

ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



**1-2**

**2012**

**ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS**

## Obsah:

### Výchova a vzdelávanie žiaka

Martina Kosturková  
Možnosti využitia stratégie  
E-U-R v edukácii ...1

Ivica Hajdučeková  
Problém nespohľadného  
rozprávača v tvorbe  
J. G. Tajovského ...6

Andrea Nagyová  
Rozprávky nielen na čítanie ...9

Martina Pillingová  
Kvantitatívna evalvácia učebníc  
podľa J. Prúchu na príklade  
slovenských a maďarských  
učebníc dejepisu pre SOŠ ...14

Barbora Živčáková  
Škola zdravého života  
(Prevencia závislostí  
na 1. stupni ZŠ) ...20

Mária Ondrejová  
Špecifiká profesijnej orientácie  
žiakov zo sociálne  
znevýhodneného prostredia ...23

### O učiteľovi

Mária Šnidlová  
Profesijné štandardy  
v kariérovom raste  
pedagogických a odborných  
zamestnancov ...27

Simoneta Babiaková  
Pracovná záťaž slovenských  
učiteľov preprimárneho  
a primárneho vzdelávania  
počas týždňa ...32

### Informácie a recenzie

Tibor Kočík  
Učením s radosťou a remeselnými  
zručnosťami ku kvalite života  
Nad jedným z operačných programov  
vzdelávanie ...40

Marián Macejka  
Do pedagogickej knižnice ...42

Jana Balážová  
Inkluzívna edukácia v niektorých  
slovenských a českých odborných  
periodikách, zborníkoch, knihách  
a na internetových portáloch ...44

### Predstavujeme

Ľ. Brigantová ...48

## Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

1-2/2012

Dvojmesačník  
Ročník 21

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,  
Maroš Dvorský, Mária Ďurčeková,  
Mária Onušková, Renata Pondelíková,  
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika),  
Anna Gajdzica (Poľsko),

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Adresa redakcie: Metodicko-pedagogické  
centrum, regionálne pracovisko,  
Horná 97, 975 46 Banská Bystrica,  
Tel.: 048/4722905  
Fax: 048/4722933  
e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk,  
www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: Rokus, s.r.o., Sabinovská 55, Prešov

Vyšlo – 3. septembra 2012  
Náklad: 5000 ks

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09  
ISSN 1335-0404

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

## MOŽNOSTI VYUŽITIA STRATÉGIE E-U-R V EDUKÁCI

**Martina Kosturková, Teologická fakulta Košice, Katolícka univerzita, Ružomberok**

**Anotácia:** *Schopnosť kriticky myslieť sa považuje za kľúčovú kompetenciu 21. storočia. Úlohou pedagógov škôl primárneho a sekundárneho vzdelávania je vychovať žiakov pre budúcnosť. Tento cieľ môžeme dosiahnuť v rámci stratégie učenia a myslenia EUR a metód zameraných na aktivizáciu žiakov v edukačnom procese.*

**Kľúčové slová:** *stratégia učenia a myslenia EUR, evokácia, uvedomenie si významu, reflexia, metódy v rámci stratégie EUR.*

### 1 Úvod

V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na implementáciu inovatívnych postupov práce v rámci edukácie súčasných žiakov. Najčastejšie uvádzanými dôvodmi sú: premeniť tradičné školstvo na tvorivo-humanistickú dielňu, naučiť žiakov byť aktívnymi, nie pasívnymi prijímateľmi hotových informácií, naučiť žiakov učiť sa, odstrániť nudu a stereotypy z vyučovania, pripraviť žiakov na konkurencieschopnosť a.i. Cieľom príspevku je predstaviť stratégiu učenia a myslenia EUR, ktorá smeruje k tomu, aby bol vyučovací proces atraktívny a efektívny nie len pre žiakov, ale aj pre pedagógov. V teoretickej rovine charakterizujeme jednotlivé fázy stratégie EUR, ktorá sa vo všeobecnosti chápe ako najkomplexnejšia stratégia v rámci problematiky týkajúcej sa rozvoja kritického myslenia. V záverečnej časti ponúkame, aj keď len končíne, možnosť využitia vybraných metód v rámci jednotlivých fáz tejto stratégie, ktorými môžeme aktivizovať žiakov a rozvíjať u nich kritické myslenie.

Stratégie, postupy, metódy a techniky aplikovateľné v rámci komplexnej stratégie učenia a myslenia E-U-R sú rozpracované v rôznych publikáciách. Spomenieme niektoré z nich: Čáp, Mareš (2001), Maňák, Švec (2003), Petrasová (2006; 2009), Turek (2005, 2008) a i. Podnetnými praktickými výstupmi sú metodické príručky, z ktorých uvádzame tieto: Dvorský (2009), Tomengová (2010), Weisová (2010), Heldová a kol. (2011), Kašiarová (2011) a i. Časopisy, v ktorých môžeme nájsť teoretické a praktické poznatky z oblasti využívania E-U-R v kontexte problematiky kritického myslenia sú napr.: Slovenský jazyk a literatúra v škole, Pedagogické rozhľady, Pedagogika, Kritické listy (cz) a i.

### Stratégia učenia a myslenia EUR

Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní začalo na Slovensku v roku 1997 využívať program „Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu“<sup>1</sup>. Od roku 2007 je tento program poskytovaný školám v rámci projektu

<sup>1</sup> Medzinárodné konzorcium Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu (Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium) so sídlom v Rumunsku je medzinárodnou asociáciou organizácií a jednotlivcov, ktorí sa venujú podpore a realizácii programu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu (Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT), ako aj jeho filozofii na celom svete. Rozvíja spoločné snahy členských organizácií o zvyšovanie kvality vzdelávania pre všetkých, o podporu kritického myslenia a aktívneho učenia, občianskej gramotnosti a medzinárodnej spolupráce medzi pedagógmi so zreteľom na pokračujúci odborný rozvoj a inovácie vo vzdelávaní (VACAREȚU, STEINER, KOVACS, 2011, s. 9).

<sup>2</sup>Projekt existuje od roku 2007. V roku 2010 získal novú akreditáciu Ministerstva školstva SR, na základe ktorej bude poskytovaný ďalších 5 rokov. Do roku 2010 bolo vyškolených 63 základných a stredných škôl. Uvedieme niektoré noviny programu: lektori prichádzajú do škôl a takto má možnosť vzdelávať sa celý pedagogický zbor; realizujú sa otvorené hodiny vedené dobrovoľníkmi v ich vlastných triedach a kolegovia s lektormi hodinu pozorujú, po ukončení každej otvorenej hodiny nasleduje reflexia; po úspešnom ukončení programu získavajú účastníci certifikáty a kredity (po ukončení dvoch úrovní vzdelávania dosiahnu 6 %-né zvýšenie platu) a i. Združenie poskytuje podporné materiály,

„Škola, ktorej to myslí“<sup>2</sup> (Petrasová, Maslová, 2011, s. 93-97). V rámci projektu Združenie Orava predkladá model plánovania výučby (Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR), ktorý je zameraný na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenie sa (Petrasová, 2009, s. 32). Stratégia vyučovania a učenia E-U-R rešpektuje aktuálne poznatky psychologických výskumov o tom, akosaľudia učia. Jej jedným z konkrétnych prístupov pedagogického konštruktivismu, t. z., že človek pri učení nepreberá hotové poznatky, ale konštruuje ich na základe svojich skúseností a skôr osvojených znalostí (Maňák, Švec, 2003, s. 159). Stratégia E-U-R ponúka konceptuálnu základňu na vyučovanie, myslenie a učenie. Môžeme ju aplikovať v každom ročníku a v každom vyučovacom predmete. (Steeleová, Meredith, Temple, 1998, s. 6-23). Jednotlivé písmená EUR predstavujú tri činnosti v tejto komplexnej stratégii: E – evokácia, U – uvedomenie, R – reflexia. Na Slovensku túto stratégiu predstavili Meredith a Steele (1997, s. 4).

Stratégia učenia a myslenia je proces, pri ktorom učiteľ sprevádza žiaka, aby mu pomohol porozumieť látke s výkladovým textom. Je vybudovaná na nasledujúcich premisách:

- to, čo jednotliviec vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť;
- musíme zrevidovať typickú formulu vzťahujúcu sa na čítanie a rozprávanie. Nová formula hovorí: rozprávajte, čítajte, rozprávajte (Meredith, Steele, 1997, s. 4).

### **Kroky stratégie učenia a myslenia EUR sú:**

**1. Evokácia** (rozhovor pred čítaním akéhokoľvek úryvku z textu):

- Aká je téma? (identifikujte ju);
- Čo už o tejto téme viete? (napíšte zoznam na tabuľu);
- Čo očakávate, čo sa chcete a/alebo potrebujete o nej dozvedieť? (napíšte zoznam na tabuľu);

- Prečo sa to potrebujete naučiť? (Meredith, Steele, 1997, s. 4).

**2. Uvedomenie si významu** (tiché čítanie). V tejto fáze sa žiaci dostávajú do kontaktu s novými informáciami, novými myšlienkami predstavujúcimi nové učivo. Nemusí ísť o čítanie textu, ale aj o sledovanie filmu, počúvanie výkladu učiteľa a i. Aby žiaci boli aktívni, môže im pomôcť aj technika INSERT – interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie, ktorej sa budeme venovať konkrétne nižšie (vo fáze – uvedomenia si významu).

**3. Reflexia** (rozhovor po čítaní):

- Čo ste zistili? (rozšírite odpovede, nakoľko je to možné);
- Kladte navádzajúce otázky, aby ste dostali dôležité informácie, ktoré sa neobjavili pri predchádzajúcom bode.
- Pri reakcii na odpovede žiakov sa pýtajte: „Prečo si to myslíte?“ (Meredith, Steele, 1997, s. 4).

Autori (Steeleová, Meredith, Temple, 1998, s. 6-23) túto stratégiu pomenúvajú tzv. komunikačným modelom vyučovania a učenia E-U-R. Na základe množstva pomôcok a rád pre učiteľov chceme pomocou stratégie EUR realizovať vyučovanie v praxi tak, aby sa čo najviac priblížilo situáciám spontánneho učenia sa a aby sa tento proces vyučovania stal súčasťou prirodzeného učenia. EUR chápeme ako komplexnú stratégiu. Jej kroky, ktoré sme uviedli vyššie, môžeme poňať aj flexibilnejšie. V každej jej časti môžeme využívať rôzne aktivizačné metódy. Pomocou základného modelu tejto stratégie si môžeme pripraviť učebnú situáciu tak, aby jednotlivé fázy na seba logicky nadväzovali.

Vo fáze evokácie sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. Žiak si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré má o téme. Je nútený samostatne uvažovať o doterajších poznatkoch. Tým, že žiakovi umožníme rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí, položíme široké základy pre lepšie porozumenie

ako napr.: Orava Projekt v praxi, Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality vzdelávania a pod.; časopis NOTES, a na internetovej stránke modelové hodiny, články, kontakty, atď. ([www.zdruzenieorava.sk](http://www.zdruzenieorava.sk)).

a trvalejšie zapamätanie nových informácií (Petrasová, 2009, s. 32).

V tejto fáze sa vyžaduje aktívna činnosť učiaceho sa, pretože bez nej nie je možné učenie sa k trvalejším vedomostiam. Rovnako je potrebné u žiakov vzbudiť záujem o nastolenú tému alebo riešenie problému, aby si uvedomili hodnotu svojich názorov, ktoré im zaručia osobný prínos. Majú premýšľať, čo všetko o zadaní vedia a môžeme ich aktivizovať týmito metódami: brainstorming, myšlienkové mapovanie, sokratovský rozhovor, metóda kladenia otázok.

Vo fáze uvedomenia si významu žiaci prichádzajú do kontaktu s novými informáciami, teda s novou učebnou látkou. Tu sa kladie dôraz na metakognitívne učenie. Žiak v tejto fáze musí byť aktívny sám od seba (Petrasová, 2009, s. 33). Úlohou pedagóga je zvoliť postupy práce, ktoré udržia žiaka v činnosti, na základe ktorých je žiak schopný spracovávať, analyzovať a hodnotiť nové informácie. Petrasová (2009, s. 33) konštatuje, že tradičná škola dáva žiakom hotové výsledky, ale málokedy sa špecifikuje na proces, ktorý viedol k týmto výsledkom. V tejto fáze je preto potrebné žiakov aktivizovať postupmi, ktoré žiakom ukazujú, ako sa majú učiť. Túto fázu žiaci zvládnu pod dohľadom učiteľa rôznymi aktivizačnými technikami a metódami. Jednou z nich je **I.N.S.E.R.T.** Ide o interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie. Pri čítaní textu si žiaci zaznamenávajú na okraj papiera určité znaky, ktoré sú výsledkom ich premýšľania o texte, napríklad: znak + (nová informácia), znak V (poznám, viem), znak – (neviem, mylil som sa), znak ? (chcem sa dozvedieť viac) (Turek, 2005, s. 130).

Túto metódu si žiaci v praxi rýchlejšie osvoja, keď im dohodnuté znaky vypíšeme na viditeľné miesto, napr. tabuľu. Pri tejto metóde je dôležitá reflexia. V rámci diskusie pedagóg zisťuje, kde si žiaci poznamenali dohodnuté znaky a diskutujú spoločne o výsledkoch práce. Táto metóda sa hodí na individuálnu aj skupinovú prácu.

Z ďalších metód, ktoré sa z nášho pohľa-

du v tejto fáze dajú využívať, môžeme spomenúť rekurentné grafické organizovanie, čitateľskú stratégiu RAP, čitateľskú stratégiu 3-2-1, snowballing, Buzz Groups, Vennov diagram a i. Ich konkrétnejšie charakteristiky sú uvádzané napr. v týchto publikáciách: Maňák, Švec (2003), Sitná (2009), Petrasová (2009), Heldová a kol. (2011), Tomengová (2011) a.i.

Fáza reflexie spočíva vo fixácii učebnej činnosti a v tom, ako si žiaci skutočne osvojujú nové učivo. Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa žiak naučil prezentovať poznatky vlastnými slovami. Ide o aktívne prepracúvanie porozumenia do podoby osobného slovníka (Steele, Meredith, Temple, 1998). Dôležitou časťou je diskusia, pri ktorej medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia (Petrasová, 2009, s. 35). Tu môžeme využívať aktivizačné metódy, ako je napr.: cubing, clustering (zhlukovanie, myšlienková mapa), písomné práce, cinquain, sokratovský rozhovor, metóda kladenia otázok. Je potrebné dodať, že pri výbere jednotlivých metód podporujúcich rozvoj kritického myslenia je potrebné zvážiť stanovené ciele vyučovacej jednotky a potreby učiacich sa.

V rámci rozvoja kritického myslenia žiakov pomocou stratégie E-U-R je nevyhnutné, aby žiaci mali priestor na hodnotenie vlastnej práce, aby vedeli podporiť vlastné myšlienky argumentmi nielen z textu, aby vedeli vyvodzovať všeobecné závery, prijímať rozhodnutia a aby si vedeli vážiť hodnotu svojich názorov navzájom.

V nasledujúcej tabuľke čitateľa oboznámime s prehľadnou klasifikáciou metód a možnosťou využiť ich v jednotlivých fázach výučbovej jednotky. Vybrané metódy podporujúce rozvoj kritického myslenia sme uviedli ku konkrétnej fáze stratégie EUR tak, ako ich chceme aplikovať v rámci experimentovania v konkrétnom výučbovom predmete v základnej škole. Vhodnosť využitia konkrétnej metódy vo vybranej fáze vyučovacej hodiny záleží od stanoveného cieľa.

Tab. 1 Metódy a ich možnosti využitia v rámci stratégie EUR

Názov fázy vyučovania →		E	U	R
M e t ó d y	ako myslieť (šesť klobúkov)			•
	analýza sémantických prvkov	•		
	brainstorming	•		•
	Buzz Groups	•	•	•
	cinquain	•		•
	clustering	•		•
	cubing			•
	inscenačná metóda			•
	INSERT		•	
	kladenie otázok	•	•	•
	kvartetá pod vedením skupiny			•
	K – W – L	•	•	•
	párové čítanie		•	
	pexeso			•
	pojmové mapovanie		•	•
	posledné slovo mám ja		•	•
	písanie „tu a teraz“			•
	písomné práce			•
	recipročné vyučovanie		•	
	referát v kolotoči			•
	rekurentné grafické organizovanie		•	
	skladačka I		•	•
	skladačka II		•	•
	snowballing		•	•
	sokratovský rozhovor	•		•
	sprievodca predpovedí		•	•
	stratégia porovnaj a rozlíš	•	•	•
	stratégia RAP		•	
	stratégia 3-2-1		•	
	T-schéma	•	•	•
uvažuj – vytvor pár – vymeň si názory			•	
výmena otázok a odpovedí		•		

**Záver**

Teoretické východiská v príspevku poukazujú na možnosti využitia stratégie učenia a myslenia EUR v edukačnom procese. V súčasnosti sa kladie dôraz na aktivizáciu žiaka v škole. Tú môžeme dosiahnuť pomocou spomínanej stratégie s využitím konkrétnych metód v jej jednotlivých fázach. Stratégia EUR má, podľa nás, flexibilné využitie v praxi a je vhodným postupom, ako vzbudiť záujem u žiakov, podnietiť v nich vyššie kognitívne myslenie a pomocou nej vychovať autentickú osobu schopnú zaradiť sa do učiacej sa spoločnosti.

Stratégie a metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia by sa mali stať súčasťou prípravy edukácie nielen žiakov základných, stredných škôl, študentov v pregraduálnej príprave na učiteľské povolania, ale aj súčasťou celoživotného vzdelávania. Schopnosť kriticky myslieť sa považuje za dôležitú kľúčovú kompetenciu 21. storočia, pretože je nevyhnutnou súčasťou v dnešnej informačnej spoločnosti. V závere si dovoľíme konštatovať, že v tejto oblasti chýbajú komplexné empirické výskumy, ktoré by reprezentovali úroveň kritického myslenia našej populácie.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV:**

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- DVORSKÝ, M. 2009. *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : MPC, 2009. 84 s.
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava : MPC, 2011. 60 s. ISBN 978-80-8052-372-5
- KAŠIAROVÁ, N. 2011. *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC, 2011. 56 s. ISBN 978-80-8052-378-7
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metódy*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MEREDITH, S., STEELE, J. 1997. *Seminár pre riaditeľov základných škôl regiónu Orava : Projekt Iowa/Orava. 1997*.
- PETRASOVÁ, A. 2006. *Práca s náučným textom*. Prešov : PF, 2006. 75 s. ISBN 80-8068-452-9
- PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy : (sprievodca zavádzaním štandardov)*. 2. rozšír. vyd.. Prešov : Rokus, 2009. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3
- SITNÁ, D. 2009. *Metódy aktívneho vyučovania*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
- STEELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch. 1998. *Metódy na podporu kritického myslenia : príručka 2*. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. 1998.
- TOMENGOVÁ, A. 2011. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava : MPC, 2011. 40 s. ISBN 978-80-8052-353-4
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. 356 s. ISBN 80-8041-445-9.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9
- VACAREȚU, A. S., STEINER, F., KOVACS, M. 2011. *Inovatívne spôsoby motivácie dospelých k vzdelávaniu sa*. Bratislava [Romania] : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní [Consortiul Internațional Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice], 2011. 81 s. ISBN 970-973-8973-34-3
- WEISOVÁ, K. 2010. *Slovenský jazyk a komunikácia : úlohy a cvičenia pre 1. a 2. ročník stredných škôl*. Bratislava : Príroda, 2010. 63 s. ISBN 978-80-07-01836-5

**Summary:** *The ability to think critically is considered a key competence of the 21st century. The role of teachers of primary and secondary school education is to educate students for the future. This objective can be achieved by learning strategies and thinking EUR and techniques aimed at activating students in the learning process.*



## PROBLÉM NESPOĽAHLIVÉHO ROZPRÁVAČA V TVORBE J. G. TAJOVSKÉHO

Ivica Hajdučeková, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

**Anotácia:** Príspevok konfrontuje odborné zámery interpretačnej koncepcie vyučovania literatúry obsiahnuté v štátnom vzdelávacom programe so súčasnými literárnovednými poznatkami.

**Kľúčové slová:** Štátny vzdelávací program, literárna výchova, literárna veda, krátka epická próza, nespoľahlivý rozprávač, rozprávač-spisovateľ J. G. Tajovský: Maco Mlieč;

Stredoškolskí učители – slovenčinári už nie raz upozornili na diskontinuitu medzi vedcko-odborným a didakticky determinovaným náučným priestorom, vymedzovaným štátnym vzdelávacím programom (ŠVP, 2009) ako aj obsahovou koncepciou učebníc. V súčasnosti obzvlášť intenzívne pociťujú odklon od komplexnosti literárnovedných poznatkov najmä vďaka negácii historického aspektu (Hajdučeková, 2011, s. 11). V nasledujúcich riadkoch by sme chceli poukázať na jedno z ďalších odborných úskalí vo vyučovaní literatúry na stredných školách, a to na problém nespoľahlivého rozprávača.

Prv ako prejdeme k jadrú odborne uchopeného problému, nazrime do požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu a ním predpísaného štandardu (ŠVP, 2009). Podľa ŠVP má učiteľ so žiakmi v rámci 14. tematického celku pod názvom Krátka epická próza – nespoľahlivý rozprávač venovať pozornosť poviedke J. G. Tajovského Maco Mlieč (ŠVP, 2009, s. 53). S týmto povinným dielom sa však nestretávajú prvýkrát. Už v prvom ročníku v 2. tematickom celku Krátka epická próza – poviedka (ŠVP, 2009, s. 39) sa s ním zoznámili, a to v súvislosti s identifikáciou vševediaceho rozprávača.

Naznačme kontext: v predpísanej učebnici Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl (2009) autorskej dvojice I. Gregorová – M. Lapitka nadväzuje tento problém na literárnoteoretickú výbavu vedomostí z pojmov rozprávač, vnútorná kompozícia (kompozičná osnova je výrazne preferovaný koncepčný leitmotív učebnice) a literárna postava s inštruktívnym textom vo-

leným z tvorby M. Kukučina (novela Keď báčik z Chochoľova umrie). Po esejisticky ladenom, faktograficky selektívnom pohľade do autobiografie autora a torzovitej sekundárne (v zátvorkách) uvedenej informácii o tvorbe „významného slovenského tvorcu poviedok“, zrejme predstavujúcej „zaradenie“ J. G. Tajovského do literárneho kontextu, je v učebnici začlenený Výklad, z ktorého sa recipient dozvedá: „Na začiatku svojej literárnej dráhy mladý Tajovský len veľmi povrchno opracoval skutočné udalosti, ktoré pozbieral pri svojich častých návštevách dedín v najchudobnejších častiach Slovenska“ (Gregorová – Lapitka, 2009, s. 42). Nad jej komplexnosťou, pojmovou nasýtenosťou, vecnosťou, odbornosťou či intencnosťou možno viesť dišputu. Aj výstižná „charakteristika“ poviedky, či „netypická úloha zadaná negatívne“ (č. 77; *ibid.*, s. 43) sú prejavmi „sui generis“.

