

3

2023

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNNO-METODICKÝ ČASOPIS



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

OBSAH:

SLOVO NA ÚVOD

INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Branislav Pupala, Iordan Iossifov...4

Evolúcia vzdelávacej suverenity v globalizačných politikách
The evolution of educational sovereignty in globalization policies

Jozef Sopoliga...10

Prehľad kurikulárnych zmien v Portugalsku a Estónsku vo svetle PISA testovania
An overview of curricular changes in Portugal and Estonia in the light of PISA testing

Jana Verešová...25

ŠTÁTNY VÝCHOVNÝ PROGRAM – novinka v činnosti vychovávateľa
STATE EDUCATIONAL PROGRAM – a novelty in the activity of an educator

Róbert Sabo...35

Profesijné štandardy a štandardy odborných činností – kľúčové východiská
k tvorbe atestačného portfólia odborných zamestnancov a školských špeciálnych
pedagógov
Professional standards and standards of professional activities - key starting points
for creating an attestation portfolio of professional employees and school special
educators

Anna Pávová...46

Uplatnenie neuropedagogických poznatkov na hodinách anglického jazyka
Application of neuropedagogical knowledge in English language lessons

Mária Onušková, Jana Verešová...57

Úloha učiteľa slovenského jazyka a literatúry pri rešpektovaní diverzity žiakov
The role of the Slovak language and literature teacher in respecting the diversity of
students

SPÝTALI SME SA

Katarína Lahová...66

Trauma, jej prejavy a možnosti riešenia u detí prichádzajúcich z
Ukrajiny. (rozhovor)
Trauma, its symptoms and treatment options in children coming from Ukraine.
(interview)

Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Marian Valent...76

Krajina Hlásnikovo – metodické námety na učenie (sa) slovenčiny hrou

Z noviniek vo fonde Slovenskej pedagogickej knižnice...79

Milé kolegyně a milí kolegovia,

pred letnými prázdninami vám dávame do pozornosti tretie číslo *Pedagogických rozhľadov*. Ide o netematizované číslo zložené z príspevkov, ktoré prišli do redakcie počas jari tohto roku. Niekedy je v tomto kontexte ťažšie zostaviť číslo, ktoré by bolo pre čitateľov zaujímavé. V našom prípade ide o veľmi farbisto namiešané príspevky, ktoré majú potenciál upútať nielen svojím obsahom, ale aj spracovaním.

V prvom príspevku autorská dvojica Branislav Pupala a Jordan Iossifov venujú svoju pozornosť vzdelávacej politike spojenej s Európskou úniou. Ukazuje sa totiž, že napriek deklarovanej suverenite a autonómii jednotlivých štátov v tejto oblasti, sú tieto atribúty postupne zatlačané do úzadia. Ide o nepriame centrálné nástroje, ktoré majú svoj regulačný vplyv aj na našu vzdelávaciu politiku. Ako autori ďalej uvádzajú, ide o celosvetový jav, pričom silnú pozíciu majú aj rôzne nadnárodné organizácie, či združenia, vrátane tzv. vzorových krajín, ktoré stojí za to podľa politikov nasledovať. Autori v príspevku venujú svoju pozornosť aj vplyvu globalizácie na konkrétnu vzdelávaciu politiku. Po zavedení prístupov inej vzdelávacej politiky, ktorá prirodzene nezohľadňuje iný národný kontext, pripravenosť obyvateľov, konkrétne sociokultúrne prostredie, napokon môže dôjsť k jej neprijatiu a zbytočnej traume súvisiacej s reformnými snahami.

Nadväzujúcim príspevkom, ktorý reprezentuje myšlienky predchádzajúceho textu, je článok Jozefa Sopoligu, ktorý je venovaný vplyvu výsledkov PISA testovania na štátne politiky a rozhodovanie na konkrétnej národnej úrovni. Autor spracúva dve krajiny – Estónsko a Portugalsko a vplyv ich kurikulárnych zmien na zlepšovanie v už spomínanom testovaní. Čitateľovi sa môže natískať aj otázka, čo je impulzom, príčinou, čo následkom, a ako sa tieto činitele v istom časovom úseku ďalej ovplyvňujú, či podmieňujú. Porovnanie prístupov v prezentovaných dvoch krajinách môže byť pre čitateľa inšpiratívne, a to aj v súvislosti s prvým príspevkom tohto čísla.

V treťom príspevku Jana Verešová spracovala staronovú problematiku, ktorá sa do nášho vzdelávacieho systému opätovne vrátila. Ide o prezentáciu nového štátneho výchovného programu, ktorého tvorba bola nevyhnutná aj v súvislosti s trendmi a zmenami v spoločnosti. Pre čitateľa môže byť zaujímavé porovnanie posledných troch tematických oblastí výchovy v ŠKD a následne aj v ďalších výchovných zariadeniach. Zmeny smerujú aj k zvyšovaniu inklúzie a podpore všetkých detí a žiakov bez rozdielu, a to aj v oblasti výchovy mimo vyučovania. Opäť sa nám tu ukazuje zaujímavá prepojenosť na myšlienky prvého príspevku tohto čísla.

Štvrtý príspevok je netradične orientovaný na portfólio odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov. Text spracoval Robert Sabo, ktorý po pilotáži programu inováčného vzdelávania sa s čitateľmi delí o svoje postrehy a návrhy týkajúce sa tejto témy. Pritom aj portfóliá sú „dovozom“ zo zahraničia a zatiaľ sa v našom vzdelávacom prostredí neusadili ani v kontexte ich tvorby u detí a žiakov (ak neberieme do úvahy krabicu s produktmi dieťaťa, ktoré pani učiteľka strčí na konci roka do rúk rodiča). Pre účely atestačného konania sa nie tak dávno zaviedlo spracovanie a obhajoba atestačného portfólia. Je vidieť, že ide o novinku, ktorej chuť ešte nie je pre pedagogických a toľž pre odborných zamestnancov známa. Príspevok vo svojom spracovaní môže práve druhej menovanej skupine pomôcť v tom, ako môžu k štandardom a tvorbe portfólia pristupovať. Autor príspevku zároveň vyjadruje potešenie z toho, že odborníci z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie svojím materiálom vnímajú a prezentujú túto problematiku rovnako, a to aj v kontexte s inovovanými profesijnými štandardmi.

Piaty príspevok od autorky Anny Pávovej pomenúva možnosti uplatnenia neuropedagogických poznatkov pri vyučovaní anglického jazyka. Ich aplikácia práve do tohto jazyka je prirodzená vzhľadom na aprobáciu autorky príspevku – začať treba aplikovať tam, kde je človek aj odborne a pedagogicky erudovaný. Príspevok

prezentuje výsledky kváziexperimentu, v ktorom boli aplikované princípy neuropedagogiky z pohľadu jeho primárnej cieľovej skupiny – vyjadrenie názorov žiakov súvisiace s ich polročnou aplikáciou na vyučovaní anglického jazyka. Pritom je aj napriek relatívne krátkemu času viditeľný pozitívny vplyv na žiakovo prežívanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Samozrejme je na mieste ďalej dané javy skúmať a získavať aj ďalšie dáta na verifikáciu v príspevku pomenovaných zistení.

V šiestom príspevku sa autorky Mária Onušková a Jana Verešová venujú úlohe učiteľa slovenského jazyka a literatúry pri rešpektovaní diverzity žiakov. Príspevok spracúva problematiku rozmanitosti, ktorú prináša vzdelávanie žiakov s odlišným materinským jazykom. Je na škodu veci, že tejto téme sa slovenská spoločnosť dlhodobo nevenovala a nechávala ju v hlbokom úzadí, a to až do príchodu ukrajinských utečencov na Slovensko. Pritom aj dovtedy sme mali značné množstvo detí a žiakov, ktorí napĺňali uvedený atribút – odlišný materinský jazyk. Vyučovanie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka je preto na mieste. Vzhľadom na celosvetové zmeny sa bude diať čím ďalej častejšie a je treba ju vnímať ako bežný spôsob. Tieto zručnosti napokon môžu učiteľom slovenského jazyka a literatúry pomôcť aj pri vzdelávaní detí a žiakov, ktorí majú z rôznych dôvodov problémy pri zvládaní tohto náročného predmetu.

Posledný príspevok je rozhovorom s ukrajinskou psychologičkou a zároveň externou spolupracovníčkou NIVaM v rámci projektu s UNICEF – Olenou Tkachuk. Rozhovor je orientovaný na obzvlášť závažnú problematiku traumy u detí prichádzajúcich z Ukrajiny, jej prejavov, a možnosťami jej riešenia. Po krátkom úvodnom zoznámení sa s témou a pojmom trauma je rozhovor venovaný prejavom, ktoré spôsobili abnormálne udalosti v živote dieťaťa. Do pozornosti je potrebné dať post-traumatickú stresovú poruchu, ktorá má svoje presahy až do ochorení s fyziologickými či psychologickými príznakmi. Je zrejmé, že prežívanie detí a z neho vyplývajúce prejavy správania sa odzrkadľujú aj na vyučovaní. S tým úzko súvisí spoznanie takýchto prejavov aj zo strany pedagógov či rodičov. V neposlednom rade by mala byť táto identifikácia nasledovaná intervenciou, pomocou zo strany pedagóga alebo vyhľadania iných odborníkov, ktorí môžu s dieťaťom alebo rodinou pracovať. V danom kontexte sú obnovenie pocitu bezpečia a poskytnutie emocionálnej istoty oveľa dôležitejšími procesmi ako zvládanie učiva. Je nesmierne dôležité venovať tejto problematike pozornosť v rámci nášho vzdelávacieho prostredia, lebo v konečnom dôsledku sa týka všetkých detí.

V rubrike „Z knižnice do knižnice“ je prezentovaný súbor materiálov (vrátane elektronických podkladov), ktorú spracovali autorky reprezentované Alenou Douškovou a Zuzanou Kováčovou Švecovou v publikácii Slovenský jazyk pre malých cudzincov. Autorský tím uvedeného rozsiahleho diela je oveľa širší a je na mieste vyjadriť nádej na používanie spracovaných materiálov nielen v zahraničí pre deti Slovákov, ale tiež u nás pre všetky deti, ktoré môžu dané pomôcky a hry podporiť v učení sa slovenčiny. Rubrika následne pokračuje výberom z novínok v Slovenskej pedagogickej knižnici.

Čitateľom na ostatok prajem zaujímavé a pestré čítanie, ktorého výsledkom môže byť zamyslenie, zmena vo svojom prístupe či nebudaj ovplyvňovanie iných ľudí – najmä detí, aby svet vnímali inak, aby všetci ľudia boli prijímaní s hodnotami, ktoré ich bytie prináša na tento svet.

Marian Valent

Evolúcia vzdelávacej suverenity v globalizačných politikách

Branislav Pupala, Trnavská univerzita, Trnava, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Iordan Iossifov, medzinárodný vzdelávací konzultant, Leiden, Holandsko

Anotácia: *Vzdelávacia politika patrí v rámci Európskej Únie k tým politikám, v ktorých majú členské štáty udelenú suverenitu a autonómiu. Táto suverenita je však nestabilná a nepriamymi centrálnymi nástrojmi Únie postupne oslabovaná či regulovaná. Neplatí to len v našom európskom priestore, je to celosvetový fenomén, v ktorom suverenity jednotlivých štátov ovplyvňuje vzdelávacia globalizácia. Tu zohrávajú svoju úlohu nadnárodné organizácie, ktoré rôznymi schémami presadzujú určité regulačné vplyvy, alebo silné vzdelávacie systémy, ktoré sú predmetom nápodoby alebo pedagogických politických výpožičiek. Prenos vonkajších vplyvov do lokálnych podmienok krajín do istej miery ovplyvňuje proces, ktorý sa označuje ako glokalizácia.*

Kľúčové slová: *globalizácia a glokalizácia, Európska únia, vzdelávacia politika, vzdelávacia suverenita.*

Suverenita je zložitý pojem, ak sa život ľudí deje v procese utvárania čoraz užšieho zväzku medzi nimi. Európska únia sa už podľa pôvodnej idey stala subjektom takéhoto zväzku, čo bolo presne týmito slovami priamo vyjadrené už v Rímskej zmluve (Zmluva o založení Európskeho spoločenstva v roku 1957), kde sa čoraz užší zväzok medzi ľuďmi Európy zadeklaroval v preambule dokumentu ako základný cieľ spoločenstva (bližšie Miller 2015).

Čoraz užší zväzok medzi ľuďmi (a štátmi, národmi) sa pohybuje na hrane čohosi spoločného a autonómneho, politicky na hrane centralizovaného a lokálneho, pričom sa aj z tohto dôvodu deklaruje, že v rámci celku Európskej únie existujú verejné oblasti riadené zásadou subsidiarity (Principle of subsidiarity) a že vzdelanie je jednou z nich. Podľa uvedeného princípu by sa (politické) rozhodnutia mali prijímať na najnižšej možnej úrovni, aby boli čo najbližšie k občanovi.

Aby sme to zhrnuli, bez ohľadu na snahu o užšiu integráciu zostáva vzdelávanie v kompetencii národných štátov a pod plnou suverenitou členských štátov EÚ. Aspoň by malo. Ale je to tak? Po období, kedy Únia postupne pohltila politickú alebo hospodársku suverenitu jednotlivých krajín, je možno načase prehodnotiť aj to, nakoľko je dnes suverenita vzdelávania reálna. A je legitímne pýtať sa, či v skutočnosti naozaj ešte existuje.

K iluzórnej suverenite

Formálne, na úrovni politiky a normatívnych rámcov je národná vzdelávacia suverenita stále prítomná. Pozrime sa však bližšie na niektoré nedávne vývojové trendy v rámci EÚ, ktoré sa prakticky dotýkajú každého členského štátu.

1. Únia je zapojená do procesu vytvárania Európskeho vzdelávacieho priestoru (European Commission), čo sa na prvý pohľad deje akoby prirodzene po desaťročiach fungovania programov ako Erasmus a Comenius.
2. Investície do vzdelávania majú popredné miesto v národných plánoch obnovy a odolnosti, ktoré cez svoju štruktúru, filozofiu a vplyv zase odrážajú zameranie EÚ na ekologické a digitálne prechody. Tieto investície a ich dopady nepochybne ovplyvnia národné vzdelávacie systémy.

3. Existujú rôzne ďalšie dlhodobé, nazvime ich prístupy mäkkej politiky, ktoré kombinujú politické odporúčania a fondy na podporu členských štátov pri dosahovaní konkrétnych cieľov celej EÚ v tak odlišných oblastiach, ako je napríklad účasť na ranom a predškolskom vzdelávaní, regulácia populácie predčasne ukončujúcich školskú dochádzku, digitalizácia vzdelávania, zvyšovanie podielu absolventov vysokých škôl, masívny rozvoj celoživotného vzdelávania a pod.

Chceme podčiarknuť, že tento článok je popisný, nie normatívny. V žiadnom prípade by sa text nemal chápať ako úsudok k opísanému vývoju, ale musíme si byť vedomí jeho existencie, dynamiky a dopadov. Existuje množstvo nepochybných príkladov, ako rozhodnutia prijaté na nadnárodnej úrovni ovplyvňujú vzdelávaciu politiku 27 najrozvinutejších krajín s celkovým počtom takmer pol miliardy ľudí.

Keď si uvedomíme, že týchto príkladov nie je málo a že sme v nich naplno ponorení, je načase uznať, že myšlienka národnej vzdelávacej suverenity sa stala ilúziou: pre mnohé krajiny naprieč svetom, pre členské štáty EÚ nepochybne. No rovnako sa zdá, že úroveň globalizácie vo vzdelávaní, ktorá mäkkými nástrojmi oslabuje reálnu suverenitu krajín, sa stáva nezvratnou, pričom napríklad treba uznať, že *„moc, ktorú OECD vykonáva nad svojimi členskými štátmi, a dokonca aj ďalej v oblasti vzdelávania prostredníctvom hodnotenia globálnych kompetencií demonštruje sociálnu reprodukciu“* (Andrews 2021).

Vzdelávacia globalizácia v lokálnych podmienkach

Niet pochyb o tom, že EÚ ponúka najpohodlnejšie ilustrácie iluzórnej suverenity vo vzdelávacích politikách a jej dopadoch. No tento fenomén sa zďaleka neobmedzuje len na Európu. Množstvo trendov vzdelávacej politiky ovplyvňuje krajiny bez ohľadu na to, či patria alebo nepatria k nadnárodnému subjektu, akým je EÚ. Tieto trendy sa cez proces globalizácie šíria naprieč kontinentmi a môžu kdekoľvek ovplyvniť deti už v ranom a predškolskom veku. Napríklad indonézske materské školy sa *„stávajú hybridným priestorom pre neustále vyjednávanie medzi lokálnymi a globálnymi diskurzmi“* (Adriani 2019).

Vzdelávacia globalizácia si zároveň vyžaduje položiť si kritickú otázku o *„vzdelávanom politickom požičiavaní“* (*education political borrowing*) (Steiner-Kamsi 2004), a teda *„preskúmať, ako sa politiky prenášajú zo systému jednej krajiny do druhej“*, či aj otázku *„ktoré vzdelávacie systémy majú tendenciu byť predmetom napodobňovania“* (Blumenreich, Gupta 2015). Akonáhle krajina alebo blok krajín úspešne implementuje politické prístupy, ako je rovnosť vo vzdelávaní (rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu), všeobecný prístup k ranému a predprimárnemu vzdelávaniu, učenie založené na kompetenciách, digitalizácia vzdelávacieho obsahu a procesov, inkluzívne vzdelávanie atď. v iných krajinách sa následne začne uplatňovať rovnaká alebo podobná politika. Takto sa formujú globálne vzdelávacie trendy.

Je to prirodzený vývoj, keďže žijeme v konkurenčnom svete a vzdelanie zohráva čoraz väčšiu úlohu pri formovaní konkurencieschopnosti národa (Kaščák, Pupala 2012). Nielen vzdelávacie praktiky, ktoré sa inde premietajú ako úspešné sa stávajú lákavými, môžu dokonca určovať smer rozvoja vzdelávania. Vzdelávacie politiky sa už vlastne všade riadia rovnakým motívom: *„akékoľvek nedávne rozsiahle reformy vzdelávania boli odôvodnené naliehavou potrebou zvýšiť produktivitu práce a podporiť ekonomický rozvoj a rast prostredníctvom rozšíreného a zlepšeného vzdelávania“* (Sahlberg 2006).

V ideálnom prípade by sa globálne trendy mali upraviť pred alebo počas ich lokálnej aplikácie. Takýto prístup sa dnes zastrešuje konceptom *glocalizácie* a vzťahuje sa už aj na vznikajúcu oblasť výskumu s rastúcim významom a rastúcim množstvom literatúry (prehľadovo Ruedometof, Dessi 2022). Zatiaľ sa obmedzíme len na zmienku, že *glocalizácia* nie je ešte všeobecne akceptovaný pojem a ani procesy, ktoré vyjadruje, nemajú hladký priebeh. Nemusí byť prekvapujúce, ak konkurenčné úsilie o „úspešné“ vzdelávacie modely navrhnuté a overené inde môže viesť k prijatiu alebo dokonca zavedeniu prístupov vzdelávacej politiky, ktoré plne nezohľadňujú národný kontext, pripravenosť, zdroje, sociokultúrne rozdiely alebo dokonca úroveň porozumenia (spoločnosťou, odborníkmi, tvorcami politiky) príslušného modelu politiky.

Príklad agendy kompetencií

Ako zaujímavý príklad si zoberme dnes široko uplatňovanú ideu o učení sa založenom na kompetenciách (*competence-based learning*). Keď Európska únia začala propagovať túto agendu, Estónsko ju v rámci svojho vzdelávacieho prostredia praktizovalo už desaťročie.

Tento koncept učenia sa bol v Estónsku zavedený v roku 1996, bol vnímaný ako lokálny koncepčný produkt. Trvalo nejaký čas, kým si ho osvojili učiteľia, ale nakoniec dobre zapadol do národného kontextu školského vzdelávania. Až o desať rokov neskôr, v roku 2006, Európsky parlament a Rada Európskej únie prijali Európsky referenčný rámec s názvom *Odporúčanie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Recommendation 2006)*, ktoré podporovali podobné základné kompetencie, aké Estónci zahrnuli do svojich učebných osnov v rámci vlastnej vzdelávacej politiky.

Ak sa časovo posunieme ďalej a na iné miesta, tak o ďalšie desaťročie neskôr, v roku 2016, nie všetci v bulharskom vzdelávacom systéme vedeli presvedčivo vysvetliť základné myšlienky konceptu učenia sa založeného na kompetenciách, hoci už bol natvrdo zakomponovaný do školskej legislatívy (*Zákon o predškolskom a školskom vzdelávaní* účinný od roku 2016). Vlastne prvý normatívny odkaz na úrovni zákona sa v Bulharsku datuje do roku 2008: *kompetencie* sa objavili v novele *Zákona o verejnom školstve* prijatej rok po vstupe Bulharska do EÚ. Výnimkou nebol ani zápas Bulharska s internalizáciou kľúčových kompetencií ako vzdelávacích cieľov.

V prípade Slovenska *kľúčové kompetencie* boli oficiálne zaradené do štátnych vzdelávacích programov prvýkrát taktiež v roku 2008 v rámci ambiciózne reformy predškolského, základného a stredného školstva, tiež v nadväznosti na nový *Zákon o výchove a vzdelávaní* z roku 2008. Kompetencie boli označené za dôležité vzdelávacie ciele s vysokou hodnotou vo vzdelávacej politike, no pre učiteľov zostávalo celkom nejasné, ako ich spojiť so vzdelávacím obsahom alebo vyučovacími prístupmi uplatňovanými v triedach.

Stručne povedané, Bulharsko i Slovensko obrátili zavedenie sľubnej inovácie na ilustráciu toho, ako sa inovácia vzdelávania v jednej krajine nemusí nevyhnutne stať úspešnou vzdelávacou praxou inde, najmä ak je nanútená, nie internalizovaná. Príklady Bulharska a Slovenska nie sú pritom nijako výnimočné, uvádzame ich preto, že reprezentujú krajiny autorov tohto textu. S podobnou situáciou sa však možno veľmi často stretnúť v mnohých ďalších krajinách.

Miera suverenity ako funkcia výsledkov vzdelávania

Ak z akéhokolvek dôvodu niekto namietne, že vysvetlenie problému cez ideu učenia sa založeného na kompetenciách nie je dostatočne presvedčivé, mohli by sme podobne ilustrovať situáciu cez už spomenuté globalizované politiky univerzálneho prístupu k predškolskému vzdelávaniu, inkluzívneho vzdelávania, systémov celoživotnému vzdelávania atď. O možné ilustrácie nie je nuda. Kľúčovým bodom je poznanie, že hoci sa stupeň suverénnej rozhodovacej právomoci v oblasti vzdelávania všade reviduje, skutočná miera suverenity vo vzdelávaní sa môže v jednotlivých krajinách výrazne líšiť.

Krajiny, ktoré preukazujú vedúce postavenie a dosahujú lepšie výsledky vo vzdelávaní, sú schopné inšpirovať alebo dokonca vnucovať – nie nevyhnutne úmyselne alebo dobrovoľne – súčasti svojich vzdelávacích modelov, zatiaľ čo krajiny, ktoré zaostávajú, sa čoraz viac stávajú prijímateľmi vonkajších modelov vzdelávacej politiky.

Je zrejme načase uznať, že suverenita vzdelávania na lokálnych (štátnych) úrovniach už nejaký čas klesá a že tento trend sa skôr udrží a zrýchli, nie naopak. Tento proces nepochybne ovplyvní učiacich sa, učiteľov a vzdelávaciu administratívu. Rovnako dôležité je, že globálne vzdelávacie modely budúcnosti v súčasnosti čoraz viac určuje pár stále mocnejších globálnych vzdelávacích veľmocí.

Glokalizácia vzdelávacích stratégií

Ako už bolo spomenuté, akýmsi filtrom globalizačných tlakov cez stratu suverenity či aj identity je fenomén *glokalizácie*. Tento pojem (a proces) sa už stabilne začleňuje do odvetví, akými sú priemysel, obchod, verejná správa, manažment, environmentálna politika (Ruedometof, Dessi 2022). Pojem vyjadruje potrebu vyvážiť stále narastajúcu globálnu homogenizáciu s trvalo udržateľnou špecifickosťou miestnych kultúr tak, aby prvé nezatienili tie druhé. Treba ponechať priestor pre rozmanitosť miestnych prostredí, ochranu vlastnej identity, uznanie tradícií a právo na autonómnu budúcnosť.

Otázkou je, či sa glokalizácia dokáže prospešne uplatniť v oblasti vzdelávania a túto obavu treba brať vážne. Rastúci počet štúdií a vzdelávacích a vedeckých prehľadov sa zaoberá napätím vyplývajúcim z globálnej harmonizácie vzdelávacích politík a postupov a ich dopadov na celé vzdelávacie ekosystémy od predškolskej herne cez školskú triedu až po univerzitnú aulu (Mok, Lee 2003; Patel, Lynch 2013; Hui Li, Chen 2023).

Klesajúca národná vzdelávacia suverenita a globálna harmonizácia vzdelávacích politík sú dve strany tej istej mince. Bez ohľadu na to, ako tento proces pomenujeme, jeho akcelerácia začala redefinovať všetky segmenty vzdelávania. Novovznikajúce výzvy vzdelávacej politiky sa často preberajú (a zamieňajú) za špecifické, národné. Medzi problémy, ktoré vyžadujú osobitnú pozornosť, patria pochybnosti, či nie sú oslabené schopnosti národných vzdelávacích politík a či sú tieto stále schopné zaujať vlastný pohľad pri definovaní národných výziev, reagovať na národné špecifické potreby a podľa nich realizovať špecifické reformy vzdelávania.

Globálne trendy vo vzdelávaní musia podporovať národné vzdelávacie politiky a administratívy, ktoré reformy riadia, nie ich oslabovať. Globálne myšlienky musia byť vždy internalizované cez miestne potreby a záujmy a pomáhať národným školským úradom pri ich tvorbe vzdelávacích stratégií namiesto vynucovania implementácie importovaných postupov.

Varianty glocalizácií vzdelávacích politík

Pnutie súvisiace so snahou o glocalizáciu je rozšírené naprieč celým svetom. A v jednotlivých krajinách či častiach sveta je vnímané i riešené odlišne. Vzťah medzi globálnymi víziami reformy vzdelávacích systémov na úrovni predškolského vzdelávania sme svojho času študovali v podmienkach rozvinutých krajín EÚ, v transformujúcich sa postkomunistických krajinách, ako aj v niektorých rozvojových krajinách – Indonézii, Nepále, Keni, Bhutáne (Pupala, Kaščák 2020). Všetky tieto krajiny sa snažia istým spôsobom akceptovať globálnu víziu predškolského vzdelávania (reprezentovanú najmä politikou raného vzdelávania OECD vyjadrovanú v materiáloch *Starting strong I-VI* (OECD 2001, 2006, 2012, 2015, 2017, 2021), no každá z nich sa na ňu adaptuje iným spôsobom.

Pohyb medzi globálnym a lokálnym sa umiestňuje na širokej škále od aktívnej premeny predškolského vzdelávania podľa globálnych vízií (Nemecko, v inej podobe Slovensko) cez akési kamuflované súžitie globálnych deklarácií a lokálnych praktických tradícií (Indonézia, Keňa), až po uvážené zvládanie napätia medzi tradičnými kultúrnymi vzorcami predškolského vzdelávania a univerzálnymi globálnymi imperatívmi zjavnými v Bhutáne (Sims, Pedey 2015). Za tie globalizačné imperatívy sa považuje najmä zvyšovanie štátnej kontroly nad predškolským vzdelávaním cez určovanie vzdelávacích štandardov, glocalizácia kurikula až po vývoj a uplatňovanie nástrojov a cieľov vyhodnocovania kvality.

Napätia medzi „globálnym“ a „lokálnym“ a vzdialenosť medzi nimi má určite inú podobu v rozvojových krajinách Globálneho juhu, kde sa dá čítať aj ako stret medzi západným svetom a celkom odlišnými lokálnymi kultúrami týchto krajín. Globalizácia tu môže byť vnímaná do istej miery aj ako vesternizácia pôvodných lokálnych kultúr: koncept glocalizácie tu má potom silný význam v zmysle ako balansovať medzi vynúteným progresom a prirodzeným vývinom vlastnej kultúry a kultúrnej identity.

Vzdelávacia glocalizácia: cesta EÚ

V krajinách západného sveta (kde by sme štandardne mali zahŕňať všetky členské štáty EÚ) nie je taký silný stret medzi „globálnym“ a „lokálnym“ a ani nepocitujeme osobitnú potrebu zaradiť diskusie o vzdelávacej politike do diskusie o glocalizácii. Ako sme už pripomenuli na začiatku tohto článku, EÚ deklaruje národnú suverenitu členských štátov v oblasti vzdelávania. No rovnako sme poukázali na to, že táto suverenita sa čoraz viac oslabuje.

Proces oslabovania suverenity je sfunkčnený tak, že jednotlivé členské štáty postupne v rámci svojich politík implementujú opatrenia odporúčané, „oznámené“, komunikované a financované z centrálnej úrovne EÚ. Je to fakticky proces, ktorý vedie k začleneniu usmernení politiky EÚ v oblasti vzdelávania do nominálnej suverenity jednotlivých členských štátov v tejto oblasti.

Zvláštnym spôsobom je to presný opak toho, čo v sebe obsahuje „glocalizácia“: Vzdelávacie modely a politické prístupy sa formálne prijímajú ako „miestne“ (prostredníctvom ich začlenia do národnej legislatívy), ale v skutočnosti prispievajú k procesu konvergenzie 27 rôznych vzdelávacích systémov.

Text je výstupom projektu VEGA 1/0002/21 Štruktúra národných školských systémov a súčasná kurikulárna politika: rozpory foriem a programov vzdelávania

Zoznam bibliografických odkazov

- ADRIANI, V., 2019. Negotiating Global and Local Discourse in Kindergarten: Stories from Indonesia. *Journal of Pedagogy*, 10(1), 77 – 93.
- ANDREWS, T., 2021. Bourdieu's Theory of Practice and the OECD PISA Global Competence Framework. *Journal of Research in International Education*, 20(2), 154 – 170.
- BLUMENREICH, M. a GUPTA, A., 2015. The globalization of Teach for America: An analysis of the institutional discourses of Teach for America and Teach for India within local contexts. *Teaching and teacher education*, 48 (May 2015), 87 – 96.
- European Commission. *European Education Area: Education and Training for all*. Dostupné na: <https://education.ec.europa.eu/>
- KAŠČÁK, O. a PUPALA, B., 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladateľstvo SLON.
- MILLER, V., 2015. "Ever Closer Union" in the EU Treaties and Court of Justice case law. Briefing Paper Number 07230. House of Commons Library (parliament.uk)
- MOK, J.K.H. a LEE, M.H.H., 2003. Globalization or Glocalization? Higher Education Reforms in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 23(2), 15 – 42.
- OECD, 2001, 2006, 2012, 2015, 2017, 2021. *Starting strong reports*.
- HUI LI, Ph. a CHEN, J.J., 2023. *The Glocalization of Early Childhood Curriculum. Global Childhoods, Local Curricula*. Routledge.
- PATEL, F. a LYNCH, H., 2013. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223 – 230.
- Principle of subsidiarity*. Eur-Lex Access to European Union law. Dostupné na: [EUR-Lex - subsidiarity - EN EUR-Lex \(europa.eu\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/eur-lex/ui/servlet/uri.do?uri=uriserv:do.uri.europa.eu)
- PUPALA, B. a KAŠČÁK, O. 2020. From South to North in the globalised world of early childhood education and care: varied national and local responses in selected countries. *Pedagogika*, 70(4), 407 – 423.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. A European Reference Framework*. Online: LexUriServ.do (europa.eu)
- RUEDOMETOF, V.N. a DESSI, U. (Eds.), 2022. *Handbook of Culture and Glocalization*. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, Northampton.
- SAHLBERG, P., 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259 – 287.
- SIMS, M. a PEDEY, K., 2015. Are we travelling a similar path to early childhood professionalization? The case of Bhutan. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(3), 218 – 226.
- STEINER-KAMSI, G. (ed.). 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Landing*. Columbia University New York and London: Teachers College Press.

Summary: Within the European Union, education policy belongs to those policies in which member states are granted sovereignty and autonomy. However, this sovereignty is unstable and gradually weakened or regulated by indirect central instruments of the Union. This is not only true in our European area, it is a worldwide phenomenon in which the sovereignty of individual states is affected by educational globalization. Here, transnational organizations which enforce certain regulatory influences through various schemes, or strong educational systems which are the subject of imitation or pedagogical political borrowings play their role. The transfer of external influences to the local conditions of countries affects to some extent the process known as glocalization.

Prehľad kurikulárnych zmien v Portugalsku a Estónsku vo svetle PISA testovania

Jozef Sopoliga, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Anotácia: *Výsledky PISA testovania ovplyvňujú štátne politiky a rozhodovania autorít na národnej úrovni. V texte sa zaoberáme kurikulárnymi zmenami v Estónsku a Portugalsku, ktoré mohli potenciálne viesť v týchto krajinách k zlepšovaniu v PISA testoch. S využitím dát z medzinárodnej porovnávacej štúdie G. Hofstedeho diskutujeme kultúrnu podmienenosť jednotlivých výsledkov. V porovnaní s analyzovanými krajinami sa Slovensko líši predovšetkým v kriticky vysokej miere maskulinity a odstupe na základe moci. Text obsahuje aj prehľad kritických pohľadov na samotné PISA testovanie.*

Kľúčové slová: PISA, štátne politiky, kurikulárne zmeny, učitelia, kultúra

Projekt PISA („Programme for International Student Assessment“ – program pre medzinárodné hodnotenie študentov) je jednou z aktivít Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD), ktorej cieľom je zhodnotiť vzdelávacie systémy na celom svete (členské krajiny, ale aj niektoré nečlenské krajiny OECD) testovaním zručností a vedomostí 15-ročných žiakov (na konci ich povinnej školskej dochádzky) v troch základných oblastiach gramotností – prírodovednej, čitateľskej a matematickej. Tento projekt aplikuje jednotnú formu a obsah testov v rôznych krajinách, takže poskytuje základ pre porovnávanie a hodnotenie vzdelávacích systémov jednotlivých krajín. Ako sa píše na webovej stránke PISA: „od roku 2000 sa PISA testovania zúčastnilo viac ako 90 krajín a okolo 3 mil. študentov“ (OECD – PISA 2022). Slovensko sa na tejto štúdii zúčastňuje od roku 2003.

