

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

PISA

Andrea Galádová, Jana Stovičková
PISA 2012 - Prvé výsledky medzinárodného výskumu
15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska ...1

Nataša Slavíková, Alena Minns, Alexandra Walterová
Analýza aktivít MPC v kontexte rozvoja čitateľskej,
matematickej a prírodovednej gramotnosti ...5

Darina Výbohová, Mária Nogová
Šúdia PISA - východisko pre tvorbu programov
kontinuálneho vzdelávania ...7

Miron Zelina
PISA, PIRLS, TIMSS a didaktika metakognície ...10

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Gabriela Leskovjanská
Aké štýly zvládania záťaže preferujú pri tvorbe
copingových príbehov detí intelektovo nadané
v porovnaní s rovesníkmi? ...12

O UČITEĽOVI

Mária Šnidllová
Profesijné štandardy – nový prvok v systéme
profesijného rozvoja pedagogických a odborných
zamestnancov ...16

Katarína Lehotská
Pracovná spokojnosť pedagógov ...20

Václav Trojan
Kariérový systém ředitelů škol v České republice ...23

Mária Šnidllová
Niekoľko podnetov k využitiu profesijných
štandardov v praxi ...26

OKIENKO DO PRAXE

Vladimír Laššák
Spracovanie osvedčených pedagogických skúseností/
osvedčených skúseností odbornej praxe ...30

INFORMÁCIE A RECENZIE

Darina Ondriová
Kritické myslenie - ako kriticky myslieť? ...32

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

1/2014

Dvojmesačník

Ročník 23

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Henrieta Crkoňová, Mária Ďurčeková, Erika Fryková,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Nataša Slavíková, Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 27. mája 2014

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

PISA 2012 - PRVÉ VÝSLEDKY MEDZINÁRODNÉHO VÝSKUMU 15-ROČNÝCH ŽIAKOV Z POHLĎADU SLOVENSKA

Andrea Galádová, Jana Stovičková, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava

Medzinárodná štúdia OECD PISA je realizovaná od roku 2000 v trojročných cykloch, z ktorých každý skúma tri oblasti funkčnej gramotnosti žiakov: matematickú, prírodovednú a čitateľskú. Slovensko sa do štúdie OECD PISA zapojilo v roku 2012 už po štvrtýkrát. Novinkami posledného cyklu bolo elektronické testovanie a oblasť riešenia problémov. Výsledky najnovšej oblasti riešenia problémov budú zverejnené v apríli 2014.

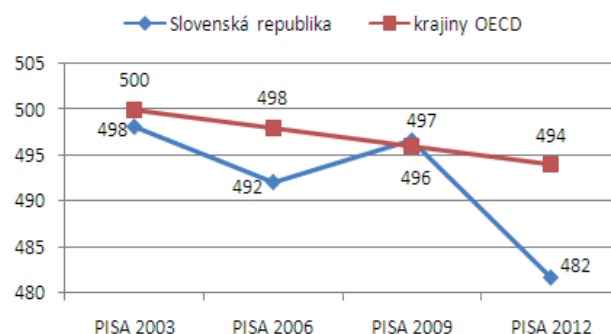
Do tohto cyklu štúdie sa zapojilo 65 krajín sveta (34 krajín OECD a 31 tzv. partnerských krajín). Celkovo bolo do testovania zapojených vyše pol milióna (512 343 žiakov) pätnásťročných žiakov vo svete a v rámci nich aj 5 737 na Slovensku. Dôležitou súčasťou štúdie je porovnávanie krajín. Preto vo všetkých zúčastnených štátoch boli testovaní žiaci vyberaní podľa presných kritérií medzinárodného centra. Hlavného merania štúdie PISA 2012, ktoré sa na Slovensku uskutočnilo 16. – 27. apríla 2012, sa zúčastnilo 231 škôl (ZŠ – 41,6 %, SZŠ – 1,2 %, 4-ročné gymnáziá – 16,1 %, 8-ročné gymnáziá – 6,8 %, SOŠ odbory s maturitou – 26,1 %, SOŠ odbory bez maturity – 8,2 %).

Matematická gramotnosť

Matematická gramotnosť bola hlavnou sledovanou oblasťou v piatom cykle medzinárodnej štúdie PISA 2012. **Slovenská republika** dosiahla v matematickej gramotnosti výkon na úrovni **482 bodov** a umiestnila sa medzi krajinami OECD na 23. – 29. mieste a v medzinárodnom porovnaní všetkých zúčastnených krajín na 3 – 39. mieste. V roku 2003 bola matematická gramotnosť prvýkrát hlavnou sledovanou oblasťou a hodnota priemerného výkonu krajín OECD bola v tom čase nastavená na 500 bodov so štandardnou odchýlkou 100 bodov. Odvtedy je možné sledovať jej vývoj. V roku 2006 poklesla hodnota priemerného výkonu krajín OECD na 498, o ďalšie tri roky na 496 a v roku 2012 na 494 bodov. Priemerný výkon žiakov na Slovensku však klesol výraznejšie: zo 498 bodov v roku 2003 na spomínaných 482 bodov v roku 2012.

Výkon **slovenských žiakov v matematickej gramotnosti** medzinárodnej štúdie PISA 2012 sa nachádza **pod priemerom zúčastnených krajín OECD**. Z krajín OECD dosiahlo signifikantne nižší výkon ako SR len 5 krajín – Izrael, Grécko, Turecko, Čile a Mexiko. Pri porovnaní výkonu našich žiakov v PISA 2012 môžeme skonštatovať **štatisticky významné zníženie** dosiahnutého priemerného skóre **oproti všetkým predchádzajúcim cyklom štúdie**. V roku 2003 dosiahli žiaci SR výkon na úrovni 498 bodov (v priemere krajín OECD 500 bodov), v roku 2006 na úrovni

492 bodov (pod priemerom krajín OECD 498 bodov) a v roku 2009 na úrovni 497 bodov (v priemere krajín OECD 496 bodov).



Graf 1: Priemerné dosiahnuté skóre Slovenskej republiky a krajín OECD v matematike v jednotlivých cykloch štúdie PISA.

Výkon žiakov v matematike podľa získaného počtu bodov je možné v štúdii PISA zaradiť do 6 úrovni matematickej gramotnosti (Tab. 1). Medzinárodné referenčné úrovne rozdeľujú výkon žiakov podľa získaného počtu bodov od úrovne 1 (najnižšia úroveň) až po úroveň 6 (najvyššia úroveň). Zastúpenie žiakov v jednotlivých referenčných úrovniach sa premieta do celkového skóre krajiny. Žiaci nachádzajúci sa pod **úrovňou 2** predstavujú v štúdii PISA tzv. **rizikovú skupinu** žiakov (žiaci dosahujúci výkon na vedomostnej úrovni 1 a menej). Táto skupina žiakov ukončí povinnú školskú dochádzku bez toho, aby nadobudli aspoň základné matematické vedomosti a zručnosti. Tabuľka 1 ukazuje percentuálne rozdelenie počtu žiakov priemeru krajín OECD a SR do jednotlivých úrovni výkonu od roku 2003 až po posledný cyklus štúdie PISA v roku 2012.

Signifikantný pokles skóre SR v roku 2012 v porovnaní s predchádzajúcim cyklom sa prejavuje aj v zastúpení našich žiakov v jednotlivých referenčných úrovniach (Tab. 2). Kým v roku 2003 sa v rizikovej skupine nachádzalo približne 20 % žiakov, v roku 2012 sa v tejto skupine nachádza už viac ako štvrtina žiakov (27,5 %). **Zvýšenie počtu žiakov v rizikovej skupine v roku 2012 v porovnaní s predchádzajúcimi cyklami je signifi-**

Tab. 1: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovni matematickej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA (porovnanie SR a priemeru krajín OECD).

Matematická gramotnosť	2003		2006		2009		2012	
	OECD	SR	OECD	SR	OECD	SR	OECD	SR
úroveň 6 (viac ako 669)	4,0	2,9	3,3	2,4	3,1	3,6	3,3	3,1
úroveň 5 (607-669)	10,6	9,8	10,0	8,6	9,6	9,1	9,3	7,8
úroveň 4 (545-606)	19,1	18,9	19,1	18,8	18,9	18,1	18,0	16,4
úroveň 3 (483-544)	23,7	24,9	24,3	25,3	24,3	25	23,6	22,1
úroveň 2 (421-482)	21,1	23,5	21,9	24,1	22,0	23,2	22,5	23,1
úroveň 1 (358-420)	13,2	13,2	13,6	12,8	14,0	14,0	15,2	16,4
pod úrovňou 1b (menej ako	8,2	6,7	7,7	8,1	8,0	7,0	8,2	11,1

Tab. 2: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovní matematickej gramotnosti v cykloch 2009 a 2012 podľa typu školy.

Matematická gramotnosť	ZŠ		8 ročné gymnázium		4 ročné gymnázium		SOŠ s maturitou		SOŠ bez maturity	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
úroveň 6 (viac ako 669)	1,2	0,8	23,1	13,6	9,3	9,5	0,7	1,3	0,0	0,0
úroveň 5 (607-669)	4,5	4,3	32,3	22,4	24,5	21,0	5,3	4,3	0,2	0,1
úroveň 4 (545-606)	15,2	12,4	26,6	32,3	34,4	32,3	17,6	14,0	1,7	1,6
úroveň 3 (483-544)	26,1	19,9	13,7	19,6	21,7	24,3	32,1	29,0	10,4	9,3
úroveň 2 (421-482)	24,9	24,1	3,4	8,9	8,9	11,0	29,3	31,3	32,6	25,3
úroveň 1 (358-420)	17,4	20,4	0,5	2,6	1,2	2,0	12,4	15,9	35,4	35,4
pod úrovňou 1 (menej ako 358)	10,7	18,0	0,3	0,6	0,0	0,0	2,5	4,2	19,7	28,3

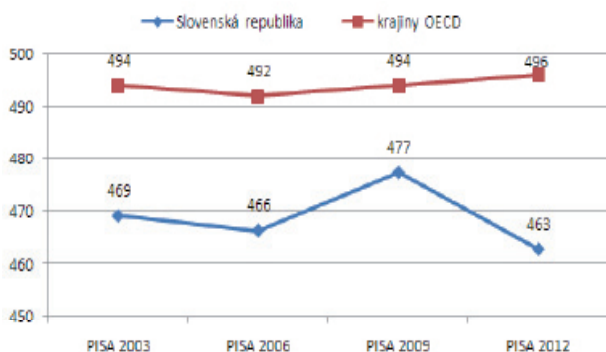
kantné a alarmujúce a prejavuje sa tak v neprospech dievčat ako aj v neprospech chlapcov.

Najproblematickejšie výsledky dosahujú žiaci SOŠ bez maturity. 63,7 % týchto žiakov sa na základe svojho výkonu radí do rizikovej skupiny – takmer štyri pätiny (79,3 %) dievčat a viac ako polovica (57,5 %) chlapcov. Významné zastúpenie rizikovej skupiny majú aj žiaci ZŠ. V roku 2012 patrí do nej 38,4 % žiakov ZŠ (36,3 % chlapcov a 40,8 % dievčat). Predstavuje to najvyšší nárast oproti predchádzajúcemu cyklu, a to až o 10,3 %.

Veľmi znepokojujúci je aj nárast (5,2 %) rizikovej skupiny u žiakov navštevujúcich SOŠ s maturitou (20,1 %). Výkon žiakov 8-ročných gymnázií sa celkovo posúva smerom k nižším úrovňam, pričom zaznamenávame aj rizikovú skupinu (3,2 %). Toto zistenie je prekvapujúcim hlavne z hľadiska výberu ich študijného programu.

Aj napriek spomínanému poklesu vysoký výkon stále najčastejšie dosahujú žiaci 8-ročných gymnázií, kde sa na úrovni 5 a 6 umiestnilo 36,0 % žiakov. Aj na tomto type škôl bol zaznamenaný významný pokles podielu žiakov na top úrovniach, a to o 19,4 % oproti predchádzajúcemu cyklu v roku 2009 (55,4 %). Na druhej strane na SOŠ bez maturity sa na dvoch najvyšších úrovniach žiaci takmer nevyskytovali a nevyskytujú.

Vzhľadom na stabilnejšie výkony žiakov 4-ročných gymnázií sa – z hľadiska dosiahnutia top úrovni – odstup od ich rovesníkov na viacročných gymnáziách podstatne zmenšil.



Graf 2: Priemerné dosiahnuté skóre Slovenskej republiky a krajín OECD v čitateľskej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA.

Čitateľská gramotnosť

V čitateľskej gramotnosti sa žiaci Slovenskej republiky v cykle realizovanom v roku 2012 s výkonom na úrovni **463 bodov** nachádzajú na 32. mieste v rámci krajín OECD a na 43. mieste v rámci všetkých 65 zúčastnených krajín. Z krajín OECD dosiahli signifikantne nižšie výsledky v porovnaní so SR iba Čile a Mexiko. Výkon **slovenských žiakov** v čitateľskej gramotnosti

medzinárodnej štúdie PISA 2012 sa tak, ako vo všetkých predchádzajúcich cykloch, nachádza **pod priemerom zúčastnených krajín OECD**. V medzinárodnej štúdii PISA 2012 dosiahla SR v čitateľskej gramotnosti porovnateľný výkon s cyklami v roku 2003 a 2006, avšak jej výkon je **signifikantne nižší** (v porovnaní s predchádzajúcim cyklom v roku 2009 (Graf 2).

Aj v čitateľskej gramotnosti môžeme na základe dosiahnutého skóre zaradiť výkon žiakov do jednotlivých vedomostných úrovní (Tab. 3). Do rizikovej skupiny žiakov patrilo v cykle realizovanom v roku 2012 až 28,2 % žiakov. To znamená, že viac ako štvrtina našich žiakov nedisponuje ani najzákladnejšími čitateľskými zruč-

Tab. 3: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovní čitateľskej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA (porovnanie SR a priemeru krajín OECD).

Čitateľská gramotnosť	2003		2006		2009		2012	
	OECD	SR	OECD	SR	OECD	SR	OECD	SR
úroveň 6 (viac ako 698)	8,3	3,5	8,6	5,4	0,8	0,3	1,1	0,3
úroveň 5 (626 - 698)					6,8	4,2	7,3	4,1
úroveň 4 (553 - 626)	21,3	15,4	20,7	15,8	20,7	16,7	21	15,7
úroveň 3 (480 - 553)	28,7	27,7	27,8	25,9	28,9	28,5	29,1	26,8
úroveň 2 (407 - 480)	22,8	28,4	22,7	25,1	24,0	28,1	23,5	25,0
úroveň 1a (335 - 407)	12,4	16,9	12,7	16,6	13,1	15,9	12,3	16,2
úroveň 1b (262 - 335)					4,6	5,6	4,4	7,9
pod úrovňou 1b (menej ako 262)	6,7	8,0	7,4	11,2	1,1	0,8	1,3	4,1

nosťami, ktoré sú potrebné pre ďalšie vzdelávanie. **Zvýšenie** počtu žiakov v rizikovej skupine približne o 6 % v porovnaní s predchádzajúcim cyklom je štatisticky **významné** (Tab. 4). Z hľadiska pohlaví, viac ako tretina slovenských chlapcov (35,4 %) a pätina dievčat (20,4 %) patrí do rizikovej skupiny žiakov.

Prírodovedná gramotnosť

Ďalšou doménou hodnotenou v testovaní PISA je oblasť prírodovednej gramotnosti. Slovenská republika dosiahla výkon na úrovni **471 bodov** a medzi krajinami OECD sa tak umiestnila na 28. – 31. mieste a v medzinárodnom meradle všetkých zúčastnených krajín na 39. – 42. mieste. Od roku 2006, keď bola hodnota priemerného výkonu nastavená na hodnotu 500 (štandardná odchýlka 100 bodov), môžeme sledovať vývoj prírodovednej gramotnosti. V roku 2009 stúpla hodnota priemerného výkonu krajín OECD na 501 bo-

Tab. 4: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovní čitateľskej gramotnosti v cykloch 2009 a 2012 podľa typu školy.

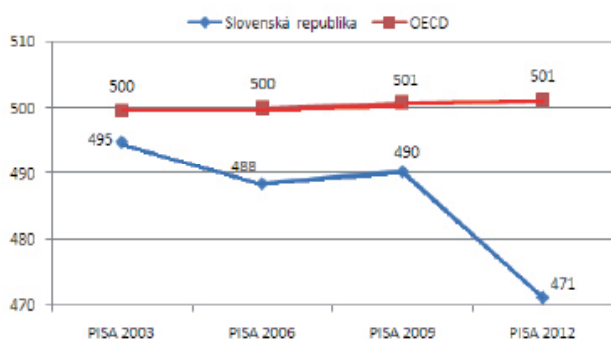
Čitateľská gramotnosť	ZŠ		8 ročné gymnázium		4 ročné gymnázium		SOŠ s maturitou		SOŠ bez maturity	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
úroveň 6 (viac ako 698)	0,0	0,0	1,6	1,0	0,9	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0
úroveň 5 (626 - 698)	1,2	1,0	20,3	12,5	12,6	15,3	1,9	1,4	0,0	0,0
úroveň 4 (553 - 626)	8,6	7,5	44,1	40,1	39,5	40,4	15,1	12,5	0,6	0,5
úroveň 3 (480 - 553)	24,4	23,2	26,2	33,0	36,4	34,5	37,3	34,3	5,3	4,9
úroveň 2 (407 - 480)	32,7	29,7	7,2	10,9	10,0	8,0	33,8	33,2	32,0	23,5
úroveň 1a (335 - 407)	22,7	21,7	0,7	1,5	0,6	0,6	10,4	13,9	41,2	39,9
úroveň 1b (262 - 335)	8,9	10,9	0,0	1,0	0,0	0,0	1,5	3,8	18,6	22,4
pod úrovňou 1b (menej ako 262)	1,5	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	2,3	8,7

Tab. 5: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovní prírodovednej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA (porovnanie SR a priemeru krajín OECD).

Prírodovedná gramotnosť	2006		2009		2012	
	OECD	SR	OECD	SR	OECD	SR
úroveň 6 (viac ako 708)	1,3	0,6	1,1	0,7	1,2	0,6
úroveň 5 (633-708)	7,7	5,2	7,4	5,6	7,2	4,3
úroveň 4 (559-633)	20,3	17,9	20,6	17,7	20,5	15,0
úroveň 3 (484-559)	27,4	28,1	28,6	29,2	28,8	26,2
úroveň 2 (410-484)	24,0	28,0	24,4	27,6	24,5	27,0
úroveň 1 (335-410)	14,1	15,0	13,0	14,2	13,0	17,6
pod úrovňou 1 (menej ako 335)	5,2	5,2	5,0	5,0	4,8	9,2

Tab. 6: Percentuálne rozdelenie žiakov do vedomostných úrovní prírodovednej gramotnosti v cykloch 2009 a 2012 podľa typu školy.

Prírodovedná gramotnosť	ZŠ		8 ročné gymnázium		4 ročné gymnázium		SOŠ s maturitou		SOŠ bez maturity	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
úroveň 6 (viac ako 669)	0,1	0,1	4,2	2,0	1,8	2,4	0,2	0,1	0,0	0,0
úroveň 5 (607-669)	2,2	1,5	23,6	14,7	14,6	13,2	3,1	2,1	0,2	0,0
úroveň 4 (545-606)	11,6	9,4	40,5	34,1	37,1	34,7	16,4	12,2	1,4	0,4
úroveň 3 (483-544)	27,7	22,8	25,6	34,4	33,1	33,5	35,4	32,2	10,3	7,7
úroveň 2 (421-482)	31,1	29,0	5,6	11,6	12,4	14,0	32,5	35,6	37,1	29,4
úroveň 1 (358-420)	19,1	22,5	0,4	3,0	0,9	2,1	11,0	15,4	36,2	39,7
pod úrovňou 1 (menej ako 358)	8,1	14,8	0,1	0,2	0,0	0,1	1,3	2,4	14,9	22,8



Graf 3: Priemerné dosiahnuté skóre Slovenskej republiky a krajín OECD v prírodovednej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA. S rokom 2003 sa priemerné skóre neporovnávajú.

dov a rovnaká zostala aj pre cyklus v roku 2012. Výkon žiakov SR v prírodovednej gramotnosti sa nachádza

pod priemerom zúčastnených krajín OECD. Z krajín OECD signifikantne nižší výkon ako SR dosiahli (opäť iba) Čile a Mexiko. V ostatnom cykle štúdie PISA v roku 2012 dosiahli naši žiaci signifikantne nižšie skóre v porovnaní s cyklami v roku 2006 a 2009. V roku 2006 dosiahli žiaci SR výkon na úrovni 488 a v roku 2009 na úrovni 490 bodov.

Percentuálne rozloženie žiakov SR do jednotlivých vedomostných úrovní ukazuje Tab. 5. V roku 2012 sa v rizikovej skupine žiakov v prírodovednej gramotnosti umiestnilo 26,8 % slo-

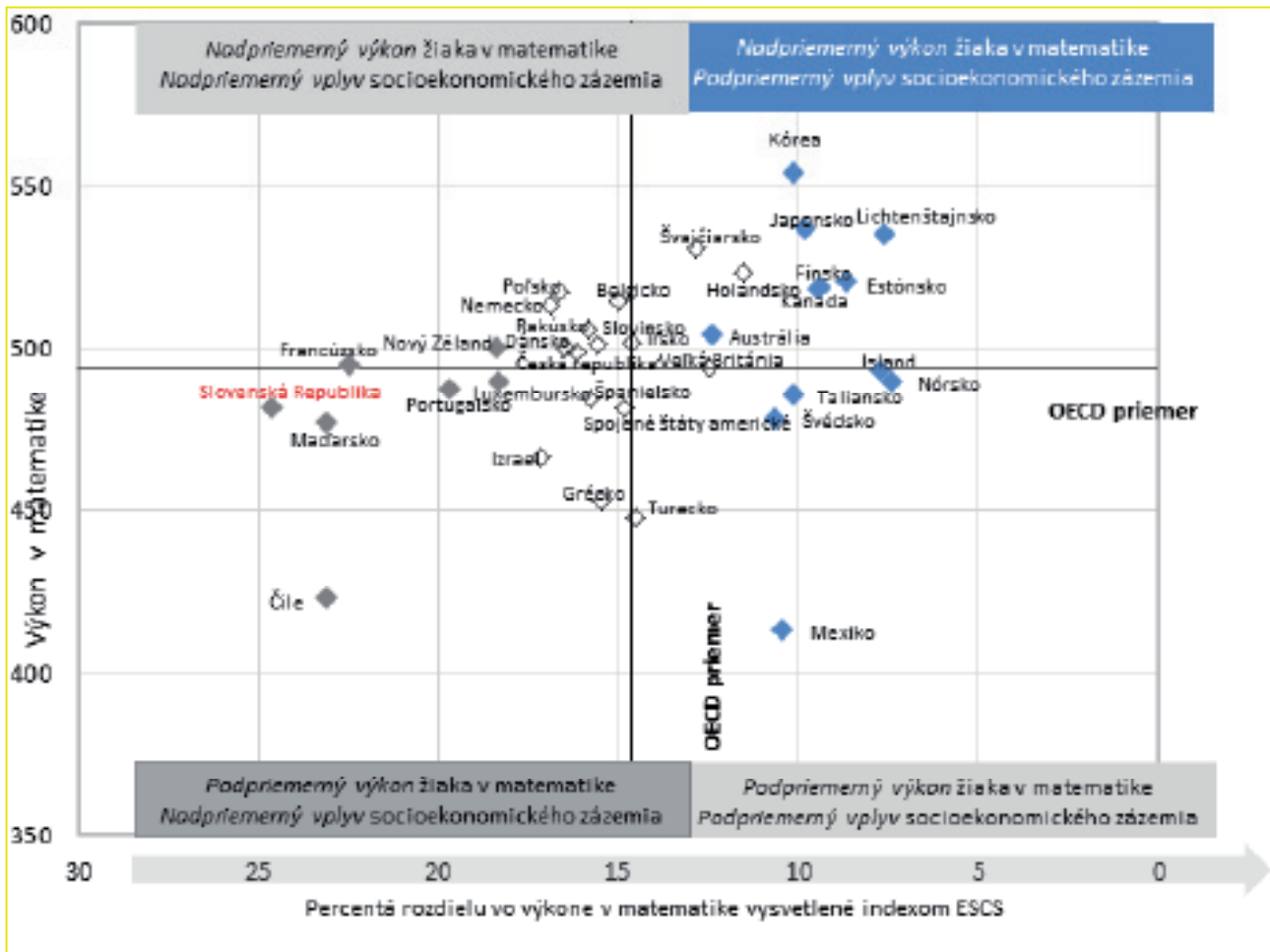
venských žiakov, čo predstavuje nárast v porovnaní s cyklom v roku 2009 o 7,6 % a v porovnaní s cyklom v roku 2006 o 6,6 %. Oba tieto nárasty percentuálneho zastúpenia v rizikovej skupine sú signifikantné (Tab. 6).