Pristavme sa však pri kategórii rozprávača, ktorej je v učebnici venovaná jedna zo štyroch úloh (č. 79; *ibid.*, s. 43). Prostredníctvom literárnovedného diskurzu je teoretický problém nastolený pomerne náročne, ale nie nečitateľne. Citáty F. Mika aj J. Nogeho na okraji strany poukazujú na prevahu autorskej reči v prózach J. G. Tajovského, na osobitú funkciu jeho rozprávača, oslabujúcu dejovosť v prospech opisnosti (podotknime, že v súlade so žánrovými dispozíciami poviedky, ale i s umeleckou metódou realizmu, ovplyvnenou filozofiou pozitívizmu). Tu po jeho „nespoľahlivosti“ na stránkach učebnice stopy niet. Ale paradoxne, podľa ŠVP je v 14. tematickom celku spolu s Tajovského prózou Maco Mlieč „predpísaný“. Povinný inštruktívny text



však nemá, ani nemôže mať ambície podporiť špecifická sledovanej kategórie. Kto by mal mať správny kľúč k jej výkladu? Na konci reťazca je už len učiteľ.

Keďže ide o odborné poznatky v dostupných slovníkoch literárnej teórie zatiaľ nesppracované, učiteľ je nútený „pátrať“ po ich popularizovanom sprístupnení hoc aj prostredníctvom internetu. Ten ponúka podnetné vysvetlenie pojmu nespoľahlivý rozprávač na niekoľkých webstránkach. Môže sa oprieť napr. o laicky spracované stránky, ale aj o populárnu wikipédiu (pozri internetové zdroje v bibliografických odkazoch) alebo siahnúť po anotácii odbornej publikácie z pera slovenského literárneho vedca R. Passiu (2007), či českého autora A. Hamana (2007). V ideálnom prípade priamo po anotovanom titule T. Kubíčka Vyprávěč. Kategorie narativní analýzy (2007).

T. Kubíček po dôkladnej komparácii súčasných teoretických východísk a konfrontácii teorém s konkrétnymi umeleckými textami svetovej aj českej literatúry navrhuje o nespoľahlivosti hovoriť tam, kde na základe signálov textu dochádza k prebudovaniu významovej dominanty (spoľahlivosť či čiastočná spoľahlivosť rozprávača) v prospech paralelného významu (nespoľahlivosť), a tak k celkovej premene sémantického gesta či zjednocujúcej významovej dominanty textu. Nespoľahlivosť je potom kategóriou významovou a je spojená s časom (následnosť) ako hodnotou; teda vzniká a zhodnocuje sa až v priebehu rozprávania (Kubíček, 2007, s. 176). Napokon všetky dostupné zdroje sa zhodnú na tom, že čitateľ v takomto texte nachádza indície o manipulatívnosti a mätúcej taktike rozprávača, čo ho podnecuje k hľadaniu správneho interpretačného kľúča.

Keď si však pripomenieme literárny kontext slovenského realizmu, ktorý sa len ťažko vymaňoval z romantických ideálov (vyhrotená polemika okolo almanachu Napred), no i „hlasisticky“ orientovanú neskorú generáciu realistov, vyhraňujúcu sa pod vplyvom kultúrneho utilitarizmu či v opozícii voči českému kozmopolitizmu a čechoslovakizmu,

vyrovnávajú sa s masarykovskými demokratickými snahami, ale aj myšlienkami tolstojizmu (mravná obroda človeka), bolo by z hľadiska estetického kánonu v zábleskoch modernistických snáh len málo pravdepodobné, že by J. G. Tajovský ako predstaviteľ kritického realizmu, jeho „ľudovýchovnej“ línie, „vybočil“ na cestu tradíciou neovereného experimentovania (veď ani prienik literárnej moderny nebol na slovenskej scéne bezproblémový, stačí si pripomenúť autorov okolo časopisu Prúdy).

Položme si preto otázku: Je z odborného, literárnoteoretického či literárnohistorického hľadiska takéto nazeranie na Tajovského rozprávača odôvodnené? Ani učebnicou uvádzané citácie renomovaných literárnych vedcov o tom nesvedčia.

Opríme sa však aj o krátku sondu. V texte Maco Mlieč signálov svedčiacich o „poruche“ narátora, pre ktorú by si čitateľ mal tvoriť vlastnú interpretáciu, niet. Naopak, je v ňom výrazná tendencia zdôrazniť autenticnosť, dokumentárnosť rozprávania, ktorá je v súlade s realistickou metódou zobrazovania (metóda umeleckej reprodukcie skutočnosti) i so vzťahom látky „transponovanej“ v téme, čo o tvorbe realistov potvrdzujú aj najnovšie reinterpretačne zamerané výskumy (napr. v zborníku Reálna podoba realizmu z roku 2011).

Potvrdzujú to aj slová J. Gbúra v Dejinách slovenskej literatúry I, poukazujúce na obdobný názor S. Rakúsa: „Objavoval príbehy hrdinov overených vlastnou životnou skúsenosťou. Píše prózu pre ľudových čitateľov, pre svojich súčasníkov, ktorí prijímali svedeckú hodnotu jeho narácie budiacej „dojem látkovej hodnovernosti“ (Rakús, in Literárny archív 31, 1995, s. 105)“ (Gbúr, 2009, s. 501). Vyzdvihujú Tajovského rozprávačské majstrovstvo dodáva: „Funkciu naratívnej perspektívy nahrádza dôverným vzťahom k ľudským osudom postáv“, a to „preferovaním autentického civilno-lyrického životného zážitku pred vykonštruovaným epickým sujetom a najmä funkciou modernistického, rozprávača-spišovateľa, ktorú zastával vo vzťahu k objektu

svojho pozorovania“ (Gbúr,2009). To možno doložiť aj samotným literárnym textom, ktorý sa explicitne „bráni“ pred nespoľahlivosťou: „Ja vlastne nemusel som sa pustiť ani do reči so starým Macom, len sucho rozpovedať jeho históriu, nakoľko ju znám. Ale aby ste nepovedali, že vymýšľam, radšej som sa zastavil minulej jesene pri ňom na medzi, aby ste z jeho vlastných úst počuli, ako sa má, že je so službou, s plácou a celým svojím životom spokojný“ (Tajovský, 1960, s. 60).

Z uvedeného vyplýva: čo rozprávač vie, ešte aj potvrdzuje, overuje. Nie nevysvetľuje či zatajuje, ako to robí jeho experimentom (de-)formovaný „nespoľahlivý“ pendant. Tajovského rozprávač nemá ambície tvoriť nejaký filter udalosti, či ponúkať zavádzajúce videnie situácie. Jeho rozprávač má centrálné sujetové postavenie, je situačne ukotvený (prejav diskurzívnosti), nesie znaky autorského „vševediaceho“ aj priameho a personálneho rozprávača (porov. Štraus, 2005, s. 260). Autor mu funkčne prideliť aktívnu pozíciu nasmerovanú k postave aj k čitateľovi, naplňajúc tým realistickú métu o pravdivosti umenia. Nie nespoľahlivosti.

Z naznačených súvislostí je zjavné, že zvolená problematika a predpísaný text, obe vymedzené Štátnym vzdelávacím programom (2009), sú nekompatibilné.

Možno teda onú „predšmyčku“ – ne-spo-

ľahlivý – považovať za estetický vklad založený na palárikovskej „zámene“ či za signál, že príjemca si má tvoriť vlastný výklad inštrukcií v ŠVP v duchu sledovanej epickej kategórie? Zdá sa, že je čo naprávať na troch „kooperujúcich“ poliach: v modeli ŠVP aj v odbornej zložke predpísaných učebníc a potom v školskej praxi, ktorá následky profesionálnych disproporcií vnímavo monitoruje. Je totiž na zváženie, či pojem „nespoľahlivý rozprávač“, ktorý nie je ešte literárnovedne ustálený, má mať status štandardizovanej vedomosti. Nuž, tu asi platí – niekedy menej je viac.

Predostretý podnet z náučnej sféry stredoškolského vzdelávania i jeho literárnovedný náhľad poukazujú na nutnosť koncipovať literárne vzdelávanie v úzkej väzbe s vedeckým poznaním, ktoré na Slovensku nie je zanedba(tel')né. Komplexne rozvinutá literárna veda uplatňovaná vo všetkých svojich zložkách v školskej praxi poskytuje prostredníctvom interpretačných metód dostatočný priestor (aj metodologický) na profesionálne vyučovanie literatúry. Ani tvorcovia ŠVP, ani tvorcovia učebníc nie sú odkázaní na „vajatanie“ či metódu pokusu a omylu. Napokon nielen učitelia literatúry ocenia udržiavanie kvalitatívnych parametrov vyučovania, ktoré má u nás už dlhodobú tradíciu, ale aj samotní študenti si vďaka nim odnesú plnohodnotný zážitok z hodín literatúry.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GBÚR, J. 2009. Realizmus v slovenskej literatúre (1880 – 1918). In *Dejiny slovenskej literatúry*. I. Zost. I. Sedlák a kol. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2009, s. 418 – 571. ISBN 978-80-7090-935-5
- GREGOROVÁ, I., LAPITKA, M. 2009. *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009. 118 s. ISBN 978-80-10-01780-5
- HAJDUČEKOVÁ, I. 2011. Otázniky nad reformou literárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2011, roč. 20, č. 2, s. 11.
- HAMAN, A. 2007. Nové knihy: Vypravěč. Tomáš Kubíček. Prevzaté z: Tvar 14/2007. Dostupné na internete: <http://www.czechlit.cz/nove-knihy/7128-vypravec/> [online]. citované [3. 3. 2012].
- KUBÍČEK, T. 2007. *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno : Host, 2007. 240 s. ISBN 978-80-7294-215-2
- PASSIA, R. 2007. Anotace ke knize „Vypravěč. Kategorie narativní analýzy“ (T. Kubíček). In *Člověk. clovek*. ff.cuni.cz. Časopis pro humanitní a společenské vědy. [online]. Vydané dňa: 01. 07. 2007, 24, [1. 3. 2012]. ISSN 1801-8785. Dostupné na internete: <http://clovek.ff.cuni.cz/view.php?cislocianku=2007062702>.
- Reálna podoba realizmu*. 2011. Zost. M. Mikulová, I. Taranenková. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2011, s. 184 – 199. ISBN 978-80-88746-17-1

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť: literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_isced3.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf)  
 ŠTRAUS, F. 2005. *Príručný slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2005, 368 s. ISBN 80-8061-065-7  
 TAJOVSKÝ, G., J. 1960. *Horký chlieb a iné poviedky*. Bratislava : 1960, Mladé letá, s. 57 – 67.

Internetové odkazy:

<http://www.czechlit.cz/nove-knihy/7128-vypravec/>

<http://translate.google.sk/translate?hl=sk&langpair=en|sk&u=http://www.answers.com/topic/unreliable-narrator>

[http://translate.google.sk/translate?hl=sk&langpair=en|sk&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Unreliable\\_narrator](http://translate.google.sk/translate?hl=sk&langpair=en|sk&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Unreliable_narrator)

<http://www.poewar.com/john-hewitt%E2%80%99s-writing-tips-explaining-the-unreliable-narrator/>

**Summary:** *The ability to think critically is considered a key competence of the 21st century. The role of teachers of primary and secondary school education is to educate students for the future. This objective can be achieved by learning strategies and thinking EUR and techniques aimed at activating students in the learning process.*

## ROZPRÁVKY NIELEN NA ČÍTANIE

**Andrea Nagyová,**

**Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Nové Zámky**

**Anotácia:** *V príspevku poskytujeme informáciu o novej didaktickej pomôcke s názvom **Rozprávky nielen na čítanie** určenej pre žiakov, pedagógov, školských psychologov. V článku poukazujeme aj na funkciu rozprávok a ich pozitívny vplyv na rozvoj osobnosti detí.*

**Kľúčové slová:** *Emočná inteligencia (EQ), sociálno-patologické javy, nepriaznivý psychický vývin dieťaťa, rozprávka, identifikácia, sociálne prostredie*

*„Správne vidíme len srdcom.  
 To, čo je dôležité, je očiam neviditeľné.“  
 Antoine de Saint – Exupéry: Malý princ*

Každý človek je jedinečná a neopakovateľná bytosť, ktorá túži byť taká, aká v skutočnosti je. Nechce byť nútená skrývať svoje silné a slabé stránky, chce byť akceptovaná a uistená, že môže byť taká, aká reálne je.

City, či už pozitívne alebo negatívne, sú prirodzenou súčasťou nášho života. Dieťa sa s pomocou rodičov môže naučiť zaobchádzať so svojimi negatívnymi pocitmi aj so svojimi citlivými miestami a získať tak sebadôveru bez pocitu strachu, že príde o ich náklonnosť a lásku. Jednou z možností, ako to dosiahnuť, je

využívať príbehy, rozprávky, ktoré podávajú príklady a poukazujú aj na túto oblasť prežívania.

Prečo je rozprávka pre deti taká dôležitá? Vystupujú v nej rozličné bytosti, ktoré môžu byť múdre, pekné, silné, ale i hlúpe, slabé, opustené, nešťastné a pod. Deti sa tak učia, že i ony sú tiež jedinečné a neopakovateľné. Často krát práve ony pomôžu, vyriešia problém, poradia... Žiadna slabosť sa neodsudzuje a neskrýva a postavičky z rozprávok nachádzajú svoje cestičky ako z nepríjemnej situácie čo najlepšie vyviaznuť.

Skúsenosti z mojej praxe ako i naliehavá potreba pedagógov hľadať a objavovať možnosti práce s deťmi, ktoré majú problémové správanie, ma inšpirovali k vytvoreniu didaktickej pomôcky s názvom: **Rozprávky nielen na čítanie** s terapeuticko-edukatívnym zameraním. Pomôcka získala aj odporúčaciu doložku z Ministerstva školstva, vedy výskumu a športu SR. Je určená deťom od 4 do 9 rokov, učiteľom a rodičom. Zameriava sa na prevenciu, resp. včasnú identifikáciu sociálno-patologických javov na školách (agresivita, šikanovanie, ADHD) a včasnú diagnostiku nepriaznivého psychického vývinu dieťaťa (neurotické prežívanie, fóbie, rôzne formy strachu u detí).

Každý príbeh obsahuje určitý problém, zápletku, ktorú je nutné v závere riešiť. Deti sa s hlavnými hrdinami (väčšinou zvieratká, či neživé predmety) identifikujú a samy ponúkajú jedinečné a úžasné riešenia. V mladšom školskom veku u detí zohráva veľkú rolu fantázia. Môže byť nápomocná, ale môže spôsobiť aj rôzne „domýšľania si“ a vtedy u detí prevládne strach. Príbehy z rozprávok dokážu tento strach redukovať.

Ako som spomínala, každý príbeh zároveň obsahuje aj poučenie a tu sa vytvára ďalší priestor pre deti na vyjadrenie ich vlastného postoja, názoru alebo rady .... Je nevyhnutné s deťmi príbeh analyzovať, čo je zároveň i ďalší cieľ tejto didaktickej pomôcky – podporiť a rozvíjať opätovnú a prirodzenú komunikáciu medzi deťmi v školách, medzi ich rodičmi i rovesníkmi.

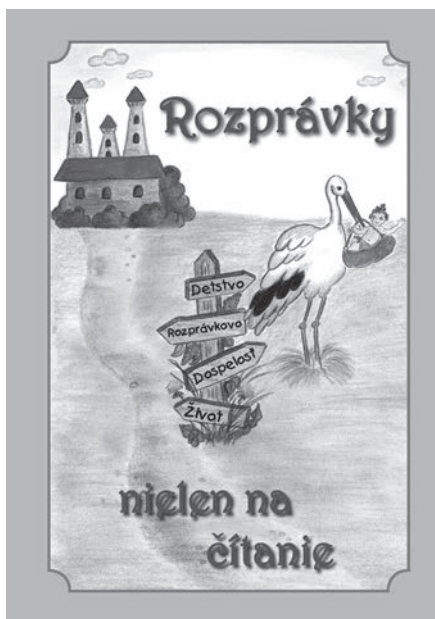
Príbehy nesú v sebe posolstvo a podnecujú všetkých zainteresovaných ku komunikácii. Okrem toho, že sa deti navzájom zdôverujú s vlastnými príbehmi a zážitkami, rozvíja sa u nich ďalšia veľmi pozitívna schopnosť

– schopnosť počúvať sa navzájom, vcítiť sa do prežívania iných. Tento úplne obyčajný kolobeh – rozprávanie a počúvanie sa – sa, žiaľ, veľmi výrazne vytráca z nášho života. Často by sme mohli použiť formulu: „Ja o voze a ty o koze.“ Možno sa to na prvý pohľad javí ako banalita, skutočnosť je však omnoho závažnejšia. Vytrácanie schopnosti navzájom sa vypočuť, podporiť a pochopiť má za následok postupnú izoláciu z prirodzeného sociálneho prostredia. Predstavme si len obyčajné, ale v súčasnosti veľmi obľúbené čítovanie. Možno sa vám vaše dieťa alebo žiak nie raz priznal, že sa vydával

za niekoho úplne iného, vytváral si vlastnú identitu, kde sa vykresľoval ako úplne iný človek. No začiatku to môže byť celkom zábavné, ale neskôr sa môže stať, že sám sebou už ani nedokáže byť. Sú veci, ktoré nedokážeme ovplyvniť alebo zastaviť. Môžeme ale o nich hovoriť, vysvetľovať a poukazovať na ich negatívny vplyv. Kniha, ktorú vám predstavujem, môže byť jednou z ciest, ako sa vyhnúť týmto negatívnym javom.

Príbehy umožňujú deťom lepšie pochopiť

nielen vlastné potreby a pocity, ale aj potreby a pocity iných. V odbornej literatúre sa uvádza v tomto kontexte termín emočná inteligencia (EQ). Mnohé výskumy ukazujú na to, že nie vysoké IQ je zárukou dobrého uplatnenia sa v živote, ale práve EQ. Na školách deti získavajú vedomosti z rôznych oblastí. Emočná oblasť sa ale rozvíja veľmi málo a dokonca mizne z nášho života. Mnohí odborníci sa zhodujú s myšlienkou Carla Rogersa: „Sme múdri, ale zlí.“ Popredný pedagóg, profesor Miron Zelina upozorňuje: „Žijeme v čase krízy hodnôt, intenzívne vnímame fenomén peňazí a kariéry. Ľudí, ktorí sa proti tomu postavajú,



je veľmi málo. V tomto kontexte by učiteľ mať byť predstaviteľom starej, tradičnej pravdy, vzorom, ktorý ukáže, že to takto nemôže fungovať.“ (M. Zelina, 2011). Zavedením nových interaktívno-participatívnych prvkov do vzdelávacieho procesu by sa niektoré negatívne faktory v správaní detí dali včas podchytiť. Pri rozvoji EQ zohráva úlohu päť kľúčových okruhov kompetencií sýtiacich emocionálnu inteligenciu (3 vo vzťahu k sebe, 2 vo vzťahu k iným):

- emočné sebauvedomenie (poznanie a porozumenie týkajúce sa vlastných emócií);
- sebaovládanie (kontrola a zvládanie vlastných emócií – afektov i nálad);
- sebamotivácia (efektívne využívanie svojich emócií, odolnosť voči frustrácii);
- empatia (vnímavosť k emóciám druhých);
- spoločenská obratnosť (zvládanie sociálnych vzťahov).

Všetky uvedené atribúty nachádzajú v Rozprávkach nielen na čítanie svoje uplatnenie. Pre zdravý vývin dieťaťa je potrebná akceptácia a uznanie reality, jednoduché vnímanie toho, čo je a následné vyrovnanie sa s ňou. Rozprávka tu zohráva dôležitú úlohu. Rozprávka a hra, to sú dve oblasti, ktoré sa výrazne spájajú s detským svetom. Ak hru môžeme charakterizovať ako určitú vonkajšiu formu prejavovania sa detského prežívania, čítania, fantázie, počúvanie rozprávky môžeme vnímať ako vonkajší podnet rozvíjajúci vnútorný, citový život dieťaťa. Dieťa pociťuje aj ďalšie nálady ako sú hnev, záviť, dokonca nenávisť k ľuďom, ktorí ho obklopujú a starajú sa oň. Za prejavy takýchto citov je dieťa väčšinou trestané alebo odmietané, takže má z takýchto citov následne výčitky a trápi ho svedomie. Uvedené city sú však ľuďom vlastné a prirodzené, dieťa sa však musí naučiť, ako s nimi naložiť, aký spôsob prejavu je pre okolie prijateľný. Keď si dospelý nájde čas a prečíta mu rozprávku, dieťa si uvedomí, že má právo cítiť to, čo cíti. Dostáva sa tak do akéhosi láskyplného oprávnenia prijímať samého seba aj so svojimi negatívnymi vzťahmi a pocitmi si uvedomuje, že nie je samo. Dospelý mu svojou prítomnosťou pri rozprávaní

poskytuje bezpečie a dôveru, ktorú potrebuje, aby tento náhľad vydržalo. Je to jedna z tých kritických, náročných situácií, v ktorých si dieťa môže vybudovať kvalitnú základnú dôveru. Je ohromujúce, akú silu dokážu deti vyvinúť a ako dokážu byť statočné, ak cítia v náročných situáciách dôveru a úprimnú snahu dospelých, keď s nimi pozorujú realitu a hľadajú spoločné riešenie. (Streit, J., 1992).

Prvý, kto vyzdvihol symbolický charakter rozprávok, bol S. Freud (1900). Podobne ako mýtus a legenda aj rozprávka má tesný vzťah s najprimitívnejšími časťami psyché. „Vieme, že mýty a rozprávky, príslovia a piesne predstavujú ten istý symbolizmus“ (Freud, 1916, s.168). Na inom mieste sa uvádza, že rozprávka poskytuje dieťaťu spôsob myslenia, ktorý korešponduje s reprezentáciou seba samého. Dieťa nepociťuje žiadny rozdiel medzi sebou a zvieratám, čo vysvetľuje skutočnosť, že antropomorfné zvieratá v rozprávkach ho neprekvapujú (C. Coulacoglou, 2002, s. 5). Ferenczi (1913/1919) predpokladá, že rozprávky reprezentujú návrat do štádia všemocnosti vlastného ja: „V rozprávke fantázie a všemocnosti pretrvávajú...“ (s. 65). Kým v skutočnosti sme slabí, rozprávkoví hrdinovia sú silní a neporaziteľní, kým my sme v našom konaní a myslení limitovaní časom a priestorom, v rozprávkovom svete žijeme večne, môžeme byť súčasne na viacerých miestach, všetko vieme vyriešiť. Toľko k výrokom známych osobností, ktoré sa podieľali na výskume vplyvu rozprávok na deti.

Pedagogickí pracovníci sa prostredníctvom didaktickej pomôcky oboznámia aj so stručnou charakteristikou problematického správania detí. Ide najmä o tieto problematické oblasti:

- dieťa, ktorého správanie je ťažko adaptabilné,
- dieťa, ktorého správanie je agresívne,
- dieťa, ktorého správanie je pasívne,
- dieťa sa správa hyperaktívne,
- dieťa, ktorého správanie je úzkostné.

Knihá poskytuje aj alternatívne možnosti jej využitia, ako napr. zisťovanie úrovne čitateľských zručností (technika čítania, čitateľ-



ská gramotnosť – porozumieť textu, rýchlosť čítania, práca s textom) v rámci hodín čítania, na hodinách výtvarnej výchovy: nakresliť podobný zážitok, aký dieťa prežilo v rámci príbehu, alebo svoj vlastný... a iné (tvorivosti sa medze nekladú).

