitatívne a kvantitatívne kritériá.

4| Vyučovacie metódy

E. Stračár (1997) konštatuje, že „vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zaciľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania“.

L. Mojžíšek (1996) hovorí, že „vyučovacia metóda je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov postojov“.

4.1| Klasifikácia vyučovacích metód

Množstvo metód, ktoré didaktika opisuje, sa usilujú didaktici triediť do jednotlivých skupín. V didaktike nie je doposiaľ prijatá jednotná klasifikácia metód. Integruje sa predovšetkým v následných rovinách (Turek 2008):

- **logický aspekt** – analytická, syntetická, indukčná, dedukčná, genetická a dogmatická metóda;
- **podľa využitých prostriedkov** – ústne podanie, laboratórne práca, práca s knihou...;
- **lína zdroja informácií** – slovné metódy, práca s literatúrou, pracovné metódy, metóda pozorovania; slovné, názorné, praktické metódy;
- **rovina práce učiteľa a žiaka** – heterodidaktické metódy (učebnú činnosť navodzuje a riadi učiteľ) a metódy autodidaktické (samoučenie);
- **podľa počtu žiakov** – kolektívne metódy, metódy skupinovej práce, metódy individuálneho vyučovania.

Kvalitatívne metódy – logické postupy učenia

V systéme metód majú trvalé miesto aj všeobecno-pedagogické metódy využiteľné komplexne pre potreby výchovno-vzdelávacieho procesu. Predstavujú zároveň aj metódy vyhodnocovania údajov, ktoré vyplývajú z procesov v podmienkach škôl a školských zariadení:

- **analýza** – postupuje od celku k častiam. Bez analýzy nie je možné poznávanie;
- **syntéza** – postupuje od časti k celku. Vedie k pochopeniu vzťahov a súvislostí;

- **indukcia** – postupuje od jednotlivých faktov k všeobecným pojmom, k pravidlám, k definíciám;
- **dedukcia** – postupuje od zákonov, poučiek, pravidiel, definícií, pojmov k ich aplikácii na konkrétne príklady. Interakcia medzi indukciou a dedukciou je podobná ako pri analýze a syntéze, preto sa vo výučbe využíva induktívno-deduktívny prístup;
- **vývinový postup** – je rozvíjanie vedomostí postupnosťou. Myšlienky a dôkazy na seba jeden po druhom nasledujú a vedú k zovšeobecnenému a presnému záveru;
- **dogmatický postup** – je učenie bez zdôvodňovania a vysvetľovania – pravidlá, poučky, definície. Ide o tradičnú metódu výučby využívanú aj v súčasnosti (abeceda, malá – veľká násobilka, noty – stupnice v hudbe a i.);
- **komparácia** (synkretický postup) – je postup zisťovania zhody alebo rozdielu dvoch a viacerých predmetov a javov podľa určitých znakov;
- **analógia** (podobnosť) – je postup, keď z podoby istých znakov, predmetov a javov usudzujeme ďalšie podrobnosti. Tvoria sa úsudky, ktoré sú pravdepodobnostné, podmienené, pokiaľ sa nepotvrdí ich pravdivosť.

K tradičnému spôsobu členenia didaktických metód patrí aj diferenciácia z hľadiska etáp vyučovacieho procesu. Uvedené metódy sú niekedy doplnené aj o aplikáciu, ktorá je spravidla predmetom každej oblasti didaktických metód. Medzi didaktické metódy zaraďujeme:

- **motivačné metódy** (metódy usmerňujúce záujem o učenie, zámerom je aktivizovať),
- **expozičné metódy** (metódy oboznamovania žiakov s učivom, generuje efektivitu sprostredkovania kurikula),
- **fixačné metódy** (metódy opakovania a upevňovania učiva),
- **diagnostické metódy** (metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie a spätnej väzby).

Motivačné metódy

Metódy vnútorného motívu – sebarozvoj osobnosti, ambície, zvnútornené perspektívy, záujem o učivo, túžba po poznaní, uspokojiť zvedavosť.

Metódy vonkajšieho motívu – učenie vyvolané vonkajšími podnetmi – učenie sa kvôli zlepšeniu prospechu, učenie sa pod nátlakom, hrozbou, kvôli pochvale, sebarealizácii.

Vstupné motivačné metódy:

- motivačné rozprávanie,
- motivačný rozhovor,
- motivačná demonštrácia,
- problém ako motivácia.

Priebežné motivačné metódy:

- motivačná výzva,
- aktualizácia obsahu učiva,
- pochvala, povzbudenie a kritika.

G. Petty (1996) pri analýze otázok motivácie hovorí o niektorých faktoch, ktoré by mali byť v pozornosti učiteľa. **FOCUS** – **F** = fantázia (hodiny sa nemajú podobáť); **O** = ocenenie; **C** = ciele (musia byť pre žiakov dosiahnuteľné); **U** = úspech (primeranosť úloh, umožniť žiakom pocit úspechu...); **S** = (z čes. *smysl*) zmysel – žiak má vedieť čo a prečo sa učí, ako môže učivo využiť v predmetoch a v mimoškolskej činnosti.

Expozičné metódy

1. Metódy priameho prenosu poznatkov:

- monologické slovné metódy: rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednáška;
- dialogické slovné metódy: rozhovor, beseda, dramatizácia.

2. Metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov:

- demonštračné – demonštrácia obrazov, filmu, pohybu, činnosti, akustická demonštrácia...;
- pozorovanie – javov, navodených situácií...;
- manipulácia a predmetmi – laboratórna práca, pokus, práca s didaktickým zameraním, hra ako metóda a pod.

3. Problémové metódy:

- problémové vyučovanie,
- projektové vyučovanie.

4. Metódy samostatnej práce:

- samostatná práca s knihou,
- samostatná práca v laboratóriu,
- samostatné štúdium (encyklopédie, štúdium literatúry),
- samostatné štúdium s využitím techniky.

5. Metódy mimovoľného učenia:

- preberanie názorov, postojov, záujmov,
- napodobňovanie činnosti.

Fixačné metódy

1. Metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí:

- verbálne opakovanie učiva žiakom,
- metóda otázok a odpovedí (sokratovská, heuristická metóda),
- písomné opakovanie,
- opakovací rozhovor,
- opakovanie zamerané na porozumenie textu,
- domáce úlohy,
- beseda zameraná na prehĺbenie učiva,
- laboratórna práca,
- ilustrácia a dramatizácia.

2. Metódy precvičovania a zdokonaľovania zručností.

Diagnosticke metody

Plnia predovšetkým funkciu spätnej väzby, prispievajú k uvedomovaniu si potreby individuálneho prístupu učiteľa k žiakom, informujú žiaka o učebných výsledkoch, sú východiskom pre ďalšiu organizáciu a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, majú rozvojovú funkciu v zmysle ďalšej perspektívy. Diagnostické metódy plnia význam v nasledujúcich oblastiach:

- a) motivačná,
- b) didaktická,
- c) výchovná,
- d) spoločenská a profesijná,
- e) kontrolná.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa uplatňujú nasledujúce metódy.

1. Všeobecno-didaktické a diagnostické metódy:

- ústne skúšky,
- písomné skúšky,
- praktické skúšanie,
- didaktické testy.

2. Vedecko-výskumné diagnostické metódy:

- metóda pozorovania žiaka,
- pozorovanie procesov,
- analýza produktov činnosti (rozbor žiackych prác),
- exploračné metódy (rozhovor, dotazník a anamnéza).

3. Diagnostické a klasifikačné metódy:

- skúšanie,
- testy,
- pozorovanie.

4.2| Metódy aktívneho vyučovania

V nasledujúcich častiach sa budeme venovať metódam, ktoré sa zameriavajú na aktívne učenie žiakov. Aktívne učenie sa predstavuje všetko to, čo robí žiak v triede okrem pasívneho počúvania učiteľovho vysvetľovania. V aktívnom učení žiakov sa kladie menší dôraz na sprostredkovanie informácií a väčší dôraz na rozvoj zručností žiakov. Od žiakov sa požadujú vyššie myšlienkové operácie, ako napr. analýza, syntéza hodnotenie. Žiaci čítajú, realizujú praktické cvičenia, píšú, diskutujú. Najdôležitejšie na aktívnom učení sa je však to, že žiaci nielen aktívne pracujú, ale súčasne aj rozmýšľajú nad tým, čo robia.

Medzi najčastejšie aktivizujúce metódy patria:

snowballing (snehová guľa) – nenáročná metóda, začína prácou jednotlivcov, potom sa nabaľuje na pracovné tímy s maximálne 8 žiakmi. Žiaci musia mať okrajové vedomosti o probléme.

Postup: najprv pracuje každý žiak na úlohe sám, potom žiaci pracujú na úlohe v dvojiciach, potom v štvoriciach a napokon v skupine pracujú ôsmi. Realizácia danej metódy trvá 20 – 30 minút.

Téma: *Význam výchovy obyvateľstva k zdravému životnému štýlu*

Cieľ hodiny: zoradiť význam jednotlivých spôsobov výchovy obyvateľstva k zdravému životnému štýlu podľa dôležitosti.

Priebeh:

1. Žiaci za domácu úlohu spracujú úlohu týkajúcu sa zdravého životného štýlu.
2. Učiteľ na hodine vysvetlí tému a spôsob práce, rozdá materiál (10 názorov na výchovu ku zdraviu), úloha pre žiakov – zoradiť názory podľa dôležitosti.
3. Potom žiaci vytvoria dvojice – spoločné poradie, potom štvorice – argumenty za a proti. Hovorca skupiny prezentuje výsledok práce.
4. Pozorovateľ skupiny prezentuje, ako jednotlivé skupiny pracovali.
5. Záver – zhodnotenie práce, učiteľ porovná výsledky s odborným stanoviskom, poznatkami z praxe a pod.

Porovnaj a rozlíš – ide o metódu založenú na skúmaní dvoch alebo viacerých objektov, myšlienok, ľudí, javov, textov atď. tak, že sleduje ich podobnosť a odlišnosť. Metóda je vhodná na prácu vo dvojici.

