

VYSOKÁ ŠKOLA DTI

Dubnica nad Váhom



SÚČASNÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ
VYBRANÉ KAPITOLY

Vysokoškolské učebné texty

IGOR MARKS - ALŽBETA LOBOTKOVÁ

Dubnica nad Váhom

2023

Publikácia vznikla ako súčasť výstupov riešenia projektu
IGA004DTI/2022 Profesionálna identita učiteľa v pedagogickej realite.

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06.2023 v edícii:
Skriptá a učebné texty pod číslom P 04/2023. Učebné texty vychádzajú elektronicky
(otvorený vzdelávací zdroj) s finančnou podporou Vysoké školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Názov: Súčasný trendy vo vzdelávaní. Vybrané kapitoly.

Autori: Mgr. Igor Marks, PhD.
PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

ISBN 978-80-8222-056-1

EAN 9788082220561

Obsah

ZOZNAM SKRATIEK	1
ÚVOD	2
1 K INOVÁCIÁM A TRENDOM VO VZDELÁVANÍ	5
1.1 Zmeny vo vzdelávaní.....	6
2 FORMATÍVNE HODNOTENIE A MOŽNOSTI UČITEĽA.....	13
2.1 Výhody formatívneho hodnotenia	14
2.2 Formatívne a sumatívne hodnotenie v práci učiteľa	19
2.3 Inovatívne metódy, stratégie a techniky formatívneho hodnotenia	25
2.4.1 Autonómne hodnotenie	26
2.4.2 Vzdelávacie ciele a hodnotenie	28
2.4.3 Spätná väzba a formatívne hodnotenie.....	29
2.4.4 Spätná väzba a chyba	31
2.4.5 Žiacke portfólio a formatívne hodnotenie.....	32
2.4.6 Vybrané metódy formatívneho hodnotenia.....	33
3 PORTOFÓLIO AKO KOMPLEXNÝ OBRAZ O VÝKONCH ŽIAKA.....	36
3.1 Vymedzenie pojmu portfólio	37
3.2 Portfólio žiaka	38
3.3 Autentické diagnostické úlohy a portfólio žiaka	40
3.4 Využitie portfólia pri hodnotení žiakov.....	41
3.5 Objektívne ťažkosti pri používaní žiackeho portfólia.....	42
3.6 Portfólio a klasifikácia žiaka	43
4 ROZVOJ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI U ŽIAKOV STREDNÝCH (ODBORNÝCH) ŠKÔL.....	45
4.1 Finančná gramotnosť.....	46
4.2 Štruktúra finančnej gramotnosti	47
4.3 Druhy finančnej gramotnosti.....	48
4.4 Faktory ovplyvňujúce finančnú gramotnosť.....	52
4.5 Význam a úloha peňazí v živote človeka.....	53
4.6 Nízka úroveň finančnej gramotnosti a jej dôsledky.....	54
4.7 Ciele výchovy a vzdelávania v oblasti rozvoja finančnej gramotnosti pre SOŠ.....	56
4.8 Metódy výučby ako nástroje na rozvoj finančnej gramotnosti na SOŠ	59
5 E-LEARNINGOVÉ NÁSTROJE A UČITEĽ SOŠ	67
5.1 E-learning.....	67
5.2 E-learningové nástroje – rozdelenie	68
5.3 Blended learning.....	69
5.4 Mobile learning	70

5.5	E-learning a teórie učenia.....	71
5.5	Kľúčové kompetencie učiteľa SOŠ a e-learning	74
5.6	Problémy so zavedením IKT a využívaním e-learningových nástrojov na SOŠ	76
5.7	Podmienky pre implementáciu IKT a e-learningových nástrojov do vyučovania	78
5.8	Vybrané e-learningové nástroje pre učiteľov a žiakov SOŠ	80
6	SKUPINOVÁ DYNAMIKA A SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV OVPLYVŇOVAŤ VÝKON ŽIAKOV	85
6.1	Skupinová dynamika v školskej triede	85
6.2	Prvky skupinovej dynamiky	86
7	MIKROVYUČOVANIE	99
7.1	Mikrovyučovanie - charakteristika.....	99
7.1.1.	Podstata a základné princípy mikrovyučovania	101
7.2	Fázy mikrovyučovania.....	105
7.3	Osobnosť študenta a osobnosť pedagóga v procese mikrovyučovania	111
7.4	Učiteľské kompetencie	114
7.4.1	Vyučovacie zručnosti v mikrovyučovaní	115
	ZÁVER.....	123
	POUŽITÁ A ODPORÚČANÁ LITERATÚRA	124

ZOZNAM SKRATIEK

EÚ	Európska únia
IKT	informačné a komunikačné technológie
iOS	mobilný operačný systém od firmy Apple Inc.
LMS	Learning Managment System
LCMS	Learning Content Managment System
MS	Microsoft
MŠVVaŠ SR	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
NŠFG	Národný štandard finančnej gramotnosti
NÚCEM	Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
OECD	Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj
PERMA	študijný program (akronym PERMA, z anglických termínov: Positive Emotions, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program medzinárodného hodnotenia žiakov - čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť 15-ročných žiakov základných a stredných škôl)
SOŠ	stredná odborná škola
ŠVP	Štátny vzdelávací program

ÚVOD

Z hľadiska profilácie vysokej školy, pod ktorej gesciou predložená vysokoškolská učebnica vznikla, bude jej text zameraný najmä stredné odborné školy, avšak väčšina vybraných častí predkladanej problematiky sú spracované natoľko podrobne, že môžu tvoriť vhodné východiská aj bez konkrétneho zacielenia na stredné odborné školy v podmienkach Slovenskej republiky.

Vybrané témy vedú ku skvalitňovaniu edukačného procesu. To, že v reálnej edukačnej praxi sa modernejšie, súčasné a inovatívne trendy a prístupy neprejavujú v žiaducej miere spočíva jednak v tom, že vplyv tzv. tradičného vyučovania je veľmi silný, ale aj v tom, že zo strany škôl a učiteľov chýba dôraznejšie frontálne nasadenie zmien, a to aj napriek tomu, že v praxi sa osvedčili viaceré inovatívne prístupy.

Náš text sme nazvali „Súčasný trendy vo vzdelávaní. Vybrané kapitoly.“. Tým pádom sme si nechali široký manévrovací priestor pri výbere tém, a o. i. sme sa mohli „pozrieť“ podrobnejšie aj na „staršie, klasické“ problémy a témy vo vzdelávaní. Pri zbežnej rešerši na internete čitateľ objaví nepreberné množstvo nových podnetov a inovácií pre oblasť edukácie, ktoré by mohli byť nielen rozpracované v nasledujúcich kapitolách, ale aj implementované do slovenských škôl.

Škola vždy bola, je a aj bude konzervatívna inštitúcia. Uvedomujeme si, že zavádzať nejaké nové trendy a inovácie do škôl v plošnom meradle je náročný a dlhodobý proces. Preto vidíme šancu v každom jednom učiteľovi, v tzv. reforme zdola. Každý jeden učiteľ sa môže inšpirovať v rámci svojho ďalšieho vzdelávania niečím novým a následne sa môže pokúsiť týmto novým prístupom zmeniť a posunúť vyučovanie vo svojej triede.

Inovácie a súčasné trendy vo vzdelávaní nie sú o mladých a o veku. Každá škola, nech je akokoľvek moderne a kvalitne vybavená, bude vždy stáť na žiakoch a učiteľoch. Rozdiel medzi úspechom a neúspechom sa často skrýva za tri slová „nechce sa mi“.

V prvej kapitole sme sa inšpirovali najmä textami dvoch významných vysokoškolských profesorov (M. Zelina, E. Petlák). Pokúsili sme sa charakterizovať zásadné trendy, inovácie a zmeny vo vzdelávaní, vymedzili sme odchádzajúce a prichádzajúce trendy v edukácii. A taktiež sme prezentovali kľúčové, podstatné oblasti pre zlepšenie školstva na Slovensku.

V rámci druhej kapitoly sa zaoberáme problematikou formatívneho hodnotenia. Formatívne hodnotenie učiaceho sa je v súčasnosti aktuálna, pedagogicko-psychologická požiadavka pozitívnej pedagogiky. Zameriavame sa nielen na základné znaky formatívneho hodnotenia, ale uvádzame tiež jeho výhody a najmä charakterizujeme viaceré metódy, nástroje, stratégie a techniky formatívneho hodnotenia.

Tretia kapitola pojednáva o hodnotení pomocou portfólia. Kapitola definuje portfólio žiaka, opisuje vzťah medzi portfóliom žiaka a spätnou väzbou, charakterizuje rôzne typy žiackeho portfólia, opisuje možnosti využitia portfólia pri hodnotení žiakov, ako aj uvádza výhody hodnotenia žiaka pomocou portfólia na rozvoj žiaka.

V štvrtej kapitole je prezentovaný pojem finančnej gramotnosti a môže byť zdrojom na jej rozvoj na stredných (odborných) školách. Okrem základnej charakteristiky finančnej gramotnosti tu o. i. rozoberáme jej aspekty, zložky, identifikujeme dôsledky nízkej úrovne finančnej gramotnosti, zároveň uvádzame výhody a nevýhody používania vybraných vyučovacích metód, ktoré môže učiteľ využiť vo finančnom vzdelávaní v ekonomických predmetoch na strednej odbornej škole.

V piatej kapitole sa zaoberáme problematikou e-learningu. Okrem základných charakteristík a definícií sa snažíme uviesť výhody a nevýhody používania vybraných e-learningových nástrojov pre učiteľov a žiakov SOŠ, ako aj identifikovať kľúčové kompetencie učiteľa vo vzťahu k e-learningu.

Šiesta kapitola vymedzuje osobnosť učiteľa a jeho spôsobilosť ovplyvňovať výkon žiakov cez skupinovú dynamiku. Ťažiskom kapitoly je najmä charakteristika a vymedzenie základných znakov skupinovej dynamiky.

Záverečná siedma kapitola sa venuje mikrovyučovaniu. Mikrovyučovanie (angl. micro-teaching) je veľmi populárnym inovatívnym nástrojom v profesijnom rozvoji učiteľov, v mnohých krajinách po celom svete. Vznik a rozvoj mikrovyučovania sa spája s rozvojom moderných technológií, ktoré umožňujú detailnú analýzu situácií, vyskytujúcich sa v školskej triede. Vyvinulo sa z pokusu nájsť novú efektívnu metódu prípravy budúcich učiteľov, pričom hlavným cieľom bolo poskytnúť priestor učiteľom pre rozvoj a zlepšenie pedagogických zručností v školskom prostredí, kde by mohli získať okamžitú spätnú väzbu

Vysokoškolské učebné texty sú k dispozícii ako otvorený vzdelávací zdroj (Open Educational Resources), ktorý predstavuje voľne dostupný vzdelávací zdroj prostredníctvom

informačných a komunikačných technológií s cieľom nekomerčného používania jeho obsahu komunitou užívateľov. Naše vysokoškolské učebné texty vo forme otvoreného vzdelávacieho zdroja sú k dispozícii ako výučbové a študijné zdroje, umožňujúce voľné použitie a spracovanie, môžu byť súčasťou aktualizovaných zdrojov učiteľskej prípravy, najmä v odbornom vzdelávaní a príprave ako súčasť podpory našej vysokej školy k uľahčenému prístupu k edukačným zdrojom pre všetkých záujemcov.

Podľa nášho názoru významnou výhodou toho, že predložené vysokoškolské učebné texty sú k dispozícii ako otvorený vzdelávací zdroj je možnosť ich rýchlej aktualizácie a promptnej reakcie v podobe úpravy textu v prípade, že v predmetných obsahových oblastiach, ktorým sa vysokoškolské učebné texty venujú, nadobudne platnosť nová právna úprava, prípadne nastanú legislatívne či iné zmeny.

1 K INOVÁCIÁM A TRENDOM VO VZDELÁVANÍ

Ciele kapitoly:

- Charakterizovať zásadné trendy, inovácie a zmeny vo vzdelávaní.
- Rozlíšiť odchádzajúci a prichádzajúce trendy v edukácii.
- Prezentovať kľúčové, podstatné oblasti pre zlepšenie školstva na Slovensku.

Zavádzanie akýchkoľvek nových trendov (inovácií) v oblasti školstva vychádza predovšetkým zo snahy o zefektívňovanie procesov vzdelávania a skvalitňovanie ich výstupov. Uvedené v plnej miere platí aj pre zavádzanie inovácií do vyučovania jednotlivých predmetov. Z laického pohľadu sú inovácie v kontexte školstva spájané so školskými reformami. Inovácie v školstve sú preto väčšinou vnímané ako výsledok realizácie školskej reformy. Ale zavádzanie inovácií do vyučovacieho procesu je súčasťou každodennej praxe učiteľa. Každá škola bude vždy stáť na učiteľoch a žiakoch a naopak.

Inovácie každodenne vykonávanej praxe učiteľa sú totižto základom dosahovania náležitej kvality výchovy a vzdelania ním vedených žiakov aj pomimo reforiem.

Základy profesijných kompetencií učiteľa potrebných pre úspešný výkon povolania, učiteľia nadobúdajú počas vlastnej pregraduálnej prípravy. Ich rozvíjanie a nadobúdanie učiteľského majstrovstva je záležitosťou predovšetkým vlastnej praktickej skúsenosti každého učiteľa (čo môže byť spájané aj s výkonom pedagogickej praxe už aj počas pregraduálnej prípravy). Aby nadobúdané praktické skúsenosti mali reálny dopad na rozvoj pedagogického majstrovstva učiteľa, musí dochádzať k ich náležitej reflexii. Učiteľ sa musí zamýšľať nad vývojom ním realizovaného vyučovacieho procesu a situácií, ktoré v jeho rámci vznikali. Vyučovacie situácie by navyše mali byť posudzované aj z hľadiska kvality a ich dopadu na učebné výsledky žiakov (resp. ich prínosu pre pochopenie a osvojenie si preberanej problematiky). Hlavným účelom hodnotenia kvality výučbových situácií pritom nie je osobnosť učiteľa a posúdenie jeho pedagogického majstrovstva ale hľadanie možností zlepšenia (kvality) výučby na základe relatívne najkvalitnejšej novej alternatívy k danej situácii. Kvalita jednotlivých alternatív môže byť posudzovaná vzhľadom na rôzne kritériá prostredníctvom škály „lepšia alternatíva“ - „horšia alternatíva“ (Janík et al., 2016). V tejto súvislosti si treba

uvedomiť, že vzhľadom na rôzne kritériá tá istá alternatíva vyučovacej situácie môže byť hodnotená rôzne, tj. v súvislosti s jedným kritériom ako „lepšia“ a v súvislosti s iným kritériom ako „horšia“ (napr. posúdenie rôznych alternatívnych postupov upevňovania vedomostí vzhľadom na kritérium trvácnosti osvojovaných vedomostí a vzhľadom na kritérium aktivizácie žiakov) (Hašková, 2019).

1.1 Zmeny vo vzdelávaní

V každej oblasti vzdelávania sa dá vymenúvať celý rad inovatívnych možností, ktoré by mohli zvýšiť efektívnosť edukácie.

V súvislosti s edukáciou v budúcnosti sa najčastejšie zdôrazňuje, že zásadné zmeny a trendy budú spočívať v tom, že žiak – človek sa už nebude učiť množstvo vedomostí, nebude „živou encyklopédiou“, ale bude to žiak a človek, ktorý sa vlastnou tvorivou činnosťou dopracuje k novým vedomostiam (samozrejme, toto nemožno chápať doslovne – vždy tu bude škola a učiteľ ako sprievodca a usmerňovateľ poznávania), ktoré bude vedieť ďalej tvorivo rozvíjať. V tomto akiste spočíva ten najzakladanejší pohľad na zmeny v edukácii. Práve v takejto edukácii sa musia uplatniť také prístupy o ktorých v súčasnosti hovoríme, že v školách ich je „ako šafran“, napr. spomenutá tvorivosť, ale aj ďalšie aspekty. Doterajšie pohľady na edukáciu vnímame skôr ako istú realitu, ktorá poskytuje učiacim sa isté vedomosti - vzdelanie, novšie pohľady však zdôrazňujú proces získavania vedomostí – vzdelávanie, ktoré sa nekončí skončením vzdelávania v školských podmienkach, ale je súčasťou celého života (Petlák, 2019).

Súčasný a budúci život kladie, a čím ďalej tým viac bude klásť dôraz na nové vedomosti, ale aj na nové zručnosti. Aby sa tieto zámery dosiahli je skutočne potrebné inovovať procesy edukácie a razantne sa zbavovať modelu klasického vyučovania, ktoré, žiaľ, v školách, a to nielen u nás pretrváva. Ide o to, aby sa edukácia stala skutočne efektívnou, aby pripravovala ľudí s bohatými vedomosťami, ale súčasne s tým aj ľudí mimoriadne kreatívnych. Ak sa rozhlídneme po literatúre zaoberajúcej kreovaním vzdelávania a vzdelania, zistíme, že dôraz sa kladie na tieto oblasti (Petlák, 2019):

- položenie dôrazu na inovácie edukačného procesu s dôsledným využívaním jestvujúcich, ale aj nových poznatkov o vyučovaní, a to najmä z hľadiska neurovedy,
- dôsledný a neformálny rozvoj samostatnosti a tvorivosti žiakov,

- rozvoj kritického myslenia (pri tomto len v krátkosti poznamenáme, že v praxi zisťujeme, že podstata kritického myslenia, resp. jeho rozvíjanie u žiakov má, nazvime to „slabšie miesta“, učitelia neovládajú jeho podstatu a aj realizáciu tak ako by bolo žiaduce, je potrebné tejto oblasti venovať viac pozornosti, napr. štúdiom prác M. Kosturkovej (2016),
- budúcnosť bude klásť oveľa väčší dôraz na vzájomnú komunikáciu, na vzájomnú spoluprácu ľudí, na to je potrebné pripravovať žiakov už v školách,
- hovoriť o efektívnosti edukácie s využitím najnovších možností IKT nám pripadá už akoby samozrejmosť, ide však o to, aby IKT nebola len akýmsi samoúčelným prostriedkom v edukácii, ale aby bola využívaná pre skutočné zefektívňovanie procesov edukácie,
- celé roky sa hovorí o tom, že vzdelanie má prispievať aj k tomu, aby bol človek schopný prispôbovať sa meniacim sa podmienkam a požiadavkám, povedané inak, aby bol tvorivý, flexibilný a adaptabilný, v tejto súvislosti zdôrazníme, že takého človeka vychováme a vzdeláme len vtedy ak edukačný proces nebude jednotvárný, ak sa v ňom budú striedať rôzne obmeny metód a foriem edukácie, to prispieva jednak k rozvoju tvorivosti, ale aj k rôznym stratégiám získavania vedomostí,
- okrem týchto, predovšetkým didaktických aspektov edukácie, je potrebné veľkú pozornosť venovať aj výchovným aspektom.

Pohľad na to aká je súčasná edukácia a aká by mala byť, resp. aká musí byť nová výstižne vyjadrila americká pedagogička J. Gerstein.

Tabuľka 1: Trendy v edukácii podľa J. Gerstein (In Leśniewska, G., 2014 a Petlák, E., 2019).

Trend v edukácii – odchádzajúci	Trend v edukácii – prichádzajúci
V centre pozornosti – obsah učiva.	V centre pozornosti – učiaci sa.
Pedagóg ako odborník a poskytovateľ obsahu, zabezpečovateľ poriadku a pod.	Pedagóg ako tréner, mentor, sprievodca, zdroj a vodca pre študenta.
Učenie sa z jednej učebnice s cieľom osvojiť si obsah predmetu.	Učenie sa pomocou internetu, získavanie širokých vedomostí, pluralitný pohľad na realitu.
Dokonalosť a bezchybnosť sú očakávané ako samozrejmosť – učiteľa i žiaka.	Problémy pri učení a chyby v učení – sú vnímané ako súčasť učenia sa.
Jednotné – rovnaké vyučovanie pre všetkých.	Diferencované a prispôbené vyučovanie žiakom.
Sumatívne hodnotenie ako diferencácia žiakov a aj učiteľov.	Priebežné a formatívne hodnotenie so zreteľom na zintenzívnenie práce žiakov
Učenie sa zvyčajne prirovnáva k práci žiakov často neexistuje nemá praktický význam.	Učenie sa ako multi-senzorický proces, praktické, autentické a zmysluplné.
Žiaci trávajú najviac času náročným obsahom, ktorý je vytvorený inými osobami.	Žiaci produkujú a aj využívajú obsah učiva.
Väčšinu práce robí počas hodiny učiteľ.	Počas hodiny žiaci prejavujú väčšiu aktivitu ako učiteľ (hovoria a robia).
Technológie sú doplnkom k programu vyučovania.	Technológie sú dobre integrované s učebnými osnovami.
Sociálno-emocionálne vzdelávanie je málo alebo vôbec nie je súčasťou edukačného procesu.	Sociálno-emocionálne vzdelávanie je vnímané ako súčasť holistického vzdelávania dieťaťa.

Zo systémového hľadiska považuje M. Zelina tri oblasti za rozhodujúce pre renesanciu školstva na Slovensku (Zelina, 2018). Ak si hociktorú časť z uvedených oblastí učiteľ vyberie do svojej praxe, bude inovatívny a zároveň ju budeme môcť zaradiť medzi súčasné trendy vo vzdelávaní.

Prezentujeme tri kľúčové, podstatné oblasti nádeje pre zlepšenie školstva na Slovensku. Ide o tieto koncepcie (Zelina, 2018):

1. Inovácia vzdelávania – opierajúc sa najmä o výdobytky kognitívnej psychológie a pedagogiky autorov ako B. S. Bloom, L. Andersona a kol., R. Feuersteina a iných – nazvime to kognitívnou nádejou.
2. Druhou je koncepcia autoregulácie a autoregulatívneho učenia, ktorá sa viac dotýka stratégií a metód vzdelávania a sebaučenia (M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner a kol.) – nazvime to behaviorálnou nádejou.
3. Tretia je koncepcia poľudštenia človeka, založená na teórii humanistického prístupu k žiakovi, teória nonkognitívneho rozvoja žiaka, kde predstaviteľom môže byť M. Seligman a iní autori (M. Csikszentmihály, H. Gardner, D. Goleman, C. Rogers, A. Maslow). Nazvime to nonkognitívnou alebo humanistickou nádejou.

Prvou oblasťou je vzdelávanie. Je všeobecne známe, že slovenskí žiaci nedosahujú dobré výsledky v medzinárodných meraniach PISA a iných testoch (Miklovičová – Galádová, 2023).

Sme vzdelaní, ale zlí, povedal C. Rogers. Sme vzdelaní, ale nie múdri. Vzdelanie sa nerovná múdrosti (pozri napr. práce I. Ruisela, R. Sternberga a iných). Nepoučili sme sa z kognitívnych analýz uvoľnených úloh z merania PISA. Stále veľa vzdelávame, málo rozvíjame kognitívne (poznávacie) funkcie žiaka. Návod, koncept ako to robiť poskytuje kognitívna psychológia, konkrétne teória a prax vzdelávania podľa B. S. Blooma, L. Andersona a kol., podľa R. Feuersteina, Nyborga, podľa Komenského a iných. Upozorňujeme najmä na taxonómiu kognitívnych funkcií revidovanej Bloomovej koncepcie rozpracovanej L. Andersonom a kol., kde okrem známych šiestich oblastí kognitívnych procesov rozvoja žiaka (pamäť – porozumenie – aplikácia – analýza – hodnotenie a tvorivosť) je potrebné osobitne si všimnúť dimenzie kognitívnych vedomostí, ktorými sú: faktické vedomosti, koncepčné vedomosti, procedurálne a metakognitívne vedomosti. Nádej je v rozpracovaní procedurálnych zručností žiakov aj pomocou IKT. Práve rozpracovanie kognitívnych vedomostí v našom školskom systéme chýba. I keď prekvapujúco sa nachádzajú v štandardoch, kde vzdelávacie štandardy, rozdelené na výkonové a obsahové, majú v obsahových štandardoch uvedený rozvoj faktických, koncepčných, procedurálnych a metakognitívnych schopností, zručností a vo výkonových štandardoch sa sleduje rozvíjanie poznávacích funkcií pamäti: porozumenie – aplikácia – analýza – hodnotenie a tvorivosť. Osobitne chceme upozorniť na problém metakognície a jeho vzťahu k exekutívnym a autoregulačným funkciám. Metakognícia je schopnosť jednotlivca premýšľať a uvažovať o vlastných myšlienkových pochodoch v procese učenia sa, predovšetkým na zlepšenie svojich kognitívnych schopností. Ide o monitorovanie vlastných kognitívnych procesoch, ich kontrolu a reguláciu. Osvojenie metakognitívnych zručností a schopností vedie k aktívnemu učeniu riešenia problémov a nie k mechanickému učeniu a riešeniu problémov. Podľa L. Andersona metakognitívna dimenzia obsahuje a) strategické vedomosti, b) kognitívne vedomosti o úlohách, úlohe a vedomosti o sebe (self-knowledge). Metakognitívne riadenie a autoregulačné procesy učenia sú kognitívne procesy, ktoré žiak, študent používa pre monitorovanie, kontrolu a sebariadenie svojho učenia. Niektorí autori považujú autoreguláciu za súčasť metakognície, iní autori považujú autoreguláciu za nadradený pojem metakognície. A ďalší tvrdia, že metakognícia je predstupeň autoregulácie. Naučiť žiaka tomu, aby dokázal poznávať svoje vlastné poznávacie procesy, je predstupeň toho, aby ich dokázal sám riadiť. Je rozpracovaných 14 Simonsonových zásad na metakognitívne

koncipovanú výučbu (In.: J. Hladík, S. Vávrová, 2011, s. 32 - 33). Okrem toho sa pracuje s konceptom exekutívnych funkcií, ich diagnózou a rozvojom. Exekutívne funkcie sú v Terminologickom slovníku kognitívnej edukácie I. Kovalčíkovej a kol. (2015) vymedzené takto: Exekutívne funkcie predstavujú systém riadiacich procesov, ktorý prideluje prioritu istým mentálnym procesom, zatiaľ čo utlmuje aktivitu iných a zabezpečuje tak súhrnu a organizáciu kognitívnych procesov (s. 20). Na metakognitívne vedomosti upozorňujú aj autori zlepšovania exekutívnych funkcií, kde pionierom v tejto oblasti bol už J. Piaget. Učebnica *Mastery learning* Andersona a kol., a podobných kníh z oblasti kognitívnej psychológie by si zasluhovala metodické rozpracovanie na naše podmienky do konkrétnych predmetov, obsahu, metodiky. Čaká nás „kognitívna revolúcia“ vo vzdelávaní našich žiakov, pokiaľ chceme skutočne nádej premeniť na skutky, prax vzdelávanie. Aby žiaci neboli len vzdelaní, ale aj múdri.

Druhou oblasťou, keď chceme premeniť našu pedagogickú nádej do praxe, je rozpracovanie teórie a praxe autoregulácie a autoregulatívneho učenia. Základy tejto teórie sú v *Handbook of Self-regulation*, ktorej zostavovateľmi sú Boekaerts, Pintrich a Zeidner. Ide o teóriu overenú výskumami a praxou, ktorá môže byť významným prínosom prevencie nevhodného správania ľudí, prevenciou agresie, šikany, porušovania noriem, pravidiel a zákonov. Súčasťou tejto teórie je jej aplikácia do autoregulatívneho učenia, ktoré rozpracúvajú najmä kolegovia zo Zlínskej Baťovej univerzity (J. Hladík, K. Hrbáčková, S. Vávrová). Ide o širšiu teóriu riadenia ľudského správania, ktorá má svoje koreláty vo výskume mozgu, funkcie hypotalamu a amygdaly, prenášania vzruchov z amygdaly do neokortexu. Zjednodušene povedané, človek, ktorý ovláda svoje emócie, neurobí nerozvážne rozhodnutia, správa sa lepšie. Výpovednou ilustráciou v tomto zmysle je kniha R. Sternberga „Prečo múdri ľudia robia hlúposti.“ Pre nás, ako pedagógov a psychológov, je z tejto teórie rozhodujúce poznanie, že sa dajú výchovou (nácvikom) ovplyvniť procesy prenosu signálov z hypotalamu, amygdaly do oblasti neokortexu, do oblasti rozhodovania a myslenia. Boli vypracované programy (napr. program Kaplana), ako má človek cvičiť svoju autoreguláciu cez ovládanie svojej pozornosti, citov a emócií, ovládanie svojich myšlienok, správania a ako zvládať environmentálnu kontrolu. Najmä pre výchovu, pre prevenciu nevhodného správania, by sa mali rozpracovať metodiky sebariadenia emócií a riadenia svojho učenia (denný režim, odolnosť, koncentrácia pozornosti a pod.) do obsahu psychosociálnych výcvikov a do výchovy vôbec. Teória autoregulácie sa aplikuje na učenie podobne, ako na správanie, riadenie emócií, prostredia, kognitívnu autoreguláciu, pozornosti a podobne. Autoregulácia učenia je produktom

vlastného myslenia, pocitov, aktivít, ktoré sú plánované a cyklicky prispôsobované s cieľom vlastného osobnostného rozvoja. Autoregulatívne učenie predstavuje a) sebahodnotenie, b) stanovenie cieľov, c) aplikáciu stratégií učenia a sebamonitorovanie, d) monitorovanie výsledkov.

Tretou oblasťou pedagogiky nádeje je aplikácia pozitívnej psychológie a pedagogiky do edukačnej praxe. Priekopníkom v tomto smere, okrem klasikov, akými boli C. Rogers, E. Fromm, A. Maslow, H. Gardner, V. Frankl a iní, je najmä M. Seligman, M. Csikszentmihály, C. Peterson a iní. Zhrňujúci prehľad urobila A. Slezáčková v knihe „Průvodce pozitivní psychologií“ (2012). Psychológia aj pedagogika bola príliš zameraná na negatívne javy – na poruchy, odchýlky od normy. Pozitívna psychológia a pedagogika je zameraná na pozitívne emócie, na spokojnosť, pohodu, šťastie, lásku, nádej, zážitky, optimizmus, zvedavosť, tvorivosť. M. Seligman, zakladateľ pozitívnej psychológie, prešiel od napísania knihy o naučenej bezmocnosti ku skúmaniu zmysluplnosti bytia, k teórii duševnej pohody. V knihe *Vzkvétání* (2014) píše o pozitívnych emóciách, o pozitívnej motivácii, medziľudských vzťahoch o zmysluplnosti toho, čo sa učíme, zmysluplnosti života a o výkonnosti človeka. Vypracoval študijný program PERMA, kde je už rozpracovaný konkrétny postup ako učiť žiakov, ľudí pozitívnemu zameraniu v živote. Podobne D. Goleman vypracoval program Grantov seminár, ako aj A. Ellis vo svojej metóde Racionálno-emocionálnej terapie a existuje veľa ďalších autorov, ktorí by mohli inšpirovať pedagogiku, ako vytvoriť ľudskú, humánnu školu a pritom nielen náročne vzdelávať, ale robiť zo žiakov múdrych a dobrých ľudí. Pozitívna psychológia a pedagogika pracujú s koncepciou odhaľovania a kultivácie superdispozícií žiaka, akými sú nielen tvorivosť, ale aj sociálne, etické a estetické dispozície, ktoré sú v našom školstve zanedbávané.

Na predchádzajúcich riadkoch sa pokúsil M. Zelina (2018) navrhnúť tri oblasti, ktoré odpovedajú na výzvy modernej pedagogiky, ktoré predstavujú určitú nádej pre výchovu a vzdelanie. Stručne vyjadrené, ide o kognitívnu revolúciu v školstve, o nádej autoregulatívneho učenia prepojeného na samostatné učenie cez IKT a o implementáciu humanistickej edukácie.

Otázky a úlohy:

1. Uved'te min. tri aktuálne trendy vo vzdelávaní.
2. Uved'te, čo všetko môže byť predmetom inovácií a trendov vo vzdelávaní.

3. Zdôvodnite, čo sa myslí pod pojmom, že „žiak už nebude živou encyklopédiou“.
4. Vysvetlite pojem metakognícia.
5. Charakterizujte čo všetko predstavuje autoregulatívne učenie.

2 FORMATÍVNE HODNOTENIE A MOŽNOSTI UČITEĽA

Ciele kapitoly:

- Definovať pojmy formatívne a sumatívne hodnotenie.
 - Uviesť výhody formatívneho hodnotenia.
 - Argumentovať, prečo používať formatívne hodnotenie.
 - Prezentovať vzťah medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením.
 - Charakterizovať metódy, nástroje, stratégie a techniky formatívneho hodnotenia.
 - Opísať možnosti využitia spätnej väzby pri formatívnom hodnotení.
 - Aplikovať vybrané metódy formatívneho hodnotenia.
-

Formatívne hodnotenie učiaceho sa je v súčasnosti aktuálna, pedagogicko-psychologická požiadavka pozitívnej pedagogiky. Učiteľ (na rôznych typoch škôl) ako manažér vyučovania má možnosti a voľnú ruku používať formatívne hodnotenie, ako proces, ktorý sa postupne implementuje do viacerých oblastí, či už ide o hodnotenie tých, ktorí sa vzdelávajú alebo hodnotenie učiacich sa v procese vlastného sebahodnotenia alebo hodnotenie projektov, tímových prác a prác jednotlivcov (Laufková, 2017).

Hlavným cieľom formatívneho hodnotenia je zdokonaľovať, rozvíjať a získavať nové profesijné kompetencie potrebné na riadenie a hodnotenie vyučovacieho procesu inovatívnymi formami a metódami (Bell - Cowie, 2001; Kaščák - Pupala, 2009; Kratochvílová, 2012; Straková - Slavík, 2013, Kostrub - Tóthová - Ferková, 2017).

Formatívne hodnotenie je dlhodobá, zodpovedná a náročná činnosť, ktorá – pokiaľ sa stane filozofiou školy – má zmysel a priebežne prináša preukázateľné výsledky. Ciele sebahodnotenia, ale aj metódy a formy si určuje škola samotná. To umožňuje jej autoreguláciu a manažovanie zvnútra. Využitím sebahodnotenia sa však zvyšuje aj kvalita poskytovaného vzdelávania (Spilková, 2012; Marks, 2014).

V súčasnosti je už nielen na úrovni základných škôl, ale aj stredných škôl, vrátane stredných odborných škôl, rozšírené poznanie o formatívnom hodnotení ako jednom zo súčasných trendov v oblasti hodnotenia a všetci účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu si

uvedomujú jeho prínos. Či už pre žiakov, učiteľov, majstrov odbornej výchovy, inštruktorov, a pre školu, ako takú, a tiež pre strediská praktického vyučovania.

Súčasný učiteľ na všetkých školách by mal počas svojej práce používať sumatívne aj formatívne hodnotenie. Sumatívne hodnotenie zväčša zahŕňa meranie toho, čo sa žiaci naučili za určité časové obdobie. Má formálny charakter, zahŕňa čiastkové hodnotenie do sumarizačnej, záverečnej podoby. Najčastejšie má podobu oficiálnej klasifikácie. Ak v práci učiteľa prevažuje sumatívne hodnotenie, môže sa stať, že napr. pri záverečnom skúšaní, testovaní a pod. zistí, že jeho žiaci preberanú problematiku pochopili úplne inak, ako on sám očakával. Tomuto môžeme zabrániť používaním formatívneho (priebežného) hodnotenia, ktoré je orientované na potreby žiaka. Informácie, ktoré učiteľ získa mu poslúžia na plánovanie a zlepšovanie ďalšieho vyučovania. Učiteľ nielen vyhodnocuje stav žiakov, ale i stav vyučovania. Informácia je určená nielen učiteľovi, ale aj žiakovi. Učiteľ oznamuje žiakovi stav jeho rozvoja a zároveň má takáto informácia pre žiaka motivačný účinok (Kompolt, 2010, s. 158).

Takéto diagnostikovanie korešponduje podľa Gavoru (2010, s. 16) so súčasnými trendmi pri diagnostikovaní žiaka. Opúšťa sa model diagnostikovania orientovaný na chybu žiaka a pozornosť sa presúva na podporu a rozvoj žiaka. Zároveň sa postulujú tézy pozdvihnúť žiaka na aktívny subjekt diagnostikovania. Žiak má vystupovať nielen ako diagnostikovaný, ale aj ako diagnostikujúci. Má pozorovať, skúmať a hodnotiť vlastnú činnosť a svoje vlastnosti. Má sa podporovať jeho sebareflexia, ktorá má viesť k tvorbe realistického sebaobrazu. Ide o tzv. autonómne hodnotenie (Slavík, 1999, s. 133-139).

2.1 Výhody formatívneho hodnotenia

Diagnostické metódy, ktoré učiteľ používa priamo v triede počas vyučovania majú viacero výhod (Angelo & Cross, 1993):

- majú formatívny charakter, na rozdiel od záverečných alebo hlavných skúšok poskytujú spätnú väzbu o učení žiakov;
- sú rýchle: často zaberú len pár minút počas vyučovacej hodiny na administráciu, dajú sa ľahko a rýchlo spracovať;
- sú flexibilné: môžu byť prispôbené tak, aby vyhovovali jedinečným a špecifickým záujmom a potrebám vyučujúceho;

- sú anonymné pre žiakov (ale nemusia byť): cieľom hodnotenia v triede nemusí byť nevyhnutne potreba ohodnotiť nejakým stupňom prácu žiakov, príp. poskytnúť im spätnú väzbu o ich výkone, cieľom môže byť spätná väzba o učení sa žiakov. Anonymita môže zabezpečiť uvoľnenie sa žiakov, aby vyjadrili nielen to, čomu rozumejú, ale aj to, čomu nerozumejú;
- majú pozitívny vplyv na samotný proces učenia sa žiakov, podporu písania (spôsobilosť), kritického myslenia a na zvýšenie motivácie učenia sa.

Učiteľia aj žiaci potrebujú efektívne spôsoby monitorovania učenia v priebehu školského roku. Hoci jednotliví učiteľia často vymyslia, objavia alebo jednoducho narazia na stratégiu, ktorá funguje, tieto neformálne objavy sa málokedy stávajú predmetom verejného záujmu.

Údaje z podobných aktivít, ktoré sa odohrávajú v školách, sú nesmierne dôležité pre zlepšenie vyučovania aj štúdia. Ukazujú žiakom ako sa učiť a študovať, povzbudzujú učiteľov, aby objektívne analyzovali to, čo sa udialo v triede a podporujú žiakov v sebahodnotení vlastných učebných procesov.

Metódy, techniky, stratégie a nástroje formatívneho hodnotenia je možné v rôznych modifikovaných podobách a formách používať na základných, stredných aj vysokých školách. Formatívne hodnotenie poskytuje množstvo informácií, ktoré môžu byť použité za účelom zlepšenia obsahu vyučovacej hodiny, vyučovacích metód a nakoniec aj učenia sa žiakov. Formatívne hodnotenie je najúčinnnejšie, keď sa vykonáva často. Efektivita je zabezpečená vtedy, keď sa zistené informácie hneď vyhodnotia a využijú hneď na najbližšej vyučovacej jednotke.

V prípade častého využívania metód formatívneho hodnotenia, môžu mať nasledujúci vplyv (Haugen, 1999):

Pre školu, učiteľa:

- zabezpečujú každodennú a hneď využiteľnú spätnú väzbu;
- zabezpečujú užitočnú väzbu o tom čo sa žiaci naučili bez straty času, ktorú si vyžaduje príprava testov, ústne skúšanie a pod.;
- umožňujú včas riešiť nepochopenie problematiky u žiakov;

- prispievajú k vytváraniu dobrých vzťahov so žiakmi, povzbudzujú ich k tomu, aby pochopili, že učenie a učenie sa sú stále prebiehajúce procesy, ktoré si vyžadujú ich aktívne zapojenie.

Pre žiakov:

- pomáhajú rozvíjať sebahodnotenie a spôsobilosť ako sa učiť;
- znižujú pocity izolácie a bezmocnosti;
- vzrastá porozumenie a rozvíja sa schopnosť kriticky myslieť o obsahu vyučovacej hodiny;
- zabezpečujú dlhodobé uchovanie nadobudnutých informácií.

Pod formatívnym hodnotením v skratke označujeme také hodnotenie, ktoré prináša užitočnú informáciu o aktuálnom stave vedomostí a zručností žiakov. Pod pojmom užitočná informácia máme na mysli, že žiak bude vedieť, kde sa práve v procese učenia nachádza a taktiež, čo musí urobiť, aby ďalej napredoval a niečo nové sa naučil (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 12).

Cieľom formatívneho hodnotenia nie je odstrániť zo škôl známokovanie. Známokovanie a s ním spojená klasifikácia žiakov budú do škôl patriť pravdepodobne vždy. Problémom však je, že známky (klasifikácia) nezabezpečia všetky funkcie hodnotenia. Nie vždy totiž známka poskytne žiakovi spätnú väzbu (spätnoväzbovú informáciu). Následne môže žiak hodnoteniu (na úrovni primeraných cieľov) hodnoteniu porozumieť tak, aby následne vedel zlepšiť svoju prácu (učenie). Zároveň sa musí dozvedieť dve informácie:

1. v čom je jeho práca správna, alebo nesprávna (kvalitatívna zložka hodnotenia – kritérium);
2. do akej miery je jeho práca vyhovujúca (kvantitatívna zložka hodnotenia – poradie na nejakej stupnici).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že známka neobsahuje celý jeden okruh informácií a to: v čom konkrétne (v akom kritériu, oblasti, okruhu, zručnosti a pod.) žiak v danej učebnej činnosti postupuje správne alebo nesprávne. Potrebná je však aj druhá zložka hodnotenia (kvantitatívna), v prípade jej absencie nemôže byť hodnotenie hodnotením (viac Slavík, 1999).