### Zhrnutie a záver

Didaktická pomôcka **Rozprávky nielen na čítanie** má primárne predchádzať vzniku sociálno-patologických javov na školách. Je určená deťom a pedagógom na 1. stupni ZŠ ako i pedagógom v MŠ. Prax poukazuje na skutočnosť, že čím skôr podchytneme negatívne javy v rámci osobnostného rozvoja detí a žiakov, tým väčší je predpoklad ich pozitívneho vývoja. U vekovo starších detí sú už patologické vzory správania značne zafixované a zmena sa uskutočňuje ťažšie. Rovnako si musíme pripustiť, že deti s problémovým správaním sú často „onálepkované“ i okolím ako neprispôsobivé, agresívne a táto skutočnosť k ich zmene pozitívne neprispieva. V našich podmienkach sa s podobným zámerom ako Rozprávky nielen na čítanie realizuje projekt CHIPS (Childline in partnership with schools), pod záštitou Linky detskej istoty pri Slovenskom výbore UNICEF, ktorý je však určený žiakom na 2. stupni ZŠ. Jeho cieľom je výcvik rovesníkov na školách za účelom vrstovnickej podpory pri riešení rôznych problémov svojich spolužiakov. Vo svete však už bežne fun-

gujú projekty s podobnými aktivitami a ich dopad na študentov má viditeľne pozitívne výsledky. Uvádzame niektoré príklady.

### Sociálne a emočné učenie

Výsledky štúdií Eric Schaps, **Centrum vývoju vých štúdií**, Oakland, Kalifornia

Žiaci boli v priemere:

- zodpovednejší
- asertívnejší
- obľúbenejší a trávili viac času v spoločnosti priateľov
- viac sociálne aktívni
- vnímavejší voči ostatným spolužiakom
- harmonickejší a demokratickejší
- lepšie zvládali konflikty

### Projekt pre tvorivé riešenie konfliktov

Linda Lantieriová, **Národné centrum programu pre tvorivé riešenie konfliktov**

Výsledky

- menej násilia v triedach
- menej verbálneho útoku medzi študentmi
- ohľadupľnejšia atmosféra
- väčšia ochota k spolupráci
- hlbšia empatia
- zlepšenie komunikačných zručností (Goleman, 1997)

Knižka **Rozprávky nielen na čítanie** nie je bežne dostupná v kníhkupectvách. V prípade záujmu je možné kontaktovať autorku na e-mailovej adrese:

**ada.nagyova@azet.sk**

### Príloha:

*Pre zaujímavosť ponúkam čitateľom Pedagogických rozhľadov reakcie pedagógov a rodičov:*

### Reakcia pani učiteľky na ZŠ

*Všetky príbehy sa deťom veľmi páčili (aj ilustrácie)! Učím aj etiku a v tej triede je jeden chlapec, ktorý je veľmi šikovný a múdry, ale introvert. Po prečítaní príbehu ho v rozprávke „O piatich prstoch na ruke“ spoznali spolužiaci. Opísali ho ako malíček, ktorý čaká na svoju príležitosť. Pomohol mi pri inštalácii technického zariadenia.*

*Poznám chlapca, ktorý je ako z rozprávky „O motýľovi“. Potrebuje na všetko trochu viac času, napriek tomu sú situácie, keď s otvorenými ústami počúvam, ako sa rozhovorí o veciach, ktoré ho zaujímajú a vie o nich veľa. Vysvetlila som rodičom, že je úplne zbytočné tlačiť ho do niečoho a zvyšovať požiadavky. Radšej ho pochváliť a trpezlivo čakať na to, aby prekážky zvládol sám. Je december a fakt urobil od vlaňajšieho septembra veľký posun - pokrok. Ten príbeh bol presne o ňom.*

*Kniha je písaná veľmi príjemným štýlom pre deti. Číta sa im ľahko a je fajn, že je tam poučenie z príbehu. To ich núti zamyslieť sa nad tým, čo čítali a prečo to tam vlastne tak bolo....*

Pri spätnej väzbe bolo zaujímavé počúvať názory a myšlienky detí. Možno práve prostredníctvom príbehov sa deti dokázali stotožniť s hlavnými hrdinami a pomenovať rôzne problémy, o ktoré sa nemajú s kým podeliť. Je pravda, že mnoho rodičov venuje čas zarábaniu peňazí a je škoda, že si to deti odnesú. V tom zlom.

Veľa mi o sebe povedali a myslím, že úprimne mi rozprávali o sebe, rodine, vzťahoch v nej.

Pýtala som sa ich, ktorý príbeh sa im najviac páčil a podľa toho, čo mi hovorili, bolo zrejmé, že každému sa páčilo to, čo mu pripomínalo jeho osobu v rozprávke.

Keď sme sa rozprávali o tom, ako by oni riešili danú situáciu, žasla som nad tým, ako jednoducho by to vyriešili. Možno by si dospelí mali z nich brať príklad

### **Reakcia pani učiteľky na ZŠ:**

Mala som v triede chlapčeka, ktorý sa veľmi pomaly adaptoval a býval aj často chorý. Mal málo kamarátov a rodičia mi hovorili, že ráno stále plače. Prečítala som deťom príbeh „O malom Žaludkovi“ a deti sa spontánne rozhovorili, že aj im bývalo smutno, ale teraz tu majú nových kamarátov, ale občas sa im cnie za mamičkou. Chlapčekovi ukázali aj svoju „zranenú“ oblasť a aj on sa viac zdôveril a zistil, že nie je so svojím trápením sám - to bolo pre neho veľmi dôležité a pre mňa ohromne potešujúce, keď mi jeho mamička ráno povedala, že prvýkrát šli do školy bez slzičiek.

### **Reakcia matky, ktorej dcérka bola šikanovaná v triede:**

Ďakujem za knižku, využíva ju aj triedna učiteľka, ktorá z nej deťom čítala a dcérka mi doma s radosťou oznámila, že spolužiaci spontánne označili dieťa, kvôli ktorému moja dcéra tak trpela a navštevovala aj psychológa. Dobré jej padlo počuť, že nie je vinná ona, ale ten, kto jej bolesť a trápenie spôsobil. Teraz je oveľa pokojnejšia.

### **Reakcia matky, ktorej syn sa bál v noci zaspáť:**

Veľmi nám pomohol príbeh o „Víle Dobrodejke“. Môj syn, hoci je už školák, sa stále v noci bál zaspáť. V príbehu o bojazlivom chlapcovi sa našiel a prespal dokonca bez svetielka. Túto rozprávku sme ale čítali každý večer asi päť dní za sebou a vždy si k nej niečo aj sám domyslel, bola to zábava aj príjemné prekvapenie.

---

### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

COULACOGLOU, C. *Fairy Tale Test – Test rozprávok*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2002. ISBN 978-0-398-07804-1

FERENCZI, S. *La Psychologie du conte*. In *Psychanalyse II: Oeuvres Complètes 1913-1919*. Paris : Payot, 1970

FREUD, S. *Introduction a la Psychanalyse*. Paris : Payot, 1916.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Brno : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5

STREIT, J. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha : Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2

ZELINA, M., MACHÁČKOVÁ, M. Lesk a bieda slovenského školstva : nebiflovať sa, vedieť! : rozhovor. In *Život*. 2011, č. 30. Dostupné na internete: <http://zivot.azet.sk/clanok/9702/lesk-a-bieda-slovenskeho-skolstva-nebiflovat-sa-vediet.html>

**Annotation:** The article provides information on new teaching aid called *Tales not only for reading intended / determined for students, teachers, school psychologists*. The article also highlights the role of fairy tales and their positive impact on the personality development of children.



## KVANTITATÍVNA EVALVÁCIA UČEBNÍČ PODĽA J. PRŮCHU NA PRÍKLADE SLOVENSKÝCH A MAĎARSKÝCH UČEBNÍČ DEJEPISU PRE STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY

Martina Pillingová, Trnavská univerzita, Trnava

**Abstrakt:** Predložená štúdia sa zaoberá evalváciou učebníc na základe objektívneho kvalitatívneho hodnotenia. Do výskumnej vzorky boli vybrané aktuálne slovenské a maďarské učebnice dejepisu pre stredné odborné školy, ktoré oproti učebniciam pre gymnáziá ostávajú často na okraji záujmu študentov, rodičov, pedagogických pracovníkov či vedenia školy. Pri hodnotení som vychádzala z hypotézy, keďže ide o aktuálne používané učebnice schválené ministerstvami školstva oboch krajín, učebnice kritériá spĺňajú. Tento predpoklad sa mi splnil, čo je veľmi povzbudivý výsledok. V porovnaní so zahraničím sa ukázalo, že hoci sa na Slovensku pre daný typ školy používa len jedna učebnica, dosahuje odporúčané hodnoty.

**Kľúčové slová:** evalvácia učebníc, učebnice dejepisu pre stredné odborné školy, Slovensko, Maďarsko, kvantitatívny výskum, didaktická vybavenosť učebnice, obťažnosť didaktického textu.

### Úvod

V štúdiu máme záujem poukázať na možnosti využitia dvoch metód kvantitatívne orientovanej evalvácie učebníc podľa J. Průchu, t.j. metódy merania obťažnosti textu a metódy merania didaktickej vybavenosti učebnice. Tieto metódy sú relatívne jednoduché a spoločne s ďalšími meraniami samotného obsahu textu sú použiteľné nielen pri tvorbe učebníc, ale následne aj na komparatívne merania učebníc dostupných na trhu. Na ciele tejto štúdie sme si vybrali slovenské a maďarské učebnice dejepisu na stredných odborných učilištiach. Celkovo sme analyzovala päť učebníc: jednu slovenskú<sup>1</sup> a štyri maďarské<sup>2</sup>. Tri maďarské učebnice sú vyslovene určené pre stredné odborné učilišťa, posledná vybraná je najnovšia učebnica určená pre všetky stredné školy, keďže v Maďarsku je povinná maturitná skúška z dejepisu. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, aké budú rozdiely medzi touto a ostatnými učebnicami.

Pred evalváciou sme vychádzali z hypoté-

zy: nakoľko na Slovensku máme štátom určenú jednu učebnicu pre daný ročník a typ školy, táto učebnica musí byť vhodná pre študentov stredných odborných učilíšť po obsahovej aj formálnej stránke. Obťažnosť textu v nej použitého je primeraná, podobne nechýbajú najdôležitejšie prvky didaktickej vybavenosti. Pri maďarských učebniciach sme očakávali rôzne stupne obťažnosti textu a didaktickej vybavenosti učebnice v závislosti od aktuálnosti učebnice. Po vykonaní evalvácií očakávame presné stanovenie výhod a nevýhod jednotlivých porovnávaných učebníc a z toho plynúce možnosti nápravy prípadných nedostatkov slovenskej učebnice podľa maďarskej učebnice, ktorá v tej oblasti dosiahla najlepšie výsledky.

### Didaktická vybavenosť učebnice

Učebnica je útvar zložený zo štruktúrnych komponentov rôznej povahy. Tie sú nositeľmi čiastkových funkcií, ktoré spoločne tvoria hlavnú funkciu učebnice – byť edukačným

<sup>1</sup> CHYLOVÁ, E. et al. Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilišťa 3 : Slovensko a svet v rokoch 1849 – 1939.

<sup>2</sup> V Maďarsku je trh voľný, existuje niekoľko alternatívnych učebníc a výber závisí od učiteľa. Pre stredné odborné školy a učilišťa sú tieto: SIPOS Sándor: Az emberiség rövid története 10. osztálynak, SZÁRAY Miklós – KAPOSÍ József: Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára, BALÁSZ Mátyás – JAKAB György: Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára a SZÁRAY, Miklós – KAPOSÍ, József : Történelem IV. közepiskolák, 12. Évfolyam

prostriedkom. J. Průcha (1998) rozlišuje v učebnici 36 komponentov (27 textových a 9 obrazových). Komponenty sú klasifikované do troch kategórií, podľa toho akú funkciu v učebnici plnia:

(1) Aparát prezentácie učiva – napr. výkladový text, zhrnutie učiva, schémy, modely, štatistické tabuľky ai.

(2) Aparát riadiaci učenie – napr. otázky a úlohy k témam, cvičenia, použitie zvláštneho písma alebo farby pre určité časti učiva ai.

(3) Aparát orientácie v učebnici – napr. členenie na lekcie, živé záhlavia, register ai.

Na základe toho, ktoré zložky daných kategórií sú v učebnici zastúpené, sa vypočítavajú koeficienty:

(a) Dielčie koeficienty didaktickej vybavenosti učebnice:

- koeficient využitia aparátu prezentácie učiva (E I)
- koeficient využitia aparátu riadiaceho učenieí (E II)
- koeficient využitia aparátu orientačného (E III)
- koeficient využitia verbálnych komponentov (Ev)
- koeficient využitia obrazových komponentov (Eo)

(b) Celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice (E)

Všetky uvedené koeficienty získavajú teoretické hodnoty v rozmedzí 0 – 100 %. Pri hodnotení platí: Čím viac sa pre určitú učebnicu hodnota (E) blíži k hornej (maximálnej) hranici, tým je jej didaktická vybavenosť vyššia. Maximálna hodnota (E = 100 %) predstavuje teoretickú (ideálnu) hodnotu, ktorá slúži ako porovnávacie kritérium pri vyhodnocovaní konkrétnych učebníc. Spôsob výpočtov a podrobné inštrukcie k tejto metodike uvádza J. Průcha (1998). Na základe čiastkových koeficientov zistíme, ktoré zložky didaktickej vybavenosti je potrebné v danej učebnici korigovať. Hodnoty by mali presahovať 50 %. Po zistení negatívneho stavu je potrebné pri následnej zmene učebnice zaradiť do nej chýbajúce komponenty.

## Meranie a vyhodnotenie didaktickej vybavenosti učebnice

Dosiahnutá didaktická vybavenosť učebníc v hodnotách 56 – 39 % preukázala nízke hodnoty a nie všetky učebnice dosiahli minimálnu odporúčanú hodnotu 50. Najväčšiu didaktickú vybavenosť má slovenská učebnica S. Siposa (39 %). Najviac prvkov didaktickej vybavenosti chýbalo učebniciam v aparáte riadiacom učenie. Boli to: zhrnutie učiva a s tým spojené rôzne podnety na opakovanie na konci ročníka, celková stimulácia študenta, aplikácia poznatkov do praxe, prostriedky na sebareflexiu študentov a vytvorenie rôznych registrov. Napriek celkovej veľkej farebnosti učebnice autori nevyužili naplno možnosti didaktického pôsobenia obálky. Určite je na mieste otázka, či a akými formami by bolo možné dosiahnuté výsledky korigovať. Pre študentov stredných odborných učilíšť (a pri všetkých teoretických predmetoch a dejepise zvlášť) je veľmi dôležité, či vidia možnosť uplatnenia teoretických poznatkov v praxi, motivácia ich záujmu o tento predmet a takisto možnosť sebaevaluácie.



Ľ. Brigantová: Benátky v modrom 1

Tab. č. 1 Čiastkové výsledky didaktickej vybavenosti učebnice

	Chylová	Száray forrás– központú történelem	Sipos	Balázs	Száray
1. Aparát prezentácie učiva	12	9	9	11	8
Koeficient využitia aparátu prezentácie učiva	85 %	64 %	64 %	79 %	57 %
2. Aparát riadiaci učenie	6	7	3	2	8
Koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie	33 %	39 %	16 %	11 %	44 %
3. Aparát orientačný	2	3	2	2	2
Koeficient využitia aparátu orientačného	50 %	75 %	50 %	50 %	50 %
Verbálne komponenty	13	12	9	9	11
Koeficient využitia verbálnych komponentov	48 %	44 %	30 %	33 %	40 %
Obrazové komponenty	7	7	5	6	7
Koeficient využitia obrazo- vých komponentov	78 %	78 %	56 %	67 %	78 %
Štruktúrne komponenty učebnice	20	19	14	15	18
<b>Koeficient celkovej didaktickej vybavenosti učebnice</b>	<b>56 %</b>	<b>53 %</b>	<b>39 %</b>	<b>42 %</b>	<b>50 %</b>

### Obťažnosť textu učebnice

Jednou z výskumných metód veľmi dobre využiteľných pri učebniciach dejepisu, pri ktorej sa pracuje predovšetkým so slovom, je metóda určovania obťažnosti textu (prístupnosť, pochopiteľnosť a zrozumiteľnosť učiva). Obťažnosť je súhrn takých vlastností textu, ktoré existujú objektívne v každom texte a v procese učenia majú vplyv na percepciu, chápanie a spracovanie textovej informácie učiacim sa subjektom. Východiskovým predpokladom, ktorý je príčinou dôležitosti merania tejto obťažnosti, je, že určitá úroveň obťažnosti textu môže byť pre osvojovanie z neho optimálna, na rozdiel od inej úrovne, ktorá môže toto učenie komplikovať alebo dokonca pre vysokú informačnú záťaž krátkodobej pamäte a pozornosti úplne znemožňovať<sup>3</sup>. Ďalší problém, ktorý so sebou prinášajú texty preťažené odbornými informáciami

je tzv. pseudoodbornosť, t.j. nevhodné používanie odborných pojmov študentmi svedčiace o nepochopení významu odborných pojmov a kontextových súvislostí. Najobjektívnejšie zistenie je na základe vzorca textových parametrov pre kvalitatívne vyjadrenie stupňa obťažnosti textu, resp. špeciálne pre texty učebníc, ktorý určíme po operatívnom zmeraní a vyjadrení vlastností textu, ktoré spôsobujú túto obťažnosť. Pre texty učebníc dejepisu je dobre použiteľná lingvisticko-kvalitatívna metóda spočívajúca v určovaní obťažnosti učebnice na základe výskytu a usporiadania nejakých merateľných jednotiek verbálneho textu, tzv. Käte Nestlerovej vzorec *Textkomplizierheit* modifikovaný J. Průchom<sup>4</sup>. Výpočtový vzorec tejto miery:  $T = T(s) + T(p)$ , Kde  $T(s)$  = syntaktická obťažnosť<sup>5</sup> a  $T(p)$  = sémantická obťažnosť<sup>6</sup>, ktoré vypočítame podľa vzorcov:  $T(s) = 0,1 \cdot V \cdot U$ ,

Kde V = priemerná dĺžka vety,

U = počet slovies

$$T(p) = 100 \cdot \frac{\Sigma P \cdot \Sigma P_{(1)} + 3 \Sigma P_{(2)} + 2 \Sigma P_{(3)} + 2 \Sigma P_{(4)} + \Sigma P_{(5)}}{\Sigma N}$$

Kde P = pojmová obťažnosť, P1 = bežné pojmy, P2 = odborné pojmy, P3 = faktografické pojmy, P4 = číselné údaje, P5 = opakované pojmy, N = počet slov, Σ = suma, súhrny počet všetkých jednotiek.

Váha jednotlivých kategórií pojmov je rozdielna podľa predpokladanej obťažnosti pre študentov, preto majú odborné pojmy a faktografické najväčšiu váhu. Hodnoty koeficientov sa udávajú v percentách. Obťažnosť textu môže nadobudnúť hodnoty v bodovom rozpätí 1 (minimálna obťažnosť) až 100 (maximálna obťažnosť).<sup>7</sup> Miera T je založená na poznaní, že objektívna obťažnosť určitého textu je spôsobovaná faktormi pochádzajúcimi z dvoch zdrojov: syntaktickej<sup>8</sup> a sémantickej<sup>9</sup> štruktúry textu.

Pri aplikácii tejto miery sa používajú hypotézy: Priemerná obťažnosť prezentácie učiva je priamo úmerná vekovej úrovni žiakov. Platí teda, že čím vyšší je ročník školy, tým je priemerná obťažnosť textu v učebniciach daného ročníka vyššia a zvyšovanie stupňa obťažnosti textu od nižších ročníkov k vyšším je rovnomerné. Tieto hypotézy však prax stále nepotvrďuje. Obťažnosť textu je neúmerná vekovému stupňu študentov a žiakov a nezvyšuje sa rovnomerne od nižších ročníkov, resp. stupňov školy k vyšším. Nastávajú veľké diferenciácie v obťažnosti

učebníc toho istého predmetu medzi jednotlivými nasledujúcimi ročníkmi, diferenciácie medzi učebnicami pre základnú školu a nadväzujúcimi učebnicami pre prvý ročník gymnázia alebo SOU. Vo väčšine prípadov je problém vo faktore sémantickej obťažnosti, resp. jeho čiastkových parametroch. Ukazuje sa, že autori citlivo pristupujú k formálnej stránke textu, ale dopúšťajú sa chýb pri kvalitatívnej (sémantickej) stránke textu vytváraného pre študentov a žiakov. Veľké rozdiely boli pri uskutočnených meraniach aj medzi obťažnosťou textu jednotlivých predmetov, ktoré neprameňili z charakteru predmetu považovaného za relatívne ľahký, ale z množstva odborných textov, komplikovaných vetných štruktúr a veľmi dlhých vetných celkov použitých pri tvorbe týchto učebníc.

#### Meranie a vyhodnotenie obťažnosti učebnice

Postupnosť krokov aplikácie miery obťažnosti textu je nasledovná: výber vzoriek z učebnice, výpočet stupňa syntaktickej obťažnosti (Ts), výpočet stupňa sémantickej obťažnosti (Tp), výpočet stupňa celkovej obťažnosti (T) a interpretácia výsledkov analýzy. Na dosiahnutie maximálnej presnosti analýzy je potrebné veľmi pozorne vybrať jednotlivé vzorky a zachovať predpísané kategorizácie skúmaných jednotiek textu. Obťažnosť výkladového textu zistíme pomocou piatich vzoriek obsahujúcich najmenej 200 slov tvoriacich súvislý výklad, nie nadpisy a marginálie. Za slovo sa považuje akýkoľvek výraz slovný, číselný, symbolický (vrátane skratiek oddele-

<sup>3</sup> Výskum preukázal, že zvýšený, nezodpovedajúci stupeň obťažnosti výkladového textu vedie vždy k zníženiu úrovne učebných výsledkov. ČAPEK, V. a kol. 1988. Didaktika dějepisu 2. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, s. 172.

<sup>4</sup> Podrobne o vzorci na výpočet obťažnosti textu ako aj ďalšie metódy viď Průcha In PRŮCHA, J. Hodnocení obtížnosti učebnic. Praha : Výzkumní ústav odborného školství, 1984, s. 56-73.

<sup>5</sup> priemerná dĺžka viet, syntaktická zložitost viet.

<sup>6</sup> proporcia odborných pojmov, proporcia numerických pojmov, proporcia opakovaných pojmov, proporcia faktografických pojmov, proporcia bežných pojmov.

<sup>7</sup> Napríklad v učebniciach pre základnú školu sa empirické hodnoty pohybujú medzi T = 27 až 63 a v učebniciach pre SOU v medziach T = 26 až 49. Doteraz najväčšia hodnota T bola nameraná v učebnici lekárskej chémie a biochémie, kde T = 75,4 bodov. PRŮCHA, J. Hodnocení obtížnosti učebnic. Praha : Výzkumní ústav odborného školství, 1984, s. 62.

<sup>8</sup> Tieto štruktúry majú veľkú škálu typov s rozdielnou zložitostou, ktorá pôsobí na percepciu a porozumenie textu.