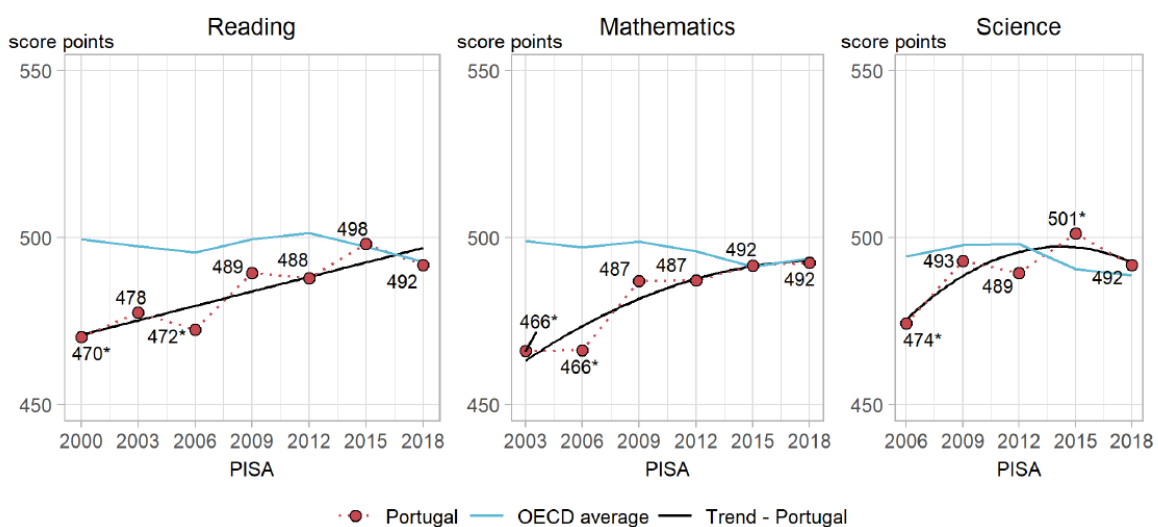
K ambíciám OECD sa však pridružujú motivácie a snahy krajín tromfnúť iných, keď sú výsledky publikované. Túto motiváciu podporuje aj spôsob publikovania výsledkov, ktoré nie sú publikované abecedne, ale ako tabuľka hierarchických športových výsledkov, naznačujúc, že niektoré krajiny sú hodné väčšej pozornosti ako iné, používajúc k tomu spojenia ako „najvýkonnejšie“ alebo „top-výkonné“. Takýmto spôsobom sa predznačuje alebo predurčuje súťaživosť. S publikovaním PISA výsledkov je spojené aj ich verejné komentovanie v jednotlivých krajinách. V komentároch slovenských médií prevažuje neutrálny až negatívny tón (prehľadovo pozri Jurášek 2020).

Oproti kompetetívne prístupu, kedy sú štáty onálepkované, je možné zvoliť aj iný prístup, pri ktorom je porovnanie vnímané nie ako súťažný prvok v zmysle umiestnenia krajiny voči ostatným, ale ako odrazový mostík pre vnútroštátnu štúdiu faktorov a podmienok, ktoré prispievajú k dosiahnutiu výsledkov. V tomto prípade ide skôr o diagnostický prístup, ktorý má väčšiu informatívnu hodnotu, vzdelávaciu hodnotu a pomáha krajine identifikovať jej silné a slabé stránky, takže budúce plánovanie prípadných zmien v školskom systéme môže byť skutočne založené na dôkazoch.

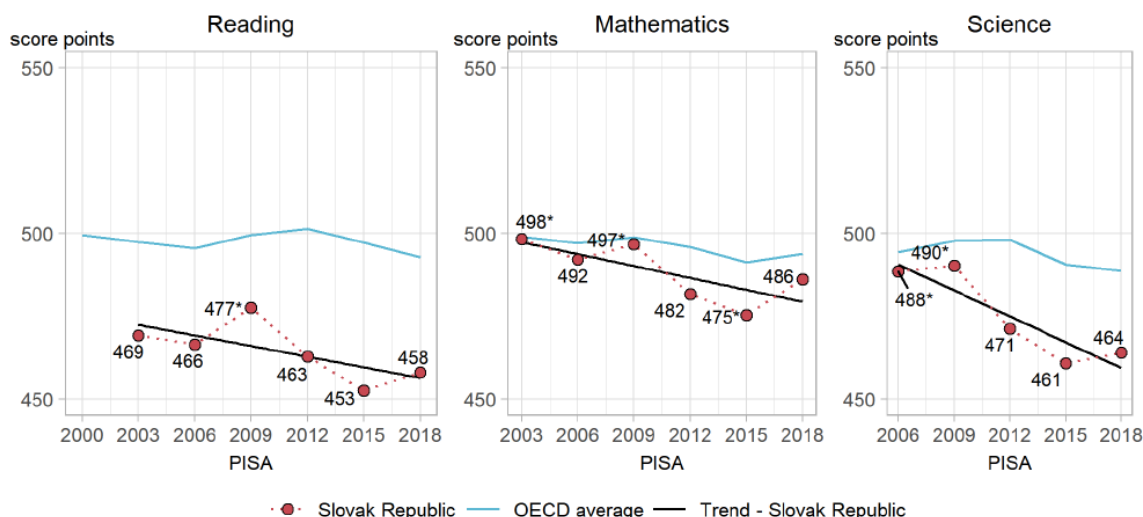
V príspevku sa zaoberáme opatreniami krajín ako je Estónsko a Portugalsko, ktoré potenciálne mohli viesť k zlepšujúcim sa výsledkom v jednotlivých rokoch testovania PISA a na koľko tieto výsledky môžu byť podmienené kultúrou jednotlivých krajín. V závere uvádzame aj niektoré výhrady voči samotnému testovaniu PISA.

PREČO SA ZAOBERAŤ ESTÓNSKOM A PORTUGALSKOM

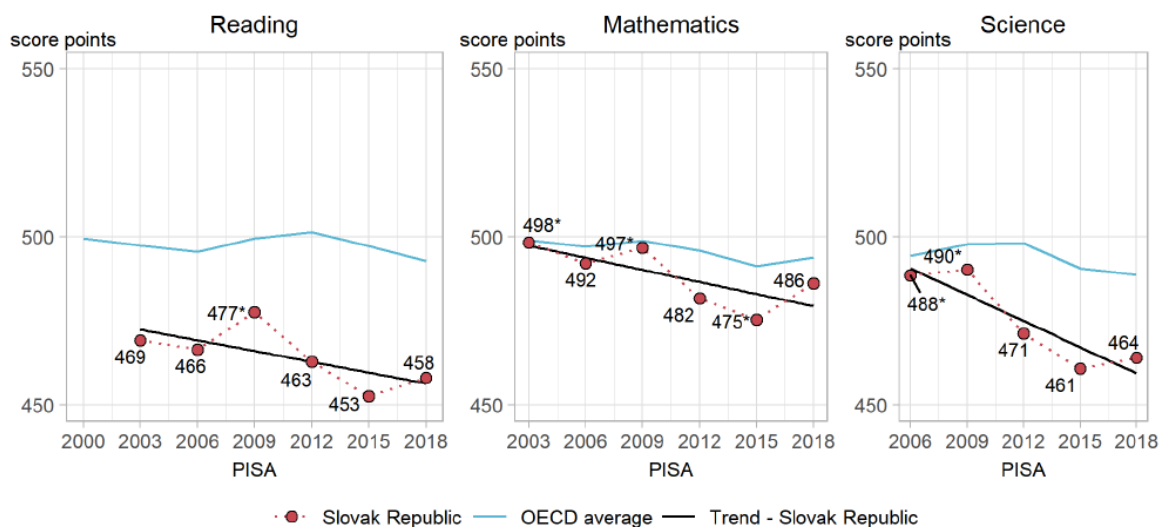
Estónsko a Portugalsko (grafy 1 a 2) sme vybrali z toho dôvodu, že obe krajiny v oblasti čítania a matematiky vykazujú rastúci trend. Výsledky Estónska sú najviac nadpriemerné. Portugalsko sa v jednotlivých oblastiach merania dotiahlo na priemer OECD. Priemerná miera rastu za 3-ročné obdobie (2015 – 2018) v prípade Estónska bola 6 bodov, 2 body, 0 bodov, v prípade Portugalska je to 4 body, 6 bodov, 4 body, pričom priemer OECD je 0 bodov, -1 bodov, -2 body (postupne za sledované oblasti čítanie, matematika, prírodné vedy (OECD 2019, s. 19). Obe krajiny sú dávané za príklad krajín, od ktorých sa máme inšpirovať v prebiehajúcej kurikulárnej reforme na Slovensku (STATPEDU 2022). Pre porovnanie uvádzame aj výsledky Slovenska (Graf 3), ktoré dosahuje podpriemerné výsledky, navyš v zostupnom trende.



Graf 1 Výsledky testovania v Estónsku v rokoch 2006 až 2018. Jednotlivé grafy predstavujú výsledky v oblastiach čítanie, matematika a veda. Hviezdička (*) označuje odhady priemernej výkonnosti, ktoré sú štatisticky významne vyššie alebo nižšie ako odhady PISA 2018 pre Estónsko. Modrá čiara označuje priemernú hodnotu výkonu v krajinách OECD z platných dát PISA testovania. Červená bodkovaná čiara označuje priemernú hodnotu výkonu v Estónsku. Čierna čiara reprezentuje trendovú čiaru Estónska (fitovacia krivka). Zdroj: (OECD, Country Note – Estonia, 2022)



Graf 2 Výsledky testovania v Portugalsku v rokoch 2000 až 2018. Jednotlivé grafy predstavujú výsledky v oblastiach čítanie, matematika a veda. Hviezdička (*) označuje odhady priemernej výkonnosti, ktoré sú štatisticky významne vyššie alebo nižšie ako odhady PISA 2018 pre Portugalsko. Modrá čiara označuje priemernú hodnotu výkonu v krajinách OECD z platných dát PISA testovania. Červená bodkovaná čiara označuje priemernú hodnotu výkonu v Portugalsku. Čierna čiara reprezentuje trendovú čiaru Portugalska (fitovacia krivka). Zdroj: (OECD, Country note – Portugal, 2022)



Graf 3 Výsledky testovania na Slovensku v rokoch 2003 až 2018. Jednotlivé grafy predstavujú výsledky v oblastiach čítanie, matematika a veda. Hviezdička (*) označuje odhady priemernej výkonnosti, ktoré sú štatisticky významne vyššie alebo nižšie ako odhady PISA 2018 pre Slovensko. Modrá čiara označuje priemernú hodnotu výkonu v krajinách OECD z platných dát PISA testovania. Červená bodkovaná čiara označuje priemernú hodnotu výkonu na Slovensku. Čierna čiara reprezentuje trendovú čiaru pre Slovensko (fitovacia krivka). Zdroj: (OECD, Country Note – Slovakia, 2022)

PRÍKLAD PORTUGALSKA

V Portugalsku je povinná školská dochádzka 12 rokov, žiaci nastupujú do školy ako šesťročníci. Základná škola je rozdelená na 3 cykly (1. cyklus: 1. – 4. ročník, 2. cyklus: 5. – 6. ročník, 3. cyklus: 7. – 9. ročník). Na konci každého cyklu žiaci absolvujú testy z portugalského jazyka a matematiky, v prípade tretieho cyklu ide o celonárodné testovanie.

Stredoškolské vzdelanie zahŕňa 10., 11. a 12. ročník, pričom umožňuje žiakom študovať so zameraním na všeobecné štúdium, ďalej je to stredné odborné vzdelávanie a stredné odborné vzdelávanie vo forme duálneho vzdelávania. Počas reformy (roky 2011 – 2015) učňovského a odborného školstva sa im podarilo naštartovať úzku spoluprácu s privátnym sektorom tým, že mnoho podnikov sa zapojilo do podpory odborného vzdelávania vo forme tréningových škôl pre žiakov.

Po zmene autoritatívneho režimu v roku 1974 boli najprv zrušené národné centralizované testy. Až v roku 1986 bola zavedená povinná školská dochádzka, ktorá trvala do 9. ročníka základnej školy. Po prvých výsledkoch z testovania PISA v roku 2001, ktoré boli pre Portugalcov veľkým sklamaním, sa udiali v školskom systéme zmeny. V roku 2005 boli zavedené celoplošné národné testovania v 9. ročníku z matematiky a portugalského jazyka. V roku 2012 sa predĺžila povinná školská dochádzka na 12 rokov. V roku 2009 bol zavedená všeobecná možnosť prístupu k predškolskému vzdelávaniu pre 5-ročné deti.

Ako uvádza Marôco (Marôco 2021, s. 167), *„najväčší dopad na výsledky v PISA testovaní mali politiky, ktoré zaviedol Nuno Crato ako minister školstva v rokoch 2011 až 2015“*. V týchto rokoch sa zaviedol vyšší počet hodín portugalského jazyka, matematiky a vedy, posilnilo sa uvádzanie do praxe začínajúcich učiteľov, zaviedlo sa národné testovanie v 4. a 6. ročníku, venovala sa pozornosť odbornému školstvu, kde napr. zápasili s nedostatkom voľných miest pre žiakov, zaviedol sa povinný anglický jazyk od 3. ročníka, zaviedlo sa hodnotenie kvalifikácií a certifikácií učiteľov. Posilnila sa autonómia škôl, ktorá spočívala v slobode výberu postupov, používania zdrojov, no v zodpovednosti za výsledky školy. Celé sa to udialo v období, kedy Portugalsko čelilo finančnej kríze a s ňou boli škrtené výdavky na školstvo. Ako uvádza Crato (2021, s. 9): *„posledné roky zlepšenia skóre PISA boli paralelné so znížením verejných výdavkov na vzdelanie. Je jasné, že v hre sú iné faktory“*.

Kurikulum a učitelia

Reformy vedené N. Cratom boli zamerané na kvalitu školstva. Medzi rokmi 2012 a 2015 len dve európske krajiny dokázali znížiť podiel žiakov s nízkymi výsledkami súčasne vo všetkých troch testovaných oblastiach PISA: Švédsko a Portugalsko.

V Portugalsku je kurikulum centralizované, pričom v kurikulu z reformných rokov (2011 – 2015) položili dôraz na predmety a základné poznatky v nich spolu s tým, že šírka by *„nemala a nemôže ísť na úkor štruktúrovaných vedomostí“* (Crato 2020). V kurikulu položili dôraz na základné predmety a základné poznatky v nich. Vyčlenili viac hodín na matematiku a čítanie, neskôr lepšie preorganizovali dejepis, geografiu, vedu a angličtinu. V rámci kurikula sa zaoberali aj modernými prístupmi vo vzdelávaní, ktoré sú založené na poznatkoch z kognitívnej psychológie (inšpirujúc sa odporúčaniami The United States National Research Council), napr. sústrediť kurikulum okolo hlavných konceptov a princípov jednotlivých disciplín alebo sústrediť práce na jednej téme v rôznych kontextoch.

Reformy robili formou malých zmien v kurikulu. Všetky zmeny však mali udržiavať jeden smer. Zaviedli nové štandardy s cieľom: aby bolo špecifikované základné učivo, aby sa špecifikovala vedomostná úroveň ku každej téme, aby učivo

bolo viac náročné, lepšie organizované s jasným progresom a aby pomáhalo nárastu vedomostí, zručností v jednotlivých doménach. Cieľom bolo, aby kurikulum bolo jasné pre všetky zúčastnené strany edukačného procesu, tak pre učiteľov, rodičov ako aj vydavateľov učebníc. Vydávanie učebníc je regulované a podlieha certifikácii už od roku 2006. Zároveň s vytvoreným kurikulumom sa mali vytvoriť podmienky a predpoklady pre jasné požiadavky na testovanie. Centralizované testy boli zavedené na konci jednotlivých cyklov. Napriek kritike testovania a argumentom, že náročné kurikulum spolu so štandardizovanými testami vedie k zosilňovaniu sociálnych nerovností a poškodzuje deti zo znevýhodneného prostredia, Crato (2020) zastáva iný pohľad: „*Tvrдили sme opak: seriózne vzdelanie a spoľahlivé hodnotenie podľa národných štandardov je jediný spôsob, ako pomôcť deťom zo znevýhodneného prostredia pripraviť sa na aktívny, produktívny a nezávislý život.*” Spolu s náročným kurikulumom zaviedli aj silnú podporu pre žiakov so špeciálnymi potrebami prostredníctvom rozvrhom vyčlenenými hodinami pre týchto žiakov, vytvorením dočasných skupín pre žiakov so špeciálnymi potrebami priamo v triedach a tiež podpornými stimulmi pre školy.

Celý reformný prístup Crato (2020) zhrňuje nasledovne: „*Naše poslanstvo je jasné: externá evalvácia pomáha vzdelávaciemu systému napredovať a regulovať sa bez rušivého mikromanažmentu zo strany štátnych orgánov.*”

Výber učiteľov a ich zaradenie na príslušnú školu je centralizovane riadené. Podľa Crata (2020) v Portugalsku nemajú problém s nedostatkom učiteľov, hoci najnovšie publikované výsledky ukazujú, že na základnej škole (1. – 4. ročník) pripadá 7,6 učiteľov vo veku 50 rokov a viac na každého učiteľa vo veku 35 rokov a menej. U učiteľov učiacich na vyššom stupni vzdelávania (5. – 12. ročník) je tento pomer ešte alarmujúcejší: 14,6 na 1. V rámci reformy boli urobené aj zmeny týkajúce sa podmienok pre vstup na vysokoškolské učiteľské štúdium. Na štúdium učiteľstva môžu byť akceptovaní iba tí uchádzači, ktorí majú vykonaný základný test z matematiky pri ukončovaní strednej školy. Ďalej sa zvýšila dotácia odborných hodín (napr. učiteľ matematiky mal viac hodín matematiky) počas vysokoškolského štúdia z 3 na 4 semestre a zaviedol sa vstupný test pre uchádzačov na pracovnú pozíciu učiteľa, ktorý bol neskôr zrušený.

PRÍKLAD ESTÓNSKA

Estónsko je najvýkonnejšia európska krajina, pokiaľ ide o výsledky vzdelávania, podľa posledného prieskumu PISA z roku 2018. Estónsko (1,3 mil. obyvateľov) je pre Slovensko v mnohých ohľadoch vynikajúcou krajinou na porovnanie, je podobná napr. historicky (príslušnosť ku krajinám bývalého východného bloku), v indexe ľudského rozvoja, v ekonomickej dynamike, v podiele obyvateľstva využívajúceho internet (The World Bank 2022). Na druhej strane cesty Slovenska z hľadiska kurikulárnej reformy a vôbec vzdelávacia politika sa v posledných desaťročiach líšia. Školstvo v Estónsku je prevažne verejné, súkromných je iba asi 11% škôl, estónsku populáciu tvorí 69 % Estóncov a 25 % Rusov, v Estónsku sú okrem škôl, kde je vyučovacím jazykom estónčina, aj školy s jazykom národnostných menšín (ruské školy) (Tire 2021). V súčasnosti ruské školy smerujú k postupnému zániku.

Z Estónska sa stal nezávislý štát v roku 1991, keď sa oddelil od Sovietskeho zväzu. V školskom systéme prebehli tri kľúčové zmeny v rokoch 1996, 2002 a 2011.

Kurikulum

Reformné snahy po roku 1989 boli v mnohých smeroch koordinované v spolupráci s fínskymi univerzitami, a to aj z dôvodu jazykovej príbuznosti oboch krajín. V roku 1996 bolo zavedené spolu s povinným národným kurikulumom aj školské kurikulum. V rámci reformy sa posilnila autonómia škôl a učitelia nemali len implementovať kurikulum, ale stali sa aj jeho tvorcami. Vlastné školské kurikulum vychádzalo z národného, pričom národné kurikulum určovalo, „čo“ sa má učiť, školské kurikulum zase to, „ako“ sa dosiahnu výsledky uvedené v národnom kurikule. Národné kurikulum pracovalo s myšlienkou kompetencií, čo bolo na tú dobu veľmi progresívne, lebo napr. na úrovni Európskej komisie boli kľúčové kompetencie prijaté až v roku 2006. Národné kurikulum bolo orientované na výsledky na výstupe, pričom definovalo hodnoty základného vzdelávania, vyučovacie ciele a učebné výstupy, zručnosti, postoje a hodnoty, požiadavky na učebné prostredie, organizáciu štúdia, hodnotiace mechanizmy a organizáciu školského kurikula.

Od roku 1996 sa upustilo od predpisovania učiva pre jednotlivé ročníky, nové školské kurikulum základného vzdelávania sa rozdelilo na tri cykly (1. cyklus pre žiakov vo veku 7 až 9 rokov, 2. cyklus pre žiakov vo veku 10 až 12 rokov, 3. cyklus pre žiakov vo veku 13 až 15 rokov). Štát organizoval externé hodnotenie len na konci každého stupňa základného vzdelávania. Školy dostali flexibilitu pri rozhodovaní o počte vyučovacích hodín pre každý predmet. Nemohli však prekročiť maximálnu týždennú študijnú záťaž.

Estónske národné kurikulum pozostáva zo všeobecnej časti a príloh (osnovy predmetov), pričom základné časti sú už riešené zákonom o základnom vzdelávaní. Všeobecná časť zahŕňa všeobecný rámec o žiakoch a spoločnosti, ako aj ciele a zámery (vrátane medzipredmetových tém), koncepcie vyučovania a vzdelávacieho prostredia a celkové princípy hodnotenia. Súčasťou všeobecnej časti sú aj zásady pre zostavovanie školského kurikula s tým, že pri príprave školského kurikula treba brať do úvahy regionálne potreby, potreby zamestnancov školy, rodičov a žiakov a zdroje, ktoré budú použité. Osnovy jednotlivých predmetov špecifikujú ciele, zámery, obsah a výsledky vzdelávania, ako aj zásady hodnotenia každého predmetu a ich prepojenie s medzipredmetovými témami.

V zmene prijatej v roku 2002 sa v reformovanom kurikule definujú tak všeobecné kompetencie ako aj predmetové, pričom predmetové kompetencie (alebo výsledky vzdelávania) sú základom pre externé hodnotenie.

Ďalšia zmena z roku 2011 rozdelila kurikulum na základné a nižšie sekundárne. Kľúčové kompetencie sú založené na kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie definované Európskou komisiou. Školám bola daná možnosť rozhodovať o tom, ako budú jednotlivé predmety učiť; bolo im umožnené ich zlúčiť, pokiaľ si osvojili vzdelávacie výstupy uvedené v národnom kurikule. Pre žiakov so špeciálnymi potrebami je určená zjednodušená verzia kurikula a sú zavedené tri úrovne osnov pre týchto žiakov: zjednodušené vyučovanie pre žiakov s ľahkým, stredne ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Žiaci, ktorí potrebujú úpravu štúdia, môžu tiež študovať podľa individuálneho učebného plánu, v ktorom sa upravujú čas, obsah, proces a podmienky vzdelávania. Zaviedol sa voľný trh s učebnicami, pričom ale všetky učebnice musia byť registrované v národnom vzdelávacom systéme a tiež musia byť dostupné aj v digitálnej podobe online. Efektívnosť vyššie uvedených reforiem sa meria hodnotením ukazovateľov vzdelávania, ktoré sú dostupné na portáli s údajmi o vzdelávaní „Haridussilm“ (www.haridussilm.ee).

V rámci školského kurikula sa školy môžu profilovať, resp. zamerať na vedu (t. j. prírodovedné predmety), jazyky alebo akýkoľvek iný predmet. Národné kurikulum, ktoré je rámcom pre vypracovanie školského kurikula, ponecháva priestor škole na rozvoj ich vlastnej školskej identity. Riaditelia sú zodpovední za výber zamestnancov (na rozdiel od Portugalska), rozhodujú o rozdelení rozpočtu a sú zodpovední za riadenie vzdelávacích potrieb učiteľov. Učitelia zase rozhodujú o výbere učebníc, ktoré používajú počas vyučovania, a o vyučovacích metódach. Školy majú zdarma prístup k digitálnym učebniciam, bankám hodnotiacich nástrojov a školským informačným systémom. V Estónsku v zásade nepôsobia žiadni školskí inšpektori, štát zasahuje do školských záležitostí len v ojedinelých prípadoch, napr. ak bola v nejakej veci podaná sťažnosť. Opakovanie ročníka v Estónsku nie je bežnou praxou. Podobne ako v prípade Portugalska, aj v Estónsku výsledky PISA testovaní nie sú úmerné finančnej podpore školstva, ako o tom hovorí G. Tire (2021): „*Estónsky prípad v PISA 2018 ukazuje, že vysoké výsledky možno dosiahnuť za menej peňazí. Estónsko vynakladá na vzdelávanie o 30 % menej ako ostatné krajiny OECD*“.

Externé testovanie je v Estónsku na konci 3. a 6. ročníka, pričom je povinné iba pre 10% škôl (Tire 2021), no mnohé školy sa ho zúčastňujú dobrovoľne. Na konci povinnej školskej dochádzky v 9. ročníku je povinné externé testovanie, pričom pozostáva z estónskeho jazyka, matematiky, jedného voliteľného predmetu (žiaci si vyberajú z 10 predmetov) a výskumného projektu, ktorý je organizovaný školou. Na konci 12. ročníka sú žiaci znovu externe testovaní z matematiky (dve úrovne), estónskeho jazyka, testu z cudzieho jazyka (pripravovaného zahraničnými externými spoločnosťami), pričom výsledky testov sa zohľadňujú v prijímacom konaní na vysoké školy. Okrem toho musia žiaci zložiť interné skúšky a prezentovať sa výskumným projektom podľa vlastného záujmu.

V PISA testovaní sa v Estónsku podarilo v čitateľskej gramotnosti zvýšiť priemerné skóre tým, že došlo k zníženiu počtu žiakov s nízkymi výsledkami a zároveň sa zvýšil počet žiakov, ktorí skórovali medzi najlepšími. Okrem toho sa znížil rozdiel medzi tým, ako skórovali chlapci a dievčatá. Medzi rokmi 2009 a 2018 sa znížil tento rozdiel zo 40 bodov na 31 bodov, pričom priemer OECD je 30 bodov (OECD, Country Note – Estonia 2022).

Podľa národnej manažérky PISA testovania v Estónsku G. Tireovej, ktorá je v danej pozícii od roku 2007, faktormi úspechu sú: 1. Estónsko zaviedlo moderné vzdelávacie postupy ešte skôr, ako sa stali všeobecne akceptovateľnými, 2. Posilnila sa autonómia škôl, ktorá sa týka tak akademického obsahu, ako aj metód vzdelávania, 3. Zachovala sa kontinuita v zmenách kurikula, jednotlivé zmeny nadväzujú na tie predchádzajúce, no majú rovnaké smerovanie. Ďalšími dôležitými aspektmi je, ako zdôrazňuje G. Tireová, citujúc Truckera (2021), mix „*oddanosti učiteľov svojmu povolaniu s tradíciou vysokých edukačných štandardov spolu s kurikulumom, ktoré kladie vysoké nároky, ďalej s kvalitnými testovacími nástrojmi, ktoré odzrkadľujú požiadavky kurikula, a vysoko kvalifikovanými učiteľmi*“.

Výzvou, ktorú Estónsko čaká vo vzdelávacej politike (Tire 2021), je napríklad zmena v prístupe k vyučovaniu – väčšie zameranie sa na žiaka, zlepšenie digitalizácie, využívanie formatívneho hodnotenia, podpora tvorivosti a podnikavosti. Od roku 2018 sledujú aj celkovú pohodu (well-being) žiakov v školách (prieskum v školách v ročníkoch 4, 8 a 11).

Reformné zmeny a učitelia

Štúdia (Erss et al. 2014) z roku 2014 zmapovala pohľad estónskych učiteľov na reformy v školskom kurikule medzi rokmi 2002 až 2011. V rámci štúdie boli položené

3 otázky: 1. Ako učitelia interpretujú svoje skúsenosti v procese tvorby kurikula?, 2. Ako vnímajú učitelia rôzne verzie národných učebných osnov (2002 a 2011)? a 3. Aký význam má proces tvorby kurikula pri rozvoji profesijnej autonómie učiteľov?

Zo štúdie vyplýva, že učitelia zmeny kurikula v roku 2011 hodnotili pozitívne. Vnímali ich ako modernejšie a boli väčšou podporou pre učiteľov, pretože obsahovali viac podrobností jednotlivých komponentov kurikula, najmä čo sa týka kompetencií a integrácie predmetov. Obsahovali tiež viac informácií týkajúcich sa moderných učebných teórií, ktoré učiteľom poskytovali určitú teoretickú podporu. Dopytovaní učitelia mali problémy so znením národného kurikula z roku 2011, pretože ho považovali za umelé a oddelené od jazyka ich každodennej praxe. Pokiaľ ide o konkrétnejšie zmeny v novom kurikule, niektorí opýtaní spomenuli zavedenie formatívneho hodnotenia: sporný a nezvyčajný koncept pre mnohých učiteľov, rodičov a študentov, ktorí sú zvyknutí na numerické hodnotenie. Učitelia niektoré zmeny v národnom kurikule vnímali negatívne, popisujúc to slovami „*rozprávka, ktorá narazila na realitu*“, či ako kurikulum, ktoré je „*veľmi vágne a otvorené mnohým interpretáciám*“ (Erss et al. 2014, s. 403), alebo napríklad, že „*hodnoty a princípy zo všeobecnej časti sú neaplikovateľné do predmetových osnov*“. Jeden zo záverov naznačuje, že učitelia s dlhšou praxou vnímajú zmeny v kurikule ako niečo, „*čo ide proti ich dlhoročnej skúsenosti a presvedčeniu, ktoré bolo formované už roky predtým*“ (ibid., s. 408). Medzi pozitívami učitelia vnímali to, že tvorba školského kurikula podporila spoluprácu medzi učiteľmi.

Výskum ukázal, že „*bližší pohľad na názory učiteľov naznačuje skôr odstup ako akceptáciu a spokojnosť*“ so zmenami (ibid., s. 406). Učitelia prejavili väčší sklon k tomu, aby sa riadili pokynmi a boli menej autonómny, stali sa z nich „*technickí realizátori politiky*“ (ibid., s. 406) – učitelia sa stali predmetom centralizovanej kontroly na výstupe, ktorú predstavovali testovacie systémy, čím sa zabezpečovala kontrola nad tým, čo sa má vyučovať. Ako sa uvádza v štúdii, „*kurikulárna autonómia daná učiteľom sa stáva pseudo-autonómiou obmedzenou nedostatkom zdrojov a deprofesionalizáciou prostredníctvom požiadavky na „vyučovanie kvôli testovaniu“*“ (ibid., s. 407).

Hlavný problém, ktorý štúdia popisuje, je v preberaní osobnej zodpovednosti za kurikulum, čo je často spojené s nedostatkom vedomostí, zručností, prípravy či motivácie, pričom problematickými sa ukázali najmä ciele ako „*holistický rozvoj žiaka, medzipredmetovosť a úloha školy ako sociálneho integrátora*“ (ibid., s. 396). Tento záver, ako naznačujú ďalšie nimi spomínané štúdie, predstavuje zhodu so skúsenosťami s inými stredoeurópskymi krajinami (ibid.). Zhodu v záveroch nájdeme aj slovenskom kontexte (Porubský 2016; Fridrichová a Poliach 2018).

MOŽNÉ POUČENIE

Crato (2021, s. 20) zhrňa reformné úsilie v krajinách, v ktorých došlo k zlepšeniu v PISA testoch, do nasledovných odporúčaní:

1. Všetko začína kurikulumom, ktoré je základným dokumentom pre školu 21. storočia, lebo bez jasných cieľov nemôže napredovať žiadny vzdelávací systém.
2. Kurikulum musí byť ambiciózne, jasné, sekvenčné, zamerané na pokrok žiaka. Poznanie je základom pre rozvoj zručností a hodnôt.
3. Všetko (testovacie nástroje, učebnice, oceňovanie škôl) musí byť v súlade s cieľmi kurikula.
4. Musíme súčasne podporovať kvalitu a zároveň dať silnú podporu žiakom, ktorí majú nízky výkon.

5. Na spôsobe vyučovania záleží. Potrebujeme dobrú rovnováhu medzi pedagogickými inováciami, novými technológiami a osvedčenými základnými metódami.
6. Hodnotenie je rozhodujúce. PISA a ďalšie nástroje sú dôležité, ale vzdelávací systém môže napredovať len vtedy, ak má zavedené časté a spoľahlivé formatívne a sumatívne hodnotenie, ak sú ciele vzdelávania overované, ak máme dobrý nezávislý testovací systém.
7. Učitelia sú základnými sprostredkovateľmi a činiteľmi školského systému.
8. Je potrebné informovať a zapojiť verejnosť. Krajiny, ktoré hlásia pozitívny efekt z účasti na PISA a externých hodnoteniach sú tie, ktorým sa podarilo mať informovanú participáciu verejnosti, čo umožnilo zvýšiť verejný tlak na podporu zlepšovania.
9. Musíme venovať pozornosť tomu, čo je podstatné. Podstatný je pokrok žiakov, počnúc ich kognitívnym vývinom, pokračujúc rozvojom ich zručností, postojov a končiac ich celkovým rozvojom.
10. Vzdelávaciu politiku je potrebné posudzovať podľa výsledkov žiakov, a nie podľa zámerov politik.

DISKUSIA

Portugalsko bolo od začiatku pri všetkých PISA testoch a podriadilo svoje politické úsilie tomu, aby vo výsledkoch PISA dochádzalo k zlepšeniu, napr. aj tým, že zaviedlo národné testy. Crato (2021) dokonca vyslovuje myšlienku, v ktorej naznačuje príčinnú súvislosť medzi tým, že na národnej úrovni netestujú, a tým ako sa zhoršili výsledky v PISA testoch v prírodných vedách, keď hovorí: „*Pokiaľ ide o vývoj PISA od roku 2015 do roku 2018, prírodné vedy boli jediným predmetom so štatisticky významným poklesom, zhodou okolností je to doména PISA, v ktorej sa nekonajú štandardizované testy*“ Crato (2021). Dokonca zdôrazňuje, že v Portugalsku boli výsledky PISA hlavným politickým zdôvodnením všetkých reformných snáh v zmysle „pozrite, aké máme výsledky.preto musíme robiť tieto zmeny“. Na druhej strane je Estónsko, ktoré má síce vybudovanú kultúru založenú na dátach a evidencii, ale zmeny v ich školskom systéme neboli vyvolané ako reakcia na výsledky PISA, ale skôr boli vedené vnútornou potrebou robiť zmeny a zlepšovať sa – výsledky sa dostavili. Tire (2021) to popisuje týmto spôsobom: „*Estónci sú od prírody kritickí voči sebe, ako aj voči ostatným. Ich životným mottom je, že „vždy to môže byť lepšie“. Kritika je pravdepodobne hnacím motorom na zlepšenie*“. V oboch krajinách dochádza k zlepšovaniu, rozdielnymi sa však zdajú motívy.