Ak učitelia v škole používajú najmä číselné hodnotenie (známky, rôzne škály známok, bodov, písmen, príp. percentá...), primárne pomocou známok určujú, kto je lepší a kto horší.

Ak chceme formatívne hodnotiť, nemôže to skončiť pri známkach. Je potrebné dať známke pridanú hodnotu a to – informovať žiakov, čo sa naučili, čo sa ešte nenaučili a čo a ako sa majú učiť v budúcnosti.

Problém nemusí byť len v samotnej známke, ale v tom, že žiaci sa z nej nedozvedia, v čom ich výkon nezodpovedal naplneniu hodnotiacich kritérií. Ak by však boli kritéria explicitne vyjadrené a vopred jasné (napr. vo forme špecifických cieľov), tak už by to nebolo len o tom, ktorý žiak je lepší a ktorý horší, ale do popredia by sa dostalo overovanie naučeného (zvládnutia učiva) pre prospechom samotným (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 15).

Negatívny dopad môže mať známka aj na žiakov, ktorí sú hodnotení ako „výborní“. Môže to u nich vzbudzovať falošný pocit, že vedia všetko a že sa nemusia ďalej učiť a zlepšovať.

Hodnotenie pre žiaka je vtedy užitočné, ak mu poskytne informáciu. Takú informáciu (informačné hodnotenie), ktorá mu umožní a pomôže zlepšiť rozhodovanie o tom, ako dosiahnuť cieľ. Informačné hodnotenie je poradcom žiaka, ako má čo urobiť a nie trestom za to, čo neurobil alebo pokazil (Slavík, 1999, s. 112). Hodnotenie, ktoré učiteľ nezdôvodní, nemá pre žiaka žiadnu informačnú hodnotu. Z toho dôvodu je potrebné, aby sa učiteľ snažil žiakovi svoje hodnotenie zrozumiteľne prezentovať a podať formou nejakej správy.

Je vhodné, aby informácia (správa) o hodnotení mala písomnú formu, príp. bola vhodne zapamätateľná pre žiaka. Následne sa vie k nej žiak pravidelne a bez problémov opakovane vracieť. Formatívne hodnotenie je prvým krokom na ceste k žiakovmu autonómnemu hodnoteniu, pretože pomocou formatívneho hodnotenia sa žiak dozvie (a neskôr aj sám rozozná), čo je v jeho práci v poriadku a zároveň v čom má konkrétne nedostatky. Za formatívne hodnotenie môžeme označujeme teda len také hodnotenie, ktoré žiakom poskytuje relevantnú informáciu pre ich pokrok v učení.

Hlavné argumenty, prečo používať formatívne hodnotenie:

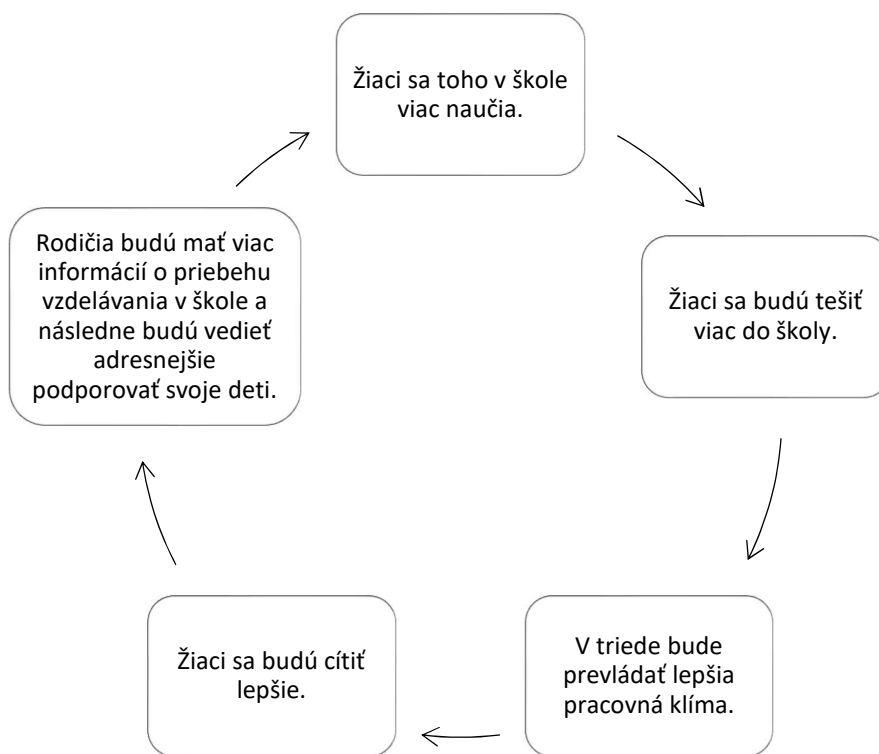
- žiaci majú v dôsledku formatívneho hodnotenia lepšie výsledky;
- zlepšuje sa pracovná klíma v triede;
- žiaci sa učia prijímať hodnotenie ako prirodzenú súčasť života (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 21)

Zo zahraničných výskumov (Black & Wiliam, 1998; Floréz & Sammons, 2013) vyplýva, že ak sa techniky formatívneho hodnotenia využívajú v triedach pravidelne, následne

sa výrazne zlepšili výsledky žiakov, ako aj kvalita ich učenia. Prínosom je taktiež pozitívne prijímanie formatívneho (slovného) hodnotenia u menej úspešných žiakov.

Potenciál formatívneho hodnotenia spočíva v tom, že žiak začne vnímať učiteľa nie ako autoritu (posudzovateľa), ale skôr ako pomocníka, ktorý mu pomáha pri učení. Žiak zároveň preberá zodpovednosť za svoje učenie (výsledky), čo sa prejavuje aj v tom, že v prípade neúspechu sa nezbavuje zodpovednosti, nevyhovára sa na niekoho iného, ale je si vedomý toho, v čom bol jeho výkon slabý a ako ho môže (a vie) zlepšiť.

Tým, že žiaci budú hodnotení formatívne, tak zároveň budú pripravení do budúcnosti a pre prax, keďže v dospelosti sa budú stretávať automaticky s prejavmi hodnotenia. Formatívne hodnotenie preto nemusí byť len prostriedkom podpory učenia, ale zároveň aj cieľom vyučovania.



Obr. 1 Prečo používať formatívne hodnotenie vo vyučovaní? (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 24)

2.2 Formatívne a sumatívne hodnotenie v práci učiteľa

Sumatívne a aj formatívne hodnotenie sú v školách dôležité, ale oba spôsoby hodnotenia sa odlišujú svojou informačnou hodnotou.

Hodnotenie žiakov v súčasnosti môžeme charakterizovať ako interpretačný a komunikačný proces, ktorý poskytuje diagnostické informácie o porovnateľných kvalitách učebných výkonov a správaní žiakov s cieľom zvyšovať kvalitu učenia a efektivitu vyučovania (Průcha, 2009, s. 587 In Žlábková & Rokos, 2013, s. 328).

Formatívne a sumatívne hodnotenie sa odlišujú v spôsobe využitia hodnotenia pre ovplyvňovanie učenia žiakov. Formatívne hodnotenie poskytuje spätnú väzbu v priebehu činnosti, jeho cieľom je podpora ďalšieho efektívneho učenia žiakov. Sumatívne hodnotenie hodnotí výsledky učenia žiaka po ukončení jeho činnosti, jeho cieľom je získať celkový prehľad o dosiahnutých výkonoch žiaka.

Formatívne a sumatívne hodnotenie považujeme za základné typy hodnotenia podľa cieľov vo vzdelávacom procese (Szarka, 2017, s. 47).

Tabuľka 2: Všeobecný prehľad vlastností typov hodnotenia (Szarka, 2017, s. 47).

TYP HODNOTENIA	diagnostické	formatívne	sumatívne
funkcia	Odhalenie predchádzajúceho poznatku a príčiny problémov učenia sa.	Identifikácia chýb, nedostatkov. Spätná väzba žiakovi a učiteľovi. Hľadanie riešení pre daný problém.	Kategorizácia a kvalifikácia žiaka.
miesto	Pred učebnou etapou. V prípade vynorenia problému.	V priebehu učebnej etapy.	Na konci učebnej etapy.
predmet	Kognitívna, afektívna a motorická oblasť.	Kognitívna oblasť.	Kognitívna, ale môže byť aj iná oblasť.

Úlohou **diagnostického hodnotenia** je odhalenie predchádzajúceho poznatku a skutočnej vedomosti skupiny žiakov (oveľa zriedkavejšie iba žiaka). Jeho cieľom je zistiť, či má žiak vhodnú poznatkovú bázu a či jeho kognitívne prekurzory sú pripravené na prijímanie nových poznatkov a spracovanie nových informácií. Príkladom diagnostického hodnotenia v

bežnej pedagogickej praxi sú úrovňové testy, vstupné a výstupné testy, z ktorých hlavne výstupné testy učitelia používajú výlučne ako nástroje sumatívneho hodnotenia.

Slovo formatívne sa často zamieňa s pojmom formálne. Význam slova „*formative*“ (ang.) však vyjadruje stvárniť, sformovať, tvoriť, formovať. Cieľom **formatívneho hodnotenia** je teda formovanie žiaka, jeho osobnosti a jeho učebného procesu. Kým diagnostické hodnotenie je zväčša aplikované na začiatku učebného procesu, formatívne hodnotenie sprevádza celý proces a dáva bezprostredné informácie o tom, kde sa nachádza učitelia sa v učebnom procese, čo vie a aké má nedostatky.

V prípade **sumatívneho hodnotenia** dostávame informácie o výkone žiaka z ucelenej učebnej jednotky, pričom uzatváranie a zhrnutie učebného celku sa prejavuje v našom školskom systéme v klasifikácii škálou 1 - 5. Je to teda hodnotenie, ktoré sa chápe ako finálne, cieľom ktorého je určenie výsledkov učebného procesu. Informácie o výsledkoch sú užitočné hlavne pre pedagóga. Ponaučenie z výsledkov sumatívneho hodnotenia učiteľ môže aplikovať iba v ďalšej učebnej etape, resp. pri inej skupine žiakov. Výsledky sumatívneho hodnotenia už nemajú efekt na učebný proces žiaka spojený s daným učivom, preto učenie podporujúci charakter sumatívneho hodnotenia, je z toho hľadiska veľmi slabý, resp. žiadny. Rovnako nedáva možnosť ani na korekciu. Tým, že sumatívne hodnotenie akoby zahajuje učebnú etapu, žiakom komunikuje na základe ich výkonu konečný „verdict“, ako aj to, že daná učebná etapu je uzavretá (Szarka, 2017).

Výraz „*sumatívny*“ (z lat. *summa* = celkom) naznačuje, že zmyslom tohto typu hodnotenia je získať konečný celkový prehľad o dosiahnutých výkonoch (finálne hodnotenie) alebo kvalitatívne roztriediť (rozdeliť) celý posudzovaný súbor (žiakov, učiteľov, pracovných výsledkov, postupov a pod.). Jeho podstatou je rozhodnutie typu áno – nie, vyhovuje – nevyhovuje. Cieľom takéhoto hodnotenia teda nie je žiaka priebežne viesť (ako pri formatívnom hodnotení), ale naopak zaradiť, či vybrať žiakov, ktorí boli najúspešnejší.

Typickým príkladom sumatívneho hodnotenia sú prijímacie skúšky na vysokú (strednú) školu alebo taktiež rôzne testy pri pracovných konkurzoch.

Iný typ sumatívneho hodnotenia sa uplatňuje na konci určitého študijného obdobia (školský polrok, záver školského roku a pod.) za účelom záverečného posúdenia toho, čo sa žiaci naučili (príp. ako sa správali). Do sumatívneho hodnotenia zaraďujeme aj rôzne „skúšanie“, „písomné práce“, „päťminútovky“, „didaktické testy“ a pod., ktoré majú odmerať výkon s cieľom „dať známku“. Sumatívne hodnotenie nemusí mať podobu len známky, ale

taktiež slovnú formu. Vyjadrením sumatívneho hodnotenia môžu byť teda napr. známky napr. na vysvedčení (príp. v inej školských dokumentoch počas školského roka), ale aj rôzna slovná forma (zhrňujúceho charakteru), výsledky záverečných testov a pod.

Informácia, ktorú prináša sumatívne hodnotenie pre žiaka je obmedzená na nejakú informačnú hodnotu (postupuje – nepostupuje, 1 – 2 – 3 – 4 – 5...). Takéto hodnotenie do škôl patrí a isto ešte dlho patriť bude. Pri takomto hodnotení väčšinou z pozície učiteľa bilancujeme výsledky, výkony za isté časové obdobie. Dôležité je, aby takéto hodnotenie nadväzovalo na dlhodobé, systematické a premyslené formatívne hodnotenie. Následne sa môže dostaviť efekt toho, že žiaci budú pristupovať k sumatívne hodnoteniu s potrebným porozumením.

Formatívne hodnotenie označujeme ako hodnotenie spätnoväzbové, korigujúce, príp. pracovné (Slavík, 1999, s. 38). Poskytuje hodnotiacu informáciu (spätnú väzbu) v tom momente, kedy sa určitý výkon alebo činnosť dá ešte zlepšiť (Pasch a kol., 1998). Takéto hodnotenie pomáha učiteľovi aj žiakovi nájsť lepšiu cestu k cieľu, zároveň slúži k riadeniu vzdelávania (Cangelosi, 1994, s. 109). Formatívne hodnotenie je orientované na podporu ďalšieho efektívneho učenia sa žiakov a zlepšovania ich výkonov.

Cieľom formatívneho hodnotenia je poukázať na klady, ale aj nedostatky, ale tak, aby sa následne mohla cielene ovplyvňovať ďalšia činnosť žiakov. Vhodným príkladom formatívneho hodnotenia sú napríklad pripomienky a korekcie učiteľa v priebehu činnosti žiaka, ale napríklad aj dialógy a komunikácia žiakov počas skupinovej práce, príp. počas práce na nejakom projekte.

Formatívne hodnotenie má zväčša charakter dialógu (ústny, písomný), prebieha ako rozhovor o priebehu žiakovej činnosti. Dialóg je podmienka k tomu, aby bolo možné nad hodnotenou činnosťou premýšľať a vymieňať si skúsenosti. Formatívne hodnotenie má tak potom veľkú šancu a potenciál, aby bolo brané zo strany žiaka ako pomoc, prostriedok a cesta k vlastnému zlepšeniu, k sebazpoznaniu a nie ako finálny verdikt, príp. rozsudok. Následne to môže mať pozitívny vplyv aj na motiváciu hodnoteného žiaka (Slavík, 1999, s. 39).

Cieľom formatívneho hodnotenia je zmena hodnoteného žiaka, až na druhom mieste sú zmeny vo výkone. Výsledky sa tak menia pomalšie, náročnejšie.

Sumatívne a formatívne hodnotenie majú rozdielne motivačné a konatívne dôsledky (Harding & Cowen 1982 in Slavík, 1999, s. 39). Sumatívne hodnotenie povzbudzuje hodnoteného žiaka (učiteľa) ku skrývaniu nedostatkov a k zámernému prezentovaniu silných

stránok. Naopak, pri formatívnom hodnotení by malo byť vo vlastnom záujme hodnoteného, aby neskrýval svoje problémy, nedostatky a nejasnosti pri učení, pretože cieľom formatívneho hodnotenia je pomôcť ich odstrániť.

Sumatívne hodnotenie sa často uvádza ako dichotomický pojem k formatívnemu hodnoteniu. Rozdelenie na sumatívne a formatívne hodnotenie závisí od:

- a) rozličného načasovania;
- b) adresáta;
- c) účelu, ku ktorému daný typ hodnotenia slúži (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 19).

Sumatívne hodnotenie je teda z hľadiska načasovania de facto finálne hodnotenie (celkový výkon žiakov, výkony žiakov za určité obdobie s cieľom „len“ odmerať výkon žiakov), ktoré informuje o tom, čo daný žiak zvládol na konci určitého obdobia. Formatívne hodnotenie je teda z hľadiska načasovania považované za priebežné hodnotenie.

Sumatívne hodnotenie slúži najmä ako informácia pre rodiča (adresát), alebo za účelom prijímacieho konania na vyšší typ školy (adresát), formatívne hodnotenie je určené primárne pre žiaka (adresát).

Wren a Cotton (2008) považujú za zásadný rozdiel medzi sumatívnym a formatívnym hodnotením, samotný účel hodnotenia, ako aj spôsob využitia výsledkov hodnotenia. Účelom formatívneho hodnotenia je objavovanie toho, čo žiaci vedia, čomu rozumejú alebo čo môžu v budúcnosti zmeniť. Účelom sumatívneho hodnotenia je, či žiaci učivo ovládajú alebo mu rozumejú.

Tabuľka 3: Charakteristika sumatívneho a formatívneho hodnotenia (spracované podľa Slavík, 1999, Bell & Cowie, 2001; Starý & Laufková a kol. 2016).

Charakteristika	Sumatívne hodnotenie	Formatívne hodnotenie
Cieľ	odmerať výkon žiaka na konci procesu; zhrnúť dosiahnuté výkony; porovnať výkony žiakov medzi sebou	identifikovať vzdelávacie potreby žiakov a následne podľa zistení prispôbiť vyučovanie; zlepšiť učebné výsledky každého žiaka
Načasovanie	celkové, konečné (na konci určitého časového úseku)	priebežné (poskytuje sa počas procesu učenia)
Účel	<i>assessment OF learning</i> (hodnotenie učenia; kontrola učenia žiakov)	<i>assessment FOR learning</i> (hodnotenie pre učenie; podpora učenia žiakov)
Komu je hodnotenie primárne určené	učiteľovi; rodičovi; škole, na ktorú sa žiak hlási; vzdelávacej politike	žiakovi
Úloha učiteľa	odmerať úroveň naučeného a stanoviť známku	poskytnúť okamžitú a konkrétnu spätnú väzbu; podporovať učenia žiakov
Zapojenie žiakov	minimálne	žiaduce
Motivácia žiakov	vonkajšia	vnútorná
Efekt na učenie	slabý; krátkodobý	silný; pozitívny; dlhodobý

Podobné spracovanie a porovnávanie atribútov rozvíjajúceho (formatívneho) hodnotenia a hodnotenia učenia sa z rôznych aspektov ako v uvedenej tabuľke nájdeme aj u iných autorov (napr. Szarka, 2017, s. 72-73).

Assessment of learning (sumatívne hodnotenie) - čo môžeme koncipovať v slovenskom jazyku ako hodnotenie učenia sa, hodnotenie výsledkov učenia sa, hodnotenie výkonu učenia sa, atď.

Assessment for learning (formatívne hodnotenie) - v slovenskom preklade je to hodnotenie pre učenie sa, ale môžeme to formulovať aj ako hodnotenie podporujúce učenie sa, avšak formulácia rozvíjajúce hodnotenie oveľa viac zachytáva podstatu významu pojmu, čo sa týka hodnotenia progresu a rozvoja žiaka v učebnom procese (Szarka, 2017, s. 61-62).

Ak nám ako učiteľom ide o trvalé zlepšovanie výsledkov učenia žiakov, je dôležité zamerať sa na proces vyučovania a zdokonaľiť hodnotenie, ktoré prebieha priamo v triede. Hodnotenie musí byť integrálnou súčasťou učenia, musí bezprostredne reagovať na výkony žiakov, musí poskytovať kvalitnú informáciu o vedomostiach a zručnostiach každého jedného

žiaka, ako aj o spôsobe jeho uvažovania a rozmýšľania s cieľom v budúcnosti prispôbiť vyučovanie potrebám konkrétneho žiaka. Kvalitná spätná väzba musí byť poskytnutá hneď, musí sa vzťahovať ku kritériám, ktoré špecifikujú očakávané výkony. Taktiež musí obsahovať špecifické odporúčania ako sa zlepšovať, zároveň musí byť zrozumiteľná odstupňovaná podľa úrovne jednotlivých žiakov. Následne, na základe kvalitnej spätnej väzby, sa žiak naučí reflektovať vlastnú prácu a jej výsledky. Na základe spätnej väzby je žiak zapojený do vlastného rozvoja a pokroku. Ak sa žiaci naučia, ak sa majú učiť, je veľký predpoklad, že budú dosahovať lepšie výsledky.

Hodnotenie so spätnou väzbou smeruje k podpore procesov učenia a k rozvoju metakognície (žiaka). Tým pádom má takéto hodnotenie pre žiaka formatívne dôsledky.

Samotní učitelia sa musia postupne a systematicky naučiť používať formatívne hodnotenie a zároveň musia naučiť samotných žiakov pracovať s formatívnym hodnotením. Žiaci sú väčšinou zvyknutí na neformatívne spôsoby hodnotenia. Formatívne spôsoby hodnotenia totiž predstavujú zásadnú zmenu nielen v samotnom procese vyučovania, ale aj vo vzťahu žiaci – učiteľ. Žiaci nemôžu skrývať svoje nedostatky a chyby, pretože efektívne učenie pozostáva z ich identifikácie a následnom odstránení (Looney, 2011 In Straková & Slavík, 2013, s. 279).

Obe formy hodnotenia, formatívne aj sumatívne sa vzájomne dopĺňajú. Rozdiel medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením je v tom, že pri používaní formatívneho hodnotenia prevažuje formatívna funkcia hodnotenia, cieľom hodnotenia je zlepšenie a zefektívnenie procesu učenia žiaka. Pri používaní sumatívneho hodnotenia dominuje kontrolná funkcia hodnotenia s cieľom ohodnotiť výkon žiaka.

Z časového hľadiska sa formatívne hodnotenie realizuje priebežne, počas výkonu, tak aby mohol žiak svoj výkon ešte zlepšiť (zmeniť). Sumatívne hodnotenie sa realizuje ako hodnotenie záverečné (konečné) a žiak už svoj výkon nemôže zmeniť. Aj sumatívne hodnotenie poskytuje žiakovi o. i. spätnú väzbu o jeho výkonoch a môže mať pozitívny, ale aj negatívny vplyv na jeho ďalšie výkony. Rozdiely medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením je aj v spôsobe realizácie spätnej väzby smerom k žiakovi. Pri formatívnom hodnotení je spätná väzba realizovaná v priebehu činnosti, v situácii keď žiak ešte môže reagovať a následne regulovať svoj ďalší proces učenia. Tým pádom takéto spätná väzba obsahuje informáciu, ktorá ďalšiu reguláciu učenia umožňuje. Pri sumatívnom hodnotení sa spätná väzba realizuje

v momente, keď už regulácia procesu učenia žiaka nie je možná a často má podobu informácie o celkovom výsledku žiaka (Žlábková & Rokos, 2013, s. 340).

Z hľadiska koncepcie vyučovania je sumatívne hodnotenie súčasťou transmisívnej koncepcie vyučovania zameranej na odovzdávanie „hotových“ poznatkov. V koncepcii konštruktivistického bádateľsky orientovaného vyučovania a pod. je naopak formatívne hodnotenie neoddeliteľnou súčasťou vyučovania, ktoré umožňuje reguláciu procesu učenia žiakov. Dôležitou podmienkou realizácie formatívneho hodnotenia je poňatie procesu hodnotenia v zmysle partnerskej spolupráce medzi učiteľom a žiakom (žiakmi), príp. žiakmi navzájom alebo sebahodnotenie žiaka. Ak sa však účastníci hodnotenia odklonia od takéhoto poňatia procesu hodnotenia, tak samotné hodnotenie môže byť následne poňaté len ako kontrola. A to aj v prípade, že sa budú zisťovať nedostatky na strane žiaka. Používanie formatívneho hodnotenia sa považuje za základ pre rozvoj hodnotiacich a sebahodnotiacich kompetencií žiakov. Nadobudnutie týchto kompetencií je dôležitým cieľom vzdelávania (Žlábková & Rokos, 2013, s. 340).

2.3 Inovatívne metódy, stratégie a techniky formatívneho hodnotenia

Medzi metódy formatívneho hodnotenia zaraďujeme najmä:

- stanovenie a formuláciu výchovno-vzdelávacích cieľov;
- kritéria hodnotenia (v rámci textu sa tejto problematike nevenujeme, pozri napr. Starý & Laufková, 2016 a i.);
- spätnú väzbu;
- sebahodnotenie a vrstevnícke hodnotenie.

Medzi techniky formatívneho hodnotenia zaraďujeme rôzne konkrétne metódy a postupy, ktorými sa realizuje určitá metóda.

Pod pojmom nástroje formatívneho hodnotenia zaraďujeme konkrétne produkty (portfólio žiaka, vysvedčenie, zošity žiakov a pod.) (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 26).

Prax na školách medzi učiteľmi ukazuje, že v terminológii sa rozdiely medzi metódami, stratégiami a nástrojmi formatívneho hodnotenia stierajú.

Nástroje formatívneho, rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré v súčasnosti majú podstatnú rolu v úspešnosti procesu učenia a učenia sa, neznamenajú iba aplikáciu nových metód a foriem

hodnotenia v úzko vymedzenom vzdelávacom procese, ale sú užitočnými prostriedkami reflexie vo všeobecnosti, ale aj sebareflexie a metakognitívnej reflexie, implementovanej do školskej praxe s cieľom naučiť žiakov spoznať svoj proces učenia sa, získať čo najobjektívnejší obraz o svojich vedomostiach, zručnostiach, na základe ktorých potom vedia zámerne a cieľavedome plánovať svoj osobný pokrok. Takými prístupmi budú žiaci postupne môcť sami usmerňovať svoj proces učenia sa, získajú o sebe reálny obraz a stávajú sa zodpovedným „konštruktérom“ svojho osobného rozvoja (Szarka a kol., 2019, s. 7).

Výsledky z výskumov (pozri napr. Szarka. a kol., 2019)¹ ukazujú, že v pedagogickej praxi učiteľov ešte stále prevládajú tradičné formy a metódy hodnotenia, a teda aj vo všeobecnosti najzaužívanejšími stratégiami hodnotenia sú pravidelné slovné a písomné hodnotenia žiackych učebných výstupov. Výsledky testovania stochastických asociácií ukazujú, že dĺžka pedagogickej praxe respondentov a ich príslušnosť ku vzdelávacím oblastiam slabo determinuje ich odpovede na využívanie a stupeň výskytu hodnotenia žiackych učebných výstupov a nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v pedagogickej praxi respondentov (Szarka a kol., 2019, s. 24).

2.4.1 Autonómne hodnotenie

Zmeny v kvalite života žiaka, ktoré sa dosiahli počas vyučovania sú o to výraznejšie, o čo viac je samotný žiak vtiahnutý do procesu posudzovania svojho rozvoja a do jeho ovplyvňovania. Samotný žiak sa tým pádom stáva aktívnym účastníkom procesu vyučovania (Helus, 2015).

Ak chceme, aby jedným z cieľov súčasnej školy bol aj rozvoj kľúčových kompetencií, mali by sme žiakov viesť k prevzatiu zodpovednosti za svoje učenie. Ak žiaci budú schopní posúdiť vlastný výkon, alebo výkon spolužiakov, môžeme hovoriť o autonómnom hodnotení. Máme na mysli také hodnotenie, keď žiak hodnotí sám, hodnotenie vie vysvetliť a obhájiť. V podstate sa jedná o metakognitívnu zručnosť, keďže tu ide o reflexiu žiakových učebných procesov, podporu a rozvoj sebapoznania žiaka, sebavedomie a rozvoj študijných schopností, reguláciu procesu učenia zo strany samotného žiaka, uvedomenie si vlastného pokroku

¹ Výskum orientovaný na prehľad použitia hodnotiacich nástrojov v procese hodnotenia žiackych učebných výstupov a rozvíjajúceho hodnotenia vzhľadom na faktor učiteľa a jeho vybraných atribútov a to, dĺžka pedagogickej praxe a vzdelávacia oblasť aprobačného predmetu učiteľa.

a zodpovednosti za kvalitu výkonu. Potom môže byť autonómne hodnotenie vnímané ako jeden z cieľov vyučovania (žiaka) – naučiť sa hodnotiť seba, ale aj iných. Autonómne hodnotenie zahŕňa vrstovnicke hodnotenie a sebahodnotenie (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 27).

Medzi techniky formatívneho hodnotenia s dôrazom na vrstovnicke učenie a hodnotenie môžeme zaradiť (viac Starý, Laufková a kol., 2016, s. 32 – 34):

- uznanie – otázka;
- vzájomné hodnotenie pravopisných cvičení;
- dielne písania s využitím vrstovnickej pomoci;
- pravidlo A-B-C / C3B4ME („*See three before me*“)
- vrstovnicke hodnotenie domácich úloh;
- dve hviezdičky a želanie (žiadosť).

V procese sebahodnotenia sa predpokladá, že ak má byť žiak pri hodnotení aktívny, tak mu učiteľ musí ponúknuť a predstaviť hodnotiace kritériá (Slavík, 2003). Následne je schopný žiak reflektovať svoj výkon, príp. výkon spolužiakov. Metareflexia žiaka spočíva v tom, že identifikuje nielen chybu, ale aj prečo k chybe prišlo. Metareflexia učiteľa naopak spočíva v tom, že sleduje myšlienkové pochody žiaka počas jeho práce na riešení úlohy (učebnom probléme), vie predpokladať ďalší postup žiaka, vie, prečo žiak spravil prípadnú chybu a vie mu poradiť pri ďalšom postupe v rámci danej učebnej činnosti.

Aby bolo sebahodnotenie zmysluplné, nemôže sa zameriavať len na afektívnu zložku a taktiež nemôže byť bez pravidiel. Naopak, musí ísť o plánovanú a systematickú činnosť, ktorá bude súčasťou vzdelávania. Kvalitné sebavzdelávanie vedie k všestrannému rozvoju osobnosti, podporuje učebný proces žiaka a taktiež šetrí čas všetkým účastníkom edukačného procesu (Kratochvílová, 2012).

Medzi techniky formatívneho hodnotenia s dôrazom na sebahodnotenie môžeme zaradiť (viac Starý, Laufková a kol., 2016, s. 36 – 37):

- pohyby;
- grafické symboly;
- jedna veta na záver vyučovacej hodiny (príp. danej učebnej činnosti);
- hodnotiaci komunikačný kruh;
- sebahodnotiace listy;

2.4.2 Vzdelávacie ciele a hodnotenie

Vzdelávacie ciele sú slovné opisy toho, čo sa majú žiaci naučiť, aké konkrétne vedomosti, poznatky, zručnosti, postoje by mali byť výsledkom ich učenia. Aby bolo možné explicitne vyjadriť, či žiak daný cieľ splnil alebo nesplnil, je potrebné ciele konkretizovať (viac k cieľom napr. Marks, 2015).

Vzdelávacie ciele musia byť vždy formulované z pohľadu žiaka, keďže sa jedná o cieľ žiaka a nie o cieľ učiteľa.

Explicitné, jasné, zreteľné a konkrétne vyjadrenie cieľa môže pomôcť pri plánovaní vyučovania. Cieľ tak priamo ovplyvňuje ďalšie didaktické kategórie ako vyučovacie metódy, didaktické zásady, obsah a rozsah vyučovania a pod. Následne nasmeruje učiteľa k tomu, čo sa majú žiaci naučiť (nie, čo sa budú učiť).

Ciele, ktoré sú vyjadrené explicitne, sú pre žiakov dostatočne zrozumiteľné a vnímané ako podnetné, môžu následne žiakom motivovať, odstrániť strach v ich učení, taktiež môžu podporovať ich učenie.

Otázka znie, ako by mohol učiteľ kontrolovať splnenie cieľov vo vzťahu k formatívnemu hodnoteniu. Môže si pomôcť dvomi veľmi jednoduchými stratégiami, ktoré môže, ale nemusia mať, písomnú podobu.

Pre učiteľov, ktorí predtým cielene nepracovali s formatívnym hodnotením sa odporúča začať s nasledujúcimi dvoma metódami. Angelo a Cross (1993, s. 115-361) uvádzajú až 50 takýchto metód:

- **„Rozumiem, nerozumiem“ (The One-Minute Paper)**

Učiteľ 2-3 minúty pred koncom vyučovacej hodiny vyzve žiakov, aby písomne a heslovite odpovedali na niektorú z nasledujúcich otázok: „*Čo bola najdôležitejšia vec, ktorú si sa dnes naučil?*“; „*Ktorý problém zostal pre Teba nezodpovedaný?*“. Príp. môže žiakom poskytnúť nedokončenú oznamovaciu vetu: „*Za najdôležitejšie, čo som sa dnes naučil, považujem...*“; „*Na dnešnej vyučovacej hodine mi nebolo jasné...*“ (Enerson et al., 2007, s. 5)

Táto metóda umožňuje hodnotiť vzťah medzi učebnými cieľmi a predstavami žiakov o týchto cieľoch a ich vlastným učením. Môže sa používať napríklad na vyučovacích hodinách,

kde žiaci pracujú s veľkým množstvom nových, základných informácií, ktoré slúžia na uvedenie do danej problematiky a pod.

- **„V čom nemám jasno“ (The Muddiest Point)**

Učiteľ požiada žiakov, aby písomne v niekoľkých bodoch uviedli krátku a rýchlu odpoveď na otázku: „*Čo bolo pre vás najmenej jasné, zreteľné, zrozumiteľné na dnešnej vyučovacej hodine, na zadaní domácej úlohy, pri čítaní, pri sledovaní filmu..?*“

Táto metóda poskytuje rýchlu spätnú väzbu o tom, ktorý problém je pre žiaka najmenej zrozumiteľný, resp. problém, ktorý najmenej pochopil. Táto informácia môže pomôcť učiteľovi rozhodnúť sa, čo musí v budúcnosti viac zdôrazniť a koľko času venovať danej téme, resp. problematike. Žiaci sa musia taktiež rýchlo rozhodnúť a určiť, čomu nerozumejú a sú schopní vyjadriť svoje nejasnosti. Metóda sa odporúča použiť na konci vyučovacej hodiny, lekcie, tematického celku, zadania a pod. (viac napr. Marks, 2014).

2.4.3 Spätná väzba a formatívne hodnotenie

Spätná väzba a formatívne hodnotenie sú nerozlučné pojmy a v podstate sa kvalitná spätná väzba považuje za podstatu a jadro formatívneho hodnotenia.

Hodnotenie nám dáva informáciu obsiahnutú v spätnej väzbe: rozlišuje lepšie od horšieho. Z toho dôvodu je prítomné pri každej činnosti, ktorá má nejaký cieľ. Hodnotenie sa považuje za silný intelektuálny nástroj, ktorý určí hodnotu a kvalitu hodnoteného výkonu. Hodnotenie taktiež môže daný výkon ovplyvniť. Vo vzdelávacom systéme hodnotenie nemá len základnú spätnoväzbovú funkciu (resp. evaluačnú), ale malo by byť aj predmetom učenia sa žiakov. T.z., že aj žiaci samotní by mali vedieť hodnotiť a nielen byť pasívnymi objektmi hodnotenia (Straková & Slavík, 2013, s. 277).

Spätná väzba je informácia, ktorú dostáva žiak od učiteľa ako reakciu na svoj výkon. Cieľom spätnej väzby je zlepšiť hodnotenú činnosť. Ak zostaneme v rovine výchovy a vzdelávania, tak spätná väzba, resp. jej posolstvo (správa) musí mať informačnú rovinu. Poskytnutá spätná väzba by mala žiakovi pomôcť ovplyvniť jeho opakovaný výkon.

Hlavným cieľom spätnej väzby je dosiahnuť pozitívnu zmenu u žiaka a jeho výsledkoch, aby sa lepšie učil, príp. viac naučil. Spätaná väzba by mala odpovedať na tri základné otázky:

- „*Kam žiak smeruje?*“;
- „*Ako sa mu aktuálne darí?*“;
- „*Kam a ako má ďalej postupovať?*“ (Hattie a Timperley, 2007).

Vo vzťahu k riešeniu konkrétnej učebnej úlohy sa dajú špecifikovať ciele spätnoväzbového procesu nasledovne:

- zistiť mieru splnenia úlohy zo strany žiaka;
- informovať žiaka o tom, čo zvládol;
- vhodnými otázkami pomôcť žiakovi priblížiť sa k úplnému zvládnutiu úlohy;
- pomôcť žiakovi naplánovať ďalší postup v učení (Košťálová & Straková, 2008 In Starý & Laufková a kol., 2016, s. 62).

Rozlišujeme rôznych typov spätnej väzby, ktoré v rôznej miere spĺňajú funkcie spätnej väzby (regulatívna, sociálna, poznávací, rozvíjajúca...):

1. spätaná väzba zameraná na úlohu – zisťuje mieru správnosti výsledku;
2. spätaná väzba zameraná na proces – zameriava sa na proces, ktorý vedie k zvládnutiu úlohy, obsahuje informáciu, ako modifikovať postup za účelom zvládnutia úlohy;
3. spätaná väzba zameraná na sebareguláciu – pomáha žiakom regulovať ich učenie a motivovať ich k tomu, aby zvládli danú úlohu;
4. spätaná väzba zameraná na osobnostné vlastnosti – obsahuje informácie zamerané na hodnotenie osobnosti žiaka. (Hattie a Timperley, 2007).

Spätnú väzbu rozlišujeme aj z časového hľadiska (Wiliam, 2006):

1. krátkodobý cyklus – okamžitá spätaná väzba, max. do dvoch dní (napr. jedna vyučovacia hodina, príp. dvojhodinový vyučovací blok);
 - v tomto cykle sa nemusí objaviť sumatívne hodnotenie, formatívne hodnotenie má často ústnu, dialogickú, verejnú podobu a pod.
2. strednodobý cyklus – napr. písomná spätaná väzba, rozsah 3 dni až 4 týždne (napr. tematický celok);

- učiteľ skôr pripravuje sumatívne hodnotenie (napr. didaktický test). Formatívne hodnotenie má skôr formu priebežnej podpory a prípravy na záverečné hodnotenie.
3. dlhodobý cyklus – počas celého vyučovacieho obdobia, rozsah 4 týždne a dlhšie (napr. časť školského roku – štvrťrok, polrok... – žiaci očakávajú súhrnnú informáciu);
- sumatívne hodnotenie má verejnú podobu (pre žiakov, rodičov...), formatívne hodnotenie môže mať podobu slovného hodnotenia v oficiálnej správe žiakovi (a rodičom). Môže byť doplnené aj o rozhovor učiteľa so žiakmi (príp. spolu so žiakom)

2.4.4 Spätná väzba a chyba

Podnetom pre spätnú väzbu zo strany učiteľa je najčastejšie chyba na strane žiaka. Chyba môže byť pre učiteľa dôležitým ukazovateľom miery zvládnutia učiva, indikuje oblasti, ktoré žiaci zatiaľ nezvládli. Spätná väzba sa netýka len reakcie na chybu. Spätná väzba má veľký význam aj pri bezproblémovom učení.

Chyba v procese učenia môže byť prínosom tromi spôsobmi. Učiteľ (1) informuje o pokroku konkrétneho žiaka, (2) pre žiaka je prostriedkom učenia a taktiež (3) sprostredkuje poznatky o tom, ako si žiak učivo osvojuje, aké stratégie, techniky a postupy žiak pre zvládnutie daného učiva využíva. Žiakom sa často poskytnú informácia, že ich odpoveď obsahuje chybu, taktiež sa dozvedia správnu odpoveď, ale často absentuje informáciu ako správnu odpoveď (riešenie) dosiahnuť.

Kvalitná spätná väzba vedie k pozitívnym výsledkom, z ktorých profituje nielen žiak, ale aj ostatní účastníci výchovnovzdelávacieho procesu. Aj keď je zhoda v tom, že spätná väzba je prospešná, otázne zostáva, ako by mala kvalitná spätná väzba vyzerat'. Výslednú podobu účinnej spätnej väzby totiž ovplyvňuje mnoho faktorov. Učiteľ totiž pri poskytovaní spätnej väzby realizuje mnoho simultánnych a komplexných rozhodnutí vzhľadom k načasovaniu, rozsahu, zameraniu, funkcii, štýlu, zrozumiteľnosti, presnosti a tónu spätnej väzby, a to často vo veľmi obmedzenom časovom úseku. Spätná väzba by mala žiakovi pomôcť prekonať medzeru medzi súčasným a cieľovým stavom poznania. Ak je však spätná väzba nejasná, nepresná, príp. sa nevzťahuje na cieľ danej učebnej činnosti žiaka, tak má spätná väzba opačný účinok (Starý & Laufková a kol., 2016, s. 73).

Vzhľadom k charakteru formatívneho hodnotenia má poskytovanie spätnej väzby zmysel vtedy, ak cielene a dlhodobo rozvíja danú žiakovu zručnosť (Straková & Slavík, 2013).

2.4.5 Žiacke portfólio a formatívne hodnotenie

Jedným z nástrojov na sledovanie žiaka a jeho pokroku v dlhodobom horizonte je **žiacke portfólio**. Môžeme ho charakterizovať ako usporiadaný súbor prác žiakov, zhromaždených za určité obdobie, ktoré poskytujú rozličné informácie o vývoji a pokroku žiaka a o jeho výsledkoch (viac napr. Slavík, 1999, Kratochvílová, 2011).