Postup:

1. Urobiť zoznam položiek, ktorými sa porovnávajú subjekty alebo udalosti podobajú.
2. Urobiť zoznam položiek, ktorými sa líšia.
3. Graficky znázorniť najzaujímavejšie podobnosti a odlišnosti (napr. Vennov diagram).
4. Prezentovať svoje zistenie podľa pokynov učiteľa (porovnanie by malo vychádzať z nájdených a preštudovaných zdrojov, nemalo by chýbať aj vlastné hodnotenie).

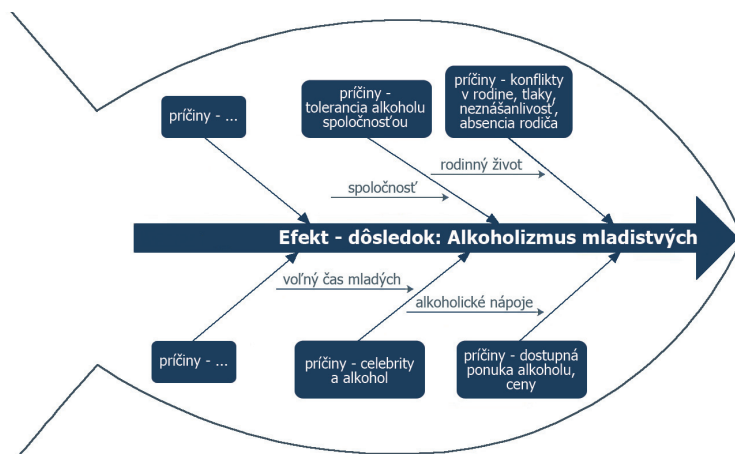
Príklad úlohy realizovanej danou metódou

Porovnajte:

- 60. a 80. roky vo vybraných ukazovateľoch (hudba, móda, politická, ekonomická situácia, osobnosti, literatúra, historické udalosti – iné pre každú dvojicu žiakov);
- 2 mestá (z rôznych pohľadov podľa výberu, napr. z hľadiska predmetu, udalosti, témy... Hviezdoslavov Kubín – Vansovej Kremnička, Praha – Bratislava ako hlavné mestá atď.);
- 2 štátne zriadenia;
- 2 historické udalosti;
- Krištofa Kolumba a prvých astronautov;
- dážď a sneh;
- proces učenia sa jazdiť na bicykli a riadiť auto;
- trávenie voľného času s priateľom a psím miláčikom;
- sledovanie filmu v kine a doma;
- auto a skateboard;
- vonkajšiu a vnútornú krásu človeka;
- najkrajšie a najhoršie narodeniny;

- hlavné postavy 2 literárnych diel, napríklad J. Austinová – *Pýcha a predsudok* (postava Elizabeth) a Ch. Brönteová – *Jana Eyrová* (postava Jane).

Mapovanie príčin (Fishbone strategy) – aktivita je podobná mapovaniu dôsledkov. Mapujú sa príčiny a diskutuje sa o tých, ktoré ovplyvňujú výsledný efekt. Dôsledky a efekt sa zobrazujú v tvare rybiej kosti. Príklady tém: globálne otepľovanie, bezdomovci, klonovanie ľudí



Samotné metódy predstavujú iba cestu k dosahovaniu cieľa. Spolu s didaktickými zásadami a organizačnými formami vytvárajú komplexnú perspektívu pre efektívnu implementáciu kurikula.

Podporu v systéme výchovy a vzdelávania tvoria didaktické prostriedky, ktoré umožňujú zlepšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho prostredia.

5| Trendy hodnotenia a klasifikácie žiakov v škole 21. storočia

Definovanie cieľov vyučovania a hodnotenie výsledkov vyučovania spolu prirodzene súvisia. Oba procesy môžeme chápať ako dvojfázovú sekvenciu – po stanovení cieľov vyučovacej hodiny si musí každý učiteľ uvedomiť, či boli dané ciele dosiahnuté. S touto fázou súvisí hodnotenie žiakov, ako aj hodnotenie učiteľa (či dosiahol na hodine to, čo si zaumienil, ako to dosiahol, ako sa pripravil na to, aby boli ciele hodiny naplnené).

Cieľom tejto kapitoly je definovať najdôležitejšie termíny súvisiace s hodnotením a pomôcť učiteľom rozhodnúť sa, aký typ hodnotenia a systém klasifikácie v určitých edukačných momentoch využijú.

Príklad na zamyslenie

Pani Nová (matka žiačky 6. ročníka): „Pani učiteľka, moja dcéra Laura je tento rok v šiestom ročníku, v ktorom učíte. Veľmi ju mrzí, akú známku od vás dostala na polročnom hodnotení z občianskej náuky. Keď sa predvčerom dozvedela vaše hodnotenie, celý večer preplakala.“

Učiteľka Veselá (učiteľka občianskej náuky): „Je mi to ľúto. Snažím sa, aby moji žiaci niečo vedeli a aby sa z nich stali primerane sebavedomí občania. Nechcela som jej ublížiť.“

Pani Nová: „Pani učiteľka, je pravda, že známkujete oveľa prísnejšie ako vaša kolegyňa Tichá? Laura mi povedala, že od žiakov požaduje oveľa viac práce, ako ju vyžaduje pani Tichá od svojich žiakov v druhej triede.“

Učiteľka Veselá: „Nechcem porovnávať svoje požiadavky s požiadavkami svojich kolegov. Očakávam od svojich žiakov, že zo seba vydajú to najlepšie. Zistila som, že ak od nich vyžadujem veľa, naučia sa viac, ako keby som mala na nich nízke nároky.“

Pani Nová: „Ale čo deti, ktoré sú vydesené, ako napríklad Laura. Čo povieť im?“

Učiteľka Veselá: „Pravdupovediac, väčšine žiakov môj prístup vyhovuje. Máme za sebou prvý polrok a niektorí žiaci potrebujú viac času, aby pochopili, že s občianskou náukou to myslím vážne. Som presvedčená, že učiteľ má žiakov motivovať a poskytnúť im kvalitné vyučovanie. Zároveň však musím hodnotiť, ako sa žiaci učivo naučili a následne to vyjadriť známkou. Vážim si váš záujem o Laurinu prácu v škole a dúfam, že ju povzbudíte, aby na túto výzvu reagovala kladne.“

Pani Nová: „Ako vo svojom systéme hodnotenia hodnotíte snahu? Laura tvrdí, že sa snaží ako len vie, ale vás to neuspokojí.“

Učiteľka Veselá: „Ak je úsilie silné a vytrvalé, prinesie výsledky. O tom som presvedčená.“

Pani Nová: „Vidím, že sa takto nikde nedostaneme. Samozrejme, že budem hovoriť s Laurou a budem jej pomáhať. Povzbudím ju, aby bola na hodinách pozornejšia a nebála sa požiadať vás o pomoc. Myslím si, že váš prístup je pre deti necitlivý a prehnane tvrdý. Sú to jedenásťročné deti. Mali by si užiť detstvo a učiť sa spolupracovať, nie súťažiť o vaše uznanie a dobré známky.“

Učiteľka Veselá: „Pani Nová, ak budeme spolupracovať a podporovať Lauru k lepším výkonom, tým výrazne pomôžeme Laure dosiahnuť dobré výsledky v škole.“ (Pascha a kol. 1995).

Odpovedzte na nasledujúce otázky.

1. Čo si myslíte o aktéroch dialógu?
2. Súhlasíte s názorom p. Novej alebo s názorom učiteľky?
3. Prečo súhlasíte s názorom matky žiačky/pani učiteľky? Svoj názor formulujte písomne.

Hodnotenie a klasifikácia prospechu a správania žiakov a opatrenia vo výchove v základných školách a stredných školách sú definované v § 55 zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa tohto zákona sa hodnotenie žiaka sa v rámci vzdelávania vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov:

- a) slovným hodnotením,
- b) klasifikáciou,
- c) kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia.

Následne sú základné pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov spracované v metodických pokynoch pre jednotlivé stupne škôl.

Historické etapy skúšania a hodnotenia žiakov

Lewy rozlišuje tri historické etapy skúšania a hodnotenia žiakov (In: Tináková, Turek 2004):

1. **predmodernú etapu**, pre ktorú bolo typické ústne skúšanie;
2. **modernú etapu**, ktorá pretrváva najmä v USA dodnes a pre ktorú je typická dominancia skúšania didaktickými testami obsahujúcimi prevažne objektívne úlohy;
3. **postmodernú etapu**, ktorá sa vyznačuje používaním rôznych metód skúšania.

Hodnotenie meria vedomosti a zručnosti žiakov. Je často kritizované za to, že je nepresné a nespoľahlivé, deformuje vyučovanie a osnovy. Je tiež pravdou, že výsledky hodnotenia nie sú spoľahlivou predpoveďou budúceho výkonu žiaka. Napriek tomu bez hodnotenia súčasná škola nemôže existovať. Korektne realizované hodnotenie môže byť inšpiráciou, motiváciou a poskytuje spätnú väzbu, ktorá je podstatná na korekciu výkonu žiaka. (Petty 1996)

Hodnotenie musí prebiehať vo všetkých fázach vyučovacieho procesu – od formulovania cieľov, metód, hodnotia sa dielčie výsledky práce žiakov. Podstatou hodnotenia je zistenie kompetencií – vedomostí, zručností a postojov žiakov a formulácia hodnotiacich úsudkov na základe porovnania skutočného stavu s predpokladaným stavom (formulovaným ako cieľ vyučovania). Pre učiteľa to znamená, že musí vedieť správne stanoviť ciele vyučovania, vybrať si vhodné úlohy na dosiahnutie cieľov, aby mal najjasnejšiu a najpresnejšiu predstavu o požadovanej úrovni vedomostí zručností a postojov. (Obst, In: Kalhous 2009)

Hodnotenie má na základe týchto skutočností niekoľko fáz (Obst, In: Kalhous 2009):

- plánovanie hodnotiteľných (operacionalizovaných) cieľov vyučovania;
- rozhodnutie o cieľoch hodnotenia (aká funkcia prevažuje) a výber vhodnej metódy hodnotenia;
- zisťovanie informácií o skutočnom stave (žiacov výkon);
- formulovanie hodnotiaceho záveru (stanovenie známky, rozhodnutie prospel – neprospel a pod.).