Na príklade Slovenska (Porubský 2016) môžeme vidieť, že napriek spoločným črtám reformných zmien (dvojúrovňové kurikulum, zameranie na zručnosti, testovania na výstupoch z jednotlivých stupňov vzdelávania), ktoré má Slovensko s Portugalskom a Estónskom, samotné formálne zmeny nemusia priniesť úspech. Ak by Slovensko naplnilo všetky závery a odporúčania, ktoré vyslovil Crato (2021), zostáva naďalej otázkou, či a nakoľko sú zlepšenia v PISA testoch kultúrne podmienené, do akej miery sú podmienené načasovaním a spôsobom exekúcie reforiem. Zároveň v pedagogickom diskurze rezonujú aj kritické pohľady na samotné PISA testovanie. V nasledujúcej časti sa bližšie pozrieme na potenciálne kultúrnu podmienenosť výsledkov testovania a tiež na to, v čom spočíva kritika testovania PISA.

Kultúra jednotlivých krajín

Pri zavádzaní zmien alebo pri snahe o zlepšovanie tak komplexného systému ako je ten vzdelávací, je potrebné brať do úvahy mnohé faktory, tak tie viditeľné, ako aj skryté. Opatrenia, ktoré sú funkčné v jednej krajine, v kultúrnom kontexte inej krajiny nemusia byť tak účinné, preto je dôležité zvažovať parametre kultúry tej ktorej krajiny.

Kultúra je definovaná ako súbor zdieľaných hodnôt, presvedčení a očakávaného správania (Hofstede 2001). Kultúru možno popísať ako zaužívané presvedčenia a hodnoty, ktoré etnické, náboženské a sociálne skupiny prenášajú pomerne nezmenené z generácie na generáciu. Ide o hlboko zakorenené, nevedomé a dokonca iracionálne zdieľané hodnoty formujúce aj politické inštitúcie, sociálne a technické systémy, z ktorých všetky súčasne odrážajú a posilňujú hodnoty a presvedčenia.

G. Hofstede (2021) identifikoval šesť spoločenských hodnôt, ktoré možno použiť na opis národnej kultúry, pričom tieto hodnoty sa dajú aplikovať aj na kultúru jednotlivých organizácií. Patria medzi ne:

1) „Power distance“ – odstup na základe moci (PDI) – vyjadruje mieru, do akej členovia s nižším statusom v spoločnosti/organizácii akceptujú a očakávajú, že bude moc rozložená. Ľudia v spoločnostiach s vysokým stupňom PDI akceptujú hierarchický poriadok, v ktorom každý má svoje dané miesto a ktorý nevyžaduje žiadnu ďalšiu úpravu. Naopak, v spoločnostiach z opačného kraja spektra sa ľudia usilujú vyrovnať distribúciu moci a žiadajú čo najväčšie zrovnoprávnenie.

2) „Individualism vs. collectivism“ – individualizmus vs. kolektivismus (IDV) – vysoká úroveň tejto dimenzie (vysoká úroveň individualizmu) môže byť definovaná ako preferovanie starať sa najmä o seba, príp. svojich najbližších príbuzných. Naproti tomu kolektivismus reprezentuje preferenciu takých sociálnych väzieb, v rámci ktorých môžeme očakávať od svojich blízkych, príp. členov nejakej skupiny, starostlivosť z ich strany výmenou za našu bezvýhradnú lojalitu.

3) „Masculinity vs. femininity“ – maskulinita vs. feminita (MAS). Maskulinita vyjadruje preferenciu v spoločnosti smerom k výkonnosti, heroizmu, asertivite a materiálnym odmenám za dosiahnutý úspech. Takáto spoločnosť je viac kompetitívna. Na opačnom póle dimenzie (feminita) sa preferuje kooperácia, miernosť, starostlivosť o slabších a kvalitu života. Takáto spoločnosť je celkovo zameraná na dohodu.

4) „Uncertainty avoidance“ – vyhýbanie sa neistote (UAI). Táto dimenzia vyjadruje stupeň, do akého sa členovia spoločnosti cítia nepríjemne, ak sú vystavení neistote a nejednoznačnosti (čo je iné, je nebezpečné). Kľúčovým je tu postoj k budúcnosti: mali by sme sa ju pokúšať kontrolovať alebo jednoducho nechať veci ísť, ako sa stanú? Krajiny s vysokým indexom UAI zostávajú pevné až rigidné vo svojich kódexoch presvedčenia a správania a sú menej tolerantné k neortodoxným myšlienkam a prejavom. Na opačnom póle sú spoločnosti s oveľa uvoľnenejšími postojmi, prax je tu dôležitejšia ako princípy.

5) „Long term orientation“ – orientácia na dlhodobé ciele vs. krátkodobá normatívna orientácia (LTO). Každá spoločnosť musí udržiavať určité prepojenia s vlastnou minulosťou pri riešení výziev súčasnosti a budúcnosti. Tie spoločnosti, ktoré majú v tomto indexe nízke skóre, preferujú overené tradície a normy, pričom na spoločenské zmeny sa pozerajú s pochybnosťami. Tie druhé sú typické skôr pragmatickým prístupom: zvyrazňujú význam moderného vzdelávania ako cesty k príprave na budúcnosť.

6) „Indulgence“ – pôžitkárstvo vs. zdržanlivosť (IND). Vyššie skóre v tejto doméne znamená, že spoločnosť umožňuje relatívne slobodné uspokojovanie potrieb

súvisiacich s radosťou zo života a zábavou. Zdržanlivá spoločnosť potláča uspokojovanie potrieb a reguluje ju prostredníctvom prísnych sociálnych noriem.



Graf 4 Porovnanie krajín Estónsko (modrá farba), Portugalsko (fialová farba), Slovensko (zelená farba) prostredníctvom 6 dimenzionálneho modelu Hofstede. Na osi x postupne: odstup na základe moci, individualizmus, maskulinita, vyhýbanie sa neistote, orientácia na dlhodobé ciele, pôžitkárstvo. (Hofstede Insights 2021)

Ako vidno na Grafe 4, Slovensko dosahuje vysoké hodnoty v doménach „odstup na základe moci“ a „maskulinita“ (kombinácia ich skóre je uvedená v Grafe 5). Na druhej strane vykazuje nízke skóre v doméne „pôžitkárstvo“. Skóre v doménach „individualizmus“ a „vyhýbanie sa neistote“ je v strede celej škály, čo znamená, že tam nie je jednoznačná preferencia či príklon k určitému správaniu.

Pri vysokých hodnotách v doméne „odstup na základe moci“ je podľa Hofstede (2010) vyučovacý proces zameraný na učiteľa. Učiteľ je guru, je držiteľom pravdy a je rešpektovaný aj mimo školy. Žiaci zostávajú závislí od učiteľa aj po dosiahnutí vyššieho vzdelania, na rozdiel od krajín, ktoré v tejto doméne vykazujú nízke skóre. V pracovných vzťahoch je nadriadený vnímaný ako benevolentný autokrat alebo „dobrý otec“. Hospitácia nadriadeného znamená ohrozenie. Systém je centralizovaný.

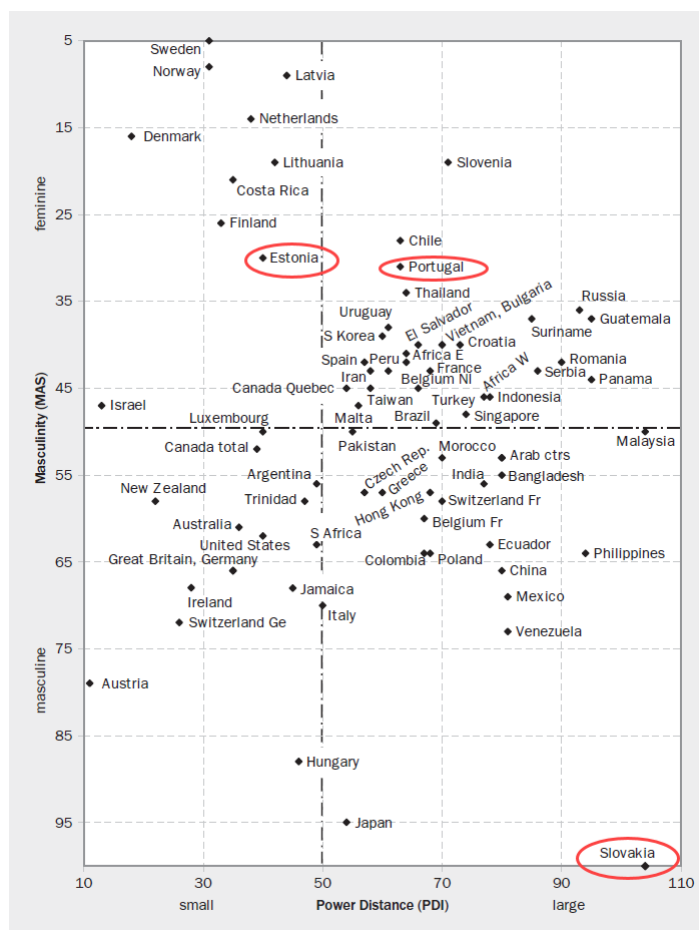
V prípade vysokého skóre v doméne „maskulinita“ je spoločenské postavenie – status – dôležitým aspektom, zároveň je dôležité preukazovať toto postavenie. Symboly ako autá, pôsobivé domy, oblečenie atď. hrajú veľkú rolu. Ľudia v takejto spoločnosti tvrdo pracujú, aby dosiahli vysokú životnú úroveň a boli schopní „ukázať svoje úspechy“, pričom si uvedomujú, že na dosiahnutie tohto cieľa je potrebný dlhý pracovný čas a oddanosť práci. V školách sa žiaci snažia na hodinách zviditeľniť a otvorene súťažiť, neúspech v škole je znakom veľkého zlyhania. Žiaci často preceňujú svoje schopnosti. V takejto kultúre sa cení brilantnosť učiteľov a akademická povesť, akademický výkon žiakov je dominantným faktorom. Druhou stranu spektra (femininitu) reprezentuje priateľskosť a sociálne zručnosti učiteľov.

Ženy v spoločnostiach so silnou hodnotou maskulinity väčšinou učia mladšie ročníky žiakov, zatiaľ čo muži sú viac na univerzitách. Paradoxne sú preto deti v spoločnostiach s prevahou maskulinity dlhšie vystavené pôsobeniu učiteliek. Status týchto učiteľov je však často nízky.

V spoločnostiach vykazujúcich nízke skóre v doméne „pôžitkárstvo“ je sklon k cynizmu a pesimizmu, nekladenie veľkého dôrazu na voľný čas a členovia takejto spoločnosti kontrolujú uspokojenie svojich túžob. Ľudia s touto orientáciou vnímajú, že ich konanie je obmedzované sociálnymi normami a cítia, že „dopriať si

niečo“ nie je správne, prípadne súvisí s nižším subjektívnym vnímaním ekonomického zabezpečenia v zmysle „nadbytočnú zábavu si nemôžeme dovoliť, radšej budeme šetriť na neistú budúcnosť“.

Práve v doméne „maskulinita“ sa ukazuje evidentný rozdiel v porovnaní s Portugalskom a Estónskom, ktoré vykazujú v tejto doméne spoločne nízke hodnoty, zatiaľ čo skóre Slovenska je na maximálne možnej hodnote. V prípade domény „odstup na základe moci“, obe krajiny dosahujú signifikantne nižšie skóre, pričom v prípade Portugalska je väčší príklon k rešpektovaniu hierarchického usporiadania spoločnosti ako v Estónsku (napriek jeho histórii spojenej so sovietskym režimom). Kombinácia extrémnej hodnoty v doménach „maskulinita“ a „odstup na základe moci“ môže byť rozhodujúcim faktorom pri prijímaní, resp. neprijímaní akýchkoľvek reformných zmien v slovenskom školskom systéme. Pri takejto kombinácii spolu s nízkymi hodnotami v doméne pôžitkárstvo, ktorá predznačuje pesimizmus, môžu byť pedagogickou verejnosťou vnímané zmeny ako tie, ktoré vedú k spochybneniu učiteľskej autority a môžu byť vnímané s odporom, ako hovorí Hofstede (ibid.): „Po niekoľkých skúsenostiach so „zlými otcami“, môže ideologicky úplne odmietnuť autoritu nadriadeného“.



K. C. Soh (2019) použijúc charakteristiky podľa Hofstedeho (1984), index demokracie (EIU, 2012) a výsledky PISA 2009 (OECD, 2010), sumarizuje, že existuje vplyv kultúry a rozvoja demokracie na výsledky v PISA: „V zásade, úspechy národov sú spojené s ich kultúrnymi a politickými charakteristikami. Akademické výsledky na školskej úrovni ovplyvňujú mnohé faktory a ukázalo sa, že kultúrno-politické podmienky tu zodpovedajú za značné rozdiely medzi národmi“. Autor dokladá dáta, z ktorých vyplýva, že index „odstup na základe moci“ má stredne negatívnu koreláciu ($r=-0,42$) vo vzťahu ku školskému výkonu. Národy, v ktorých je zdôrazňovaná mocenská štruktúra a silné hierarchické usporiadanie, „majú tendenciu dosahovať takmer o 20% horšie výsledky“. Navyše si Soh (2019) všíma značne negatívnu koreláciu ($r=-0,64$) medzi indexom „odstup na základe moci“ a indexom demokracie, z čoho vyvodzuje, že od národov, ktoré zdôrazňujú mocenskú štruktúru vo vzťahoch nadriadeného a podriadeného a reštriktívne pravidlá, možno očakávať, že budú menej demokratické.

D. Chlebounová a S. A. Odei (2019) vo svojej práci skúmali, nakoľko samotná kultúra krajiny ovplyvňuje kvalitu európskych vzdelávacích systémov meraných výsledkami v PISA testoch. Vo svojom výskume vychádzali z dimenzií podľa Housea a kol. (2002): orientácia na výkon, orientácia na budúcnosť, asertivita, odstup na základe moci, orientácia na človeka, inštitucionálny kolektivismus, vyhýbanie sa neistote, rodové rovnosťarstvo (bližšie definície Chlebounová a Odei 2019). V závere svojej práce konštatujú, že: „Výsledky PISA negatívne korelujú s hodnotami kultúrnej dimenzie vyhýbanie sa neistote a orientácia na budúcnosť, na druhej strane PISA výsledky pozitívne korelujú s dimenziami orientácia na výkon a asertivita“(2019, s. 149).

Kritika PISA testov

Reformy školských systémov sú v mnohých krajinách motivované nie najlepšimi výsledkami v medzinárodnom testovaní PISA, no v pedagogickej verejnosti sa objavujú aj kritické pohľady na tieto medzinárodné porovnávania. Medzi hlasných kritikov patria napr. K. C. Soh (2019), S. Sjøberg (2019), na Slovensku O. Kaščák a B. Pupala (2011). Ich kritika spočíva: 1. v tom, ako sa PISA testy stali technológiou kontroly a moci nad školskou politikou jednotlivých krajín, čo neskryte priznáva Crato (2021) – pozri vyššie; 2. PISA testovanie poskytuje len redukcionistický pohľad na vzdelávanie. Ako hovorí S. Sjøberg, „národné školské vzdelávacie systémy nemôžu byť redukované na jednu, globalizovanú metriku“ (2019, s. 653); 3. Kritici poukazujú na metodologické trhliny výskumu, napr. validita a reliabilita testov vzhľadom k jazykovým mutáciám jednotlivých testov nie je celkom jasná, nehovoriac o veľkom rozptyle náročnosti úloh z čitateľskej gramotnosti, niekedy na úrovni 7 ročníkov (Soh 2019), či problematikosti úloh z reálneho života; 4. minimálne na diskusiu sú výsledky PISA, ktoré predznačujú, že napr. žiaci v krajinách s vysokým skóre v PISA testoch majú negatívnejšie postoje k predmetu (napr. k prírodným vedám). PISA preukazuje negatívnu koreláciu s metódami aktívneho učenia alebo vo vzťahu k používaniu IKT; 5. PISA akoby neriešila vzťah k vzdelávacím zdrojom, financovaniu, veľkosti triedy a už vôbec nie k tomu, čo sa deti učia v národných osnovách; 6. existuje úvaha, že PISA testy sú vlastne len inou formou inteligenčných testov (Kaščák a Pupala 2011).

Zhao (2012) kritizuje redukcionistický pohľad hodnotenia vzdelávania cez prizmu PISA testovania, ktoré oceňuje krajiny, ktorých vzdelávacie systémy sú viac zamerané na vzdelávanie a výchovu pre zamestnanie sa („employee-oriented education“), nie na podnikavosť („entrepreneur-oriented education“). Zhao (2012) podčiarkuje možnosť krajín vybrať sa aj inou cestou ako len cestou zameranou na

zlepšovanie sa v PISA rankingoch. Dáva za príklad USA, keď vyzdvihuje ich nastavenie na budovanie podnikavosti a podporu inovácií, keď hovorí: „Zatiaľ všetky výsledky medzinárodných testov merajú rozsah, v akom vzdelávací systém efektívne prenáša predpísaný obsah. V tomto smere je americký vzdelávací systém zlyhaním a je ním už dlho. Predpísaný obsah však nemá veľa spoločného s už industrializovanou krajinou, akou sú USA, ktorých ekonomika sa spolieha na inovácie, kreativitu a podnikanie. Výsledkom je, že hoci americké školy neboli také efektívne a úspešné pri odovzdávaní vedomostí, ako naznačujú výsledky testov, nejakým spôsobom vyprodukovali viac kreatívnych podnikateľov, ktorí udržiavali ekonomiku krajiny v chode. Okrem toho je možné, že na ceste k dosiahnutiu výborných výsledkov v testoch mohli byť iné vzdelávacie systémy odradené od pestovania kapacity pre tvorivého a podnikateľského ducha.“

Pragmatickou otázkou ostáva, čo s krajinou ako je Slovensko, ktoré v PISA testovaniach dosahuje dlhodobo podpriemerné výsledky, trend nie je najlepší a zároveň nevie ani ponúknuť alternatívu vzdelávania, ktoré by bolo silné aspoň v niečom, napr. ako v USA v posilňovaní inovatívnosti, tvorivosti a podnikavosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- CHLEBOUNOVÁ, D. a S.A. ODE, 2019. Impact of National Culture on Pupils PISA Results: The Case of European Countries. *Studia Universitatis Babeş Bolyai - Negotia*, 135-153. Dostupné na: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=782534>
- CRATO(ed.), N., 2021. *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. Springer. Dostupné na: doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- CRATO, N., 2020. Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. In: F. M. (ed.): *Audacious Education Purposes*, s. 209–231. Springer Open. Dostupné na: doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_1
- ERSS, M. et al., 2014. Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 393 – 411. Dostupné na: doi:[10.1080/00071005.2014.941786](https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786)
- FRIDRICHOVÁ, P., & POLIACH, V. (2018). Hodnotenie vybraných aspektov. *Orbis Scholae*, 12 (1), 113 – 134. Hofstede Insights. (08. 08 2021). hofstede-insights.com. Dostupné na: Hofstede Insights: www.hofstede-insights.com
- HOFSTEDE, G., 1984. *Culture's consequences: International Differences in Work Related Values*. Newbury Park: CA: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G., 2001. *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, J. G., a M. MINKOV, 2010. *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- HOUSE, R., JAVIDAN, M., HANGES, P., & DORFMAND, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of world business*, 37(1), 3 – 10.
- JURÁŠEK, D., 2020. Výsledky testovania PISA 2018 – prehľad mediálneho a politického obrazu. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2020*, 58 – 65. Dostupné na: <https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica-2020>
- KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2011. PISA v kritickej perspektíve. *ORBIS SCHOLAE*, 5(1), 53–70. Dostupné na: doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.74>
- MARÔCO, J., 2021. Portugal: The PISA Effects on Education. In: N. Crato(ed.): *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries*. Springer. *OECD – PISA*, 08. 08 2022. Dostupné na: PISA: <https://www.oecd.org/pisa/>

- OECD, 2010. *PISA 2009 Assessment Framework — Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD. Dostupné na: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>
- OECD, 2010. *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do — Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1)*. OECD. Dostupné na: doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450.011>
- OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. Dostupné na: doi:Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing. Dostupné na: doi:<https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. Dostupné na: doi:<https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD, 08. 08 2022. *Country Note - Estonia*. Dostupné na: OECD - PISA: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf
- OECD, 08. 08 2022. *Country note - Portugal*. Dostupné na: OECD - PISA: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf
- OECD, 08. 08 2022. *Country Note - Slovakia*. Dostupné na: OECD - PISA: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVK.pdf
- PORUBSKÝ, Š., 2016. *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum. Cit. 08. 08 2022. Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=20327>
- SJØBERG, S., 2019. PISA: A success story? Global Educational Governance by standardization, rankings, comparisons and “successful” examples. In: R. Langer a T. Brüsemeister (Ed.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Heidelberg: Springer VS, s. 653 – 690. Dostupné na: doi:https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_29
- SOH, K. C., 2019. *Pisa And Pirls: The Effects Of Culture And School Environment*. New Jersey: World Scientific.
- STATPEDU, 01. 06 2022. *Vzdelávanie pre 21. storočie*. Dostupné na: Vzdelávanie pre 21. storočie: <https://vzdelavanie21.sk/otazky-a-odpovede/myty-a-fakty/>
- The World Bank, 08. 08 2022. *The World Bank*. Dostupné na: The World Bank: <https://data.worldbank.org/?locations=SK-EE>
- TIRE, G., 2021. Estonia: A Positive PISA Experience. In: Crato, N. (ed.): *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries*, s. 101 – 120. Springer. Dostupné na: doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- ZHAO, Y., 11. 12 2012. *Numbers Can Lie: What TIMSS and PISA Truly Tell Us, if Anything?* Dostupné na: Yong Zhao: <http://zhaolearning.com/2012/12/11/numbers-can-lie-what-timss-and-pisa-truly-tell-us-if-anything/>
- ZHAO, Y., 2012. *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Thousand Oaks: Corwin.

Summary: The results of PISA testing influence state policies and decision-making by authorities at the national level. In the text, we deal with curricular changes in Estonia and Portugal, which could potentially lead to improvements in PISA tests in these countries. Using data from G. Hofstede's international comparative study, we discuss the cultural conditioning of individual results. Compared to the analyzed countries, Slovakia differs primarily in the critically high degree of masculinity and distance based on power. The text also contains critical views on the PISA testing itself.

Štátny výchovný program – novinka v činnosti vychovávateľa

Jana Verešová, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Bratislava

Anotácia: *Ambíciou príspevku je prezentovať teoretické a legislatívne východiská potrebné k tvorbe výchovných programov školských zariadení na základe Štátneho výchovného programu. Zároveň poukázať aj na zmeny vo výchove detí smerom k inklúzii, personalizácii a k rozvíjaniu tzv. mäkkých zručností detí v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Podnetom a podkladom k zostaveniu príspevku sú zmeny a inovácie v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (časová verzia predpisu účinná od 01.01.2023 do 31.08.2023) a vydanie štátnych výchovných programov Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Článok objasňuje prepojenia legislatívy týkajúcej sa školských výchovno-vzdelávacích zariadení a tvorby interných dokumentov uvedených zariadení v súlade so starostlivosťou o všetky deti bez rozdielu.*

Kľúčové slová: *výchova, vychovávateľ, štátny výchovný program, výchovný program školského zariadenia, školský klub detí, školský internát, centrum voľného času*

Výchovu mimo vyučovania môžeme chápať ako súčasť pedagogického ovplyvňovania voľného času, ktorý deti trávajú v čase mimo vyučovania, mimo rodiny, vo verejnom prostredí pod vedením pedagogických pracovníkov školských zariadení.

Podľa Novotnej (2017, s. 107) je výchova vo voľnom čase „*rozvíjanie schopností žiakov oceňovať voľný čas ako hodnotu, využívať ho zmysluplne a racionálne pre svoj rozvoj, plánovať a vyberať si vhodné činnosti, k participácii, k rekreácii a relaxácii. Je to súčasť všeobecného vzdelávania orientovaného na rozvoj osobnosti*“.

Vo výchovnom procese realizovanom v školských zariadeniach je možné pôsobiť na deti, na ich postoje a názory. Je nesmierne dôležité rozvíjať všetky spôsobilosti detí súvisiace s prosociálnym správaním a rozvíjaním mäkkých zručností. Zmena zo súťaživého správania sa na spolupracujúce a kooperatívne, chápanie potreby pomoci každému jednotlivcovi, rešpektovanie rôznorodosti, to sú súčasťou výchovy, ktoré sa môžu prelínať vo všetkých tematických oblastiach výchovy.

„*Úlohou vychovávateľov je plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť tak, aby sa v priebehu dňa striedal odpočinok a relax so vzdelávaním (prípravou na vyučovanie) či záujmovými a výchovno-vzdelávacími aktivitami. Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti musí vychovávateľ uspokojovať záujmy všetkých detí a žiakov a rozvíjať ich schopnosti*“ (Verešová 2015).

Výchova a vzdelávanie v školách a v školských zariadeniach sa v súlade s § 5 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školského zákona) uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov. Výchovno-vzdelávacie programy sú:

- a) výchovno-vzdelávacie programy pre školy (ďalej len „**vzdelávacie program**“),
- b) výchovno-vzdelávacie programy pre školské zariadenia (ďalej len „**výchovný program**“).

Vzdelávací program je v prvom rade štátny vzdelávací program, na ktorý nadväzujú a z ktorého vychádzajú školské vzdelávacie programy. Vo vzdelávacom procese sa pojem Štátny vzdelávací program dostal do povedomia už v roku 2015.

V rovnakom období sa realizácia výchovnej činnosti v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach organizovala podľa výchovného programu školského zariadenia, no dokument, ktorý by bol štátnym dokumentom absentoval. Pri tvorbe výchovných programov pre školské zariadenia sa od roku 2009 používal vzorový materiál. Tvorba výchovného programu, ktorý bol odporúčaným dokumentom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a bol uverejnený na internetových stránkach MŠVVaŠ SR a ŠPU (teraz NIVaM).

Až 1. 1. 2022 sa prvýkrát v školskom zákone objavil pojem štátny výchovný program. Zámerom bolo zjednotiť a prepojiť výchovno-vzdelávací proces školy s výchovno-vzdelávacím procesom realizovaným vo výchove mimo vyučovania. Podľa tohto zákona je výchovný program, podobne ako vzdelávací program, definovaný v dvoch úrovniach. Výchovný program je v prvom rade štátny výchovný program, na ktorý nadväzujú a z ktorého vychádzajú výchovné programy školských zariadení.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v súlade s prechodnými ustanoveniami k úpravám školského zákona účinným od 1. januára 2022 vydalo koncom roka 2022 štátne výchovné programy pre jednotlivé školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Samostatne pre školské kluby detí, pre školské internáty a pre centrá voľného času. Školy a školské zariadenia môžu použiť štátny výchovný program ako výchovný program školského zariadenia **najskôr v školskom roku 2023/2024**.

§ 8 školského zákona stanovuje, že štátny výchovný program vymedzuje odporúčaný obsah výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach, vydáva ho a zverejňuje ministerstvo školstva.

Zo štátneho výchovného programu vyplýva a vychádza výchovný program školského zariadenia, ktorý je základným dokumentom školského zariadenia. Podľa výchovného programu školského zariadenia sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školskom zariadení. Výchovný program školského zariadenia musí byť, rovnako ako školský vzdelávací program, vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania, ktoré rovnako vyplývajú z § 4 školského zákona.

Pred začatím tvorby výchovného programu školského zariadenia je potrebné dôsledné štúdium školského zákona, oboznámenie sa s príslušným štátnym vzdelávacím programom, školským vzdelávacím programom a štátnym výchovným programom, motivovanie všetkých vychovávateľov a ich zapojenie sa do tvorby výchovného programu vlastného zariadenia.

Minulosť a súčasnosť výchovného programu

V minulosti sa obsah výchovného programu školského zariadenia postupne menil. Vo vzorovom dokumente z roku 2009 (Tvorba výchovných programov) sa obsah výchovného programu skladal z dvanástich častí. V zmysle vtedy platného ustanovenia § 8 ods. 4 školského zákona obsahoval nasledovné časti:

- a) názov programu,
- b) vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy,
- c) formy výchovy a vzdelávania,
- d) tematické oblasti výchovy,
- e) výchovný plán,
- f) výchovný jazyk,
- g) personálne zabezpečenie,

- h) materiálno- technické a priestorové podmienky,
- i) podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove,
- j) vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- k) vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia,
- l) požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

Mnohé z častí výchovného programu boli, aspoň pri školských kluboch detí a školských internátoch, duplicitné. Keďže školský klub detí a školský internát je často súčasťou školy, niektoré body obsahu výchovného programu boli obsiahnuté už v školskom vzdelávacom programe.

V školskom zákone v časovej verzii predpisu účinnej od 15. 3. 2018 sa obsah výchovného programu mierne zredukoval na deväť bodov, no stále sa v ňom duplicitne objavovali body, ktoré boli súčasťou iných interných dokumentov:

- a) názov programu,
- b) vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy,
- c) formy výchovy a vzdelávania,
- d) tematické oblasti výchovy,
- e) výchovný plán,
- f) výchovný jazyk,
- g) materiálno-technické priestorové podmienky,
- h) vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- i) vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia.

Až následne v časovej verzii predpisu školského zákona účinnej od 1. 1. 2022 sa *obsah štátneho výchovného programu a výchovného programu školského zariadenia* zredukoval na päť nasledujúcich bodov:

- a) názov výchovného programu,
- b) vymedzenie cieľov a poslania výchovy,
- c) formy výchovy a vzdelávania,
- d) tematické oblasti výchovy,
- e) výchovný jazyk.

Dovtedy platné *výchovné štandardy, výchovné plány, výchovné osnovy* uvádzané v § 10 školského zákona až do 31. 12. 2021 už v predpise účinnom od 1. 1. 2022 nefigurujú.

Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia

Medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia radíme školský klub detí, školský internát a centrum voľného času.

Školský klub detí (ďalej ŠKD) je súčasťou školy, ktorá zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie, záujmovú činnosť a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Z textu je zrejmé, že starostlivosť v ŠKD sa poskytuje spravidla *deťom vo veku 6 – 11 rokov*. Činnosť, ktorú zabezpečuje školský klub detí, nie je totožná s činnosťou zabezpečovanou centrom voľného času. Do septembra 2022 sa počet detí v oddelení určoval podľa § 114 ods. 2 školského zákona v znení – *„Školský klub detí sa člení na oddelenia spravidla podľa veku detí, pričom počet detí v oddelení určí riaditeľ školy, ktorej je školský klub detí súčasťou, pri dodržaní požiadaviek podľa osobitného predpisu; počet detí v oddeleniach pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je rovnaký ako v triedach, v ktorých sa vzdelávajú“*. Novelizáciou školského zákona k 1. 9. 2022 sa počet detí v oddelení ŠKD stanovuje nasledovne: *„školský klub detí sa člení na oddelenia spravidla podľa veku detí, pričom počet detí v oddelení je najviac 26; počet detí v oddeleniach pre*

žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je rovnaký ako v triedach, v ktorých sa vzdelávajú“.

Školský internát (ďalej ŠI) podľa § 117 školského zákona zabezpečuje deťom materských škôl a žiakom základných škôl a stredných škôl výchovno-vzdelávaciu činnosť, ubytovanie a stravovanie. Veková klientela školských internátov je veľmi široká a zahŕňa deti a žiakov od 3 rokov až do veku ukončenia strednej školy. Školský internát svojím výchovným programom školského zariadenia nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy v čase mimo vyučovania a úzko spolupracuje s rodinou dieťaťa alebo žiaka. Vytvára podmienky pre uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít. Školský internát sa člení na výchovné skupiny podľa veku žiakov, pričom ich počet vo výchovnej skupine je najviac 30; počet žiakov vo výchovných skupinách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je rovnaký ako v triedach, v ktorých sa vzdelávajú

Centrum voľného času (ďalej CVČ) podľa § 116 školského zákona zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Centrum voľného času usmerňuje rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na rozvíjanie a zdokonaľovanie ich praktických zručností, podieľa sa na formovaní návykov užitočného využívania ich voľného času a zabezpečuje podľa potrieb súťaže detí základných škôl a stredných škôl. Rovnako môže poskytovať metodickú a odbornú pomoc v oblasti práce s deťmi v ich voľnom čase školám a školským zariadeniam, občianskym združeniam vykonávajúcim činnosť zameranú na deti, ako aj ďalším právnickým osobám alebo fyzickým osobám, ktoré o ňu požiadajú.

Nakoľko je klientela v jednotlivých školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach diametrálne rozdielna a aj zameranie činností je odlišné, bolo potrebné vytvoriť štátny výchovný program pre každé zariadenie osobitne.

Štátny výchovný program pre školský klub detí vypracoval Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Schválený bol Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 25. 11. 2022 pod číslom 2022/20417:3-A2140 s platnosťou od 1. septembra 2023 (<https://www.minedu.sk/data/att/25060.pdf>).

Štátny výchovný program pre školský internát vypracoval Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ho schválilo dňa 9. 12. 2022 pod číslom 2022/20021:4-A2200 s platnosťou od 1. septembra 2023 (https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statne-vychovne-programy/schvaleny_svchp_skolsky_internat.pdf).

Štátny výchovný program pre centrum voľného času vypracoval Národný inštitút vzdelávania a mládeže a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ho schválilo dňa 18. 11. 2022 pod číslom 2022/20417:4-A2140 s platnosťou od 1. septembra 2023. (<https://www.minedu.sk/data/att/25059.pdf>).

