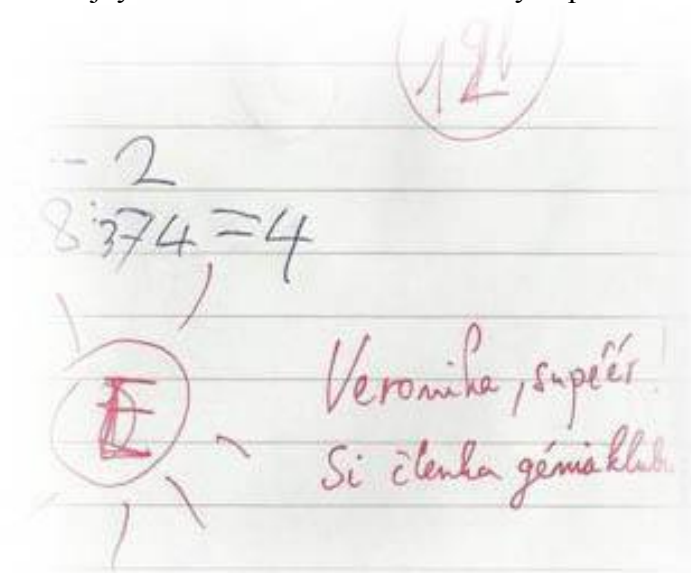


UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Vplyv slovného hodnotenia na edukáciu problémových detí

RIGORÓZNA PRÁCA

Študijný odbor: Učiteľstvo akademických predmetov



BRATISLAVA 2013

Mgr. et Mgr. VIKTOR KRIŽO

ABSTRAKT

Križo, Viktor: Vplyv slovného hodnotenia na edukáciu problémových detí. Rigorózna práca, Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2013. 80 s.

Práca sa zaoberá dôležitosťou hodnotiaceho procesu v edukácii detí. Skúma a reflektuje vplyv alternatívneho slovného hodnotenia, kriticky prehodnocuje klasifikáciu ako nedostatočný nástroj pre hodnotenie jedinečnosti dieťaťa, ponúka i analýzu legislatívnych noriem. Do procesu hodnotenia zahŕňa nielen záverečné slovné hodnotenia, ale aj celý proces každodennej práce so žiakom: interakciu a vzťahy, verbálne i neverbálne prejavy a popisy, konštruktívnu reflexiu učiteľa na prácu a správanie žiaka, podpornú motiváciu a i. Vo výskumnej a prílohovej časti práca sleduje proces zmeny u problémových detí.

Kľúčové slová: slovné hodnotenie, problémový žiak, edukácia, inklúzia, základná škola.

ABSTRACT

KRIŽO, Viktor. The impact of verbal evaluation on education of problem children. (doctoral thesis). Comenius University. Faculty of Education. Department of education. Bratislava, 2013. 80 p.

The work deals with the importance of the evaluation process in the education of children. It examines and reflects the impact of alternative verbal evaluation, critically reevaluates classification as inadequate tool for assessing the uniqueness of a child, and provides an analysis of legislative norms. The evaluation process includes not only the final oral evaluation, but also the whole process of daily work with students: interaction and relationships, both verbal and nonverbal expressions and descriptions, constructive reflection of the teacher on the pupil's work and behavior, motivation and support as well. In a research and annex part work follows a process of change in problem children.

Keywords: verbal comments, problem children, education, inclusion, elementary school.

PREDHOVOR

Iste poznáte, keď sa nejaké myšlienky, zážitky, objavy začínajú vo našich mysliach usporadúvať a systematizovať a my si vytvárame svoje špecifické postoje a poznatky, ktoré nám spôsobujú radosť. Postupne nám víria v hlave, vytvárame si názory, ktoré sa nám stále viac osvedčujú. Takto nejakto to bolo i v tejto práci a v tomto výskume. Keď sme sa už dlhodobo zaoberali vplyvom hodnotenia na žiakov, zdala sa nám stále viac táto téma dôležitá a aktuálna, pretože počet tzv. problémových detí každým rokom narastá. Pri práci so žiakmi sme spoznávali ako je zvlášť dôležitý špecifický prístup, poznanie, pozornosť a aktívna komunikácia zameraná smerom k osobnostnému rastu detí. Tak sme sa dostali až k napísaniu tejto práce, ktorej cieľom má byť rozvinutie problematiky slovného hodnotenia v každej jednej vyučovacej hodine pri použití vhodných metód, zameraných na podporu dieťaťa a intervenciu jeho ťažkostí. Výsledky nášho bádania, diskutovania, prieskumov, štúdií poukázali na to, že má zmysel strácať čas pre detailnú prácu s dieťaťom. Opätovne sa nám potvrdila téza, že každé dieťa má svoje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a potrebuje jedinečný prístup, ocenenie patriace iba jemu.

Na tomto mieste je dôležité poďakovať predovšetkým terajším i bývalým žiakom, z ktorých každý jeden je jedinečne neopakovateľným dieťaťom. Boli inšpiráciou a príčinou písania tejto práce.

Vďaka patrí p. doc. Škovierovi, ktorý poskytol pri práci podporu, pozitívne ocenenie a usmernenie pri výskume i práci.

Podakovanie patrí terajším aj bývalým kolegyniam za rodinný tím, pohodu a motiváciu pracovať v škole. Lásková vďaka patrí za cenné korektúry aj p. Mgr. Jakubcovej.

OBSAH

ABSTRAKT.....	2
ABSTRACT.....	3
PREDHOVOR	4
OBSAH.....	5
ZOZNAM OBRÁZKOV A SCHÉM.....	7
ZOZNAM SKRATIEK	7
ÚVOD.....	8
1 ŽIAK A JEHO PROBLÉMY	10
1.1 Vychovávame, či vzdelávame?	10
1.2 Žiak a jeho potreby	11
1.3 Problémový žiak	14
1.3.1 Príčiny problémov u detí.....	15
1.3.2 Integrácia problémových detí.....	17
1.4 Triedny učiteľ a problémový žiak	20
1.4.1 Učiteľ a žiak s poruchami učenia	23
1.4.2 Učiteľ a žiak s ADHD a poruchou správania	26
1.4.3 Učiteľ a nadaný žiak	28
1.4.4 Učiteľ a sociálne znevýhodnený žiak	29
1.5 Problémový žiak a rodičia.....	31
2 SLOVNÉ HODNOTENIE ŽIAKOV	33
2.1 Podstata a kritériá hodnotenia	33
2.2 Legislatívne východiská.....	35
2.3 Typy hodnotenia	38
2.4 Hodnotiaci jazyk.....	39
3 APLIKAČNÁ ČASŤ	45
3.1 Ukážky a analýzy slovného hodnotenia v praxi	45
3.1.1 Ústne povzbudenie, e-mail, neverbálne prejavy.....	45

3.1.2 Individuálne konzultácie	47
3.1.3 Písomné komentáre v práci žiaka	47
3.1.4 Záverečné individuálne slovné hodnotenie	53
3.2 Význam slovného hodnotenia	56
4 VÝSKUMNÁ ČASŤ	58
4.1 Organizácia a priebeh kvantitatívneho výskumu	58
4.1.1 Vymedzenie problému a ciele výskumu	58
4.1.2 Výskumné otázky	59
4.1.3 Výskumná vzorka	59
4.1.4 Metódy výskumu	59
4.1.5 Výsledky a interpretácia výskumu.....	60
4.2 Prípadová štúdia	67
4.2.1 Priebeh šetrenia štruktúrovanej štúdie	67
4.3 Závery výskumu	71
5 ZÁVER	73
6 ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	75
PRÍLOHY	81

ZOZNAM OBRÁZKOV A SCHÉM

Obrázok 1 V učení sa považuješ za:	60
Obrázok 2 V správaní sa považuješ za:	60
Obrázok 3 Povedal Ti už niekedy nejaký učiteľ, že Ťa má rád, že mu na Tebe záleží?.....	61
Obrázok 4 Povedal Ti už niekedy o Tvojej práci nejaký učiteľ, že sa mu páči?.....	62
Obrázok 5 Je pre Teba dôležité, keď Ti učiteľ namiesto známky hodnotí slovami Tvoju prácu?	62
Obrázok 6 Aké z hodnotení máš najradšej?	63
Obrázok 7 Ktoré z hodnotení by si chcel počuť?	64
Obrázok 8 Je pre Teba dôležité aké máš známky?	64
Obrázok 9 Prečo je to pre Teba dôležité?	65
Obrázok 10 Porovnanie výsledkov vybraných otázok v šiestych ročníkoch.....	66
Schéma 1 Koordinačná úloha triedneho učiteľa v spoločenskom systéme.....	22
Schéma 2 Jazyky v komunikácii (Rosenberg, 2012).....	40
Schéma 3 Model ľadovca.....	42

ZOZNAM SKRATIEK

ŠVVP – Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

IVVP – Individuálny výchovno-vzdelávací program

POP – Pedagogicko-organizačné pokyny

NVC – Nonviolent Communication (Nenásilná komunikácia)

ZŠ – Základná škola

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)

ÚVOD

V jedno ráno prišla za mnou žiačka s ťažkým stupňom poruchy učenia a emocionálnymi výkyvmi. V očiach mala slzy. Učila sa niekoľko dní za sebou s mamou i so starými rodičmi na ústnu odpoveď z biológie. Doma excelovala. V škole povedala sotva 5 viet, aj to nesúvislých a učiteľ ju ohodnotil štvorkou s komentárom, že tá štvorka je len z milosti.

Hodnotenie je azda najsilnejším formujúcim komunikačným nástrojom medzi ľuďmi. V každej situácii, v každom okamihu vyhodnocujeme situácie okolo seba, reagujeme na ne, sme v interakcii s ľuďmi i skutočnosťami, ktoré sa nás dotýkajú. V edukačnom procese, ktorý je cielene zameraný na rast osobnosti detí a rozvoj ich poznávania zohráva hodnotenie kľúčovú úlohu. Samotné hodnotenie je dynamický proces skvalitňovania komplexného systému rastu dieťaťa. V našej práci vychádzame z teoretických princípov slovného hodnotenia, opierame sa o modernú filozofiu individuálneho prístupu k dieťaťu a jeho postavenia ako subjektu výchovy a vzdelávania v koncepcii tvorivo-humanistickej výchovy. Vychádzame tiež z modelu Nenásilnej komunikácie (NVC) a ponúkame teoreticko-praktické východiská pre prácu učiteľa s problémovým, ale aj intaktným žiakom.

Teoretická časť spolu s výskumnou časťou práce slúžia ako podklad k analýze aplikačných výstupov v prílohách. V prvej časti analyzujeme filozofiu a legislatívu modernej pedagogiky v danej problematike. V druhej časti sa zaoberáme princípmi hodnotenia, ktoré v tretej časti vyúsťujú do konkrétneho modelu práce učiteľa s ukážkami, analýzami a s využitím v praxi. V poslednej štvrtej časti predstavujeme výskum, ktorý spolu so sledovaním postojov žiakov k hodnoteniu, ponúka východiská pre ďalšie bádanie.

Zaumienili sme si poskytnúť syntézu teoretických princípov o hodnotení žiakov vo všeobecnosti a z nich vyvodit' aplikačnú časť, uplatniť tvorivé skúsenosti z osobnej práce so žiakmi a dať ich do súvisu s procesom osobnostného rastu dieťaťa.

Vzhľadom k tomu, že hodnotenie je špecifický problém všetkých odborných predmetov, je možné poznatky, praktické ukážky a využitia použiť vo všetkých predmetoch a situáciách, dokonca i v domácom prostredí. My ho čiastočne aplikujeme v matematike,

čiasťočne v práci triedneho učiteľa a tiež v interakcii špeciálny pedagóg – žiak. Správne hodnotenie, priebežné i záverečné, tvorí väčšinu úspechu práce učiteľa, čím sa výrazne skvalitňuje dynamika a proces edukačného rastu dieťaťa.

Postavenie žiaka v našich školách sa javí stále komplikovanejšie. Nemôžeme len jednoducho vzdelávať tým, že prideme a odučíme si teóriu predmetu. Škola musí byť miestom komplexného, interdisciplinárneho, prierezového prístupu. Sme presvedčení o tom, že napr. matematika bez sociálneho a osobnostného rozvoja nie je dnes udržateľná pre optimálnu edukáciu dieťaťa. Naučiť niekoho myslieť a zároveň mu neotvárať cestu rastu osobnosti je nebezpečným nástrojom pre spoločnosť, ako hovorí výrok C. Rogersa: „*Sme vzdelaní, ale zlí.*“ (In Turek, 2005)

Nové Metodické pokyny na hodnotenie 22/2011 v ZŠ vychádzajú v porovnaní s predošlými z nových teoreticko-filozofických východísk. Do popredia dávajú individuálny pohľad na žiaka, jeho vývin a potreby vo vyučovacom procese. Vysoko vyzdvihujú pozitívnu motiváciu pri hodnotení a klasifikácii dieťaťa. Zavádzajú dôležitosť priebežného motivačného hodnotenia, štandardizáciu overovania učiva a neopomínajú ani dôležité zastúpenie hodnotenia práce žiaka, jeho usilovnosti, prístupu k predmetu a iné javy. Tieto princípy je dnes potrebné aktívne aplikovať na jednotlivé vyučovacie predmety a v rámci predmetu do konkrétneho modelu vyučovacej hodiny, ale i do každodennej interakcie s dieťaťom.

1 ŽIAK A JEHO PROBLÉMY

1.1 Vychovávame, či vzdelávame?

Počas dlhodobej práce učiteľov v základnej škole sa vynára základná otázka: Máme vychovávať, alebo vzdelávať? Anglický pojem *education* obsahuje v jednom slove komplexný pohľad na dieťa a nerozlišuje vedomosť od jej praktického dopadu na dieťa (Košťálová, 2008), nedáva výkričník na vedomostí bez zručností, zjednocuje pohľad na to, že v práci s dieťaťom všetko môže byť zároveň procesom k jeho osobnostnému rastu (Turek, 2005, Zelinková, 2007). Z tohto dôvodu má byť výchova a vzdelávanie jeden celok s komplexným prístupom a pohľadom na žiaka. Nový školský zákon pokladá výchovnú zložku za rovnocennú a neoddeliteľnú súčasť vzdelávania. Objasnime si preto bližšie, ako definuje výchovu a vzdelávanie školský zákon:

„Výchova je komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej.

Vzdelávanie je cielene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho (individuálnymi) predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.“ (zákon 245/2008, §2 f, g)

Cieľom edukácie je teda rozvíjať osobnosť dieťaťa v procese učenia a socializácie so zameraním na jeho vlastný rozvoj. Nejde o dosiahnutie nejakej spoločnosťou stanovenej méty, ale na jeho individuálne stimulovanie, napĺňanie, aby sa stal harmonickou osobnosťou. Ináč povedané, ako tvrdil nadčasovo už J. A. Komenský, aby bolo dieťa šťastné (In Turek, 2005). Musíme upustiť od nešťastnej normatívnej a kritériálnej diagnostiky, kde žiak a jeho výkon je posudzovaný podľa priemeru ostatných (normy) alebo vopred stanovených kritérií, plánov, osnov (Škoviera, 2011, Gavora, 2010). Každý žiak môže prebrať učivo, ale pritom dosiahnuť svoj cieľ, svoju kvalitu a kvantitu, svoj vlastný rast.

Takýto pohľad na dieťa považujeme za principiálny pre akúkoľvek reformu školstva. Je potrebné zmeniť čosi vo vnútri každého učiteľa, riaditeľa, rodiča i celej spoločnosti. Výchova osobnosti dieťaťa sa nám javí dôležitejšia ako samotné vzdelávanie. Okrem iných to

potvrdil aj náš významný pedagóg a učiteľ matematiky Vít Hejný: „*Učiteľ by nikdy nemal dovoliť, aby jeho túžba naučiť prehlušila túžbu vychovať.*“

Latinské slovo **educere** doslovne znamená okrem vychovať aj pestovať, ale i vyviesť, vytiahnuť. Úlohu učiteľa možno chápať ako schopnosť vyvádzať žiakov k „svetlu“, k sebazdokonaleniu a zároveň vyjadruje aj dôležitú komplexnú starostlivosť, ktorá zahŕňa aj slovo pestovať. Dobrý učiteľ je v istom zmysle záhradník, ktorý v prístupe i v hodnotení dokáže poskytovať individuálnym prístupom všetko dôležité pre rast, správny vývin a harmóniu dieťaťa.

Matějček (2008) píše, že „*je týrané vlastne každé dieťa, ktoré nie je milované.*“ Ak by sme jeho slová trochu pretransformovali, môžeme s istotou povedať, že je profesionálne zanedbané každé dieťa, ktorému sa od pedagógov, rodičov, dospelých nedostáva pozitívneho sebaopodstatnenia, hodnotenia, čiže lásky. Tá je základom celej výchovy (Matějček, 2007, Prekopová, 2009).

1.2 Žiak a jeho potreby

K správnej aplikácii a individualizácii hodnotenia si treba objasniť pojmy žiak, jeho potreby, prístup k nemu a z toho plynúce dôsledky. Zákon 245/2008 v §2 ods. h) definuje, že „*výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizáciu a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu žiakov.*“

Ak analyzujeme metodické pokyny na hodnotenie žiakov ZŠ 22/2011, čl. 1 ods. 7 a) môžeme v nadväznosti na to uviesť, že „*učiteľ zohľadňuje vekové a individuálne osobitosti žiaka a prihliada na jeho momentálnu psychickú i fyzickú disponovanosť.*“ Takto možno povedať, že „*každé dieťa potrebuje špeciálny prístup*“ (Lang, Berberichová, 1998). Zdá sa teda, že učiteľ nepotrebuje veľakrát ani vyjadrenie poradenského zariadenia na to, aby mohol pre žiaka poskytnúť individuálny prístup, aby mu zabezpečil rešpektovanie osobitostí vývinu i momentálnych dispozícií. V praxi sa stretávame so situáciami, ktoré si vyžadujú citlivosť a vnímavosť pre špecifické situácie, ktoré majú svoj prirodzený vplyv na dieťa a jeho výkon: rozvod rodičov, alkoholizmus v rodine, rodinné tragédie, či iné vážne problémy.

Poznáme tiež v puberte typickú negativitu u detí, kritickosť, oslabenie čiastkových funkcií, zhoršenie prospechu a pod. Takýchto situácií a skutočností je veľmi veľa, pretože dieťa je veľmi citlivý článok v tomto období (Vágnerová, 2005), pričom i malé problémy dieťa prežíva ako veľké a nevie si s nimi adekvátne poradiť. Ak dokážeme empaticky facilitovať problémy dieťaťa a dostatočne citlivo na ne reagovať, tak vytvárame priestor pre najúčinnjšiu korekciu (Gajdošová, 2002).

Mnoho poradenských odporúčaní pre integrovaných žiakov je často iba snaha o rešpektovanie individuality dieťaťa a keby sa viac akceptovali pedagógmi, nebolo by treba následne toľko podporných úprav v odporúčaníach z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Je veľké množstvo detí, ktoré sa stávajú problémovými až po dlhodobom a nepriaznivom vplyve rodinného prostredia, či školy. Citlivý a moderný pedagogický prístup by dokázal predísť mnohým „poruchám“ učenia i správania. Odlíšiť dieťa, ktorému stačí iba citlivý a individuálny prístup a dieťa, ktoré potrebuje odborný špeciálno-pedagogický servis, nie je jednoduché. Musíme si opäť pomôcť legislatívou, ktorá nám charakterizuje špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu: *špeciálna výchovno-vzdelávacía potreba (ŠVVP) je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho:*

- *zdravotného znevýhodnenia*
- *nadania*
- *jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí,*

uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (zák. 245/2008 v §2 ods. j).

Z nasledujúceho vyplývajú **závery**: Žiak so ŠVVP je žiak, ktorý potrebuje špecifický prístup vyplývajúci buď z nadania alebo zo sociálneho a zdravotného znevýhodnenia. Tento fakt nevylučuje, ale naopak podporuje to, že každé dieťa má svoje špecifické potreby a je treba ich v práci s ním rešpektovať.

V kompetencii triedneho učiteľa je aj koordinovať výchovu a vzdelávanie vo svojej triede, na základe čoho má triedny učiteľ vytvárať dostatočný priestor pre individuálny

prístup. Nie je potrebné a za každú cenu nutné robiť úpravy len na základe začlenenia žiaka. Celá moderná koncepcia vzdelávania vychádza z predpokladu, že vyučovanie sa má stávať názornejšie, tvorivejšie, diferencovanejšie, kooperatívnejšie a má byť založené na individuálnych potrebách žiakov. Tieto princípy sú zároveň dôležitými piliermi pre prácu s problémovými žiakmi.

Zastavme sa ešte pri potrebách dieťaťa. Ak chceme dieťa správne stimulovať v hodnotiacom prostredí, musíme vychádzať z vývinovej psychológie. Vágnerová (2005) rozdeľuje vývoj dieťaťa v základnej škole na dve štádiá. Analyzujme ich z hľadiska hodnotenia:

- **Mladší školský vek** – dieťa prežíva fázu usilovnosti a snahy, citovej vyrovnanosti, pozitívnej mysle, stability, vyvíjajú sa konkrétne operácie a kognitívne funkcie, sebakontrola. Závislosť dieťaťa na formálnej autorite s často až nekritickou akceptáciou je mimoriadne významný fakt pre hodnotenie v rukách učiteľa. Škola v značnej miere ovplyvňuje rozvoj identity školáka, hlavne jeho sebahodnotenie a sebaúctu, ale aj jeho očakávania. Emočná väzba na učiteľa posilňuje pocit istoty a bezpečia v novom prostredí. Hodnotenie sa u dieťaťa nekriticky transformuje na sebahodnotenie. V tomto období je pozitívne hodnotenie predpokladom citovej istoty, motivácie, uspokojuje potrebu sebarealizácie. Zdá sa, že v tomto období je dôležité pre dieťa základné posolstvo a pozitívny vzťah pedagóga vyjadrený v značnej miere i neverbálnymi prejavmi.
- **Starší školský vek** – charakterizuje ho veľká búrka: emočný egocentrizmus, instabilita, impulzivita, náladovosť, rozsiahle biologické zmeny, vrátane vplyvu hormonálnej regulácie na vyššie kognitívne funkcie a emocionálny vývoj, nadmerná kritickosť, nerealistický sebaobraz, nedostatok istoty v dôsledku väčšej mentálnej aj sociálnej separácie, radikalizmus, posilnené vzťahy s vrstovníkmi, vzťahovačnosť, premenlivosť. Hodnotenie ich výkonov a správania predstavuje špecifickú skúsenosť, ktorá môže ovplyvniť detské sebapojatie veľmi zásadným spôsobom. V tomto období potrebuje dieťa všetko to, čo doteraz, ale oveľa častejšie potrebuje chváliť, pozitívne motivovať, vyjadriť mu uznanie, ale aj presnejšie pomenovať naše požiadavky, pocity, potreby. Vhodná komunikácia učiteľa je dôležitým nástrojom udržania stability, ktorú od neho dieťa

v tomto období očakáva. Práve počas prerodu dieťaťa do vlastného interiorizovaného sebaobrazu je dôležitý pevný bod. Premennivosť vnútorného sveta dieťaťa vyžaduje jasnosť a pevnosť zásad učiteľa. Hodnotenie musí stále viac oddeľovať správanie a vonkajšie prejavy, úspechy od osoby dieťaťa. Popisuje to, čo vidí, počuje a zároveň uisťuje o stálej podpore detského „ja“.