Princíp portfólia je založený na priebežnej archivácii výsledkov činností žiakov. Následne môžeme mapovať ich individuálny vývoj – pozorujeme, analyzujeme a diagnostikujeme vývoj žiaka, sledujeme, ako sa menia jeho zručnosti za určité časové obdobie.

Medzi základné druhy portfólií zaraďujeme:

1. *pracovné portfólio* – obsahuje veľké množstvo materiálov o učení žiakov, ktoré do portfólia vyberá sám žiak;
2. *prezentačné (výberové) portfólio* – obsahuje premyslený súbor obmedzeného množstva prác žiaka, jeho účelom je vybrať to najlepšie z jeho prác. Môže sa použiť napr. pre verejnú prezentáciu;
3. *dokumentačné portfólio* – obsahuje veľké množstvo prác (produktov žiaka), ktoré dokumentujú žiakov vývoj vzhľadom k cieľom vzdelávania. Výber dokumentov je spoločnou činnosťou učiteľa a žiaka.

Prezentačné a dokumentačné portfólio slúžia skôr k sumatívnemu účelu, pre formatívne účely slúži pracovné portfólio. Pracovné portfólio totiž dokumentuje každodennú činnosť žiakov.

Dôvody, prečo používať pracovné portfólio vo vyučovaní (Starý & Laufková, 2016, s. 75-76):

1. Žiak si pri prezeraní svojich prác a produktov vo vlastnom portfóliu uvedomuje vlastnú hodnotu, môže mu to pomôcť pri porozumení zmyslu učenia a vzájomnému vzťah medzi zručnosťami, ktoré získal.
2. Rozvíja organizačné a rozhodovacie zručnosti žiakov, tým, žiak si sám obhajuje výber svojich prác a produktov do portfólia.

3. Učiteľom pomáha pozorovať učenie žiaka, diagnostikovať jeho silné a slabé stránky. Pracovné portfólio taktiež učiteľovi pomáha k premyslenému plánovaniu vyučovania.
4. Poskytuje mnoho príležitostí na spoluprácu žiaci – učiteľ, je podkladom pre hodnotenie žiaka učiteľom, pre sebahodnotenie žiaka, pre konzultácie s rodičmi, pre sledovanie pokroku žiaka a rozvoja jeho osobnosti. Prostredníctvom pracovného portfólia dostáva žiak spätnú väzbu.
5. Pri práci s portfóliom môže byť každý žiak v niečom úspešný, portfólio stimuluje individuálny prístup k žiakom s dôrazom na osobný rozvoj každého žiaka.

Ak má portfólio spĺňať formatívny účel, je potrebné, aby:

- reflektovalo nielen konkrétny opis daného výkonu žiaka, ale aj samotný proces vyučovania a učenia, vrátane zdôvodnenia hodnotenia (dôvodov);
- posudzovalo žiaka podľa jeho vývinových možností rešpektujúc jeho jedinečnosť;
- sa zameralo aj na sociálne vzťahy a kooperácii a nielen na kognitívne procesy;
- obsahovalo aj výhľad do budúcnosti, perspektívu rozvoja výkonu žiaka, ako aj opis toho, ako sa má žiak vyvarovať chýb, ako sa má rozvíjať a pod.

2.4.6 Vybrané metódy formatívneho hodnotenia

V rámci nášho textu sme na predchádzajúcich stranách predstavili dve konkrétne metódy formatívneho hodnotenia (*Rozumiem, nerozumiem (The One-Minute Paper)* a *V čom nemám jasno (The Muddiest Point)*). Ďalej uvádzame tri ďalšie konkrétne metódy pre učiteľov, ktorí predtým cielene nepracovali s formatívnym hodnotením. Angelo a Cross (1993, s. 115-361) uvádzajú až 50 takýchto metód:

- **„Zhrnutie jednou vetou“ (The One-Sentence Summary)**

Učiteľ požiada žiakov, aby zhrnuli preberané učivo do 1 - 2 viet. Pre učiteľa to môže byť meradlo, do akej miery dokážu žiaci zhrnúť (výstižne, úplne, presne) veľké množstvo informácií. Žiaci by sa mali držať pravidiel pre tvorbu viet, musia tvorivo premýšľať o obsahu toho, čo sa práve naučili. Žiaci získajú spôsobilosť zostručniť informácie, tie potom môžu ľahšie spracovať a zapamätať si.

- **„Parafrázovanie“ (Directed Paraphrasing)**

Učiteľ vyzve žiakov, aby prerozprávali časť vyučovacej hodiny vlastnými slovami, príp. ju prerozprávali pre konkrétne (fiktívne) publikum, účel. Táto metóda umožňuje skúmať ako žiaci chápu informácie, ich schopnosť transformovať informácie do takej zmysluplnej podoby, aby jej rozumeli aj iné špecifické skupiny ako žiak a učiteľ. Táto metóda je oveľa komplexnejšia ako obyčajné parafrázovanie (súhrn) v tom, že škola učí žiaka hovoriť a písať za konkrétnym účelom a pre konkrétne publikum.

- **„Praktické využite učiva“ (Application Cards)**

Potom ako sú žiaci uvedení do danej problematiky, učiteľ rozdá žiakom papiere a požiada ich, aby napísali najmenej jedno možné, reálne využite problematiky, ktorej sa práve venovali. Táto metóda umožňuje rýchlo určiť, či žiaci porozumeli preberanému učivu. Zároveň sú žiaci donútení spájať nové informácie s predchádzajúcimi znalosťami a poznatkami.

Dané metódy vyzerajú na pohľad jednoducho. Problém však je, že sa pre nedostatok času na vyučovacích hodinách neobjavujú vôbec. Tým pádom chýbajú učiteľom podklady a poznámky, ktoré môžu poslúžiť pre spätnú väzbu vo vyhodnocovaní vyučovacej hodiny. Učiteľia tak následne opakujú stále tie isté chyby a učia stále tým istým zaužívaným spôsobom.

Pri navrhovaní vlastných metód formatívneho hodnotenia sa medze nekladú. Učiteľia musia mať však na pamäti, aby takéto metódy boli jednoduché. Musia si sami položiť nasledujúce jednoduché otázky:

- „*Čo chcem, aby sa žiaci naučili?*“;
- „*Aký druh odpovede dostanem?*“ a pod.

Učiteľia musia zisťovať len na tie informácie, ktoré sú pre nich v danom momente relevantné, tie ktoré chcú ako učiteľia ďalej spracovávať, vyhodnocovať a využívať do budúcnosti.

Žiaci zároveň musia vedieť, prečo učiteľ používa danú metódu. Pravdivé a rozumné vysvetlenie metódy a jej účelu môže dobre ovplyvniť ďalšie plánovanie vyučovania.

Po zhromaždení údajov od žiakov je potrebné analyzovať ich, odpovede roztriediť do niekoľkých hlavných kategórií, a hlavne nič neprehliadnúť. Učiteľia si môžu pomôcť otázkami:

- „*Aké odpovede sa najčastejšie vyskytujú?*“;
- „*Čo som ešte nevedel o mojich žiakoch?*“;
- „*Ako plánujem získané informácie ďalej využiť?*“ (Enerson et al., 2007).

Ďalej sa netreba báť oboznámiť svojich žiakov s časťou analyzovaných dát. Žiakom môžu získané informácie poslúžiť ako pomôcka na zlepšenie ich učebných zručností (Nicola & Macfarlane-Dickb, 2006, s. 208-210).

Formatívne hodnotenie môže byť užitočným prostriedkom reflexie, ktorá je implementovaná do škôl s cieľom naučiť žiakov spoznať svoj proces učenia, získať čo najobjektívnejší obraz o svojich vedomostiach, zručnostiach, na základe ktorých potom žiaci vedia zámerne a cieľavedome plánovať svoj osobný pokrok. S takými postojmi budú žiaci postupne môcť sami usmerňovať svoj proces učenia sa, získajú o sebe reálny obraz a stávajú sa zodpovednými „konštruktérmi“ svojho osobného rozvoja. Takto nadobudnutá zručnosť je pre absolventov všetkých škôl, keďže obdobie povinnej školskej dochádzky už nie je dostatočné na získavanie potrebných vedomostí a zručností. Všeobecnou snahou výchovno-vzdelávacieho procesu je neustále podporovať a viesť učiaceho sa k poznatkom a poskytnúť mu čo najlepšie podmienky a rôznorodosť stratégií pri získavaní potrebných kompetencií, ako aj vytvoriť návyk učenia sa, ktorý má byť základom jeho celoživotného vzdelávania. A práve škola má byť jednou z inštitúcií, ktorá vie do určitej miery ovplyvňovať splnenie uvedených všeobecne potrebných požiadaviek spoločnosti (Szarka, 2017, s. 124).

Jedným zo spôsobov, ako zlepšiť vzdelávanie, je zlepšiť vyučovanie. Metódy formatívneho hodnotenia môžu k tomu napomôcť. Ich výhodou je, že si nevyžadujú špecializovanú odbornú prípravu, môžu ich totiž vykonávať všetci učители, na všetkých stupňoch a druhoch škôl, s rôznou aprobáciou.

Otázky a úlohy:

1. Na základe prečítaného uveďte, čo si predstavujete pod pojmom formatívne hodnotenie.
2. Uveďte základné rozdiely medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením.
3. Diskutujte o tom, aké výhody má formatívne hodnotenie pre žiaka, pre učiteľa a pre školu.
4. Vymenujte tri metódy formatívneho hodnotenia.
5. Vyhľadajte na internete ľubovoľnú odbornú literatúru k formatívnemu hodnoteniu a uveďte tri metódy formatívneho hodnotenia, ktoré nie sú spomenuté v tejto kapitole.
6. Načrtnite vzťah medzi formatívnym hodnotením a hodnotením pomocou portfólia vo vzťahu k spätnej väzbe.

3 PORTOFÓLIO AKO KOMPLEXNÝ OBRAZ O VÝKONOCH ŽIAKA

Ciele kapitoly:

- Definovať pojem portfólio žiaka.
 - Opísať vzťah medzi portfóliom žiaka a spätnou väzbou.
 - Rozlíšiť rôzne typy žiackeho portfólia.
 - Opísať možnosti využitia portfólia pri hodnotení žiakov.
 - Uviesť výhody hodnotenia žiaka pomocou portfólia na rozvoj žiaka.
 - Identifikovať výhody a nevýhody žiackeho portfólia vo vzťahu ku klasifikácii žiaka.
-

Jedna z najdôležitejších inovatívnych metód, ktoré sa presadili v školstve je portfólio žiaka. Samotné portfólio nie je až tak úplnou novinkou, do určitej miery sa používa už dlhú dobu, ale jeho existenciu, ani možnosti si žiaci ani pedagógovia neuvedomovali. Bolo bežné odkladať si študijné materiály, fotografie, školské zošity z predchádzajúcich ročníkov. Niektorí žiaci si odkladali svoje písomné práce a testy, niektorí zase domáce úlohy a pod. Toto všetko sa stalo predpokladom pre vznik portfólia. Nikomu však nenapadlo dať tomuto súhrnu zhromaždených dát, obrázkov, tabuliek a ďalších dokumentov ucelenú podobu.

V modernom školstve sa portfólio, už ako komplexný a zámerný produkt tvorby žiaka, stalo základným kameňom pre rozvoj osobnosti každého jedinca. Moderná didaktika si s plnou vážnosťou uvedomuje, že portfólio zohráva dôležitú rolu pre spätnú väzbu žiakom. Zásluhou tohoto ucelenému súhrnu školských záznamov si jedinec v plnej miere môže uvedomiť, aký spravil pokrok, prečo vlastne chodí do školy, prečo sa učí a k čomu jeho snaženie vedie. Význam portfólia pre sebahodnotenie, sebareflexiu a tým aj pre sebavedomie každého žiaka je zrejmý.

Portfólio nie je len pomôckou žiaka pri príprave na vyučovanie, alebo pomôckou pri spätnej väzbe v rámci osobného hodnotenia. Portfólio tiež pomáha učiteľom, aby mali komplexný obraz o výkonoch každého svojho žiaka (napr. aktivita na vyučovacích hodinách, domáca príprava, výsledky písomných prác a testov, výsledky ústneho skúšania, účasť na projektoch a pod.) a následne všetky tieto faktory mohli zohľadniť pri sumatívnom hodnotení napr. v rámci daného vyučovacieho predmetu. Portfólio by teda malo učiteľovi pomôcť

nepozerať sa pri celkovom hodnotení žiaka len na známky, ale dať mu možnosť zobrať do úvahy každú jednu činnosť žiaka v škole za účelom vytvorenia komplexného hodnotenia.

3.1 Vymedzenie pojmu portfólio

Pojem portfólio môžeme charakterizovať viacerými spôsobmi. Napríklad môžeme hovoriť o: „sústave, palete, súbore alebo sumári dokumentov“. V prípade školy a školstva si môžeme pod týmto pojmom predstaviť komplexnú sústavu hodnotenia, súbor všetkých školských záznamov žiaka, ale aj modernú formu životopisu. Žiacke portfólio je súbor prác žiaka zhromaždených za účelom jeho hodnotenia.

Výraz portfólio sa používal ešte pred prienikom tohto pojmu do edukačného prostredia v umeleckej oblasti (súbor umelca v doskách, v ktorých sa tento súbor uchovával) a finančnej oblasti (portfólio cenných papierov, kapitálu). V tomto druhom význame ho definuje Krátky slovník slovenského jazyka.

Portfólio v škole predstavuje ucelenú sústavu (súbor, sumár) komplexných predpokladov jednotlivca pre jeho hodnotenie. Môže zahŕňať písomné práce, domáce úlohy, školské projekty, grafy, tabuľky, záznamy učiteľa o aktivite žiaka počas vyučovacej hodiny, záznamy o jeho písomnom alebo hovorenom prejave, známky z didaktických testov, ale aj z ústneho skúšania, ako aj ďalšie dokumenty (príp. trojrozmerné produkty žiaka), ktorú sú potrebné pre objektívne hodnotenie žiaka. Školské portfólio umožňuje žiakom uvedomiť si vo väčšej miere proces učenia. Žiak pomocou portfólia môže sledovať svoju vynaloženú námahu, môže vidieť každý pokrok, ktorý v danom vyučovacom predmete alebo odbore robí a to mu môže pomôcť ďalej rozvíjať vlastnú osobnosť. Portfólio taktiež funguje ako nástroj rozvoja a preukázania širokej škály kľúčových a odborných kompetencií. Pre žiaka plní úlohu spätnej väzby, rozvíja žiakovu schopnosť sebareflexie a sebahodnotenia.

Spätná väzba je veľmi účinný nástroj pre sebarozvoj žiakov, ale pokiaľ ju použijeme nevhodne, môže nám preukázať „medvediu“ službu. Adekvátne hodnotenie od druhej osoby sa môže stať impulzom k rozvoju (rastu), neprimeraná spätná väzba však môže človeka zraziť k zemi (Čechová, 2009, s. 15).

Rôzne typy škôl využívajú portfólio pri realizácii rozmanitých projektov. Pomocou zhromažďovania informácií do „zložky“ majú spätne prehľad o všetkom, čo v minulosti robili

a ako už realizované projekty môžu neskôr využiť pre ďalšiu výučbu a ďalší osobnostný rozvoj žiaka. (Čechová, 2009, s. 17)

3.2 Portfólio žiaka

Portfólio žiaka predstavuje súbor dokladov o učení žiaka, ktoré vznikajú v určitom časovom úseku (napr. štvrťrok, polrok alebo tematicky celok) pri dosahovaní jednotlivých vzdelávacích cieľov. Učiteľom, žiakom aj rodičom môže slúžiť portfólio ako pomôcka pri sledovaní vývoja znalostí a zručností žiaka a taktiež ako dokumentácia a podklad pre hodnotenie celého procesu učenia.

Portfólio žiaka sa využíva pri prepojení výučby s učením a hodnotením. Ďalej umožňuje paralelne sledovať väčšie množstvo rozmanitých aspektov učenia. Učiteľom poskytuje informácie o výsledkoch a priebehu samotného učenia a tým im dáva podnety pre prípravu ďalších vyučovacích hodín.

Učitelia a žiaci môžu taktiež pomocou portfólia spoločne monitorovať priebeh učenia a viesť dialóg o vznikajúcich problémoch. Portfólio žiaka vzbudzuje vo väčšine žiakov pocit zodpovednosti. Umožňuje im sledovať ich výsledky a dosahovanie jednotlivých cieľov, ktoré samozrejme fungujú ako pozitívna motivácia pri dosiahnutí ďalších cieľov.

Žiaci sa prostredníctvom portfólia naučia rozoznávať a označovať kvalitu vo svojej vlastnej práci a výsledkoch svojho snaženia, následne túto spätnú väzbu ocenia vo väčšej miere. Aj keď tomu tak nemusí byť vždy, spätná väzba väčšinou prináša pozitívny impulz pre naše vedomie a svedomie.

Jednotlivé druhy portfólia sa môžu v mnohom odlišovať, najmä však od toho, za akým účelom sa jednotlivé položky daného portfólia zhromažďujú. V zásade poznáme tri základné typy portfólií:

1. pracovné;
2. dokumentačné;
3. reprezentačné.

Pracovné portfólio slúži k priebežnému monitorovaniu práce každého žiaka. Jeho hlavným cieľom je spätná väzba, pomocou ktorej si žiak uvedomuje, či pracuje kvalitne a čo by sa dalo prípadne zlepšiť, alebo na čo sa v budúcnosti viac sústrediť a zamerať. Pracovné portfólio zohráva taktiež dôležitú úlohu pri sebahodnotení. Umožňuje prepojiť hodnotenie s učením. Najčastejšie sa vyskytuje pri rôznych školských projektoch, ktoré zahŕňajú viacero vyučovacích predmetov.

Dokumentačné portfólio má za úlohu dokumentovať každú činnosť žiaka za určité časové obdobie. Slúži predovšetkým ako dôkaz žiakovej činnosti pre učiteľa, taktiež pre rodičov, ktorým ho učiteľ môže predložiť. Dokumentačné portfólio, na rozdiel od pracovného portfólia, neobsahuje všetky práce žiaka, ale len tie, ktoré majú pre jeho pokrok rozhodujúci význam. Obsahom dokumentačného portfólia sú zväčša práce žiaka zo začiatku sledovaného obdobia, potom práce z priebehu daného obdobia a nakoniec samozrejme práce z finálnej fáze sledovaného obdobia, aby mohli všetci vidieť, aký výrazný pokrok žiak urobil, ako sa v priebehu daného obdobia zdokonaľoval a v čom presne dosiahol pokrok a zlepšenie.

Reprezentačné (výberové, výstavné) sa využíva predovšetkým pre prezentáciu najlepších prác žiaka na verejnosti. Reprezentačné portfólio neslúži len pre hodnotenie práce žiaka, ale má aj reprezentačnú funkciu.

Reprezentačné portfólio slúži predovšetkým sumatívnym účelom – a to buď k záverečnému hodnoteniu (napr. vysvedčenie), alebo ako podklad pre rozhodovanie o ďalšom smerovaní žiaka (prijímacie konanie na vyšší typ školy, pri prijímaní do zamestnania a pod.) (Košťálová a kol., 2008, s. 119 – 126).

Portfólio je teda súborom väčšieho množstva prác, ktorý slúži na poskytnutie komplexného obrazu o napredovaní žiaka v škole. Môže obsahovať práce žiaka materializované v rôznych formách.

Portfólio sa môže používať v každom ročníku a na každom stupni školy. Podmienkou je, aby bol súbor zhromaždených prác rôznorodý, pretože cieľom je získať široký obraz o napredovaní žiaka v škole. Je to systém na komplexné hodnotenie žiaka, nemožno ho zamieňať za zbierku prác len jedného typu. Ak si napríklad učiteľ odkladá len slohové práce žiakov, nemožno to považovať za portfólio v pravom zmysle slova (Gavora, 2010).

Ďalšou podmienkou pri zhromažďovaní produktov žiaka je dlhodobosť. Ide o súbor prác za dlhšie časové obdobie. Niektorí autori uvádzajú minimálne jeden školský rok (Gavora,

2010, s. 163). Portfólio môže pokračovať i v nasledujúcom školskom roku, a tak poskytne ešte širší obraz o rozvoji žiaka – aj pre učiteľa v ďalšom ročníku.

Zhromažďovanie prác žiakov za dlhšie obdobie je zárukou, že portfólio bude odzrkadľovať priebeh napredovania žiakov – jeho úroveň v jednotlivých etapách vyučovania. Ak má portfólio vyjadrovať rozvoj žiaka, musí nevyhnutne obsahovať viac produktov toho istého typu.

Pre portfólio sa hodia skôr práce väčšieho rozsahu, projekty, väčšie zadania, ktoré dobre odrážajú vedomosti a zručnosti žiaka. Takéto práce nútia učiteľa opustiť koncepciu vyučovania založenú na mechanickom učení sa učiva naspamäť smerujú k väčšej samostatnosti, tvorivosti a aktivite žiakov. Sú to vlastne tzv. autentické úlohy na hodnotenie žiaka.

3.3 Autentické diagnostické úlohy a portfólio žiaka

Pod týmto názvom sa myslia úlohy, pri ktorých žiak rieši reálne, zmysluplné úlohy, pričom často sú to úlohy presahujúce tradičné školské situácie (Tanner, 2001, s. 74 – 92); Slavík, 1999, s. 103 – 106). Úlohy sú autentické, pretože žiak rieši teoretický alebo praktický problém, ktorý potrebuje aj pre seba, pre spolužiakov, rodinu alebo pre komunitu /teda nielen pre učiteľa). Autentické úlohy učia žiakov vyrovnávať sa so svojimi potrebami, ale i s potrebami spoločenského a kultúrneho prostredia a sú pre žiaka zmysluplné. Často prinesú žiakovi novú, zaujímavú skúsenosť.

Autentické úlohy teda nie sú umelé. Keďže obyčajne nejde o formálnu školskú situáciu – a už vonkoncom nie o formálne skúšanie – tieto úlohy majú zväčša produktívny charakter. Ich riešenie je vzhľadom na danú situáciu špecifické, často jedinečné.

Autentické úlohy majú obyčajne výstup, ktorý má podobu konkrétneho produktu – písomného, materiálového, ideového alebo činnostného (Gavora, 2010, s. 73 – 74). Tieto úlohy môžu mať rôznu zložitosť a rôzny čas zhotovovania – od niekoľkých minút po niekoľko dní. V druhom prípade hovoríme obyčajne o projekte. Učiteľova pomoc pri týchto úlohách je skôr poradná a konzultačná, než manipulatívna a riadiaca. Žiaci si volia jednu úlohu z viacerých ponúkaných alebo navrhnu vlastnú úlohu. Môžu pracovať samostatne, ale typické sú skôr skupinové úlohy.

Hodnotenie autentickej úlohy je ťažšie ako hodnotenie tradičnej úlohy. Ide o tvorivý produkt a vyžaduje si preto aj od učiteľa tvorivý prístup. Obyčajne sa používa globálne, nie analytické hodnotenie. Pri hodnotení je potrebné klásť si otázky: je produkt užitočný, osvedčil sa, ako funguje, aký bol ohlas? Čo si žiaci pri ňom zopakovali a čo nové sa naučili (Gavora, 2010, s. 73 – 74).

3.4 Využitie portfólia pri hodnotení žiakov

Portfólio predstavuje pre učiteľov obrovskú pomôcku a to predovšetkým pre dosiahnutie objektivity a komplexnosti hodnotenia. V portfóliu učiteľ nájde všetko, čo potrebuje k zostaveniu objektívneho hodnotenia. Portfólio umožňuje učiteľovi mať prehľad o všetkých schopnostiach a zručnostiach žiaka. Využívaním portfólia v rámci školského hodnotenia môžu dať učitelia šancu na úspech oveľa väčšiemu počtu žiakov. Každý si môže nájsť niečo v čom vyniká a ak napríklad trpí nadmerným stresom pri ústnom skúšaní a písomných prácach, je schopný tento svoj handicap aspoň čiastočne nahradiť inými zručnosťami a schopnosťami, ktoré sa dajú dokázateľne dohľadať v portfóliu.

Portfólio predstavuje obohatenie hodnotenia žiaka. Jeho pozitíva sú v presvedčivosti a dokumentačnej sile – produkty žiaka sú v portfóliu poruke, sú „hmatateľné“, sú usporiadané, sú rôznorodé a je ich veľa. Portfólio je skôr systém určený na hodnotenie žiaka, než diagnostická metóda a jeho účelom je poskytnúť celostný obraz o žiakovi. Je to súbor „vzoriek“ prác žiaka, ktoré ho dobre reprezentujú, čo je pre neho typické v danom období vyučovania.

Okrem využitia na diagnostické potreby má portfólio aj veľký význam pre žiaka. Je totiž silným motivačným činiteľom. Žiak ako autor prác v svojom portfóliu môže sledovať svoje napredovanie a tešiť sa z neho. Môže svoje produkty vzájomne posudzovať a porovnávať ich s produktmi spolužiakov. Preto je portfólio i dôležitým faktorom pri sebahodnotení žiaka, vedie ho k samostatnosti, rozvíja jeho autoreguláciu.

Pred začatím tvorby portfólií musí učiteľ splniť tieto úlohy (Gavora, 2010, s 164):

- musí žiakov dostatočne oboznámiť s obsahom, formou a funkciou portfólia;
- musí stanoviť zásady na výber produktov žiakov;
- musí určiť, kto bude rozhodovať o výbere produktov – bude to len učiteľ, učiteľ v spolupráci so žiakom, so žiakmi;

- musí si určiť, ako bude vyhodnocovať produkty žiaka;
- musí si určiť, v akých intervaloch bude vyhodnocovať produkty žiaka;
- musí určiť, komu bude portfólio primárne určené – pre učiteľa, pre žiaka, pre rodičov;
- musí rozhodnúť, kde a akým spôsobom bude portfólio žiaka uskladnené;
- musí určiť, komu a kedy bude portfólio sprístupnené.

3.5 Objektívne ťažkosti pri používaní žiackeho portfólia

Portfólio je netradičná forma sprostredkovania obrazu o žiakovi. Jeho používanie však prináša nielen výhody, ale aj problémy. Má preto nielen zástancov, ale aj odporcov. Učitelia so sklonom ku konzervatizmu nebudú siahat' po tomto komplexnom systéme, pretože by to narušilo ich koncepciu vyučovania. Aplikácia portfóliového hodnotenia totiž ovplyvní aj spôsob vyučovania tak, aby poskytlo vhodné produkty do portfólia. Používanie portfólia formálnym spôsobom môže zničiť dobrú myšlienku, ktorú v sebe tento systém zosobňuje.

Azda najväčším problémom pri používaní portfólia je časová náročnosť. Zostavovanie portfólií si vyžaduje dostatok času zo strany učiteľa i žiaka. Ak si učiteľ tento čas nenájde, s portfóliom nemôže začať. Čas je potrebný nielen na výber produktov žiaka, ale aj na ich usporiadanie a získanie prehľadu o ich aktuálnom obsahu, ktorý je dôležitý pri dopĺňaní a kompletizácii prác. Učiteľ by mal posudzovať čas venovaný portfóliu ako investíciu, ktorá prinesie edukačný zisk (Gavora, 2010, s. 165).

Pri aplikácií portfólií musí mať trieda fyzický priestor na ich uskladnenie. Samozrejme netreba opomenúť ani digitálny priestor a jeho možnosti. Špeciálne potreby si zase budú vyžadovať produkty v rámci odborného výcviku na stredných odborných školách a pod.

Portfólio musí realisticky odzrkadľovať pokrok žiakov vo vedomostiach a zručnostiach, v rozvíjaní záujmov a postojov. Kognitívna a afektívna zložka musí byť v korelácii.

3.6 Portfólio a klasifikácia žiaka

Portfólio je systém na formatívne i sumatívne hodnotenie žiaka, poskytuje informácie o širokej škále produktov žiaka. Môže slúžiť ako hlavný diagnostický systém, alebo aj ako doplnok k tradičnému hodnoteniu žiakov.

Istý problém však spôsobuje známkovanie a klasifikovanie žiakov na základe portfólia. V oboch prípadoch ide totiž o priradenie číselného alebo iného znaku za celkový výkon žiaka. Portfólio však obsahuje štruktúrovaný súbor prác rôznej náročnosti a vzdelávacej hodnoty. Je preto ťažké hodnotiť ho podľa nejakej univerzálnej stupnice. Z hľadiska teórie merania posúdenia portfóliových produktov má nižšiu reliabilitu, ako je to pri prácach, ktoré sa dajú jednoznačne vyhodnocovať (napr. testy vedomostí a zručností). Dobré sa však portfólio vyhodnocuje pri verbálnom vyhodnotení žiakov.

Pri zavádzaní portfólia je potrebné hneď na začiatku oboznámiť rodičov žiakov s týmto novým systémom. Je nevyhnutné im vysvetliť jeho funkciu, formu a obsah a ukázať im, čím sa líši od tradičného hodnotenia žiakov. Portfólio slúži ako dôležitý zdroj informácií pre rodičov o ich deťoch a o vyučovaní. Na základe portfólia si rodičia môže vytvoriť autentický a realistický obraz o fungovaní ich detí vo vyučovaní, o obsahu vyučovania a ďalších faktoroch. Do portfólia možno zaradiť i komentáre rodičov k prácam svojich detí (Gavora, 2010, s. 162 – 166).

Otázky a úlohy:

1. Na základe prečítaného uveďte, čo si predstavujete pod pojmom portfólio žiaka.
2. Vymenujte základné znaky žiackeho portfólia.
3. Vyberte si ľubovoľný vyučovací predmet na vybranej SOŠ a skúste navrhnúť, čo všetko by mohlo obsahovať žiacke portfólio.
4. Diskutujte o tom, aký vzťah má sumatívne a formatívne hodnotenie a rôzne typy portfólií.
5. Vyberte si ľubovoľný vyučovací predmet na vybranej SOŠ a skúste navrhnúť autentickú úlohu, na ktorej by mohol žiak pracovať a jeho „produkty“ by boli obsahom žiackeho portfólia.
6. Akým spôsobom by mal učiteľ informovať rodičov v prípade ak hodnotí žiacke portfólio.

7. Uved'te výhody a nevýhody hodnotenia žiakov pomocou portfólia.

4 ROZVOJ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI U ŽIAKOV STREDNÝCH (ODBORNÝCH) ŠKÔL

Ciele kapitoly:

- Definovať pojem finančná gramotnosť.
- Charakterizovať dva aspekty finančnej gramotnosti.
- Opísať základné zložky finančnej gramotnosti.
- Uviesť významné, aj menej významné faktory, ktoré ovplyvňujú finančnú gramotnosť.
- Identifikovať dôsledky nízkej úrovne finančnej gramotnosti.
- Uviesť špecifiká vo výučbe finančnej gramotnosti vo vzťahu k vyučovacím metódam.
- Uviesť výhody a nevýhody používania vyučovacích metód, ktoré môže učiteľ využiť vo finančnom vzdelávaní v ekonomických predmetoch na strednej odbornej škole.

Celkový vplyv hospodárskeho a technologického rozvoja v súčasnej rýchlo meniacej sa dobe, ale aj globalizácia, starnutie populácie, a neistota v hospodárskej, sociálnej a finančnej oblasti vo veľkej miere vplýva na posilňovanie významu finančnej gramotnosti mladých ľudí. Vančo a kol. (2016) v danej súvislosti zdôrazňujú, že mladí ľudia budú vo svojom živote čoraz viac čeliť náročnejším finančným rozhodnutiam a znášať väčšie množstvo finančných rizík ako súčasné dospelé obyvateľstvo.

Z uvedeného dôvodu sa finančná gramotnosť v dnešnej dobe vníma ako základná zručnosť (kompetencia). Vo všeobecnosti, nadobúdanie kompetencií tvorí celoživotný proces, ktorý začína už v ranom detstve. Celoživotné vzdelávanie prostredníctvom formálneho vzdelávania by malo poskytovať široký okruh kompetencií, ktorých cieľom je úspešné uplatnenie sa na trhu práce, sociálne začlenenie, aktívne občianstvo a osobný rozvoj (Európska komisia, 2016).

Kompetencie žiakov stredných odborných škôl obsahujú okrem odborno-špecifických zručností aj kľúčové (prierezové) kompetencie, kde patrí aj finančná gramotnosť. Projekt OECD „*Budúcnosť vzdelávania a zručností 2030*“, zdôrazňuje, že súčasné vzdelávanie by sa malo okrem prípravy mladých ľudí na trh práce zameriavať aj na rozvoj kompetencií, ktoré súvisia s aktivnosťou, angažovanosťou a zodpovednosťou. Súčasná doba vyžaduje u mladých ľudí širokú škálu zručností, kde patrí napríklad tvorivé a kritické myslenie, sociálne

a emocionálne zručnosti (spolupráca, empatia), ale aj praktické zručnosti. Môžeme povedať, že osvojenie a rozvoj finančných kompetencií a ich praktické využitie tvorí ich kľúčovú zložku. Finančné kompetencie tvoria významný prvok finančnej stability každého jednotlivca ale aj spoločnosti (OECD, 2018).

4.1 Finančná gramotnosť

Finančná gramotnosť je, zjednodušene povedané, schopnosť využívať svoje znalosti a skúsenosti pri narábaní s finančnými prostriedkami, a to s cieľom finančne sa do života zabezpečiť. Z uvedeného dôvodu považujeme finančnú gramotnosť za jednu zo základných životných zručností (Finančná gramotnosť a vzdelávanie...).

NŠFG definuje finančnú gramotnosť ako „*schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti*“ (Hallon a kol., 2014, s. 4).

Finančnú gramotnosť môžeme chápať ako súbor znalostí, ktoré človeku umožňujú porozumieť financiám a správne s nimi zaobchádzať v rôznych životných situáciách.

Finančnú gramotnosť definuje štúdia PISA ako „*znalosť a porozumenie finančným pojmom a rizikám; zručnosť, motiváciu a sebadôveru jednotlivca*“ (PISA, 2012, s. 144). Vo všeobecnosti ide o znalosti a porozumenie v oblasti prijímania efektívnych rozhodnutí, s cieľom zabezpečiť lepšiu finančnú situáciu jednotlivcova spoločnosti, a umožniť tak mladým ľuďom podieľať sa na ekonomickom živote.

V našich podmienkach v Slovenskej republike sú zásady finančnej gramotnosti zakotvené v Národnom štandarde finančnej gramotnosti Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

V rámci PISA má definícia finančnej gramotnosti dva aspekty. Prvý aspekt súvisí so spôsobom myslenia a správania a druhý aspekt s dôvodom rozvoja gramotnosti. Medzi významné prieskumy, ktoré zisťujú úroveň finančnej gramotnosti patrí PISA. Ide o testovanie úrovne finančnej gramotnosti v krajinách OECD. Výsledky prieskumov, ktoré mapujú finančnú gramotnosť (najmä u študentov a mladých ľudí), naznačujú podpriemernú úroveň. Slovenská republika sa po prvý krát zapojila do tohto testovania v roku 2012, kedy dosiahla nižšie skóre, ako bol vymedzený priemer OCED. Rovnaký výsledok sa zopakoval aj v roku 2015 a 2018. V roku 2018 sa viac ako 20% slovenských študentov zaradilo prostredníctvom svojich odpovedí do skupiny, ktorá neobsahovala ani základnú úroveň vedomostí z oblasti financií.

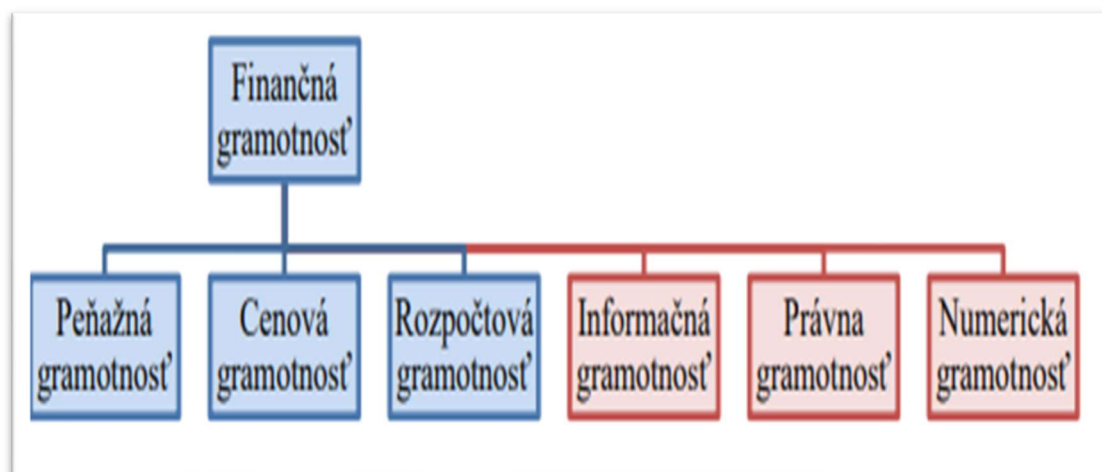
Z uvedených nepriaznivých výsledkov môžeme konštatovať, že uvedená skutočnosť sa odráža v reálnom živote, čo znamená, že táto skupina nechápe súvislosti a nedokáže efektívnym spôsobom riešiť v praxi svoje finančné otázky a problémy. Na druhej strane výsledky prieskumu potvrdili celkom dobrú orientáciu študentov v oblasti teoretických ekonomických a finančných pojmov (Nadácia Partners, 2021).

OECD si navyše kladie za cieľ aktualizovať testovací materiál každého cyklu štúdie PISA o jednu novú oblasť reflektujúcu aktuálne spoločenské dianie, ktoré vzhľadom k rozsahu problematiky, nemožno testovať v rámci hlavných oblastí testovania. Takýmito oblasťami bola napríklad finančná gramotnosť (testovala sa v cykloch PISA 2012 – PISA 2022). Najbližšie testovanie finančnej gramotnosti je naplánované pre cyklus PISA 2029. Účasť krajín v doplnkových oblastiach (napr. spomínaná finančná gramotnosť) nie je povinná, krajiny sa môžu podľa svojich preferencií, či národných stratégií rozhodnúť, či testovanie novej oblasti zaradia do svojej národnej verzie testu.

Vyššia úroveň finančnej gramotnosti môže pozitívnym spôsobom ovplyvniť jednotlivca vo viacerých aspektoch. Napríklad jednotlivec s lepšou úrovňou finančnej gramotnosti dokáže lepším spôsobom pochopiť a efektívnejšie riadiť svoje financie, čo zároveň vedie k vyššiemu zhromaždeniu úspor a investovaniu. Na druhej strane jednotlivec s nízkou úrovňou finančnej gramotnosti môže byť náchylný k neefektívnemu používaniu svojich zdrojov, preplácaniu za produkty a služby a môže sa ocitnúť v dlhovej pasci či dokonca spadnúť do exekúcií. Krajiny, ktoré dosahujú vysokú úroveň finančnej gramotnosti majú vo svojich školských osnovách zahrnutú finančnú výchovu a tiež ponúkajú bezplatné alebo nízko-nákladové kurzy pre verejnosť. Okrem toho štáty zvyšujú povedomie o finančnej gramotnosti prostredníctvom médií a rôznych a kampaní. Dôležitým faktorom v oblasti zvyšovania úrovne finančnej gramotnosti je aj spolupráca medzi vládou, finančným sektorom a občianskou spoločnosťou.

4.2 Štruktúra finančnej gramotnosti

Finančná gramotnosť sa skladá z troch základných zložiek, kde patrí peňažná gramotnosť, cenová gramotnosť a rozpočtová gramotnosť. Okrem uvedených zložiek sa v príslušnej odbornej literatúre môžeme stretnúť aj s informačnou, právnou a numerickou gramotnosťou (Balabán, 2011).



Obr. 2 Schéma finančnej gramotnosti Zdroj: Škvára, 2011.

Na obrázku, uvádzame schému finančnej gramotnosti, kde sú znázornené jednotlivé druhy gramotnosti, ktorých charakteristiky si v krátkosti opíšeme.

4.3 Druhy finančnej gramotnosti

Peňažná gramotnosť

Peňažná gramotnosť tvorí tie schopnosti, ktoré sú dôležité pre prácu s hotovostnými a bezhotovostnými finančnými prostriedkami, ktorá je spojená s transakciou s nimi a znalosťou nástrojov, ktoré sú určené k ich správe. Vo všeobecnosti peňažne gramotný jednotlivec by sa mal zbežne orientovať v oblasti platobného styku a bankových účtov. Môžeme povedať, že finančne gramotný človek by mal mať vedomosti v bezpečnosti platobných kariet (strata, zneužitie, krádež platobnej karty), ale ide aj o bezpečné používanie internetbankingu a rizík spojených s platením a nakupovaním cez internet (Škvára, 2011).