V príspevku postupne odprezentujeme niektoré, najmä inovované časti štátneho výchovného programu (vymedzenie cieľov a poslania výchovy, formy výchovy a vzdelávania, tematické oblasti výchovy, výchovný jazyk) pre jednotlivé zariadenia.

Ciele a poslanie výchovy

Vymedzenie cieľov a poslania výchovy vo všetkých Štátnych výchovných programoch vyplýva z legislatívnych východísk (§ 4 školského zákona), preto ich nebudeme v príspevku všetky prezentovať a ponecháme na vychovávateľoch jednotlivých zariadení, aby si Štátny výchovný program (ďalej ŠVchP) pre vlastné

zariadenie preštudovali. V príspevku sa zameriame na objasnenie poslania výchovy v jednotlivých zariadeniach tak, ako sú definované v ŠVchP.

Poslaním školského klubu detí podľa ŠVchP pre ŠKD je umožniť deťom rozvíjať ich osobnostný potenciál, záujmy a vzdelávacie potreby v podporujúcom prostredí uplatňujúcom požiadavky na výchovu mimo vyučovania a výchovu vo voľnom čase prostredníctvom princípov neformálneho vzdelávania.

Poslaním výchovy v školskom internáte podľa ŠVchP pre ŠI je poskytovanie všestrannej pomoci deťom a žiakom pri ich príprave na vyučovanie, formovanie aktívneho postoja detí a žiakov k seba vzdelávaniu a seba výchove, uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov. Súčasťou je rozvíjanie nadania, špecifických schopností a tvorivosti, aktívne využívanie voľného času, oddych a relaxácia. Školské internáty poskytujú priestor pre personalizáciu (objavovanie a definovanie seba), inklúziu (prijatie druhého za partnera, spoločníka a spolutvorcu) a subjektívnu pohodu (wellbeing schopnosť rastu bez strachu a úzkosti). Podporujú rozvíjanie interpersonálnych zručností (soft skills), prehľbovanie digitálnych zručností ako súčasť rozvinutého kritického a analytického myslenia, ale aj poznanie nebezpečenstva, ktoré online prostredie prináša. Samozrejmosťou je aj spolupráca v online prostredí vyžívaním kolaboratívnych nástrojov, či funkčná práca s aplikáciami.

Poslaním centra voľného času podľa ŠVchP pre CVČ je aktívne ovplyvňovať deti a mládež v čase ich detstva, dospievania a rannej dospelosti, a to najmä v oblasti ich charakterových vlastností/postojov, praktických zručností a informácií; prostredníctvom aktivít pôsobiť preventívne proti sociálno-patologickým javom a viesť deti a mládež ku kvalitnému a aktívnemu využitiu voľného času pri rešpektovaní detských práv a v úzkej spolupráci s rodinou, školou a širšou komunitou (obce, mesta), kde žijú.

Forma výchovy a vzdelávania

V dokumente z roku 2009, ktorý bol spoločný pre všetky typy školských výchovno-vzdelávacích zariadení, bola *forma výchovy a vzdelávania* zadefinovaná nasledovne: „*Školský zákon neustanovuje osobitným ustanovením formy výchovy a vzdelávania v ŠZ. Formy výchovy a vzdelávania sú legislatívne ustanovené iba v školách. V zmysle ustanovenia § 54 ods. 2 školského zákona sa denná forma výchovy a vzdelávania v školách uskutočňuje ako celodenná, poldenná, týždenná alebo nepretržitá. Toto definovanie odporúčame uplatniť aj pri určení formy výchovy a vzdelávania v ŠZ. ŠZ uvedie tú formu výchovy a vzdelávania, ktorú uplatňuje.*“ V dokumente sa teda uvádzali všetky formy a konkrétne zariadenia museli ďalej hľadať informácie, ktorú formu si majú uviesť vo výchovnom programe vlastného školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia.

V súčasnosti (rok 2023), keď je pre každé zariadenie vytvorený vlastný štátny výchovný program, sa mohla informácia o forme výchovy a vzdelávania rozdeliť a jednotlivé zariadenia tak majú jasnú predstavu o tom, čo je v súlade s legislatívou, nemusia vyhľadávať ďalšie informácie a overovať si ich pravdivosť.

Výchova a vzdelávanie sa v školskom klube detí organizuje ako denná, celodenná forma.

Výchova a vzdelávanie v školskom internáte sa organizuje dennou formou. Forma organizácie výchovy a vzdelávania v školskom internáte, v súlade s § 54 školského zákona, je týždenná.

Forma výchovy a vzdelávania v centre voľného času je denná, celodenná. Uskutočňuje sa na základe prejavu záujmu, spravidla popoludní, počas víkendov a školských prázdnin.

Výchovný jazyk

Výchovným jazykom v školských kluboch detí, v školských internátoch aj v centrách voľného času je štátny jazyk Slovenskej republiky – slovenský jazyk. Vo všetkých zariadeniach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny, je súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti aj komunikácia v štátnom – slovenskom jazyku.

Keďže školské internáty sú zriaďované pri rôznych typoch škôl (materské, základné, špeciálne, spojené, stredné...), bolo potrebné do štátneho výchovného programu pre školské internáty doplniť aj klauzulu o využívaní iných možností špecifickej komunikácie pre určitý typ školského internátu, resp. pre špecifiká klientely v konkrétnom školskom internáte. V súlade s § 12 školského zákona je ako výchovno-vzdelávací jazyk v školách a školských zariadeniach vymedzené aj používanie:

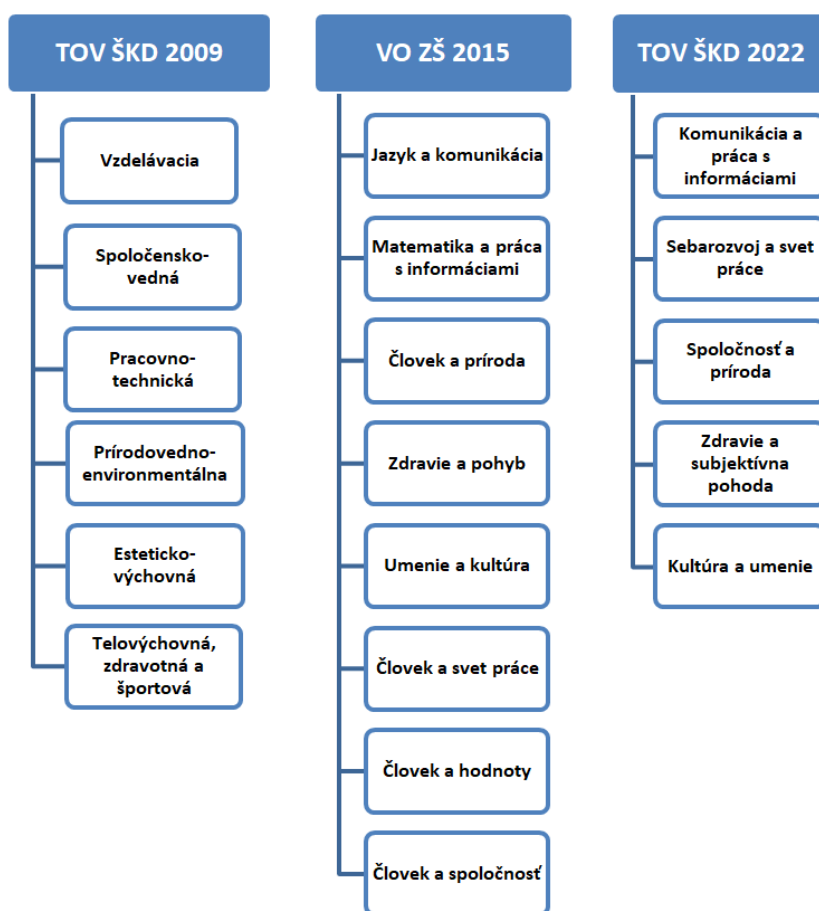
- jazyka národnostných menšín pre občanov patriacim k národnostným menšinám,
- slovenského posunkového jazyka nepočujúcim deťom a žiakom,
- cudzieho jazyka (bilingválne vzdelávanie) pre deti cudzincov.

Tematické oblasti výchovy

Najväčšie zmeny pri tvorbe štátnych výchovných programov nastali v oblasti pojmoslovia a obsahu *tematických oblastí výchovy*. Hlavným východiskom k zmenám a inovácii tematických oblastí výchovy (ďalej TOV) bola požiadavka súladu a prepojenia TOV so vzdelávacími oblasťami (VO). Táto požiadavka bola prioritne zameraná na zmenu TOV v školských kluboch detí. Nakoľko školské kluby detí a školské internáty, ktoré sú nielen pri stredných školách, sú prepojené a nadväzujú na seba, bolo potrebné zosúladiť ich tematické oblasti výchovy. Ďalšou požiadavkou a východiskom inovácie TOV pre jednotlivé školské výchovno-vzdelávacie zariadenia boli zmeny súčasnej doby a meniace sa potreby a trendy v spoločnosti.

Pri kreovaní tematických oblastí výchovy **v školskom klube detí** brali tvorcovia Štátneho výchovného programu (ŠVchP) do úvahy aj požiadavky vychovávateľov z praxe. Ako problematický sa v praxi ukázal počet TOV pre ŠKD. Pôvodných šesť TOV sa veľmi náročne aplikovalo do päťdňového týždňa. Požiadavku zosúladenia počtu TOV s počtom dní v týždni považovali tvorcovia ŠVchP za opodstatnenú. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa často zamieňala vzdelávacia TOV s prípravou na vyučovanie ako režimovou činnosťou dňa v ŠKD. Niektoré školské kluby detí tieto dve aktivity zamieňali natoľko, že vzdelávaciu tematickú oblasť vôbec nerealizovali. Z diskusií tvorcov ŠVchP s vychovávateľmi z praxe vyplynul poznatok, že vzdelávanie detí mladšieho školského veku prebieha v každej jednej z ďalších tematických oblastí výchovy a nie je potrebné túto oblasť vyčleňovať ako samostatnú.

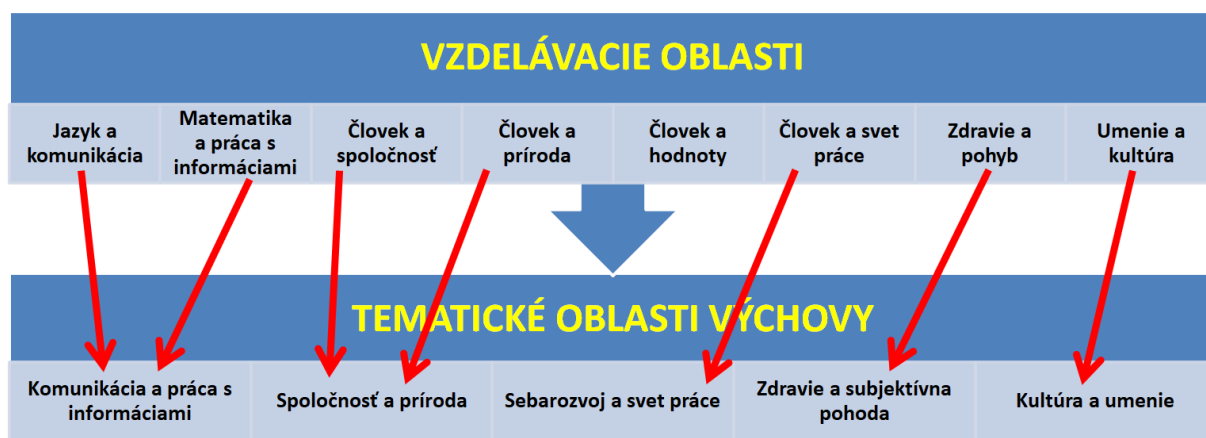
V nasledujúcej schéme je prezentovaný názorný prehľad tematických oblastí výchovy platných do roku 2022 (zdroj: Tvorba výchovných programov), platných vzdelávacích oblastí (zdroj: Štátny vzdelávací program, Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy) a platných tematických oblastí výchovy pre ŠKD (zdroj: Štátny výchovný program pre školský klub detí).



Obr.1 Porovnanie TOV v ŠKD do roku 2022, VO (1. stupeň ZŠ) od roku 2015 a TOV v ŠKD od roku 2022

V schéme na Obr. 2 je viditeľné prepojenie jednotlivých inovovaných TOV s VO, ako aj zapracovanie všetkých požadovaných východísk.

Vzdelávacia oblasť Človek a hodnoty je prepojená a rozvíjaná vo všetkých tematických oblastiach výchovy.

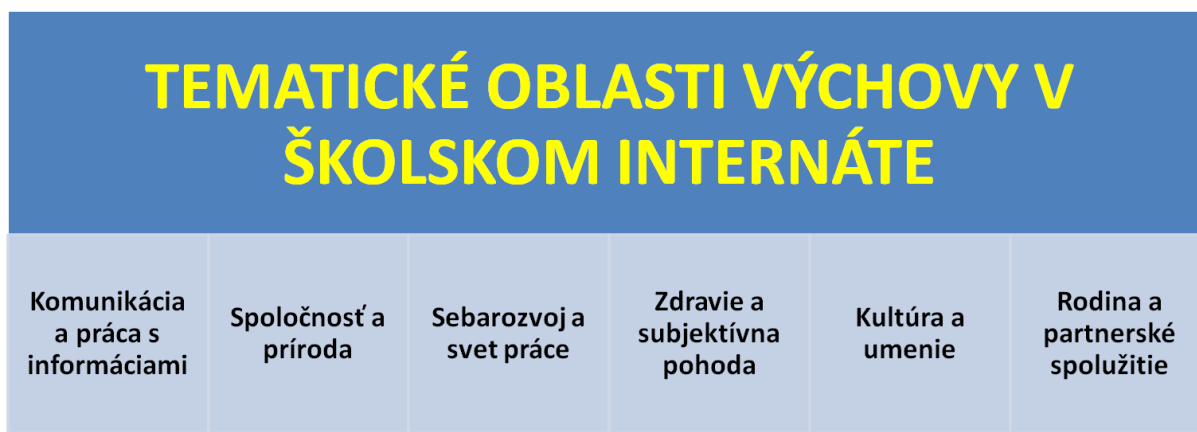


Obr. 2 Prepojenie VO a TOV v ŠKD (2022).

Ciele výchovy a vzdelávania **v školskom internáte** sa do roku 2022 realizovali prostredníctvom siedmich výchovných oblastí:

- spoločenská výchova,
- mravná výchova a výchova k hodnotám,
- pracovná výchova a rozumová výchova,
- estetická výchova,
- telesná výchova,
- rodinná výchova a výchova k manželstvu a rodičovstvu,
- ekologická výchova.

Štátny výchovný program pre školský internát vydaný v roku 2022 upravuje realizáciu cieľov výchovy a vzdelávania v piatich, resp. šiestich tematických oblastiach výchovy. Neurčité vyjadrenie počtu tematických oblastí výchovy v školských internátoch (ŠI) má svoje opodstatnenie. Nakoľko školské internáty sa zriaďujú pri materských, základných a stredných školách, bolo dilemou tvorcov ŠVchP opodstatnenie tematickej oblasti výchovy „rodinná výchova a výchova k manželstvu a rodičovstvu“ v školských internátoch pre mladšie deti a žiakov. Výsledkom diskusií autorov dokumentu a vychovávateľov z praxe bolo vytvorenie šiestich oblastí výchovy, pričom v ŠI pri základných školách sa realizuje päť oblastí identických s TOV v ŠKD a v ŠI pri stredných školách sa pridáva šiesta oblasť „rodina a partnerské spolužitie“.



Tematická oblasť výchovy Rodina a partnerské spolužitie sa uplatňuje sa výlučne v školskom internáte pri stredných školách

Obr.3 Tematické oblasti v ŠI (2022)

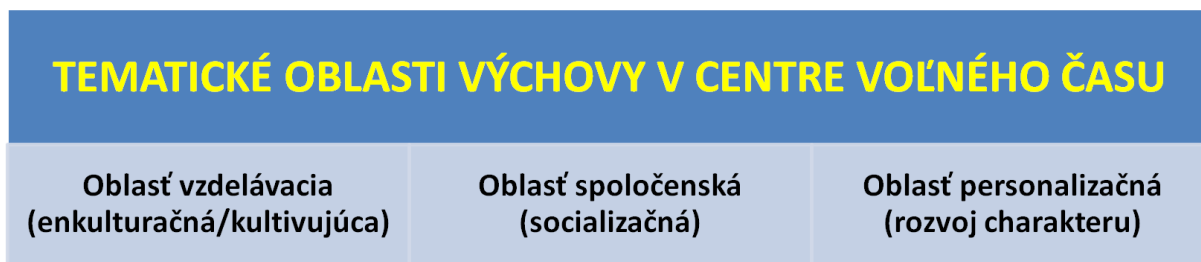
Pri tvorbe tematických oblastí výchovy v školskom internáte sa prihliadalo na prepojenie činností detí a žiakov školských internátoch pri základných školách, ktoré nadväzujú na činnosti realizované v školskom klube detí, ktorý je súčasťou danej školy. Je nemysliteľné, aby výchova napr. v ŠKD pri základnej škole internátnej bola realizovaná v iných TOV ako následná výchova v ŠI pri tej istej základnej škole internátnej.

Centrum voľného času dopĺňa pôsobenie školy, rodiny a širšieho prostredia komunity, kde dieťa a mladý človek pôsobí. Vzhľadom na vekové rozpätie detí, mládeže a návštevníkov centier voľného času (do 30 rokov) ako aj iné osoby, bolo potrebné modifikovať a inovovať pôvodné tematické oblasti výchovy, aby boli v súlade s činnosťou centier voľného času (CVČ) a aby centráum voľného času dávali možnosť väčšej kreativity pri realizácii svojho pôsobenia. Výchovu a vzdelávanie vo

voľnom čase sa realizovali centrá voľného času do roku 2022 vo veľmi podobných tematických oblastiach výchovy ako v ŠKD, ktoré však nezastrešovali rôzne ďalšie činnosti, aktivity a ciele CVČ. Pôvodné tematické oblasti výchovy v CVČ platné od roku 2009 boli:

- vzdelávacia,
- spoločenskovedná,
- pracovno-technická,
- prírodovedno-environmentálna,
- esteticko-kultúrna (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická),
- telesná a športová.

Nakoľko sa činnosť centier voľného času v dnešnej dobe orientuje na rozširovanie informácií a vedomostí a ich praktickú aplikáciu v praxi (enkulturačná oblasť), na praktické zručnosti súvisiace so socializáciou podľa stupňa vývoja/veku (spoločenská oblasť) a na vytváranie a upevňovanie charakterových vlastností a osobných postojov (oblasť personalizačná), rozhodli sa autori štátneho výchovného programu pre CVČ definovať uvedené tri tematické oblasti výchovy ako podstatné



Obr.4 Tematické oblasti v CVČ (2022)

Vo všetkých školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach (ŠKD, ŠI aj CVČ) tematické oblasti výchovy nevystupujú ako samostatné a izolované časti. Netvorí uzavretý celok, ale otvorenú obsahovú dimenziu výchovy mimo vyučovania a výchovy vo voľnom čase. Na úrovni plánovania obsahu výchovy a vzdelávania v konkrétnych zariadeniach sa prihliada na ich vzájomné prepájanie, prelínanie a posilňovanie ich vzájomných dopadov na intrapersonálny a interpersonálny rozvoj detí, žiakov a mladých ľudí v závislosti od ich zrelosti, potrieb a očakávaní, ako aj pri ich príprave na život.

Záver

Súčasným trendom v spoločnosti a tiež vo vzdelávaní je zavádzanie princípu inklúzie a podpora všetkých detí a žiakov bez rozdielu. K napĺňaniu tejto vízie je nevyhnutné rozvíjať osobnosť dieťaťa a žiaka po všetkých stránkach v kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej oblasti so zameraním na vytvorenie prosociálnej osobnosti s rozvinutým kritickým pohľadom na svet okolo seba. Práve vychovávatelia v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach môžu byť sprostredkovateľmi hodnôt, pozitívnych názorov a vzorov pre dieťa či mladého človeka. Realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti v súlade s moderným a aktuálnym výchovným programom školského zariadenia je cesta k skvalitneniu výchovy mimo vyučovania a výchovy vo voľnom čase. Vytvorený štátny výchovný program je prepojením kvalitných využívaných postupov a metód vo výchove s modernými trendmi a požiadavkami spoločnosti. Ciele jednotlivých

tematických oblastí výchovy sú prispôsobené požiadavkám 21. storočia, záujmom a potrebám súčasných detí a žiakov i trendom vo svete vzdelávania, ako je digitalizácia, informatizácia, inklúzia, individualizácia, diferenciacia a ďalšie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

NOVOTNÁ, E., 2017. *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rukus, s.r.o. ISBN 978-80-89510-58-0.

Štátny výchovný program pre školský klub detí. [online]. [cit. 2023-01-02].

Dostupne z: <https://www.minedu.sk/data/att/25060.pdf>

Štátny výchovný program pre školský internát. [online]. [cit. 2023-01-05]. Dostupne z:

https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statne-vychovne-programy/schvaleny_svchp_skolsky_internat.pdf

Štátny výchovný program pre centrum voľného času. [online]. [cit. 2023-01-02].

Dostupne z: <https://www.minedu.sk/data/att/25059.pdf>

VEREŠOVÁ, J., 2015. *Aktivity v jednotlivých oblastiach výchovy vo voľnom čase*. Bratislava:

Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-5651168-8.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 22/2022 o školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. [online]. [cit. 2023-01-12].

Dostupne z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/22/>

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2023-01-16]. Dostupne z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20230101.html>

Summary: The ambition of the article is to present the theoretical and legislative background information necessary for the creation of educational programs of school facilities based on the State Educational Program. At the same time, point out the changes in the education of children towards inclusion, personalization and the development of children's soft skills in school educational facilities. The impetus and basis for the article are changes and innovations in Act no. 245/2008 on Education and Training (School Act) and on Amendments and Supplements to Certain Acts (temporary version of the regulation effective from 01.01.2023 to 31.08.2023) and the issuance of state educational programs by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The article clarifies the links between the legislation regarding school educational facilities and the creation of internal documents of said facilities in accordance with the care of all children without distinction.

Profesijné štandardy a štandardy odborných činností – klúčové východiská k tvorbe atestačného portfólia odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov

Róbert Sabo, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *V predkladanom príspevku sa zameriavame na vybrané východiská tvorby atestačného portfólia a uvádzame niekoľko podnetov a inšpirácií vo vzťahu k tzv. dokladom preukazujúcim tvorivú činnosť odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov. Text je koncipovaný s ohľadom na špecifiká v danej téme vo vzťahu k uvedeným kategóriám zamestnancov.*

Kľúčové slová: *profesijný rozvoj, atestácia, atestačné portfólio, doklady tvorivej činnosti, odborní zamestnanci, školský špeciálny pedagóg*

V mesiacoch január až apríl 2023 bola zrealizovaná prvá vzdelávacia skupina v programe inovačného vzdelávania: „*Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov*“. V texte vychádzame z tejto aktuálnej skúsenosti, rovnako ako zo skutočnosti, že v oblasti profesijného rozvoja nastali v ostatnom období významné zmeny, a tak je naším zámerom priniesť niekoľko konkrétnych podnetov k diskusii o tvorbe atestačného portfólia z pohľadu jednotlivých kategórií odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov.

V súlade s cieľmi a obsahom uvedeného vzdelávacieho programu sme počas jeho realizácie venovali pozornosť:

- **Systému profesijného rozvoja** a možnostiam profesijného rastu s dôrazom na sebareflexiu vo vzťahu k úrovni profesijných kompetencií (profesijné štandardy aktuálne platné – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a inovované – Národný inštitút vzdelávania a mládeže, štandardy odborných činností – Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie).
- **Atestáciám a tvorbe atestačného portfólia** s dôrazom na identifikáciu potenciálnych, relevantných dokladov tvorivej činnosti.
- **Sebapoznávacím a sebadiagnostickým metódam** (komunikačný štýl, osobnostné preferencie, hodnotový a etický rámec) s dôrazom na reflexiu a možnosti rozvíjania profesijnej identity s ohľadom na identifikované talenty/predispozície a nedostatky/rezervy.
- Kľúčovým, hlavným **prístupom k práci s človekom** (detským a dospelým klientom) a známym, všeobecne **uznávaným metódam a metodikám**, ktoré sú súladné svojím charakterom, zameraním a filozofiou s identifikovaným, uvedeným vnútorným nastavením účastníkov a účastníčok vzdelávania.

Zastávame názor, že pri plánovaní profesijného rozvoja je ideálny prístup zohľadňujúci vonkajšie a vnútorné determinanty. Vychádzame pritom z konceptu profesijnej identity. Profesijnú identitu chápeme ako podstatu profesionality s vysokým stupňom sebauvedomenia (sebauvedomovania), autonómie a sebakontroly. Profesijná identita nie je možná bez integrity (vnútornej, osobnej).

Táto predstavuje napätie medzi požiadavkami okolia a úsilím o prijatie novej kvality, kritické prijatie princípov a hodnôt profesie, poskytovanej odbornej služby. Prejavuje sa žitými hodnotami, morálnym, etickým správaním sa profesionála. Sebareflexia môže pomôcť uvedomiť si kľúčové princípy a hodnoty, na ktorých staviame svoju profesijnú rolu. Rovnako tak, z ktorých osobnostných predispozícií môžeme čerpať vnútorné zdroje, na ktorých je možné stavať expertnú rovinu profesijného rozvoja. Vo vzťahu k samotnému profesionálovi odporúčame venovať pozornosť prednostiam (silným stránkam, predispozíciám...) a tiež nedostatkom (rezervám, výzvam...). Pri tvorbe plánu profesijného rozvoja vychádzame z analýzy, ktorá je postavená na modeli rozvojových potrieb: štát; škola; proces výchovy, vzdelávania a starostlivosti; profesia; odborný multidisciplinárny/školský podporný tím; individuálna úroveň profesionála (Šukolová, Sabo, Gatial, 2022 – príručka pre účastníkov vzdelávania, s. 5, 6 a ďalej). Práve s týmito kľúčovými východiskami pracujeme v rámci nového programu inovačného vzdelávania a zohľadňujeme ich aj pri úvahách o tvorbe profesijného portfólia v tomto texte.

V príspevku však ďalej venujeme primárne pozornosť len vybraným **vonkajším determinantom**, a to najmä vymedzeniu očakávaní k profesijným kompetenciám jednotlivých kategórií zamestnancov. Odvolávame sa pritom na legislatívne vymedzenie niektorých špecifických odborných činností a profesijných štandardov (aktuálne platné – MŠVVaŠ SR, ako i inovované – NIVaM a taktiež štandardy odborných činností – VÚDPaP).

Legislatívne vymedzenie profesijného rozvoja

Základný rámec pracovných činností a charakteristiky jednotlivých kategórií odborných a pedagogických zamestnancov sú vymedzené v **zákone č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch** v znení neskorších predpisov. Pre obmedzený rozsah príspevku a všeobecnú znalosť týchto častí zákona im ďalej nevenujeme pozornosť.

Podpora zamestnávateľa a vytváranie príležitostí k profesijnému rozvoju sú explicitne vymedzené v uvedenom zákone, napr.:

- § 3 ods. 1 písmeno g) je o tom, že profesijný rozvoj je jedným z práv pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej už len PZ a OZ),
- § 40 profesijný rozvoj uvádza podrobné základné vymedzenie tohto procesu,
- § 59 až 62 opisujú atestáciu (kto môže byť poskytovateľom, kedy PZ a OZ môže pristúpiť k atestačnému konaniu, z čoho sa skladá, čo obsahuje žiadosť a iné..., podrobne nižšie v texte),
- § 63 a § 63a sú o financovaní profesijného rozvoja,
- § 64 uvádza kedy a ako zamestnávateľ podporuje profesijný rozvoj,
- § 82 najmä ods. 1 je o pracovnom volhe súvisiacom s profesijným rozvojom.

Na tomto mieste (podrobnejšie tiež nižšie) spomenieme aj **zákon č. 245/2008** o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a to z dôvodu významných zmien prijatých aktuálnou (i nedávnou) novelizáciou niektorých jeho častí. Netýkajú sa síce priamo profesijného rozvoja, ale významne ho ovplyvňujú a budú ovplyvňovať. Zmeny sa týkajú najmä vymedzenia odborných činností **v piatich stupňoch podporných úrovní**. Odborné činnosti sú pritom vo všeobecnosti zamerané na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Zariadenia poradenstva a prevencie poskytujú svoje služby deťom, žiakom, zákonným zástupcom a zamestnancom škôl a iných školských zariadení bez explicitne definovaného

vymedzenia špecifických cieľových skupín (napr. podľa vekovej kategórie, druhu a typu znevýhodnenia, identifikovanej potreby odbornej starostlivosti a pod.). Platí však, že poskytované odborné činnosti sú kategorizované do spomenutých stupňov podporných úrovní, ktoré vymedzujú a odlišujú poskytované služby. Päť stupňov podporných úrovní definuje špecifické odborné činnosti v závislosti od toho, či sú primárne poskytované zamestnancami školy, alebo zamestnancami zariadenia poradenstva a prevencie

Atestačné konanie a atestačné portfólio

Ako sme už naznačili vyššie, základné informácie o atestáciách a atestačnom konaní sú uvedené v príslušných paragrafoch zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. Atestáciou sa pritom rozumie *„štátne overenie profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca a kategóriu odborného zamestnanca, pre príslušný kariérový stupeň, získaných vzdelávaním, sebvzdelávaním alebo výkonom pracovnej činnosti“* (§ 59, odsek (1) zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Príslušný zákon v ďalších paragrafoch vymedzuje, kto je oprávnený organizovať atestácie a za akých podmienok. Rovnako sú tu uvedené základné podmienky pre uchádzanie sa o vykonanie atestácie (prvej či druhej) pre PZ a OZ:

Prvú atestáciu môže vykonať PZ a OZ s ukončeným úplným stredným odborným vzdelaním a to až po piatich rokoch od zaradenia do kariérového stupňa samostatný PZ alebo OZ.

Druhú atestáciu môže vykonať PZ a OZ s ukončeným vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa, a to po piatich rokoch od zaradenia do kariérového stupňa PZ alebo OZ s prvou atestáciou.

Ďalej sa uvádza (§ 61, tamtiež), z čoho sa atestácia skladá a keďže súčasťou je aj obhajoba atestačného portfólia, nasleduje opis povahy dokladov, ktoré môžu tvoriť atestačné portfólio (Šukolová, Sabo, Gatíal 2022).

V paragrafoch 61 a 62 je podrobne opísaný aj proces atestačného konania a podania žiadosti s jej náležitosťami, postup pri vypracovaní posudku atestačného portfólia, ako aj zloženie atestačnej komisie. Uchádzač o atestáciu nájde podrobné informácie aj na stránkach Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM) v sekcii „Atestácie“ (<https://nivam.sk/ucitelia/atestacie/>). V zákone, ako i na spomenutej stránke, je opísaný aj proces obhajoby atestačného portfólia a atestačnej skúšky. Upozorňujeme najmä na požiadavky súvisiace s obsahom atestačného portfólia. Podľa § 60, odsek (2), písmená a) až c), to môžu byť najmä:

- doklady o

1. získaní požadovaného stupňa a druhu vzdelania,
 2. absolvovaní programu vzdelávania,
- doklady preukazujúce tvorivú činnosť pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca alebo,
 - potvrdenie o využívaní vyžadovaných profesijných kompetencií získaných sebvzdelávaním alebo výkonom pracovnej činnosti, ktoré vydá riaditeľ.

Podstatným je znenie časti § 61, odsek (4): *„Posudok atestačného portfólia sa vypracúva v súlade s profesijným štandardom príslušného kariérového stupňa v kategórii alebo podkategórii a v stupni vzdelania, ktorých sa atestácia týka.“* Podrobnejšie je obsah posudku atestačného portfólia opísaný na stránke NIVaM (<https://mpc-edu.sk/sk/atestacie/vyhodnotenie/>):

- a. **Vyhodnotenie plnenia kvalifikačných predpokladov** na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii a podkategórii pedagogického zamestnanca a kategórii odborného zamestnanca.
- b. **Posúdenie tvorivej činnosti** ako tvorivej odbornej činnosti, tvorivej umeleckej činnosti alebo ako interpretačnej umeleckej činnosti na základe jej vplyvu na získanie požadovaných profesijných kompetencií.
- c. **Vyhodnotenie predložených dokladov** o získaní a využívaní požadovaných profesijných kompetencií.
- d. **Posúdenie úplnosti preukázania profesijných kompetencií.**
- e. **Zoznam profesijných kompetencií, ktoré v atestačnom portfóliu neboli preukázané.**
- f. **Odporúčanie na:**
 - určenie termínu obhajoby atestačného portfólia a atestačnej skúšky
 - absolvovanie pred atestačného vzdelávania s uvedením konkrétneho zamerania na doplnenie chýbajúcej profesijnej kompetencie
 - doplnenie atestačného portfólia v lehote do:
 - zamietnutie žiadosti o vykonanie atestácie s odôvodnením

Z uvedeného vyplýva, že uchádzač by mal **orientovať obsah atestačného portfólia k preukázaniu všetkých profesijných kompetencií v súlade s príslušným profesijným štandardom** (pozri písmeno b. a písmeno e v citovanom texte zo stránky NIVaM vyššie). Odporúčame jednotlivé súčasti atestačného portfólia doplniť krátkym komentárom, ktoré profesijné kompetencie daným „dokladom“ preukazujeme. Zdôrazňujeme, že jedným komplexnejším materiálom, dôkazom, dokladom tvorivej činnosti (napr. ukážka z precízne, dôsledne spracovaného portfólia konkrétneho žiaka, individuálny výchovno-vzdelávací program, skupinový program na základe poznania stavu vo vybraných oblastiach v danej skupine a pod.), môže uchádzač preukázať viaceré kompetencie (procesy depistáže, skríningu, diagnostikovania s následným návrhom podporných opatrení, postupov, reflexia priebehu, evalvácia a návrh prípadnej modifikácie či ďalších opatrení). Z povahy použitých ukážok, ako súčastí atestačného portfólia, môže vyplývať povinnosť ochrany osobných údajov. **Ku každej súčasti atestačného portfólia, dokladu preukazujúcemu tvorivú činnosť, odporúčame formulovať zrozumiteľne, stručne, konkrétne a jasne komentár.** V komentári uchádzač uvedie: ako a s ktorými profesijnými kompetenciami daný doklad tvorivej činnosti súvisí; prečo je pre neho tento dokument dôležitý; kedy a ako ho vo svojej praxi využíva; na akej úrovni ním preukazuje dané profesijné kompetencie.

