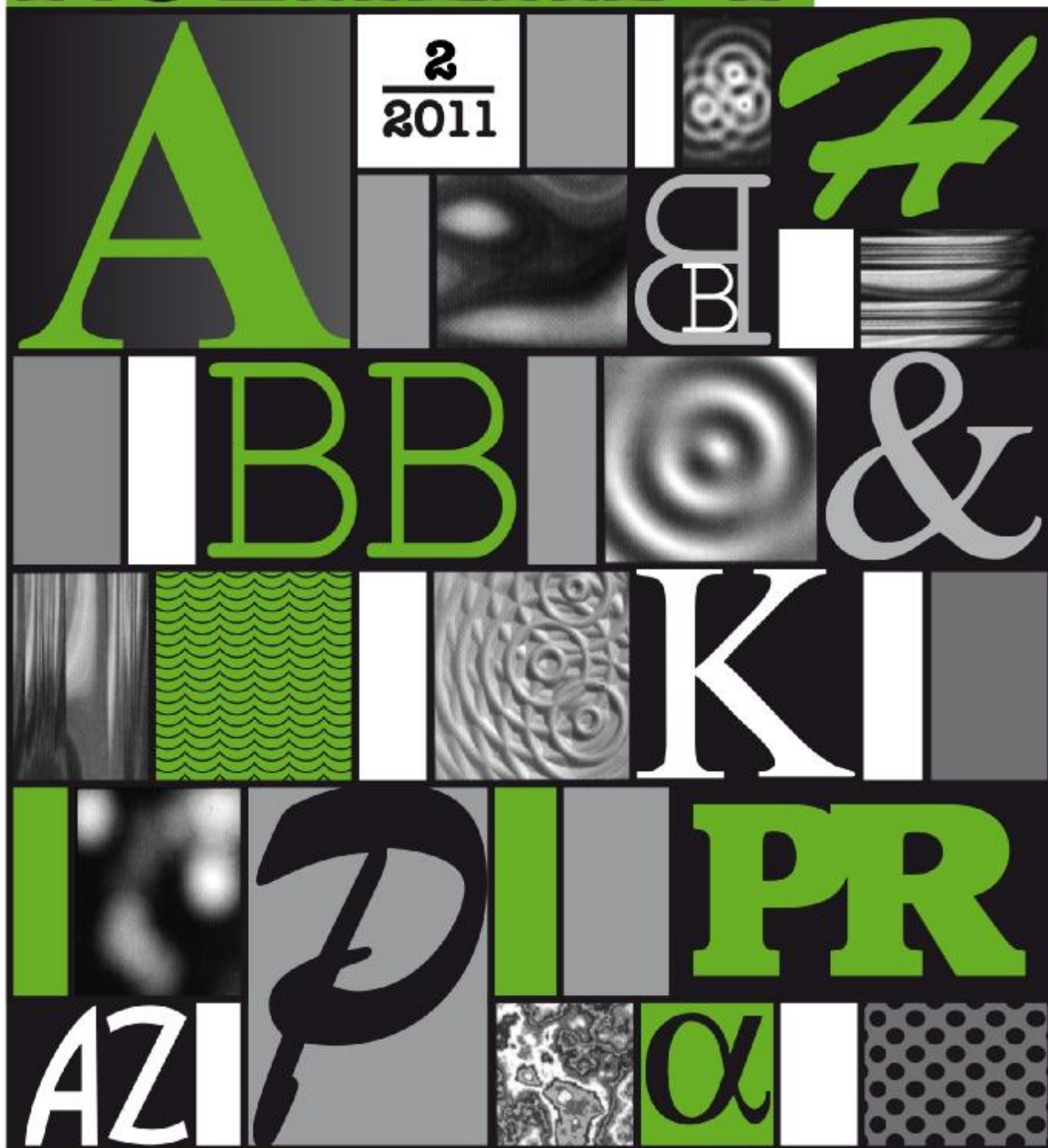


ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY

METODICKO-
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Jana Balážová: ... 1
Inkluzívny trend a otázka opodstatnenosti
existencie špeciálnych škôl v súčasnosti
- Igor Marks: ... 4
Metódy diagnostikovania
počas vyučovacích hodín
- Helena Harausová: ... 6
Metódy a formy práce v školskom vzdelávacom
programe v odborných predmetoch
- Erika Juríková: ... 8
Projektové vyučovanie spojilo žiakov
gymnázia a základnej školy
- Ivica Hajdučeková: ... 11
Otázniky nad reformou literárneho
vzdelávania
- Miroslava Zelinková: ... 12
Skúsenosti s alkoholom a tabakom
u žiakov základných škôl
- Pavol Tománek, Emília Fulková: ... 14
Vplyv synkretizmu a okultizmu
na súčasnú výchovu

RIADENIE ŠKOLY

- Mária Rychnavská: ... 18
Strategické riadenie školy

O UČITELOVI

- Jana Petnuchová, Veronika Horňáková: ... 21
Hodnotenie pedagogických kompetencií
učiteľov odborných škôl z pohľadu žiakov
- Terézia Rohn: ... 24
Duševná spôsobilosť učiteľov

RECENZIE

- Irena Medňanská: ... 28
Hudobná výchova

INFORMÁCIE

- Zuzana Lukačková: ... 28
Prínos ŠŠI k efektívnemu sebahodnoteniu
v slovenských školách

PREDSTAVUJEME

- Martin Horečný ... 30

AFORIZMY

- Jozef Bily

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

2/2011

Dvojmesačník

Ročník 20

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum

Bratislava

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - GR MPC Bratislava

Ivan Pavlov - GR MPC Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Alica Dragulová - MPC RP Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - Poľsko

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

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

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: Tlačiareň Kušnír, Prešov

Vyšlo 17. mája 2011.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

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

INKLUZÍVNY TREND A OTÁZKA OPODSTATNENOSTI EXISTENCIE Špeciálnych škôl v súčasnosti

Jana Balážová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Anotácia: V príspevku sa venujeme situácii v slovenskom špeciálnom školstve. Snažíme sa zodpovedať otázku, či je existencia špeciálnych škôl v súčasnosti opodstatnená. Článok vyzýva učiteľskú verejnosť zo špeciálnych škôl na diskusiu, spoluprácu a kooperatívne hľadanie transdisciplinárnych riešení.

Kľúčové slová: špeciálne školy, segregovaná edukácia, inkluzívny trend, integrovaná/začleňujúca/inkluzívna edukácia, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

Úvod

Slovenské špeciálne školy, i napriek vysokému počtu diagnostikovaných detí, žiakov/-čok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a svojej kvalite, pociťujú v posledných rokoch existenčné problémy. Lavínu „nebezpečenstiev“ spustil inkluzívny trend, prejavujúci sa v našich podmienkach najskôr vytváraním špeciálnych/specializovaných tried v bežných školách a v poslednej dobe školskou integráciou - výchovou a vzdelávaním detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a v školských zariadeniach určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Spomínaný inkluzívny trend je síce humanistiky orientovaný a zameraný na dieťa, žiaka/-čku, ale nie vždy je pochopená a naplnená jeho skutočná podstata.

Skutočná podstata vychádza z Dohovoru OSN, ktorý bol prijatý 13. decembra 2006 v New Yorku pod názvom „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ a hovorí o full inclusion (úplnej inklúzii): nielen o právach osôb so zdravotným postihnutím, ale o oveľa širšej populácii, u ktorej ako píše Lechta (2010c), existuje viditeľné alebo skryté riziko, že skôr alebo neskôr môže u nich dôjsť k niektorému narušeniu alebo postihnutiu, prípadne chronickému ochoreniu. Podľa Feusera (2009) inklúzia, v zmysle Dohovoru OSN, nivelizuje a podporuje rôznosť. Lechta (2010a) vysvetľuje, že ide o akceptáciu vychádzajúcu z vnútorného presvedčenia a nielen iba o toleranciu ako pri integrácii.

Na Slovensku sa v súčasnosti i napriek ratifikácií spomínaného Dohovoru OSN Národnou radou Slovenskej republiky 9. marca 2010 (Lechta, 2010b) v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní realizuje (ako sme uviedli vyššie) školská integrácia - čiastočná inklúzia.

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime zamyslieť nad tým, či je v súčasnosti objavujúci sa boj o existenciu špeciálnych škôl, strach o zamestnanie špeciálnych pedagógov i ostatných zamestnancov špeciálnych škôl opodstatnený.

1 Niektoré názory špeciálnych pedagógov a iných odborníkov k problematike integračnej/začleňujúcej/inkluzívnej edukácií

Najskôr si dovoľme uviesť niektoré dôvody neúspešnej inkluzívnej edukácie, ktoré sme získali dotazníkom od učiteľov, vyučujúcich žiaka/-čku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej ZŠ a rozhovormi s riaditeľmi, učiteľmi špeciálnych i bežných základných škôl, s pracovníkmi poradenských centier (CPPPaP, CSPP).

Dotazníkový prieskum sme realizovali v bežných základných školách (ZŠ) v Slovenskej republike v roku 2010. Zaujímali nás názory, postoje a skúsenosti učiteľov/učiteľiek ZŠ, vyučujúcich žiakov/žiačky s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím na školskú integráciu. Anonymným

dotazníkom sme oslovili riaditeľov i učiteľov bežných základných škôl v Trnavskom kraji integrujúcich žiakov s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím. Školy boli vybraté na základe informácií o integrovaných žiakoch z Krajského školského úradu v Trnave, zo zoznamu základných škôl v Trnavskom kraji zverejneného na webovej stránke Ústavu informácií a prognóz školstva Slovenskej republiky. Po osobnom, príp. elektronickom kontakte sa nám vrátilo 39 vyplnených dotazníkov.

Rozhovory s riaditeľmi, učiteľmi bežných ZŠ a ŠZŠ pre žiakov s mentálnym a sluchovým postihnutím a pracovníkmi poradenských centier (CPPPaP, CSPP) prebiehali priebežne v rokoch 2008 - 2010 formou pološtruktúrovaného interview.

Dôvodom spracovania názorov, postojov a skúseností učiteľov vyučujúcich žiakov/-čky s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím v bežnej ZŠ, učiteľov pracujúcich v ŠZŠ pre žiakov s mentálnym a sluchovým postihnutím, riaditeľov bežných ZŠ a ŠZŠ pre žiakov s mentálnym postihnutím, školských špeciálnych pedagógov pôsobiach v bežných ZŠ, špeciálnych pedagógov a iných odborníkov pracujúcich v poradenských centrách na problematiku integračnej/začleňujúcej/inkluzívnej edukácie je skutočnosť, že práve oni sa priamo podieľajú na edukácii spomínaných žiakov a boli ochotní sa do prieskumu zapojiť. Naše zameranie sa na školskú integráciu detí a žiakov s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím - i napriek tomu, že inkluzívny trend nezahŕňa iba „štandardné“ telesné, zrakové, sluchové a mentálne postihnutia, ale aj ako sme uviedli vyššie, oveľa širšiu populáciu - si dovoľme vysvetliť tým, že respondenti dotazníkového prieskumu a interview pracovali a boli v kontakte práve so žiakmi/-čkami so spomínanými druhmi postihnutia, a taktiež tým, že diagnostika jedincov s týmito druhmi postihnutia má objektívnejšie a jednoznačnejšie kritériá ako diagnostika napríklad porúch správania, učenia.

Respondenti dotazníkového prieskumu a interview uvádzali nasledovné najčastejšie prejavy a príčiny neúspešnej inkluzívnej edukácie, ktoré sme si dovoľili upraviť, keďže neboli terminologicky v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

a) Žiaci bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP) a ich rodičia:

- nepripravenosť žiakov/-čok bez ŠVVP na školskú integráciu žiaka/-čky so ŠVVP: neprijatie, výsmech zo strany spolužiakov, ostatných žiakov/-čok školy;
- neprijatie žiaka/-čky so ŠVVP spolužiakmi/-čkami: závisť úľav, ľútosť, strach a iné;
- negatívny postoj rodičov žiakov/-čok bez ŠVVP.

b) Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a ich rodičia:

- nespokojnosť žiaka/-čky so ŠVVP a jeho/jej rodičov;
- nezáujem, neochota spolupracovať zo strany žiaka/-čky so

ŠVVP (ľahostajnosť, pasivita, uzavretosť, instabilita, agresivita a iné obranné faktory);

- nespolupráca, nezáujem zo strany rodičov žiaka/-čky so ŠVVP;
- pomalé tempo práce žiaka/-čky so ŠVVP;
- nechut' žiaka/-čky so ŠVVP chodiť do školy;
- zlé študijné výsledky žiaka/-čky so ŠVVP, príp. strach z nich;
- prítomnosť žiaka/-čky so ŠVVP v triede na úkor žiakov/-čok bez ŠVVP.

c) *Pedagogickí a nepedagogickí pracovníci školy:*

- neochota, neprijatie žiaka/-čky so ŠVVP zo strany pedagogických a nepedagogických pracovníkov školy;
- neobornosť pedagógov: nedostatok vedomostí, skúseností a pod.;
- nesprávne hodnotenie žiaka pedagógmi;
- názor pedagógov, že prítomnosť žiaka/-čky so ŠVVP v triede je na úkor „zdravých“ žiakov;
- nevhodné/nedostatočné napĺňanie vypracovaného a schváleného individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu (IVP);
- nedostatok času na individuálny prístup;
- tradičná forma výučby neumožňujúca individuálny prístup a rozvoj/zapojenie do činnosti podľa možností a schopností každého žiaka/-čky a pod..

d) *Školský manažment, poradenstvo a iné:*

- vysoký počet žiakov v triede;
- nedostatok/nepřítomnosť asistentov učiteľa;
- nedostatok času na individuálny prístup;
- negatívny vplyv povinnej štruktúry vyučovacej hodiny (dĺžka, náplň a pod.);
- nedostatočné materiálne a technické vybavenie školy;
- nedostatok financií;
- vylučovanie žiaka/-čky so ŠVVP z vyučovacích a mimovyučovacích činností, akcií;
- nevhodne vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán (IVP);
- nesprávna diagnostika, príp. odlišné názory psychologov, nedostatočný počet psychologických vyšetrení a iné;
- nespolupráca školy s odborníkmi (so psychologom, detským/odborným lekárom, špeciálnym pedagógom, logopédom a pod.);
- nepripravenosť spoločnosti.

2 Niektoré problémy integračnej/začleňujúcej/inkluzívnej edukácie v SR

Uvedené názory respondentov potvrdzujú nasledovné problémy. Ako prvý uvedieme ten, ktorý spôsobuje mätenie pojmov, nesprávne pochopenie podstaty inkluzívnej edukácie a vedie k odkloneniu sa od pôvodného zámeru, týkajúceho sa oveľa širšej populácie. Podľa Lechtu (2010b) je ním skutočnosť, že **slovenské znenie ratifikácie** - kde sa v článku 24 (s. 15) píše: „na základe rovnosti príležitostí zmluvné strany zabezpečia začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach ...” - **nie je identické s pôvodnou konvenciou** (zabezpečenie inkluzívneho edukačného systému na všetkých úrovniach). Pojem „začlenenie” totiž umožňuje rozličné chápanie, kým „inklúzia” je už presne definovaná.

Druhým problémom je **nevedomosť/mylná predstava** mnohých, strachujúcich sa o svoje zamestnanie a bojujúcich o existenciu špeciálnych škôl, ktorí si myslia, že **pod vplyvom inkluzívneho trendu vzniká inkluzívna pedagogika a zaniká špeciálna pedagogika i špeciálne školy**. To však nie je pravda, potvrdzujú to nielen Horvathove (2008, s. 17) slová: „*inklúzia nespôsobuje zbytočnosť, koniec špeciál-*

nej pedagogiky, ale rozširuje jej akčný rádius”, ale i Leonhardtovej (2007), Lechtove (2007), Kudláčovej (2010) a ďalších.

Podobne, ako vyplýva z rozhovorov, si učitelia, špeciálni pedagógovia a iní mylne myslia, že špeciálni pedagógovia budú presunutí do bežných škôl, kde budú mať pravdepodobne priestorové, materiálne, príp. iné problémy a všetka zodpovednosť za žiaka/-čku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa presunie na nich. Podľa Feusera (2009) v inkluzívnej edukácii nejde iba o aktívnu účasť špeciálneho pedagóga v bežnej škole. Priestor na realizáciu inkluzívnej edukácie je v inkluzívnej škole, kde ako uvádza Horváth (2008, s. 17) „*majú špeciálni pedagógovia veľmi veľkú zodpovednosť: nie je však možné, aby sa celá zodpovednosť za úspešnú edukáciu detí presunula iba na špeciálnych pedagógov*”. Takisto nejde iba o rozšírenie, alebo zmenu špeciálno-pedagogického systému, ale o prispôbenie celého vzdelávacieho systému potrebám všetkých detí (Bürli, 2009). Podľa Villabosa (In Feuser, 2010) na realizáciu inkluzívnej školy je potrebné, aby sa zmenilo celkom, celkom málo... totiž všetko!

Ďalším problémom sú **pretrvávajúce prekážky úspešnej realizácie školskej integrácie/začlenenia/inkluzívnej edukácie**. Ešte pred ôsmymi rokmi psychologička Zborťková (2003) uviedla, že i napriek pozitívnym skúsenostiam, dostatku informácií zo zahraničia a vcelku ústretovým postojom kompetentných riadiacich pracovníkov pre polovičatosť a nedôslednosť inkluzívna edukácia zostala niekde na polceste. Vo svojom texte uviedla nasledovné nedostatky: nesystematické legislatívne úpravy, absencia systematickej odbornej prípravy učiteľov, častý živelný a amatérsky priebeh integrovaného vzdelávania v praxi, veľké množstvo dokumentácie, skutočnosť, že prítomnosť špeciálneho pedagóga alebo psychológa je v bežnej praxi luxusom, nedostatok času lekára na komplexnú starostlivosť o dieťa s postihnutím a jeho rodinu, nerealizovanie včasnej intervencie, vysoká koncentrácia problémových detí v triede atď. V súčasnosti sa podobne vyjadruje i Krátka (2010), podľa ktorej sú prekážkami realizácie školskej integrácie práve absencia špeciálnych pedagógov v bežných školách, ťažká a zdĺhavá dostupnosť financií na asistenta, chýbajúca podpora a poradenstvo učiteľov, formálna a legislatívna náročnosť integrácie, ale aj vyjadrenia špeciálno-pedagogickej poradne, kde dochádza ku konfliktu záujmov, keďže tie patria pod špeciálne školy, ktorým integráciou ubúdajú žiaci.

Mohli by sme pokračovať vo vymenúvaní ďalších problémov, týkajúcich sa legislatívy, postojov ľudí k jedincom s postihnutím, narušením a ohrozením, pripravenosti pedagógov, didaktiky inkluzívnej edukácie a pod., ale nebudeme. Proces inkluzívneho trendu je iba na začiatku, a preto je existencia problémov normálna. Naším záujmom nie je ani poukazovať na všetky problémy, ani ich všetky naraz riešiť, ani odrádzať od snáh postupných krokov a riešenia problémov, či ničit' nádej a pod. V našom záujme zostáva otázka opodstatnenosti špeciálnych škôl v súčasnosti. Feuser (2010) tvrdí, že špeciálne školy podporujú sociálne odlišnosti a zabraňujú úspešnej realizácii inklúzií. Preto sa pýtame: vytyčila si špeciálna pedagogika v súčasnosti správne ciele? Je jej snahou napomáhať k úspešnej realizácii inkluzívnej edukácie, ak jeden z jej cieľov je, ako uvádza Tekelová (2010), zachovať vybudovaný systém školstva prostredníctvom troch foriem vzdelávania - v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach, v školskej integrácii (v začlenení žiaka v bežnej triede), keďže nie všetky deti je vhodné integrovať bez prípravy v podmienkach, ktoré im môže

poskytnúť práve špeciálna škola? Na otázku si dovoľíme odpovedať jedným zo záverov medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorej témou boli transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Práve v treťom bode sa uvádza, že „v súčasnej etape vývinu inkluzívnej edukácie neodporúčame zrušenie špeciálnych škôl v zúčastnených krajinách, keďže inklúzia je dlhodobým trendom, vyžaduje zmenu myslenia celej spoločnosti a efektívne využitie investovaných prostriedkov.” (Lechta, 2010b, s. 225) Dovoľíme si ešte pripomenúť potrebu radikálnej zmeny - reformy školstva v kurikulárnej oblasti, v oblasti hodnotenia a vytvárania skupín žiakov, tiež zameranie sa na akceptovanie rôznorodosti (pohlavie, národnosť, rasa, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu, či postihnutie), o ktorej píše Mittler (2000). Potrebu reformy regionálneho/národného/všeobecného školstva potvrdzuje i Feuser (2009). Ak sa špeciálna pedagogika zameria na zachovanie špeciálnych škôl a veľké množstvo svojho úsilia tomuto cieľu i obetuje, môže sa stať, že už nebude mať viac síl podporovať to - čo by mohlo viac pomôcť deťom, žiakom/-čkam so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a prispieť k inkluzívnej edukácii a inkluzívnej spoločnosti.

Realizácia inkluzívnej edukácie si vyžaduje určité zmeny. Feyerer (2010) ich konkretizuje potrebou akceptovať mnohotvárnosť všetkých žiakov/-čok prispôbením didaktických metód - čo umožňuje individuálny prístup a kooperatívne učenie. K podobnému názoru dospela i Holúbková (2008) v závere svojej výskumnej štúdie zameranej na skúmanie školskej integrácie/začlenenia/inklúzie očami spolužiakov. Píše o tom, že práve školská inklúzia, ktorá navodzuje situácie kooperácie, má potenciál zabezpečiť lepšie prijímanie rozdielov v tom zmysle, že deti sa neučia myslieť v termínoch „my a oni”, ako by žili v oddelených svetoch, ale v termíne „my”, ako jedna heterogénna skupina.

Záver

Toto krátke zamyslenie ukončíme poukázaním na dôležitosť postupnosti, rozvážnosti, odhodlanosti, spolupráce a trpezlivosti,

ktoré nám pomôžu nevzdávať sa snov, plánov a malými krokmi postupne naplňať v súčasnosti zatiaľ naplno neuskutočniteľný trend inkluzívnej edukácie - dosiahnuteľnej a dostupnej „pre všetkých, všade a vždy” Fergusonová (Lechta, 2010a, s. 38). Z dôvodu nielen vyššie uvedených problémov, nejasností, výsledkov výskumov si myslíme - že zrušenie špeciálnych škôl a povinná školská integrácia bez splnenia dôležitých podmienok, ale ani násilné udržiavanie špeciálnych škôl - nevedie k úspešnej reforme školstva a postupnému naplňaniu inkluzívneho trendu, vychádzajúceho z Konvencie OSN. Nádej vidíme v základných metódach, o ktorých hovoril už J. A. Komenský. Konkrétne v praktickom uplatňovaní postupnosti, primeranosti, spolupráce a aktivity pri hľadaní nových riešení v prospech detí, žiakov/-čok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo všetkých oblastiach - v komponentoch inkluzívnej pedagogiky, ktoré uvádza Lechta (2009, 2010a): historickom, etickom, ekonomickom, sociálnom, odbornom, vedecko-technickom, transdisciplinárnom, internacionálnom (komparácií skúseností jednotlivých krajín), aplikačnom, politickom (komponente školskej politiky). Nádej vidíme aj v neustálom pripomínaní si, že **ide o dlhodobý trend**, vyžadujúci si oveľa viac ako iba akúsi módnou zmenu (Mittler, 2000), prejavujúcu sa radikálnymi zmenami, uskutočňovanými jednotlivo v oblastiach legislatívy, didaktiky, financií, atď., bez spolupráce, ktoré nevyriešia problémy integračnej/začleňujúcej/inkluzívnej edukácie, ale práve naopak - ich prehľbia, a tým ublížia najviac tým, ktorým by mali pomôcť. Taktiež v uvedení si skutočnosti, na ktorú poukazuje Wocken (2009, s. 18) citovaný Feyererom (2010): inklúzia nie je iba vízia, „... sen o inkluzívnom vzdelávacom prostredí, v ktorom nebudú k dispozícii gymnáziá, ani špeciálne školy, ani súkromné školy. Je to sen o inkluzívnom živote, ktorý zahŕňa všetky vekové kategórie a oblasti života, od materských škôl cez školy, zamestnania, po voľný čas. Sen o inkluzívnej spoločnosti bez okrajových skupín, diskriminácie kvôli 'pohlaviu', 'rase', 'triede', 'schopnostiam' a pod.”

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. [online]. [citované 10. júla 2010]. Dostupné na: <www.employment.gov.sk/index.php?id=12174>
- FEUSER, G. Integrácia/inklúzia nie je pedagogický luxus: Interview Tanja Aebli und Georg Feuser. In *Zeitschrift für Fragen der geistige Behinderung*, 2009, č. 3, s. 20-21.
- FEUSER, G. Zápis poznámok z príspevku na konferencii s názvom Integrácia sa podarí! Osvedčené zachovať, nové rozvinúť. marec 2010 v Zurichu.
- FEYERER, E. Vývoj od integrácie k inklúzií v strednej a východnej Európe. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2010, v tlači.
- HOLÚBKOVÁ, K. Školská integrácia očami spolužiakov. In *Integrácia*. ISSN 1336-2011, 2008, č. 3, s. 10-23.
- HORVATH, J. Inklúzia - koniec špeciálnej pedagogiky? In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2008, roč. 18, č. 4, s. 16-17.
- KUDLÁČOVÁ, B. Antropologické východiská prístupu k ľuďom s postihnutím v európskom kontexte (od represie po inklúziu). In LECHTA, V. (ed.) et al. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367679-7, s. 56 - 75.
- KRÁTKA, D. Integrácia. Výhra pre dieťa, neustály boj rodičov. In *Mama a ja*. ISSN 1335-9320, 2010, roč. 9, č. 3, s. 80-83.
- LECHTA, V. Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) et al. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. ISBN 80-8063-303-5, s. 9-17.
- LECHTA, V. Inkluzívna pedagogika - základné vymedzenie. In LECHTA, V. (ed.) a kol., *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha : Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367679-7, s. 20-41.
- LECHTA, V. Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) et al. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. [Trnava] : EMITplus, 2010b. ISBN 978-80-970623-2-3, s. 62-66.
- LECHTA, V. (ed.) et al. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. [Trnava] : EMITplus, 2010b. 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3
- LECHTA, V. Pedagogika inkluzívna. In ŚLIWESKI, B. *Pedagogika: subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji. tom 4 / redakcja naukowa*. 1. vyd. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010c. ISBN 978-83-7489-291-9, s. 321-335.
- LEONHARDT, A. a kol. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus je realizácia. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2007, roč. 17, č. 2, s. 2-4.
- MITTLER, P. *Working toward inclusive education*. London : David Fulton Publishers, 2000. ISBN 1-85346-698-0
- TEKLOVÁ, M. Kam kráča špeciálna pedagogika? In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2010, roč. 10, č. 1, s. 16-19.
- ZBORTEKOVÁ, K. Očakávania a reálne možnosti inkluzívneho vzdelávania. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 5, s. 540-543.
- Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 96, číslo 245.