<sup>9</sup> Sémantickému faktoru sa prikladá veľká dôležitosť, preto je pokrytý celkovo piatimi charakteristikami. Obťažnosť textu je určená tým, aké druhy pojmov a v akých proporciách sú v ňom zastúpené. To je práve príklad učebníc, ktoré

ných v texte grafickými medzerami alebo grafickými rozdeľujúcimi znakmi (interpunkciou a pod.). Ako slovo sa počítajú aj ustálené značky mier, váh, fyzikálnych veličín, matematických a hudobných pojmov a i. V týchto vzorcoch sa spočíta počet slov a viet. Vzorky by mali pokrývať rôzne časti (témy) učebnice. Stanoví sa počet viet v danej vzorke. Veta je v tomto prípade každá postupnosť slov začínajúca veľkým písmenom a končiaca čiarkou alebo iným grafickým znakom (otáznik, dvojbodka apod.) Vypočítam priemernú dĺžku vety podľa vzorca:

$$V = \frac{\Sigma N (\text{počet slov})}{\Sigma V (\text{počet viet})}$$

V každej vzorke zistíme slovesá v určitom tvare. Zložené tvary sa považujú za jedno sloveso (napr. očakávali by sme – 3 slová, 1sloveso). Zo sloviess vypočítame priemernú dĺžku vetných úsekov (U) podľa vzorca:

$$U = \frac{\Sigma N (\text{počet slov})}{\Sigma U (\text{počet sloviess})}$$

Nasleduje výpočet syntaktickej obťažnosti. Potom môžeme pristúpiť k výpočtu sémantickej obťažnosti. Potrebujem na ňu výpočet jednotlivých druhov pojmov: bežných, odborných atď. Uskutočníme to podčiarknutím všetkých podstatných mien (pojmov) v texte vrátane abstraktných a dejových, spodstatnených prídavných mien, osobných mien a priezvisk a skratiek označujúcich rôzne pojmy. Osobitne si zdôrazníme odborné pojmy (napr. určitou farbou), t.j. podstatné mená s platnosťou odborného termínu v nejakom odbore. Viacslovné termíny sú v tomto prípade považované za jeden pojem. Pri sporných prípadoch je potrebné opierať sa o terminologické slovníky.

Ďalší druh pojmov, ktoré osobitne zvýrazníme, sú faktografické pojmy. V tomto prípade sú to: osobné mená, rodné mená, priezviská a názvy bytostí, názvy ľudských výtvorov a zariadení, štátov, národov, inštitú-

cií, umeleckých výtvorov a pod., zemepisné mená a názvy prírodných javov, akékoľvek skratky a značky pre výrazy uvedených skupín. Viacslovné názvy počítame ako jeden pojem. Nasledne zistíme počet číselných údajov vyjadrujúcich letopočty, vzdialenosti, hmotnosť a pod. Nepočítame odkazy na čísla strán, úloh a obrázkov. Tieto pojmy takisto osobitne zvýrazníme. Zistíme počet opakovaných pojmov vzorky, aj bežných slov. Všetky pojmy nepatriace do kategórií odborné pojmy, faktografické pojmy, číselné údaje tvoria množinu bežných pojmov. Sú to výrazy každodenného života. Nasleduje samotný výpočet sémantickej obťažnosti. Po získaní výpočtu sémantickej obťažnosti toto číslo použijeme na výpočet celkovej obťažnosti.

Zistené hodnoty do 20 bodov reprezentujú najnižšiu obťažnosť a 60 a viac (najvyššia obťažnosť) môžeme interpretovať na rôzne účely evalvácie pre detailné objasnenie vlastností skúmanej učebnice (pri zameraní sa na čiastkové merania), predovšetkým pre identifikáciu príčin, prečo v danej učebnici dochádza k nadmernej obťažnosti. Zdroje obťažnosti sú buď v syntaktickej obťažnosti, alebo v sémantickej obťažnosti alebo v oboch oblastiach. Najčastejšie ide o presýtenosť odbornými pojmami. Takto získame konkrétne odporúčania pre prepracovanie danej učebnice: napr. znížiť počet odborných pojmov a pod.

Zistené hodnoty je možné využiť aj na porovnávanie učebníc rôznych predmetov toho istého ročníka, tohto istého predmetu v jednotlivých ročníkoch, určitého predmetu v rôznych typoch škôl, toho istého predmetu rôznych autorov, toho istého predmetu v rôznych časových obdobiach, toho istého predmetu v rôznych krajinách.

Najvyššiu hodnotu obťažnosti učebnice sme zaznamenali v najnovšej maďarskej učebnici (37,16), za ktorou tesne nasleduje sloven-

didakticky stvárnajú poznatky z rôznych vied, a preto vo veľkej miere operujú s odbornými pojmami, faktografickými údajmi. Dochádza pritom niekedy k presýteniu odbornými a inými pojmami. Záleží aj na tom, či sa pojmy v texte vyskytnú len raz, alebo či sa opakujú. Opakujúce sa pojmy majú nižší vplyv na celkovú sémantickú obťažnosť textu, ako pojmy vyskytujúce sa prvýkrát, resp. vyskytujúce sa v texte len raz. PRŮCHA, J. Učebnice : teórie a analýzy edukačného média, s. 35.

ská učebnica (35,2). Zaujímavým výsledkom je zistenie veľmi podobných výsledných čísel obťažností skúmaných učebníc a zvlášť dosiahnutie hodnoty cca. 35, ktorá by mohla byť ideálna pre študentov strednej školy. Zistenia potvrdili, že jazykové rozdiely neovplyvňujú merania obťažnosti učebnice, práve naopak táto metóda je aplikovateľná bez ohľadu na jazyk. Veľmi dôležitým výsledkom bolo zis-

tenie obťažnosti textu v najstaršej meranej učebnici tj. SIPOS Sándor: Az emberiség rövid története 10. osztálynak, ktorá napriek tomu dosiahla rovnaký stupeň obťažnosti ako učebnica BALÁSZ Mátýás – JAKAB György: Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára. Najnovšia maďarská učebnica vyslovene určená pre stredné odborné učilišťa dosiahla najnižší stupeň obťažnosti, tj. 34,46.

**Tab. č. 2 Výsledky obťažnosti textu**

	Chylová	Balázs	Sipos	Száray forrás -központú	Száray
Počet slov	1037	1062	1058	1065	1044
Počet viet	70	73	75	57	70
Priemerná dĺžka vety	14,81	14,55	14,11	18,68	14,91
Počet sloviac	101	130	112	106	101
Priemerná dĺžka vetných úsekov	10,27	8,17	9,47	10,05	10,34
Syntaktická obťažnosť	14,81	11,89	13,36	18,77	15,42
Počet pojmov	376	394	388	370	355
Bežné pojmy	170	142	197	217	189
Odborné pojmy	73	84	88	71	95
Faktografické pojmy	53	68	42	44	28
Číselné údaje	12	31	22	6	9
Opakované pojmy	68	69	39	32	34
Sémantická obťažnosť	20,5	23,1	21,63	18,39	19,01
<b>Celková didaktická obťažnosť učebnice</b>	<b>35,7</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>37,16</b>	<b>34,46</b>

### Záver

Pred evalváciou sme si stanovili hypotézy, ktorých potvrdenie môžem skonštatovať. Slovenská učebnica splnila očakávania v oboch kritériách - didaktická vybavenosť (najlepší výsledok zo skúmaných učebníc) aj obťažnosť textu (optimálna). Maďarské učebnice preukázali jednoznačnú závislosť didaktickej vybavenosti od roku vydania učebnice. Čím novšia učebnica, tým uspokojivejšie výsledky. Pri meraní obťažnosti textu sa naopak ukázalo, že staré aj nové učebnice sú po tejto stránke rovnako kvalitatívne.

Získané odporúčania pre budúce slovenské učebnice sú nasledujúce: V oblasti rozvo-

ja intelligenčných schopností by bolo vhodné rozvrstviť úlohy v kapitolách podľa učebnice SZÁRAY, Miklós – KAPOSÍ, József: Történelem IV. közepiskolák, 12. évfolyam. Doterajšie úlohy rozvíjali totiž väčšinou porozumenie písaného textu a jeho interpretáciu, neprihľadalo sa na analýzu udalostí, hľadanie súvislostí a spájanie poznatkov z viacerých oblastí a i. Ostatné maďarské učebnice boli v tejto oblasti rovnako spracované, preto sa nazdávame, že ide len o to, aby učebnice reagovali na najnovšie trendy vo výučbe. Príspevok ukázal, že slovenská učebnica prináša zaujímavé výsledky v porovnaní s jej zahraničnými náprotivkami v krajine, kde má dejepis veľmi významné postavenie.



**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- BALÁSZ, M., JAKAB, G. 2002. *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára*. Piliscsaba : Konseph- H Kiadó, 2002. ISBN 963 9362 08 5.
- ČÁPEK, V. a kol. 1988. *Didaktika dějepisu 2*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- CHYLOVÁ, E. a kol. 1999. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilišťa 3 : Slovensko a svet v rokoch 1849 – 1939*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1999. ISBN 80 – 7158- 202- 6.
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D (ed). 2006. *Učebnice pod lupou Pedagogický výskum v teórii a praxi*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- PRŮCHA, J. 1984. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha : Výzkumní ústav odborného školství, 1984.
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- SIPOS, S. 1998. *Az emberiség rövid története 10*. Debrecen : Pedellus kiadó Kft, 1998. ISBN 963-8397-56-X.
- ŠIMEKOVÁ, J. 1993. Hodnotenie rukopisu Stanko a kol. Vlastiveda pre 3. ročník ZŠ. In: *Technológia vzdelávania* č. 2, 1993, s. 10.
- SZÁRAY, M., KAPOSI, J. 2004. *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. ISBN 9631935015.
- SZÁRAY, M., KAPOSI, J. 2009. *Történelem IV. közepiskolák, 12. évfolyam*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009. ISBN 978-963-19-3501-1.

**Abstract:** *The present study deals with the evaluation of textbooks based on objective qualitative assessment. Current Slovak and Hungarian history textbooks for secondary schools have been selected into the research samples. The evaluation was based on the hypothesis that the currently used textbooks of both countries meet the criteria. This assumption was met. Compared with other countries it has been shown that although in Slovakia only one textbook for that type of school is used, it reaches the recommended values.*

## **ŠKOLA ZDRAVÉHO ŽIVOTA (PREVENIA ZÁVISLOSTÍ NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY)**

**Barbora Živčáková,**

**Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Spišská Nová Ves**

**Anotácia:** *Hlavným cieľom príspevku je uvedomiť si potrebu primárnej prevencie závislostí už u detí mladšieho školského veku. V článku predstavujeme niektoré aplikované techniky. Záver tvoria zaujímavé informácie získané prieskumom skúseností detí daného veku s návykovými látkami a činnosťami, ktoré sú výstupom pozorovania z realizovaných besied.*

**Kľúčové slová:** *mladší školský vek, primárna prevencia závislostí, skúsenosti detí prvého stupňa základných škôl*

Prevencia závislostí na prvom stupni základných škôl nie je na Slovensku rozšírená. Rodičia a niektorí pedagógovia operujú myšlienkou, že šesť až desaťročných detí sa táto problematika netýka. Mnohí z nás, či skôr všetci, by sme radi s nimi naivne túto ideu zdieľali. Avšak uvedomelí pedagógovia vnímajúci zvedavosť a zároveň neistotu detí vyslovili potrebu prevencie závislostí

už v prvých štyroch ročníkoch základnej školy. Je priam našou povinnosťou uistiť tieto deti o rizikách závislostí. A to najmä v dnešnej dobe, keď médiá v deťoch rozvíjajú mienku, že väčšina návykových látok a činností im nemôže uškodiť. Okrem médií sú deti každodenne vystavené rovesníkom, ktorí radi skúšajú nové bez ohľadu na dôsledky. Naik (1999) tvrdí, že jedinec sa cíti byť pod tlakom, keď sa



mu kamaráti smejú, že nefajčí/nepije /netrávi hodiny za počítačom ako oni. Z toho istého dôvodu je vynechávaný kolektívom aj zo spoločných činností, obviňujú ho, že to vraví nielen zo strachu a jeho kamaráti sa tvária ako keby boli starší a múdrejší, pretože oni berú drogy a on nie (Naik, 1999). Je dôležité, aby si jedinici tento tlak uvedomili a konali podľa svojho vlastného uváženia. Keďže podľa Poliakovovej (Poliaková a kol., 2000) cieľovou skupinou primárnej prevencie sú ľudia zatiaľ neužívajúci alkohol a drogy, techniky vhodné na ďalšiu inšpiráciu prezentované v tomto príspevku sme aplikovali v triedach práve v rámci primárnej prevencie. Uvedomili sme si nevyhnutnosť realizovať preventívne aktivity s ohľadom na úroveň vedomostí a pripravenosť detí. Poliaková tiež tvrdí, že cieľom prevencie u detí daného veku je posilniť duševné zdravie ako formu „očkovania“ proti príčinám následných problémov (Poliaková a kol., 2000). So zreteľom na naplnenie daného cieľa realizujeme v každej triede na začiatku zážitkovej besedy najprv prieskum skúseností a poznatkov detí o drogách, resp. zdraví, čomu následne prispôbujeme techniky prevencie. Pri tvorbe programu stretnutí sme mali na pamäti aj samotnú etiológiu vzniku závislostí. V literatúre nás zaujal tzv. Model šiestich ciest k užívaniu drog autora Silbereisena. Podľa tohto modelu jedinici užívajú drogy:

1. ako náhradu,
2. ako úmyselné porušovanie noriem,
3. ako vyrovnávanie záťažových situácií,
4. ako cestu k rovesníkom,
5. ako výraz osobného štýlu,
6. ako demonštráciu vlastnej dospelosti alebo nezávislosti (Ondrejkovič, Poliaková a kol., 1999).

Stanovené ciele primárnej prevencie závislostí u detí mladšieho školského veku:

- Realizovať prieskum poznatkov žiakov prvého stupňa o zdraví resp. drogách
- Ponúknuť žiakom nové informácie vzhľadom na úroveň vedomostí a zrelosti detí
- Zamyslieť sa nad celoživotnou hodnotou zdravia
- Ponúknuť deťom voľbu zmysluplného trávenia voľného času
- Predísť opakovanému užívaniu návykových látok u detí školského veku a starších
- Pozitívne deti motivovať k prijateľným životným aspiráciám
- Pomôcť deťom vyvinúť vlastnú stratégiu ochrany zdravia už v mladšom školskom veku
- Upriamiť pozornosť základných škôl na nevyhnutnosť prevencie drogových závislostí vhodnými metódami už na prvom stupni

Preventívne aktivity, ktoré sme vytvorili, sú štruktúrované pre každý ročník prvého stupňa základných škôl zvlášť. Realizujú sa prostredníctvom jednorazových stretnutí s triedami v trvaní dvoch vyučovacích hodín. Pri konštruovaní programu sme čerpali z vlastných pracovných skúseností s deťmi a odborných teoretických poznatkov. Výstupom prevencie bola konzultácia s vedením školy o miere informovanosti a skúsenosti žiakov s návykovými látkami a činnosťami, ale aj o celkovej atmosfére v triedach kvôli ďalšej prevencii sociálno-patologických javov. Preventívne aktivity tvorili, napr. tieto techniky.

### 1. ročník: Príbeh o kvetinke Amálke

**Trvanie:** 20-25 min.

**Cieľ:** Prostredníctvom príbehu motivovať deti a zároveň ich upozorniť na niektoré, deťmi nepoznané, skutočnosti o zdraví.

**Inštrukcia:** Žiaci sedia v kruhu spolu s besedujúcim, ktorý pútavo prečíta príbeh. „Na priestranej lúke rástla kvetinka, ktorá sa volala Amálka. Kvetinka každý deň podrásťla a bola šťastná. Jedného dňa si však na ňu sadol chrobák, ktorý jej ohrýzal listy a stonku. Keď bola Amálka vysilená a chrobák už nemal čo obhrýzať, odletel preč. Vtedy si pomyslela: „Keby som mala niekoho, kto by ma pred chrobákom ochránil.“ Kvetinka sa po čase ako tak pozbierala. Onedlho začalo slnko veľmi páliť a z neba nespadla ani kvapka vody, ktorá by pomohla Amálke rásť. Kvetinka takmer

uschla. O pár dní na to prišiel silný dážď a Amálka prechladla. Nebolo nikoho, kto by sa o ňu postaral. Našťastie raz prišlo na lúku malinké dievčatko, ktorému sa kvetinka tak zapáčila, že si ju zobralo domov. Dievčatko sa o Amálku dôkladne staralo. Polievalo ju, chránilo pred škodcami a ostrým slnkom a dokonca jej aj spievalo. Amálke sa splnilo tajné pranie. Opäť postupne silnela. Každý deň sa tešila na dievčatko, ale nezabudla, čo všetko ju prednedávnom ohrozovalo, a preto sa chránila aj ona sama.“

Po prečítaní príbehu najprv zistíme, či deti rozprávke adekvátne porozumeli. Následne cez analógiu kvetinky s človekom vyvodíme ponaučenia týkajúce sa zdravia spoločne s deťmi.

## 2. ročník: Zdravé srdce

**Trvanie:** 25-30 min.

**Cieľ:** Uvedomiť si, čo môžem urobiť ja pre svoje zdravie. Čo si o tom myslia moji rovesníci? Naučiť deti kooperácii pri riešení úlohy. Sumarizácia/Zhrnutie poznatkov týkajúcich sa zdravia.

**Inštrukcia:** Triedu rozdelíme do skupín. Každá skupina nakreslí veľké srdce. Hlavnou otázkou je: „Čo by sme mali robiť, aby toto srdce ostalo zdravé?“ Deti po dohode v skupine vpisujú priamo do srdca odpovede. Potrebné je zachovať pravidlo, že čím viac daná činnosť resp. substancia prispieva k zdraviu, tým väčšie okienko jej pridáme. Nakoniec prediskutujeme postrehy skupín s celou triedou.

## 3. ročník: Čo buduje a čo ničí zdravie

**Trvanie:** 30-35 min.

**Materiál:** hárok s látkami a činnosťami, ktoré ničia zdravie, ale môžu mu aj prospieť - káva, alkohol, tabletky, logické počítačové hry, internet, šport, byť sám sebou, bojové počítačové hry, výlety do prírody, sociálne siete atď.

**Cieľ:** Poskytnúť deťom odborné informácie o návykových látkach, resp. činnostiach. Prezentovať vedomosti detí o zdraví, resp. závislostiach rovesníkom. Ponúknuť deťom možnosť nazerania na rozporuplné skutoč-

nosti cez viacero uhlov pohľadu. Produkovať spoločné rozhodnutie v skupine.

**Inštrukcia:** Skupinám vzniknutým rozdelením triedy rozdá besedujúci hore popísaný materiál a papier s tromi naznačenými kategóriami (čo buduje zdravie, čo ho ničí a čo je zdravé a zároveň nezdravé). Po dohode v skupine žiaci vystrihnú a lepia jednotlivé frázy do príslušných kategórií. Dôležitá je diskusia a spolupráca v skupine. Reprezentant každej skupiny prezentuje príčiny rozhodnutí zaradenia jednotlivých fráz do príslušných kategórií pred triedou. Názory skupín prediskutujeme s celou triedou.

## 4. ročník: Pozitívny vzor

**Trvanie:** 25-30 min.

**Materiál:** puzzle športovcov a detí ocenených za detský čin roka

**Cieľ:** Pozitívne deti motivovať. Na konkrétnych príkladoch ľudí, slúžiacich ako vzor, poukázať na dôležitosť ochrany vlastného zdravia. Čo môžeme dokázať, ak si zachováme zdravie? Čo sa stane, ak si zdravie zničíme?

**Inštrukcia:** Triedu rozdelíme na 4 skupiny. Každú pridáme puzzle športovca alebo oceneného dieťaťa. Prvou úlohou detí je poskladať puzzle a odhaliť koho ukrýva. Druhou úlohou je zamyslieť sa v skupinách nad povinnosťami a zákazmi, ktoré musel vzor dodržiavať, aby dosiahol svoje cieľ. Upriamiť pozornosť detí na to, že sa mu splnil sen, lebo si chránil zdravie. V opačnom prípade by sa jeho cieľ nenaplnil. Preniesť danú myšlienku na deti. Poslednou úlohou detí je premyslieť si, čomu by sa chceli venovať v dospelosti a čo musia pre to urobiť.

Na záver uvádzame niekoľko faktov vyplývajúcich z pozorovania a diskusie so žiakmi v našej vzorke.

- V ročníkoch 1. - 4. trávia deti voľný čas hrou s kamarátmi, športovaním, hrami počítačových hier a záujmovými krúžkami.
- V prvom a druhom ročníku základnej školy žiaci nemajú osvojenú informáciu ohľadom poškodenia zdravia v znení - alkohol, cigarety, drogy. V treťom a štvrtom ročníku sú dané pojmy verbalizované ako prvé na

danú tému. Medzi najznámejšie drogy žiaci tretieho a štvrtého ročníka radia alkohol, cigarety, ale aj marihuanu, kokaín a heroín.

- Hoci cigaretu nepoznal osobne žiaden prvák ani druhák našej vzorky, s alkoholickými nápojmi v podobe piva a sektu už mali osobnú skúsenosť a získali ju v domácom prostredí.
- V treťom ročníku základnej školy majú osobnú skúsenosť s cigaretami žiaci len výnimočne (1 žiak z 50). Čo sa týka skúseností s alkoholickými nápojmi, všetky naše 8 - 9 ročné deti už opakovane pili pivo. Víno a sekt ochutnalo 50 % 8 – 9 - ročných detí. S páleným alkoholom tieto deti nemajú skúsenosť. Sociálne siete navštevuje 50 % detí tretieho ročníka.
- Cigaretu si nezapálil v našej vzorke žiaden štvrták. Alkoholické nápoje ochutnali aj opakovane všetky 9 – 10-ročné deti v po-

radí pivo, následne víno a niekoľko žiakov pilo už aj pálené alkoholické nápoje. Väčšina detí daného veku sa pravidelne pripája na sociálne siete.

Primárnu prevenciu závislostí realizovanú zážitkovými besedami žiaci prvého stupňa v spätných väzbách ocenili pozitívne. Páčila sa im hravá forma prezentovania nových informácií. V súlade so záverečnými informáciami získanými prieskumom sme však potvrdili názor, že deti v mladšom školskom veku sú stále viac poháňané k dospelosti. Chceme od nich, aby mysleli dospelu, aby sa správali dospelu a nanešťastie občas aj aby mali skúsenosti dospelého človeka. Majú prístup k testovaniu nového avšak zároveň ohrozujúceho nielen medzi rovesníkmi, ale aj v domácom prostredí. Rodičia im takto poskytnú možnosť stať sa za odmenu na chvíľu dospelými. Otázkou je, kedy bude deťom poskytnutá možnosť byť deťmi...

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

NAIK, A. *Sme, či nie sme závislí?* Bratislava : Egmont, 1999. ISBN 80-7134-937-2

ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999. ISBN 80-224-0553-1

POLIAKOVÁ, E. et al. *Pedagogické a psychologické otázky výchovy k drogovej prevencii*. Nitra : Garmond, 2000. ISBN 80-8050-383-4

**Summary:** *The main objective of this paper is to realize the need of primary prevention of addiction in young school age children. The article presents some applied techniques. Conclusion consists interesting survey informations collected by young school age children about addictive substances and activities that are output from the observations carried out discussions.*

## **ŠPECIFIKÁ PROFESIJNEJ ORIENTÁCIE ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

**Mária Ondrejová, Základná škola, Ul. 17. novembra, Sabinov**

**Anotácia:** *Autorka tohto príspevku poukazuje na prácu výchovného poradcu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach základnej školy.*

**Kľúčové slová:** *voľba povolania, sociálne znevýhodnené prostredie, profesionálna orientácia*

Výchova k voľbe povolania predstavuje na základnej škole systematický a dlhodobý proces formovania postojov k svetu práce a povolaniam, začínajúci prvým ročníkom a končiaci konkrétnou voľbou. Koordinovaná

je výchovným poradcom v spolupráci s rodičmi, triednymi učiteľmi a ostatnými pedagogickými zamestnancami školy, ktorí pomáhajú žiakovi na ceste do sveta dospelých, do života vo svete práce (Jorčíková, 2005).

U žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia musí proces výchovného pôsobenia, ktorého cieľom je príprava a motivácia žiakov na získanie odborného vzdelávania aspoň na stredoškolskej úrovni, začínať prakticky od začiatkov povinnej školskej dochádzky. Nevyhnutná je pri tom aj práca s rodinou žiaka, ktorej podpora a pozitívny postoj k získaniu odbornosti sú rozhodujúce pre úspech takéhoto postupu najmä preto, že do najvyšších ročníkov základnej školy sa rómski žiaci dostávajú ojedinele. Dôsledkom stále sa zhoršujúceho prospechu klesá záujem o vzdelávanie.

Pri výbere povolania sa žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia rozhodujú často na základe skreslených, nepremyslených informácií získavaných od rovesníkov či o niečo starších žiakov, alebo kopírujú výber povolania na základe povolania rodičov či starých rodičov. Pri tom vôbec neberú do úvahy fakt, že trh práce sa zmenil, a preto musia meniť aj oni svoje záujmy a profesijné zameranie. Proces rozhodovania je unáhlený a neplánovaný. Sociálno-ekonomická situácia rodín, rodinné zázemie ovplyvnené tradíciami subkultúry tvoria aspekty, podmieňujúce profesijnú orientáciu rómskych žiakov (Horňák, 2005). Tá je obmedzená na výber škôl sústredených v najbližšom okolí ich bydliska.

Tieto skutočnosti nezohľadňujú v konečnom dôsledku záujem, schopnosti ani ambície žiakov a odzrkadľujú v značnej miere ich študijné neúspechy. Množstvo vyššie uvedených faktorov vyžaduje zmenu prístupu zo strany pedagogických zamestnancov. Často práve oni reprezentujú jediný informačný zdroj, ktorý môže výrazným spôsobom pomôcť v ďalšom formovaní osobnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V súvislosti s voľbou povolania sa vynára viacero otázok, na ktoré si žiaci a ich rodičia musia odpovedať. Ťažko sa môžu správne rozhodnúť, ak nemajú informácie o škole, študijnom odbore, o podmienkach prípravy a možnostiach uplatnenia sa v povolani na trhu práce. Musia poznať svoje šance i riziká, pravdepodobnosť prijatia do školy či do zamestnania. Musia brať do úvahy kritériá roz-

hodovania, teda zdravotný stav, ich profesijné zameranie, úroveň rozumových schopností a v neposlednom rade požiadavky trhu práce.

Zvláštnu pozornosť vo svojej práci výchovnej poradkyne venujem žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí nekončia školskú dochádzku v 9. ročníku, ale v nižšom ročníku. Sú to často 15 – 16 roční žiaci, ktorí nemajú také možnosti výberu stredných odborných škôl ako žiaci končiaci v 9. ročníku. Ich možnosti uplatniť sa sú na Odbornom učilišti internátnom v Prešove, SOŠ v Lipanoch, SOŠ technickej v Prešove a SOŠ lesnickej v Prešove. Ponuka odborov a SOŠ pre týchto žiakov je dosť obmedzená.

V ponuke odborov pre žiakov končiacich v nižšom ako 9. ročníku ZŠ majú dievčatá najviac záujem o odbor obchodná prevádzka, služby a domáce práce a praktická žena. Chlapci sa zaujímajú o stavebnú výrobu, menej o poľnohospodársku a lesnú výrobu. SOŠ svojim študentom dávajú možnosť v prvom ročníku ukončiť 9. ročník ZŠ a v druhom ročníku (hlavne u študentov, ktorí prejavujú záujem o štúdium) môžu začať aj štúdium na inom zvolenom odbore na ich škole, ktorý je určený pre absolventov v 9. ročníku ZŠ. Lenže žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia tieto ponuky využívajú v dosť malej miere. Nastúpia do SOŠ a už v prvom ročníku – kým dovŕšia 16 rokov – majú nepravidelnú školskú dochádzku a po dovŕšení 16 rokov prestanú úplne navštevovať školu. S týmito žiakmi uskutočňujeme často exkurzie do daných učilíšť. Naším cieľom je oboznámiť žiakov s prostredím zvolených škôl. Žiaci sú príjemne oslovení profesormi, žiakmi a samotným prostredím. Veľmi sa im tam páči, spoločne vypisujeme prihlášky na zvolené stredné školy, ale keď príde na podpis rodičov, títo nesúhlasia s tým, aby ich deti dochádzali na stredoškolské štúdium mimo Sabinova, do Prešova alebo Lipian. Pravdepodobne sa boja o bezpečnosť svojich detí hlavne počas cestovania a času stráveného mimo objektu školy.

O to viac nás teší situácia v našej škole, kde sa nám postupne, mravčou prácou, začína dariť doviest' aspoň pár týchto žiakov do 9. ročníka a umiestniť ich na SOŠ v Sabinove, SOŠ v Lipanoch a OA v Sabinove v odboroch: obchodná akadémia, administratívny pracovník, čašník, kuchár, mäsiar, cukrár. Sú to zväčša žiaci, ktorí počas štúdia na našej ZŠ boli členmi krúžku Šikovné dievča.

Krúžok Šikovné dievča pracuje v našej škole už 11 rokov. Pôvodne bol určený pre dievčatá, v posledných štyroch školských rokoch aj pre chlapcov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo veku 12 – 16 rokov. Jeho cieľom je vyplniť medzeru vo výchove dospievajúcej mládeže pri príprave na ich budúce povolanie a poslanie otca – matky.

Naučiť ich:

- zásady správneho stolovania, prípravy stravy ako významného činiteľa v starostlivosti o zdravie človeka, správne a hospodárne využit' potraviny, šetriť potravinami,
- oboznámiť ich so zásadami správnej výživy a s modernou technológiou prípravy stravy,
- vytváranie zdravého životného prostredia v rodine.

Obsahovou náplňou krúžku je aj výchova k rodičovstvu, sexuálna výchova, zhotovovanie jednoduchých odevov, ručné a strojové šitie, oprava odevov a bielizne, upratovanie domácnosti, využívanie vhodných elektrických spotrebičov v domácnosti na uľahčenie práce (Ondrejová, 2008).

Význam pôsobenia a činnosti nášho krúžku je veľký hlavne z hľadiska profesionálnej orientácie žiakov. Doplnia si mnohé vedomosti a zručnosti a oboznámia sa s obsahom jednotlivých druhov povolání (kuchár, čašník, cukrár, krajčír, zdravotná sestra,...). Oboznámia sa s dodržiavaním hygieny, vedením domácnosti, zariaďovaním kuchyne a celého bytu, vybavením kuchyne nábytkom a spotrebičmi, ekonomikou a výchovou nastupujúcej mladšej generácie.

Získané vedomosti a zručnosti môžu žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia ďalej

prehlbovať a odovzdávať v rómskej komunite. Kritéria úspešnosti činnosti krúžku sa ukážu v kvalite ďalšieho života týchto žiakov v rodinách.

Nespolupracujem len so žiakmi, ale aj s ich rodičmi. Každoročne organizujeme v spolupráci s vedením školy združenie rodičov žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na ktoré členovia krúžku pripravujú pohostenie. Takisto na rodičovskej akadémii sa dievčatá a chlapci predvádzajú vo vlastnoručne zhotovených jednoduchých odevoch. Okrem toho chceme, aby rodičia videli svoje deti pri praktických činnostiach. Pripravujeme posedenia pre rodičov, na ktoré slávnostné prestieranie a pohostenie pripravujú členovia krúžku. Pravidelne pri príležitosti dňa otvorených dverí na našej základnej škole pripravujeme výstavku jedál a výrobkov – vankúšiky, prestieranie...

Spoločne sa zúčastňujeme aj exkurzií na SOŠ v Sabinove, SOŠ v Lipanoch, OUI v Prešove. Žiakom sa v školách páči, páčia sa im priestory, učebne, obsah učiva, mimoškolské aktivity, nevyhovuje im dochádzanie (kvôli bezpečnosti) a pobyt mimo Sabinova. Rodičia majú o svoje deti obavy. Často dochádza ku šikanovaniu a napádaniu rómskych žiakov.

Podľa našich doterajších skúseností sme zistili, že žiaci, ktorí sa prakticky stretnú s činnosťami, ktoré môžu byť súčasťou ich budúceho povolania, sa ľahšie rozhodujú. Jednotlivé činnosti – príprava jedla, stolovanie, obsluha, zhotovovanie odevov, ručné a strojové šitie neoslovili len dievčatá, ale aj chlapcov.

Sme presvedčení, že po absolvovaní stredoškolského štúdia majú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia možnosť uplatniť sa na trhu práce nielen ako zamestnanci v nejakej prevádzke alebo organizácii, ale môžu začať aj samostatne podnikáť v odbore – technicko-administratívny pracovník, kuchár, čašník, cukrár, krajčírka, murár či už na Slovensku alebo v zahraničí.

Myslíme si, že všetky tieto faktory kladne pôsobia a ovplyvňujú žiakov pri výbere svojho budúceho povolania.

Žiaci našej školy zo sociálne znevýhod-

neného prostredia sú zapojení do projektu „Využime šancu – vzdelávajme sa, žime kultúrne a zdravo“, ktorý je súčasťou operačného programu 2610003 OP Vzdelávanie. Zameraný je na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov marginalizovaných rómskych komunít prostredníctvom uľahčenia ich prístupu k formálnemu vzdelávaniu a prostredníctvom ich ďalšieho vzdelávania. Projekt prebieha od februára 2010 do júna 2012 a zameraný je na projektové a blokové vyučovanie, v ktorom chceme vyučovací proces prispôbiť špecifikám žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít, profesijnú orientáciu žiakov, chceme posilniť krúžkovú činnosť pre žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít zameranú na profesionálnu orientáciu žiakov a tým podporiť rozvoj manuálnych zručností žiakov, umelecké (tanečné, dramatické, výtvarné schopnosti) a športové dispozície.

Projekt pomôže škole vytvoriť lepšie podmienky na začlenenie sa Rómov do spoločnosti, zvýšiť vzájomnú toleranciu medzi rómskymi a nerómskymi komunitami v meste. Prostredníctvom najrozličnejších motivačných a inšpiratívnych metód a postupov umožní žiakom spoznať vlastné schopnosti, nadanie a podnieti ich kreativitu, a tak zlepši ich študijné výsledky. Vedie žiakov k samo-

statnému tvorivému myslieniu a rozvíja ich umelecké čítanie. Podporuje čitateľskú gramotnosť a komunikačné zručnosti rómskych žiakov. Zároveň pomáha hlbšie spoznávať vlastnú kultúru a osobitosť. Obnovuje, posilňuje a rozvíja u žiakov aj vzťah k regionálnej kultúre, národným tradíciám a ľudovým zvykom. Pomôže im nadviazať na starú rómsku tradíciu ich kladného vzťahu k remeslám a manuálnej práci. Rozvíja u žiakov manuálne zručnosti, tvorivosť, zmysel pre vzájomnú pomoc a spoluprácu. Posilňuje u žiakov úctu k práci vlastnej i iných ľudí. Naučí žiakov zmysluplne využívať voľný čas, motivuje žiakov k ich budúcej profesionálnej orientácii.

Na základe mojich doterajších skúseností z práce so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia je potrebné neustále ich presviedčať o význame vzdelania pre kvalitu ich ďalšieho života v dospelosti. Preto by bolo užitočné, aby SOŠ v mieste bydliska ponúkali odbory aj pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí končia povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku.

Okrem práce so žiakmi vidím veľký prínos aj v práci miestnych komunitných centier, ktoré pracujú s rodičmi a žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pomáhajú im pri riešení rôznych životných situácií a pri zmysluplnej trávení voľného času.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

HORNÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5

JORČÍKOVÁ, O. *Výchovný poradca v systéme výchovného poradenstva v Slovenskej republike*. Prešov : MPC, 2005. ISBN 80-8045-415-9

ONDREJOVÁ, M. *Výchovný poradca na ZŠ a jeho úloha v profesionálnej orientácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia : práca na 2. kvalifikačnú skúšku*. Prešov : MPC, 2008.

**Summary:** *The author of the article has referred to some activities of the career adviser with pupils of social disadvantaged community in the conditions of the primary school.*





**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

PROFESIJNÝ A KARIÉROVÝ RAST  
**pkrmpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

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

## PROFESIJNÉ ŠTANDARDY V KARIÉROVOM RASTE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

**Mária Šnídlová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina**

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje profesijným štandardom pedagogických a odborných zamestnancov ako významnému nástroju v rozvoji pedagogických a odborných zamestnancov. Predstavuje východiská, opis profesijného štandardu – jeho štruktúra, usporiadanie kompetencií do dimenzií a princíp gradácie kompetencií. Text je doplnený ukážkou rozpracovania jednej kompetencie z profesijného štandardu učiteľa. Druhá časť príspevku je zameraná na využitie profesijných štandardov v praxi, ktoré vychádza z jeho funkcií a ukazuje možnosti vytvorenia a využitia kompetenčného profilu učiteľa školy v personálnej práci riaditeľa.

**Kľúčové slová:** dimenzie kompetencií, funkcie profesijného štandardu, gradácia kompetencií, kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov, profesijný štandard, využitie profesijných štandardov v praxi.

V čase prebiehajúcej kurikulárnej transformácie v Slovenskej republike hrajú kľúčovú úlohu pedagogickí a odborní zamestnanci (ďalej PZ a OZ), ako garanti zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania. Ruka v ruke s meniacimi sa požiadavkami na rozvoj žiaka, sú kladené nové požiadavky na profesionalizáciu práce pedagógov, ktorá spočíva vo vymedzení nevyhnutných kompetencií, spôsobilosti a utváraní ich profesijnej identity (Spilková, 2008). Profesionalizácia je založená na odbornej sebareflexii vlastnej práce, osobnostnom i profesijnom raste založenom na presvedčení, postojoch a hodnotách.

### Profesijné štandardy

S úvahami o štandardizácii požiadaviek na výkon učiteľskej profesie sa v poslednom období stretávame pomerne často, či už u nás, alebo v zahraničí. Podľa Vašutovej (2004, s. 113-114)

profesijný štandard môže zohrať významnú úlohu v širších súvislostiach profesionalizácie učiteľov a ich profesijnej dráhy. Profesijný štandard možno považovať za normu, ktorej cieľom bolo vytvoriť „národný kompetenčný profil učiteľa“ (Kasáčová, B., Kosová, B., 2006, s. 44).

Profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie PZ a OZ vymedzujú nevyhnutné a dosiahnuteľné profesijné kompetencie na štandardný, t.j. kvalitný výkon profesie. Sú nástrojom udržiavania a zvyšovania kvality výkonu v profesii, umožňuje jej poznanie a ocenenie. Sú základným pilierom gradácie, vychádza z nich profesijný rozvoj, kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogických a odborných zamestnancov. Postavenie profesijných štandardov v kariérnom systéme pedagogických a odborných zamestnancov je legislatívne vymedzené v zákone č. 317/2009 Z. z..



### Profesijné štandardy vychádzajú z chápania učiteľskej profesie ako (Pavlov a kol., 2011):

- profesie, v ktorej sa prešlo od chápania učiteľa ako entuziastického poloprofesionála k modelu otvoreného profesionalizmu - učiteľ je vzdelaný odborník na výchovu a vzdelávanie „vybavený“ kompetenciami, ktoré mu umožňujú vykonávať svoje povolanie s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti k vychovávaným deťom a mládeži,
- profesie, v ktorej je potrebné prostredníctvom profesijných štandardov vymedziť učiteľstvo ako expertnú profesiu,
- profesie, v ktorej je možné vymedzením profesijných štandardov projektovanie a riadenie kvality relevantných programov pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

### Teoretický koncept

Súčasná podoba profesijných štandardov vychádza z ich pilotnej verzie, vytvorenej v rokoch 2005 - 2009. Jeho východiskom bol **interakčný model edukácie** s troma základnými dimenziami, ktoré tvoria žiak, učiteľ a edukačný proces prebiehajúci medzi nimi (Kasáčová, B., Kosová, B., 2006, s. 44). Tento model sa bol modifikovaný aj pre ostatné kategórie pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré vymedzuje zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch.

### Dimenzie kompetencií (Pavlov et al., 2011):

**Dieťa/Žiak:** obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie dieťaťa/žiaka, s ktorým PZ a OZ pracuje – na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja.

**Edukačný proces / Proces odbornej starostlivosti, poradenstva, prevencie:** obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka.

**PZ a OZ:** obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (školského zariadenia).

Pretože citovaný zákon vymedzuje kariérne stupne ako „mieru preukázaného osvojenia profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania

pedagogickej / odbornej činnosti (§ 27, ods. 1), bolo nutné stanoviť princípy gradácie kompetencií, ako aj ich charakteristiky, pre jednotlivé kariérne stupne.

### Gradácia kompetencií je založená na princípoch:

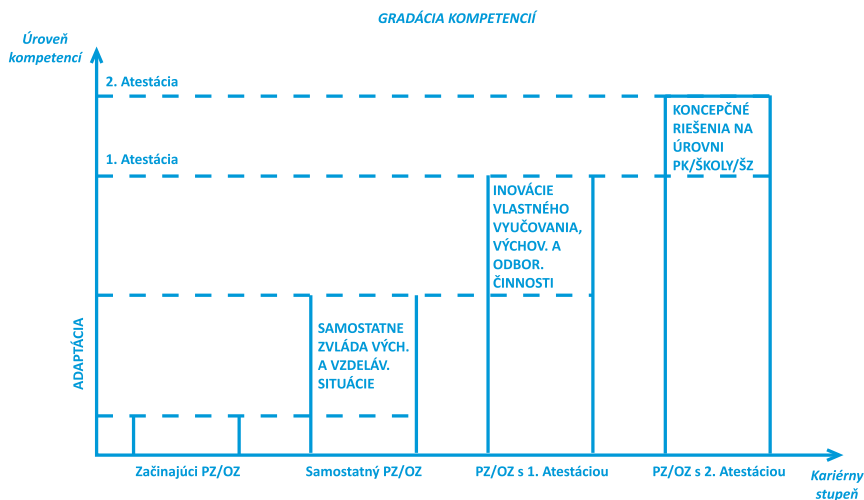
- usporiadania kompetencií do 3 dimenzií,
- rovnakých kompetencií pre všetky kariérne stupne v danej podkategórii PZ a OZ,
- každý vyšší kariérny stupeň obsahuje kompetencie predchádzajúceho kariérneho stupňa,
- vo vyššom kariérnom stupni sú uvedené len indikátory, ktoré charakterizujú vyššiu úroveň kompetencií v náročnejších činnostiach a úkonoch.

### Charakteristika kompetencií v kariérnych stupňoch:

**Samostatný pedagogický a samostatný odborný zamestnanec:** samostatne zvláda bežné výchovné a vzdelávacie situácie (PZ), samostatne zvláda procesy odbornej starostlivosti, poradenstva a prevencie (OZ).

**PZ a OZ s prvou atestáciou:** aplikuje inovácie vo svojej pedagogickej a odbornej činnosti. Stáva sa inovátorom vlastného vyučovania v triede, resp. v procesoch odbornej starostlivosti, poradenstva a prevencie. Inovácie overuje, zavádza, prezentuje ich, sprostredkováva kolegom v zbore, uskutočňuje akčný výskum, plní rolu facilitátora, presadzuje nové metódy, didaktické technológie atď.

**PZ a OZ s druhou atestáciou:** dosahuje kompetencie experta v pedagogickej činnosti, poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom vo vlastnej škole a v iných vzdelávacích inštitúciách (PZ). Vykonáva koncepčnú prácu, je nápomocný manažmentu školy, školského zariadenia, podieľa sa na tvorbe rozvojových stratégií, programov, projektov školy, školského zariadenia, pôsobí ako lektor interného vzdelávania, koordinuje odbornú spoluprácu s partnermi školy, školského zariadenia. Odborný zamestnanec poskytuje pomoc a poradenstvo v odborných činnostiach OZ, podieľa sa na kontinuálnom vzdelávaní a inom zvyšovaní profesijných kompetencií.



Obr. 1 Princíp gradácie kompetencií

### Štruktúra profesijného štandardu

Profesijný štandard vymedzujú základné charakteristiky:

1. kategória pedagogického / odborného zamestnanca,
2. nevyhnutný kvalifikačný predpoklad,
3. kariérna pozícia pedagogického/odborného zamestnanca - vedúci pedagogický/odborný zamestnanec alebo pedagogický/odborný zamestnanec – špecialista,
4. kompetenčný profil pedagogického/odborného zamestnanca.

Pri každej kompetencii sú uvedené predpoklady – nevyhnutné vedomosti a spôsobilosti, ktoré tvoria potenciál profesionálneho výkonu PZ, resp. OZ. Tento potenciál je rozpracovaný do prejavov kompetencie v praxi v kariérnych stupňoch samostatný PZ/OZ, PZ a OZ s prvou atestáciou a PZ a OZ s druhou atestáciou.

Profesijný štandard začínajúceho PZ a OZ je výstupom z pregraduálneho vzdelávania, ktorý by mal byť totožný s profilom absolventa príslušného študijného odboru. V procese adaptácie v škole, školskom zariadení by mal začínajúci PZ, resp. OZ nadobudnúť kompetencie samostatného PZ, resp. OZ.

Pre lepšiu ilustráciu uvádzame príklad Profesijného štandardu učiteľa (pracovná verzia profesijného štandardu učiteľa, 2011):

### Dimenzia ŽIAK obsahuje kompetencie:

- *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka*
- *identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka*
- *identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka*

### Dimenzia EDUKAČNÝ PROCES obsahuje kompetencie:

- *ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov*
- *plánovať a projektovať vyučovanie*
- *realizovať vyučovanie*
- *hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka*

### Dimenzia UČITEĽ obsahuje kompetencie:

- *plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj*
- *stotožniť sa s profesijnou rolou a školou*  
*Príklad rozpracovania kompetencie hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka:*  
*Predpokladom je:*
- *poznať teoretické východiská hodnotenia žiaka,*
- *schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka,*
- *schopnosť rozvíjať sebahodnotenie žiakov.*

**Preukázateľnosť kompetencie:****Samostatný učiteľ**

Hodnotí splnenie cieľov podľa stanovených kritérií úspešnosti žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne odlišnosti a možnosti. Používa rôzne druhy, formy a spoľahlivé nástroje hodnotenia. Rozvíja sebareflexiu, sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie žiakov (kooperatívne metódy) v súlade s cieľmi, obsahom a úlohami. Podporuje samostatnosť a zodpovednosť žiakov za výsledky ich činnosti. Poskytuje žiakom priebežnú spätnú väzbu na zlepšenie ich výkonu a správania a vyhodnocuje jej účinnosť. Pomáha žiakom pri vytváraní pozitívnych vzorov. Oceňuje personálne a sociálne zručnosti žiaka. Na základe priebežného hodnotenia a testovania poskytuje žiakom spoľahlivé celkové hodnotenie úrovne ich vedomostí, zručností a správania. Využíva výsledky hodnotenia žiakov a hodnotenia vyučovania pre ďalšie plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.