Sociálno-ekonomické zázemie a výkon žiakov

Štúdia PISA pravidelne vyhodnocuje výsledky vzdelávacích systémov jednotlivých krajín v prepojení so sociálno-ekonomickým zázemím žiakov týchto krajín. Tento ukazovateľ je vyjadrený pomocou indexu ESCS. Index vznikol na základe informácií získaných z dotazníkov pre žiakov o povolání rodičov, o najvyššom dosiahnutom vzdelaní otca alebo matky a o vybavení domácnosti. Index ESCS komplexne charakterizuje sociálno-ekonomické zázemie žiaka. S jeho využitím môžeme porovnávať vplyv zázemia žiaka na jeho výkon. Pre krajiny OECD v priemere platí, že nárast tohto indexu o 1 bod je sprevádzaný zvýšením výkonu o 39 bodov. Na Slovensku však spomínaný nárast výkonu predstavuje až 54 bodov, čo odzrkadľuje nadpriemerný vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiakov v porovnaní s priemerom krajín OECD.

Nasledujúci Graf 4 ilustruje vplyv sociálno-ekonomického zázemia prostredníctvom percenta rozdielu výkonov, ktoré je vysvetliteľné týmto faktorom. Čile, Maďarsko, Slovenská republika, Portugalsko a Luxembursko patria medzi krajiny OECD, ktoré dosiahli výkon v matematike pod priemerom

- ◆ Vplyv sociálno-ekonomického zázemia je štatisticky nad priemerom OECD
- ◇ Vplyv sociálno-ekonomického zázemia štatisticky nie je odlišný od priemeru OECD
- ◆ Vplyv sociálno-ekonomického zázemia je štatisticky pod priemerom OECD



Graf 4: Dosiahnutý výkon v matematike a zistený vplyv sociálno-ekonomického zázemia.

krajín OECD a zároveň vykazujú veľmi silný vzťah medzi sociálno-ekonomickým statusom a dosiahnutým výkonom žiakov. Prejavuje sa výraznými výkonnostnými rozdielmi medzi jednotlivými sociálno-ekonomickými skupinami. Medzi krajiny, ktoré dosiahli výkon v matematike nad priemerom krajín OECD a zároveň sa u nich potvrdil len slabý vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiakov patria: Lichtenštajnsko, Estónsko, Fínsko, Kanada, Japonsko, Kórea, Švédsko a Austrália.

Zhrnutie výsledkov štúdie PISA 2012

Výsledky výkonov slovenských žiakov v piatom cykle medzinárodnej štúdie PISA nie sú uspokojivé. V každej skúmanej oblasti, či už matematickej, prírodovednej alebo čitateľskej, došlo k významnému poklesu výkonu slovenských žiakov. **Prvýkrát sú výsledky slovenských žiakov vo všetkých troch spomínaných oblastiach signifikantne nižšie, ako je priemerný výkon krajín OECD.**

Najzávažnejšie zistenia, ktoré by mali byť zohľadňované pri ďalšej tvorbe vzdelávacej politiky školského systému Slovenskej republiky, sú:

Štatisticky významný pokles výkonu 15-ročných žia-

kov vo všetkých testovaných oblastiach štúdie PISA 2012 v porovnaní s výsledkami zo štúdie PISA 2009.
 Matematická gramotnosť - pokles priemerného skóre výkonu o 15 bodov
 Čitateľská gramotnosť - pokles priemerného skóre výkonu o 14 bodov
 Prírodovedná gramotnosť - pokles priemerného skóre výkonu o 19 bodov

Významný nárast percentuálneho zastúpenia žiakov v rizikovej skupine vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Tento nárast percentuálneho zastúpenia žiakov v rizikovej skupine môžeme sledovať takmer vo všetkých typoch škôl (Graf 5).

Významný pokles percentuálneho zastúpenia žiakov v najvyšších vedomostných úrovniach 5 a 6 vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Tento pokles percentuálneho zastúpenia žiakov v top skupine môžeme sledovať takmer vo všetkých typoch škôl.

V SOŠ bez maturity bol už v minulom cykle alarmujúco vysoký podiel žiakov v rizikovej skupine (viac ako 50 % žiakov). V cykle realizovanom v roku 2012 sa prejavilo ešte ďalšie zvýšenie percentuálneho zastúpenia rizikovej skupiny u týchto žiakov (viac ako 60 % žiakov) vo všetkých troch oblastiach.

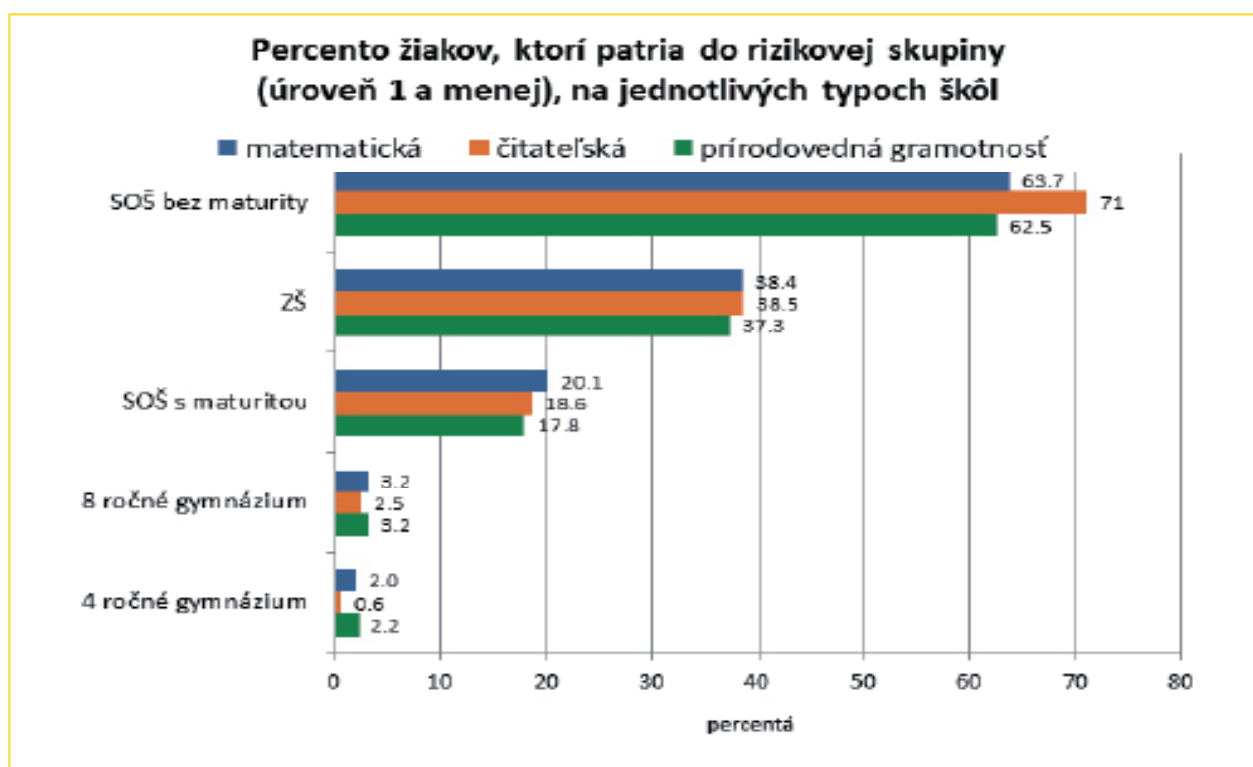
Zníženie úrovne kvality výkonu na 8-ročných gymná-

ziách. Zaznamenali sme významné zníženie percentuálneho zastúpenia žiakov v top úrovniach výkonu (5 a 6 úroveň) u žiakov 8-ročných gymnázií vo všetkých troch sledovaných oblastiach. Kým v predchádzajúcom cykle v roku 2009 sa žiaci tohto typu škôl v rizikovej skupine takmer nevyskytovali (pod 1 %), v cykle v roku 2012 sa už v rizikovej skupine nachádzajú (približne 3 %). Aj napriek spomínaným zisteniam, 8-ročné a 4-ročné gymnáziá stále navštevujú najúspešnejší žiaci z hľadiska dosiahnutých vedomostných úrovní.

Za relatívne najstabilnejší typ školy je možné považovať 4-ročné gymnáziá, kde došlo k najmenším percentuálnym zmenám na jednotlivých vedomostných úrovniach vo všetkých troch skúmaných oblastiach štúdie PISA 2012 a k miernemu zvýšeniu percentuálneho po-

dielu v úrovni 6.

Na výkon našich žiakov má nadpriemerne veľký vplyv ich sociálnoekonomické zázemie. SR patrí medzi krajiny, kde je vplyv zázemia žiakov na ich vzdelávací výsledky výrazne vyšší ako v priemere krajín OECD. Slovenský školský systém nedokáže zmiernovať rozdiely medzi žiakmi podmienené ich sociálnym a ekonomickým zázemím. Tento vplyv je jeden z najvyšších spomedzi krajín OECD. V roku 2012 sa vplyv sociálno-ekonomického zázemia na vzdelávanie žiakov oproti predchádzajúcemu cyklu PISA 2009 ešte prehĺbil. V roku 2009 patrila SR medzi krajiny, kde bol vplyv sociálno-ekonomického statusu žiakov na ich výsledky v testovaní PISA porovnateľný s priemerom krajín OECD.



Graf 5: Percento žiakov, ktorí patria do rizikových skupín na jednotlivých typoch škôl.

ANALÝZA AKTIVÍT MPC V KONTEXTE ROZVOJA ČITATEĽSKEJ, MATEMATICKEJ A PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI

Nataša Slavíková, Alena Minns, Alexandra Walterová, Metodicko-pedagogické centrum, generálne riaditeľstvo, Bratislava

Cieľom predloženej analýzy bolo zistiť, aké aktivity na rozvoj čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti boli realizované z celkového počtu aktivít MPC. Štúdiu MPC sme koncipovali ako analýzu:

- údajov z *Analýzy ponuky akreditovaných vzdelávacích programov MPC (ďalej AVP)* (akreditované k decembru 2013);
- podkladov z jednotlivých pracovísk MPC, t.j. kvalitatívne a kvantitatívne zhodnotenie aktivít k predmetnej problematike;
- štatistických údajov – počty absolventov súvisiacich s PISA (čitateľská, matematická, prírodovedná

gramotnosť) k vybraným AVP za roky 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, ktoré poskytol Ing. Vladimír Laššák, PhD. - koordinátor odborných aktivít 3.2 Vzdelávacie aktivity národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov (ďalej NP PKR).

Realizované vzdelávania AVP boli financované cez Národný projekt PKR, k **30. 9. 2013** ukončilo kontinuálne vzdelávanie **55 674 účastníkov**. K decembru 2013 bolo pre MPC akreditovaných **464 AVP**. Z toho priamo na podporu čitateľskej gramotnosti bolo vytvorených **36**

AVP, na rozvoj komunikácie v materinskom jazyku **9 AVP** a na rozvoj komunikácie v cudzom jazyku **51 AVP**, t.j. spolu **96 AVP**. Podpore **matematickej gramotnosti sa venuje 13 AVP** a **prírodovednej gramotnosti 33 AVP**. Vzhľadom na ich nízky počet (**142 zo 464**) je potrebné navýšiť množstvo AVP, resp. je potrebné zvýšiť množstvo podujatí realizovaných na základe týchto AVP. Za vážny môžeme označiť počet AVP, ktoré sa venujú matematickej gramotnosti a tiež počet absolventov týchto programov. Z celkového počtu **55 674** účastníkov bolo k problematike čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti odzvedávaných spolu **8 924 účastníkov**, z toho **568** bolo k matematickej gramotnosti, **1 702** k prírodovednej gramotnosti a na čitateľskú gramotnosť (vrátane komunikácie v materinskom a cudzom jazyku) to bolo **6 654**. Vývoj počtu absolventov je možné sledovať v tabuľke 1.

Tab. 1: Počty odzvedávaných PZ v rokoch 2010 - 2013 v jednotlivých gramotnostiach.

Roky	2010	2011	2012	2013	spolu
čitateľská gramotnosť	306	813	898	1048	3065
komunikácia v materinskom jazyku	145	360	422	843	1770
komunikácia v cudzom jazyku	89	736	506	488	1819
matematická gramotnosť	20	180	137	231	568
prírodovedná gramotnosť	20	387	498	797	1702

Čitateľská gramotnosť

V Slovenskej republike je priemerný výkon v čítaní 15-ročných žiakov **463** bodov (priemer krajín OECD je **496** bodov). Dievčatá dosahujú lepšie výsledky ako chlapci so štatisticky významným rozdielom **39 bodov** (priemer OECD: **38 bodov** vyšší u dievčat). **Slovensko patrí medzi krajiny s vysokým vplyvom pohlavia na výkony v čítaní v prospech dievčat**. V rizikovej skupine sa nachádza takmer jedna tretina našich chlapcov (32 %) a iba jedna osmina našich dievčat (12,5 %). Medzi žiakov s najlepším výkonom (6 a 5 úroveň) sa zaradilo iba 2,6 % našich chlapcov a 6,3 % dievčat. (Heldová, D. a kol. 2013, s. 9)

Medzi opatrenia, ktoré navrhujeme v MPC uskutočniť patria:

- zvýšiť dôraz na rozvoj predčitateľskej gramotnosti v materských školách, realizovať vzdelávanie a vytvoriť edukačné materiály;
- učiteľov základných škôl pripraviť na nové formy vyučovania tak, aby kládli u žiakov väčší dôraz na zrozumiteľné čítanie, na čítanie nahlas a porozumenie textu na základe počúvania a čítania;
- pedagogických zamestnancov naučiť tvoriť multimediálne didaktické pomôcky (napr. s využitím tabletov, počítačov) zamerané na osvojenie si základných princípov čitateľskej gramotnosti ale aj motivácie k čítaniu;
- zdôrazniť didaktický konštruktivizmus a bádateľské aktivity.

Matematická gramotnosť

Slovenská republika dosiahla v matematickej gramotnosti výkon na úrovni **482 bodov** a umiestnila sa medzi krajinami OECD na 23. – 29. mieste (priemer krajín OECD je **494** bodov). Chlapci dosahujú lepšie výsledky ako dievčatá so štatisticky významným rozdielom 9 bodov (priemer OECD: 11 bodov vyšší u chlapcov). V roku

2003 bola matematická gramotnosť prvýkrát hlavnou sledovanou oblasťou a hodnota priemerného výkonu krajín OECD bola nastavená na 500 bodov so štandardnou odchýlkou 100 bodov. *Odvtedy je možné sledovať jej vývoj. V roku 2006 poklesla hodnota priemerného výkonu krajín OECD na 498, v roku 2009 na 496 a v roku 2012 na 494 bodov.*

Medzi opatrenia, ktoré navrhujeme v MPC uskutočniť patria:

- zvýšiť množstvo aktivít MPC zameraných na rozvoj matematickej gramotnosti;
- pri vzdelávaní pedagogických zamestnancov dať dôraz na rozvoj čitateľskej gramotnosti v matematike (pochoopenie zadaní v matematike, odborného textu, odborná terminológia);
- klásť dôraz na rozvoj schopností interpretovať a používať grafy a tabuľky.

Prírodovedná gramotnosť

Slovenská republika dosiahla v prírodovednej gramotnosti výkon na úrovni **471 bodov** (priemer krajín OECD je **501** bodov), medzi krajinami OECD sa tak umiestnila na 28. – 31. mieste. Výkon porovnateľný s výkonom SR dosiahli Island, Dubaj (SAE), Izrael, Grécko a Turecko. Z krajín OECD signifikantne nižší výkon ako SR dosiahli Čile a Mexiko. V ostatnom cykle štúdie PISA v roku 2012 dosiahli naši žiaci významne nižšie skóre v porovnaní s cyklami v roku 2006 a 2009. V roku 2006 dosiahli žiaci SR výkon na úrovni 488 a v roku 2009 na úrovni 490 bodov. Chlapci dosahujú lepšie výsledky ako dievčatá so štatisticky nevýznamným rozdielom 7 bodov (priemer OECD: iba o 1 bod vyšší u chlapcov). (PISA, OECD, 2012).

Medzi opatrenia, ktoré navrhujeme v MPC uskutočniť patria:

- vzdelávať učiteľov v oblasti zmeny spôsobov vyučovania prírodovedných predmetov (aj prostredníctvom využívania audiovizuálnej techniky a on-line zdrojov, napr. Google Earth a National Geographic, praktické výskumné projekty);
- klásť dôraz na porozumenie odborného textu a terminológiu (oblasť chémia, biológia, geografia).

Záver

Jednotlivé regionálne a detašované pracoviská MPC majú v ponuke a aj realizujú vzdelávania v AVP pre čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť. Najväčšia pozornosť sa v súčasnosti venuje rozvoju čitateľskej gramotnosti, omnoho menšia pozornosť sa venuje rozvoju matematickej gramotnosti a z dostupných údajov je zrejmé, že ponuku AVP a vzdelávaní k problematike matematickej gramotnosti je potrebné rozšíriť, vrátane jej prierezovej integrácie. Avšak je potrebné rozšíriť ponuku aj o rozvoj štatistickej gramotnosti, ktorá úzko súvisí aj s rozvojom matematických kompetencií. Nakoľko prejavujú učiteľmi záujem o vzdelávanie, je len na ich rozhodnutí. Z dostupných údajov nedokážeme posúdiť, či nižšia účasť frekventantov na jednotlivých vzdelávaniach pre predmetné gramotnosti, ale aj v jednotlivých lokalitách je daná nevyhovujúcou ponukou, slabou motiváciou, alebo tým, že sú poznatky o dôležitosti jednotlivých gramotností málo známe medzi učiteľmi, poprípade absentujú informácie o realizovaných aktivitách MPC.

ŠTÚDIA PISA - VÝCHODISKO PRE TVORBU PROGRAMOV KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA

Darina Výbohová, Metodicko-pedagogické centrum, generálne riaditeľstvo, Bratislava
Mária Nogová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: V tomto článku sa dozvieme, aké podnety možno vyvodiť z výsledkov štúdie PISA pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Príspevok ponúka základné informácie o programoch v ponuke MPC a odborných aktivitách projektov vo väzbe na rozvoj jednotlivých gramotností.

Kľúčové slová: meranie výkonov žiakov, reflexia vlastnej výučby, kontinuálne vzdelávanie, vzájomná výmena pedagogickej skúsenosti, spolupráca

Učiteľ, jednotlivec nenastavuje celý vzdelávací systém, ale predstavuje jeho dôležitú funkčnú – výkonnú súčasť. Profesionálny prístup k príprave a realizácii vlastnej výučby v prostredí svojej školy, spätná väzba z externého aj interného prostredia sú nástroje učiteľa, ktorými môže prispieť ku korekciám celého systému. Výsledky meraní PISA ukazujú cez prizmu výsledkov žiakov mieru účinnosti a vhodnosti používaných učebných stratégií pri vytváraní a posilňovaní spôsobilostí, na ktoré sa štúdia zameriava. PISA je jedným z viacerých možných diagnostických výstupov, ktorý ponúka učiteľovi možnosť identifikovať oblasti potrebnej zmeny. Reálny priestor učiteľa na čiastkovú zmenu je pri tvorbe ŠkVP, **projektovaní vlastnej výučby** a navrhovaní účinných vzdelávacích **postupov**.

„Vzdelávanie nie je miesto, ale aktivita“. Túto vetu povedal Andreas Schleicher, námestník riaditeľa pre vzdelávanie OECD na konferencii TED v roku 2013. Ďalej pokračoval v tejto myšlienke a povedal, že PISA je príbeh o tom, ako medzinárodné porovnanie zglobalizovalo oblasť vzdelávania, ktorá bola doteraz vnímaná ako vnútorná záležitosť každej krajiny.

Svet sa rýchlo mení a my nevieme povedať, ako bude vyzeráť svet v budúcnosti, ale vieme, že bude iný ako dnes. Hlavnou devízou pre budúcnosť je schopnosť flexibilne reagovať na zmenu a vedieť zmenu iniciovať. Preto tvorivosť, ako predpoklad zmeny, je veľmi dôležitá vo vzdelávaní. PISA nemia vidomosti, ale predkladá situácie, s ktorými sa žiak môže stretnúť v živote. Denne sa všetci bežne stretávame so situáciou, v ktorej riešime úlohy z matematiky, prírodných vied alebo analyzujeme texty, či sa nám to páči alebo nie. Ako príklad môžeme uviesť úlohu z matematiky zaradenú v roku 2012. Úloha mala názov REBRÍČKY. „V januári vyšli nové CD skupín 4U2Rock a K-Band. Vo februári nasledovali CD skupín D.A.R. a Metalfolk. V uvedenom grafe je znázornený predaj CD jednotlivých skupín od januára do júna, atď.“ Podobnú informáciu sa dozvie žiak z rôznych zdrojov a pri jej vyhodnotení nerieši otázku, či má bunky na matematiku alebo nemá.

Môžeme namietat, že takéto situácie žiaci nikdy v škole neriešili, a preto takéto testovanie nie je fér. Ale aj Andreas Schleifer hovorí, že potom ani život nie je fér, pretože v živote musíme riešiť problémy, ktoré sme predtým nikdy nepoznali a nikto sa nás v tom momente nepýta, či si pamätáme to, čo sme sa naučili v škole. Život sa našich žiakov bude pýtať, či sú pripravení na prácu alebo pracovné pozície, ktoré doteraz neboli vytvorené a na ktoré sme ich v škole nepripravovali, či sú pripravení zvládnuť zmeny. Dôležité bude,

či vedia pracovať s modernými technológiami, ktoré v škole, v čase, keď boli žiakmi, ani nevideli. Ak majú byť žiaci tvoriví a flexibilní, musia byť takí aj ich učitelia. Preto aj programy kontinuálneho vzdelávania pripravujeme na Metodicko-pedagogickom centre (ďalej MPC) tak, aby učitelia zažili podnetné edukačné prostredie pri aplikačných úlohách a riešení problémových situácií. Aby vzdelávania neboli len o niečom, teda obsahové, ale aj nástrojom na rozvíjanie profesionálnych kompetencií cez riešenie problémových situácií – odborných-metodických problémov. Na to sú pripravené vzdelávacie programy venované rôznym metódam a formám výučby ako aj na zlepšenie klímy v triede, v škole, možnostiam, ako rozvíjať objavovanie v škole aj mimo školy.

Prvé programy na podporu rozvoja čitateľskej a prírodovednej gramotnosti sa v ponuke MPC objavili už ako reakcia na výsledky štúdie PISA 2003. Po zverejnení Národnej správy ŠPÚ (2007) o výsledkoch štúdie PISA 2006 boli v Pedagogických rozhľadoch postupne publikované rôzne odborné príspevky, napr. Čo odhalila PISA 2006 vo vyučovaní matematiky, (č. 4, 2008) J. Brincková, Rozvoj čitateľskej gramotnosti žiaka sa začína plánovaním procesov učenia sa, (č. 2, 2008) N. Kašiarová, alebo Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov, (č. 5, 2009, č. 1 a 2, 2010) E. Sihelská, B. Sihelský. Všetky uvedené a viaceré ďalšie príspevky môžu slúžiť ako zdroj podnetov a samoštúdia pre učiteľa, ktorý má záujem o rozšírenie poznatkov k tejto problematike a zlepšenie svojho pedagogického pôsobenia. Podnety z odborných diskusií a skúsenosť z realizovaných vzdelávacích programov boli a sú východiskom pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania. Pri ich koncipovaní nám ide hlavne o to, aby:

- 1. Vzdelávanie, ktoré reaguje na výsledky štúdií PISA, nebolo len informačným zdrojom, ale aj prostriedkom.** Ambíciou našich vzdelávacích programov je viesť učiteľov k objavovaniu možností, ako rozvíjať čitateľskú, matematickú alebo prírodovednú gramotnosť, prípadne iné druhy gramotností.
- 2. Vzdelávanie na rozvoj funkčnej gramotnosti bolo zastúpené v širšom tematickom spektre vzdelávacích programov.** Čitateľská gramotnosť nie je záležitosť len slovenského jazyka a literatúry, tak isto ako rozvíjanie matematickej gramotnosti nie je záležitosť len matematiky.
- 3. V ponuke MPC bol vytvorený komplexný súbor vzdelávacích programov rozvíjania gramotností od predškolskej výchovy až po stredné školy.** Vzdelávacie programy nadväzujú na seba pre jed-

notlivé vekové kategórie žiakov.