Summary: This article deals with the situation in the Slovak special education system. The author tries to answer the question of whether the existence of special schools is currently justified. The article invites teachers at special schools to join in the discussion, collaboration and search for solutions.

METÓDY DIAGNOSTIKOVANIA POČAS VYUČOVACÍCH HODÍN

Igor Marks, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Anotácia: V príspevku predstavujeme metódy formatívneho diagnostikovania, ktoré slúžia na zlepšenie vyučovacieho procesu a rozvoja žiaka, zároveň kladíme dôraz na spätnú väzbu vo vyučovacom procese.

KLúčové slová: formatívne diagnostikovanie, metódy formatívneho diagnostikovania, spätná väzba, orientácia na žiaka.

Príspevok sa venuje činnosti učiteľa počas vyučovacej hodiny. Jednou z mnohých činností, ktorej sa žiadny učiteľ nevyhne, je oblasť diagnostikovania. V našom prípade máme na mysli diagnostikovanie odohrávajúce sa priamo na vyučovacej hodine a v jej priebehu. Takéto diagnostikovanie poznáme pod označením formatívne (priebežné) diagnostikovanie.

Formatívne diagnostikovanie je orientované na potreby žiaka a informácie, ktoré učiteľ získa, mu poslúžia aj na plánovanie a zlepšovanie ďalšieho vyučovania. Učiteľ nielen diagnostikuje žiakov, ale aj vyučovací proces. 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.

Formatívne diagnostikovanie pomáha učiteľovi zistiť, ako žiaci ovládajú učivo, ktoré práve teraz, príp. v priebehu niekoľkých vyučovacích hodín preberajú. Na základe takejto analýzy volí učiteľ ďalší postup - upraví vyučovacie metódy, uvedie viac (menej) príkladov a pod. Formatívne diagnostikovanie je preto aj nástrojom na plánovanie ďalšieho vyučovania (Gavora, 2010, s. 31-32).

Diagnostické metódy, ktoré môžeme zaradiť k metódam a technikám formatívneho diagnostikovania majú viacero výhod. Ich podstatou je, že ich učiteľ využíva priamo v triede počas vyučovania, v priebehu vyučovacej hodiny, na jej záver a pod. Tieto metódy (Angelo, Cross, 1993, s. 4-7):

1. majú formatívny charakter, poskytujú spätnú väzbu o učení žiakov;
2. sú rýchle: často zaberú len pár minút počas vyučovacej hodiny na administráciu, dajú sa ľahko a rýchlo spracovať;
3. sú flexibilné: môžu byť prispôbené tak, aby vyhovovali jedinečným a špecifickým záujmom a potrebám vyučujúceho.
4. sú anonymné pre žiakov (ale nemusia byť): cieľom diagnostikovania 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.
5. majú pozitívny vplyv na vlastný proces učenia sa žiakov, podporu písania, kritického myslenia a na zvýšenie motivácie k učeniu sa.

Učitelia aj žiaci potrebujú efektívne spôsoby monitorovania učenia v priebehu školského roku. Hoci jednotliví učitelia často vymyslia, objavia fungujúcu stratégiu alebo na ňu jednoducho narazia, tieto neformálne objavy sa málokedy stávajú predmetom verejného záujmu. Údaje z podobných aktivít,

ktoré sa odohrávajú v školách, sú nesmierne dôležité na zlepšenie vyučovania aj štúdiá. Ukazujú žiakom ako sa učiť a študovať, zároveň povzbudzujú učiteľov, aby objektívne analyzovali to, čo sa udialo v triede.

Metódy formatívneho diagnostikovania je možné využívať v rôznych modifikovaných formách na základných aj stredných školách. Formatívne diagnostikovanie zabezpečuje informácie, ktoré môžu byť použité na zlepšenie obsahu vyučovacej hodiny, vyučovacích metód a nakoniec aj učenia sa žiakov. Formatívne diagnostikovanie je najúčinnšie v prípade, že sa vykonáva často. Efektivita je zabezpečená vtedy, keď sa zistené informácie vyhodnotia a využijú hneď na najbližšej vyučovacej hodine.

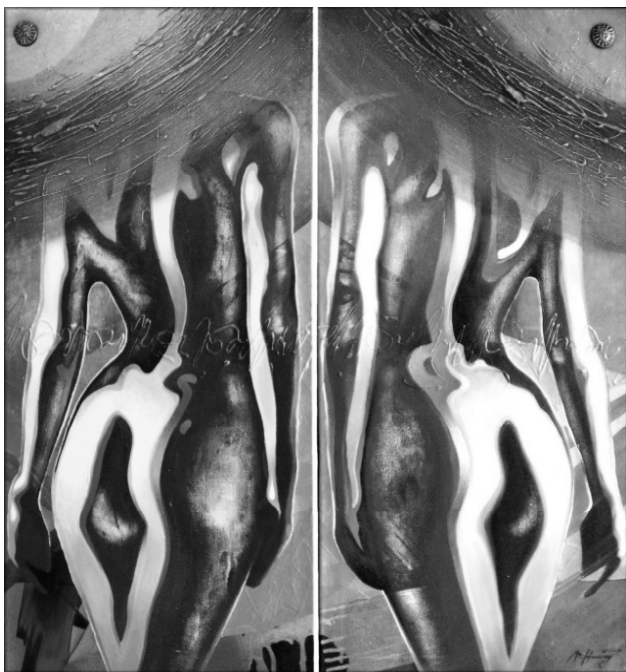
V prípade častého využívania metód diagnostikovania počas vyučovacích hodín, môžu mať nasledujúci vplyv (Haugen, 1999):

1. 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;
 - 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.
2. pre žiakov:
 - pomáhajú rozvíjať sebahodnotenie a spôsobilosť ako sa učiť;
 - znižujú pocity izolácie a bezmocnosti;
 - vzrastá porozumenie a rozvíja sa schopnosť kriticky rozmyšľať o obsahu vyučovacej hodiny;
 - zabezpečujú dlhodobé uchovanie nadobudnutých informácií.

Existuje množstvo metód využiteľných pre formatívne diagnostikovanie. Angelo a Cross (1993, s. 115-361) uvádzajú až 50 takýchto metód. Autori odporúčajú učiteľom, ktorí majú záujem využívať tieto metódy, začať s nasledujúcimi metódami (slovenský názov je voľne preložený z anglického originálu - pozn. autora):

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

Učiteľ 2-3 minúty pred koncom vyučovacej hodiny poprosí 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?*“. Prípadne môže žiakom poskytnúť nedokončenú oznamovaciu vetu: „*Za najdôležitejšie, čo som sa dnes naučil, považujem...*“; „*Na dnešnej vyučovacej hodine mi nebolo jasné...*“ (Enerson, Plank, Johnson, 2007, s. 5) Táto metóda umožňuje hodnotiť vzťah medzi učebnými cieľmi a predstavami žiakov o týchto cieľoch a ich vlastnom učení. Môže sa používať napríklad na vyučovacích hodinách, na ktorých žiaci pracujú s veľkým množstvom nových, základných informácií, ktoré slúžia na uvedenie do danej



Martin Horečný: *Od poludnia do poľnoci*

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 zadani 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. Informácia tohto druhu môže pomôcť učiteľovi rozhodnúť sa, čo musí v budúcnosti viac zdôrazniť a koľko času venovať danej téme, resp. problematike. Žiaci sa musia tiež rýchlo rozhodnúť a určiť, čomu nerozumejú a či sú schopní vyjadriť svoje nejasnosti. Metóda sa odporúča použiť na konci vyučovacej hodiny, lekcie, tematického celku, zadania.

„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 na tvorbu viet, musia tvorivo premýšľať o obsahu toho, čo sa práve naučili. Žiaci získajú spôsobilosť zoskúpiť informácie, tie potom môžu ľahšie spracovať a zapamätať si ich. Učiteľ môže žiakom pomôcť počas vysvetľovania tým, že zdôrazní podstatné a nosné informácie.

„Parafrázovanie” (Directed Paraphrasing)

Učiteľ vyzve žiakov, aby prerozprávali časť vyučovacej hodiny vlastnými slovami, príp. ju prerozprávali konkrétnemu (fiktívnemu) publiku. Táto metóda umožňuje skúmať, ako žiaci

chápu informácie, ich schopnosť transformovať informácie do takej zmysluplnej podoby, aby jej rozumeli aj iné špecifické skupiny, nielen žiak a učiteľ. Táto metóda je oveľa komplexnejšia ako obyčajné parafrázovanie (súhrn) v tom, že škola učí žiaka hovoriť, príp. písať pre konkrétne publikum. Podobne ako pri predchádzajúcej metóde, môže výsledok učiteľovi napovedať, či žiak danej problematike rozumie, vie vystihnúť podstatu problému a prerozprávať ho vlastnými slovami. Uvedená technika je vhodná napr. pre stredné odborné školy. Pomocou nej sa študenti môžu pripravovať na reálne situácie, v ktorých nebudú mať priestor a možnosť obšírne, odborne a špecifickým jazykom vysvetliť daný problém.

„Praktické využite učiva” (Application Cards)

Potom ako žiakov uvedieme do danej problematiky, učiteľ rozdá papiere a požiada žiakov, 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 poznatkami.

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

Pri navrhovaní vlastných metód sa medze nekladú. Učiteľia však musia mať na pamäti, aby boli takéto metódy jednoduché. Musia si sami položiť nasledujúce otázky: „*Čo chcem, aby sa žiaci, študenti naučili?*”; „*Aký druh odpovede dostanem?*” a pod. Učiteľia musia zisťovať len 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 neprehliadnuť. Učiteľia si môžu pomôcť otázkami: „*Aké odpovede sa najčastejšie vyskytujú?*”; „*Čo som ešte nevedel o mojich žiakoch?*”; „*Ako plánujem získané informácie ďalej využiť?*” (Enerson, Plank, Johnson, 2007, s. 1-2). Netreba sa 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).

Jedným zo spôsobov, ako zlepšiť vzdelávanie, je zlepšiť vyučovanie. Metódy formatívneho diagnostikovania používané priamo na vyučovacích hodinách nám k tomu môžu pomôcť. Ich výhodou je, že si nevyžadujú špecializovanú odbornú prípravu, môžu ich vykonávať všetci učiteľia, na všetkých stupňoch a druhoch škôl.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANGELO, T. A., CROSS, K. P. *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. 427 s. ISBN 1555425003
- ENERSON, D. M., PLANK, K. M., JOHNSON, R. N. *An Introduction to Classroom Assessment Techniques*. 2007. [on-line]. [cit.2010-11-17]. Dostupné na internete: <http://www.schreyerinstitution.psu.edu/pdf/classroom_assessment_techniques_intro.pdf>
- GAVORA, P.: *Aki sú moji žiaci? : pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1
- HAUGEN, L.: *Classroom Assessment Techniques (CATs)*. 1999. [on-line]. [cit.2011-02-02]. Dostupné na internete: <<http://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html>>
- KOMPOLT, P.: *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. 248 s. ISBN 978-80-223-2789-9
- 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, roč. 31, 2006, č. 2, s. 199-218.

Summary: *Presentation of formative assessment techniques with the purpose of improvement of teaching process and pupil's development. The paper also stresses the importance of feedback in the teaching process.*

METÓDY A FORMY PRÁCE V ŠKOLSKOM VZDELÁVACOM PROGRAME V ODBORNÝCH PREDMETOCH

Helena Harausová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Prešov

Anotácia: Článok pojednáva o využívaní vhodných metód výučby v rámci vyučovacej jednotky a ich zapracovania do školského vzdelávacieho programu. Vyučovacia jednotka je tu rozdelená na tri základné fázy: motivačnú, expiračnú a fixačnú. Článok uvádza aj požiadavky na učiteľa, ktorý chce aplikovať vyučovacie metódy na vyučovaní.

Kľúčové slová: ciele výučby, metódy výučby, školský vzdelávaci program, požiadavky na učiteľa, štruktúra vyučovacej jednotky.

Úvod

Hlavný cieľ výchovy a vzdelávania stanovuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov. V paragrafe 4 tohto zákona je definovaný cieľ: umožniť dieťaťu alebo žiakovi získať kompetencie. Tento cieľ sa v procese výučby dá naplniť aplikáciou vhodných metód výučby a foriem výučby aj v odborných predmetoch.

Ciele výučby

K základným cieľom výučby podľa školského zákona patria:

- získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,
- rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce.

Takto definované ciele sa dajú uplatniť aj vo výučbe odborných predmetov na stredných odborných školách. Mali by byť vhodne sformulované aj v príslušnom školskom vzdelávacom programe.

Metódy výučby

Ciele výučby sa v procese výučby naplňujú vhodnými metódami a formami práce. Pomocou vhodných metód a foriem práce môžu žiaci na odborných predmetoch rozvíjať profesijné kompetencie, ktoré sú zadefinované v profile absolventa a v štátnom vzdelávacom programe. V školskom zákone je uvedený zoznam, čo majú obsahovať školské vzdelávacie programy. Okrem iného je tam uvedené, že majú obsahovať aj metódy a formy práce - stratégie vyučovania. V procese výučby ide o veľmi dôležitý prvok, pretože vyučovacia metóda predstavuje cestu (postup), ako dosiahnuť stanovené ciele výučby. Podľa

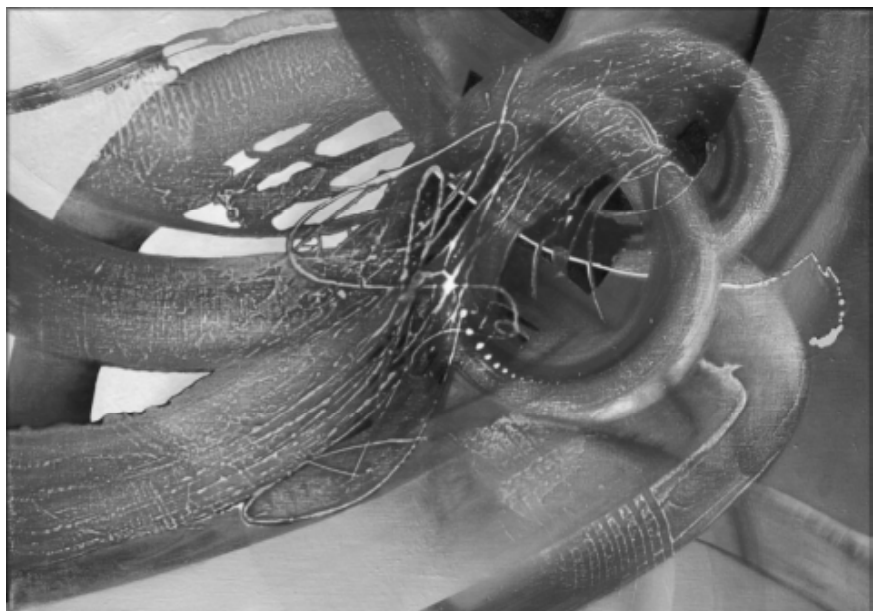
Petláka (2004, s. 125) sa „vyučovacími metódami transformuje obsah vzdelávania, ale aj výchovy, do konkrétneho výchovno-vzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedieme žiakov k poznaniu nového“. Pomocou vhodných vyučovacích metód sa u žiakov rozvíjajú tie kompetencie, ktoré sú zadefinované v príslušnom školskom vzdelávacom programe. Tento predstavuje vlastný didaktický program vzdelávania pre každý odborný predmet. Učitelia jednotlivých odborných predmetov majú možnosť aplikovať do vyučovania vhodné aktivizujúce metódy, ktoré motivujú žiakov k samostatnej práci, k logickému a kritickému mysleniu a podporujú rozvoj ich tvorivosti.

Požiadavky na učiteľa

Je veľmi dôležité, aby učitelia odborných predmetov ovládali komplexné teoretické východiská o problematike vyučovacích metód. Mali by:

- poznať širokú škálu vyučovacích metód,
 - pravidelne zaradovať do vyučovania odborných predmetov rôzne druhy vyučovacích metód,
 - naučiť sa správne voliť vhodnú a aplikovateľnú vyučovaciu metódu vzhľadom na vzdelávacie ciele a požadované kompetencie žiaka,
 - poznať jednotlivé silné a slabé stránky vyučovacích metód,
 - poznať zásady použitia jednotlivých vyučovacích metód.
- Existuje niekoľko klasifikácií vyučovacích metód od rôznych autorov. Z pohľadu zaradenia vyučovacej metódy v rámci

Martin Horečný: *Boj s ohňom*



štruktúry vyučovacej jednotky je vhodné klasifikovať tieto metódy podľa jednotlivých fáz výučby.

V rámci vyučovacej jednotky poznáme tieto hlavné fázy výučby:

- motivačná fáza v úvode vyučovacej jednotky,
- expozičná fáza, ktorá je časovo najdlhšia a tvorí základ vyučovacej jednotky,
- fixačná fáza v závere vyučovacej jednotky.

V každej z týchto fáz sa dajú aplikovať vhodné aktivizujúce vyučovacie metódy. V **motivačnej fáze** (ak sa motivovanie realizuje v úvodnej časti vyučovacej jednotky), by mal učiteľ vzbudiť u žiakov záujem o preberané učivo. Na to môže využiť také motivačné vyučovacie metódy, ktoré sú časovo nenáročnejšie, ale efektívne z pohľadu vzbudenie záujmu u žiakov.

Expozičná fáza z pohľadu prezentovania nového obsahu učiva zo strany učiteľa a žiaka je najdôležitejšia. V nej by mal učiteľ prezentovať obsah učiva tak, aby žiaci už na vyučovacej jednotke pochopili jeho podstatu a dokázali si ho osvojiť. Cieľom **fixačnej fázy** výučby je upevnenie získaných poznatkov u žiakov.

Vyučovacie metódy v motivačnej fáze výučby

Na efektívnu motiváciu v úvodnej časti vyučovacej jednotky môže učiteľ odborných predmetov využiť napríklad tieto časovo nenáročnejšie vyučovacie metódy: motivačnú výzvu, krátky motivačný rozhovor, krátku diskusiu, krátky príklad zo života, jednoduchú pojmovú mapu, jednoduchú prípadovú štúdiu, motivačnú demonštráciu - ukážka (obrázok, objekt, videoklip, krátka PowerPoint prezentácia), motivačné rozprávanie, jednoduchú krížovku, riešením ktorej bude základný pojem nového učiva. Výber vhodnej motivačnej metódy závisí od obsahu nového učiva a od jej časovej náročnosti.

Vyučovacie metódy v expozičnej fáze výučby

V tejto fáze výučby môže učiteľ vyberať zo širokej škály expozičných vyučovacích metód, či už sú to vyučovacie metódy klasické, alebo novšie, ktorých cieľom je aktivizovať žiaka tak, aby sa snažil samostatne a tvorivo osvojiť preberané učivo. Učiteľ odborných predmetov môže využiť napríklad tieto vyučovacie metódy: vysvetľovanie, prednášku, analýzu, syntézu, dedukciu, metódu práce s učebnicou, pojmovú mapu, prípadovú štúdiu, riešenie pracovných listov, dramatizáciu, inscenačnú metódu, situačnú metódu, didaktické hry, pozorovanie, prácu v laboratóriu, manipuláciu s predmetmi, metódu riešenia problémov, projektovú metódu, diskusiu, brainstorming, brainwriting, metódu čiernej skrinky, DITOR, programovú metódu, metódy skupinového vyučovania,

Vyučovacie metódy vo fixačnej fáze výučby

Cieľom tejto fázy vyučovacej jednotky je upevniť a zafixovať získané poznatky z expozičnej fázy výučby. Tu môžu učitelia aplikovať napríklad tieto metódy: metóda kladenia otázok, opakovací rozhovor, diskusia k prebranému učivu, pojmová mapa zostavená z pojmov prebraného učiva, krížovka zostavená z pojmov prebraného učiva.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5

Summary: The article deals with the use of appropriate teaching methods in the teaching units and their incorporation into the school curriculum. The lesson here is divided into three basic stages: motivational, expiration and fixation stage. There are also the requirements for a teacher who wants to apply the teaching methods into the lesson.

Spomenuli sme len niekoľko vyučovacích metód, ktoré sa dajú vhodne aplikovať na vyučovaní a ktoré by mali byť zkomponované do jednotlivých školských vzdelávacích programov. V odbornej literatúre, zaoberajúcej sa pedagogikou a didaktikou, sú opísané ďalšie nové a netradičné metódy výučby, ktoré by si mohol učiteľ odborných predmetov osvojiť a vhodne ich aplikovať v rámci výučby svojho odborného predmetu.

Ukážka aplikácie vyučovacích metód

Obsah učiva z predmetu ekonomika: Rovnovážna cena na trhu

Motivačná fáza výučby

Metóda: motivačná výzva - Čo je to rovnováha?

Expozičná fáza výučby

Metóda: ekonomická hra - Trh jablák

Fixačná fáza výučby

Metóda: diskusia k získaným výsledkom z ekonomickej hry.

Táto ukážka dokumentuje skutočnosť, že v rámci jednej vyučovacej jednotky sa dá využiť viacero vyučovacích metód a každá vyučovacia metóda by mala byť „adresná“, t.j. ku každému obsahu učiva priradiť vhodnú vyučovaciu metódu. Podobným spôsobom by sa vyučovacie metódy mali zapracovať do jednotlivých školských vzdelávacích programov. Uviesť v školskom vzdelávacom programe, že v rámci predmetného tematického celku sa využijú napríklad tieto metódy: vysvetľovanie, prednáška, brianstorming, skupinové vyučovanie, je z pohľadu vyučovacieho cieľa a obsahu učiva nepostačujúce. Nie na každú tému sa v rámci tematického celku dá využiť ako vyučovacia metóda napr. brainstorming alebo skupinové vyučovanie. Ak sú v školskom vzdelávacom programe pri každom tematickom celku uvedené vyučovacie metódy, nie je jasné, ktorú metódu chce učiteľ aplikovať na konkrétnu tému - obsah učiva. V uvedenej ukážke vidíme, že v rámci jednej témy, ktorá sa preberá na jednej vyučovacej jednotke, sa dajú využiť tri aktivizujúce metódy, ktoré pomáhajú žiakom rozvíjať ich konkrétne kompetencie.

Záver

Ak chce učiteľ odborných predmetov zavádzať reformu vzdelávania priamo do vyučovacieho procesu, mal by využívať také metódy a formy práce, ktoré zefektívnia dosahovanie základných cieľov vzdelávania a výchovy. Jednou z hlavných možností je aplikovanie aktivizujúcich vyučovacích metód, ktoré pomáhajú žiakom rozvíjať ich kľúčové kompetencie sformulované v profile absolventa. Je preto potrebné, aby sa každý učiteľ odborných predmetov neustále vzdelával aj v oblasti využívania aktivizujúcich vyučovacích metód.

Kto chce klamať,
musí vedieť pravdu.

J. Bily

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE SPOJILO ŽIAKOV GYMNÁZIA A ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Erika Juríková, Gymnázium, Bernolákova 37, Šurany

Anotácia: Predstavenie jedného z projektov realizovaného na spoločnej vyučovacej hodine anglického jazyka žiakov gymnázia a základnej školy. Prednosti projektového vyučovania.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, obsah vzdelávania, kooperácia, tvorivosť, výstup projektu, hodnotenie projektu, kurikulum školy.

Výchovno-vzdelávací proces už nepredstavuje iba vytváranie nových vedomostí a zručností žiakov, ale kladie na nich aj ďalšie požiadavky ako je požiadavka komunikovať, argumentovať, používať informácie a pracovať s nimi, riešiť problémy, poznať samých seba a svoje schopnosti, spolupracovať v skupine, prezentovať samých seba ale aj prácu v skupine. Dôležitým prostriedkom, ktorý umožňuje spoznávať, citovo prežívať, motivovať, naučiť sa pracovať v skupine, viesť ku kreativite osobnosti, je **projektové vyučovanie**. Je to koncepcia, v ktorej je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania (B. Kosová, 1995/96, s. 9). Predstavuje jeden z variantov problémovej metódy (Kasiková, 1993, s. 5). Podstata problémovej metódy spočíva v zadaní problému alebo problémovej úlohy s cieľom aktívne odhaľovať a riešiť neznáme úlohy samotnými žiakmi. Žiak prostredníctvom tejto metódy objavuje nové zákonitosti, vzťahy medzi javmi, neobvyklé spôsoby riešenia problému a rozvíja sa u neho tvorivé myslenie (Darák, Tabaková, 1998, s. 72). Podľa Slovníka definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky (Švec, 2004, s. 146) *problem solving learning* je učenie sa riešením problémov praktického, empirického alebo teoretického zamerania, pri ktorom učiteľ pozná postupy možných riešení problémových situácií a metodicky usmerňuje žiaka pri dosiahnutí predpokladaného učebného výsledku - creative teaching, guided discovering learning.