**Učiteľ s prvou atestáciou**

Vytvára nástroje na hodnotenie (napr. didaktické texty...) a vyhodnocuje ich spoľahlivosť.

Overuje a zavádza nové metódy a formy hodnotenia, sebahodnotenia a spätnej väzby vo vyučovaní. Vyhodnocuje účinnosť intervencií (zásahov, riešení) v eliminácii sociálno-patologických javov v spolupráci so zákonnými zástupcami žiaka. Vyhodnocuje úspešnosť podpory individuálneho rozvoja žiakov.

**Učiteľ s druhou atestáciou**

Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť, analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Poskytuje pomoc a poradenstvo v plánovaní a využívaní účinných hodnotiacich stratégií pre učiteľov na úrovni PK (MZ) školy v predmetoch svojej aprobácie alebo študijnom odbore. Podieľa sa na hodnotení plnenia ŠKVP a navrhuje systémové riešenia vo výchovno-vzdelávacom procese.

**Využitie profesijných štandardov**

Profesijné štandardy by nemali byť vnímané ako teoretický konštrukt. Praktické využitie vy-

plýva z funkcií štandardu:

- **Rozvojová funkcia** má poskytnúť pedagogickým a odborným zamestnancom nástroj na odbornú sebareflexiu úrovne vlastných kompetencií a definovanie individuálnych rozvojových potrieb jednotlivca. Na úrovni školy (školského zariadenia) je možné vymedziť individuálne a kolektívne vzdelávacie potreby PZ a OZ, ktoré ale musia byť v súlade s potrebami rozvoja školy a najmä s potrebami školského vzdelávacieho programu, resp. výchovného programu školského zariadenia.
- **Motivačná funkcia** profesijného štandardu umožní PZ a OZ „modelovať“ si vlastnú profesijnú cestu udržiavaním úrovne kompetencií, ich gradovaním, alebo špecializovaním sa na výkon špecializovaných činností, ktoré vytvárajú podporný systém pre pedagogickú a odbornú činnosť v školách a školských zariadeniach.
- **Gradačná funkcia** profesijného štandardu – profesijný štandard slúži na overenie úrovne profesijných kompetencií na jednotlivých kariérnych stupňoch cestou atestácií. Tu súbor profesijných kompetencií predstavuje výstupné požiadavky na dosiahnutie príslušnej atestácie.
- **Regulačná funkcia** profesijného štandardu – podľa profesijného štandardu budú poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania povinní vypracovať vzdelávacie programy.
- **Ochranná funkcia** profesijného štandardu – profesijný štandard slúži na ochranu príslušníkov profesie pred neprofesionálnymi zásahmi zvonku, napr. pred neprimeranými a odborne nepodloženými požiadavkami okolia a klientov,... . Dôsledkom môže byť uvedomenie si podstaty profesionality a expertnosti v profesii pedagóga, psychológa, riaditeľa,...

**Využitie profesijného štandardu v personálnej práci škôl a školských zariadení**

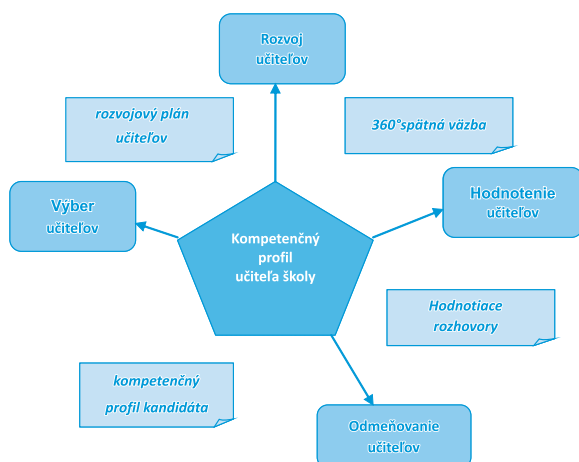
V literárnych zdrojoch sa môžeme stretnúť s vymedzením kompetencií učiteľa z rôznych uhlov pohľadu. Všetky majú jednu spoločnú črtu – kompetenciami sa zaobera-

jú najmä ako určitým potenciálom na dobrý výkon práce a pracujú s „uvedomelosťou“ učiteľa pri ich používaní a rozvoji. Dominuje pohľad na učiteľa ako jednotlivca, aktéra vyučovacieho procesu v triede. Väčšinou chýba pohľad na využívanie a rozvoj kompetencií učiteľov z pohľadu personálneho riadenia školy, t.j. z pozície zabezpečenia plnenia školského vzdelávacieho programu a naplňania pedagogickej koncepcie školy.

Kľúčové kompetencie sú pre všetkých učiteľov dôležité. Prispievajú k rozvoju kultúry školy a popísaniu očakávaného výkonu učiteľov. Predstavujú základ kritérií na výber zamestnancov a na definovanie rozvojových

priorít pre širší okruh učiteľov. Vytvára sa tak jedinečná kultúra školy s jedinečnými rozvinutými spôsobilosťami a pracovnými postojmi učiteľov.

Na základe profesijných štandardov si môže škola vytvoriť svoj vlastný, školský kompetenčný profil učiteľa. **Ten však nemožno jednoducho prevziať z inej školy tak, ako nie je možné prevziať kultúru školy.** Oveľa efektívnejšie je vytvoriť si vlastný kompetenčný profil, ktorý bude **odrážať kultúru školy**, jej hodnoty, pedagogickú koncepciu, stratégiu rozvoja školy a želaný kompetenčný profil žiaka vyjadrený v školskom vzdelávacom programe (Šnídlová, M., 2010, s. 13).



Obr. č. 2 Kompetenčný profil učiteľa je centrom poskytujúcim rámec pre personálne činnosti v škole. Ku každej personálnej činnosti sú nastavené možné metódy práce - podľa Hroníka 2007-úprava M. Šnídlová. (Šnídlová, M., 2010, s. 14).

## Záver

Profesijné štandardy nie sú samé o sebe cieľom, ktorý musí každý jednotlivec dosiahnuť, ale sú súčasťou systému, ktorý stimuluje profesijný rozvoj učiteľa. Dosiahnutie štandardu neznamena koniec jeho profesionálneho rozvoja. Pri posudzovaní profesijných kompetencií jednotlivcov je potrebné brať do úvahy synergický efekt pôsobenia všetkých PZ a OZ na žiaka. Vzhľadom na to, že hodnota, identita, postoje človeka sa dajú ťažko merať, treba zabrániť, aby sa práca so štandardom neobmedzila len na rozvoj merateľných ukazovateľov (Pavlov et al., 2011).

V rámci projektu PKR je vytvorenie súboru profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia úrovně profesijných kompetencií významnou súčasťou profesijného rastu učiteľov. Ich pilotné overovanie v praxi by mala preukázať možnosti riadenia zmeny v personálnej práci v školách a školských zariadeniach, ako aj zvyšovanie zodpovednosti za vlastný profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve.

Pozn. Príspevok je výstupom Národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov, ITMS 26120130002, ITMS 26140230002

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- HROŇÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 978-247-1457-8
- KASÁČOVÁ, B., KOSOŤÁ, B. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9
- KOSOŤÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9
- Profesijný štandard učiteľa – pracovná verzia*. 2011.
- PAVLOV, I. et al. *Metodika tvorby a inovácie profesijných štandardov*. 1. časť. Pracovný materiál, 2011.
- SPIĽKOVÁ, V. Cesta k učiteľskej profesi – význam osobnostného rozvoje studenta učiteľstvá. In *K sobě, k druhým, k profesi*: zborník z konferencie. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4595-8
- ŠNÍDLOVÁ, M. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov : Rokus. 2010. ISBN 978-80-970275-2-0
- VALICA, M., PAVLOV, I. Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2011, č. 3, s. 4-7.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

**Abstract:** *This contribution is focused on the professional standards of teaching and professional staff as an important tool in the development of teaching and professional staff. It represents the starting points, description of professional standard - its structure, arrangement of the competencies into dimensions and the principle of the gradation of competencies. The text is accompanied by an example of one development of one competence of the teacher's professional standard. The second part is focused on the use of professional standards in practice, based on its functions and shows the possibilities of the creating and use of school teacher competency profile in the personnel work of director.*

## PRACOVNÁ ZÁŤAŽ SLOVENSKÝCH UČITEĽOV PREPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA POČAS TÝŽDŇA

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** *Príspevok prezentuje výsledky výskumu profesijných činností učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania realizovaného v rámci projektu APVV-0026-07 „Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. Autorka sa zamerala na pracovnú záťaž učiteľov počas týždňa a počas jednotlivých pracovných dní.*

**Kľúčové slová:** *učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania, profesijné činnosti, profesiografia, pracovná záťaž.*

### 1 Úvod

Práca učiteľa na preprimárnom a primárnom stupni školy je špecifická z hľadiska pracovnej záťaže. Učiteľia v materskej škole a na 1. stupni ZŠ sú tou profesijnou skupinou, ktorá trávi v spoločnosti detí skoro celý pracovný čas. Je to dané špecifikami vývinového obdobia detí v predškolskom a mladšom školskom veku, ktoré spôsobujú, že deti si vyžadujú zvýšenú pozornosť učiteľa nielen počas

realizácie edukačných aktivít, ale aj cez prestávky, počas stravovania, počas odpočinku a počas činností súvisiacich s hygienou a sebaobsluhou. Ďalším špecifikom jeho práce je to, že si často berie prácu domov a dostatočne neregeneruje. Často po pracovnom čase projektuje edukáciu, pripravuje si didaktické pomôcky, prípadne opravuje práce detí. Z toho potom plyní jeho pocit extrémnej pracovnej záťaže. Náš profesiografický výskum „Profe-

sia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí realizovaný na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici pod vedením prof. PhDr. Bronislavy Kasáčovej, CSc., s využitím grantu Agentúry na podporu výskumu a vývoja SR sa okrem iného zamerával aj na zisťovanie pracovnej záťaže učiteľa a priniesol zaujímavé výsledky.

## 2 Profesiografia a profesiografický výskum

Profesiografia sa zaoberá analýzou konkrétnych profesijných činností učiteľa a odhaľuje v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a aká je miera ich odbornosti. Podľa Z. Bureša (1981) je profesiografia (angl. job-analysis, work analysis, work description) odbornou činnosťou personalistiky a zároveň výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady na ich vykonávanie. Profesiografické výskumy sú využiteľné pre personálny manažment v škole. Na základe takýchto výskumov je možné nastavovanie náplne pracovnej činnosti, hodnotenie učiteľov; výber pracovníkov do zamestnania; tvorba evalvačných kritérií; riadenie adaptácie začínajúcich učiteľov a ich zaradenie do systému kontinuálneho vzdelávania; pre kariérny rozvoj učiteľov, formulovanie priorít v rozvoji učiteľského zboru a ich cielené vzdelávanie; na úpravu pracovnej náplne pre špecializované funkcie vyplývajúce zo špecifík výkonu v podmienkach konkrétnej školy a triedy; pre oblasť pregraduálnej prípravy učiteľov, tvorbu študijných programov a ich evalváciu; na konkretizáciu obsahu a cieľa pedagogickej praxe počas štúdia a nastavenie požadovaných výkonov študenta učiteľstva počas a na konci jeho prípravy na profesiu; na formuláciu profesijných štandardov na národnej úrovni a štandardizáciu výkonu na úrovni školy; na kontrolu, hodnotenie a odmeňovanie pracovníkov; na prípravu absolventa na skutočné podmienky školy a možnosť zvyšovať jeho adaptabilnosť v reálnej školskej praxi; pre možnosti medziná-

rodných komparácií profesijných skupín; pre možnosti medzinárodných mobilit učiteľov a študentov (Kurelová, 1998, s. 32).

S profesiografickými výskumami a ich výstupmi sa môžeme stretnúť už v starších odborných publikáciách (Ďurič, 1969; Baláž, 1973; Špendla, 1974; Januška, 1979), ale z hľadiska zmien vo výchove a vzdelávaní týkajúcich sa funkcií školy, školského kurikula i rol učiteľa prebiehajúcich v posledných dvoch desaťročiach a možnosti porovnať výskumné zistenia podobných šetrení, z rovnakého a podobného školského prostredia nás zaujímajú najmä výskumy slovenských a českých kolegov (Fülöpová, 1999; Kurelová, 1998, 2004; Urbánek, 1999, 2005; Blížkovský, Kučerová a Kurelová, et al., 2000; Vašutová, 2004).

Medzi základné metódy profesiografie radíme dotazník, pozorovanie a rozhovor. V prípade pozorovania sa sledujú buď jednotlivé zložky činností, alebo je pozorovanie komplexné a zahŕňa všetky zložky činnosti za celú pracovnú zmenu a v takomto prípade ide o snímky pracovného dňa. Prostredníctvom snímok pracovného dňa je možné zistiť, ktoré činnosti a v akom rozsahu zamestnanec vykonáva v rámci svojho povolania. Práve na základe snímok pracovného dňa sme skúmali profesijné činnosti učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania a ich časovú záťaž počas pracovného týždňa aj počas celého týždňa neobmedzene.

## 3 Pracovná záťaž učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania počas týždňa. Výskumná stratégia a výsledky šetrenia

Keďže cieľom výskumného projektu s medzinárodnou slovensko-česko-poľskou účasťou bolo uskutočnenie základného výskumu profesijných činností naplňajúcich prácu učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania, jeho probandi mali príležitosť monitorovať vlastné činnosti a revidovať svoje pôsobenie v profesii (Kasáčová, In Kasáčová a kol., 2011, s. 10). Výskumný tím mal zase jedinečnú príležitosť porovnať tieto dve skupiny pedagogických zamestnancov z hľadiska ich profesijného výkonu, odha-



lit', čo je typické v ich profesiografiách a čím sa ich profesie líšia. Za/Ako výskumnú metódu sme zvolili autoobserváciu učiteľov a zaznamenávanie časových hodnôt v hodinových intervaloch do hárku pre profesiografiu. Probandi výskumu sa ho prostredníctvom formálneho vzdelávania multiplikátorov učili používať pri sebazoporovaní. Pri zostavovaní hárku sme sa inšpirovali časovou štruktúrou čiastkových profesijných činností učiteľa v základnej škole (Urbánek, (2005. s. 127, tabuľka 3.9), ktoré sme oveľa podrobnejšie členili a prispôbobi pre učiteľa preprímárneho a primárneho vzdelávania. Najmä

činností priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou sme v našom výskumnom nástroji sformulovali viac. Pri zostavovaní obsahu hárku sme sledovali tri hľadiská, aby bola zachovaná požiadavka triangulácie. Išlo o hľadisko teoretické (voľba metodológie), praxologické (poznatie pedagogickej reality) a legislatívne (využitie profesijných štandardov v štruktúre hárku) (Kasáčová, In Kasáčová a kol., 2011, s. 143). Profesijné činnosti, ktorých výskumný tím sformuloval dvadsaťsedem (a1–a27) pre obe profesie so snahou ich čo najviac zosúladiť, sú v hárkoch pre profesiografiu zoradené do šiestich kategórií činností A–F (tabuľka 1).

Tab. 1 Hárkok pre profesiografiu

**A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou**

<b>PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA</b>	<b>PRIMÁRNA EDUKÁCIA</b>
<i>a1 programovanie a plánovanie edukačných aktivít</i>	<i>a1 projektovanie a plánovanie výučby</i>
<i>a2 zabezpečovanie a organizovanie podmienok pre edukačné aktivity</i>	<i>a2 kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie</i>
<i>a3 činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka</i>	<i>a4 vysvetľovanie nového učiva</i>
<i>a5 navodzovanie a riešenie výchovných situácií</i>	<i>a5 riadenie a koordinácia učebných činností žiakov</i>
<i>a6 realizácia a riadenie edukačných aktivít mimo MŠ</i>	<i>a6 preverovanie učebných výsledkov</i>
<i>a7 realizácia a riadenie edukačných aktivít a hier počas pobytu vonku v areáli MŠ</i>	<i>a7 hodnotenie v kontakte so žiakom</i>
<i>a8 hodnotenie detí a ich produktov</i>	<i>a8 príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</i>
<i>a9 individuálna starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</i>	<i>a9 navodzovanie a riešenie výchovných situácií</i>
<i>a10 príprava a tvorba učebných materiálov a pomôcok</i>	<i>a10 oprava a hodnotenie žiackych prác</i>
	<i>a11 tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok</i>



**B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou**

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a11 činnosti súvisiace s diagnostikovaním detí</i>	<i>a12 činnosti súvisiace s diagnostikovaním žiakov</i>
<i>a12 stretnutia a spolupráca s rodičmi</i>	<i>a13 stretnutia a spolupráca s rodičmi</i>
<i>a13 vedenie pedagogickej dokumentácie</i>	<i>a14 vedenie pedagogickej dokumentácie</i>
<i>a14 konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o deťoch a pedagogickej činnosti</i>	<i>a15 konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti</i>
<i>a15 porady a schôdze v materskej škole</i>	<i>a16 porady a schôdze v škole</i>
<i>a16 pomoc deťom v činnostiach súvisiacich so sebaobsluhou a životosprávou</i>	<i>a17 dozor v triede, na chodbe alebo v školskej jedálni</i>
<i>a17 dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí</i>	

**C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa**

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a18 práca v metodických združeníach a iných orgánoch školy</i>	<i>a18 práca v metodických, poradných a iných orgánoch školy</i>
<i>a19 vedenie knižnice</i>	<i>a19 vedenie knižnice</i>
<i>a20 vedenie krúžku</i>	<i>a20 vedenie krúžku</i>
<i>a21 vedenie školskej kroniky, albumu a pod.</i>	<i>a22 vedenie školskej kroniky, albumu a pod.</i>
<i>a22 správcovstvo kabinetu, učebne</i>	<i>a23 správcovstvo kabinetu, učebne</i>

**D Vzdelávanie a sebavzdelávanie**

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA	PRIMÁRNA EDUKÁCIA
<i>a23 účasť na vzdelávaní</i>	<i>a23 účasť na vzdelávaní</i>
<i>a24 samoštúdium</i>	<i>a24 samoštúdium</i>
<i>a25 vzdelávanie iných kolegov</i>	<i>a25 vzdelávanie iných kolegov</i>

**E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou**

<i>a26 napíšte aké</i>	<i>a26 napíšte aké</i>
------------------------	------------------------

**F Ostatné činnosti súvisiace s profesiou, ktoré nebolo kam zapísať**

<i>a27 napíšte aké</i>	<i>a27 napíšte aké</i>
------------------------	------------------------

(Kasáčová, Babiaková a kol., 2009)

Základnou skúmanou jednotkou bol deň, snímokovaný v rade dní za sebou (dvakrát pondelok–nedeľa). Zaznamenávanie prebiehalo počas troch období školského roka (jarná etapa: máj–jún, jesenná etapa: október–november; zimná etapa: január–marec), pričom respondenti v každej etape zana-

menávali čas činností počas ľubovoľne vybratých dvoch kompletných týždňov. V rámci jednej etapy si probandi mohli rozhodnúť, počas ktorých 14 dní budú zaznamenávať čas realizovaných činností. Zaznamenávalo sa v minútach v pracovnom čase od 7,00–16,00 hodiny, ale aj po 16,00 hodine a cez víkend.

Skúmaný súbor tvorilo 641 participantov zo skupiny preprimárnych učiteľov a 437 participantov zo skupiny primárnych učiteľov.

Keďže výskum mal medzinárodný charakter uvádzame prehľadnú tabuľku zúčastnených respondentov.

Tab. 2 Prehľad zúčastnených respondentov v jednotlivých krajinách

Spolu vo všetkých 3 etapách		Spolu vo všetkých 3 etapách	
<b>PREPRIMÁRNE SK</b>		<b>PRIMÁRNE SK</b>	
Počet zúčastnených	279 43,53 %	Počet zúčastnených	224 51,25 %
<b>PREPRIMÁRNE CZ</b>		<b>PRIMÁRNE CZ</b>	
Počet zúčastnených	212 33,39 %	Počet zúčastnených	102 23,34 %
<b>PREPRIMÁRNE PL</b>		<b>PRIMÁRNE PL</b>	
Počet zúčastnených	148 23,09 %	Počet zúčastnených	111 25,4 %
<b>Σ</b>	<b>641</b>	<b>Σ</b>	<b>437</b>
<b>%</b>	<b>100 %</b>	<b>%</b>	<b>100 %</b>

Z tabuľky je zrejmé, že výskumu sa zúčastnilo najviac slovenských učiteľov, čo je pochopiteľné z hľadiska domovskej krajiny výskumu. Učiteľky preprimárneho vzdelávania tvorili 43,5 % a učители primárneho vzdelávania 51,3 % z celého výskumného súboru. Z učiteľov primárneho vzdelávania boli 4 muži. V našej štúdii sme sa zamerali na pracovnú záťaž slovenských učiteľov, preto ďalej budeme pracovať len s týmto súborom.

### **Čas venovaný profesijným činnostiam učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania počas týždňa**

Skôr ako budeme analyzovať čas, ktorý venujú slovenskí učители profesijným činnostiam počas týždňa, je potrebné poznamenať, že v hárku pre profesiografiu v kategórii A–D sme jednotlivé profesijné činnosti štruktúrovali a konkrétne pomenovali. Vo dvoch posledných kategóriách mali učители možnosť dopísať tie mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou a ostatné činnosti, ktoré považovali za potrebné výskumne zachytiť. V nasledujúcej tabuľke 3 uvádzame počet hodín venovaný všetkým (a1–aF) aj štruktúrovaným činnostiam (a1–a25) počas týždňa.