1.3 Problémový žiak

Ak hovoríme o problémovom dieťati, či žiakovi, mali by sme pri jeho definícii vychádzať predovšetkým zo zadefinovania pojmu „problém“ v súvislosti s dieťaťom. Samotný pojem „problémové dieťa“ je veľmi zložitý a vyžaduje komplexný multidisciplinárny prístup. V literatúre sa tento pojem často nespomína a nie je zaužívaný, lebo dáva dieťaťu spoločenskú nálepku. Vybrali sme v našej práci tento pojem práve preto, že najširšie zahŕňa všetky ťažkosti dieťaťa a sanáciu jeho potrieb v dnešnom svete. Problém u dieťaťa teda môže podľa Matějčka (In Škoviera, 2012) prameniť:

- z rodiny (rodičia, konštelácia súrodencov),
- zo samotného dieťaťa,
- zo situácie, resp. vonkajších podmienok,
- z ich vzájomnej kombinácie (tento variant je veľmi častý).

Tento model je úzko prepojený s bio-psycho-sociálnym modelom, v ktorom príčiny vychádzajúce z okolia, rodiny i dieťaťa možno rozlične kombinovať. Pri našom definovaní problémov u detí by sme radi vyšli z typov ohrozených a rizikových rodín, ktoré uvádza Škoviera (2012), nakoľko rodina je najdôležitejším miestom rastu dieťaťa a má i najväčší vplyv na vývoj sebaobrazu a školského hodnotenia. Môžeme tak hovoriť o typoch rodín z hľadiska problémových detí: neúplné rodiny, doplnené rodiny, nestabilné rodiny, náhradné rodiny, rodiny podnikateľov, viacdetné rodiny, rodiny s výraznou sociálnou či psychiatrickou patológiou, sociálne znevýhodnené rodiny alebo rodiny s nezamestnaným rodičom, rodiny s patologickým psychickým alebo telesným vývinom dieťaťa – poruchy učenia, správania, ADHD a i. Typológia rodín poukazuje na to, v akom výchovnom prostredí sa dieťa nachádza

a teda, aký je jeho sebeobraz, ale i genetický materiál. Rodina s patologickými prejavmi je najčastejšou príčinou problémov u detí (Dobson, 2003).

1.3.1 Príčiny problémov u detí

Často počuť z úst učiteľov kritiku na deti a ich objektívne problémy sa nazývajú neraz učiteľmi ako „ospravedlnenie lenivosti, darebnosti a nevychovanosti.“ Neuznávajú sa dostatočne problémy detí a ak aj áno, nedostáva sa im patričného porozumenia. Je potrebné hlbšie porozumenie problematiky pohľadom na príčiny, ktoré sa na rozvoji problémov podieľajú. Vyjdime z bio-psycho-sociálneho modelu dieťaťa a popíšme bližšie jednotlivé faktory:

1. **Biologické faktory** – v prvom rade sem patrí pohlavie. U chlapcov dochádza k poruchám učenia i správania oveľa častejšie ako u dievčat. Dôvod môže mať svoje reálne príčiny v nedostatku dopamínu pri prenose nervových signálov, dysfunkcii centier regulujúcich zmyslové vnemy, zvýšený testosterón a pod. (porov. Riefová, 2007; Pokorná 2010; Zelinková, 2009). Významným faktorom ovplyvňujúcim pravdepodobnosť rozvoja porúch správania je aj vek (Sovák, 1980). Základ osobnosti dieťaťa sa vytvára do 3 – 6 roku života. Vývojové poruchy správania sa začínajú objavovať v piatich rokoch a v rozvinutom štádiu v období pubescencie a adolescencie (Fischer a Škoda, 2008). Spôsoby správania získané v útlom veku sú silne zakotvené a pretrvávajú celý život. U detí predškolského veku sa počiatkové zlé návyky, zlozvyky a úchyľky v správaní dajú napraviť vhodným pedagogickým pôsobením. V dospievaní sú už individuálne spôsoby správania značne zakotvené a dajú sa len ťažko odstrániť. K biologickým faktorom patria i vrodené dispozície k určitým spôsobom reagovania. Ide o vrodené dispozície na báze temperamentných zložiek osobnosti, kedy vyššiu mieru tendencie k delikventnému jednaniu majú jedinci, ktorí majú zvýšenú dráždivosť, vyššiu impulzivitu a nižšiu mieru frustračnej tolerancie. Dispozície sú dané geneticky, môžu rovnako vzniknúť počas vývoja plodu v prenatálnom a perinatálnom období (Fischer a Škoda, 2008). Ukazuje sa, že najviac riziková je kombinácia troch faktorov: znížená úzkosť, zvýšená impulzivita a rezistencia voči výchovným opatreniam (Čírtková, 2004, In Vágnerová, 2005).

K vrodenným faktorom patrí taktiež úroveň mentálnych schopností. S problémami u detí sa môže spájať aj nižšia miera rozumových schopností. To súvisí aj so školskými neúspechmi. Následnými reakciami môžu byť potom vzdorovitosť, záškoláctvo a i. Ľahšie organické poškodenia, nedostatočné prepojenia hemisfér sa neraz spájajú s poruchami učenia i správania (Fischer a Škoda, 2008), ktoré vo všeobecnosti bývajú vzájomne prepojené.

2. **Psychické faktory** – pre prípad rozvoja problémov u dieťaťa má veľký význam motivácia a s ňou súvisiace potreby dieťaťa. Podľa Maslowa (In Pasch, 2005), možno hovoriť o 5-stupňovom modeli – fyzické potreby, potreby bezpečia, lásky, sebaúcty a sebanaplnenia. Ak u dieťaťa neboli dlhodobo saturované jeho základné potreby, dochádza k vážnym psychickým depriváciám (Matějček, 2009, Fischer a Škoda, 2008). Reakcia na nedostatok lásky a porozumenia je najčastejšou a najvýraznejšou príčinou vzniku a pretrvávania školských problémov u detí (Matějček, 2008). Ťažko možno očakávať, že dieťa, ktoré nemá naplnené základné potreby uznania a úcty bude fungovať ako motivované a pripravené na ďalší osobnostný rast v rámci školy.
3. **Sociálne faktory** – najdôležitejším sociálnym faktorom, v ktorom jedinec utvára vzorce správania, je **rodina**. Rodina sa často stáva najvýznamnejším rizikovým faktorom. V otázke dysfunkcie rodiny Štatistický úrad SR (2006) uvádza, že skoro polovica uzavretých manželstiev sa rozvedie. Možno sledovať i znižovanie uzatvorených manželstiev, čo je spoločnosťou nekontrolovateľná forma spolužitia. Tieto skutočnosti nám poukazujú na to, že vo všeobecnosti veľké množstvo detí nevyrastá v bezpečnom prostredí, resp. prežíva vo svojom živote vážne existenčné ohrozenia. Napr. vo forme syndrómu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa (Fischer a Škoda, 2008). Sovák (1980) tvrdí, že nesprávny vzor správania rodičov, vychovávateľov alebo spolužiakov podnecuje k napodobeniu, a to na základe napodobujúcich reflexov. Nedostatky v podnetnom pôsobení vedú k zanedbanosti, pričom dieťa si neosvojí žiaduce formy správania primerané veku a situácii. Hoci podstata osobnosti dieťaťa sa utvára v útlom veku, predsa je potrebné uviesť, že na príčinách vzniku spomínaných nedostatkov má mimoriadne významnú úlohu **škola**. **Partia** je pre rozvoj detskej osobnosti dieťaťa

v období dospievania nie menej významným sociálnym faktorom (Vágnerová, 2005). Často však ide práve o kombináciu s negatívnym rodinným vývojom, niekedy aj so školskou neúspešnosťou. Príslušnosť k skupine s asociálnymi alebo antisociálnymi spôsobmi správania zvyšuje riziko identifikácie jedinca s takými poruchami správania, ako sú napríklad zneužívanie či závislosť na psychoaktívnu látku a delikvenciu. Významným faktorom je aj prostredie. Vyšší počet porúch správania možno zaznamenať najmä vo väčších mestách, kde je dôvodom vyššia anonymita a často nedostatočná sociálna kontrola (Fischer a Škoda, 2008). Sovák (1980) uvádza, že na začiatku reflexného okruhu sú vplyvy spoločenského prostredia. Spoločenská situácia v mnohých oblastiach života prestala poskytovať výchovu a vzdelávaniu dieťaťu dostatok podnetov. Späťosť človeka s prírodou, čas podnetných hier a aktivít, vzájomného spoločenského prežívania medzi ľuďmi sa vytráca, naopak, rastie množstvo informácií, nekontrolovateľná digitalizácia, sebakpresadzovanie, silný vplyv médií, ktoré dieťa od malička preplňujú negativizmom a agresivitou, a tak sa nevytvára vhodná pôda pre budovanie motivácie, pracovného nasadenia, chuti do života, pozitívneho myslenia, ktoré sú potrebné pre správne zvládanie školského života. Možno spomenúť aj zlé stravovacie návyky, nevhodný biorežim u detí, zanedbaný pitný režim, zvýšená závislosť na sladkostiach a pod.

1.3.2 Integrácia problémových detí

Podstata integrácie je v osvojení si princípu rešpektovania individuality každého žiaka. Dôraz sa kladie na individuálny prístup ku každému žiakovi. Škola, ktorá takto chápe vzdelávanie, je viac flexibilná a bez väčších problémov môže zabezpečiť podmienky nielen pre zdravotne postihnutých žiakov, ale aj vyššiu efektívnosť výchovy a vzdelávania u všetkých ostatných žiakov, z ktorých každý má individuálne osobnostné vlastnosti, schopnosti a predpoklady pre dosahovanie školskej úspešnosti. Všetky deti bez ohľadu na rasu, pohlavie, vek, osobnostné predpoklady učiť sa, ekonomické, sociálne a kultúrne prostredie majú možnosť vzdelávať sa s ostatnými deťmi, so svojimi rovesníkmi a priateľmi. Každý žiak má zároveň právo na také zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré zodpovedá jeho individuálnym osobnostným predpokladom a potrebám. Individuálny prístup

v zmysle uvedeného zahŕňa individualizáciu učebného plánu, učebných osnov, vyučovacích metód, poskytovania služieb ďalších odborných pracovníkov (špeciálny pedagóg, psychológ, rehabilitačný pracovník, lekár, sociálny pracovník atď.), ktorí mu umožnia optimálny rozvoj osobnosti a pomôžu mu byť úspešným pri plnení školských cieľov a úloh (ŠPÚ, 1999). V procese integrácie nám má pomáhať inkluzívna filozofia, ktorá chápe aj istý nedostatok dieťaťa ako príležitosť k obdivu a akceptácii jeho jedinečnosti (Lang, Berberichová, 1998). Takýto systém je špecifický napr. pre Švédsko, kde sa vytvára priestor pre potreby každého dieťaťa akceptovaním jeho jedinečnosti bez primárnej potreby ho diagnostikou vyčleniť a následne integrovať (Gažovičová et al., 2010).

Dieťa sa stáva právne „začleneným“ tým, že má ŠVVP, ktoré vyplývajú z jeho znevýhodnenia alebo nadania a jednotlivé subjekty túto zmenu formy vzdelávania umožnia (poradňa, zákonný zástupca, riaditeľ). Dieťa dozrieva, mení sa, jeho zrenie je tak špecifické, že nemožno úplne určiť, čo bude o mesiac, o rok a tak sa stáva, že niektoré narušené funkcie sa jednoducho obnovia, dozrejú a dieťa vďaka správne prístupu bude schopné sa správne začleniť.

Pri integrácii sa skutočne otvára široká škála možností, ktoré škola má a musí zabezpečiť a vytvoriť. Integrácia znamená nielen zmenu formy vzdelávania, ale i výchovy. Ak totiž učiteľ postrehne, že dieťaťu nestačia bežné spôsoby práce a prístupu na to, aby dosahoval pri svojej snahe pokroky, tak je tu na mieste integrácia. Toto začlenenie žiaka musí nutne sprevádzať snaha a iniciatíva učiteľov v spolupráci s rodičmi – oceňovanie maličkostí, zamerať sa na zvládnutie menších celkov a následne aj pravidelné pozitívne hodnotenie učiteľmi v škole, individuálne cvičenia u školského špeciálneho pedagóga, ktorý zväží možnosť zaťaženia, tempa práce v úzkej spolupráci s triednym učiteľom a jednotlivými predmetovými učiteľmi.

Zmena formy vzdelávania je neraz iba návratom k potrebám, ktoré dieťaťu neboli dlhodobo dopriate. Dieťa môže byť napr. dlhodobo frustrované a traumatizované rodinným prostredím, šikanou, výsmechom spolužiakov, nesprávnym prístupom a pod. Na základe tohto dieťa jednoznačne potrebuje práve zmenu, zmenu k lepšiemu, návrat k správne prístupu (Pasch, 2005).

Ak sa pozrieme bližšie na štatistiky Ústavu informácií a prognóz školstva za školský rok 2010/2011, môžeme vidieť, že najčastejšie sa deti individuálne začleňovali z dôvodu porúch učenia (58,83 % t.j. 14983 detí), významne menej často z dôvodu porúch správania (5,84 % – 1488 detí) a sociálneho znevýhodnenia (4,8 % – 1222 detí) a len veľmi málo z dôvodu nadania (2,5 % – 636 detí). S takýmito špeciálnymi potrebami je v SR začlenených 4,4 % všetkých žiakov, čo je 18329 detí. Všetkých integrovaných vrátane rozličných zdravotných postihnutí je 6,05 %, t.j. 25470 detí. Z toho by vyplývalo, že zhruba v každej triede sú priemerne dvaja integrovaní žiaci. Každým rokom tento počet rastie, jednak uvedomením si tejto potreby, jednak vzdelávaním učiteľov i celospoločenským poznaním, kvalitnejšou diagnostikou, ale predovšetkým následkom rastúcich problémov v rodinách, nestálosti prostredia, nedostatku podnetov pre deti v rannom veku a pod. Počty detí, ktoré sa potrebujú začleniť do bežného fungovania triedy sú určite väčšie a smerujú k tomu, aby školy menili svoju filozofiu nielen tým, že uznávajú ŠVVP niektorých detí, ale že uznávajú individualitu každého dieťaťa. Aj učitelia a riaditelia by mali byť vo svojej práci skutočnými profesionálmi.

Na tomto mieste treba povedať, že sa otvára otázka budúcnosti kvality spolupráce medzi školou a rodinou, otázka vytvárania priestoru pre interných asistentov, školských špeciálnych pedagógov a psychologov. Štatistiky v SR hovoria o počte 103 školských psychologov a 398 školských špeciálnych pedagógov pre všetkých začlenených žiakov, čo v priemere vychádza, že jeden školský špeciálny pedagóg má na starosti 64 integrovaných žiakov. To je ale alarmujúce číslo, najmä keď si predstavíme, že psychológa, či špeciálneho pedagóga potrebuje v istom zmysle každé dieťa, učiteľ, či rodič.

V záveroch inšpekčného zisťovania o integrácii z r. 2010/2011 sa uvádzajú dôležité body, ktoré vytýčila pri kontrolách samotná Štátna školská inšpekcia: na školách na Slovensku panuje ešte stále veľká neznalosť a nevedomosť v oblasti toho, čo je integrácia, ako sa má robiť, ale predovšetkým, ako správne chápať integrovaného žiaka a jeho potreby. Nemáme dostatok špecialistov pre konkrétnu didaktiku práce a praktickú filozofiu pre prácu s týmito žiakmi (prepracované slovné hodnotenie, individuálne programy, korekčný servis, zmenu zmýšľania hodnotenia žiakov, koľko a aké učivo je pre koho vhodné a pod.) Na školách je málo asistentov Individuálne výchovno-vzdelávacie programy detí (IVVP) sa

robia podľa šablóny a formálne. IVVP si vyžaduje tím schopných a otvorených učiteľov pre zmenu smerom k pochopeniu dieťaťa. Potrebná je aj vhodná klíma školy medzi učiteľmi, dobrá spolupráca, dôslednosť a jednotnosť v pravidlách, otvorené vedenie školy a pod. To je podklad pre to, aby špeciálny pedagóg mohol s triednymi učiteľmi vytvoriť kvalitné a hlavne funkčné programy pre deti, ktoré budú vychádzať z toho, čo sa s deťmi robí a chce robiť a v čom sa im učitelia sú ochotní prispôbiť a pochopiť ich (Zelinková, 2007, Kaprálek, 2004).

1.4 Triedny učiteľ a problémový žiak

Triedny učiteľ je najdôležitejším článkom pre realizáciu, pomoci a raste osobnosti dieťaťa v jeho školskom i osobnostnom rozvoji. Ako koordinátor a spojenec všetkých zložiek pri práci s dieťaťom nosí neoceniteľnú a nezastupiteľnú úlohu. Zákon o pedagogických zamestnancoch 317/2009 ho vymedzuje v § 33 takto: „...zodpovedá za... *utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi deťmi navzájom, medzi deťmi a zamestnancami školy; spolupracuje so zákonným zástupcom a ostatnými pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami školy; poskytuje deťom, žiakom a zákonným zástupcom odborné poradenstvo.*“

Obdržálek a Horváthová (2004, s. 355) poníma triedneho učiteľa podobne, ako „*koordinátora výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ktoré sa realizuje vo vzťahu k žiakom a učiteľom zverenej triedy. Triedny učiteľ v rámci komplexného prístupu k žiakom pôsobí na všetkých vyučujúcich, ktorí v danej triede vyučujú, uplatňuje svoj vplyv na rodičov žiakov a pôsobí na všetky zložky, faktory a činitele mimotriednej a mimoškolskej výchovy.*“

Ak sa posunieme ešte hlbšie, tak oni „*sú tí, ktorých si všetci pamätáme, ktorí najvýraznejšie zasahovali do nášho napredovania, riešili naše problémy, pomáhali, podieľali sa na našich úspechoch, profesijnej orientácii, účinne spolupracovali s rodičmi. Formovali nás nielen pre ďalšie štúdium, pre prácu, ale aj pre život, uplatnenie v spoločnosti.*“ (Višňovský, 1999, s. 5)

V pohľade na triedneho učiteľa by sme ešte veľmi radi vyzdvihli prelomový referát Godlu (2007), pedagóga, ktorý v dlhoročnej zapálenej práci s rómskym etnikom našiel

dôležité piliere práce triedneho učiteľa: „*Triedny učiteľ je pedagóg a človek v pravom slova zmysle par excellence, pretože je najbližšie žiakovi, je permanentne v priamej akcii, v priamom kontakte so žiakom, rodičom i učiteľmi. Je to človek, ktorý bezpečne odstraňuje ohrozenia, skraty a nebezpečia číhajúce na mladé ľudské výhonky a mení ich na pozitívne pôsobiacu energiu. Je dušou svojej triedy a to nielen v triede, ale i mimo nej. Jeho úloha je výrazne formatívna a profilujúca charakter osobností svojich žiakov i celej triedy.*

Výskumy v ČR (Krátka, 2007) ukázali, že úlohe triedneho učiteľa prisudzuje spoločnosť, rodičia, žiaci i sami učitelia, veľmi vysoký stupeň dôležitosti. Jeho poslanie možno preto podľa práce Godlu rozdeliť do týchto oblastí:

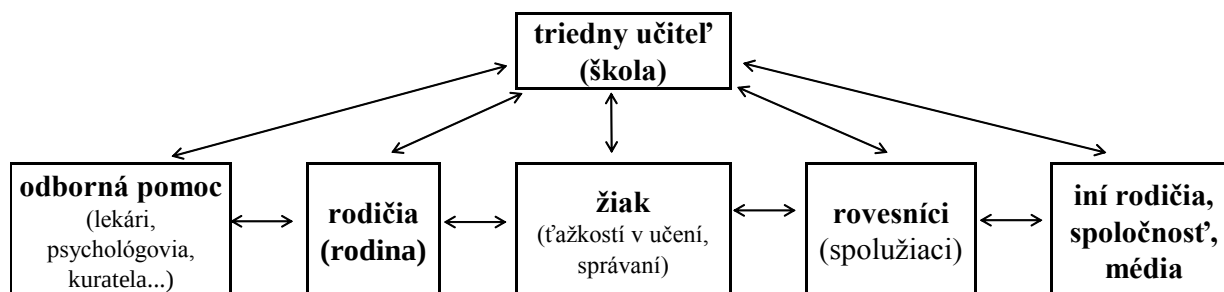
- Koordinuje výchovu a vzdelávanie v triede, škole a to tak medzi učiteľmi učiacimi v danej triede, v spolupráci s rodičmi a vedením a v neustálej interakcii s deťmi. Pravidelne sleduje mieru preťaženia detí, kvalitu ich rozvrhu, zasadací poriadok, hodnotí, intervenuje a dáva priestor pre vzájomný feedback a reflexiu.
- Diagnostikuje a následne nachádza účinnú terapiu ako napomáhať dieťaťu v jeho osobnom raste. Motivuje svojich žiakov, pomáha im na ich ceste, aktivizuje, riadi.
- Osobitnú pozornosť venuje zaostávajúcim, slabším, chudobným i akokoľvek znevýhodneným žiakom (situácia ľavákov, žiaci s poruchami učenia i správania) a za svoje vlastné považuje individuálne začlenenia žiakov.
- Motivuje žiakov ku študijnej morálke, systematicky posilňuje mravné hodnoty, zodpovednosť, sebaúctu, snaživosť, empatiu, priateľstvo, vzájomnú pomoc, súdržnosť, *citlivosť a vnímavosť pre druhých*, rozvíja racionálne, mravné i emocionálne stránky osobnosti žiaka. Žiakov učí nielen rozlišovať medzi dobrom a zlom, ale dobro aj žiť a so zlom bojovať. Má mať so žiakmi vzťah plný dôvery, dôslednosti, ochoty spolupracovať, radosti z úspechov i spoločných starostí. On sám s uchovaním si duševnej mladosti žije v životoch svojich žiakov. Ako ukazovadlo a meradlo hodnôt môže byť svetlom po celý život, i po rokoch rozdelených ciest.

Doplňkom ku školskému zákonu a zákonu o pedagogických zamestnancoch je vyhláška Ministerstva školstva SR č.224/2011 Z.z. o ZŠ:

- *Triedny učiteľ usmerňuje utváranie podmienok vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý je začlenený do triedy v spolupráci so všeobecným lekárom pre deti a dorast a s príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. (§ 5)*
- *Triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými pedagogickými zamestnancami v príslušnej triede zhromažďuje informácie o žiakoch v súlade s § 11 ods. 7, § 157 ods. 6 a § 158 ods. 1 šk. zákona.*
- *V § 11, ods. 5 šk. zákona sa ďalej určuje: „Ak na žiadosť zákonného zástupcu žiaka povolí riaditeľ individuálne vzdelávanie, tvorbu individuálneho učebného plánu koordinuje triedny učiteľ.“*
- *Vo veci hodnotenia žiaka určuje metodický pokyn v § 21-22: „Ústnu alebo písomnú pochvalu udeľuje žiakovi pred kolektívom triedy alebo školy triedny učiteľ... Pokarhanie od triedneho učiteľa udeľuje triedny učiteľ so súhlasom riaditeľa po prerokovaní v pedagogickej rade.“*

Zaujímavé je, že vyhláška v § 4 pripomína možnosť, aby riaditeľ zriadil aj metodické združenie triednych učiteľov. Sme presvedčení, že takýto orgán by mal v budúcnosti zohrávať dôležitú rolu pri vytváraní atmosféry školy, mal by mať svoje dôležité a nezastupiteľné poslanie, zodpovednosť a zároveň aj vyššie legislatívne postavenie vzhľadom k tomu, že triedni učitelia ako špecialisti tvoria podstatu školy. Riaditeľovi by mal byť istým partnerským orgánom pri koordinácii výchovy a vzdelávania na škole.