4. Jednotlivé druhy gramotností boli rozvíjané vo vzájomnej prepojenosti. Okrem úzko tematicky vymedzených vzdelávacích programov ponúkame aj tzv. prierezové a nad predmetové programy.

Slovensko je krajinou, ktorá sa bráni zmenám a mnohí učitelia by sa chceli vrátiť k starému spôsobu vzdelávania podľa jednotných obsahov, učebníc a metódik. Naopak najúspešnejšie štáty vo vzdelávaní podporujú rôzne stratégie vyučovania a rozmanitosť postupov pri uplatňovaní rovnosti šancí pre každé dieťa. V minulosti bola škola miesto, kde sa získavali informácie a odovzdávala múdrosť. Teraz je čas, aby sme vytvorili podmienky na to, aby študenti dospeli k múdrosťi sami spracovaním informácií a poznatkov, ktoré sa na nich valia zo všetkých strán. Škola by mala byť miestom, kde sa naučia učiť. To znamená vyhodnocovať získané poznatky, zaradovať ich do svojho systému vedomostí, postojov a spôsobilostí, vytvárať si hierarchiu hodnôt. A to sa dá len v prostredí, v ktorom celá škola žije snahou o kvalitné vzdelávanie. Kvalitný vzdelávací systém potrebuje kvalitných učiteľov. Mnohé štáty síce reálne výdavky do školstva strojnásobili, ale výsledky ich študentov stagnujú. Tie najlepšie systémy vyberajú učiteľov a vzdelávajú svojich učiteľov. Pozorne sledujú, či sa kvalita učiteľov zlepšuje, učitelia spolupracujú a vymieňajú si skúsenosti. Majú zavedený systém, ktorý umožňuje učiteľom profesijne rásť. Úroveň výkonov je nastavená ambiciózne, ale umožňuje učiteľom, aby prišli sami na to, čo je treba študentov naučiť, ako viesť vyučovací proces, aby si žiaci sami zvyšovali úroveň svojich kompetencií.

Naším zámerom do budúcnosti je vzdelávať celé školské kolektívy spolu s vedením s cieľom vytvoriť čas a priestor na vzájomnú komunikáciu o kvalite vzdelávania a nástrojoch jej zlepšenia.

Aktuálna ponuka MPC a stav realizácie vzdelávania k problematike PISA

Výsledky z medzinárodného merania to nie sú len výsledky žiakov z testov. Ukazujú aj niečo viac, čo si musíme všimnúť, ak chceme, aby naše školy boli úspešné. Pri interpretácii výsledkov štúdie sa odborníci snažia poukázať aj na to, že na vzdelávanie a výsledky žiakov má vplyv viac faktorov, napr. školský systém, rodinné zázemie, regionálne špecifické podmienky, sociálne prostredie a ďalšie. Preto ak chceme, aby sme učiteľom ďalším vzdelávaním pomohli, musíme sa pozrieť na celý komplex otázok, nielen na to, ako sú formulované úlohy v teste a aký obsah potrebujeme na vzdelávanie pre rozvoj čitateľskej, matematickej alebo prírodovednej gramotnosti.

Okrem obrazu o výkonoch žiakov výsledky PISA naznačujú, že ani učitelia nie sú dostatočne pripravení, aby vedeli identifikovať skutočné spôsobilosti svojich žiakov a nevedia, aké rôzne úrovne funkčnej gramotnosti ich žiaci dosahujú. Hodnotenie učebných výsledkov je zúžené na hodnotenie výkonu na úrovni reprodukcie. Okrem toho učitelia poukazujú aj na to, aké je náročné realizovať výučbu v triedach so žiakmi s rozdielnymi a špecifickými potrebami, s rozdielnou vedomostnou úrovňou. Na slovenských školách je preto bežná prax rozdeľovať žiakov do tried podľa záujmu

alebo výkonnosti (športové triedy, jazykové triedy, informatické triedy a triedy pre nadaných žiakov a pod.) Takéto zoskupovanie ale nerieši rôznosť učebných štýlov, učebných stratégií, vzdelávacích potrieb a osobnostných predpokladov žiakov, čo sú hlavné kritériá na výber vhodných učebných postupov. Z porovnania výsledkov štúdie PISA je zrejmé, že úspešnejšie sú vzdelávacie systémy, kde nie je uplatňovaná sociálna exklúzia a triedenie podľa nadania a záujmu po dobu povinnej školskej dochádzky. Z toho vyplýva, že vzdelávanie učiteľov, tréning a inovovanie postupov v diagnostike a plánovaní výučby by malo učiteľom pomôcť vyrovnávať sa s odbornými problémami a prispieť k zlepšeniu výkonov žiakov v oblastiach merania štúdie PISA. Účelom navrhovaných vzdelávacích programov v ponuke MPC je vedieť uskutočniť didaktickú analýzu edukačného obsahu a získať kompetencie potrebné na riadenie vyučovacieho procesu, v ktorom sa majú používať metódy a učebné stratégie na rozvoj funkčnej gramotnosti žiakov v súlade s požiadavkami vzdelávacieho štandardu ŠVP. Učiteľ by mal vedieť:

- Charakterizovať a rozlíšiť úrovne jednotlivých gramotností činnosťami žiakov.
- Identifikovať úroveň jednotlivých gramotností svojich žiakov.
- Vedieť posúdiť úlohy v učebnici, cvičebnici vo väzbe na rozvoj gramotností a ŠKVP.
- Poznať účinné metódy a užitočné stratégie na rozvoj jednotlivých gramotností.
- Aplikovať postup didaktickej analýzy učiva vo vzťahu k cieľom a navrhnúť pre žiakov učebné činnosti, úlohy a kritériá úspešnosti.

Manažovanie učebných podmienok a činnosti žiaka vyžaduje od učiteľa poznanie zákonitostí edukačného procesu na vysokej úrovni a súčasne ich rešpektovanie a aplikovanie v príprave na vyučovanie. Kvalitné didaktické rozpracovanie obsahu učiva dáva učiteľovi dobrý základ na konkrétny projekt štruktúry výučbovej jednotky a na projekt pedagogickej komunikácie so žiakmi. Dôkladná didaktická analýza obsahu spolu s pedagogickou diagnózou vytvára predpoklady nielen na dobrý projekt výučby, ale aj na účinné riadenie procesov učenia sa.

V roku 2013 pokračuje MPC v implementácii národných projektov ESF – Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania (MAT), Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov (PKR), Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit (MRK).

Od 1. 2. 2013 pribudol národný projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK 2) a od 1. 6. 2013 národný projekt Aktivizujúce metódy vo výchove (AMV).

V rámci odborných aktivít projektov bola vytvorená ponuka **464 akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania** (rozvoj profesionálnych kompetencií vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov škôl a ŠZ, ďalej zameraná na vzdelávanie učiteľov v oblasti integrácie detí a žiakov, na uplatňovanie nových progresívnych foriem a metód práce vo výchovno-vzdelávacej činnosti a vo vyučovaní, na didaktické postupy orientované na rozvoj kľúčových kompetencií

detí a žiakov, na rozvoj **funkčnej gramotnosti žiakov**, na využívanie prostriedkov IKT vo výchovno-vzdelávacom procese atď.).

Z toho priamo na podporu čitateľskej gramotnosti bolo vytvorených **11**, matematickej gramotnosti **3** a prírodovednej gramotnosti **8** vzdelávacích programov. Spolu 22 programov (10 akreditovaných od roku 2010 do roku 2012 a 12 akreditovaných v roku 2013).

K 30. 9. 2013 sme evidovali 3 816 prihlášok na vzdelávania s tematikou gramotností (čitateľská, matematická a prírodovedná) a k tomuto dátumu vzdelávanie ukončilo 1 786 učiteľov. Celkovo v projekte PKR ukončilo k 30. 9. 2013 kontinuálne vzdelávanie už 55 674 účastníkov, pričom prírastok od 30. marca 2013 je 13 501 účastníkov (monitoring sa realizuje k 30. 3. a 30. 9.).

Učitelia pre kontinuálne vzdelávanie MPC v rámci svojej odbornosti flexibilne reagovali na potreby pedagogických a odborných zamestnancov a ponúkali vzdelávania na aktuálne témy týkajúce sa obsahu vzdelávania jednotlivých predmetov, študijných odborov ako aj teórie vyučovania, svoju činnosť zamerali na metodickú a odbornú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom, **na konzultácie o aktuálnych odborných-metodických problémoch** pri spracovaní atestačných prác, záverečných prác na ukončenie vzdelávania.

Zoznam programov s tematikou gramotností (číslo rozhodnutia o akreditácii, názov programu, meno garanta):

055/2010-KV; Ako vytvoriť texty a úlohy na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa základnej školy, E. Sihelská-Köböllová

077/2010-KV; Rozvoj čitateľskej gramotnosti na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, N. Kašiarová

074/2010-KV; Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole, A. Húsková

761/2012-KV; Rozvoj prírodovednej gramotnosti v základnej škole, D. Výbohová

733/2012-KV; Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole, A. Húsková

976/2012-KV; Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole, N. Kašiarová

1048/2013-KV; Video experiment vo vyučovaní fyziky, D. Výbohová

105/2010-KV; Ako učiť žiakov spracovať informácie z textu, N. Kašiarová

811/2012-KV; Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským, Z. Vargová

892/2013-KV; Grafy ako súčasť prezentačného prejavu, I. Šoš, A. Törökóvá

1218/2013-KV; Rozvoj prírodovednej gramotnosti učiteľov vzdelávacej oblasti Človek a príroda na stredných školách, E. Krčahová

1220/2013-KV; Tvorba učebných úloh na rozvoj matematickej gramotnosti v predmete matematika, E. Rusnáková

1223/2013-KV; Nové trendy v geovedách s využitím projektového vyučovania, E. Skalská

1257/2013-KV; Aplikácia moderných vyučovacích metód a koncepcií vo vyučovaní predmetu slovenský ja-

zyk a literatúra, D. Čtvrtníčková

109/2010-KV; Projekt ako nástroj aktívneho učenia sa žiakov v oblastiach – Človek a príroda a Príroda a spoločnosť, J. Strnísková

112/2010 – KV; Ako pracovať s učebnicami a s cvičebnicami na hodinách slovenského jazyka, J. Tomášková

985/2012-KV; Aktivizujúce a motivujúce stratégie vo vyučovaní fyziky, I. Štefančinová

1209/2013-KV; Projektovo orientované vyučovanie v predmete fyzika – živá fyzika, B. Šenkárová

1252/2013-KV; Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučujúcim jazykom maďarským, R. Skabela

1076/2013-KV; Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti v materskej škole, D. Bačová, M. Onušková

1306/2013-KV; Interpretácia textov ako čitateľský stimul, I. Nosková

1309/2013-KV; Príprava vyučovania s uplatnením komplexného prístupu v štúdiu prírody, E. Gullach

Návrhy a opatrenia na zdokonalenie kompetencií v rámci činností MPC

- Pripraviť do plánu vzdelávacích podujatí konkrétnu **cielenú ponuku vzdelávania pre učiteľov ZŠ – 6. a 7. ročníky** v predmetných akreditovaných programoch (*uvedené v texte - 074/2010-KV, 976/2012-KV, 761/2012-KV, 1220/2013-KV a 1252/2013-KV, 811/2012-KV*), priamym oslovením škôl a školských zariadení vo svojej pôsobnosti tak, aby sme mohli doplniť skupiny už evidovaných záujemcov v súčinnosti jednotlivých pracovísk MPC.
- Realizovať na každom RP vzdelávací program pre MŠ (*1076/2013-KV*).
- Pripraviť tematickú časť a špeciálne čísla časopisu **Pedagogické rozhľady** k výsledkom PISA v kontexte rokov 2003 – 2012. Privítame príspevky z praxe ku každej téme osobitne. (Zasielanie príspevkov pre rok 2014 k téme čitateľská gramotnosť – 28. 02. 2014, matematická gramotnosť – 30. 04. 2014 a prírodovedná gramotnosť – 31. 07. 2014.) V ďalších číslach vytvoriť samostatnú rubriku PISA, kde budú prezentované príklady dobrej praxe, aktuálne zistenia a námety pre jednotlivé predmety a vekové kategórie.
- Na zlepšenie informovanosti a zvýšenie záujmu budeme podporovať vzdelávania na rozvoj gramotností v rámci **funkčného a funkčného inováčného vzdelávania** v časti pedagogické riadenie. Nástrojom na skvalitnenie výučby v oblasti štúdií PISA je práve zmysluplná *Tvorba plánu kontinuálneho vzdelávania* tak, aby odrážal reálne potreby edukačného procesu danej školy a nie len motivoval učiteľov „ľahko“ získavať kredity.
- V rámci implementácie národných projektov plánujeme vytvoriť **učebné zdroje** pre všetky vzdelávacie programy, ktoré sú zamerané na rozvoj gramotností.
- Z rozpočtovej položky národného projektu PKR na aktivitu „Odborný poradca vo vzdelávaní“ bude realizovaná podpora problematike PISA prostredníctvom troch iniciatív:
- Realizácia **tematickej výzvy na spracovanie osvedčených pedagogických skúseností/osvedčených**

skúseností odbornej praxe (OPS/OSO), v rámci 7., 8. resp. 9. kola výzvy s predpokladaným ukončením všetkých výziev k 31. 8. 2014. Čerpanie položky je realizované cez DoVP, ktoré sú uzatvorené so spracovateľmi OPS/OSO. Spracovateľmi sú pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci, ktorí sa chcú podeliť o svoju skúsenosť a ponúknuť námety kolegom.

- **Realizácia „klubov tvorivých učiteľov“ (ďalej len klubov)**, ktorí **pod odborným vedením UKV** z radov zamestnancov MPC, budú plánovať a organizovať stretnutia pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej PZ a OZ) v školách a školských zariadeniach, resp. na regionálnej až celoslovenskej báze. Budú vytvorené špecifické kluby pre prírodovednú, čitateľskú a matematickú gramotnosť. V rámci klubov budú na **informačných a metodických stretnutiach** prezentované vytvorené OPS/OSO, PZ a OZ si budú vymieňať skúsenosti a spoločne riešiť aktuálne odborné-metodické problémy ich pedagogickej praxe. Stretnutia klubov sa uskutočnia vo vybudovaných učebniach kontinuálneho vzdelávania (UčKV) a MPC uzatvorí DoVP s vedúcimi klubov, resp. s tými PZ a OZ, ktorí budú aktívne pripravovať činnosť klubových

stretnutí, budú viesť stretnutia klubov a písomne sumarizovať ich činnosť (príprava, vedenie a písomné spracovanie záverov diskusií, návrhov a odporúčaní z činnosti klubov).

- Realizácia odborného poradenstva vo vzdelávaní pre školy, pri príprave školských lídrov, školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP) a **plánov kontinuálneho vzdelávania (PKV)**. Poradenstvo bude realizované cez DoVP, ktoré budú uzatvorené so zamestnancami vybraných škôl, v ktorých má MPC vybudované UčKV, tzv. „školskými lídrami“, ktorí budú v školách realizovať vzdelávanie a odborné poradenstvo pri príprave nových školských vzdelávacích programov a **plánov kontinuálneho vzdelávania**.

V roku 2014 plánujeme účinnejšie spolupracovať s ŠPÚ, NÚCEM-om a ŠŠI vo všetkých navrhovaných aktivitách a realizovať spoločné pracovné semináre pre UKV a multiplikátorov v programoch kontinuálneho vzdelávania. Výsledkom spolupráce by mal byť aj návrh evaluačných nástrojov zameraných na **získovanie účelnosti aplikácie metodických postupov a materiálov** zo vzdelávania do vlastnej výučbovej praxe učiteľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

PISA 2012 Prvé výsledky. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012.pdf

PISA 2012 Results in Focus. OECD 2013. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)[Preliminary Version]

SCHLEICHER, Andreas. *Use data to build better schools*. Dostupné na internete: http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools.html

Summary: You will learn which suggestions might be implied based on the results of PISA study for continual education of teachers. The article presents basic information about programs offered by Teacher In-service Training Center and special activities of projects in connection with development of particular types of literacy.

PISA, PIRLS, TIMSS A DIDAKTIKA METAKOGNÍCIE

Miron Zelina, Dubnický technologický inštitút, Dubnica nad Váhom

Anotácia: Príspevok informuje o meraniach PIRLS, TIMSS v súvislosti s výsledkami žiakov v meraniach PISA. Upozorňuje na možnosti didaktiky zlepšenia metakognície žiakov, čo by mohlo pomôcť zlepšiť akademické výsledky žiakov, najmä pomocou exploatacie všetkých úrovní poznávacích funkcií.

Kľúčové slová: medzi národné merania PISA, PIRLS, TIMSS, metakognícia, kognitívne taxonómie, žiak

Sú identifikované rozličné príčiny, prečo naši žiaci zlyhali v meraniach PISA. Pokúsili sa ich definovať naši významní odborníci v pedagogike, prof. E. Petlák a prof. I. Turek v Učiteľských novinách (č. 37/2013), ale aj iní autori. Menej sa v analýzach uvádzajú výsledky merania žiakov štvrtého ročníka ZŠ. Výsledky prezentované S. Gallovou a A. Galándovou (UN č. 37/2013) o meraniach PIRLS a TIMSS sú v porovnaní s meraniami PISA zaujímavé. Testovaní boli žiaci pomocou PIRLS metodológie v čitateľskej gramotnosti a pomocou metodiky TIMSS v matematickej a prírodovednej gramotnosti v roku 2011 (na porovnanie sú aj výsledky z roku 2006).

Výsledky merania PIRLS a TIMSS

V testoch PIRLS v čitateľskej gramotnosti sa naši žiaci

(197 ZŠ, sledovaných 5 630 žiakov) umiestnili zo 49 krajín na 23. mieste, čo je v priemere krajín OECD s 535 bodmi a jeden bod nad priemerom krajín EÚ. Medzinárodný priemer je 514 bodov a priemer škály PIRLS je 500 bodov. V meraniach TIMSS v matematickej gramotnosti sa umiestnili na 25 mieste (507 bodov), čo je mierne pod priemerom krajín OECD (538 bodov) aj EÚ (534 bodov) z 50 sledovaných krajín, ale je to nad priemerom noriem merania TIMSS (priemer je 500 bodov). Najlepšie výsledky naši štvrtáci dosiahli v prírodovednej gramotnosti v meraniach TIMSS, keď sa umiestnili na 12. mieste (532 bodov), nad priemerom krajín OECD (523 bodov), nad priemerom krajín EÚ (521 bodov), aj nad priemerom škály TIMSS (500 bodov).

Na prvých miestach v meraní PIRLS v čitateľskej gra-

motnosti sú Hongkong, Ruská federácia, Fínsko a Singapur. Na posledných Katar, Omán a Maroko. Na prvých miestach v matematickej gramotnosti sú Singapur, Kórejská republika a Hongkong. Na posledných Maroko, Jemen a Kuvajt. V prírodovednej gramotnosti sú na prvých miestach Kórejská republika, Singapur a Fínsko, na posledných Jemen, Maroko a Tunisko.

Môžeme konštatovať, že naši štvrtáci na základných školách majú priemerné výsledky v čitateľskej gramotnosti, ba skôr lepšie ako priemer. V matematickej gramotnosti sa umiestnili mierne pod priemerom krajín OECD aj EÚ, ale nad normou škály TIMSS. Najlepšie výsledky dosiahli v prírodovednej gramotnosti meranej škálou TIMSS.

Merania v porovnaní s rokom 2006 ukázali zlepšenie a tiež môžeme konštatovať, že došlo k zníženiu percenta rizikových žiakov. V roku 2011 to bolo 24 % žiakov, v roku 2011 len 18 % žiakov v čitateľskej gramotnosti, počet rizikových žiakov v matematickej gramotnosti klesol z 37 % na 31 % a v prírodovednej gramotnosti klesol počet rizikových žiakov z 26 % na 25 %. Stále sú to však vysoké počty rizikových žiakov, t.j. žiakov, ktorí nedosahujú ani nízku úroveň gramotnosti v daných oblastiach. Dievčatá mali lepšie výsledky v čitateľskej gramotnosti, chlapci v matematike. Ako vyplýva z uvedeného, najviac rizikových žiakov u nás je v matematickej gramotnosti.

Výsledky v meraniach PIRLS a TIMSS sú oveľa lepšie, ako merania v PISA u deviatakov vo všetkých troch sledovaných gramotnostiach. Je tu logická otázka, prečo naši žiaci na druhom stupni ZŠ klesajú v meraných gramotnostiach v medzinárodnom porovnaní? Takto položená otázka odкрýva nové možnosti interpretácií a zamyslenia sa nad možnými retardujúcimi faktormi výsledkov.

Uvedené sledovania v PIRLS aj TIMSS obsahovali aj otázky pre učiteľov a rodičov, čo je obohatenie sledovaných podmienok školských výkonov žiakov, ako aj podmienok edukácie. Ako píše citovaní autori „výskumy (napr. PIRLS, TIMSS) konzistentne nachádzajú silnú pozitívnu koreláciu medzi výkonom žiakov a socioekonomickou úrovňou ich rodiny“. Socioekonomický status rodiny je vyjadrený indexom SEI, kde sa sleduje vzdelanosť rodičov, ich zamestnanie, počet kníh a detských kníh v rodine, dostupnosť internetu a materiálnych zdrojov a vlastná izba pre dieťa. Tiež sa v tomto meraní zistilo, že deti, ktoré aspoň rok navštevovali materskú školu, mali lepšie výsledky ako deti, ktoré materskú školu nenavštevovali. Významným je aj zistenie, že školská klíma zameraná na akademický úspech žiakov, môže prekonať aj sociálne znevýhodnenie žiaka. „Medzi žiakmi z horšieho socio-ekonomického zázemia zo škôl so slabým dôrazom na akademický úspech a žiakmi z podobného zázemia zo škôl s vysokým dôrazom na akademický úspech je v priemere 36 bodový rozdiel v čítaní, 60 bodový rozdiel v matematike a 64 bodový rozdiel v prírodných vedách.“

Didaktika metakognície

Na druhom stupni vzdelávania v základných školách, podobne ako na stredných školách, už ku stratégiám učenia a poznávania (kognície) pristupujú nové kognitívne procesy, najmä procesy abstrakcie, generalizácie,

komparácie, analógie, systémovosti, ukotvenia bazálnych, esenciálnych poznatkov a ich využitie, zmysuplnosti pre žiaka. J. Piaget ako jeden z prvých postrehol, že spracovanie informácií žiakmi vo veku nad desať, jedenásť rokov už nadobúda inú kvalitu, čomu treba prispôbiť metódy vzdelávania, výučby. To sa týka najmä teórie učenia, lebo v tomto veku už má väčšie a dôležitejšie zastúpenie učenie riešením problémov, učenie heuristické a viac do akademických výkonov vstupuje motivácia, záujem žiakov, ich tvoriace sa samostatné a kritické myslenie. K tomu treba prirátat pubertu, vek rebelie, tvorby autentického JA, chaosu hodnot a pod. Je možné vysloviť hypotézu, že naši žiaci sa „pokazili v akademických výkonoch“ v meraniach PISA práve pre nerešpektovanie „inej“ didaktiky výučby, ktorá by sa mala uplatniť vzhľadom na ich vek, nové psychické zameranie a myslenie. U žiakov na 1. stupni je možné udržať disciplínu autoritou; na druhom stupni a na stredných školách stratégia direktívneho pôsobenia na žiakov zlyháva, učiteľ musí hľadať iné spôsoby motivovania žiakov, iné spôsoby didaktiky vyučovania.