Projektová metóda zodpovedá všetkým požiadavkám na trvalé hodnoty a rozvoj tvorivých schopností. Pri tejto metóde môžu učiteľ aj žiak plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme a žiaci ich pasívne prijímajú, ale rozvíja sa myslenie žiakov, vzbudzuje ich záujem o poznávanie a rozvíja ich praktické činnosti. Rozdiel medzi projektom a problémom spočíva v tom, že zatiaľ čo problém je komplexom učiva, ktoré núti žiaka k mysleniu, bez zdôrazňovania jeho využitia, projekt je učivom smerujúcim k dosiahnutiu určitého cieľa (zhotoviť niečo, vypracovať niečo, naučiť sa niečo, vycvičiť sa v niečom, odstrániť chyby, zlepšiť, zdokonaľiť niečo). Projekt sa zadáva žiakom a žiada sa od nich, aby niečo zorganizovali, vyskúmali, vykonali. Problém je výzvou na odpoveď, projekt je odhodlanie k produkcii. **Problém** stojí mimo žiaka, má objektívny ráz, **projekt** vyviera zo žiakovho vnútra, má subjektívny ráz. **Problém** sa obracia viac k intelektu, **projekt** je spojený s pocitom zodpovednosti, s odhodlaním, žiakovou vôľou a obsahuje aj prvok mravnej seba výchovy.

Pragmatik William Heard Kilpatrick vypracoval projektovú metódu, ktorá je podľa neho cestou osvojenia problémov.

Projekt sa vyznačuje koncentráciou na žiaka a jeho riešenie má prispieť nielen k vzdelávaniu žiaka, ale aj k utváraniu jeho charakteru práve priblížením sa k životu a spojením s vysokou vnútornou motiváciou žiaka. Kilpatrick charakterizuje sústredenie a motiváciu žiakov pri riešení projektov výrazom „wholeheartedness” (z celého srdca).

Projekty môžeme rozdeľovať podľa viacerých hľadísk. Kilpatrick rozdeľuje projekty podľa účelu na projekty:

1. snažiac sa vložiť myšlienku do určitej formy,
2. smerujúce k získaniu estetickéj skúsenosti,
3. usilujúce sa rozriešiť nejaký problém,
4. vedúce k nadobudnutiu zručností.

Z toho istého hľadiska (podľa účelu) J. F. Hosis delí projekty na:

1. problémové - ich účelom je riešiť problém,
2. konštruktívne - majú za cieľ vytvoriť niečo nové,
3. hodnotiace - ich úlohou je skúmať a porovnávať,
4. drilové - majú nacvičiť určitú zručnosť.

Z hľadiska navrhovateľa projektu sa delia na:

1. spontánne - vyrastajú z potrieb a záujmov žiakov, navrhujú ich samotní žiaci,
2. umelé - sú pripravované učiteľom,
3. kombinované - žiaci a učitelia ich navrhujú spoločne.

Z hľadiska miesta, prípadne času konania, sa projekty delia na:

1. školské - uskutočňujú sa vo výchovnej inštitúcii, v rámci času tomu určenému,
2. domáce - uskutočňujú sa v domácom prostredí,
3. kombinované.

Podľa veľkosti riešiteľského tímu sa delia projekty na:

1. individuálne - rieši ich sám žiak,
2. skupinové - rieši ich skupina žiakov,
3. triedne - projekt sa rieši v celej triede, pričom v nich môže byť viacero skupín,
4. školské - do projektu je zapojených niekoľko tried tej istej školy a spravidla viac učiteľov rôznych predmetov,
5. medziškolské - riešenia projektu sa zúčastňuje niekoľko škôl. Pri komunikácii a vyhodnocovaní projektu sa používa napr. elektronická pošta, online video, hlasové konferencie a pod.
6. medzinárodné - na riešení projektov sa podieľajú žiaci a učitelia z rôznych krajín sveta. Na komunikáciu sa používa internet a jeho služby. Celkové a čiastkové výsledky sa vyhodnocujú a uverejňujú prostredníctvom www stránok. Komunikácia sa uskutočňuje v dohodnutom svetovom jazyku.

Projektové vyučovanie je obľúbenou formou vyučovania aj u žiakov sexty osemročného gymnázia, hlavne na vyučovacích hodinách anglického jazyka. Žiaci spomínanej triedy majú skúsenosti s projektovým vyučovaním, a preto sa rozhodli

vypracovať projekt, ktorý sa stal mostom medzi školou a životom, mostom medzi školou (gymnázium) a školou (základnou školou), triedou (sextou) a triedami (kvartou gymnázia a deviatou triedou zo základnej školy). Projekt, ktorý charakterizujeme, sa radí podľa účelu k problémovým a konštruktívnym, pretože rieši problém a jeho cieľom je vytvoriť niečo nové. Z hľadiska navrhovateľa projektu patrí k spontánnym, pretože ho navrhli samotní žiaci, podľa času konania k školským projektom, riešenie projektu sa uskutočnilo v triede. Podľa veľkosti riešiteľského tímu ho môžeme zaradiť k skupinovým a realizovaným medzi školami, z hľadiska množstva vynaloženého času ku krátkodobým a uskutočneným v rámci jedného predmetu (anglický jazyk).

Opis projektu

Názov projektu: Vianoce - hodina anglického jazyka zábavne

Oblasť vzdelávania: anglický jazyk, etická a náboženská výchova, informatika

Vek žiakov: cieľová skupina 13 - 14 rokov, realizátori projektu - 16 rokov

Čas: doba realizácie projektu - jedna vyučovacia hodina = 45 minút, doba prípravy projektu päť hodín

Cieľ projektu: rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov, najmä eticko-sociálne kompetencie (zlepšia sa komunikačné schopnosti, vyjadrenie citov a pocitov, spolupracujúce a ústretové správanie (prosociálnosť) v rôznych sociálnych skupinách), všeobecné schopnosti a spôsobilosti (sú potrebné na dosiahnutie úspechu a nevyhnutné pri riešení problémov i pri kreativite, samostatnosti a výkonnosti, pri práci s informáciami, premýšľaní a učení sa, zdôvodňovaní a hodnotení), a tak isto aj kompetencie súvisiace s reformou výchovy a vzdelávania (žiaci sú vedení k spolupráci, nie k súťaživosti, podporuje sa práca v skupinách, spája sa vzdelávanie s výchovou).

Zámer projektu: zviditeľniť školu (gymnázium), nadviazať užšiu spoluprácu medzi žiakmi a učiteľmi základnej a strednej školy, rešpektovať individualitu a osobnosť druhého, vidieť jasný cieľ v hľadaní jednoty zachovávajúcej rôznorodosť.

Aktivity: žiaci kvarty a deviatej triedy boli rozdelení do šiestich zmiešaných, vedomostne vyrovnaných skupín. Vianoce - hodina anglického jazyka zábavne (Christmas - English Entertaining Lesson) zahŕňala nasledovné aktivity, ktoré pripravili pre svojich mladších spolužiakov žiaci sexty:

Aktivita skupiny č. 1 - vytvoriť veselý príbeh podľa nakresleného obrázku,

Aktivita skupiny č. 2 - vylúštiť tajničku a na ňu vymyslieť úsmevný príbeh,

Aktivita skupiny č. 3 - zahrať úlohy podľa pripraveného scenára (role-play),

Aktivita skupiny č. 4 - pomenovať veci na obrázkoch a použiť ich v básničke,

Aktivita skupiny č. 5 - dohodnúť sa a opísať svoj vysnívaný vianočný deň,

Aktivita skupiny č. 6 - do textu piesne vpísať správne slová.

Každá skupina si vylosovala aktivitu, ktorú musela v časovom limite 10 minút splniť (vytvoriť veselý príbeh, opísať svoj vysnívaný vianočný deň, vylúštiť tajničku, pomenovať veci na obrázkoch atď.). Po uplynutí časového limitu sa každý žiak v skupine aktívne podieľal na prezentácii aktivity. Do realizácie projektu bolo zapojených 14 žiakov sexty, 14 žiakov kvarty a 14 žiakov zo základnej školy. Žiaci sexty - autori projektu - sa aktívne podieľali na projektovom vyučovaní (usmerňovali žiakov, vysvetľovali im nejasnosti pri riešení úloh).

Materiál, ktorý potrebovali žiaci pri realizácii projektu: papier (tvorba textov, náčrtu, poznámok, diplomov), počítač, internet, kopírovací stroj, fotoaparát, software na úpravu textu a fotografií, sladká odmena pre žiakov kvarty a deviatej triedy.

Časový harmonogram projektu: príprava projektu trvala päť hodín, počas ktorých si autori projektu pripravili projektové úlohy, vyhľadali na internete a napísali potrebné informácie k tvorbe projektu. Samotná realizácia projektu trvala 45 minút (jedna vyučovacia hodina anglického jazyka).

Výstup projektu: o vyučovacej hodine, na ktorej bol realizovaný projekt Vianoce - hodina anglického jazyka zábavne, napísala žiačka (jedna z realizátoriek projektu) článok do elektronického školského časopisu, ktorý si žiaci pomenovali Mag4zine. Na jeho tvorbe sa podieľajú všetci žiaci sexty už tretí rok. Časopis je písaný v cudzích jazykoch (v anglickom jazyku, nemeckom jazyku, ruskom jazyku) a sprístupnený žiakom, rodičom a širokej verejnosti na webovej stránke školy.

Hodnotenie projektu: vlastná príprava a tvorba projektu trvala päť vyučovacích hodín, počas ktorých si autori projektu, žiaci sexty, pripravili a vytvorili projektové úlohy. Vypracované úlohy projektu boli hodnotené učiteľkou slovne (body a, d, f) (uvedené v Kritériách hodnotenia projektovej práce Vianoce - hodina anglického jazyka zábavne). V slovnom hodnotení zvýraznila prednosť splnenej úlohy projektu, t.j. čo urobil/i žiak/žiaci dobre, ale upozornila aj na nedostatky, chyby a usmernenia žiaka/žiacov, ako sa v budúcnosti vyvarovať týchto chýb a nedostatkov, odstrániť ich a ako skvalitniť, zlepšiť svoj výkon. Úlohy projektu boli hodnotené i známku, kde učiteľka hodnotila ústnu prezentáciu úlohy žiakom (bod e, pozri Kritériá uvedené nižšie) podľa klasifikačného poriadku. Žiaci sexty hodnotili seba a svoju prácu a prácu svojich spolužiakov (bod b, c, g) (pozri Kritériá...). Hodnotenie projektovej práce všeobecne zahŕňa hodnotenie dokumentácie projektu (úlohy), úroveň návrhu a realizácie (podľa požiadaviek na projekt) a prezentáciu projektu (úlohy).

Kritériami hodnotenia projektovej práce Vianoce - hodina anglického jazyka zábavne boli:

- samostatná a tvorivá práca žiakov,
- plánovanie vlastnej práce a jej dokončenie,
- zodpovednosť za svoju prácu a prekonávanie prekážok,
- práca s informáciami (knihy, internet, encyklopédie a pod.),
- prezentácia vlastnej práce, vedieť vystupovať pred kolektívom, správne sa vyjadrovať, vedieť argumentovať,
- spolupráca, komunikácia, tolerancia a prijímanie názorov druhých,
- hodnotenie svojej práce a práce svojich spolužiakov.

Realizácia projektu trvala 45 minút a po splnení a vypracovaní úloh žiaci zdôvodňovali ich riešenie pred kolektívom triedy. Prevládalo pozitívne hodnotenie žiakmi a sebahodnotenie žiaka. Žiaci sexty - autori projektu - odmenili aktivitu žiakom kvarty a deviatej triedy účastníckym diplomom a sladkou odmenou. Učiteľky anglického jazyka oboch tried (9. ročníka ZŠ a kvarty 8-ročného gymnázia) ohodnotili slovné aktivity a splnenie úloh svojich žiakov podľa vopred dohodnutých kritérií, ktorými boli:

- rozvoj iniciatívy,
- tvorivosť žiakov, schopnosť spolupracovať a komunikovať,
- schopnosť riešiť problém,
- vyhľadávanie informácií/použitie literatúry,
- schopnosť niesť za svoju prácu zodpovednosť,
- obhajoba svojej úlohy.

Na vyučovacej hodine sa zúčastnili aj dvaja zástupcovia

riaditeľ a školy (gymnázia), vyučujúca slovenského jazyka a literatúry (gymnázia), ktorí pozitívne ocenili vyučovaciu hodinu. Najdôležitejšia pre vyučujúce anglického jazyka (gymnázia i základnej školy) a žiakov sexty bola spätná väzba žiakov - riešiteľov projektu - na uskutočnené aktivity projektu. Na záver vyučovacej hodiny zástupca z každej skupiny po dohode s jej členmi zhodnotil slovné aktivitu skupiny podľa vopred dohodnutých kritérií, ktorými boli:

- a) schopnosť pracovať samostatne a prispôbiť sa meniacim sa okolnostiam,
- b) originalita prístupu,
- c) schopnosť aplikovať vedomosti z anglického jazyka, etickej, náboženskej výchovy, informatiky,
- d) organizácia času a splnenie úlohy načas,
- e) náročnosť navrhovaných úloh a vyslovil pozitívny/negatívny názor na spoločnú vyučovaciu hodinu.

Pri riešení projektových úloh mali žiaci možnosť pracovať s novými informáciami a myšlienkami, transformovať ich, kombinovať fakty a idey, riešiť problémy a objavovať nové významy. Všetci zástupcovia skupín sa vyjadrili k hore uvedeným kritériám a získali presvedčenie, že ich činnosť mala význam a bola dôležitá, t.j. všetci členovia skupín vedeli pracovať samostatne a práca sa im páčila, pochvalovali si originálne nápady projektových úloh, vedeli aplikovať už získané, ale i nové vedomosti a zručnosti z anglického jazyka (slovná zásoba), etickej i náboženskej výchovy (tradície Vianoc), informatiky (používanie počítača - vpisovanie slov do textu piesne). Každá skupina sa snažila projektovú úlohu splniť načas, navrhnuté úlohy sa žiakom zdali náročné a všetkým žiakom sa spoločná vyučovacia hodina veľmi páčila. Uvádzame niektoré z vyjadrení žiakov o spoločnej vyučovacej hodine: napr. naučili sme sa nové slovíčka (aktivita skupiny č. 4 - pomenovanie vecí na obrázkoch a použitie ich v básničke), cítili sme sa príjemne, získali sme nových kamarátov, dozvedeli sme sa, aké majú naši noví kamaráti predstavy o Vianociach.

Pri tvorbe projektov sa môžu vyskytnúť problémy s hlukom žiakov v triede, časom, používaním prvého (materinského) jazyka, s odlišnou vedomostnou úrovňou jazyka žiakov, bezpečnosťou žiakov pri tvorbe projektu, ale aj s uskladnením projektov žiakov v škole alebo v triede. Počas práce na projekte Vianoc žiaci pracovali v skupinách (4 - 5 žiakov v jednej skupine), ku každej skupine bol pridelený autor projektovej úlohy. Žiaci sa nepohybovali po triede. Niektoré aktivity si vyžadovali hlučnejšiu komunikáciu medzi žiakmi, ale taký druh hluku bol prirodzenou súčasťou produktívnej aktivity. Projektové aktivity boli plánované na 45 minút, avšak stalo sa, že

niektorá skupina potrebovala na odpoveď viac času (kladenie doplňujúcich otázok vyučujúcou riešiteľom úloh), a tak sa vyučovacia hodina predĺžila o pár minút. Všeobecne je pravdepodobné, že väčšina žiakov nebude hovoriť anglicky počas práce na riešení úloh projektu. Bolo to tak aj pri práci na projekte Vianoc. Nepovažovali sme to za problém, skôr sme to považovali za prednosť. Žiaci pracovali v prirodzenom pracovnom prostredí, v triede. Je mylné si myslieť, že materinský jazyk a cudzí jazyk (anglický jazyk) sú dve odlišné domény. Žiaci v skutočnosti pracovali v oboch jazykoch a bolo pre nich prirodzené, keď používali materinský jazyk, kým pracovali na niečom, čo bolo vo finálnej podobe v cudzom jazyku (v anglickom jazyku). Projektová práca dáva príležitosť na skutočnú prekladateľskú prácu. Počas práce sa žiaci zdržiavali v triede, nehrozilo im nijaké priame nebezpečenstvo úrazu. Všetok materiál, ktorý bol použitý pri tvorbe projektu, je uložený u vyučujúcej anglického jazyka.

Prečo robiť projektovú prácu na hodinách anglického jazyka?

Pri projektovej práci žiaci necítia, že anglický jazyk je povinnosť/práca, ale že je to prostriedok komunikácie a zábavy. Môžu s jazykom experimentovať ako s niečím skutočným a nie ako s niečím, čo sa objavuje iba v knihách. Projektová práca vystihuje tri základné prvky komunikatívneho kontaktu ako ktorákoľvek iná aktivita. Prvý prvok je motivácia, t.j. aký majú žiaci vzťah k úlohe (téma Vianoc je vd'achná a inšpirujúca), druhým je závažnosť, t.j. aký majú žiaci vzťah k jazyku, tretím prvkom sú vzdelávacie hodnoty, t.j. ako sa jazyk dotýka všeobecne vzdelávacieho rozvoja žiaka.

Anglický jazyk ako medzinárodný jazyk nemá byť používaný iba na rozprávanie o spôsobe života ľudí v anglicky hovoriacom svete. Má byť prostriedkom na to, aby žiaci povedali svetu niečo o vlastnej kultúre. Projektová práca pomáha vytvárať a nadviazať kontakty. Kurikulá v moderných školách vyžadujú, aby sa vo všetkých vyučovacích predmetoch uplatňovala iniciatíva, nezávislosť, predstavivosť, sebadisciplína, kooperácia a rozvoj výskumných zručností. Projektové vyučovanie je spôsob, ako zmeniť ciele na praktickú aktivitu v triede. Pri učení sa cudzích jazykov to znamená, že žiaci majú využívať vedomosti, ktoré získali na iných vyučovacích predmetoch v učení sa cudzích jazykov. Projektová práca tento zámer podporuje a žiakom základnej a strednej školy, ktorí sa zúčastnili na projektovom vyučovaní **Vianoc - hodina anglického jazyka zábavne**, sa ciele podarilo splniť a zmeniť ich na praktickú aktivitu v triede.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FRIED-BOOTH, D. L. *Project Work*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437092-5
- HOSIC, J. The Project Method. In: *Dangers and Difficulties of the Project Method and how to Overcome them: a symposium*. Teacher's College Record, 22 (4), 1921.
- KILPATRICK, W.: *The Project Method of Teaching*. Teachers College Record 19, 1918.
- KOSOVÁ, B. Projektové vyučovanie. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 1995/96, roč. 4, č. 3, s. 9-11.
- METODICKÝ POKYN č. 8/2009-R zo 14. mája 2009 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl v znení metodického pokynu č. 10/2009-R z 15. júla 2009 a metodického pokynu č. 11/2009-R z 25. augusta 2009. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2009.
- ROGERS, C. R. Toward a Theory of Creativity. In *A Source Book for Creative Thinking*. New York : Charles Scribner's Sons, 1962. ŠVEC, Š. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-323-3
- WRAY, A., BLOOMER, A., TROTT, K. *Project in Linguistics: a Practical Guide to Researching Language*. Hodder Arnold Publication, 1986. ISBN 0-340-70002-5

Summary: A presentation of one of project works realized on the English language lesson where students of a secondary grammar school and a primary school have participated and highlighting the importance of the project work on English lessons.

OTÁZNIKY NAD REFORMOU LITERÁRNEHO VZDELÁVANIA

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

Anotácia: Príspevok konfrontuje odborné zámery interpretačnej koncepcie vyučovania literatúry so súčasnými reformnými snahami.

KLúčové slová: štátny vzdelávací program, literárna výchova, umelecký text, zážitkovosť, interpretácia, literárna veda.

Školská reforma už tretí rok aktívne zasahuje do vyučovania literatúry na stredných školách. Nová „forma“, primárne zameraná na poetologické poznatky, núti učiteľov zásadne meniť i obsahovú koncepciu predmetu ako celku. Čas ukáže, či vynaložená námaha bola v službách želanej progresívnosti, aj keď istú mieru predvídateľného prehodnocovania si môžeme dovoliť už teraz. Najprv však aspoň náznakovo zalistujme v histórii reformných snáh a pripomeňme si, že obrat od encyklopedického prijímania literárnych vedomostí - so zameraním na deskriptívnu poetiku umeleckého textu, uspokojujúc sa v istom období s tzv. obsahizmom - k zážitkovo-interpretáčnej metóde má svoje korene ešte v 70. - 80. rokoch minulého storočia. Spája sa s menom Viliama Oberta, ktorý do vyučovania literatúry vniesol komunikačný model, vychádzajúci z výsledkov literárnovedného výskumu predstaviteľov Nitrianskej školy. Práve z tohto žriedla, dnes už možno povedať tradície, čerpá i dnes preferovaná zážitkovosť, tvoriaca východisko na oboch úrovniach stredného vzdelávania.

Lenže...

Z ktorejkoľvek oblasti odbornej sféry možno vidieť, že forsírovanie istej zložky vedie k neželanej jednostrannosti. Hrozí kyvadlo z extrému do extrému. Povedzme priamo, čo literárni vedci nepredpokladali: v školskej praxi sa viditeľne oslabuje pôvodný zámer. Ten totiž počítal so zážitkom, ktorý je východiskom pre odborne podopretú analýzu a syntézu, pochopenie súvislostí, ústiace do kritického (pre)hodnotenia, pričom priestor didaktiky literatúry je v intenciách interpretačnej koncepcie V. Oberta bezprostredne prepojený so všetkými zložkami literárnej vedy.

Prax však ukazuje, že neprimeraná hypertrofia zážitkovosti speje k posilňovaniu impresionistického prístupu k literárnym textom. V ňom vyvážený vedomostný aparát, t. j. komplex literárnohistorických a teoretických súvislostí v súčinnosti s literárnou kritikou, ako nutná súčasť čitateľskej kompetencie, nie je nevyhnutnosťou. Stačí nazrieť do učebných osnov a vzdelávacieho štandardu Štátneho vzdelávacieho programu, kde sa vedome odbúrava na vyššom stupni vzdelávania diachrónny pohľad a spätosť spoločensko-kultúrneho a literárneho diania je nechcenou popoluškou. Zdá sa, že opakujeme historicky prekonané chyby, pretože už v r. 1984 autorská dvojica Didaktiky literatúry (Jurčo, Obert, s. 77) apeluje: „*Pokusy odbúravať literárnohistorické poznatky zo školskej praxe sa ukázali ako pomýlené.*”

Súčasná koncepcia vyučovania literatúry na stredných školách, primárne uplatňujúca poetologický princíp v histo-

rickom vákuu, môže byť živnou pôdou na pestovanie sentimentálneho čitateľa - recipienta či príležitostného „konzumenta“ umeleckej (aj pseudoumeleckej) literatúry. K diskurzívnemu čítaniu mu totiž bude chýbať vedomie komplexnosti percepcie. Je nepochopiteľné, že v dobe vyspelej literárnej vedy, rozvinutej vedeckovýskumnej základne pracujeme v školskej praxi s izolovaným estetickým komunikátom, podriadeným nižšiemu plánu analýzy. A pritom pod tlakom profesionálne orientovaného kritického myslenia musíme aspoň vopred predvídať, ak nie vedieť, že vytrhnúť literárne dielo zo širšieho autorského zázemia, literárnohistorického, kultúrneho a spoločenského kontextu bez následkov nemožno.

Ani dnes presadzovaný model čitateľ - text - hodnota sa v literárnom partikularizme nerozvinie. Veď kritériá hodnôt, zovšeobecňujúcich kategórií sa opierajú o vedomie komplexnosti mnohorozmerného celku. Sémantika textu bez semiotického prieniku - v súčasnosti už na diachrónno-synchronnej osi v transdisciplinárnom poňatí - je z pohľadu súčasných literárnovedných poznatkov, trendov a koncepcií prirovnateľná k nie nevedomej „dekonštrukcii“ tradície literárno-estetického vzdelávania na Slovensku. Následky nie sú nepredvídateľné: vyššie kognitívne procesy, budované na komplexnosti javov, nebudú mať možnosť v historicky okyptenej poetike či povrchovej až mechanicky chápanej kreativite prerásť do zložitejších myšlienkových operácií a zrelého (prehodnocovania schopného) kritického myslenia.

A napokon - isté očakávania novej koncepcie sú už zrejmé. V „cieľovej rovine“ (podľa obsahovej náplne testovania žiakov na oboch stupňoch stredného vzdelania) sa kladie dôraz na overovanie čitateľskej gramotnosti, zameranej na pohotovú orientáciu v povrchovej úrovni textu. Zabúda sa na to, že spoločenská komunikácia ako ďalší cieľ literárneho vzdelávania by mala okrem pohotovosti a zrozumiteľnosti disponovať aj kvalitatívnymi (aj estetickými) parametrami. Teda okrem čitateľských zručností a porozumenia významu textu v lexikálno-gramatickej rovine je nutné pestovať a prehĺbovať aj schopnosť prenikať do hĺbky výrazu, do „zobrazovacej mohutnosti reči“ (ikonickosť definovaná F. Mikom; 1973, s. 264). To však už v súčasnosti predpokladá rozvíjať schopnosť dešifrovať umelecký text ako estetický komunikát v diskurzívnom priestore, vyznačujúcom sa kontextuálnosťou, procesuálnosťou, a nie ahistorickosťou. Len tak tvorí potenciál na zvyšovanie úrovne spoločenskej komunikácie a elimináciu vyprázdneného verbalistického „pózerstva“.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

JURČO, J., OBERT, V.: *Didaktika literatúry*. Bratislava : SPN, 1984. 220 s.

MIKO, F.: *Od epiky k lyrike*. Bratislava : Tatran, 1973. 296 s.

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť: literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ. Bratislava: 2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents/31/ISCED_3_SJL_1_2_rocnikSS_VS_LITERATURA_.pdf

Summary: This paper confronts the professional goals of an interpretative approach of teaching literature with the current reform efforts.