Schéma 1 – Koordinačná úloha triedneho učiteľa v spoločenskom systéme.



Triedny učiteľ v systéme spoločnosti zastáva tak dôležité miesto, že ak ho vykonáva naozaj s plnou vážnosťou, zodpovedne a svedomito, tak je v mnohých prípadoch jednou

z najdôležitejších zložiek spoločnosti pre komplexný rozvoj dieťaťa. V schéme môžeme vidieť, ako škola funguje prevažne cez triednych učiteľov a je prepojená so všetkými subjektmi, ktoré na žiaka vplývajú.

Triedny učiteľ vo vzťahu k problémovému žiakovi má za úlohu predovšetkým zabezpečiť, aby boli správne saturované potreby dieťaťa, rástla jeho motivácia, včlenenie do kolektívu (Gajdošová, 2002). IVVP je vlastne metodický nástroj v rukách triedneho učiteľa, ktorým pomáha usmerňovať proces rastu žiaka v jeho individualite a chrániť jeho záujmy. Príklad nášho vlastného IVVP ako triedneho učiteľa uvádzame aj v prílohe 7.

1.4.1 Učiteľ a žiak s poruchami učenia

Vo všeobecnosti platí, že u žiakov s poruchami učenia a správania sa prejavujú podobné ťažkosti a problémy, ktoré si vyžadujú základné postupy a odporúčania pri práci s nimi. Neúspech týchto detí pramení z mnohých faktorov. Často sa v neskoršom veku pridružia k poruchám učenia aj poruchy správania, ak sa včas nepodchytiť. Alebo aj naopak, že poruchy učenia vzniknú na podklade porúch správania (Zelinková, 2009). Uvádzame upravené a doplnené odporúčania podľa Harčarikovej (2010) pre žiakov s poruchami učenia:

- Tolerovať pracovné, psychomotorické tempo, tempo písania, čítania, počítania.
- Multisenzoriálny prístup vo výuke – používať pri výklade, pri osvojovaní si nového učiva čo najviac zmyslov (počúvaj – pozeraj – hovor – napíš – ukáž).
- Umožniť dieťaťu zmenu polohy tela, pohyb v prípade potreby, krátky odpočinok, relaxáciu (chvíle sústredenia striedať s oddychom).
- Nezadávať písomné úlohy s obmedzeným časom – bleskovky, päťminútovky – alebo ich výsledky nehodnotiť.
- Overiť porozumenie zadania, dovoliť žiakovi otázky aj v priebehu práce, písomky, priebežne usmerniť v prípade potreby pri písaní samostatnej práce.
- Zadanie rozdeliť na kratšie úseky, kontrolovať postup práce, nielen výsledok.
- Hodnotiť len to, čo žiak stačí v danej časovej jednotke napísať.
- Možnosť doplnovacích cvičení namiesto diktátov na overenie znalosti pravopisných pravidiel.

- Diktáty nehodnotiť známkou horšou ako 3, vyčísliť počet chýb.
- Neopravovať chyby červenou farbou kvôli fixácii nesprávneho tvaru slova – zvýrazniť správny tvar, ktorý dieťa niekoľkokrát odpíše, vo výuke používať viacfarebné zápisy (odporúča sa zelená), zvýraznenia textu a pod.
- Dovoľiť žiakovi napísať diktát ako domácu úlohu pred diktovaním na vyučovacej hodine, aj inou formou zoznámiť sa najprv s diktovaným textom.
- Po napísaní diktátu dať možnosť žiakovi opraviť svoje chyby. Autokorekcia je jedna z veľmi dôležitých úloh práce so začlenenými žiakmi a výborný prostriedok k náprave ťažkostí. Ak je dieťa schopné nájsť si chyby, je to veľký pokrok.
- Cvičenia krátke, každodenné, postupne zvyšovať nároky po zvládnutí predchádzajúcich cvičení.
- Ústretový, nápomocný prístup pri odpovediach, kľásť pomocné otázky, nestresovať, nedávať priestor pre výsmech spolužiakov, poskytnúť možnosť odpovede aj mimo triedy.
- Slovné úlohy – nacvičiť istý typ (spolu, o viac, o menej, krát viac,...) nemeniť formuláciu zadania, zvýrazniť kľúčové slovo, čo máme vypočítať.
- V numerických úlohách naučiť jeden konkrétny postup, či algoritmus (neponúkať rôzne možnosti vypočítania toho istého príkladu), podľa možnosti pripustiť kalkulačku, násobilky, premeny jednotiek... (ideálne ak si dieťa vyrobí svoj vlastný vzorcovník z matematiky, ale i z jazykov).
- Rozlišovať chyby vzniknuté z neovládnutého učiva a chyby vznikajúce chybným odpisom, zámenou poradia číslíc, písmen, chybným zápisom číslíc pod seba, zníženou úpravou...
- V náukových predmetoch zvýrazniť podstatné, naučiť pracovať s pojmovými mapami so zápisom pojmov, vzťahov a súvislostí, ktoré v zjednodušenej forme môže používať aj pri vlastnej odpovedi (heslovitý záznam, možnosť dokresľovania...)
- Preferovať ústny prejav, nenaliehať na pohotovú odpoveď, nápomocný prístup.
- U žiakov s ťažšou formou dysgrafie tolerovať kopírovanie poznámok od spolužiakov, zvukový záznam výkladu a pod.

- Pri písomnom overovaní vedomostí voliť skôr práce menšieho rozsahu, testové formy, stručné odpovede. Časovo limitované práce sú menej vhodné, hodnotiť až po verbálnom doskúšaní žiaka, ak je to potrebné.
- Vo všetkých predmetoch tolerovať zníženú kvalitu písomného prejavu (do hodnotenia nezahrňovať chyby vznikajúce chybným odpisom, nedostatočnou úpravou, tolerovať zápis tlačenými písmenami...) uprednostniť kvalitu pred kvantitou. V slohových a podobných úlohách hodnotiť originalitu, obsahovú časť, nápad, nie úpravu.
- Rozsah pozornosti postupne zvyšovať zaujatím pre činnosť vhodnou motiváciou a ocenením. Často hodnotiť a hlavne zadávať menšie celky. Znamky majú predovšetkým motivačnú funkciu.
- Žiaci často aj učivo ovládajú, ale s ťažkosťami si vybavujú správne pojmy, výrazy z dlhodobej pamäte, nedokážu okamžite reagovať na položenú otázku.
- V cudzích jazykoch u žiakov tolerovať nedostatočné rozlišovanie slov, s deficitmi v zrakovom vnímaní – nesprávny zápis slov, neschopnosť identifikovať slová v niekoľkoriadkových textoch. Dovoľiť prepisy slov „píš ako počuješ“.
- Výuku smerovať na verbálne osvojovanie si cudzieho jazyka, osvojenie si praktických vetných celkov – dorozumievanie sa v cudzine, (žiak si postupne zhotovuje slovník zaužívaných výrazov, pádových väzieb slovies s predložkami, väzieb podstatných mien so slovesami, vetné konštrukcie, zaužívané frázy...).
- Nie je vhodné vysvetľovať viac gramatických javov, pravidiel naraz – napr. jedno modálne sloveso, precvičiť a odtrénovať vo väzbách a postupne ďalšie.
- Farebne zobrazovať kmeň slova, gramatické kategórie, slovné druhy.... Zápis textu do riadkov, alebo prehľadných celkov s jednoduchou orientáciou na ploche.
- Nepostupovať k vyššej úrovni, pokiaľ nebola zvládnutá predchádzajúca.
- Nové slová si osvojovať vo väzbách, spájať obrázky so slovami, vyhľadávať slovné spojenia k situačným obrázkom, nové prvky napr. gramatického učiva hneď spájať s komunikáciou.

1.4.2 Učiteľ a žiak s ADHD a poruchou správania

Nový školský zákon odlišuje poruchu pozornosti a hyperaktivity od porúch správania, hoci vo väčšine z nich môže ísť o podobné symptómy a neskôr sa zo samotnej poruchy aktivity často vypestuje aj porucha správania (Riefová, 2007, Vojtová, 2009). K odporúčaniam pri poruchách učenia dopĺňame nasledovné:

- a) Čl. 9 ods. 4 metodických pokynov na hodnotenie 22/2011 sa hovorí, že hodnotenie správania začleneného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (s poruchami pozornosti, s poruchami správania) sa posudzuje s prihliadnutím na jeho druh zdravotného znevýhodnenia v úzkej spolupráci so zariadením výchovného poradenstva a prevencie alebo so školským špeciálnym pedagógom a zákonným zástupcom žiaka. Nemožno teda žiakovi bez uváženeho a rozumného prerokovania s poradenským zariadením udeliť zníženú známku zo správania. Ak však žiak porušuje školský poriadok s úmyselným vedomím a preukázateľne a zároveň ohrozuje ostatných žiakov, známka mu po konzultácii s poradňou môže byť znížená. Zákonný zástupca musí byť preukázateľne informovaný o tomto správaní. Samotný postup by mal byť v súlade s vypracovaným IVVP aj v istom časovom rámci. Často sme svedkami, že pedagógovia zo dňa na deň stratia trpezlivosť a udelia žiakovi zníženú známku za prejavy, ktoré dlhodobo tolerovali. Samotné zníženie známky však nie je riešenie, ale iba pomenovanie problému. Problém treba naďalej sledovať a hľadať riešenia.
- b) Je potrebné dôrazne dodržiavať pokyny zo správ poradenských zariadení tak, aby *hodnotenie slúžilo ako prostriedok pozitívnej podpory zdravého rozvoja osobnosti žiaka.* (čl. 1, ods. 8, pozitívna motivácia – čl. 9, ods. 1)
- c) Dôležitá je úzka spolupráca so zákonným zástupcom, pravidelná komunikácia medzi učiteľmi, dôslednosť, pravidlá, analyzovanie zlyhaní so žiakom... (porov. čl. 2, ods. 1, Škoviera, 2011).
- d) krátka relaxácia počas práce (Metodické pokyny na hodnotenie, príloha 2, ods. 17). Takáto relaxácia môže obsahovať individuálnu dohodu so žiakom, čo môže urobiť v prípade, že je unavený alebo preťažený, príp. nervózny. Môže mať dohodnuté legálne

prostriedky – prejsť sa na WC, poliať kvety, pravidelný pitný režim. V prípade väčších ťažkostí pracuje mimo triedy so špeciálnym pedagógom, či triednym učiteľom v inej triede, či individuálne. (Máme dohodu s učiteľmi, že v prípade ťažkostí s dieťaťom na hodine ho môžu priviesť do triedy, kde vyučuje jeho triedny učiteľ. Dieťa potom pracuje v inej triede pod jeho dohľadom v pokoji a bez problémov.)

- e) Na základe podnetu triedneho učiteľa môže poradenské zariadenie odporúčať v súlade s legislatívou v rámci IVVP skrátenie vyučovania, kedy dieťa už zlyháva a narúša svojím nepokojom triedu. Skrátenie vyučovania možno so súhlasom zákonného zástupcu nahradiť inou formou práce mimo triedy, krúžkom, či sedením so špeciálnym pedagógom, triednym, alebo aj rodičom už v domácom prostredí. Je na triednom učiteľovi po porade s ostatnými pedagógmi, aby vedel vycítiť, koľko žiak ešte zvládne a čo už je nad jeho sily.
- f) V prípade vážnych porúch správania, ak sa dieťa správa napr. agresívne a ohrozuje svojím správaním prácu ostatných žiakov (podľa §29 ods. 11 školského zákona integrácia nesmie narúšať práva ostatných žiakov), škola môže vykonať rozličné opatrenia:

- okamžité vylúčenie žiaka z výchovy a vzdelávania, umiestnením žiaka do samostatnej miestnosti za prítomnosti pedagogického zamestnanca s bezodkladným privolaním zákonného zástupcu, zdravotnej pomoci, či polície, o čom sa vyhotoví písomný záznam. (porov. § 58, ods. 3-4 školského zákona)
- môže žiaka na základe jeho zdravotného znevýhodnenia čiastočne alebo úplne oslobodiť od povinnosti dochádzať do školy (§ 19, ods. 9, § 24, ods. 2; §31 ods. 4, § 61, ods. 3 školského zákona) s tým, že riaditeľ určí náhradný spôsob vzdelávania žiaka v čase vyučovania a spôsob hodnotenia, napr. komisionálnymi skúškami a pod. Podmienkou k takémuto rozhodnutiu musí byť aj vyjadrenie poradne a všeobecného lekára.

Treba tiež spomenúť, čo školskému systému a triednym učiteľom neraz uniká. Porucha správania sa nenapraví sama, ani tým, že na ňu ukážeme, diagnostikujeme ju, príp. dokážeme ostatných v triede ochrániť pred jej prejavmi. Jediný možný postup je bezpodmienečné prijatie dieťaťa. A tu je na mieste poukázať na veľké dielo Prekopovej v jej

terapii pevného objatia (2009), kde v závere uvádza: „*Dieťa je bezpodmienečné, vyžaduje celok, lásku, odovzdanie učiteľa a potrebuje jasné signály. Tie však od pedagógov väčšinou nedostane. Láska sa pritom stráca čím ďalej, tým viac.*“ Autorka popisuje, že terapia pevným objatím aspoň vo filozofickej rovine ako životný štýl patrí aj do školy a veľmi ju odporúča. My môžeme z celého jej štýlu, ktorým v tejto terapii prerazila povedať, že niet nič liečivejšie a pre klímu školy užitočnejšie, ako keď sa pri práci s deťmi s poruchami správania, ale i so všetkými ostatnými zaobchádza tak, aby sme im boli skutočne nápomocní. Veľmi osvedčenou formou sa javí časté komunikovanie o svojich pocitoch. Hlavne vo chvíľach veľkých prešľapov u detí sa odporúča pri následnom riešení problémov opakovať a pevne objímať dieťa s bezpodmienečným prijatím a doslovom: „*Mám ťa rád aj napriek tomu, čo sa stalo.*“ Učiteľ sa práve v tomto momente stáva najužitočnejším objektom učenia sa – vytvára v dieťati nové vzorce správania a prelamuje tie staré, ktoré ho spútavajú.

1.4.3 Učiteľ a nadaný žiak

- Nadané dieťa je kapitola, ktorá si vyžaduje veľkú pozornosť, pretože častokrát sa týmto deťom nedostáva dostatok správnej intervencie, ktorú si vyžadujú. Predovšetkým v spoločnosti je nadanie vnímané ako vysoko pozitívny fenomén a preto málokto vie, že sa s ním spája aj veľa problémov. U nadaných detí postupujeme v súlade s Vyhláškou 307/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním a Metodickými pokynmi na zaradovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091. Metodický pokyn, čl. 2, ods.2 ako možné problémové prejavy u nadaných detí spomína niektoré dôležité javy, ako „*nižšia potreba spánku, niekedy až jeho poruchy, hyperaktivita, nedostatočne rozvinutá grafomotorika, nízke sebavedomie, znížená sociálna adaptácia, emocionálne problémy, negativizmus, neochota podriaďiť sa vonkajšej autorite, neochota prijať prehru, perfekcionizmus, príliš vysoké požiadavky na seba alebo okolie, neobvykle doslovné chápanie významu slov prejavujúce sa „chytaním za slovíčka*“. Tu je dôležité poznamenať, že učiteľ musí s týmito javmi počítat'. Deti, ktoré excelujú, majú často veľmi zmenený pohľad

na seba i svet. Vidia veci často cez výkony, úspechy a ich vlastné sebavnímanie sa dlhodobo buduje cez mechanizmus posudzujúcich pochvál.

Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s nadaním je dosiahnuť optimálny sociálno-psychologický rozvoj osobnosti a pripraviť ich na tvorivé využitie nadania. Je dôležité teda okrem rozvoja výkonových charakteristík nadania klásť veľký dôraz aj na harmonický osobnostný vývin, ich emocionálny rozvoj i sociálne vzťahy. Podľa typu a šírky nadania možno upravovať plány, program žiaka, zlučovať ročníky, súbežne študovať viac predmetov z rôznych ročníkov a pod. Je potrebné vychovávať aj rodičov, aby správne chápali nadanie a nezničili dieťa množstvom aktivít, vzletnou posudzujúcou pochvalou, na ktorej sa stane sebavedomie dieťaťa úplne závislé. Každá prílišná snaha pedagógov tieto deti v rámci vyučovacích hodín viditeľne odlišiť môže stroskotať na probléme kolektívu triedy, ktorý môže naopak žiakov začať znevýhodňovať. Samozrejme, dobrý manažér, triedny učiteľ, vie urobiť hodinu tak, aby si z nej každý odniesol maximum pre svoj osobnostný rast podľa svojich schopností. V tomto zmysle sa musí hodnotenie o to viac zamerať na procesuálnu a tiež osobnostnú rovinu, lebo ináč dieťa stratí motiváciu, keďže jednotky dosahuje často bez väčšej námahy.

Z praxe nám vyvstala i jedna dôležitá pripomienka, a to že pri rozvíjaní špecifických alebo všeobecných potrieb žiaka s nadaním by nemali učitelia dieťa preťažovať a nasadzovať do všetkých aktivít a súťaží v škole. Jeho nadanie nie je dôležitejšie, ako dieťa samo a na to sa pri práci môže zabudnúť. Dieťa musí byť prijaté nezávislé od nadania. Nemalo by nadobudnúť dojem, že je iba nositeľom pokladov, ktoré okolie dokáže pre svoj prospech dolovať. Je vhodné, ak sa v rámci školy nájde pedagóg, ktorý má na starosti prácu s touto kategóriou detí a absolvuje k tomu aj patričné vzdelávanie.

1.4.4 Učiteľ a sociálne znevýhodnený žiak

Problematika sociálne znevýhodnených je veľmi kvalitne spracovaná v právno-spoločenskej analýze *Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí* od kolektívu autorov Kadlečíková et al. (2010). Analýza uvádza nasledovné zistenia, že je veľká nejednotnosť a nejasnosť v definovaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

(SZP) a kritériami ich diagnostikovania. Pripomeňme si POP 2010/2011, č. 3.3, bod 2, kde sa uvádza, že za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa pokladá také, ktoré spĺňa súčasne minimálne tri z nasledujúcich kritérií:

- pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny (napr. dieťa/žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.),
- vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

Pri určovaní týchto kritérií škola nemusí mať dostatok informácií k rozhodnutiu o začlenení dieťaťa. Ak však dieťa má okrem sociálne znevýhodneného prostredia aj napr. nejaké zdravotné znevýhodnenie (napr. poruchy správania, učenia), tak je minimálne finančne výhodnejšie jeho začlenenie z dôvodu zdravotného znevýhodnenia.

Dôležité úlohy pre učiteľa:

- veľmi citlivo sledovať situáciu v rodine a v okolí dieťaťa, vstupovať v prípade potreby do rodiny s dobrou radou, pomocou, ale i prísnyimi upozoreniami na legislatívu a povinnosti rodičov, návšteva domácnosti v prípade potreby s poverením riaditeľa školy kvôli kontrole hygieny, starostlivosti o dieťa a domáceho prostredia,
- napomáhať dieťaťu v jeho prospechu a zaradení v triede, pozorovať vzťahy v triede,
- vychovávať ostatných žiakov k tolerancii, súcitu, úcte jeden k druhému, vzájomnej pomoci, citlivosti a vnímavosti pre druhých,
- vytvárať možnosti pre potreby sociálne znevýhodnených detí (pomoc rodine radou, ako vybaviť patričné príspevky, obedy a pod., vytvoriť v škole formu pomoci týmto deťom v ich potrebách cez rodičovské združenie, či sponzorov),
- dôsledne sledovanie zanedbávania dochádzky detí v súlade s legislatívou,

- sledovať pokroky detí, povzbudzovať, kompenzovať psychosociálne nedostatky, podnety chýbajúce z rodiny. Veľkým problémom môže byť, ak učiteľ takúto integráciu neakceptuje. Na porovnanie uvádzame aj vzor rozdielných prístupov k takémuto žiakovi v prílohe 12.

1.5 Problémový žiak a rodičia

Rodičia zohrávajú najdôležitejšiu úlohu pre správne fungovanie dieťaťa. No môžu byť aj príčinou úpadku. Ak škola dokáže nadviazať dobrú spoluprácu s rodičmi, získala to najdôležitejšie pre správnu pomoc dieťaťu. Niet nič cennejšie, ako dôsledná a jednotná spolupráca rodiča a triednych učiteľov. Do tejto zložky práce učiteľov bude treba vložiť v budúcnosti výrazne viac energie. Nejde len o to, ako pracuje škola s problémovým žiakom, ale aj ako dokáže pod vedením triedneho učiteľa a špeciálneho pedagóga pracovať s dieťaťom i rodič. Väčšinu čiastkových úloh v škole je treba praktizovať aj doma, aby mohla byť práca čo najúčinnějšía. Samotné IVVP je dobré vytvárať v spolupráci s rodičom, resp. ho informovať a inštruovať, ako s ním má zaobchádzať aj doma. Je dobré napr. v záveroch IVVP dať konkrétne odporúčania aj pre rodiča.

Z výskumu Gavora (2010) vyplýva, že učitelia sa cítia v oblasti spolupráce s rodičmi v škále od 0 – 5 na 3,79 – t.j. pripravení a ochotní spolupracovať s rodičmi. Ostáva otázne, nakoľko sú na to ochotní a pripravení rodičia (Vališová, 2007).

Nakoľko sú dnes deti často ohrozené, je treba pripomenúť, že rodič nesmie ohrozovať výchovu a vzdelávanie svojho dieťaťa. V školskom zákone § 144, ods. 7 je uvedené, že zákonný zástupca dieťaťa je povinný:

- ❖ vytvoriť pre dieťa podmienky na prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností,
- ❖ dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa určené školským poriadkom,
- ❖ dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho ŠVVP,
- ❖ informovať školu alebo školské zariadenie o zmene zdravotnej spôsobilosti jeho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania,
- ❖ nahradiť škodu, ktorú žiak úmyselne zavinil.
- ❖ Ak sa dieťa nemôže zúčastniť vyučovania, jeho zákonný zástupca je povinný oznámiť škole bez zbytočného odkladu príčinu jeho neprítomnosti. Za dôvod ospravedlniteľnej

neprítomnosti dieťaťa sa uznáva najmä choroba, prípadne lekárom nariadený zákaz dochádzky do školy, mimoriadne nepriaznivé poveternostné podmienky alebo náhle prerušenie premávky hromadných dopravných prostriedkov, mimoriadne udalosti v rodine alebo účasť dieťaťa alebo žiaka na súťažiach. (ods. 8-9)

- ❖ Neprítomnosť dieťaťa, ktorá trvá najviac tri po sebe nasledujúce vyučovacie dni, ospravedlňuje jeho zákonný zástupca; vo výnimočných a osobitne odôvodnených prípadoch škola môže vyžadovať lekárske potvrdenie o chorobe dieťaťa alebo iný doklad potvrdzujúci odôvodnenosť jeho neprítomnosti. Ak neprítomnosť dieťaťa alebo žiaka z dôvodu ochorenia trvá dlhšie ako tri po sebe nasledujúce vyučovacie dni, predloží potvrdenie od lekára. (ods. 10)
- ❖ Hoci zákon o ochrane osobných údajov chráni identitu každého človeka, v prípade školy a dieťaťa je toto právo školským zákonom 245/2008 § 11 ods. 7 bod 7, 8 upravené: *„školy a školské zariadenia majú právo získavať a spracúvať osobné údaje o žiakoch škôl a školských zariadení týkajúce sa fyzického a duševného zdravia, aj mentálnej úrovne žiaka, vrátane výsledkov pedagogicko-psychologickej a špeciálnopedagogickej diagnostiky.“*

Z nasledovného teda vyplýva, že škola má plné právo zhromažďovať údaje o žiakovi, aj o všetkom, čo súvisí s jeho výchovou a vzdelávaním, čiže aj o rodine ako takej, keďže jej štruktúra a fungovanie je bytostne spojená s výchovou a rastom osobnosti dieťaťa. Škola je partnerom rodiča a rodič je povinný s ňou aktívne spolupracovať v prospech dieťaťa. Podľa legislatívy rodič nemá neobmedzené práva a musí akceptovať dobro dieťaťa. Škola je jediný priamy subjekt, ktorý je v kontakte s dieťaťom každý deň a teda môže a má dieťa chrániť ako zástupca spoločnosti v istých prípadoch aj proti záujmom rodičov.