Z množstva problémov, ktoré ovplyvňujú výkony žiakov na druhom a treťom stupni vzdelávania (motivácia, materiálne podmienky, riadenie, sociálne a ekonomické vplyvy a iné, o ktorých sa nielen odborne ale aj v laickej verejnosti hodne diskutuje), je dobre si všimnúť to, čo nazývame didaktikou metakognície. Zjednodušene, pokiaľ didaktiku vymedzíme ako metódy, spôsoby výučby (vzdelávania), tak slovo metakognícia možno vymedziť ako koncept poznávania poznávania. Vzhľadom na to, že žiak na 2. stupni základnej školy začína objavovať seba, svoju autenticitu alebo ju hľadá, dokáže sa orientovať aj v tom, ako a prečo sa učí, aký význam a zmysel pripisuje škole. Takéto otázky si žiaci na 1. stupni ZŠ nekladú alebo len zriedka. Otázka potom znie, čo a najmä ako učiť žiakov, aby sa u nich rozvinula vnútorná motivácia sebazdokonaľovania, učenia, poznávania. Jednou z možností takéhoto sebarozvoja je didaktika založená na vyučovaní, pri ktorom sa rozvíjajú všetky, a najmä metakognitívne schopnosti žiaka. Model poskytuje práca Andersona a kolektívu (2001), ktorí novelizovali prístup Blooma. Prečo práve kognitívny a metakognitívny diskurz? Spojitosť s meraniami PISA, TIMSS a PIRLS je v tom, že tím odborníkov, ktorí tvoria uvedené medzinárodné testy zvyčajne koncipuje testovacie úlohy tak, aby zahrnuli všetky úrovne kognitívnych procesov a vedomostí. Učiteľ, ktorý by učil podľa tejto taxonómie, bude mať vyššiu pravdepodobnosť, že jeho žiaci v uvedených testoch dosiahnu lepšie výsledky.

V našej pedagogickej verejnosti je už dosť známa klasifikácia kognitívnych procesov podľa L. Andersona (revidovaná Bloomova taxonómia), preto uvedieme len základné delenie. Dimenzie kognitívnych procesov s ich špecifikáciou:

1. Zapamätanie – sú tu procesy vnímania, identifikácie údajov, znovupoznania, spomenutia si – učiteľ by mal rozvíjať techniky zapamätania si učebnej látky žiakmi, atď.
2. Porozumenie, pochopenie učebnej látky – tento kognitívny proces obsahuje: identifikáciu javov, príklady na porozumenie, klasifikáciu javov, ich sumarizovanie, robenie záverov, extrapolovanie a interpo-

- lovanie, porovnávanie.
3. Aplikácia zahŕňa procesy použitia vedomostí priamo, alebo transferovo na bližšie a vzdialenejšie oblasti
 4. Analýza ako kognitívny proces sa konkretizuje do rozvoja postrehnutia diferencií, na tomto základe sa poznatky organizujú, hľadá sa koherencia a inkoherencia, javom sa pripisujú atribúty – atributizovanie je napr. v technike pojmových máp.
 5. Hodnotenie – hodnotiace a kritické myslenie obsahuje detekovanie faktov, ich výber, zoradenie, tvorbu kritérií a ich testovanie, ale hlavne posudzovanie. Rozhodovanie, kritické myslenie.
 6. Tvorivosť sa rozvíja pomocou úloh na konkrétnej učebnej látke, ktoré didakticky exploatujú plánovanie, tvorenie hypotéz, generovanie riešení, produkovanie nových celkov.

Zjednodušene povedané, učiteľ, ktorý chce rozvíjať všetky kognitívne procesy, musí mať vŕhad do ich štruktúry, výstavby a techník a hlavne dokázať premeniť metodiku, didaktiku výučby konkrétnej učebnej látky tak, aby vyťažil, rozvíjal, čo najviac kognitívnych procesov.

Menej sa v našej odbornej literatúre a aj pri školeniach a výcvikoch, aj vo vysokoškolskom obsahu prípravy budúcich učiteľov objavuje dimenzia výstavby poznatkov metakognitívneho charakteru. Autori uvedenej knihy rozvíjanie poznania stavajú na týchto štyroch úrovniach:

- a) Faktické vedomosti, poznatky – esenciálny základ obsahuje najmä osvojenie si terminológie, poznanie špecifických elementov a detailov.
- b) Konceptné vedomosti – je to metakognitívne učenie o procesoch klasifikácie javov, princípoch zovšeobecnenia (generalizácie), vedomosti o tvorbe modelov, štruktúr a teórií.

- c) Procedurálne vedomosti – ide o to, aby sme učili žiakov ako ísť na veci, ako a kde hľadať informácie a pod. Autori rozdeľujú učenie sa procedúr na hľadanie algoritmov riešenia problémov, na hľadanie špecifických metód pre zvláštne prípady (nealgoritmické) a napokon na hľadanie stratégií, aké procedúry hľadania použiť v danom prípade.
- d) Metakognitívne vedomosti zahŕňajú strategické vedomosti, vedomosti o kondicionálnych a kontextových aspektoch poznávania a napokon rozhodujúce vedomosti o sebe, o svojej autoregulácii, kompetenciách, hodnotách, motivácii a sebaaktualizácii.

Celý model rozvíjania poznávania, myslenia, metakognície a učenia sa zdá komplikovaný, ale pri jeho aplikácii do praxe je možné využiť ho skoro pri každej učebnej látke, v každom veku žiaka. Zmyslom a významom uplatnenia tohto modelu, teórie je to, že učí žiakov komplexne poznávať, myslieť, teda nielen pamätať si informácie, ale využiť ich na riešenie v širokom spektre myslenia, poznávania. Na záver uplatnenie metakognície je jedným zo základných prvkov budovania osobnosti, sebakonceptu, čo je významné nielen v pubertálnom veku žiakov, ale aj u adolescentov a deperonalizovaných dospelých. Pre učiteľov kontinuálneho vzdelávania v Metodicko-pedagogickom centre je to výzva na didaktické spracovanie určitej učebnej témy podľa princípov metakognície a rozvoja všetkých úrovní kognitívnych procesov. Tým sa nielen zdokonalí vzdelávanie, poznávanie a múdrosť žiakov, ale títo budú schopnejší v riešení úloh, ktoré obsahujú testy PISA, PIRLS, TIMSS a aj v úlohách, ktoré sú v Testovaní 9. Je to jedna z možných ciest ako riešiť problém zaostávania našich deviatakov v medzinárodných testoch a aj všeobecnejšie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ANDERSON, L.W. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5

Summary: *The article informs about PIRLS and TIMSS measurements in connection with the results of students in PISA measurements. It focuses on possibilities of didactics to improve students' metacognition which might help to improve students' academic results, especially by exploiting all levels of cognitive functions.*

AKÉ ŠTÝLY ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE PREFERUJÚ PRI TVORBE COPINGOVÝCH PRÍBEHOV DETI INTELEKTOVO NADANÉ V POROVNANÍ S ROVESNÍKMI?

Gabriela Leskovjanská, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Spišská Nová Ves

Anotácia: *Práca sa zaoberá analýzou štýlov zvládania záťaže intelektovo nadaných žiakov 8. ročníkov základnej školy pri tvorbe copingových príbehov. Porovnáva voľbu a využitie stratégií riešenia možných náročných životných situácií intelektovo nadaných detí so stratégiami a štýlmi rovesníkov cirkevnej základnej školy, ako aj rovesníkmi s ťažkosťami v osobnostnom a emocionálnom vývine, ktorí sú v pravidelnej starostlivosti CPPPaP. Výsledky prieskumu porovnáva autorka s dosiaľ prístupnými informáciami o zvládaní záťaže nadaných detí v odbornej domácej a zahraničnej literatúre.*

Kľúčové slová: *zvládanie - coping, copingový model Basic Ph, vyrovnávanie sa so záťažou, voľba copingových štýlov, špecifiká zvládania záťaže u intelektovo nadaných detí*

Nadané deti tvoria veľmi rôznorodú skupinu. Jednou z najznámejších definícií nadania je tzv. Marlandova definícia prednesená v Americkom kongrese v roku 1971 – nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi a ktoré

vzhľadom na svoj výnimočný potenciál sú schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami (Jurášková, 2006).

Spoločným znakom nadaných detí v oblasti intelektu (ako špecifického druhu nadania) je, že majú oproti rovesníkom vysoko rozvinuté práve všeobecné, alebo špecifické intelektové schopnosti. Ich intelekt akceleruje, je v predstihu, akoby na úrovni staršieho dieťaťa. V porovnaní s rovesníkmi dosahujú výnimočné výkony v jednej alebo viacerých intelektových činnostiach. Súčasne platí, že tieto schopnosti sa nie vždy musia potvrdiť nadpriemernými výkonmi v škole. Vývin intelektového nadania ovplyvňujú dedičnosť, prostredie, vlastná aktivita jednotlivca a faktor náhody (Dočkal, 2005).

Charakteristické znaky intelektového nadania ako výnimočná bystrosť a šikovnosť v myslení, spontánne učenie sa čítať a počítať s prechodom cez desiatku ešte v predškolskom veku, záujem o oblasti a informácie netypické pre daný vek dieťaťa, kritickosť k autoritám, svojský zmysel pre humor, nadpriemerné výkony v testoch a ďalšie sú širokej verejnosti väčšinou známe. Menej sa verejnosť dozvedá o problematických oblastiach nadaných v emocionálnom a osobnostnom vývine. **Typickou charakteristikou nadaných detí je totiž asynchronnosť, teda nesymetrickosť ich vývinu.** V praxi to znamená, že kým nadaní žiaci dosahujú vysokú úroveň psychického vývinu, intelektu, myslenia a reči, logického myslenia, tvorivosti, zapamätávania nových informácií, schopnosti riešiť komplikované neznáme úlohy, na druhej strane sa u nich často objavujú problémy v sociálnych vzťahoch, poruchy emocionality, poruchy správania, nedostatok sebedovetovania, perfekcionizmus a iné ťažkosti v oblasti prežívania alebo učenia (Laznibatová, 2001).

Intelektovo nadaní podľa Laznibatovej a Mačišákovvej (2000) majú svoje špecifické prejavy a s tým súvisiace problémy, ktoré sa objavujú práve v osobnostnej, emocionálnej a sociálnej oblasti zvládania, prežívania alebo komunikácie s okolitým svetom.

Časť odborníkov zastáva názor, že nadané deti nie sú v skutočnosti rizikovejšou skupinou pre zvládanie záťaže ako ostatné deti (Pendarwis 1990, Garland a Zeigler 1999, in Bobáková 2009), no iný pohľad na problematiku majú autori Preuss a Dubow (2004), ktorí tvrdia, že vonkajšie stresujúce faktory podľa výsledkov ich výskumu majú na nadané deti väčší negatívny dopad ako na deti intelektovo nenadané. Objavujú sa aj štúdie, ktoré poukazujú na iný výber zvládacích stratégií medzi nadanými a nenadanými deťmi (Causey, Dubow 1992).

Anglický pojem coping znamená „vedieť si poradiť s mimoriadne ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou, stačiť na neobyčajne ťažkú úlohu. Zvládanie záťažových životných situácií je výrazným ukazovateľom kvality života“ (Křivohlavý, 1994, s. 42). Kým adaptácia podľa Křivohlavého (1994) znamená vyrovnávanie sa s bežnou a zvýšenou záťažou, zvládanie tvorí akoby nadstavbu, vyšší stupeň adaptácie, ktorá je nevyhnutná na vyrovnávanie sa s hraničnou, krajnou, silnou záťažou.

Väčšina autorov vyčleňuje tri dimenzie copingu:

- *aktívne adaptovanie sa priamo na problém (priama zmena problému),*
- *zmena názorov človeka na vzniknutý problém (zmena nazerania na problém),*
- *zvládanie emocionálneho negatívneho stresu navodeného problémom.*

Uplatnenie striktného rozdelenia na *zvládanie zamerané na problém oproti zvládaniu zameranému na emócie* nemusí byť vždy najšťastnejšie, pretože vyrovnávanie sa s krízovou situáciou v sebe zahŕňa vždy obe roviny problému, ktoré sa prelínajú a nedajú sa striktno oddeliť (Bratská 2000, 2001).

Zvládanie je zručnosť. Hoci ľudia majú tendenciu prijímať traumatické udalosti ako rany osudu, je dôležité si uvedomovať, že kedykoľvek sa krízové situácie vyskytnú, ich riešenie je v rukách tých, ktorých sa dotýkajú. **Najznámejšie reakcie na traumy sú útok, útek alebo zamrznutie, ustrnutie.** Prejavy traumatických udalostí sú viditeľné a citelné v rovine emocionálnej, v rovine vedomia a myslenia, vo fyzickej a interpersonálnej rovine.

Pri silnej symptomatike, ktorá nadmerne dlho pretrváva, hrozí u zasiahnutých obetí rozvinutie posttraumatickej stresovej poruchy, ktorej klinické príznaky môžu zahŕňať depersonalizáciu, stratu pamäti, znovu-prežívanie v ťaživých spomienkach, nočných morách a útržkoch, ktoré sa vynárajú nečakane, v extrémnom emocionálnom otupení, nadužívaní návykových látok, nadmernom/neprimeranom reaganí, prílišnej úzkosti či v príznakoch depresie.

Ani deti a žiaci našich škôl nie sú imúnni voči traumatickým skúsenostiam, ktoré život prináša. Čím je dieťa menšie, tým obmedzenejšie má možnosti slovné vyjadriť či spracovať celý proces straty na vedomej úrovni.

Ako preventívna technika rozpoznania „jazyka“ a spôsobov zvládania záťaže u detí môže slúžiť práve metóda, ktorá sa stala podkladom nášho prieskumu. Ide o „**Basic Ph**“ **copingový model**, ktorý vyvinul Dr. Mooli Lahad, riaditeľ Komunitného preventívneho krízového centra v Izraeli spolu s Dr. Ofra Ayalon. Model predpokladá 6 základných dimenzií a potencionálnych individuálnych charakteristík, ktoré súvisia s copingovými zvládacími štýlmi ľudí.

Ide o nasledovné hlavné copingové stratégie:

- **Viera, hodnoty (Belief – B)** – viera v Boha, nadpozemské sily, dôvera v iného človeka, dôvera v seba, modlitba, pokora, nádej.
- **Emócie (Affect – A)** – pocity a emócie, zahŕňa schopnosť rozpoznávať city, pomenúvať emócie v zložitých životných situáciách.
- **Sociálne štýly zvládania – (Social – S)** – hľadanie zvládania a podpory v interakciách s inými; podpora a prijímanie podpory zo strany blízkych (rodina, priatelia) a profesionálna pomoc; pomoc iných, neznámych ľudí.
- **Imaginácia – (Imagination – I)** – zdroj kreativity, využitie intuície, flexibility, zmeny; hľadanie riešení z kríz vo fantázii.
- **Kognícia – (Cognitive – C)** – voľba racionálnych a logických postupov v kríze, učenie sa, plánovanie, hľadanie nových stratégií; analyzovanie možností, riešenie problémov.
- **Fyziologické, fyzické stratégie – (Physiological – Ph)** – ide najmä o telesné zamestnanie sa aktivitou, ako aj zmyslové vnímanie – všetko, čo vieme počuť, vidieť, cítiť, voňať atď.; prechádzky, cvičenie a všetky aktívne formy zvládania záťaže sú častým zvládacím štýlom u detí.

Prieskum

Prieskum zvládania záťaže v základných školách bol realizovaný v čase od septembra 2013 do decembra 2013 v dvoch triedach žiakov s dg. všeobecným intelektovým nadaním (24 žiakov), v 8. ročníku cirkevnej školy okresu Spišská Nová Ves (18 detí) a v skupine detí 2. stupňa ZŠ s ťažkosťami v osobnostnom a emocionálnom vývine, ktoré navštevovali psychokorektívny sociálno-komunikačný skupinový program v CPPPaP Spišská Nová Ves (spolu 12 detí). Celková prieskumná vzorka tak pozostávala z 54 detí.

Metóda prieskumu

Respondenti mali za úlohu *tvoriť copingový príbeh*. Ten slúžil na rozpoznávanie a nachádzanie zdrojov zvládania záťaže pri prerozprávání záťažovej príhody. Samotná *osnova príbehu pozostávala zo 6 krokov, ktoré boli deťom postupne predstavené*:

- predstavenie hlavného hrdinu príbehu (tvorba hlavnej postavy);
- hlavná postava opúšťa domov, aby plnila výzvu, misiu, cieľ, ktorý si zaumienila;
- na ceste k cieľu (pri plnení misie) stretáva pomoc;
- hrdina je konfrontovaný s prekážkami na ceste za cieľom;
- hrdina prekážky zdoláva, vyrovnáva sa s nimi;
- príbeh končí.

Pri bežnej práci s traumou je podstatou analýzy príbehu hľadanie hlavnej myšlienky, jej témy, analýza pocitov človeka zasiahnutého krízou, ktorými je príbeh sprevádzaný spolu s rozoznáním zvládacích štýlov človeka (1 zo šiestich typov štýlov zvládania modelu „Basic Ph“). *Predmetom nášho prieskumu bola striktné analýza dominantných šiestich copingových stratégií a spôsobov prerozprávania príbehov (identifikácia „jazyka, reči“ príbehu, teda dominujúcich spôsobov), ktoré sa u respondentov objavujú, keďže nešlo o respondentov prechádzajúcich traumatickou životnou situáciou. Z týchto šiestich základných štýlov ľudia spravidla pri tvorbe príbehov využívajú kombináciu viacerých štýlov.*

Pozn. Analyzovať copingové príbehy sa autorka učila na výcviku skupinovej krízovej intervencie na školách v prípadoch prírodnej katastrofy, smrti učiteľa a žiaka, teroristického útoku, autonehody a hromadného nešťastia pod vedením vyškolenej lektorky Mgr. Márie Anyalaiovej, PhD.

Výsledky prieskumu

A. V skupine žiakov s diagnostikovaným všeobecným intelektovým nadaním (24 žiakov dvoch tried 8. ročníkov ZŠ) bolo kvantitatívne použitie copingových štýlov v príbehoch nasledovné:

1. Fyzické aktivity sa objavili u všetkých detí, ktoré tvorili príbeh – teda využilo ich 100 % prieskumnej vzorky v intelektovo nadaných triedach.
2. Sociálne štýly zvládania uplatnilo vo svojich príbehoch 83 % intelektovo nadaných a rovnaké percento (83 %) nadaných detí využilo v príbehoch riešenie problému cez kognitívnu stratégiu, teda vytvorilo racionálnu osnovu a plán na zvládnutie záťažovej situácie

hrdinu príbehu. 83 % tiež využilo pomenovanie emócií a zložitých pocitov v tvorení príbehu, ktoré v situácii záťaže pociťovali.

3. 67 % respondentov intelektovo nadaných ôsmakov sa v stratégiách prerozprávania príbehu priklonilo k využitiu hodnotového copingového štýlu v príbehu, teda vyskytla sa zmienka o hodnotách a viere.

4. Imagináciu, predstavivosť využilo v prerozprávaniach príbehov 50 % intelektovo nadaných detí.

Zabudnutá reč, resp. zabudnuté, nevyužitie copingové štýly sa u intelektovo nadaných detí nevyskytovali, vo svojich príbehoch dokázali nadaní využiť všetkých 6 copingových štýlov, ktoré boli v príbehoch zastúpené aspoň 50 percentami z celkovej vzorky.

Obsah príbehov intelektovo nadaných žiakov:

1. vzťahy s inými, rodina, boj o rodinu, o jej zachovanie – 41 %
2. prekonanie vlastných síl, naplnenie stanoveného cieľa – úspech, dosiahnutie vytúženej profesie – 33 %
3. záchrana sveta, pomoc iným ľuďom, priateľstvo – 17 %
4. nadobudnutie slávy, bohatstva, peňazí – 12 %
5. viera a hodnoty, túžba po vedomostiach, potreba byť dobrým človekom – 4 %

Tab. Porovnanie využitia copingových štýlov modelu Basic Ph u intelektovo nadaných s deťmi cirkevnej ZŠ a deťmi s problémami v osobnostnom a emocionálnom vývine

Copingové štýly, reč príbehu	Intelektovo nadaní M= 24		Deti s emocionálnymi a osobnostnými ťažkosťami M=12		Deti z cirkevnej ZŠ M= 18	
	Počet detí, kt. použili daný štýl	% detí	Počet detí M	%	Počet detí M	% detí
Fyzické aktivity	24	100	12	100	18	100
Kognícia	20	83	9	75	14	80
Sociálne štýly	20	83	7	58	15	83
Emócie	20	83	1	8	11	60
Viera - Hodnoty	16	67	1	8	11	60
Imaginácia	12	50	3	25	9	50

B. V skupine detí s ťažkosťami v emocionálnom a osobnostnom vývine, s problémami v komunikácii a poruchami správania sa poradie využitia zvládacích stratégií v príbehoch vytvorilo nasledovne: najviac zastúpené boli fyzické aktivity v príbehoch (100 % detí), potom nasledoval racionálny plán (kognícia) v riešení problémov hlavného hrdinu využilo 75 % detí, iba niečo viac ako polovica opýtaných v príbehu využila aj sociálne štýly zvládania – pomoc iných, spomenutie iných ľudí v príbehu. Štvrtina opýtaných v príbehu ako hlavný spôsob prerozprávania príbehu využila imagináciu, týkajúcu sa postáv superhrdinov z filmov, ktorí záťažovú situáciu zázračne vyriešia.

Zabudnutým štýlom v copingových príbehoch detí s ťažkosťami v správaní, emocionálnom a osobnostnom vývine bol štýl emocionálny – využitie a pomenovanie *emócií* v stave záťaže, ako aj *využitie viery a hodnôt* pri tvorbe príbehu a v situácii vyrovnávania sa s krízou.

Obsah príbehov, hlavná misia a cieľ príbehov a hrdinov u týchto detí:

1. boj, akcia, zásah superhrdinu, vojna – 50 %
2. záchrana iných ľudí, záchrana rodiny, vzťahy s ka-

marátni – 17 %

- výhra v pretekoch, imaginácia (tvorba rozprávkového príbehu a deja) – 16 %

C. V skupine 18 ôsmakov a ôsmačok cirkevnej základnej školy sme zistili, že 100 % žiakov využilo v tvorbe copingového príbehu fyzické stratégie a aktivity, 83 % využilo sociálne stratégie, 80 %, kognitívny, racionálny štýl zvládania záťažovej situácie v príbehu, u 60 % detí sa v prerozprávacom príbehu objavili i emócie a afekty ako zdroj zvládania, rovnako ako viera v Boha, dôvera v iných a v seba, modlitba. Prvky imaginácie sa objavili u polovice z opýtaných žiakov cirkevnej ZŠ.

Zabudnutý copingový štýl sa v príbehoch nevyskytol – žiaci využili všetky možnosti Basic Ph copingových štýlov pri tvorbe svojich príbehov, väčšina z nich kombinovala mnohé štýly zvládania, ako vidieť v percentuálnom zastúpení jednotlivých stratégií.

Obsah / námety príbehov žiakov cirkevnej ZŠ v sebe niesli nasledovné témy:

- zvládnutie, dosiahnutie vlastného cieľa svojimi silami, viera vo svoje schopnosti – 33 %
- potreba priniesť radosť iným – 22 %
- ochrana rodiny, boj za rodinu – 17 %
- potreba získania zárobku, peňazí – 17 %
- pomoc iným – 11 %
- Boh ako pomoc v ťažkostiach – 10 %

Analýza prieskumných zistení v kontexte doteraz známych odborných poznatkov

Najvyužívanejším copingovým štýlom v príbehoch všetkých oslovených respondentov prieskumu – žiakov základných škôl bol práve štýl prekonávania záťaže pomocou fyzickej aktivity. Medzi typických reprezentantov tohto štýlu radíme v praxi rôzne fyzické cvičenia, prechádzky, zmeny miesta a polohy tela, relaxáciu, hru, prácu u krízy dosiahnutého človeka. Výhodou tohto štýlu je, že je dostupný a rozptyľuje napätie človeka v kríze. Potvrdilo sa, ako uvádzajú samotní autori modelu, že tento štýl deti využívajú vo veľkej miere, je im vlastný a preferujú ho.

Rozdiely vo voľbe copingových štýlov nadaných žiakov a žiakov z cirkevnej ZŠ neboli štatisticky významné – najväčší rozdiel sme zaznamenali len vo využívaní emocionálneho štýlu prerozprávania príbehu ako copingovej stratégie, ktorý v príbehoch volili viac práve intelektovo nadaní žiaci ako žiaci cirkevnej ZŠ.

Výraznejší rozdiel sme zaznamenali v porovnaní intelektovo nadaných žiakov so skupinou detí navštevujúcich CPPPaP kvôli ťažkostiam v oblasti emocionálneho a osobnostného vývinu, a s poruchami správania. V porovnaní s nadanými deťmi tieto deti nevyužívali vieru a hodnoty ako zvládací štýl, a tiež emócie, ich pomenúvanie a miesto v príbehoch úplne chýbali. Iba v malej miere využívali pri riešení zvládania záťaže v príbehoch, ktoré vytvorili, imagináciu.