SKÚSENOSTI S ALKOHOLOM A TABAKOM U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Miroslava Zelinková, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: *Pojem droga patrí v našej spoločnosti medzi často spomínané pojmy. Málokto si však uvedomuje, že odrazovým mostíkom k tvrdým drogám môžu byť tzv. drogy legálne, ktoré sú spoločnosťou vo všeobecnosti akceptované. V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumov, realizovaných v rokoch 2006 (publikovaného v roku 2009) a 2010 s cieľom poukázať na aktuálny stav kontaktov žiakov základných škôl s návykovými látkami.*

KLúčové slová: *alkohol, fajčenie, drogy, prevencia, rodina, škola.*

Úvod

Pojem droga patrí v našej spoločnosti medzi často spomínané pojmy. Ak sa však začne hovoriť o drogách, väčšina populácie má skôr na mysli nelegálne drogy ako sú heroín, kokaín alebo marihuana. Málokto si však uvedomuje, že odrazovým mostíkom k tvrdým drogám môžu byť tzv. drogy legálne, ktoré sú spoločnosťou vo všeobecnosti akceptované. Ide o alkohol a tabak. Práve tieto drogy patria na Slovensku medzi najčastejšie užívané návykové látky, ktoré predstavujú riziko nielen pre dospelú populáciu, ale najmä pre deti a mládež (Bieliková, 2001).

V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu „Tabak - Alkohol - Drogy (TAD)“, realizovaného v roku 2010 na vzorke viac ako 6 000 žiakov piatych až deviatych ročníkov základných škôl a výskumu „Sociálne determinanty zdravia školákov“, realizovaného v školskom roku 2005/2006 na vzorke takmer 4 000 žiakov v troch vekových kategóriách (11, 13 a 15 rokov). Výskum nadväzuje na výsledky medzinárodného výskumu Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), realizovaného v 41 krajinách sveta. Cieľom výskumov je porovnať a poukázať na aktuálny stav skúseností žiakov s legálnymi návykovými látkami (alkohol, tabak) ako aj frekvenciu prvých kontaktov s týmito návykovými látkami.

Droga a pojmy s ňou súvisiace

V odbornej literatúre existuje viacero definícií pojmu droga, napr. „Droga je akákoľvek prírodná či syntetická substancia, ktorá po vpravení do živého organizmu ústami, vdychovaním a šnupaním, vstrebávaním cez sliznice, injekčne do svalu, vnútrožilovo mení jeho jednu či viac psychických (rúcanie komunikačných bariér, intenzívnejšie zmyslové prežívanie) či fyzických (narušenie motoriky, reči) funkcií“ (Mačurová, Pavúk, 2005, s. 98).

Medzi činitele (pohnútky, motívy) vedúce k vzniku prvých kontaktov s návykovými látkami patria hlavne (Hroncová et al., 2004) zvedavosť, fascinácia neobvyklými zážitkami, potreba uniknúť každodennému stereotypu, obmedzená ponuka zmysluplných činností, ponúkaných školou a inými výchovno-vzdelávacími inštitúciami, nedostatková ponuka a orientácia v možnostiach efektívneho trávenia voľného času, dostupnosť návykových látok, potreba sociálnej konformity, ľahostajnosť zo strany rodičov, nekoordinovanosť inštitúcií a osôb zaoberajúcich sa deťmi a mládežou.

Primárna prevencia predstavuje jeden z najdôležitejších krokov na elimináciu vzniku závislosti na návykových látkach. Vo všeobecnosti ju vymedzujeme ako „predchádzanie ohrozujúcim situáciám v celej sledovanej populácii; je buď nešpecifická, ktorá podporuje žiaduce formy správania všeobecne, alebo špecifická, zameraná proti kon-

krétnemu riziku; napríklad predchádzanie prvého kontaktu jedinca s drogou“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 450).

Riešenie problémov s návykovými látkami je proces spolupráce rodiny a školy. Účasť rodiny na procese prevencie je nevyhnutným predpokladom efektívnejšieho uplatňovania zdravého životného štýlu a efektívneho trávenia voľného času bez prítomnosti návykových látok. Avšak aj v rodinnom prostredí pozorujeme v posledných rokoch zhoršenie vzájomnej komunikácie a kvality rodinných vzťahov, čo v nemalej miere prispieva k zvýšenému počtu iniciácií detí a mládeže s návykovými látkami. Medzi najzávažnejšie nedostatky interakcie medzi rodičmi a deťmi patria (Ondrejko, Poliaková et al., 1999):

- nekompromisné presadzovanie autority rodiča a neschopnosť rodiča prijať pravdu,
- odmietanie odpovedí na niektoré otázky a ich tabuizácia, čím sa odpovede na ne prenášajú do sféry rovesníkov,
- obviňovanie dieťaťa z nudy a vnucovanie mu neprijateľných záujmov,
- neschopnosť rodiča prijať dieťa ako rovnocenného partnera pri vzájomnej komunikácii a dialóg v zmysle poučujúceho monológu,
- neúčasť rodičov na rozvíjaní záujmov detí a neustále vracanie sa do minulosti s ponúkanými výčitkami a nedôverou,
- neumožňovanie regulácie vlastných postojov dieťaťa a nediferencovanie odmien a trestov.

Okrem rodiny a rodinného prostredia má dôležité postavenie v procese primárnej prevencie drogových problémov aj škola a školské prostredie. Na Slovensku sa v súčasnosti uplatňuje viacero preventívnych programov, zameraných na elimináciu, prípadne zníženie kontaktov s návykovými látkami u detí a mládeže. Ich ciele možno vymedziť nasledovne (Verbovská, 2007):

- pomoc deťom a mládeži získať dostupné odborné informácie o sociálno-patologických javoch vrátane návykových látok,
 - pomoc deťom naučiť sa pomáhať iným deťom a mládeži,
 - pomoc deťom a mládeži praktickými spôsobmi zvládať konflikty závislosti, problémy,
 - pomoc deťom a mládeži vytvoriť si vlastné stratégie zvládania záťažových situácií a konfliktov.
- Účinnosť preventívnych programov pre deti a mládež je dostatočná, ak (Olšavská, 2007):
- sa aplikujú v súlade s dosiahnutou vývinovou úrovňou jedinca,
 - sú podporované časťou verejnosti (rovesníci, kamaráti) s rovnakými názormi a postojmi,
 - rodičia a súrodenci podporujú mienku a názory dieťaťa bez výsmechu, odmietania, kritiky.

Fajčenie ako návykový problém u žiakov základných škôl

Tabak rovnako ako alkohol zaradíme medzi tzv. legálne návykové látky so stimulačným účinkom. Pôsobí priamo na centrálny nervový systém (Rovný et al., 2007). Obsahuje nikotín, ktorého účinky nastupujú krátko po užití vďaka rýchlemu vstrebávaniu do pľúc. U neskúsených fajčiarov rýchlo nastupujúce účinky nikotínu, vyvolávajú neprijemný stav, spojený s bolesťami hlavy, závratmi, studeným potom, zvracaním a nevoľnosťou (Drogy - otázky a odpovedi, 2007). Dlhodobé fajčenie spôsobuje vznik závažných ochorení dýchacej sústavy (chronická bronchitída), nádorových a kardiovaskulárnych ochorení, ochorení tráviaceho traktu. Znižuje výkon a vedie k vzniku ďalších druhov drogových závislostí (Křivohlavý, 2001).

V školskom roku 2005/2006 sa na vzorke 204 534 respondentov troch vekových kategórií (11, 13 a 15-roční) z 36 krajín sveta realizoval medzinárodný výskum s názvom Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (www.euro.who.int/2011/04/06). Miera iniciácií 15-ročných respondentov s fajčením vo veku menej ako 13 rokov sa v celosvetovom meradle pohybovala u chlapcov na úrovni 31 % a u dievčat 13 %. Miera výskytu fajčenia aspoň raz za týždeň sa v celosvetovom meradle pohybovala na vysokej úrovni najmä u 15-ročných respondentov s vyšším zastúpením u dievčat.

Výročná správa o stave drogovej problematiky v SR z roku 2009 prináša výsledky výskumu s názvom „Školské determinanty zdravia školákov“ (www.hbsc.org/2011/03/11), realizovanom v školskom roku 2005/2006 na vzorke 3887 respondentov v troch vekových kategóriách - 11, 13 a 15 rokov. 52 % dievčat a 60 % chlapcov vo veku 15 rokov získalo prvé skúsenosti s fajčením vo veku menej ako 13 rokov, pričom výsledky prieskumu namerané na Slovensku výrazne prevýšili celosvetový priemer, čo naznačilo malú efektívnosť preventívneho pôsobenia rodiny a školy v procese primárnej prevencie. Výskyt fajčenia aspoň raz za týždeň stúpal s vekom. Výsledky výskumu na vzorke 11- a 13-ročných na Slovensku vykazovali rovnakú hodnotu ako celoeurópsky priemer. Nižšie rozdiely boli namerané na vzorke 15-ročných dievčat na Slovensku, kde fajčenie aspoň raz za týždeň uviedlo 15 % dievčat v porovnaní s celosvetovým priemerom, kde to bolo 19 %.

V roku 2010 sa na vzorke 6367 žiakov základných škôl uskutočnil výskum TAD (www.infodrogy.sk/2010/03/12), zameraný na konzumáciu legálnych i nelegálnych návykových látok. Z hľadiska ročníkov predstavovala výskumná vzorka respondentov z piatich ročníkov 18 %, zo siedmich ročníkov

takmer 21 %, zo siedmich a ôsmych ročníkov viac ako 21 % a deviatich ročníkov viac ako 19 %.

Výsledky výskumu poukázali na potrebu efektívnejšieho procesu primárnej prevencie vo vzťahu k primárnej škole. Viac ako 41 % respondentov už skúšalo fajčiť cigaretu vo veku menej ako 11 rokov. Takmer 65 % respondentov uviedlo fajčenie v rodinnom prostredí a viac ako 51 % v rovesníckych skupinách s prevahou vzorky chlapcov nad vzorkou dievčat.

Skúsenosti s alkoholom u žiakov základných škôl

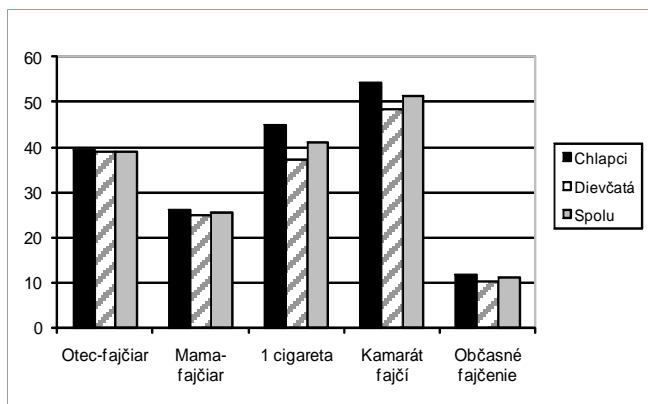
Alkohol patrí medzi legálne návykové látky so sedatívnymi účinkami na ľudský organizmus. Je vo všeobecnosti vnímaný ako spoločensky akceptovaná droga, ktorej nadmerná konzumácia spôsobuje výpadky pamäte, agresivitu a úzkosť. V menších dávkach znižuje prejavy pozornosti a reakcií, koordináciu pohybov (Liba, 2010). Nadmerná konzumácia alkoholu poškodzuje najmä orgány tráviaceho traktu, srdce a cievny obeh; vyvoláva fyzickú aj psychickú závislosť (Drogy - otázky a odpovedi, 2007). Alkohol patrí medzi jednu z najstarších a zároveň najrozšírejších návykových látok v histórii ľudstva a pritom predstavuje závažný rizikový faktor, ktorý sa podieľa na vzniku civilizačných ochorení ako sú srdcové a cievne ochorenia, vysoký krvný tlak, rakovina či ochorenia tráviaceho traktu. Taktiež sa považuje za jednu z príčin vysokej úmrtnosti na cestách. Okrem týchto faktorov sa alkohol podieľa aj na vysokej rozvodovosti a predstavuje jednu z častých príčin rozpadu rodín na Slovensku, keďže dokáže rodinu zlikvidovať nielen materiálne, ale tiež psychicky, čo má v konečnom dôsledku výrazne negatívny dopad na zdravý vývoj detí a mládeže (Pétiová, 2003). Veľkým problémom sa v posledných rokoch stáva vek prvých iniciácií detí a mládeže s alkoholickými nápojmi, ktorý má od roku 2001 vzrastajúci trend.

Vo výskume HBSC 17 % chlapcov a 13 % dievčat vo veku 15 rokov uviedlo, že boli prvýkrát opití vo veku menej ako 13 rokov (www.euro.who.int/2011/04/06).

V prieskume Sociálne determinanty zdravia školákov 40 % chlapcov a 31 % dievčat vo veku 15 rokov uviedlo, že boli prvýkrát opití vo veku menej ako 13 rokov, pričom tieto údaje prevyšujú priemer ostatných krajín, participujúcich v HBSC. Pítie alkoholických nápojov aspoň raz za týždeň sa v najvyššej miere objavilo na vzorke 15-ročných respondentov s prevahou chlapcov nad dievčatami (www.euro.who.int/2011/04/06). Konzumáciu alkoholu aspoň raz za týždeň uviedlo na vzorke respondentov zo SR viac chlapcov ako dievčat najmä vo vekovej kategórii 15-ročných. Približne jedna tretina 15-ročných respondentov uviedla, že boli opití prvý raz v živote vo veku menej ako 13 rokov, pričom tieto údaje výrazne prevýšili priemer ostatných krajín, participujúcich v tomto prieskume (www.hbsc.org/2011/03/11).

Vo výskume TAD sa vek prvých skúseností pohyboval v rozmedzí 9,7-10,8 roka v závislosti od druhov alkoholických nápojov. Alarmujúco pôsobili výsledky skúseností respondentov s druhmi alkoholických nápojov: 56 - 84 % a skúsenosti respondentov s intoxikáciou alkoholom - takmer 20 %. Ako vyplynulo z výsledkov výskumu, respondenti získavajú prvé skúsenosti s alkoholom nielen v rovesníckych skupinách, ale aj v rodinnom prostredí. Rodinné oslavy a sviatky sú takmer u 41 % respondentov nevyhnutne spojené s konzumáciou alkoholu, čo výrazne prispieva k formovaniu prokonzumentných postojov žiakov (www.infodrogy.sk/2010/03/10).

Graf: Fajčenie tabaku podľa pohlavia v % (TAD, 2010)



Záver

Výsledky výskumov v perióde niekoľkých rokov umožňujú konštatovať zhoršujúci sa stav kontaktov detí a mládeže s návykovými látkami, čo dovoľuje dedukovať pretrvávajúce stereotypy realizácie primárnej prevencie, premietnuté v nedostatočnej efektívnosti pôsobenia. Prezentované ukazovatele poukazujú na potrebu takej prevencie v rodinnom prostredí, ktorá má byť účinným zdrojom informácií pre mladých ľudí o škodlivosti užívania návykových látok. V prípade, že pôsobenie rodiny je málo funkčné alebo dysfunkčné, rastie zodpovednosť školy. Nenahraditeľnú úlohu má vzájomné prepojenie medzi rodinou a školou, ich vzájomná komunikácia a vzájomné kontakty. Miera účasti rodiny na utváraní životného štýlu detí je v súčasnosti ovplyvňovaná viacerými nepriaznivými činiteľmi, ktoré limitujú účinnosť jej výchovného pôsobenia. Rodičia by mali byť pozitívnym príkladom pre svoje deti najmä vo vzťahu k zdravému životnému štýlu. Ide o vytváranie pozitívneho a vhodného rodinného prostredia, plného

porozumenia, pochopenia a tolerance, o jasné vymedzenie a rozdelenie jednotlivých úloh v rámci fungovania rodiny. Osobitnú pozíciu v uvedenom kontexte zohráva škola ako inštitúcia, ktorá umožňuje tvorbu, zachovanie a reprodukciu základných hodnôt. Škola môže a má významne podporovať rodinnú výchovu aj v smere protidrogových opatrení. Ide najmä o realizovanie primárnej prevencie ako integrálnej súčasť žiackej edukácie. Škola by mala rozvíjať komplexnú, systematickú prevenciu na všetkých stupňoch pôsobenia, podporovať rodinu, otvárať a podporovať dialóg s deťmi a mládežou (Liba, 2010).

Vraj je u nás demokracia,
no lekári nám
zakazujú piť a fajčiť.

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HRONCOVÁ, J. et al. *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. ISBN 80-8055-926-0
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- Inequalities in young people's health, health behaviour in school aged children international report from the 2005/2006 survey* [online]. [s.a.] [cit.2011/04/06]. Dostupné na: <www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/53852/e91416.pdf>
- Drogy - otázky a odpovede*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-223-2
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2
- LIBA, J.: *Výchova k zdraviu*. Prešov: PF PU, 2010. ISBN 978-80-555-0070-6
- MAČUROVÁ, E., PAVŮK, A. *Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí*. Prešov: FHPV PU, 2005. ISBN 80-8068-346-8.
- NOCIAR, A. Záverečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2010 [online]. [s.a.] [cit.2010-03-10]. Dostupný na: <<http://www.infodrogy.sk/indexaction.cfm?module=library&action=getfile&documentid=845>>
- OLŠAVSKÁ, M. et al. *E-drogy - dištančné vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie závislosti: výstup projektu modul koordinátor prevencie - začiatočník*. Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-8045-473-9
- ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. et al. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999. ISBN 80-224-0553-1.
- PÉTIOVÁ, M.: Konzumácia alkoholu u žiakov stredných škôl. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, 2003, roč. 9, č. 4, s.52-62.
- ROVNÝ, I. et al. *Prevencia závislosti a fajčenia tabaku*. Bratislava: Úrad verejného zdravotníctva SR, 2007. ISBN 978-80-7159-164-1
- Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC-Slovensko-2005/2006* [online]. [s.a.] [cit.2011-03-11]. Dostupné na: <http://www.hbsc.org/countries/downloads/podpora_countries/slovakia/hbsc_slovensko200506.pdf>
- VERBOVSKÁ, J. et al. *E-drogy - dištančné vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie závislosti: záverečná konferencia*. Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-8045-489-0

Summary: *The term addictive substance belongs in our society to the most frequently mentioned and used. Hardly they know that legal addictive substances like alcohol or tobacco, drugs which are generally accepted by society, are the first step to the illegal*

VPLYV SYNKRETIZMU A OKULTIZMU NA SÚČASNÚ VÝCHOVU

Pavol Tománek, Spojená škola sv. Vincenta de Paul, Bratislava
Emília Fulková, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Anotácia: *V predkladanom príspevku sa zaoberáme aktuálnym vplyvom okultných a sektárskych prvkov na základných a stredných školách. Reflektujeme symboliku okultizmu a satanizmu, ktorá má vplyv na život dieťaťa, resp. žiaka. V prehľadnom texte prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý bol zameraný na synekretizmus a realizoval sa na území Bratislavy. Príspevok poukazuje na negatívne prvky a prejavy okultizmu, ktoré často ovplyvňujú výchovu.*

Kľúčové slová: *synekretizmus, okultizmu, satanizmus, mágia, symbol, scientológia, sekta.*

Predrevolučná (1989) generácia si dobre pamätá situáciu, keď bola cirkev, náboženstvo, resp. vierovyznanie potláčané, dehonestované, diskriminované. Na Slovensko neprúdili informácie priamou a slobodnou cestou, ale cestou rôznych prepisov, prostredníctvom tzv. podzemnej cirkvi a pod.

Máme za sebou viac ako 20 rokov vysnívanej demokracie, po ktorej sme všetci túžili. Máme slobodu, o ktorej sme dovtedy počúvali len z diskusií, z tajných frekvencií, či iných dostupných prostriedkov. Revolučný rok nám otvoril nielen hranice s oko-

litými štátmi, svetom, ale aj s inými kultúrami, s nepoznanými náboženstvami, so sektami, rôznorodou náukou organizácií z Blízkeho Východu, či neselektovanými výdobytками progresu z USA. S odstupom času sa zamýšľame nad skutočnosťami, ktoré nás skôr vedú k úvahám o regresii, presýtenosti z náboženských smerov, k okliešťovaniu demokracie alebo dehonestácii slobody. Sme svedkami, ako je aj v demokratickom svete potláčaná sloboda človeka, právo na život, spravodlivosť pre všetkých, nehovoriac o solidarite a subsidiarite

mnohých štátov.

Mnohé náboženské inštitúcie sú často vystavované útokom *synkretizmu*. Synkretizmus (Piťová, Piťo, 2001, s. 615), z gr. *synkrétismos* je filozofický pojem pre spájanie, prekryvanie, prekrytie, skríženie rôznorodých prvkov, smerov, myšlienok. Najčastejšie je chápaný v spojitosti s náboženstvom, resp. náboženstvami. K častým prejavom synkretizmu patria tieto skutočnosti:

- spájanie náboženských prvkov katolíckeho náboženstva s reinkarnáciou,
- kresťanské modlitby spojené s uctievaním slnka,
- meditatívne cvičenia jogy,
- preberanie a spájanie kresťanského náboženstva s hnutím New Age (Piťová, Piťo, 2001, s. 434) - samospasiteľské účinky, resp. človek je sám sebe bohom a spasiteľom - spájanie so slobodomurárskym učením, s okultnými praktikami, ľudovým liečiteľstvom či dokonca s mágiou a satanizmom,
- a iné.

V dôsledku neutíchajúcich negatívnych vplyvov v školách (v školskej i rodinnej výchove) sme sa rozhodli realizovať prieskum, ktorý bol predovšetkým zameraný na zistenie synkretických prvkov, ktoré prenikajú nielen do rodinnej výchovy, ale aj do výchov realizovaných v školách (etická, náboženská, občianska výchova). Cieľom prieskumu bolo zistiť aktuálne prvky a prejavy synkretizmu a s ním často spojený okultizmus na školách, vrátane výchov. Prieskum bol zrealizovaný v rokoch 2009 - 2010 metódou dotazníka s otvorenými i uzavretými otázkami. Prieskumu sa zúčastnilo 400 respondentov, z čoho bolo 223 dievčat a 177 chlapcov vo veku od 12 - 16 rokov. Prieskum sa realizoval na základných školách v Bratislave.

Z prieskumu sme zistili časté prelínanie rôznych prvkov okultizmu, východných náboženstiev, či dokonca niektorých siekt do života kresťana. Z vyše 400 respondentov nám:

1. 63 % z nich odpovedalo, že síce veria v Boha, no neveria v Cirkev.
2. 79 % dodržiava Desatoro s výnimkou prikázania Nezosmilniš! (najčastejším dôvodom je používanie rôznej mužskej a ženskej antikoncepcie).
3. 31 % opýtaných kresťanov verí v reinkarnáciu.
4. 22 % navštívilo ľudových liečiteľov.
5. 69 % neverí v existenciu diabla.
6. 26 % malo skúsenosti s okultizmom.

Vyhodnotenie problematických a kontroverzných odpovedí z predchádzajúcich bodov (1 - 6) uvádzame nižšie:

A. Cirkev založil Ježiš Kristus, čiže Boh. Ak niekto tvrdí, že verí v Boha, no neverí v to, čo Boh založil, ide o paradoxné tvrdenie. 63 % respondentov neverí v Cirkev.

B. Dodržiavanie Dekalógu sa vždy viaže k prvému Božiemu prikázaniu. Ak neplníme jedno, rúca sa i hodnotový potenciál ostatných. 79 % respondentov nedodržiava prikázanie Nezosmilniš!

C. Reinkarnácia k nám prišla z východných náboženstiev, najmä z hinduizmu. **Reinkarnácia** sa vykladá z lat. slov *re + carnis* - čo doslova znamená „byť znova z mäsa“. Problém je to, že v kresťanskom učení sa pri smrti vracia ľudské telo naspäť do zeme, z ktorej bolo vzaté a duša sa vracia k Bohu. Boh na konci sveta vzkriesi všetky telá, no nikde sa nespomína, že budú opäť z mäsa, ale že „budú podobné jeho oslávenému Telu“. (Flp 3, 20). Okrem toho, reinkarnáciu chápajú inak na Východe a inak na Západe. V Ázii sa reinkarnácia chápe v negatívnom

zmysle, a to tak, že duša sa musí neustále prevteľovať, aby odčinila svoje zlé skutky. V západnom svete sa reinkarnácia chápe skôr v pozitívnom svetle, a to tak, že duša sa neustále prevteľuje, aby si mohla, čo najviac užiť. 31 % respondentov verí v reinkarnáciu.

D. Ľudové liečiteľstvo bolo u respondentov často spojené s akupunktúrou a akupresúrou, kyvadielkami, či tzv. umývaním sa v „čistci“. **Akupunktúra** je alternatívna liečebná metóda, pri ktorej sa má vďaka vpichom ihličiek uvoľniť zlá, chybná alebo nepriaznivá energia z tela. **Akupresúra** je alternatívna liečebná metóda stláčania bodov na tele, opäť ako pri akupunktúre, aby sa uvoľnila nepriaznivá energia. Tým, že akupresúra vychádza z hinduizmu, ale možno ju nájsť aj v šintoizme, je prezentovaná aj v symboloch jing-jang na vyrovnanie rovnováhy dobrých a zlých energií v tele. **Čistec priamy** (*Stachys recta*) je trvalka. Ide o liečivú rastlinu z oblasti hluchavkovitých (Deyl, Hisek, 2006, s. 11). Lenže v kresťanskom živote sa často používa proti uhrnutiu, urieknutiu či „uštknutiu“, porobeniu a pod. Človek, ktorý niekoho uhrnul (zlá energia), inému spôsobil nevoľnosť. Túto zlú energiu (duchovné) chceme vypudiť bylinkou, čo nie je možné! Respondenti v rozhovoroch uvádzali, že sa po umytí čistcom cítili lepšie, no podobný stav sa opakoval v pravidelných intervaloch. 22 % navštívilo ľudových liečiteľov.

