

ROZHĽADY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

- Uhol pohľadu ... 1
Marta Žilková
- Výchova v demokracii - výchova k ľudským právam a tolerancii ... 2
M. Hargašová
- Od myšlienky k realizácii olympiády ľudských práv ... 4
J. Gál - V. Dolník
- Humanizácia procesu hodnotenia ... 6
B. Kosová
- Nutnosť sebareflexie a sebavýchovy
v profilácii osobnosti vysokoškolského pedagóga ... 10
M. Kološťová
- Digitálne médiá a výtvarná výchova ... 12
S. Tropp
- Otvorené hodiny s integrovaným vyučovaním v humanitných predmetoch na gymnáziu ... 15
M. Jančeková
- Ako ďalej s financovaním súkromných škôl? ... 16
P. Straka
- Druhé meranie účinnosti metodiky Brain Revive ... 18
I. Samák
- Tvorivo na hodinách matematiky na 2. stupni základnej školy ... 21
J. Šurda
- Reformné hnutie činnej školy na Slovensku ... 22
H. Janus
- Niekoľko poznatkov o gréckom školskom systéme ... 23
J. Medvecký
- Umelecké predmety na gymnáziách vo Fínsku ... 25
E. Bekeniová
- Metodická príručka na výuku ľudských práv ... 28
V. Capeková
- Dva názory na jednu didaktickú pomôcku ... 28
L. Šmidák - E. Turčan
- Viera, imperatív mravnosti ... 31
J. Šlosiar
- Pomôcka na vyučovanie ručných prác
na základnej škole ... 31
E. Drobná
- Predstavujeme ... 32
Kresby
V. Kučinská

5
1996/97
RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

Príjemné prázdniny!

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

dostávate dor rúk posledné číslo nášho i Vášho časopisu v školskom roku 1996/97.

Chceme sa Vám všetkým poďakovať - prispievateľom i čitateľom - za spoluprácu a prejavenú priazeň.

Želáme Vám slnečné leto a príjemné prázdniny.

Veríme, že nám zostanete verní aj v novom školskom roku a tešíme sa na stretnutie s Vami prostredníctvom Pedagogických rozhľadov v októbri 1997.

*PhDr. Miroslav Valica,
šéfredaktor*

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1996/97 už 5. ročník odborno-metodického časopisu Pedagogické rozhľady. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť v tomto ročníku venujeme problematike 1. kvalifikačnej skúšky.

Prispievateľom a čitateľom

Čakáme na Vaše príspevky zo všetkých regiónov Slovenska. Očakávame od Vás **PODNETY, POSTREHY, NÁZORY, POLEMICKÉ ÚVAHY, RECENZIE ODBORNEJ LITERATÚRY, UČEBNÍČ, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZARANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIAC-KYCHA UČITEĽSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

Píšte na témy:

HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, TVORBA ŠTANDARDOV A DIDAKTICKÝCH TESTOV, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, ĎALŠIE VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV, PEDAGOGICKÝ VÝSKUM A UČITEĽ, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA atď.

Najviac nás potešia články odborno-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom. Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu:

MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.

Dĺžka príspevku by nemala presahovať **5 strojom písaných normalizovaných strán** (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a štylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátime. Príspevky honorujeme - **od školského roku 1995/96 aj metodikom**, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

AUTOR JE POVINNÝ UVIESŤ ANOTÁCIU, KĹÚČOVÉ SLOVÁ, REZUMÉ (V ANGLIČTINE ALEBO V SLOVENČINE), POUŽITÚ LITERATÚRU.

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciam.

Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Vašu objednávku budeme trvale evidovať aj pre ďalšie školské roky, až pokiaľ ju písomne nezrušíte. Jeden výtlačok stojí 15,- Sk. Celoročné predplatné je 75,- Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

UHOL POHLADU K INTEGRÁCIÍ ZDRAVOTNE POSTIHNUTÝCH DETÍ

M. Žilková, Nitra

Anotácia: Potreba nového prístupu k zdravotne postihnutým. Integrácia zdravotne postihnutých detí do tried so zdravými deťmi. Niektoré pozitívne spoznatia v experimentálnych integrovaných triedach pre zdravé i pre postihnuté deti. Postoj pedagógov a rodičov k tejto problematike.