Výsledky nášho prieskumu nepotvrdili zvýšenú rizikovosť intelektovo nadaných detí pri zvládaní kríz, práve naopak. Deti v tvorbe príbehov možných krízových životných situácií dokázali nájsť všetky dostupné zdroje štýlov zvládania a využívali ich vo veľkej miere, čo potvrdzuje skôr tvrdenie Greenspona (1998) o zaznamenaní menšieho výskytu problémov v otázke zvládania

záťaže u nadaných.

Výskumy stresu u nadaných indikujú, že nadané deti preferujú rýchle a účinné riešenia problémov a irituje ich, ak riešenia nie sú hneď dostupné (Bucscher, 1985). V obsahoch našich príbehov u nadaných detí dominovala skôr húževnatosť a odhodlanie dosiahnuť svoj cieľ za každú cenu (až u tretiny nadaných) nad netrpezlivosťou.

Obsah príbehov detí z cirkevnej školy odrážal v námetoch viac altruizmu – pomoc bola smerovaná k iným osobám, ale súčasne ako využitie viery a hodnôt v príbehoch silnel aj dôraz a viera vo vlastné sily detí cirkevnej školy, v schopnosť prekonávať prekážky práve vlastnou prácou a námahou. Obsah príbehov detí navštevujúcich skupiny CPPPaP kvôli ťažkostiam v individuálnom vývine poukazuje na menej realistické námety – utiekanie sa k zásahu superhrdinov ako riešenia v zložitej životnej situácii, tvorba imaginatívnych, rozprávkových, „nerealistických“ príbehov. Ako najvyššia hodnota prepojená s realitou sa u týchto detí objavovala hodnota rodiny a priateľstva – spolu asi u tretiny respondentov.

V tvorbe copingových príbehov intelektovo nadaných detí navštevujúcich triedy pre žiakov s intelektovým nadaním sa v tejto preventívnej aktivite nepotvrdilo tvrdenie, že by nadané deti boli vysoko odolné len voči pracovnej záťaži a neodolné voči emocionálnej záťaži. V príbehoch sa nepotvrdila ani precitlivosť nadaných, ani nedostatočná orientácia na sociálne vzťahy detí v porovnaní s bežnou populáciou, ako tvrdili Feldhusen a Klausmeier (1962) v svojich výskumných zisteniach. Hoci naša prieskumná metodika len simulovala situáciu záťaže a jej zvládanie, rozpoznávanie a menovanie copingových štýlov v príbehu intelektovo nadaných je dobrým prediktorom pre možné lepšie zvládnutie záťaže aj v ich reálnom živote. Nakoľko však niektoré výskumy poukazujú na vyššie percento nadanej mládeže, ktorá pri horšom nachádzaní zmyslu života alebo pri jeho strate inklinuje k suicidálnemu správaniu (Fořtík, Fořtíková 2007), je potrebné zdôrazniť, že táto špecifická skupina potrebuje odlišnú starostlivosť a prístup aj v situáciách záťaže a stresu, ktoré u nadaných detí aj napriek nadpriemerným schopnostiam racionálne uchopiť a riešiť problém, nie je vhodné podceniť. Najväčší prínos tohto príspevku pre samotných pedagogických pracovníkov vidíme v zamyslení sa nad skutočnosťou, že aj deti základných škôl sa často ocitajú v zložitých životných situáciách, o ktorých učitelia v školách môžu ale aj nemusia byť informovaní. Ak túto vedomosť majú, v dobre vedenom pedagogickom rozhovore môžu smerovať otázky práve na mapovanie spôsobov, akými sa žiak so záťažou vyrovnáva. Pre prácu triednych učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie smerom ku žiakom, ktorí sú zasiahnutí krízou, považujeme dobrú orientáciu v problematike za možnosť, ako žiaka a rodičov po takomto mapujúcom rozhovore upozorniť na potrebu využiť služby ďalších odborných zamestnancov (psychológov, pedopsychiatrov). Vďaka príspevku budú učitelia pripravení zamýšľať sa nad širšou škálou zdrojov zvládania záťaže, ktoré žiak alebo i samotný učiteľ v prekonávaní životných kríz má možnosť využívať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BOBÁKOVÁ, M. Zvládanie stresu u nadaných detí. In *Človek na ceste životem : rizika, výzvy, príležitosti 2009*. Brno : PsÚ AV ČR, 2010. ISBN: 978-80-86174-15-0, s. 31-36.
- BRATSKÁ, M. Skúsenosti s programom Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií u vysokoškolákov. In *Teoretické prístupy a praktické skúsenosti v prevencii sociálnej patológie : zborník z 3. celoslovenskej konferencie Preventívne programy pre 3. tisícročie, 14. – 15. júna 2000*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2000. ISBN 8071212032, s. 93-99.
- BRATSKÁ, M. Prevencia zvládaním záťažových situácií v kontexte kvality života. In. JABLONICKÝ, M. (Ed.) *Kvantita verzus kvalita? v kontexte kvality života a prevencie drogových závislostí : zborník príspevkov z teoreticko-metodického seminára 24. – 26. 6. 2001*. Bratislava, Generálny sekretariát Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog, Úrad vlády SR 2001. ISBN 8096865064, s. 150-164.
- BUCSCHER, T. M. 1985. A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. In *Roeper Review*, ISSN 0278-3193, 8, 10 15. [Citované 7.10.2008] z databázy ProQuest
- CAUSEY, L. D., DUBOW, E. F. 1992. Development of a Self Report Coping Measure for Elementary School Children. In *Journal of Clinical Child Psychology*. ISSN 1537-4416, 21, č.1, 47 -59. Z databázy ProQues
- DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha : NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3
- FELDHUSEN, J. F., KLAUSMEIER, H. J. 1962. Anxiety, Intelligence And Achievement in Children of Low Average And High Intelligence. In *Child Development*, 33, 1962, s. 403 409. Podľa: LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. 2000. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2000, roč. 35, č. 4, s. 304-322.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007. 128 s. ISBN 9788073672973
- GARLAND, A. F., ZEIGLER, E. 1999. Emotional and Behavioral problems Among Highly Intellectually Gifted Youth. In *Roeper Review*, 22, č.1, 41-43. Podľa: LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. 395 s. ISBN 808901853X
- GREENSPON, T. S. 1998. The Gifted self: Its Role in developmental and Emotional Health. *Oeper Review*, 20, č.3, 162-166. Podľa: LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. 395 s. ISBN 808901853X
- JURÁŠKOVÁ, J. 2006. *Nadanie.sk. O intelektovom nadaní pre každého*. [Citované 9.7.2009]. Dostupné na internete: www.nadanie.sk
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha : Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6
- LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. ISBN 808901853X
- LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. 2000. Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2000, roč. 35, č. 4, s. 304-322.
- LAHAD, M. 1992. BASIC, Ph. The story of coping resources. In JENNINGS, S. (Ed) *Drama therapy Theory and Practice Vol. 2*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1992. ISSN 0263-0672, pp 150-163.
- PENDARWIS, E. D., HOWLEY, A. A., HOWLEY, C. B. 1990. The Abilities of Gifted Children. Englewood Cliffs. New Jersey : Prentice Hall Inc, 1990. Podľa: LAZNIBATOVÁ, J., MAČIŠÁKOVÁ, V. (2000): Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2000, roč. 35, č. 4, s. 304-322.
- PREUSS, L.,J., DUBOW, E.F. 2004. A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and Peer Stressor. In *Roeper Review*, Bloomfield Hills, 26, 105-112. [Citované 7.10.2008] Z databázy ProQues

Summary: *The thesis concerns with analysis of styles of coping with stress preferred by intellectually gifted children in the eighth class in elementary schools when creating coping stories. Intellectually gifted children's choice and usage of strategies how to solve possible stressful life situations are compared with strategies and styles of their peers in religious elementary school and peers with difficulties in their personal and emotional development, who are in regular care of Centre for Pedagogical and Psychological Guidance and Prevention. The results of the survey are compared with available information in professional literature concerning intellectually gifted children's ways of coping with stress.*

PROFESIJNÉ ŠTANDARDY – NOVÝ PRVOK V SYSTÉME PROFESIJNÉHO ROZVOJA PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Mária Šnidlová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Anotácia: *Príspevok sa venuje profesijným štandardom pedagogických a odborných zamestnancov ako nástroju profesionalizácie v kontexte kariérového systému a profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. Predstavuje aktuálne profesijné štandardy, genézu ich vývoja a inovovanú štruktúru. Uvedené príklady ilustrujú štruktúru profesijných štandardov pre kategórie pedagogických zamestnancov, špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov.*

Kľúčové slová: *štandardizácia profesijných kompetencií, kariérový systém, profesijné štandardy.*

Úvod

Úvahy o štandardizácii profesie učiteľa na Slovensku vyplynuli z potreby komplexne riešiť profesijný rozvoj učiteľov v celej šírke – od pregraduálnej prípravy po možnosti kariérového rozvoja počas jeho celoživotnej profesionálnej dráhy s predpokladaným dopadom na rozvoj kvality školy. Základné východiská boli vymedzené v Konceptii rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (schválená vládou SR v roku 2007) a následne zakotvené v zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Profesijný rozvoj v tomto zákone je vymedzený ako

„proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti“ (§ 25, ods.1) a následne definuje profesijný štandard ako normatív, ktorý „v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti“ (§ 25, ods.3).

Vo väčšine krajín, ktoré sa zaoberajú profesijnými kompetenciami učiteľa, sú profesijné štandardy za-

merané najmä na kvalitu prípravy učiteľov a profesijný štandard je chápaný ako popísaná výstupná kvalita z pregraduálneho štúdia. Slovenské špecifikum je v tom, že profesijný štandard je orientovaný najmä na profesionálnu dráhu učiteľa a je prepojený na existujúci kariérový systém. Na základe modelu profesijného štandardu (podrobne bol popísaný v Pedagogických rozhľadoch č. 1-2 z roku 2012) boli vypracované profesijné štandardy pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a pre všetky kariérové pozície špecialistov a vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z.

Inovácia profesijných štandardov

Pri hľadaní konceptu inovovaných profesijných štandardov bolo treba podrobiť dôkladnej analýze ich prvú verziu (z rokov 2006 – 2009) a stanoviť východiská pre inováciu. Vychádzalo sa z modelov profesijných štandardov v zahraničí, zo skúseností s tvorbou prvej verzie profesijných štandardov, ako aj z reakcií odbornej verejnosti na štandardy publikované v Pedagogických rozhľadoch (2006 – 2008). Autori očakávali, že publikovanie jednotlivých štandardov vzbudí záujem odbornej verejnosti a podnieti verejnú diskusiu k tejto problematike. Žiaľ, očakávania sa nenaplnili. Reakcií a podnetov k úprave štandardov prišlo veľmi málo na to, aby z nich bolo možné formulovať zásadné závery.

V prvej fáze sa hľadal „univerzálny“ model profesijného štandardu učiteľa, ktorý by mohol byť následne aplikovateľný na profesijné štandardy pre ostatné kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov. Analýza pôvodných profesijných štandardov potvrdila nevyhnutnosť ich zásadnej inovácie, predovšetkým v oblastiach presného vymedzenia funkcií a štruktúry profesijných štandardov.

Inovácia štandardov vychádzala z potreby (pre zjednotenie budeme hovoriť o štandarde učiteľa):

- **zachovania rozdelenia kľúčových kompetencií učiteľa do 3 pôvodných dimenzií** (Žiak, Výchovno-vzdelávací proces/Proces odbornej činnosti, Profesijný rozvoj),
- **zmeny formálnej stránky pôvodného modelu**, v ktorom bol profesijný štandard učiteľa spracovaný ako 4 samostatné dokumenty, pre každý kariérový stupeň zvlášť. To malo za následok nutné opakovanie sa všetkých špecifických spôsobilostí predchádzajúceho kariérového stupňa, ktoré boli dopĺňané o ďalšie spôsobilosti, prípadne bola zmena vyjadrená iným aktívnym slovesom. Pre čitateľa mala práca so 4 dokumentmi za následok izolované vnímanie rozdielov medzi jednotlivými kariérovými stupňami v príslušnej kompetencii.
- **explicitného vyjadrenia charakteristík jednotlivých kariérnych stupňov**. Pri tvorbe prvej verzie profesijných štandardov princíp gradácie kompetencií nebol explicitne vymedzený, čoho dôsledkom bola rôzna interpretácia toho, ako majú byť konštruované štandardy pre učiteľov s 1. a s 2. kvalifikačnou skúškou (dnes atestáciou). Pri dôkladnej analýze štandardov sa zistilo, že niektoré kompetencie boli vygradované len v kariérovom stupni začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ a učiteľ s druhou atestáciou. Chýbal kvalitatívny rozdiel medzi samostatným učiteľom a učiteľom s prvou atestáciou. Tento jav nebol v štandardoch ojedinelý.

- **vyjadrenia indikátorov prítomnosti (miery) kompetencie**. Pôvodná verzia profesijných štandardov obsahovala indikátory vyjadrené formou zložiek portfólia učiteľa (napr. rôzne záznamy, spracovaná spätná väzba od rôznych cieľových skupín a pod.), pričom len výnimočne bol vyjadrený kvalitatívny rozdiel týchto indikátorov v rámci rôznych kariérových stupňov. Pri profesijných štandardoch pre odborných zamestnancov indikátory úplne chýbali. Tiež chýbalo vyjadrenie preukázateľnosti kompetencie v praxi.
- **zmeny použitého jazyka**. Spätná väzba od pedagogickej verejnosti na pôvodné štandardy ukázala, že zvolený jazyk bol príliš akademický, často sa používali veľmi komplikované súvetia, ktoré sa zdali nezrozumiteľné.

Inovácia profesijných štandardov vychádza z poznania silných a slabých stránok pôvodnej verzie a potrieb pedagogickej praxe na praktickú využiteľnosť profesijných štandardov v procesoch sebarozvoja a rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov v systéme kontinuálneho vzdelávania.

Pre inovované štandardy je charakteristické:

- **spracovaný je jeden profesijný štandard pre všetky kariérové stupne v danej kategórii, resp. podkategórii pedagogických a odborných zamestnancov**. V rámci neho je možné sledovať gradáciu všetkých kompetencií pomocou vyjadrených indikátorov, t.j. preukázateľných prejavov kompetencie v praxi.
- zvolená štruktúra štandardu umožňuje **v príslušnom kariérovom stupni uvádzať len také prejavy kompetencie, ktoré sú preň z hľadiska gradácie (rastu) charakteristické**. Nie je nutné opakovať úroveň kompetencií predchádzajúceho kariérového stupňa. **Predpokladá sa, že pedagogický (odborný) zamestnanec vo vyššom kariérovom stupni má rozvinuté všetky kompetencie nižšieho kariérového stupňa**. Tento systém (spôsob zápisu kompetencií) zabezpečuje aj to, aby bola každá kompetencia dôsledne gradovaná vo všetkých kariérových stupňoch.
- **profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných tvoria systém**. Je v nich aplikovaný koncept 3 dimenzií, pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov sú kľúčové kompetencie rovnaké, líšia sa len predpokladmi (vedomosti a spôsobilosti) a preukázateľnými prejavmi kompetencie v jednotlivých kariérových stupňoch. Rovnaký model 3 dimenzií je aplikovaný aj pri profesijných štandardoch odborných zamestnancov.
- **použitý jazyk** je jednoznačný a zrozumiteľný (výstižný – blízky praxi pedagogických a odborných zamestnancov).

V súčasnosti je spracovaných **37 profesijných štandardov**. Boli vytvárané pracovnými skupinami zloženými z odborníkov z praxe, akademikov, zamestnancov MPC a VÚDPaP. **Celkovo sa na ich tvorbe doteraz podieľalo 132 tvorcov**. Na každý profesijný štandard boli vypracované dva odborné posudky.

Ukážky profesijných štandardov

Profesijný štandard učiteľa pre primárne vzdelávanie:

Kostru profesijného štandardu tvorí kompetenčný profil. Ako sme už uviedli, tento kompetenčný profil je pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov univerzálne.

Dimenzie	Kompetencie
Žiak	<ul style="list-style-type: none"> – identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka – identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka – identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
Výchovno-vzdelávací proces	<ul style="list-style-type: none"> – ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov – plánovať a projektovať vyučovanie – realizovať vyučovanie – hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka
Profesijný rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> – plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj – stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Každá kompetencia je sýtená predpokladmi (potrebnými vedomosťami a spôsobilosťami), ktoré sú nevyhnutné pre jej naplnenie. Rozdiel je vo vyjadrení predpokladov v prípade začínajúceho učiteľa (absolventa VŠ) a ostatnými kariérovými stupňami:

Kompetencia: identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
Začínajúci pedagogický zamestnanec (spracovali vysoké školy)
<i>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na vstupe do profesie:</i>
<p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať a chápať koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach, ▪ poznať a chápať všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti učenia sa žiaka <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mať základnú skúsenosť s identifikáciou učebného štýlu žiaka
Samostatný pedagogický zamestnanec, Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou
<i>Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:</i>
<p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať štýly učenia sa žiakov, ▪ poznať metódy a nástroje identifikácie faktorov učenia sa žiaka, <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami),

Na to, aby bolo jasné, ako sa táto kompetencia prejavuje v rôznych kariérových stupňoch, bolo nutné vymedziť indikátory jej prítomnosti. Zjednodušene povedané, aby bolo zrejmé, čo by mal vedieť preukázať učiteľ v jednotlivých kariérových stupňoch – od samostatného, po atestovaného. Ukážka je doplnením kompetencie „Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka“. Treba zdôrazniť, že hovoríme o pedagogickej diagnostike.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie		
Samostatný pedagogický zamestnanec	Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou	Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou
<p>Identifikuje a posudzuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznávacie schopnosti (učebné stratégie, štýl učenia a pod.), • motivácie k učeniu, • individuálne vzdelávacie potreby žiakov v sociálnej skupine (v triede, krúžku, a pod.), využitím vhodných (odporúčaných) metód a nástrojov. <p>Interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery.</p>	<p>Vyberá a používa metódy na odhalenie príčin, problémov a prekážok v učení sa žiaka (poznávacích schopností, motivácie k učeniu a individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov).</p> <p>Interpretuje výsledky diagnostiky, vyvodí závery a overuje ich.</p>	<p><i>Na úrovni metodického združenia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti identifikácie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka, • tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škála, didaktický test a pod.) <p><i>Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiakov.</i></p>

Odlíšna situácia je v prípade profesijných štandardov špecialistov. Základný model zostáva nezmenený, t.j. kompetencie zaradené v 3 dimenziách, rovnako je zachovaná základná štruktúra výstavby štandardu: kompetencia, predpoklady (vedomosti a spôsobilosti) a preukázateľnosť kompetencie. Rozdiel je len v tom, že kariérová pozícia špecialistu negraduje.

Profesijný štandard pre výchovného poradcu

Kompetenčný profil:

Dimenzie	Kompetencie
Žiak	<ul style="list-style-type: none"> – identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka – identifikovať psycho-fyzické a sociálne faktory učenia a správania sa žiaka – identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
Výchovno-poradenský proces	<ul style="list-style-type: none"> – ovládať obsah špecializácie výchovné poradenstvo – plánovať a projektovať výchovno-poradenskú činnosť – realizovať výchovné poradenstvo – hodnotiť priebeh a výsledky výchovného poradenstva
Profesijný rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> – plánovať a realizovať sebarozvoj výchovného poradcu – stotožniť sa s rolou výchovného poradcu a školou

Ukážka jednej kompetencie s predpokladmi a indikátormi:

Kompetencia: realizovať výchovné poradenstvo
<p>Vedomosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať možnosti spolupráce so zákonnými zástupcami a zložkami poradenského systému výchovného poradenstva a prevencie, ▪ poznať sieť spolupracujúcich organizácií, inštitúcií a iných odborníkov, <p>Spôsobilosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ realizovať individuálne a skupinové poradenstvo a konzultácie, ▪ koordinovať spoluprácu pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov, zákonných zástupcov a iných odborníkov v rámci školy i mimo nej.
Indikátory - preukázateľnosť kompetencie
<p>Výchovný poradca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • monitoruje, eviduje a vyhodnocuje informácie o žiakoch pre potreby výchovného poradenstva (zdravotné obmedzenia, poruchy učenia a správania, individuálna integrácia, sociálne prostredie a pod.), • realizuje základné poradenské prístupy: <ul style="list-style-type: none"> - vstupný, diagnostický, poradenský rozhovor, - pozorovanie, - volí a aplikuje vhodné poradenské metódy vo vzťahu k charakteru problému jednotlivca a skupiny, • využíva sieť inštitúcií a odborníkov pri poradenskej a konzultačnej činnosti, • informuje žiakov, triedy, pedagogických a odborných zamestnancov, zákonných zástupcov o aktuálnych výchovno-poradenských aktivitách, možnostiach, programoch a pod., • vedie databázu a spracováva údaje pre potreby prijímacieho konania na vyšší typ školy a pre trh práce, • vedie požadovanú dokumentáciu.

Tretiu skupinu profesijných štandardov tvoria štandardy vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov. Pri tejto špecifickej skupine zamestnancov sú kľúčové kompetencie zoradené do 4 dimenzií – ako je to ukázané v kompetenčnom profile riaditeľa školy.

Ukážka profesijného štandardu Riaditeľa školy:

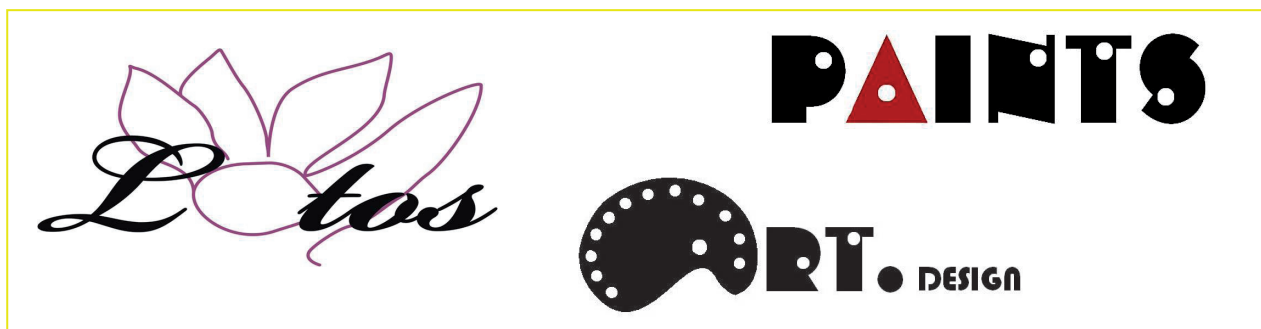
Kompetenčný profil:

Dimenzie	Kompetencie
Normatívne, ekonomické a koncepcné riadenie	<ul style="list-style-type: none"> – uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v riadení školy a školského zariadenia – riadiť ekonomiku a prevádzku školy a školského zariadenia – koncepcne riadiť školu a školské zariadenie
Riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole a školskom zariadení	<ul style="list-style-type: none"> – riadiť tvorbu a aktualizáciu školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia – riadiť realizáciu školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia – riadiť autoevaluáciu školy a školského zariadenia
Personálne riadenie	<ul style="list-style-type: none"> – tvoriť a realizovať personálnu politiku a personálnu stratégiu – riadiť procesy hodnotenia a odmeňovania zamestnancov školy a školského zariadenia – riadiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov školy a školského zariadenia
Profesijný rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> – viesť ľudí – plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj vedúceho pedagogického zamestnanca – stotožniť sa s profesijnou rolou vedúceho pedagogického zamestnanca, školou a školským zariadením

Záver

Profesijné štandardy nie sú cieľom, sú prostriedkom podpory profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, ale samé od seba nezvýšia kvalitu škôl. Sú prvkom celého systému, v ktorom je unikátne prepojenie profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov so systémom kontinuálneho vzdelávania a atestácií. Tiež by nebolo dobré chápať profesijné štandardy ako niečo nemenné. Tak, ako sa

vyvíja spoločnosť, veda i prax, tak aj profesijné štandardy by po čase mali prejsť revíziou a aktualizáciou. Tím autorov vytvoril dokumenty, ktoré v súčasnosti zodpovedajú požiadavkám praxe i miere poznania. Ich ambíciou je pomáhať rozvíjať ľudí, nie ponúkať represívne prostriedky. Cesta k pochopeniu a prijatiu profesijných štandardov odbornou verejnosťou bude iste dlhá, ale stojí za to ju podstúpiť.