E. Existencia diabla je veľmi diskutovanou témou. Mnohí odborníci spochybňujú existenciu diabla, iní ho stotožňujú s rozprávkovou bytosťou čerta a pod. Svetoznámy exorcista, teológ a psychológ E. Vella hovorí, že „najväčším diabolstvom je spochybňovanie existencie diabla“ (Vella, 2003, s. 24). Sv. Augustín hovorí, že „diabol je opica“ (Aurelius, 1997, hl. 16). 69 % respondentov popiera existenciu diabla, zamieňa si ho s rozprávkovou bytosťou čerta.

F. Diabla charakterizuje ako „psa uviazaného na reťazi, ktorý dokáže ublížiť vtedy, ak sa k nemu priblížim“ (Vella, 2003, s. 26).

G. Pod **okultizmom** sa najčastejšie rozumie sústava náuk a praktík, založených na viere v skryté sily pôsobiace v prírode a vo svete vôbec. Praktizovanie okultizmu je často podmienené používaním talizmanov, ktoré boli pomocou zariekaní spojené so zlým duchom - satanom. Hlavným zdrojom okultizmu sú často tzv. tajné náuky a praktiky východných náboženstiev, ktoré sa prejavujú aj v sektách. „K okultizmu patrí aj veštenie, horoskopy, vyvolávanie duchov a iné (vonkajšie - exoterické, vnútorné - ezoterické okultné náuky, parapsychológia, psychotronika, niekedy aj autohypnóza a hypnóza a prejavy sugescie a autosugescie atď.)“ (Piťová, Piťo, 2001, s. 447). V ľudovej terminológii sa s týmito pojmom stretáme skôr pod názvom čarodejníctvo. Kúzelníci, resp. iluzionisti nemajú v tomto prípade žiadne spojenie. Pod **satanizmom** rozumujeme skôr označenie náboženstva alebo filozofické hnutie venované uctievaniu satana ako boha; aj rôznorodé duchovné a náboženské prúdy, ktoré medzi sebou nemusia mať žiaden súvis. Ich spoločným znakom je, že centrom ich symbolizmu je postava satana. Pod okultizmus zaradíme aj **mágiu**. Pod mágiou rozumujeme istý druh náboženstva. Základným princípom je dokázať ovládať prírodné sily, ktoré ešte nepozná spoločnosť, resp. oslovovať duchovné sily zla k náklonnosti a pomoci. Mágia sa najčastejšie rozdeľuje na čiernu (dôraz na ubližovanie) a bielu (dôraz na dobré skutky). Mnohí kresťania sú preto často pomýlení a domnievajú sa, že biela mágia je dobrá. Nie je to však pravda. Aj čierna, aj biela mágia sú zlé, pretože aj v jednej aj druhej sa čaruje a týmto spôsobom sa spôsobuje dobro alebo zlo! 26 % respondentov skúšalo vyvolávať duchov, veštiť, či pýtať sa na budúcnosť.

Z prieskumu sme ďalej zistili, že na našich školách sa žiaci a študenti často stretávajú práve s prvkami okultizmu, mágie, či satanizmu. Sú konfrontovaní so situáciami, v ktorých sa im nenásilným spôsobom ponúkajú sektárske prvky učenia. „Často zaskočení akceleráciou doby nevnímajú nástrahy, ktoré môžu pomocou zdanlivo nevinných prvkov spôsobiť nielen ochudobnenie duchovného života, ale aj realizáciu praktického synkretizmu a sekularizmu náboženského prostredia” (Tománek, 2007, s. 45-52).

Respondenti uvádzali, že najčastejšie sa stretli nielen s okultnými prvkami, ale aj sektárskymi prvkami, najmä siekt: Vesmírní lidé (23 % respondentov), Scientologická cirkev (35 % respondentov), ale aj prelínaním rôznych východných náboženstiev, najmä hinduizmu (27% respondentov), šintoizmu (13 % respondentov), budhizmu (24 % respondentov)...

V prieskume sme zistili, že žiaci boli konfrontovaní najmä týmito najčastejšími sektárskymi a inými okultnými praktikami:

1. **Vesmírní lidé** - česká sekta. Prezentuje sa najmä na mnohých verejných miestach, pri cestovaní v hromadných prostriedkoch. Ide o sektu, ktorá má všetky znaky siekt (vodcovstvo, odovzdávanie financií, podriadených a pod.). Na svojej webovej stránke cituje Bibliu, pričom nechýbajú podobizne Ježiša a Panny Márie ako nálepka hodnovernosti. Nezainteresovaní ľudia pri prvom stretnutí sa so sektou nepocítia nič, čo by bolo v rozpore s tradičnou výchovou. Najčastejšie sa snažia prezentovať samospasiteľskými účinkami jednotlivcov (podobnosť s hnutím *New Age*). Až 23 % respondentov uviedlo, že sa stretli s prvkami tejto sekty.
2. Najmasovejšiu agendu mala najmä **Scientologická cirkev** (ide o sektu). Posledné roky postupne pozorujeme zvláštne samo ponúkajúce sa prednášok na školách s rozličnou tematikou, prechádzajúc manželstvom, rodičovstvom, alkoholom a inými drogami, bojovými umeniami a pod. Exerčitátori si dokonca zaobstarávajú aj fotodokumentáciu zo sedení ako dôkazový materiál, s ktorým sa prezentujú na ďalších miestach, pozíciách firmy a pod. Scientologická cirkev nie je na Slovensku zaregistrovaná, no svoje aktivity prezentuje pomocou mnohých občianskych združení, ako je napr. *OZ Slovensko bez drog*. Najčastejšie robia erudované prednášky s protidrogovou tematikou, pri ktorých nezabúdajú spomenúť reinkarnáciu, či samospasiteľské účinky jednotlivcov. Scientologická cirkev je sektou, ktorá prijíma členov z akýchkoľvek národov, akéhokoľvek náboženstva a vierovyznania (podobnosť so slobodomurárskym učením). „Za minulý akademický rok 2009/2010 exerčitátori zo Scientologickej cirkvi vystriedali viac ako 100 základných a stredných škôl po celom Slovensku (spolu vyše 20 000 žiakov)” (Tománek, 2011, s. 20-21). Exerčitátori vynikajú komunikáciou a agitačnými schopnosťami. Rýchlo si získajú publikum študentov a mimo prednášky vyhýbavo odpovedajú na akékoľvek otázky. *OZ Slovensko bez drog* vydáva brožúrku s názvom *Pravda o drogách*, kde sa okrem problematiky o drogách rozoberá aj téma pôsobenia drog na myseľ človeka. Táto stať je totožná s tou, ktorá sa nachádza na stránkach Scientologickej cirkvi a je prezentovaná pod Centrom Dianetiky a Scientológie v Leviciach. Základným princípom scientológov je fakt, že človek je duchovná bytosť, ktorá v minulosti žila niekoľko životov, a preto má zmysel a náklonnosť k nekonečnému životu. Tu reflektujeme prvky reinkarnácie. Scientológovia sa angažujú ako ľudia ochotní pomáhať iným, zdôrazňujú duchovnú vyspelosť, no človek je po ich stretnutí duchovne vyprahnutý... Zameriavajú sa na rodinu, deti,

hyperaktivitu, život bez drog, umenie, etiku a pod., čiže dotýkajú sa všetkých oblastí života nielen kresťana. Scientológovia používajú niekoľko symbolov. Medzi základné symboly patria kríž pretínaný písmenom X, most z tmavej časti do svetlej časti, pyramída zo štyroch úrovni alebo dva trojuholníky s písmenom S (ako scientológia). Osemhrotý kríž reprezentuje osem dynamík existencie človeka (jedinec, kreativita - tvorba, manželstvo, sex a výchova, ďalšou je práca a kamaráti, potom ľudstvo, zvieratá a rastliny, šiestou dynamikou je vesmír, potom duchovnosť človeka a ôsmou je najvyššia bytosť, stvoriteľ). Dva trojuholníky s písmenom S predstavujú nasledovné: homý trojuholník predstavuje vedenie, zodpovednosť a kontrolu. Spodný trojuholník prezentuje komunikáciu, realitu a náklonnosť. Písmeno S prezentuje scientológov. Zakladateľom scientológov je R. Ron Hubbard (filozof, umelec, administrátor, pedagóg). Jeho najčastejšie používanými slovami sú: auditing a purifikačný program, ktorý má človeku očistiť jeho myseľ. Scientologická cirkev je vo svete prezentovaná ako cirkev celebrit. Medzi scientológov patria: Tom Cruise, Kim Basinger, John Travolta a iní. Na Slovensku táto sekta nie je zaregistrovaná, zakázaná je vo Francúzsku a Grécku, Nemecko a Česká republika vyjadrili odmietavé stanovisko. V USA ide o úspešnú a legálnu organizáciu, ktorá je dokonca oslobodená od daní. Na Slovensku funguje približne 6 Centier Dianetiky a Scientológie, ktoré sa často prezentujú v boji proti drogám cez rehabilitačný program alebo projekt *Narconon* (pozn. autora: projekt *Narconon* bol odborníkmi označený za chybný už pred viac ako šiestimi rokmi). Deťom a mládeži s dyslexiou (poruchou čítania) alebo s dysgrafiou (poruchou písania) majú pomôcť jazykové školy *LITE* a centrum *BASIC* (na Slovensku majú niekoľko pobočiek). Až 35 % respondentov sa dostalo do konfrontácie s prvkami a symbolmi tejto sekty.

3. Ďalší vplyv okultných a sektárskych prvkov na školách sme zaregistrovali najmä cez rôznorodú symboliku. V prehľadnom texte ponúkame symboly s názorným popisom. Často ide o symboliku, ktorá je deťmi a mládežou prezentovaná tetovaním, náramkami, retiazkami, štýlom.

- **Tzv. „hákový kríž”**, alebo aj svastika. Svastika alebo aj tzv. slnečné oko sa používalo oveľa skôr, ako ho Hitler prevzal a upravil. Išlo v prvom rade o uctievanie slnka ako božstva. V súčasnosti je to moderný symbol prejavu zla. Štyri strany kríža boli pôvodne spojené a tvorili akoby kríž v kruhu s významom nekonečna. Tento symbol prevzali aj satanisti. Štyri strany „kríža” v kruhu sú zotrené v protismere hodinových ručičiek ako vzdor voči všemohúcemu Bohu. S týmto symbolom sa stretlo 95 % respondentov.
- **Anarchia**. Je opakom slobody. Každá sloboda v sebe predstavujem isté pravidlá, ktoré treba rešpektovať a zodpovednosť, ktorú treba na seba brať. Anarchia popiera autoritu. Situácia na Slovensku: popieranie autority učiteľa, rodiča, kňaza.... S daným symbolom sa stretlo 84 % respondentov.
- **Skarabeus, motýľ alebo iný hmyz**... Sú imidžovými prvkami pri tetovaní. Ide o staré egyptské symboly reinkarnácie, prevteľovania sa. Tieto symboly sa spájajú aj s Belzebubom, čo v preklade znamená - „pán múch”. Až 89 % respondentov vlastnilo mnohé predmety s danou symbolikou.
- **Blesky**. Tieto symboly sa používali v starom Egypte na označenie boha Thora. Dnes označujú aj satanizmus alebo satanov blesk (ničenie). Tento symbol používali aj vojenské skupiny okolo A. Hitlera. Symbol reflektovalo 63 % respondentov.
- **666**. Ďalší moderný motív k tetovaniu. Najčastejšie partie tetovania sú krk, brucho, rameno... Často si ho aj zámerne

Ľudia vyberajú ako ŠPZ na svoje auto. Ide o číslo šelmy, resp. antikrista, ktorý je spomínaný aj vo Svätom písme. Daný symboliku prezentovalo 53 % opýtaných žiakov a študentov.

- **Kríž so slučkou.** Ide o najčastejšie zameniteľný symbol. Ak je kríž z jedného materiálu, čiže aj slučka je z rovnakého materiálu ako hlavná časť, ide o satanistický kríž. Ak je slučka z iného materiálu ako hlavná časť kríža, ide o kríž tzv. TAU, ktorý sa v kresťanstve bežne používa. Dôležité je, aby sme dobre rozlišovali vertikálnu časť, či je slučka jej súčasťou alebo len prvok na uchytenie retiazky... Pri výbere kríža v predajniach treba pozerat' aj na rôzne motívy. Často sú na kríži vyrazené motívy, ktoré sme už vyššie spomínali. Inak, z histórie sa dozvedáme, že ide o egyptský symbol života, prechod, resp. kľúč od rieky Níl, vďaka ktorému sa prechádzalo do večného života (Egyptčania síce verili v posmrtný život, ale v inom ponímaní ako kresťania). Tento symbol je často spájaný aj s plodnosťou, reinkarnáciou a diablom. Často je módnym doplnkom na šatách. Daný symbol prezentovalo až 91 % respondentov.

- **Päťramenná hviezda.** Často sa zobrazuje aj v kruhu. Ide o satanistický symbol. Dva horné rohy označujú kráľovstvo Luciferu (často zobrazené ako rohy), dva dolné rohy označujú, že človek je bohom (často zobrazené ako uši). Niektoré hudobné skupiny prijali tieto symboly ako záruku popularity. So symbolom bolo oboznámených 51 % respondentov.

- **Atlantov prsteň alebo aj náramok.** Ide o symbol pôsobenia zla,

- **Jednorožec.** Ide skôr o symbol sexuálnej slobody, lesbicizmus, homosexualita, group sex a pod. Často sa zobrazuje na ponukových letákoch a plagátoch mnohých siekt ako niečo normálne. So symbolom sa respondenti (31 %) oboznámili najmä na rockových a metalových hudobných vystúpeniach.

- **Ying - yang.** Symbol z hinduizmu. Je znakom rovnováhy medzi dobrým a zlým. Typický motív dualistického chápania sveta ako neustáleho boja medzi dobrom a zlom. Vysvetlenie: v každom zlom človeku je niečo dobré a v každom dobrom človeku je niečo zlé. Symbolika spočíva v tom, že Boh a diabol sa navzájom dopĺňajú a pomáhajú. Človek je potom akoby zmes „dobrozla“. Tento symbol je zobrazený v podobe tetovania, zavesený na retiazkach, v ponukách východných bojových technik (karate a pod., v joge). Symbol prezentuje až 71 % opýtaných.

- **MIER alebo Nerónov kríž.** V súčasnosti je najčastejšie prezentovaným symbolom. Navonok vyzerá veľmi naivne. Tento symbol vôbec nevytvorili členovia hnutia Hippies, sym-

bol je oveľa starší. Ešte z prvého storočia nášho letopočtu ho po prvýkrát použil cisár Nero. V podstate ide o obrátený kresťanský kríž, ktorému boli zlomené aj ramená práve preto, aby cisár vyjadril pád kresťanstva. Často sa tento symbol označuje ako kuria noha alebo pacifka (s týmito termínmi sa skôr stretáme u slobodomurárov). Až 92 % opýtaných konštatovalo, že ide o symbol mieru.

Vplyv okultných a sektárskych prvkov, ako aj prenikanie rôznych prvkov neopaganizmu do života ľudí, je neodškriepiteľný. V našom príspevku sme chceli prezentovať tie prvky, vplyvy a symboly, s ktorými žiaci a študenti našich škôl prichádzajú najčastejšie do názorovej konfrontácie. Jednoduchým, no sofistikovaným spôsobom sme sa snažili upozorniť na možné nebezpečenstvá, ktoré sa často pretláčajú do našich výchov (etická, náboženská, občianska) pod nevinným rúškom. Okultizmus nie je naivný, má svoje obete presne tak, ako sme to spomínali v definícii diabla od sv. Augustína. V súčasnosti sa k nám okultizmus, mágia a v podstate aj satanizmus pretláča cez učenie New Age, ktoré okrem iného hlása aj to, že človek nepotrebuje Boha, aby bol spasený, lebo človek je sám sebe bohom.

Cieľom nášho príspevku bolo poukázať na negatívne vplyvy a prvky synkretizmu a okultizmu na školách. Okultizmus, mágia a iné tajuplné, fantastické a ľahko dostupné dimenzie sa udomácnili natol'ko, že človek postupne stráca a stiera hranice dovoleného a zakázaného. Životné smerovanie človeka často závisí od voľby medzi hodnotami, akými sú dobro a zlo. Jeho premena, resp. kultivácia je už výsledkom toho, čomu z týchto hodnôt venoval viac pozornosti. Kultivácia osobnosti človeka rastie vďaka dynamickému priebehu reflektovania základných ľudských hodnôt v jeho živote. Človek je tvor spoločenský. „Človek často v túžbe nájsť čo najviac hodnôt a dobra pre svoj život, zabúda nájsť seba samého. Človek stráca svoju identitu. Ľudský éthos (Žilínek, 1997, s. 34-35) sa tak dostáva do konfliktu sám so sebou, pretože to, čo bolo kedysi morálne, správne a hodnotné, dnes sa považuje za archaický prežitok súčasnej doby“. Stierajú sa hranice, ktoré určovali kategoricky morálne dobro a zlo, začína odobrovanie amorálnych skutkov, vytvára sa všeobecná kultúra, v ktorej neplatia zaužívané etické, náboženské či prirodzené zákony, ale zhuk všeobecných, bližšie nešpecifikovaných a nepísaných pravidiel. Tieto skutočnosti, bohužiaľ, často určujú smerovanie rodinnej výchovy, v ktorej sa kladú základy aj ostatných výchov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- AURELIUS, A. 1997. *Vyznania, Confessiones: Kniha prvá, hl. 16 a ďalej*. Bratislava : SPN, 1997.
- Biblia s aplikáciami pre život*. 1998. Bratislava : Tlačiareň Svornosť, 1998. ISBN 8071310395
- Biblia*. 1998. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 1998. ISBN 807140070X
- DEYL, M., HÍSEK, K. 2001. *Naše květiny*. Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0940-X
- KENNETH, O., BENSON, W. S. 1983. *Christian Education. Its History and Philosophy*. Chicago : Moody Press, 1983.
- PEOPELS, J. - BAILEY, G. 1988. *Humanity. Ad Introduction to Cultural Anthropology*. St. Pau I: West Publishing Company, 1988.
- PIŤOVÁ, M., PIŤO, V. 2001. *Slovník cudzích slov*. Bratislava : Kniha-Spoločník, 2001. ISBN 80-88814-16-2
- TOMÁNEK, P. 2007. Prostredie vyučovania náboženskej výchovy. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2007, č. 1.
- TOMÁNEK, P. 2010. Naivný okultizmus? In *Zrno*, 2010, č. 47.
- TOMÁNEK, P. 2011. Nenápadný atak na vieru. In *Zrno*, 2011, č. 3.
- VELLA, E. 2003. *Zlí duchovia a exorcizmus*. Bratislava : Per Immaculatam, 2003. ISBN 80-968854-1-3
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Éthos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3

Summary: In the article the current impact of occult and sectarian elements in primary and secondary schools is described. The author reflects on the symbolism of the occult and Satanism, which affects a child's life. The article presents the results of a survey, which focused on syncretism carried out in Bratislava showing the negative elements and manifestations of the occult, which frequently affect education.

STRATEGICKÉ RIADENIE ŠKOLY

Mária Rychnavská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Bratislava

Anotácia: Cieľom príspevku je vymedziť význam strategického riadenia školy, formulovať postup na tvorbu strategického plánu rozvoja školy a na konkrétnom príklade definovať strategické ciele vyplývajúce z vnútornej a vonkajšej analýzy školy.

Kľúčové slová: stratégia, strategické riadenie, plánovací proces, personálna stratégia, marketingová stratégia, stratégia technického zabezpečenia, stratégia výučby.

„Každý, kto sa pokúsil vo svojom živote uskutočniť svoj tajný sen, strategický cieľ, vie, že to nebolo vždy až také ľahké, ako si prečítať dobrú knihu, resp. učebnicu o strategickom manažmente v bezpečí rodinného kruhu.”

Peter Sakál

V poslednom období prechádza školstvo veľkými zmenami. Zmeny sa týkajú zavedenia dvojúrovňového systému vzdelávania, revízie obsahu vzdelávania, nastavenia systému kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a procesov zlepšovania kvality vzdelávania. Škola si volí stratégiu svojho rozvoja. Pravidelne získava a analyzuje informácie, uvedomuje si svoje postavenie v regióne, svoju konkurencieschopnosť a prosperitu. Správne nastavenie procesov z dlhodobého hľadiska tak robí školu lepšou a úspešnejšou.

S termínom stratégia sa stretávame takmer vo všetkých oblastiach nášho života. Pochádza z gréčtiny a uplatnenie našiel najskôr vo vojenstve, diplomacii, politike a športe. Veľmi skoro sa však udomácnil i v podnikateľskej oblasti, v podnikoch, organizáciách a inštitúciách, bez ohľadu na ich odbor pôsobnosti, typ a veľkosť.

Stratégia je vlastne „boj“, ktorý organizácie alebo inštitúcie zvädzajú v prostredí, v ktorom pôsobia. V praxi je **stratégia** vyjadrená sústavou dlhodobých cieľov, ktoré chce organizácia alebo inštitúcia, napr. škola, dosiahnuť a procesmi, ktorými predpokladá realizovať vytyčené ciele. **Strategické riadenie** je kontinuálny proces súčasne prebiehajúcich strategických činností: **strategická analýza, definovanie stratégie (cieľov), implementácia stratégie, monitorovanie a kontrola** (Hanzelková et al., 2009). Strategické riadenie chápeme aj ako nástroj manažérov na stanovenie vízie a poslania inštitúcie, na vytyčenie strategických cieľov a ich ukazovateľov a na zostavenie návrhu strategického plánu. Súčasťou strategického riadenia je kontrola plnenia cieľov ako aj stanovenie návrhov korekčných opatrení na najvyššej úrovni. So strategickým riadením súvisí aj operatívne riadenie a denné rozhodovanie. Ak chýba strategické riadenie, operatívne riadenie je veľmi často iba reakciou na príležitosti alebo vznikajúce problémy a riziká.

Plánovanie je od úplných začiatkov vzniku teórie manažmentu zaradované medzi základné funkcie manažmentu. Ak medzi základné úlohy manažmentu patrí zabezpečiť úspešné pôsobenie inštitúcie v meniacom sa prostredí, tak predvídanie budúcnosti a príprava na budúcnosť nutne patrí medzi východiskové a najdôležitejšie funkcie manažérov. Strategické plánovanie je proces, v ktorom si inštitúcia (škola) vymedzí, čo chce dosiahnuť, zmapuje situáciu vo vnútri školy (SWOT analýza) a vo svojom okolí (STEP analýza) a určí kroky nevyhnutné na to, aby maximalizovala pravdepodobnosť úspechu.

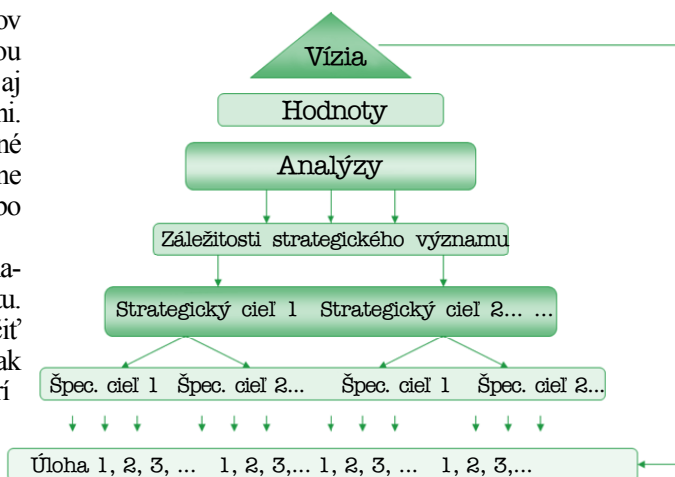
Plánovací proces pozostáva z troch stupňov:

- porozumenie, kde sme;
- rozhodnutie, kam sa chceme dostať;

- plánovanie, ako sa tam chceme dostať. (Koráb et al., 2008, s. 9)

Predpokladom efektívneho riadenia smerujúceho k rozvoju školy je práve existencia strategického plánu a systematickosť a dôslednosť v riadení. Zmyslom strategického plánu je vytyčiť základný smer budúceho rozvoja školy. Strategický plán rozvoja je preto jeden zo základných dokumentov školy vyjadrujúci predpokladaný vývoj daného celku v dlhodobom časovom horizonte. Strategický plán je koncepčný a rozvojový dokument. Zostavuje ho spravidla väčšia skupina autorov s rôznym odborným zameraním. Doba zostavovania plánu je približne pol roka. Obsahuje postupnosť krokov s ich časovým vymedzením a stanovením konkrétnej zodpovednosti za ich plnenie. V strategickom plánovaní škola definuje víziu a poslanie školy, formuluje hodnoty školy, vypracováva analýzy súčasného stavu a prehľad jednotlivých oblastí rozvoja s definovanými strategickými cieľmi, ktoré umožnia škole naplniť víziu. Ciele sú formulované jasne, stručne, jednoznačne a sú zamerané len na jednu špecifickú oblasť. Cieľ sa spája s výsledkom, nie s činnosťou, ktorá má byť uskutočnená, je merateľný a vyjadrený v kvantitatívnych jednotkách, obsahuje časový rámec svojho splnenia, je náročný no splniteľný. Súčasťou strategického plánu je vypracovanie systému monitorovania a hodnotenia.

Strategické riadenie v škole je vyjadrené v nasledovnej štruktúre:



Vrchol pyramídy tvorí **vízia**. Vízia vyjadruje budúce smerovanie školy, je vytvorená na základe myšlienok predbiehajúcich dobu. Vízia školy je formulovaná v súlade s jej očakávaniami a potrebami, v súlade s uznávanými **hodnotami** a perspektívami školy. Ak však chceme primerane reagovať na všetko, čo sa okolo nás deje, musíme v prvom rade robiť

komplexnú analýzu podmienok, v ktorých konkrétna škola pôsobí. Analyzujeme vonkajšie vplyvy, vonkajšie a vnútorné prostredie, potreby a požiadavky žiakov, učiteľov a rodičov. Na základe analýzy vytvárame oblasti **strategického významu** a formulujeme **strategické ciele** školy, ktoré potom detailne rozpracovávame do krátkodobých realizačných (**špecifických**) cieľov. V súlade s legislatívou je súčasťou koncepcného zámeru rozvoja školy stratégia školy. Špecifické ciele a ich rozpracovanie do konkrétnych úloh s určením zodpovednosti a termínom splnenia tvoria súčasť plánu práce školy. Úspech riadenia školy závisí od priebehu jeho realizácie. Spätná väzba a hodnotenie procesov slúžia na potvrdenie existujúcich strategických cieľov, prípadne prehodnotenie už definovaných. Riaditeľ školy každoročne vyhodnocuje plnenie cieľov a informuje o tom aj zriaďovateľa.