Kľúčové slová: zdravotne postihnuté deti, zdravé deti, integrácia, školský kolektív, humanizácia

Na úvod k problematike zdravotne postihnutých detí citám z listu A. Kisseovej, maliarky bez rúk: "Sme skupina umelcov-maliarov. Ťažkou chorobou alebo úrazom sme prišli o ruky. Niektorí z nás sa narodili už rovnako postihnutí. Pevnou vôľou a nesmiernou vytrvalosťou sme sa naučili maľovať ústami a nohami. Priložené blahopriania sú reprodukciami našich najlepších obrazov. Veľmi nás poteší, ak tieto blahopriania využijete pri významných príležitostiach svojich najbližších, známych a priateľov. Váš nákup bude pre nás morálnou podporou a pomôže nám zaistiť naše životné potreby vlastným pričinením, aby sme neboli spoločnosti celkom na ľarchu." Slová A. Kisseovej vyjadrujú presne to, čo by malo byť základným mottom vzťahu zdravej populácie k zdravotne postihnutým ľuďom. Mali by:

1. akceptovať snahu postihnutých byť samostatnými;
2. zbaviť ich pocitu, že sú spoločnosti na ľarchu;
3. podporiť všetky aktivity, ktoré by im umožnili zaradiť sa medzi zdravých ľudí.

Niekoľko môže namietať, že sú to známe veci, načo o nich hovoriť. Súčasná situácia nás však presvedča o opak, hlavne po skúsenostiach s touto problematikou v civilizovanom zahraničí. Teda tam, kde sú samozrejmosťou bezbariérové vstupy do budov, kde pre postihnutých sú prístupné kultúrne, spoločenské a nákupné priestory, dopravné prostriedky, parkoviská atď., kde postihnutí žijú a bývajú spolu so svojimi blízkymi a deti navštevujú rovnaké školy ako ich šťastnejší zdraví vrstovníci. Keďže my sme ešte stále vzdialení od tohto ideálu, treba ho neustále pripomínať a hovoriť o ňom pri každej novej príležitosti.

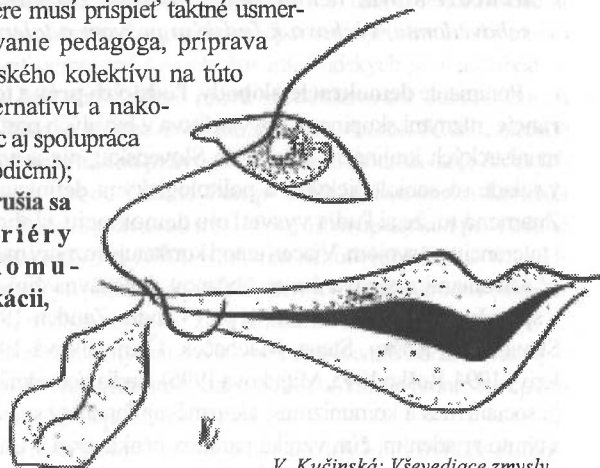
Hlavný argument, s ktorým sa pri tvrdení o nemožnosti riešenia životných problémov zdravotne postihnutých ľudí oháňajú kompetentné orgány a ich predstavitelia, sú financie. Zatiaľ však treba trochu skôr, ako prídu na rad peniaze. Najprv by sa vari malo zasiahnuť do myslenia a svedomia zdravých ľudí a zmeniť ich optiku pohľadu na postihnutých. Už tým, že o nich hovoríme ako o zvláštnej skupine, už tým ich vysúvame za naše prirodzené hranice a nútime seba samých hľadať inú komunikáciu, iné kontakty, iný spôsob zaobchádzania. A nie je to vždy iba odsúvanie na perifériu spoločnosti - do ústavov, nemocníc a pod. My ich odsúvame aj svojou ľútosťou a podceňovaním či nedoceňovaním ich schopnosti zaradiť sa do normálneho sveta a života. Prestaňme byť falošnými samaritánmi a pozrime sa na nich ako na partnerov - veď, napokon, o to išlo aj A. Kisseovej v citovanom liste. Nechce, aby sme ich ľutovali, nechce od nás dary, nechce podporu zdarma. Ona žiada, aby bola odmenená za svoju prácu, za maľovanie pohľadníc. Skutočnosť, že ju to stálo veľa námahy, oveľa viac ako zdravých, že to robila inak, to nás nemá zaujímať. Ona sa