Obr.: Výstupy záverečných prác účastníkov vzdelávacieho programu Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ PEDAGÓGOV

Katarína Lehotská, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Karpatská 8, Košice

Anotácia: Príspevok ponúka náhľad do problematiky pracovnej spokojnosti pedagógov. Zaoberá sa objektívnymi i subjektívnymi faktormi pracovnej spokojnosti, výskumnými zisteniami, ale aj návrhmi opatrení na zvyšovanie pracovnej spokojnosti pedagógov v našich podmienkach.

Kľúčové slová: pracovná spokojnosť, pedagógovia

Profesia učiteľa je pod drobnohľadom odbornej i laickej verejnosti. Mnoho ľudí je presvedčených, že pozná problémy školy z vlastnej skúsenosti, rozumie potrebám učiteľov a vie čo je pre nich najlepšie. Učitelia sa tak nachádzajú v situácii, kedy je ich práca hodnotená kritickým okom odborníkov, ale aj ľuďmi zo širšej verejnosti. Odborníci z oblasti psychológie a pedagogiky sa zhodujú v tom, že profesia učiteľa predstavuje pre jednotlivca náročné povolanie. Na učiteľov sú kladené nároky a požiadavky, ktoré vyplývajú z celospoločenských podmienok, podmienok konkrétnej školy kde pôsobia, ale aj zo špecifických podmienok pri práci so žiakmi. V každodennej interakcii so žiakmi majú učitelia rozhodujúci vplyv na formovanie mladej generácie, predstavujú pre nich vzor správania, vzdelávajú a vychovávajú ich.

Plnenie učiteľských povinností je spojené s mnohými príjemnými i nepríjemnými zážitkami. Profesia učiteľa vyžaduje neustále nasadenie jednotlivca nielen pri plnení pracovných úloh, ale aj pri rozmanitých aktivitách, ktoré sú s povolaním učiteľa spojené. Vo všeobecnosti môžeme teda povedať, že učiteľská profesia patrí do kategórie náročných profesií. Zvládanie profesijných nárokov závisí od rozličných subjektívnych a objektívnych faktorov. Dôležitú úlohu tu zohráva fakt, ako učiteľ svoju prácu prežíva, hodnotí, teda či je s ňou spokojný alebo nie.

Pracovná spokojnosť je zložitý, bohato štruktúrovaný fenomén, ktorý je medzi odborníkmi chápaný nejednotne. Podľa Paulíka (1999, s. 32) ide o „subjektívny komplexný jav, ktorý je založený na hodnotení jednotlivých zložiek, podmienok a okolností výkonu určitej profesie.“ Celková pracovná spokojnosť je tak výsledkom hodnotenia jednotlivých špecifických oblastí práce (pracovné prostredie, vedenie, kolegovia a pod.) a súčasne globálneho posúdenia práce a podmienok, ktoré s ňou súvisia. Luthans (podľa: Rymeš, 1998) vymedzuje pracovnú spokojnosť ako priaznivý emocionálny stav, ktorý vyplýva z hodnotenia práce a pracovných skúseností. Americkí autori Organ a Bateman (1991) popisujú pracovnú spokojnosť ako postoj k práci ako k celku a k jej jednotlivým zložkám, ktorým jedinec pripisuje určitý význam.

Pracovná spokojnosť je tak často chápaná ako jav, ktorý je príbuzný alebo zhodný s postojom k práci, v ktorom sa objavuje hodnotenie, myšlienky, predstavy, emócie či konanie. Pracovná spokojnosť je však premenlivejšia ako relatívne stabilné postoje a súvisí s ďalšími faktormi ako je adaptácia či integrácia osobnosti s pracovným prostredím (Paulík, 1999).

Medzi najčastejšie uvádzané faktory pracovnej spokojnosti patrí vlastná práca, pracovné podmienky,

odmena, organizácia a riadenie, sociálna prestíž práce, medziludské vzťahy, rozmanitosť práce, jej zmysluplnosť, pracovné prostredie, vedenie a pod. (Rymeš, 1998; Paulík, 1999; Kollárik, 2002).

Pracovná spokojnosť je tak podmienená objektívnymi i subjektívnymi faktormi práce. Keď hovoríme o subjektívnych faktoroch, máme na mysli najmä osobnosť pracovníka. Ako najvýznamnejšie sa nám javia tie osobnostné vlastnosti jednotlivca, ktoré sú zodpovedné za zvládanie záťaže a záťažových situácií. V tejto oblasti bolo vykonaných mnoho výskumov u nás i v zahraničí. Furnham a Zacherl (podľa: Paulík, 1999) uvádzajú pozitívny vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a extravertiou a negatívny vzťah medzi spokojnosťou a neuroticizmom i psychotizmom. Skúmané boli aj niektoré sociálne súvislosti pracovnej spokojnosti. Fields a Blum (1997) hovoria, že na pracovnú spokojnosť má vplyv aj zloženie pracovnej skupiny podľa pohlavia. Vyššia spokojnosť bola zistená tam, kde boli počty žien i mužov približne rovnaké. Feminizácia našich škôl môže preto spôsobovať nižšiu pracovnú spokojnosť, oproti iným pracoviskám, kde je počet žien i mužov v rovnováhe.

Crossmann a Harris (2006) rozlišujú tri skupiny faktorov, ktoré ovplyvňujú pracovnú spokojnosť učiteľov:

1. environmentálne – pracovné prostredie a podmienky, pracovná záťaž, byrokracia, narastajúce nároky spoločnosti, sociálna prestíž, štýl vedenia, zvyšujúci sa počet žiakov v triede, konflikt pracovného a osobného života, pracovný stres, problémové správanie žiakov, kritika zo strany rodičov, médií a pod.
2. psychologické – osobnosť učiteľa, jeho správanie, pracovné postoje, hodnoty a pod.
3. demografické – vek, pohlavie, dĺžka praxe

V zahraničí existuje mnoho výskumných štúdií, ktoré skúmajú vzťah veku, pohlavia či dĺžky praxe učiteľov vzhľadom k ich pracovnej spokojnosti. Výsledky týchto štúdií sú však protichodné. Psychologický výskum pracovnej spokojnosti učiteľov má svoju tradíciu aj u našich západných susedov, v Českej republike. Jedným z hlavných predstaviteľov je Karel Paulík (1999, 2002), ktorý sa tejto problematike venuje posledných 15 rokov. Vo svojich výskumoch sa zaoberá učiteľmi všetkých stupňov škôl (základné, stredné a vysoké školy). Jeho výsledky ukazujú, že ženy – učiteľky sú spokojnejšie ako ich mužskí kolegovia na všetkých typoch škôl. Muži boli oproti ženám viac nespokojní s platom, materiálnym vybavením školy a pracovným prostredím. Ženy boli nespokojné s nedostatkom času (najmä na svoju rodinu a prípravu na vyučovanie), s nevhodným správaním a postojmi žiakov. Na druhej strane spájali pracovnú spokojnosť s dobrým pracovným kolektívom, dosiah-

nutými výsledkami práce a prejavmi dôvery od žiakov. Muži si viac zakladali na ocenení svojej práce rodičmi, sebarealizácii a pocite dobre vykonanej práce. Jeho ďalšie výsledky ukazujú, že relatívne najvyššia pracovná spokojnosť prevláda medzi učiteľmi vysokých škôl a najnižšia je u učiteľov na 2. stupni základných škôl. Taktiež sa potvrdilo, že medzi učiteľmi na 1. a 2. stupni základných škôl existujú rozdiely v pracovnej spokojnosti. Učiteľia na 1. stupni sú celkovo spokojnejší ako učiteľia na 2. stupni, kde sa v dôsledku nižšej pracovnej spokojnosti objavili zvýšené fluktučné tendencie.

Učiteľská profesia ponúka veľké množstvo interakcií, ktoré učiteľ realizuje. Paulík (2002) uvádza, že tieto interakcie môžu spôsobovať pracovnú záťaž a predstavovať tak zdroj pracovnej nespokojnosti učiteľov. V interakcii *učiteľ-učivo* môže vyvolávať nespokojnosť prílišná náročnosť učiva spolu s didaktikou a nedostatkom potrebných pomôcok, ale aj potreba častého opakovania rovnakej učebnej látky vo viacerých triedach. V interakcii *učiteľ-žiak* môže byť prekážkou spokojnosti nedostatočná motivácia žiakov, zlé správanie, agresivita, nedostatočná príprava na vyučovanie a pod. V interakcii *učiteľ-kolegovia* môžu byť zdrojom nespokojnosti nedorozumenia a konflikty, nedostatok porozumenia, podpory či priateľskej atmosféry, nespravodlivé hodnotenia, nadmerné nároky a pod. V interakcii *učiteľ-škola* môže byť príčinou nespokojnosti nevhodný rozvrh hodín s nedostatkom času na prípravu a odpočinok, nízka spoluúčasť na hodnotení, nadmerné požiadavky na administráciu práce, direktívnosť vedenia, nevyhovujúce interné predpisy, zvýšené úväzky a pod. V interakcii *učiteľ-rodičia* sa objavuje nezáujem rodičov pri spolupráci so školou, nadmerná kritika, nedostatok ocenenia či ťažkosti pri komunikácii s konfliktnými rodičmi. V interakcii *učiteľ-inštitúcie* zvyšuje nespokojnosť učiteľov nezáujem niektorých inštitúcií o problémy školy a spoluprácu s ňou. Patrí tu aj nedostatočné ocenenie učiteľskej profesie, ako aj nedostatočná angažovanosť v prospech učiteľov či nejasne definované učiteľské povinnosti. V interakcii *učiteľ-verejnosť* spôsobujú nespokojnosť nedostatky v spoločenskej podpore a ozna-

ení učiteľskej práce a s tým spojené nízke spoločenské ocenenie.

Psychologické výskumy pracovnej spokojnosti učiteľov nám poskytujú množstvo cenných informácií. Objasňujú rolu významných faktorov, ktoré sa podieľajú na pracovnej spokojnosti učiteľov.

Jedným z dôležitých indikátorov je vzťah učiteľa k svojej profesii. Motivácia vykonávať učiteľskú profesiu aj po negatívnych skúsenostiach, s ktorými sa vo svojej praxi pedagógovia stretávajú je podstatným znakom identifikácie s povolaním a potreby „byť učiteľom.“ Čerství absolventi pedagogických fakúlt sa po nástupe do praxe často stretávajú so záťažovými situáciami, ktoré vyplývajú zo stretnutí so žiakmi, rodičmi, ale aj vedením školy. Významnú úlohu tu preto zohráva pregraduálna príprava budúcich učiteľov. Okrem odbornej pedagogickej pripravenosti je potrebné zvyšovať aj ich psychologickú pripravenosť. Psychologická príprava by mala byť zameraná najmä na oblasť sebaopoznania, sebareflexie, zvládania záťažových a konfliktných situácií, rozvoj komunikačných zručností, asertivity a pod. Budúci učiteľia by mali okrem odborných vedomostí absolvovať aj systematickú prípravu na zvládanie nárokov a požiadaviek učiteľskej profesie. Skúsení pedagógovia s niekoľkoročnou praxou taktiež potrebujú odborné vedenie a prehlbovanie ďalších pedagogických a psychologických poznatkov. Pri problematike pracovnej spokojnosti na školách zohráva významnú úlohu práve informovanosť učiteľov o probléme. Tieto poznatky môžu učiteľom pomôcť lepšie znášať a vyrovnávať sa so záťažovými situáciami v práci. V tejto oblasti preto odporúčame spoluprácu s inými inštitúciami, napr. centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktoré pre pedagógov zabezpečujú odborné prednášky, semináre či workshopy zamerané na rôzne témy (napr. rozvoj interpersonálnych a komunikačných zručností, predchádzanie a zvládanie agresivity, rozvoj sebaopoznania, riešenie konfliktov a pod.), ale aj preventívne psychologické poradenstvo a tréningy vyplývajúce z požiadaviek jednotlivých škôl.

V oblasti pracovnej spokojnosti zohrávajú významnú rolu osobnostné faktory, individuálne charakteristiky jednotlivcov a celkový životný štýl. Podpora zdravého životného štýlu je nevyhnutnou súčasťou pracovnej spokojnosti. Ide najmä o pozitívne myslenie, humor, nachádzanie zdrojov stresu a nespokojnosti, sociálnu oporu vo vzťahoch, rozvoj mimoškolských aktivít a záujmov, hľadanie zmyslu života či podporu zdravia (dostatok spánku, čas na oddych, pohyb, zdravá životospráva, pravidelná relaxácia a pod.).



Obr.: Výstupy záverečných prác účastníčok vzdelávacieho programu *Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.*

Pracovnú spokojnosť pedagogov ovplyvňujú aj podmienky na konkrétnych školách. Pracovné prostredie, materiálno-technické zabezpečenie, spolupráca vedenia školy a učiteľov, vzájomná pomoc a podpora pri riešení problémov, ale aj rozvíjanie kolegiálnych vzťahov sú významnými faktormi spokojnosti v práci. Domnievame sa, že kolegiálne vzťahy je potrebné rozvíjať



nielen na formálnej, ale aj na neformálnej úrovni, napr. prostredníctvom teambuildingových aktivít, vytvorenia spoločných priestorov na trávenie prestávok a pod. Pracovné prostredie a materiálno-technické zabezpečenie do veľkej miery súvisia s finančnými možnosťami jednotlivých škôl. Je v záujme celej spoločnosti zvyšovať tok financií do školstva, nielen na úrovni zlepšovania pracovných podmienok, ale aj zvyšovania finančného ohodnotenia jednotlivých učiteľov.

Na celospoločenskej úrovni by sme chceli vyzdvihnúť potrebu zvyšovania statusu učiteľskej profesie, ktorý v súčasnej dobe klesá. Do istej miery tu zohráva úlohu aj vplyv masmédií, ktoré vytvárajú negatívny obraz o práci učiteľov či o kvalite vzdelávacieho systému. V rámci prinášania informácií netreba zabúdať na pozitívne správy a ocenenie úspechov jednotlivcov či vzdelávacích inštitúcií.

Význam, spoločenská výnimočnosť učiteľskej profesie a miera jej zodpovednosti za vzdelanosť úroveň obyvateľov je často v rozpore s podmienkami, ktoré jej spoločnosť poskytuje. Príčiny sú rôznorodé, od ekonomických, sociálnych, politických až po psychologické, právnické a pod. Preto je v záujme vlády a celej spo-

Obr.: Výstupy záverečných prác účastníčok vzdelávacieho programu Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.

ločnosti zvyšovať povedomie verejnosti o významnosti roly a profesie učiteľa (napr. prostredníctvom médií, verejných kampaní, diskusií a pod.). Dôležité je tiež zvyšovanie spoločenského statusu a prestíže učiteľov, ako aj finančného ohodnotenia, ktoré by adekvátne ocenilo ich náročnú prácu.

Profesia učiteľa predstavuje náročné a zodpovedné povolanie, ktoré na jednotlivca kladie nároky v podobe rozmanitých požiadaviek zo strany spoločnosti, vedenia školy, žiakov a ich rodičov. Tieto nároky spôsobujú učiteľom záťaž, ktorá sa môže prejaviť pracovnou nespokojnosťou. Uvedomujeme si, že problematika pracovnej spokojnosti učiteľov sa netýka len jednotlivcov v školstve, ale ovplyvňuje aj širšiu verejnosť prostredníctvom žiakov, rodičov a pod. Je preto dôležité hľadať komplexné riešenia zo strany spoločnosti, tvorcov edukačného systému, riadiacich pracovníkov na konkrétnych školách a samotných učiteľov, aby mohla pracovná spokojnosť narastať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CROSSMANN, A., HARRIS, P. Job Satisfaction of Secondary School Teachers. In *Educational Management Administration & Leadership*, 2006, Vol. 34, Issue 1, pp29-46.
- FIELDS, D. L., BLUM, T. C. Employee satisfaction in work groups with different gender composition. In *Journal of Organizational Behavior*, 1997, Vol. 18 Issue 2, pp181-196.
- KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. 190 s. ISBN 80-223-1731-4
- ORGAN, D. W., BATEMAN, T. S. *Organizational behavior*. Boston : IRWIN, 1991. 720 s. ISBN 0256066671
- PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti učiteľů*. Ostrava : Ostravská univerzita Ostrava, 1999. 136 s. ISBN 80-7042-550-4
- PAULÍK, K. Některé psychologické faktory pracovní spokojnosti učitelů. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví 4*. Brno : Nakl. Pavel Křepela, 2002. ISBN 80-902653-9-4, s. 15-25.
- RYMEŠ, B. Člověk a organizace. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie 1*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6, s. 27-56.

Summary: The article presents the topic of the job satisfaction of pedagogical employees. It concerns with objective and subjective factors of job satisfaction, results of the research and also gives suggestions to raise job satisfaction of pedagogical employees in our conditions.

KARIÉROVÝ SYSTÉM ŘEDITELŮ ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

Václav Trojan, Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Anotace: Článek přináší aktuální pohled na připravovaný kariérový systém ředitele školy, který v současné době vzniká v České republice. Pojmenovává aspekty současného nevyhovujícího stavu a poukazuje na možná úskalí při implementaci kariérového systému do praxe.

Klíčová slova: ředitel školy, pedagogický zaměstnanec, kariérový systém, Česká republika

V České republice v současné době vrcholí práce na přípravě kariérového systému učitele. Bohužel jako každá systémová změna je zatížen nepochopením, obavami a komunikačními šumy. Vzhledem k tomu, že se jedná již o několikátý pokus vyřešit tuto oblast, je stávající situace poměrně složitá. Ve svém článku se zaměřím pouze na jednu část, na jednu větev tohoto systému, totiž na kariérový systém ředitele školy.

Rozhodující a nezastupitelnou osobou každé školy, rozvoje a kvalitních výsledků je její ředitel. Výzkumně potvrzovanou skutečností je závislost učení žáků na kvalitě ředitele (1), přesto je dosud v odborné literatuře úloha ředitele nedoceňovaná, ačkoli důsledky jeho rozhodování ovlivňují každodenně širokou oblast lidí. Nejen u nás, ale i v zahraničních pramenech je kladen důraz na profesionální přípravu (2), na jeho předchozí (3) i celoživotní vzdělání (4), rozvoj a kultivaci kompetencí (5).

Práce ředitele školy doznává v průběhu uplynulých let zásadních změn. Komparací struktury práce ředitele, obsahu činností a míry jeho odpovědnosti před dvaceti lety a v současnosti lze tvrdit, že jedná o dvě různá povolání. Kritický bod jeho profese je dán trojjediností pojetí rolí. Přijmeme-li definice rolí jako lídr, manažer a vykonavatel procesu (5), musíme zároveň připustit, že ředitel školy vykonává všechny uvedené role a často během dne přechází z jedné role do druhé.

V současné době jsou požadavky na výkon funkce ředitele školy v České republice již značně zastaralé a neodpovídající dynamickému vývoji, týká se to i průběhu dalšího ředitelského vzdělávání. Nastupující ředitel musí mít sice předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi stanovenou podle typu školy na 3-5 let, však stále není stanoveno žádné „ředitelské“ vzdělání před nástupcem do funkce. Je tedy dosti pravděpodobné, že často necháme řídit školy sice poctivé a pedagogicky vzdělané učitele, ovšem laiky, kteří ve svých ředitelských začátcích budou zkoušet řídit školu metodou pokus – omyl. Bez přehánění je tato situace tristní. Shrnu největší problémy vyplývající z dosavadní neexistence kariérového systému ředitele:

- Nově nastupující ředitel nemusí být připraven na výkon funkce
- Nejsou zřetelně vyznačeny jakékoli stupně ředitelské kariéry, řediteli není stanovena žádná povinnost dalšího rozvoje v oblasti řízení školy či vedení pracovníků
- Ředitelé škol nemají systematickou podporu
- Nejisté postavení ředitele školy způsobené silnou politizací školství. Zejména v malých obcích jsou školy řízeny neodborníky, hodnocení ředitelů škol zřizovateli je nahodilé a nesystematické (6).

- Zkušení ředitelé nejsou systematicky využíváni jako např. mentoři, vzdělavatelé či hodnotitelé. Veliký počet zřizovatelů a malé možnosti státu v této oblasti způsobují poměrně pravděpodobný odchod ředitele po skončení jeho funkčního období, ředitel je po pracovní právní stránce v ohrožení ve srovnání s ostatními pedagogickými pracovníky
- Stávající, často velice propracované vzdělávací programy pro řídicí zaměstnance ve školství nejsou sestaveny do komplexního systému (nyní existují programy Studium pro ředitele škol, Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, bakalářský obor Školský management a magisterský navazující obor Management vzdělávání)
- Současná podmínka ukončit vzdělávání do dvou let po nástupu do funkce zatěžuje ředitele v nejméně citlivou a náročnou dobu, v níž se musí kromě rozvoje vlastní školy věnovat splnění podmínek vzdělávacího kurzu
- Předepsaný vzdělávací program (Studium pro ředitele škol) vzhledem ke své předepsané délce v trvání 100 hodin i svému obsahu pro výkon funkce ředitele nedostačuje, nepokrývá např. oblast vedení lidí. Ostatní výše uvedené vzdělávací programy jsou dosud dobrovolné.
- Vzdělávací programy často nepočítají s diverzitou posluchačů vzhledem k délce ředitelské praxe a z ní vyplývajících vzdělávacích potřeb

Navrhovaný čtyřstupňový model bude zcela jistě vytvářet jasně definované kariérové stupně. Jsem přesvědčen o tom, že nejenom pomohou v jasnějším nastavení možného vývoje, pomohou lepší orientaci v jednotlivých etapách kariéry, ale také jistým způsobem atraktivní ředitelskou profesi, uklidní rozjité a znejistěný ředitelský terén a ve svém důsledku vytvoří předpoklady pro zvyšující se úroveň kvality vzdělávání v České republice.

Z dosavadního vývoje kariérového systému je patrné, že kariéra ředitele bude přímo navazovat na kariéru učitele, zřejmě půjde o 3. stupeň kariérového systému učitele, který bude pro nástup do ředitelské funkce nezbytný. Učitel podle tohoto systému odvádí práci ve vysoké kvalitě, která přesahuje běžný standard. Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. Ve své práci dlouhodobě dosahuje prokazatelně výborných výsledků, pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky i jejich rodiči. Je respektovaným rádcem a pomocníkem svým kolegům ve škole, předává jim své zkušenosti. Přispívá tak aktivně k růstu kvality v rámci své školy. Jeho práce pro školu je

díky jeho kvalitám velmi obtížně nahraditelná. Je pedagogickým lídrem školy.

V souladu s tradicí a dosavadním vývojem si stejně jako na Slovensku neumíme představit, že by ředitel školy neměl mít pedagogickou praxi a přímou vyučovací povinnost. Nejsou sice ojedinělé hlasy, které preferují manažerský pohled (zejména ve středním školství zní podobné argumenty logicky, školy jsou často veliké a nabízí se možnost vstupu ředitele školy do funkce z firemní praxe), však podobně laděné úvahy nejsou dnes na pořadu dne a jistě dlouho nebudou.

První stupeň bude pokrývat období před konkurzem, půjde tedy o **přípravné období**. Budoucí ředitel bude mít stanovené povinné vzdělání, jehož absolvování bude jednou z podmínek konkurzního řízení. Bude nutno rozšířit nabídky vzdělávacích institucí, aby budoucí ředitel mohl i mimo svoji pracovní dobu absolvovat předepsaný vzdělávací program, který bude mít zřejmě omezenou platnost, např. 3-5 let. Mimo vlastní výuku v neposlední řadě z toho důvodu, aby se odstranily bariéry vytvářené stávajícími řediteli obávajícími se budoucí ředitelské konkurence.