Treba si okrem iného pripomenúť aj ešte vyššiu právnu záväznosť *Dohovoru o právach dieťaťa*, ktorá rodičov zaväzuje, aby poskytli dieťaťu najlepšiu starostlivosť, ktorá sa týka výživy, zdravia, ich vzdelávania a ochrany pred zneužívaním.

2 SLOVNÉ HODNOTENIE ŽIAKOV

2.1 Podstata a kritériá hodnotenia

Erikson (2002) v štádiách vývinu dieťaťa uvádza, že dieťa v období dospievania prežíva pocit menejcennosti a potrebuje pozitívne sebaopotvrdenie. Ako uvádza ďalej Matějček (2008), sebavnímanie je u neho neraz závislé na vnímaní okolia, resp. dospelého (rodič, učiteľ...). V rukách učiteľov ako profesionálov je teda veľká úloha, pochopiť a spoznať toto bohatstvo dieťaťa a jeho práce a skrze školské hodnotenie mu poskytnúť potrebnú motiváciu, chuť, sebaopotvrdenie (Gavora, 2010), že jeho práca a život má zmysel. Lang, Berberichová (1998) nás opakovane upozorňujú, „že každé dieťa má nejaké dary, nadanie, ktoré môžu byť prínosom pre ostatných; a ich odlišnosť obohacuje učenie a vyučovanie.“

Vo všeobecnosti sa stretávame pri hodnotení s tým, že dobrých žiakov učitelia prechvaľujú nekonštruktívnou umeleckou vzletnosťou (*Super práca! Máš vzorné a príkladné správanie... Si najlepší žiak...*) a tí, ktorým sa dlhodobejšie nedarí opäť nekonštruktívnou devastáciou, kritikou, nálepkovaním (*Je len lenivý a lajdák, žiadne poruchy neexistujú! On už iný aj tak nebude. Má to v rodine...*). Fontana (2003) uvádza, že „jedna z najdôležitejších stránok role učiteľa je reagovanie na úspechy a neúspechy detí. Úspech by mal byť hodnotený podľa toho, čo dané dieťa môže dokázať a nie iba podľa kritérií vyučovaného predmetu a výkonu obvykle dosahovaných ostatnými rovnako starými deťmi. Pri nezdaroch si treba uvedomiť, že chyby sú organickou a podstatnou súčasťou procesu učenia. Zaostávanie dieťaťa nie je zlyhaním, ale znamením, že potrebuje pomoc!“ Pri posudzovaní dieťaťa si treba tiež uvedomiť, že pozitívne hodnotiť treba aspoň 5 krát viac ako negatívne. Aj to podľa Matějčka (2007) „dobré môže potrestať dieťa iba ten, kto ho má rád.“ Satirová (2006) to svojsky deklaruje: „Potrebujeme štyri objatia denne, aby sme prežili. Potrebujeme osem objatí denne, aby sme vydržali. Potrebujeme dvanásť objatí denne, aby sme rástli.“

Slovné hodnotenie v rozličných paletách možností ocenenia a posilnenia pozitívnych mechanizmov je komplexný verbálny opis stavu rozvoja dieťaťa. Je to úplne iná filozofia ako klasifikácia (Gavora, 2010). Ak sa slovné hodnotenie správne aplikuje, tvorí jednu z najdôležitejších zložiek rozvoja osobnosti dieťaťa a prevencie patologických javov. Aby

sme prenikli do podstaty nových pohľadov na hodnotenie, môže nám k tomu pomôcť i dôležité upozornenie autorov Košťálovej et al. (2008): „*Je stále zjavnejšie, že doterajší jednostranný dôraz na kontrolnú funkciu hodnotenia sa stáva prekážkou pri premene školy v miesto, kde sa má každému dieťaťu dostať maximálnej podpory na ceste k čo najširšej vzdelanosti a pripravenosti jednat' efektívne a eticky a pozitívne prežívať svoj život.*“ Ďalej upozorňujú aj na hodnotenie procesnej stránky učenia a práce žiaka, na hodnotenie jeho kompetencií. Tu sa dostávame takpovediac na rúžcestie. Buď ostaneme pri povrchných a často nespravodlivých systémoch známkovania a porovnávania žiakov, alebo začneme vnímať učenie ako čosi radostné, cez prežitý zážitok žiaka, cez radostný pocit triedy, z ktorej cítiť aj chuť učiteľa ísť dopredu. V takomto pracovnom naladení a atmosfére je hodnotenie skutočne motivujúce pre učenie sa. Je to jeden z motorov pre žiaka kráčať dopredu a pracovať na sebe.

Hlavnou úlohou hodnotenia je vzájomná spätná väzba učiteľ – žiak. Ako uvádza Kaprálek (2004) ešte i dnes časté súťaženia, rebríčky, porovnávania, vytváranie poradí, bezhlavé známkovanie degraduje hodnotenie a má zničujúci vplyv na sebadôveru hodnotenia žiaka. Takto vytvárame v triede „trvalé hviezdy“ a súčasne „trvalých outsiderov“. Nesmieme zabudnúť, že dieťa je vo vývojovom štádiu, kedy hodnotenie druhými má nedeľné následky na jeho vlastný sebaobraz. Mali by sme prejsť od nálepkovania k motivačnému hodnoteniu, smerom k akémusi výkriku fanúšikov na pretekoch: „*Ideš! Dokážeš to! Som tu s tebou!*“ Nezabúdajme ale, že dieťa beží na svojom jedinečnom okruhu samo so sebou, nesúťaží a nepredbieha druhých.

Pri koordinácii učiteľov a práce so žiakmi je mimoriadne dôležité správne narábanie s hodnotením. Používať hodnotenie ako nástroj k motivácii žiaka i keby to mali byť čílen malé drobnosti. Znamky nie sú na to, aby učiteľa a žiaka obmedzovali, či štrukturovali v systéme porovnávania s druhými učiteľmi, či žiakmi, ale majú priebežne skôr motivačný charakter.

Hodnotenie by malo smerovať ku **kompetenciám žiaka**. V súlade s Odporúčaniami Európskeho parlamentu a rady (2006) poznáme tieto kompetencie: *komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné*

kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť a kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Legislatíva dnes práve vyzýva pri hodnotení ku sledovaniu uvedených kompetencií. Hodnotíme nielen výsledok písomky, ale celý proces a vnútorný obsah práce žiaka. Už len v samotnej písomke sa môže žiak napriek nesprávnemu výsledku prejavovať ako kompetentný v oblasti tvorivosti a riešení, alebo v priebehu práce môže prejavovať veľkú schopnosť spolupráce, vyjadrovania, komunikácie, čo vlastne nakoniec nikto v našich školách nehodnotí.

Hodnotenie by malo taktiež obsahovať uistenie žiaka, že jeho vonkajšie výkony, prejavy nijako neuberajú jeho dôležitosť a nenarúšajú vzťahovú väzbu.

V závere môžeme naše poznatky zhrnúť do vzorca, ktorý popisuje, čo všetko okrem spôsobov hodnotenia sa podieľa na pozitívnych výsledkoch v pozitívnom intrapsychickom prežívaní dieťaťa (Slávik, 1999): psychický terén + spôsob hodnotenia + sociálny kontext = miera pohody žiaka. Je treba si uvedomiť, že na finálnom prijatí nášho hodnotenia má vplyv nielen samotné hodnotenie, ale aj psychický profil a prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza. Tak môžeme vidieť, že dieťa napr. s ADHD alebo extrémnou tenziou či neistotou potrebuje oveľa viac a opakovane pozitívne uistenie. Nemožno nijako zanedbať ani sociálny kontext, v ktorom dieťa funguje. Predovšetkým je to rodina, ale i kultúrny kontext. Takto musí učiteľ poznať pri hodnotení nielen pravidlá vhodnej komunikácie a správneho hodnotenia, ale aj individuálny kontext dieťaťa a prostredia, ktoré je medzi ním a učiteľom.

2.2 Legislatívne východiská

Najnovšia legislatíva a filozofia hodnotenia má v sebe už viaceré pozitívne momenty. Hodnotenie je zamerané viac procesuálne a motivačne, ponúka sa možnosť slovného hodnotenia počas prvého až štvrtého ročníka, príp. u začlenených žiakov aj ako doplnkové hodnotenie na vysvedčení i neskôr. Veľmi pozitívne možno v Metodických pokynoch na hodnotenie (2011) vnímať nasledujúce usmernenie: *„V procese hodnotenia učiteľ uplatňuje primeranú náročnosť, pedagogický takt voči žiakovi, rešpektuje práva dieťaťa a humánne sa správa voči nemu. Predmetom hodnotenia sú najmä učebné výsledky žiaka, ktoré dosiahol vo vyučovacích predmetoch v súlade s osnovami, osvojené kľúčové kompetencie, ako aj*

usilovnosť, osobnostný rast, rešpektovanie práv iných osôb, ochota spolupracovať a správanie žiaka podľa školského poriadku. Hodnotenie slúži ako prostriedok pozitívnej podpory zdravého rozvoja osobnosti žiaka“ (čl. 1, ods. 8, porov. aj Kožuchová, 2011). Sme presvedčení, ako sme to rozvinuli v úvode o edukácii, že by sme mali v škole viac vychovávať ako učiť. A práve správnou výchovou – resp. harmonickým rozvojom ich osobnosti – dávame deťom najlepší predpoklad pre učenie sa. Ak je dieťa dostatočne usilovné a spolupracujúce, jeho výsledky v rámci jeho možností musia nutne stúpať. Proces samotného učenia potom krásne vystihuje známy výrok W. A. Warda: *Priemerný učiteľ prednáša. Dobrý učiteľ vysvetľuje. Výborný učiteľ demonštruje. Veľký učiteľ inšpiruje*. Našou úlohou je vytvoriť aj skrze častú reflexiu a hodnotenie v triede kvalitnú klímu a potom už iba správne manažovať vzdelávanie našich žiakov, dodávať im chuť, inšpiráciu, radosť z poznania, práce, osobného rastu i priania tým druhým.

*„Pri celkovom hodnotení sa pri určovaní stupňa prospechu v jednotlivých predmetoch hodnotí kvalita vedomostí a zručností, ktorú žiak dosiahol **na konci** hodnotiaceho obdobia, **pričom sa prihliada** na systematickosť práce počas celého obdobia. Stupeň prospechu sa neurčuje na základe **priemeru** klasifikácie za príslušné obdobie. Riaditeľ určí spôsob, akým budú triedni učitelia a vedenie školy informovaní o stave hodnotenia žiaka v triede, zabezpečí zjednotenie hodnotiacich kritérií u všetkých učiteľov školy.“* (čl. 4, ods. 3) Z uvedeného je treba opäť urobiť krátku reflexiu. Zvýraznené slová poukazujú na 3 dôležité princípy, ktoré treba dodržiavať pri celkovom hodnotení:

- nakoľko žiak splnil stanovený štandard školského vzdelávacieho programu s presne určenými cieľmi a výstupmi. Možno by v budúcnosti stačili ročníkové testy podľa západného modelu so slovným hodnotením a pri ukončení daného stupňa vzdelávania by dieťa dostalo osvedčenie. U problémových žiakov, ktorí pracujú podľa IVVP je možná úprava cieľov a požiadaviek, napr. žiak s dyslexiou môže mať aj známku *výborný* na vysvedčení, ak splnil požiadavky, ktoré boli na neho kladené. Legislatívne možnosti túto individualitu podporujú a dávajú priestor na jej ocenenie.

- prihliadanie na systematickosť práce počas celého roka, ktoré tvorí súčasť hodnotenia. Tu je opäť dôležitý individuálny pohľad, ktorý jedinečným spôsobom ponúka aj slovné hodnotenie ako nevyhnutný doplnok pochopenia hodnotenia žiaka.
- skončovať na školách s počítaním aritmetických priemerov pre udelenie polročnej či koncoročnej známky. Odbúrať necitlivé porovnávanie žiakov či ročníkov medzi sebou za účelom záverečného hodnotenia. Žiak má právo dostať známku aj za to, že usilovne pracoval, alebo za domácu prípravu na vyučovanie napr. výrobou kocky a jej ilustrácie. Niet nič cennejšie, ako keď dieťa pracuje s chuťou. To si skutočne zaslúži ocenenie, a Metodické pokyny na to priamo upozorňujú.

Ak ide o pohľad na **správanie** „*kritériom na jeho hodnotenie je dodržiavanie pravidiel správania žiaka a školského poriadku počas hodnotiaceho obdobia. Učitelia pritom využívajú **najmä pozitívnu motiváciu**.*“ (čl. 9, ods. 2) Metodický pokyn v tomto bode poukazuje na postavenie a význam školského poriadku pre hodnotenie žiaka. Aj preto by mali školské poriadky dôrazne odzrkadľovať správnu filozofiu školy, s pohľadom upriameným na jedinečnosť osobnosti dieťaťa. Takto treba rozumieť aj upozorneniu, aby sa dostávalo dieťaťu pozitívnej motivácii, ktorá je v triede nenahraditeľná (Riefová, 2007). Samotné metodické pokyny v čl. 9, ods. 2a, ale i § 58 šk. zákona obsahujú formulácie, ktoré, žiaľ, zužujú pochvalu dieťaťa iba na mimoriadne činy. Aktuálne možno totiž získať oficiálnu pochvalu podľa uvedených pokynov a zákona iba: *za mimoriadny prejav aktivity a iniciatívy, za záslužný alebo statočný čin, za vzorné správanie a za vzorné plnenie povinností*. Tu bude potrebná úprava už v najbližšom období. Predovšetkým chýba možnosť udeliť žiakovi pochvalu za snahu pracovať na sebe a za citlivosť a vnímavosť pre druhých, ale aj za tzv. maličkosti, rozličné kreatívne, špecifické, či úplne konkrétne ocenenia, napr. za pomoc učiteľovi, za ochotu podeliť sa, za priateľské vzťahy, férovosť... Tiež sa neráta s tým, že dieťa, ktoré bolo napomenuté, či pokarhané, alebo má výchovné problémy, môže byť zároveň pochválené. Tu má hodnotenie v školách ešte rezervy. Bolo by vhodné v budúcnosti rozšíriť slovné hodnotenie podľa Fínskeho modelu i modelu alternatívnych škôl na vyšší stupeň aspoň po 8.ročník a neskôr pre účely strednej školy slovné hodnotenie prehodiť do klasifikácie.

2.3 Typy hodnotenia

Dôsledkom existencie množstva rozdielnych metód hodnotenia, ktoré dnes školy používajú, je tiež značné množstvo pojmov. Uvádzame len tie z nich, ktoré sú najvýznamnejšie a majú spojitosť s našou prácou (Kolář, 2009, Čechová, 2009, Košťálová, 2008, Vališová, 2007, Turek, 2005):

- **priebežné (formatívne)** hodnotenie – je zamerané na podporu efektívneho učenia žiakov. Je zhodnotením úrovne prospechu žiakov, ktoré učiteľ získal v priebehu dlhšieho časového obdobia. Formatívne hodnotenie poskytuje žiakom, ale aj učiteľom užitočnú spätnú väzbu. Môže mať verbálne i neverbálne prejavy. Priebežné hodnotenie má aj diagnostickú funkciu – cieľom je odhalenie učebných ťažkostí a problémov žiakov a dáva priestor pre didaktickú prácu s chybou (Zelinková, 2007).
- **záverečné (sumatívne)** hodnotenie – stanovuje úroveň dosiahnutých znalostí v určenom časovom období, obvykle na konci určitého vyučovacieho obdobia. Je konečným zhodnotením na konci výučby predmetu a zároveň akýmsi auditom do ďalšej práce;
- **normatívne** hodnotenie – je hodnotením výkonu jednotlivých žiakov vo vzťahu k výkonom ostatných žiakov. Najlepší žiaci sú normou, podľa ktorej nastavujeme hodnotenie ostatných. Dnes je takéto hodnotenie veľmi časté a veľmi demotivujúce.
- **kritériálne** hodnotenie – hodnotenie jednotlivých výkonov podľa toho, či bolo konkrétne kritérium splnené. Kritéria na hodnotenie môžu byť štandardy, rôzne škály, stupnice, testy a i. Tento typ hodnotenia síce zabezpečuje v istom zmysle spravodlivosť a zavádza jasnosť a stálosť hodnotenia, dodáva hodnoteniu väčšiu istotu, ale v konečnom dôsledku takéto hodnotenie nezachytáva často veľkú skupinu problémových detí, ktoré potrebujú individuálny prístup.
- **neformálne** hodnotenie – založené na pozorovaní výkonov, ktoré žiaci podávajú ako súčasť bežných činností v triede;
- **formálne** hodnotenie – nasleduje po predchádzajúcom upozornení žiakov, že sa uskutoční. Žiak má príležitosť učivo si zopakovať a na hodnotenie sa pripraviť;

- **škálového** hodnotenia – je dobrou alternatívou hodnotenia cez širšiu škálu s možnosťou individuálneho hodnotenia, kde žiak na vytýčenej pomyslenej osi postupne smeruje k cieľu (napr. vyfarbuje stĺpec od nuly smerom k vrcholu, alebo vyfarbuje diely obrázka tak, ako postupne napreduje a i. – viď príloha 14).
- **individualizované** hodnotenie – je také, kde je žiak porovnávaný sám so sebou v rámci jeho procesu v čase. Toto hodnotenie je najhumánnejšie, lebo je spravodlivé ku každému podľa miery jeho schopností.
- **sebahodnotenie** žiaka – samotné hodnotenie má postupne s vývojom dieťaťa sledovať prechod od hodnotenia učiteľom k sebahodnoteniu, od vedenia k sprevádzaniu. Dieťa sa učí na elementárnej úrovni vyhodnocovať svoje reálne úsilie, prácu, proces a výsledky na základe podpory zo strany učiteľa a v súvislosti s cieľmi, ktoré daná činnosť má (Gavora, 2010). V prílohách 14 uvádzame vzor slovného hodnotenia kombinovaného s hodnotením učiteľa, vzájomne sa dopĺňujúce. K vytvoreniu schopnosti sebahodnotenia je ale mimoriadne dôležité najprv získanie potreby istoty a potvrdenia, správneho hodnotiaceho rámca zo strany učiteľa (Gavora, 2010). K rozvoju sebahodnotenia prispieva práca so skupinovou dynamikou v triede, skupinové preventívne sedenia zamerané na komunikáciu, vyjadrovanie pocitov, potrieb, popisu situácií, riešenie konfliktov cez sebahodnotenie v popisnom jazyku a pod. (Gajdošová, 2002).

2.4 Hodnotiaci jazyk

Azda najdôležitejším prostriedkom k správne mu zdieľaniu hodnotenia je komunikačný jazyk. Na tomto stojí a padá celý proces hodnotenia. Slovné hodnotenie, akokoľvek krásne vypracované s obrázkami a farebným papierom nemá väčší význam, ak nestojí na pevných základoch vhodnej komunikácie. Vališová (2008) a Košťálová (2008) uvádzajú známe rozlíšenie hodnotiaceho jazyka na:

- posudzujúci jazyk – dáva nálepky, používa nereálne pojmy a spája správanie so samotným dieťaťom,

- popisný jazyk – čo najkonkrétnejšie popisuje žiakovu prácu, resp. to, čo vidíme a počujeme, je to jazyk, ktorý vychádza z „ja – formy“, negeneralizuje, ale konkretizuje, vyjadruje pocity a potreby.

Sme však presvedčení, že v komunikácii žiak – učiteľ je potrebné ísť ďalej. Pre hlbšie pochopenie komunikačného jazyka sme vybrali práve model NVC (Rosenberg, 2012), ktorý vníma ako násilie každé konanie, kde motiváciou činnosti je niečo iné ako láska. Rosenberg uvádza dva typy komunikácie. Používa príklady z ríše zvierat a tak vstupuje do problematiky omnoho hlbšie. Je to žirafí, verzus šakalí jazyk. Tento jazyk používame rovnako voči sebe (uši dovnútra) ako aj voči druhým (uši navonok). Nižšie môžeme vidieť rozdiely v jednotlivých modeloch a zároveň rozčlenenie jazyka smerom k sebe a okoliu:

Schéma 2: Jazyky v komunikácii (Rosenberg, 2012).



- Šakalie uši navonok – obviňujem druhého nahlas alebo myšlienkami, napr.: „Ty rozprávaš? Však aj minule si... Ako si dovoľuješ takýto tón hlasu?!“ Naše myšlienky tvoria vnútorné výroky: „Je bezočivý, bezohľadný, arogantný...“
- Šakalie uši dovnútra – obviňujem seba nahlas alebo myšlienkami: „Ako môžem byť taký nemožný... Zase som si nechal skákať po hlave... Nedokážem byť prísnejší... Prečo dovoľujem druhým, aby ma takto zneužívali...“

- Žirafie uši dovnútra – dávam empatiu sebe v myšlienkach alebo nahlas: „*Keď počujem..., bolí ma to (mám strach, hnevám sa...), lebo by som potreboval viac empatie (alebo bezpečia, podpory...)...*“
- Žirafie uši navonok – sústredím sa na druhého v myšlienkach alebo nahlas: „*Keď hovorí..., asi má v sebe strach (hnev, beznádej...), lebo asi by potreboval viac bezpečia, spätnej väzby (alebo podpory, jasnosti...)...*“

Jednotlivé časti komunikácie môžeme rozdeliť na:

1. **Pozorovanie:** Pozorujeme, čo sa skutočne stalo, kým nastane zhoda pohľadov na vec.
2. **Pocity:** Pocity sú o mne, o tom, čo sa deje v mojom srdci a nie v mojej hlave. Pri vyjadrovaní svojich pocitov sa neodvolávam na iné osoby.
3. **Potreby:** Nikdy sa neviažu na konkrétnu činnosť konkrétneho človeka. Potreby sú univerzálne. Existuje nekonečne veľa stratégií na riešenie. Nikdy nejde o nedostatok niečoho, ale sústredíme sa na to, čo chceme dosiahnuť.
4. **Prosba:** Nežiadam, ale prosím. Prosba je reálna. Vzťahuje sa na prítomnosť. Je uskutočniteľná a merateľná. Rovnako dôležité sú vlastné potreby a potreby iných: „*Keď vidím..., počujem..., cítim..., lebo by som chcel..., a mohol by si urobiť...? Keď vidíš..., počuješ..., cítiš..., lebo by si chcel...? Bol by si rád, keby...?*“

Nenásilná komunikácia je teda stav, keď sa rozprávame s dieťaťom na úrovni pocitov a potrieb (jediný bod, kde sme všetci rovnakí). Rovnako je dôležité uspokojenie svojich potrieb, ako aj potrieb druhého. Učiteľ neprestáva v komunikácii zanedbávať svoje potreby a pocity. Naopak, povie, čo mu ubližuje a čo potrebuje a zároveň sa snaží odhadnúť pocity a potreby dieťaťa (Pasch, 2005). Tento typ komunikácie ale nutne vyžaduje vzťah. Len vo vzťahu, ktorý je motivovaný láskou, je možné dosiahnuť vhodný jazyk. Láska nás naučí tancovať „žirafí tanec“ – citlivo používať v pravom čase správne slová. Vyjadrovať empatiu sebe i druhému. Pohliadneme na seba, do svojho vnútra, otočíme žirafie uši najprv dovnútra, a len tak sme schopní pohliadnuť smerom von – k dieťaťu a jeho prežívaniu. Vyjadriť empatiu jeho potrebám a pocitom a zároveň aj dôsledne a pevne viesť k pravidlám a hodnotám, dávať hranice a vytvárať vzťah (Škoviera, 2011).