Z týchto skutočností vyplýva, že hodnotenie je potrebné vykonávať systematicky, v primeranom čase a použitím rôznych metód hodnotenia a diagnostiky. Hodnotenie má niekoľko funkcií (Kyriacou 1996):

- a) má byť **pre učiteľa spätnou väzbou** o jeho práci – ako sa mu podarilo dosiahnuť vopred stanovené ciele;
- b) má poskytovať **žiakovi spätnú väzbu** o jeho výkone a prospechu. Hodnotenie zo strany učiteľa musí byť čo najpresnejšie, aby žiak presne vedel, ako má zlepšiť svoju prácu;
- c) má **žiaka motivovať** k lepšej organizácii svojej práce, aby sa učil, čo sa od neho požaduje, a tak dosiahol lepšie výsledky. Informácia o úspechu pri riešení náročných úloh je účinným zdrojom motivácie;
- d) má slúžiť **ako podklad k vedeniu záznamov o prospechu žiaka**, umožňuje rozhodovať o výchovných a vzdelávacích potrebách žiaka;
- e) má poskytnúť **informácie o momentálnom prospechu** a dosiahnutej úrovni žiaka;
- f) umožňuje **posúdiť pripravenosť žiaka na ďalšie štúdium** – slúži ako ukazovateľ získaných vedomostí, zručností a postojov.

Turek (2005) uvádza:

1. **výchovnú funkciu** – formovanie pozitívnych vlastností a postojov, odstraňovanie negatívnych postojov (výchovnú funkciu nechápeme tak ako mnohí učitelia: „Vedel na dvojku, ale je stále drzý, tak mu dám trojku“).

Typy hodnotenia podľa Obsta (Kalhous 2009):

- **formatívne hodnotenie** – cieľom je spätná väzba a získavanie informácií o tom, ako sa žiaci učia. Je zamerané na zlepšenie výkonu žiaka, odstraňovanie chýb a nedostatkov v práci žiaka. Plní predovšetkým diagnostickú funkciu, poskytuje spätnú väzbu učiteľovi a žiakovi. Hodnotenie je užitočné vtedy, ak sa nezameriava na kontrolu produktu na konci určitej fázy učenia sa, ale prebieha paralelne s učením. Formatívne hodnotenie „poskytuje informácie vo chvíli, keď sa program alebo človek môžu ešte zlepšiť“ (Pasch a kol. 1998). Evalvačné procesy používané vo formatívnom hodnotení sú napríklad: vstupné testy (pre-testy); rôzne testy, ktoré nie sú hodnotené učiteľom, ale opravujú si ich žiaci sami, alebo si ich opravujú navzájom; kvízy, koncepty slohových prác, ktoré učiteľ skontroluje a vráti ich žiakom na prepracovanie. Vo formatívnom hodnotení sa používajú rôzne cvičenia, v ktorých sa síce učiteľ preveruje pochopenie učiva a dotazníky, v ktorých žiaci označia, ktorú časť učiva pochopili a čo sa chcú ešte naučiť;
- **sumatívne hodnotenie** – je podkladom oficiálneho vyjadrenia výkonu žiaka. Uskutočňuje sa na konci určitého hodnotiaceho obdobia (napr. polročné hodnotenie, koncoročné hodnotenie). Často je spojené s klasifikáciou. Príkladom evalvačných procesov pri tejto forme hodnotenia je napr. skúška z obsahu jedného tematického celku, záverečné skúšky a podobne. O tom, či je hodnotenie

formatívne alebo sumatívne rozhoduje učiteľ – napríklad test na konci tematického celku môže poskytnúť podklad k finálnemu hodnoteniu výkonu žiaka a zároveň slúži na formatívne hodnotenie – vedie žiakov k lepším výkonom na nasledujúcich vyučujúcich hodinách;

- **normatívne hodnotenie** – hodnotenie relatívneho výkonu – hodnotí sa výkon žiaka vo vzťahu k výkonom ostatných žiakov (najlepší dostane jednotku, najhorší päťku);
- **kritériálne hodnotenie** – hodnotenie absolútneho výkonu – zisťuje, či bolo kritérium splnené alebo nie. Celá trieda môže mať jednotku, ak každý splní zadané kritérium. Kritériálnym hodnotením sú napr. testy na získanie vodičského preukazu;
- **diagnostické hodnotenie** – zameriava sa na zistenie špecifických porúch učenia žiakov;
- **interné hodnotenie** – uskutočňuje sa v triede, v ktorej učiteľ priebežne učí;
- **externé hodnotenie** – uskutočňuje ho osoba, ktorá pochádza z iného prostredia, napr. rôzne testovania;
- **priebežné hodnotenie** – žiak je hodnotený niekoľkokrát v určitom hodnotiacom období;
- **záverečné hodnotenie** – uskutočňuje sa na konci hodnotiaceho obdobia.

5.1| Hodnotenie žiaka v autentických situáciách

Riešite vo svojej pedagogickej praxi otázku, ako môžete hodnotením práce poskytnúť žiakovi návod na zlepšenie, podporu ich vnútornej motivácie k učeniu a pomáhať im prostredníctvom hodnotenia orientovať sa v okolitom svete? Rozmýšľate o tom, ako môže byť hodnotenie pre žiakov užitočné? V čom spočíva spravodlivosť hodnotenia?

So zmenou edukačnej reality na školách vzniká potreba aj zmeny hodnotenia žiakov v školách. Ak však nie je v škole možné badať zmeny v nových prístupoch, stratégiách a metódach, nemá zmysel zavádzať nové formy hodnotenia žiakov. Na to, aby hodnotenie žiakom pomáhalo v procese učenia sa, je potrebné porozumieť pojmom autentického učenia a autentického hodnotenia.

Autentické učenie – je učenie, ktorého zmyslu žiaci rozumejú. Ide o tvorivú formu učenia sa – ide o takú formu učenia sa žiaka, pri ktorej žiak sám od seba chce vyriešiť problém, ktorý mu bol zadáný. Produktom takejto formy učenia sa je nový produkt (žiacky časopis, projekt, článok, umelecké dielo, výstava a pod.). Žiaci získavajú takouto formou učenia nové vedomosti, informácie, zručnosti, nové informácie sa spájajú so starými.

Autentické hodnotenie – je prirodzenou súčasťou autentického učenia sa. Učiteľ zbiera informácie o tom, ako žiaci pristupujú k rôznym úlohám; ako v priebehu učenia zvládajú postupy; ako rozpoznávajú procesy. Učiteľ si všíma, ako žiaci chápu vzťahy medzi jednotlivými časťami problému, ako využívajú doterajšie vedomosti a ako ich spájajú s novými vedomosťami. Učiteľ zhromažďuje záznamy o práci žiakov, spracúva ich a vyhodnocuje. Takto môže poskytnúť žiakovi (resp. jeho rodičovi) korektnú spätnú väzbu. Učiteľ nezbiera informácie o tom, aby dal žiakovi známku, ale preto, aby mohol riadiť proces učenia žiaka a viesť ho. (Pasch a kol. 1998)

Základom hodnotenia môže byť zásada, že za kvalitné pokladáme také hodnotenie, ktoré konkrétne vysvetlí, ako vedie žiaka k zlepšeniu priebehu procesu učenia sa a zlepšeniu jeho výsledkov. (Košťálová a kol. 2008)

Vychádzajúc z tejto zásady spĺňa hodnotenie podľa Košťálovej a kol. (2008) nasledujúce požiadavky:

1. hodnotenie informuje učiteľa o tom, ako sú jeho postupy a stratégie účinné a na základe neho plánuje ďalší postup vyučovania; hodnotenie informuje žiaka o tom, či jeho úsilie vedie alebo nevedie k splneniu cieľov, ako má svoj postup korigovať; hodnotenie informuje rodiča o tom, ako sa jeho dieťaťu darí. Informácie poskytnuté na základe hodnotenia sú:
 - **konkrétne** – iba konkrétna informácia môže pomôcť premyslene plánovať ďalší postup;
 - **včasná a priebežná** – iba tie pomôžu žiakovi pri zlepšení jeho procesov učenia sa. Ak žiak dostane informácie neskoro, znižuje sa pravdepodobnosť ich využitia;
 - **kvalitné** – kvalita informácií súvisí s kvalitou úlohy. Ak je zadanie veľmi ťažké alebo príliš ľahké, ak ho žiaci nechápu, získané informácie poskytujú skreslený obraz;
2. hodnotenie nie je v rozpore so záujmami žiakov – sumatívne hodnotenie môže ovplyvniť žiakov život, ale aj bežné každodenné hodnotenie môže vplývať na žiaka, na jeho vzťah k učeniu. Hodnotenie práce žiaka nesmie viesť k tomu, aby žiak podvádzal, alebo aby sa cítil ako obeť hodnotenia;
3. hodnotenie používa jazyk, ktorý je spoločný pre učiteľa, žiaka a rodiča – ak učiteľ hodnotí žiaka, ukazuje mu, ako hodnotenie prebieha. Tým rozširujeme slovnú zásobu žiaka, žiak dostáva nástroj metakognitívneho myslenia. Nejde o klasickú situáciu v triede, keď hovoríme žiakom, koľko mali chýb a porovnávame ich výkon s výkonom spolužiakov. V autentickom hodnotení žiak vidí svoju prácu v rôznych aspektoch, učiteľ slovne opisuje jeho pokrok, pričom meradlo musí poznať žiak, učiteľ aj rodič, aby sa navzájom pochopili;
4. hodnotenie berie do úvahy individuálny kontext žiakovho výkonu a učenia – výkon žiaka by sa nemal iba porovnávať s cieľovými požiadavkami zadanými v štandardoch, ale učiteľ by mal uvažovať o zadaní takých typov úloh, ktoré žiakovi vyhovujú – jeho štýlu učenia, sociálnemu zázemiu, klíme školy a pod. Učiteľ musí poznať vplyv všetkých skutočností, ktoré vplývajú na výkon žiaka, aby ich potom následne vedel eliminovať. Pri formatívnom hodnotení žiaci nie sú trestaní za neúspech, ale hľadajú spoločne s učiteľom cesty ku zlepšeniu;
5. hodnotenie rešpektuje jedinečnosť procesu poznávania – ak si žiak na vyučovacej hodine napíše nadiktované poznámky, doma sa ich naspamäť naučí, učiteľ nemá dostatočné informácie o tom, ako žiak porozumel danému učivu. Žiaci by mali mať možnosť slobodne sa v škole vyjadrovať; klásť otázky, aby učivu porozumeli – takýmto spôsobom žiak neustále reflektuje svoj proces poznávania, učiteľ a žiak sa stávajú partnermi v tomto procese;
6. hodnotenie je priebežné – skutočné hodnotenie sa nezameriava iba na kontrolu produktu, ale prebieha paralelne s učením. Učiteľ by nemal formulovať iba závery o práci žiaka, ale mal by žiaka informovať o tom, ako sa mu darí;
7. hodnotenie sa zameriava na silnú stránku práce žiaka – učiteľ by pri hodnotení mal rozpoznať a opísať tie aspekty práce žiaka, ktoré boli úspešné. Uvedme si príklad: ste na chate a vaši priatelia zišli z diaľnice a musia sa k vám dostať rôznymi okrajovými cestami. Nevedia ich nájsť, tak vám

zavolajú. Čo musíte urobiť? Musíte zistiť, kde sa momentálne nachádzajú, aby ste im vedeli poradiť. Podobne je to aj v škole – učiteľ musí vedieť, kde sa žiak nachádza, kam sa sám dostal, aby mu vedel poradiť, ako má ďalej napredovať;