Veľmi zjednodušene povedané stratégia je o ľuďoch, informáciách a financiách. V školskej praxi uplatňujeme personálnu, marketingovú stratégiu, stratégiu technického zabezpečenia a stratégiu výučby.

Personálna stratégia

Ide o jednu z funkčných stratégií, jej tvorbe treba venovať mimoriadnu pozornosť, pretože ľudské zdroje sú v procese strategického riadenia kľúčovým prvkom. Bez ľudí stratégiu nemožno realizovať. Jedným z predpokladov dosahovania lepších výsledkov je mať vypracovanú personálnu stratégiu a úspešne ju realizovať. Veľmi dôležitá je kultúra školy - dodržiavanie etických hodnôt, stanovenie pravidiel a smerníc vrátane systému odmeňovania zamestnancov a zabezpečenia efektívnej komunikácie na každom stupni a na všetkých úrovniach. Informovanosťou môžeme predísť konfliktom a nedorozumeniam. Súčasťou personálnej stratégie je komunikácia, otvorenosť, tvorivý prístup, tímová práca, vytvorenie predpokladov a vhodných podmienok na spoločné využívanie informácií, znalostí a odovzdávanie skúseností v rámci inštitúcie. Personálna stratégia zahŕňa aj systém výberu zamestnancov, požiadavky na zamestnancov, plán ich rozvoja a vzdelávania, analýzu ich spokojnosti a analýzu práce. Súčasťou kvalitných personálnych stratégií je i systém pracovného hodnotenia.

Marketingová stratégia

Orientovaná je na zákazníkov, prevažne na žiakov, učiteľov a rodičov. Vyžaduje preto dôslednú identifikáciu ich potrieb a požiadaviek. Dôležité je sledovať spätnú väzbu a venovať primeranú pozornosť prieskumu, štatistickému vyhodnocovaniu a analýze spokojnosti.

Stratégia technického zabezpečenia

V procese strategického riadenia je dôležitá aj jeho technická podpora, ktorá je prostriedkom na realizáciu stratégie. Zahŕňa plán rozvoja technológií, vrátane informačných, technického vybavenia, ako aj zlepšovanie pracovných podmienok a pracovného prostredia.

Stratégia výučby

Hlavnou činnosťou školy je výchova a vzdelávanie detí a žiakov. Preto je potrebné výchovné a vzdelávacie stratégie definovať tak, aby napomáhali upevňovaniu a rozvoju kľúčových kompetencií žiaka. Kvalita stratégie výučby s jej procesmi je rozhodujúca pre kvalitu školy. Zdokonaľovanie školy je úsilie urobiť školu čo najlepším miestom na učenie. To v súčasnosti zahŕňa zmenu cieľov školy, spôsobov učenia, metód a foriem výučby a kultúry školy. Práve správnym nastavením procesov môžeme zvýšiť kvalitu školy a zabezpečiť jej neustále zlepšovanie. Kvalita školy sa tak stane jedným z hlavných rozlišovacích znakov pre rodičov pri výbere

školy pre svoje dieťa.

„Budúcnosť patrí tým, ktorí vidia možnosti skôr, ako sú viditeľné.“

Návrh strategického plánu rozvoja základnej školy

1.1 Vízia základnej školy

Škola, v ktorej môže byť na ceste k poznaniu úspešný každý.

1.2 Hodnoty školy

Otvorenosť, múdrosť, úcta, tvorivosť, zvedavosť, dôslednosť, priateľstvo, tolerancia, ľudskosť.

1.3 Analýza súčasného stavu

Analýza súčasného stavu vychádza z priameho pozorovania (učiteľov a žiakov), zo štatistických výsledkov dotazníkov zadaných učiteľom, žiakom, rodičom, z hodnotenia zamestnancov školy a z kontrolnej činnosti, ktorú zabezpečujú riadiaci zamestnanci.

Imidž školy

Učitelia, žiaci a rodičia

- Prikladajú imidžu školy veľký význam, zaujímajú sa o to, akým spôsobom sa škola prezentuje na verejnosti, oceňujú oblasť posilnenia tradícií školy.
- Považujú za dôležité, ak súčasťou imidžu školy je úroveň pedagogického zboru a jeho riadenia, vrátane úrovne vyučovania.
- Považujú informovanosť na verejnosti za dobrú, ale uvítali by poskytovanie informácií vo väčšom rozsahu.
- Považujú kvalitu poskytovania ďalších služieb na vysokej úrovni, rezervy vidia v oblasti stravovania detí.

Klíma školy

- Zamestnanci hodnotia vzájomné vzťahy ako veľmi dobré, priateľské, zamestnanci vzájomne spolupracujú, odovzdávajú si skúsenosti.
- Častejšie problémy sa objavili vo vzťahoch so žiakmi.
- Vzťah učiteľ - žiak nie je vždy na dobrej úrovni, niektorí učitelia majú problémy získať si dôveru žiakov a to predovšetkým na druhom stupni základnej školy.
- Prevažuje pozitívny vzťah ku škole ako u žiakov tak aj u učiteľov.

- Dôvera žiakov, rodičov a učiteľov k vedeniu školy je na veľmi dobrej úrovni.

- Čiastočne pretrvávajú komunikačné problémy medzi zamestnancami prvého a druhého stupňa, objavila sa požiadavka užšej spolupráce.

Organizácia a riadenie

- Úroveň riadenia bola hodnotená veľmi kladne, kompetencie sú jasne určené.
- Učitelia by privítali väčší podiel na riadení školy.
- Činnosť metodických združení a predmetových komisií bola hodnotená ako priemerná.
- Na jednej strane vyslovená nespokojnosť s poskytovanými službami v školskej jedálni (napr. spôsob platby, nahlasovanie zmien), na druhej strane vysoko hodnotená kvalita stravy (napr. výber z troch jedál).

Personalistika

- Nedostatkom je kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov (AJ - kvalifikovanosť 40 %, NJ - kvalifikovanosť 70 %).
- Nedostatkom je kvalifikovanosť učiteľov informatiky/informatickej výchovy - 100 % nekvalifikovanosť.
- Stabilizácia pedagogických zamestnancov.
- Odmeňovanie zamestnancov vychádza z priebežného



Martin Horečný: *Cítim ťa*

a celkového hodnotenia zamestnancov.

Ekonomika a materiálne vybavenie školy

- Zavádzanie informačno-komunikačných technológií je na vysokej úrovni.
- Rozpočet nepostačuje na pokrytie nepredvídaných havarijných situácií a na finančné ohodnotenie špičkových učiteľov.
- Technický stav budovy sa zhoršuje.
- Nedostatky sú v modernizácii vybavenia odborných učební a kabinetov.
- Fond učebníc je na dobrej úrovni.

Výchovno-vzdelávací proces

- Spolupráca rodičov so školou, týkajúca sa výchovy a vzdelávania, je hodnotená zo strany rodičov ako nadpriemerná, zo strany učiteľov ako priemerná.
- Vo vyučovaní sa objavujú problémy s motiváciou žiakov, opakujú sa problémy so zabezpečením spätnej väzby, s formálnym a sumatívnym hodnotením žiakov.
- Nevhodnou formou sa u žiakov rozvíja funkčná gramotnosť.
- Príprava učiteľov na vyučovaciu hodinu je na dobrej úrovni, organizačná štruktúra hodiny je dobrá.
- Nedostatky sa objavujú vo využívaní učebných pomôcok a didaktickej techniky a pri zavádzaní nových didaktických metód.
- Využívanie informačných a komunikačných technológií je na rozdielnej úrovni a závisí od vzťahu učiteľa k tejto technológii.
- Individuálny prístup učiteľov k žiakom na prvom stupni je na veľmi dobrej úrovni, na druhom stupni má často nedostatky; učitelia pociťujú potrebu naučiť sa správne diagnostikovať kolektív triedy, respektíve žiaka samotného.
- Nedostatky sa vyskytujú pri práci s problémovými žiakmi.
- Rodičia, učitelia a žiaci považujú za veľký problém správanie sa žiakov na verejnosti.
- Práca výchovného poradcu je hodnotená na veľmi dobrej úrovni.

1.4 SWOT analýza (analýza vnútorného prostredia školy)

S - silné stránky

- manažment školy,
- stabilizácia pedagogických zamestnancov,
- vzájomné vzťahy v škole,
- prezentovanie školy na verejnosti,
- využívanie informačno-komunikačných technológií,
- estetika tried, učební a chodieb školy,
- pestrá ponuka vzdelávacích aktivít v mimovyučovacom

čase,

- medzinárodná spolupráca, realizácia projektov so školami v zahraničí,
- dobrá poloha školy.

W - slabé stránky

- riešenie výchovných problémov,
- zavádzanie inovatívnych didaktických metód a foriem práce so žiakmi,
- individuálna práca s problémovými žiakmi,
- komunikačné problémy medzi zamestnancami prvého a druhého stupňa,
- kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov a informatiky,
- nedostatočné finančné ohodnotenie pedagogických zamestnancov,
- nedostatočná úprava areálu školy,
- poskytovanie služieb v oblasti stravovania detí,
- technický stav budovy.

O - príležitosti

- možnosti získania finančných prostriedkov z fondov EÚ,
- využívanie projektov a grantov na zateplenie školy, rekonštrukciu areálu školy, na vytvorenie detského ihriska, modernizovanie interiérového zariadenia tried.

T - hrozby

- demografický pokles populácie,
- nedostatok vyučujúcich cudzích jazykov, informatiky,
- nedostatočné využívanie IKT niektorými učiteľmi na vyučovacích hodinách.

1.5 STEP analýza (analýza vonkajšieho prostredia školy)

V spolupráci so zriaďovateľom sa zisťovalo hľadisko sociologické, technologické, ekonomické a politické.

Výstavba (výhľad do roku 2015) - celkovo sa predpokladá postaviť 100 rodinných domov v obci X, vytvorí sa dve nové ulice (80 rodinných domov), zvyšok bude tvoriť dostavba v obci.

Demografický vývoj v mikroregióne - v roku 2011 počet detí do 6 rokov v obci X - 80. Do roku 2015 sa predpokladá zvýšenie počtu detí na dvojnásobok oproti súčasnému stavu.

Sociálne zloženie obyvateľov (počet aktívnych obyvateľov a percento nezamestnaných) - obec X - 2 100 obyvateľov (1 010 aktívnych/6 % nezamestnaných).

Plánované ekonomické náklady na ZŠ v roku 2011 cca 13 % z rozpočtu obce + 6 640,- € (investičné a neinvestičné výdavky).

Strategické ciele školy zamerané na oblasť výchovno-vzdelávacieho procesu (výučby):

1. Do roku 2013 zvýšiť mieru aktívneho učenia sa žiakov aspoň o 20 % oproti súčasnému stavu.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

1.1. Spracovať metodiku aktívneho učenia sa žiakov na podmienky školy (... ako žiakov naučiť aktívne sa učiť).

Úlohy:

- Prieskumom zistiť názory učiteľov na problematiku aktívneho učenia sa.
 - Vytvoriť pracovnú skupinu na prípravu metodiky.
 - Spracovať metodický rámec.
 - Vytvoriť databázu inovatívnych metód aktívneho učenia sa.
 - Pilotne overiť nové postupy.
 - Podporovať inovácie spôsobu vyučovania.
 - Realizovať medzipredmetovú integráciu.
- 2. Do roku 2013 znížiť percento neprospeievajúcich žiakov aspoň o 5 % oproti roku 2010.**

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

2.1 Vypracovať kritéria na hodnotenie jednotlivých vyučovacích predmetov.

2.2 Formou konzultačných hodín venovať pozornosť slabो prospievajúcim žiakom.

3. Do roku 2013 znížiť percento výchovných opatrení aspoň o 5 % oproti roku 2010.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

3.1 Zabezpečiť pravidelnú spoluprácu školy s pedagogicko-psychologickou poradňou zameranú na oblasť prevencie.

3.2 Realizovať návštevy v rodinách prostredníctvom triednych učiteľov a hľadať spôsoby eliminácie problémového správania sa žiakov.

4. Do roku 2013 zabezpečiť u 75 % učiteľov získanie zručností v oblasti projektovania vyučovania zameraného na aktívne učenie sa žiakov.

Špecifické ciele (školský rok 2010/2011):

4.1 Vypracovať plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

4.2 Vypracovať individuálny rozvojový plán učiteľa na školský rok.

Strategické ciele školy zamerané na oblasť personálu:

1. Do roku 2013 zabezpečiť aspoň 80 % kvalifikovanosť učiteľov v predmete informatika.

2. Do roku 2013 zabezpečiť 100 % kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov.

Strategické ciele školy zamerané na oblasť materiálno-technického zabezpečenia:

1. Do roku 2015 znížiť prevádzkové náklady na teplo o 30 % oproti roku 2011.

Špecifické ciele:

1.1 Do roku 2012 zabezpečiť výmenu okien.

1.2 Do roku 2013 zabezpečiť obnovu fasády školy.

2. Do roku 2013 zabezpečiť rekonštrukciu areálu školy a vytvoriť školské ihrisko.

3. Do roku 2013 vytvoriť jazykové laboratórium.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HANZELKOVÁ, A. et al. *Strategický marketing*. Praha : Nakl. C. H. Beck, 2009. ISBN 978-80-7400-120-8

KORÁB, V. et al. *Podnikateľský plán*. Brno. Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1605-0

QUINN, J. B., MINTZBERG, H., JAMES, R. M. *The strategy process*. 2. vyd. Harlow : Prentice Hall Europe, 1998.

PAPULA, J. *Strategický manažment*. Bratislava : Elita, 1993. 160 s. ISBN 80-85323-41-9

SAKÁL, P. et al.: *Strategický manažment v praxi manažéra*. Bratislava : STU, 2007. ISBN 978-80-89291-04-5

SAKÁL, P., PODSKLAN, A. *Strategický manažment*. Bratislava : STU, 2004. ISBN 80-227-2153-0

KOŽUCHOVÁ, D., KRJAKOVÁ, D., DŽUGANOVÁ, D.: *Zmeny v knižniciach a nevyhnutnosť riadenia zmien: príručka kurzu dištančného vzdelávania*.

Košice: Technická univerzita, 2000. Dostupné na: <http://www.ainova.sk/metodika-strategickeho-planovania>.

BLAŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II*. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low &menu=1310>.

www.zsmltu.cz

Summary: The article aims to define the importance of the strategic management at the school, to formulate a procedure for creating a strategic plan for school development and to define the specific example of the strategic objectives resulting from internal and external analysis of the school.

HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV ODBORNÝCH ŠKÔL Z POHLADU ŽIAKOV

Jana Petnuchová, Slovenská technická univerzita Bratislava, Materiálovo-technologická fakulta, Trnava

Veronika Horňáková, Slovenská technická univerzita Bratislava, Materiálovo-technologická fakulta, Trnava

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme čiastkovými výsledkami vlastného prieskumu, ktorý sme realizovali na Strednej odbornej škole elektrotechnickej v Trnave v januári 2011. Vzorku tvorilo 100 respondentov štvrtých ročníkov tejto školy. Náš prieskum bol zameraný na hodnotenie pedagogických kompetencií učiteľov z pohľadu samotných žiakov. Cieľom nášho dotazníkového skúmania bolo zistiť, ako žiaci vnímajú svojich učiteľov v profesijnej, učiteľskej a ľudskej oblasti. Výsledkom práce je kategorizácia charakteristík učiteľa z pohľadu žiakov a odporúčania vychádzajúce z tohto prieskumu pre samotných učiteľov.

Kľúčové slová: pedagogické kompetencie, učiteľ odborných predmetov, hodnotenie kompetencií učiteľa žiakmi.

Úvod

Všeobecne platí, že učiteľova osobnosť v spojení s pedagogickými kompetenciami je nevyhnutnou podmienkou pedagogického pôsobenia, avšak sama o sebe ešte nepredurčuje jeho plnohodnotné výsledky. O smere a intenzite pôsobenia osobnosti spolurozhoduje aj ďalší činiteľ, a to je žiak, jeho názory, hodnotenie a ocenenie práce ktoréhokoľvek učiteľa, čo bolo aj hlavným cieľom nášho prieskumu. Podľa OECD sa pod pojmom učiteľ rozumie osoba, ktorej profesionálna aktivita je zameraná na odovzdávanie poznatkov, postojov a rozvíjanie spôsobilostí špecifikovaných v jednotlivých kurikulumoch pre určitú edukačnú inštitúciu. V inom zmysle slova môžeme učiteľa charakterizovať ako niekoho, kto vzbudzuje úctu svojimi poznatkami, znalosťami, morálnym kreditom a schopnosťou odovzdať sa iným. Učiteľ je v skutočnosti ten,

kto je odborník - rozumie tomu, čo učí, edukátor - vie ako učiť a odovzdať vedomosti, človek - má aj „dušu“.

Pedagogické kompetencie a odborná spôsobilosť pedagogických zamestnancov

Pedagogické kompetencie bývajú v literatúre najčastejšie chápané ako účelové a cielené činnosti učiteľa, ktoré sú zamerané na riešenie pedagogických situácií. Odborníci nám ponúkajú široké spektrum charakteristík tohto pojmu. V švec vyjadruje kompetenciu ako komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špecifické úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitných situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí, zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti⁵. Svoju definíciu ponúka aj I. Turek, ktorý o kompe-

tenciách hovorí ako o správaní, ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú častejšie a oveľa dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti činnosti⁴.

Kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti je podľa zákona č. 317/2009 Z. z. podľa § 7:

- a) získanie profesijných kompetencií absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania alebo,
- b) získanie profesijných kompetencií pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávací program pre deti so zdravotným znevýhodnením alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením, absolvovaním príslušného študijného programu študijného odboru špeciálna pedagogika pre pedagogických zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním alebo absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu pomaturitného kvalifikačného štúdia v oblasti špeciálnej pedagogiky pre pedagogických zamestnancov s vyšším odborným vzdelaním alebo úplným stredným odborným vzdelaním⁵.

I. Turek⁴ rozdelil kompetencie do skupín, na základe ktorých sme zostavovali aj náš dotazník:

1. Odborno-predmetová kompetencia - dôkladná znalosť obsahu učiva predmetov, ktoré učiteľ vyučuje.

2. Psycho-didaktická - vytvárať priaznivé podmienky pre učenie; motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie: informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne i personálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov - individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci i učebných štýlov žiakov; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby atď.

3. Komunikačná kompetencia - spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.

4. Diagnostická kompetencia - validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov, zistiť ich postoje k učeniu, škole a k životu.

5. Plánovacia a organizačná kompetencia - efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe a pod.

6. Poradenské kompetencia - poradiť študentom pri riešení ich problémov a to nielen študijných.

7. Sebareflexívna kompetencia - hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť svoju budúcu činnosť.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov je nutné doplniť tieto pedagogické kompetencie o **osobnosť vyučujúceho**, ktorá rovnocenne ovplyvňuje žiakov vzhľadom na dosahovanie špecifických i všeobecných výchovno-vzdelávacích cieľov⁴.

Prieskum zameraný na pedagogické kompetencie učiteľa a jeho osobnosť

Prieskum, ktorý sme realizovali v januári 2011 na Strednej odbornej škole elektrotechnickej v Trnave bol rozdelený na dve časti:

- hodnotenie pedagogických kompetencií učiteľa žiakmi,
- očakávania žiakov na pedagogické kompetencie a osobnostné charakteristiky učiteľa.

Prostredníctvom dotazníka nám 100 žiakov 4-tých ročníkov vyjadrilo svoje názory. Poznanie preferencií a názorov

žiakov môže na jednej strane umožniť učiteľom rozvíjať kompetenciu zameranú na sebareflexiu a na druhej strane môže učiteľ na základe spätnej väzby prispôbovať svoje osobnostné charakteristiky.

Výsledky prieskumu a ich analýza

Otázka „*Majú vaši učitelia odborných predmetov potrebné vedomosti v predmetoch, ktoré Vás učia?*“ z **odborno-predmetovej kompetencie**. 47 % respondentov považuje vedomosti učiteľov a ich schopnosť vysvetliť učivo za dostatočné. Vynikajúce vedomosti a schopnosť vysvetliť učivo uvádza 24 % respondentov, ktorí oceňujú kvalitnú prípravu učiteľa. 20 % respondentov hodnotí priemerne vedomosti učiteľov, podpriemerné vedomosti označili 3 respondentov a 6 respondentov zhodnotilo slabé vedomosti svojich učiteľov. Výsledky tejto kompetencie ukázali, že žiaci vnímajú svojich učiteľov ako dostatočne pripravených na svoje vyučovanie.

Najkritickejší výsledok v rámci analýzy **psycho-didaktických kompetencií** sme získali na základe vyhodnotenia otázky „*Motivujú Vás učitelia pri rozvíjaní vedomostí napr. hľadaním nových informácií?*“, kde takmer 47 % respondentov pociťuje motiváciu zo strany učiteľov za zriedkavú, 30 % respondentov vníma motiváciu zo strany učiteľov ako priemernú, 14 % respondentov označilo motiváciu ako vysokú a 9 % respondentov má pocit, že zo strany učiteľov neprihádza žiadna motivácia. Pre motiváciu žiaka je dôležité, aby učebná situácia bola zmysluplná a využiteľná. Žiak nemusí byť uistený o tom, že naučené zručnosti bude niekedy v budúcnosti potrebovať. Je dôležité, keď sa žiak učí v kontexte, v ktorom naučené používa. Ak chce učiteľ motivovať žiakov na začiatku, je potrebné, aby sa zamerlal na existujúce potreby žiakov. Nie je správne predpokladať, že stačí zaujať žiakov na začiatku hodiny a potom to pôjde samo od seba⁴. Okrem horeuvedenej otázky, sme zaradili do hodnotenia tejto kompetencie aj položku smerovanú k využívaniu učebných pomôcok a to „*Používajú učitelia dostatok pomôcok pre lepšie pochopenie učiva?*“, v ktorej 33 % respondentov označilo odpoveď, že učitelia väčšinou využívajú pomôcky, 19 % respondentov vníma, že málokedy používajú pomôcky v rámci vysvetľovania učiva, 2 % žiakov sa vyjadrilo, že učitelia občas používajú pomôcky a 3 % respondentov sa k otázke nevyjadrilo.

V rámci **komunikačnej kompetencie** sa žiaci vyjadrovali k chybám pri komunikácii u učiteľa - „*Aké najčastejšie chyby pozorujete v komunikácii u Vašich učiteľov?*“. Učitelia najčastejšie robia chyby v tempe reči - 10 % respondentov, buď príliš rýchlo vysvetľujú učivo a žiaci nestíhajú ich tempo sledovať, alebo sú príliš rozvláčni, čo uviedlo 31 % respondentov. Používanie neznámych výrazov bolo ďalším faktorom, ktorý si žiaci všimajú u svojich učiteľov a takmer 21 % respondentov to vadí počas výkladu učiva. Malé percento respondentov označilo tichý hlas a nezrozumiteľnosť ako rušivé elementy v komunikácii.

Diagnostická kompetencia v sebe zahŕňa hlavne objektívne hodnotenie a klasifikáciu žiakov. 51 % respondentov v otázke „*Pri hodnotení Vášho výkonu sú učitelia objektívni?*“ považuje učiteľov za takmer vždy objektívnych, 4 % respondentov považuje učiteľa za úplne neobjektívneho a 12 % respondentov považuje učiteľa za málo objektívneho. Druhá otázka, ktorú sme žiakom položili, znela „*Ako oceňujú Vašu snahu učiteľa na hodine?*“, v rámci ktorej sa 33 % respondentov vyjadrilo, že učitelia ich hodnotia dobrou známku, 28 % respondentov vníma, že ich snahu učitelia nehodnotia, 22 % uvádza pochvalu pred triedou, 13 % respondentov

označilo body za aktivitu a 2 % respondentov sa nevedeli vyjadriť.

Organizačná kompetencia podľa celkových výsledkov má najpozitívnejšie hodnotenie zo všetkých analyzovaných kompetencií. V otázke „*Ako vnímate prípravu Vašich učiteľov na vyučovaciu hodinu?*“ hodnotilo 82 % respondentov ako veľmi kvalitne pripravených. Len 3 % žiakov vnímajú prípravu učiteľov ako priemernú. 1 % percento žiakov uviedlo podpriemernú prípravu.

Pri otázke „*Môžete sa obrátiť s osobnými problémami na Vašich učiteľov?*“ v rámci **poradensko-konzultatívnej kompetencie** sa 37 % respondentov vyjadrilo, že svoje problémy môžu riešiť s učiteľmi, ale nevyužívajú to. 34 % respondentov uviedlo, že sa vždy môžu obrátiť na učiteľa s problémom a využívajú to. 16 % respondentov sa vyjadrilo, že niekedy sa môžu obrátiť na učiteľa a 13 % respondentov uviedlo, že sa nemôžu obrátiť na učiteľa. Druhá položka tejto kompetencie bola smerovaná na časový priestor, kedy sa im učitelia môžu venovať s riešením problémov a to „*Kedy sa môžete obrátiť na učiteľa s riešením študijných problémov?*“ 32 % respondentov sa vyjadrilo, že počas prestávky, 23 % v rámci hodiny, 10 % rieši problémy po vyučovaní a 13 % nikdy nehľadá pomoc u učiteľa.