Pre komplexné dokreslenie nášho pohľadu na dieťa v nadväznosti na model NVC a model Satirovej by sme radi poukázali na schému ľadovca, ktorá sa objavuje v mnohých psychologických systémoch a je mimoriadne dôležitá pre správne chápanie sveta detí, ale i seba. Bližšie si analyzujeme túto schému:

Schéma 3: Model ľadovca.



Každý ľadovec v mori má svoju malú (až zanedbateľnú časť) nad hladinou a má svoju nesmierne veľkú časť pod hladinou. Tá vonkajšia, nadhladinná časť je viditeľná a všetky lode ju vidia. U dieťaťa je viditeľná vo forme vonkajších prejavov – správanie, výkony v škole,

známky, komunikácia a iné prejavy... To neviditeľné však tvorí omnoho viac, ako hovorí často Exupéryho Malý princ.

1. **SPRÁVANIE** – celá naša spoločnosť, dospelí, deti, všetci sa skoro vždy točíme hlavne okolo vrcholu ľadovca. Okolo toho, čo vidíme, čo sa deje, čo počujeme zmyslami. Dieťa kričí, trieska, smeje sa, vykrikuje, upozorňuje na seba, udrie, agresívne sa správa, alebo naopak je tiché, vždy sa hlási, zje aj to, čo mu nechutí. Je toho veľa, čo tvorí viditeľný svet každého dieťaťa.

2. **POCITY** – každý jeden vonkajší prejav má svoje pocity, ktoré ho predchádzajú a sprevádzajú. Môže to byť od najjednoduchších základných biologických pocitov (pocit hladu, chladu..) až po tie najzložitejšie (úzkosť, strach, láska..). Celá škála pocitov vyvoláva celú škálu reakcií. Ak cítim hnev, často reagujem vznetlivejšie. Ak cítim strach, ohrozenie, môžem útočiť. Ak cítim pohodu, ľahšie dosiahnem nejaký úspech...

3. **POTREBY, TÚŽBY** – za každým pocitom je potreba, túžba. Ak som opakovane šikanovaný, neprijatý, ubližujú mi, mám stále potrebu, aby som bol prijatý. Cítim strach, keď mi niekto ubližuje a moja potreba prijatia alebo istoty sa ešte viac potláča a tak sa pocit obavy premení do agresívneho útoku voči druhým. Naše potreby a túžby sú veľmi hlboko v nás a sú často reakciou na celý náš život, na všetko to, čo sme zažili, čo sme dostali od našich rodičov, či okolia. Každý nedostatok vyvolá túžbu. Nenaplnenie potreby spôsobí pocit a následne na vrchole ľadovca vyvolá vonkajšiu reakciu.

4. **JA** – Pod zložitou štruktúrou celého psychického sveta sa nachádza naše vnútorné ja. Sme to my – sami, ktorí cítime, máme potreby a reagujeme. A predsa nie sme celkom takí, ako navonok, konáme i cítime. Sme čosi ešte viac. Predovšetkým sme dobrí. Každý človek je dobrý a krásny. Musí pôsobiť strašne veľké množstvo ťažkých nárazov do ľadovca, aby sa tak rozkýval, tak dolámal, že to vlastné "JA" sa rozbije, dokaličí. Ľudská individualita dieťaťa je nesmierne veľká a krásna, že ju je skoro nemožné zničiť. Je možné ju však kedykoľvek veľmi vážne poraniť a narušiť. Ľadovec je ešte krehký a slabý. Ak ho nechránime, ak nevytvárame potrebu bezpečia a istoty, môžeme ho stratiť, spôsobiť, že bude stáť na vlásku.

Často dieťa posudzujeme „Ty si taký šikovný...“ alebo „...taký dobrý,“ keď robí niečo pekné, alebo ho nazveme zlým podľa správania, ale pritom tú najväčšiu časť jeho

osobnosti tvorí niečo, čo nepoznáme, čo nedokážeme pomenovať. Každé jedno dieťa potrebuje, aby boli voči nemu dospelí empatický. Vedieť sa s dieťaťom zastaviť a prejsť si v náročných situáciách, čo sa v tom našom a jeho ľadovci deje, príp. kde je tá zlomenina a vedieť ju pomenovať, to je niečo nesmierne dôležité. Dostať sa k pocitom, ktoré cítime a potrebám, po ktorých túžime a porozumieť im je nesmierne dôležité. Akékoľvek by bolo správanie dieťaťa, nikdy by sme nemali pri kriku a popise správania zabudnúť dodať: „Ale aj tak Ťa budem vždy mať rád takého, aký si ... Vždy tu budem, aby som Ti pomohol, podržal Ťa.“ Snáď najdôležitejšou potrebou každého dieťaťa je potreba bezpečia a istoty. A to nie je o oceľových dverách na byte. Je to o sile, akou sme vždy blízko dieťaťa, nech sa stane čokoľvek. Že s ním dokážeme byť i v ťažkostiach, ale i v tej zdanlivo najbezvýznamnejšej maličkosti. Deti tak veľmi potrebujú sebapotvrdenie, uistenie a ocenenie. Nikdy sa nedostaneme na dno ľadovca. Ani sami v sebe, ani v deťoch. Sme jedineční a sami seba často nepoznáme. Ale máme hľadať, každý deň nachádzať cesty, spôsoby, ako si vzájomne prejavovať viac rešpektu, viac úcty, viac dobra. Neposudzovať ich podľa výkonov a správania, lebo to je všetko premenlivé. Najoptimálnejšie pre dieťa je zrozumiteľne a jasne popísať, čo vidíme, ale zároveň mu ukázať otvorenú náruč pre prijatie.

3 APLIKAČNÁ ČASŤ

Na tomto mieste by sme radi predstavili model hodnotenia, ktorý používame pri práci so žiakmi. Je dôležité pripomenúť, že podstatu tvorí zmenená filozofia, medziľudské vzťahy a štýl práce. Nejde o to, že by hodnotenie muselo mať vždy nejakú výnimočnú vonkajšiu formu, ako na to upozornil aj Matějček vo svojej práci (2007): *„Nezabúdajme, že vyjadrenie pochvaly má obyčajne väčšiu účinnosť, keď je úplne neformálne, ako keď je prevedené veľmi slávnostne.“* Doplnok k tomuto hodnoteniu tvorí klasifikácia, ktorá sama o sebe nemá pre dieťa až taký význam.

3.1 Ukážky a analýzy slovného hodnotenia v praxi

Princípom správneho hodnotenia je správna filozofia a chápanie dieťaťa, jeho proces rastu a postavenia hodnotenia v ňom, ako sme to popísali v predošlej časti práce. Pre lepšie pochopenie rozdelíme látku nášho pojednávania podľa legislatívy na priebežné a záverečné hodnotenie. Využívanie bohatých a správne nastavených metód práce je prostriedok, cez ktorý priebežné hodnotenie realizujeme. Prejdime si jednotlivé metódy a formy práce, ktoré dávajú priestor pre pozitívne, priebežné a motivačné hodnotenia. Priebežné hodnotenie má mnoho foriem počas roka. Je to hodnotenie písomiek, domácich prác, úloh, aktivity a práce na hodinách. Ďalej je to hodnotenie projektov, súťaží, digitálneho obsahu, ale predovšetkým každodennej interakcie učiteľ – žiak na každej jednej hodine. Celoročné snaženie je veľmi dôležité zhrnúť i v záverečnom slovnom hodnotení. Môžeme povedať, že všetko, čo sa dnes klasifikuje, je možné premeniť alebo aspoň sprevádzať slovným osobným hodnotením. Priblížime si teda bližšie jednotlivé formy hodnotenia s krátkymi charakteristikami, analýzou a vysvetleniami.

3.1.1 Ústne povzbudenia, e-maily, neverbálne prejavy

V optimálnej edukácii by nemal takpovediac prejsť deň, týždeň, kedy by učiteľ aktívne nekomunikoval so svojimi žiakmi. Vyžaduje si to predovšetkým záujem o ich život, osud, ťažkosti, výhry, zážitky a záujmy. Vedieť, čo má kto rád a čo nie, poznať slabé i silné stránky a v dennej interakcii s nimi pracovať, vyzdvihovať, upozorňovať, posilňovať. Niekedy

silnejšie ako trefné slovo môže byť úsmev, poklepnutie po pleci, aktívne počúvanie, zastavenie sa, mať čas na pozorovanie, vnímanie. Veľmi často sú to krátke správy, maily, rozhovory, pričom dieťa má istotu, že sa môže na učiteľa v čomkoľvek obrátiť, napr.: „Dobry vecer p. uc., chcel by som sa opytat, ze jak sa pocitaju tie desatinne cisla napr. $4,344 \times 5,876$ pod sebou, lebou raz mi to vyjde dobre a raz nie. Ja som to pocital tak ako prirodzene cisla. Dakujem. EMC.“ Moja odpoveď znela: „Ahoj, dakujem, ze si sa na mna obratil. Pocita sa to tak ako prirodzene cisla a ciarka sa da sprava o tolko miest, kolko maju obe cisla spolu. Je to zdlhave pocitanie, tak je mozne sa lahko pomyliť. V.K.“ Ak je učiteľ otvorený v komunikácii, žiaci sa na neho dokážu obrátiť aj v osobnejšej rovine: „Neuveríte co sa my stalo na dejepise. Dostal som prvú jednotku z dejepisu od pani učiteľki za celí moj život a s 4 a 5 si to možno nakoniec opravím na 2 (Možno :D) PS: chcel som vam to iba tak povedať:“) Moja reakcia: „Ahoj Janko, neskutočne ma potešil Tvoj mail a už dlhšie som Ti chcel povedať, že som na Teba nesmierne hrdý. Teším sa, že zažívaš aj úspechy, myslím, že si to zaslúžiš za kus práce, ktorý si na sebe urobil. Teším sa, že som v Tebe našiel nielen usilovného žiaka, ale i super človeka:) S priateľským pozdravom tr. učiteľ.“

Konkrétna hodina matematiky vyzerá tak, že žiaci pracujú buď samostatne alebo vo dvojiciach a učiteľ má priestor na to, aby si všímal konkrétne prejavy práce jednotlivcov. Tak môže priebežne prísť k žiakovi a posilniť slovným komentárom: „Výborne, takto som to myslel.“ alebo „Ideš správnym smerom, skús si urobiť ešte skúšku správnosti, aby si si preveril, či si neurobil chybu.“ Taktiež záver hodiny sa môže niesť v duchu zhodnotenia hodiny, napr. ako sa vám v triede počas danej hodiny pracovalo. Niekedy zvolíme dianie mimo triedy, keď si cez prestávku zavoláme konkrétneho žiaka na chodbu a tam ho osobne oceníme za to, čo sme si na hodine v jeho práci osobitne všimli. Takéto hodnotenia robíme cielene a niekedy ich vyvolávame aj za maličkosť napr. tam, kde potrebujeme dieťa vyzdvihnúť z nejakých jeho ťažkostí, neúspechov a pod.

V praxi sa ako efektívny a pravidelný komunikačný kanál veľmi aj e-mailová komunikácia. Roky pisateľskej praxe dokážu dosiahnuť, že za jeden večer sa dá poslať množstvo e-mailov a tak sa veľmi efektívne a osobne poskytne rodičom spätná väzba

na dieťa, dohodne sa stretnutie, nadhodí nejaký aktuálny problém a vytvorí sa priestor pre reakciu. (V prílohe 8 a 9 uvádzame vzor takejto komunikácie.)

3.1.2 Individuálne konzultácie

Aspoň raz ročne je vhodné okrem rodičovského združenia ponúknuť aj osobné konzultácie pre rodiča s dieťaťom. Považujeme za veľmi dôležité, ak dieťa počuje väčšinu toho, o čom sa s rodičom rozprávame. Napr. v rámci novembrového týždňa poskytneme rodičom presné časy konzultácii a oni majú možnosť prísť s dieťaťom na konzultáciu (príloha 11). Je to ideálny čas na určenie si priorít do školského roka nadväzujúc už aj na isté zhodnotenie úvodného naštartovania sa. Nemá až taký veľký význam dávať priestor na konzultácie iba rodičovi samotnému. Pre dieťa a jeho proces rastu je potrebné, aby práve pred rodičom počulo, ako sa mu darí, ako učiteľ analyzuje jeho písomky, výkony, či snahu. To sa samozrejme koná v súčinnosti so žiakom, ktorý je podporovaný k sebareflexii, diskutuje, objasňuje. Táto osobná forma stretnutia je osobitne dnes dôležitá, keď je tak málo času hovoriť a stretávať sa (Košťálová, 2008).

3.1.3 Písomné komentáre v práci žiaka

Veľmi častou, jednoduchou a zároveň rýchlou spätnou väzbou je krátky komentár žiakom do písomiek, či iných prác. V prílohe 3 uvádzame ukážky. Nie je pri práci ani tak dôležité presne nájsť všetky chyby (hoci ich samozrejme opravíme), ako skôr nájsť princípy, kde dieťa zlyháva, pomenovať ich a vyvodiť patričný záver. Pri slabšom žiakovi venujeme pozornosť jednoduchému slovnému povzbudeniu (niekedy i posudzovaciemu), odvahe a pod. Neraz sa stalo, že jednoduché slovné spojenie našlo u žiaka veľkú odozvu, niekedy sa dokonca žiaci tešili ani nie tak na to, koľko bodov majú, či na známku, ale na slovný komentár, či nejaký komický obrázok, ktorý mal vystihnúť niečo dôležité. Stalo sa i to, že žiak s ťažkosťami v matematike dostal takýto komentár a rodič po mesiacoch povedal, že ho má dieťa na svojej nástenke vyvesené... Ak by toto bolo jediné posolstvo, ktoré by sme na hodine matematiky nejakému slabšiemu žiakovi odovzdali, bolo by to viac ako všetko iné.

Veľmi dôležitým metodickým nástrojom pre fixáciu tematického celku je pre žiaka forma dlhšej **domácej práce**. Po každom tematickom celku okrem písomnej práce chystáme žiakom súbor asi 30 a viac príkladov z danej látky s množstvom úloh z opakovania, ktoré slúžia na súhrnné zopakovanie učiva. Žiak má takto možnosť získať nielen dobré hodnotenie, ale predovšetkým dôkladne si zafixovať učivo. Výhodou tejto práce je, že ju žiak robí doma, má dostatok času a taktiež, že tým do samotného hodnotiaceho a pracovného procesu zapájame i rodičov. Tí sú o všetkom dôkladne a pravidelne poučení mailom i ústne. U väčšiny detí vidíme ako pracujú na týchto úlohách s rodičmi. Neraz sa tak deti naučia aj nové postupy, pohľady, sú nútené klásť otázky, keď niečo nevedia. Žiaci sa naučia pri takejto práci presnosti (nemôžu odovzdať úlohy po dohodnutom termíne), taktiež priebežnosti – môžu sa počas celých dvoch týždňov na hodinách pýtať na úlohy, ktoré nevedia. Pri práci vyžadujeme aj patričnú grafickú úpravu (ako projekt), jasnosť, prehľadnosť, vyznačovanie výsledkov, odpovedí, riešení. Nevyžadujú sa nutne všetky úlohy, každý žiak si vyberie zo súboru to, čo zvláda a hodnotí sa to veľmi individuálne podľa možností jednotlivých žiakov. Ak má niekto napr. doma zlé zázemie, domáce práce môže vypracovať po vyučovaní, v osobitnom termíne, spoločne so spolužiakom či učiteľom, v menšom počte a pod.

Hodnotiaci proces domácich prác je najnáročnejšia časť a zo začiatku zaberá veľa času, neskôr sa vytvoria šablóny. Po opravení a dôslednom vychytaní chýb si prezeráme celú prácu a slovne ju hodnotíme spolu s bodmi pre klasifikáciu. Domáce práce hodnotíme všeobecne aj pred triedou a osobne so žiakom, ak je to v niektorom prípade potrebné. Dôležitou súčasťou hodnotiaceho procesu je dôslednosť učiteľa, stráženie pravidiel, aby žiaci vedeli, že učiteľ to berie vážne a nie je to len nejaká snaha žiakov zamestnať. Taktiež je dôležité časté motivačné povzbudzovanie i tých, ktorým sa nedarí, ale aj tým, ktorí úlohy zvládajú veľmi ľahko. U tých je dobré doladovať detaily, napr. ako úpravu a formálnu krásu, vyjadrovanie sa pomocou jasnejších postupov, alebo bonusové úlohy. U nadaných žiakov pripravujeme napr. staršie zadania pytagoriád alebo olympiád.

Ak ide o metodiku **písomných prác**, ktoré sú dnes stále najčastejším, ak nie jediným hodnotiacim nástrojom pre väčšinu učiteľov, tu postupujeme veľmi citlivo a diferencovane. Nie každé dieťa má písomný prejav ako silnú stránku. Nie každé dieťa vie zvládať istý stres

spojený s písomkami. A nakoniec - každé dieťa potrebuje cvičiť a dolad'ovať inú látku.

V tomto zmysle využívame tieto zásady:

1. Písomné práce pripravujeme tak, aby čas nemal dopad na výsledok práce. To neznamená, že necvičíme aj zvládanie časového tlaku. To sa učíme napr. pri algopretekoch a taktiež na hodinách s ústnym hodnotiacim sprievodom. Napr. dobre urobené domáce práce výrazne prispievajú k rýchlosti práce žiaka. Predovšetkým k rýchlosti prispieva opakované uisťovanie učiteľa u úzkostných detí, ktoré stres a čas ťažko zvládajú. Spočiatku im vytvárame dostatok priestoru a pokojnú atmosféru a časom sa sami naučia rýchlejšie prácu zvládať. Ak nejaký žiak opakovane nestíha, opravíme to, čo spravil alebo mu dáme možnosť pokračovať ďalej na ďalšej hodine, ak je to možné.
2. Pri písomkách dovolíme už po 6.ročníku používať podľa potreby kalkulačky, aby sme netrénovali na písomke všetky kompetencie naraz. Predovšetkým trénujeme u nich schopnosť čítania s porozumením, orientácie v texte a viacvrstvové postupy. Nie je možné chcieť hneď a od všetkých žiakov všetko naraz. Aritmetické zručnosti cvičíme zväčša pri iných príležitostiach alebo v niektorých na to určených písomkách.
3. Pri písomkách odporúčame žiakom pitný režim a podľa potreby i niečo malé sladké. Mimo písomiek nedovolíme túto výhodu, aby sa stala v okamihu stresu pre nich podporným servisom. Osobne a často chodievame potichu počas písomiek práve k deťom, ktoré majú ťažkosti so stresom. Je to veľmi dôležité prísť k nim, sadnúť si k nim, povzbudiť ich, predčítať im text, pomôcť im trochu. Oni sa postupne naštartujú, získajú istotu a neskôr to zvládnu aj sami. Učiteľ nemôže mať výčitky, ak pomáha slabšiemu žiakovi a dodáva mu odvalu. Je to individuálny prístup. Ale aj ten nadaný potrebuje, aby sme k nemu občas prišli a povedali mu práve cez písomku, ako sa mu výborne darí, príp. ho upokojili, aby sa neponáhľal. Tieto ústne sprievodné slová, gestá, pohľady na žiaka sú mimoriadne dôležité, aby získal istotu v seba samého.
4. Pri opravovaní písomiek postupujeme najprv mechanickým opravením ako každý učiteľ. K hodnoteniu pristupujeme ale individuálne. Hodnotíme aj pokroky žiaka oproti poslednému stavu. Ak zabudol, omylom niečo vynechal, pomýlil sa, hodnotíme

predsa len benevolentnejšie. Všetko v závislosti od toho, o akého žiaka ide a čo ten daný žiak potrebuje, v čom zlyháva. Často slovným hodnotením dopĺňame to, čo je potrebné povedať a nie je možné vyjadriť známku. Aj slabý žiak môže napísať výborne písomku, ale zo známky sa to nikdy nedozvie.

Celý tento model hodnotenia stojí na novej filozofii, ktorá nechce žiaka nachytať, ktorá nechce dokázať žiakovi, aký je lenivý, lajdácky a pod. Taktiež vychádzame z toho, že žiakom dávame dostatok priestoru a dôvery. Aj podvody, oklamanie, opisovanie, ale i bežné chyby, či iné javy sú výborným didaktickým nástrojom pre edukáciu žiaka. Všetko toto je možné edukačne využiť. Väčšinou to pomenujeme a individuálne konzultujeme so žiakom. To, čo sa do nich investuje, to sa potom v písomkách a iných prácach s radosťou nachádza.

Treba tiež podotknúť, že postupujeme špirálovito dopredu. Čím viac jednotlivci a trieda napredujú, tým viac zvyšujeme úroveň smerom nahor. Základom je láskavá prísnosť, súcitná dôslednosť, milosrdná spravodlivosť. Už v deviatom ročníku od nich vyžadujeme veľakrát omnoho viac, ako bežné osnovy a priemerné vyučovanie. Žiaci riešia príklady rýchlo, s malým počtom chýb, kvalitne a s chuťou. Je to však investícia, ktorá v začiatkoch potrebuje veľa trpezlivosti presne tak, ako je to pri pestovaní kvetín. Zo začiatku treba veľa „polievať“, pozitívne hodnotiť, povzbudzovať a postupne sa žiak postaví na vlastné nohy a učiteľ sa stáva zväčša už len sprievodcom.