pre nás stala rovnocennou partnerkou, ktorá nám ponúka umelecké dielko, aby si ním zarobila na živobytie. Pýtam sa, prečo by sme ju mali odmietnuť, prečo by sme týchto ľudí mali vyčleňovať na perifériu života - veď to, čo vykonali, aby sa nám vyrovnali, má oveľa väčšiu morálnu i materiálnu hodnotu, ako napr. pohľadnice, ktoré zdravý človek vyrobil hravo, ľahko, bez problémov. Až keď sa dokážeme s touto myšlienkou spriatelíť, prijať ju za svoju, až potom by sme mali pristúpiť k uvažovaniu nad tým, ako zmeniť ich materiálnu situáciu a kde na ňu vziať peniaze.

Od všeobecných úvah by som sa chcela dostať k problematike zdravotne postihnutých detí - školákov. Začnime teda od podstaty problému. Čím sa tieto deti odlišujú od zdravých? Odpoveď som si požičala od V. Komárka, predsedu nadácie Detský mozek: "Tieto deti majú menšiu šancu stať sa v dospelosti slobodnými, nezávislými osobnosťami." A uvažujme ďalej: ťažšie si nachádzajú partnerov, priateľov a skutočné životné opory (nie inštitucionálne). Majú problémy s komunikáciou rozličného druhu a nakoniec majú problémy aj samé so sebou.

V ostatných rokoch sa dosť často hovorí o integrácii postihnutých detí medzi deti zdravé. V niektorých školách sa s týmto - zatiaľ experimentom - už pracuje. V Nitre spomeňme Základnú školu na Levickej ulici, kde prijali sluchovo postihnuté deti, resp. ZŠ na Topolovej ulici, kde sú vozičkári. S ich začlenením medzi deti zdravé boli zo začiatku isté problémy, ale po prekonaní prvých bariér - zvykových, názorových, komunikačných a u učiteľov aj metodických - je vyučovanie už plynulé. Prítomnosť postihnutých detí v detskom kolektíve pôsobí blahodarne na obe strany. Čo pozitívne prináša spoznanie najprv pre postihnuté deti:

1. **nachádzajú si priateľov**, ktorí im ochotne pomáhajú a prijímajú ich ako rovnocenných partnerov (k tomu však vo veľkej miere musí prispieť taktne usmerňovanie pedagóga, príprava detského kolektívu na túto alternatívu a nakoniec aj spolupráca s rodičmi);
2. **rušia sa bariéry v komunikácii**,



V. Kučinská: Vševediace zmysly

stáva sa, že zdravé deti sa hravo naučia posunkovú reč a rýchlo nadviažu kontakt s nepočujúcimi; 3. **každé postihnuté dieťa inak prežíva svoj handicap**, inakšie introvertné a celkom inak extrovertné dieťa. Niekedy sa môže stať, že dieťa s menšou chybou (niekedy aj úplne zdravé) je handicapované a z komplexovaním viac ako ťažko postihnuté. A práve pobyt v detstvom kolektíve mu pomáha riešiť tieto komplexy, alebo aspoň uľahčuje vysporiadanie sa samého so sebou.

A čo prináša spolunazivanie pre kolektív zdravých detí? Najdôležitejšie je to, že už v detstvom veku sa dáva základ pre prirodzené chápanie faktu postihnutosti a jeho akceptovanie ako samozrejmej skutočnosti. Tu sa pripravuje základňa pre spoločnosť, ktorá prijme postihnutého človeka ako seberovného a nebude ho vytláčať na perifériu - do ústavov. Deti si zvyknú, že pomáhať slabším je prirodzenou povinnosťou a nebudú to pokladať za výnimočnú službu.