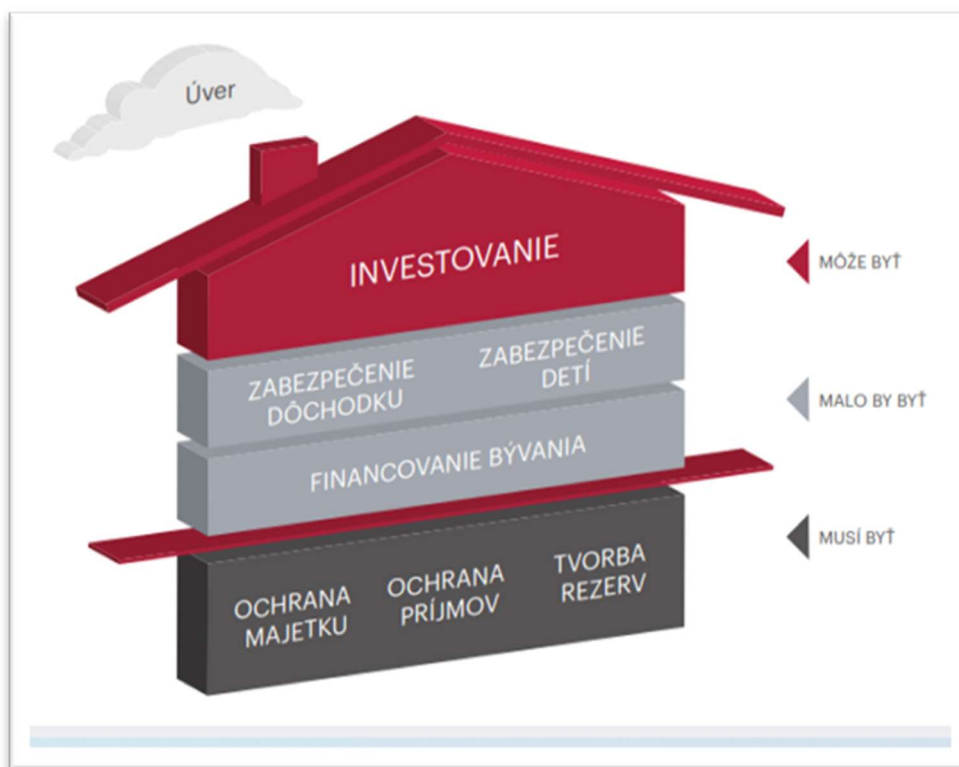
Cenová gramotnosť

Cenová gramotnosť sa týka problematiky cien a inflácie. Cenovo gramotný jednotlivec by mal vedieť čo znamenajú pojmy ako napríklad inflácia, dopad inflácie na finančné prostriedky v hotovosti, na bankových účtoch, na investície a pod. Ďalej by mal poznať rozdiely medzi kreditnou a debetnou kartou, význam daňového systému (DPH a spotrebná daň) a pod. Dôležité je pochopenie princípu „ceny peňazí“ v čase, rozdiel medzi nominálnou a reálne úrokovou sadzbou a patrí sem aj porozumenie cenám finančných nástrojov a služieb (poplatky a úrokové sadzby) (Balabán, 2011).

Rozpočtová gramotnosť

Rozpočtová gramotnosť pojednáva o správe finančných aktív a správe finančných záväzkov občanov. Správa finančných záväzkov súvisí s celkovým orientovaním v úveroch (bankové a nebankové subjekty, úverové produkty, výška úrokových sadzieb, výška RPSN a pod.). Vo všeobecnosti ide o schopnosť vybrať si správny sporiaci, investičný alebo poisťný produkt (Filip, 2006).

Porovnanie a výber vhodných produktov je podmienené poznaním jednoduchého ale aj zloženého úročenia. Rozpočtovo gramotný človek by mal aj ovládať tvorbu jednoduchého rodinného rozpočtu. V rozpočte sa vymedzujú všetky príjmy a výdavky v domácnosti za konkrétny časový úsek, čo poskytuje jednotlivcovi obraz o jeho hospodárení. Po zostavení rozpočtu, máme možnosť zistiť, ktoré položky najviac zaťažujú rozpočet. Významnou súčasťou rozpočtu je aj tvorba rezervy na neočakávané výdaje. V prípade, ak je rozpočet v deficite (tvoria ho dlhy), malo by sa zvážiť zníženie fixných výdavkov (nájomné, elektrina a pod.), ale aj kontrolovateľných výdavkov, ktorých zníženie je jednoduchšie (jedlo v reštauráciách, koničky a pod). V danej súvislosti môžeme spomenúť aj nepísané pravidlo podľa ktorého by celkové zadlženie a jeho mesačné splátky by nemali presiahnuť viac ako tretinu príjmu. Zároveň rozpočtovo gramotný človek by mal vedieť vytvoriť aj jednoduchý finančný plán (MŠVVaŠ, SR, 2023).



Obr. 3 Schéma cieľov finančného plánovania. Zdroj: Bárta, 2014.

V uvedenej schéme uvádzame ciele finančného plánovania. Riadenie osobných financií si vyžaduje strategické plánovanie jednotlivých krokov, vymedzenie cieľov a dodržiavanie termínov. Z uvedeného dôvodu je vhodné vytvorenie finančného plánu. Pod finančným plánom budeme rozumieť výsledok finančného plánovania, ktorá obsahuje niekoľko krokov. Vo všeobecnosti ide o proces, kde si vymedzíme postup dosiahnutia svojich stanovených cieľov. Osobný finančný plán môžeme považovať za cestu, ktorá nás povedie k dosiahnutiu našich vytýčených krátkodobých, ale aj dlhodobých finančných cieľov. Štruktúra finančného plánu by mala pozostávať z konkrétnych cieľov a reálne možnosti, ktoré vo veľkej miere ovplyvňuje výška príjmu, hodnota majetku, zväzky alebo predpokladané výdavky. Nemal by chýbať ani plán kontrol. Finančné ciele sa z časového hľadiska delia na krátkodobé (dovolenka, oblečenie, zariadenie do domácnosti), strednodobé (kúpa auta, sporenie), a dlhodobé (bývanie, zabezpečenie do dôchodku). Finančné plánovanie nepatrí medzi jednorazový proces. V rámci tohto procesu je nevyhnutná kontrola (Bárta, 2014).

V rámci zhrnutia finančného plánovania ide o proces plánovania všetkých príjmov a výdavkov v rodine takým spôsobom, aby bolo voľné finančné prostriedky používané optimálne pre zabezpečenie cieľov, či už v prítomnosti, ale aj v budúcnosti a to aj so zreteľom na možné riziká (Balabán, 2011).

Informačná gramotnosť

V súčasnej digitálnej dobe sú ľudia obklopení informáciami zo všetkých strán. Internetové stránky, ale aj média ako rozhlas a televízia tvoria neobmedzený prístup k akýmkoľvek informáciám. Z uvedeného dôvodu je dôležité, aby sa jednotlivci vedeli v týchto informáciách orientovať. Za uvedeným účelom vznikli špecializované webové portály. Pojem informačná gramotnosť použil po prvý krát P. W. Zurkowski v roku 1974. Informačná gramotnosť je súhrn „*schopností a znalostí človeka prijímať, chápať a vyhodnocovať informácie z hľadiska ich hodnovernosti, účelovosti a reálnej informačnej hodnoty*“ (Bárta, 2014, s. 34).

Právna gramotnosť

Právna gramotnosť tvorí komplex znalostí a informácií, kde patrí oblasť platného práva, ktoré by mali spotrebitelia mať, aby sa vedeli v tejto pozícii rozhodovať, ale aj aby vedeli presadzovať svoje práva a pod. Široká verejnosť by sa mala vedieť orientovať v príslušných právnych predpisoch, na takej úrovni, aby mali znalosť o zákonoch, ktoré ich ochraňujú v procese uzatvárania zmlúv, po prípade aby poznali inštitúcie, na ktoré sa môžu obrátiť, v prípade porušenia práv. Legislatívu, ktorá sa zameriava na oblasť ochrany práv spotrebiteľa zastrešuje Zákon č. 250/2007 Z. z. o ochrane spotrebiteľa a o zmene zákona Slovenskej národnej rady č. 372/1990 Zb. o priestupkoch v znení neskorších predpisov (Zákon č. 250/2007 Z. z.).

V roku 2010 vstúpil do platnosti Zákon č. 129/2010 Z. z. o spotrebiteľských úveroch a o iných úveroch a pôžičkách pre spotrebiteľov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (Zákon č. 129/2010, Z. z.).

Numerická gramotnosť

Množstvo rozhodnutí v oblasti financií prebieha jednoduchším spôsobom, ak rozumieme číslam a ich porovnávaním. Jadrom finančnej gramotnosti je predovšetkým numerická gramotnosť, ktorú môžeme vymedziť „*ako schopnosť získavať, používať a interpretovať matematické informácie a myšlienky a komunikovať o nich*“ (Bárta, 2014, s. 45). Numericky gramotné jednanie úzko súvisí so zvládaním situácie, alebo môže ísť o riešenie problémov v reálnom živote reakciou na matematický obsah. Americká štúdia potvrdzuje, že žiaci, ktorí mali na stredných školách dobré výsledky z matematiky, robia lepšie finančné rozhodnutia (Kiyosak, 2011).

4.4 Faktory ovplyvňujúce finančnú gramotnosť

Medzi významné faktory, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú finančnú gramotnosť patrí rodina, vzdelanie a kognitívne schopnosti. Medzi menej významné faktory finančnej gramotnosti patrí úroveň kvality školstva, vek, kultúra alebo miesto bydliska.

Rodina

Americkí stredoškólači často uvádzajú, že primárny zdroj informácií o finančných záležitostiach dostali od svojich rodičov. Uvedený prieskum potvrdil, že študenti, ktorí pochádzali zo vzdelaných rodín dosahovali dobré výsledky v testoch finančnej gramotnosti. Na druhej strane z prieskumu vyplýva, že žiaci, ktorých rodičia boli finančne negramotní, mali častejšie sklon k míňaniu peňazí ako ku sporeniu. Ďalšie prieskumy potvrdili, že žiaci, ktorých rodičia investovali alebo si sporili na dôchodok, sa v príslušnej problematike orientujú lepším spôsobom v porovnaní so svojimi rovesníkmi, ktorých rodičia si nesporia a ani neinvestujú. Ďalšie výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že iba 26 % rodičov hovorí so svojimi deťmi o peniazoch a financiách (Navrátilová, 2021).

Sociálno-ekonomické postavenie žiaka

Výsledky štúdie PISA 2018 (OECD, 2020), ktorá skúmala vplyv sociálno-ekonomického prostredia na samotný výkon žiakov zaznamenala na Slovensku rozdiel vo výkonnosti v oblasti finančnej gramotnosti žiakov, ktorí majú lepšie sociálno-ekonomické postavenie v porovnaní so žiakmi s horším sociálnoekonomickým zázemím nad priemerom OECD. Podľa uvedených výsledkov žiaci s vyšším sociálnym a ekonomickým zázemím dosiahli o viac ako 100 bodov vyššie skóre. Z uvedených výsledkov výskumu vyplýva, že prostredie v ktorom žiak vyrastá vo veľkej miere určuje jeho úspech v preukazovaní finančných zručností (PISA, 2018).

Vzdelanie

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie tvorí silný faktor v oblasti úrovne finančnej gramotnosti. Na druhej strane, je potrebné povedať, že ani tie najvyššie stupne dosiahnutého vzdelania ešte negarantujú vysokú úroveň finančnej gramotnosti. Americký prieskum zdôrazňuje, že finančná negramotnosť sa najviac vyskytuje medzi ľuďmi so základným vzdelaním (Navrátilová, 2021).

Kognitívne schopnosti

Kognitívne schopnosti, sú potrebné na riešenie problémov od najjednoduchších po najkomplexnejšie. Výskumy potvrdili prostredníctvom výsledkov v testoch finančnej gramotnosti, že s vyššou úrovňou kognitívnych schopností, rástol aj počet správnych odpovedí respondentov. Z uvedených skutočností vyplýva, že s vyššou úrovňou kognitívnych schopností schopnosťami rastie aj finančná gramotnosť (Jančíková - Lang, 2013).

4.5 Význam a úloha peňazí v živote človeka

Finančná gramotnosť, ako sme ju vymedzili v predchádzajúcej časti práce tvorí súbor finančných vedomostí, zručností a skúseností s efektívnym riadením vlastných finančných prostriedkov, ako i schopnosť celoživotne zabezpečiť seba a svoju rodinu. V danej súvislosti je potrebné zdôrazniť, že iba dostatok informácií a ich premostenie do správnych finančných rozhodnutí tvorí predpoklad prosperity a finančnej stabilnej budúcnosti jednotlivca, ale aj celej spoločnosti. Môžeme povedať, že schopnosť jednotlivcov robiť správne a kvalifikované finančné rozhodnutia, majú pozitívny vplyv na ich životnú úroveň (Navrátilová, 2021).

Samotný kontakt so svetom peňazí tvorí bežnú súčasť každodenného života. Z uvedeného dôvodu, je potrebné, aby žiaci na všetkých stupňoch škôl boli vzdelávaní v tejto oblasti, ktorá súvisí s porozumením významu peňazí a zo správny rozhodovaním sa. V prípade, ak človek nerozumie svetu financií, môže to mať v jeho živote negatívne dôsledky. Napríklad jednou z možností je možné riziko rastu zadlženosti a neschopnosť svoje dlhy splácať, čo môže skončiť aj bankrotom (Bertl, 2012).

Ako sme už naznačili, finančné rozhodnutia majú výrazný vplyv na životnú úroveň jednotlivcov a domácností. Finančné rozhodnutia úzko súvisia s finančnou slobodou, pod ktorou budeme rozumieť stav, kedy pasívny príjem prevyšuje celkové výdavky. Pasívnym príjmom môže byť príjem napríklad z prenajatej nehnuteľnosti, úroky či výnosy z investovaných peňazí. V uvedených prípadoch nie je potrebné realizovať žiadnu aktivitu. Dosiahnutie stavu finančnej slobody je proces, ktorý úzko súvisí so správnym nastavením finančných prostriedkov v oblasti finančného plánovania. Existujú však aj pravidlá, prostredníctvom sa môžeme k finančnej slobode priblížiť prostredníctvom správnych finančných rozhodnutí. Aj z uvedeného dôvodu je dôležité rozumieť peniazom, osobným financiám alebo investovaniu. Dosiahnutie stavu finančnej slobody je proces finančného plánovania. Patrí sem napríklad tvorba finančnej rezervy, ktorá slúži pre neočakávané udalosti, pravidelné investovanie, ktoré môže prinášať ďalší príjem a pod. (Jančíková - Lang, 2013).

Slováci sú vo finančnej gramotnosti stredne zdatní a existuje pomerne veľký priestor na zlepšenie a zvýšenie povedomia o správnom hospodárení s financiami. Podľa výsledkov posledného prieskumu Európskej centrálnej banky Slovensko dosiahlo skóre 13,3 bodov z 21 možných. Krajiny ako Dánsko, Švédsko a Fínsko dosiahlo najvyššie hodnotenie s viac ako 17 bodmi.

Dôležitou úlohou finančného vzdelávania na stredných odborných školách je pripraviť žiakov na realitu života, ukázať im dôležitosť správnych rozhodnutí a nasmerovať ich k finančnej slobode. Ďalej je potrebné poskytnúť základné vedomosti, zručnosti v oblasti finančnej gramotnosti, takým spôsobom aby sa žiaci naučili v budúcnosti predchádzať rôznym problémom, ktoré sú spojené s nesprávnymi rozhodnutiami. Cieľom finančného vzdelávania je:

- poznať základné pravidlá v oblasti riadenia financií vrátane rizík s tým spojených;
- vedieť nájsť, vyhodnotiť a použiť informácie na vymedzenie a naplánovanie finančných cieľov;
- vedieť k ich dosiahnutiu získať finančné prostriedky, na ich zhodnotenie efektívnym spôsobom využívať finančné služby;
- byť schopný plniť si svoje záväzky, chrániť si svoj majetok a orientovať sa a vedieť uplatniť svoje spotrebiteľské práva (Reiterová, 2014).

4.6 Nízka úroveň finančnej gramotnosti a jej dôsledky

Nízka úroveň finančnej gramotnosti spôsobuje veľké množstvo problémov u jednotlivcov, ale aj v celej spoločnosti. Zverejnené výsledky prieskumu Eurobarometra (2023) preukázali, že Slovensko obsadilo 12. priečku v 27 člennej EÚ, keď 27 % opýtaných odpovedalo správne aspoň na štyri z piatich otázok, 53 % dosiahlo priemer (2 až 3 odpovede) a 20 % vedelo iba jednu odpoveď alebo žiadnu.

Nízka úroveň finančnej gramotnosti trápi aj žiakov na všetkých stupňoch škôl na Slovensku. Žiaci stredných škôl nemajú dostatok vzdelávacích aktivít, ktoré riešia problematiku finančnej gramotnosti, čo v konečnom dôsledku vedie k nesprávnym rozhodnutiam. V danej súvislosti s nízkou úrovňou finančnej gramotnosti súvisí aj národný vzdelávací štandard, ktorý je orientovaný tematicky, nie na žiaka. Podľa Lacovej (2023) učitelia nemajú dostatok učebného a študijného materiálu a ani metodologickej, pedagogickej či didaktickej podpory, ktorá súvisí s finančným vzdelávaním žiakov. Medzi faktory, ktoré vplývajú na nízku úroveň finančnej gramotnosti na Slovensku patrí aj absencia celoživotného vzdelávania.

Môžeme povedať, že celoživotné vzdelávanie nie je potrebou, ale nevyhnutnosťou, k tomu aby každý človek vedel manažovať svoje osobné financie, a zároveň aby sa vedel uplatniť na trhu práce. Finančná gramotnosť vo veľkej miere napomáha k flexibilita, v napĺňaní očakávaní budúceho zamestnávateľa, ale aj v požadovanom správaní sa v role adekvátneho spotrebiteľa.

Podľa Horeckej (2023) je veľkým prínosom, že sa o finančnom vzdelávaní a finančnej gramotnosti začína hovoriť verejne. Medzi dôsledky nízkej finančnej gramotnosti patria kľúčové rozhodnutia jednotlivcov, ktorú úzko súvisia s dosahovaním celoživotného blahobytu. Ide o rozhodnutia, ako napríklad, či si vezmeme hypotéku, či budeme sporiť alebo či sa budeme vedieť vyhnúť nástrahám rôznych podvodov.

Finančnú gramotnosť môžeme vnímať aj ako významný nástroj, prostredníctvom ktorého sa vychovávajú jednotlivci, ktorí dokážu myslieť v dlhodobom horizonte a dokážu reagovať na riziká, ktoré sú prirodzené v bežnom živote. S finančným vzdelávaním je potrebné začať už v predškolskom veku. Pre dieťa je tiež veľmi účinné, ak vidí príklad aj u svojich rodičov, ktorí sa zodpovedne finančne správajú. Napríklad môže ísť o rozumné požičiavanie si peňazí, optimálne investovanie, mierna akceptácia rizika, tvorba rezerv a pod.

S uvedenou skutočnosťou korešponduje štúdia PISA Slovensko NÚCEM, ktorej výsledky potvrdili, že žiaci, zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahujú horšie študijné výsledky a dosahujú nižšie skóre v odpovediach, ktoré sa týkajú problematiky finančnej gramotnosti.

Čo sa týka dôsledkov nízkej finančnej gramotnosti, ide predovšetkým o problém, ktorý sa dotýka celej ekonomiky na Slovensku. Zlý vplyv nízkej finančnej gramotnosti na ekonomiku sa prejavuje predovšetkým tým, že sme schopní kupovať si na splátky tovary a služby, ktorých úžitková doba je výrazne kratšia ako doba splatenia. Ako príklad môžeme uviesť dovolenku na splátky, ktorá trvá dva týždne, ale splácať ju budeme rok a viac (Beständig, 2020).

Medzi najväčšie nepriaznivé dôsledky patrí zadlženosť a kriminalita. Život na dlh je v súčasnej rýchlo meniacej sa dobe už takmer samozrejmosťou. Rovnako ako sa zadlžujú štáty, sa aj zadlžujú domácnosti. V súčasnej materiálnej dobe si ľudia často volia rôzne úvery v rámci svojich nákupov. Avšak nezmyselné zadlžovanie môže do viesť domácnosť alebo jednotlivca k dlhovej pasci. Pod pojmom „*dlhová pasca*“ rozumieme takú situáciu, kedy človek nedokáže splácať svoj úver (pôžičku) a často svoj problém rieši novou pôžičkou, ktorú použije na splatenie svojich predchádzajúcich dlhov. Problém zadlženosti sa ale nerieši, nakoľko reálne splácanie dlhu sa odkladá a dlžník sa viac zadlžuje kvôli ďalším úrokom (Lacová, 2023).

Krádeže, prostitúcia alebo predaj drog patria medzi spôsoby, kedy sa zadlžení jednotlivci môžu ľahko dostať k potrebným finančným prostriedkom (Tóth a kol., 2021).

Na Slovensku je potrebné systematicky merať finančnú gramotnosť, aj z dôvodu veľkého množstva podvodov v tejto oblasti. Dôsledkom zlej finančnej gramotnosti je aj nedostatočná rezerva, ktorú je možné dosiahnuť napríklad investovaním. Z uvedeného dôvodu, je potrebné žiakov vzdelávať v oblasti správneho investovania. Z pohľadu pokrytia dostatočnej finančnej rezervy je najlepšou šancou práve forma dlhodobého investovania (Beständig, 2020).

4.7 Ciele výchovy a vzdelávania v oblasti rozvoja finančnej gramotnosti pre SOŠ

Nasledovná kapitola sa bude zaoberať významom finančného vzdelávania na stredných (odborných) školách. Našou snahou bude poukázať na ciele výchovy a vzdelávania v oblasti rozvoja finančnej gramotnosti. V danej súvislosti bližšie opíšeme konkrétne témy finančnej gramotnosti, ktoré vymedzuje školský vzdelávací program pre SOŠ a záver kapitoly bližšie vymedzí konkrétne aktivizujúce metódy výučby v oblasti finančného vzdelávania žiakov stredných odborných škôl.

Finančná gramotnosť tvorí schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti v oblasti efektívneho riadenia vlastných finančných zdrojov netvorí absolútny stav, ide o schopnosti, ktoré sú podmienené vekom, rodinou, kultúrou alebo miestom bydliska. Vo všeobecnosti pod finančnou gramotnosťou budeme rozumieť stav neustáleho vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívnym spôsobom reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie (Jančíková - Lang, 2013).

Základná kompetencia finančnej gramotnosti súvisí s vedomosťami o finančných produktoch a službách, ktoré poskytuje finančný trh a ktoré tvoria neoddeliteľnou súčasťou nášho osobného a rodinného života. Finančná gramotnosť v edukačnom procese finančnej gramotnosti u žiakov SOŠ musí obsahovať prvky výchovy a vzdelávania podľa moderných európskych trendov. Učiteľ v rámci sprostredkúvaní informácií by mal zachovať vzťah k základnému rámcu gramotnosti, kde je potrebné klásť dôraz k:

- fungovaniu jednotlivca a rodín v ekonomickej sfére, k pochopeniu otázkam bohatstva a chudoby, k hodnotovej orientácii k peniazom,
- k modelom zabezpečenia jednotlivca a rodín peniazmi s uvedením príkladov extrémov k osobným a rodinným modelom zabezpečenia životných potrieb (Jančíková - Lang, 2013).

Hlavné úlohy a ciele vo výučbe finančnej gramotnosti v ekonomických predmetoch súvisia s osvojením všeobecných poznatkov a vedomostí, ktoré sú primerané veku od zážitkového osvojenia až po kognitívne poznatky a vedomosti a naopak od pochopenia pojmov a poznatkov, po zručnosti a ich aplikácie do každodenného života.

Finančné vzdelávanie na strednej škole nadväzuje na finančné vzdelávanie, ktoré žiaci získali už na strednej škole. Finančná gramotnosť vo vzťahu k jednotlivým stupňom vzdelania kde patrí (nižšie stredné odborné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie a úplné stredné odborné vzdelanie) je začlenená vo vzdelávacom štandarde „*Ekonomické vzdelávanie*“ formou obsahových štandardov, kde patria Pravidlá riadenia osobných financií, Spotrebiteľská výchova, Výchova k podnikaniu a Svet práce. Finančná problematika má svoje opodstatnené miesto v rôznych oblastiach života, a z uvedeného dôvodu má aj finančná výučba prierezový charakter. Finančné vzdelávanie je možné zaradiť aj v kategórii odborného vzdelávania v teoretickej aj praktickej oblasti v rôznych odborných predmetoch na SOŠ. V rámci začlenenia finančnej gramotnosti do vyučovacích predmetov školského vzdelávacieho programu by mal učiteľ zachovať nasledovné kroky:

- oboznámiť sa s aktualizovaným NŠFG – témami a celkovými kompetenciami;
- zadefinovať čiastkové kompetencie v príslušnej úrovni, ktorá zodpovedá výchove a vzdelávaniu SOŠ;
- osvojiť si a používať odborné pojmy, výrazy, ktoré zodpovedajú veku žiakov a úrovni ich doposiaľ získaných vedomostí;
- preštudovať obsahové a výkonové štandardy príslušného vzdelávacieho štandardu.

Ekonomické vzdelávanie z príslušného ŠVP pre stredné odborné školy súvisí s nasledovným postupom, kde je potrebné :

- zapracovať obsahové a výkonové štandardy do profilu absolventa učebného odboru školského vzdelávacieho programu;
- vymedziť vzdelávaciu oblasť (teoretické vzdelávanie a praktická príprava) z rámcového učebného plánu, kde je potrebné zaradiť problematiku finančnej gramotnosti;
- výber obsahových a výkonových štandardov z profilu absolventa a práca s nimi v rámci konkrétnych učebných osnov predmetu vo vzťahu k odbornému vzdelávaniu (Vzdelávanie...).

Absolvent strednej školy by mal byť o. i. schopný:

- vyhodnotiť a vedieť použiť finančné informácie;

- ovládať základné pravidlá v oblasti riadenia financií;
- rozoznávať riziká v riadení financií;
- vymedziť si finančné ciele a naplánovať si ich dosiahnutie;
- vedieť sporiť a efektívnym spôsobom používať finančné služby;
- plniť svoje finančné záväzky a chrániť svoj majetok, porozumieť a orientovať sa v zabezpečovaní základných ľudských a ekonomických potrieb jednotlivca a rodiny, podniku;
- hodnotiť vlastné sebarealizovanie;
- porozumieť základným pojmom finančného vzdelávania, orientovať sa na finančnom trhu (Národná banka Slovenska, komerčné banky, poisťovne, finanční sprostredkovatelia a pod.);
- orientovať sa v oblasti ochrany práv spotrebiteľa a byť schopný tieto práva uplatňovať. Poznať práva, povinnosti, kladné a záporné stránky osoby, ktorá podniká (podnikateľ, živnostník) (NŠFG, 2017).

Úlohou finančného vzdelávania nie je len oblasť čísel a rozvoj orientácie v oblasti financií. Učiteľ by mal so žiakmi precvičovať najvhodnejšie riešenie v oblasti finančného rozhodovania. V danej súvislosti je potrebné zdôrazniť, že okrem ekonomických kritérií by sa mali zvažovať aj rodinné, spoločenské, právne, etické a ekologické aspekty. Nájdene riešenia je vhodné porovnávať s osobnými preferenciami, skúsenosťami a intuíciou. Uvedené postupy tvoria ďalší priestor pre ekonomicky zodpovedné rozhodovanie žiakov.

Medzi významné úlohy finančného vzdelávania patrí zabezpečenie orientácie a prehľadu v oblasti finančných produktov a služieb. Na druhej strane by mal učiteľ vo výchove a vzdelávaní rešpektovať zásadu všeobecnosti, aby vo vyučovaní nedochádzalo k propagovaniu konkrétnych finančných produktov, služieb a inštitúcií. Podľa OECD by sa malo finančné vzdelávanie oddeľovať a odlišovať od komerčného finančného poradenstva. Z uvedeného dôvodu by mal učiteľ vo výučbe predstaviť viacero ponúk, ktoré sa môžu vzájomne porovnávať. Môžeme povedať, že takáto výučba sa v prvom rade zameriava na získavanie zručností a rozvíjanie takých stratégií a kompetencií, ktoré sú dôležité pre život žiakov SOŠ (Kožuchová a kol., 2011).

4.8 Metódy výučby ako nástroje na rozvoj finančnej gramotnosti na SOŠ

Výchovno-vzdelávací proces vo výučbe finančnej gramotnosti má svoje špecifiká a odlišnosti. Pre metódy vyučovania by malo vo všeobecnosti platiť:

- názornosť – kde platí, že poskytované informácie by mali byť názorné, dobre viditeľné a mali by sa opierať o vedomosti žiakov. Platí to pre činnosti ako je práca na tabuli, vytváranie prezentácií, výučbových schém a pod.;
- jednoduchosť – spočíva v tom, aby jednotlivé témy nadväzovali na znalosti a skúsenosti žiakov, pojmy, ktoré učiteľ používa vo výučbe by mali žiaci poznať a mali by rozumieť im významu;
- aktivita žiakov – žiaci by mali na hodinách aktívnym spôsobom vystupovať, diskutovať a pod.;
- tempo hodiny – vyučovacia hodina by mala byť dynamická, kde by sa malo brať na zreteľ porozumenie preberaných súvislostí. Uvedené platí pre jednotlivcov ale aj pre celú triedu;
- zmysluplnosť – žiaci by mali vidieť zmysel v tom, čo sa učia, a mali by si uvedomovať, prečo je finančná gramotnosť dôležitá;
- využiteľnosť – využiteľnosť súvisí s informáciami, ktoré žiaci v rámci finančného vzdelávania získavajú. Uvedené informácie by mali byť prepojené s praxou, čo vedie k lepšiemu zapamätaniu;
- dôležitosť – žiaci by mali vedieť rozlišovať, ktoré informácie by si mali osvojiť vo vlastnom záujme (Krpelanová, 2015).

Finančné vzdelávanie je predovšetkým zamerané na rozvíjanie zručností pre uplatnenie v reálnom živote a z uvedeného dôvodu by malo byť s každodenným životom úzko previazané. Učiteľ by mal žiakom pripravovať také aktivity, ktoré umožňujú autentický zážitok finančnej situácie a ktoré vedú k osvojeniu stratégií zodpovedného rozhodovania. Medzi metódy, ktoré môže učiteľ využiť vo finančnom vzdelávaní v ekonomických predmetoch na strednej odbornej škole patrí metóda heuristická metóda, pojmové mapovanie, kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, situačné metódy, inscenačné metódy diskusie a diskusné hry a brainstorming.

Heuristické metódy

Pod heuristickými metódami rozumieme všetky metódy, ktorých podstata súvisí o samostatným objavovaním. Uvedený pojem je odvodený z gréckeho výrazu „*heureka*“ objavil som. Kožuchová a kol., (2011) zdôrazňuje, že heuristické metódy ktoré vo väčšej rozvíjajú myslenie žiakov. V tejto výučbe sa vo veľkej miere podporuje vlastné poznávacie úsilie žiaka, či už v rámci riešenia problémových otázok, heuristického rozhovoru alebo v rámci riešenia problémových úloh.

V heuristických metódach majú žiaci možnosť navrhovať a tvoriť svoje vlastné riešenia, overovať a navrhovať postupy svojej práce. Učiteľ má v tejto výučbe rolu usmerňovateľa. V rámci individuálnej práce žiaci pracujú samostatným spôsobom, hľadajú vhodné riešenia prostredníctvom svojich vlastných poznatkov a prezentujú svoje vlastné názory. Skupinová práca žiakov spočíva vo vzájomnej argumentácii medzi sebou, kde ostatní členovia skupiny schvaľujú navrhnuté postupy a názory (Turek, 2014).

Žiaci sa učia prostredníctvom rôznych problémových úloh identifikovať nastolený problém, formulovať otázky a hypotézy, navrhovať nové postupy, porovnávať, zhromažďovať a triediť informácie (Petlák, 2011).

Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia vyžaduje v heuristických metódach dodržiavanie presných postupov. Kozárová, Gunišová (2019) v danej súvislosti uvádza, že je dôležité v tejto výučbe zdefinovať riešenie vhodného problému.

Turek (2014) dodáva, že v rámci heuristickej výučby, by mal učiteľ dbať aj na pozitívnu klímu v triede, v ktorej majú žiaci možnosť vyjadriť svoje názory postoje a ktorá podporuje ich sebadôveru a sebarealizáciu.

Čapek (2015) zdôrazňuje, že podstata heuristickej metódy súvisí s možnými riešeniami, kde žiaci hľadajú prínosy a bariéry a rozhodujú sa, ktoré riešenie je najvhodnejšie. Kľúčová je podpora žiackeho objavovania a samostatného riešenia problémov. Môžeme povedať, že učiteľ by mal v oblasti finančného vzdelávania žiakov predkladať tvorivé problémové otázky a úlohy a nie hotové riešenia.

Limity heuristických metód vnímame v náročnejšej organizácii vyučovacieho procesu v porovnaní s tradičným vyučovaním, kde musí učiteľ flexibilne reagovať na vzniknuté situácie (Turek 2014; Barrett, 2017).

Napríklad na hodine ekonomiky v rámci finančného vzdelávania môže učiteľ žiakom predložiť úlohu, ktorá bude súvisieť s nevyrovnaným rodinným rozpočtom. Úloha žiakov bude spočívať v nájdení problému a v predložení rôznych variant riešení. Žiaci by sa mali viesť

k poznaniu, že každý problém má viacero možných riešení, ktoré sú ovplyvnené okolnosťami, napríklad finančnou situáciou celej rodiny alebo stratou zamestnania a pod. (Krpelanová, 2015).

V rámci problémových výučbových metód má učiteľ možnosť postaviť finančné vzdelávanie na zručnostiach, ktoré sú potrebné pre budúci život žiakov. Učiteľ sa môže vo výučbe, ktorá má za cieľ zvyšovať úroveň finančnej gramotnosti prostredníctvom nasledovných aspektov, kde patrí :

- riešenie vzorových finančných situácií, ktoré sú spojené napríklad s chodom domácností (rodinný rozpočet, plánovanie dovolenky, štúdia detí, poistenie auta;
- práca s príkladmi, ktoré súvisia s reálnym životom. Napríklad formou exkurzií (banka, obchod) kde žiaci majú možnosť porovnávať spotrebiteľské ceny rôznych výrobkov, výhodnosť nákupu, marketingové stratégie. Ďalej je potrebné prekonať izolovanosť medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi;
- predkladanie problémových úloh, ktoré vyžadujú u žiakov uplatnenie vedomostí, zručností a schopností z viacerých vyučovacích predmetov, z dôvodu, že v praktickom živote sa tiež nič nedeje izolovaným spôsobom. Napríklad nakupovanie nie je iba o matematike, ale vo všeobecnosti sa do nákupu premietajú aj psychologické, sociálne aspekty a právne aspekty;
- integrovanie vzdelávacieho obsahu v rámci jednej vyučovacej aktivity alebo projektu do viacerých predmetov;
- výučba, ktorá by sa mala realizovať aj využívaním IKT. Napríklad vo vyučovaní môže učiteľ využívať počítač, interaktívnu tabuľu, tablet a pod. Je tiež vhodné neobmedzovať sa iba na individuálnu prácu. Informačné technológie sa môžu využívať aj pri skupinovej práci. Napríklad môže ísť o prácu s online finančnými kalkulačkami (napr. prepočet kurzu pri výmene peňazí, výpočet výšky čistej mzdy, výpočet výšky splátky pri úvere) a s možným rizikom ich používania. Učiteľ môže so žiakmi porovnávať spracovanie úloh (tradičné výpočty a výpočty online finančnými kalkulačkami) (Petlák, 2011).

Pojmové mapovanie

Pojmové mapovanie podporuje učenie, v ktorom žiaci získavajú nové poznatky aktívnym spôsobom. Myšlienková mapa, ktorá sa označuje ako pojmová alebo mentálna mapa umožňuje žiakom osvojiť si vzájomné vzťahy medzi pojmami, ktoré sú znázorňované graficky,

pričom body znázorňujú pojmy, spojnice a čiary. Vo všeobecnosti ide o vedomostnú štruktúru žiaka z konkrétneho učiva (Kotrba a kol., 2015).

Bagálová (2015) v rámci prínosov myšlienkového mapovania uvádza, že pojmové mapovanie podnecuje k aktívnemu mysleniu, pričom sa u žiakov rozvíja schopnosť analýzy, triedenia pojmov a hľadání spojitosti medzi nimi.

Petrasová (2008) dodáva, že ide o zmysluplnú výučbu, ktorá žiakom vo veľkej miere sprístupňuje poznatky a pochopenie podstaty učiva.

Učiteľ v prípade finančného vzdelávania žiakov stredných odborných škôl v rámci pojmového mapovania môže využiť aj IKT v softvérových aplikáciách ako napr. MindMeister, Freeplane, SimpleMind, Xmind a pod. (Stančíková, 2015).

Výskumné štúdie od autorov Duchovičová, Gunišová, (2015); Stančíková, (2015) uvádzajú, že učenie prostredníctvom pojmového mapovania vo veľkej miere rozvíja učebné činnosti žiakov. Môžeme povedať, že žiaci dokážu vymedziť významné fakty a myšlienky preberaného učiva, čo vplýva na rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Zároveň sa podporujú posilňujú medzipredmetové vzťahy a spolupráca žiakov. Práca s využitím metódy pojmového mapovania môže mať rôzne formy. Napríklad môže ísť o asociačné a situačné metódy. Práca môže mať skupinovú alebo individuálnu formu. Vo výchove a vzdelávaní sa využívajú asociačné pojmové mapy, pojmové mapy (práca s textom, príbehová mapa) a pod.

Kooperatívne vyučovanie

Kooperatívne vyučovanie vo veľkej miere podporuje spoluprácu žiakov a rozvíja schopnosť v oblasti riešenia problémov, hodnotenia a oceňovania sa navzájom, plánovanie činností, využívanie skupinovej práce a pod. Môžeme povedať, že v rámci tejto výučby vzrastá u žiakov záujem o učenie, vzájomné poznanie žiakov, upevňovanie sociálnych vzťahov a pod. Spolupráca pri dosahovaní spoločných cieľov tvorí jenu z charakteristík kooperatívnej výučby. Medzi jej prínosy patrí predovšetkým aktivizácia žiakov, rozvíjanie komunikácie, vzájomné obohacovanie sa a posilňovanie sociálneho rozvoja žiakov. Vo výučbe neprevláda interakcia (učiteľ, žiak) ale interakcia medzi žiakmi. Vo všeobecnosti sú žiaci pri práci na sebe závislí a učia sa prekonávať súťaživosť v prospech spolupráce a tolerance. Žiaci si prostredníctvom kooperatívnej výučby môžu navzájom odovzdávať skúsenosti a učiť sa od ostatných, čím si prirodzeným spôsobom formujú svoje názory a postoje v skupine vrstovníkov. Medzi ďalšie výhody v práci v skupine patrí skutočnosť, že každý žiak sa môže zapojiť sa na základe svojich schopností a možností, pričom môže vyniknúť a uplatniť svoje prednosti, vedomosti alebo

nadobudnuté zručnosti, ktorí ostatní žiaci nemajú. Kooperatívne vyučovanie nemusí prebiehať iba v triede, ale môže sa realizovať aj v rámci škôl, alebo prostredníctvom realizovania medzinárodných projektov (Turek, 2014).

Projektové vyučovanie

Projektová výučba patrí medzi tie vyučovacie metódy, ktoré rozvíjajú samostatnú poznávaciu činnosť žiakov, zároveň rozvíja tvorivosť a samostatnosť. Projekt tvorí školskú úlohu, ktorá sa zameriava na tvorbu jedinečného produktu (Kasáčová, 2005).

Podľa Čapeka (2015) by mal učiteľ vybrať projekt, ktorý obsahuje medzipredmetné znaky a jeho zameranie by malo mať praktický charakter. V projektovej výučbe väčšinou prebieha skupinová práca žiakov na projekte, kde učiteľ využíva metódy kooperatívneho vyučovania. Výchovno-vzdelávacie ciele projektového vyučovania súvisia s rozvojom schopností a návykov, s tvorivou prácou, s plánovaním práce, so zodpovednosťou za prácu, s prekonávaním rôznych prekážok, s využívaním IKT, s prezentáciou práce (vyjadrovanie, argumentácia, spolupráca, prijímanie iných názorov, hodnotenie práce).

Prínosy projektového vyučovania súvisia s prepájaním učebnej činnosti z reálnou praxou. Medzi obmedzenia tejto výučby patrí náročnosť prípravy učiteľa, z dôvodu, že pedagóg by mal citlivým spôsobom odhadnúť mieru voľnosti a zodpovednosti žiakov. Ďalší limit tejto výučby súvisí s náročnosťou na čas. Učiteľ by mal tiež dbať na vyučovaciu zásadu postupnosti a zásadu primeranosti (Duchovičová, a kol., 2015).

Finančné vzdelávanie, ktoré zvyšuje úroveň finančnej gramotnosti by malo byť koncipované takým spôsobom, aby prostredníctvom vzdelávacieho programu pre SOŠ prepájalo viaceré učebné predmety s učebnou činnosťou žiakov, ktorá je realizovaná v škole ale aj mimo nej. Projektová výučba má tiež podobný cieľ. Vyučovanie nie je organizované na základe učebných predmetov, ale žiaci riešia jednoduché ale aj zložitejšie projekty. Vo všeobecnosti projektová výučba vnáša do výchovno-vzdelávacieho procesu viac reality, samostatné hľadanie informácií, čím si žiaci vytvárajú potrebné životné kompetencie. Žiaci pracujú v skupinách, čím sa podporuje ich spolupráca. Vyučovanie nemusí prebiehať iba v priestoroch učebne, ale môžu sa využívať konzultácie s odborníkmi, knižnica a pod. Celkový čas jedného projektu sa líši a je závislý od vymedzenej témy projektu. Štruktúra projektovej výučby pozostáva z úvodnej motivácie (vymedzené ciele projektu, pravidlá), práca v skupinách (vyhľadávanie informácií), prezentácia projektu (závery, výsledky), hodnotenie projektu (sebareflexia) (Krpelanová, 2015).