Profesijné štandardy

Ako sme vyššie uviedli, pri tvorbe atestačného portfólia berie jeho zostavovateľ do úvahy profesijné štandardy príslušnej kategórie pedagogického alebo odborného zamestnanca. Okrem **platných profesijných štandardov z roku 2017** (<https://www.minedu.sk/vzdelavanie-v-profesijnom-rozvoji/>), ktoré sú samozrejme záväzné, odporúčame reflektovať aj **inovované profesijné štandardy** (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy>). Samozrejme, je nutné brať do úvahy, že inovované profesijné štandardy sú v čase vydania príspevku návrhom bez právnej záväznosti. Profesijné štandardy pre pedagogických a odborných zamestnancov (PZ a OZ) predstavujú nástroj využiteľný v rámci plánovania profesijného rozvoja a zároveň rámčujú procesy hodnotenia preukázateľných profesijných kompetencií. Aktuálne profesijné štandardy platia od roku 2017 a do edukačnej praxe boli zavedené „pokynom

ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie PZ a OZ škôl a školských zariadení“ (bližšie pozri tu: <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017/>). V roku 2022 a 2023 pod gesciou Národného inštitútu vzdelávania a mládeže prebehla ich aktualizácia s cieľom „revidovať, inovovať a vytvoriť nové profesijné štandardy“ (bližšie pozri tu: <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>). Deklarovaným zámerom je „zefektívniť proces profesijného rozvoja PZ a OZ predovšetkým cez jednoznačné vymedzenie kompetencií v jednotlivých kariérových stupňoch a cez tvorbu a následné posudzovanie atestačných portfólií PZ a OZ“ (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>).

Výsledkom by malo byť:

- zjednodušenie profesijných štandardov,
- ich vzájomné zosúladenie medzi sebou,
- definovanie indikátorov, ktorými je možné jednotlivé profesijné kompetencie v nich vymedzené doložiť, preukázať,
- vymedzenie gradácie medzi jednotlivými kariérovými stupňami v rámci kategórie.

Profesijné štandardy (aktuálne platné, ako aj inovované) sú rozdelené do oblastí, pričom v každej z nich sú definované kompetencie. Každá kompetencia je následne opísaná prostredníctvom očakávaných vedomostí a spôsobilostí. V aktuálne platných profesijných štandardoch (podľa pokynu ministra č. 39/2017) je opísané aj „preukázanie kompetencie“. V inovovaných profesijných štandardoch sú namiesto toho opísané „indikátory“. Práve spomenuté indikátory vnímame ako inšpiráciu k tomu, aké doklady tvorivej činnosti môžu byť potenciálnym obsahom atestačného portfólia.

Okrem profesijných štandardov, ktoré sú záväzným dokumentom, podkladom k posúdeniu atestačného portfólia a rovnako tak priebehu jeho obhajoby, vnímame ako ďalší kľúčový podklad k príprave na atestačné konanie aj štandardy odborných činností. V ďalšom texte ich bližšie opíšeme so zámerom pomenovať potenciálne doklady preukazujúce tvorivé činnosti odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov.

Štandardy odborných činností

„Vo výchovnom poradenstve a prevencii v školstve nám chýba dôležitý oporný bod – jednotné štandardy odborných a odbornometodických činností. Štandardy majú viesť k záruke, že deti s rozmanitými potrebami a ich rodiny dostanú na celom Slovensku rovnako kvalitnú starostlivosť. Štandardy sú tvorené v záujme detí a ich rodín, ale nositeľom tejto zmeny sú všetci odborní a pedagogickí zamestnanci v školských podporných tímoch a školských zariadeniach poradenstva a prevencie.“ (pozri <https://vudpap.sk/hlavne-cinnosti/standardy-odbornych-cinnosti/>). Môžeme konštatovať, že profesijné štandardy teda predstavujú záväzný rámec profesijných kompetencií, ktoré v rámci posudzovania profesijného rozvoja v prípade potreby musíme vedieť preukázať. Štandardy odborných činností predstavujú skôr opis konkretizovaných postupov v rámci jednotlivých odborných činností s príkladmi výstupov. Ako sme uviedli vyššie, sú „návodom“ ako by sme mohli garantovať rovnako kvalitné služby v systéme výchovy, vzdelávania a odbornej starostlivosti na celom území Slovenskej republiky.

Ukazuje sa, že obsahové štandardy a výkonové štandardy pre odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov v zariadeniach poradenstva a prevencie, školách a zariadeniach sociálnej pomoci sú podstatným a nevyhnutným zdrojom pre identifikáciu a reflexiu odborných činností

v jednotlivých kategóriách odborných zamestnancov a kategórii školský špeciálny pedagóg (ďalej už len OZ a ŠŠP). Pomáhajú jasne, explicitne pomenovať vykonávané odborné činnosti a na základe reflexie pomenovať silné stránky, prednosti, predispozície, teda tie odborné činnosti, v ktorých je zamestnanec expert, dosahuje v nich nadštandardné výkony a „užíva si“ ich realizáciu. Na druhej strane, rovnako pomáhajú pomenovať tie odborné činnosti z pracovného portfólia, ktoré síce musíme vykonávať, ale vnímame rezervy, nedostatky, limity, prípadne prekážky pri ich vykonávaní. Nie sú síce záväzné, na rozdiel od profesijných štandardov (podľa vyššie spomínaného pokynu ministra č. 39/2017), napriek tomu ich logicky a prirodzene vnímame ako relevantné vo vzťahu k profesijnému rozvoju. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie deklaruje ich „cyklickú aktualizáciu, revíziu, prípadné rozširovanie“ podľa podnetov z praxe (Kol. autorov 2022, Sprievodca štandardami odborných činností, s. 4).

Zoznam potenciálnych dokladov tvorivej činnosti

Pri tvorbe **atestačného portfólia** odporúčame zvážiť všetky relevantné doklady tvorivej činnosti. Doplniť ich o komentáre, ako, čím konkrétne, a ktoré profesijné kompetencie daným dokladom preukazujeme. Ďalej uvádzame niekoľko postrehov a poznámok k vybraným odborným činnostiam s dôrazom na potenciálne doklady tvorivej činnosti v danej oblasti v súlade s inovovanými profesijnými štandardmi pre OZ a ŠŠP, ako aj štandardami odborných činností. Argumenty a komentáre k jednotlivým potenciálnym dokladom tvorivej činnosti je vhodné formulovať v súlade so základnými fázami plánovania, realizácie a evalvácie. V nižšie uvedených oblastiach odborných činností je potrebné vnímať a doložiť relevantným komentárom všetky nevyhnutné fázy:

Plánovanie – cieľ, plán stretnutí/časový harmonogram; témy jednotlivých blokov; využívané metódy a postupy; konkretizované aktivity a ich zameranie, uviesť napr. ukážku základnej inštrukcie (často býva podstatná, kľúčová); pracovné listy, pomôcky/materiálne požiadavky a iné;

Realizácia – záznam z priebehu; poznámky v hárkoch; pracovných listoch; výstupy z aktivít účastníka/ účastníkov a iné;

Vyhodnotenie/evalvácia – analýza a interpretácia záznamov z priebehu; reflexia k jednotlivým aktivitám, záznam z rozhovoru členov tímu realizujúcich dané stretnutia (pokiaľ je to relevantné); návrh prípadných modifikácií použitých techník/aktivít, reformulácia inštrukcií; analýza výstupov z aktivít/činnosti účastníka/účastníkov; spätné väzby od detí/žiakov/zákonných zástupcov/kolegov a ich analýzy s interpretáciami, prípadné návrhy modifikácií či ďalších opatrení a iné.

Týmto spôsobom je možné jedným dokladom tvorivej činnosti preukázať viaceré profesijné kompetencie v týchto vybraných odborných činnostiach:

1. Diagnostikovanie

Podstatné je, že v súvislosti so zavedením tzv. školských podporných tímov ako aj modelom podporných opatrení sa budeme musieť naučiť rozlišovať min. tri typy diagnostikovania v piatich stupňoch podporných úrovní:

- na podpornej úrovni 1.a2. stupňa sa počíta s **pedagogickým diagnostikovaním** – doména najmä učiteľov a **orientačným diagnostikovaním** – doména školských špeciálnych pedagógov, prípadne odborných zamestnancov ako kmeňových zamestnancov školy, alebo zariadení sociálnej pomoci,

- na podpornej úrovni 3., 4. a 5. stupňa sa očakáva najmä **odborné diagnostikovanie** – doména a právomoc odborných zamestnancov v zariadeniach poradenstva a prevencie.

Ide o rôznorodé metódy, postupy, techniky, hárky, komplexnejšie metodiky. Existujúce záznamy z týchto procesov sú relevantnými dokladmi tvorivej činnosti do atestačného portfólia. Inšpirovať sa je možné aj v starších dokumentoch na stránkach Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (napr. Dočkal a kol. 2018), prípadne Štátnej školskej inšpekcie ([interný metodický materiál ŠŠI](#), s. 18, 19).

Kvalitné pedagogické, orientačné, odborné diagnostikovanie **nie je možné bez úzkej spolupráce všetkých relevantných aktérov, poskytovateľov výchovy, vzdelávania a odbornej starostlivosti** v najširšom význame slova. Kľúčová je spôsobilosť interpretácie nielen vlastných zistení, ale aj zistení ostatných kolegyň a kolegov. Nevyhnutným je vedenie dokumentácie prípravy a podklady; podporné texty a materiály, ktoré vznikajú s týmto účelom; zápisy, záznamy zo stretnutí s plánom aktivít, úloh, zodpovednosti, termínmi. Zaužívanou, osvedčenou metódou je tzv. prípadová konferencia. Ideálnym scenárom sa javí aj reflexia procesov tímovej spolupráce, optimálne v rámci supervízie.

Množstvo odporúčaní a príkladov dobrej praxe je možné nájsť na stránkach VÚDPaP: (<https://vudpap.sk/multidisciplinarny-pristup/>); (<https://vudpap.sk/hlavne-cinnosti/odborne-materialy/odborne-postupy-a-skusenosti/>)

Ako dôkaz môžeme zaradiť do portfólia pracovné, predbežné hypotézy; záznamy z depistáže; záznamy z konzultácií s klientom/mi; výber relevantných metód a nástrojov, posúdenie a zdôvodnenie; štruktúra záznamu anamnestických údajov; analýzy a interpretácie získaných údajov a dát, ich vyhodnotenie; plány odbornej starostlivosti; ukážky výstupnej správy z odborného diagnostikovania; modifikácie používaných testov a nástrojov (samozrejme nie štandardizovaných), môže to však byť aj účasť v pracovnej skupine, ktorá pracuje na overovaní, adaptácii nových nástrojov diagnostikovania; plány depistáží, rediagnostík a iných diagnostických činností na určité obdobie a iné.

2. Konzultácie, poradenstvo, metodické vedenie, spolupráca – klient, zákonní zástupcovia, kolegovia (možné uplatňovať prvky mentoringu, tútoringu, supervízie...)

Do portfólia dokladáme napr. záznamy z rozhovorov s deťmi, žiakmi, kolegami, zákonnými zástupcami; záznamy z konziliárnych stretnutí (prípadových konferencií) s inými odborníkmi; plány postupu odbornej starostlivosti, záznamy z priebehu a vyhodnotenie; návrhy podporných opatrení a ich komunikácia v tíme; záznam z konzultácie so zámerom objasnenia výsledkov a záverov v správe z diagnostického vyšetrenia; plány koordinácie multidisciplinárnych tímov, záznam priebehu a vyhodnotenie; plány koordinácie odbornej starostlivosti o klienta, záznamy priebehu a vyhodnotenie; plány supervízií, záznamy priebehu a vyhodnotenie. Ale napr. aj dokumentovaný/komentovaný proces zriadenia špecifickej miestnosti pre poskytovanie odbornej starostlivosti/prípadne konzultácií a stretnutí.

3. Individuálna a skupinová odborná starostlivosť (redukácia, rehabilitácia, terapia)

Súčasťou portfólia môžu byť poradenské kontrakty s klientom/mi; individuálne plány poradenskej starostlivosti; vyhodnotenia poradenskej starostlivosti; plány redukácie, záznamy priebehu a ich vyhodnotenie; individuálne

výchovno-vzdelávacie programy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; plány kariérovej výchovy a poradenstva, záznamy priebehu a vyhodnotenie; plány krízovej intervencie, záznamy priebehu a vyhodnotenie; kontrakt medzi klientom a terapeutom o zvolenej terapii, záznam priebehu a vyhodnotenia; príprava a výroba vlastných pomôcok a pracovných listov a iné.

4. Prevencia ako komplexný proces

U viacerých je vnímaná veľmi úzko, vymedzená len na oblasť prevencie sociálno-patologických javov, čo je prirodzené a v podstate v poriadku. Aktuálne vnímanie konceptu prevencie je však dnes omnoho komplexnejšie a v najširšom slova zmysle sa prevencia týka práce každého pedagogického a odborného zamestnanca. Širšie vnímanie prevencie definuje v zásade základný rámec potenciálnych odborných činností OZ alebo ŠŠP vo vzťahu k jeho primárnym povinnostiam, cieľovej skupine, potrebám školy, zariadenia prevencie a poradenstva, sociálnej pomoci (podrobne pozri: Prevencia a riešenie šikanovania – sprievodca pre školské prostredie, s. 3). V kontexte takto komplexne vnímanej prevencie sú potom podľa nás relevantné doklady tvorivej činnosti napr. aj plány riešenia krízových situácií, metodické postupy na ich riešenia (ako výsledok tímovej práce, min. pripomienkovania zo strany kolegov a kolegýň k návrhu autorov a autoriek). Prevencia v najširšom slova význame, nielen užšie vymedzená vo vzťahu k prevencii a eliminácii sociálno-patologických javov, zahŕňa prirodzene napr. aj procesy **depistáže**, vyhľadávania rizikových faktorov, skutočností a opatrenia na elimináciu možných negatívnych dopadov. Z tohto pohľadu môžu byť dokladmi tvorivej činnosti napr. analýzy povahy, intenzity a výskytu javov, ktoré môžu byť predmetom preventívnej činnosti; plány preventívnej činnosti; harmonogramy a program preventívnych aktivít (rôznej dĺžky a trvania); vyhodnotenia preventívnych aktivít a činností.

5. Modifikácie, úpravy, inovácie, návrhy

Spôsobilosti modifikovať, upravovať, navrhovať zmeny, môžeme preukazovať prostredníctvom ukážok rôznych odporúčaných postupov, nástrojov, programov, techník. Očakáva sa vysoká miera autonómnosti, zvlášť na úrovni II. atestácie (je to rola experta). Dokladom tvorivej činnosti tak môže byť napr. úprava, modifikácia, inovácia zaužívaného postupu, techniky, aktivity, materiálu (metodického, interného a pod.), s doloženou ukážkou pôvodného zdroja a vlastnej modifikácie a krátkym komentárom s vysvetlením. Ale napr. aj relevantne doložená aktívna účasť a spolupráca mimo zamestnania, v rôznych pracovných skupinách, inštitúciách a organizáciách v rámci rezortu, samosprávy, v stavovských organizáciách, mimovládnom sektore a pod. Doložiť môžeme napr. vlastné návrhy, spracované pripomienky, výsledný produkt, prípadne vlastné didaktické, špeciálne, kompenzačné pomôcky s opisom, ukážkou, komentárom k použitiu.

6. Plánovanie profesijného rozvoja, samoštúdium

Odporúčame uvádzať napr. kľúčové zdroje, v ktorých nachádzame inšpiráciu, odbornú literatúru, ktorá nám v praxi pomáha, s komentármi v čom konkrétne, akým spôsobom dané zdroje využívame, pri akých odborných činnostiach. Relevantným dokladom tvorivej činnosti, že PZ a OZ realizuje svoj profesijný rozvoj, je (aktívna) účasť na odborných podujatiach, konferenciách, seminároch, webinároch a pod. a tiež vlastné príspevky v odborných a vedeckých periodikách.

Ďalšími dokladmi sú plán profesijného rozvoja na určité obdobie (poznámky, komentáre, linky na zaujímavé dohľadované podujatia, programy vzdelávania a pod.), záznamy z hodnotiacich rozhovorov, hospitácií, mentoringu, supervízie, sebareflexie (okrem profesijného štandardu a štandardov odborných činností napr. vo vzťahu k pracovnej náplni, etickému kódexu PZ a OZ, či výskumným zisteniam a pod.), ale aj rôzne reflexie, výstupy a iné napr. z dlhodobých výcvikov, osvedčenia, certifikáty. Pre ucelený pohľad na priebeh profesijného života PZ a OZ odporúčame zaradiť do portfólia životopis, europass.

7. *Evalvácia odbornej činnosti*

Pri preukazovaní týchto profesijných kompetencií odporúčame ako doklady tvorivej činnosti využiť štandardné postupy ako vyhodnotenie analýz SWOT, SMART, návrhy a zdôvodnenie potreby rediagnostiky a analýza jej výsledkov, reflexia a hodnotenie plánu aktivít a činností (individuálne, skupinové aktivity) v opakujúcich sa časových cykloch.

8. *Rozvoj vlastnej organizácie*

Profesijné kompetencie súvisiace s rozvojom vlastnej organizácie môžeme doložiť a preukázať prostredníctvom analýz, opisov bariér na strane školy/zariadenia ako východiska pre návrhy opatrení, prípadne podnety k vedeniu. Taktiež môžeme použiť krátkodobé či dlhodobejšie vzdelávacie aktivity pre kolegyne, kolegov (napr. uvádzanie – adaptačné, alebo aj aktualizčné vzdelávanie, prípadne prípravy, podklady na pracovné porady a iné). Relevantnými dokladmi tvorivej činnosti môžu byť aj: organizácia konferencií a odborných podujatí (aj vo formáte tútoriálov, webinárov, podcastov a pod.) v rámci zariadenia pre odbornú aj laickú verejnosť s aktívnou účasťou; formy mentoringu, tútoringu, koučingu, alebo napr. aj formát tzv. živých knižníc pri realizácii špecifických aktivít pri vysokej fluktuácii členov tímu; návrhy do školského programu/klúčového dokumentu zariadenia, čo predpokladá jeho dôkladné poznanie; nástroje na snímanie kvality poskytovaných služieb a následné návrhy opatrení, prípadne rôznorodé projektové aktivity (domáce, zahraničné – napr. Erasmus, EÚ dobrovoľníctvo a pod.), čerpanie fondov a reagovanie na rôznorodé výzvy, grantové schémy, aktivity súvisiace s možnosťou získavania a využívania darov (napr. 2 % z daní, crowd/life fundingové kampane, participatívny rozpočet obce/mesta, prezentácie školy/zariadenia pred verejnosťou – okrem „fyzických“ podujatí, napr. spravovanie stránky, či komunikácia na sociálnych sieťach).

Na záver ešte uvedieme niekoľko príkladov komplexných potenciálnych dokladov tvorivej činnosti, ktorými môžeme jednoznačne doložiť a preukázať viaceré profesijné kompetencie, ako napr.:

Rozličné ucelené metodiky a programy, ktoré v práci OZ a ŠŠP realizuje (individuálne či skupinové pre ktorúkoľvek cieľovú skupinu). Dôležité je myslieť na to, že musíme preukázať všetky fázy (pozri vyššie). Vlastné, modifikované, či originálne programy rôzneho zamerania (dlhšie časové obdobie); aktualizčné vzdelávanie pre kolegov; odborné semináre a stretnutia pre zákonných zástupcov/kolegov/širšiu verejnosť.

Do portfólia môžeme tiež zaradiť osobné spisy/karty klientov (detí, žiakov, detí v náhradnej starostlivosti); individuálne výchovno-vzdelávacie programy; portfólio dieťaťa/žiaka; podrobná kazuistika/prípadová štúdia (individuálna, skupinová). Samozrejme s ohľadom na povinnosť zabezpečiť ochranu osobných údajov.

Velmi cennými prvkami v portfóliu je publikačná činnosť, napr. príspevky v odborných časopisoch (Pedagogika, Dieťa v centre odbornej pozornosti, Pedagogické rozhľady, Predškolská výchova, E-mental a iné), prípadne vedeckých časopisoch; príspevky v zborníkoch a vystúpenia na konferenciách; recenzie odborných publikácií; tvorba podporných materiálov/metodík/programov vzdelávania a tiež doklady o **účasti v odborných** komisiách, združeníach, pracovných komisiách a pod.

Záver

V závere môžeme konštatovať, že súbežne s naším príspevkom vznikol príspevok autorov Bezáková, Farbár, Gálová a kol. (2023) na stránkach Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie Tvorba atestačného portfólia odborných zamestnancov a školského špeciálneho pedagóga. Uvedený autorský kolektív si dal za cieľ pomôcť OZ a ŠŠP pri tvorbe atestačného portfólia s dôrazom na príklady potenciálnych dokladov tvorivej činnosti. Teší nás, že autori vnímajú problematiku podobne a zdôrazňujú potrebu preukázať v portfóliu všetky profesijné kompetencie definované v profesijnom štandarde. Odkazujú pritom (podobne ako my v tomto texte) aj na inovované profesijné štandardy. Rovnako upozorňujú na fakt, že jedným, komplexným dokladom tvorivej činnosti môžeme preukázať viaceré profesijné kompetencie. A zdôrazňujú význam a zmysel (dodajme, že i nevyhnutnosť) komentárov k jednotlivým dokladom tvorivej činnosti. Text obsahuje prehľadné tabuľky spracované osobitne pre kategórie odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov so zoznamom príkladov dokladov tvorivej činnosti vo vzťahu k profesijným kompetenciám. Ostáva nám len konštatovať, že nás teší výrazná zhoda vo vnímaní problematiky tvorby atestačného portfólia odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BEZÁKOVÁ, J., FARBÁR, P., GÁLOVÁ, K., HORÁKOVÁ, M., LAZOVÁ, E., OLŠAVSKÁ, M., SÁDECKÁ ONDRÁŠKOVÁ, L., SVATOVÁ, M., VARŠOVÁ, S., ZORIČÁKOVÁ, V., 2023. *Tvorba atestačného portfólia odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Online, dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/05/tvorba-atestacneho-portfolia.pdf>
- DOČKAL, V., FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B., ŠPOTÁKOVÁ, M., 2018. *Správa z odborného vyšetrenia dieťaťa*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Online, dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/01/vudpap-informacie-pre-odborn%C3%BDch-Sprava-z-diagnostickeho-vysetrenia-dietata.pdf>
- KOL. AUTOROV, 2022. *Prevenčia a riešenie šikanovania – sprievodca pre školské prostredie*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v spolupráci s Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (ŠPÚ). Online, dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/24745.pdf>
- Kol. autorov, 2022. *Sprievodca štandardami odborných činností*. Online, dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/SPRIEVODCA-standardami-odbornych-cinnosti.pdf>
- Štandardy odborných činností. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Online, dostupné na: <https://vudpap.sk/hlavne-cinnosti/standarty-odbornych-cinnosti/>

Štátna školská inšpekcia, 2021. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach*. Online, dostupné na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/02/Skolska_integracia_1_2_21_1.pdf

ŠUKOLOVÁ, D., SABO, R., GATIAL, V., 2022. *Plánovanie a realizácia profesijného rozvoja odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov*. Príručka pre účastníkov vzdelávania. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Online, dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901>

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Online, dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20230101.html>

Summary: In the presented article, we focus on selected starting points for the creation of an attestation portfolio and present several suggestions and inspirations in relation to documents proving the creative activity of school specialists and special education teachers. The text is designed with regard to the specifics of the given topic in relation to the mentioned categories of employees.

UPLATNENIE NEUROPEDAGOGICKÝCH POZNATKOV NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Anna Pávová, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V článku sú prezentované výsledky výskumu, ktorý je zameraný na zisťovanie názorov žiakov na hodiny anglického jazyka, ktoré prebiehali v súlade s poznatkami o činnosti mozgu pri procese učenia sa. Opytovaní žiaci boli súčasťou experimentálnej skupiny, kde prebiehala výučba anglického jazyka s uplatnením neuropedagogických poznatkov. Pedagogický experiment prebiehal na dvoch základných školách na strednom Slovensku a boli do neho zapojené tri vyučujúce anglického jazyka spolu s 50 žiakmi.

Kľúčové slová: neuroveda, neuropedagogika, mozog, učenie sa, edukačná prax

V ostatných rokoch sa čoraz častejšie objavuje v širokej i odbornej verejnosti otázka významu poznatkov, ktoré nám ponúkajú neurovedy v súvislosti s edukačnou praxou. Na jednej strane sa odborníci prikláňajú k názoru, že neurovedy majú čo ponúknuť aj pre edukačnú prax a učitelia by mali chápať podstatu učenia sa z hľadiska procesov v mozgu (Boon, 2013; Bruer, 2016; Thomas, Ansari a Knowland, 2019; Van Atteveltdt et al, 2020). Na druhej strane niektorí odborníci sú viac skeptickí a považujú vplyv poznatkov z neurovied za zbytočne preceňovaný (Bowers, 2016; Purdy - Morrison, 2009). Napriek nadšeniu z poznania, ktoré prvej skupine odborníkov nemožno uprieť, je dôležité dodať, že oni sami upozorňujú na fakt, že priamy transfer poznatkov z neurovied do edukačnej praxe zatiaľ nie je možný (Howard-Jones, 2010). Otázne je, či vôbec niekedy bude možný. Podstatné však je, že vďaka tomuto poznaniu dokážu učitelia robiť lepšie rozhodnutia pri plánovaní svojich hodín – pri výbere vhodných metód, foriem, prístupov, atď., ktoré sú z hľadiska učenia sa pre žiakov skutočne efektívne a umožňujú ukladanie poznatkov do dlhodobej pamäte. Okrem kognitívnej roviny môže spomínaný prístup pozitívne ovplyvniť aj rovinu afektívnu. Ak je spôsob vyučovania pre žiakov motivujúci a dokáže ich zaujať, zvyšuje sa šanca, že si žiaci osvoja poznatky efektívnejšie. Práve tento aspekt bol motiváciou na realizáciu pedagogického experimentu, zámerom ktorého bolo zistiť, aké sú názory žiakov na učenie sa anglického jazyka na základnej škole s uplatnením neuropedagogických poznatkov.

Pre správne porozumenie zámeru a kontextu pedagogického experimentu je potrebné vymedziť základné pojmy spojené s danou problematikou. Neuropedagogika je interdisciplína, ktorá integruje neurovedné, psychologické a pedagogické poznatky. Jej presnejšie pomenovanie by bolo neuropsychopedagogika, čím by bolo jasnejšie vyjadrené, že tento interdisciplinárny odbor zahŕňa psychologické poznatky z oblasti kognitívnej (neuro)psychológie. Je potrebné pomenovať a zdôrazniť, že kognitívne procesy sú úzko prepojené s afektívnymi (emočnými) aj sociálnymi procesmi. V odbornej literatúre je však možné nájsť aj iné pomenovania pre neuropedagogiku, napr.: edukačná neuroveda (z angl. educational neuroscience), pedagogická neuroveda alebo veda o myslení, mozgu a vzdelávaní (z angl. mind, brain and education) (Maršák a Janoušková in Pávová, 2020). Hlavným *poznávacím cieľom* neuropedagogiky je porozumenie súvislostí medzi vlastnosťami, procesmi

či zákonitostami na úrovni neurálnych systémov a vlastnosťami, procesmi či zákonitostami na úrovni učiacich sa jedincov alebo sociálnych skupín, v ktorých prebieha edukácia. K *praktickým cieľom* patria možnosti využitia poznatkov o vyššie spomenutých súvislostiach, napr. pre vypracovanie metód efektívnejšieho učenia sa a vyučovania, pre kompenzáciu či odstránenie porúch učenia alebo správania žiakov, pre vytváranie vhodnejších edukačných prostredí (Maršák a Janoušková, 2014).

V rámci pedagogického experimentu zameraného na aplikáciu neuropedagogických poznatkov do vyučovania anglického jazyka bola použitá koncepcia, ktorej autorom je britský profesor v oblasti vzdelávania a neurovied Paul Howard-Jones (2010). Koncepcia je pomenovaná tromi slovesami, ktoré vyjadrujú tri kľúčové procesy pri učení sa: *zaujať (pozornosť) – budovať (poznatky a porozumenie) – upevňovať (naučené)*.

Zaujatie žiaka znamená upútať pozornosť žiaka tak, že dokáže venovať pozornosť učeniu sa a zotrvať v tom dlhšiu dobu v prospech príležitosti učiť sa niečo nové. Emocionálne signály ovplyvňujú uvažovanie a naopak, uvažovanie ovplyvňuje emocionálne signály. Každý mozog je jedinečný a žiaci sa líšia v tom, do akej miery dokážu ovládať svoju pozornosť a tiež v tom, čo dokáže zaujať ich pozornosť. Zároveň vieme, že mozog stimuluje odmeny. „Odozva na prístup“ v mozgu môže byť stimulovaná odmenami, ako je pochvala, žetóny (odznaky, nálepky) potvrdzujúce úspech, novosť, možnosť výberu a zdieľanie pozornosti. Na druhej strane strach môže odvrátiť pozornosť a úzkosť znižuje schopnosť mozgu spracovávať informácie. Preto je dôležité, aby vyučovanie prebiehalo v príjemnej, pozitívnej atmosfére a v bezpečnom prostredí. Nemenej dôležitý je poznatok, že mozog je plastický, čo znamená, že má schopnosť meniť sa reagujúc tak na prostredie. Učiteľ aj žiak zohrávajú dôležitú úlohu pri stimulovaní funkcií mozgu, rozvoja mozgových prepojení a štruktúry mozgu.

Budovanie poznatkov a porozumenia vychádza z poznania, že čokoľvek, čo zamestnáva našu pamäť, no nesúvisí s učením, môže oslabiť našu schopnosť učiť sa. Novosť stimuluje systém odmeňovania v mozgu. Ak však novosť nesúvisí s učením sa, znižuje našu schopnosť učiť sa. Jasná, stručná výučba a minimalizácia rozptýlenia môžu pomôcť pri komunikácii a žiakom môžu pomôcť porozumieť novým poznatkom znížením zbytočného zataženia pracovnej pamäti. Aby boli nové poznatky zmysluplné a trvalé, musia stavať na predchádzajúcich poznatkoch. Vyvíjajúci sa mozog dieťaťa vyžaduje väčšiu podporu pri vytváraní spojení s predchádzajúcimi znalosťami. Tento proces sa v angličtine označuje ako *scaffolding*, teda lešenie. Ide o postupné budovanie poznatkovej bázy, pričom zvládnutie ďalšieho „poschodia“ je podmienené dobrým, stabilným základom a pevným predchádzajúcim poschodím.

Upevňovanie naučeného znamená precvičovanie čerstvo naučených vedomostí a porozumenia, čo umožňuje, že sa stávajú automaticky prístupnými. Tým sa uvoľní obmedzená kapacita mozgu venovať niečomu vedomú pozornosť a mozog je tak pripravený na ďalšie učenie sa. Dôležité je zdôrazniť, že opakovanie a precvičovanie v tomto ponímaní neznamena, že učiteľ opakuje informácie. Znamená to, že žiaci si aktívne opakujú a prakticky aplikujú nové vedomosti. Aplikácia vedomostí (najmä v nových situáciách), prepojenie medzi rôznymi ich reprezentáciami, ich stvárňovanie, diskutovanie alebo ich vyjadrovanie v nových formách – to všetko nám pomáha uchovávať vedomosti rôznymi spôsobmi – uľahčuje sa ich

zapamätanie a používanie. Dobrý nočný spánok pomáha mozgu venovať sa aktuálnemu učeniu sa a zároveň robí to z predchádzajúceho dňa trvalejším.

Metodológia

Pedagogický experiment prebehol v troch triedach siedmeho ročníka na dvoch základných školách na strednom Slovensku. Tri vyučujúce anglického jazyka sa zúčastňovali online školení (približne raz do mesiaca) po dobu jedného roka. Školenia boli zamerané na neuropedagogické poznatky a ich aplikáciu do vyučovania anglického jazyka. Následne aplikovali neuropedagogické poznatky na svojich hodinách anglického jazyka vo vybraných triedach siedmeho ročníka, pričom experimentálna výučba prebiehala od septembra 2022 do konca januára 2023.

Vyučujúce anglického jazyka, zapojené do pedagogického experimentu postupovali podľa koncepcie Howarda-Jonesa, ktorá bola doplnená a rozpracovaná o ďalšie konkrétne postupy. Tieto postupy vychádzali z verejne dostupných výskumov, odborných a vedeckých článkov, ktoré sa venovali neurovedným poznatkom a aplikácii neuropedagogiky do vyučovania. Uvedené postupy boli prispôsobené vyučovaniu anglického jazyka. Vyučujúce anglického jazyka sa riadili na hodinách nasledovnými zásadami:

1. Redukcia stresu: ak príde žiak v psychickej nepohode z domu, prejavíme empatiu, podporu a nevyvolávame ho. Dáme mu čas a počkáme, kým sa sám zapojí. Na hodine vytvárame bezpečné prostredie, učenie sa prebieha v príjemnej atmosfére a žiaci majú pocit prijatia a rešpektovania. Vychádzame z poznania, že stres bráni mozgu v prístupe k tým častiam, ktoré sú zodpovedné za učenie sa (Caine a Caine, 1990). Zároveň žiakom vytvárame primeranú výzvu, aby mali motiváciu podieľať sa na vyučovaní a aktívne sa učili vlastnou činnosťou.

2. Rozloženie učiva na menšie časti: delíme učivo (napr. novú slovnú zásobu) na menšie časti, pretože vychádzame z poznania, že žiaci sú schopní si osvojiť počas jednej hodiny reálne cca 5 nových slov (Haga, 2017). Pracujeme s novou slovnou zásobou tak, aby ju žiaci mali možnosť používať rôznymi spôsobmi (rôznorodé aktivity) a so zapojením viacerých zmyslov (napr. jedna aktivita zahŕňa počúvanie, iná písanie, ďalšia hovorenie, ďalšia vizuálne znázornenie, obrázky atď.).