Ak už hovoríme o vyučovanom procese, potom nemožno z neho vynechať osobnosti dospelých - pedagógov a rodičov. Oveľa ťažšie sa s otázkou integrácie spriatelili dospelí ako deti. Má to viacero dôvodov. Nielen morálnych. Nejde iba o odmietanie postihnutých ako morálneho artefaktu. Pred pedagógom stojí celý rad otázok spojených so psychologickou a metodickou prípravou. Ešte nie je vypracovaná školská legislatíva ani pedagogická príprava, o čo by sa mohli pedagógovia oprieť. Zväčša pracujú iba na princípe dobrovoľnosti a podľa vlastných predstáv. Vyžaduje si to veľa ochoty, ľudskosti a snahy spriatelíť sa s novou pedagogickou situáciou i s väčším vedomím zodpovednosti. Nie každý učiteľ túto situáciu zvládne. Určite by sa v školách ľahšie vyrovnávali

s prítomnosťou postihnutých detí, keby boli na to profesionálne pripravení. Špeciálna pedagogika by v systéme vysokoškolského štúdia mala tvoriť integrálnu súčasť výuky, hlavne ak sa v budúcnosti seriózne pomýšľa na celoplošné vzdelávanie postihnutých detí.

Posledné koliesko v tomto súkolí tvoria rodičia. Poslední z hľadiska vyučovania, ale prví z hľadiska prípravy dieťaťa na vstup do školského kolektívu. Nejde pritom iba o púhy vzťah rodič-dieťa, ale predovšetkým rodič-pedagóg. Pokiaľ nie je súhra medzi týmito aktérmi, nemôže sa podať včlenenie dieťaťa do nového prostredia. Snaha, trpezlivosť a profesionálne zaobchádzanie s postihnutým dieťaťom na strane učiteľa, pochopenie i partnerská pomoc zo strany rodičov by mali priniesť ovocie v podobe badateľných zmien v správaní, komunikácii, sebavedomí a sebauvedomovaní sa dieťaťa.

Veľa sa hovorí a píše o humanizácii nášho školstva. Mnohí ľudia nechápu, o čo tu vlastne ide. Napríklad aj integrácia zdravotne postihnutých detí do kolektívu zdravých žiakov patrí do tohto procesu ako jeden z mnohých prvkov. Veľkú úlohu v tejto sfére má aj charita a v rámci nej cirkevné organizácie s odlišnými, ale pre ne charakteristickými metódami. Pohľad na postihnuté dieťa pred oltárom spolu s ostatnými ministrantmi možno pohne svedomím dospelých a zároveň ich učí privykať si na novú skutočnosť - na ich prirodzenú účasť v kolektíve zdravých. Ich prítomnosť však zároveň avizuje, že stačí okamžik, nešťastná náhoda a každý z nás sa môže ocitnúť v podobnej situácii a postavení. Všetci sme potencionálnymi čakateľmi novej životnej situácie. Na to by sme vo vzťahu k ľuďom zdravotne postihnutým nemali naozaj nikdy zabudnúť.

Summary: The author focuses on very serious problems of handicapped children and their integration into a normal population. She points out some positive experiences from schools with integrate classes and its positive impact on both handicapped and normal children.

VÝCHOVA V DEMOKRACII - VÝCHOVA K ĽUDSKÝM PRÁVAM A TOLERANCIU

M. Hargašová, Bratislava

Anotácia: Vzájomné prepojenie medzi demokraciou a politickým systémom, dodržiavaním ľudských práv a toleranciou vo vzájomných vzťahoch medzi ľuďmi s dôrazom na vyučovanie žiakov.

Kľúčové slová: demokracia, sloboda, základné ľudské práva, tolerancia, politická kultúra, občianske sebavedomie, výchova k ľudským právam a tolerancii

Ponímanie **demokracie, slobody, ľudských práv a tolerancie** rôznymi skupinami obyvateľstva v bývalých postkomunistických krajinách, teda aj na Slovensku, nie je vždy v súlade so sociologickými a politologickými definíciami. Znamená to, že si ľudia vysvetľujú demokraciu, slobodu i toleranciu po svojom. Viacerí autori konštatujú rozpory medzi očakávaniami a správaním sa občanov donedávna žijúcich v spoločnostiach sovietskeho typu (Vander Zanden 1990, Stena 1993, Roško, Stena, Macháček, Čambáliková 1993, Krivý 1994, Roško 1995, Miljukova 1996). Ľudia síce odmietajú socializmus a komunizmus, ale uznávajú hodnoty spojené s týmto zriadením, čím vzniká paradox očakávania šťastnej a perspektívnej budúcnosti spojený s bezperspektívnymi hod-

notami. Nástojčivo sa objavujú úlohy pre vzdelávanie a výchovu, ktoré sa môžu stať mocnými nástrojmi zvyšovania politickej kultúry, rozvíjania občianskeho sebavedomia a zodpovednosti za budúce smerovanie našej spoločnosti.