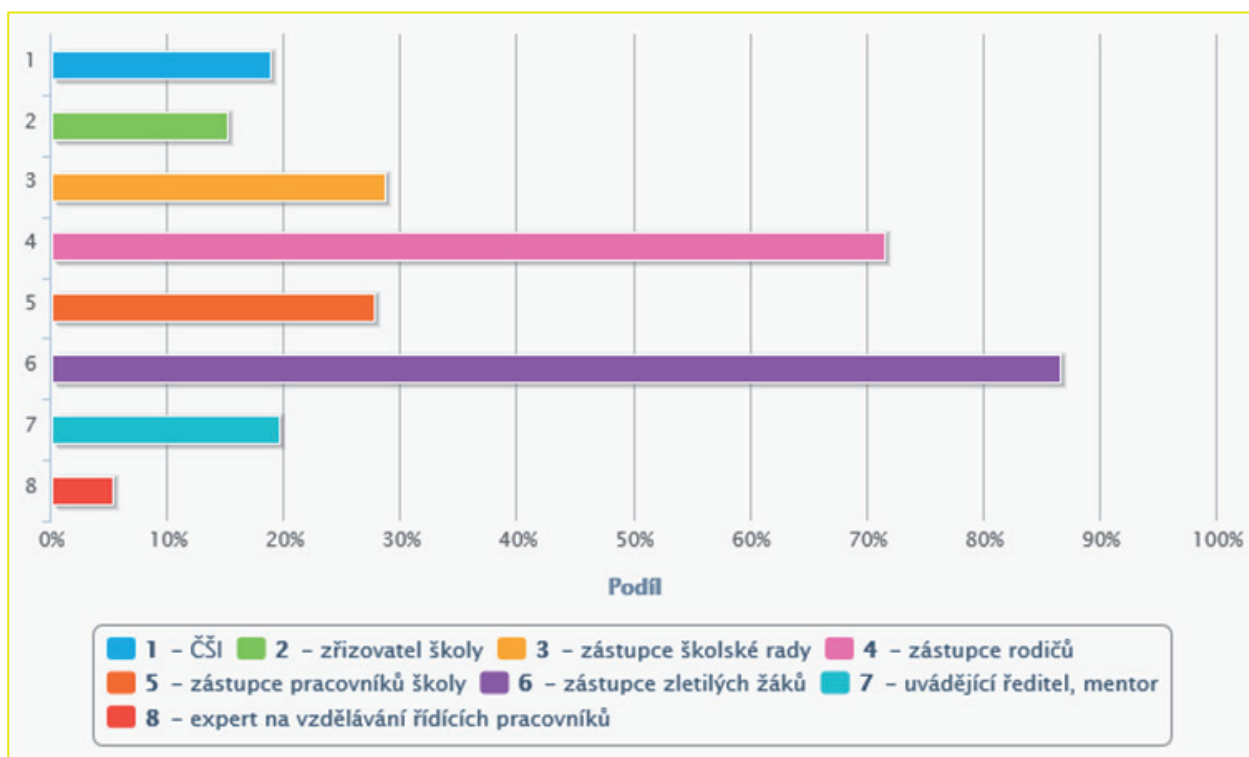
Druhý stupeň bude **obdobím adaptace**, očekává se schválení doby trvání tohoto stupně v délce dvou kompletních školních roků. V této etapě začne ředitel pečlivě připravovat vlastní portfolio dokumentující profesní vývoj. Vzhledem k tomu, že povinné vzdělání absolvoval v předchozím stupni, nebude během těchto prvních dvou let zatěžován povinností absolvovat další vzdělávací program. Důležitou složku zejména v této etapě bude podpora od uvádějího ředitele, tento aspekt v současné době fatálně chybí. Adaptační období ukončí podle dosavadních návrhů ředitel pohovorem před komisí, která bude posuzovat předložené portfolio a celkový profesní posun ředitele. Rozhodující osobou

bude uvádějí ředitel, jehož hlas bude pro schválení postupu do vyššího kariérového stupně zásadní. Dosud není prodiskutováno, jak se bude postupovat v případě nesplnění podmínek, očekává se možnost jednoho opakování pohovoru. Ukončení druhého stupně bude zásadním momentem ředitelské kariéry, na jehož konci se bude rozhodovat o tom, zdali je pracovník schopen vykonávat činnosti ředitele školy.

Třetí stupeň můžeme nazývat fází **profesní jistoty**. Ředitel školy již prokázal svoje schopnosti řídit školu, obhájil před komisí svoje kompetence a vstupuje do hlubších vrstev výkonu ředitelské práce. Většina ředitelů v tomto stupni zůstane. Samozřejmě kdykoli se ředitel bude moci rozhodnout, bude zdokonalovat svoje kompetence v kontextu jedné školy, popř. se začne připravovat na nejvyšší stupeň kariéry, kdy by byl schopen ovlivňovat i jiné ředitele, popř. zasahovat do systému jejich přípravy a vzdělávání.

Poměrně malé množství ředitelů škol se rozhodne vstoupit do nejvyššího stupně. Nejen proto, že podmínkou bude vysoce kvalitní úroveň dosahované řídicí práce, ale také vzdělávací požadavky v tuto chvíli např. srovnatelné s magisterským oborem Management vzdělávání. Tito ředitelé budou rozvíjet celý kariérový systém, budou působit jako mentoři, uvádějí ředitelé, členové komisí či vzdělavatelé ostatních ředitelů škol. Proto je možno tento stupeň pojmenovávat fází nových výzev

Citlivým místem budou přechody, postupy mezi jednotlivými stupni a osoby, které budou posuzovat kompetence ředitelů. Nejmenší problém cítím mezi prvním a druhým stupněm, o tomto postupu vlastně rozhodne konkurzní komise. U dalších přechodů už bude situace komplikovanější a implementace bude potřebovat jasnou, leč citlivou komunikaci. Pro doplnění přikládám je-



Obr. 1: Výsledky jedné z odpovědí výzkumného šetření (N=175, leden 2014) - Kdo by neměl být členem komise, která by rozhodovala o postupu ředitele mezi jednotlivými stupni?

den z dílčích závěrů výzkumného šetření mezi studenty oboru Školský management v lednu 2014. Z celkového počtu 175 respondentů bylo 53,7% aktivními řediteli škol. Jedna z výzkumných otázek byla zaměřena právě na složení komise posuzující přestup ředitelů mezi jednotlivými stupni. Na otázku: „Kdo by neměl být členem komise, která by rozhodovala o postupu ředitele mezi jednotlivými stupni?“ odpověděli respondenti následujícím způsobem:

Nejvíce by vadil zástupce zletilých žáků (86,7 %) a zástupce rodičů (71,4 %), naopak nejméně expert na vzdělávání řídicích pracovníků (5,4 %) a zřizovatel školy (15,2 %). Nelze jednoznačně interpretovat příčinu vysokého procenta odpovědí nesouhlasu se vstupem rodičů a zletilých žáků, ale jistě bude svoji roli hrát dosavadní negativní zkušenost pracovníků se školskými radami. Je patrné, že pojetí rodičů jako zákazníků školy pořád ještě pokulhává.

Implementace nového, dosud ovšem pouze navrhovaného kariérového systému ředitelů škol bude mít svoje úskalí a slabá místa:

1. Politické ovlivňování zřizovatelů škol a stávající nejistota daná opětovnou změnou ministra školství
2. Stávající legislativní normy určují šestileté období výkonu funkce ředitele školy, bez změny zákona bude nový systém pouhou iluzí či deklarací
3. Každá změna s sebou přináší obavy a odpor. Bude třeba zajistit maximální míru komunikace, vysvětlování a podporu. Česká republika ztratila nerozhod-

ností politiků poměrně velké množství času a dosavadní oddalování počátku změny jistému procentu zaměstnanců ve školství vlastně vyhovovalo

4. Ředitel školy se musí stát skutečným lídrem pedagogického procesu. Bude muset dojít k takovým opatřením, která „uvolní ruce“, přinesou potřebnou míru podpory, popř. některé dosavadní činnosti ředitele školy přenesou na jiné osoby či instituce, zřejmě i za cenu snížení dosavadní vysoké míry autonomie
5. Kariérový systém má svoji logiku pro nové ředitele, zde se očekává vysoká míra podpory a přijetí. Implementace se ovšem neobejde bez přechodného období, stanovení kritérií pro zařazení stávajících ředitelů do odpovídajících stupňů, popř. stanovení doby, během níž budou moci některé podmínky splnit

Vytváření kariérového systému ředitele školy je nezbytným krokem. Ředitel je základním a nenahraditelným činitelem rozvoje kvalitní školy. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby byla nastavena jasná, srozumitelná, přesná a akceptovatelná pravidla pro jednotlivé stupně, stejně jako je nezbytné zajistit systém cílené podpory ve všech etapách ředitelské kariéry. Setrvat ve stávajícím stavu, který nevyužívá zkušené a vzdělané zaměstnance, dokonce je nechá odejít ze systému, je hazard a neodpustitelné plýtvání energií i finančními prostředky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- LEITHWOOD, K. et al. *Seven strong claims about succesful school leadership*. Nottingham : National College for School Leadership, 2006.
- SCHRATZ, M. *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha : MŠMT ČR, 2011.
- KALDESTADT, O., POL, M., SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu. Norská zkušenost*. Brno : MU, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU Brno, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9
- LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Řízení školy. Praha : Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2
- KUCHAR, F. Každý jsme jiný, přesto musíme společně řídit školství. *Řízení školy*. 2013, Sv. 5.
- POL, M. et al. Profesní dráha ředitelů základní školy. Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. In *Studia paedagogica*. 2010, Sv. 15/1.
- BITTEROVÁ, M., HAŠKOVÁ, A., PISOŇOVÁ, M. *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škol*. Nitra : PdF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0001-1

Summary: *The article presents current view of prepared career system for school headmasters, which is coming into being in the Czech Republic. Aspects of current inconvenient state are specified and possible problems when implementing career system into practice are mentioned.*

VAŠE MOŽNOSTI NA SPOLUPRÁCU

Sledujte aktuálne oznamy na webovej stránke MPC: Metodicko-pedagogické centrum vyhlásilo výzvy pre pedagogických a odborných zamestnancov na pozíciu *Odborný poradca vo vzdelávaní* v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov. V rokoch 2011 – 2012 boli vyhlásené už tri výzvy na predkladanie *osvedčených pedagogických skúsenosti (OPS) edukačnej praxe* a *osvedčených odborných skúseností (OOS) odbornej praxe pre účely skvalitnenia edukačnej praxe ZŠ a SŠ v SR*.

V roku 2013 sú plánované ďalšie dve kolá výziev, ktoré budú zverejnené na internetovej stránke MPC. Cieľom jednotlivých výziev je vybrať pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí spracujú inovatívne námety z výchovno-vzdelávacieho alebo poradenského procesu v školách a školských zariadeniach. Výstupy úspešných uchádzačov budú verejne prezentované ako *osvedčené pedagogické skúsenosti (OPS) edukačnej praxe* a *osvedčené odborné skúsenosti odbornej praxe (OSO) pre účely skvalitnenia edukačnej praxe základných a stredných škôl a školských zariadení v SR*.

NIEKOĽKO PODNETOV K VYUŽITIU PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV V PRAXI

Mária Šnidllová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Anotácia: Príspevok sa venuje možnostiam využitia profesijných štandardov pedagogických a odborných zamestnancov v praxi. Súčasťou textu sú základné informácie o priebehu a výsledkoch projektu pilotného overovania profesijných štandardov.

Kľúčové slová: profesijné štandardy, funkcie profesijných štandardov, pilotné overovanie profesijných štandardov, adaptácia začínajúcich pedagogických zamestnancov, profesijný rozvoj.

V nasledujúcom príspevku ponúkame niekoľko podnetov k využitiu profesijných štandardov. Čitateľ si oprávnené môže klásť otázku: Ako sa zavedenie profesijných štandardov dotkne mňa? Ako mojej školy? Prinesú mi profesijné štandardy niečo pozitívne, alebo budú predstavovať ďalšiu administratívnu záťaž? Pokúsime sa odpovedať aspoň na niektoré otázky. Aby sme pochopili možnosti, ktoré profesijné štandardy prinesú do praxe, bude dobré vychádzať z ich funkcií, ako aj z výsledkov ich pilotného overovania, ktoré bolo súčasťou odbornej aktivity č. 1.1 Tvorba, inovácia a implementácia profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií národného projektu PKR. Profesijné štandardy majú využitie na úrovni jednotlivca – pedagogického zamestnanca pri jeho rozvoji a rovnako na úrovni školy v jej personálnom riadení.

Funkcie profesijných štandardov

Profesijné štandardy sú úzko prepojené so systémom kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a systémom kontinuálneho vzdelávania, ako podporného nástroja v budovaní profesionality každého príslušníka profesie. Za základnú môžeme považovať **kvalifikačnú funkciu profesijných štandardov**. Požiadavky na prácu a profesijné kompetencie učiteľov sa zvyšujú. Školy od absolventov vysokoškolského štúdia očakávajú nielen zvládanie elementárnych činností súvisiacich s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovania, ale aj postupné zvládanie role triedneho učiteľa, spolutvorcu školského kurikula, spolupracovníka v komunite pedagogických zamestnancov školy, ako aj zapájanie sa do mimovyučovacích a mimoškolských aktivít školy. V súčasnosti na Slovensku existujú veľké rozdiely v príprave absolventov vysokoškolského štúdia učiteľstva. Nedostatok praxe počas štúdia sa prejavuje v problémoch absolventov v komunikácii so žiakmi a ich zákonnými zástupcami, udrжанím si disciplíny, bezradnosťou v práci so žiakmi so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami, ako aj v identifikácii sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov (Šnidllová, 2012). **Profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca jasne formuluje nevyhnutné požiadavky na vstup do profesie. Vymedzuje vedomosti a spôsobilosti, ako naplnenie kľúčových profesijných kompetencií, ktoré by mal absolvent pregraduálnej prípravy, ako začínajúci pedagogický zamestnanec mať.** Súčasne je „záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení profilu absolventa študijného odboru“ (Zákon č. 317/2009 Z. z., § 25, ods. 4).

Adaptácia začínajúcich pedagogických zamestnancov

Každý nový zamestnanec, bez ohľadu na dĺžku predchádzajúcej praxe, pri príchode na nové pracovisko potrebuje istý čas na adaptáciu. Môžeme hovoriť o pracovnej adaptácii a sociálnej adaptácii. Noví zamestnanci sa rýchlejšie zaradia a nájdu si správny vzťah k práci v organizácii, pokiaľ hladko prebehne proces ich socializácie, teda adaptácie na nové sociálne prostredie. (Armstrong, M. 2007, s. 396). V prípade začínajúcich učiteľov je situácia špecifická. Každý začínajúci učiteľ v prvom roku pôsobenia v škole musí povinne absolvovať adaptačné vzdelávanie. V súčasnosti je bežná prax, že program adaptačného vzdelávania je vytvorený (často otrocky podľa vzoru, ktorý vydalo MŠVVaŠ SR, ďalej „ministerstvo“) na začiatku školského roku, bez modifikácie tohto programu na špecifické, školské podmienky a individuálne rozvojové potreby začínajúceho učiteľa. Ďalším problémom v súčasnosti je, že profesijné štandardy sú stále len v pracovnej verzii a nie sú formálne zverejnené ministerstvom. Preto cieľ získať profesijné kompetencie samostatného učiteľa je len deklaratívny, lebo nie je jasné, aké sú a ako sa v praxi prejavujú.

Zavedenie profesijných štandardov umožní (gradačná funkcia):

- vypracovať program adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov, ktorého základom budú vymedzené kompetencie na úrovni samostatného učiteľa,
- identifikovať individuálne rozvojové potreby začínajúceho učiteľa a venovať im zvýšenú pozornosť,
- v priebehu adaptačného vzdelávania začať budovať profesijné portfólio začínajúceho učiteľa, ktoré môže jednak poskytnúť dôkazy o dosiahnutí kompetencie na úrovni samostatného pedagogického zamestnanca a jednak registrovať a sledovať jeho profesionálny vývoj,
- ako alternatívu ukončovania adaptačného vzdelávania (spravidla je to otvorená hodina pred 3-člennou komisiou a následný pohovor) voliť možnosti preukázania dosiahnutých kompetencií portfóliom,
- portfólio uvádzajúceho učiteľa, zostavené na základe profesijného štandardu, môže byť vhodným motivačným nástrojom a zdrojom učenia sa začínajúceho učiteľa.

Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov

Jednou z možností je budovanie profesionality pedagogického zamestnanca cestou atestácií. Model atestácií je v súčasnosti postavený na obhajobe atestačnej práce a úspešnom vykonaní atestačnej skúšky. Súčasné kritériá na dosiahnutie prvej a druhej atestácie nie sú vyjadrené pomocou vymedzenej úrovne profesijných kompetencií, ale obsah prvej atestácie je zameraný na „uplatnenie tvorivých

skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odborných problémov“ a obsah druhej atestácie je zameraný na „uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností pri riešení odborných problémov“ (Vyhláška č. 445/2009, § 14, ods. 1). Toto vymedzenie nie je v súlade s gradáciou kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde. Pilotné overovanie profesijných štandardov v praxi, ktoré sa uskutočnilo v období marec – jún 2013, ukázalo, že učiteľia s prvou atestáciou potrebujú rozvoj niektorých spôsobilostí samostatného učiteľa a učiteľa s prvou atestáciou, a naopak, niektoré spôsobilosti majú rozvinuté až na úrovni učiteľa s druhou atestáciou, hoci ju formálne splnenú nemajú. To isté možno skonštatovať aj o učiteľoch zaradených do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec. Tí majú rozvinuté niektoré spôsobilosti na úrovni učiteľa s prvou atestáciou. **Zavedenie profesijných štandardov jasne vymedzí očakávanú úroveň vo všetkých kľúčových kompetenciách v jednotlivých kariérnych stupňoch.** Podľa *gradačnej funkcie* profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch pri prechode z nižšieho do vyššieho kariérového stupňa. Súbor profesijných kompetencií predstavuje **výstupné požiadavky**, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú. To však bude vyžadovať aj nové, moderné metódy hodnotenia a prezentovania dôkazov o dosiahnutí kompetencií. Uvažuje sa o zavedení tzv. atestačných portfólií. V mnohých prípadoch je zatiaľ získanie atestácie jednorazovým aktom, ktorý sa síce prejaví na zvýšení platového tarifu, ale nie vždy je sprevádzaný aj zvýšením kvality práce pedagogického zamestnanca, ktoré sa očakávalo.

Spomínané pilotné overovanie profesijných štandardov bolo postavené na **overení rozvojovej funkcie štandardu**. V tomto uhle pohľadu profesijný štandard slúži ako **nástroj na sebareflexiu ministerstva a posúdenie vlastných kompetencií** pedagogického zamestnanca. Na overovanie boli zvolené profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, ktorých kariérna cesta je možná cez gradáciu kompetencií v kariérovom systéme, t.j. pre kategóriu učiteľ a vychovávateľ. Pilotné overovanie sa rozšírilo aj o profesijný štandard špecialistu – riaditeľa školy. Pilotné overovanie sa riadilo prostredníctvom projektu, v ktorom boli vytýčené základné procesy, očakávané výsledky a opis rolí účastníkov pilotného overovania.

Cieľom overovania bolo v praxi overiť **rozvojovú funkciu** profesijného štandardu. Jeho výsledkom malo byť:

- na úrovni jednotlivca (overovateľa) – vypracovanie individuálneho plánu rozvoja profesijných kompetencií na základe ich posúdenia voči profesijnému štandardu a zostaviť si profesijné portfólio,
- na úrovni školy – vypracovanie matice rozvojových potrieb a školského plánu rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov.

V overovaní teda nešlo o posúdenie úrovne kompetencií konkrétneho učiteľa (vychovávateľa), ale o hľadanie odpovedí na otázky: **Je možné podľa profesijného štandardu posúdiť, ktoré profesijné kompetencie si má učiteľ (vychovávateľ) rozvíjať? Je možné na základe tohto posúdenia definovať rozvojové**

potreby jednotlivca a zostaviť si plán ich naplnenia? Projekt nemal ambíciu zvonku hodnotiť, či overovateľ správne posúdil úroveň vlastných kompetencií, ani posudzovať, či prvky jeho profesijného portfólia skutočne preukazujú danú spôsobilosť. Išlo najmä o realizáciu procesov sebareflexie a sebahodnotenia overovateľa. V školskej rovine rozvoja zamestnancov sme hľadali odpovede na otázky: **Je možné získať dostatok informácií o rozvojových potrebách pedagogických zamestnancov školy? Je možné na základe týchto informácií zvoliť optimálnu rozvojovú stratégiu zamestnancov?** Tieto otázky neboli náhodné. Súčasná prax a legislatíva síce požaduje od škôl vypracovať plán kontinuálneho vzdelávania na príslušný školský rok, ale tento dokument spravidla pozostáva z vymenovania pedagogických zamestnancov a programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré v danom školskom roku absolvujú. Nevychádza teda z potreby rozvoja kompetencií, ale z aktuálnej ponuky vzdelávacích programov.

Základnou jednotkou overovania bola pilotná škola. Hlavným kritériom výberu boli **overované profesijné štandardy**. Zvolili sa profesijné štandardy pre najpočetnejšie skupiny učiteľov:

- učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy),
- učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ pre 1. stupeň základnej školy),
- učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ pre 2. stupeň základnej školy),
- učiteľ základnej umeleckej školy,
- učiteľ jazykovej školy,
- vychovávateľ,
- riaditeľ školy.

Druhým kritériom bol región – pre pilotné poverovanie boli zvolené samosprávne kraje: Trenčiansky, Žilinský, Prešovský a Košický.

Do pilotného overovania boli zapojené:

- **Materská škola, Ul. Lánska, Považská Bystrica** (Trenčiansky kraj),
- **Základná škola, Ul. Slovenských partizánov, Považská Bystrica** (Trenčiansky kraj) – škola s klasickými triedami a triedami pre intelektovo nadané deti a školským klubom detí,
- **Spojená škola, Ul. J. Rumana, Liptovský Mikuláš** (Žilinský kraj) – škola má organizačné zložky: špeciálnu základnú školu, základnú školu s materskou školou pri nemocničnom zariadení, školský klub detí a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva,
- **Jazyková škola pri Gymnázium Š. Moyzesa, Moldava nad Bodvou** (Košický kraj)
- **Základná umelecká škola v Medzeve** (Košický kraj) – škola so štyrmi odbormi: výtvarným, hudobným, literárno-dramatickým a tanečným,
- **Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Prešov**, kde sa overovali profesijné štandardy odborných zamestnancov.

Spolu sa pilotného overovania zúčastnilo 46 overovateľov.

Základným procesom pilotného overovania profesijného štandardu bolo posudzovanie úrovne vlast-

ných profesijných kompetencií overovateľa voči profesijnému štandardu.

Nástrojom na posudzovanie profesijných kompetencií bolo portfólio pedagogického zamestnanca.

Portfólio pedagogického zamestnanca predstavuje súbor dôkazov preukazujúcich prítomnosť profesijných kompetencií. Poskytuje komplexný pohľad na prácu a jej výsledky, je dôkazom ako pedagogický zamestnanec podporuje dosahovanie cieľov školy a školského zariadenia, je zdrojom inšpirácie a osvedčených pedagogických skúseností, slúži na prezentáciu profesionalitu pedagogického zamestnanca.

Príklad:

Kompetencia: **Realizovať vyučovanie**

Prejav kompetencie v kariérnom stupni samostatný učiteľ: **Cielene zaraduje** aktivity primárnej prevencie sociálno-patologických javov do vyučovacieho procesu.

Overovateľ reflektoval vlastnú prax a hľadal „dôkaz“, že takúto aktivitu realizoval (napr. príprava na vyučovanie, úlohy pre žiakov s takouto tematikou, žiacky projekt, sloh, výtvarné spracovanie a pod.). Dôkaz založil do vlastného portfólia. Dôkazom mohlo byť aj osvedčenie o absolvovaní vzdelávania s témou primárnej prevencie sociálno-patologických javov.

Je možné, že túto spôsobilosť učiteľ má, ale nemal „dôkaz“. Na posúdenie vlastnej rozvojovej potreby má aj tento poznatok význam.

Napokon vlastnú kompetenciu posúdil na škále:

N = nemám túto spôsobilosť

M = mám túto spôsobilosť, ale neviem je preukázať v portfóliu

P + číslo prvku portfólia = mám túto spôsobilosť a preukazujem ju prvkom portfólia.

Na lepšiu ilustráciu uvádzame niektoré vyjadrenia zúčastnených aktérov – overovateľov a supervízorov.

Autentická výpoveď externého supervízora, skúseného riaditeľa školy

Účasť na projekte bola dobrou školou pre mňa i pre kolegyňu riaditeľku školy, ktorej som pomáhal pri zostavovaní portfólia. Vzhľadom nato, že som bol členom skupiny, ktorá štandard pre riadiaceho pracovníka tvorila, bol som si istý, že sme vytvorili kvalitný materiál, a že ho vieme posunúť i do praxe. Ešte pred prvým stretnutím s overovateľkou som si začal zostavovať základ vlastného portfólia. Vyskúšal som si na sebe, že niektoré kompetencie je ťažšie preukazovať a že na primeraný dôkaz nestačí rýchle formálne siahnutie do riaditeľského stola. Na stretnutí s overovateľkou ma čakalo množstvo zozbieraných materiálov, poctivo a prácne zhromaždených, ktoré však v mnohých príkladoch vôbec nedokazovali prítomnosť danej kompetencie. Vzhľadom na vlastnú predchádzajúcu skúsenosť som dokázal viesť konštruktívny dialóg o zmysle štandardu vo vzťahu k riadeniu školy a usmerniť kolegyňu pri vytriedení prvotného pokusu o portfólio, čo považujem aj za vlastný profesijný rast. Dnes vo vlastnom sebahodnotení a zostavovaní vlastného portfólia trpezlivo pokračujem. Kľúčovým v zavedení štandardov podľa mňa je:

1. pochopenie či presvedčenie, že ide o autoevalvačný rozvojový nástroj pre učiteľa alebo riaditeľa školy, ktorý mu môže byť veľmi prospešný,
2. učiteľ či riaditeľ musí okrem štandardu dostať veľmi dobrý návod, ako sa hodnotiť a ako vyberať dôkazy o prítomnosti jednotlivých kompetencií.