3. Personalizovaný prístup: spájame tému so životom žiakov a využívame skúsenosti, zážitky a názory žiakov, o ktoré sa prirodzene radi delia, pretože sa ich to týka. Ak sa učenie spája so skúsenosťami a zážitkami žiakov, informácie sa ukladajú v priestorovom pamäťovom systéme, ktorý je z hľadiska činnosti mozgu efektívnejší ako rutinné učenie sa (Caine a Caine, 1990). V súvislosti s danou témou sa pýtame otázky, ako napríklad: Čo si o tom myslíte? Stretli ste sa s tým? S akými ... ste sa stretli? Zažili ste niečo také? Opíšte, čo ste zažili... Poznáte ...? Aké ... poznáte? Boli ste niekedy v ... (napr. v Londýne)?

Zároveň rešpektujeme potreby a preferencie žiakov a umožňujeme im, aby sa učili spôsobom, ktorý im vyhovuje. Čo sa týka formy, žiaci majú na výber, či chcú pracovať samostatne alebo vo dvojiciach/skupinách.

4. Pravidelné opakovanie: na konci hodiny je vždy krátke zhrnutie toho, čo sa žiaci na hodine naučili. Vždy na začiatku hodiny je krátka zahrievacia aktivita (warm-up), stačí 5 minút, aby si žiaci zopakovali, čo bolo predmetom predchádzajúcej hodiny. Potom môžeme na to nadviazať a stavať na pevných základoch (myslíme na scaffolding). Platí zásada, že opakujú si žiaci, nie učiteľ!

5. Vyhýbame sa memorovaniu a biflovaniu, informáciám bez kontextu – bez toho, aby žiakom dávali zmysel. Informácie, ktoré nedávajú zmysel a mozog ich nemá s čím prepojiť, sa neukladajú (Caine a Caine, 1990). Dávame žiakom možnosti,

ako sa môžu učiť a oni si vždy vyberajú ten spôsob, ktorý im v danej situácii najviac vyhovuje. Vyhýbame sa tiež očakávaniu dokonalosti – chyby sú prirodzenou súčasťou učenia sa a žiaci sa môžu na chybách efektívne učiť.

6. Uprednostňujeme metódy a prístupy, ktoré žiakov aktívne zapájajú a stimulujú:

- demonštráciu konkrétnych príkladov (prepojenie s reálnym životom),
- porovnávanie,
- projektové vyučovanie,
- vizuálne zobrazenie,
- tvorenie príbehov,
- dramatické metódy (role play, simulácie, skeče),
- prepájanie obsahu s inými predmetmi a hlavne so životom žiakov,
- zážitkové metódy
- testovanie (nie vždy hodnotené známkami, skôr ako pravidelné overovanie vedomostí, môže byť robené formou kvízov).

Testovanie vedomostí, ktoré žiaci majú o danej téme na začiatku tematického celku (podobne ako je to pri Mastery learning), sa javí ako užitočné z hľadiska stimulovania mozgu a naladenia na danú tému.

Výskumná metóda, použitá v rámci nášho výskumu, je dotazníková metóda. Dotazník bol vytvorený pre účely zisťovania názorov žiakov zapojených do pedagogického experimentu, pričom položky dotazníka sa týkali štyroch oblastí, ktoré boli predmetom zisťovania: motivácia, zaujatie, učenie sa a atmosféra na hodinách ANJ. Dotazník obsahoval nasledovných 16 položiek:

1. Učiteľka ANJ vzbudzuje vo mne chuť učiť sa angličtinu.
2. Tento školský rok ma ANJ baví viac ako minulý školský rok.
3. Na hodinách ANJ sa cítim výborne.
4. Mám pocit, že učiteľke ANJ na žiakoch v našej triede úprimne záleží.
5. Vyhovuje mi spôsob, akým sa učíme ANJ.
6. Na hodiny ANJ sa teším.
7. Hodiny ANJ ubiehajú rýchlo, ani neviem ako a už je koniec hodiny.
8. Hodiny ANJ sú pre mňa len nutným zlom.
9. Na hodinách ANJ sa tento školský rok väčšinou nudím.
10. Náš vzťah s učiteľkou ANJ by som označil/a ako priateľský.
11. Na hodinách ANJ môžem učiť sa takým spôsobom, ktorý mi vyhovuje.
12. Myslím si, že som sa v ANJ zlepšila/a.
13. Na hodinách ANJ máme možnosť dávať otázky, ak niečomu nerozumieme.
14. Do aktivít na hodinách ANJ sa zapájam nerád/nerada.
15. Učenie sa na hodinách ANJ je zábava, často sa smežeme.
16. Na väčšine hodín ANJ rozmýšľam nad inými vecami.

Položky boli rozdelené do štyroch oblastí, ktoré boli predmetom skúmania. Vybrané oblasti vychádzajú na jednej strane z koncepcie podľa Howarda-Jonesa a na druhej strane boli doplnené o oblasti, ktoré významne ovplyvňujú proces učenia sa. Tak vznikli nasledovné oblasti, ktoré boli skúmane prostredníctvom dotazníka:

- motivácia – položky č. 1, 2, 6, 8
- zaujatie – položky č. 3, 7, 9, 13
- učenie sa – položky č. 5, 11, 12, 14
- atmosféra na hodine – položky č. 4, 10, 15, 16

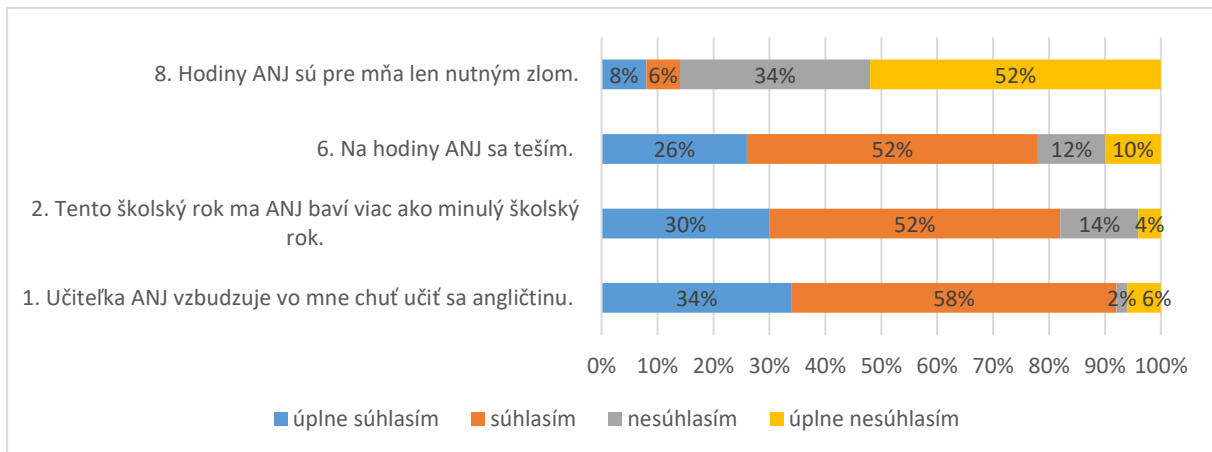
Položky č. 8, 9, 14 a 16 sú reverzné, kde sa očakávalo vyjadrenie nesúhlasu a úplného nesúhlasu.

Žiaci označovali mieru súhlasu alebo nesúhlasu na Likertovej škále, ktorá obsahovala štyri možnosti: úplne súhlasím – súhlasím – nesúhlasím – úplne

nesúhlasím. Zámerne bola vynechaná možnosť „neviem/neviem posúdiť“, aby žiaci nevyberali únikovú odpoveď. Zároveň je možné predpokladať, že každý žiak má svoj názor na hodiny ANJ a môže ho v anonymnom dotazníku slobodne vyjadriť. Dotazník bol realizovaný elektronickou formou prostredníctvom Google forms. Vyučujúcim bol zaslaný link na formulár, ktorý následne poslali svojim žiakom. Vyplňanie dotazníka prebiehalo v škole na hodine ANJ v učebni informatiky, aby sa zabezpečila čo najvyššia návratnosť vyplnených dotazníkov. Dotazníkového opytovania sa zúčastnilo spolu 50 žiakov z troch rôznych tried siedmeho ročníka, ktoré boli súčasťou pedagogického experimentu. V prvej skupine žiakov odpovedalo 14 žiakov, v druhej skupine 22 žiakov a v tretej skupine 14 žiakov. Vzhľadom k tomu, že išlo o pedagogický experiment v reálnom prostredí, vyhodnocoval sa len stav po zrealizovaní výučby implementujúcej poznatky neuropedagogiky.

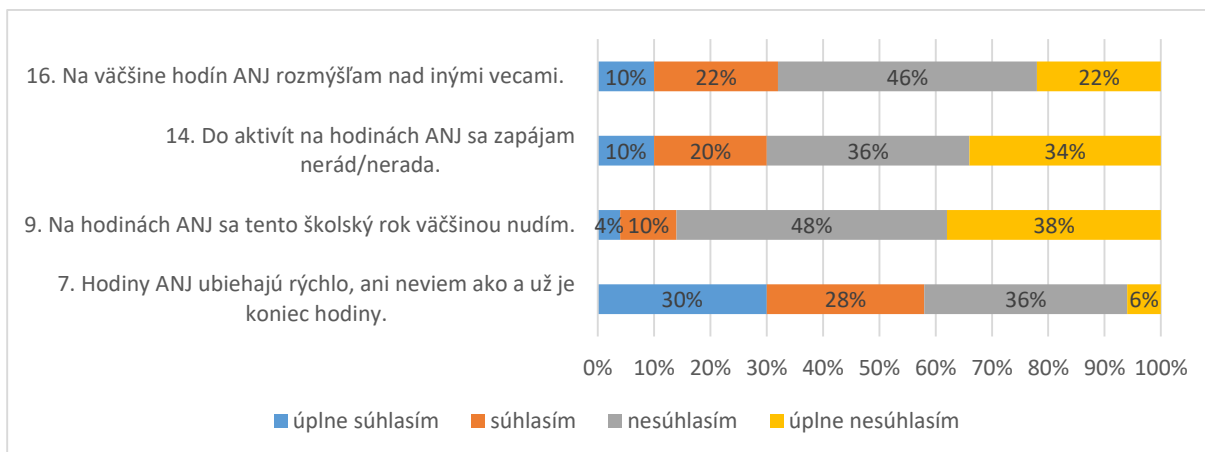
Výsledky

V oblasti **motivácie** (Graf 1) vyjadrili žiaci najvyššiu mieru súhlasu v prvej pološke „Učiteľka ANJ vzbudzuje vo mne chuť učiť sa angličtinu“. V prvej skupine úplne súhlasili alebo súhlasili s daným výrokom všetci opýtaní žiaci, v druhej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo viac ako 90% žiakov (1 žiak nesúhlasil a 1 úplne nesúhlasil) a v tretej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo viac ako 85% žiakov (2 žiaci nesúhlasili). Podobne sa vyjadrili k položke č. 8 „Hodiny ANJ sú pre mňa len nutným zlom“, kde všetci žiaci z prvej skupiny úplne nesúhlasili alebo nesúhlasili s týmto výrokom. V druhej skupine úplne nesúhlasilo alebo nesúhlasilo viac ako 80% žiakov, dvaja žiaci súhlasili a dvaja úplne súhlasili s týmto výrokom. V tretej skupine nesúhlasilo alebo úplne nesúhlasilo viac ako 78% žiakov, jeden žiak súhlasil a dvaja úplne súhlasili s výrokom. S položkou č. 2 „Tento školský rok ma ANJ baví viac ako minulý školský rok“ vyjadrili súhlas takmer všetci žiaci prvej skupiny (jeden žiak vyjadril nesúhlas). V druhej skupine úplne súhlasila alebo súhlasila väčšina žiakov (viac ako 81% žiakov) a 4 žiaci nesúhlasili. V tretej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo viac ako 71% žiakov (dvaja žiaci nesúhlasili a dvaja úplne nesúhlasili s daným výrokom). V tejto oblasti získala najslabšie skóre položka č. 6 „Na hodiny ANJ sa teším“, pričom v prvej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo s touto položkou viac ako 78% žiakov a traja žiaci s ňou nesúhlasili. V druhej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo viac ako 86% žiakov (jeden žiak nesúhlasil a dvaja úplne nesúhlasili) a v tretej skupine vyjadrilo úplný súhlas alebo súhlas najmenej žiakov (64,3% žiakov) a 5 žiakov vyjadrilo nesúhlas alebo úplný nesúhlas. V oblasti motivácie je badateľný najväčší úspech v prvej skupine žiakov, kde žiaci zjavne majú motiváciu učiť sa anglický jazyk, vyučujúca ich motivuje k učeniu, pre nikoho nie je angličtina nutným zlom a väčšina žiakov sa na hodiny anglického jazyka teší (s výnimkou troch žiakov, ktorí sa netešia). Celkovo sa na hodiny ANJ neteší 12 žiakov z 50 opýtaných. Otázne zostáva, čo je dôvodom toho, že sa žiaci na hodiny ANJ netešia, resp. čo by sa muselo stať, aby sa na tieto hodiny tešili.



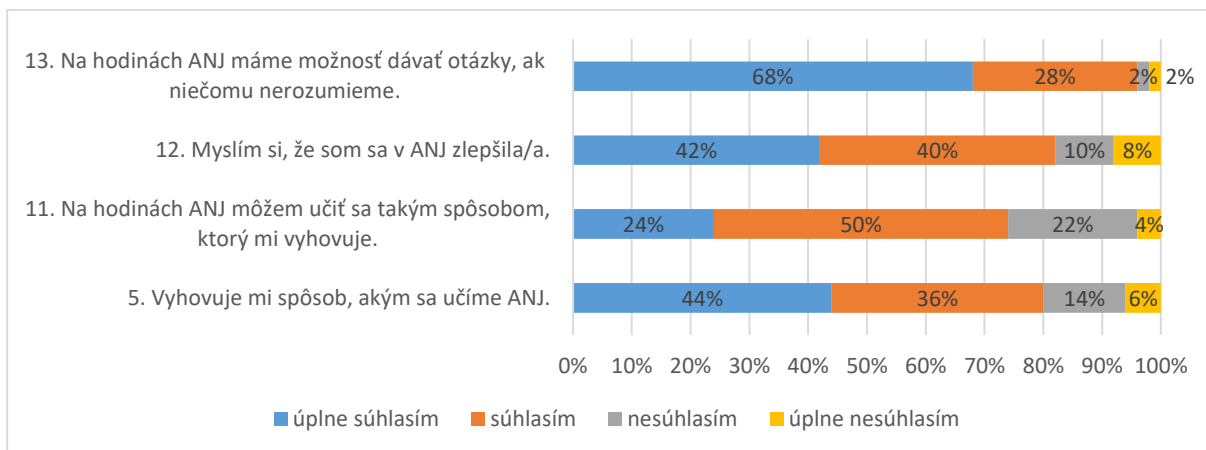
Graf 1 Výsledky v oblasti motivácie

V oblasti **zaujatia** (Graf 2) najnižšiu mieru súhlasu vyjadrili žiaci s položkou č. 7 „Hodiny ANJ ubiehajú rýchlo, ani neviem ako a už je koniec hodiny“, kde v prvej skupine vyjadrilo úplný súhlas alebo súhlas viac ako 85% žiakov, v tretej skupine to bola len polovica žiakov a v druhej skupine menej ako polovica (45,4%). Zdá sa, že zaujatie žiakov je stále náročnou oblasťou, čo môže súvisieť s klesajúcou schopnosťou žiakov sústrediť sa na hodinách a tým aj náročnejšími možnosťami a spôsobmi, ako žiakov zaujať. Na základe odpovedí pri položke č. 9 „Na hodinách ANJ sa tento školský rok väčšinou nudím“ môžeme usúdiť, že dôvodom nie je nuda, pretože s touto položkou úplne nesúhlasí alebo nesúhlasí značná väčšina žiakov (v prvej a druhej skupine viac ako 90%, v tretej skupine viac ako 70%). Celkovo súhlasilo alebo úplne súhlasilo s touto položkou 7 žiakov z 50 opýtaných. 43 opýtaných žiakov sa na hodinách ANJ väčšinou nenudí, čo je potešiteľné. V tejto oblasti mala pomerne nízke skóre položka č. 16 „Na väčšine hodín ANJ rozmýšľam nad inými vecami“, kde v prvej skupine vyjadrilo mieru súhlasu viac ako 85% žiakov, v druhej skupine viac ako 68% žiakov a v tretej skupine len polovica žiakov. Celkovo odpovedalo kladne na túto položku 16 žiakov. Pomer odpovedí môže úzko súvisieť so zníženou schopnosťou sústredenia (okrem iného aj vplyvom digitálnych technológií, nedostatku spánku, atď.), podobne ako v položke č. 7. Ďalšími možnými príčinami môžu byť aj poruchy učenia, zdravotné znevýhodnenie žiaka a pod., ktoré pri vyhodnocovaní dotazníka neboli brané do úvahy. S výrokom č. 14 „Do aktivít na hodinách ANJ sa zapájam nerád/nerada“ úplne súhlasilo alebo súhlasilo 15 žiakov (čo je takmer tretina opýtaných) a 35 žiakov sa rado zapája do aktivít na hodine. Jedným z možných vysvetlení je, že aktivity na hodine nie sú pre žiakov dost motivujúce a zaujímavé. Na druhej strane je potrebné brať do úvahy aj možnosť, že niektorí žiaci môžu mať radi hodiny ANJ, môžu mať dobrý vzťah s vyučujúcou, len sa jednoducho neradi podieľajú na aktivitách na hodine.



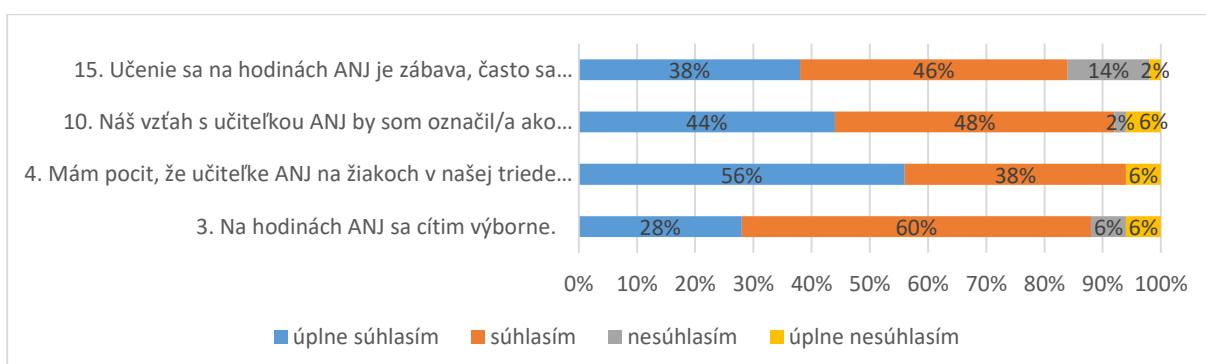
Graf 2 Výsledky v oblasti zaujatia

V oblasti **učenia sa** (Graf 3) vyjadrili žiaci najväčšiu mieru súhlasu s položkou č. 5 „Vyhovuje mi spôsob, akým sa učíme ANJ“, pričom v prvej a v druhej skupine úplne súhlasilo alebo súhlasilo viac ako 80% žiakov a v tretej skupine viac ako 70%. Je potrebné brať do úvahy, že nový prístup vo vyučovaní ANJ nemusí nutne vyhovovať všetkým žiakom, resp. niektorí žiaci môžu potrebovať viac času, kým si zvyknú na nový prístup. Značná časť žiakov si myslí, že sa v ANJ zlepšila. Úplný súhlas alebo súhlas vyjadrilo najviac žiakov prekvapivo v tretej skupine, okrem jedného žiaka si všetci žiaci myslia, že sa zlepšili. V prvej a v druhej skupine vyjadrilo úplný súhlas alebo súhlas viac ako 77%. Celkovo si 9 žiakov z 50 opýtaných nemyslí, že sa zlepšili a naopak 41 verí v zlepšenie, čo je možné vnímať ako úspech. V položke č. 11 vyjadrilo 13 žiakov mieru nesúhlasu s tým, že sa môžu učiť na hodinách takým spôsobom, ktorý im vyhovuje. V prvej skupine vyjadrili nesúhlas dvaja žiaci, v druhej skupine 5 žiakov a v tretej skupine 6 žiakov. Táto položka mala najhoršie skóre v oblasti učenia sa. Z výsledkov vyplýva, že v druhej a v tretej skupine stále nevníma časť žiakov (v tretej skupine takmer polovica) slobodu vo výbere spôsobu učenia sa. Na druhej strane, 37 žiakov si myslí, že sa môžu učiť spôsobom, ktorý im vyhovuje. Najvyššiu mieru súhlasu v tejto oblasti vyjadrili žiaci v položke č. 13 „Na hodinách ANJ máme možnosť dávať otázky, ak niečomu nerozumieme.“ V prvej skupine úplne súhlasili alebo súhlasili všetci opýtaní žiaci, v druhej skupine úplne súhlasili alebo súhlasili takmer všetci žiaci, len jeden žiak nesúhlasil a rovnako to bolo v tretej skupine, kde úplne súhlasili alebo súhlasili okrem jedného všetci žiaci. Z toho vyplýva, že vyučujúce umožňujú žiakom pýtať sa na hodinách v prípade, že im niečo nie je jasné. Na základe výsledkov je možné usúdiť, že práve oblasť učenia sa je tá, ktorej je potrebné venovať viac pozornosti.



Graf 3 Výsledky v oblasti učenia sa

V oblasti **atmosféry** (Graf 4) na hodinách ANJ vyjadrili žiaci najväčšiu mieru súhlasu s položkami č. 4 „Mám pocit, že učiteľke ANJ na žiakoch v našej triede úprimne záleží“ a č. 10 „Náš vzťah s učiteľkou ANJ by som označil/a ako priateľský“, kde v prvej skupine úplne súhlasili alebo súhlasili s obidvomi výroky všetci žiaci, v druhej skupine takmer všetci žiaci (s výnimkou jedného žiaka) a v tretej skupine zhodne nesúhlasili s obidvomi výroky dvaja žiaci, ostatní žiaci vyjadrili súhlas alebo úplný súhlas. Najnižšie skóre v tejto oblasti mala položka č. 15 „Učenie sa na hodinách ANJ je zábava, často sa smejeme“. Osem žiakov z celkového počtu 50 opýtaných nepovažuje hodiny ANJ za zábavné (jeden žiak v prvej skupine, 4 žiaci v druhej skupine a 3 žiaci v tretej skupine), ostatní žiaci si myslia opak. Na druhej strane, vysoká miera súhlasu bola vyjadrená aj pri položke č. 3 „Na hodinách ANJ sa cítim výborne“, kde úplne súhlasili alebo súhlasili s daným výrokom všetci žiaci v prvej skupine. V druhej a v tretej skupine to bolo viac ako 80% žiakov, pričom celkovo nesúhlasili traja žiaci a úplne nesúhlasili 4 žiaci.



Graf 4 Výsledky v oblasti atmosféry na hodine

Na základe výsledkov možno konštatovať, že najsilnejšie oblasti v dotazníkovom zisťovaní sú motivácia a atmosféra. Slabšia sa javí oblasť učenia sa a najslabšia je oblasť zaujatia. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné viac pracovať na oblasti zaujatia, ktorá je podľa Howarda-Jonesa prvým krokom (pozri vyššie) k tomu, aby proces učenia sa bol úspešný. Inými slovami, na to, aby v mozgu došlo k žiaducim procesom, ktoré zabezpečia vytváranie nervových spojení a následne neurónových sietí, je potrebné vytvoriť v žiakoch pocit, ktorý môžeme označiť ako „chuť učiť sa“, teda vedomé rozhodnutie – chcem sa teraz učiť, pretože ma to zaujalo. Mozog je prirodzene zvedavý a túžba po objavovaní nového je vrodená

(Caine a Caine, 1990). Zdá sa, že najväčšou výzvou súčasného vzdelávania je nájst spôsob, ako u žiakov vzbudiť chuť učiť sa. Ďalšie dva kroky – budovanie poznatkov a ich upevňovanie – môže do veľkej miery závisieť od úspešného zvládnutia prvého kroku. Žiaci totiž môžu participovať na aktivitách a úlohách na hodine, teda budujú poznanie, ale bez zaujatia je to viac menej mechanický postup a nové poznatky sa nemusia uložiť do dlhodobej pamäti.

Diskusia a záver

Kognitívna neuroveda a kognitívna psychológia neponúkajú konkrétne postupy priamo aplikovateľné v edukačnej praxi. Avšak prepojením neurálnej bázy mentálnych procesov s procesom učenia sa vysvetľujú a objasňujú, prečo by tieto postupy mohli alebo nemohli v praxi fungovať (Howard-Jones et al., 2016). V súčasnosti je nedostatok publikovaných empirických štúdií, ktoré by skúmali komplexnosť prepájania poznatkov medzi neurovedou a vzdelávaním a aplikácie teórie z neurovedy do formálneho vzdelávacieho prostredia (Dubinsky et al., 2019).

Zatiaľ dostupné publikované štúdie sa týkajú začlenenia poznania z neurovedy do profesijného rozvoja učiteľov. Jedna z takýchto štúdií bola realizovaná v Kanade, na vzorke 5 učiteľov 1. – 6. ročníka základnej školy v provincii Britská Kolumbia, ktorí sa v rámci profesijného rozvoja zúčastnili vzdelávania zameraného na poznatky z neurovied. Tan a Amiel (2019) skúmali, ako sa učitelia zapojení do hĺbkového prieskumu naučili aplikovať osvojené poznatky z neurovied do svojej praxe. Zámerom bolo zistiť, ako poznatky a informácie týkajúce sa mozgu (konkrétne neuroplasticity mozgu) ovplyvnili spôsob vyučovania a tým aj proces učenia sa u žiakov. Učitelia absolvovali školenie, ako súčasť profesijného rozvoja, v ktorom sa oboznámili s poznatkami o mozgu a následne diskutovali o neurovednom obsahu, ktorý im bol predstavený. V ďalšom kroku plánovali vyučovacie hodiny anglického jazyka v súlade so získanými poznatkami a následne ich tieto hodiny odučili, pričom ich pozorovali ostatní členovia experimentálnej skupiny. Po realizácii vyučovacích hodín prebehla reflexia a spätná väzba na hodiny zo strany pozorovateľov. Svoje skúsenosti potom učitelia zdieľali s ostatnými učiteľmi vo svojom regióne. Výskumný tím dospel k záveru, že učitelia boli schopní preniesť získané poznatky z neurovedy do svojej praxe konkrétnymi spôsobmi, čo je v rozpore s tvrdeniami, že priama aplikácia neurovedných poznatkov do vyučovania nie je možná, resp. je skôr intuitívna než explicitná (Wolfe, in Tan a Amiel, 2019). Štúdia tiež ukázala, že učitelia presunuli svoju pozornosť od pedagogických postupov k tomu, čo a ako sa žiaci učia. Výsledkom je, že príprava vyučovacích hodín vychádza z ich vlastného pozorovania žiakov, ich vedomostí a skúseností nadobudnutých počas učenia sa a z neurovedných výskumov založených na dôkazoch. Ďalšou pridanou hodnotou výsledkov tejto štúdie je teda zvýšená citlivosť učiteľov na učenie sa žiakov, čo sa zhoduje s našimi výsledkami opytovania žiakov prostredníctvom dotazníka.

Ďalšia nedávna štúdia sa zamerala na intervenciu zahŕňajúcu stratégie aktívneho učenia v rámci vzdelávania učiteľov v oblasti neurovedy, pričom uvádza, že učitelia a žiaci lepšie pochopili kogníciu a činnosť mozgu (Dubinsky et al., 2019). Táto intervencia využívala zážitkový prístup pri poskytovaní konceptu z neurovedy, ktorý obsahoval základné poznatky o synaptickej konektivite, zmyslových a motorických funkciách, učení a pamäti, autonómnom nervovom systéme, spracovaní emócií, motivácii a odmeňovaní, atď. Kurz poskytol učiteľom možnosť získať nové poznatky, ktoré im, ako tvrdia, umožnili následne učiť s podobným prístupom. Zistenia ukázali, že účastníci považovali neurovedu za užitočnú pre pochopenie, prečo prístup aktívneho učenia sa dokázal zaujať a motivovať žiakov.

Intervencia vyžadovala, aby si učitelia vytvorili vlastné prepojenia medzi neurovedou a vyučovaním pri pokuse pochopiť efektívnosť prístupu zameranom na žiaka, na podporu vyšších kognitívnych funkcií a hĺbkového učenia sa. Autori dospeli k záveru, že kurzy neurovedy pre učiteľov, ktoré umožnili spoluprácu medzi vedcami a pedagógmi, by mohli viesť k zlepšeniu vzdelávania, pedagogiky a porozumenia neurovedy. Výsledky nášho dotazníkového opytovania naznačujú pomerne vysoké hodnoty v oblasti motivácie, čo je v súlade s vyššie uvedenou myšlienkou.

V ostatných rokoch bolo realizovaných viacero výskumov, ktoré potvrdili význam vzdelávania učiteľov v oblasti neurovedy ako súčasť profesijného rozvoja učiteľov. Stále však máme nedostatok výskumov zameraných na žiakov, t.j. aký vplyv má aplikácia neurovedných poznatkov v edukačnej praxi na výsledky, proces učenia sa alebo „well-being“ žiakov. Je logické, že je potrebné najprv začať edukáciou učiteľov, následnou aplikáciou získaných vedomostí do edukačnej praxe a až potom zisťovaním ich vplyvu na žiakov. Vzhľadom na rýchle napredovanie vedeckého smerovania je možné očakávať výskumy podobného charakteru už v blízkej budúcnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BOON, H., 2013. Neuroscience for old pedagogy. Joint AARE Conference, Adelaide 2013. doi: 10.13140/2.1.5030.5923.
- BOWERS, J. S., 2016. The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological review*, 123, 600–612. <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000025>
- BRUER, J. T., 1997. Education and the brain: a bridge too far. *Educ. Res.* 26, 4–16. doi: 10.3102/0013189X026008004
- CAINE, R.N., CAINE, G., 1990. Understanding a Brain-based Approach to Learning and Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d58/b6af940e0117fcd4f52ef7e73e16690261f5.pdf>
- DUBINSKY, J. M., S. S. GUZEY, M. S. SCHWARTZ, G. ROEHRIG, et al., 2019. Contributions of Neuroscience Knowledge to Teachers and Their Practice. *Neuroscientist* 25(5): 394-407. doi: 10.1177/1073858419835447
- HAGA, S., 2017. Neuroscience in the Classroom: Understanding How New Information is Processed. *The 2017 PanSIG Journal*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/351119182_Neuroscience_in_the_Classroom_Understanding_How_New_Information_is_Processed
- HOWARD-JONES, P., 2010. *Introducing neuroeducational research. Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-47201-2
- HOWARD-JONES, P., VARMA, S., ANSARI, D., BUTTERWORTH, B., DE SMEDT, B., GOSWAMI, U., LAURILLARD, D., THOMAS, M., 2016. The principles and practices of educational neuroscience: Commentary on Bowers (2016). *Psychological Review*. 123(5), 620-627. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.002>
- MARŠÁK, J., JANOUŠKOVÁ, S., 2014. Neuropedagogika – neurověda a pedagogika ve společném úsilí. *Pedagogika*, 64(1), 99-116. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1492&lang=cs>
- PÁVOVÁ, A., 2020. Význam poznatkov z neurovedy pre vzdelávanie. *Pedagogické rozhľady*, 4/2020.
- PURDY, N., MORRISON, H., 2009. Cognitive neuroscience and education: unravelling the confusion. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 1, 99 – 109.

- Thomas, M., Ansari, A., & Knowland, V. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477–492.
- TAN, Y. S. M., AMIEL, J. J., 2019. Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: case of professional development in British Columbia, *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2019.1689522
- THOMAS, M., ANSARI, A., KNOWLAND, V., 2019. Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477–492.
- VAN ATTEVELDT, N., PETERS, S., DE SMEDT, B., DUMONTHEIL, I., 2020. Towards Greater Collaboration in Educational Neuroscience: Perspectives From the 2018 Earli-SIG22 Conference. *Mind, Brain, and Education*, 14: 124-129. <https://doi.org/10.1111/mbe.12250>

Summary: The article presents the results of the research, which is aimed at finding out the opinions of the students about the English language lessons, which were conducted in accordance with the knowledge about the brain. The students interviewed were part of the experimental group, in which English language was taught with the application of neuropedagogical knowledge. The experiment took place at two elementary schools in central Slovakia and involved three English teachers and 50 students.

Úloha učiteľa slovenského jazyka a literatúry pri rešpektovaní diverzity žiakov

Jana Verešová, Mária Onušková, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Bratislava

Anotácia: *Ambíciou príspevku je prezentovať teoretickú analýzu diverzity ako rozmanitosti, ktorá sa dotýka našej spoločnosti s príchodom cudzincov a odídenčov do našej krajiny. Autorky v článku zdôrazňujú podmienky rozmanitosti vo vzdelávaní žiakov s odlišným materinským jazykom aj prostredníctvom návrhov niekoľkých metód pri výučbe slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, kde dôležitú úlohu plnia aj učitelia slovenského jazyka a literatúry.*

Kľúčové slová: *diverzita, rôznorodosť, odlišnosť, integrácia, inklúzia, výchovno-vzdelávací proces, vyučovanie, učiteľ slovenského jazyka a literatúry, žiak z Ukrajiny*

Diverzita, rôznorodosť, odlišnosť, integrácia alebo inklúzia, to sú pojmy, ktoré sa v našej spoločnosti deklarujú stále častejšie. Pojmy sú prezentované v rôznych oblastiach sociálneho života, no najmä vo výchovno-vzdelávacom procese. Väčší dôraz na chápanie a rešpektovanie rôznorodosti vo výchove a vzdelávaní je podmienený faktom, že zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (ďalej len školský zákon) obsahuje a deklaruje inkluzívny princíp vo výchove a vzdelávaní.

Ak hovoríme o škole ako o „škole pre všetkých“, máme na mysli školu s takou kultúrou, ktorá prijíma rôznorodosť (heterogenitu), podporuje sociálnu koherenciu a dokáže reflektovať aktuálne potreby všetkých zúčastnených. A práve akceptácia rôznorodosti učiaceho sa spoločenstva a jedinečnosti každého jej člena je nosnou témou a zároveň aj podmienkou inkluzívneho charakteru školy (Booth, Ainscow 2019).