Tab. 3 Priemerný týždenný pracovný čas učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania

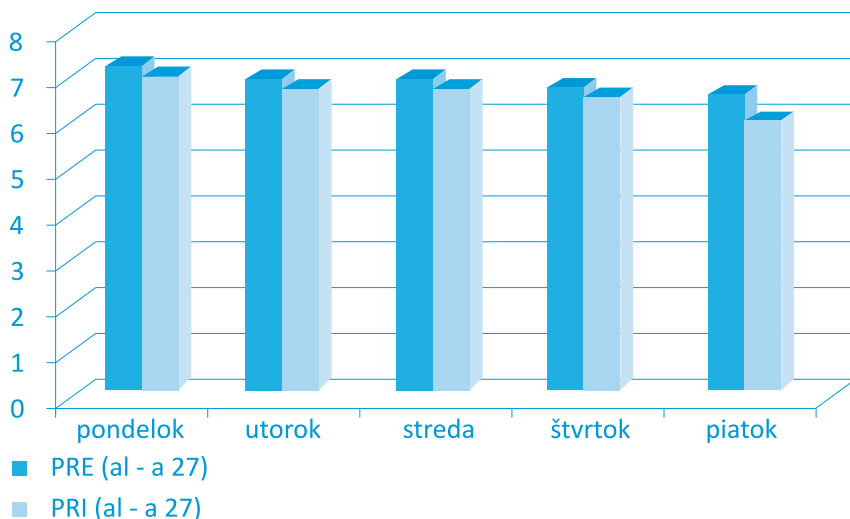
SK	a1–aF		a1–a25	
	hod./týž.	hod./týž.	hod./týž.	hod./týž.
	PRE	PRI	PRE	PRI
týždeň (pon.–ned.)	42,20	43,07	39,37	39,43
pracovný týždeň (pon.–pia.)	38,77	38,91	36,48	36,03
týždeň (pon.–ned.) v čase od 7.00–16.00	36,20	34,10	34,25	31,46
pracovný týždeň (pon.–pia.) v čase od 7.00–16.00	34,33	34,10	32,70	31,46

Z tabuľky 3 možno vidieť, že obidve skúmané skupiny učiteľov vykazovali približne rovnaké časy počas celého týždňa neobmedzene aj počas pracovného týždňa od pondelka do piatku. Malý rozdiel sme zaznamenali vo výkone učiteľov v čase od 7,00 do 16,00 a to najmä cez víkendové dni, keď učitelia preprimárneho vzdelávania vykazovali vyšší výkon (34,3 hod.) ako učitelia primárneho vzdelávania (31,5 hod.). Učitelia primárneho vzdelávania viac pracujú v podvečerných a večerných hodinách, keď pravdepodobne doma projektujú výučbu a opravujú či hodnotia žiacke práce a učitelia preprimárneho vzdelávania, keďže pracujú v dvoch zmenách, si častejšie nechávajú prácu aj na víkend. Učitelia preprimárneho vzdelávania vykazali počas celého týždňa neobmedzene 2,8 hodiny a učitelia primárneho vzdelávania až 3,7 hodiny mimoškolských, verejných a ostatných aktivít. V prípade učiteľiek MŠ ide najmä o aktivity s deťmi: *vystúpenia s deťmi, účasť na akciách pre deti, škola v prírode, akcie ku Dňu matiek a Dňu rodiny, spevácky krúžok, spevácky zbor, alebo bez detí: zasadnutia a konferencie (SČK, OMEP, Zdravá škola), členská schôdza ZO OZ, tvorba kolektívnej zmluvy so ZO OZ, Spoločnosť pre predškolskú výchovu (zabezpečovanie akcie, práca pokladníka), porady vedúcich pracovníkov škôl a zriaďovateľa, zasadnutia samosprávnych orgánov, školská rada, porady na MsÚ, príprava darčiekov pre deti, nákup materiálu pre edukáciu, nákup hračiek a odmiern pre deti, hľadanie sponzora, práca pre školské projekty (PC Skype kamarát, Elektronizácia a revitalizácia MŠ), tvorba ŠkVP, výzdoba obecnej nástenky, príprava pracovných listov pre deti, práca s počítačom, spolupráca s rodičmi, spolupráca a konzultácie s učiteľkami z družobnej školy, objednávka nábytku pre MŠ, administratívne práce a vedenie pošty, zhotovovanie masiek na detské divadelné predstavenie, sadenie stromčekov v exteriéri MŠ a pod. V prípade učiteľov 1. stupňa ZŠ ide o nasledovné činnosti so žiakmi: návšteva knižnice, Medzinárodný deň detí, výuč-*

*ba detí v MŠ – anglický jazyk, školský výlet, zastupovanie v školskom klube detí, zastupovanie za učiteľov na 1. aj 2. stupni ZŠ, detská športová olympiáda, slávnostná akadémia ku dňu založenia školy, jarné cvičenie v prírode, príprava, organizácia alebo sprievod žiakov na súťaže, práca v porote, exkurzia, beseda s lesníkom, práca so žiakmi s individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a doučovanie, riešenie výchovných problémov so žiakmi príprava a sprevádzanie žiakov na kultúrne podujatia (spevácky zbor, divadielko, vystúpenia žiakov a pod.) a bez žiakov: nákup pomôcok, vybavovanie školskej a triednej pošty, hospitácie u kolegov, tvorba školského časopisu, vyberanie peňazí, príprava akcií pre učiteľov a rodičov, zapisovanie známok do IŽK, rozmnožovanie rôznych materiálov, príprava vystúpení a programov, príprava tabule na vyučovanie, práca na počítači, výmena učebníc, čistenie lavíc, úprava triedy, fotografovanie žiakov, účasť na medzinárodnom testovaní žiakov, príprava vysvedčení, tvorba ŠkVP, inventarizácia, zber druhotných surovín, vyberanie peňazí, finančné vyúčtovanie, príprava materiálu na krúžkovú činnosť, školské projekty, písanie článku do novin, úprava web stránky školy, činnosti súvisiace s estetickou prostredia, účasť na Mestskej školskej rade, príprava na ZRPŠ, stretnutie so starostom obce, šitie kostýmov, účasť na výročnej schôdzi SČK a pod. (Babiaková, Cabanová, 2011, s. 155–230).*

### **Čas venovaný profesijným činnostiam učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania počas jednotlivých dní v pracovnom týždni**

Zaujímalo nás, ako sa mení výkon učiteľa v závislosti od konkrétneho pracovného dňa (pondelok–piatok). Spracované boli dáta uvedené v pracovnom čase, teda od 7.00–16.00 hodiny pri započítaní činností a pri zohľadnení všetkých činností (graf 1). U oboch profesií bol najväčší priemerný čas zaznamenaný v pondelok a najmenší v piatok.



Graf 1 Priemerný pracovný čas učiteľov v pracovných dňoch v čase od 7.00 – 16.00 hod.

Z výsledkov vyplýva, že pravdepodobne najviac záťažovým pracovným dňom pri zohľadnení všetkých profesijných činností je pondelok, keď probandi primárneho vzdelávania uviedli takmer 7 hodín a preprimárneho vzdelávania až 7,2 hodín. V oboch prípadoch je najmenej záťažovým dňom piatok. Toto zistenie je v zhode so školskou realitou, pretože piatok býva spravidla najkratším dňom v týždni, keď deti z materskej školy odchádzajú skôr a žiaci majú v rozvrhu najmenej vyučovacích hodín, poobede sa už neorganizujú žiadne mimoškolské a záujmové aktivity. Štatisticky významné rozdiely boli zistené medzi priemernými časmi v prípade všetkých profesijných činností (a1 – a27) v pracovnom čase, konkrétne pri porovnaní piatku s ostatnými dňami. Keďže piatok je najmenej záťažovým dňom, štatisticky významné rozdiely medzi týmto dňom a ostatnými dňami pracovného týždňa sa potvrdili vo všetkých prípadoch u učiteľa preprimárneho vzdelávania okrem porovnania pracovného času piatku so štvrtkom. U učiteľov primárneho vzdelávania sa preukázala vysoká hladina štatistickej významnosti (0,001) medzi piatkom a pondelkom (Babiaková, Cabanová, 2011, s. 155–230). Môžeme teda tvrdiť, že výkon učiteľa je počas pracovných dní pondelok – štvrtok pomerne stály, čo znamená,

že nenastávajú výrazné výkyvy v časovej záťaži učiteľov. Rozdiel je štatisticky významný len v prípade porovnania týchto dní s piatkom.

#### 4 Záver

Náš empirický výskum, priniesol zaujímavé zistenia, ktoré ukazujú, že učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania nepracuje viac, ako je dané štandardným pracovným výkonom. Od pondelka do nedele venujú učitelia preprimárneho vzdelávania všetkým činnostiam priemerne 42 hodín a učitelia primárneho vzdelávania 43 hodín. Ak odpočítame mimoškolské a verejné činnosti z kategórie E a ostatné činnosti z kategórie F, je to u oboch profesií priemerne 39,4 hodiny. Nás však z hľadiska cieľov výskumu zaujímal najmä pracovný týždeň od pondelka do piatku v pracovnom čase (od 7.00–16.00), keď priemerný čas štruktúrovaných profesijných činností učiteľa preprimárneho vzdelávania predstavuje 32,7 hodiny a učiteľa primárneho vzdelávania približne 31,5 hodiny. Vieme, že rozsah priamej vyučovacej a výchovnej činnosti učiteľov preprimárneho vzdelávania je 28 hodín a základný úväzok učiteľa primárneho vzdelávania je 23 vyučovacích hodín za týždeň. Tieto hodiny odpracuje učiteľ preprimárneho vzdelávania počas priamej edukačnej činnosti s deťmi v MŠ a učiteľ pri-

márneho vzdelávania hodiny odučí v rámci svojho rozvrhu. Nadčasové vyučovacie hodiny a ostatné profesijné činnosti súvisiace s ich priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou vykonávajú v škole alebo na inom mieste špecifikovanom riaditeľom školy. Keďže zákon striktné nevy vymedzuje presný čas ani priestor, kedy a kde sa má učiteľ venovať ostatným činnostiam, práve tu nastávajú veľké individuálne rozdiely medzi jednotlivými učiteľmi a inštitúciami. Učiteľ sa často venuje týmto činnostiam aj po 16.00 hodine a cez víkend. Keďže pracovný čas určený Zákonníkom práce je 37,5 hodiny, k základnému úväzku 28 a 23 hodín treba ešte pripočítať aj priemerný čas venovaný ostatným profesijným činnostiam, ktoré učiteľia preprimárneho a primárneho vzdelávania vykonávajú.

Ako sa uvádza v závere monografie (Kasáčová a kol., 2011, s. 338-340) práca učiteľky preprimárneho vzdelávania je typická tým, že málo profesijne využíva čas pri samostat-

ných činnostiach, hrách a počas odpočinku detí. Pravdepodobne si neuvedomuje časový priestor, ktorý sa jej vtedy ponúka na kvalifikované profesijné činnosti ako je diagnostikovanie, projektovanie edukácie, príprava IVP pre deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Práca učiteľa primárneho vzdelávania je špecifická tým, že je na ňu sám, bez možnosti oddychu na pracovisku a bez permanentnej odbornej pomoci. Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania často aj po pracovnom čase a mimo školy rieši pracovné problémy, nosí si prácu domov a robí ju po večeroch a cez víkendy. Okrem toho veľké množstvo času musí venovať činnostiam, ktoré len nepriamo súvisia s profesiou a dokonca činnostiam, ktoré ani nemožno považovať za profesijné a učiteľ ich považuje za náročné, nepotrebné, zaťažujúce a oberajúce ho o čas (podľa Kasáčová, Tabačáková, 2010, s. 83–87). Z toho možno vyplýva jeho pocit vysokej pracovnej záťaže.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M. 2011. Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. In KASÁČOVÁ, B., BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPIAK, E., SEBEROVÁ, A. et al. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. s. 155-230. ISBN 9788055701622
- BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPIAK, E., SEBEROVÁ, A. et al. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 10–12; s. 145. ISBN 9788055701622
- BALÁŽ, O. 1973. *Učiteľ a spoločnosť*. Bratislava: SPN, 1973.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. et al. 2000. *Stredoevropský učiteľ. Na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9
- BUREŠ, Z. 1981. *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce, 1981.
- ĎURIČ, L. 1969. *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava: SPN, 1969.
- FÜLÖPOVÁ, E. 1999. Profesijné činnosti učiteľa na Slovensku. In *Slovenská pedagogika*. ISSN 1335-3837, 1999, roč. 2, č. 3–4, s. 13–23.
- JANUŠKA, Ľ. 1979. Profesiografický obraz učiteľa. In *Jednotná škola*, 1979, roč. 26, č. 2, s. 117.
- KASÁČOVÁ, B., TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. ISBN 9788055700960
- KASÁČOVÁ, B., BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPIAK, E., SEBEROVÁ, A. et al. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 9788055701622
- KASÁČOVÁ, B. 2011. Zámer a riešiteľský tím projektu APVV-0026-07. In KASÁČOVÁ, B., BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPIAK, E., SEBEROVÁ, A. et al. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: profesia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 10–12, 145. ISBN 9788055701622

- KURELOVÁ, M. 1998. *Učiteľská profesia v teórii a v praxi*. 1. vyd. Ostrava : PdF OU, 1998. ISBN 80-7042-138-X
- KURELOVÁ, M. 2004. *Od profesie učiteľů ke standardu učiteľské kvalifikace*. Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-694-2
- ŠPENDLA, V. 1974. *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava : SPN, 1974.
- URBÁNEK, P. 1999. Profesiň časové zatížení učiteľů ZŠ. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815, 1999, roč. 49, č. 3, s. 277–288.
- URBÁNEK, P. 2005. *Vybrané problémy učiteľské profesie : aktuální analýza*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. 2005. ISBN 80-7083-942-2
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

**Annotation:** *The paper presents the results of the research activities of pre-primary and primary teachers implemented within the project VEGA-0026-07 Profession „teacher of pre-primary education“ and „teacher of primary education“ in a dynamic concept. The author has been focused on the workload of teachers during the week and during each working day.*

## UČENÍM S RADOŠŤOU A REMESELNÝMI ZRUČNOSŤAMI KU KVALITE ŽIVOTA NAD JEDNÝM Z OPERAČNÝCH PROGRAMOV VZDELÁVANIE

**Tibor Kočík, Liečebno-výchovné sanatórium, Tešedíkova 3, 040 17 Košice-Barca**

Uplynuli takmer dva roky, čo sa Liečebno-výchovné sanatórium v Košiciach-Barci ako jediné svojho druhu na Slovensku zapojilo do operačného programu Vzdelávanie s projektom, ktorého názov pochádza zo známeho citátu J. A. Komenského: Nech všetko plyní dobrovoľne, nech sa nič nedeje násilne.

V tomto špeciálnom školskom zariadení pracuje tím vysokoškolsky vzdelaných učiteľov a vychovávateľov v oblasti špeciálnej a liečebnej pedagogiky a tiež skupina psychológov - diagnostikov, terapeutov. Strategickým cieľom projektu je na jednej strane zefektívniť komplexnú starostlivosť o žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, na strane druhej úsilie vytvoriť nové, optimálne edukačné a motivačné prostredie pre ich ďalšie vzdelávanie. V podstate ide o program pre žiakov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, u ktorých boli diagnostikované špecifické poruchy učenia a správania a tiež poruchy aktivity a pozornosti. Špecifickým cieľom je vytvoriť také vzdelávacie, výchovné

a korektívne programy, ktoré by im, ako osobám so zdravotným znevýhodnením, uľahčovali terapie a komunikáciu a vytvorili takú optimistickú atmosféru v škole, aby sa žiaci učili s radosťou. Odborný tím realizátorov jednotlivých aktivít projektu očakáva, že klienti košického sanatória skorigujú svoj vzťah ku škole, že budú lepšie motivovaní na prácu v triede, na ďalšie vzdelávanie a nakoniec aj na profesionálnu orientáciu.

### Dve aktivity projektu

Projekt je premietnutý do dvoch aktivít. Prvá aktivita, Korektívne učenie s radosťou, je určená pre žiakov primárneho vzdelávania a žiakov 5. a 6. ročníka. Ide o skupinu detí s nezrelým centrálnym nervovým systémom vo veku s najväčším predpokladom prijímania informácií a možnosťami zmien v CNS. Je to vek, v ktorom je najvhodnejšie začať s korekciami pri nesprávnom vytváraní a pestovaní vzťahu ku škole a k vzdelávaniu vôbec, v ktorom je azda najväčší priestor na pozitívne odmeňovanie a vytváranie optimistickej perspektívy na vzdelávanie.



Druhá aktivita, pomenovaná Zručnosti liečičia, sa realizuje v populudňajších hodinách vo výchove mimo vyučovania pre 10 až 15 ročné deti. Tento vek z hľadiska onotogenetického je vhodný na interiorizáciu vonkajších motívov v oblasti vzdelávania i individuálnych pracovných aktivít. Práve u detí staršieho školského veku sa formujú záľuby a záujmy, ktoré však nie vždy korešponujú s ich psycho-fyziologickou výbavou. V prípade diskrepancií dochádza k prirodzenému unikaniu od činností, vyžadujúcich určité manuálne zručnosti, koordinované pohyby, časové limity, primerané sebedovomie, či motiváciu ku kreatívnemu spracovaniu podnetov. Činnosťou terapiou zameranou na remeselné zručnosti možno výrazným spôsobom ovplyvniť kompetencie detí aj s prihliadnutím na budúce vplyvy trhu práce.

### Korektívne učenie s radosťou

Aktuálne prieskumy hovoria, že okolo 60 percent detí sa v škole buď nudí, alebo sa učí s nechutťou či nevôľou. Cieľom Aktivity 1.1 Korektívne učenie s radosťou je vytvoriť bezbariérové edukačné a motivačné prostredie vo vzdelávaní, zefektívniť komplexnosť pedagogického procesu a novými formami zatriaktivniť psychoterapeutické procesy. Aktivita prebieha v dopoludňajších hodinách počas vyučovania v základnej škole, bola koncipovaná na základe vzájomnej spolupráce interných špeciálnych pedagógov, psychológov, učiteľov, vychovávateľov a logopéda. Inovovanými cvičeniami a tréningami sa ovplyvňujú deficity pozornosti zdravotne znevýhodnených žiakov a dosahujú korekcie nedostačivých psychických funkcií. Na túto aktivitu bola zriadená učebňa s modernou didaktickou audiovizuálnou technikou, ktorá obsahuje kreatívne softvéry. Počas edukačného a reedukačného procesu sa prihliada na jednotlivé zdravotné obmedzenia žiakov. Na vyučovacích hodinách pozorujeme počas odvíjajúceho sa procesu kreatívneho vzdelávania zmeny postojov žiakov ku školskej práci aj s následnou zmenou v oblasti motivácie a úmyselnej pozornosti.

*Korektívne učenie s radosťou* nepozná vzdelávanie pod tlakom, ktorého sprievodným javom je napätie, neistota, úzkosť, strach zo zlyhania, čo žiaci poznajú z predchádzajúcich školských aj životných situácií. Učenie s radosťou nie je učením sa kvôli učeniu, ale je učením spontánnym, pružným, tvorivým.

- Narišenie dyslektického deficitu sa prioritne využíva zážitkové učenie technikou splyvavého čítania Sfumato, ktorého základom je fonemické uvedomovanie a tréning fonemického uvedomovania.
- Na riešenie dysgrafického deficitu sa využívajú inovatívne techniky výtvarného charakteru, ako je maľovanie prstovými farbami, maľovanie na sklo, modelovanie z hlíny či iných modelovacích materiálov, skladanie papierových predlôh, uvoľňovacie cvičenia na koordináciu pohybov a cvičenia na jemnú a hrubú motoriku.
- Na riešenie dysortografického deficitu sa využívajú napríklad techniky hudobného a pohybového charakteru, farebné, tvrdé, mäkké kocky, inovatívna metóda Ali, Oli, Uli, bábková dramatizácia, využitie muzikoterapie, rozvíjanie zvukovej percepcie pomocou stavebnícových kociek, bzučička apod.
- Na riešenie dyskalkulického deficitu sa využívajú inovatívne dramatické prvky v korekcii deficitov pojmu čísla, číselného radu, orientácie v rovne, čase a priestore apod.

### Zručnosti liečičia

Zmyslom Aktivity 2.1 Zručnosti liečičia je rozvíjanie manuálnych zručností detí vo veku od 10 do 15 rokov. Deje sa tak prostredníctvom aplikovania ľudových remesiel v činnostnej terapii so zameraním na jemnú motoriku a koordináciu pohybov, čo úzko súvisí s rozvíjaním reči a ostatných kognitívnych schopností. Praktické využívanie tradičných remesiel má aj terapeutický význam. Jeho efekt spočíva v celkovej psychickej relaxácii, abreakcii, harmonizácii osobnosti dieťaťa a v zlepšení vlastného sebaovnímania a sebačapania.

Aktivita prebieha v popoludňajších hodinách vo výchove mimo vyučovania v terapeutických dielňach. Remeselné zručnosti klienti sanatória nadobúdajú pod vedením skúsených vychovávateľov, ktorí boli vyškolení v jednotlivých remeslách. Deti nachádzajú potešenie a zmysluplnú seberealizáciu v deviatich tradičných ľudových remeslách, ako sú:

- hrnčiarstvo a keramika,
- košíkárstvo,
- stolárstvo a rezbárstvo,
- paličkovanie,
- maľba na sklo,
- tkanie,
- farbenie-batikovanie,
- drotárstvo.

Osobitné postavenie má pečenie chleba. Tento druh aktivity má výnimočné postavenie preto, lebo súvisí so základnou obživou človeka. Pečenie chleba má charakter rituálu, ktorý je spojený s príjemným pocitom

nasýtenia a tiež s priamym dopadom na sociálnu a emocionálnu harmonizáciu.

### Očakávané efekty po ukončení projektu

Uvedené aktivity obsahujú silný potenciál pre primárnu prevenciu sociálno-patologických javov. Napríklad aktivitou Korektívne učenie s radosťou by sa mal korekciou porúch učenia, pozornosti a aktivity zlepšiť celkový kognitívny a osobnostný profil detí so zdravotným znevýhodnením. Dosiahnuté optimálnejšie psychické parametre zvýšia predpoklad na ich kvalitnejšiu edukáciu s perspektívou rovnocennejšieho spoločenského a profesionálneho uplatnenia. Ako poznáme z odbornej literatúry, nadobudnuté manuálne zručnosti prakticky pretrvávajú po celý život jedinca a procesu zabúdania podliehajú ako posledné. Domnievame sa, že manuálne zručnosti, ktoré naši súčasní klienti získajú počas aktivity Zručnosti liečba, budú využívať počas celého ich života.

## DO PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

LISÁ, E. ET AL. HRY K ROZVOJI SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ŽŠ.

PRAHA : PORTÁL, 2010. 128 S. ISBN 978-80-7367-746-6

**Marián Macejka,**

**Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského, Bratislava**

Publikácia vydavateľstva Portál vznikla na základe výskumu rozvoja sociálnych kompetencií vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Autorky poukazujú na aktuálnosť tejto problematiky v kontexte rozmachu informačno-komunikačných prostriedkov (internet, mobilné telefóny), ktoré na jednej strane poskytujú množstvo výhod, ale na druhej strane prinášajú so sebou i určité negatíva. Podľa nich práve znižovanie podielu priamej komunikácie môže byť jednou z hlavných príčin maladaptívneho správania a neprímeranej komunikácie u súčasných detí. Z toho dôvodu je potrebné rozvíjať sociálne kompetencie detí už v mladšom školskom veku.

Publikácia je obsahovo rozdelená na tri časti. V prvej časti autorky oboznamujú čitateľa s problematikou rozvíjania sociálnych kompetencií a charakterizujú žiakov so správne rozvinutými sociálnymi kompetenciami. Sociálne schopnosti a zručnosti, či sociálna alebo emocionálna inteligencia, všetky tieto pojmy možno chápať ako synonymá alebo komponenty sociálne kompetentného človeka, ktorý dokáže úspešne a efektívne spolupracovať, rozumie sociálnym situáciám a primerane sa v nich správa. Je empatický, prejavuje záujem o druhých, je tolerantný, vnímavý a vie aktívne počúvať a efektívne komunikovať. Škoda že výskumu, ktorý overoval efektívnosť hier, je venovaný iba jeden krátky odsek. Pre

záujemcov oň odporúčam výskumnú štúdiu od E. Lisej a kol. (2009). Zaujímavý je napríklad fakt, že napriek zlepšeniu kamarátskych vzťahov sa vzťah ku škole vo významnej miere nezmenil. Autorky ďalej približujú podstatu piatich tematických okruhov a správneho používania aktivít v nich obsiahnutých, ako aj zvláštností, ktoré treba brať do úvahy pri ich realizácii (napr. povaha žiakov, rozdiely medzi chlapcami a dievčatami či žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Kucelenosti publikácie prispieva aj skutočnosť, že v dostatočnej miere oboznamujú čitateľa (resp. používateľa) s problematikou práce v skupine, skupinovej dynamiky či posilňovania motivácie žiakov a ponúkajú množstvo praktických rád a nápadov, ako sa vyrovnáť s rôznymi, aj nekonvenčnými, situáciami.