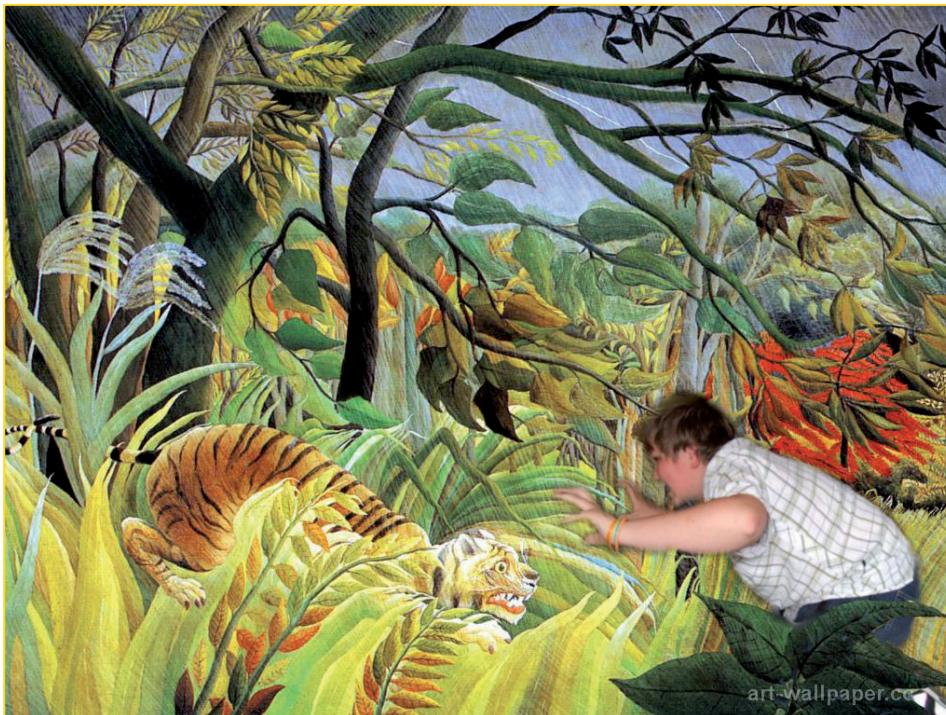
Autentická výpoveď overovateľky

Profesijný štandard vytvoril priestor na to, aby som reflektovala svoju profesijnú minulosť. Zamyslela som sa nad tým, čo som za tie roky v oblasti mojej odbornej činnosti dosiahla, čím to môžem, prípadne dokážem dokladovať. Profesionálny štandard je dobrým nástrojom sebareflexie a hodnotenia vlastnej profesijnej činnosti a pomáha zorientovať sa v tom, čo som dosiahla a v ktorých kompetenciách máme rezervy. Prináša systém do vlastnej práce.

Profesionálne štandardy prispeli aj k **budovaniu sebavedomia pedagóga – profesionála**, svedčia o tom aj **autentické vyjadrenie overovateľiek – učiteľiek a vychovávateľiek**:

- Myšlienka a zmysel profesionálnych štandardov je vynikajúca. Keby prešla, tak by bola cesta k dosiahnutiu vyšších kariérnych stupňov prirodzená a odrážala by skutočnú úroveň učiteľa.

- Zistila som svoje slabé stránky, ktoré by som chcela eliminovať, ale aj silné stránky, ktoré mám rozvinuté a ďalej ich chcem rozvíjať.



Obr.: Výstupy záverečných prác účastníkov vzdelávacieho programu Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.

- Uvedomila som si, aký široký je záber mojej učiteľskej práce.
- Profesionálny štandard mi poskytol návod na ďalšiu profesionálnu sebarealizáciu.
- Práca s profesionálnym štandardom mi ponúkla komplexnejšie pohľady na pedagogické aktivity ako také, motivovalo ma to k ďalšiemu štúdiu a kariérenému postupu,
- Obohatilo ma vyhladávanie dôkazov do portfólia, zistenie, čo všetko som počas praxe robila, dokázala, absolvovala.

Boli aj kritické ohlasy, najmä na odborný jazyk a lexiku profesionálnych štandardov. S takýmito reakciami musíme počítať aj do budúcnosti – závisia od individuálnej „odbornej pojmovej výbavy“ jednotlivca, od miery pochopenia profesionálneho štandardu. Ako vyplýva z evalvačných správ z každej pilotnej školy, profesionálne štandardy sú vhodným nástrojom na posúdenie úrovne profesionálnych kompetencií pedagogických zamestnancov. Popri plnení hlavných cieľov projektu, vznikali aj vedľajšie efekty. V skupinách overovateľov a supervízorov prebiehali procesy skupinového učenia a zdieľania nových poznatkov. Už samotná identifikácia vlastného poznania, či nepoznania prinášala ďalšie efekty z práce so štandardmi. Nadviazali sa tiež neformálne vzťahy a vznikla spontánna spolupráca – spoločný projekt detí so zníženým intelektom a telesným postihnutím (Spojená škola Liptovský Mikuláš) s deťmi z triedy pre intelektovo nadané deti (Základná škola Považská Bystrica). Uskutočnené overenie bolo prvou skúsenosťou s profesionálnymi štandardmi v reálnych podmienkach škôl. Naznačilo cesty, ktorými by sa mohla uberať zmena chápania rozvoja učiteľov, začal sa rysovať nový model personálnej práce. Ďalším krokom by malo byť hlbšie skúmanie procesov sebahodnotenia

kompetencií učiteľov a hodnotenia učiteľov v školách, ako aj overenia ďalších funkcií profesionálnych štandardov.

Záver

Podmienky uvedenia profesionálnych štandardov do praxe vychádzajú z legislatívnych noriem, v ktorých sú profesionálne štandardy zakomponované. Ich úspešná implementácia do riadenia škôl je podmienená dobrou odbornou prípravou školských manažérov (riaditeľov a zástupcov), dostatočnou informovanosťou pedagogických zborov a veľkou mierou trpezlivosti pri hľadaní optimálnych postupov. Pri všetkých očakávaných pozitívach je nutné počítať aj s odpormi, čo je pri tak významnej zmene prirodzené. „Hrozbu, že profesionálny štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v našom školstve. Presvedčenie, že použitie profesionálnych štandardov nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožní zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho efektívnosti je nebezpečná ilúzia. Ak deklaruje, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Len slobodný učiteľ môže vychovať slobodného žiaka, občana a k tomu treba vytvoriť také podmienky, aby túto slobodu užíval. Profesionálny štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o výkone práce učiteľa“. Štandard, aj keď je normatívnym, nikdy nemôže vyčerpávajúco opísať to, čo má učiteľ robiť. „Výchova a vzdelávanie nie je redukovateľná na štandard, podobne ani profesionálny rozvoj učiteľa (človeka) nie je možné redukovať a orientovať len na akokoľvek dokonale opísanú normu, ktorá sa stane jediným kritériom posudzovania efektívnosti učiteľa“ (Babiaková, S., 2008, s. 50-52).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2007. 396 s. ISBN 978-247-1407-3

BABIÁKOVÁ, S. *Kontinuálne profesionálne vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická Fakulta Univerzita Mateja Bela, 2008. 143 s. ISBN 978-80-8083-550-7

Projekt pilotného overovania profesionálnych štandardov. Pracovná verzia, 2013

Vyhľadiska Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. In *Zbierka zákonov SR*, 2009, čiastka 155, č. 445.

Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. In *Zbierka zákonov SR*, 2009, čiastka 113, č. 317.

Summary: The article presents ideas how to use teachers' professional standards in practice. Basic information is given about the process and the results of the pilot project checking professional standards.

Vážené kolegyně, 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



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

SPRACOVANIE OSVEDČENÝCH PEDAGOGICKÝCH SKÚSENOSTÍ/OSVEDČENÝCH SKÚSENOSTÍ ODBORNEJ PRAXE

Vladimír Laššák, koordinátor odbornej aktivity č. 3.2 Vzdelávacie aktivity

Metodicko-pedagogické centrum, v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov (ďalej len PKR), pravidelne na svojej web stránke vyhlasuje výzvy na spracovanie osvedčených pedagogických skúseností a osvedčených skúseností odbornej praxe (ďalej len OPS/OSO). Cieľom jednotlivých kôl výziev je vybrať pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, ktorí budú v rámci projektu pôsobiť na pozícii 8.1.5.1 Odborní poradcovia vo vzdelávaní a v rámci národného projektu PKR spracujú vybrané námety formou opisu svojich osvedčených skúseností. Doteraz MPC vyhlásilo 9 kôl výziev.

OPS/OSO sú dokumenty, ktoré opisujú tzv. najlepšie skúsenosti (z angl. best practices) pedagogických alebo odborných zamestnancov. Vychádzajú z hlbokej reflexie vybraných problémov výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré sa vynikajúcim a inovatívnym pedagogickým a odborným zamestnancom podarilo v praxi úspešne zvládnuť. OPS/OSO musia vychádzať zo špecifickej „prežitej“ praktickej skúsenosti s riešením vybraného problému a jeho tvorivým a inovatívnym zvládnutím. Môžu sa týkať rôznych situácií a problémov z výchovno-vzdelávacieho alebo poradenského procesu v školách a školských zariadeniach, čo zahŕňa napríklad vyskúšané inovatívne prístupy, nové didaktické postupy a metódy vyučovania, aplikácie moderných digitálnych technológií vo vyučovaní, osvedčené výchovné a poradenské postupy a procesy, aktivity alebo praktické činnosti, ktoré vedú k žiaducim výsledkom alebo cieľom vo výchovno-vzdelávacom procese omnoho efektívnejšie a účinnejšie.

OPS/OSO by mali byť inšpiráciou pre efektívnejšie riešenie problémov, kedy je potrebné vynaložiť menej úsilia, času a pod., na dosiahnutie výsledkov, s menším počtom nepredvídateľných komplikácií. Môžu tiež viesť k lepším výsledkom, napríklad k lepšiemu pochopeniu a zvládnutiu učiva, vyššej motivácii a aktívnemu zapojeniu žiakov, účinnejším poradenským postupom a pod. OPS/OSO musia byť založené na postupoch, ktoré sú opakovateľné a ktoré sa môžu osvedčiť aj inde. Musia byť opísané tak, aby boli vykonateľné iným kolegom/kolegyňou, vrátane uvedenia, ako ich adaptovať v inej situácii, čo môže zahŕňať iných žiakov, inú triedu, iný predmet, inú školu a pod.

OPS/OSO môžu zahŕňať osvedčené postupy pri realizácii čiastkových vyučovacích aktivít, školských, učiteľských alebo žiackych projektov, odporúčania k realizácii nových a moderných organizačných foriem vyučovania, nových spôsobov hodnotenia žiakov alebo netradičné formy práce vo výchove a vzdelávaní. Môžu tiež zahŕňať opisy činnosti týkajúce sa rozvoja kompetencií žiakov alebo učiteľov, osvedčené postupy a metódy súvisiace s autoevalváciou alebo vzájom-

ným učením sa v škole, osvedčenými inovatívnymi riešeniami mimo vyučovacích a voľnočasových aktivít v škole a pod. Spracovateľom OPS/OSO odporúčame, aby sa pri jej spracovaní zamerali len na jednu špecifickú oblasť – tému, vybraný problém alebo jav. Spracovanie viacerých tém v rámci jednej OPS/OSO nie je vhodné.

V rámci národného projektu PKR slúžia OPS/OSO ako študijné materiály pre podporu realizácie už existujúcich vzdelávacích programov alebo ako námety pre tvorbu nových programov kontinuálneho vzdelávania. Sú tiež významným, verejne dostupným, zdrojom podnetov a inšpirácií pre inovácie v každodennej praxi v škole a školskom zariadení.

Tematické zameranie výziev

Budúce kolá výziev sú tematicky zamerané na spracovanie OPS/OSO, ktoré reflektujú aktuálne a významné problémy regionálneho školstva na Slovensku. Prioritne budú preferované OPS/OSO, ktoré sa budú týkať nižšie uvedených rámcových tém, pričom pedagogickí a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení sa môžu do výziev zapojiť aj s námetom, ktorý nie je zahrnutý v uvedených rámcových témach:

- skúsenosti s rozvojom funkčných gramotností žiakov (čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti) vo vzťahu k zisteniam z medzinárodných meraní PISA,
- skúsenosti s uplatňovaním nových progresívnych metód a foriem práce vo výchovno-vzdelávacej činnosti,
- skúsenosti s didaktickými postupmi orientovanými na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov a využívaním modernej didaktickej techniky vo vyučovacom procese (napr. IKT prostriedkov),
- skúsenosti s riešením výchovných problémov v školách a školských zariadeniach,
- skúsenosti s implementáciou prierezových tém v edukačnom procese,
- výchova k podnikaniu a rozvoj podnikateľských kompetencií.

Prihlásenie sa do výzvy na spracovanie OPS/OSO

Do vyhlásenej výzvy na spracovanie OPS/OSO sa môže prihlásiť každý pedagogický a odborný zamestnanec, ktorý spĺňa nasledujúce podmienky určené vo výzve:

- je pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec (samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec, pedagogický alebo odborný zamestnanec s 1. atestáciou, pedagogický alebo odborný zamestnanec s 2. atestáciou); čo zahŕňa pedagógov zamestnanecov všetkých typov materských, základných, stredných škôl a školských zariadení a učiteľov pre kontinuálne vzdelávanie,
- je zamestnanec školy alebo školského zariadenia podľa § 3 ods. 1 alebo § 4 ods. 1 zákona č. 317/2009 Z. z. alebo Metodicko-pedagogického centra (v čase prihlásenia sa do výzvy),
- dokáže predložiť námet OPS alebo OSO vychádzajúci z vlastnej pedagogickej praxe alebo odbornej praxe v škole alebo v školskom zariadení v určenom termíne,
- OPS alebo OSO nebola doteraz vytvorená, publikovaná v rámci projektov podporovaných z fondov EÚ a nebola predmetom financovania zo žiadnych verejných (vrátane fondov EÚ), ani súkromných zdrojov.

Do výzvy sa prihlasuje prostredníctvom prihlášky, v ktorej predkladateľ opisuje svoj návrh osvedčenej pedagogickej skúsenosti alebo osvedčenej skúsenosti odbornej praxe. Prihláška do výzvy na spracovanie OPS/OSO je jednoduchá. Skladá sa z troch častí, v ktorých uchádzač opisuje podstatu OPS/OSO vychádzajúcu z jeho praktických skúseností, opisuje prínosy z OPS/OSO pre procesy výchovy a vzdelávania, resp. poradenstva v škole alebo školskom zariadení a uvádza názvy



Obr.: Výstupy záverečných prác účastníkov vzdelávacieho programu Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.

akreditovaných vzdelávacích programov MPC v rámci projektu PKR, pre ktorý by mohla byť OPS/OSO prínosom alebo predkladá námet na tvorbu nového vzdelávacieho programu. Formulár prihlášky požaduje od záujemcov spracovanie odpovedí na nasledujúce otázky:

- Konkrétne a dostatočne podrobne opíšte OPS/OSO, vychádzajúcu z vašej pedagogickej alebo odbornej praxe (max. rozsah 1 strana A4).
- Konkrétne a dostatočne podrobne opíšte prínosy OPS/OSO pre procesy výchovy a vzdelávania, resp. poradenstva v škole alebo školskom zariadení (max. rozsah 1 strana A4).
- Uveďte názov akreditovaného programu MPC (vytvoreného v rámci národného projektu PKR), pre ktorý by opísaná OPS/OSO bola prínosným dopĺňujúcim učebným materiálom. Prípadne napíšte námet na tvorbu vzdelávacieho programu, ktorý by táto opísaná OPS/OSO podporila. V námete uveďte pracovný názov, ciele a obsahové zameranie návrhu vzdelávacieho programu.

Priebeh výzvy a kola na spracovanie OPS/OSO

Na spracovanie OPS/OSO sa vyhlasujú jednotlivé kolá výziev. Výzva je vyhlásená cez webovú stránku MPC. Ku každej výzve je zverejnený špecifický harmonogram, ktorý uvádza termíny:

- zverejnenia a uzávierky (ukončenia) prijímania prihlášok príslušného kola výzvy,
- posúdenia prihlášok (návrhov) OPS/OSO a výberu uchádzačov,
- pracovných stretnutí s vybranými uchádzačmi k predloženým návrhom a inštrukčiami na spracovanie OPS/OSO,
- spracovania OPS/OSO a spracovania odborných stanovísk k odovzdaným OPS/OSO,
- informovania spracovateľov o výsledkoch posúdenia OPS/OSO,
- zapracovania pripomienok do OPS/OSO na základe odborných stanovísk,
- zverejnenia akceptovaných (pozitívne posúdených) OPS/OSO na web stránke MPC.

Od vyhlásenia výzvy majú záujemcovia obvykle dva až tri týždne na predloženie prihlášky s opisom OPS/OSO. Návrhy prihlášok sú posudzované učiteľmi pre kontinuálne vzdelávanie alebo odbornými komisiami vytvorenými na jednotlivých regionálnych pracoviskách MPC. Predkladatelia pozitívne posúdených prihlášok sú pozvaní na pracovné stretnutie, kde sú im podrobne predstavené požiadavky na spracovanie OPS/OSO a predložené návrhy sa s nimi prekonzultujú. Na spracovanie dokumentu OPS/OSO majú autori obvykle jeden mesiac. Odovzdané OPS/OSO posudzujú iní spracovatelia OPS/OSO v príslušnom kole výzvy alebo učitelia pre kontinuálne vzdelávanie z MPC. Po zapracovaní pripomienok z odborného stanoviska sú OPS/OSO zverejnené na web stránke MPC v dokumente v PDF formáte.

Činnosť odborných poradcov vo vzdelávaní (spracovateľov OPS/OSO) je honorovaná. Vybraným uchádzačom ponúkne MPC uzatvorenie zmluvného vzťahu - dohody o vykonaní práce (ďalej „DoVP“) na spracovanie a odborné posúdenie inej OPS/OSO. Podmienkou vyplatenia DoVP je pozitívne odborné stanovisko k spracovanej OPS alebo OSO. Za akceptovanú a uverejnenú OPS/OSO nie je možné priznať kredity v rámci kreditového systému.

KRITICKÉ MYSLENIE - AKO KRITICKY MYSLEŤ?

PETRASOVÁ, A. KRITICKY MYSLIACI UČITEĽ. BRATISLAVA : METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, 2008. 119 S. ISBN 978-80-8045-517-0

Darina Ondriová, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Prešovská univerzita, Prešov

R. Descartes (predstaviteľ racionalizmu) veril, že samotná myseľ existuje nezávisle na hmote, teda je mysliacou substanciou, vedomím, a preto si v tejto súvislosti možno pripomenúť aj jeho známy výrok: Myslím, teda som, ako metódu pochybovania.

Na úvod k zamysleniu čo má spoločné publikácia Kriticky mysliaci učiteľ spoločné s predstaviteľom R. Descartesom? Autorka hneď v úvode veľmi premyslene teoreticky možno až filozoficky rieši samotnú kvalitatívnu a kvantitatívnu stránku výchovno-vzdelávacieho procesu. Východiská hľadá v analýze a porovnávaní jednotlivých krajín, v ktorých sme ako krajina dosiahli podpriemerné výsledky v metakognitívnych zručnostiach a čitateľskej gramotnosti. Autorka navrhuje pre školskú prax nové riešenia, a to prostredníctvom nových štandardov, ktoré by boli normou či dokonca stupňom dokonalosti, ktoré by čo najefektívnejšie pôsobili vo všetkých všeobecno-vzdelávacích predmetoch. Je potrebné reštrukturalizovať a inovovať nielen školské dokumenty ale aj v reálnu školskú prax. Autorka ďalej uvádza podmienky, postupy a činnosti, ktoré by skutočne viedli k rozvoju kritického myslenia ako kľúčovej kognitívnej kompetencii, čím by sa žiaci aktívne zapojili do procesu učenia. Má však učiteľ na vyučovacej hodine okrem odovzdávania poznatkov a hodnotenia žiakov čas na rozvíjanie kritického myslenia? Aké percento učiteľov vo svojom vyučovacom štýle necháva študentov slobodne premýšľať o nových poznatkoch a samostatne hľadať prepojenie s tými minulými? Sú vôbec samotní učitelia schopní rozvíjať kritické myslenie? Oceňujem autorkinu tvorivosť a kreativnosť pri vy-

pracovaní troch kľúčových štandardov zameraných na učebné prostredie triedy, plánovanie a projektovanie vyučovania a kladenie otázok s popisom jednotlivých indikátorov, ktoré majú slúžiť ako podnety pre kritické uvažovanie a diskutovanie. Je však otázne či sa takejto inovácie, týkajúcej sa rozvoja kritického myslenia, v reálnej školskej praxi podľa vypracovaných štandardov vôbec dočkáme.

Problematikou kritického myslenia sa zaoberal aj Ivan Turek (2003) v publikácii Kritické myslenie, v ktorej veľmi podrobne objasňuje pojem, zložky, spôsobilosti, dispozície, históriu, prostriedky a ďalšie spôsoby rozvoja kritického myslenia ako jednej z kľúčových kompetencií. Autor však ponúka niekoľko možností výberu definícií či prostriedkov kritického myslenia. Čitateľ sa síce zorientuje v základnej problematike, ale je otázne, či cieľom publikácie nebolo poukázať na kvantitu zdrojov a informácií týkajúcich sa práve kritického myslenia, než na kvalitu skúmanej problematiky.

Alica Petrasová problematiku kritického myslenia analyzuje hĺbkovo s návrhom konkrétnych praktických riešení zameraných na rozvoj kritického myslenia. Odkaz tejto publikácie nie je prospešný len pre učiteľov a školskú prax, ale aj pre každého človeka, ktorý sa po celý svoj život dostáva do kontaktu s množstvom informácií. Tieto je potrebné usporiadať do istej štruktúry, následne analyzovať a interpretovať, klásť si otázky, hľadať a nachádzať odpovede, teda rozvíjať kritické myslenie. Potrebujeme sa stať samostatne a nezávisle mysliacou osobnosťou.



Obr.: Výstupy záverečných prác účastníkov vzdelávacieho programu Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy realizovaných v Banskej Bystrici.

Pokyny na úpravu príspevkov (výťah 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 l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy

Z obsahu:

PISA

Andrea Galádová, Jana Stovičková ...1

PISA 2012 - prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska
PISA 2012 – first results of 15-year old students international research
from the point of view of Slovakia

Nataša Slavíková, Alena Minns, Alexandra Walterová ...5

Analýza aktivít MPC v kontexte rozvoja čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti
Analysis of Teacher In-Service Training Center's activities in the context of reading,
mathematical and scientific literacy

Darina Výbohová, Mária Nogová ...7

Šúdia PISA - východisko pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania
PISA study – approach for writing educational programs of continual education

Miron Zelina ... 10

PISA, PIRLS, TIMSS a didaktika metakognície
PISA, PIRLS, TIMSS and didactics of metacognition

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Gabriela Leskovjanská ...12

**Aké štýly zvládania záťaže preferujú pri tvorbe copingových príbehov
deti intelektovo nadané v porovnaní s rovesníkmi?**
Which styles of coping with stress are preferred by intellectually gifted
children when creating coping stories in comparison with their peers

O UČITEĽOVI

Mária Šnídlová ...16

**Profesijné štandardy – nový prvok v systéme
profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov**
Professional standards – new element in the system of teacher's professional development

Katarína Lehotská

Pracovná spokojnosť pedagógov ...20
Job satisfaction of pedagogical employees

Václav Trojan ...23

Kariérový systém ředitelů škol v České republice
Career system of school headmasters in the Czech Republic

Mária Šnídlová ...26

Niekoľko podnetov k využitiu profesijných štandardov v praxi
A few ideas how to use professional standards in practice