V oblasti **súťaží** si dovoľíme tvrdiť, že vo svojej podstate nepodporujú pozitívnu klímu hodnotenia v triede. Preferujeme ich iba minimálne a aj to so špeciálnym verbálnym sprievodom. Ich princípom je totiž často získať víťaza alebo skupinu víťazov podľa nastavených kritérií. Myslíme si, že sú skupiny žiakov, ktoré v matematike nikdy nevyhovejú princípom súťaží, lebo sú to deti či už s nižším nadaním pre matematiku, alebo majú nejakú špecifickú poruchu učenia či správania, ktorá ich znevýhodňuje. Je však možné súťaže nastaviť aj tak, že nebude cieľom zostavenie rebríčka, alebo jedného víťaza, ale učiteľ vstúpi do podstaty súťaže. Ukážeme si to na príklade:

ALGOPRETEKY – je to výborná matematická súťaž zameraná na precvičovanie algoritmov s presnými pravidlami (viac Totkovičová, 2003). Pravidlá sme v praxi nemenili, ale menili sme cieľ, atmosféru súťaženia a záverečné vyhodnotenie. Časový stres sme od začiatku

vysvetľovali ako dôležitú súčasť tréningu kompetencií. Deti vedeli, že súťažia sami so sebou a že nebudeme vyzdvihovať víťazov, že nebudeme porovnávať a burcovať súťažnú atmosféru medzi nimi. Hoci súťaž prebiehala aj s napätím a dobrodružstvom súťaže podľa pravidiel, predsa čosi podstatné sa zmenilo – počas celej súťaže sme všetky deti sprevádzali slovnými komentármi, piktogramami a povzbudeniami. Pracovali sme cielene so sociálnym a osobnostným rastom detí v procese súťaženia. Sem tam sme si jednotlivcov zavolali, alebo prišli priamo k nim a povzbudzovali ich ústne. Dávali sme si veľký pozor, aby sa netvorili nejaké priebežné či záverečné rebríčky, alebo zverejňovali body žiakov. Naopak, opakovali sme, ako je každý jeden výkon veľmi dôležitý. Ak bolo potrebné, žiakovi sme aj individuálne pomohli, sedeli vedľa neho, aby sme spolu objavili chyby a tak sa posunuli dopredu. Súťaž sa stala úžasným pozitívnym hodnotiacim nástrojom a zároveň korekčným prostriedkom pre zmenu. Súťaž trvá asi dva týždne a tento čas sa stáva pre deti veľkým výchovným prostriedkom so sprievodom našej cielenej práce s procesom. Čo dieťa, to osobitný proces. Bolo to niekoľko desiatok ráz, čo sme už absolvovali túto súťaž s rôznymi triedami a nikdy sme u detí nevyvolávali ten nepríjemný súboj či ponižovanie a zápasenie o moc. Veľmi krehko sa musí zaobchádzať s motiváciou slabších žiakov, ale i nadaných. Nadaným deťom často do zošita píšeme rozličné výroky slávnych matematikov, ktorí napriek nadaniu zdôrazňovali ľudskosť a empatiu s prihliadaním na vnímanie ostatných, byť citlivý pre druhých a zároveň svoje nadanie rozvíjať s pokojom a bez potreby porážať druhých. Záver súťaže sa vždy niesol v duchu spoločnej oslavy celej triedy. Víťaza sme potom ocenili individuálne. Pre každé jedno dieťa sme pripravili diplom s krátkym slovným hodnotením a malou sladkou odmenou. Deti vedeli, že nebudeme odovzdávať medaily s glorifikovaním tých najtalentovanejších. Práve tí nadaní žiaci často ale vedeli po takejto súťaži, koľko práce na sebe ešte majú a tí slabší sa cítili často hrdí na to, ako sa im podarilo prekonať strach a neúspech. Tento typ práce s cieľovou filozofiou podporiť osobnostný rast dieťaťa mal často mimoriadne veľkú silu. Bližšie si analyzujeme a poukážme na konkrétne práce rôznych typov žiakov.

- **Analýza procesu 1** – V prílohe 4, vzor 1 môžeme sledovať chlapca (G. K., 5.r.) s emocionálnymi ťažkosťami a vážnymi rodinnými problémami. Chlapec je šikovný

a bystrý, ale osobná situácia má často výrazný vplyv na jeho výkony. Dieťa najprv niekoľko kôl nedokázalo postúpiť a zvládnuť ani najľahší stupeň danej práce, stále sa v niečom mýlilo, ukázali sa výrazné výkyvy v časovom stíhaní práce a pod. V istej etape sme vstúpili do jeho práce cieľenými písomnými a ústnymi komentármi a zároveň priamo počas súťaže sme niekedy iba jednoduchým gestom, úsmevom naznačili, že mu držím palce. Písomné komentáre zväčša dopĺňali, či zhrňovali ústne vyjadrenia. Následne žiak v danej súťaži po pár kolách dosiahol výrazné zlepšenie. Celý čas sme ho i naďalej sprevádzali povzbudeniami a niekedy i komickými obrázkami či symbolmi. Chlapec dosiahol nakoniec 3.miesto, hoci boli v triede evidentne lepší žiaci od neho.

- **Analýza procesu 2** – V prílohe 4, vzor 2 môžeme sledovať žiačku (V. R., 5.r.) s ťažkým stupňom dyslexie, dysgrafie aj dysortografie s výrazne pomalým psychomotorickým tempom. Dieťa na všetkých predmetoch dlhodobo zlyhávalo. Bol to veľký objav, keď sme zistili, že dlhodobým pozitívnym hodnotením sa dieťa prejavilo ako výborné v matematike. Nikdy predtým si to nikto nevšimol, nakoľko dieťa už vnútorne rezignovalo a nemalo chuť na sebe pracovať, neverilo si a bolo považované za najhoršie v triede. Pri súťaži v algopretekoch niekoľko kôl zlyhávalo, pretože numerické počítanie je výrazne ovplyvnené poruchami učenia, nehovoriac o zvládaní časového tlaku. Začali sme teda metódu výraznej pozitívnej podpory a zároveň i usmernenia, analýzy chýb. Dieťa nakoniec skončilo skoro v najvyššom kole a bolo 4. najlepšie v triede. V prílohe 5 prikkladáme ukážku záverečného diplomu za súťaž. Bol to famózný úspech a tento prvý spoločný školský rok zaznamenal u nej v tempe, kvalite i kvantite práce výrazný posun dopredu. Po dvoch rokoch práce s dieťaťom sme súťaž robili v zložitejšom tematickom celku a dieťa dosiahlo nakoniec 2.miesto v triede a v matematike dlhodobým pozitívnym slovným hodnotením získalo zaslúženú jednotku na vysvedčení s tým, že sa dokonca i časový tlak a pomalé tempo úplne ustúpili.

V závere je dôležité uviesť, že model hodnotenia z mojej strany je pravidelne prepojovaný so sebahodnotením žiakov, vyhľadávaním a korekciou si vlastných chýb. Ako uvádzajú nové modely hodnotenia (Čechová, 2009, Kolář, 2009, Košťálová, 2008,

Vališová, 2007) sebareflexia a autokorekcia žiaka, práca s chybou sú významné edukačné nástroje na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka.

3.1.4 Záverečné individuálne slovné hodnotenie

Školský rok ako ucelená časová a obsahová jednotka je dostatočný dôvod na to, aby učiteľ, rodič a žiak stanovené ciele, požiadavky zhodnotili. Hlavnou úlohou hodnotenia je poskytovanie spätnej väzby (Kaprálek, Bělecký, 2004). Je to čas na zastavenie sa. Slovné hodnotenie má mať svoj dizajn a myšlienku. Najdôležitejšou časťou sú samozrejme slová venované priamo žiakovi. Štruktúra tejto spätnej väzby môže byť rozličná, tiež aj v závislosti od veku žiakov a dĺžky vzájomnej spolupráce. Pri písaní každoročných slovných hodnotení je možné sledovať proces rastu žiaka cez jeho portfólio (Čechová, 2009) a procesuálne zmeny.

Záver školského roka má tvoriť dôležitý priestor pre reflexiu a feedback. Jednak by mal mať žiak priestor pre spätnú väzbu učiteľovi a na zhodnotenie školského roka či daného predmetu, na druhej strane žiak prijíma a rastie z hodnotenia a spätnej väzby učiteľa. Procesom žiakovho sebahodnotenia sme sa bližšie venovali v predošlej kapitole o typoch hodnotenia a považujeme ho za veľmi dôležité. V našom zatiaľ silne tradičnom školskom systéme sa žiak potrebuje najprv naučiť správne hodnotiť tým, že sám je adekvátne hodnotený. Nie je jednoduché vedieť vyjadriť svoje pocity, naučiť sa veci zhodnotiť, zanalyzovať proces žiakových pokrokov. Je to proces dlhodobého a širšieho systému práce i v iných predmetoch, aby sa to žiak naučil. Ako základ však vidíme práve učiteľov prístup a model hodnotenia.

Ak teda prejdeme k samotnému záverečnému slovnému hodnoteniu, vychádzajúc z vlastného modelu, ktorý obsahuje nasledovné časti:

- dizajn hodnotenia – ilustrácie, farba papiera, logo triedy, fotografia žiaka zachytávajúca určitú zaujímavú situáciu zo života žiaka v triede, alebo je možné urobiť koláž fotografií (alebo videí v prípade elektronického hodnotenie) žiaka v rôznych situáciách počas roka, ktoré by už samé o sebe mohli byť istým grafickým hodnotením žiaka,

- matematicko-etický edukačný citát –myšlienky slávnych osobností ako dôkaz, že edukácia je širšie včlenenie sa do veľkej historickej rodiny a skúseností,
- slová venované priamo žiakovi – učiteľ by mal reflektovať samotný obsah a prácu v predmete, vyzdvihnúť niektoré osobitné zážitky z daného roka, aby bolo hodnotenie konkrétnejšie a adresnejšie, a pritom by nemal zabudnúť ani na slová povzbudenia, usmernenia k osobnostnému rastu, ktoré nevyhnutne patria k matematike.

Analýza slovného hodnotenia

V prílohe 1 prikkladáme ukážky rôznych záverečných hodnotení žiakov. Každé z hodnotení má inú formu, ktoré sme striedali postupne v jednotlivých školských rokoch, aby to nebolo vždy rovnaké. Menili som nielen dizajn a formu, ale aj jazykovú náročnosť. Spočiatku používame bodový systém vyjadrený známkami. Bodový systém je principiálne spravodlivejší, ale bez sprievodného slovného hodnotenia nemá význam. Priblížme si jednotlivé kazuistiky a analyzujeme dané hodnotenia:

- **hodnotenie 1** – Ide o slovné hodnotenie nadaného žiaka (M. P., 8.r.) v matematike. O tom, že bolo dané dieťa nadané, to sme zistili až v 8.ročníku, keď som s ním začal pracovať. Niekoľko rokov bolo dieťa integrované s poruchami učenia a s ADHD. Nakoľko trieda, v ktorej fungoval, bola slabá prospechom i správaním, nad jeho lepšími výsledkami sa zväčša nikto nepozastavoval, lebo to v danom kolektíve bola skôr hanba. So žiakom sme začali pracovať individuálne v rámci krúžku a vytvorenia individuálneho študijného programu. Dieťa malo ťažkosti so správaním a sebahodnotením, hoci pochádzalo z výborného rodinného prostredia. Prejavovala sa však typická problematika sociálneho a osobnostného deficitu v empatii. Pracovali sme intenzívne súbežne na matematických zručnostiach. Na hodinách postupoval svojím tempom a mal náhradné súbory ťažších úloh a zbierok, priebežne počítal príklady zo súťaží a venoval sa svojmu programu podľa našej spoločnej dohody. Za rok práce sa podarilo urobiť také veľké pokroky, že dieťa z priemerných hodnôt medzi slabšími spolužiakmi, kde nemal motiváciu, dosahovalo vysoko nadpriemerné výsledky. Okrem toho

predovšetkým dieťa pochopilo, že nejde iba o víťazstvá, ale o čosi viac. Slovné hodnotenie je odrazom mnohých zmien a výzvou do ďalšej práce.

- **hodnotenie 2** – Toto hodnotenie kombinované s bodmi popisuje výsledky žiačky (A. V., 6.r.) počas roka, kedy v matematike dosahovalo slabé výsledky. Pracovitosť a usilovnosť dieťaťa bola i vďaka sústavnej podpore doma i v škole tak vysoká, že nakoniec dieťa dosiahlo veľmi uspokojivé výsledky. Predpokladáme, že bez podchytenia by jej výsledky boli vo vyšších ročníkoch hodnotené trojkami, prípadne až štvorkami. Samotná priebežná práca a sústavná snaha s podporou učiteľa môže urobiť malé zázraky. Nielenže dieťa prechádza školou s chuťou, je motivované, bez pocitu menejcennosti, ale sa naozaj aj zlepšuje. Nie je to len o sladkom „pochlebovaní“, ale je to skutočne o vnútornej zmene, o tom, že dieťa si začne veriť a potom to naozaj aj dokáže.
- **hodnotenie 3** – Tretie hodnotenie je pomerne jednoduché. Je štrukturálne rozdelené na tri časti: pozitívne hodnotenie, podnety k práci na sebe a záver. V prípade tohto hodnotenia ide o žiaka (M.K., 6.r.) s pomalým pracovným tempom, s hodnotením priemerným až podpriemerným. Nakoľko človek zo začiatku nevidí všetko, čo sa skrýva pod pokrývkou daných výsledkov, slovné hodnotenie pomáha nehodnotiť stav ako trvalý, ale vytvoriť pozitívny priestor pre ďalší rast. Spomínané dieťa je unikátny prípad, v ktorom je možné vidieť aj výsledok procesu slovného hodnotenia. Od pomalého, neflexibilného, úzkostného žiaka s množstvom chýb v práci, častým neporozumením slovných úloh, mechanickým myslením bez zapojenia vyšších funkcií, sa stal postupne v priebehu piatich rokov jedným z najlepších žiakov v matematike. (Dnes dieťa študuje na matematickom gymnáziu.) V súťaži Algopretek bolo úžasné pozorovať jeho pokroky – v 5.ročníku skončil tento žiak na predposlednom mieste v rámci triedy. V ďalších ročníkoch to postupovalo nasledovne: 11. miesto, 7. miesto a nakoniec 4. miesto. V záverečnom Testovaní v 9.ročníku, dieťa získalo 95 % úspešnosť v teste a skončilo ako druhé najlepšie v triede, na Slovensku sa zaradilo medzi špičku najlepších. „Pracovne nemotorné“ a priemerné dieťa dosiahlo prevratné

zmeny. Tento prípad je jedným z najsilnejších v našej praxi, keď dieťa s nízkou sebadôverou, „nešikovné“ dokázalo i vďaka podpore a pozitívnej dôvere dosiahnuť porovnateľné výsledky v matematike s najlepšimi. Nikto by to v 5.ročníku nepredpokladal. Zvláštnosťou tohto prípadu je, že i domáca atmosféra bola voči dieťaťu negatívne nastavená, neverili v jeho posun. Od dieťaťa sa očakávali len priemerné výsledky.

3.2 Význam slovného hodnotenia

Radi by sme nakoniec zhrnuli prínos slovného hodnotenia v praxi a jeho vnímanie rodičmi i žiakmi pri spätných väzbách:

❖ Pre učiteľa

- cvičí sa v citlivosti na detaily,
- v pedagogickej diagnostike,
- v lepšom poznaní svojich žiakov,
- vo verbalizovaní a pomenovávaní svojich pocitov, postojov, pohľadov,
- lepšie vníma pokroky žiakov i v oblasti svojho odborného predmetu,
- je vnímavejší na individuálne hodnotenie u začlenených žiakov,
- vytvára inkluzívnu triedu – triedu, kde je skutočná jednota práve v rôznosti.

❖ Pre žiaka

- váži si sám seba (učiteľ v podstate žiakovi svojím obrazom o ňom pomáha vytvárať si vlastný pozitívny seba obraz),
- učí sa vyjadrovať podporu, konkrétnu slovnú pomoc, povzbudenie druhým,
- nebojí sa vyjadriť svoje pocity, konštruktívnu kritiku, názor, spätnú väzbu, vie sa zamýšľať nad hodnotami...
- niekedy i po rokoch môžu slová, ktoré žiak pozitívne vnímal na svoju osobu naďalej niest' svoje čaro, nestratiť svoju aktuálnosť a môžu dodávať odvalu na sebe stále pracovať a úspešne napredovať.

❖ Rodičia

- hlbšie spoznávajú svoje deti,

- vnímajú deti s ich pozitívnymi vlastnosťami, teda nie ružovými okuliarmi, ani nie s odporom, učia sa vidieť ich také, aké naozaj sú,
- učia sa lepšie a otvorenejšie vyjadrovať svoje pocity.
- Učiteľ má cez slovné hodnotenie možnosť akoby výraznejšieho ovplyvňovania rodičov a to nenásilným a nepriamym spôsobom cez jeho dieťa. Rodičia majú pocit bezpečia, že na nich učitelia slovne neútočia, cítia hrdosť na svoje dieťa. V rodičovskom vnútri stúpa sebavedomie, dotýkame sa ich bytostne – cez ich deti, kde sú najzraniteľnejší (Matějček, 2011). A práve v tomto momente sú rodičia pripravení hovoriť s nami otvorene. Zdá sa, že prínos slovného hodnotenia je ešte významnejší pre rodiča. Dieťa nepotrebuje až tak slová, skôr jednotný a spoločný prístup dospelých, ich vzájomný súlad, spoluprácu a každodennú interakciu. To je pre neho najmotivujúcejšie a najprehľadnejšie.

4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Našu prácu sme sa rozhodli zaplniť tak tradičným kvantitatívnym ako aj menej frekventovaným, ale za to pre nás významným kvalitatívnym výskumom. Kvantitatívny výskum skúma aktuálny stav hodnotenia na školách, tak ako ho vnímajú samotní žiaci. V druhej časti sme vybrali jednu hutnejšiu prípadovú štúdiu problémového žiaka, u ktorého adekvátne slovné hodnotenie malo významný dopad na pozitívny rozvoj jeho osobnosti. Oba výskumy sa vzájomne dopĺňajú a tvoria dôležitý celok pre správne chápanie problematiky hodnotenia a východiska pre správny posun školstva v budúcnosti.

4.1 Organizácia a priebeh kvantitatívneho výskumu

V prvej časti výskumnej práce sme použili dotazníkovú výskumnú metódu, pričom dotazník sme distribuovali do piatich vybraných bratislavských škôl v období apríla až júna 2013. Z hľadiska zámeru našej práce smerom k problémovým deťom sme považovali výber žiakov za dostatočný a nám dostupný. Dotazník sme nijako osobitne neuvádzali, bolo pre nás dôležité zachytiť spontánnu odpoveď dieťaťa (jeho brainstorming). Danému kvantitatívnemu výskumu predchádzalo pozorovanie, prax šiestich rokov, spolupráca s učiteľmi, špeciálno-pedagogická prax, terapeutická prax pod supervíziou s problémovými deťmi.

4.1.1 Vymedzenie problému a ciele výskumu

Predmetom nášho výskumu bola problematika dôležitosti hodnotenia u detí v ZŠ. V školách na Slovensku stále prevláda tradičná klasifikácia oproti sporadickému slovnému hodnoteniu. V školách je stále veľa neúspešných detí, detí s poruchami správania, detí s ťažkými životnými podmienkami. Aktuálne hodnotenie dlhodobo nevyhovuje potrebám detí. Umenie nenásilnej komunikácie a pedagogického sprevádzania cez hodnotenie je predmetom celého nášho výskumu. Sledovali sme, ako sa v praxi uplatňuje hodnotenie na školách, ako toto hodnotenie vnímajú deti a aký vplyv na nich hodnotenie má. V súvislosti s tým bolo našim cieľom aplikovať teoretické poznatky modernej pedagogiky a aktuálne školské legislatívne predpisy do praxe. Zároveň nám išlo o ich doplnenie empirickými

skúsenosťami a poznaním mienky detí, z analýzy slovných hodnotení a komparáciou s inými modelmi hodnotenia. Chceme teda poskytnúť komplexnejšie informácie o vplyve hodnotenia. Osobitne sme si v celej tejto práci všimli, aký vplyv má hodnotenie na problémových žiakov.

Pre splnenie cieľov sme si vytýčili aj úlohy:

- spracovanie dostupnej relevantnej odbornej literatúry z danej problematiky,
- vymedzenie témotvorných pojmov,
- zosumarizovanie informácií o hodnotení, jeho možnostiach, formách,
- realizácia dotazníkového šetrenia medzi žiakmi,
- zozbieranie rozličných foriem slovných hodnotení z domáceho i zahraničného prostredia,
- analýza, spracovanie a vyhodnotenie dát,
- návrh záverov pre pedagogickú teóriu a prax.

4.1.2 Výskumné otázky

Z uvedených cieľov sme vybrali pre výskum najdôležitejšie výskumné otázky:

1. Aké sebavnímanie majú deti o svojom správaní a učení?
2. Aká je miera ich komunikačných kompetencií pri otvorených otázkach?
3. Dostáva sa deťom potrebnej pozitívnej spätnej väzby?
4. Aké hodnotenie deti preferujú a čo je pre nich dôležité a prečo?

4.1.3 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo **183 detí z trinástich tried piatich ZŠ**. Respondenti boli približne rovnomerne zastúpení zo všetkých mestských častí Bratislavy. Zamerali sme sa na žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania rôznych ročníkov vo veku 10 – 15 rokov.

4.1.4 Metódy výskumu

Vo výskume sme použili dotazníkovú metódu tak s kvalitatívnymi ako aj kvantitatívnymi otázkami. Dotazník bol deťom administrovaný cez ich triednych učiteľov bez

zvláštnych inštrukcií. Potrebovali sme vidieť spontánnu nepremyslenú odpoveď detí, teda to, čo je u nich zautomatizované, čo je im najbližšie.

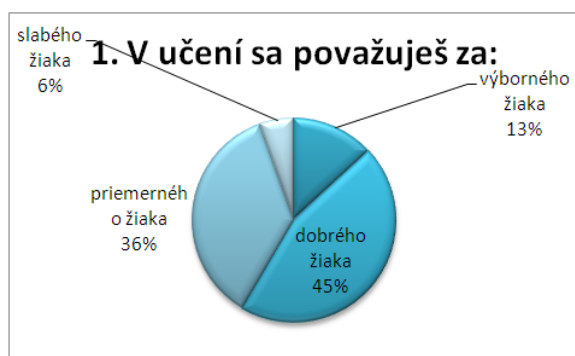
Dotazník mal ukázať mieru dôležitosti hodnotenia v škole. Obsahoval 11 otázok, z toho 3 otvorené a 8 uzavretých s možnosťou výberu odpovede, z čoho šesť otázok tvorili tzv. likertové škály a ostatné otázky boli zatvorené položky s jednoduchým výberom (príloha 13). Cieľom otvorených otázok bolo sledovať mieru schopnosti verbalizovania sebahodnotenia a postojov u detí, resp. ich komunikačné zručnosti. V uzavretých otázkach sme sledovali sebahodnotenie dieťaťa (1-3 otázka) a hodnotenie druhými (4-11 otázka).

4.1.5 Výsledky a interpretácia výskumu

Hľadali sme odpovede na otázky, ktoré sme si položili a vo všeobecnosti musíme usúdiť, že sme ich našli len čiastočne. Po vyhodnotení sme si uvedomovali mieru ovplyvnenia odpovedí množstvom faktorov – žiaci v období dospievania sú viacej náladoví a ich odpovede sú často veľmi závislé na aktuálnom emocionálnom stave. To však na druhej strane potvrdzuje, aké citlivá a dôležitá je práca s deťmi v tomto veku.

Zaujímalo nás, ako sa žiaci vnímajú v učení a v správaní.