Situačné metódy

Situačné metódy sú založené na prehľadnej, riešiteľnej a vhodnej problémovej situácii. Vo všeobecnosti ide o také riešenie modelových situácie, ktoré vychádzajú z udalostí, ktoré súvisia s praktickým životom. Ide o široké spektrum riešení, ktoré si často vyžadujú komplexný prístup a vedomosti z rôznych predmetov. Situácie, ktoré vychádzajú zo situačných metód môžu mať rôznu podobu. Napríklad môže ísť o textovú podobu (príbeh, odborný článok). Ďalej môže ísť o audioukážku (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, popis situácie), videoukážku (filmy, divadelné ukážky, reklamy a pod.) a počítačovú podporu (web stránky, power-point prezentácie) (Jančíková - Lang, 2013).

Inscenačné metódy

Inscenačné metódy sú založené na stimulácií a hraní rolí a tvoria jednu z možností ako aktivizovať žiakov prostredníctvom ich zapojenia do preberanej finančnej problematiky. Učiteľ môže takýmto spôsobom rozvíjať finančné stratégie a pritom nemusí využívať citlivé údaje. Môžeme povedať, že inscenačné metódy vo veľkej miere porozumenie vzdelávaciemu obsahu, a zároveň rozvíjajú sociálne zručnosti, kedy sa žiaci učia rozhodovať. V inscenačných aktivitách sa žiaci správajú takým spôsobom, ako to vyžaduje ich rola, vciťujú sa do navodenej učebnej situácie. Tým, že žiaci hrajú inú rolu, majú možnosť nastolený problém preskúmať z iného uhla pohľadu. Tieto metódy sú vhodné aj pri nácviku asertívnej komunikácie.

Diskusie a diskusné hry

Pre mnohé témy finančnej gramotnosti môže učiteľ využiť diskusie a diskusné didaktické hry. Napríklad môže ísť o úroveň simulácie pri fiktívnych firmách, ktoré spolu obchodujú podľa bežných pravidiel, kde žiaci používajú fiktívne finančné prostriedky. V rámci tejto aktivity môžu byť žiaci rozdelení na skupiny, ktoré obhajujú určitý názor alebo postoj. Ďalší variant môže spočívať v diskusii žiakov a učiteľa. Úloha žiakov spočíva v príprave na diskusiu, kde si pripraví argumenty a podklady pre svoje tvrdenia. Cieľom diskusných hier je precvičiť komunikačné zručnosti, vyjednávanie, dosahovanie súhlasu, schopnosť názoru a pocitu, schopnosť načúvania a vciťovania sa (emaptia). Ďalej sú diskusie vhodné na ujasňovanie a formovanie hodnôt a postojov. Učiteľ však na dosiahnutie uvedených cieľov by nemal žiakom iba predložiť zaujímavú tému a nechať skupinu žiakov, aby ju neorganizovaným

spôsobom riešila. Je preto potrebné vo vyučovacom procese vymedziť jasné pravidlá diskusie a kontrolovať ich dodržiavanie (Čapek, 2010).

Brainstorming

Brainstorming je aktivizujúca metóda, ktorá vedie k vzniku množstva nápadov v rámci riešenia nastoleného problému. Uvedená metóda sa v príslušnej pedagogickej literatúre označuje aj ako burza nápadov, burza mozgu a pod. Čapek (2015) zdôrazňuje, že brainstorming podporuje u žiakov kreatívne a divergentné myslenie, vzájomný rešpekt a pod. Brainstormingové metódy, okrem rozvíjania tvorivého a kritického myslenia pomáhajú žiakom ťažiť z myšlienok druhých a stavať na nich. Ďalej ide aj o rozvíjanie vzťahov žiakov a posudzovanie názorov ostatných.

Brainstorming dve oddelené fázy. Konkrétne ide o tvorbu nápadov a kritické myslenie. Prvá fáza pozostáva z produkcie netradičných a originálnych nápadov. Predmet druhej fázy spočíva v hodnotení nápadov, ktoré sa prispôbujú požadovaným kritériám.

Proces realizovania brainstormingu autori Sitná (2013); Čapek (2015) definujú kroky tejto metódy, kde patrí oboznámenie s pravidlami brainstormingu, zadefinovanie témy, produkcia nápadov (vlastné názory), zapisovanie nápadov aj (nereálne) nápady, umiestnenie nápadov na viditeľné miesto, nasleduje posudzovanie, diskusia a hodnotenie nápadov. V rámci využívania tejto metódy by mal učiteľ dbať na to aby sa k slovu dostali aj žiaci pomalší, menej pribojní žiaci. Brainstormingové metódy tvoria techniku, ktorá je zameraná na získanie čo najväčšieho množstva nápadov. Princíp aktivizujúcej metódy spočíva v tom, že žiaci v skupine sú schopní vyprodukovať viac nápadov ako by vymysleli jednotlivo. Pri brainstormingu sa musia dodržiavať stanovené pravidlá, predovšetkým ide o to, že zverejnené nápady žiakov nebudú ostatnými žiakmi alebo učiteľom hodnotené alebo komentované. Medzi uvedené metódy patrí napríklad klasický brainstorming, lístková metóda, Banka nápadov, Brianpol, Päťlístok, Gordonova metóda, Hobo metóda, Metóda Phillips 66, Synektika a pod. (Čapek, 2015).

Otázky a úlohy:

1. Na základe prečítaného uveďte, čo si predstavujete pod pojmom finančná gramotnosť?
2. Vymenujte základné aspekty finančnej gramotnosti.

3. Vyberte si ľubovoľný vyučovací predmet na vybranej SOŠ a skúste navrhnúť, akým spôsobom by sa mohla na danom predmete rozvíjať u žiakov finančná gramotnosť.
4. Diskutujte o tom, aký vzťah majú medzi sebou základné zložky finančnej gramotnosti.
5. Vyhľadajte na internete otázky z testovania finančnej gramotnosti v rámci PISA, zopár ich vyriešte a diskutujte o tom, aká je vaša finančná gramotnosť.
6. Vyberte si ľubovoľný vyučovací predmet na vybranej SOŠ, taktiež tému vyučovacej hodiny a skúste aplikovať vybranú vyučovaciu metódu tak, aby ste u žiakov rozvíjali finančnú gramotnosť.

5 E-LEARNINGOVÉ NÁSTROJE A UČITEĽ SOŠ

Ciele kapitoly:

- Definovať pojem e-learning.
- Charakterizovať jednotlivé e-learningové nástroje.
- Opísať základné znaky „blended learning“ a „mobile learning“.
- Uviesť základné znaky rôznych teórií učenia vo vzťahu k e-learningu.
- Identifikovať kľúčové kompetencie učiteľa vo vzťahu k e-learningu.
- Uviesť a charakterizovať základné faktory potrebné na zavedenie IKT.
- Uviesť výhody a nevýhody používania vybraných e-learningových nástrojov pre učiteľov a žiakov SOŠ.

V súčasnosti sa často stretávame s pojmami ako e-learning alebo e-learningové nástroje. Spomínané nástroje spolu s ďalšími informačno-komunikačnými technológiami denne využívame. Zavedením IKT do školstva sa množstvo úkonov zjednodušilo. Počas pandémie COVID 19 sa ukázalo, že nie všetci sú pripravení učiť sa v plnej miere formou e-learningu. Žiakom, ba dokonca aj vyučujúcim, chýbalo potrebné vybavenie na zavedenie dištančného vzdelávania formou e-learningu. Museli sa prispôbiť novým podmienkam a naučiť sa spolupracovať a využívať e-learningové nástroje pre získanie patričných vedomostí z tej danej problematiky. Až počas pandémie si mnohí uvedomili aké hlboké nedostatky majú z IKT. Učitelia niektorých predmetov museli prehodnotiť zavedený postup výučby a nájsť vhodné riešenie ako žiakov pripraviť, resp. ako im pripraviť vhodné podklady k výkladu učiva a osvojeniu si preberanej problematiky.

5.1 E-learning

Jednoznačná, resp. jediná definícia pojmu e-learning neexistuje. E-learning je veľmi obširny pojem, na ktorý je možné pozeráť viacerými spôsobmi, a preto nachádzame množstvo definícií. Ako to naznačil Eger (2014 in Klement, 2016, s. 31): „Pojem e-learning, prípadne aj jeho kvalita je, ale často rozporuplne vnímaná a definovaná.“

Ak sa pozrieme na preklad slovného spojenia, vidíme, že významným prvkom pri rozdelení slova je prvé „e“ (electronic), ktorým označujeme elektronické, resp. využívajúce elektronické nástroje, IKT a pod., a „learning“, ktoré z angličtiny preložíme ako učenie, učenie sa, štúdium, znalosti a pod. E-learning je prekladaný aj ako elektronická podpora vo vzdelávaní. Takže aj e-learning je spôsob učenia spojený, resp. využívajúci elektronické prostredie, online priestor. Zounek et al. (2016, s. 28) pripomína, že „učenie nie je možné spojovať výhradne so školou a školským vzdelávaním, ale ide o proces prestupujúci celý ľudský život, ktorý môže mať celú radu foriem a podôb, pričom sa môže odohrávať v rôznych kontextoch a prostrediach, a to vrátane online prostredia.“

Pod pojmom e-learning je teda možné rozumieť multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu spojenú a využívajúcu moderné informačno-komunikačné technológie pre zefektívnenie a skvalitnenie vzdelávania. (Clark, Mayer, 2016)

Hrmo a Kučerka (2012, s. 8) uvádzajú, že „e-learning v širšom slova zmysle znamená proces, ktorý opisuje a rieši tvorbu, distribúciu, riadenie výučby a spätnú väzbu na základe počítačových kurzov, ktorým stále častejšie hovoríme e-learningové kurzy.“ A ďalej to dopĺňajú nasledovne: „takáto forma vzdelávania predstavuje veľmi kvalitný doplnok existujúcich možnosti vzdelávania využívaním aplikácií obsahujúcich simulácie, multimediálne lekcie, t.j. kombinácie textového výkladu s animáciami, grafikou, schémami, audiom, videom a elektronickým testami.“

E-learning však v sebe zahŕňa nielen radu nástrojov slúžiacich na prezentovanie, prenos vzdelávacieho obsahu a riadenie štúdia, ale aj celé spektrum komunikačných kanálov. Základnými nástrojmi realizácie a e-learningového vzdelávania sú okrem rôznych systémov (LMS) tiež vhodne štruktúrované a didakticky prispôbené vzdelávacie materiály, inak zvané aj elektronické študijné materiály.

5.2 E-learningové nástroje – rozdelenie

Za základné rozdelenie e-learningových nástrojov môžeme považovať členenie na nástroje synchrónne a asynchrónne.

Synchrónne e-learningové nástroje: sú obmedzené časom, t. zn., že začiatok kurzu alebo prednášky je stanovený na konkrétny čas, komunikácia medzi vyučujúcim a žiakmi prebieha v tom danom čase. Výhodou je, že ak má jedna strana otázku, získa odpoveď okamžite. Dôležitým predpokladom pre optimálne fungovanie kurzu je stabilné internetové pripojenie. Kurz je možné aktívne sledovať cez počítač, tablet alebo mobil.

Asynchrónne nástroje e-learningu: výhodou tohto typu je podľa Elkins a Pinder (2015), že dokážu byť videné kedykoľvek v čase, na akomkoľvek mieste, kde je dostupný počítač. Nejaký kurz, lekcii alebo vyučujúcu hodinu si žiak dokáže prehrať v čase, môžu byť na to použité nasledujúce nástroje:

- Počítač – hodina, lekcii, či prezentované učivo môže byť permanentne umiestnené v počítači, žiak sa vie k nemu dostať kedykoľvek je to potrebné.
- Internet – hodina, lekcii, študijný materiál hostuje na internete. Ak nám nevyhovuje druh prednášky, vieme rýchlo nájsť zmenu alebo vyhľadať potrebné informácie na inej stránke.
- Intranet – v súčasnosti už menej využívaný. Potrebné informácie sú uložené na internej firemnej sieti (napr. školskej) a môžu byť dostupné len zamestnancom danej firmy (školy).
- Mobilné zariadenia – kurzy a potrebné informácie sa dajú vidieť na mobilných zariadeniach ako mobilné telefóny alebo tablety. Kurzy sa môžu stiahnuť do zariadení, vyhľadávať na prehliadačoch alebo ich možno získavať stiahnutím vhodnej aplikácie.
- Disk – vo všeobecnosti sa kurzy ukladajú na CD-ROM, DVD- disky alebo USB kľúče. Ak máme takto uložené informácie, nie je potrebné pripojenie na sieť, stačí nám len počítač, kde si môžeme potrebné informácie sprístupniť. Ale v dnešnej dobe pokroku, mnohé počítače neobsahujú možnosť prehrávania CD alebo DVD.

5.3 Blended learning

Ďalším typom učenia, resp. učenia sa je tzv. blended learning, zmiešané vzdelávanie.

Podľa Elkins a Pinder (2016) Blended learning používa dva alebo viac nástrojov učenia sa v rozdielnych formátoch. Napríklad učiteľ prednáša učivo prezenčne „face to face“, ale vypracovanie testu sa urobí online. „Ide teda o integráciu elektronických zdrojov a nástrojov do vyučovania s cieľom plne využiť potenciál digitálnych technológií v synergii s osvedčenými metódami a prostriedkami používanými v tradičnom (prezenčnom) vyučovaní.“ (Zounek et al., 2016, s. 48)

Okrem všeobecných online a zmiešaných aplikácií (blended learning), ďalšie online vzdelávacie aplikácie môžu zahŕňať:

- Pridanie softvéru na analýzu výučby do systému riadenia kurzu na vytvorenie upozornenia pre kolektív žiakov.

- Väčšie využívanie softvéru sociálnych médií (blogy, wiki, Facebook, Twitter) v existujúcich online kurzoch a programoch.
- Integrácia mobilných technológií do existujúcich online kurzov a programov.
- Vytváranie alebo podpora špecifického žánru kurzov (veľké prednáškové sekcie) so zmiešaným učením (blended learning)
- Pridanie adaptívneho vzdelávacieho softvéru do systému riadenia kurzu, aby ste mohli rozvíjať viac personalizované inštruktážne prostredie.
- Uskutočnenie iniciatívy zmiešaného vzdelávania na podporu určitých akademických predmetov.

Je zrejmé, že aplikácie sa môžu výrazne líšiť v závislosti od potrieb akademického programu, existujúceho rozvoja online vzdelávania, pripravenosti učiteľov a žiakov, a podporných služieb vyučovania. (Picciano, 2015)

5.4 Mobile learning

Mobilné vzdelávanie (mobile learning, resp. m-learning) možno považovať za nastupujúci trend v oblasti e-learningu. Mobilné technológie sa stávajú istým druhom informačnej technológie, ktorá nadobúda široký okruh príležitostí k ich získavaniu. „Mobile learning je príkladom využitia moderných technológií, ktoré rozširujú či umocňujú možnosti iných technológií či online služieb vo vyučovaní a učení.“ (Zounek et al. 2021)

Medzi hlavné výhody mobilného vzdelávania, ktoré sú potvrdené medzinárodnými výskumami a praxou zahŕňajú:

- Personalizácia učenia a väčšia orientácia výučby na žiaka a jeho zodpovednosť za vlastné učenie.
- Zvýšenie angažovanosti žiakov. Rozšírenie a zvýšenie participácie študentov v rôznych učebných aktivitách.
- Zvyšovanie digitálnej gramotnosti. Rastie miera osvojovania si nových zručností. (Neumajer, 2015)
- Rozšírenie príležitostí a zabezpečenie prístupu k vzdelávaniu (vrátane pomoci žiakom s postihnutím).

- Učenie sa kedykoľvek a kdekoľvek poskytujúce prepojenie medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním.
- Poskytovanie individuálneho prístupu k učeniu; diagnostiku a zohľadnenie individuálnych charakteristík a preferencií žiaka.
- Vytváranie osobného vzdelávacieho priestoru a formovanie nových komunít žiakov.
- Zlepšenie kvality komunikácie a riadenia: okamžitá spätná väzba a hodnotenie učenia s poznaním výsledku, neustála komunikácia s učiteľom a učiacim sa spoločenstvom.
- Maximalizácia nákladovej efektívnosti. (Toktarova, Shpak 2021)

Bauer et al. (2020) uvádzajú, že mobilné technológie využívajú oveľa rýchlejšie siete a majú väčšie úložné kapacity. Prostredníctvom m-learningu získavame energiu a zdroje učiť sa z chýb, ktoré sme urobili a dokáže nimi realizovať projekty a systematicky vyhodnocovať nové skúsenosti. Digitálne podporované formy výučby a učenia sa tak dostávajú na namáhavú cestu poznania až vedú ku zvýšenej produktivite.

5.5 E-learning a teórie učenia

Vzhľadom na to, že v súčasnosti je učenie neodmysliteľne späté s využívaním IKT, je zaujímavé sledovať vývoj jednotlivých teórií učenia sa spojených s e-learningom. V každom so sledovaných období sa IKT využívalo v určitej prirodzenej miere. Žiaci, rovnako ako učitelia pristupujú k využívaniu IKT v im danej subjektívnej miere. Niektorí ju môžu považovať za optimálnu, iný pohľad môže hovoriť o minimálnom, či dostačujúcom využívaní IKT pri učení sa. S prepracovanosťou a parametrami dnešných mobilných zariadení (či už hovoríme o operačnom systéme android, iOS a i.) je dostupnosť informácií a ich získanie otázkou pár sekúnd. Keď si len porovnáme ako sme pred 20 rokmi prácne vyhľadávali preklad v cudzojazyčných slovníkoch, dnes nám OS ponúkajú automatické preklady celých textov. S technologickým pokrokom, ktorý zaznamenávame, si možno mnohí kladú otázku, prečo je úroveň vedomostí žiakov v takom stave ako je. E-learningové nástroje sú súčasťou každodenného života užívateľov mobilných zariadení, PC, notebookov, či tabletov. Ako prechádzajú vývojom, tak sa užívatelia prispôsobujú novinkám a využívajú modernejšie verzie pre jednoduchšiu komunikáciu, zábavu či učenie.

Je zaujímavé sledovať ako sa v priebehu času vyvíjali aj jednotlivé mechanizmy učenia sa z psychologicko-pedagogického hľadiska. Zounek (2016, s. 28) pripomína, že „učenie nemožno spájať výhradne so školou a školským vzdelávaním, ale že ide o proces prestupujúci celý ľudský život, ktorý môže mať celú radu foriem i podôb, pričom sa môže odohrávať v rôznych kontextoch i prostrediach a to vrátane online prostredia.“

Podľa Klementa (2016) sa využívaním IKT e-learning postupne odrážal do troch teórií učenia, ktoré mali a majú zásadný vplyv na konštruovanie vzdelávacieho obsahu v podmienkach jeho realizovania:

- Behaviorizmus (neobehaviorizmus) – študijné materiály vychádzajúce z tohto psychologického smeru čakajú vždy na reakciu žiaka. Ich štruktúra vychádza z predom pripravenej a predpísanej štruktúry podnetov – úloh, ktoré sú predkladané učiacemu sa subjektu, po nich nasleduje diagnostika kvality (správania sa) odpovedí žiaka a ich upevnenie – obmedzenie (ne)správnosti.
- Kognitívna psychológia – vyplýva zo základnej tézy, že modifikáciu ľudského správania sa determinujú vnútorné faktory, obzvlášť vedenie – „knowledge“. Hlavný dôraz sa kladie na znalosti ako deklaratívnej povahy (súbory jednotlivých poznatkov), tak procesné (vybavenosť postupmi pri ich získavaní a spracovaní). V podmienkach e-learningu je hlavný dôraz kladený na materiály, ktoré obsahujú celú škálu podnetov k dosahovaniu kognitívnych cieľov vzdelávania a to pomocou využitia širokej palety informačných zdrojov.
- Konštruktivizmus – vníma učenie ako proces, v ktorom žiak konštruuje svoje znalosti osobitým spôsobom a vysoko aktívnym vyhľadávaním podnetov a potrebných informácií v široko „otvorenom informačnom priestore“ (pomocou tzv. otvorených technológií), v ktorom môže bez obmedzení vytvárať originálne riešenia. V podmienkach e-learningu je uplatnenie tejto teórie vyjadrované potrebou budovania podnetne bohatých a aktivizujúcich „učebných“ prostredí pre individuálne i skupinové formy štúdia, často charakterizované termínom „hypermedia learning environments“.

V tabuľke 4 uvádzame porovnávanie jednotlivých teórií učenia tak, ako na seba historicky nadväzovali s dôrazom na uplatnenie tej danej teórie v podmienkach e-learningu, ktorý rovnako ako ostatné formy a metódy vzdelávania prešiel výrazným, markantným rozvojom.

Tabuľka 4 Teórie učenia v podmienkach e-learningu (Klement, 2016 s. 33-34).

Psychologický smer	Behaviorizmus	Kognitívna psychológia	Konštruktivizmus
Teórie učenia	Programované učenie	Kognitívna teória	Konštruktívne učenie
Princíp procesu učenia	Podnet (S-stimulus) Reakcia (R-reaction) Upevnenie (Rf – reinforcement)	Štrukturalizácia a organizovanie informácií. Domény – kognitívne, psychomotorické a postojevé.	Učenie vytváraním a aktualizáciou vzorcov (asimilácia a akomodácia).
Výsledok učenia	Zmena správania sa automatizáciou.	Zmena správania sa myšlienkovým procesom.	Zmena skúseností a schém.
Postup učenia	Učenie nastáva, ak je vyvolané otázkou vedúcou k aktívnej odpovedi, ak je uskutočňované vlastným tempom v malých krokoch, ak je upevňované znalosťou správnej odpovede a upevnenie je riadené programom.	Učenie nastáva spracovaním informácií prostredníctvom procesov a uložením, štrukturalizácia a organizovaním v pamäti. Rozdelenie učiva do malých krokov.	Učenie nastáva osobnou skúsenosťou žiaka, zaraďovaním znalostí do kontextu, ich asimiláciou do existujúcich kontextov, resp. vytváraním nových súvislostí a vzorcov. Žiak učenie kontroluje a riadi.
Metódy	Stanovovanie cieľov, otázok, problémov, aktívne odpovede, postupný progres, iterácia k správnej odpovedi, „drilovanie“, precvičovanie, asociácia, reťazenie, zovšeobecňovanie, meranie výkonov podľa cieľov.	Určenie cieľov, vysvetľovanie, demonštrovanie, ilustrovanie, klasifikácia, štrukturalizácia, organizovanie, príklady, algoritmičné riešenia problémov, analógia, porozumenie, analýza, syntéza, aplikácia, hodnotenie.	Modelovanie, simulácia, heuristické riešenie problémov, objektové učenie, situačné učenie, autentické učenie, kontextualizácia, hypertexty, vetvenie, sociálne prístupy, objavovanie, skúmanie, vedenie, kolaboratívna konštrukcia.
Forma realizácie	Korešpondenčná	Multimediálna	Hypermediálna
Technológia prezentácie, komunikácie a riadenia	Dištančné vzdelávanie je realizované korešpondenčnou formou s využívaním poštovného listového styku, telefonických rozhovorov či zdieľaním a zasielaním faxov.	E-learning je postavený na využití viac druhov prenosových médií (masmédií), rozhlas, televízia, počítačové programy, multimediálne audio- a video-záznamy, CD a DVD ROM	E-learning je postavený na plne počítačovej báze. PC a výpočtový systém je premietaný do každej činnosti študujúceho, ale aj vyučujúceho. Je realizovaný za podpory moderných informačných a komunikačných prostriedkov.
Prevažujúci typ študijných materiálov Porovnanie	Tlačené, koncipované na základe linearitu textov, využívajú sa statické obrazové informácie.	V off-line režime, koncipované na základe vetvenia, dopĺňované o rôzne nosiče vzdelávacieho obsahu postaveného na využití elektronických médií a výpočtovej techniky.	V on-line režime, plne elektronické, využívajúce princíp hypertextu, zakomponované do plne digitalizovaného učebného prostredia v podobe sofistikovaného LMS systému.

5.5 Kľúčové kompetencie učiteľa SOŠ a e-learning

Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú daní jednotlivci na uspokojenie vlastných potrieb, osobný rozvoj, začlenenie sa do spoločnosti a získanie zamestnania. Existuje viacero kľúčových kompetencií, ktoré by si mali osvojiť všetci ľudia (nielen učitelia) už počas školskej dochádzky a rozvíjať ich počas celého života.

Pojem učiteľ je veľmi diskutovaná téma. Z mnohých štúdií vieme, že učiteľ by mal spĺňať niekoľko podmienok. Môže ísť o kvalifikáciu, praktické znalosti, pedagogické vedomosti. Vieme, že by mal byť vzorom pre žiakov, nie len v správaní, ale aj v prístupe k plneniu úloh, učení sa atď. Podľa Kot'u a Havlíka (2011, s. 4) je to „profesionál s určitou mierou autority a jeho profesionalita spočíva v tom, že za pomoci svojej metodickéj, didaktickej kompetencie pomáha žiakom pri zvládaní vyučovacích cieľov, vedenie žiakov tak prebieha na základe diferencovaného prístupu k jednotlivcom“. Medzi kompetencie človeka, ktorými by mal disponovať v 21. storočí sa zvyčajne uvádzajú tieto:

1. Komunikácia – konštruovanie logických argumentov v diskusii, vyvodzovanie záverov z odlišných zdrojov či vnímavosť k účastníkom komunikácie. Adekvátne využívanie digitálnych technológií pre podporu rôznych foriem komunikácie v rodnom či cudzom jazyku.
2. Kreativita a inovácia – myslieť a pracovať kreatívne, byť inovatívny a inovácie byť schopný uvádzať do života a pracovať s nimi.
3. Spolupráca – súčasný štýl práce a učenia si vyžaduje čoraz viac práce v kolektíve a dobrú koordináciu členov kolektívu. Digitálne siete a na nich založené nástroje sa stávajú základom a prostriedkom spolupráce aj vo virtuálnom prostredí. Dôležitá je schopnosť pracovať v rôznych tímoch, byť flexibilný a schopný zdieľať zodpovednosť.
4. Kritické myslenie a riešenie problémov – ide o kritický prístup k dostupným informáciám a znalostiam, vrátane ich hodnotenia a ich využívania pri riešení rôznych problémov. Je tu tiež zahrnuté systémové myslenie, t. zn. schopnosť analyzovať ako pracujú časti istého systému a navzájom interagujú, vrátane syntézy toho, ako celý systém funguje.
5. Technologické kompetencie – ide o všeobecnú pripravenosť človeka používať také počítačové programy a nástroje, ktoré rozširujú možnosti ľudí a bez nich by učenie sa, štúdium či práca neboli možné. Patria tu požiadavky na jedinca týkajúce sa schopnosti

spracovávať informácie z rozličných zdrojov a v rozličných formátoch. Taktiež tu patria etické a právne otázky využívania digitálnych technológií a princípy fungovania médií. Kompetencie v oblasti využívania digitálnych technológií a médií patria k pilierom moderného vzdelania. (Neumajer, 2015)

Z čoraz väčším množstvom informácií prichádzame do nepriamej úmery s obmedzenou kapacitou ľudskej pamäti. Nie je možné prijímať množstvo informácií, ktoré v čoraz kratšom období zastarávajú a vyžadujú si obnovu a znovunaštudovanie si vedomostí. Kompetencie, ktoré súvisia s informáciami označujeme ako informačné kompetencie, ktoré zahŕňajú pojmy ako informačná gramotnosť, počítačová gramotnosť a digitálna gramotnosť.

V súčasnej spoločnosti vnímame (viac ako inokedy) rýchly vývoj v takmer všetkých oblastiach. S narastajúcim tempom je preto ovládanie IKT nevyhnutnou znalosťou moderného človeka. Je dôležité, aby základné digitálne vzdelanie bolo sprístupnené každému jedincovi. Cestou ku kreatívnemu a kritickému využívaniu digitálnych nástrojov je ich aktívne používanie a v práci učiteľa aj sprostredkovanie nadobudnutých znalostí svojim žiakom. Vedenie ich k vyhľadávaniu takých informácií, ktoré sú podložené reálnym výskumom a sú hodnoverné. Elšík a Vargová (2014, s. 41) dodávajú, že „nestačí totiž, ak pedagóg používa iba bežné kancelárske balíky, ale je rovnako nevyhnutné, aby bol schopný pracovať s multimédiami a rôznymi špecializovanými programami.“ A rovnako tvrdia, že „pedagóg musí byť schopný nájsť, zhromažďovať a triediť informácie z internetu.“ S týmto súvisia e-learningové nástroje, ktoré sú žiakom doporučené na získavanie informácií a ktoré sú overené učiteľmi. Základným rozdelením e-learningu je v tomto prípade rozdelenie na on-line a off-line e-learning. Rozdielom je aktívne pripojenie k sieti. (Hrmo, Kučerka, 2012)

Ak sa zameriame na proces integrácie IKT a e-learningu do vyučovania, je na učiteľa kladený veľký nárok, pretože sa od neho očakáva, aby:

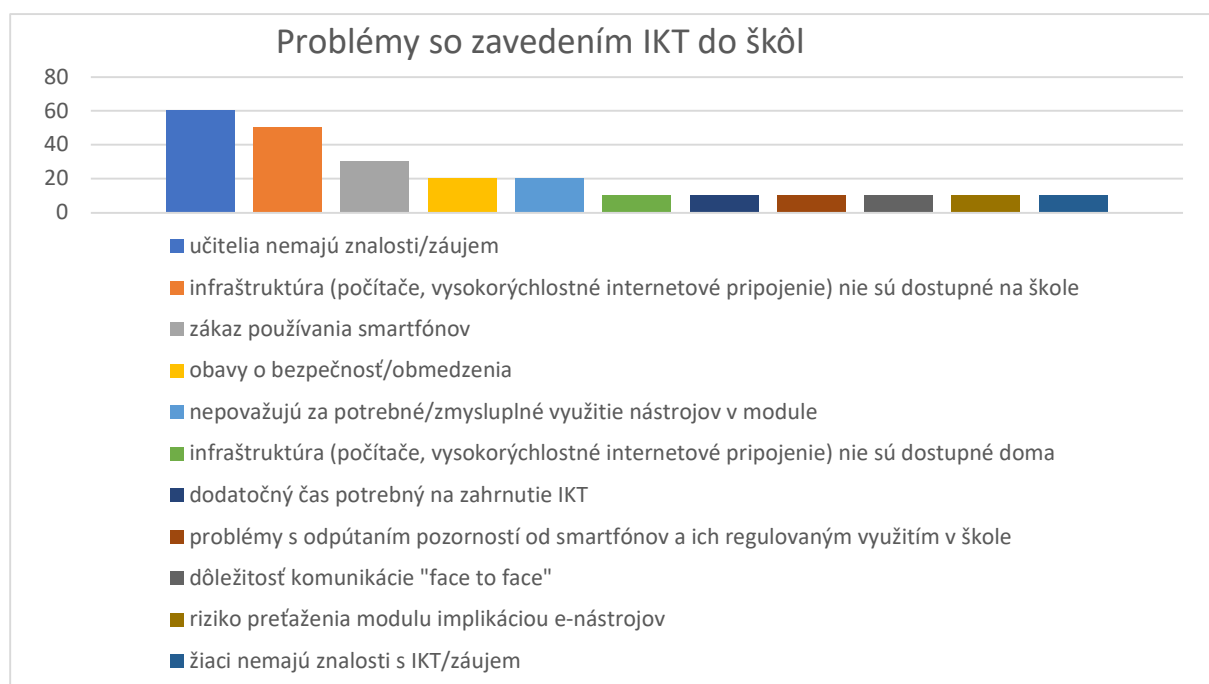
- optimálnym spôsobom využíval moderné IKT a to tak, aby dosahoval vytýčené vzdelávacie ciele predmetu;
- primeraným spôsobom rozvíjal informačnú gramotnosť žiakov;
- naučil žiakov pracovať samostatne a efektívne s prostriedkami IKT;
- neustále upozorňoval na vzťah IKT – človek a človek – IKT;
- rozvíjal dôveru žiakov v používaní IKT prostredníctvom častého precvičovania (Paris, 2004 in Elšík, Vargová 2014, s. 41).

5.6 Problémy so zavedením IKT a využívaním e-learningových nástrojov na SOŠ

Zavedenie a následná integrácia IKT na školách je spojená s viacerými problémami. Aj v dnešnej dobe pozorovateľného rozmachu IKT, aplikácií a e-learningových nástrojov môžeme pozorovať, že na školách sú IKT využívané v obmedzenej forme. Žiaci SOŠ majú prístup k počítačom len na niektorých vyučovacích hodinách s rôznymi obmedzeniami. Zameriame sa na problémy, ktoré bránia aktívnemu prístupu k využívaniu e-learningových nástrojov na školách.

Podľa prieskumu „the IRRESISTIBLE project“ rozpoznali 11 najčastejšie uvádzaných dôvodov, brániacim zavedeniu IKT vo väčšom rozsahu na školách.

V grafe 1 vidíme podiely najčastejších príčin, resp. problémov so zavedením IKT do vyučovania na školách, ktorý bol zisťovaný v 9 európskych krajinách.



Graf 1 Problémy so zavedením IKT do škôl. Vypracované autormi podľa Kampschulte (2016, s. 9)

Z grafu môžeme vidieť, že až v 60 % je dôvodom, ktorý bráni úspešnému aplikovaniu IKT do vyučovacieho procesu, neznalosť učiteľov. To znamená, že učitelia buď nemajú snahu oboznámiť sa s modernými aplikáciami, ktorými by sa mohli priblížiť svojim žiakom. Alebo považujú svoje vyučovacie metódy natoľko schopné, že si nevyžadujú zavedenie e-learningových nástrojov. Ďalším dôvodom je, že učitelia nie sú oboznámení s výhodami, ktoré

prinášajú jednotlivé aplikácie alebo ich nevedia používať v takej miere, ktorá by im zjednodušila niektoré časti vyučovacieho procesu. Alebo naopak môžu mať obavy, že ich snaha sa nestretne s porozumením u žiakov.

Ďalším problémom je infraštruktúra. Na školách je nedostatok počítačov a zlyháva internetové pripojenie, alebo dokonca vôbec nie je dostupné. Tento problém uvádza až polovica respondentov.

V rozvoji používania e-learningových nástrojov počas vyučovania je zákaz používania smartfónov. S týmto úzko súvisí jeden z ďalších dôvodov pre zavedenia IKT do vyučovania a tým sú problémy s odpútaním pozornosti od smartfónov. Vieme, že mobilným internetom sa žiaci na vyučovacej hodine dokážu jednoducho dostať na rôzne stránky, aplikácie, či sociálne siete, kedy ich od vyučovacieho procesu dokáže odpútať správa, či oznámenie z iných aplikácií v smartfóne. Z tohto hľadiska, je zákaz používania telefónov na hodine úplne jasný. Ak by sme vedeli aplikovať obmedzenia, ktoré by boli akceptované žiakmi, možno by sme vedeli nájsť spôsob ako využiť mobilné telefóny k efektívnemu a zaujímavému vyučovaniu.

Medzi ďalšie faktory, brániace využívaniu e-learningových nástrojov sú obavy o bezpečnosť (vyvarovanie sa útokom „hackerov“) alebo o limitovanie niektorých stránok. Čo by mohlo ovplyvniť efektivitu využitia e-learningových nástrojov. S týmto súvisí aj faktor – že ani žiaci, ani učitelia to nepovažujú za potrebné z hľadiska už vytvorených moduloch. T. zn. že aktuálne používané školské moduly považujú za dostatočné.

Medzi menej časté dôvody patria:

- infraštruktúra (počítače, vysokorýchlostné pripojenie na internet) nie sú dostupné v domácnostiach žiakov (učiteľov);
- čas (dodatočný čas) potrebný na nastavenie a zahrnutie nových IKT do vyučovacieho procesu jednotlivých vyučovacích hodín;
- odpútanie pozornosti od smartfónov a ich regulované využitie v škole tzv. „phubbing“ – ignorovanie okolia v prospech smartfónu, z angl. „phone“ (telefón) a „snubbing“ (urážanie). (Legg, 2018);
- dôležitosť komunikácie tvárou v tvár;
- obavy z preťaženia modulu implikáciou e-learningových nástrojov, nových IKT do existujúceho modulu;

- neznalosť žiakov s IKT, s prácou s modernými technológiami a ich nezáujem o nové formy učenia sa prostredníctvom e-learningových nástrojov. (Kampschulte, 2016)

5.7 Podmienky pre implementáciu IKT a e-learningových nástrojov do vyučovania

Ak sme v predošlej kapitole písali o problémoch, resp. dôvodoch, ktoré bránia zavedeniu IKT a e-learningových nástrojov do vyučovania, v tejto kapitole sa zameriame na podmienky pre úspešnú implementáciu IKT do vyučovania. Zistíme, ktoré podmienky by mali byť splnené, aby sa integrácia e-learningových nástrojov efektívne uplatnila nielen medzi vyučujúcimi, ale aj žiakmi. Podľa Kampschulte (2016) možno faktory potrebné na zavedenie IKT zhrnúť do troch väčších oblastí: samotný nástroj, integrácia do vyučovania a prostredie, ktoré ovplyvňuje ich používanie.

Nástroj:

- jednoduché použitie pre učiteľov a žiakov: nástroj by sa mal dať ľahko nainštalovať, resp. mal by byť dostupný a mal by mať jasné používateľské rozhranie, aby bola hlavná funkcia priamo dostupná;
- vhodný pre daný účel: nástroj by mal zodpovedať úlohe, na ktorú je určený vo vyučovaní;
- zadarmo: používanie platených aplikácií na študentských zariadeniach nie je možné (komplikované platobné procesy, najčastejšie: potreba kreditnej/debetnej karty.);
- problém s rôznymi operačnými systémami: pri používaní smartfónov sa v triede s najväčšou pravdepodobnosťou vyskytujú rôzne operačné systémy. Je dôležité uistiť sa, že v každej skupine/triede pracuje aspoň jeden študent s aplikáciou, ktorú učiteľ pozná.

Integrácia:

- analýza bodov vo vyučovacích fázach, kde je integrácia IKT užitočná: pri plánovaní vyučovacej jednotky nájdite miesta, kde nástroje IKT (e-learningové nástroje) podporujú pokrok a kde je na to dostatok času;
- pridaná hodnota: ak je možné úlohu splniť rovnakým spôsobom pomocou štandardných nástrojov (napr. papier, ceruza), nemá zmysel ju komplikovať používaním IKT. Zhromažďovanie údajov od rôznych tímov alebo zhromažďovanie informácií na zdieľanie a prácu s nimi vytvára ďalšiu hodnotu;

- spolupráca: nástroje na spoluprácu môžu podporiť skupinovú dynamiku projektu a rozšíriť ju na samotné vyučovacie hodiny;
- zážitkový nástroj v triede: pri zavádzaní nástrojov IKT nestačí len výukový program. Jeho testovanie a začatie práce s ním sú kľúčovými otázkami pre neustále používanie študentmi;
- problémy s výdržou batérie: hlavným účelom vlastného smartfónu žiaka je jeho osobná komunikácia. Žiaci môžu prestať používať smartfón v triede, aby si ušetrili batériu na popoludňajší rozhovor. Aby sa tomu zabránilo, mali by byť študenti vopred upozornení, že v triede bude dvadsať minútová relácia so smartfónom, aby si mohli nabiť svoje telefóny alebo si schválne ušetriť výdrž batérie.

Životné prostredie:

- učiteľské zručnosti v oblasti IKT: učiteľ sa musí cítiť pohodlne pri používaní nástroja IKT pre správnu integráciu. Pred začatím vyučovacej sekvencie v triede by mal učiteľ stráviť nejaký čas vyskúšaním každého nástroja;
- kombinácia hodín vedy a IKT: kombinácia tried by mohla posilniť relevantnosť a porozumenie pre študentov (napr. osvojenie si základov používania nástrojov na hodinách IKT a ich používanie na hodinách prírodných vied).
- žiaci by preferovali inteligentné zariadenia: žiaci by preferovali smartfóny a tablety, hoci integrácia do vyučovacej jednotky je náročnejšia ako pri štandardných (napr. PC) nástrojoch;
- povedomie o používaní zariadení v triede: vytváranie povedomia o používaní nástrojov IKT v triede môže podnietiť kolegov, aby ich nasledovali, a tak získať všeobecnú implementáciu IKT v škole.

Zohľadnenie týchto faktorov pri plánovaní používania nástrojov IKT vo vyučovaní môže pomôcť udržať zameranie na hlavnú úlohu (vyučovanie) a nevytvárať príliš veľa rozptýlenia.

Podľa Koehlera et al. (2013) sa nesmie zabúdať na ciele, t. zn. na ciele, ktoré má učiteľ nastavené pre splnenie požiadaviek z hľadiska vedomostí, pedagogiky a technológie využitej k dosiahnutiu daných cieľov.