Druhú časť publikácie tvorí 32 hier a aktivít rozdelených do spomenutých 5 okruhov, ktoré výstižne charakterizujú ich zameranie: „Ako sa lepšie dohodnúť“, „Ďakujem, prosím, prepáč...“, „Čo robiť, keď ma niečo našťve?“, „Mám aj inú možnosť?“ a „Aj hry majú svoje pravidlá“. Aktivity sú zamerané na rozvoj komunikácie, aktívne počúvanie, slušné správanie, ovládanie hnevu, dodržiavanie pravidiel, ale i na prevenciu proti šikanovaniu, skupinovému násiliu či ponižovaniu druhými. Štruktúra aktivít je zostavená prehľadne vo formáte cieľ, pomôcky, postup, diskusia, prípadne ešte poznámka alebo obmena aktivity. Každá hra je na úvod označená symbolmi, ktoré uľahčujú čitateľovi orientáciu pri výbere vhodnej aktivity (napr. na základe dĺžky trva-

nia, náročnosti, rozvíjanej schopnosti atď.). Za malý nedostatok možno považovať to, že jednotlivé aktivity v rámci tematických okruhov nie sú zoradené logicky od jednoduchých až po náročnejšie. Celkovo však treba konštatovať, že hry sú koncipované zaujímavo, podporujú kooperáciu aj v rámci zmiešaných skupín a majú jasný cieľ, ktorý je zdôraznený v diskusii na záver každej aktivity. Z vlastnej skúsenosti môžem dodať, že jednoduchšie a kreatívnejšie (pohybové, výtvarné) hry sa tešili u detí väčšiemu záujmu než aktivity, pri ktorých museli sedieť a počúvať príbehy. Problematické môže byť, najmä pri aktivitách realizovaných vo dvojiciach, aj venovanie dostatočnej pozornosti každej skupine, hlavne ak je v triede väčší počet žiakov. Avšak to, ako sa pedagóg vyrovná s takýmito výzvami, záleží do veľkej miery aj od jeho skúseností a existujúceho vzťahu s deťmi.

V poslednej časti sú vo forme príloh uvedené materiály potrebné pre realizáciu niektorých aktivít a ukážky niektorých výstupov z vybraných hier. Obrázky či hracie karty používané pri niektorých aktivitách je však potrebné preskenovať alebo prekresliť na väčší formát.

Snahou publikácie je ponúknuť učiteľom, vychovávateľom či školským psychologom zaujímavý a originálny nástroj pri práci s problémovými žiakmi, no rovnako môže slúžiť aj na rozvoj sociálnych kompetencií v bežnej triede. Vďaka jednoduchému a nie príliš odbornému štýlu, akým je napísaná, je práca s ňou bezproblémová a vhodná i pre širšiu laickú verejnosť.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

LISÁ, E., GREGUSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D., FILÍPKOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E. Overovanie programu na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov 1. stupňa ZŠ. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2009, roč. 44, č. 2, s. 160-173.

#### **Vážené kolegyne, vážení kolegovia,**

ponúkame Vám možnosť publikovať na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady*. Vytvorili sme nové rubriky:

**Moja prax** (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),

**ŠkVP očami učiteľa** (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),

**Autoevalvácia školy.**

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity podľa § 47, ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov. Za publikovanie môžete získať 1 kredit za 1 normalizovanú stranu (1 800 znakov). Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

**Redakcia**

## INKLUZÍVNA EDUKÁCIA V NIEKTORÝCH SLOVENSKÝCH A ČESKÝCH ODBORNÝCH PERIODIKÁCH, ZBORNÍKOCH, KNIHÁCH A NA INTERNETOVÝCH PORTÁLOCH

Jana Balážová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

**Anotácia:** Príspevok prináša prehľad rôznych prameňov, ktoré spracúvajú problematiku inkluzívnej edukácie. Autorka predstavuje klasické tlačené pramene, ale aj odkazy na internetové zdroje zo Slovenska a Českej republiky.

**Kľúčové slová:** inkluzívna edukácia, informačné zdroje – zborníky, periodiká, monografie, Slovenská republika, Česká republika

Problematika inkluzívnej edukácie je čoraz častejšou témou mnohých odborných diskusií nielen v rozvinutých krajinách Severnej Ameriky, Austrálie, v Západnej, ale i Strednej Európe. Slovenská a Česká republika nie sú výnimkou: môžeme konštatovať, že pojem inklúzia rezonuje čím ďalej tým viac aj v slovenských a českých odborných periodikách, zborníkoch, knihách, ale i na internetových portáloch.

K používaniu termínu inklúzia a presadzovaniu práv každého dieťaťa na vzdelávanie i podporovanie jeho jedinečnosti – osobitných záujmov, vzdelávacích potrieb a pod. prispel dokument „The Salamanca Statement“, prijatý v roku 1994 na Svetovej konferencii UNESCO a tiež skutočnosť, že Dohovor OSN s názvom „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“, ktorý podpísali predstavitelia viacerých štátov v New Yorku 13. decembra 2006, ratifikoval parlament Českej republiky v septembri 2009 a aj v Slovenskej republike 9. marca 2010 NR SR vyslovila s návrhom Vlády SR na jeho ratifikáciu. Následne Dohovor OSN i Opčný protokol prezident SR 28. apríla podpísal. Oba dokumenty nadobudli svoju platnosť v SR 25. mája podľa čl. 13, ods. 2 a 26. mája boli uložené do depozitára generálneho tajomníka OSN (Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z. a č. 318/2010 Z. z. a tak isto Podpisy a ratifikácie Dohovoru OSN a Opčného protokolu).

V Slovenskej republike články s hlavnou témou integrácia/inklúzia vychádzajú v rôz-

nych odborných časopisoch, zameriavajúcich sa na pedagogiku i psychológiu, od 90. rokov 20. storočia. Spomedzi mnohých si dovoľíme spomenúť vedecko-odborný časopis Efeta otvor sa, Psychológia a patopsychológia detí s postihnutím, Pedagogické rozhľady, Vychovávateľ. O inklúzii detí, mládeže i dospelých sa môžeme dočítať aj na internetových portáloch, napr. [www.up-down.sk](http://www.up-down.sk), [www.szzp.sk](http://www.szzp.sk), [www.downovsyndrom.sk](http://www.downovsyndrom.sk), [www.ozinfodom.info](http://www.ozinfodom.info). V Českej republike nájdeme niekoľko informácií o integrácii/inklúzií napríklad v časopise Speciální pedagogika, alebo na internetových portáloch, ako je [www.rytmus.org](http://www.rytmus.org), [www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz), [www.inkluzie.cz](http://www.inkluzie.cz), [www.cpiv.cz](http://www.cpiv.cz). Knihy s hlavnou témou inklúzia začali vychádzať až od roku 2009.

Prvé súborné dielo, venujúce sa problematike inkluzívneho trendu, vydalo vydavateľstvo Osveta v roku 2009 pod názvom Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky. Editorom pilotnej monografie, ktorá je koncipovaná do troch častí: východiská, súčasnosť a perspektívy v stredoeurópskom regióne, je profesor Lechta. Spolu s kolektívom autorov zo Slovenska, Čiech, Nemecka, Rakúska a Maďarska sa zameril na možnosti aplikácie nového konceptu v slovenských podmienkach a to nielen v aktuálnej odborno-politicko-ekonomickej realite, ale aj z hľadiska špecifických východísk a najmä dlhodobých perspektív.

O rok neskôr sa na knižný trh dostala monografia o inkluzívnej pedagogike Základy inkluzívnej pedagogiky. Prináša pohľad viacerých

významných odborníkov z rôznych oblastí (špeciálna pedagogika, všeobecná pedagogika, pedagogická historiografia, psychológia, pedagogická didaktika, medicína a pod.) i krajin (Slovensko, Česko, Nemecko, Maďarsko) na inkluzívnu pedagogiku. Autori pertraktujú svoje postrehy, skúsenosti, výsledky výskumov, a tým čitateľovi sprostredkujú pilotné východiská, analýzy, postupy pri uplatňovaní dlhodobého inkluzívneho trendu z viacerých pohľadov. Celá monografia je rozdelená na dve časti. Prvá všeobecná časť je teoretickým jadrom práce a tvorí ju 10 kapitol. Druhá špeciálna časť obsahuje 13 aplikačno-prakticky zameraných kapitol, v ktorých sa autori venujú zvláštnostiam, podmienkam i odporúčaniam pri aplikácii inkluzívneho vzdelávania detí s postihnutím, narušením a ohrozením (PNO), konkrétne so zrakovým, sluchovým, telesným a mentálnym, s chorobami a zdravotnými oslabeniami, s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, narušenou komunikačnou schopnosťou, špecifickými poruchami učenia, poruchami správania, emocionálnymi poruchami, poruchami pozornosti a hyperaktivity (ADHD). Posledné kapitoly sú zamerané na nadpriemerné nadanie a témy aktuálne i v našom prostredí: bilingvizmus, rómske etnikum a multikultúrne etnikum. Súčasťou monografie je aj príloha, v ktorej čitateľ nájde o.i. zákony týkajúce sa edukácie v Slovenskej a Českej republike. Zostavovateľom tejto obsiahlej 435-stranovej knihy je opäť slovenský profesor V. Lechta. Vydalo ju však české vydavateľstvo Portál a je cenným zdrojom informácií pre pedagógov i iných odborníkov z oblasti školstva, poradenstva či výskumu, ale aj pre pracovníkov, dobrovoľníkov v treťom sektore a v neposlednom rade aj pre samotných jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením a ich rodičov zo Slovenskej aj Českej republiky.

V Českej republike v tom istom roku vyšla ešte ďalšia publikácia zameraná na problematiku inkluzívnej edukácie s názvom Inkluzívni vzdelávaní – teórie a praxe, ktorú vydalo vydavateľstvo Grada Publishing. Autorky Hájková a Strnadová v nej ponúkajú prehľad

súčasných teórií vzdelávacej inklúzie, interpretáciu princípov a metodiky inkluzívneho vzdelávania aj pomocou početných výskumov uskutočnených v teréne pedagogickej praxe v Českej republike a najmä v zahraničí. Súčasne naznačujú potrebu zisťovania súčasného stavu inkluzívnej edukácie v škole, ako aj veľký význam koordinácie, plánovania cieľov a úloh, strategické zavádzanie zmien a proinkluzívnych opatrení v spolupráci s riadiacimi orgánmi štátnej správy. K lepšej prehľadnosti a čitateľnosti textu prispievajú početné tabuľky, schémy a obrázky. Publikácia obsahuje aj slovník pojmov, prinášajúci výber z terminológie používanej v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Obohatením systematicky usporiadaného súboru informácií sú modelové prípadové štúdie konkrétnej inkluzívnej školy v Českej republike. Na základe zacielenia, obsahu i spôsobu spracovania môžeme konštatovať, že publikácia od známych docentiek tvorí spolu s vopred spomenutou monografiou Základy inkluzívnej pedagogiky vzájomnú komplementárnosť.

V roku 2010 v Slovenskej republike vydala liečebná pedagogička B. Kováčová vo vydavateľstve Musica Liturgica publikáciu Inkluzívny proces v materských školách. Útla kniha čitateľom sprostredkúva základné poznatky a reálne vzniknuté/vznikajúce situácie. V prvých troch kapitolách sa autorka konkrétne venuje predstaveniu pojmov integrácia, inklúzia, odlišnosť, stigma, vylúčenie, fast mapping (rýchle zmapovanie na základe získaných informácií, ktorých pravdivosť je diskutabilná), etiketovanie (nálepkovanie), stereotypy, predsudky, začlenenie a pod. Teoretické vymedzenia pojmov obohacuje o postrehy, skúsenosti z konkrétneho aktuálneho prostredia materských škôl v Slovenskej republike a o výsledky rôznych realizovaných výskumov v tejto oblasti. Podrobnejšie píše o vnímaní nadváhy detí predškolského veku a o vnímaní nepohyblivosti. Obzvlášť pútavo spracovala tretiu kapitolu, v ktorej pravdivo približuje problémy s prijatím 'odlišnosti' i následným konaním. V štvrtej kapitole vysvetľuje a praktickými vstupmi približuje



je význam podpory inkluzívneho prostredia v zariadeniach pre najmenších. Poslednú kapitolu, ktorú možno označiť pre prax za najprínosnejšiu, venuje posudzovaniu inkluzivity prostredia v materských školách a zdôrazňuje potrebu vytvoriť konštruktívny dialóg, zameraný na možnosti zvýšenia kvality procesu inklúzie v predškolských zariadeniach. Čitateľa oboznamuje s rôznymi možnosťami hodnotenia kvality inklúzie, vysvetľuje použitie SWOT analýzy a Ishikawaho diagramu. Toto útle dielko možno odporučiť na prvotné oboznámenie sa s problematikou a ako užitočnú pomôcku všetkým, ktorí pracujú v oblasti inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením.

Rok 2010 zavýšila monografia s názvom *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, ktorá vyšla pod vedením profesora V. Lechtu vo vydavateľstve Emit plus.



#### **L. Brigantová: Benátky v modrom 2**

Ide o obohatený zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, uskutočnenej v apríli 2010. Jej obsahom sú nielen príspevky prezentované na spomínanej konferencii, ale i tie ktoré na konferencii z časových dôvodov neodznali. Prvá časť sa zameriava na analýzu trendov inkluzívnej pedagogiky na začiatku 21. storočia. Druhú časť tvoria príspevky obsahujúce transformačné problémy inkluzívnej edukácie a ich riešenia. Praktickej aplikácii princípov inkluzívnej pedagogiky sa venuje tretia časť. V závere publikácie nechýba zhrnutie v podobe dvanástich bodov, ako výsledok tvorivej a otvorenej diskusie uskutočnenej počas konferencie. Texty, ktoré publikácia obsahuje, sú písané v slovenskom/českom, príp. v nemeckom jazyku, čo je veľkým pozitívom. Vďaka tomu prejavujú o ňu záujem nielen v Slovenskej a Českej repub-

like, ale aj v nemecky hovoriacich krajinách. Veríme, že cenný transdisciplinárny prínos monografie, ktorého dôkazom je skutočnosť, že k rôznym problematikám s rovnakou hlavnou témou sa vyjadrili mnohí odborníci z rôznych oblastí i krajín: Poľska, Maďarska, Nemecka, Rakúska, Českej a Slovenskej republiky, bude docenený a vhodne využitý na zlepšenie realizácie inkluzívnej edukácie.

Medzi najnovšie vydané publikácie o inkluzívnej edukácii patrí monografia, nadväzujúca už na spomínané tri, ktoré editoval V. Lechta. Autori sa v nej snažia poukázať na skutočnosť, že inkluzívna edukácia je tak didaktický ako aj

výchovný problém. Vydavateľstvo Iris ju vydalo v roku 2012 a jej názov je *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Textami v slovenskom, českom i nemeckom jazyku oslovujú pomerne široký

okruh čitateľov, ktorých oboznamuje s filozofiou inkluzívnej edukácie, jej psychologickou (komunikácia ľudí s postihnutím ako nevyhnutná podmienka úspešnej inklúzie, psychosociálne faktory inkluzívneho sociálneho prostredia v triede, potreba spolupatričnosti), praxeologicou (príprava budúcich edukátorov, profesia inkluzívnych edukátorov, podpora inklúzie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach a pod.) a inštitucionálnou dimenziou i dimenziou výchovy.

Hlbšie o inkluzívnej edukácii z výchovného aspektu sa budeme môcť v najbližšej dobe dočítať v monografii s názvom *Výchovné aspekty inkluzívnej edukácie a ich dimenzie*, do päťce editovanej V. Lechtom. Tvoria ju príspevky, ktoré zazneli na medzinárodnej vedeckej konferencii konanej v Smoleniciach v apríli 2012, ale i mnohé iné od už známych i menej zná-



mych autorov. Štyria slovenskí, jeden poľský a jedna česká odborníčka sa vo svojich textoch zaoberajú realizačným potenciálom (výcho-diskami) inkluzívnej edukácie a jeho rizikami z výchovného aspektu, konkrétnejšie napr. úspešnosťou verzus neúspešnosťou inklúzie z transdidaktického aspektu, dôstojnosťou verzus úžitkovou hodnotou žiaka s postihnutím, komunikáciou ľudí s postihnutím a komunikáciou s nimi, kultúrno-etickým fundamentom idey inkluzívnej edukácie. O výchovnom aspekte inkluzívnej edukácie vo výskumoch informujú autori z Poľska, Nemecka a Maďarska. Texty v ďalších dvoch kapitolách sa venujú téme výchovný aspekt inkluzívnej edukácie

z pohľadu špeciálnej i liečebnej pedagogiky a v praxeologickej reflexii.

Stručný prehľad publikácií o inkluzívnej edukácii – najmä v posledných rokoch – je dôkazom veľkých snáh o rozvoj inkluzívnej edukácie aj v našich podmienkach. I keď sa v praxi stretáme s mnohými ťažkosťami, nedorozumeniami, urýchľovaním a pod., s istotu môžeme tvrdiť, že spomenuté publikácie svojím osobitým spôsobom jednoznačne prispievajú k rozvoju inkluzívnej pedagogiky, a to nielen v prospech zainteresovanej čitateľskej komunity, ale v konečnom dôsledku v prospech detí s postihnutím, narušením a ohrozením v našich školách.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzívni vzdelávaní*. Praha : Grada Publishing, 2010. 216 s. ISBN 978-80-247-3070-7

KOVÁČOVÁ, B. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava : Musica liturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9

LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. 311 s. ISBN 978-80-89256-69-3

LECHTA, V. (ed.) *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*, Martin : Osveta, 2009. 127 s. ISBN 80-8063-303-5

LECHTA, V. (ed.) *Výchovné aspekty inkluzívnej edukácie a ich dimenzie*. 2012. V tlači.

LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, 2010. 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3

LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367679-7

*Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 317/2010 Z. z. – Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. [online]. Dostupné na : [vydané 10. júla 2010] ><http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=209801&FileName=zz2010-00317-0209801&Rocnik=2010><.

*Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 318/2010 Z. z. – Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím*. [online]. Dostupné na : ><http://www.zpmpvrs.sk/dokumenty/opcnyprotokolZz.pdf><.

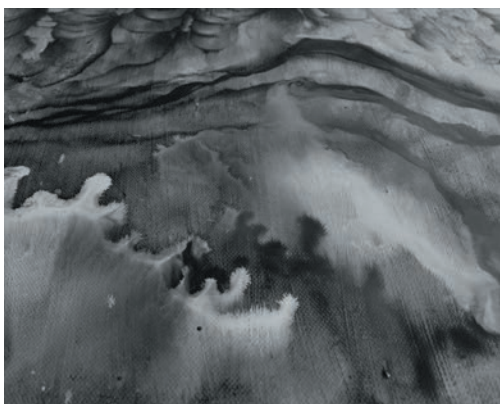
*Podpisy a ratifikácie Dohovoru OSN a Opčného protokolu*. [online]. Dostupné na : ><http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=166><.

**Annotation:** *The contribution gives an overview of the various sources that handle the problems of inclusive education. The author introduces traditional printed sources, as well as links on internet sources of Slovakia and the Czech Republic.*

## PREDSTAVUJEME

### Mgr. Ľubomíra Brigantová

Narodila sa v Žiari nad Hronom, v súčasnosti žije v Žarnovici a pracuje v Súkromnej strednej umeleckej škole Hodruša - Hámre. Absolvovala SPŠ S. Stankovianskeho v Banskej Štiavnici v umeleckom odbore modelárstvo a návrhárstvo odevov. Vysokoškolské štúdium ukončila na Univerzite Mateja Bela na fakulte humanitných vied v odbore história – výtvarná výchova. V roku 2010 navštevovala Interiérovú školu DOT v Bratislave.



Ľ. Brigantová: Enkaustika 2

#### Tvorba

Inšpiruje ju všetko netradičné - materiály, maliarske techniky, grafické programy... Prostredníctvom počítačovej techniky, ktorú vníma ako iný druh maliarskych pomôcok, sa pokúša prelínať tradičnú maľbu s počítačovou grafikou. Fotografovanie využíva ako druhé oko záznamu, ktoré vidí to, čo ľudské oko nepostrehne.

V súčasnosti ju uchvátila technika Enkaustiky. Je to znovuobjavená antická technika maľovania horúcim voskom, pri ktorej sa používa včelí vosk zmiešaný s farebnými pigmentmi.

Neobmedzujúcou tematikou sú veľkoplošné maľby na maľovku steny, kde si do sýtosti



vychutnáva slobodu plochy, ktorá je bez hraníc formátu. Miluje knihy a históriu, ktorou si rozširuje svoj umelecký obzor. Umelecká tvorba vnáša do jej vnútorného sveta pokoj, vnútorný rast.

#### Výstavy

- Hry s umením – INTERMEZZO - Elektráreň Tatranskej galérie, Poprad, 2006
- SIMPOSION /Symposion in PINK, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica, 2008
- Učiteľ a žiak - Obradná sieň Dolného kaštieľa, Žarnovica, 2011
- Positive action - Cukráreň Lucerna, Žarnovica, 2011
- Yellow and Green - Kaviareň Park café, Nová Baňa, 2011
- Benátky v modrom - Kaviareň Park café, Nová Baňa, 2012
- UMELCI Z HODRUŠE - Obradná sieň Dolného kaštieľa, Žarnovica, 2012; Výstava k 110 výročiu školy SSUŠ Hodruša-Hámre

## **Pokyny na úpravu príspevkov (výtah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)**

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

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

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

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

### **Pri písaní príspevku:**

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

**Z obsahu:**

**Výchova a vzdelávanie žiaka**

**Martina Kosturková ...1**

**Možnosti využitia stratégie e-u-r v edukácii**

**Possibilities of the use strategy e-u-r in education**

**Ivica Hajdučeková ...6**

**Problém nespoľahlivého rozprávača v tvorbe J. G. Tajovského**

**Problem of unreliable narrator in production of j.g.tajovsky**

**Andrea Nagyová ...9**

**Rozprávky nielen na čítanie**

**Tales not only for reading**

**Martina Pillingová ...14**

**Kvantitatívna evalvácia učebníc podľa J. Prúchu  
na príklade slovenských a maďarských učebníc  
dejepisu pre stredné odborné škol**

**Quantitative evaluation of textbooks by J. Prucha  
on the example of slovak and hungarian history  
textbooks for secondary schools**

**Barbora Živčáková ...20**

**Škola zdravého života**

**(prevencia závislostí na prvom stupni základnej školy)**

**School of healthy life**

**(prevention of addiction at primary school)**

**Mária Ondrejová ...23**

**Špecifiká profesijnej orientácie žiakov  
zo sociálne znevýhodneného prostredia**

**Specifics of professional orientation of students from  
socially disadvantaged background.**

**O učiteľovi**

**Mária Šnídlová ...27**

**Profesijné štandardy v kariérovom raste  
pedagogických a odborných zamestnancov**

**Professional standards for career growth  
of professional teaching staff**

**Simoneta Babiaková ...32**

**Pracovná záťaž slovenských učiteľov preprimárneho  
a primárneho vzdelávania počas týždňa**

**Workload of the slovak teachers of pre-primary  
and primary education during the week**