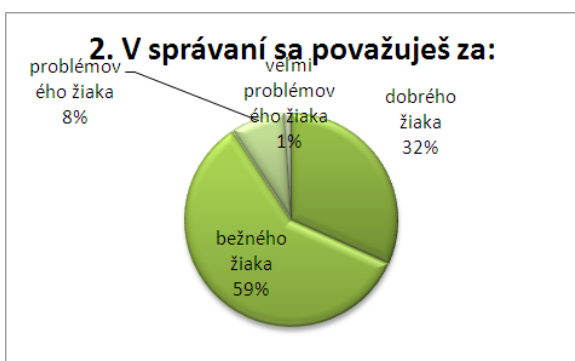
Obrázok 1 V učení sa považuješ za:



V učení sa považuješ za:

výborného žiaka	24	13,1%
dobrého žiaka	83	45,4%
priemerného žiaka	66	36,1%
slabého žiaka	10	5,5%

Obrázok 2 V správaní sa považuješ za:



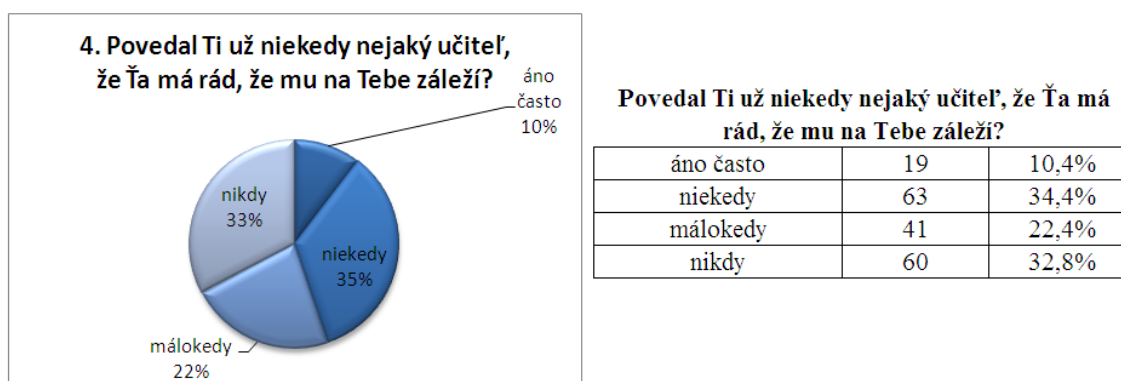
V správaní sa považuješ za:

dobrého žiaka	58	31,7%
bežného žiaka	108	59,0%
problémového žiaka	15	8,2%
veľmi problémového žiaka	2	1,1%

Údaje v grafoch môžeme vidieť, že svoje správanie vidia žiaci pozitívnejšie ako učenie. Viac ako 90 % žiakov vníma správanie ako dobré alebo bežné, kým v učení je to rozložené viac v pásme priemeru. V našej výskumnej vzorke sa označilo 9,3 % žiakov za problémových. Zaujímavosťou je, že mnoho žiakov, ktorých učitelia označili za problémových, sa za takých nepokladajú. Je možné, že je to ovplyvnené väčšou toleranciou, akceptáciou, alebo opatrnosťou zo strany učiteľov. Na **otázku č. 3:** V čom konkrétne vidíš svoje plusy a mínusy ako žiaka (v učení aj v správaní), až 15,8 % (29) detí neodpovedalo. Viac ako 65 % detí odpovedalo veľmi jednoducho, buď vymenovaním predmetov, v ktorých sa im darí alebo posudzovacím jazykom pomenovávali svoje prevažne zlé vlastnosti. Komunikačné zručnosti detí boli v tejto otázke na veľmi nízkej úrovni. Len približne 12 % detí zvládlo odpovedať plnohodnotne, napr. žiačka 5.ročníka: *„Plusy vidím v učení v tom, že sa mi darí počítať rýchlo a v správaní v tom, že sa neposmievam a odpúšťam. Mínusy mám v tom, že sa neviem v strese dobre sústrediť a bývam občas urážlivá.“*

Ďalej nás zaujímalo, či sa dostáva pozitívne ocenenie samotným žiakom alebo ich práci. Opäť uvádzame grafické aj tabuľkové znázornenie odpovedí.

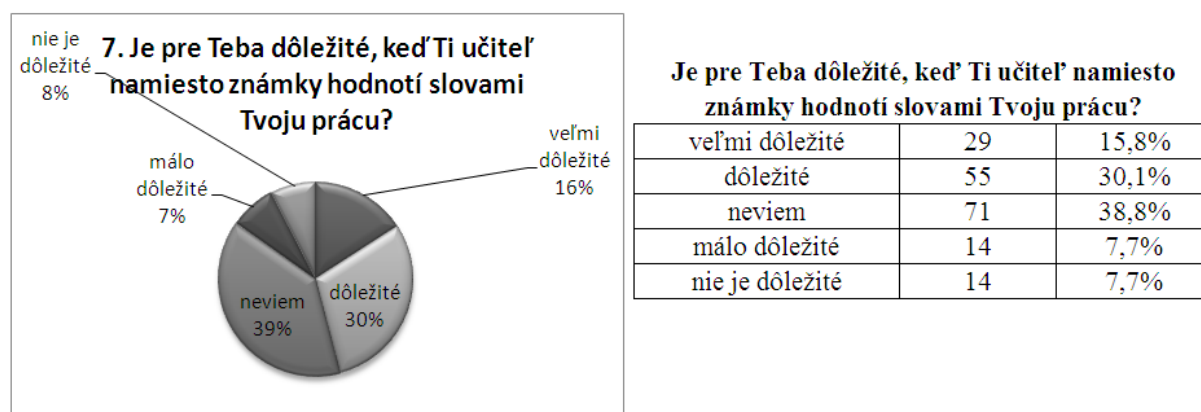
Obrázok 3 Povedal Ti už niekedy nejaký učiteľ, že Ťa má rád, že mu na Tebe záleží?



Obrázok 4 Povedal Ti už niekedy o Tvojej práci nejaký učiteľ, že sa mu páči?



Obrázok 5 Je pre Teba dôležité, keď Ti učiteľ namiesto známky hodnotí slovami Tvoju prácu?



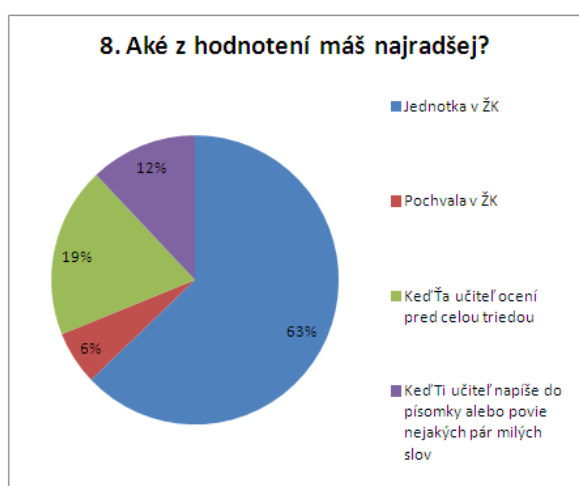
Čísla poukazujú na to, že približne dvakrát častejšie učitelia oceňujú prácu ako samotné dieťa. Viac ako polovica detí počula len málokedy, alebo nikdy ocenenie na seba. Ocenenia práce sa nedočkala iba štvrtina respondentov. Vystáva tu otázka, či učiteľ má žiakovi hovoriť, že ho má rád, alebo že mu na ňom záleží. Je isté, že učiteľ má byť profesionál v komunikácii. Nemožno ani pochybovať, že vzťah v pedagogickom procese je kľúčový. Pre vytvorenie dobrého vzťahu musí existovať miera porozumenia a ocenenia medzi subjektami, či na verbálnej alebo neverbálnej rovine. V dotazníkoch sme identifikovali mnoho žiakov, ktorí sa cítia oceňovaní učiteľom aj napriek tomu, že to učiteľ nemusí verbalizovať. Taktiež vystupuje do popredia i Slavíkov (1999) vzorec, kde samotný psychický svet dieťaťa zohráva rolu, či dieťa ocenenie vôbec dokáže prijímať a tiež v akom sociálnom kontexte ho

dostáva. V oboch otázkach sa nám však ukázalo, že u žiakov triedy, kde žiaci pozitívne ocenenie pravidelne a často dostávajú, bolo aj ich vnímanie väčšinou pozitívne. Z výskumu táto trieda dosiahla v rámci všetkých trinástich tried jedno z najlepších skóre, v oboch otázkach rovnaké a to 1,9 zo 4, pričom 1 je áno často a 4 je nikdy. Triedy toho istého ročníka dosahovali skóre 2,9 až 3,1 zo 4, čo je výrazne horšie.

Na **otázku č. 6:** Ak áno, aké to pre Teba bolo? nereagovalo 16,9 % (31) detí. Ostatné s výnimkou 9,8 % uviedli, že to bolo pre nich *dobré, povzbudzujúce, príjemné, dobrý pocit, úžasné*. Je tu teda stále vystupujúca štvrtina žiakov, ktorí sa nielenže vnímajú negatívne, ale nedokážu ani prijať ocenenie, lebo ho pravdepodobne nepoznajú. Negatívne alebo žiadne odpovede väčšinou korelovali s negatívnym sebavnímaním, resp. vnímaním zo strany učiteľa. Prišli sme na to porovnaním odpovedí u jednotlivých detí. Dôležitosť slovného hodnotenia učiteľom na obrázku 5 potom koreluje aj s tým, ako sa žiaci so slovným, resp. oceňujúcim hodnotením stretli.

Dve otázky v našom výskume sledovali konkrétne a časté hodnotenia, ktoré učitelia používajú s obsahom popisného a posudzujúceho hodnotenia. Boli sme zvedaví, aké hodnotenie majú žiaci najradšej, resp. s akým sa stretávajú najčastejšie a aké by chceli počuť.

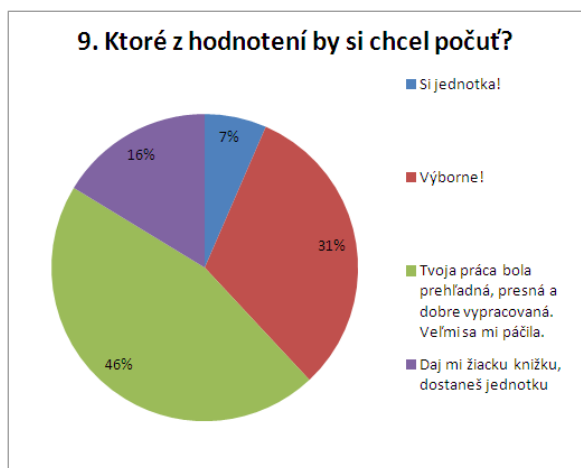
Obrázok 6 Aké z hodnotení máš najradšej?



Aké z hodnotení máš najradšej?

Jednotka v ŽK	a	115	62,8%
Pochvala v ŽK	b	11	6,0%
Ked' Ťa učiteľ ocení pred celou triedou	c	35	19,1%
Ked' Ťa učiteľ napíše do písomky alebo povie nejakých pár milých slov	d	22	12,0%

Obrázok 7 Ktoré z hodnotení by si chcel počuť?



Ktoré z hodnotení by si chcel počuť?

Si jednotka!	a	12	6,6%
Výborne!	b	58	31,7%
Tvoja práca bola prehľadná, presná a dobre vypracovaná. Veľmi sa mi páčila.	c	84	45,9%
Daj mi žiacku knižku, dostaneš jednotku	d	30	16,4%

Vyhodnotenie poukázalo vo všetkých triedach na jednoznačné víťazstvo odpovedí: „Jednotka v žiackej knižke.“ a „Tvoja práca bola prehľadná, presná a dobre vypracovaná. Veľmi sa mi páčila.“ Prvé hodnotenie – jednotka v žiackej knižke – žiaci dobre poznajú, azda ako jeden z mála úspechov v škole. Slovné ohodnotenie pochvalou, ocenením označila menšina respondentov. Tú možno prirovnať k tej časti žiakov, ktorí označili ocenenie, slovné hodnotenie za dôležité a ktorí ho aj reálne zažívajú. Pozoruhodné je, že najväčšia skupina 45,9 % žiakov by rada počula popisné hodnotenie svojej práce. Nie menej zanedbateľná je aj odpoveď: „Výborne!“

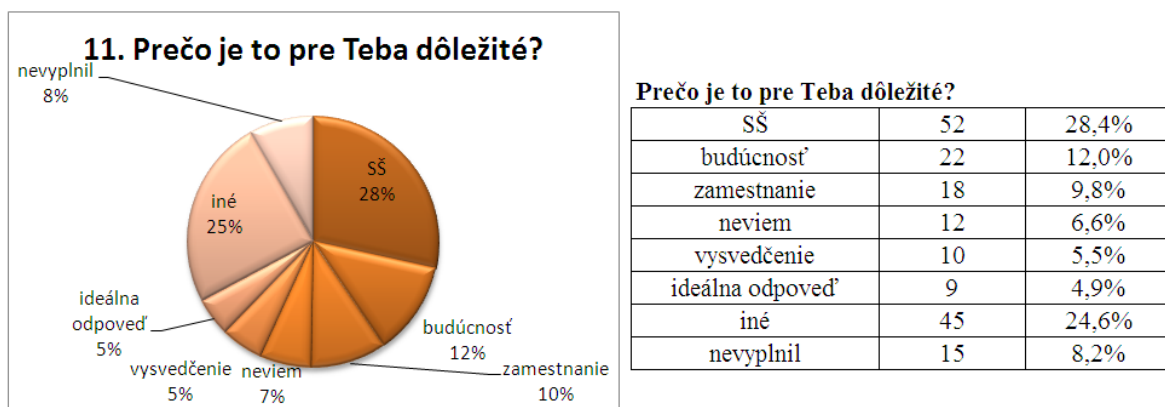
Obrázok 8 Je pre Teba dôležité aké máš známky?



Je pre Teba dôležité aké máš známky?

veľmi dôležité	88	48,1%
dôležité	81	44,3%
málo dôležité	10	5,5%
nie je pre mňa dôležité	0	0,0%
je mi to jedno	4	2,2%

Obrázok 9 Prečo je to pre Teba dôležité?

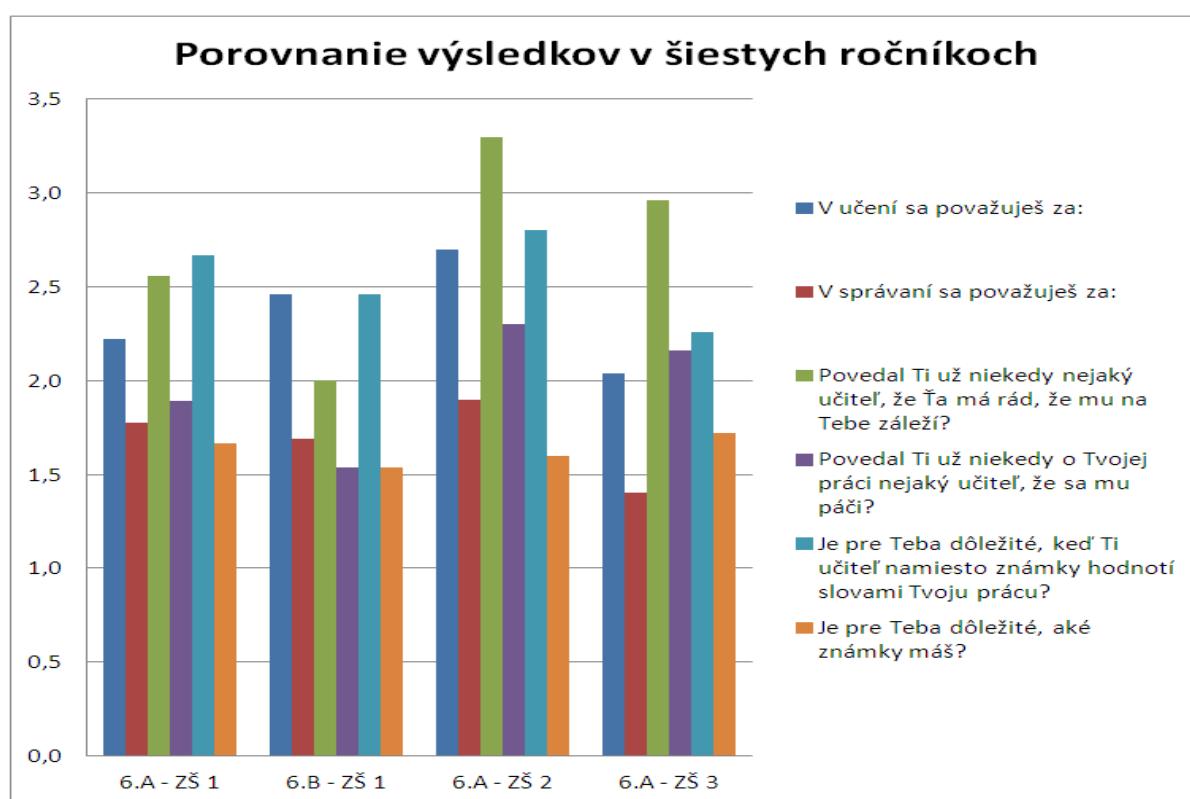


Posledné dve otázky vyjadrovali priamo náš záujem poznať čo najpresnejšie mieru dôležitosti klasifikovania u žiakov. Absolútna väčšina, ako sme predpokladali, uznala známky za dôležité. Hlbšou analýzou sme sa v ďalšej otázke ale dozvedeli, prečo je to vlastne pre nich dôležité. V tomto bode boli odpovede rôzne, aj keď ich možno väčšinu (stredná škola – SŠ, budúcnosť, zamestnanie, vysvedčenie, iné) zahrnúť pod kategóriu: hodnotenie pre budúcnosť. Iba 4,9 % detí odpovedalo podľa nás ideálne – tak ako by sa to v súlade s modernou pedagogikou žiadalo – prítomným motivačno-reflektívnym hodnotením, napr.: „*Je to hodnotenie mojej práce a dáva mi to najavo, že či sa mám zlepšiť*“, odpovedal žiak 5.ročníka. Takéto a podobné odpovede boli skutočne výnimočné. Nakoľko vývinová psychológia (Vágnerová, 2005) uvádza, že deti nie sú ešte v tomto období schopné stanovovať si dlhodobé ciele, vyplýva z toho, že naši žiaci nedosahujú trvalú motiváciu v práci a ich výkony sú nerovnomerné. Za jednu z najreálnejších a najúprimnejších odpovedí považujeme „neviem“, resp. nevyplnenie odpovede, ktorej sumárne číslo tvorí 15 % respondentov. Pokiaľ žiak nemá jasnú motiváciu a nepochopil zmysel hodnotenia, tak dosah hodnotenia nemá pre neho pozitívny význam a nemôže ani reálne odpovedať na túto otázku. Ďalej by sme radi uviedli, že ak sa žiaci učia „pre strednú školu a budúcnosť“, známkovanie v podstate do 8.ročníka nemá užší význam, lebo ani nemá výraznejší vplyv na ich budúcnosť. Vieme, že koncoročné vysvedčenie z 8. ročníka a polročné z 9.ročníka má dopad na prijatie na stredné školy, aj keď už nie taký významný ako v minulosti. Možno teda právom uvažovať nad legislatívou, aby poskytla väčší priestor pre slovné hodnotenie aspoň tam, kde klasifikácia už nemá reálne

opodstatnenie. V zahraničných modeloch sa objavujú namiesto vysvedčení výstupové testy, ktoré preverujú mieru dosiahnutých kompetencií na konci vzdelávacieho obdobia a tie majú potom vplyv na ďalší žiakov postup (Jurčovičová, 2007).

Posledným grafickým výstupom sme z daných údajov vytvorili graf na porovnanie výsledkov testov v štyroch šiestych ročníkoch. Výsledky sú zostavené tak, že 1 predstavuje prvú možnú odpoveď žiaka až po 4 možnú odpoveď žiaka v rámci dotazníka.

Obrázok 10 Porovnanie výsledkov vybraných otázok v šiestych ročníkoch.



Analyzovali sme šieste triedy v rámci jednej školy. V triede 6.A pedagóg priebežné slovné hodnotenie nevyužíval. Trieda 6.B má aktívne priebežné slovné hodnotenie aspoň na matematike. Ide však aj o prospechovo slabšiu triedu. Považujeme minimálne za zaujímavé, že len v porovnaní so susednou vedľajšou triedou, táto trieda dosahuje vo väčšine položiek lepšie výsledky. V porovnaní s ostatnými triedami je to podobné. Najlepšie výsledky sa ukázali pri otázkach o ich ocenení zo strany učiteľa. Ak sú pozitívne podporované, sami cítia vlastnú hodnotu i hodnotu svojej práci.

4.2 Prípadová štúdia

Najvhodnejšou výskumnou stratégiou k tejto téme je kvalitatívny výskum z dôvodu, že ide do hĺbky samotného procesu. Techniky zberu údajov, aplikované vo výskume sa podieľajú na biografickej štúdii ťažko problémového dieťaťa tak v správaní ako aj v učení. Dané dieťa je z triedy, v ktorej pedagóg kvalitatívne spĺňa úlohu triedneho učiteľa, špeciálneho pedagóga a zároveň učiteľa matematiky. Bude využitá analýza dokumentov, ktoré poukazujú na proces práce so žiakom počas 3 rokov od šiesteho do ôsmeho ročníka. Zámerom v tomto výskume bolo zozbierať všetky údaje, ktoré nám boli dostupné. Kritériom výberu bola dlhodobá intervencia a práca s dieťaťom, naša veľká zainteresovanosť pri pomoci dieťaťu. Výsledky majú za cieľ poukázať na vplyv slovného hodnotenia pri edukácii problémového žiaka.

Pre analýzu boli použité tieto dokumenty:

1. Záverečné slovné hodnotenia žiaka

Na konci každého školského roka bolo žiakovi vypracované záverečné slovné hodnotenie zamerané na popis a zhodnotenie celého školského roka, na správanie i učenie.

2. Výchovné opatrenia

Výchovné opatrenia – pochvaly a pokarhanie, ktoré boli dieťaťu udelené počas celého obdobia troch rokov v rámci jednotlivých štvrt'ročných hodnotiacich období školských rokov.

3. Mailová komunikácia s rodičom a žiakom

Pre lepšie pochopenie uvádzame niekoľko dôležitých mailov, ktoré boli medzi nami, rodičom a žiakom spontánne vymenené.

4. Psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Dokument obsahuje správy z prvých vyšetrení v 3. ročníku.

4.2.1 Priebeh šetrenia štruktúrovanej štúdie

Na základe kvalitatívneho výskumu bola vypracovaná pedagogická štúdia k problémovému žiakovi bežnej ZŠ. Táto štúdia je zamerané predovšetkým na popis problémov dieťaťa v rámci biografie a vplyvu výchovných faktorov, ktoré pozitívne pôsobili

na žiaka počas 6. – 8. ročníka. Z dôvodu ochrany osobných údajov bolo meno zmenené a niektoré údaje upravené tak, aby nedošlo k identifikácii dieťaťa.

Rodinná anamnéza

Chlapec Ján Saur (1998) pochádza z úplnej rodiny, narodený ako prvé z troch detí – mladší brat a sestra.