Pre mnohých občanov u nás znamená **demokracia** akúsi idealizovanú podobu majetkovej rovnosti hraničiacu s utopickým socializmom, kde štát bdie nad tým, aby boli zisky spravodlivo rozdelené a je garantom všeobecného blahobytu. To, že demokracia predstavuje **politický systém**, v ktorom občania v pravidelných slobodných voľbách dávajú alebo odoberajú dôveru svojim zástupcom, teda, že moc vlády vyplýva predovšetkým z ich súhlasu, zdá sa, až takú veľkú váhu nemá. Zásadná podmienka demokracie - akou je **účasť občana**

nov na tvorbe, vykonávaní a kontrole štátnej moci nerezonuje v nás tak, ako by mala. Akosi nám uniká, že práve **sila vplyvu občanov** charakterizuje **pluralitný štát** s demokratickým súperením politických strán, kým **absencia vplyvu občanov** svedčí o totalitnom štáte, totalitnej alebo v istom vymedzení o autokratickej vláde.

Vzdelávanie a výchova k demokracii, modernému občianstvu, k uznávaniu a hájeniu ľudských práv a k tolerancii predstavuje rôzne aspekty tej istej reality. Môže byť účinná vtedy, ak berie do úvahy nielen ciele, ale aj svojho adresáta. Treba vychádzať z toho, že nesieme v sebe isté posolstvá z nedávnej minulosti, i keď ju odmietame. Je nám vlastná tendencia k **rovnostárstvu**, istá zaujatosť a precitlivenosť k majetkovej nerovnosti (celkom oprávnená v prípade nelegálneho zbohatnutia), ale prekážajúca vtedy, ak ide o zdravú konkurenciu. Hra na citlivú strunu **sociálnej spravodlivosti** oslovuje na Slovensku asi viacej ľudí než výzva k obhajobe **nedotknuteľnosti individuálnych práv a slobôd** alebo k dôslednejšiemu **využívaniu politických práv a slobôd**, či možnosti podnikat'. Je jasné, že v samotnej podstate slobody je zakódovaná istá nerovnosť. Ak máme možnosť v rámci pravidiel „fair play“ využívať svoje schopnosti a možnosti nevyhnutne dospejeme k **majetkovej nerovnosti**. Ak budem zastávať pravidlo „všetkým spravodlivo rovnako“, potom je nevyhnutné prijať **obmedzenia**, ktorými sa bude táto „spravodlivosť“ udržiavať. Vo vyspelých demokraciách sa občan dobrovoľne vzdáva práva na rovnaký prídel a prijíma riziko možnosti sebarealizácie (úspechu i bankrotu). V bývalých ľudových demokraciách sa ľudia museli vzdať niektorých individuálnych práv a slobôd za cenu získania vymedzených sociálnych istôt. Pre mnohých je táto cesta stále prítlačivejšia ako **demokracia západného typu**. Je jednoduché sústrediť sa na hľadanie jej nedostatkov, ale múdre vidieť aj históriu preverené klady.

Tažko to dokáže občan bez rozhľadu a vzdelávania, zvažovania rôznych informácií, premýšľania a vnútornej motivácie k životu v demokratickej spoločnosti. Sociologické výskumy na Slovensku poukazujú na **nízkú úroveň politickej kultúry** veľkej časti občianstva. Medzi občianskymi typmi (Roško, 1995) prevláda autoritársky typ (33,5%) s nízkym vedomostným potenciálom, asi 10,8% je činorodých pseudodemokratov a 6% sebavedomých antidemokratov, ktorí sa netaja netolerantnými až militantnými prístupmi k riešeniu spoločenských problémov. Ako vidieť, pre polovicu našich občanov je s veľkou pravdepodobnosťou prijateľnejšie konfrontačné „bud'-alebo!“ než kooperatívne „konsenzus, kompromis, tolerancia“ alebo **európska kultúrna identita**. Úroveň demokracie sa posudzuje podľa politickej a občianskej kultúry. Patriť do rámca istej kultúry znamená správať sa predikovateľným spôsobom, tak, aby bolo zrejmé, čo možno od nás očakávať. Patriť do rámca európskej kultúry znamená uznávať a v živote dodržiavať predovšetkým základné ľudské práva. Preto je mierou demokracie v tom-ktorom štáte medzinárodne kontrolované dodržiavanie ľudských práv.