8. sumatívne hodnotenie vychádza z informácií z rôznych zdrojov – pri záverečnom hodnotení musí učiteľ brať do úvahy čo najviac zdrojov, ktoré môžu poskytnúť informácie o kvalite práce žiaka. Nemal by vychádzať iba z testov alebo výsledkov skúšania. Oveľa dôležitejšie je pozorovanie práce žiaka, hodnotenie jeho prezentácií, vlastných výtvorov a pod. Ako tvrdí Slavík (1999) „úlohou sumatívneho hodnotenia je získať konečný celkový pohľad o dosiahnutých výsledkoch alebo kvalitatívne roztriediť celý posudzovaný súbor (napr. žiakov)“;
9. pri hodnotení je jasný referenčný rámec, ktorý používame – pri hodnotení musíme mať jasne stanovené kritérium, s ktorým hodnoteného porovnávame. Tieto kritériá nazývame referenčný rámec (môžu to byť sociálne normy, stanovené alebo štandardizované kritériá, príp. individuálne vzťahové normy). Sociálna norma – žiak je porovnávaný vo vzťahu k triede alebo s ostatnými členmi skupiny (napr. bežné hodnotenie: Už som opravila takmer všetky písomné práce, ale známky ešte nemám, pretože musím vidieť, ako písomné práce dopadnú). Je dôležité, aby kritériá hodnotenia boli známe ešte pred hodnotením výsledku a produktu. Hodnotenie jedného žiaka nemôže závisieť od toho, ako pracovali ostatní žiaci. Tieto kritériá si môže určiť učiteľ, alebo sú dané štandardom (stanovené alebo štandardizované kritériá). Učiteľ môže hodnotiť žiaka aj v rámci **individuálnej vzťahovej normy** – výkon žiaka sa porovnáva s výkonmi, ktoré žiak dosiahol v minulosti;
10. do hodnotenia sú zapojení aj rodičia – rodičia môžu byť cenným zdrojom informácií pre učiteľa (nachádzajú spolu najlepšie cesty týkajúce sa procesu učenia žiaka).

5.2| Sebahodnotenie

Ak učiteľ hodnotí, či vie žiak vymenovať vybrané slová alebo časti rastlín, je to pomerne jednoduchá záležitosť. Všetko môžeme kvantifikovať a určiť, ktorý žiak mal najlepšie vedomosti, ktorý vedel menej a pod. Avšak hodnotenie kompetencií (napr. komunikačných kompetencií) nie je takým jednoduchým procesom. Je ťažké v triede objektívne a spravodlivo posúdiť, kto komunikuje lepšie a kto horšie. Jedným z východísk pre hodnotenie kompetencií je **sebahodnotenie**. (Čechová 2009)

Sebahodnotenie žiakov je formatívne hodnotenie, žiak si uvedomuje svoje silné a slabé stránky, stanovuje si ciele a posudzuje svoje kroky zlepšenia (Petty 1996). Pri nácviku sebahodnotenia je potrebné dodržať niekoľko zásadných pravidiel:

- sústrediť sa na pozorovateľné javy – používať opisný jazyk – učitelia v školách často hodnotia výkony žiakov slovami: Janko je šikovný. Martin je skvelý športovec, ale v matematike je slabší. Ak sa nad touto formou hodnotenia učiteľ zamyslí, môže tvrdiť, že takýto úsudok majú aj ostatní učitelia. Takáto forma hodnotenia je všeobecná a veľmi subjektívna. Základom hodnotenia by mal byť opis hodnoteného javu, pričom je potrebné držať sa faktov;

- nezovšeobecňovať – učitelia často používajú pri hodnotení všeobecné tvrdenia: Janka je aktívna. Ak sa zamyslíme nad pojmom *aktívna*, pojem môže vyjadrovať, že sa často hlási, chce sa pred ostatnými prezentovať, chce vzbudiť pozornosť učiteľa, a pod. Pri opise činností je vhodné používať slovesá – robil, hovoril, priniesol, odmietol, zúčastnil sa, doslova zopakoval, napísal a pod.;
- neporovnávať – porovnávanie jednotlivých žiakov v triede je pri hodnotení zdrojom nepresnosti. Mal by sa hodnotiť konkrétny výkon žiaka a je potrebné vyhnúť sa slovným spojeniam *patri k najlepším/k priemeru* a pod.

Vhodné otázky na hodnotenie kľúčových kompetencií.

Konstruktívne otázky (slúžia na otváranie nových možností)

Ako by si mohol danú úlohu zvládnuť?

Čo k tomu potrebuješ?

Čo si myslíš, čo že by ti mohlo pomôcť, aby si si úlohu lepšie zapamätal?

Ako je možné, že si si zapamätal všetky mestá z geografie?

Zisťovacie otázky (prostredníctvom nich sa človek chce dozvedieť niečo nové)

Vyhovuje ti tempo výkladu?

Čo sa ti nedarí?

Čo ti pomohlo minule pri riešení problému?

Otázky hľadajúce výnimky (používajú sa vtedy, ak sa učiteľ stretáva s negatívnym sebahodnotením, napr. nič sa mi nedarí, nikdy to nebudem vedieť, mám stále zlé výsledky.) V takomto prípade sa dajú využívať nasledujúce otázky.

Spomeň si, kedy si sa doma niečo naučil a v škole si si to vedel vybaviť?

Z ktorého výsledku si mal naposledy v škole radosť?

Kedy si naposledy vyriešil úlohu z matematiky?

Portfólio – nástroj sebahodnotenia žiaka

Základom portfólia je integrácia hodnotiacej a vyučovacej funkcie za účelom podpory procesu učenia a vyučovania. Prostredníctvom portfólia môžu aktéri vzdelávacieho procesu získať na jednej strane kompletný obraz o kompetenciách, pokroku a rozvoji prostredníctvom autentických dokumentov a prác, na druhej strane portfólio zachytáva pokrok a výsledok procesu učenia sa, ktoré je základom pre samostatné učenie sa.

V edukačnom procese je viditeľná priama súvislosť medzi spôsobom hodnotenia výkonu žiakov a vzdelávacími stratégiami. Práve na túto skutočnosť nadviazal jeden zo zakladateľov metodiky práce s portfóliom Peter Elbow (1991), ktorý použil pojem „mirror validity“, ktorým poukázal na „zrkadlovú platnosť“ životných a školských situácií.

Položil si otázku, či „sú pri hodnotení výkonu vyžadované v škole tie kompetencie, ktoré bude dieťa neskôr potrebovať pri ďalšom štúdiu alebo v pracovnom živote.“

Pri klasickom skúšaní a testovaní to tak určite nie je. Alternatívnou formou je hodnotenie prostredníctvom portfólia, pri ktorom je možné deklarovať (Häcker 2010):

- aké výkony boli skutočne dosiahnuté,
- aké ciele je potrebné reálne dosiahnuť,
- podmienky, ktoré sú dané na to, aby boli ciele dosiahnuté.

Z didaktického hľadiska predstavuje portfólio súbor rôznych (metodických) elementov a techník, ktoré sú používané pri dodržaní rôznych princípov (reflexia, opísanie výkonu, komunikácia, transparentnosť a participácia). Práca s portfóliom sa orientuje na reflexiu vlastného učenia sa, na opísanie vlastných výkonov, na komunikáciu o výkonoch, a tým spojenú transparentnosť týkajúcu sa podpory výkonu a hodnotenia, na participáciu napríklad pri stanovení kritérií hodnotenia, na možnosť (metakognitívneho) sebariadenia procesu učenia sa na zvýšenie jeho kvality. Práca s portfóliom slúži predovšetkým k optimalizácii procesov učenia sa prostredníctvom sebariadiacich mechanizmov v učení (Häcker 2010).

Definície portfólia v pedagogických vedách

Portfólio je „... súbor (aj digitálny) rôznych vydarených prác, napr. kresieb alebo rôznych artefaktov osoby, ktorá dokumentuje a prezentuje v určitom časovom úseku a s určitým cieľom produkt, resp. výsledky svojho učenia sa a proces rozvoja svojich kompetencií“. (Schallhart, Wieden-Bischof 2008)

Kalhous hovorí o portfóliu ako o jednej z foriem autentického hodnotenia žiaka. Je zamerané na prácu dieťaťa. Je to akási zložka (napr. krabica), v ktorej sú uložené najrôznejšie práce a ďalšie podklady (výkresy, výrobky, záznamy a pozorovania učiteľa...). Táto zložka môže obsahovať tiež komentáre iných ľudí k práci dieťaťa a k jeho správaniu (Kalhous, Obst 2009).

Podľa Pascha (1998) je portfólio súborom rôznych produktov vytvorených dieťaťom a súborom ďalších záznamov o dieťati vytvorených pre účely hodnotenia. Má poskytovať samotnému dieťaťu (a iným v jeho okolí) čo najplastickejší obraz o tom, ako sa dieťa učí, ako uvažuje, vytvára umelecké artefakty, vyrába rôzne predmety atď. Deti sú neustále vyzývané k tomu, aby v portfóliu zhromažďovali najdôležitejšie typy úloh. Týmto spôsobom deti udržiavajú trvalú prácu na danej úlohe a môžu komentovať jednotlivé štádiá procesu tvorby kvalitného portfólia.