Na pozitívne chápanie a podporovanie diverzity vo vzdelávacích a výchovných inštitúciách do veľkej miery v poslednom čase vplýva aj vysoký príliv migrantov, prisťahovalcov a utečencov z Ukrajiny z dôvodu vojnového konfliktu, ktorý vypukol v roku 2022.

Migrácia je prirodzený spoločenský jav, ktorý výrazne ovplyvňuje životy tých, ktorí do nových krajín prichádzajú, ako aj tých, ktorí s migrantmi vo svojej rodnej krajine žijú. Podobne ako vystahovalectvo (emigrácia), aj prisťahovalectvo (imigrácia) zohráva dôležitú úlohu v živote každej krajiny (Drál, Gažovičová, Kadlečíková a Tužinská 2011). Autori ďalej uvádzajú, že ani v minulosti nebolo výnimočným javom, že sme sa mnohí vo svojej škole stretali s kolegom alebo so spolužiakom z inej krajiny. Mnohí žiaci sa narodili v zahraničí alebo sú takí, ktorí majú jedného či oboch rodičov pôvodom z inej krajiny. Mnohí sú potomkami druhej či tretej generácie prisťahovalcov na Slovensko a medzitým už získali slovenské občianstvo. Okrem obohatenia z pohľadu interkultúrnych javov, ktoré prítomnosť takýchto učiteľov alebo žiakov školám prináša, môže spoločná pedagogická práca či štúdium priniesť aj mnohé prekážky a ťažkosti, a to na oboch stranách.

Vojnový konflikt odohrávajúci sa v krajine susediacej so Slovenskom však spôsobil nárazový, masívny prílev cudzincov do našej krajiny, čo sa prejavilo aj vo vzdelávacom procese, keďže ukrajinskí žiaci nastupovali vo väčšom počte do základných a stredných škôl. *Ludia, ktorí utekajú pred vojnou na Ukrajine a hľadajú u nás bezpečie, či dokonca nový domov, si zaslúžia nezávislý a dôstojný život v novej krajine, v čom im na Slovensku pomáhajú mnohé nadácie a organizácie.*

V súlade s tvrdením Koštrnovej, Ustohalovej a Verešovej (2020), že inklúzia rešpektuje rozdiely medzi deťmi a právo všetkých na rovnaký prístup ku vzdelávaniu, resp. dostupnosť kvalitného vzdelávania pre všetkých bez výnimiek, by mala byť táto požiadavka rešpektovaná aj vo vzdelávaní detí a žiakov z Ukrajiny. Cieľom škôl a školských zariadení by malo byť vybudovanie rešpektujúcich komunit starajúcich sa o všetkých bez rozdielu, vytvoriť prostredie, kde má každý svoju hodnotu a môže sa učiť v neohrozenom, bezpečnom a otvorenom prostredí bez diskriminácie a predsudkov.

Ak hovoríme o inklúzii „všetkých detí“ v školách a školských zariadeniach, je potrebné zadefinovať pojem „všetky deti“. Aj keď sa komplexná pedagogická starostlivosť podľa Janoška a Neslušanovej (2014) týka detí z materských škôl (na základe výskumu z projektu KEGA č.035UK-4/2013), môžeme sa stotožniť s tým, že sa týka aj žiakov:

- s osobnými problémami,
- so vzťahovými problémami,
- zo znevýhodneného prostredia,
- s postihnutím, ohrozením alebo narušením,
- azylantov,
- minoritných etnických skupín (napr. rómskych detí),
- z intaktného prostredia.

Z uvedeného členenia je zrejmé, že deti a žiaci z Ukrajiny nemusia predstavovať len skupinu žiakov migrantov a azylantov, no nesú si so sebou aj negatívne spomienky a osobné problémy. Mnohé z rodín prisťahovaných na Slovensko sa zároveň stávajú aj rodinami zo sociálne alebo ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia. Učiteľ má povinnosť prostredníctvom metód pedagogickej diagnostiky identifikovať situáciu konkrétneho žiaka a následne upravovať prístup vo výchovno-vzdelávacom procese v súlade s individuálnymi možnosťami sledovaného žiaka.

Odlíšnosť detí a žiakov v školách a školských zariadeniach by mala byť vnímaná ako príležitosť k rozvíjaniu rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným, k rozvíjaniu empatie, tolerancie, ohľaduplnosti a zodpovednosti. Inklúzia je nikdy nekončiaci proces, ktorý predstavuje úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu rôznorodosť v školách.

Pri vzdelávaní žiakov z Ukrajiny je dôležité, rovnako ako pri vzdelávaní žiakov s inou odlišnosťou, snažiť sa o osobnostný rast každého žiaka bez porovnávania s inými žiakmi, bez porovnávania s inými školami, rebríčkami úspešnosti, nakoľko každý žiak, každá trieda, každá škola má rôznu úroveň. Je potrebné pochopiť dôležitosť akcelerácie vývinu dieťaťa od seba samého k sebe samému. Vo vzdelávacom procese sledovať pokroky a úspechy, ktoré žiak dosahuje a prihliadať na to, že každý jednotlivec je jedinečný a dosahuje rôznu úroveň v kognitívnej, afektívnej či psychomotorickej oblasti. Integrácia detí do bežných škôl si podľa Krčahovej a Šestákovej (2012) vyžaduje zmenu používaných postupov, zmenu školskej organizácie, osnov, metód práce a systému hodnotenia. Ide o zmenu dosiaľ používaného systému na systém rešpektujúci individualitu žiaka.

Dôležité je aj zohľadňovanie individuálnych potrieb žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj využívanie individuálneho prístupu, diferenciacie úloh, kompenzačných pomôcok, alternatívnych spôsobov hodnotenia a sebahodnotenia. Zohľadňovanie individuálnych potrieb žiakov z Ukrajiny sa prejavilo aj pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Keďže je slovenský jazyk vyučovacím jazykom na väčšine slovenských škôl, je pre žiakov s odlišným materinským jazykom/žiacov-cudzincov veľmi náročný.

Ovládanie jazyka danej krajiny je zároveň jednou z kľúčových potrieb pre integráciu migrantov/odídencom do spoločnosti. V rámci školského prostredia to môže znamenať aj ovplyvňovanie školských výsledkov a môže sa stať aj zdrojom neporozumenia. Dôležité je preto vnímať jazyk ako prirodzený prostriedok dorozumievania sa medzi ľuďmi každej národnosti. V rámci toho môžeme chápať pojmy materinský jazyk a cudzí jazyk v protiklade, keďže žiaci- cudzinci sa slovenský jazyk učia ako cudzí jazyk.

Aj vzhľadom na tieto fakty je dôležitá príprava učiteľov slovenského jazyka a literatúry na uvedenú úlohu. Na výučbu žiaka-cudzincsa by mal byť učiteľ slovenského jazyka a literatúry dôsledne pripravený hlavne po stránke lingvistickej, ale aj pedagogicko-psychologickej, didaktickej a tiež osobnostnej. Mal by vnímať slovenský jazyk z pohľadu cudzieho jazyka a nie materinského jazyka. Podľa Šindelárovej a Škodovej (2013, s. 37) učiteľ by mal byť na výučbu žiakov s odlišným materinským jazykom komplexne pripravený, pretože významným predpokladom k úspešnému vzdelávaniu žiakov-cudzincov je kompetentný, profesionálne vzdelaný učiteľ, najlepšie slavista, vybavený dobrou znalosťou aspoň dvoch cudzích jazykov (napr. angličtiny a ruštiny), a špeciálne preškolený najmä v oblasti interkultúrnej komunikácie a v metodike výučby slovenčiny pre žiakov-cudzincov. Vzhľadom na to môžeme spomenúť, že učitelia mali v ostatnom roku a majú možnosť aj v súčasnosti absolvovať rôzne vzdelávacie podujatia či kurzy zamerané na didaktiku slovenského jazyka ako cudzieho jazyka.

Titerová (2018, s. 9) definuje vo svojej publikácii, že je primárnou úlohou učiteľa (v jej publikácii učiteľa češtiny ako druhého jazyka, u nás je to učiteľ slovenského jazyka ako cudzieho jazyka) učiť deti komunikovať, rozumieť, čítať a písať v slovenčine. Ďalej pripomína, že je tiež zámerom pripraviť deti čo najskôr na zvládanie bežnej výučby, preto sa každý učiteľ druhého jazyka sústreďuje na slovíčka a frázy a porozumenie učiva z bežných predmetov.

Žijeme v dobe, keď naša spoločnosť prechádza mnohými zmenami, medzi ktoré môžeme zaradiť aj príviv ľudí/osôb inej kultúry či národnosti. Ľudia sa od prírody boja všetkého, čo nepoznajú, z toho vyplýva, že sa boja aj každej zmeny, ktorá sa v ich okolí objaví. Obrana našej spoločnosti spočíva v tom, že ľudí zaradujeme do „škatuliek“. Tento proces definuje v svojej práci Miková (2017) pojmom stigmatizácia. Pojem stigmatizácia môžeme chápať tiež ako nálepkovanie. Inklúzia podľa Vítkovej (In: Klein et al. 2014) sa zrieka akejkoľvek kategorizácie. Na základe myšlienok inklúzie disponuje každý človek rovnakou hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere a pre každého žiaka by mala škola mať k dispozícii potrebné zdroje. Preto je nevyhnutné odstraňovať vo výchovno-vzdelávacom procese akékoľvek nálepkovanie a realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s rozvíjaním a uplatňovaním prvkov prosociálnosti, akceptácie odlišností, rešpektu a využívania potenciálu každého jednotlivca.

Z analýzy štátnej školskej inšpekcie zameranej na Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí odídencom z Ukrajiny (2021/2022) vyplýva, že proces vzdelávania žiakov zahŕňal na väčšine škôl podporné aktivity zamerané na prekonanie jazykovej bariéry a ich začlenenie do vzdelávacieho procesu. Mnoho škôl deklarovalo, že sa na príchod žiakov z Ukrajiny pripravovali ako na úrovni školy (94,5 %), tak i na úrovni triednych kolektívov (85,4 %). Podľa stupňa vzdelávania sa zamerali na rôzne aktivity. Podpora vo výchovno-vzdelávacom procese bola smerovaná k individuálnemu prístupu k žiakom (nielen ukrajinským), tímovej spolupráci a rovesníckemu učeniu. Ukrajinským žiakom bola poskytnutá možnosť

individuálneho doučovania, ktorú v prípade základných škôl poskytovala takmer polovica škôl (44,6 %).

Klasické vyučovacie metódy učiteľovi nie vždy poskytnú priestor na efektívne využívanie možného potenciálu žiaka. Stáva sa, že neustále sa opakujúca metóda rozvíja žiaka len v jednom smere a často sa nedostaví požadovaný efekt učenia.

V pedagogickej praxi je preto nevyhnutné hľadať nového možnosti, spôsoby a cesty, ako žiaka doviest k stanovenému cieľu. Jednou z takýchto možností je aj využívanie myšlienkových/pojmových máp v edukačnom procese (Stančíková 2015). Zároveň uvádzame niekoľko metód, ktoré sa dajú využiť pri vyučovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka.

Akrostich

Akrostich (gr. akros = krajný; stichos = verš) je báseň, v ktorej začiatkové písmená (slabiky) veršov (strof) čítané zhora nadol vytvárajú slovo, skupinu slov alebo vetu. Používanou podobou akrostichu je tzv. pravý akrostich, v ktorom zhora nadol čítame meno (môže ísť o krstné meno, priezvisko, no i názov časopisu). Výhodou akrostichu je voľnosť, ktorú má študent pri dopĺňaní slov do veršov, ktoré poznajú k danej téme. Postupne môžeme zvyšovať nároky na študentov a zvyšovať im počet slov v jednom verši, napr. ako v akrostichu rozprávkovkej postavy (básnické akrostichy sa väčšinou rýmujú).

Nasledujúcou aktivitou nadviažeme na tému cestovanie je dobrodružstvo v učebnici Krížom krážom A2, v ktorej sa zameriavame na tvorbu akrostichov slov uvedených v textoch na s. 58 – 59.

V pracovnom liste sme študentom napísali rôzne akrostichy. V prvej úlohe pracuje každý sám a v druhej úlohe tvoria študenti akrostichy spolu. Zároveň si prostredníctvom tvorenia slov precvičujú a opakujú slovnú zásobu (Onušková, 2018, s. 13).

1. Napíšte samostatne z uvedených slov akrostich k téme cestovanie.

a) L	b) V	c) Š
Í	L	T
S	A	U
T	K	D
O		E
K		N
		T

2. Napíšte vo dvojiciach z uvedených slov akrostich k téme cestovanie.

a) R	b) P	c) O
O	R	K
Z	Í	N
L	CH	O
Ú	O	
Č	D	
K		
A		

Hra Postreh

Hra Postreh je svojou formou podobná hre Dobble, ktorá rozvíja hlavne rýchlosť, pohotovosť, pozornosť a postreh žiakov. Okrem precvičovania zrakového vnímania, je vhodná aj na rozširovanie slovnej zásoby a zároveň žiakov aktivizuje. My sme sa zamerali v rámci slovenského jazyka a literatúry na aktivitu s hrou Postreh zameranou na Slovensko (fy OTAVIUS), s rôznymi obrázkami či pojmami.

Učiteľ rozdelí žiakov na skupiny po cca 4 členoch. Každému žiakovi rozdá jednu kartičku. Hráči si na svoj stôl pripraví pero a zošit, do ktorého si budú zapisovať body. Počas hry sa pohybujú po triede, pričom si zapisujú do zošita nielen body, ale aj pojmy obrázkov alebo názvov, ktoré majú so žiakom spoločné. Keď sa stretnú 2 žiaci, ukážu si kartičky a hľadajú 1 rovnaký symbol Slovenska. Žiak, ktorý tento symbol nájde rýchlejšie si zapíše do zošita bod. Žiaci si potom svoje kartičky vymenia a pokračujú v hre, tentoraz s inou kartičkou. Vyhráva ten, kto má najviac bodov. Následne môžeme jednotlivé pojmy využiť v rámci písania a využitia slovesných časov, napr. préterita.



Obrázok 1 Ukážka jednotlivých kariet hry Postreh Slovensko



Obrázok 2 Ukážka jednotlivých kariet hry Postreh Slovensko

Hra To nevymyslíš

Uvedená hra sa zameriava na kreativitu a aktívnu slovnú zásobu, pri ktorej sa overuje správne písanie a fixácia slov. Je to jedna z hier, ktorá sa využíva pri učení cudzieho jazyka a je vhodná aj pre slovenský jazyk ako cudzí jazyk.

Na štvorcový papier napíšeme ľubovoľné slovenské slovo (môže byť, ktoré žiak pozná). Následne si žiaci zvolia jedno písmeno z uvedeného slova, na ktoré vymýšľajú nové slovo buď ľubovoľného slovného druhu alebo podľa cieľa – zadaného určitého slovného druhu. Následne nadväzujeme na žiakovo slovo tým, že nemôžeme použiť predchádzajúce slová, teda už použité. Zapisujeme ich na papier (môžeme aj na tabuľu či flipchart) až do zapísania celého papiera.

Na záver môžeme využiť niekoľko slov aj na konverzáciu alebo napísanie jednoduchého textu.

Vizualizácia v procese vzdelávania žiakov

Výhody vizuálnej podpory pre žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia môžeme zhrnúť podľa Čadilovej a Žampachovej (2008) do nasledujúcich bodov:

- pomáha uložiť a udržiavať informácie,
- podáva informácie vo forme, ktorú žiaci dokážu jednoduchšie a rýchlejšie interpretovať,
- objasňuje verbálne informácie,
- zvyšuje schopnosť nastálo porozumieť zmene a prijať ju, zvyšuje flexibilitu,
- uľahčuje nezávislosť a samostatnosť, dáva šancu lepšie uspieť, zvyšuje sebavedomie.

Vizualizované informácie a záznamy pomáhajú ľahšie a efektívnejšie si zapamätať a opätovne vybaviť osvojené učivo, vedú k nazeraniu na informácie z rôznych strán a uhlov, rôznymi spôsobmi. Spojenia informácií vo vizualizovanej podpore dovoľujú vidieť komplexné vzťahy medzi myšlienkami. Žiakovi dovoľujú vidieť protiklady, paradoxy a medzery vo vlastnej interpretácii, čím vytvárajú základ pre kladenie otázok, ktoré následne podporujú bádanie a kreativitu. Tým sa u žiakov prirodzene rozvíja aj kritické myslenie (Verešová 2018).

Živý obraz

Krok 1: Pripravte si z pásika papiera „záznamník obrázka“.

Krok 2: Vyberte si vhodný obrázok.

Krok 3: Pozorujte obrázok a do príslušných stĺpcov si zaznamenávajte svoje postrehy a momentálne nápady.

Otázky:

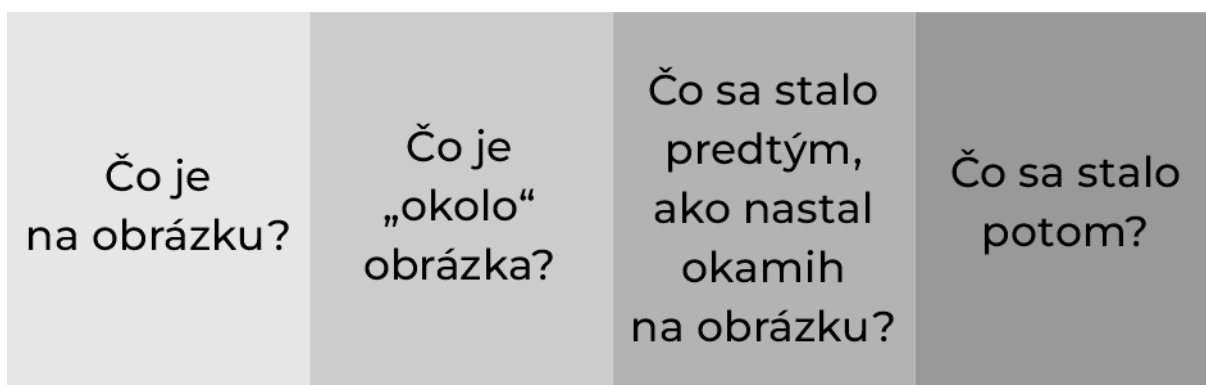
Čo je na obrázku? (stĺpec 1)

Čo je „okolo“ obrázku? (stĺpec 2)

Čo sa stalo predtým, ako nastal okamih na obrázku? (stĺpec 3)

Čo sa stalo potom? (stĺpec 4)

Krok 4: Napíšte príbeh vášho obrázku inšpirovaný poznámkami v záznamníku.



Záver

V centre pozornosti príspevku bola téma diverzity v rámci začleňovania žiakov s odlišným materinským jazykom a ich výučbu. Okrem uvedeného sú to aj výzvy a úlohy, ktorým čelili a čelia učitelia slovenského jazyka a literatúry pri uplatňovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Súčasná spoločenská podmienka ovplyvňuje systém vzdelávania, v ktorom sa začleňujú aj žiaci cudzinci/odídenci, pričom sa kladie dôraz na aktívne ovládanie slovenského jazyka, aby sa vedeli nielen dohovoriť v bežných situáciách, ale aj porozumeli učivu jednotlivých predmetov. Dôležité je hľadať odpoveď na otázku: Ako učiť žiakov-cudzincov slovenčinu ako cudzí jazyk a ako učiť v multilingválnej triede? Aj Titěrová (2018) vo svojej publikácii uvádza, že od učiteľov jazyka očakávajú ostatní učitelia, že naučia žiakov-cudzincov okrem jazyka aj porozumieť obsahu ich predmetov. V tejto súvislosti je potrebné odlišovať slovenčinu ako materinský jazyk a slovenčinu ako cudzí jazyk a zamerať sa na tvorbu materiálov využiteľných aj v rámci vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, ako sme už uviedli. Slovenčina ako cudzí jazyk má svoju metodiku a využíva podobné metódy ako cudzí jazyk, ktorý sa na Slovensku učia žiaci ako cudzí jazyk (angličtina, nemčina atď.), pričom je postavená na zvyšovaní komunikačných zručností žiaka s odlišným materinským jazykom. Učiteľ slovenského jazyka sprostredkúva žiakom prostredníctvom hier, hraní rolí, gamifikácie, skupinovej práce či kooperácie a iných metód teóriu jazyka a tým ju aj prakticky precvičuje a aplikuje v rôznych zadaných úlohách.

Zoznam bibliografických odkazov

BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2019. *Index inkúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Nadácia pre deti Slovenska. [online]. ISBN 978-80-89403-19-6. Dostupné z: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učenie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

DRÁL, P., E. KRIGELOVÁ-GALLOVÁ, T. GAŽOVIČOVÁ a J. KADLEČÍKOVÁ, 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia M. Šimečku. ISBN 978-80-89008-35-3.

JANOŠKO, P. a S. NESLUŠANOVÁ, 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-561-0193-3. [online].

Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Janosko_Neslusanova_Skola_s_inkluzivnou_klimou_0.pdf

- KAMENÁROVÁ, R. et al. 2012. *Krížom-krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Studia Academica Slovaca. 207 s. ISBN 9788022332651.
- KLEIN, V. (edit.) 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-565-0208-2.
- KOŠTRNOVÁ, D., T. USTOHALOVÁ a J. VEREŠOVÁ, 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1464-1. Dostupné z: file:///C:/Users/UserMadovec/Downloads/00002194_suz-ppu-tvorba-inkluz-kultury-skoly-a-sz-z-pohladu-2.pdf
- KRČAHOVÁ, E. a S. ŠESTÁKOVÁ, 2012. *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole*. MPC Bratislava, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-443-2.
- MIKOVÁ, D., 2017. *Zmapovanie fenoménu integrácie v školskom prostredí*. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociálnej pedagogiky.
- ONUŠKOVÁ, M. 2018. *Tvorivé písanie vo výučbe SakoCJ v jazykovej úrovni A2*. Záverečná práca odborného kurzu. Bratislava: SAS, Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- STANČÍKOVÁ, D., 2015. *Myšlienková mapa ako výsledok činnosti žiakov na hodinách ekonomiky a práva*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe [online]. Bratislava: MPC. Dostupné z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienková_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienкова_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf)
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. a S. ŠKODOVÁ. 2013. *Čeština jako cílový jazyk: Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha.
- TITEROVÁ, K., ed. 2018. *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, ISBN 978-80-88171-16-4.
- VEREŠOVÁ, J., 2018. *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1438-2. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j._veresova_vizualizacia_ako_sucast_edukacie_deti_a_ziakov_so_svp.pdf
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20230101.html>

Summary: The ambition of the article is to present a theoretical analysis of diversity as a variety which affects our society with the arrival of foreigners and refugees in our country. In the article, the authors emphasize the conditions of diversity in the education of students with a different mother tongue through the proposals of several methods for teaching the Slovak language as a foreign language, where Slovak language and literature teachers also play an important role.

Trauma, jej prejavy a možnosti riešenia u detí prichádzajúcich z Ukrajiny



Olena Tkachuk je psychologička z praxe a externá spolupracovníčka projektu „Podpora odídenov z Ukrajiny vo vzdelávaní“, ktorý vznikol na základe spolupráce Národného inštitútu vzdelávania a mládeže s medzinárodnou organizáciou UNICEF. Má vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v odbore praktická psychológia a od roku 2018 pracovala v oblasti klinickej psychológie ako riaditeľka špeciálneho informačného centra. Od júla 2022 pracuje aj ako psychologická poradkyňa v Lige za duševné zdravie v Banskej Bystrici.

Čo je to trauma?

Psychická trauma je poškodenie duševného zdravia jednotlivca po zvýšenom vystavení stresovým, akútnym emocionálnym vplyvom alebo nepriaznivým faktorom, ktoré priamo pôsobia na ľudskú psychiku. Najčastejšie sa psychická trauma spája s fyzickými úkonmi, ktoré ohrozujú život alebo prispievajú k pretrvávajúcemu pocitu neistoty.

Pojem "trauma" v doslovnom preklade z gréčtiny znamená „rana“, „poškodenie“, „následok násillia“. V psychologickú literatúre sa trauma chápe ako zranenie nie na tele, ale v mysli – zranenie spôsobené emocionálnym šokom, ktorý je taký silný, že narúša „vedomie času, seba a sveta“, čo sa neskôr prejavuje v snoch a spomienkach, ovplyvňuje sociálne správanie a rozhodnutia človeka, vplýva na jeho adaptáciu na vonkajší svet.

Vo februári 2022 spôsobili neočakávané udalosti všetkým ukrajinským občanom veľkú traumú – do našej krajiny prišla plnohodnotná vojna. Ukrajinci prišli o veľa vecí – domov, rodinu, priateľov. Vnímanie sveta ako bezpečného miesta na život sa zmenilo. Nastala situácia, ktorá priamo ohrozovala život a zdravie človeka alebo jemu blízkych ľudí. Mnohé rodiny boli nútené prijať okamžité rozhodnutie odísť do iných krajín, aby zachránili životy svojich detí. Mnohé rodiny sa rozpadli, matky s deťmi opustili krajinu a otcovia (muži) boli nútení zostať a brániť svoju vlasť. Práve okamžité odlúčenie, stretnutie so smrťou alebo ohrozením života a náhla zmena života spôsobili Ukrajincom veľkú traumú.

Vojna je neustály stresový faktor. Ľudia sú z nej v napätí, ktoré udržuje psychiku vo vytržení, v dôsledku čoho sa nedokážeme uvoľniť. Na vojnu sa nedá pripraviť. Patrí k nej smútok, bolesť, hrôza, hnev.

V každom konflikte najviac trpí najzraniteľnejšia skupina obyvateľstva – deti. Práve ony zažívajú sociálne a psycho-emocionálne ťažkosti spojené so zmenou prostredia a okruhu ľudí, najmä ak je táto migrácia spôsobená vojnou. Vojna totiž zanecháva stopy, najmä keď ide o deti. Namiesto šťastného a bezstarostného

obdobia sa stretávajú s realitou súčasnosti, ktorá má za následok fyzické a psychické traumy.

Existuje takzvaná teória traumy, ktorá je založená na 3 fázach vnímania traumy dieťaťom. V prvej fáze je dieťa v dôsledku určitých životných okolností psychicky traumatizované. Ak sa v tejto fáze poskytne kompetentná pomoc, psychika, ktorá je vo svojej podstate pružná, sa vo väčšine prípadov so stresom vyrovná a zotaví sa.

Ak sa v tejto fáze neposkytne psychologická podpora, trauma sa vyvinie do posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD). V takom prípade sa dieťaťu budú neustále vracat' vtieravé spomienky z minulosti vo forme flashbackov. Bude prežívať úzkostné fóbické stavy, bude v neustálom stave nepokoja a napätia, bude mať problémy so spánkom a pamäťou. Dieťa preto potrebuje neustálu prácu skúsených odborníkov, ktorí dokážu spracovať všetky skryté spúšťače a zabrániť tomu, aby sa PTSD rozvinula do ďalšieho štádia – traumatickej poruchy osobnosti.

Sociálna a psychologická pomoc ľuďom, ktorí zažili traumatickú udalosť, má predovšetkým znížiť riziko posttraumatických porúch, ako aj podporiť rozvoj odolnosti voči stresu, čo im pomôže adaptívne sa vyrovnáť so stresovými udalosťami.

Učiť ľudí pracovať s hlbokou traumou ako osobne, tak aj kolektívne, je kľúčovou úlohou. Jediný spôsob, ako sa dostať z traumy, je pracovať a premeniť ju na konštruktívnu skúsenosť.

Aké sú prejavy a správanie dieťaťa, ktoré prežilo traumou?

Traumatický stres sa považuje za normálnu reakciu na abnormálne okolnosti (udalosti, ktoré presahujú bežné životné skúsenosti človeka). Deti staršieho predškolského a mladšieho školského veku v hre reflektujú všetko, čo sa okolo nich deje. Hra je pre nich príležitosťou vyrovnáť sa so situáciou, ktorá sa už stala alebo sa deje práve teraz. Preto v hrách stvárnajú vojnu, vysídlenie, ukryvanie sa v protiletECKÝCH krytoch, hrajú sa na vojakov, zdravotníkov, dobrovoľníkov atď. V takýchto prípadoch sa netreba obávať (samozrejme, ak to neohrozuje zdravie a život dieťaťa). Ide o normálnu reakciu detí na nezvyčajné situácie.

Post-traumatická stresová porucha (PTSD) vzniká ako oneskorená a/alebo dlhotrvajúca reakcia na stresovú udalosť alebo mimoriadne ohrozujúcu či katastrofickú situáciu (krátkodobú alebo dlhodobú). Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) sa približne 80 % ľudí postihnutých extrémnymi situáciami úspešne vyrovná s traumatickým stresom a len u 20 % ľudí sa prejavy traumatického stresu transformujú do posttraumatickej stresovej poruchy ako ochorenia s fyziologickými a psychologickými príznakmi.

Pri prežívaní traumatickej udalosti sa človek cíti unavený alebo napätý, časti tela (chrbát, krk, ruky atď.) ho bezdôvodne bolia, ťažko sa mu dýcha, nemá chuť do jedla alebo má tráviace problémy. Dochádza k výraznému narušeniu spánku a častému plaču, dieťa je ľahko podráždené a kričí. Prejavmi emócií sú smútok, strach, agresia a úzkosť. Chýba mu motivácia čokoľvek robiť. Dokonca aj niečo, čo kedysi prinášalo potešenie. Pre deti je ťažké pokojne sedieť. Nedokážu sa sústrediť. Dospelí majú problém urobiť akékoľvek rozhodnutie.

Ako sa prejavuje PTSD u detí? Deti môžu mať všetky vyššie uvedené príznaky. Deti, najmä tie malé, však o nich nebudú schopné rozprávať. Preto je dôležité, aby rodičia svoje dieťa pozorne sledovali, aby si prípadné poruchy včas všimli. Mali by ste tomu venovať pozornosť, ak vaše dieťa:

- neustále spomína na udalosť, čo vyvoláva u neho silné emocionálne reakcie;
- alebo sa naopak vyhýba všetkému, čo mu/jej túto udalosť pripomína;

- neustále reprodukuje zážitok z udalosti v hre (môže nepriamo reprodukovat dej udalosti, avšak všetky hry sú o nebezpečenstve: niekto útočí, bojuje, umiera atd.);
- má opakujúce sa nočné mory;
- dieťa je ostražité, napäté, nepokojné, akoby čakalo na nejaké nebezpečenstvo;
- pôsobí bez emócií, odosobnene, otupene;
- alebo naopak, má prudké výbuchy a návaly silných emócií;
- má zhoršenú pozornosť, pamäť a problémy s učením;
- má všeobecné poruchy normálneho fungovania (zhoršená kontrola, zlá chuť do jedla, regresívne správanie (prestáva robiť veci, ktoré predtým dokázalo robiť samostatne, správa sa ako mladšie dieťa).

Deti sú veľmi citlivé na duševný stav dospelých okolo nich. Preto všetkým členom rodiny odporúčam, aby sa v prvom rade starali o svoje duševné zdravie. Dieťa dokáže prečítať všetko: váš pokoj, rozruch, strach a neistotu.

Ako sa tieto prejavy môžu odzrkadliť na vyučovaní a školskej dochádzke?

Najvýznamnejšími stresovými faktormi pre deti vo veku základnej školy a mladistvých sú:

- pocit neistoty;
- rozdelenie rodín;
- cudzí, nezrozumiteľný jazyk a rovesníci, ktorí neovládajú ich jazyk;
- obavy z opustenia domova a priateľov.
- Je veľmi dôležité vedieť, že po traumatických zážitkoch sa deti môžu správať inak ako predtým. Po katastrofickej udalosti sa u väčšiny detí prejavia zmeny v správaní. Môžu sa u nich prejavovať nasledujúce problémy so správaním a učením:
- strata záujmu a slabá sústredenosť v škole, slabé študijné výsledky, poruchy pamäti, neochota učiť sa nové informácie, apatia, agresívne správanie voči ostatným, vyhýbanie sa nadväzovaniu vzťahov so spolužiakmi,
- problémy s rečovými funkciami: koktanie, odmietanie hovoriť;
- strach z: tmy, ľudí, nových predmetov, zmien, vôní, jedla, počasia, opakovania tragickej situácie,
- fyzické prejavy: plačlivosť, bolesti brucha, bolesti hlavy, kožné vyrážky, ekzémy, škrabance, časté úrazy, problémy so spánkom – nočné mory, iné poruchy spánku, nočný plač, ospalosť na hodinách,
- vzťah k iným ľuďom: nedôvera, nebezpečné správanie voči príbuzným a v škole, strach z odlúčenia a nalepenie sa na blízkeho človeka, neochota komunikovať s rovesníkmi, tendencia izolovať sa alebo naopak pokusy o začlenenie sa do asociálnych rovesníckych skupín, drzosť a neospravedliteľná neposlušnosť voči autoritám.

Často sa stáva, že konanie rovesníkov alebo učiteľov (väčšinou neúmyselné) vyvolá u dieťaťa pocit, akoby opäť prežívalo traumatickú udalosť. Môže mať retrospektívny alebo silnejší opätovný zážitok (flashback). Dieťa si neuvedomuje, že je tu a teraz, ale znovu prežíva traumy a bráni sa.

Ako môže pedagóg / rodič identifikovať prejavy traumy?

Nemusíte byť lekár, aby ste si všimli alarmujúce príznaky traumy:

- hyperaktivita
- citlivosť na svetlo a zvuk
- poruchy spánku

- výbuchy hnevu, podráždenie
- vtieravé obrazy
- náhle zmeny nálady
- problémy s pamäťou, zabúdanie
- problémy s pozornosťou
- vyhýbavé správanie
- psychosomatické poruchy
- odpor k prekvapeniam, náhlym udalostiam
- túžba po nebezpečných situáciách
- nedostatok času a neschopnosť dokončiť, čo bolo začaté
- chronická únava, pokles energie, menší záujem o život
- neschopnosť plánovať
- neschopnosť ľúbiť a nadväzovať blízke vzťahy, vyhýbanie sa blízkym vzťahom
- strach zo smrti, zo zošalenia, z krátkeho života.

Nie je možné cítiť sa dobre, keď prežívame tragické udalosti. V takýchto situáciách je normálne trápiť sa, byť vystrašený a nespáť. Negatívne emócie sa však časom stanú vyčerpávajúcimi.