Občan vyspelej demokratickej spoločnosti je lepšie informovaný, znalý, vie sa lepšie orientovať v občianskych záležitostiach. Keď hovorí o **slobode** Američan, nesníva o nejakej romantickej slobode, ale hovorí o **slobode prejavu, tlače a iných prostriedkov masovej komunikácie, o slobode zhromažďovania, vierovyznania, podnikania**. Sloboda

v socialistickom štýle znamená **oslobodenie** od ohrozenia upadnúť do krutej biedy, od strachu z nezamestnanosti, drahého nájomného a účtov u lekára. Naivita niektorých našich občanov súvisí jednak s neznalosťou princípov fungovania demokratickej spoločnosti, s nedostatkom informácií alebo s ich neadekvátnym spracovaním, ale aj s nereálnou túžbou spojiť to, čo je nezlučiteľné - socialistické záruky s kapitalistickými možnosťami. Prvý krok vzdelávania a výchovy k demokracii spočíva v objasnení podstaty fungovania demokratickej spoločnosti a odbúraní nereálnych očakávaní.

Základný rámec demokratického štátu tvoria slobodné voľby a fungovanie troch nezávislých zložiek moci - zákonodarej (parlament), výkonnej (vláda) a súdnej. **Demokracia je však niečo viac než súbor organizačných štruktúr** a definovanie foriem demokratickej vlády v závislosti od toho, aký podiel moci v štáte prislúcha jednotlivým zastupiteľským orgánom - parlamentu, vláde alebo prezidentovi. Je to celkový **duch spoločnosti** vyplývajúci z presvedčenia, že **dodržiavanie ľudských práv** jednotlivca je nedotknuteľné a že v ľudských právach sme si všetci rovní.

Otázky a problémy týkajúce sa **ľudských práv** sú len pre nás relatívne novou problematikou. Svet sa základnými ľudskými právami zaoberá od konca štyridsiatych rokov, kedy bola na Valnom zhromaždení OSN 10. decembra 1948 prijatá **Všeobecná deklarácia ľudských práv**. Od roku 1949 háji hodnoty a základné princípy demokratického spoločenstva Rada Európy svojim **Dohovorom o ľudských právach**, neskôr doplneným o **Európsku sociálnu chartu** a ďalšie dokumenty. V **Ústave SR** sú zakotvené všetky významné medzinárodné dokumenty o ľudských právach a slobodách, politických právach, zodpovedajúce princípu človeka ako najvyššej spoločenskej hodnoty. Prijatím **Listiny ľudských práv** dosiahla bývalá ČSFR po novembri 1989 **kvalitatívne novú úroveň právnej úpravy, ktorá zodpovedá európskym štandardom**. Túto kvalitu uchováva aj Ústava SR.

Základné ľudské práva určujú hranice a sféry, do ktorých nesmie štát, ani iní jednotlivci zasahovať. Človek má tieto **nedotknuteľné práva** a môže v ich vymedzení slobodne a samostatne konať. Naša ústava zakotvuje všetky politické práva: slobodu prejavu, právo na informácie, petičné právo, právo zhromažďovania a združovania, účasť na veciach verejných atď. V súlade s ľudskými právami jasne určuje, že napríklad výkon práva národnostných a etnických menšín nesmie viesť k narušeniu územnej integrity SR. V ústave je zakotvené aj právo občanov postaviť sa na odpor voči všetkému, čo by mohlo mariť demokratické uplatňovanie ľudských práv a slobôd.

Základné ľudské práva sú deklarované štátom, ale sú **nadštátne**, priamo nesúvisia so štátnou mocou. Sú zabezpečené **medzinárodnou právnou ochranou**. Dodržiavanie ľudských práv a slobôd v Rade Európy sleduje **Európska komisia pre ľudské práva** (od roku 1954) a **Európsky súd pre ľudské práva** (od roku 1959). Nikto nás nenútil rešpektovať tieto dokumenty a požiadavky, ale ak sme ich medzinárodne deklarovali, mali by sme ich aj dodržiavať. Môžeme síce tvrdiť, že sme zvrchovaný štát a nikto nemá práva nás kontrolovať, tým však len prezrádzame snahu dostať sa mimo hraníc európskej občianskej a politickej kultúry.