Podľa *Pedagogického slovníka* je portfólio definované ako súbor rôznych produktov žiaka (slohové práce, diktáty, kresby, obrázkový materiál, zápisky a pod.), ktoré dokumentujú jeho prácu za určité obdobie. Tieto dokumenty sú dôležitou súčasťou komplexného hodnotenia dieťaťa. Portfólio môže mať najrozličnejšie podoby – fascikel, škatuľa, tvrdé dosky a pod. (Průcha a kol. 2009)

Portfóliá sa môžu líšiť, existuje niekoľko typov portfólií (Košťálová a kol. 2008):

1. podľa **účelu**, na základe ktorého sa zhromažďujú rôzne položky:
 - na priebežné monitorovanie práce žiaka, spätnej väzby a sebahodnotenia (pracovné portfólio);
 - na sumatívne hodnotenie formou konzultácie medzi učiteľom a rodičom, resp. žiakom (dokumentačné portfólio);
 - na priebežné a záverečné sumatívne hodnotenie (dokumentačné portfólio);
 - na prezentáciu najlepších prác žiaka na verejnosti (triedne zhromaždenie, výstava prác pre rodičov – neslúži na priame hodnotenie práce žiaka);

2. podľa toho, kto rozhoduje o tom, aký **typ položky** sa v portfóliu zhromažďuje:
 - o položke rozhoduje iba žiak;
 - o položke rozhoduje učiteľ sám;
 - o položke rozhoduje učiteľ so žiakom;
 - o položke môže rozhodnúť škola, na ktorú sa dieťa chystá;
 - o položke môže rozhodovať napr. aj súkromný zriaďovateľ alebo rodič;
3. podľa toho, **kto vyberá** do portfólia konkrétne ukážky materiálov:
 - o zaradení rozhoduje iba žiak – podľa svojho uváženia a podľa cieľov, ktoré majú byť prostredníctvom portfólia dokumentované;
 - o zaradení rozhoduje učiteľ sám;
 - o zaradení rozhoduje žiak spoločne s učiteľom, resp. s rodičom;
 - zaradenie môže byť vopred dané – položka môže byť vyžadovaná povinne;
4. podľa toho, **kto hodnotí** obsah portfólia:
 - hodnotí žiak;
 - hodnotí žiak s učiteľom;
 - sporadicky hodnotí rodič;
 - môžu hodnotiť spoločne – dospelí aj žiak;
 - hodnotiť môže aj škola, ak si vyberá žiaka;
5. podľa **funkcie a účelu hodnotenia**:
 - na základe formatívneho účelu – má poskytnúť priebežnú spätnú väzbu, má zlepšiť prácu žiaka – musí obsahovať nielen finálne produkty, ale aj spôsoby, ako sa žiak zlepšoval, ako sa produkt vyvíjal, ako bol rozvoj plánovaný;
 - na základe sumatívneho účelu – portfólio je podkladom na záverečné hodnotenie, obsahuje vybrané produkty, ale aj sebahodnotenie a reflexiu vlastnej práce. Niektoré práce vyberá do portfólia žiak, niektoré učiteľ, väčšina produktov je vyberá spoločne učiteľom a žiakom;
6. podľa **obsahu a cieľa**:
 - pracovné portfólio (procesuálne, triedne, zberné);
 - dokumentačné portfólio (hodnotiace);
 - reprezentačné portfólio (výstavné, výberové).

Príklady motivačných otázok učiteľa a žiaka pri práci s portfóliom

- Prečo si si vybral túto prácu, tento produkt?
- Čím ťa táto práca charakterizuje?
- Ktorá z prác ťa najviac prekvapila?
- Ktorý úspech by si chcel v budúcnosti opakovať alebo dokonca prekonať?
- Kedy sa ti najviac darilo v mojom predmete?
- Pre koho je ešte dôležité (okrem teba), čo sa v portfóliu nachádza?

Učitelia v škole očakávajú, že žiaci sú schopní usmerňovať svoju prácu na základe ich hodnotenia. Na to, aby to žiak vedel, musí ho učiteľ naučiť hodnotiť svoju prácu reálne. Je potrebné odbúrať predstavu, že hodnotenie patrí do rúk učiteľa a vytvoriť z diagnostického prostriedku pracovný nástroj (Slavík 1999).

Táto zmena si vyžaduje dostatok času a presné informácie a kritériá, ktoré žiakovi pomôžu odhaľovať a opravovať chyby.

Na definovanie správnych kritérií je potrebné, aby učiteľ vedel presne a konkrétne opísať očakávanú kvalitu činnosti žiaka. **Kritérium** je opis určitej zložky práce, ktorú chceme v práci vidieť v určitej kvalite (Slavík 1999). **Indikátor** je možná miera kvality v naplnení kritéria (rôzna hodnota). Uvádzame postup, ako postupujeme pri tvorbe vhodných kritérií, napr. pri hodnotení prezentácie:

1. opísať, čím sa vyznačuje dobre prevedená prezentácia (žiak splnil svoju úlohu pri tvorbe prezentácie, hovorí k veci, neopakuje myšlienky, ktoré už boli prezentované, vie vysvetliť neznámy pojem, pri prezentácii využije grafické znázornenie, hovorí spisovne, ...);
2. po opísaní kritérií je potrebné priradiť k nim úroveň ich zvládnutia – indikátory.

Príklad definovania indikátorov a kritérií pre ústnu prezentáciu

3 = indikátor dobrého výkonu

2 = indikátor menej dobrého výkonu

1 = indikátor nepodareného výkonu

Kritérium spolupráce pri prezentácii:

3. žiaci sa dohodli na scenári, každý má svoju úlohu a pripravil si prezentáciu (ich prezentácia tvorí celok, improvizácia je povolená);
2. žiaci veľa improvizujú, alebo sa príliš držia dohodnutého scenára (zmeny a výpadky scenára narušia prezentáciu);
1. skupina sa nedohodla, za skupinu hovorí iba jeden a ostatní postávajú, príp. sa žiaci pri prezentácii prekrikujú, niektoré informácie sa opakujú, alebo vôbec nie sú spomenuté.

Kritérium vecnosti:

3. prezentujúci žiak sa drží témy;
2. žiak odbočuje od témy, ale sám sa potom k téme vracia;
1. žiak odbočuje od témy, vracia sa k téme po upozornení učiteľom alebo spolužiakov.

Kritérium úplnosti:

3. žiak odprezentuje všetky údaje a myšlienky, na ktorých sa skupina dohodla;
2. žiak vynechá niektoré údaje a myšlienky, ale po upozornení ich doplní;
1. žiak prezentuje len niektoré dohodnuté zámery (napr. iba svoje myšlienky) a ďalšie údaje a myšlienky nedoplní ani po upozornení.

Úloha

Spracujte podobne nasledujúce kritériá:

- kritérium štruktúrovaného prejavu,
- kritérium používania terminológie,

- kritérium plynulosti prejavu,
- kritérium spisovnosti,
- kritérium neverbálnej zložky prejavu,
- kritérium samostatnosti prejavu,
- kritérium dynamiky prejavu,
- kritérium časového limitu.

Je veľmi dôležité, aby sa pri stanovení kritérií postupovalo nasledujúcim spôsobom:

- pri hodnotení sa pracuje s menším počtom kritérií;
- žiakom je možné kritériá predložiť rôznymi spôsobmi: hotové, učiteľom pripravené kritériá; nové kritériá sa vytvoria spolu so žiakmi; skúsení žiaci môžu kritériá vytvárať aj sami, pričom vychádzajú zo zadania a následne svoju predstavu konzultujú so svojím učiteľom;
- je potrebné neustále zvyšovať nároky na žiaka, ktoré neopakujeme, ale môžeme ich vyžadovať.

Na základe predloženej časti je viditeľné, že pri hodnotení nie je dôležitá otázka, či hodnotiť známkami alebo slovne. Tento problém sa stráca, ak si učiteľ uvedomí, čo od hodnotenia práce žiakov očakáva. Kontrolná funkcia hodnotenia ustupuje hlavne pri použití aktivizujúcich metód vyučovania a do popredia sa dostáva priebežné, formatívne hodnotenie. Účinok hodnotenia závisí od toho, ako presne a konkrétne je učiteľ schopný žiaka v procese hodnotenia informovať o tom, ako prebieha jeho proces učenia.

V úvode tejto kapitoly sa nachádzal dialóg medzi učiteľkou a rodičom o hodnotení žiačky na hodine občianskej náuky. Ako by ste po prečítaní tejto kapitoly reagovali na obavy rodiča? Pokúste sa svoje myšlienky napísať písomne. Aké formy hodnotenia by ste využili na hodnotenie predmetu?

6| Organizačné formy vyučovania

Organizačné formy vyučovania veľmi úzko súvisia s metódami vyučovania a didaktickými zásadami. Organizačné formy predstavujú základné štruktúry pre realizáciu výchovy a vzdelávania v intenciách vzdelávacieho systému. Sú normovanou a štandardizovanou formou samotnej organizácie procesov. Sú vnímané ako tradičné, bežné a akceptovateľné.

Pedagogický slovník (Průcha a kol. 2009) rozlišuje rôzne organizačné formy vyučovania:

- podľa prostredia:
 - školské – vyučovanie v triede, v špecializovaných priestoroch školy, v prirodzenom prostredí;
 - mimoškolské – domáca príprava, exkurzia;
- podľa typu vyučovania:
 - frontálne vyučovanie, skupinové vyučovanie, tímové vyučovanie.
- podľa diferenciacie role učiteľa a žiaka:
 - kooperatívne a individualistické vyučovanie.

Pre usporiadanie výučby sú dôležité dve hľadiská: s kým a ako učiteľ pracuje (hromadná, individuálna výučba, skupinová a párová výučba, samoštúdium, kooperatívna výučba), *kde* výučba prebieha (tradičná či špecializovaná odborná učebňa, prirodzené prostredie, domáce prostredie...). Cieľom tejto časti publikácie nie je prezentovať základné organizačné formy, ktoré sú charakterizované v rôznych odborných didaktikách – vyučovacia hodina, exkurzia, výlet,... V tejto časti sa zameriame na organizačné formy a koncepcie, pre ktoré je typická aktivizácia žiakov a rozvoj ich kľúčových kompetencií:

- projektové vyučovanie,
- kooperatívne vyučovanie,
- globálne vzdelávanie – metóda EUR – kritické myslenie,
- otvorené vyučovanie – učenie na stanovištiach.