Osobná anamnéza

Matka uviedla, že mala veľký problém s rešpektom vo výchove, nikdy ju neposlúchol a stále vyhľadával adrenalínové situácie. Ešte pred narodením dieťaťa lekári pri genetickom vyšetrení uviedli možné vrodené poškodenia so záverom, aby sa rodičia dieťaťa vzdali s podozrením, že sa narodí ťažko postihnuté. Rodičia sa rozhodli dieťa si nechať a bojovať. Od narodenia absolvoval viacero neurologických a psychologických vyšetrení so záverom ADHD. Lieky rodičia odmietali, skúsili EEG biofeedback, ale táto metóda sa im neosvedčila. Detstvo bolo veľmi ťažké pre neho i pre celú rodinu. V porovnaní s inými deťmi mal odlišné správanie hlavne do piatich rokov. Bol mimoriadne aktívny a stále vymýšľal. Denne okolie veľmi vyčerpával. Jeho intelektový vývoj išiel veľmi dopredu oproti ostatným deťom. Čítať a písať začal sám od seba už v štyroch rokoch. Jadrová elektrárň a výroba elektriny ho zaujímali už v troch rokoch. Jeho správanie bolo však v pásme subnormy. Ako si prestával postupne vydobýjať pozornosť, tak ustal aj jeho hlad po vedomostiach. V piatich rokoch matka nastúpila do práce a vymenila sa v roli s manželom, čo malo pozitívny vplyv na dieťa. Tak ako sa niektorým deťom ťažšie pohybuje, tak sa danému žiakovi ťažšie ovládalo a koordinovalo správanie. Na svojej kmeňovej škole, kde Janko chodil do triedy po 3.ročník, bol vyhlásený doslova za blázna a nechceli ho v bežnej triede. Pri prvom vyšetrení v ZŠ psychologička vyjadrila názor, že Janka pozná a že podľa jej skúsenosti a poznatkov rovnako odporúča psychiatrické vyšetrenie. V piatom ročníku dieťa prestúpilo do našej ZŠ, kde sme od šiesteho ročníka prevzali triednictvo a vyučovanie matematiky.

Problémy dieťaťa

- diagnostikované poruchy učenia – ťažší stupeň dysortografie, dyslexie a dysgrafie,
- ADHD syndróm,

- prítomné prejavy zníženého sebavedomia, pomalšie psychomotorické tempo, znížené schopnosti jemnej motoriky,
- školský neúspech, problémy v správaní až s patologickými prejavmi,
- neschopnosť dieťaťa reagovať na pokyny, sústavné porušovanie pravidiel správania, adrenalínové aktivity až na hrane života,
- vyjadrenie pediatra s pejor. diagnózou – kriminálnik,
- pracovná vyťaženosť rodičov.

Proces intervencie a výsledky

Od šiesteho ročníka ZŠ sme s dieťaťom začali pracovať podľa nášho bežného modelu práce s deťmi v rámci celej triedy, založeného na dvoch pilieroch – pevné medziľudské vzťahy a slovné hodnotenie. Model práce bol postavený hlavne na dennom kontakte s dieťaťom v škole i v mimoškolských aktivitách. Dvakrát ročne sme absolvovali preventívne sústreďenie a školu v prírode, kde sa dieťa vždy zúčastňovalo. Mimo hodín matematiky sa síce nepracovalo osobitne s ohľadom na slovné hodnotenie, ale učitelia boli v kontakte s nami často usmerňovaní a spolupracovali aktívne na podpore triednej klímy. V prístupe sme využívali okrem každodennej interakcie aj záujem o dieťa, vytváranie vzťahovej väzby, pozitívnu podporu, pravidelnú reflexiu a analýza problémových situácií. Dieťa od 5. až do 7.ročníka dostávalo od pedagogickej rady pokarhania za problémové správanie (zasadili sme sa za miernejšie výchovné opatrenia, nakoľko neraz boli návrhy zníženej známky zo správania). Negatívne výchovné opatrenia boli vždy sprevádzané aj reflexiou so žiakom a písomným komentárom k opatreniu s pozitívnym povzbudením. Sme presvedčení, že zlomový moment nastal v závere šiesteho ročníka a všetko vyústilo v škole v prírode. Dieťa spôsobilo dva mimoriadne vážne problémy. Po prvom probléme sme dieťa síce potrestali separovaním od ostatných detí na dohodnutý čas, ale zároveň sme dieťaťu dôrazne s pocitom hnevu popísali aj našu pretrvávajúcu priazeň, ktorú nikdy nestratí. Bol to významný moment, v ktorom sme cítili, že dieťa čosi porozumelo. Na druhý deň sa stala ešte dvojnásobne horšia „katastrofa,“ ktorá bola hodná zníženej známky zo správania. Nakoľko sme sa však v ten deň už vrátili, potrestanie sme nechali na rodičoch. Dieťaťu sme i pred rodičmi znova zopakovali to, čo sme mu deň pred tým povedali, aby sme ho uistili, že sme tieto slová mysleli vážne.

Rodičia boli otrasení správaním svojho dieťaťa a škodami, ktoré spôsobilo. Zdá sa nám, že tento moment sám o sebe mal najvyšší výchovný moment – v kritických okamihoch sme oddelili jasne nesúhlas so správaním, ale zároveň potvrdenie osoby dieťaťa a priazne voči nemu. Dieťa túto priazeň na druhý deň vyskúšalo, či je naozaj skutočná. Od tohto dňa sme s chlapcom mali postupne stále lepšie vzťahy. K situácii sme sa s dieťaťom i s rodičmi ešte dodatočne vrátili a didakticky to uzavreli. Od 7.ročníka sa pridružila k problémom puberta, ale patologické prejavy sa v správaní postupne vytrácali. Dieťa naberalo záujem pracovať na sebe, prejavovala sa snaha a usilovnosť uvedomele ísť dopredu. V závere siedmeho ročníka dieťa dostalo poslednýkrát výchovné napomenutie za drobné porušenia šk. poriadku, neporovnateľne menšie, ako tie predošlé. V písomných prácach, pri ústnych odpovediach i počas celého obdobia sme dieťa povzbudzovali, motivovali, uplatňovali individuálny prístup, využívali slovné hodnotenie s kombinovaním so známami, ktoré dopĺňali slovné hodnotenie. Samozrejme klasifikácia prebiehala riadne v súlade s Metodickými pokynmi na hodnotenie, ale bola podporovaná pozitívnym slovným hodnotením. V ôsmom ročníku dieťa vykonalo tak silné pokroky v učení i v správaní, že pedagogická rada už v 1. polroku konštatovala malý zázrak a dieťaťu jednohlasne udelila pochvalu triednym učiteľom. V treťom štvrtroku a v závere školského roka mu bola udelená výnimočná pochvala riaditeľom školy. V prospechu dosiahol stupeň vyznamenaný bez jedinej trojky na vysvedčení. Môžeme len konštatovať, že hoci v 7.ročníku boli na náš podnet známky postupne trochu motivačne zlepšované vo viacerých predmetoch, v 8.ročníku dieťa dosiahlo výborné výsledky skutočne a reálne a rovnako porovnateľne so všetkými inými žiakmi. Dieťa zvládlo časový stres, psychomotorické tempo, pozornosť, čítanie s porozumením na chválitebnej úrovni s výrazným zlepšením oproti 5.ročníku, kedy malo na vysvedčení päť trojok. Ocenenie a výraznosť úspechu bolo riaditeľkou školy verbalizované aj otvoreným vyhlásením do rozhlasu (p. riaditeľka pred celou školou popísala stúpajúcu gradáciu úspechov, ocenila pokroky dieťaťa, snahu a usilovnosť odovzdaním knižnej a vecnej odmeny pred celou triedou). Sme presvedčení, že dieťa už v závere ôsmeho ročníka dosiahlo merateľné pokrok vo všetkých rovinách osobnosti. Vnímame to ako malý zázrak. Dosiahli sme ako škola, ako tím učiteľov, nevynímajúc čoraz lepšiu spoluprácu s rodičmi. Podpora

a nádej poskytnutá dieťaťu spôsobila v tomto procese opravdivú zmenu. Ono samo totiž nakoniec začalo aktívne pracovať na sebe a tým naštartovalo celý merateľný pokrok. Bez spolupráce a ochoty dieťaťa by zmena nebola možná. V prílohe 15 uvádzame slovné hodnotenia, diplomy, komunikácie s dieťaťom v chronologickom rade tak, ako nasledovali.

4.3 Závěry výskumu

V závere nášho výskumu sa vráťme k výskumným otázkam, ktoré sme si na začiatku našej práce položili. Na našu prvú otázku: „*Aké sebavnímanie majú deti o svojom správaní a učení?*“ sme výskumom poukázali, že toto vnímanie sa u detí pohybuje lepšie v správaní ako v učení. V celku môžeme usúdiť, že je toto vnímanie u nich väčšinou pozitívne.

K druhej otázke: „*Aká je miera ich komunikačných kompetencií pri otvorených otázkach?*“ Tu musíme dôrazne konštatovať, že táto miera je veľmi slabá. Rozumieme tým, že schopnosť verbalizovať sebahodnotenie, vyjadriť svoje postoje, nedosahujú želanú úroveň Štátneho vzdelávacieho programu. Väčšina detí nebola schopná reálne popísať svoje pozitívne a negatívne stránky v učení a správaní.

Pri tretej otázke, či sa „*deťom dostáva potrebnej pozitívnej spätnej väzby,*“ zisťujeme, že väčšej časti žiakov sa pozitívnej väzby na ich osobu nedostáva dostatočne. V oblasti ocenenia ich pracovnej činnosti sa viac ako štvrtine žiakov nevenuje dostatok pozitívnej podpory. Toto vnímanie detí svedčí o nedostatočnej pozitívnej spätnej väzbe. Zdá sa, že práve v tejto oblasti je potrebné pri akejkoľvek zmene začať.

A nakoniec v poslednej otázke: „*Aké hodnotenie deti preferujú a čo je pre nich dôležité a prečo?*“ sme sa dostali k záveru, že známky sú pre deti dôležité, hoci nevedia dostatočne vysvetliť prečo. To by nasvedčovalo tomu, že len takéto hodnotenie je nedostačujúce pre ďalší rozvoj detí. Iba uvedomé učenie pre život im môže dávať zmysel a prinášať ovocie. Nerozlišovali sme v našom dotazníku medzi dievčatami a chlapcami, hoci z hľadiska porovnávania by to určite zohralo významnú rolu, čím sa môžeme zaoberať v ďalšom výskume. Taktiež hoci sme jednotlivé ročníky odlíšili, samotná podstata, vplyv hodnotenia a jeho dôležitosť sa nám výrazne nemodifikovali vo výskumných vzorkách.

Kvantitatívnym výskumom sa nám ukázal reálny obraz o hodnotení v školách, ale nedospeli sme k žiadnym významným záverom, ako sa posunúť dopredu. Naopak, kvalitatívny výskum poukazuje veľmi podrobne a detailne, že aj veľmi problémové dieťa sa dlhodobou pedantnou prácou, založenou aj na slovnom hodnotení – popísanom v teoretickom modeli našej práce – môže dopracovať k výraznému zlepšeniu. Poukazuje nám na vysoký vplyv slovného hodnotenia na problémové dieťa. Kvantitatívny výskum nám ukazuje vysokú mieru vnímania pozitívneho hodnotenia našimi žiakmi. Každodenný život a analýza odpovedí množstva, žiakov podobne ako uvedená prípadová štúdia, nám ukazujú, že ocenenie dieťaťa a pozitívny konštruktívny prístup k hodnoteniu má výrazný vplyv na dobrý vývoj dieťaťa. Iste, nezaručuje tak významné výsledky, kým nedôjde v učiteľskej obci k správne pochopeniu princípov hodnotenia.

5 ZÁVER

Základná škola nie je iba obdobie prechodu a prípravy na strednú školu, ale je to už prítomný život, ktorý by mal žiak prežívať plnohodnotne, aby sa rozvinul v skutočne *harmonickú osobnosť*. Je to jedno z najkrajších, najvýznamnejších a najpodnetnejších období života, kľúč k celému životu. To, čo dieťa načerpá ho do značnej miery bude ovplyvňovať celý život. Hodnotením si má vytvoriť reálny a skutočný obraz o sebe – som jedinečná a cenná bytosť bez ohľadu na to, aké je moje aktuálne správanie, či konanie. Toto konanie je možné usmerniť a zdokonaľovať správnym a opakovaným pridelovaním hodnoty dieťaťu a jeho činnosti. Dieťa veľakrát funguje v nezdravej hodnotiacej štruktúre – učiteľ mu prideli nálepku a doma rodič na to zareaguje hneď druhou. A tak žije sústavne pre nestále hodnoty, ktoré sú mu zvonka nesprávne pridelované. Niet divu, že náš výskum potvrdil, že väčšina detí ani nevie, čo chcú a prečo to chcú.

Legislatíva musí pokračovať smerom do nových prúdov hodnotenia, smerom k motivácii práce žiaka a zároveň jeho sústavným pozitívnym potvrdzovaní zo strany učiteľa. Výskum, ktorý sme realizovali v kvalitatívnom aj kvantitatívnom smere poukazuje na potrebu **vytvárať pozitívne vzťahy** medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom (Kolář, Šikulová 2009). Tie majú skutočnú moc posúvať žiaka dopredu a dávať mu chuť do ďalšej práce a v komplexnom ponímaní tak dozrievať ako osobnosť.

Cieľom našej práce bolo preskúmať vplyv slovného hodnotenia u problémového žiaka. Považujeme tento cieľ za splnený a zrealizovaný predovšetkým u toľkých deťoch, ktoré sme mali možnosť vidieť a sledovať. To, ako rastú pri ocenení a povzbudení, ktorého sa im neraz od nás dostalo, bolo vzájomne obohacujúce. V tomto zmysle nás teší, že na to poukázal i výskum našej práce. Faktom je, že si naši žiaci uvedomujú našu pozitívnu spätnú väzbu a ocenenie. Z prípadovej štúdie i každodennej praxe vieme, že z toho aj čerpajú. Práve problémoví žiaci rozširujú v učiteľskej práci jeho schopnosť flexibility a otvorenosti, akceptácie a pochopenia pre všetkých. Závery našich výskumov a sondy do modernej pedagogiky a legislatívy poukazujú na to, čo praxi chýba a zároveň, čo všetko už máme v rukách, aby sme to mohli hneď zajtra vo svojej práci zmeniť. Poukázali sme na to, že učiteľ vo pozícii vyplývajúcej z danej legislatívy sa vo svojich kompetenciách javí ako skutočný

„špeciálny“ pedagóg pre svojich žiakov. Ak dokáže zmeniť zaužívané všeobecné princípy, ak preukáže konkrétny prístup ku každému žiakovi, tak je to liek na úspešný rast našich žiakov v triedach. Zároveň je dôležité v koordinácii s pedagógmi, žiakmi a rodičmi tvoriť tím ľudí okolo osoby každého dieťaťa (Matějček, 1996).

6 ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Legislatívne predpisy

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR: *Pedagogicko-organizačné pokyny (POP) 2010/2011.*

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR: *Pedagogicko-organizačné pokyny (POP) 2011/2012.*

ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). L 394, s. 10 – 18. [citované 21.júla 2013]. Dostupné na: < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>>

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ. Interný metodický materiál ŠŠI. Bratislava, 2011.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole.* Informatívno-metodický materiál schválený MŠ SR dňa 10.9. 1999 pod číslom 260/1999-44 s účinnosťou od 1. septembra 1999.

VALNÉ ZHROMAŽDENIE SPOJENÝCH NÁRODOV. *Dohovor o právach dieťaťa.* 20.novembra 1989, publikovaný pod č. 104/1991 Z.z.

Vyhláška č. 320/2008 z 23. júla 2008 Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole v znení neskorších predpisov (224/2011).

Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení a doplnení zákona 390/2011 Z. z.

Odborná literatúra

AUGER, M.T. – BOUCHARLAT, CH. *Učiteľ a problémový žák*. Praha : Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BEKÉNIOVÁ, Ľ. *Hodnotenie v súčasnej škole. Progresívne trendy v školskom hodnotení* (Metodický list) [online]. Prešov : MPC, 2006. 16 s. [citované 21.júla 2013]. Dostupné na: <<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200702.pdf>>

ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha : Portál, 2009. 117 s. ISBN 978-80-73673-88-8.

DOBSON, J. *Výchova chlapcov*. Bratislava : Porta libri, 2003. 332 s. ISBN 80-89067-12-3.

EMMEROVÁ, I. Triedny učiteľ a jeho úlohy v prevencii porúch správania žiakov. In *Prevencia*, 2009, roč.8, č. 2, s. 10-14. ISSN 1336-3689.

ERIKSON, E. *Detství a společnost*. Praha : Argo, 2002. 390 s. ISBN 80-72033-80-8.

FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha : TRITON, 2008. 196 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava : Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Enigma, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAŽOVIČOVÁ, T. et. al. *Žiaci so znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2010. 156 s.

GODLA, F. Poslanie a postavenie triedneho učiteľa v školskom systéme. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 9, s. 16-18. ISSN 1336-9849.

HANULIAKOVÁ, D. Integrácia žiakov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách. In *Manažment školy*, 2008, roč. 3, č. 5, s. 24-29. ISSN 1336-9849.

HAPALOVÁ, M. – KRIGLEROVÁ E. *O krok bližšie k inklúzii*, 2013. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 346 s. ISBN 978-80-971343-0-3

- HARČARÍKOVÁ, T. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava : IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.
- HAYDEN, T. *Spratek*. Praha : Portál, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7367-375-8.
- HAYDEN, T. *Dračice a Mazánek*. Praha : Portál, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7367-601-8.
- HAYDEN, T. *Zvíře*. Praha : Portál, 2010. 307 s. ISBN 978-80-7367-783-1.
- HAYDEN, T. *Tygřice*. Praha : Portál, 2012. 264 s. ISBN 978-80-262-0166-3.
- HAYDEN, T. *Sebranka*. Praha : Portál, 2013. 283 s. ISBN 978-80-7367-0358-2.
- HENDRIK, S. *Dyskalkulie*. Praha : Portál, 2006. 166 s. ISBN 978-80-7367-104-2.
- HERÉNYIOVÁ, G. Učiteľ a školský psychológ, budú spolupracovať? In: *Zborník príspevkov česko-slovenskej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3. - 4.10.2002*. Košice : Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJ. 2002, s. 180 - 184.
- HLÁSNA, S. Hodnotenie kvality života žiakov základných škôl a 8-ročných gymnázií žiakmi a ich triednymi učiteľmi. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 3, s. 25-28. ISSN 1336-9849.
- HOFERKOVÁ, S. – ŠŤASTNÁ, J. Vlastnosti „ideálneho“ učiteľa ZŠ očima žaku, studentů pedagogických fakult, učitelů ZŠ a veřejnosti. In *Učitel pre školu 21.storočia*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009. s.163-169. ISBN 978-80-8083-823-2.
- HORVÁTHOVÁ, K. Vplyv štýlu riadenia na proces vnímania klímy školy. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 12, s. 2-10. ISSN 1336-9849.
- JURČOVIČOVÁ, M. *Analýza školského systému Kanady*. Záverečná písomná práca. Bratislava : PriFUK, 2007. 46 s.
- KAPRÁLEK, K. – BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2004. 138 s. ISBN 80-7178-887-2.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-2472-834-6.
- KOMENSKÝ, J. A. *Jak se učit*. Praha : Mladá fronta, 2004. s.124. ISBN 80-204-1123-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, Š. et al. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

- KOŽUCHOVÁ, M. – GAVORA, P. A KOL. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : SPN, 2011. 134 s. ISBN 978-80-10-02053-9.
- KRÁTKÁ, J. Ideálny triedni učiteľ a jeho kompetence v pohľadu žáků a jejich rodičů. In *Pedagogická veda a školská prax v historickom kontexte*. 1. vyd. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8105-182-1, s. 435-442. 2010, Trnava.
- KRÁTKÁ, J. 2007. *Činnosti triedniho učiteľa v súčasných podmínkach českého školství*. Dizertačná práca. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2007.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potrebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LEDNICKÁ, J. 2006. *Výchovné vedenie triedy a autorita učiteľa*. In *Pán učiteľ*, 9/2006 s. 12-13. ISSN 1336-7161.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha : Portál, 2007. 109 s. ISBN 978-80-7367-270-6.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : Portál, 2011. 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MERTIN, V. *Výchovné maličkosti*. Praha : Portál, 2011. 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MOJÍKOVÁ, R. *Úlohy a činnosti triedneho učiteľa v bratislavských základných školách*. Dizertačná práca. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2010. 177 s.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.
- ONDERČOVÁ, V. Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 11, s. 18-20. ISSN 1336-9849.
- PAROHOVÁ, J. *Školské hodnotenie a sociálna percepcia učiteľa a jeho profesie žiakmi*. Záverečná práca DPŠ. Bratislava : PrirFUK, 2011. 65 s.
- PIAGET, J. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : Sofa, 1993. 141 s. ISBN 80-85752-33-6.

- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PREKOPOVÁ, J. *Pevné objekty*. Praha : Portál, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7367-614-8.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha : Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-257-7.
- Sprievodca triedneho učiteľa*. 2010. Bratislava : RAABE, 2010. ISBN 80-89182-03-8.
- ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace*. Praha : Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0141-0.
- SATIROVÁ, V. *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 2006. 357 s. ISBN 80-7252-150-0.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 231 s.
- STŘELEČ, S. – KRÁTKÁ, J. Faktory ovlivňující náročnost práce třídního učitele na základní a střední škole. In *Danek, J.- Siroťová, M. et al. Učitel'ské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. 1. vyd. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009. neuveden, ISBN 978-80-8105-106-7, s. 248-269.
- STRNADOVÁ, I. Zdroje stresu a jeho zvládání v rodinách dětí s dyslexií. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2005, roč. 40, č. 4, s. 309-324. ISSN 0555-5574.
- ŠKOVIERA, A. – MURÍNOVÁ, L. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava : FICE, 2012. ISBN 978-80-969253-5-3.
- ŠKOVIERA, A. *Prevýchova*. Bratislava : FICE, 2011. ISBN 978-80-969253-4-6.
- ŠTROSOVÁ, H. – ČEDÍK, M. Participace rodičů na intervenci žáků v komunitním systému jako komplexní přístup k realizaci primární prevence s akcentem na oblast vztahů a řešení šikany. In *Ročenka časopisu Efeta*. Martin : Osveta, 2009. ISBN 80-8063-341-7, s. 40-43.
- TOTKOVIČOVÁ, M. *Algopreteky*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 40 s. ISBN 80-7164-362-9.
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.

- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-2461-074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a KOL. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2008. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VARŠOVÁ, S. – ŠRAMKOVÁ, M. Rozvoj komunikačných zručností triednych učiteľov ZŠ. In *Prevenčia*, 2008, roč.7, č. 4, s. 15-19. ISSN 1336-3689.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1999. *Triedny učiteľ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1999. ISBN 80-8055-339-4.
- VODIČKOVÁ, B. Postavenie učiteľa v živote dieťaťa so špecifickými poruchami učenia a správania. In *Učiteľ pre školu 21.storočia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009, s. 468-472. ISBN 978-80-8083-823-2.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 136 s. ISBN 978-80-2104-573-6.
- Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti*. Bratislava : RAABE, 2008. ISBN 80-89182-25-1.
- WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ľ. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. Bratislava : Didaktis, 2006. 104 s. ISBN 80-89160-44-1.
- ZÁLEŽÁKOVÁ, E. Základné východiska pre manažment školy. In *Manažment školy*, 2009, roč. 4, č. 1, s. 2-5. ISSN 1336-9849.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.