Zo záverov Druhej konferencie o intolerancii (Rada Európy, Strassbourg, 1989) jasne vyplýva úloha pre všetkých na výcho-

ve a vzdelávaní participujúcich účastníkov - podporovať rozvoj hodnôt **európskeho občianstva** stavajúceho na spoločnej **európskej kultúrnej identite**. Európska identita nepopiera národné identity. Predstavuje otvorený koncept, v ktorom dominuje **mier, ľudské práva, právny štát, demokracia a tolerancia**.

Tak, ako sa demokracia neobíde bez ekonomickej stability, politickej plurality, dodržiavania ľudských práv, neobíde sa ani bez ich každodenného uplatňovania v medziľudských vzťahoch - bez tolerancie.

Tolerancia je v prvom rade ochota akceptovať, že ľudské práva sa týkajú všetkých ľudí bez rozdielu. Je to **ochota akceptovať odlišnosti** (názory, kultúra, zjav, náboženstvo, životný štýl, národnosť, etnická príslušnosť ai.) a uznávať, že **ľudské práva platia pre všetkých rovnako**. Žiaden človek by nemal byť diskriminovaný len preto, že má inú farbu pleti, je príslušníkom malého národa so zaostalou ekonomikou, alebo žije životným štýlom, ktorý sa líši od majoritnej kultúry. Tolerancia znamená nevyvodzovať výhody a nadradenosť z týchto rozdielov. V rovine myšlienkovvej je to **otvorenosť mysle** novým argumentom, schopnosť revidovať svoje názory, postoje, rozhodnutia vo svetle nových informácií. Tolerancia súvisí aj s **umením viesť dialóg**, riešiť zložité problémy a konflikty s rešpektom k súperovi, v komunikačných situáciách bez jednoznačných „vítazov a porazených“. Tolerancia sa často nesprávne zamieňa s altruizmom, nedostatkom presvedčenia alebo neschopnosťou za niečo bojovať.

Tolerantné správanie má však svoje jasné hranice. Nemôžeme byť tolerantní k nedodržiavaniu základných ľudských práv a slobôd, nesmieme byť tolerantní k tyranii,

násiliu, militarizmu, k prejavom rasizmu, fašizmu, k ničeniu životného prostredia ani k morálnemu a duchovnému pustošeniu v nás. Prejavy NON - tolerancie využívajú všetky prostriedky nesúhlasu v rámci právneho štátu.

O intolerancii hovoríme vtedy, keď ide o neznášanlivosť - rasovú, náboženskú, kultúrnu, politickú, väčšinovú, o nerešpektovanie ľudských práv a ťaženie z nadradenosti. K intolerancii analogicky patrí **rigidita mysle**, neschopnosť pozrieť sa na svet očami druhého, hľadanie jednostranne výhodných riešení v konflikte. **Čierno-biele myslenie** sa prenáša do komunikácie „bud' - alebo!“, kde sa jedna strana presadzuje silou, kde je jeden „vítaz a druhý porazený“.

Otázkam výchovy k tolerancii je venovaný nový metodický materiál „**Tolerancia a jej hranice**“. Prináša poznatky a námety pre uplatnenie v tradičných i netradičných výchovno-vzdelávacích situáciách. Nájdete v nej údaje o sociálnych i osobnostných zdrojoch intolerancie, najnovšie poznatky z oblasti kognitívnych štýlov a výchovy ku kritickému mysleniu, princípy argumentácie a formovania vlastných názorov. Sociologické a psychologické postrehy v súvislosti s toleranciou a jej hranicami v širších oblastiach ako je **náboženstvo, kultúra, minority, životný štýl** dopĺňajú informácie o rôznych typoch **náboženských organizácií, sektách a kultoch, etnocentrizme a medzikultúrnych nedorozumeniach, utečencoch, prisťahovalcoch, živote minorít**, neobchádzajúc ani životný štýl príslušníkov **skúskeho hnutia** vo svete a u nás. Metodický materiál obsahuje námety do diskusií, niektoré aktivačné metodiky a otázky na konci daných obsahových celkov, na ktoré by mali predovšetkým stredoškólači hľadať v diskusiách odpovede.