6.1| Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie podporuje u žiakov komplexné riešenie problémov. Žiaci nepreberajú hotové poznatky od pedagóga alebo z literatúry. Naopak, sami ich objavujú. Takýmto spôsobom objavujú aj svoje možnosti, schopnosti, vzájomné prepojenia jednotlivých tém, javov a predmetov, preto je projektové vyučovanie pre žiakov i pedagógov výzvou.

Postup pri riešení projektu

Tvorba projektu pozostáva z týchto krokov (Tomková a kol. 2009):

Príprava projektu (hlavné ťažisko spočíva na učiteľovi)

- Stanovenie:
 - a. cieľa (musí byť jasný, realizovateľný),
 - b. času trvania (nesmie byť príliš krátky alebo príliš dlhý),
 - c. miesta realizácie projektu (doma, v škole).
- Výber témy (primeraná veku a schopnostiam žiakov, prirodzená, pravdivá, významná pre život, rozvíjajúca záujmy žiakov, využívajúca poznatky z iných predmetov). Výbornou témou pre projektové vyučovanie sú prierezové témy alebo témy, v ktorých je možné využiť medzipredmetové vzťahy:
 - etická výchova (napr. spolupráca, prosociálnosť, empatia, hodnoty, tolerancia a iné),
 - občianska náuka (napr. svetová ekonomika),
 - matematika (napr. štatistické údaje, ekonomické ukazovatele, investície, medzinárodné finančné inštitúcie, princípy globálneho trhu, princíp štátnych dotácií a ochranných mechanizmov...),
 - geografia (napr. geopolitika, rozvojové krajiny, príčiny a dôsledky chudoby),
 - chémia a biológia (napr. príčiny a dôsledky klimatických zmien, znečistená voda),
 - dejepis (napr. historické príčiny chudoby, kolonializmus, obdobie nezávislosti rozvojových krajín),
 - telesná výchova (hry z rozvojových krajín),
 - pracovné vyučovanie (výroba predmetov z recyklovaného odpadu pečenie tradičných jedál a i.).
- Mapovanie témy (príprava pracovných listov, vhodných úloh, literatúry).
- Formulácia zadania projektu.
- Zostavenie kostry projektu (vypracovanie písomného zadania projektu, v ktorom je uvedený cieľ, obsah, časový harmonogram, doporučená literatúra, spôsob hodnotenia).

Realizácia projektu (hlavným ťažiskom realizácie projektu je žiak, učiteľ má skôr rolu pomocníka, poradcu)

- Prípravná fáza (zbieranie materiálu, meranie, skúmanie problému,...).
- Vlastná realizácia.

Vyhodnotenie výsledkov projektu

- priame (žiakmi/učiteľom, ktorí pridelujú body jednotlivým prácam podľa stanovených kritérií, ako sú: obsah, rozsah, výstižnosť, originalita, technické spracovanie, ...),
- nepriame (testovanie úrovne osvojenia vedomostí a zručností)

Výhody projektového vyučovania:

- projektové vyučovanie vychádza z konkrétneho života;
- je kreatívne;
- podporuje rôzne kompetencie – učebné, komunikačné, prezentačné, osobný a sociálny rozvoj;
- podporuje logické myslenie, fantáziu, predstavivosť;
- učí žiakov hľadať, selektovať informácie.

Nevýhody projektového vyučovania:

- od učiteľa sa vyžaduje vysoká tvorivosť, improvizčné schopnosti;
- je náročné na organizáciu – výber témy, určenie času, rozloženie učiva a pod.;
- príprava je pre učiteľa náročná – z časového hľadiska, príprava písomných podkladov, preštudovanie a hodnotenie projektov a pod.

6.2| Kooperatívne vyučovanie

Pojem *kooperácia* môžeme chápať z niekoľkých pohľadov:

1. ako cieľovú štruktúru vyučovania
Kooperačná štruktúra existuje vtedy, keď žiaci chápu, že môžu dosiahnuť svoj cieľ len vtedy, keď aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení do skupiny, dosiahnu tiež svoj cieľ;
2. ako povahovú črtu osobnosti žiaka – táto črta je podstatná pri dispozícii vstupovať do kooperatívneho vyučovania;
3. ako správanie žiakov v určitých školských situáciách – nie je isté, že žiak s kooperatívnou črtou je v triede naklonený kooperácii, môže sa správať maximálne individualisticky. (Kasíková 2010)

Typy kooperácie (Kasíková 2010)

1. **Kooperácia ako pomoc** – je založená na vzájomnej pomoci jednej osoby druhej. V škole sa najčastejšie objavuje vo forme tútoringu, keď si spolužiaci navzájom pomáhajú. Pri tejto forme kooperácie sa jeden učí a druhý učí. Úlohou učiteľa je vytvoriť také úlohy, aby práca oboch bola vzájomne závislá, aby každý vytvoril určitý podiel svojej práce.
2. **Kooperácia ako vzájomnosť** – všetci žiaci majú spoločný cieľ a prostriedky sú nasmerované na splnenie tohto cieľa. Každý je zodpovedný zo svoj diel práce, trieda môže fungovať ako skupina rôznych heterogénnych skupín, ktoré riešia dielenské úlohy.

Kooperatívne vyučovanie neznamená skupinové vyučovanie. Skupinové vyučovanie je jednou z foriem kooperatívneho vyučovania. Kooperatívne vyučovanie znamená optimálne učenie sa na základe špecifického usporiadania vzťahov pri zadaní rôznych úloh. Znakom kooperatívneho vyučovania sú:

- **pozitívna vzájomná závislosť** – žiaci musia vnímať, že sú spojení so svojimi spolužiakmi takým spôsobom, že nemôžu uspieť, pokiaľ neuspeli i spolužiaci a musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím k dokončeniu úlohy;
- **interakcia tvárou v tvár** – činnosť sa odohráva v malých 2 – 6 členných kooperujúcich skupinách, žiaci majú pred sebou adresáta;
- **osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov** – znamená to, že výkon každého žiaka v skupine je zhodnotený. Všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok. Po vyučovaní organizovanom kooperatívnym spôsobom, by mali byť žiaci schopní plniť podobné úlohy sami. Individuálna zodpovednosť je podporovaná rôznymi spôsobmi (individuálnym testovaním spoločnej úlohy, vyberaním výsledku práce skupiny námatkovo od jednotlivca, atď.);

- **formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností** – kooperatívne učenie nefunguje, pokiaľ k nemu nie sú žiaci vybavení zručnosťami. Ich vytváranie je postupné, od najjednoduchších zručností po veľmi zložité;
- **reflexia skupinovej činnosti** – efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a rozhoduje o ďalších krokoch.

Týchto 5 základných znakov vytvára základnú kostru kooperatívneho vyučovania. Plánovať a realizovať vyučovanie založené na kooperácii znamená využiť všetky znaky a vedieť ich previesť do konkrétnych činností.

6.3| Globálne vzdelávanie

Globálne vzdelávanie na Slovensku vychádza z Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie prijatej slovenskou vládou v roku 2012. Globálne vzdelávanie môžeme chápať ako alternatívu, ktorá siaha do jednotlivých predmetov a štandardov a prináša nové postupy a metódy na riešenie globálnych tém. Maastrichtská deklarácia o globálnom vzdelávaní prijatá v roku 2002 definuje globálne vzdelávanie: „Globálne vzdelávanie je učenie, ktoré ľuďom pomáha vidieť a pochopiť podstatu dnešného sveta, a zároveň ich povzbudzuje k tomu, aby do neho priniesli viac spravodlivosti, rovnosti a ľudských práv pre všetkých“ (Maastrichtská deklarácia o globálnom vzdelávaní 2002).

V konkrétnej edukačnej praxi ide o koncept, ktorý spája globálne témy v rôznych učebných predmetoch (napríklad téma voda môže byť preberaná na fyzike, chémii a biológii z rôznych pohľadov – kolobeh vody, jej fyzikálne a chemické vlastnosti, nedostatok vody a dôsledky jej nedostatku na geografii, množstvo vody potrebnej pre každodenný život v domácnosti na matematike a úvaha o živote na planéte bez vody na hodine slovenského jazyka a literatúry).

Základom globálneho vzdelávania je výber vhodnej témy z reálneho života, ktorú je možné aplikovať do jednotlivých vyučovacích predmetov. Následne je úlohou učiteľa sprostredkovať tieto témy takými metódami, ktoré žiakov nabádajú hľadať súvislosti a následne na tieto súvislosti reagovať. Ide o koncepcie iný pohľad na vzdelávanie – vychádza z presvedčenia, že to, čo sa v škole žiak učí a ako sa učí, by malo v priamom prenose odrážať zmeny, ktoré sa dejú vo svete. Cieľom vzdelávania by pritom nemali byť len samotné znalosti o problémoch, ale i kritické nazeranie na ne a nabádanie k inovatívnej a kreatívnej účasti na ich riešení použitím takých metód, ktoré pomáhajú rozvíjať žiakové kompetencie, ich schopnosti samostatne a kriticky myslieť.

Rozdiel medzi klasickým vyučovaním a globálnym vzdelávaním sa dá opísať veľmi jednoducho. Pri klasickom vyučovaní žiaci často netušia, kam tečie rieka v meste, v ktorom žijú, ako súvisí vojna s digitálnymi technológiami a mobilnými telefónmi, prečo stojí v obchodnom reťazci čokoláda určité množstvo peňazí. Klasické vzdelávanie neumožňuje uvedomenie si vzájomných súvislostí medzi každodenným životom žiaka a životom v iných častiach sveta.

Globálne vzdelávanie umožňuje žiakovi pochopiť, že čokoláda vzniká z kakaových bôbov, ktorú možno zbierali ich rovesníci namiesto toho, aby chodili do školy, pochopia, že v mobile sa nachádzajú

minerály, ktoré sa ťažia vo vojne zmietanej Afrike a pod. Prostredníctvom tejto koncepcie žiaci dokážu pochopiť komplexnosť sveta a lepšie sa pripraviť na život. Možno pochopia, že kakao zbierali detskí otroci a namiesto čokolády si pochutia na koláči, ktorý upiekla ich babka.