V rámci **seba-reflexívnej kompetencie**, ktorá bola podložená otázkou „*Ako pristupujú učitelia k Vašim názorom na priebeh vyučovacej hodiny?*“ 10 % respondentov označilo, že ich názory sú veľmi dôležité, 38 % respondentov vníma, že pre učiteľa sú ich názory celkom dôležité, avšak nie veľmi dôležité. 35 % respondentov označilo ani dôležité, ani nedôležité, 13 % respondentov si myslí, že ich vlastné názory nie sú pre učiteľa vôbec dôležité a 2 % žiakov sa nevyjadrilo. Až 66 % respondentov si však myslí, že najväčším kritikmi učiteľovej práce sú samotní žiaci, potom nasledujú rodičia, kolegovia a vedenie školy, čo bolo hodnotením otázky „*Kto je najväčším kritikom práce učiteľa?*“

Dotazník končil tromi otvorenými otázkami, v ktorých respondenti vyjadrovali názory na učiteľov v profesijnej, učiteľskej a ľudskej oblasti. V najväčšej miere uvádzali osobnostné charakteristiky učiteľa, kde preferujú hlavne vonkajší vzhľad, čo uvádza 27 % respondentov, chápacosť (12 %), priateľskosť (7 %), záujem o žiaka (11 %), férovosť (9 %), vtipnosť (8 %), zmysel pre humor (6 %), inteligenciu (8 %) a spravodlivosť (4 %). V pedagogických a odborných charakteristikách je poradie od najviac preferovanej kompetencie po najmenej preferovanú kompetenciu takéto: odbornosť a profesionalita, artikulácia, pevné nervy, využívanie pomôcok, všímavosť, ústretovosť, neznámkovosť, nezaujatosť, autoritatívnosť, radosť zo žiakov, radosť zo života.

Záver

Výsledky nášho prieskumu okrem iného ukázali, že učitelia majú niekedy problémy v oblasti motivácie žiakov a v oblasti

komunikácie - napr. príliš rýchle tempo prezentácie učiva, používanie pojmov, ktorým žiaci celkom nerozumejú a i. Učitelia by mali vytvárať pracovné prostredie, ktoré žiakov motivuje k cieľavedomej činnosti. Žiakov aktivizuje, keď rozumejú tomu, čo sa učia a keď si uvedomujú praktický význam vlastnej činnosti. Motivovať žiakov môže učiteľ napríklad aj novosťou vo vyjadreniach, demonštrovaním činností, objektov a javov, problémovými otázkami, atď. Ako uvádza Rosinský, učiteľ v rámci školského prostredia môže priamo ovplyvniť jedine motiváciu žiakov, lebo tá má priamy vplyv na výkon žiaka³. K základným požiadavkám na rečovú komunikáciu medzi učiteľom a žiakmi patrí okrem primeranej hlasitosti a tempa reči, presnosti prejavu a spisovného jazyka aj požiadavka, aby použitý „slovník“ zodpovedal úrovni adresáta.

Keďže odpovede na dotazník sme získali od žiakov strednej školy, naše odporúčania by sme chceli smerovať hlavne učiteľom stredných škôl. Z výsledkov vyplynulo, že žiaci chcú predovšetkým učiteľa, ktorý vie zaujímať a hlavne zrozumiteľne vysvetliť učivo, je spravodlivý, vzbudzuje dôveru a je primerane prísny. Taktiež v rámci jednotlivých kompetencií a na základe výsledkov odporúčame, aby:

- do vyučovacích hodín zakomponovali využívanie pomôcok uplatňujúcich prvky tvorivosti, názornosti,
- iniciovali reflexiu od žiakov na priebeh jednotlivých vyučovacích hodín, na spôsob a chyby v ich komunikácii,
- prejavovali uznanie a úprimné nadšenie z práce žiakov na vyučovacích hodinách, hodnotili ich za to, čo vedia a nie za to, čo nevedia,
- motivovali žiakov, napr. obmieňaním tematiky, nových postupov, experimentovaním, súťaživosťou, možnosťou objavovať poznatky z vlastnej iniciatívy žiakov,
- spoločne v učiteľskom zbore pracovali na vytváraní klímy priaznivej pre učenie sa žiakov,
- získavali poznatky a podnety pre rozvoj svojej tvorivosti spoluprácou s rodičmi, ostatnými učiteľmi a okolím,
- neboli spokojní s vedomosťami, ktoré získali počas vysokoškolského štúdia, ale aby sa neustále vzdelávali v rámci nielen príprav na vyučovanie, ale aj v oblasti kultúry, vedy a techniky, umenia a pod.
- vytvárali priaznivú emocionálnu atmosféru a klímu tvorivých podnetov, kde každá otázka bude učiteľovi položená bez strachu a obavy z ohrozenia,
- nezabudli na to, že duša žiaka v období puberty je mimoriadne citlivá a zraniteľná a ak je to možné, snažili sa im podať pomocnú ruku v kritických situáciách, hlavne keď sa sami boja o ňu požiadať,
- nezabúdali na dodržiavanie spoločne stanovených pravidiel hodnotenia za každých okolností,
- podporovali žiakov, aby niesli zodpovednosť za svoje konanie nielen v škole aj mimo školy,
- a nezabúdali, že každý učiteľ bol tiež žiakom a svojho učiteľa vnímal tak isto, ako je on teraz hodnotený svojimi žiakmi.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učiteľ: príprava na profesiu*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 987-80-247-2863-6
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov zo dňa 24. júna 2009. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317.
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80 -8050-955 - 7
- TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava : IURA EDITION, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6
- ŠVEC, V. et al. 2002. *Cesty k učiteľskej profesi : utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2

Summary: This paper reports partial results of a survey that was conducted at a vocational training school for electrical engineering in Trnava in January 2011. The sample consisted of 100 respondents who were fourth year students in the school. The survey was aimed at assessing the teaching competences of teachers from the perspective of the pupils themselves. The aim of the questionnaire was to determine how students perceive their teachers in professional, teacher and human fields. The result is a categorization of the characteristics of teachers from the point of view of pupils and recommendations based on this survey for the teachers themselves.

DUŠEVNÁ SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV

Terézia Rohn, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok pojednáva o problematike aktuálnej zákonnej požiadavky duševnej spôsobilosti učiteľov k výkonu povolania. Popisuje pojmy duševné zdravie a normalita osobnosti. Zaoberá sa osobnostnými požiadavkami kladenými na učiteľov a otázkou vplyvu osobnosti učiteľa na žiakov.

Kľúčové slová: duševná spôsobilosť, osobnostná spôsobilosť, duševné zdravie, normalita osobnosti, osobnostné požiadavky, učiteľ, žiak.

Úvod

Zákon o pedagogických zamestnancoch na Slovensku priniesol do škôl novú požiadavku preukazovania duševnej spôsobilosti učiteľov. Dôvodom zavedenia tejto požiadavky bolo zabezpečiť žiakom a študentom vývin v bezpečnom a zdravom prostredí. V súvislosti s touto požiadavkou však zatiaľ chýbajú odpovede na základné kľúčové otázky. Čo od učiteľov požaduje? Akým spôsobom sa bude realizovať? Kto jej realizáciu zabezpečí? Bez odpovedí na ne totiž ide len o prázdnu proklamáciu ochrany dieťaťa. Tiež sme presvedčení, že ruka v ruku s požiadavkou preukazovania duševnej spôsobilosti by mala ísť aj jej podpora. Inak hrozí, že bude učiteľmi chápaná negatívne, len ako ďalší z nárokov kladených na učiteľov, bez úpravy ich pracovných podmienok a poskytnutia zamestnaneckej starostlivosti.

Problém duševnej spôsobilosti

Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. priniesol do tohto povolania úplne novú požiadavku, ktorá sa zatiaľ netýka žiadnej z pomáhajúcich profesií na Slovensku. V § 10 hovorí o zdravotnej spôsobilosti, ktorej súčasťou je okrem telesnej spôsobilosti aj duševná spôsobilosť pedagogického zamestnanca, potrebná na výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti. Podľa zákona sa potvrdením o zdravotnej spôsobilosti, a teda aj duševnej spôsobilosti, musí preukázať každý nový pedagogický a odborný zamestnanec pri nástupe do práce. Vzhľadom na to, že vplyvom záťaž, či stresu sa môže zdravotná spôsobilosť zamestnancov meniť, zamestnávateľ má na základe dôvodného podozrenia možnosť vyžadovať preukázanie zdravotnej spôsobilosti aj počas výkonu profesijnej činnosti. Zamestnanec je povinný na požiadanie riaditeľa školy, školského zariadenia preukázať zdravotnú spôsobilosť v lehote do 90 dní.

Zisťovanie zdravotnej spôsobilosti je plne v pôsobnosti rezortu zdravotníctva (Belešová 2010). V súčasnosti však tento rezort nedisponuje špecializovanými pracoviskami, či odborníkmi, ktorí by sa zaoberali duševnou spôsobilosťou pedagogických zamestnancov. Napriek prijatému zákonu je teda splnenie normy momentálne nemožné, ale vzhľadom na to, že proces prijímania nových učiteľov nemožno zastaviť, norma sa obchádza.

Napriek zákonnej požiadavke totiž neexistuje presné vymedzenie pojmu duševná spôsobilosť pedagogických zamestnancov. Podľa Karikovej (2010) pojem duševná spôsobilosť všeobecne zahŕňa psychické, resp. osobnostné predpoklady, teda duševná spôsobilosť pedagogických pracovníkov zahŕňa osobnostné predpoklady na výkon pedagogickej profesie. Určitú analógiu je možné nájsť u iných profesií. Napríklad v požiadavkách na povolanie policajta či hasiča je duševná spôsobilosť stotožňovaná s osobnostnou spôsobilosťou, ktorá vyjadruje mieru zhody osobnostnej stránky zamestnanca s požiadavkami profesie. Duševná spôsobilosť

v prijímacom konaní sa posudzuje psychologickým vyšetrením, ktoré vykoná psychológ určený služobným úradom. Záujemcovia absolvujú celodenné vyšetrenie, počas neho vyplňajú osobnostné dotazníky, podrobujú sa výkonovým testom a absolvujú riadený rozhovor. Napríklad obsahom psychologického vyšetrenia hasičov sú všeobecné rozumové schopnosti, agresivita, iritabilita, negativizmus, asociálne tendencie, depresia, stabilita v záťaž, interpersonálne vzťahy. Výsledkom vyšetrenia je komplexné posúdenie vhodnosti uchádzača na výkon povolania. Uchádzač teda preukazuje svoju duševnú spôsobilosť na výkon povolania potvrdením o absolvovaní psychologického vyšetrenia, ktoré je zamerané na posúdenie osobnostnej spôsobilosti na vykonávanie špecifických činností, ktoré dané povolanie vyžaduje.

Ak chápeme duševnú spôsobilosť pedagogického zamestnanca analogicky ako osobnostnú spôsobilosť na výkon povolania, tak zjednodušene povedané vyjadruje mieru zhody osobnostnej stránky učiteľa s požiadavkami pedagogickej profesie.

Relevantne sa vo vzťahu k pojmu duševná spôsobilosť javia pojmy normalita osobnosti a duševné zdravie.

Existuje viacero chápaní ľudskej normality, napr. ako neprítomnosti duševnej choroby, či optimálneho, ideálneho stavu osobnosti. V zhode so Syrišovou (1972) považujeme za najpriateľnejšie chápanie ľudskej normality ako nekonečného procesu na sebarealizáciu individua v jeho spoločenských a prírodných podmienkach. Je to proces, ktorého hlavným „motorom“ je slobodná a tvorivá interakcia človeka s prostredím. Za jednu z najdôležitejších charakteristík optimálnej normy je považovaná aktívna prispôbivosť, ktorú možno charakterizovať ako vedomé zasahovanie subjektu do jeho životných podmienok a ako schopnosť aktívneho sebauvárania v smere vlastných potencialít. Z humanistického hľadiska nie je hlavnou otázkou „perfektný“, „absolútny“ stav, ale optimálne varianty a možnosti ľudského života. Je teda potrebné skúmať, poznať a odstraňovať faktory, ktoré osobnosť deformujú a na druhej strane hľadať nevyhnutné podmienky jej normálneho vývinu a sebarealizácie.

Autorka uvádza, že chápanie normality ako procesu neznamená, že by normalita osobnosti nemohla niesť určité stále črty. Pomenúva niekoľko najčastejšie uvádzaných a diskutovaných kritérií normality:

- Subjektívne uspokojenie - sebadôvera a pocit spokojnosti, úspešnosti a šťastia.
- Schopnosť správneho sebahodnotenia - schopnosť posúdiť svoje schopnosti a možnosti, vyrovnanosť a syntézu medzi „ideálnym“ ja a „reálnym“ ja.
- Pociť identity - jedinec vie kto je, má o sebe jasný obraz.
- Schopnosť sebarealizácie - umožní rozvinúť vlastné potenciality, smerovanie k sebarealizácii a sebaaktualizácii.
- Autonómia, nezávislosť a sebaurčenie - autonómny jedinec je relatívne nezávislý od vonkajšieho prostredia, čo mu prináša

záruku voči vonkajšiemu ohrozeniu.

- Integrácia osobnosti - jednota, koherencia alebo kontinuita osobnosti.
- Rezistencia k stresu, tolerancia úzkosti - napätie, úzkosť a neuspokojenie nenaruša jednotu a rovnováhu osobnosti.
- Adekvátna percepcia reality - realistické vnímanie skutočnosti, pomáha rozumieť reálnym vzťahom a kauzálnym súvislostiam.
- Schopnosť prežitia - schopnosť použiť svoje psychické a fyzické sily na prežitie.
- Sociálna adaptácia - prispôsobivosť spoločenským hodnotám, normám a zákonom.

Normálna osobnosť sa často stotožňuje s duševne zdravou osobnosťou (Kariková 2010). Tak ako nie je celkom možné presne vymedziť normalitu osobnosti, je rovnako zložité vykresliť súhrnný obraz duševného zdravia. Aj ono je totiž vymedzované rôznymi spôsobmi, pričom dôraz je kladený na rozmanité požiadavky, ktoré má duševne zdravý jedinec spĺňať. Prokúpek (Syrišťová 1972, s. 159) definuje duševné zdravie „ako stav, keď všetky duševné pochody prebiehajú optimálnym spôsobom, harmonicky a umožňujú správne odrážať vonkajšiu realitu, primerane a pohotovo reagovať na všetky podnety a riešiť bežné aj neočakávané úlohy, stále sa zdokonaľovať a mať pocit uspokojenia zo svojej činnosti“. Bhatia (1982) chápe duševné zdravie ako schopnosť vyvážiť pocity, túžby, ambície a ideály v každodennom živote. To znamená schopnosť čeliť a prijať realitu života. Termín duševné zdravie sa prejavuje žiaducim správaním a prežívaním, ktoré je v súlade s tými štandardmi, ktoré sú v našej spoločnosti prijaté a všeobecne platia. Vlastnosti charakterizujúce duševne zdravú osobu sú podľa Coana (1985):

- neprítomnosť zvýšenej úzkosti,
- schopnosť mať dobré vzťahy k iným ľuďom,
- tolerancia odkladu neuspokojenia,
- ovládanie emócií,
- spontaneita,
- autonómia,
- zvládnutie prostredia.

Jahodová (Kondáš, 1972) navrhuje tri základné črty duševného zdravia:

1. Osoba sa aktívne prispôbuje a usiluje zvládnuť svoje prostredie
2. Osoba prejavuje jednotu osobnosti a udržiava stabilnú integráciu, tá sa nenaruša napriek flexibilnému prispôbovaniu sa zmenám.
3. Osoba percipuje svet a seba správne, nezávisle od svojich osobných potrieb.

Podľa WHO (Svetovej zdravotníckej organizácie) je duševné zdravie stavom emocionálnej a psychickej pohody, v ktorej je osoba schopná využiť svoje kognitívne a emocionálne schopnosti, fungovať v spoločnosti a plniť bežné požiadavky každodenného života.

Z hľadiska výkonu pedagogickej profesie ide o využitie duševných schopností pedagóga v pedagogickej praxi. Za limitujúci faktor duševného zdravia pedagóga je možné považovať kvalitu duševných spôsobilostí, schopností uplatňovaných v každodennej pedagogickej práci, ktoré dokáže uplatniť pre rozvoj a „dobro“ žiakov.

Osobnostné požiadavky kladené na učiteľov

Podľa Obsta (2002) neexistuje povolanie, ktoré by bolo normované do takej miery ako učiteľská profesia. V pomáhajúcich profesiách je učiteľská profesia jedna z mála, ktorá nastavuje normy, požiadavky, či ideály vo vzťahu k osob-

nosti učiteľa - profesionála. Navyše na Slovensku ide o prvú a zatiaľ jedinú z pomáhajúcich profesií s ukotvením požiadavky duševnej spôsobilosti v zákone, čo len potvrdzuje jej význam.

Požiadavky na osobnosť učiteľa sa vytyčovali už v minulosti. Průcha (1997) uvádza, že už antickí učenci kladli dôraz na osobnosť učiteľa. Neskôr boli formulované J. A. Komenským a ďalšími pedagógmi - teoretikmi. Jednou z prvých príručiek, ktoré v Čechách špecifikovali charakteristiky osobnosti a činnosti učiteľa, bola príručka Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitelé v císařských královských zemích, ktorej autorom bol J. Engelbert. Je nepochybne pozoruhodné, že už na začiatku 19. storočia si pedagogická teória bola vedomá dôležitosť rysov osobnosti učiteľa, ako sú:

- motivácia k povolaniu: „náchylnosť k tomu úradu“, „dobrá vôľa“, talent pre povolanie: „učiteľská schopnosť“,
- kognitívna vybavenosť: „zdravý rozum, zdravé rozváženie, dobrá pamäť a nejaký podiel prirodzeného vtípu“, atď.

Tento záujem o osobnosť učiteľa pretrváva aj v súčasnosti. Väčšina autorov však pozornosť nezameriava výsostne na problematiku osobnosti, tá je skôr súčasťou ďalších požiadaviek, ktoré spoločne tvoria základ profesionality učiteľov. Kasáčová (2004), hovorí o etickej, odbornej a personálnej dimenzii učiteľskej profesie, pričom personálna sa utvára v procese osobnostného, charakterového vyzrievania, pričom výrazným znakom je osobnostná zrelosť. V personálnej dimenzii učiteľskej profesie zdôrazňuje osobnostné faktory, ktoré rozdeľuje do troch oblastí: vôľové predpoklady, osobnostné predpoklady a kognitívne predpoklady. Z hľadiska personálnej dimenzie rozlišuje

- vlastnosti osobnosti

➤ *personálneho - osobného charakteru*

- intrapersonálne: sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita,
- interpersonálne: trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť,

Martin Horečný: *Nebeský posol*



➤ *sociálneho charakteru* - komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, afiliácia, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť,

➤ *etického - mravného charakteru* - altruizmus, obetavosť, kongruencia, čestnosť, zásadovosť, priamosť.

● *schopnosti ako rozvoja schopné predpoklady*

➤ *kognitívne*

➤ *psychomotorické*

➤ *afektívne* - predpoklady ovládať city, najmä negatívne, vedieť sa vyrovnávať so záťažou, vedieť komunikovať pozitívne city v primeranej miere. Dôležité je mať schopnosť a vôľu tieto predpoklady používať.

Podľa Vašutovej (2004) sú súčasťou profesijných kompetencií učiteľa okrem vedomostí, zručností, skúseností a postojov aj osobnostné predpoklady, pričom sú vzájomne prepojené. Spilková (2001) kladie dôraz na osobnosť učiteľa najmä v primárnom vzdelávaní. Profesijné kompetencie chápe ako komplexné schopnosti či spôsobilosti na úspešné vykonávanie profesie, ktoré zahŕňajú vlastnosti, schopnosti, postoje, hodnoty, osobnostné charakteristiky učiteľa. Kosová (1995) zdôrazňuje, že učiteľ by mal byť autentickou osobnosťou, ktorá:

- má úctu k sebe, pozná vlastnú hodnotu, priznáva hodnotu druhým, teda aj deťom, má zdravé sebavedomie, vie čo chce, má svoje ciele,

- otvorene prežíva vlastné zážitky a skúsenosti, vie sa s nimi vyrovnávať, cítiť, prežívať, tešiť sa, čo jej umožňuje precítiť prežívanie detí, chápať a vnímať ich problémy,

- realisticky a pravdivo vníma svet, seba a iných bez skresľovania a predsudkov, prostredníctvom čoho nadobúda nové skúsenosti, pocity a postoje,

- cieľavedome rozvíja svoje schopnosti, stále sa zdokonaľuje, rastie ako človek.

Okrem toho zdôrazňuje lásku k deťom ako bezpodmienečnú súčasť osobnosti učiteľa.

Kariková (2007) vo svojom chápaní zdôrazňuje niekoľko kľúčových charakteristík učiteľa:

a) primerané posúdenie reality,

b) snaha po sebapoznaní

c) schopnosť ovládať svoje konanie,

d) schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby s inými,

e) činnosť a tvorivosť,

f) odolnosť voči záťaži,

g) požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti učiteľa,

h) zmysel pre humor a schopnosť primeranej komunikácie

Hovorili sme len o niektorých napriek tomu veľmi rozmanitých

žiaducich osobnostných charakteristikách učiteľa, či pedagogického zamestnanca. Vo vzťahu k vymedzeniu duševnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov si v súlade s Kasáčovou (2004) myslíme, že je potrebné upozorniť na zrejme neexistujúci presný a jednoznačný predpis či zoznam vlastností, ktoré do výbavy učiteľa musia patriť. Určité požiadavky na osobnosť učiteľa sú však nesporne dôležité a niektoré osobnostné vlastnosti a charakteristiky možno považovať za výslovne kontraindikované pre učiteľskú profesiu (napr. agresivita, prílišná impulzivita, psychické defekty a deviácie). Preto považujeme za dôležité špecifikovať najmä tie vlastnosti, ktoré by v osobnosti budúceho učiteľa nemali prevládať, resp. dosahovať úroveň signalizujúcu nevhodnosť pre prácu s deťmi.

Vplyv osobnosti učiteľa na žiakov

Vysoké nároky, nízka prestíž profesie v spojení s negatívnym hodnotením učiteľov spôsobujú rozpor, ktorý môže byť zdrojom záťaží rizikových pre udržanie dobrého psychického zdravia, a teda do značnej miery môžu ovplyvniť duševnú spôsobilosť učiteľov na výkon ich profesie. Rizikovosť tohto stavu, spočíva najmä v tom, že môže dôjsť k upevneniu neprimeraných reakcií, k utváraniu a upevňovaniu takých povahových čŕt, ako napr. ľahostajnosť, skleslosť, otupenosť, neiniciatívnosť, závislosť, agresivita, zlosť (Bratská, 2001). Vo viacerých výskumoch osobnosti učiteľa (Fontana, 1997, Řehulka, Řehulková, 1998) bol u učiteľov zistený zvýšený neuroticizmus, dokonca až v patologickej forme. Prítomnosť týchto osobnostných čŕt je v osobnosti učiteľa z pochopiteľných dôvodov nežiaduca. Učiteľ je ten, kto vytvára celkovú sociálnu klímu v triede, ovplyvňuje štruktúru žiackych sociálnych vzťahov, učí ich vzájomnej komunikácii a spoločnému spoluzitiu v škole (Spilková, 2001). Negatívne dôsledky môžu mať teda dopad na celé sociálne prostredie, v ktorom sa pohybuje. Neurotizovaný, hostilný, agresívny či ľahostajný učiteľ ovplyvňuje priamo, alebo prostredníctvom klímy v triede svojich žiakov a môže tak negatívne pôsobiť na psychiku žiakov, vývoj ich osobnosti i vzťah ku škole a vzdelaniu (Vašina, Valošková 1998).

Vplyv osobnosti učiteľa na žiaka spochybnili Lowyck a Pieters (Průcha, 1997). Na základe výskumných výsledkov konštatujú, že sa nepreukázal jednoznačne determinujúci vplyv osobnostných a iných charakteristík učiteľa na efektívnosť edukačných procesov, resp. na učebné výsledky žiakov. Napriek výskumným zisteniam však podľa nášho názoru treba mať na zreteli, že učiteľská profesia patrí medzi tzv. pomáhajúce profesie (vzťahovo - vplyvové profesie), v ktorých

VÝZVA

Vážené kolegyně, vážení kolegovia

vyzývame Vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu
Pedagogické rozhlady.

Základnou témou tejto výzvy sú Vaše skúsenosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. Ide nám o predstavenie Vašich pozitívnych aj negatívnych skúseností, ktoré ste získali počas tvorby, realizácie a vyhodnocovania školských vzdelávacích programov vo Vašom predmete,

Vašej vzdelávacej oblasti, predmetovej komisii, resp. celej škole.

Rozsah príspevku max. 2 strany v textovom editore MS Word

(3.600 znakov vrátane medzier).

Redakcia

má zvláštny význam starostlivý ľudský vzťah (Kalhous, Obst, 2002). Zahŕňa situácie, v ktorých je osobnosť učiteľa a jeho interakcia so žiakom dôležitým faktorom. Vo výchovno-vzdelávacom procese má učiteľ aj úlohu vychovávateľa, ktorá naberá na dôležitosti najmä v posledných desaťročiach, kedy dochádza k prenosu niektorých rodinných výchovných úloh najmä na školu a učiteľa. Učiteľ sa stáva popri otcovi a matke tretím hlavným činiteľom pri vychovávaní dieťaťa (Průcha, 2002). Učiteľ svojim žiakom poskytuje pomoc a pozitívne zameranú podporu, kedy systematickou prácou pomáha rozvíjať ich dispozície a tiež krízovú pomoc, zameranú na negatívne javy, pričom sa na učiteľa prenáša zodpovednosť za celý rad sociálnych problémov (Kalhous, Obst, 2002).

Z výskumov uskutočnených v rôznych krajinách, rôznymi metódami vyplývajú zhodné závery. Postoj žiakov k učiteľovi a k učeniu a výsledky pedagogického pôsobenia závisia predovšetkým na vlastnostiach osobnosti učiteľa, na jeho postoji k žiakom, na humánnom vzťahu učiteľa k deťom a mladistvým (Čáp, Mareš, 2007).