Je dôležité mať na pamäti, čo je pre žiaka dôležité vedieť a pamätať si, analyzovať a vedieť použiť pri riešení úloh aj z iných disciplín. Dnes sa kladie na ramená učiteľov oveľa väčšia váha v podobe prispôsobenia sa moderným technológiám, ktoré môžu žiakom pomôcť získať hlbšie vedomosti, praktické znalosti a aplikáciu poznatkov nielen v ďalšom učení sa, ale aj v praxi. Násť učiteľa, ktorý je odovzdaný svojej práci, ktorý sa denne zdokonaľuje, aby svojim žiakom odovzdal to najlepšie pre ich budúcnosť, ktorý sa sám rozvíja aj prostredníctvom nových technológií v prospech spoločnosti, je základným kameňom pre inšpiráciu nastávajúcim generáciám. Snaha učiteľa sa tak môže stať inšpiráciou pre žiakov v ich snažení pri plnení zadaných cieľov.

5.8 Vybrané e-learningové nástroje pre učiteľov a žiakov SOŠ

Z predchádzajúcich poznatkov vieme, že na e-learningové nástroje môžeme nahliadať z viacerých smerov. V tejto podkapitole si priblížime niektoré vybrané e-learningové nástroje, ktoré môžu zefektívniť prácu učiteľa a žiakov. Využitie e-learningových nástrojov môže vylepšiť „time-management“ učiteľa alebo uľahčiť komunikáciu medzi žiakom a učiteľom. Dokonca prostredníctvom niektorých aplikácií môže vzbudiť u žiakov vyšší záujem o vzdelávanie. E-learningové nástroje, ktoré by mohla využívať celá trieda by mali spĺňať niekoľko podmienok, z ktorých vyberáme tie základné:

- voľne dostupné aplikácie – využitie takých aplikácií, ktoré sú zadarmo. Sú ľahko stiahnuteľné;
- jednoduché ovládanie – nástroje by mali mať jasné a jednoduché pravidlá používania;
- kompatibilita – aplikácie majú byť kompatibilné so všetkými operačnými systémami.

Z veľkého množstva aplikácií, e-learningových nástrojov budeme rozlišovať vymedzené kategórie e-learningových nástrojov:

1. E-learningové nástroje na podporu komunikácie a spolupráce.
2. E-learningové nástroje na publikovanie a masové šírenie vzdelávacieho obsahu.
3. Nástroje určené na lepšie rozvrhovanie času pri štúdiu.
4. Ankety, prieskumy a spätná väzba.

5. Komplexné systémy na podporu vyučovania.
 6. E-nástroje na podporu a zvýšenie motivácie. (Jurík, 2021)
-
1. Nástroje podporujúce komunikáciu a spoluprácu účastníkov tímu, kurzu či triedy zahŕňajú aplikácie, ktoré umožňujú rozšírené formy synchronnej a asynchrónnej komunikácie medzi žiakmi a učiteľmi, žiakmi navzájom.
 - a) Četovacie miestnosti – možnosť četovania v reálnom čase je spravidla súčasťou komplexnejších systémov (Moodle, Canvas, Teams for Education a i.). Četovacie miestnosti sa dnes využívajú len zriedkavo, boli nahradené nástrojmi, ktoré majú viac funkcií.
 - b) Diskusné fóra – nie sú určené na komunikáciu v reálnom čase, ale s časovým odstupom. Nástroje na zakladanie vzdelávacích diskusných fór dostupných zadarmo je niekoľko. Kialo, NowComment, YO Teach! a iné.
 - c) Telefonovanie a správy cez internet – vďaka internetu dnes vieme odosielať správy alebo telefonovať bez uhrádzania poplatku mobilnému operátorovi. Medzi najčastejšie využívané aplikácie patria:
 - Messenger (Facebook) – aplikácia umožňuje audio a videohovory medzi počítačmi, smartfónmi. Obmedzenie nastáva v tom, že účastníci hovorov musia byť „priateľmi“ na FB. Na Messengeri je možnosť vytvorenia skupiny účastníkov, ktorí si môžu navzájom zdieľať správy a súbory.
 - Viber – dokáže telefonovať na akékoľvek číslo. Audiohovory a odosielanie správ sú zadarmo. Stačí internetové pripojenie. Prostredníctvom Viber môžeme zdieľať súbory, fotografie a pod.
 - WhatsApp – ako Viber umožňuje telefonovanie, posielanie správ, ale aj videohovory a vytváranie „skupín komunikujúcich“.
 - Videohovory cez internet – Okrem už vyššie uvedených aplikácií spomenieme ešte Skype for Business, Teams for Education, Zoom a FaceTime (ktorý je kompatibilný len s telefónmi značky Apple).

2. Nástroje určené na publikovanie a masové šírenie vzdelávacieho obsahu – cieľom tejto formy e-learningového nástroja je sprostredkovanie vzdelávacieho obsahu tak, aby bol dostupný pre širšie publikum záujemcov.

- Weby typu Wiki – ide o weby, ktoré zdieľajú vzdelávací obsah, ktorý môže zmeniť ktokoľvek (história zmien sa zaznamenáva). Nevýhodou je, že informácie sú nespoľahlivé, pretože o overenie pravdivosti informácií nie je postarané. Medzi najznámejšie patria: Wikipédia, WikiSkriptá.
- Podcasty a Screencasty – Podcasty sú audiozáznamy, ktoré môžu byť uložené na internete (najčastejšie Spotify alebo iTunes) alebo sa dajú počúvať v reálnom čase ako stream (kontinuálny prenos audiovizuálneho materiálu v reálnom čase). Screencasty sú videozáznamy obrazovky, ktoré obsahujú komentár autora.
- Videozáznamy – patria sem rôzne videá ako záznamy z prednášok, konferencií a pod., ktoré môžu byť rôzne zostrihané a doplnené o komentáre, grafy, obrázky.
- Blogy a vlogy – Autor blogu sa písomne vyjadruje k určitým témam. Tzv. „vlogeri“ sa k témam vyjadrujú pomocou videa, v ktorom prezentujú seba a svoje myšlienky cez videozáznam.

3. Nástroje určené na lepšie rozvrhovanie času pri štúdiu – vďaka takýmto nástrojom má učiteľ a žiak lepší prehľad o úlohách, ktoré má vykonať a v akom časovom horizonte. Správny Time Management je dnes dôležitým predpokladom pre efektívne rozdelenie času medzi jednotlivé úlohy. Vytvorenie si časového harmonogramu môže pomôcť k efektívnosti v pracovnom, ale i osobnom živote.

- Google Kalendár – je nutné mať zriadený účet v systéme Google. K úlohám je možné nastaviť pripomenutie v rôznych časoch.
- Remember The Milk – používateľ si prostredníctvom tejto aplikácie môže vytvoriť zoznam úloh, ktoré sa môžu dodatočne editovať, odkladať, dajú sa spárovať s geografickými polohami. Učiteľ má možnosť k jednotlivým úlohám priradiť konkrétne osoby, skupinu ľudí a môže stanoviť konkrétny dátum a čas dokedy má byť úloha splnená.
- Evernote – ide o aplikáciu, ktorá je určená najmä na tvorbu krátkych poznámok – textových, obrázkových alebo zvukových. Vhodná je aj na uloženie „myšlienok“ k tvorbe novej práce. Nevýhodou tejto aplikácie je to, že je spoplatnená.

- Zoznamy úloh, NotePad, MultiNotes, ColorNote – ďalšie aplikácie fungujúce na podobnom princípe ako predchádzajúce. Ich výhodou, je že sú zdarma. Nevýhodou je to, že majú menej dostupných funkcií (niektorým chýba nastavenie jazyka, hlasové nahrávanie, či prikladanie fotografií).
4. Ankety, prieskumy a spätná väzba – medzi užitočné nástroje na zisťovanie názorov a postojov ľudí a s cieľom ich zhodnotenia určite patrí dotazník alebo anketa.
- Google Formuláre – nastavením jednoduchých otázok je možné pomocou dvoch – troch odpovedí získať odpovede na otázky. Výhodou je automatické spracovanie zadaných odpovedí v MS Excel.
 - Survio – aplikácia je vhodná na tvorbu on-line dotazníkov, dotazníky sa automaticky vyhodnocujú. Jednoducho sa dajú rozposielať a priebežné výsledky je možné kedykoľvek overovať.
 - MS Forms – táto platforma na tvorbu dotazníkov je dostupná v rámci balíka Microsoft 365.
5. Komplexné systémy na podporu vyučovania – systémy elektronickej podpory vzdelávania:
- Systémy na riadenie výučby (LMS – Learning Management System) – najznámejší na Slovensku je LMS Moodle, pomocou ktorého môžu pedagógovia vytvárať kurzy pre jednotlivé predmety, umiestňovať študijné materiály, zadávať zadania a zbierať vypracovania úloh, testovať študentov a automaticky získať vyhodnotenie a pod.
 - Systémy na riadenie vyučovacieho obsahu (LCMS – Learning Content Management System) – ide o variant k LMS, ktorý sa viac zameriava na podporu vyučujúcich. Ich vytvorené výučbové materiály sa ukladajú do centrálného úložiska odkiaľ sa môžu prerozdeľovať do jednotlivých kurzov.
 - Komplexné systémy na podporu komunikácie medzi študentmi a vyučujúcimi – ich primárnym cieľom je umožniť realizáciu prednášok či cvičení online tak, aby dokázali efektívne nahradiť prezenčné vyučovanie. Patrí tu MS Teams, Webex for Education a i.

6. Nástroje na podporu a zvýšenie motivácie – tieto nástroje majú zatriktívniť vzdelávanie.
- Interaktívna tabuľa – je to interaktívna plocha, ktorá je pripojená na PC s dátovým projektorom, alebo veľkoplošná obrazovka s dotykovým senzorom. Ovláda sa špeciálnou fixkou alebo prstom.
 - Vzdelávacie počítačové hry – ide o rôzne hry od typu krížoviek, rozvoja slovnej zásoby, kvízov, po rôzne simulácie konkrétnych druhov činností ako napr. simulácie trhového prostredia a pod.
 - MOOC (Massive Open On-line Courses) – online kurzy verejne prístupné pre interaktívnu účasť študentov prostredníctvom webu. (Jurík, 2021; Zounek, Sudický, 2012)

Otázky a úlohy:

1. Na základe prečítaného uveďte, čo si predstavujete pod pojmom e-learning.
2. Uveďte hlavné rozdiely medzi „blended learning“ a „mobile learning“.
3. Vymenujte kľúčové kompetencie učiteľa 21. storočia a ich vzťah k e-learningu.
4. Uveďte výhody a nevýhody používania vybraných e-learningových nástrojov pre učiteľov.
5. Uviest' výhody a nevýhody používania vybraných e-learningových nástrojov a žiakov.
6. Diskutujte o tom, ako sa ovplyvňujú základné faktory potrebné na zavedenie IKT.

6 SKUPINOVÁ DYNAMIKA A SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV OVPLYVŇOVAŤ VÝKON ŽIAKOV

Ciele kapitoly:

- Definiovať pojem skupinová dynamika.
 - Opísať základné znaky skupinovej dynamiky.
 - Charakterizovať vzájomné vzťahy medzi jednotlivými prvkami skupinovej dynamiky.
 - Uviesť výhody ovplyvňovania skupinovej dynamiky učiteľov na výkon žiakov.
-

V nasledujúcej kapitole sa zaoberáme skupinovú dynamikou a spôsobilosťou učiteľov, príp. majstrov odbornej výchovy, ktorí majú možnosť práve pomocou skupinovej dynamiky v triednych kolektívoch ovplyvniť výkon jednotlivých žiakov. Pre povolanie učiteľa je dôležité, aby dokázal pracovať so skupinovú dynamikou v triede. Dobrá skupinová dynamika prispieva k zvýšeniu výkonu žiakov.

V školstve očakávame od učiteľov prosocionálne správanie. Prosocionálne správanie je zamerané na pomoc a prospech iných osôb, spoločenských cieľov alebo skupín bez toho, aby existovala za túto pomoc vonkajšia odmena. Predpokladom a motívom pre prosociálne správanie je vnútorná potreba robiť to, čo prospeje druhým a nie nám (Tináková, 2009).

6.1 Skupinová dynamika v školskej triede

Skupinovú dynamikou sa ako prvý začal zaoberať Kurt Lewin v roku 1943, ktorý tento pojem zaviedol do sociálnej psychológie. V roku 1945 založil výskumné centrum pre skupinovú dynamiku. Lewin pracoval so skupinovú dynamikou v praxi aj na teoretickej úrovni (Výrost, Slaměnik, 1997).

Ako uvádza Plháková, Lewin uskutočnil základný výskum vplyvu autoritatívneho, liberálneho, či demokratického štýlu vedenia na skupinu, spoločne s Wisem, Lippittem, Whitem, Cartwrightem a Zanderem. Stali sa na dlhší čas inšpiráciou pre ďalšie podobné výskumy. Kurt Lewin svojimi názormi významne prispel k rozvoju niektorých vedných

disciplín ako sú sociálna, priemyslová, pedagogická a ekologická psychológia. Ďalej sa zaslúžil o rozkvet skupinovej psychoterapie (Plháková, 2006).

Ako ďalej uvádza Hermochová, psychológovia rozdelili skupiny podľa počtu členov do troch skupín. Skupiny rozdeľujeme na malé, stredné a veľké. Za dôležité sa považuje aj okolnosť ako dlho skupina existuje, pretože môžeme hovoriť o trvalých, ale aj o dočasných skupinách. Podľa toho, ako skupiny vznikli ich rozdeľujeme na formálne a neformálne (Hermochová, 2005).

Psychológovia chápu skupinovú dynamiku rôzne. Kožnar definuje skupinovú dynamiku ako: „súhrn komplexných a vzájomných síl a protisíl, pôsobiacich v spoločnom sociálnom prostredí, v skupine. Skupinová dynamika je daná celým skupinovým dianím, cieľmi a normami skupiny, jej štruktúrou, pozíciami a rolami v skupine, skupinovými interakciami a vývojom skupinových vzťahov v skupine. Vzniká a utvára sa spolu so vznikom a začiatkom práce skupiny a je v istom zmysle charakteristikou akejkoľvek skupiny.“ (Kožnar, 1992, s.5).

Český psychológ a psychoterapeut Stanislav Kratochvíl v knihe Skupinová teória uvádza, že sa jedná o sociálne-psychologický pojem vzťahujúci sa k pozorovaniu interakcie jedincov v malých sociálnych skupinách, prípadne k štúdiu techník a procesov, ktorými sa môže meniť štruktúra a chovanie malej skupiny. Je toho názoru, že skupinovú dynamiku vytvára rad skupinových elementov. Za elementy považuje ciele a normy skupiny, vodcovstvo a štruktúra skupiny, jej identita, interakčné a komunikačné procesy v skupine, kohézia a tenzia, projekcia, skupinová atmosféra a jej prežívanie s členmi skupiny, pozície a role v skupine, tvorba podskupín a vývin skupiny v čase alebo fázy skupinového vývinu (Kratochvíl, 1978).

Podľa Hermochovej: „Poznatky z oblasti skupinovej dynamiky a sociálne schopnosti nutné pre úspešnú účasť jedinca v skupine získavame v priebehu svojho detstva a dospievania v procese sociálneho učenia.“ (Hermochová, 2005, s.14).

6.2 Prvky skupinovej dynamiky

Ako sme už uviedli, jednotlivé prvky skupinovej dynamiky sú navzájom úzko prepojené a pracujú spolu v neustálej interakcii. Skupinovú dynamiku utvára rad skupinových prvkov medzi ktoré patria:

- ciele a normy skupiny;

- vodcovstvo skupine a štruktúra skupiny;
- identita skupiny;
- interakčné a komunikačné procesy v skupine;
- kohézia;
- tenzia;
- projekcia;
- skupinová dynamika a jej prežívanie členmi skupiny;
- skupinová atmosféra;
- pozície a roly jednotlivých členov v skupine;
- tvorba podskupín;
- vývoj skupiny v čase alebo fázy skupinového vývoja.

Prvky skupinovej dynamiky si v nasledujúcich podkapitolách v krátkosti bližšie charakterizujeme.

Ciele a normy skupiny

Za ciele skupiny považujeme len tie ciele, ktoré sú prijaté väčším počtom alebo všetkými členmi v skupine. Tieto ciele musia byť jasne a zreteľne formulované. Skupiny, ktoré nemajú jasne a zreteľne určené ciele nemôžu fungovať spoločne ako celok.

Kolařík uvádza, že skupiny sa väčšinou rozpadajú z toho dôvodu, že sa v skupine nedeje nič pre dosiahnutie cieľa, klesá v nej frekvencia vzájomných interakcii a členovia skupiny sa začnú viac zameriavať na mimoskupinové záujmy (Kolařík, 2011).

Normy skupiny sú písané aj nepísané pravidlá, podľa ktorých sa riadia všetci členovia v skupine. Charakterizujú nám čo je žiadúce, nežiadúce, správne alebo nesprávne. Každý člen má v skupine podľa noriem určité povinnosti a práva, ktoré musí dodržiavať. Definujú prípustné a neprípustné spôsoby správania. Pre člena skupiny, v našom prípade žiaka triedy sú normy povinné a vyjadrujú systém požiadaviek, ktoré sú na žiaka kladené, a čo sa od neho

očekáva v určitých situáciách. Keď člen skupiny tieto normy nedodržiava, tak je za to sankcionovaný, prípadne až vylúčený zo skupiny, keď sa normám nedokáže prispôbiť. Naopak tí žiaci, ktorí normy dodržiavajú, môžu byť odmeňovaní, či už formou odmeny alebo pochvaly.

Vodcovstvo v skupine a štruktúra skupiny

Každý člen skupiny má v skupine svoje miesto, pozíciu. Řezáč uvádza, že: „štruktúrou skupiny myslíme rozloženie, usporiadanie pozícií jednotlivých členov v skupine a skladbu vzájomných vzťahov medzi nimi.“ (Řezáč, 1998, s. 160).

Podľa danej organizačnej schémy jedinci plnia určité úlohy a splňujú patričné očakávania (Kožnar, 1992). Pod pojmom štruktúra si nesmieme predstavovať len to ako je skupina zložená, ale aj to, ako na seba títo členovia v skupine pôsobia. Štruktúra skupiny vzniká od prvých interakcií budúcich členov skupiny, už vtedy sa medzi nimi začínajú prejavovať rozdiely.

U žiakov strednej školy sa začínajú prejavovať rozdiely už na začiatku školského roka v prvom ročníku. Postupne, ako sa žiaci v triede prejavujú, mení sa aj štruktúra žiakov v triede.

Môžeme teda konštatovať, že štruktúra skupiny nie je pevne daná. Vo vytvárajúcich vzájomných vzťahoch sa odrážajú vlastnosti a schopnosti jednotlivých jedincov. Jedinci sa začínajú prejavovať v ktorých činnostiach sú aktívni, kompetentní, iniciatívni a ktorí sú zasa slabším článkom skupiny. Tiež sa dá postrehnúť, kto v skupine pôsobí dominantne, ako vodca a kto submisívne. V skupine môžeme sledovať taktiež ako je jedinec v skupine prijímaný zvyšnými členmi skupiny.

Na tomto procese je podstatná skutočnosť, že proces ako už bolo spomínané prebieha ako diferenciácia členov skupiny. Z neznámeho jedinca sa postupne stáva jedinec s charakteristickými vlastnosťami a štýlom chovania. Úroveň vzájomného poznania sa premieta do vzájomných vzťahov. Vzájomné vzťahy sa medzi členmi postupom času stabilizujú. Na základe toho vznikajú vzorce vzťahov medzi jednotnými členmi, ktoré tvoria systém v odbornej terminológii pomenovaný ako skupinová štruktúra.

Identita skupiny

Identitu skupiny definujeme ako stotožnenie sa s určitou sociálnou skupinou alebo inštitúciou, spolupatričnosť s ňou, presvedčenie o jej zmysluplnosti, ochotu súhlasiť s jej programom a obhajovať ho (Hartl a Hartlová, 2000).

Vzájomné zdieľanie určitých spoločných predstáv je potrebné pre efektívny vývoj akejkoľvek skupiny. „Spoločné predstavy sa postupom času zladujú a tak sa vytvárajú podmienky pre vznik skupinovej identity. Identitu skupiny potom možno charakterizovať:

- umiestnením skupiny v priestore a čase;
- očakávaniami členov skupiny, ktoré je podmienené ich minulosťou;
- symbolmi, ktoré vyjadrujú spoločnú charakteristiku skupiny;
- členstvom v skupine, to je charakteristikami osôb, ktoré sú do skupiny zapojené a charakteristikami osôb, ktoré sú z účasti v skupine vylúčené.

Kohézia

Kohézia je tendencia alebo vlastnosť skupiny podporovať samú seba, aby sa udržala spoločne. Miera kohézie skupiny obvykle odráža jej odolnosť voči narušeniu mimo skupinovými silami. Tak ako uvádza aj Kratochvíl „kohézia alebo súdržnosť súvisí s prítlačivosťou skupiny pre jej členov. Je výslednicou síl, ktoré pôsobia na členov tak, že chcú v skupine zostať a skupinu udržať (Kratochvíl, 2005, s. 18).

„Kohézia teda súdržnosť skupiny je neviditeľné puto, ktoré k sebe viaže členov skupiny.“(Hayes, 2005, s. 46). S postupným narastaním dôvery medzi členmi skupiny, v našom prípade žiakmi postupne narastá zvyčajne aj miera kohézie (Kožnar, 1992).

Podľa Kratochvíla (2005) ku skupinovej kohézii prispieva viacero faktorov. Medzi ne patrí napríklad:

- prítomnosť spoločného nepriateľa;
- prestíž skupiny;

- motivácia jedincov k členstvu v skupine;
- súťaženie s inou skupinou;
- atraktivnosť skupinových aktivít;
- výhody vyplývajúce z členstva v skupine;
- priateľská atmosféra v skupine;
- uspokojovanie osobných potrieb jedincov v skupine;
- dosahovanie skupinových cieľov. (Kratochvíl, 2005).

V skupine sa kohézia prejavuje dôverou, porozumením, vzájomným akceptovaním a vzájomným podporovaním.

Súdržnosť skupiny:

- Má vplyv na kvantitu a kvalitu skupinových interakcií. Členovia kohezívnej skupiny spolu viac vstupujú do interakcií, viac a pozitívnejšie spolu komunikujú. Členovia menej kohezívnych skupín sú naopak na sebe menej závislí.
- Zvyšuje ovplyvniteľnosť členov skupinou, a teda konformitu jedincov vzhľadom ku skupinovým normám a cieľom.
- Pozitívne zvyšuje produktivnosť a efektivnosť skupiny.
- Má pozitívny vplyv na spokojnosť členov v skupine- zvyšuje ich pocit bezpečia a značne prispieva k pozitívnemu individuálnemu seba hodnoteniu.“ (Kolařík, 2011, s. 24).

Pri kohézii treba dávať pozor aj na to, aby sme nezabudli na skutočný život, ktorý by sme mali žiť. Veľmi súdržná skupina síce dokáže spoločne veľmi dobre pracovať, ale niekedy členstvo a práca v skupine zasahujú až do reálneho života a do veľkej miery narušujú súkromie člena skupiny. Skupina sa stáva uzavretým kruhom, uzatvorí sa do seba a vylúči externý svet. Zaujatosť člena skupiny skupinou znižuje komunikovanie s ľuďmi mimo skupinu (Kožnar, 1992).

Tenzia

Skupinová tenzia je opakom skupinovej kohézie. Jedná sa o nejaký druh napätia v skupine, keď člen skupiny nemôže brať ohľad len na uspokojovanie svojich osobných potrieb, ale hlavne musí dbať na potreby ostatných členov skupiny. Hoci to môže byť aj na úkor svojich potrieb. Členovia skupiny túžia po zmene.

Tak ako uvádza Kratochvíl: „Je to dané mimo iné tým, že pri uspokojovaní osobných potrieb musí každý brať ohľad na potreby iných. Členovia skupiny sú pri súžití s ostatnými konfrontovaní s ich odlišnými názormi, postojmi, požiadavkami a chovaním. Je nutné adaptovať sa na skupinu, podrobiť sa skupinovým normám. Niektoré potreby členov skupiny sú tým obmedzované alebo frustrované. Objavujú sa antipatie, pocity zlosti, agresivity, nepriateľstvo.“ (Kratochvíl, 2005, s.19).

Pri príliš silnej tenzii v skupine, ktorá nie je kompenzovaná kohéziou, môže nastať, že členovia skupiny nie sú v skupine spokojní a pokúsia sa o únik zo skupiny. Negatívne dôsledky má tiež aj nízka hladina tenzie. V tom okamihu členovia dávajú prednosť príjemným vzájomným vzťahom pred riešením problémov.

Tenzia je teda užitočná ako:

- a) hybná sila, ktorá podnecuje úsilie o zmenu;
- b) ako faktor, ktorý podporuje orientáciu diskusie na verbalizáciu negatívnych pocitov a prežitkov;
- c) ako faktor, ktorý podporuje prejavenie maladaptívnych stereotypov chovania.“ (Kratochvíl, 2005, s.20).

Jednou z foriem tenzie je agresivita. Niektorí členovia s prejavmi agresivity medzi sebou nekomunikujú alebo sa navzájom vyhýbajú. Agresívne reagovanie môže mať charakter urážania, nekomunikovania alebo otvoreného konfliktu a hádky (Kratochvíl, 2005).

Hermochová zvyšovanie negatívnych faktorov, ako sú vzrastajúca agresivita, šikana, rast absencií, hrubé vyjadrovanie, drogy, fajčenie, pripisuje tomu, že sa zmenilo sociálne prostredie, v ktorom mladé generácie vyrastajú. Z toho dôvodu sociálne učenie neprebehne dostatočne intenzívne a u detí a mladistvých sa prejavia nedostatky v podobe negatívnych faktorov (Hermochová, 2005).

Projekcia

Každý člen prichádza do skupiny so skúsenosťami z minulosti, ktoré ovplyvňujú jeho emocionálne reakcie a správanie k druhým ľuďom. Nespráva sa k druhým členom len podľa toho ako sa oni reálne správajú k nemu, ale spája si ich so skúsenosťami s podobnými ľuďmi z minulosti. Kratochvíl definuje projekciu ako, „nevedomý obranný mechanizmus, pri ktorom osoba pripisuje iným myšlienky, pocity a impulzy, ktoré má sama, ktoré však sú pre ňu vedome neprijateľné. Projekcia tak chráni človeka pred úzkosťou, ktorá by vznikla z vnútorného konfliktu. Tým, že subjekt to, čo je neprijateľné, externalizuje, vyrovnáva sa so situáciou tak, ako by bola mimo neho.“ (Kratochvíl, 2005, s.22).

Skupinová atmosféra

„Skupinová atmosféra je dôležitou charakteristikou skupiny, ukazuje na akúsi prevládajúcu náladu v skupine, na emocionálne ovzdušie, klímu skupiny.“ (Kožnár, 1992). Skupinová atmosféra je úzko spojená so skupinovou dynamikou a spoluutvára ju, pretože vplyv na atmosféru majú všetky prvky skupinovej dynamiky.

Veľký vplyv na atmosféru v skupine má vzťah medzi kohéziou a tenziou. Kožnár opisuje akým spôsobom môže vzťah kohézie a tenzie vplyvať na atmosféru. „Skupinová atmosféra je ovplyvňovaná pôsobením integračných a desintegračných síl v skupine, ktoré sa odrážajú práve v úrovni skupinovej kohézie a tenzie. Integrujúcimi silami je napríklad akceptovanie skupinových cieľov a noriem, vzájomná znalosť, dôvera členov skupiny a tak ďalej. Zatiaľ čo desintegrojúcimi silami sú skryté či viditeľné konflikty, nespokojnosť, strata dôvery v skupine a podobne.“ (Kožnár, 1992, s. 167).

V prípade, že v triede prevláda priateľská atmosféra, dôvera, otvorenosť, spolupráca, pohoda a tolerancia, je dominujúcim prvkom v skupine kohézia. V takejto skupinovej atmosfére člen skupiny prejavuje aj pocity, ktoré skrýval. V opačnom prípade, keď v triede prevláda tenzia je práca v skupine náročnejšia. Pre skupinovú atmosféru je vtedy

charakteristické napätie, nedôvera, nepriateľstvo, nevraživosť, súťaživosť, agresivita, strach a úzkosť (Kratochvíl 2005; Kožnár, 1992).

Atmosféra v skupine závisí aj od vedúceho skupiny. Učiteľ má dosť možností ako môže ovplyvňovať atmosféru skupiny. Mal by sa snažiť vyvolať postupne pocit bezpečia u všetkých členov skupiny a manipulovať pri tom so všetkými prvkami skupinovej dynamiky. To by malo maximálne uvoľňovať potenciál skupiny (Kožnár, 1992). Najpriaznivejšia atmosféra skupiny prispieva k najväčšej efektívnosti skupiny a tak žiaci v triede dosahujú lepšie výsledky.

Pozície a roly jednotlivých členov v skupine

Každý člen skupiny zastáva v skupine svoju pozíciu a rolu, ktorú postupne v skupine získava, niekedy aj nechcene. Členovia si nie sú rovnocenní, každý má svoje myslenie, reagovanie na určité situácie a chovanie, ktorými sa od seba líšia. Môžeme tvrdiť, že nenájdeme dve rovnaké osobnosti.

Pozícia v skupine môže mať charakter súhrnu práv, prestíže a povinností, ktoré skupina jednotlivcovi určila. Člen určitej sociálnej skupiny poznáva a prijíma za svoj systém skupinových pravidiel, noriem a cieľov vo vyjadrovaní, v obliekaní, v celom hodnotovom systéme, čo všetko má vplyv na utváranie a zmeny jeho vlastnej osobnosti, na takzvaný individuálny vzorec chovania v spoločnosti. Z danej pozície sa odvíja očakávanie na chovanie človeka v tejto pozícii.

Rolu v skupine opisuje morenovská sociometria, ktorá opisuje tri hlavné role. Dve vedúce a tretia je rola čiernej ovce. Jedna vedúca rola je rola vodcu a druhá rola hviezdy. Rolu hviezdy zastáva väčšinou osoba, ktorá je v triede najobľúbenejšia a najpopulárnejšia. Sú to osoby spoločenské, veselé, zábavné, srdečné, usmievavé a nemajú radi konflikty. Rolu vodcu zastáva človek šikovný, inteligentný, pracovitý, spoľahlivý, obetavý, aktívny, racionálny a je svojimi rozhodnutiami presvedčený. Tretia rola, rola čiernej ovce je pre ostatných naopak nesympatická a nepríťažlivá. Ostatní členovia skupiny tohto člena odmietajú a je pre nich ľahostajný, vo väčšine prípadov sa mu ostatní žiaci posmievajú (Kratochvíl, 2005).

Iní autori uvádzajú štyri pravidelne sa vyskytujúce role v skupine. Táto typológia sa zakladá prevažne na veľkosti moci, než na sociálnej príťažlivosti. Role nazval alfa, beta, gama

a omega. K nim pričlenil aj rolu protivníka, ako symbolického reprezentanta nepriateľskej skupiny.

Alfou nazval neformálneho vodcu v skupine, ktorý najviac ovplyvňuje, čo sa v skupine deje. Je v skupine akceptovaný a imponuje ostatným členom skupiny svojím vodcovským správaním a svojimi osobnostnými kvalitami. Väčšinou sa jedná o najaktívnejšieho žiaka triedy.

Do role beta zaraďujeme členov skupiny, ktorí majú špeciálne znalosti a schopnosti užitočné pre skupinovú činnosť. Jeho prístup je racionálny, kritický, neutrálny a neangažovaný. Beta člen väčšinou zvažuje situáciu z viacerých strán. Majú tvorivé, triezve a kritické myslenie.

Pasívnych a prispôsobivých žiakov v triede zaraďujeme do role gama, títo sú aj najmenej nápadní a príliš sa v triede neprejavujú. Vo väčšine prípadov majú tendenciu sa identifikovať s alfou skupiny, aby zostali v ochranej anonymite. Vzorom je pre nich vodca skupiny.

Rolu omega môžeme nazvať aj outsider skupiny, ktorý sa nachádza na okraji skupiny. Neidentifikuje sa s cieľmi skupiny, v skupine medzi ostatnými nie je moc obľúbený. Môže to byť spôsobené aj tým, že zaostáva za skupinou pre svoju neschopnosť, odlišnosť alebo strach (Kratochvíl, 2005).

V skupine si rolu člen nevyberá. Kožnar uvádza niekoľko faktorov podľa ktorých závisí akú rolu v skupine príslušník zastáva:

- Osobné vlastnosti jedinca. Za tieto považujeme inteligenciu, dominanciu, pasivitu, agresivitu, aktivitu, komunikačné schopnosti, schopnosti sebareflexie a mnoho ďalších.
- Skúsenosti. Ide o minulé a aj súčasnú skúsenosť z ktorej vyplývajú aj určité očakávania s ktorými do skupiny človek prichádza. Dôležitú úlohu v tomto bode hrá okolie danej osoby a vnútorné vzťahy.
- Osobnosť vedúceho skupiny.
- Charakteristika skupiny v ktorej sa jedinec nachádza. Dôležitým faktorom sú vlastnosti skupiny, zloženie, jednotlivé prvky skupinovej dynamiky a ich úroveň. Určujú role, ktoré sú v danom okamihu viac či menej podporované (Kožnar, 1992)

Tvorba podskupín

Väčšie skupiny majú tendenciu združovať sa do podskupín, v ktorých ich spájajú spoločné vlastnosti a sú si sympatickí. Kožnár uvádza negatívne a pozitívne stránky tvorby podskupín.

Medzi negatívne aspekty tvorby podskupín uvádza:

- Členovia podskupiny sa často vyhýbajú vzájomnej konfrontácii pri práci skupiny - berú na seba ohľady, vzájomne sa podporujú a snažia sa primárne o posilnenie kohézie podskupiny, čo ide väčšinou na úkor celoskupinovej kohézie a na úkor skupinovej práce.
- Vytvorená podskupina automaticky polarizuje skupinu na dva bloky a niekedy môže vyprovokovať vytvorenie aj ďalších podskupín.
- S utvorením podskupiny vzniká tendencia k uchovávaniu tajomstva podskupiny, čo narušuje otvorenosť a úprimnosť, teda základné požadované normy terapeutických a výcvikových skupín.
- Ak je skupina dosť stabilná, pôsobí aj abreaktívne. Okrem toho členovia skupiny majú menej informácií o podskupine, menej ich členov poznajú, čo ešte viac podporuje separáciu podskupiny a jej kohéziu. Členovia podskupiny sa však pripravujú o lepšiu spätnú väzbu, blokujú prehlbovanie svojho sebazoznania a v konečnom dôsledku znižuje nádej na dosiahnutie skupinových cieľov.“ (Kolařík, 2011, s.28).

Medzi pozitívne aspekty tvorby podskupín môžeme uviesť premyslené rozdelenie skupiny na menšie časti hneď v jej počiatkovej fázy vývoja skupiny. Členovia majú väčšiu možnosť sa spoznať a to podporuje dôveru a bezpečie v skupine.

Vývoj skupiny v čase alebo fázy skupinového vývoja

Každý človek alebo zviera prebieha určitými fázami vývoja od jeho narodenia až po smrť, tak isto to je aj v triede. Všetky skupiny prechádzajú od svojho vzniku určitými zmenami. V jednotlivých etapách ich existencie sú obdobia, ktoré sa vyznačujú určitými typickými znakmi. Na tieto znaky prišiel pomocou skúmania Bruce Tuckman.

Tuckmanov model sa skladá z piatich vývojových stupňov. Najskôr bol model zložený len zo štyroch vývojových stupňov, ten tvorilo formovanie, búrenie, normovanie a optimálny výkon. Neskôr boli pôvodné štyri stupne doplnené o piaty, ktorým je ukončenie.

Tuckman (1965) rozlišuje dve sféry interakcie v skupine, to sú interpersonálne a úlohové aktivity, tieto sféry spolu súvisia a prebiehajú súčasne. Interpersonálna sféra z hľadiska vývoja od vzniku až po zánik skupiny prechádza štyrmi fázami zmien, ktorými sú testovanie a závislosť, konflikt vo vnútri skupiny, vývoj skupinovej kohézie a funkčná rola vzťahov. Interpersonálna sféra sa zaoberá teda vzťahmi v skupine a interakciou medzi členmi skupiny. V sfére zaoberajúcej sa úlohami alebo spoločenskými činnosťami môžeme zaznamenať tieto fázy vývoja: orientácia na úlohu, emocionálna reakcia na požadované úlohy, otvorená výmena relevantných názorov a objavy riešení.

Jednotlivé fázy Tuckmanovho modelu môžeme charakterizovať v krátkosti takto:

- Formovanie nastáva hneď po vzniku skupiny. Charakterizuje ju závislosť a orientácia. Žiaci v triede sa medzi sebou zoznamujú a zisťujú viac o sebe a o svojej spoločnej činnosti. Na začiatku panuje v triede neistota, pretože do skupiny prichádza každý jedinec so svojimi očakávaniami, skúsenosťami a predpokladmi. Jedinec nevie čo môže očakávať od ostatných žiakov a preto väčšina jedincov zostáva skôr pasívna, vyčkáva, snaží sa zorientovať v skupine a nájsť si spojencov.
- Búrenie je druhou fázou, ktorá je veľmi náročná a dôležitá pri vývoji skupiny. Medzi hlavné znaky patria konflikt a emocionalita. Ako uvádza Kratochvíl vo vnútri skupiny prebieha kríza medzi členmi (Kratochvíl, 2005). Príslušníci skupiny majú rôzne názory a postoje, snažia sa presadiť aby skupina uspokojovala ich osobné potreby. Členovia čelia úlohe naučiť sa v rámci skupiny vyjadrovať svoje názory a pocit a zároveň vedieť riešiť konflikty.
- Normovanie charakterizuje súdržnosť a výmena. Do popredia sa dostáva dosiahnutie spoločného cieľa a zameranie sa na plnenie úloh. Skupina sa stáva súdržnou a jej členovia sa dokážu navzájom podporovať. Charakteristikou tejto fázy je rozvoj skupinovej kohézie.
- Optimálny výkon je fáza, ktorá facilituje riešenie problémov a rozhodovanie. Vzťahy sú stabilizované, rovnako ako efektívne chovanie v prospech celku, prevláda sloboda a priateľstvo. Kvôli prevládajúcej rutine nad tvorivosťou hrozí stagnácia skupiny. V tejto fáze je teda preto potrebné začať riešiť témy, ktoré sa dotej doby neriešili, aby sa mohli viac prispôbiť novým podmienkam členov.

- Ukončenie je finálnou fázou, kedy sa uvoľňujú záverečné väzby, členovia skupiny sa rozchádzajú a skupina zaniká. Táto fáza nastáva na konci tretieho ročníka strednej odbornej školy pri trojročnom štúdiu. Pri štvorročnom štúdiu samozrejme na konci štvrtého ročníka po maturitných skúškach. U žiakov sa môže prejaviť strach, pocity prázdnoty, dokonca aj obavy z toho, čo bude v budúcnosti (Tuckman,1965).

Vývojom skupiny v čase sa tiež zaoberal aj Rieger (2007), ktorý vývoj skupiny viac rozčlenil a uvádza až sedem vývojových štádií, ktorými sú:

- rozhodovanie;
- orientácia;
- združovanie;
- podliehanie;
- konfrontácia;
- objavovanie
- a uvoľnenie.

Z vývojového hľadiska rozlišuje ďalšie tri fázy:

- detstvo skupiny;
- dospievanie skupiny;
- dospelosť skupiny (Rieger, 2007).

Kratochvíl (2005) uvádza len štyri základné vývojové štádia skupiny:

- orientácia a závislosť;
- konflikty a protest;
- vývoj kohézie a kooperácie;

- cieľavedomá činnosť (Kratochvíl, 2005).

V každej malej i strednej skupine (a teda aj v skupine žiakov, patriacich do jednej školskej triedy) vzniká od samého začiatku skupinová dynamika. Každá školská trieda ako skupina má teda svoju skupinovú dynamiku a mávajú ju aj podskupiny, ktoré sa z triedy môžu na istý čas vydeľovať.

V oblasti praktického a vedomého využívania a usmerňovania procesov skupinovej dynamiky v školskej triede zo strany profesionálne kompetentných učiteľov vidíme významné rezervy pre zvyšovanie efektivity najmä výchovnej zložky pedagogického procesu.

Otázky a úlohy:

1. Na základe prečítaného uveďte, čo si predstavujete pod pojmom skupinová dynamika.
2. Vymenujte základné znaky skupinovej dynamiky.
3. Akým spôsobom môže učiteľ ovplyvňovať skupinovú dynamiku v triede.
4. Uveďte výhody a nevýhody vytvárania podskupín v rámci jednej skupiny (triedy).
5. Zamyslite sa, aký prínos bude mať pre žiaka (jedinca) po vstupe na trh práce, získaná zručnosť pracovať v skupine a znalosť procesov, ktoré prebiehajú v skupinách.