Základné východiská globálneho vzdelávania sú:

- výber vhodnej témy – téma vychádza z reálneho kontextu a potrieb triedy (napr. odpad, voda, médiá, reklama, ľudské práva, vzdelanie, detskí otroci, vojnové konflikty, ochrana životného prostredia, skleníkový efekt, chudoba, migrácia obyvateľstva...);
- skupina žiakov, ktorú učiteľ vzdeláva – ich jazykové schopnosti, pôvod, kultúrne pozadie, aby sa dokázal aktivovať ich záujem o danú tému;
- výber vhodnej metódy, ktorá evokuje stotožnenie sa s danou témou.

Pri globálnom vzdelávaní sú odporúčané metódy, ktoré motivujú žiakov k hľadaniu odpovedí a k diskusii o daných globálnych témach. Tieto metódy by sa mali realizovať v participatívnom, kooperatívnom a zážitkovom duchu. Odporúčané sú všetky metódy typu *icebreakery* (lámače ľadov) a *energiser*y predovšetkým v úvode aktivít, simulácií, rolových hier, brainstormingu, príbehov a príkladov, debát, skupinových diskusií, terénnych aktivít, prezentácií atď. Uvádzame podrobnejšie metódu, ktorá je odporúčaná pri globálnom vzdelávaní – metóda E-U-R.

E-U-R: evokácia – uvedomenie – reflexia

Pod evokáciou rozumieme stotožnenie sa žiakov s vybranou témou, pod uvedomením vysvetlenie a porozumenie podstaty danej témy a súvislosti témy so žiakmi a pod reflexiou rozumieme spôsoby, akými by mali byť žiaci podporení v procese vzdelávania.

Evokácia

Najdôležitejšou úlohou tejto fázy je **aktivizovať** žiaka. V edukačnom procese sa učiteľ často stretáva so situáciou, keď žiaci ticho sedia a sledujú prácu učiteľa. Robia si poznámky, ale rozmyšľajú o celkom iných veciach. Aktivita pre nás znamená uvedomovať si svoje vedomosti o probléme a používať pritom vlastný spôsob vyjadrenia svojich myšlienok.

Druhou úlohou tejto fázy je proces **zistenia predchádzajúcich vedomostí** o danej téme, ktoré môžu byť základom lepšieho pochopenia témy, zapamätania informácií a trvácnosti týchto vedomostí. Po aktivizovaní si žiak vie lepšie spájať nové poznatky so starými, pretože kontext chápania sa stal zrejším. Môže sa stať, že predstavy žiaka sú chybné, ale v tejto fáze ich učiteľ neopravuje. Tie opravujú žiaci až v ďalších fázach procesu učenia.

Treťou dôležitou úlohou evokácie je **pochopenie účelu učenia** – prečo by sa žiak daným problémom mal zaoberať.

Evokácia je teda oživenie osvojených poznatkov súvisiacich s novým učivom. Vzbudzuje záujem žiakov o učenie, aktivizuje ich, uľahčuje pochopenie nového učiva i jeho trvalejšie zapamätanie.

Uvedomenie si významu

Druhá fáza rámca sa nazýva uvedomenie si významu. V tejto fáze učenia sa žiak zaoberá poznatkami, ktoré sú k vybranej téme dostupné. Tieto poznatky môžu byť žiakom sprostredkované v rôznej podobe:

- vo forme ľudských konštruktov (knihy, filmu, umeleckého diela, odborného textu a i.),

- vo forme dialógu s učiteľom,
- vo forme dialógu s reprezentantom určitej kultúry a pod.

V tejto fáze sa žiak dostáva do kontaktu s novými informáciami, myšlienkami, názormi. V tejto fáze je dôležité, aby bol žiak aktívny pri oboznamovaní sa s novými poznatkami, napr. pri rozbere odborného textu, pri sledovaní videa a pod. Pri čítaní je vhodné, aby učiteľ pracoval s rôznymi metódami čítania a rozvíjania metakognície, pretože v edukačnom procese sa často stáva, že žiaci sa vracajú k poznatkom, ktoré nepochopili a žiadajú vysvetlenie od učiteľa. Pasívni žiaci nepochopené údaje jednoducho preskočia a nevenujú sa im. Tu je opäť potrebné pedagogické majstrovstvo učiteľa, aby poznal spôsoby, ktoré pomáhajú žiakom zostať aktívnymi aj v prípade čítania odborného textu. Uvádzame používanie metódy INSERT. Ide o interaktívny znakový systém, ktorý využíva nasledujúce znaky:

- ✓ (žiaci ho použijú tam, kde text potvrdil informáciu, ktorú poznali);
 - +
 - (žiaci použijú tento znak vtedy, ak informácia je v rozpore s ich doterajším poznaním),
 - ?
 - *
- (žiaci použijú tento znak tam, kde sa dozvedeli novú informáciu);
- (žiaci použijú tento znak vtedy, ak informácia je v rozpore s ich doterajším poznaním),
- (žiaci použijú otáznik tam, kde ich informácia zmatla, neporozumeli jej);
- (žiaci použijú znak tam, kde by o danej skutočnosti (tému) chceli vedieť niečo viac).

Nastáva etapa tichého čítania textu. Na to, aby žiak rozmyšľal nad významom každého odseku, vpisuje (ceruzou) ku každému odseku príslušný znak podľa toho, ako text súvisí s jeho chápaním. Nie je potrebné označovať každý riadok alebo každú vetu, ktorá je v texte. Pri väčších odsekoch stačí uviesť 1 – 2 znaky. Dôležité je, aby znak odrážal vzťah žiaka k poznatkom v texte. V prvej fáze sa odporúča samostatné čítanie textu, potom môžu žiaci pracovať vo dvojiciach a porovnať si výsledky svojho čítania. Je možné, že si vedú vzájomne zodpovedať na niektoré otázky. Potom žiaci pri čítaní pracujú v maximálne 4-členných skupinách. Po práci je možné, že učiteľ bude musieť zodpovedať len niekoľko otázok.

Fáza uvedomenia si významu má niekoľko dôležitých úloh:

- a) udržať angažovanosť žiakov;
- b) zachovať záujem o učenie sa;
- c) podporiť úsilie žiaka porozumieť objektívnej realite (v našom prípade textu);
- d) vytvoriť si nové poznatky a získať informácie, aby si ich žiak doplnil do pamäťových schém.

Nové poznatky, nové pojmy sa neutvárajú automaticky, žiak si ich musí, obrazne povedané, utvoriť v hlave, zmeniť svoje pôvodné predstavy. Na to, aby to bolo možné, je potrebné splniť nasledujúce podmienky:

- **nespokojnosť** – žiak vymení jednu predstavu za druhú, až keď má dôvod byť nespokojný s tou pôvodnou. Príčinou nespokojnosti je získanie nových poznatkov a skúseností;
- **zrozumiteľnosť** – nová predstava, ktorá má byť zahrnutá do predchádzajúcich predstáv a koncepcií, musí byť pre žiaka zrozumiteľná. Žiak ju musí vnímať ako vnútorne konzistentnú a vedieť si vytvoriť zrozumiteľný obraz;
- **prijateľnosť** – nová predstava má byť v súlade s predstavami žiaka o svete, musí byť prijímaná ako pravdivá;
- **prospešnosť, užitočnosť** – ak má byť nová predstava prijatá žiakom, musí byť pokladaná za užitočnú. (Held a Pupala 1995)

Reflexia

Je treťou fázou rámca, na ktorú sa vo vyučovaní často zabúda, ale je rovnako dôležitá ako predchádzajúce dve fázy. V tejto fáze si žiaci ukladajú učivo do svojej pamäte a vytvárajú si schémy.

Úlohou tejto fázy je:

- **aktívne spracovanie porozumenia** (žiaci informácie kladú do zmysluplného kontextového rámca, čo sa prejavuje tým, že nové poznatky vyjadrujú vlastnými slovami);
- **výmena vlastných názorov a postrehov** (žiaci sú svedkami rôznych spôsobov interpretácie nových informácií, čo vedie k tvorbe pružnejších konštruktov).

Ukážka uplatnenia E-U-R

Téma: Papier a ochrana prostredia

Cieľ: poznať a uvedomiť si význam zberu papiera pre ochranu životného prostredia

Evokácia

Motivácia:

- žiaci môžu byť motivovaní fotografiou, na ktorej sú zobrazené obrovské skládky odpadu;
- filmom z Youtube o výrube lesov, skládkach a pod.

Nasleduje práca žiakov – brainstorming, v rámci ktorej môžeme riešiť situáciu množstva vytvoreného odpadu. V druhej časti môžu žiaci pracovať vo dvojiciach a môžu navrhnúť riešenia na šetrenie papiera v škole, v domácnosti a v spoločnosti. Záverečnou časťou je vytvorenie pojmovej mapy, v ktorej dôjde ku kategorizácii možných pojmov a návrhov (je dôležité, aby žiaci neboli opravovaní aj pri nesprávnych odpovediach a riešeniach. Je to aj základné pravidlo brainstormingu).

Uvedomenie si významu

- môže byť realizované samostatným čítaním vhodného textu (prispôsobený odborný text veku žiakom);
- žiaci si značia text pomocou metódy interaktívneho záznamového systému pre efektívne čítanie a myslenie – INSERT.

Reflexia

- žiaci uvažujú nad prečítaným textom, hodnotia informácie a spracúvajú ich podľa použitých symbolov;
- žiaci pracujú následne vo dvojiciach, potom v 4-členných skupinách analyzujú svoje výsledky;
- prezeranie súpisu, ktorý bol prezentovaný v pojmovej mape (pred čítaním – skúma sa, či sa poznatky potvrdili alebo nepotvrdili; žiaci dopĺňajú nové poznatky o zbere papiera – nové poznatky sú zaznačené odlišnou farbou);
- učiteľ spolu so žiakmi vedie dialóg o získaných nových poznatkoch;
- zadanie domácej úlohy: zistiť množstvo vyprodukovaného odpadu doma a navrhnúť riešenia na jeho zníženie.