Vojnové podmienky nás môžu traumatizovať každý deň, v určitom okamihu sa môžeme stať uzavretými, nervóznymi a nepokojnými. Traumatické udalosti ovplyvňujú činnosť mozgu a celého tela. V momente akéhokoľvek ohrozenia dochádza k obrovskému uvoľňovaniu kortizolu (stresového hormónu) a adrenalínu. Zvláštnosťou psychickej traumy je, že akákoľvek jej pripomienka, dokonca aj najmenšie podráždenie, vyvoláva reakciu a uvoľnenie hormónov. Ich hladina sa navyše nikdy nevráti na pôvodnú úroveň, telo akoby plávalo v kortizole. Ak na vás napríklad zašteká pes, vystrašíte sa, ale časom sa hladina hormónov vráti do normálu. Tu sa to nedeje.

U dieťaťa alebo dospelého, ktorý prežil traumatickú udalosť, sa hladina hormónov nevráti do normálu, v dôsledku čoho zostáva celý nervový systém v stave vysokej pohotovosti, aby reagoval na nebezpečenstvo.

Treba si uvedomiť, že psychika má prirodzené mechanizmy integrácie pamäti, ktoré jej umožňujú vyrovnať sa so skúsenosťou samostatne v autonómnom režime. Keď sa však stretne s traumatickým zážitkom, ktorý je pre našu psychiku príliš bolestivý, alebo naše zdroje nie sú dostatočné, tento proces nemôže prebehnúť a spomienky na traumatickú udalosť prenasledujú človeka aj po tom, čo je v bezpečí. V takom prípade vzniká posttraumatická stresová porucha (PTSD). Riziko vzniku PTSD u detí vo vojnovom období sa zvyšuje na 20 – 25 % (za normálnych okolností je to 7 %).

Príznaky post-traumatickej stresovej poruchy sa môžu objaviť bezprostredne po traumatizujúcej udalosti, ako aj o niekoľko týždňov alebo dokonca mesiacov neskôr. Zvyčajne sa príznaky PTSD objavia do 6 mesiacov po udalosti. Existujú však prípady, keď sa príznaky rozvinú aj po 6 mesiacoch.

Existujú 4 skupiny príznakov posttraumatickej stresovej poruchy:

1. Opätovné prežívanie traumatickej udalosti.

Ide o vtieravé spomienky na nejakú udalosť, zvyčajne veľmi jasné, realistické, emocionálne, ktoré sa náhle vynárajú z vedomia a prenasledujú človeka. Niekedy môžu byť také realistické, že sa zdá, že človek stráca kontakt s realitou a prežíva tieto spomienky ako skutočnosť, ktorá sa deje práve teraz. Takéto spomienky môžu mať aj podobu nočných môt.

2. Vyhybanie sa podnetom spojeným s traumou.

Niektoré z týchto spomienok vznikajú ako reakcia na podnety z prostredia, ktoré pripomínajú traumy (zvuky, vône, určité miesta, ľudia atď.), a človek sa začne vyhýbať príslušným podnetom alebo sa snaží potlačiť spomienky a myšlienky na udalosť (vnútorné vyhýbanie sa).

3. Emocionálna otupenosť, negatívne myšlienky a nálada.

Osoba má veľa negatívnych myšlienok a presvedčení o sebe a o udalosti, napríklad sa z niečoho obviňuje, neverí, že nejaký ďalší život je možný, a preto má silné emócie viny, hanby, beznádeje. Naopak, môže sa vyskytnúť silná emocionálna otupenosť alebo neschopnosť prežívať pozitívne emócie.

4. Zvýšená úzkosť a reaktivita.

Ide o prejavy ako podráždenosť, časté výbuchy hnevu, úzkosť, ostražitosť, neschopnosť sústrediť sa a problémy so spánkom.

Na diagnostikovanie PTSD existujú určité klinické kritériá pre tieto príznaky a ich závažnosť, ale od traumatickej udalosti musí uplynúť minimálne 30 dní. Ak sú tieto príznaky prítomné do jedného mesiaca od traumatickej udalosti, ide o akútnu stresovú poruchu, nie o PTSD.

Ako môže učiteľ pomôcť dieťaťu?

V súčasnosti študuje v slovenských vzdelávacích inštitúciách viac ako 10 000 ukrajinských detí z kategórie núdzovo presídlených osôb. Hlavným problémom pre nich preto môže byť adaptácia na nové miesto. V závislosti od konkrétnych okolností existujú rôzne typy a stratégie, ktoré môžu pomôcť zmierniť psychický stav detí pri emigrácii. Tu sú niektoré z nich:

1. Je dôležité podporovať dieťa emocionálne a prakticky, najmä v počiatočných fázach adaptácie. V prípade silných emocionálnych reakcií, ak je dieťa smutné alebo vystrašené, je lepšie vziať ho na pokojné, bezpečné miesto, kde sa môže upokojiť. Neposkytujte deťom zbytočné informácie, povedzte im len to, čo potrebujú vedieť. Dočasne znížte požiadavky na výkon a úspech dieťaťa, dajte deťom čas navyše, buďte pozorní, nestresujte ich, nekomentujte emocionálne zážitky, ak dieťa plače alebo je smutné.
2. Je tiež potrebné motivovať dieťa, aby sa naučilo kultúru a jazyk novej krajiny, čo mu pomôže lepšie sa sústrediť a prispôbiť sa novým podmienkam.
3. Rovnako dôležité je udržiavať fyzické zdravie: venovať sa pravidelnému cvičeniu, dbať na to, aby sa dieťa vo vzdelávacej inštitúcii stravovalo, čo môže pomôcť zlepšiť aj duševné zdravie a znížiť stres.
4. Organizovať a naplňovať vzdelávací proces užitočnými a vynaliezavými aktivitami. Starostlivosť a podpora neznamená absenciu disciplíny, pravidiel alebo obmedzení.
5. Vyhybajte sa situáciám, ktoré môžu u dieťaťa vyvolať negatívnu reakciu, najmä ak silno reaguje na niečo konkrétne, čo robia alebo hovoria jeho rovesníci alebo učitelia. Môžete ponúknuť rozhovor, ale iba ak je na to dieťa pripravené. Nemali by ste naň tlačiť ani naliehať: „Povedz mi, čo sa stalo, budeš sa cítiť lepšie“. Namiesto toho môžete povedať: „Ak sa chceš porozprávať, som pripravený počúvať“. Je dobré tiež povedať: „Všetko je to už minulosť, teraz som s tebou, si v bezpečí“.
6. Ak spozorujete netypické reakcie v správaní, je dôležité kontaktovať rodičov, ktorí môžu a sú povinní sa s dieťaťom obrátiť na kvalifikovaných odborníkov – psychológov, psychoterapeutov, detského psychiatra. Rodičia by sa preto mali podieľať na prekonávaní traumy. Niekedy však môžu byť aj oni veľmi

traumatizovaní a vystrašení. V takýchto prípadoch by mal psychológ, psychoterapeut alebo psychiater pracovať aj s rodičmi.

Kľúčové veci, ktoré môžeme ako dospelí (rodičia a pedagógovia) urobiť pre zníženie rizika vzniku post-traumatickej stresovej poruchy (PTSD) u detí, sú:

- byť v stabilnom emocionálnom stave, byť pre deti príkladom odolnosti voči stresu;
- byť milujúci a spoľahliví, byť nablízku, podporovať deti v ťažkých situáciách a pomáhať im prežiť tieto udalosti.

Ved' keď sa rúti lietadlo, najprv nasadíte kyslíkovú masku sebe, a potom deťom. Toto je populárny príklad, ktorý jasne hovorí: vaša pomoc bude účinná len vtedy, ak budete vy v poriadku.

Ste v poriadku? Som v poriadku. Postarajme sa o svojich blízkych.

Je tu jedna komplikácia: ľudia v strese nie sú vždy pripravení vás vypočuť. Vašu pomoc môžu brať agresívne. Alebo im to môže byť úplne jedno. Preto vám v ďalšej časti povieme, ako podporiť ľudí bez toho, aby sa situácia ešte zhoršila.

Ako môže učiteľ prispôbiť vzdelávanie (vyučovanie) dieťaťu s traumou? Ako učiteľ môže odhaliť problémy v správaní sa dieťaťa, ktoré mohli byť spôsobené traumou? Ako má ďalej postupovať?

Keď je dieťa konfrontované traumatizujúcimi udalosťami, učiteľia/opatrovatelia ho môžu tiež podporiť a pomôcť mu zvládnuť túto skúsenosť. Vo všeobecnosti je nesmierne dôležité obnoviť pocit bezpečia dieťaťa a poskytnúť mu emocionálnu istotu – dieťa potrebuje byť nablízku ľuďom, ktorým dôveruje a ktorí sa oň môžu postarať. Ak sa pocit bezpečia neobnoví, mozog dieťaťa nemôže začať spracovávať traumatický zážitok.

Ako správne komunikovať, aby ste podporili svoje dieťa v škole:

- dajte dieťaťu najavo, že ho počúvate: „počujem ťa“;
- uznajte, že problém dieťaťa je dôležitý: „je mi to ľúto“, „áno, je to naozaj ťažká situácia“;
- počas stresových udalostí deti často znehodnocujú seba a svoje úsilie. Dajte preto svojmu dieťaťu pocit, že si počína dobre: „vidím, ako to nemáš ľahké, ale ide ti to...“, „myslím si, že sa dobre/usilovne snažíš „...učíš sa“.

Pozornosť musíte venovať nielen slovám, ale aj reči tela: výrazu tváre, pohľadu, postojú a gestám.

Na to, aby sme dieťaťu pomohli vyrovnať sa s traumou, je nevyhnutné bezpečie, podpora a ochota počúvať. Preto všetko, čo k tomu neprispieva, len zhoršuje príznaky posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD). V prípade PTSD teda nemôžete:

- nechať dieťa s touto skúsenosťou osamote a tváriť sa, že sa nič nestalo;
- nehovoriť, prepínať pozornosť, žiadať, aby sa na to zabudlo, keď dieťa chce o udalosti hovoriť;
- strašiť deti svojou reakciou na udalosť alebo prerušiť rozprávanie dieťaťa o nej (ak to nemôžete vydržať alebo ste možno sami traumatizovaní, musíte sa najprv postarať o seba a nájsť inú osobu alebo odborníka, ktorý môže dieťaťu pomôcť);
- ignorovať príznaky posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD), ktoré trvajú dlhšie ako mesiac, a nevyhľadávať špecializovanú pomoc (PTSD sama od seba nezmizne, časom sa môže zhoršiť alebo vyvolať vznik sekundárnych psychických problémov, ako je napríklad depresia).

A ešte jedna vec. Ak dieťa nechce hovoriť alebo sa podeliť, nechajte ho na pokoji, netlačte naň ani ho nenúťte. Bolo by lepšie vyhľadať pomoc psychológa.

Aké postupy používate vo svojej praxi a ako dlho podľa odborníkov môžu prejavy traumy pretrvávajúť?

Úlohou psychológa je vlastne vrátiť (presunúť) traumy do minulosti. Nemožno na ňu zabudnúť, ale možno ju vrátiť na jej miesto v čase, aby nezasahovala do prítomnosti. Na to používam rôzne techniky: vediem individuálne alebo skupinové sedenia, kde sa prostredníctvom kreslenia, hry alebo iných tvorivých aktivít snažím obnoviť záujem dieťaťa o život, učím ho ovládať úzkosť, dýchanie, dávam mu možnosť reagovať, hovoriť o svojich obavách atď.

Vždy spolupracujem aj s rodičmi v každom jednotlivom prípade. Pri práci s rodičmi vždy venujem pozornosť bežným momentom, každodenným rodinným rituálom a rodinným zvykom. To znamená, že je potrebné pozrieť sa na ich správanie pri jedle, spánok a emocionálne reakcie. Je potrebné venovať pozornosť, ak dieťa bývalo predtým veselé, reagujúce na všetko, a teraz sa neteší, nie je šťastné, alebo je na všetko agresívne, neustále plače, alebo naopak, nemá žiadne emócie.

Ak hovoríme o vekových špecifikách, tak u malých detí funguje len akceptácia. A matka by mala byť pri tom. Vždy odporúčam hovoriť s dieťaťom jazykom, ktorému rozumie. S malými je to len prostredníctvom hier, kresieb a hračiek. So staršími deťmi radím vysvetliť, čo sa stalo a čo sa môže stať. S dieťaťom musíte hovoriť jazykom, ktorý je jeho mozog schopný vnímať, a byť úprimní, čestní. Hlavnou radou a odporúčaním pre rodičov je prijať svoje deti a, samozrejme, láska. Svoje dieťa musíte prijať a milovať v akomkoľvek stave, v akejkoľvek podobe, vždy ho chrániť a len spoločne, s porozumením a podporou, môžete prejsť touto ťažkou cestou.

Stabilní a zdraví dospelí sú kľúčom k tomu, aby deti boli čo najmenej traumatizované. Vojna sa skončí a psychika našich detí sa musí vyvíjať, liečiť, pretože všetci sme naozaj veľmi traumatizovaní. Ak je to ťažké pre nás dospelých, pre deti to môže byť hotová katastrofa. Preto sú stabilní, zdraví dospelí kľúčom k tomu, aby deti boli traumatizované čo najmenej. Dôležité je aj to, aby sa rodičia starali o seba. Ak sa aj rodičia ťažko vyrovnávajú so svojimi obavami, požívam ich na individuálne konzultácie, kde spoločne praktizujeme rôzne stabilizačné postupy, hľadáme riešenia na zlepšenie ich emocionálnych stavov a riešime problematiku otázky pri výchove detí.

Existujú teda dve skupiny faktorov, ktoré určujú, či človek prekoná traumy:

1. Interné. Ide o vnútorné zdroje človeka (vlastnosti nervového systému, individuálna odolnosť voči stresu, rozvoj kognitívnych schopností a stav duševného zdravia).
2. Externé. Sociálna podpora, bezpečné sociálne prostredie.

Paradoxom traumy však je, že môže byť ničujúca, spôsobiť nenapraviteľné škody, ale na druhej strane môže človeka zmeniť, pomôcť mu rásť a dokonca ho inšpirovať. Takéto prežívanie traumy závisí od dostupnosti vnútorných zdrojov na jej prekonanie, veku a podpory.

Je dôležité uvedomiť si, že ľudia, ktorí zažili traumy, sa časom zotavia a psychicky posilnia. Pretože v situácii ďalšej traumy budú vedieť, ako prežiť, ako sa zotaviť, ako sa o seba postarať, ako požiadať o pomoc a prijať ju a ako podporiť iných. Majú stratégiu, ako žiť, prežiť a zotaviť sa v náročných podmienkach.

Ako má učiteľ postupovať, aby to vedel komunikovať a spolupracovať s rodinou daného dieťaťa?

Keď deti nastúpia do nového kolektívu so zavedenou štruktúrou a vedúcimi, sú nútené znovu si vybudovať vzťahy s novými spolužiakmi aj učiteľmi. Pri zmene bežného kolektívu sa žiaci obávajú, či ich noví spolužiaci prijmú a či budú schopní splniť požiadavky novej školy. Preto je dôležité pred vytvorením dojmu o schopnostiach a možnostiach nového žiaka posúdiť nielen jeho úroveň vzdelania, ale zohľadniť aj jeho emocionálny stav. Ak je úroveň vzdelania novoprijatého žiaka nižšia ako priemer v novej triede, je potrebné zistiť, či je to dôsledok odlišnej úrovne požiadaviek v predchádzajúcej škole alebo individuálnych charakteristík dieťaťa, a zohľadniť to počas adaptačného obdobia.

Úspešnosť adaptácie začleneného dieťaťa ovplyvňuje aj to, ako sa dieťa bude dostávať do školy a zo školy, ako bude organizované jeho stravovanie, s kým bude zostávať po škole a či bude navštevovať mimoškolské krúžky alebo športové kluby, ak je na to zvyknuté doma. Preto je mimoriadne dôležitý kontakt rodičov s učiteľom a komunikácia medzi rodinami utečencov a školským psychológom. Pre adaptáciu dieťaťa je dôležité nielen pozitívne ho nastaviť, ale aj pripraviť ho na ťažkosti, ktoré môžu nastať, a pokúsiť sa ich spoločne prekonať. Správna podpora dodá dieťaťu pocit bezpečného zázemia, dôveru v pozitívny výsledok a pomôže mu rýchlejšie sa začleniť do nového kolektívu.

Aby sa deti úspešne adaptovali na novú školu, môžu učitelia urobiť nasledovné:

1. Oboznámiť deti a ich rodičov s vlastnosťami organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, špecifikami a charakteristikami výchovno-vzdelávacej inštitúcie (denný režim, rozvrh hodín/vyučovania, požiadavky na oblečenie, kritériá hodnotenia atď.). Je dôležité, aby triedny učiteľ (prípadne iný učiteľ alebo psychológ) zoznámil dieťa so školou, vykonal prehliadku (buď sám alebo o to požiadal nových spolužiakov) a oboznámil ho s požiadavkami na novoprijatých žiakov, sviatkami a tradíciami, normami a pravidlami tejto konkrétnej školy.
2. Motivovať dieťa k dodržiavaniu pravidiel správania v škole, ktoré sú v súlade so všeobecne uznávanými normami. Vytvorenie plánu a rozvrhu pre nový život môže pomôcť znížiť stres a vytvoriť pocit kontroly. Je dôležité poskytnúť dostatok času na prispôsobenie sa, na zapojenie sa do nových aktivít a zábavy, ako aj na stretnutie s novými ľuďmi.
3. Podporovať emocionálnu zložku adaptácie, ktorá predstavuje celkový príjemný emocionálny stav dieťaťa počas jeho pobytu v škole/materskej škole. Pedagógovia môžu pomôcť ukrajinským žiakom udržať si väzby s ich rodnou krajinou tým, že podporia vedomé formovanie ich vlastnej identity. Napríklad umiestnením informácií so štátnymi symbolmi Ukrajiny v triede.
4. Pomoc pri úspešnej sociálnej a psychologickej integrácii - pozdvihnutie statusu novoprijatého žiaka v novom kolektíve, včasná identifikácia situácie neprijatia. Zoznámiť (dohodnúť stretnutie) s inými žiakmi – cudzincami, napríklad účastníkmi vzdelávacieho procesu, ktorí tiež čelia podobným výzvam a problémom. Napriek ťažkostiam je dôležité zostať otvorený novým skúsenostiam a príležitostiam. Dá sa to dosiahnuť okrem iného učením sa nových jazykov, objavovaním kultúr a zvykov, stretávaním sa s novými ľuďmi a návštevou nových miest a podujatí. Je dôležité zamerať pozornosť dieťaťa na pozitívne aspekty novej krajiny a života v nej, ako sú nové príležitosti, kultúrne zážitky, úspech v práci alebo vo vzdelávaní, nadväzovanie

priateľstiev s novými ľuďmi atď. To môže pomôcť znížiť pocity osamelosti a odcudzenia.

5. Rozvíjať úspešnosť žiaka vo vzdelávacích aktivitách. Napokon, ukrajinskí žiaci majú nízku úroveň hovorovej slovenčiny, čo im komplikuje vyučovací proces. Na zlepšenie adaptácie začlenených detí by sa mali organizovať ďalšie jazykové kurzy. Veľmi dôležité je tiež vytvárať situácie úspechu pre novoprijatých žiakov, aby deti nestrácali vieru v seba a motiváciu učiť sa.

Dôležitým aspektom pomoci pri integrácii je zapojenie rodičov do vzdelávacieho a výchovného procesu. Vo vzdelávacích inštitúciách sa odporúča organizovať podujatia o histórii a kultúre krajiny a jej rôznych regiónoch, na ktorých sa môžu riešiť otázky kultúrnej a náboženskej rôznorodosti. Vytváranie takýchto rituálov a tradícií prispôbených novému životu môže pomôcť znížiť pocit odcudzenia a vytvoriť pocit domova.

Pedagógom, ktorí pracujú s touto kategóriou detí, je potrebné poskytnúť odbornú, metodickú a psychologickú pomoc. Tá môže zahŕňať otázky súvisiace s uspokojovaním vzdelávacích potrieb žiakov presídlencov, očakávania učiteľov pri práci s touto kategóriou žiakov a pedagogické stratégie riešenia problémov detí z Ukrajiny.

Tieto tipy nie sú konečným zoznamom, ale môžu vám pomôcť znížiť stres a zlepšiť psychický stav pri emigrácii. Je tiež dôležité mať na pamäti, že každý človek a každá situácia sú jedinečné, takže je možné, že niektoré tipy a stratégie nemusia byť v konkrétnom prípade účinné.

Aké aktivity by ste napríklad navrhovali?

Pri svojej práci v slovenských školách/materských školách s ukrajinskými deťmi uplatňujem komplexný prístup, ktorý zahŕňa tri roviny:

- práca s učebnými potrebami (pomoc pri adaptácii na nový vzdelávací systém);
- pomoc pri uspokojovaní sociálnych potrieb (deti dostávajú komunikáciu s dospelým pedagógom v ich rodnom ukrajinskom jazyku, podporu ukrajinskej identity a pocit prepojenia s Ukrajinou);
- podpora emocionálnych potrieb (budovanie pocitu bezpečia, prekonávanie odlúčenia/straty/traumy, obnovenie sebauvedomenia, sebakontroly a schopností medziľudskej komunikácie).

Vo všeobecnosti pomáham klientom (deťom a ich rodičom) pochopiť a čeliť emocionálnym a psychologickým výzvam spojeným s emigráciou, čo pomáha udržať duševné zdravie a podporiť proces adaptácie v novom sociálnom a kultúrnom prostredí. Na tento účel vykonávam praktické arteterapeutické techniky, používam projektívne diagnostické metódy, dotazníky a korekčné a vývinové kurzy na rozvoj emocionálnej a vôľovej sféry.

Deti majú veľmi rady uvoľňovanie svalov a dýchanie, techniku uzemnenia. Spoločne sa rozprávame, kreslíme, robíme tvorivé a rozvojové úlohy podľa ich veku. Vždy skúmam silné stránky každého dieťaťa a snažím sa ich rozvíjať.

Pri práci s tínedžermi používam metaforické asociačné mapy na skúmanie ich aktuálneho psychického stavu.

Pri práci s rodičmi detí skúmam špecifiká rodinnej výchovy. Pomáham im plánovať ich bežný denný harmonogram. S deťmi v predškolskom veku sa vo všeobecnosti snažím nadviazať kontakt, rovnako aj s rodičmi, aby som lepšie pochopila ich potreby a ťažkosti.

Na zníženie úzkosti u detí a mladistvých používam niekoľko univerzálnych cvičení:

Cvičenie 1: Kontrolované dýchanie.

Pohodlne sa usadte a uvoľnite tvárové svaly. Úplne vydýchnite. Nadýchnite sa, kým napočítate do štyroch. Zadržte dych, kým napočítate do štyroch. Úplne vydýchnite. Dôležité! Cvičenie je potrebné začať úplným výdychom. Opakujte maximálne trikrát, aby ste sa vyhli hyperventilácii a závratom.

Cvičenie 2: Motýl.

Pohodlne sa usadte. Zavrite oči. Ľavú ruku si položte na pravé rameno a pravú ruku na ľavé rameno. Začnite sa rytmicky striedavo poklepkávať po ramenách. Počas cvičenia si môžete pustiť pokojnú hudbu. Čas na cvičenie je maximálne 2 minúty.

Technika: Progresívna neuromuskulárna relaxácia podľa Jacobsona.

Jacobsonova progresívna neuromuskulárna relaxácia je založená na postupnom napínaní a uvoľňovaní rôznych svalových skupín. Schéma sa vykonáva podľa rovnakého algoritmu: najprv je potrebné napnúť určité svaly, potom si toto napätie uvedomiť a precítiť, následne tieto svaly uvoľniť. Je potrebné venovať osobitnú pozornosť kontrastu medzi stavom pokoja a napätia.

Osvojením si týchto a mnohých ďalších praktických techník sa deti naučia prepínať z negatívnych emócií na praktické činnosti, ktoré zlepšujú ich pohodu a pomáhajú im vyrovnať sa s úzkosťou. Veľkú pozornosť venujem individuálnej práci s rodičmi detí, kde je dôležité nielen si ich vypočuť, podporiť alebo odborne poradiť, ako zlepšiť rodinné vzťahy, ale aj ukázať človeku, že stále môže mať veci vo svojom živote pod kontrolou. Teda pomôcť človeku, aby si dokázal samostatne pomôcť. Pri práci s učiteľmi dávam odporúčania, ako zlepšiť adaptáciu a integráciu ukrajinských detí do slovenských škôl a materských škôl.

Mojím hlavným cieľom je upokojiť a podporiť ukrajinské rodiny v tomto ťažkom období. A tiež podporovať úspešnú interakciu medzi všetkými účastníkmi vzdelávacieho procesu.

Rozhovor viedla Katarína Lahová

Krajina Hláskovo – metodické námety na učenie (sa) slovenčiny hrou

Doušková Alena a Zuzana Kováčová Švecová, 2022. Slovenský jazyk pre malých cudzincov. Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-1960-3 Online verzia ISBN 978-80-557-1961-0. Dostupné na: <https://doi.org/10.24040/2022.9788055719610>

Marian Valent, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, krajské pracovisko Banská Bystrica



Náročnosť učenia sa slovenskému jazyku súvisí nielen s jeho gramatikou a špecifikami. Okrem toho je pre učiacich k dispozícii veľmi málo publikácií či metodických materiálov, ktoré by im pri učení sa slovenského jazyka ako cudzieho jazyka pomáhali. Pritom ide o vzdelávanie slovenčiny aj pre deti so slovenským pôvodom, ktorých rodičia žijú dlhodobo v zahraničí alebo ide už v poradí o niekoľkú generáciu. Vznik papierových ale aj online verzií takýchto materiálov je pre dnešnú dobu preto viac ako nevyhnutné. V nasledujúcom texte je spracovaná recenzia záverečnej publikácie projektu, ktorá vznikla ako výsledok niekoľkoročnej spolupráce Pedagogickej fakulty UMB s centrami v zahraničí.

Prvá kapitola prezentuje aktivity domovského pracoviska v kontexte vzdelávania detí Slovákov žijúcich v zahraničí. Okrem prezentovaných výskumných aktivít sa čitateľ dozvie aj o aktivitách vyplývajúcich z výskumných zistení a tiež vplyvu pandémie a dištančného vzdelávania na učenie sa slovenčiny v centrách.

Druhá kapitola je stručným predstavením metodicko-didaktického materiálu pre deti a učiteľov, ktorý sa skladá z piatich častí. Za veľmi podnetnú časť je možné považovať pracovnú učebnicu „Rozprávky o Slovensku“, kde sa deti dozvedajú o Slovensku prostredníctvom rozprávkových bytostí a dvoch cestovateľov. Jej súčasťou sú aj učebné úlohy, ktoré okrem slovenčiny obsahujú aj vlastivedné učivo. Ďalšou časťou je zábavná kartová hra „Naše Slovensko“ s 80 hracími a 80 výkladovými kartami, ktoré slúžia na rozvoj komunikačných spôsobilostí a poznávanie slovenských reálií. Treťou časťou je súbor štyroch učebných hier s názvom „Hláskovo“, kde je dieťa vtiahnuté do sveta hlások prostredníctvom štyroch krajín, napr. Krajiny mäkkých spoluhlások. Štvrtá časť je súborom šiestich hier pre najmenšie deti, ktoré sa môžu hrať s jazykom, rozvíjať si slovnú zásobu a prirodzene si na základe v hrách vytvorených komunikačných situácií osvojovať slovenčinu. Poslednou časťou je samotná online platforma „Krajina Hláskovo“.

V tretej kapitole nás autorky vvedú do problematiky hláskoslovía, a to vrátane mechanizmu tvorby zvuku v ľudských hlasivkách. Autorky stručne opisujú systém a rozdelenie hlások v slovenčine a na konci tejto kapitoly odpovedajú na otázku: „Čo by sme ešte mali vedieť o hláskach?“

Štvrtá kapitola sa venuje pre súčasnosť dôležitému fenoménu vo vzdelávaní, konkrétne gamifikácii. Využívanie herných princípov vo vzdelávaní pritom nie je novou záležitosťou. Online možnosti a najmä ich nadmerné využívanie pritom stále zohrávajú dôležitú úlohu a sú pre nás všetkých výzvou. Kapitola opisuje vytvorené

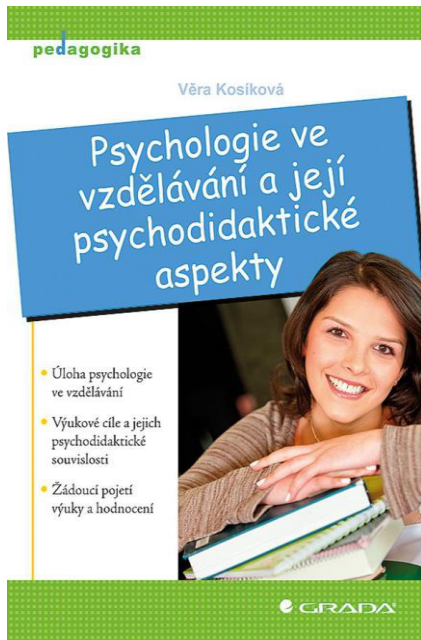
stolové hry aj online platformu ako prostriedok rozvoja jazykových spôsobilostí. Piata kapitola je osobitne venovaná súboru stolových hier, vrátane opisu ich základných elementov, herných plánov, postupu, aktivít a obmien, či dokonca možností zvyšovania náročnosti úloh pre hráčov. V tejto kapitole sú prezentované aj doplnkové hry, ktoré vznikli k vytvoreným stolovým hrám, konkrétne ide o pexeso (na jednej kartičke je obrázok napr. kohúta, na druhej kartičke je napísané slovo „kohút“; domino v Krajine mäkkých spoluhlások a kvartetá v Krajine tvrdých spoluhlások a v Krajine obojakých spoluhlások). V poslednej podkapitole (5.5) sú uvedené ukážky sebakontrolných, sebahodnotiacich aktivít, vrátane autokorektívnych kariet spolu s opisom postupu práce s nimi.

V poslednej šiestej kapitole je prezentované online prostredie, ktoré má ambíciu byť interaktívnym vzdelávacím prostredím. Treba zároveň konštatovať, že napriek jednoduchosti online prostredia, toto umožňuje intuitívny spôsob učenia sa a bonusové hry umožňujú dieťaťu spoznať, čo sa už naučilo. V publikácii sa čitateľ dozvie, ako používať prostredie a odkaz aj na sekciu „pre učiteľov a rodičov“, keďže online verzia je bezplatne dostupná pre širokú verejnosť. Nakoniec sa autorky podelili s čitateľmi o metodické tipy na záver. Pre nás potenciálnych užívateľov online platformy pritom zostáva najdôležitejšou rovinou nielen udržanie stránky aj po skončení financovania, ale najmä jej ďalšie napĺňanie a aktualizácia podľa potrieb a požiadaviek detí a učiteľov.

Použitelnosť spracovaných materiálov pre deti učiace sa slovenčinu, ktoré vyrastajú v inom jazykovom prostredí, je iste veľmi dobrá. Výsledky, ktoré dokumentujú ich využiteľnosť a aplikovateľnosť pri učení sa určite autorky tešia. Po preštudovaní a odskúšaní takmer celej zbierky možností, ktoré tento systém ponúka, nielen ako učiteľ, ale aj ako rodič s potešením uzatváram túto recenziu s tvrdením, že materiály sú motivačné aj pre deti s materinským jazykom slovenským. Publikáciu s názvom Slovenský jazyk pre malých cudzincov vytvorili autorky spoločne s ďalšími jeho prvkami v tlačenej aj online verzii. Online verziu Krajiny Hlásokovo vrátane hier, pracovných listov a autokorektívnych kariet nájdú čitatelia nášho časopisu na <https://krajinahlaskovo.sk/>.

Z noviniiek vo fonde Slovenskej pedagogickej knižnice ...

Kosíková, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.



Publikácia kladie dôraz na psychologické porozumenie didaktickým otázkam. Ide napríklad o otázky: Ako naplňovať vzdelávacie ciele? Akú úlohu pri ich naplňaní má psychológia? Ako rozvíjať žiaduce kompetencie u žiakov? Na čo klásť dôraz v oblasti žiackej a učiteľskej interakcie, v oblasti vyučovacích metód, foriem, hodnotenia a i.? Autorka uvádza, že publikácia je určená pre učiteľov psychológie, prípadne výchovy k zdraviu, či iných príbuzných predmetov. Je však na mieste skonštatovať, že ide o publikáciu, ktorá je určená pre všetkých učiteľov, ktorí by mali rozumieť požiadavke „psychodidaktickej citlivosti“ (ako to pomenovala samotná autorka). Pre všetkých učiteľov tak môže byť táto publikácia inšpiráciou pre ich pedagogickú prax, v súlade s myšlienkou J. Slavíka: „plánovať a realizovať vyučovanie nie jednosmerne od učiteľa k žiakom, ale ako poznávací dialóg“.

Rosenberg, Marshall B., 2023. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál.



Staré poňatie vzdelávania sa sústredilo na vytváranie poslušných študentov, ktorí sledujú jednotné ciele bez ohľadu na vlastný prístup k učeniu. Autor konceptu nenásilnej komunikácie ponúka iný prístup, ktorý je založený na vzájomne rešpektujúcom vzťahu medzi žiakmi, učiteľmi, školskými úradníkmi a rodičmi. Cieľom takéhoto poňatia je naplniť potreby všetkých zúčastnených – zvýšiť záujem žiakov, vytvoriť priateľskú a podpornú atmosféru, uľahčiť vyjadrovanie emócií, riešiť konflikty, predchádzať násiliu a v neposlednom rade znovu nájsť radosť z toho, že učiteľ učí motivovaných žiakov. Škola je poňatá tak, že vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, medzi žiakmi navzájom, aj medzi žiakmi a tým, čo sa učia, sú rovnako dôležité. Deti pomocou tohto prístupu môžu samostatne myslieť, nájsť zmysel v tom, čo sa učia, a spoločne žiť a pracovať. Kniha je doplnená množstvom cvičení a praktických podnetov.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

3/2023

Ročník 32

Editor:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Šéfredaktor: Dana Kollárová

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:

Martina Kosturková, Mária PISOŇOVÁ, Branislav PUPALA,
Eva PUPÍKOVÁ, Jana TOMÁŠKOVÁ

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna PÁVOVÁ

Sídlo redakcie:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

krajské pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: marian.valent@nivam.sk, miroslava.hajtmankova@nivam.sk

www.nivam.sk

Vyšlo: 19. júna 2023

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 nevraciame.