7 MIKROVYUČOVANIE

Ciele kapitoly:

- Vysvetliť koncept mikrovyučovania a jeho základné princípy.
 - Charakterizovať jednotlivé etapy a priebeh mikrovyučovania.
 - Uviesť výhody a nevýhody mikrovyučovania.
 - Klasifikovať funkcie študenta v procese mikrovyučovania.
 - Vysvetliť význam sebareflexie ako súčasti mikrovyučovania.
 - Charakterizovať jednotlivé zložky učiteľských kompetencií.
 - Charakterizovať jednotlivé zložky a preventívne opatrenia mikrovyučovacích zručností.
-

7.1 Mikrovyučovanie- charakteristika

Mikrovyučovanie (angl. micro-teaching) je veľmi populárnym inovatívnym nástrojom v profesijnom rozvoji učiteľov, v mnohých krajinách po celom svete. Z hľadiska historického vývoja sa pred rozvojom mikrovyučovania tradične využívalo demonštračné vyučovanie ako predchodca mikrovyučovania na Stanfordskej univerzite. Počas ukázkového vyučovania študent predstavil lekcii/učivo malej skupine spolužiakov, zatiaľ čo zvyšok triedy pozeral. Bola to ukázková hodina, ktorá sa vyvinula a vyústila do mikrovyučovania, ktorá má svoje korene v 60. rokoch 20. storočia (1963).

Mikrovyučovanie ako jedna z inovácií na zlepšenie vzdelávania budúcich učiteľov bola po prvýkrát (najskôr iba do prírodovedy, neskôr aj do cudzích jazykov) zavedená Dwightom W. Allenom a jeho kolegami na Stanford University. Vznik a rozvoj mikrovyučovania sa spája s rozvojom moderných technológií, najmä audio nahrávok, video nahrávok, ktoré umožňujú detailnú analýzu situácií, vyskytujúcich sa v školskej triede. Vyvinulo sa z pokusu nájsť novú efektívnu metódu prípravy budúcich učiteľov, pričom hlavným cieľom bolo poskytnúť priestor učiteľom pre rozvoj a zlepšenie pedagogických zručností v školskom prostredí, kde by mohli získať okamžitú spätnú väzbu (Allen, Ryan, 1969; Otsupius, 2014).

Za hlavné ciele mikrovyučovania možno považovať (Ryan, Deviney, 1970; Gorgen, 2003; Aggarwal, 2008; Ajibade, 2009; Jason, Tiffany, 2010):

- poskytnúť príležitosť na skutočné vyučovanie v triede;

- zjednodušiť zložitosť vyučovania v triede znížením času, počtu žiakov a množstva obsahu;
- podporovať osvojenie si vyučovacích techník a metód;
- rozvíjať a osvojovať vyučovacie zručnosti študentov učiteľstva v kontrolovaných podmienkach;
- poskytnúť budúcim učiteľom príležitosť systematicky analyzovať a posudzovať vlastné procesy učenia;
- viesť k sebareflexii a naučiť schopnosti prijímať a poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu;
- pomôcť študentom učiteľstva získať sebadôveru vo vyučovaní.

Aj napriek tomu, že mikrovyučovanie prešlo od svojho vzniku vývojom a je využívané v rôznych formách, jeho podstata je stále zachovaná. Jeho podstatu od vzniku (1968) definovalo množstvo autorov, preto na priblíženie podstaty vyberáme aspoň niektoré:

- mikrovyučovanie je príležitosť pre začínajúcich učiteľov, kde sa majú zamerať na špecifické vyučovacie správanie a precvičovať si rôzne vyučovacie zručnosti v kontrolovaných podmienkach (Allen, Ryan, 1969);
- mikrovyučovanie znamená nácvik učiteľských kompetencií študentov učiteľstva pomocou krátkych výstupov a s následným zhodnotením výstupu od zúčastnených spolužiakov a od učiteľa (Bajtoš, Orosová, 2009);
- mikrovyučovanie (microteaching) je metóda, ktorá slúži na nácvik učiteľských zručností v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov (Turek, 2014);
- mikrovyučovanie je efektívny nástroj pre profesionálny rozvoj učiteľov (Choeda, Kinley (2013);
- mikrovyučovanie je metóda, ktorá poskytuje študentom učiteľských študijných programov príležitosť precvičovať si svoje učiteľské zručnosti v kontrolovanom a realistickom prostredí a je užitočnou technikou na zlepšenie pedagogických schopností budúcich učiteľov (Remesh, 2013);
- mikrovyučovanie je technika odbornej prípravy učiteľov na učenie sa vyučovacích zručností (Otsupius, 2014);
- metóda, prostredníctvom ktorej si učitelia precvičujú vyučovacie stratégie, posudzujú vlastnú efektívnosť a získavajú okamžitú spätnú väzbu (Göçer, 2016).

Mikrovyučovanie je teda významným nástrojom vo vzdelávaní a v príprave budúcich učiteľov pre vykonávanie ich profesie. Jeho podstata spočíva v nácviku, rozvoji, zdokonaľovaní

a osvojení si učiteľských kompetencií a zručností študentov učiteľských študijných programov prostredníctvom krátkych výstupov a následným zhodnotením týchto výstupov od spolužiakov, kolegov a od učiteľov.

7.1.1. Podstata a základné princípy mikrovyučovania

Podstatou mikrovyučovania – stimulovaného vyučovania sociálnych zručností - je pomôcť zdokonaľiť spôsob vyučovania budúcich učiteľov a poskytnúť im reálny a neskreslený pohľad na ich samých v pozícii učiteľa. Mikrovyučovanie sa neobmedzuje iba na opakovanie tradičných vyučovacích metód; jeho zameranie spočíva práve v aplikácii inovatívnych prístupov k výučbe, ktoré podporujú rozvoj tvorivého a kritického myslenia u žiakov. Tento prístup sa zaoberá detailmi (tzv. mikrofaktami), z ktorých sa následne usudzuje o kvalite výkonu učiteľa a správaní sa žiakov. Jeho cieľom je poskytnúť skutočné fakty namiesto dojmov a registruje skutočné správanie, nie iba subjektívne názory alebo postoje (Orosová, Petříková, Starosta, 2020).

Mikrovyučovanie však prináša zásadnú zmenu v **základných princípoch výučby**. Vyznačuje sa najmä špecifickými charakteristikami, týkajúcimi sa **obmedzeného počtu študentov v triede** (nie viac ako 20; v skupine najmenej 4 študentov). Obmedzený počet študentov, ktorí sú prítomní na mikrovyučovacej hodine je obmedzený najmä z týchto dôvodov:

- a) tento počet ľudí vytvára prostredie, ktoré je menej desivé pre študentov;
- b) takúto skupinu je možné jednoduchšie riadiť;
- c) udržiavanie disciplíny medzi študentmi v takejto skupine je jednoduchšie;
- d) študenti môžu prítomnosťou takéhoto počtu študentov získať väčšiu istotu a sebavedomie pri využívaní vyučovacích zručností;
- e) niektoré pedagogické zručnosti môžu byť efektívnejšie rozvíjané.

Vyznačuje sa tiež **skrátanou dĺžkou vyučovacej hodiny** (5-20 minút). Dôvody na obmedzenosť vyučovacieho času počas mikrovyučovacej hodiny sú:

- a) časové obmedzenie sa javí ako primerané pre efektívne tréningovanie a precvičovanie pedagogických zručností;
- b) minimalizuje nudnosť hodiny pre študentov;
- c) zvyšuje účinnosť učenia sa študentov;

- d) aby dostali všetci študenti príležitosť na tréovanie a precvičovanie pedagogických zručností, je potrebné obmedzenie bežného času vyučovania.

V neposlednom rade sa vyznačuje aj obmedzeným **množstvom poskytnutého obsahu vyučovania**. Toto obmedzenie veľmi úzko súvisí so skrátenou dĺžkou mikrovyučovacej hodiny a prináša so sebou viaceré výhody:

- a) mikrovyučovanie sa nevyhnutne zameriava na obmedzené ciele, ktoré sa týkajú hlavne obsahu, či umožňuje venovať maximálnu pozornosť výučbe a precvičovaniu konkrétnych zručností;
- b) účinnejšie sústredenie sa na výučbu konkrétnych zručností;
- c) študenti dostávajú príležitosť detailnejšie analyzovať a zredukovať obsah výučby, čo vedie k efektívnemu naplánovaniu a realizácii mikrovyučovacej hodiny, čo v konečnom dôsledku môže prispieť k rozvoju pedagogických zručností.

Posledným zásadným princípom je **obmedzený počet precvičujúcich zručností počas mikrovyučovania**. Počet precvičujúcich zručností, ktoré sa precvičujú počas mikrovyučovania je obmedzený iba na jednu. Hlavnými dôvodmi sú:

- a) pozornosť študenta je úplne zameraná iba na jednu pedagogickú zručnosť;
- b) v rámci prípravy na mikrovyučovacia hodinu sa študent zameriava plne iba na jednu pedagogickú zručnosť,
- c) hodnotenie a spätná väzba od kolegov a spolužiakov sa týka iba jednej zručnosti,
- d) tento prístup dáva možnosť študentovi získať lepší pohľad na fungovanie a priebeh výučby zručností (spracované podľa Pišteková, P., 2014)

V porovnaní s tradičným vyučovaním (Tabuľka 5), kde učiteľ vystupuje ako hlavný zdroj informácií, a ktoré sa uskutočňuje vo veľkých skupinách žiakov, so zameraním sa na širšie množstvo tém, mikrovyučovanie dáva priestor žiakom porozumieť procesom vyučovania a učenia sa a prostredníctvom spätnej väzby a sebareflexie, ako neoddeliteľných súčastí mikrovyučovacích postupov, poskytuje učiteľom dostatočný priestor na skúmanie a uvažovanie o svojom vlastnom štýle vedenia vyučovania a na osvojenie si nových vyučovacích techník.

Tabuľka 5: Porovnanie mikrovyučovania s tradičným vyučovaním (spracované podľa Reddy, 2019).

Mikrovyučovanie	Tradičné vyučovanie
Ciele sú špecifikované z hľadiska správania	Ciele sú všeobecné a nie sú špecifikované z hľadiska správania
Trieda pozostáva z malej skupiny (nie viac ako 20 žiakov)	Trieda pozostáva z 20-40 žiakov
Učiteľ sa venuje jednej zručnosti	Učiteľ sa venuje viacerým zručnostiam naraz
Doba trvania výučby je 5-20 minút	Doba trvania výučby je 40-50 minút
Existuje okamžitá spätná väzba	Okamžitá spätná väzba nie je k dispozícii
Vyučovanie prebieha v kontrolovanej situácii	
Vyučovanie je relatívne jednoduché	Vyučovanie sa stáva komplexným
Vzorcie interakcie v triede možno objektívne študovať	Vzorcie interakcií v triede nie je možné objektívne študovať
Zabezpečenie opätovného vyučovania	-
Cvičiaci učitelia získavajú istotu vo vyučovaní	Cítiť napätie, neistotu

Výsledkom uvedených špecifických charakteristík, ktoré prispievajú k významnému zlepšeniu a vnímaniu vzdelávacieho procesu je široká škála výhod mikrovyučovania.

Tabuľka 6: Výhody mikrovyučovania (Reddy, 2019, Halder, Saha, 2023).

VÝHODY MIKROVYUČOVANIA	
1. Študenti učiteľstva môžu vystupovať ako - žiaci; - učitelia; - zdroje spätnej väzby; - organizátori; - video operátori	- študenti učiteľstva musia vedieť manipulovať s vybavením počas nahrávania; - zvládnu vykonávanie najzákladnejších operácií (sledovanie predmetu – učiteľa pomocou videokamery, zaostrenie, približovanie, oddiaľovanie, nahrávanie a prehrávanie nahrávky (Slabbert, 2013))
2. Kládne sa dôraz na zvládnutie vyučovacích činností – vyučovacie zručnosti; - vyučovacie metódy; - výber učebnej látky	- mikrovyučovanie núti študentov učiteľstva sústrediť sa na špecifické vyučovacie správanie - pomáha študentom získať rôzne zručnosti pre ich budúcu výučbu
3. Okamžitá spätná väzba a poskytnutie príležitosti na sebahodnotenie	- študent učiteľstva má možnosť vidieť a počuť svoj vlastný výkon - spätná väzba od učiteľov, spolužiakov, odborníkov - zhodnotenie a porovnanie svojho hodnotenia s hodnotením učiteľov, kolegov, spolužiakov, odborníkov
4. Menej komplexné učenie a znížená zložitosť hodiny	- zmenšené vyučovanie z hľadiska počtu študentov, trvania hodiny, obsahu a zručností - prostredníctvom zmenšeného procesu výučby a učenia sa umožňuje mikrovyučovanie ako tréningová technika študentov naučiť sa učiteľské zručnosti (Kumar, 2008; Afolabi, 2010)
5. Precvičovanie učiteľských zručností	- možnosť precvičovania jednotlivých učiteľských zručností, kým ich študenti nezvládnu - učiteľské zručnosti a správanie, ktoré študenti získajú počas mikrohodiny majú tendenciu trvať počas dlhého obdobia (Achuonye, 2007)
6. Dáva príležitosť uvedomiť si vzťah medzi teóriou a praxou	- aplikácia teoretických znalostí do reálnych konkrétnych situácií
7. Pomáha vidieť dôležitosť plánovania, rozhodovania, realizácie a zhodnotenia vyučovania	- plán vyučovacej hodiny, stanovenie cieľov, odovzdávanie informácie, zhodnotenie
8. Používanie rôznych technologických zariadení (videokamera, diktafón, ...)	- slúžiace na analýzu svojich výkonov po ukončení vyučovania

Okrem toho, že mikrovyučovanie poskytuje hodnotné vyučovacie skúsenosti a vytvára príležitosti precvičovania si vyučovacích zručností, čím pomáha budovať u študentov učiteľstva vyššie sebavedomie, tak má aj niekoľko nevýhod, alebo obmedzení.

Tabuľka 7: Nevýhody (obmedzenia) mikrovyučovania (spracované podľa Reddy, 2019, Halder, Saha, 2023).

NEVÝHODY (OBMEDZENIA) MIKROVYUČOVANIA	
1. Orientácia na zručnosti na úkor obsahovej orientácie	- skrátenie času má za následok zníženie počtu cieľov predmetu
2. Obmedzený pohľad na správanie v triede	- skrátenie času má za následok venovanie malej, alebo žiadnej pozornosti vedeniu triedy
3. Ekonomické náklady	- mikrovyučovanie na nákladné a drahé (mikrovýučbové laboratória, kamera, audio, video prehrávače, počítače, ...)
4. Časová náročnosť	- získanie zručnosti trvá jednému študentovi iba maximálne 30 minút - kvôli nedostatku, resp. krátkemu času môže byť ťažké efektívne pochopiť niektoré situácie
5. Absencia tvorivosti	- učiteľovi poskytuje štrukturálne prostredie
6. Nepravdivé informácie o výkone	- predstieranie spolužiakov, kolegov, že nevidia chyby, ktorých sa študenti dopustili a v rámci spätnej väzby uvádzanie nepravdivých informácií o výkone svojich spolužiakov, kolegov,...

7.2 Fázy mikrovyučovania

Ako sme videli v predchádzajúcej kapitole rozdiely medzi tradičným vyučovaním a mikrovyučovaním odzrkadľujú v prístupe zásadné odchýlky. Mikrovyučovanie prináša so sebou nové možnosti a nové prístupy k vzdelávaniu, a jeho koncepčný rámec, tvorený štyrmi základnými krokmi/fázami (Obrázok 4) umožňuje zmenu vo vyučovaní.

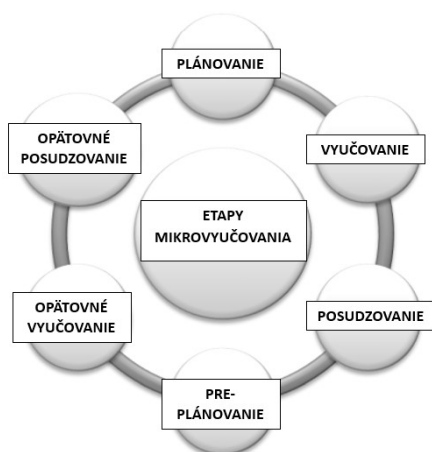


Obr. 4 Základné fázy procesu mikrovyučovania.

Prvá fáza (FÁZA ZÍSKAVANIA VEDOMOSTÍ) je prvým krokom, kde sa študenti/učitelia vzdelávajú, školia a pripravujú na rôzne vyučovacie procesy, pripravujú si

vyučovacie plány hodín. Spolužiaci, kolegovia vystupujú ako rovnocenní posudzovatelia, ktorí poskytujú spätnú väzbu. Osvojené metódy a body z „tréningov“ môžu byť aplikované priamo vo vyučovacej praxi (to predstavuje fázu prenosu – transfer).

Medzi druhou fázou (FÁZA ZÍSKAVANIA ZRUČNOSTÍ) a treťou fázou (FÁZA SPÄTNEJ VÄZBY) je cyklický proces (Popat, 2020). Cyklický proces, ktorý sa začína plánovaním je znázornený na Obrázku 5.



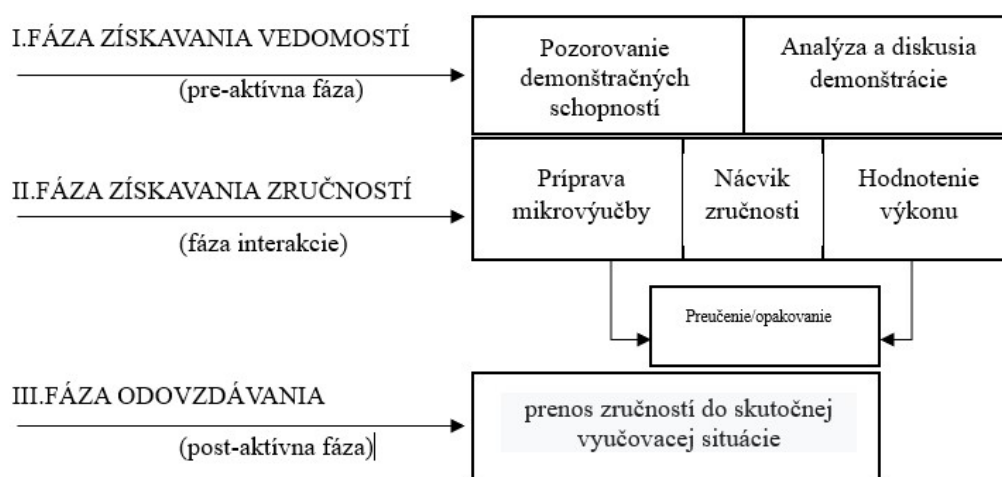
Obr. 5 Cyklický proces etáp mikrovyučovania (Popat, 2020).

V cyklickom procese mikrovyučovania je prvým krokom plánovanie vyučovacieho plánu učiteľmi na konkrétnu tému v rámci predmetu. Vo vyučovaní učitelia prezentujú pre študentov mikrohodiny, ktoré si naplánovali a pripravili. Tieto sú natáčané na video, ktoré je poskytnuté aj priamo prezentujúcemu vyučujúcemu pre vlastnú sebaanalýzu. Pre zefektívnenie spätnej väzby sa odporúča vzájomné hodnotenie, prípadne hodnotenie odborníkom z oblasti. V etape posudzovania prebieha analýza učiteľových plánov a ukážok mikrohodín. Tento proces sa opakuje s upravenou verziou, pričom musí byť zohľadnená spätná väzba zo sebaanalýzy, alebo analýzy vykonanej odborníkom. Opäť sa pripravuje plán hodiny, realizujú sa mikrohodiny, ktoré sa natáčajú na video pre porovnanie po sebe nasledujúcich prezentácií učiteľov. Po vzhliadnutí druhej mikrohodiny prebieha posudzovanie, kde učiteľ (spolu s kolegami, spolužiakmi, odborníkmi) prezentujú svoje názory s upriamením pozornosti na slabé a silné stránky medzi prvou a druhou mikrohodinou (Elias, 2018).

Okrem vyššie uvedených fáz sa v literatúre môžeme stretnúť aj týmito fázami v mikrovyučovaní:

1. **Fáza získavania vedomostí (pre-aktívna fáza)** – fáza, kde sa budúci učitelia pokúšajú získať vedomosti o zručnosti, ktorú si majú precvičiť, ich úlohe v triede a správaní. Sú nútení sledovať ukážkovú hodinu, v ktorej táto zručnosť figuruje na poprednom mieste a sledovaním tejto hodiny získajú teoretické a praktické vedomosti o tejto zručnosti.

2. **Fáza získavania zručností (fáza interakcie)** – študent získava zručnosti prostredníctvom mnohých cvičení, ktoré spočívajú v opakovaní naplánovaných „mikrohodín“ a ich vyhodnoteniach (spätná väzba) (cvičný učiteľ naplánuje mikrohodinu na precvičovanie preukázaných zručností, vykoná mikrovyučovací cyklus a vyhodnotenie/spätnú väzbu precvičovanej zručnosti; potom opäť preplánuje mikrohodinu, znovu vyučuje, dáva spätnú väzbu až do požadovanej úrovne dosiahnutej zručnosti)
3. **Fáza prenosu - transferu** – v tejto fáze učiteľ integruje rôzne zručnosti. Namiesto umelej situácie vyučuje v reálnej triede, kde je počet žiakov 30-40. Jeho lekcia trvá 30 až 35 minút a snaží sa v nej integrovať všetky zručnosti, o ktoré sa snažil v prvej a druhej fáze (Clift, et al. 1976).



Obr. 6 Fázy mikrovučovania.

Etapy a priebeh mikrovučovania v našich podmienkach

Na Slovensku sa prevažne mikrovučovanie realizuje v podmienkach pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva, v predmetových didaktikách ako tzv. mikrovýstupy, a pozostáva z troch etáp (Bajtoš, Orosová, 2009, s. 2):

1. **Vykonávanie činnosti** (študent realizuje mikrovýstup v rozsahu 10-15 minút, pričom je táto činnosť digitálne zaznamenávaná; ostatní študenti hodnotia podľa pripravených hodnotiacich kritérií výkon prednášajúceho študenta).
2. **Analýza činností** (mikrovučovacia analýza) (prebieha analýza a hodnotenie výkonu študenta, spätná väzba s poukázaním na slabé a silné stránky mikrovýstupu a na možnosti ich odstránenia).

3. **Korigovaná opakovaná činnosť** (opätovné opakovanie svojej pôvodnej činnosti študentom so zohľadnením odporúčaní od svojich kolegov, spolužiakov, s navčičovaním príslušnej didaktickej zručnosti).

A počas uplatňovania a realizácie mikrovyučovania sa ukázal ako účinný tento postup (Bajtoš, Orosová, 2011):

1. **Úvodná príprava** (príprava študentov na mikrovyučovacie hodiny sa obvykle realizuje počas úvodných seminárov príslušného predmetu. Tieto semináre zahŕňajú teoretické vysvetlenie mikrovyučovania, vrátane jeho postupov, realizácie a kritérií hodnotenia).
2. **Výber učiva** (na začiatku semestra si študenti vyberajú tému, súvisiacu so svojim aprobačným predmetom, týkajúci sa obsahu, ktorý bol vyučovaný ešte na základnej alebo strednej škole; potom sa oboznámi s relevantnými pedagogickými dokumentmi).
3. **Voľba vyučovacej metódy** (ak vysokoškolský učiteľ chce, aby boli študenti oboznámení s rôznymi vyučovacími metódami v rôznych etapách vyučovacej hodiny, je vhodné, aby si študenti na začiatku seminárov náhodne vybrali vyučovaciu metódu a časť/etapu výučby. Ich úlohou je aplikovať konkrétnu metódu na vybrané témy v časovom rámci 10-15 minút. V súčasnej digitálnej dobe je každý študent povinný dôkladne si naštudovať priradenú metódu a prezentovať ju prostredníctvom svojho mikrovýstupu tak, aby ostatní získali nielen teoretické informácie, ale aj praktický náhľad na jej fungovanie).
4. **Termín realizácie mikrovýstupu** (študent dostáva presný termín, kedy má uskutočniť svoj mikrovýstup. Tieto prezentácie sa realizujú v triede, ktorá je vybavená fixnými digitálnymi kamerami, pripojenými k počítačovému zariadeniu, umožňujúcemu nahrávanie).
5. **Vykonávanie činnosti**. (študent vykonáva činnosť, ktorá obnáša realizáciu mikrovýstupu v časovom rozmedzí 10 až 15 minút, pričom je táto aktivita následne digitálne zaznamenaná. Študenti majú prístup k technológiám pre prezentáciu PowerPoint, videí, obrázkov, mapových materiálov, interaktívnych tabúl a podobných pomôcok. Odporúča sa tiež využívať multimediálne prvky, softvérové programy a podobne. Pred vykonaním samotného mikrovyučovacieho výstupu sú študenti (pozorovatelia) upozornení na dôležitosť vyzdvihnutia pozitívnych aj negatívnych aspektov prezentácie. Ostatní študenti, podľa stanovených hodnotiacich kritérií, hodnotia vystúpenie svojich spolužiakov).
6. **Analýza činnosti** (mikrovyučovacia analýza) (v tejto etape sa vykonáva hodnotenie a prebieha spätná väzba výkonu študenta, kde sa zdôrazňujú jeho pozitíva a oblasti, v ktorých je možné zlepšiť mikrovýstup a spoločne sa navrhujú spôsoby ako tieto nedostatky odstrániť. Spätná väzba môže byť poskytnutá od učiteľov/pedagógov,

spolužiakov, z videozáznamu o mikrovyučovacej hodine, z pozorovacieho protokolu. Na základe skúseností autorov bol vypracovaný pozorovací protokol na účely mikrovyučovacích analýz (Obrázok 7)).

7. **Korigovaná opakovaná činnosť** (študent sa opäť zameriava na tú istú aktivitu, opakuje svoju činnosť, tentokrát však so zreteľom na rady a odporúčania, a cvičí si konkrétnu didaktickú zručnosť).

ZÁZNAM Z MIKROVYUČOVANIA

Meno študenta:
 Fakulta:
 Typ školy: základná škola stredná odborná škola
 gymnázium osemročné gymnázium
 Predmet: matematika fyzika informatika
 biológia geografia chémia

Ročník:
 Dátum:
 Téma:
 Ciele mikrovyučovania:
 Etapa vyučovacej jednotky:

	motivačná
--	-----------

	expozičná
--	-----------

	fixačná
--	---------

Vyučovacia metóda:
 Časová dĺžka mikrovyučovania:

	nevhodne krátka
	kratšia ako potrebná
	primeraná
	dlhšia ako potrebná
	nevhodne dlhá

Celkové hodnotenie:

- 2	- 1	0	+ 1	+ 2
-----	-----	---	-----	-----

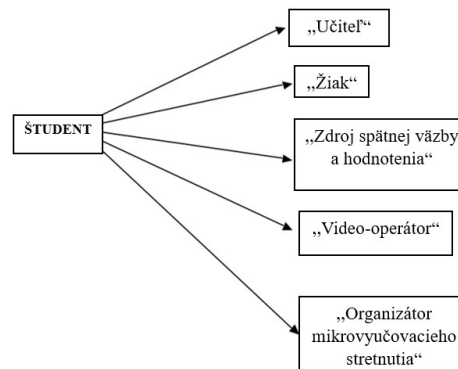
Obr. 7 Pozorovací protokol.

Pozorovací protokol		
vyučovací štýl učiteľa		
akceptácia žiaka		odmietnutie žiaka
pozitívna akceptácia		negatívne hodnotenie
pochvala, povzbudenie		kritika
vyslovenie dôvery		irónia, výsmech žiaka
výzva k činnosti		trestanie
zaujímavé uvedenie témy		ponížovanie žiaka
sebahodnotenie žiakov		zdôrazňovanie autority
		chýbajúce hodnotenie
podnety na rozvoj kognitívnych funkcií		riadenie vyuč. procesu
pokyny na prácu		organizačné pokyny
podnety na vnímanie a pamäť		priказы, povely
podnety na konvergentné myslenie		poučovanie, moralizovanie
podnety na hodnotiace myslenie		konštatácie, echá (opakovanie odpovedí)
podnety na divergentné, tvorivé myslenie		
osobné otázky		
interakcia učiteľ – žiak		
kontakt učiteľa so žiakmi	aktívita žiakov	diferencovaný prístup
stály	sústavná	uplathovaný
častý	častá	málo uplathovaný
občasný	občasná	neuplathovaný
sporadický	sporadická	
žiadnen	žiadna	
komunikačné zručnosti učiteľa		
prejav	reč	hlas
kultivovaný	spisovná	silný
primeraný	hovorová	primeraný
málo uspokojivý		slabý
neuspokojivý	plynulá	
	rýchla	
	monotónna	
organizačné zručnosti učiteľa		
materiálne prostriedky		pripravenosť učiteľa
učebnica	veľmi účinné	bezchybná
knižné pomôcky	účinné	dostačujúca
reálne objekty	málo účinné	slabá
obrazy (schémy)	nevhodné	žiadna
dataprojektor	nevyužíval	
spätný projektor		
výpočtová technika		
video		

Obr. 7 pokr. Pozorovací protokol.

7.3 Osobnosť študenta a osobnosť pedagóga v procese mikrovyučovania

Osobnosť študenta predstavuje kľúčový faktor v dynamike procesu mikrovyučovania, v rámci ktorého musí vykonávať veľké množstvo funkcií. Študent v rámci mikrovyučovacej situácie vystupuje ako učiteľ, žiak, zdroj spätnej väzby, video-operátor, organizátor mikrovyučovacieho stretnutia (Obrázok 8, Tabuľka 8).



Obr. 8 Funkcie študenta v procese mikrovyučovania.

Tabuľka 8: Funkcie študenta v procese mikrovyučovania (spracované podľa Slabert, 2006).

FUNKCIE ŠTUDENTA V PROCESE MIKROVYUČOVANIA	
Študent ako „učiteľ“	ako učiteľ vystupuje študent v procese mikrovyučovania, keď: <ul style="list-style-type: none"> - plánuje a pripravuje mikrohodinu - prezentuje svoju mikrovyučovaciu hodinu svojim kolegom a spolužiakom - precvičuje si vyučovanie a učiteľské zručnosti
Študent ako „žiak“	Študent plní funkciu „žiaka“, keď mu je spolužiakom prezentovaná mikrovyučovacia hodina. Pred začatím prezentácie je dôležité, aby študent, ktorý je prezentujúcim bol informovaný o týchto faktoroch: <ul style="list-style-type: none"> - ročník, - úroveň triedy a - úroveň vedomostí žiakov
Študent ako zdroj spätnej väzby a hodnotenia	Funkcia študenta ako zdroja spätnej väzby je po prezentácii kľúčová. Jeho úloha zahŕňa dve oblasti <ol style="list-style-type: none"> 1. poskytovanie spätnej väzby a hodnotenie vlastnej mikrovyučovacej hodiny 2. hodnotenie mikrovyučovacej hodiny spolužiakov. V plnení uvedenej funkcie má byť študent schopný: <ul style="list-style-type: none"> - racionálne hodnotiť svoje vlastné prezentovanie, ako aj prezentovanie svojich spolužiakov s poukázaním na pozitíva a negatíva - priradiť spravodlivé skóre pre každé hodnotiace kritérium vzťahujúce sa na vlastné prezentovanie mikrovyučovacej hodiny ako aj prezentovanie spolužiakov - formulovať odporúčania na zlepšenie vlastného výstupu ako aj mikrovyučovacieho výstupu spolužiakov.
Študent ako video-operátor	Študent musí vedieť ovládať video zariadenie, ktoré sa používa na zaznamenávanie mikrovyučovacej hodiny a na poskytovanie spätnej väzby. Od študenta sa očakávajú iba základné operácie: <ul style="list-style-type: none"> - sledovanie a zameranie sa na študenta ako učiteľa s videokamerou - „priblíženie a vzdialenie sa - vytvorenie videozáznamu a zvukovej nahrávky - prehratie nahrávky - prerušenie nahrávania a prehrávania
Študent ako organizátor mikrovyučovacieho stretnutia	Študent pôsobí ako organizátor mikrovyučovacej hodiny, aby mohla prebiehať usporiadané. Musí pri tom myslieť na nasledovné aspekty: <ul style="list-style-type: none"> - aké bude poradie vystupovania študentov ako „učiteľa“, „žiaka“; „video-operátora“ - kto bude sledovať čas a dávať časové znamenia - kto bude mať na starosti manipuláciu s videotechnikou pri spätnej väzbe a hodnotení

Sebareflexia študenta ako súčasť mikrovyučovania

V rámci mikrovyučovania má sebareflexia významné postavenie, keďže povzbudzuje študenta k reflektovaniu vlastných činností, umožňuje mu objektívne zhodnotiť a analyzovať svoje správanie a rozhodovanie o možných postupoch v jeho budúcom pedagogickom pôsobení. Práve zhodnotenie a vyvodenie záverov, ktoré vedú k úpravám postupov a činnostiam v budúcej pedagogickej činnosti študenta – budúceho učiteľa je považované za najdôležitejšiu súčasť sebareflexie.

Po absolvovaní mikrovyučovacej hodiny a po spätnej väzbe študenta je možné v rámci mikrovyučovania využiť postup pedagogickej sebareflexie J. Smytha (1989):

1. *Opis* – kladenie otázok študenta, ktoré smerujú k opisu pedagogickej situácie; pomocou týchto si vybavuje svoju činnosť, prácu seba aj žiakov (príklad otázok: „Čo robím?; Ako situáciu riešim?“...)
 2. *Analýza* – kladenie otázok študenta, ktoré smerujú k analýze spôsobu riešenia vzniknutej situácie; pomocou týchto si uvedomuje vlastné prežívanie (príklad otázok: „Ako riešenie situácie vyzerá?; Ako reagujú žiaci?; Ako sa cítim?“;...)
 3. *Hodnotenie* – kladenie otázok študenta, ktoré smerujú k odhaleniu príčin riešenia situácie; pomocou týchto študent prehodnocuje svoju činnosť, správanie, odhaľuje príčiny úspechu/ neúspechu (príklad otázok: „Prečo som reagoval práve týmto spôsobom?; Prečo žiaci reagovali práve takto?“;...)
 4. *Usporiadanie* – kladenie otázok umožňuje študentovi usporiadať si vlastné myšlienky; pomocou týchto zdôvodňuje, ktorá činnosť vyvolala akú reakciu (príklad otázok: „Podnietila táto činnosť takúto reakciu?; Vyvolala táto moja činnosť takú reakciu žiakov ako som predpokladal?“;...)
 5. *Zovšeobecnenie* – kladenie otázok umožňuje študentovi vyvodzovať závery pre optimalizovanie svojej pedagogickej činnosti (príklad otázok: „Ako by som mohol efektívnejšie riešiť túto situáciu?; Ako by som mal postupovať v budúcnosti?“;...)
- (Orosová, Nováková, Juščák, 2015, s. 173)

Sebareflexia, ktorá vzniká ako isté subjektívne zovšeobecnenie poznatkov o sebe, na základe premyslenia svojej činnosti, jednania, správania, myšlienok, názorov, postojov, prípadne i vykonaných činov (Kolář, 2012, s. 122) plní v rámci mikrovyučovania **5 základných funkcií** (Hupková, Petlák, 2004, s. 79):

1. **poznávacia** (identifikácia a uvedomenie si problémov, ich riešenie a pochopenie vlastných skúseností, prežívania a emocionálnych reakcií nielen voči sebe ale aj voči žiakom)
2. **spätnoväzbová** (uvedomenie si zásahov v určitých situáciách a reakciách žiakov na ne)
3. **rozvíjajúca** (poskytuje smerovanie k osobnému rozvoju a sebazdokonaľovaniu)
4. **preventívna** (poučenie sa na vlastných „chybách“ a skúsenostiach)
5. **relaxačná** (nadväzuje na pozitívnu spätnú väzbu a prispieva k príjemným zážitkom z pedagogických situácií).

Hlavnou úlohou pedagóga v procese mikrovyučovania je, aby upriamoval pozornosť na prepájanie teórie a praxe a aby viedol a podporoval študenta k aplikácii didaktických zásad do vlastnej prezentácie mikrovyučovacej hodiny, ktorá je zameraná na rozvoj zručností. Okrem uvedeného však **zásadnou úlohou pedagóga** je pripraviť študenta na prezentáciu vlastnej mikrovyučovacej hodiny a poskytnutie hodnotenia a spätnej väzby po jeho odprezentovaní vlastnej mikrovyučovacej hodiny.

7.4 Učiteľské kompetencie

Mikrovyučovanie, ktoré je zamerané na rozvoj a zdokonaľovanie učiteľských zručností v kontrolovanom prostredí umožňuje študentom – budúcim učiteľom systematicky si osvojiť rôzne vyučovacie stratégie, techniky a prístupy na krátkych častiach výučby, čím zefektívňuje prípravu budúcich učiteľov. Cieľom vzdelávania budúcich učiteľov je teda formovať a upevňovať základné vyučovacie techniky a najmä poskytovať spätnú väzbu, ktorá je dôležitou a užitočnou zložkou pri rozvíjaní pedagogických zručností a zlepšení úrovne učiteľských kompetencií. Pojem učiteľské kompetencie súvisí s niekoľkými premennými (motivácia študentov, dosahovanie výsledkov študentov, prístup k riadeniu a vedeniu triedy), a preto je kompetencia považovaná za jeden z najdôležitejších determinantov správania sa učiteľa (Bilen, 2015). Učiteľské kompetencie, ktoré sú chápané ako súbor zručností, sú potrebné pre efektívne vykonávanie učiteľského povolania. Tejto oblasti je nevyhnutné venovať maximálnu pozornosť a absolventi učiteľskej prípravy – budúci učitelia by mali mať nadobudnuté **učiteľské zručnosti**, ktorých **zložky** sú:

1. *odborno – predmetové* (dôkladná znalosť obsahu aprobačných predmetov, ktoré umožňujú učiteľovi uplatniť odborné schopnosti v procese vzdelávania)

2. *psychodidaktické* (dôkladné teoretické poznatky z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré slúžia na vytváranie podmienok priaznivých pre učenie (motivácia, aktivizácia žiakov, rozvoj schopností žiakov, vytváranie priaznivého emocionálneho prostredia,...)
3. *komunikatívne* (schopnosť efektívnej komunikácie so žiakmi, rodičmi, kolegami, nadriadenými umožňuje vytvoriť prostredie vzájomnej dôvery, spolupráce a porozumenie, ktoré je základom pre optimálne vzdelávanie)
4. *diagnostické/ intervenčné* (spravodlivé a objektívne hodnotenie žiakov, čo umožňuje učiteľovi zistiť, aké sú postoje žiakov k učeniu, ku škole, aký je vzťah medzi učiteľom a žiakmi, a pod.)
5. *riadiace/ organizačné* (umožňujú efektívne plánovanie a riadenie edukačného procesu, organizáciu a riadenie výchovno – vzdelávacej činnosti)
6. *poradenské a konzultatívne* (poskytnutie študentom individuálnej pomoci a podpory pri riešení nielen študijných, ale aj osobných problémov)
7. *sebareflexívne* (schopnosť hodnotenia svojej vlastnej pedagogickej práce, s cieľom neustáleho zlepšovania svojej práce) (Spilková, 2004; Helus, Bravená, Franclová, 2012; Orosová, Starosta, 2017)

Učítelia, ktorí disponujú kompetenciami, majú potenciál podporovať a formovať žiakov v ich osobnostnom rozvoji a v neposlednom rade ich viesť k dosahovaniu úspešných výkonov. Nadobudnutie učiteľských zručností je základom pre dosiahnutie kvality vzdelávania a potreby neustáleho zlepšovania svojej činnosti.

7.4.1 Vyučovacie zručnosti v mikrovyučovaní

Učítelia v školskom prostredí zohrávajú významnú úlohu. Pôsobia nielen ako sprostredkovatelia informácií, ale najmä ako facilitátori a osoby, ktoré pomáhajú formovať a rozvíjať osobnosť žiakov. Aby sa však dosiahol tento výsledok, učítelia potrebujú byť vybavení a potrebujú zvládnuť niekoľko vyučovacích zručností. Práve v procese mikrovyučovania sú budúci učítelia vedení k precvičovaniu každej jednej zložky vyučovacích zručností, ktoré možno charakterizovať ako súbor vzájomne prepojených komponentov správania sa a prezentovania vyučujúceho, ktoré sú zacielené na dosiahnutie stanovených edukačných cieľov. V (najmä zahraničnej) literatúre sa môžeme stretnúť s niekoľkými

identifikáciami a rozdelením mikrovyučovacích zručností. Vyberáme iba niektoré a nižšie podrobnejšie predstavíme 5 vybratých vyučovacích zručností a ich zložky.

V roku 2004 **Achuonye (2007)** predstavil zoznam dvanástich **mikrovyučovacích zručností**. Išlo o nasledovné: indukcia zručnosti, uzavretie, komunikácia, obmieňanie stimulov, posilňovanie, opakovanie príkladov, vysvetľovanie, venovanie sa správaniu študentov, kladenie otázok, riadenie triedy a používanie učebných materiálov. V roku 2013 bolo predložených autorom (**Ambili, 2013**) osem **mikrovyučovacích zručností**, medzi ktoré patrilo: plánovanie hodiny, prezentácia, vysvetľovanie, ilustrácie s príkladmi, povzbudzovanie, obmieňanie podnetov, skúmové otázky, vedenie triedy, používanie audiovizuálnych pomôcok. Ešte v roku 1969 na Stanfordskej univerzite **Allen a Ryan (1969)** identifikovali niekoľko **mikrovyučovacích zručností** pre dosiahnutie efektívneho vyučovania. Išlo o tieto mikrovyučovacie zručnosti: tvorba a písanie vyučovacích cieľov; neverbálna komunikácia; smerovanie a navádzanie žiakov/študentov; venovanie sa a rozpoznávanie správania sa žiakov/študentov; plánované opakovanie; kladenie otázok; vysvetľovanie; príklady a ilustrácie; využitie tabule. V nasledujúcej časti predstavíme a podrobnejšie popíšeme 5 vyučovacích zručností a ich zložky.