Záver

V máloktovej inej profesii hrajú charakteristiky osobnosti zúčastnených subjektov takú veľkú úlohu ako v učiteľskej profesii (Průcha, 1997). Súčasne v nej nachádzame mnoho rizikových faktorov, ktoré môžu negatívne vplyvať na osobnosť, duševné zdravie, či duševnú spôsobilosť učiteľov. Udržanie dobrého duševného zdravia je však kľúčové nielen pre učiteľa, ale pre celé sociálne prostredie, pre jeho kolegov, rodičov a najmä žiakov, študentov. Vzhľadom na to, podľa nášho názoru prichádza požiadavka preukazovania duševnej spôsobilosti oprávnené, ale bez jasného obsahu a formy. Je preto potrebné ju nielen presne vymedziť, ale aj pripraviť štátny aparát na jej zavedenie do praxe, jej objektívne zisťovanie a nezabúdať pritom na podporu učiteľskej verejnosti pri ochrane ich duševného zdravia.

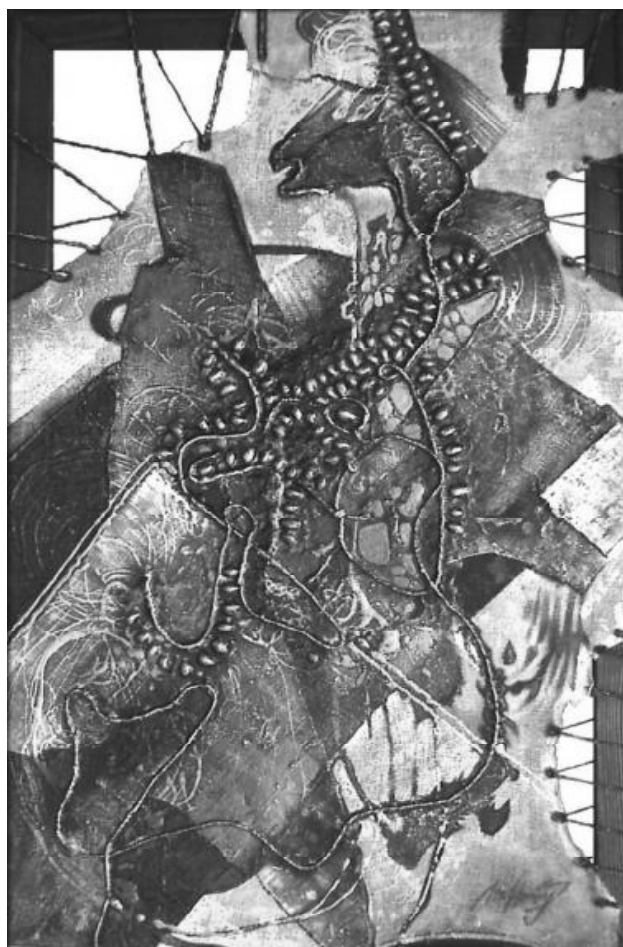
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELEŠOVÁ, J., KRAJČÍR, Z., TÓTHOVÁ, J. *Praktická príručka pre učiteľa*. Bratislava : MPC, 2010. ISBN 978-80-8052-347-3
- BHATIA, B. D. Mental hygiene in education. In *Advanced educational psychology*. New Dehly: Sterling, 1982.
- BRATSKÁ, M. *Osobnosť v situáciách psychickej záťaž*. [Vyhladané 14. 1. 2011 <http://www.cdruk.sk/blade/index.php?c=589&bratska-maria-phdr-csc-osobnost-v-situaciach-psychickej-zataze>]
- COAN, R.W. *Duševní zdraví a problém optimální osobnosti*. Bratislava : ObNV, 1985, s. 69.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KARIKOVÁ, S. Zdravý učiteľ- zdravá škola. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0111-0
- KARIKOVÁ, S. *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Žilina : EDIS vydavateľstvo ŽU, 2007. ISBN 978-80-8070-764-4
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7
- KONDÁŠ, O. *Klinická psychológia*. Martin: Osveta, 1977.
- KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na prvom stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1995. ISBN 80-88825-00-8
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-399-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické záležitosti při výkonu učitelského povolání. In *Učitelé a zdraví*. Brno : Nakl. Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8
- SPILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém 2. díl*. Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5
- SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. *Normalita osobnosti*. Praha : Avicenum, 1972.
- VAŠINA, B., VALOŠKOVÁ, M.: Učitel - pracovní zátěž - zdraví. In *Učitelé a zdraví*. Brno : Nakl. Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Praha : UK, 2004 (Nepublikovaná verzia)

Summary: This paper discusses the issue of the current legal requirement for the mental health fitness of teachers for the profession. It describes the concepts of mental health and personal normality. It deals with the personality demands placed on teachers and questions the impact of the teacher's personality on pupils.

Chváliť sa svojím pôvodom nie je pôvodné.

J. Bily



Martin Horečný: Trójsky kôň

RECENZIE

HUDOBNÁ VÝCHOVA

BALCÁROVÁ, BOŽENA: INTEGRATÍVNA HUDOBNÁ VÝCHOVA V PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ EDUKÁCIÍ. PREŠOV: PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE, 2010. 172 S. ISBN 978-80-555-0286-1

Irena Medňanská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov; Filozofická fakulta Prešovská univerzita, Prešov

V snahe o kompatibilitu vzdelávacích systémov sa aj na Slovensku s novou školskou reformou etablovala medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania ISCED od predškolskej prípravy detí, ktorá predstavuje úroveň 0 a následným 1. stupňom základnej školy s označením ISCED 1. V oboch týchto stupňoch zohráva umelecká výchova dôležitú úlohu v harmonickom a najmä vyváženom racionálno-emočionálnom rozvoji dieťaťa. V tomto kontexte reaguje na požiadavku hudobno-výchovnej praxe skúsená didaktička Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity PaedDr. Božena Balcárová. Do hudobno-pedagogickej praxe ponúka publikáciu, ktorá odpovedá na všetky tieto obsahové, koncepcné, legislatívne i terminologické zmeny.

Cieľovou skupinou sú učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania, ako aj študenti tejto profilácie. Monografia je diferencovaná do ôsmich centrálnych kapitol, ktoré uvádza vstupná kapitola s charakteristikou hudobnej výchovy v materskej škole a na 1. stupni ZŠ, v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre ISCED 0 a ISCED 1. Permanentnú požiadavku rozvoja kompetencií transformuje autorka na kompetenčný rozvoj učiteľa hudobnej výchovy v celom komplexe osobnostných a odborných požiadaviek integrovaných do výsledného celku.

Poznanie vývinu hudobných schopností dieťaťa na predmetných stupňoch je základným vademecum na aplikáciu metód, foriem a prostriedkov na ich rozvíjanie (3. kapitola).

Autorka venuje široký priestor vymedzeniu pojmu *integrácia* v jeho alternatívach a spojeniach, aké sa nachádzajú v pedagogickom procese. V hudobnej edukácii kladie dôraz

na integráciu hudobných činností, ktoré ako pluralita v jednote naplňujú obsah integratívnej hudobnej výchovy. *Integratívna hudobná výchova* potom „zastupuje“ hudobné umenie aj v polyestetickú výchovu. *Integrovaný hudobný projekt* ako najefektívnejšiu formu integratívnej hudobnej výchovy dokumentuje Balcárová v systémovej postupnosti jednotlivých realizačných fáz, až po finálnu prezentáciu. Následne predstavuje jeho logickú konkretizáciu *integrovaný hudobný projekt v materskej škole* (6. kapitola) a na 1. stupni základnej školy, kde dominuje hudobná rozprávka integrovaná do scénického projektu (7. kapitola).

Integratívna hudobná výchova nachádza širokospektrálne uplatnenie vo voľnočasových aktivitách, najmä v krúžkovej činnosti. Autorka sa zameriava na krúžky v materskej škole i na 1. stupni ZŠ a sleduje v nich predovšetkým integratívne možnosti.

Záverom monografie autorka apeluje, napriek zmenám, ktoré sú nevyhnutnou akceleráciou vývoja spoločnosti a jedinca, aby sme popri tom všetkom novom nezabudli na klasické hudobné činnosti akými sú spev a muzicírovanie detí, prostredníctvom ktorých sa kultivuje ich vkus a čítanie.

Monografia Boženy Balcárovej je výrazným prínosom do didaktiky hudobnej pedagogiky na vybraných stupňoch vzdelávania a predstavuje základnú literatúru pre študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, pre učiteľov v rámci programov kontinuálneho vzdelávania.

Publikáciu si možno objednať u samotnej autorky na adrese: balcarova@saris.unipo.sk

INFORMÁCIE

PRÍNOS ŠŠI K EFEKTÍVNEMU SEBAHODNOTENIU V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

Zuzana Lukačková, Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) od 1. 10. 2009 realizuje v rámci projektov EÚ významný národný projekt „*Externé hodnotenie kvality škôl podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj škôl*“. Projekt má niekoľko fáz a potrvá do roku 2013. Príprava projektu a jeho zámer boli odpoveďou na štátnu objednávku, ale i snahou ŠŠI priniesť inovatívny pohľad do hodnotenia kvality škôl v duchu európskych trendov

a v súlade so všeobecnými požiadavkami pri externej evalvácii umožniť školám vlastným úsilím podieľať sa na kvalitatívnom zlepšení svojej práce.

Zámer projektu naplňa tú časť programového vyhlásenie vlády z augusta 2010, ktorá si kladie za cieľ zaviesť nový systém povinného interného a externého hodnotenia kvality poskytovanej vzdelávacej služby, ktorý má nastaviť komplexné

zrkadlo školy a poskytnúť verejnosti informácie o výstupoch a výsledkoch škôl.

Cieľom projektu je pripraviť odborných zamestnancov ŠŠI na nové formy a metódy práce pri externom hodnotení škôl a zároveň vytvoriť v spolupráci s odborníkmi z oblasti pedagogiky nástroje interného sebahodnotenia škôl. Celá snaha a zámer projektu smerujú k zvýšeniu kvality a úrovne poskytovaného vzdelávania v súlade s celoeurópskym trendom.

Na projekte sa podieľa skupina externých spolupracovníkov - odborníkov z pedagogického výskumu, ale aj z riadiacej praxe, ktorí v spolupráci so školskými inšpektormi hľadajú najlepšie formy ako priniesť do národného kontextu efektívnu a profesionálnu sebaevalváciu. Taká v súčasnej školskej realite na Slovensku, až na malé výnimky, doposiaľ chýba. Pokus o legislatívne ukotvenie sebahodnotenia škôl, ktorým mala byť správa o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach podľa § 5 ods. 7 zákona č. 596/2003 Z. z., žiaľ, nespĺňa požiadavky a očakávania kvalitného sebahodnotenia. Predpísaná štruktúra navádza skôr na výpočet kvantitatívnych ukazovateľov a málo sa venuje hodnoteniu kvality práce na úrovni školy a pridanej hodnoty, či nedostatkom pri naplnení definovaných cieľov. Doposiaľ sa školám nedarí objektívne identifikovať všetky pozitíva práce v konkrétnej škole, či stránky vyžadujúce zlepšenie, monitorovať kvalitu poskytovaného vzdelania a všetky ďalšie aspekty školského života, ani kvalifikovane hodnotiť výstupy. Nie sú zadané štandardy kvality v školskom kontexte, chýba vzorový model, metodika či nástroje na sebahodnotenie. Ich vytvorenie je práve cieľom prebiehajúcej aktivity „Tvorba modelov hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl a ich využitie v praxi“.

V procese prípravy výstupov pracovná skupina na svojich stretnutiach nastolila a definovala otázky súvisiace s vhodným modelom sebahodnotenia pre školy na Slovensku, ktorý by imitoval školské subjekty v procese sebahodnotenia a ukázal im cestu zlepšenia. Vstupné štúdie sa zameriavali na teoretické východiská tvorby modelu hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl, na právnu a pedagogickú analýzu domáceho prostredia, na prehľad nástrojov na hodnotenie kvality používaných doma i v zahraničí. Diskutovalo sa o vonkajších a vnútorných cieľoch hodnotenia a sebahodnotenia, o naplnení požiadaviek štandardu kvality dobrej školy, ktorý na Slovensku chýba. Úlohou tímu je zdefinovať systém kľúčových javov, indikátorov - kvalitatívnych a kvantitatívnych v merateľnej podobe a ďalších kritérií posudzovania kvality školských inštitúcií vo vzťahu k platným normám, ale aj s ohľadom na budúce očakávania

výstupov vzdelávania.

Okrem tvorby modelu sebahodnotenia je nevyhnutné poskytnúť školám odborné a kvalifikované vstupy - podporné metodické materiály a nástroje, ktoré by užívateľom vysvetlili správny prístup a postup v sebahodnotiacom procese. Metodické nástroje sa budú zameriavať predovšetkým na organizačnú a obsahovú stránku plánovania sebahodnotenia a jeho procesu (napr. plán sebahodnotenia a jeho oblasti, výber kritérií, voľbu metód a foriem vlastného hodnotenia) a na postup zberu dát, prácu s nástrojmi, spracovanie a interpretáciu údajov či overenie objektivity. Časť metodickej príručky sa má venovať spracovaniu výstupu z procesu sebahodnotenia - štruktúre správy, navrhovaným opatreniam a ich merateľnosti.

Členovia pracovného tímu sa priebežne zamýšľajú aj nad vhodnými stratégiami a prostriedkami, ktoré by školy motivovali k precíznej príprave a realizácii sebahodnotenia. To by nemalo byť pre školy ďalším administratívnym zaťažením či strážiacom, ale nástrojom na úspešné fungovanie školskej komunity aj v širšom kontexte.

Identifikované potreby zlepšenia niektorých oblastí školského života nemajú a nesmú byť vnímané v rovine odhalenia chýb a nedostatkov, za ktoré je potrebné postihovať, ale naopak majú sa chápať ako výzva a príležitosť na zlepšenie kvality. Tak ako v mnohých krajinách, kde kvalita vzdelávania patrí medzi priority, je potrebné celý proces sebaevalvácie chápať ako cestu na zlepšenie práce a života v školskej komunite.

Model sebahodnotenia sa bude odvíjať od inšpekčného rámca - od oblastí a indikátorov kvality, ktoré sa sledujú v procese externého hodnotenia systémovo vykonávaného Štátnou školskou inšpekciou. Práve súlad medzi sledovanými oblasťami v rovine externej a internej môže komplementárne zabezpečiť želaný posun v kvalite vzdelávania na Slovensku. To je jeden z primárnych cieľov projektu, ktorého garantom je ŠŠI.

Národný projekt má pomôcť školám v reálnom procese sebaevalvácie - odborne i prakticky poradiť ako správne uchopiť proces sebahodnotenia s následnou pridanou kvalitou zlepšenia. V globálnom prostredí spoločných trendov v oblasti interného i externého hodnotenia kvality vzdelávania sú národné i nadnárodné projekty takého zamerania realizované pomocou zdrojov z EÚ nevyhnutným predpokladom moderného prístupu ku vzdelávaniu a ku kvalitnej príprave detí a mládeže na život v 21. storočí.

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

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

vyzývame Vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu Pedagogické rozhľady v týchto oblastiach:

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),
ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),
Autoevalvácia školy, Riadenie školy.

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity podľa § 47. ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov. Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1800 znakov).

Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

PREDSTAVUJEME

MARTIN HOREČNÝ

PaedDr. Martin Horečný sa narodil v Prešove v roku 1971, kde prežil detstvo, školské aj študentské roky. Je absolventom Pedagogickej fakulty v Prešove, na ktorej vyštudoval odbor učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov výtvarná výchova - dejepis. Rigorózne štúdium ukončil v roku 2009 na FHPV Prešovskej univerzity. V súčasnosti je interným doktorandom na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity na katedre výtvarnej a hudobnej výchovy v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Žije a tvorí v Snine.

Svoje učiteľské začiatky si odkrútil ako učiteľ výtvarného odboru na Základnej umeleckej škole v Snine a neskôr pôsobil na Strednej dievčenskej odbornej škole v Snine. Niekoľko rokov žil a pracoval vo Veľkej Británii.

Samostatnej aktívnej výtvarnej tvorbe sa venuje približne od roku 1990. Vplyvy na jeho výtvarné smerovanie boli viaceré a rôznorodé počnúc otcom, ktorý pôsobil ako odborný asistent na katedre výtvarnej výchovy, cez pána učiteľa Čandu a pána Škatulára z ľudovej školy umenia a neskôr, na vysokej škole,

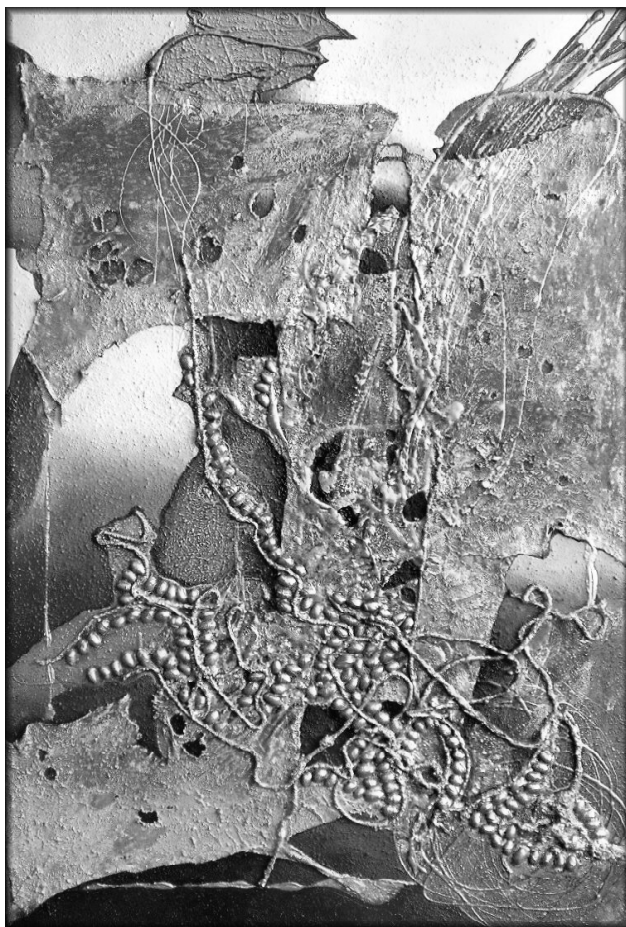
tvoril pod vedením akademických maliarov Tibora Gála alebo Petra Kocáka.

Pripájame niekoľko jeho myšlienok, ktorými charakterizuje svoju tvorbu: „V minulosti som sa dva roky venoval kresbe a snažil som sa ju dotiahnuť do trošku inej roviny, ako sú ľudia zvyknutí, ale už dlhšiu dobu sa venujem viac maľbe a kombináciám techník s využitím aj menej tradičných materiálov. V mojich obrazoch divák nájde skôr záznam vnútorného - pocitového sveta človeka a odraz myšlienok, nálad. Nebaví ma príliš zaoberať sa vonkajšou realitou a vytvárať len akýsi prvoplánový neosobný mechanicky opis exteriéru. Mám rád, keď divák nenájde v obraze všetko pri prvom rýchlym zhliadnutí, ale keď pri ďalšom a ďalšom objavovaní nachádza vlastne nové príbehy a zážitky.“

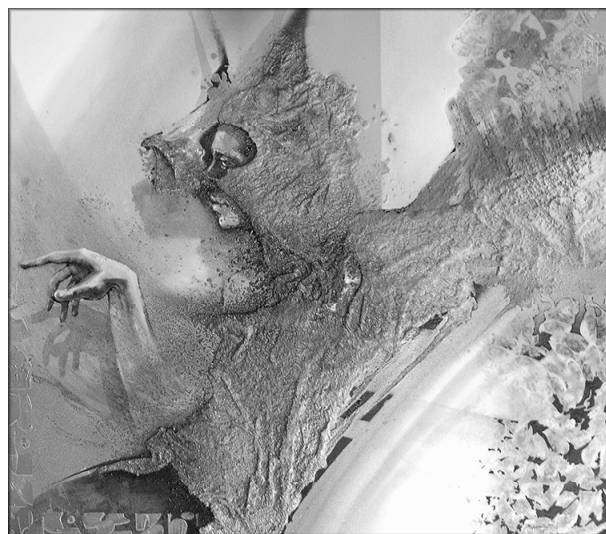
Tak ako každý človek, aj M. Horečný prešiel vo svojom osobnom a profesionálnom živote mnohými zmenami, ktoré ho, ako sám priznáva, posunuli dopredu a odzrkadlili sa i v jeho výtvarnom prejave. Vo svojej ranej tvorbe inklinoval ku kresbe, kde ho mierne ovplyvnil umelec H. R. Giger, tvorca filmovej postavy Alien. Smer, ktorým sa umelec uberal, nebol do určitej doby jednoznačný.

Jeho diela mohli vidieť priaznivci výtvarného umenia na Slovensku, v Poľsku, Maďarsku, Rakúsku, Nemecku, Veľkej Británii, ale nájde ich aj v súkromných zbierkach, napr. vo Francúzku, USA, Hongkongu. Za svoju tvorbu získal aj niekoľko ocenení, ale najradšej si spomína na celoslovenskú prehliadku umeleckej tvorivosti pedagógov Chalupkovo Brezno z roku 1998. Stal sa laureátom spomínanej prehliadky a získal 1. cenu hneď pri svojej prvej účasti.

Martin Horečný: Učenie sa lietať



Martin Horečný: Báseň o Atlantíde II



POKYNY NA ÚPRAVU PRÍSPEVKU (výťah z elektronickej verzie z [www stránky časopisu](http://www.stranky.casopisu))

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

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

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

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

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

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**, riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajte na 0 cm, zarážku a šírku tabulátora na 0,7 cm
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké **O** a číslicu **0**, malé písmeno **I** a číslicu **1**
- zoznam bibliografických odkazov - je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy

PRÍLEŽITOSŤ PRE EKOLOGICKY ŠETRNÉ RIEŠENIA

3. ROČNÍK GRANTOV Z NADAČNÉHO FONDU ŽIVÁ ENERGIA SPOLOČNOSTI ZSE ENERGIA



Programové priority fondu **Živá energia** sú rozdelené do dvoch kategórií.

Investičná podpora je určená na výstavbu a inštaláciu nových zdrojov využívajúcich obnoviteľné zdroje energie (OZE), rekonštrukciu zariadení využívajúcich fosílnu palivá

na OZE a zavádzanie opatrení na úspory energie.

Druhou oblasťou sú projekty neinvestičného charakteru zamerané na vzdelávanie a zvyšovanie povedomia o úsporách energie a obnoviteľných zdrojoch energie, **osvetové programy pre školy** a verejnosť, aktivity ekocentier a odborné kurzy.

Energeticky efektívne opatrenia v praxi

V uplynulých rokoch sa „živá energia“ premietla z projektov do desiatky konkrétnych výsledkov. V Diakonickom centre sociálnych služieb vo Zvolene bol vybudovaný nový systém solárnych kolektorov. Ten ušetrí viac ako 1 000 m³ zemného plynu ročne a zo slnečnej energie je pokrytých 47 % nárokov na prípravu teplej úžitkovej vody.

Na **Strednej odbornej škole technickej v Zlatých Moravciach** zrealizovali **mobilnú solárnu učebňu** pre moderný spôsob výučby. A v materskom centre Medulienka v Leviciach sa ľahšie dýcha vďaka nahradeniu starých plynových gamatiek podlahovým vykurovaním napojeným na plynový kotol a doplneným o solárny systém na ohrev vody.

Kto sa môže uchádzať o podporu?

Oprávnenými žiadateľmi na pridelenie prostriedkov Nadačného fondu Živá energia spoločnosti ZSE Energia sú aj v tomto roku mimovládne **neziskové organizácie**, mestá, obce, **školy** a iné vzdelávacie inštitúcie, ústavy sociálnej starostlivosti, domovy dôchodcov, **centrá voľného času** a podobne.

Harmonogram grantového kola

10. jún 2011 - uzávierka prijímania žiadostí

30. jún 2011 - ukončenie hodnotenia žiadostí

jún 2011 - november 2012 - realizácia podporených projektov

Viac informácií na www.zivaenergia.sk a www.ekopolis.sk.

Kontakt: Peter Medved, Nadácia Ekopolis

T 048-414 52 59, M 0903 521 614, e-mail: medved@ekopolis.sk

Z obsahu:

Jana Balážová

**Inkluzívny trend a otázka opodstatnenosti existencie
špeciálnych škôl v súčasnosti ... 1**

The Trend towards Inclusion and the Question of the Existence of Special Schools Today

Igor Marks

Metódy diagnostikovania počas vyučovacích hodín ... 4

Diagnostic methods in the classroom

Helena Harausová

**Metódy a formy práce v školskom vzdelávacom programe
v odborných predmetoch ... 6**

Methods and Forms of Work in the School Educational Program for Vocational Subjects

Erika Juríková

Projektové vyučovanie spojilo žiakov gymnázia a základnej školy ... 8

The project learning which brought together pupils
from grammar school and elementary school

Ivica Hajdučeková

Otázniky nad reformou literárneho vzdelávania ... 11

Questions regarding the Reform of Literary Education

Miroslava Zelinková

Skúsenosti s alkoholom a tabakom u žiakov základných škôl ... 12

Alcohol and tobacco consumption by the basic school pupils

Pavol Tománek, Emília Fulková

Vplyv synkretizmu a okultizmu na súčasnú výchovu ... 14

The Influence of Syncretism and Occultism in Current Education

Mária Rychnavská

Strategické riadenie školy ... 18

The Strategic Management of a School

Jana Petnuchová, Veronika Horňáková

**Hodnotenie pedagogických kompetencií
učiteľov odborných škôl z pohľadu žiakov ... 21**

Evaluation of the Teaching Competences of Teachers
at Vocational Schools from the Perspective of the Pupils

Terézia Rohn

Duševná spôsobilosť učiteľov ... 24

The Mental Health Fitness of Teachers