Toto je len jedna ukážka, ako je možné v edukačnom procese rozvíjať aktivitu žiakov, ich kritické myslenie a chápanie sveta v rôznych súvislostiach. V dobe informačnej explózie je dôležité, aby sa žiaci naučili triediť informácie, hodnotiť ich a po dôkladnej analýze si vytvoriť vlastný názor a stanovisko.

6.4| Otvorené vyučovanie

Základným princípom otvoreného vyučovania je učenie, ktoré je orientované na riešenie problémov, na zodpovednosť za svoju činnosť a je zamerané na konkrétnu činnosť. Realizuje sa formou voľnej práce, vyučovaním na stanovištiach alebo v učiacich sa spoločenstvách. Pojem *otvorené vyučovanie* (OV) v našom ponímaní chápeme ako orientáciu na metódy, ktoré aktivizujú žiakov a nemajú charakter frontálneho vyučovania. Zmena vo vyučovaní nastáva v rôznych pozíciách a úlohách učiteľa a žiaka. Žiak sa stáva aktívnou súčasťou procesu pri výbere spôsobu prevedenia vyučovania a pri výbere obsahu učiva. V tejto forme vyučovania si žiak môže plánovať svoj proces učenia sa. Úlohou učiteľa je rozhodnúť o forme práce, o spôsobe sociálnej interakcie a kooperácie medzi žiakmi.

Základné znaky otvoreného vyučovania sú (Peschel 2002):

- správanie sa žiakov – možnosť rozhodnúť sa o spôsobe práce, o spôsobe kooperácie a pod., výber obsahu vyučovania, samostatné plánovanie pri prevedení aktivít;
- správanie sa učiteľa – podpora spontánnej aktivity žiaka, orientácia na záujmy, nároky, želania a zručnosti žiakov;
- základný princíp – riešenie problémov;
- organizačné formy vyučovania – vytvorenie týždenných tém, blokové vyučovania, projekty, učenie na stanovištiach a v učiacich sa spoločenstvách.

Otvorené vyučovanie nie je možné realizovať hneď, učiteľ sa môže stretnúť s rôznymi prekážkami, napr.:

- rôzne rušivé momenty, hluk pri prevedení aktivít, nepochopenie zadania, rôzne skúsenosti žiakov – toto sú dominantné problémy;
- organizačné problémy – známkovanie, hodnotenie skupinovej práce, 45-minútové vyučovacie jednotky, rozvrh hodín a pod.;
- nedostatočné priestory – projektové vyučovanie a učenie na stanovištiach si vyžaduje dostatočné priestory;
- príprava materiálov na vyučovaciu hodinu – počítač, rôzne texty, úlohy – vyžaduje si to časovo náročnú prípravu učiteľa.

Výhody a nevýhody otvoreného vyučovania musia byť učiteľom dobre premyslené, pretože každý predmet si vyžaduje inú prípravu a podmienky na realizáciu. Jednou z foriem OV je **učenie na stanovištiach**. Táto forma vyučovania je pre slovenského učiteľa pomerne nová (okrem učiteľov nemeckého jazyka, ktorí túto formu vyučovania poznajú). Je to jedna z foriem, pri ktorej si žiak môže vybrať aktivitu, ktorú chce riešiť. Základné princípy vyučovania na stanovištiach sú:

- téma, ktorú žiaci preberajú, môže učiteľ rozdeliť na jednotlivé zložky, ktoré sú potom rozmiestnené na stanovištiach;
- všetci žiaci pracujú súčasne na viacerých stanovištiach;
- na jednotlivých stanovištiach sú pripravené didakticky správne materiály, s ktorými žiaci pracujú;
- žiaci majú na stanovištiach k dispozícii rôzne učebné pomôcky;
- kontrolu si môžu žiaci samostatne previesť na kontrolnom stanovišti, kde majú pripravené správne riešenia jednotlivých úloh;

- na stanovištiach sú pripravené povinné a voliteľné úlohy, aby boli žiaci stále zamestnaní;
- žiak má slobodnú možnosť voľby stanovišťa, vyberá si podľa náročnosti, pričom je dôležité, aby prešiel všetkými povinnými stanovišťami;
- žiak musí svoju prácu na stanovišti dokončiť, až potom môže prejsť na ďalšie stanovište;
- materiály musia byť prezentované dostatočne motivujúco a jednoznačne;
- pravidlá práce musia byť vopred známe a dodržané.

V tejto forme otvoreného vyučovania sa úplne mení postavenie a úloha učiteľa – jeho úlohou je príprava zadaní, stanovišť, materiálu. Počas realizácie práce je nepriamou pomocou, pozorovateľom práce, dbá na dodržiavanie pravidiel, zadáva žiakom diferencované úlohy, ak si to situácia vyžaduje. V závere práce kontroluje správnosť riešenia úloh.

Príklad prevedenia edukačnej jednotky

Téma: Stravovanie

- Úvod do témy, vysvetlenie pravidiel, rozdanie záznamového hárku, do ktorého si žiaci značia vyriešené úlohy (realizované učiteľom);
- predstavenie jednotlivých stanovišť, vysvetlenie zadaní – realizované učiteľom;
- práca žiakov na jednotlivých stanovištiach. Možné stanovištia:
 1. stanovište – zostaviť správnu potravinovú pyramídu;
 2. stanovište – vytvoriť slogan na správnu životosprávu;
 3. stanovište – vytvoriť jedálny lístok pre školskú jedáleň;
 4. stanovište – vyriešiť tajničku;
 5. stanovište – čítať odborný text a vyriešiť zadania k textu;
 6. stanovište – vytvoriť dialóg so spolužiakom o jeho stravovacích návykoch (žiak si musí počkať na partnera, aby mohol úlohu splniť).

Počet stanovišť je ľubovoľný, závisí od počtu žiakov a priestorových podmienok školy. Odporúča sa, aby žiak pracoval samostatne, max. v 3-členných skupinách – závisí to od úloh, ktoré učiteľ pripraví;

- hodnotenie práce – spoločný rozhovor, prezentácia výsledkov, zodpovedanie na otázky, ktoré sa týkajú nejasností pri riešení úloh.

Učenie sa na stanovištiach sa odlišuje od skupinovej práce najmä:

- výberom sociálnej interakcie;
- ľubovoľnou voľbou poradia riešených úloh;
- zadaním povinných a voliteľných úloh;
- hodnotením práce na kontrolnom stanovišti;
- voľnosťou pohybu žiakov;
- zodpovednosťou žiaka za svoju prácu.

Môžeme konštatovať, že táto forma edukácie je akousi cestou medzi voľnosťou a kontrolou. Na základe rozhovorov s učiteľmi a z vlastnej skúsenosti je možné konštatovať, že je časovo náročná na prípravu, ale veľmi zaujímavá pre žiakov.

Záver

Akreditovaný program s názvom *Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov*, ku ktorému je vytvorený učebný zdroj, má byť nápomocný pedagogickým zamestnancom k vykonaniu prvej atestácie.

Cieľom učebného zdroja je rozšíriť pedagogicko-didaktické a odborné vedomosti učiteľov s ich dôsledným prepojením na pedagogickú prax a zvládnuť prípravu k tvorbe písomnej atestačnej práce a vykonaniu atestačnej skúšky ako základného predpokladu pre vykonanie prvej atestácie.

Spolupôsobením jednotlivých komponentov učebného zdroja dosiahneme komplexnosť informácií, praktických skúseností a zručností nevyhnutných pre náročnú a špecifickú činnosť pedagogických zamestnancov.

Program a obsah učebného zdroja je zostavený a konkretizovaný na základe poznatkov a skúseností so vzdelávaním pedagogických zamestnancov na rôznych úrovniach. Jeho hlavným cieľom je rozšíriť profesijných kompetencií, ktoré budú predmetom overenia prvej atestácie.

Učebný zdroj je vymedzený obsahom prvej atestácie v zmysle platnej legislatívy – uplatnenie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odborného-metodických problémov pedagogickej činnosti.

Podstatné a dôležité je, aby pedagogickí zamestnanci nielen nadobudli ďalšie kompetencie v odbornej a metodologickej oblasti, ale aby ich dokázali aj následne transformovať do oblasti svojho pôsobenia.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČECHOVÁ, B. H., 2009. *Nápady na rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
- Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- GAVORA, P., 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P., 2010. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Enigma. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-2391-8.
- HÄCKER, T., 2010. Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In: *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1724-0.
- HELD, L. a B. PUPALA, 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava: PF UK. ISBN 80-967362-7-2.
- HUPKOVÁ, M. a E. PETLÁK, 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-77-7.
- KALHOUS, Z. a O. OBST, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178- 253-X.
- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOSTELNÍK, J., 1998. *Cvičebnica didaktických zručností MOV*. Bratislava: MPC Bratislava ISBN 80-7164-225-8.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. a J. STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KYRIACOU, CH., 1996. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- Metodika tvorby a úpravy závěrečných prací na MTF STU* [online]. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z: http://www.mtf.stuba.sk/docs/doc/student/metodika/METODIKA_ZP.pdf
- MOJŽÍŠEK, L., 1996. *Vyučovací metody*. Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-337-X.
- MOJŽÍŠEK, L., 1977. *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MÄSIAR, P. a R. KVAPIL, 2010. *Ako písať záverečné práce*. Bratislava: MPC.
- PASCH a kol., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- PESCHEL, F., 2002. Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. In: *Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0136-8.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PETLÁK, E., 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút. ISBN 978-80-89400-39-3.
- PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J., 1995. *Pedagogický výskum*. Uvedení do teórie a praxe. Praha: Karolinum.
- RYCHNAVSKÁ, M. a M. NOGOVÁ, 2013. Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe v našich školách. In: *Učiteľské noviny*. Roč. 60, č. 15, s. 31-32.
- RYCHNAVSKÁ, M. a M. NOGOVÁ, M., 2013. *Modelový príklad akčného výskumu – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe učiteľov*. Príspevok z medzinárodnej konferencie ICOLLE 2013. ISBN 978-80-7375-825-7.
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- STRAČÁR, E., 1997. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN.
- TINÁKOVÁ, K. a I. TUREK, 2004. *Skúšanie a hodnotenie žiakov. Examination and Valuation of Students*. Bratislava: KIPP Mf STU. ISBN 80-227-2068-2.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J. a M. DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TUREK, I., 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-788-3.
- TUREK, I., 1998. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-013-5.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. ISBN 978-80-8078-198-9.

PRÍLOHA