1. **Zručnosť písania na tabuľu** (tabuľa je základná názorná učebná pomôcka, ktorá umožňuje jasné a presné vnímanie a možno ju využiť na zobrazenie kľúčových vyučovacích prvkov) (Tabuľka 9).

Tabuľka 9: Zložky a preventívne opatrenia zručnosti písania na tabuľu (spracované podľa Sharma, Thakur, Kumar, 2021).

ZLOŽKY A PREVENTÍVNE OPATRENIA ZRUČNOSTI PÍSANIA NA TABUĽU	
ZLOŽKY	PREVENTÍVNE OPATRENIA
1.čitateľnosť	- uprednostňovanie bielej kriedy - dostatočné medzery medzi jednotlivými slovami a písmenami
2.velkosť a zarovnanie	-na oboch stranách tabule by mal byť uvedený správny okraj
3.kontinuita a zvýraznenie hlavných bodov	- vyhnúť sa detailom na tabuli
4.využitie priestoru	- neprepĺňať tabuľu písomnými prácami
5.správnosť	- učiteľ by sa mal vyhnúť písaniu nesprávnych chýb na tabuľu
6.postavenie učiteľa	- žiaci by nemalo kopírovať text zarovno učiteľovým písaním na tabuľu
7.očný kontakt so žiakmi	- pri používaní tabule učiteľ na ňu píše a zároveň rozpráva tie isté slova aj ústne a komunikuje so žiakmi
8.čistenie tabule	- tabuľa by mala byť dobre vyčistená a hladká
9.vhodnosť obrázkov	

2. **Zručnosť vysvetľovania** (vysvetľovanie v triede je veľmi dôležité, preto je dôležitou úlohou učiteľa vysvetliť učivo tak, aby študenti pochopili podstatu, myšlienky a princípy). Zručnosť vysvetľovania sa rozvíja použitím uvedených komponentov (Tabuľka 10).

Tabuľka 10: Komponenty slúžiace na rozvoj zručnosti vysvetľovania a preventívne opatrenia zručnosti vysvetľovania (spracované podľa Sharma, Thakur, Kumar, 2021).

KOMPONENTY SLÚŽIACE NA ROZVOJ ZRUČNOSTI VYSVETĽOVANIA A PREVENTÍVNE OPATRENIA ZRUČNOSTI VYSVETĽOVANIA	
KOMPONENTY	PREVENTÍVNE OPATRENIA
<p>1.úvodné slová</p> <ul style="list-style-type: none"> - oznamujúce, čo bude vysvetľované - prinútiť študentov, aby boli pozorní - pripravujú študentov na prijatie vysvetľovania 	<p>1. vyhnúť sa používaniu irelevantných tvrdení a príkladov, ktoré nesúvisia s vysvetľovaným učivom</p>
<p>2.vysvetľujúce odkazy (vo forme slov a fráz)</p> <ul style="list-style-type: none"> - určené na vytvorenie vlastných „výrokov“ používaných na vysvetľovanie pojmov (preberaného učiva) - príklady vysvetľujúcich odkazov („v dôsledku toho; aby; teda; potom; ale na druhej strane; napriek tomu;...“) 	<p>2. chýbajúca nadväznosť (prerušenie postupnosti informácií prezentovaných počas vysvetľovania)</p>
<p>3.definovanie odborných slov/pojmov</p> <ul style="list-style-type: none"> - správne definovanie pre zrozumiteľnosť obsahu 	<p>3. nedostatok plynulosti, ktorá bráni žiakovi v porozumení</p> <ul style="list-style-type: none"> - učiteľ rozpráva neúplné vety, koktá, je váhavý - učiteľ počas vysvetľovania „tápa“
<p>4.pokrytie základných bodov</p> <ul style="list-style-type: none"> - pripravené body, vedúce k pochopeniu požadovaného konceptu, témy, princípu) 	<p>4. používanie nevhodnej slovnej zásoby</p>
<p>5.plynulosť jazyka</p> <ul style="list-style-type: none"> - dôležitá pre študentov, pre ľahké počúvanie a pochopenie myšlienok učiteľa 	
<p>6.jednoduchosť a zaujímavosť príkladov</p> <ul style="list-style-type: none"> - príklady súvisiace s predchádzajúcimi vedomosťami žiakov, alebo skúsenosťami z každodenného života - relevantné s vysvetľovanými pojmami - primerané veku, úrovniam vyspelosti a skúsenostiam žiakov - motivačný účinok – mali by u žiakov vzbudiť záujem 	
<p>7.testovanie študentov</p> <ul style="list-style-type: none"> - kladenie otázok žiakom počas vysvetľovania - na konci vysvetľovania položiť otázky na overenie porozumenia učiva, či sa dosiahol stanovený cieľ alebo nie 	
<p>8.záverčné vyhlásenia (výsledkov vysvetľovania)</p>	

3. **Zručnosť posilňovania** (posilňovanie sa používa nielen na podporu učenia, ale aj na zaistenie pozornosti a vzbudenie záujmu žiakov). Táto zručnosť sa rozvíja použitím uvedených komponentov (Tabuľka 11).

Tabuľka 11: Komponenty slúžiace na rozvoj zručnosti posilňovania a preventívne opatrenia zručnosti posilňovania (spracované podľa Sharma, Thakur, Kumar, 2021).

KOMPONENTY SLUŽIACE NA ROZVOJ ZRUČNOSTI POSILŇOVANIA A PREVENTÍVNE OPATRENIA ZRUČNOSTI POSILŇOVANIA	
KOMPONENTY	PREVENTÍVNE OPATRENIA
1.pozitívne verbálne posilnenie - použitie pozitívnych verbálnych vyjadrení po správnej odpovedi žiakov („správne; výborne pokračuj; veľmi dobre;...)	1. negatívne verbálne posilnenie - znižuje aktivitu žiakov v triede - používanie odrádzajúcich slov učiteľa („to je nezmysel; nerob to takto; nevieš ani toto;...)
2.pozitívne neverbálne posilnenie - zahŕňa pozitívne gestá učiteľa ako súhlas s odpoveďami žiakov („úsmev; kývnutie hlavou; tleskanie“;...)	2. negatívne neverbálne posilnenie - negatívne ovplyvňuje učenie sa žiakov - učiteľ využíva neverbálne prejavy (vyhrážanie sa; kývanie hlavou; nesúhlas rukami; klopanie prstami o stôl;...)
3.extra verbálne podnety - výroky učiteľa, typu „aha“; „hm, hm“ môžu povzbudiť žiakov k tomu, aby pokračovali a dospeli k správnej odpovedi	3. nesprávne použitie posilnenia - prípad, keď nastalo posilnenie, ale v danom momente nebolo potrebné
4.opakovanie a preformulovanie odpovedí žiakov	4. nevhodné použitie posilnenia a povzbudzujúcich poznámok, ktoré nie sú v súlade s kvalitou odpovede žiaka
5.písanie odpovedí žiakov na tabuľu - povzbudzuje žiakov k aktivite na hodinách v triede	5. nadmerné používanie posilnenia

4. **Zručnosť kladenia otázok - opytovania** (vzťahuje sa na schopnosť učiteľa formulovať a prezentovať otázky vzťahujúce sa k téme, s cieľom vzbudiť záujem a upútať pozornosť u žiakov) (Tabuľka 12).

Tabuľka 12: Zložky a preventívne opatrenia zručnosti kladenia otázok (spracované podľa Sharma, Thakur, Kumar, 2021).

ZLOŽKY A PREVENTÍVNE OPATRENIA ZRUČNOSTI KLADENIA OTÁZOK	
ZLOŽKY	PREVENTÍVNE OPATRENIA
<p>1.kvalita otázok - otázky by mali byť správne položené a mali by mať tieto vlastnosti: a) relevantnosť (pre tému a schopnosti žiakov) b) zrozumiteľnosť (jednoduché otázky) c) stručnosť a výstižnosť d) špecifikácia a konkrétnosť e) gramaticky správne pre pochopenie významu otázok</p>	<p>- otázky by nemali byť mäťúce - pri kladení otázok sa učiteľ má správať príjemne - neopakovanie zbytočných otázok - učiteľ by mal trpezlivo čakať na odpoveď žiaka až pokiaľ neprijme stav, že žiak nevie odpovedať</p>
<p>2.Prezentácia otázok v triede - kladenie otázok nahlas, aby to všetci počuli správne - rýchlosť kladenia otázok nesmie byť ani príliš rýchla ani pomalá - žiaci majú dostať primeraný čas na premyslenie a zodpovedanie položenej otázky</p>	
<p>3.Rozdelenie otázok - otázky adresované celej triede, nie iba jednotlivcom - zapojenie všetkých žiakov, aby odpovedali na otázky</p>	
<p>4.Spochybňujúce správanie učiteľa - správanie učiteľa má byť pri kladení otázok prirodzené, musí byť trpezlivý a má používať správny štýl kladenia otázok</p>	
<p>5.Nabádanie - uplatňuje sa v situácii, keď učiteľ položí otázok a nikto zo žiakov neodpovedá (bez odozvy) - učiteľ môže dávať rady, podnety, preformulováva otázky</p>	

5. **Zručnosť variácie podnetov** (správanie učiteľa ovplyvňuje pozornosť žiakov, a preto by učiteľ mal prezentovať viacero podnetov, aby získal pozornosť žiakov za účelom uľahčenia učenia. Sám učiteľ má vystupovať v triede ako podnet vo forme gest, pohybov tela, zmeny hlasu) (Tabuľka 13).

Tabuľka 13 Komponenty slúžiace na rozvoj zručnosti variácie podnetov a preventívne opatrenia zručnosti variácie podnetov (spracované podľa Sharma, Thakur, Kumar, 2021).

KOMPONENTY SLÚŽIACE NA ROZVOJ ZRUČNOSTI VARIÁCIE PODNETOV A PREVENTÍVNE OPATRENIA ZRUČNOSTI VARIÁCIE PODNETOV	
KOMPONENTY	BEZPEČNOSTNÉ OPATRENIA
<p>1.Fyzické pohyby učiteľa - pohyb smerom k tabuľi, pohyby pri kontrole činností žiakov, pohybovanie sa pri využívaní a zobrazovaní učebných pomôcok - udržiavajú pozornosť žiakov v triede</p>	<p>- pohyby tela by mali byť v primeranej miere, pretože ich nadmerné používanie môže rozptyľovať žiakov - vyhnúť sa bezcieľnému „blúdeniu“ a prechádzaniu sa hore-dole po triede</p>
<p>2.Fyzická účasť žiakov - podporovanie a zabezpečovanie aktívnej účasti žiakov v triede - manipulácia žiakov s prístrojmi a učebnými pomôckami</p>	<p>- vyhnúť sa nepretržitému rozprávaniu v triede, pretože žiaci sa môžu začať nudiť</p>
<p>3.Gestá učiteľa - vyjadrovanie emócií a pocitov pomocou neverbálneho správania (pohyby hlavy, rúk, výrazy tváre,...) - dôležitá je koordinácia medzi verbálnou komunikáciou a gestami</p>	
<p>4.Zmena hlasu - zmenou výšky hlasu by sa mali zdôrazniť dôležité body - potrebné sa vyhnúť príliš vysokému alebo príliš nízkemu tónu hlasu</p>	
<p>5.Zameranie/sústredenie sa na konkrétne body a) verbálne b) zameranie na gestá c) súčasné zameranie na verbálne prejavy a gestá</p>	
<p>6.Zmena v štýloch interakcie - učiteľ – žiak; žiak – žiak</p>	
<p>7.Pozastavenie – pauza - počas procesu vysvetľovania by mali byť v triede pravidelné krátke prestávky - primeraný čas prestávky, čas odozvy žiaka na otázku učiteľa ako aj prechod z jednej oblasti na druhú sú 3 sekundy</p>	
<p>8.Orálno-vizuálne prepínanie - kombinácia rôznych komunikačných prostriedkov je možná podľa zvolených cieľov vyučovacej hodiny - učiteľ by mal meniť „orálne médium“ (reč) a „vizuálne médium“ (tabuľky, mapy, modely), aby udržal pozornosť žiakov.</p>	

Každá z uvedených a bližšie identifikovaných vyučovacích zručností je kľúčovou nielen v procese učenia a vyučovania, ale aj v procese formovania osobnosti žiakov. Ich správna aplikácia do vyučovacieho procesu môže pomôcť vytvoriť také prostredie, kde sa nielen prenášajú informácie, ale ktoré pomáha a prispieva k všestrannému rozvoju žiakov a dosahovaniu úspechov, čo v konečnom dôsledku môže viesť k efektívnosti vyučovania.

Otázky a úlohy:

1. Uveď čo znamená pojem mikrovyučovanie a vymenuj jeho hlavné ciele?
2. Uveďte, aké sú zásadné rozdiely medzi tradičným vyučovaním a mikrovyučovaním.
3. Uveďte a bližšie charakterizujte ako prebieha realizácia mikrovyučovania.
4. Zdôvodni prečo je sebareflexia študenta dôležitou súčasťou mikrovyučovania?
5. Vymenujte a vysvetlite niektoré zo zručností (minimálne 3), ktoré sú nevyhnutné pre úspešné mikrovyučovanie.

ZÁVER

Veríme, že učebné texty budú slúžiť nielen študentom vysokej školy DTI. Naším zámerom nebolo byť za každú cenu trendový a moderný. Tak ako v iných sférach, podobne aj v oblasti školstva sa problémy periodicky opakujú a to, čo často bolo považované za zastaralé, sa v novej podobe objaví ako trendové a inovatívne.

Na prvom mieste bude vždy stáť osobnosť žiaka, jeho aktivita a jeho komplexný rozvoj. A to môže každý učiteľ dosiahnuť rôznymi cestami.

Predkladaný učebný text nemá slúžiť primárne študentom učiteľského magisterského štúdia, ktorí majú v svojej študijnej ceste predmet „Súčasný trendy vzdelávania“. Obsahovým spracovaním sa pohybujeme na rozhraní takých disciplín a vyučovacích predmetov ako napr. „Všeobecná didaktika“, „Inovácie v didaktike“, príp. „Školská pedagogika“ a pod. Išlo nám skôr o to, upriamiť pozornosť na často sa vyskytujúce odborné problémy a témy v školskom prostredí a taktiež u študentov prehĺbiť poznatky z daných oblastí.

Sme presvedčení, že učebné texty budú pre študentov nielen inšpiráciou pre ich potenciálnu učiteľskú kariéru, ale na základe priloženého rozsiahleho zoznamu použitej odbornej literatúry aj cenným východiskovým bodom pre ich ďalší kariérny rozhl'ad.

V súčasnej spoločenskej situácii je potrebné viac ako inokedy venovať dôležitosť vzdelávaniu. Rýchle životné tempo, tlak na výkon je prítomný v každodennom živote. Ako sme však naznačili vyššie, na prvom mieste vždy stojí osobnosť žiaka...

POUŽITÁ A ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

ACHUOYE, K.A. 2007. *Microteaching: A practice on Teaching Skills*. Port Harcourt, Pearl Publishers, 2007.

AGGARWAL, J.C. 2008. *Essentials of Educational Technology Teaching Learning*. Noida, New Delhi : Ulkas Publishing House Pvt Ltd. 2008, 463p. ISBN 978-0-7069-9719-4.

AJIBADE, A. 2009. *Understanding Microteaching. Theory and practice*. Osogbo : Simba Ventures, 2009.

ALLEN, D. – RYAN, K. 1969. *Micro-teaching: A Description of Stanford*. Stanford University Press London, 1969.

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

ANGELO, T. A. – CROSS, K. P. 1993. *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco : Jossey_Bass Publishers, 1993. 427 s. ISBN 1555425003.

AMBILI, R. 2013. Microteaching; An Efficient Technique for Learning Effective Teaching. In *Journal of Research in Medical Sciences*, 2013, pp 158-163, vol. 18, no.2. [online]. Dostupné na internete: <[www.ncbi.nih.gov/NCBI/Literature/PubMedCentral\(PMC\)](http://www.ncbi.nih.gov/NCBI/Literature/PubMedCentral(PMC))>

BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R. 2009. Realizácia mikrovyučovania v podmienkach UPJŠ v Košiciach ako progresívna edukačná technológia v príprave študentov učiteľstva. In: *Nové technológie ve výuce*. Brno : Masarykova univerzita, 2009, s. 1-4. ISBN 9788021050921.

BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R. 2011. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice : UPJŠ, 2011, 86s. ISBN 978-80-70979-14-3.

BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2015. 154 s. [cit. 2023-12-15]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodika-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf>. ISBN 978-80-8118-143-6.

BALABÁN, Z. 2011. *Slabikář finanční gramotnosti: učebnice základních 7 modulů finanční gramotnosti*. 2.vyd. Praha : Cofet, 2011. 199 s. ISBN 978-809-0439-610.

BARRETT, L. F. 2017. *How Emotions Are Made The Secret Life of the Brain*. MacMillan, 2017. 448 s. ISBN 978-15-0983-750-2.

BÁRTA, Z. 2014. *Finanční gramotnost. Výpočty v Excelu*. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2014. 372 s. ISBN 978-80-7478-483-5.

BAUER, R. et al. 2020. Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. In PEDOCS. Münster; New York : Waxmann 2020, 470 s. ISBN 978-3-8309-9109-0.

BELL, B., & COWIE, B. 2001. The characteristics of formative assessment in science education. In *Science Education*. 2001, roč. 85, č. 5, s. 536–553.

BESTÄNDIG, J. 2020. Je na finančné otázky, ktoré COVID prináša, pripravené aj Slovensko s nízkou úrovňou finančnej gramotnosti? [online]. 2020. [cit. 2023-10-23]. Dostupné na internete: <<https://www.startitup.sk/je-na-financne-otazky-ktore-covid-prinasa-pripravene-aj-slovensko-s-nizkou-urovnou-financnej-gramotnosti/>>.

- BERTL, I. 2012. *Kapitoly o finanční gramotnosti*. Praha : Triton, 2012. 80 s. ISBN 978-80-738-7622-7.
- BILEN, K. 2015. Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. In *Procedia - Social and behavioral sciences*, 2015, s. 609-616. ISSN 1877-0428.
- BLACK, P. - WILIAM, D. 1998. Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education: Principles, Policy*. 1998, roč. 5, č. 1, s. 7-74.
- BOEKAERTS, M. - PINTRICH, P. R. - ZEIDNER, M. 2001. *Handbook of Self-regulation*, San Diego, New York, Sydney, London : Academic Press. 2001. ISBN 0-12-109890-7.
- CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. (Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce)*. Praha : Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- CLARK, R. C. – MAYER, R. E. 2016. *e-learning and the Science of Instruction*. San Francisco : Pfeiffer An Imprint of Wiley, 2016. 528 s. ISBN 978-1-119-15866-0.
- CLIFT, J. C. – BATTEN, H. – BURKE, G. – MALLEY, J. 1976. Structure of the skill acquisition phase of a microteaching program. In *British Journal of Educational Psychology*, 1976, vol 46, no.2, p. 190–197.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2015. *Flow. O štěstí a zmyslu života*. Praha : Portál, 2015. 328 s. ISBN 978-8-026-20918-8.
- ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha : Grada, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČECHOVÁ, H. B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- DEVINEY, L.C. 1970. *Self-evaluation of student microteaching in a home economics education methods course* (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- DUCHOVIČOVÁ, J. – GUNIŠOVÁ, D. 2015. Štruktúrovanie učiva učiteľom a konceptualizácia poznatkov žiakov. In *Pegas Journal* [online]. 2015, vol. 4, no. 3, s. 33-49. [cit. 2023-09-20]. Dostupné na internete: <http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1_2015_3.pdf>.
- ELIAS, S. K. 2018. Pre-Service Teachers' Approaches to the effectiveness of Micro-Teaching. Teaching Practice Programs. In *Open Journal of Social Science*, 2018, vol.6, pp. 205-224. [online]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65016>.
- ELKINS, D. - PINDER, D. 2015. *E-learning fundamentals*. Alexandria. USA : ATD Press, 2015. 232 s. ISBN-10: 1-56286-947-2.
- ELŠÍK, M. – VARGOVÁ, M. 2014. Elektronické vzdělávací materiály odborných předmětů v kontextu informačních a komunikačních kompetencí. In *Journal of Technology and Information Education*. ISSN 1803-537X. 2014, roč. 6, č. 2, s. 40-43.
- ENERSON, D. M. - PLANK, K. M. - JOHNSON, R. N. 2007. *An Introduction to Classroom Assessment Techniques*. 2007. [on-line]. [cit. 2023-12-15]. Dostupné na internete: <http://www.schreyerstitute.psu.edu/pdf/classroom_assessment_techniques_intro.pdf>
- EURÓPSKA KOMISIA, 2016. *Nový program v oblasti zručností pre Európu. Spolupráca na posilnení ľudského kapitálu, zamestnatelnosti a konkurencieschopnosti*. [online]. [cit. 2023-

12-15]. Dostupné na internete: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=HR>>.

FILIP, M. 2006. *Osobní a rodinné bohatství - Kam s penězi*. Praha : C. H. Beck, 2006. Beckova edice ABC. 474 s. ISBN 80-7179-416-3.

Finančná gramotnosť a vzdelávanie. Implementácia finančnej gramotnosti v SR [online]. Ministerstvo financií SR. [cit. 2023-12-01]. Dostupné na internete: <<https://www.mfsr.sk/sk/financie/financny-trh/ochrana-financnych-spotrebiteľov/financna-gramotnost-vzdelavanie/>>.

FLORÉZ, M. T. 2013. *Assessment for learning: effect and impact*. Oxford : Oxford University Department of Education, 2013. 32 s. ISBN 978-1-909437-26-5.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : Enigma Publishing s.r.o., 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

GÖÇER, A. 2016. Assessment of the opinions and practices of student teachers on micro-teaching as a teaching strategy. In *Acta Didactica Napocensia*, 2016, vol. 9, no.2, pp. 33-46. ISSN 2065-1430.

GORGEN, I. 2003. The Effects of Microteaching Practices on Student Teachers' Views of Presenting Lessons in the Classroom. In *Hecettepe University Journal of Education Faculty*, 2003, vol. 24, pp. 56-63. ISSN 1300-5340.

HALDER, S. – SAHA, S. 2023. *The Routledge Handbook of Education Technology*. 2023, 539 s. ISBN 978-81-0005-9526-0.

HALLON, M. – REITEROVÁ, M. 2014. *Finančná gramotnosť 1 – Metodická príručka pre implementáciu finančnej gramotnosti do vzdelávania na prvom stupni základných škôl*. Bratislava, : Štátny pedagogický ústav, 2014. 68 s. ISBN 978-80- 8118-119-1.

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál. 2000. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HAŠKOVÁ, A. 2019. Učiteľ ako aktér inovácií. In DUCHOVIČOVÁ, J. et al (eds). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7. s. 20-24.

HAUGEN, L. 1999. *Classroom Assessment Techniques (CATs)*. 1999.

HATTIE, J. - TIMPERLEY, H. 2007. The Power of Feedback. In *Review of Educational Research*. 2007, roč. 77, č. 1, s. 81-112.

HELUS, Z. – BRAVENÁ, N. – FRANCOVÁ, M. 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2012, 126s. ISBN 978-80-7290-596-6.

HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada. 400 s. ISBN 978-80-247-9816-5.

HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Praha : Aisis, 2005. 180 s. ISBN 80-239-5612-4.

HLADÍK, J., VÁVROVÁ, S. 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Zlín : Univerzita Tomáše Baťu ve Zlíně, 2011. 80 s. ISBN 978-80-8679-817-2.

HORECKÁ, J. 2023. *Finančnú gramotnosť možno vyučovať na každom predmete okrem telesnej výchovy*. [online]. 2023. [cit. 2023-14-12]. Dostupné na internete: <<https://magnifica.vub.sk/brand/financnu-gramotnost-mozno-vyucovat-na-kazdom-predmete-okrem-telesnej-vychovy/>>.

HRMO, R. – KUČERKA, D. 2012. Development of Information Competence via E-learning. In *Journal of Technology and Information Education*. ISSN 1803-537X, 2012, vol. 4, no. 3. p. 6-14.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004, 135s. ISBN 80-89018-77-7.

CHOEDA, C. – KINLEY, K. 2013. *Implementation of the Teaching Skills and Strategies in the School. A study of graduates of a teacher education program*. Denmark : Aalborg Universitet, 2013, 16 s.

JANÍK, T. et al. 2016. *Kvalita (ve) vzdelávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2016. 435 s. ISBN 978-80-210-8258-8.

JANČÍKOVÁ, D. – LANG, J. 2013. *Finančná gramotnosť pre každého*. Nitra : Inštitút finančnej gramotnosti a vzdelávania, o. z. Nové Zámky, 2013. 91 s. ISBN 978-80-971403-1-1.

JASON, C.V. – TIFFANY, K. 2010. A Review of Recent Studies on Differential Reinforcement during Skill Acquisition in Early Intervention. In *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2010, vol. 43, no. 2, pp. 351-355. doi:10.1901/jaba.2010.43.350.

JURÍK, P. 2021. Stručný prehľad e-learningových nástrojov a možností ich používania. In *PEDAGOGIKA.SK*. 2021, roč. 12, č. 2. s. 68-84. [cit. 2023-06-11] Dostupné na internete: <http://casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-2/studia_jurik_prehľad%20e-learning.pdf>. ISSN 1338-0982.

KAMPSCHULTE, L. - EILERT, K. 2016. ICT tools in school – a practical guide. ICT tools for inquiry based science education – practical ideas for tools and implementation. In *PEDOCS*. Kiel : IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, 2016. 76 s.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB. 2005. 211 s. ISBN80-8083-046-0.

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2015. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokos, 2009. 176 s. ISBN 978-80-8905-598-2.

KIYOSAKI, R. T. - LECHTER. S. L. 2010. *Bohatý otec, chudobný otec*. Bratislava : Vydavateľstvo Motýľ, 2010. 62 s.. ISBN 978-80-89482-06-1.

KLEMENT, M. 2016. THEORIES, STYLES AND STRATEGIES OF LEARNING IN E-LEARNIG. In *Journal of Technology and Information Education*. 1/2017, Volume 9, Issue 1. s. 30-42. ISSN 1803-537X.

KOEHLER, M.J. et al. 2013. The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators. In *ICT Integrated Teacher Education: A Resource Book*. Michigan. USA. 2013. 108 s. ISBN: 1017-1054-10.

KOLAŘÍK, M. 2011. *Interakční skupinový výcvik*. Praha : Grada. 2011. 160 s. ISBN 978-80-24-72941-1.

- KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesiel*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012, 192 s. ISBN 978-80-2473-710-2.
- KOMPOLT, P. 2010. *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : UK BA, 2010. 248 s. ISBN 978-80-223-2789-9.
- KOSTRUB, D. - TÓTHOVÁ, R. - FERKOVÁ, Š. 2017. *Žiak, učiteľ a výučba*. Prešov : Rokus, 2017. 370 s. ISBN 978-80-89510-61-0.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov : PU, ISBN 978-80-5551- 563-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. - MÍKOVÁ, Š. - STANG, J. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. 2015. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. Barrister & Principal, 2015. 224 s. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KOŤA, J. – HAVLÍK, R. 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-80262-004-20.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. 2015. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity. 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1352-2.
- KOZÁROVÁ, N. – GUNIŠOVÁ, D. 2019. Možnosti rozvoja kritického myslenia s ohľadom na individuálne preferencie učenia sa žiakov. In DUCHOVIČOVÁ, J. et al (eds). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7. s. 82-89.
- KOŽNAR, J., 1992. *Skupinová dynamika*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. 291 s. ISBN 80-7066-632-3.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského. [cit. 2023-12-12]. Dostupné na internete: <http://utv.ki.ku.sk/48_6.1-Vysvetlenie-pojmu-vyucovaci-proces>.
- KRATOCHVÍL, S. 1978. *Skupinová psychoterapie neuros*. Praha : Avicenum. 1978. 198 s.
- KRATOCHVÍL, S. 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha : Galén. 2005. 297 s . ISBN 978-80-7262-347-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In LUKÁŠOVÁ, H. (Ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol. s. 151– 180.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. *System hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KRPELANOVÁ, Ľ. 2015. *Bližšie k financiám*. [cit. 2023-10-23]. Dostupné na internete: <http://www.sospruske.sk/financna-gramotnost-na-sos-pruske.html?page_id=5368>.
- LACOVÁ, D. 2023. *O finančnom vzdelávaní detí a pokrokoch v oblasti rozvoja finančnej kultúry*. [cit. 2023-12-08]. Dostupné na internete: <<https://5penazi.sk/vzdelavaci-obsah/danica-lacova-o-financnom-vzdelavani-deti-a-pokrokoch-v-oblasti-rozvoja-financnej-kultury/8>>.

- LAUFKOVÁ, V. 2017. Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. In *E-pedagogium* [online]. 2017, roč. 17, č. 1, s. 89-99 [cit. 2023-12-08]. Dostupné z: <<https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/08.pdf>>
- LEGG, T. J. 2018. *How to Identify Manage Phubbing* [cit. 2023-12-08]. Dostupné na internete: <<https://www.healthline.com/health/phubbing>>.
- LEŚNIEWSKA, G. 2014. Nowe trendy w edukacji. In *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*. 2014, roč. 37, č.3, ISSN 1640-6818.
- MARKS, I. 2014. Formative (Classroom) Assessment Techniques. In *Acta Technologica Dubnicae*. 2014, vol. 4, issue 1, pp. 46 - 50. ISSN 1338-3965 (print), 1339-4363 (online).
- MARKS, I. 2015. Špecifické ciele odborných predmetov. Teória verzus prax. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXX*. Bratislava : Z-F Lingua. s. 80 - 88. ISBN 978-80-89328-96-3
- Metodika finančnej gramotnosti* [online]. MŠVVaŠ, SR, 2023. [cit. 2023-11-20]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/metodika-financej-gramotnosti/>>.
- MIKLOVIČOVÁ, J. – GALÁDOVÁ, A. (zost.) 2023. Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR [online]. Bratislava : NIVAM, 2023. 79 s. [cit. 2023-12-18]. Dostupné na internete: <https://www2.nucem.sk/dl/5715/PISA_2022_Kratka_sprava_SVK.pdf>
- NADÁCIA PARTNERS, 2021. *Finančná gramotnosť v kocke. Učebná pomôcka pre stredné školy* [online]. 2021. [cit. 2023—11-21]. Dostupné na internete: <<https://www.nadaciapartners.sk/vzdelavacie-materialy>>.
- NAVRÁTILOVÁ, P. 2021. *Finanční gramotnost*. Prostějov : Computer Media, 2021. 104 s. ISBN 978-80-7402-410-8.
- NEUMAJER, O. – ROHLÍKOVÁ, L. – ZOUNEK, J. 2015. *Učíme sa s tabletom. Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha : Wolters Kluwer, a. s. 192 s. ISBN 978-80-7478-768-3
- NICOLA, D. J. - MACFARLANE-DICKB, D. 2006. Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. In *Studies in Higher Education*. ISSN 0307-5079, 2006, roč. 31, č. 2, s. 199–218.
- NŠFG 2017. *Národný štandard finančnej gramotnosti* [online]. [cit. 2023-15-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/narodny-standard-financej-gramotnosti/>>.
- OECD, 2018. *The Future of Education and Skills. Education 2030: The Future We Want*. [online]. Paris : OECD, 2018. [cit. 2023-11-18]. Dostupné na internete: <<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>>.
- OROSOVÁ, R. – NOVÁKOVÁ, Z. – JUŠČÁK, J. 2015. Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovyučovania. In: *Edukácia : vedecko-odborný časopis* 2015, roč. 1, č. 2, s. 169-177. ISSN 1339-8725.
- OROSOVÁ, R. – STAROSTA, V. 2017. Mikrovyučovanie z pohľadu študentov. In *Edukácia : vedecko-odborný časopis*, 2017, roč. 2, č. 1, s. 175-183. ISSN 1339-8725.
- OROSOVÁ, R. – PETRÍKOVÁ, K. – STAROSTA, V. 2020. Úlohy mikrovyučovania v kontexte Bloomovej taxonómie. In *Науковий вісник Мукачівського державного*

університету, 2020 Серія «Педагогіка та психологія». Випуск, 2020, vol. 1, no. 11, pp. 183-186.

OTSUPIUS, I. A. 2014. Micro-Teaching: A Technique for Effective Teaching. In *International Multidisciplinary Journal*, Ethiopia, 2014, vol. 8, no.4, pp. 183-197. ISSN 2070-0083.

PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. (Jak pracovat s kurikulem)*. Praha : Portál, 1998. 416. ISBN 80-71781-27-4.

PETLÁK, E. a kol. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava : Iris. 169 s. ISBN 978-80-89256-62-4.

PETLÁK, E. 2019. Súčasnosc' a perspektívy didaktiky In DUCHOVIČOVÁ, J. et al (eds). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7. s. 12-19.

PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC. 2008. 145 s. ISBN 978-80-8045-517-0.

PICCIANO, A. G. 2015. Plannig for Online Education: A Systems Model. In *Online Learning*. 2015, roč. 19, 2015. č. 5. s. 19. [cit. 2023-12-09]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/288835711_Planning_for_Online_Education_A_Systems_Model>.

PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. [online]. OECD, 2013. 264 p. [cit. 2023-10-22]. ISBN 978-92-64-19051-1. Dostupné na internete: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>>.

PISA, 2018. Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z oblasti finančnej gramotnosti PISA 2018 z pohľadu Slovenska [online]. NÚCEM, 2020. [cit. 2023-11-18]. Dostupné na internete: <<https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa/cyklus/2018>>.

PIŠTEKOVÁ, P. 2014. *Mikrovyučovanie ako progresívny spôsob prípravy budúcich učiteľov* (Dizertačná práca). Nitra : UKF, 2014. 118 s.

PLHÁKOVÁ, A., 2006. *Dějiny psychologie*. Praha : Galén. 2006. s. 328. ISBN 978-80-247-0871-3.

POPAT, Y. 2020. Microteaching: An effective tool to enhance the teaching skills. In *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 2020 Vol. 5, no. 8, pp. 198-206. ISSN 2455-2143.

REDDY, K.R. 2019. Teaching How to Teach: Microteaching (A Way to Build up Teaching Skills). In *J-GMC-N*, 2019, vol. 12, no.1, pp. 65-71. ISSN (online) 2070-4259.

REITEROVÁ, M. 2014. *Finančná gramotnosť pre 2. stupeň základných škôl*. Príroda, 2014. 48 s. ISBN 978-80-070-2400-7.

REMESH, A. 2013. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. In *Journal of Research in Medical Science*, 2013, vol. 18, no. 2, pp. 158 –163.

RIEGER, Z., 2007. *Lod' skupiny: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 80-736-7222-5.

ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido. 1998. 268 s.. ISBN 80-85931-48-6.

- RUMANOVÁ, Ľ. 2023. Profesionálne kompetencie budúcich učiteľov. In *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 1.vyd., 2023, s. 200-210. ISBN 978-80-8222-046-2.
- SELIGMAN, M. 2014. *Vzkrvátání*. Brno : Jan and Melvil publ., 2014. 408 s. ISBN 978-80-87270-95-0.
- SHARMA, A. – THAKUR, A. – KUMAR, A. 2021. Handbook for Microteaching, Simulation and School Internship. In *Government College of Teacher education Dharamshala Kangra*, 2021. 61s.
- SITNÁ, D. 2013. *Metody aktivního vyučování*. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SLABBERT, J. A. (1983). *Microteaching*. In: Basson NJS, Oosthuizen WL, Duvenhage DC & Slabbert JA: Lesson Design. JUTA, Kaapstad, pp 111-130.
- SLAVÍK, J. 2003. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189, 2003, č. 1, s. 5-25.
- SLÁVIK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha : Grada. 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.
- SMYTH, J. 1989. Developing and sustaining critical reflection. In *Teacher education. Journal of Education Policy*, vol. 4, no.4, pp. 343-361.
- SPILKOVÁ, V. et al. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V. 2012. Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In LUKÁŠOVÁ, H. (Ed.) *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012. s. 41-70.
- STANČÍKOVÁ, D. 2015. *Myšlienková mapa ako výsledok činnosti žiakov na hodinách ekonomiky a práva*. [online]. Žilina : MPC, 2015. [cit. 2023-10-28]. Dostupné na internete: <https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienková_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf>
- STARÝ, K. - LAUFKOVÁ, V. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha : Portál. 152 s. ISBN 978-80-26210-01-6.
- STERNBERG, R. J. 2004. *Prečo robia múdri ľudia hlúposti*. Bratislava : Ikar, 2004. 294 s. ISBN 80-551-0767-X.
- STRAKOVÁ, J. - SLAVÍK, J. 2013. *(Formativní) hodnocení – aktuální téma*. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189 (online), 2013, č. 3, s. 277-284.
- SZARKA, K. 2017. *Súčasné trendy školského hodnotenia: Konceptia rozvíjajúceho hodnotenia*. Komárom : KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2017. ISBN 978-963-12-9692-1.
- SZARKA, K. - BRESTENSKÁ, B. - GANAJOVÁ, M. 2019. Učiteľ a jeho vybrané atribúty ako faktory pri využívaní nástrojov školského hodnotenia. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189 (online), 2019, č. 1, s. 5-26.

- ŠKVÁRA, M. 2011. *Finanční gramotnost*. Praha : 2011, s. 144. ISBN 978-80-90482-30-2.
- TANNER, D. E. 2001. *Assessing Academic Achievement*. Boston : Allyn and Bacon. ISBN 0-205-28266-0.
- TINÁKOVÁ, K., 2009. *Didaktika odborného výcviku*. Trnava : AlumniPress. 2009. 94 s. ISBN 978-80-8096-099-5
- TOKTAROVA, V. I. – SHPAK, A. E. 2021. Mobile learning: Tools and services, functions and opportunities. In *Proceedings of INTCESS 2021. 8th International Conference on Education and Education of Social Sciences*. [cit. 2023-11-12]. Dostupné na internete: <https://www.ocerints.org/intcess21_e-publication/papers/129.pdf>. ISBN 978-605-06286-1-6.
- TÓTH, P. – DILLINGEROVÁ, M. 2021. *Financie v praxi A - pracovná učebnica*. 2. vydanie. ABCedu, a. s. 2021. 80 s. ISBN 978-80-99973-20-7.
- TUCKMAN, B. W. 1965. Developmental sequence in small groups. In *Psychological Bulletin*, 1965, 63(6), s. 384 - 399.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava . Wolters Kluwer, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- VANČO, M. a kol. 2016. *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. [online]. 2016. [cit. 2023-11-25]. Bratislava : CVTI SR. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/10091.pdf>>.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.
- WILIAM, D. 2006. Formative Assessment: Getting the Focus Right. In *Educational Assessment*, 2006, 11(3/4).
- WREN, D. G. - COTTON, J. A. 2008. Using formative assessment to increase learning. In *Research Brief: Report From The Department Of Research, Evaluation, And Assessment*, 2008, (1), s. 1-8.
- Zákon č. 250/2007 Z. z. Zákon o ochrane spotrebiteľa a o zmene zákona Slovenskej národnej rady č. 372/1990 Zb. o priestupkoch v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 129/2010 Z. z. Zákon o spotrebiteľských úveroch a o iných úveroch a pôžičkách pre spotrebiteľov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : OG – Vydavateľstvo Poľana, 2006, 147s. ISBN 80-89192-29-7.
- ZELINA, M. 2018. Pedagogika nádeje. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* [online]. 2018, roč. XVII, č. 1, s. 13-18. [cit. 2023-11-29]. Dostupné na internete: <http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_1_18.pdf> ISSN 1336-2232.
- ZOUNEK, J. – SUDICKÝ, P. 2012. *E-learning: Učení (se) s on-line technologiemi*. Praha : Wolters Kluwer, a. s. 248 s. ISBN 978-80-7357-903-6.
- ZOUNEK, J. – ŠEĎOVÁ, K. 2010. *Učitelé a technológie. Medzi tradičným a moderným pojetím*. Brno : Paido, 2010. 172 s. ISBN 978-807-315-1874.

ŽLÁBKOVÁ, I. - ROKOS, L. 2013. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189 (online), 2013, roč. 63, č. 1, s. 5-25.

Názov: SÚČASNÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ. VYBRANÉ KAPITOLY.

Autori: Mgr. Igor Marks, PhD. (3,6 AH)
PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD. (3,6 AH)

Recenzenti: prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Počet AH: 7,2 AH

Počet strán: 133

Prístup zverejnenia: online, otvorené vzdelávacie zdroje VŠ DTI

ISBN 978-80-8222-056-1

EAN 9788082220561

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Publikácia vznikla súčasť výstupov riešenia projektu IGA004DTI/2022 Profesionálna identita učiteľa v pedagogickej realite.

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06.2023 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom P 04/2023. Učebné texty vychádzajú elektronicky (otvorený vzdelávací zdroj) s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.