Literatúra:

- Hargašová, M.: *Tolerancia a intolerancia mládeže v SR v kontexte skupinovom a interpersonálnom. Mládež a spoločnosť, 1995, str. 14 - 32.*
 Hargašová, M.: *Xenofóbia - ako pojem a sociálny jav. Mládež a spoločnosť, 1996, str. 63 - 71.*
 Hargašová, M.: *Tolerancia a jej hranice. B. Bystrica, Metodické centrum 1997.*
 Markovic, J.: *Second Conference on Intolerance. Final Report. Strassbourg, Council of Europe 1990.*
 Roško, R.- Stena, J. - Macháček, L. - Čambálíková, M.: *Občan v postkomunizme. In: Otvorená spoločnosť. Bratislava, Filozofický ústav SAV 1995.*
 Zeman, V. a kol.: *Demokracia, ľudské práva, vzdelávanie menšín a kultúrne aspekty. Bratislava, Štátny pedagogický ústav 1995.*

Summary: *The article stresses the importance of mutual connection between democracy and tolerance among people.*

OD MYŠLIENKY K REALIZÁCI OLYMPIÁDY ĽUDSKÝCH PRÁV

J. Gál - V. Dolník, Metodické centrum B. Bystrica

Pred dvoma rokmi sa v Pedagogických rozhľadoch objavil článok od V. Dolníka, ktorý sa bojzhlivo pýtal seba i ostatných, či by sa mohla konať olympiáda ľudských práv a či by to nejako oslovilo našu pedagogickú verejnosť. Myšlienka dala ihneď impulz na konkrétnu prácu. Ľudia, ktorých idea zaujala, začali využívať skúsenosti tam, kde s touto aktivitou majú výsledky. Boli to priatelia z Poľska, ktorí nám ochotne poskytli všetko, čo nás v tejto oblasti zaujímalo a pozvali nás na svoje olympiády ľudských práv, ktoré sa konajú každoročne na jar v Toruni. V minulom roku tam bol V. Dolník, J. Valocký a J. Gál, v tomto roku prof. M.Kusý.

V priebehu prvého polroka 1996 bol vypracovaný projekt

olympiády ľudských práv (OLP) a zaslaný na Ministerstvo školstva SR. Vzhľadom na časovú tieseň MŠ SR nezaradilo OLP do pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok 1996/97, ale aby tomuto nápadu pomohlo, navrhlo autorovi projektu adaptovať ho na vybranú vzorku škôl a experimentálne uskutočniť pod garanciou Metodického centra Banská Bystrica. Metodické centrum v Banskej Bystrici vyzvalo Krajské úrady - odbory školstva a kultúry v Banskej Bystrici a v Žiline, ako aj ostatné odborné inštitúcie, ktoré prejavia o OLP záujem., aby sa podieľali na organizácii. K spolupráci sa okrem dvoch krajských úradov prihlásili aj Úrad vysokého komisaára OSN pre utečencov (UNHCR) na Slovensku, Nadácia



Milana Šimečku a UNESCO - centrum pre výchovu k ľudským právam pri UK v Bratislave. Veľmi pozitívne treba kvitovať priaznivý postoj k OLP zo strany Univerzity M. Bela. Odborníci z dvoch fakúlt - humanitných vied a politických vied - sa aktívne podieľali na expertnej práci, a to hneď od začiatku realizácie projektu.

Konkrétna realizácia projektu začala v decembri 1996 dvoma inštruktážnymi seminármi v B. Bystrici a Žiline. Tu nastala otvorená komunikácia medzi učiteľmi a hlavným organizátorom - Metodickým centrom B. Bystrica. Po týchto podujatiach sme sa presvedčili, že sme zvíťazili. Učiteľia sa jednoznačne trvali na tom, aby sa olympiáda ľudských práv urobila čo najdôstojnejšie a najrozsiahlejšie. K tomu smerovali aj ich početné návrhy, nápady. Entuziazmus učiteľov spôsobil, že sa veľmi rozrástol kolektív ľudí, ktorí chceli byť dobrovoľne zodpovední za OLP. Sami navrhli termíny školského kola, zaviazali sa kvalitne ich uskutočniť a prijali účasť v odborných porotách finálneho regionálneho kola. Je radosťou pracovať v takom tíme a bolo by neodpustiteľnou chybou, keby sa v tomto projekte nepokračovalo v budúcnosti, lebo len zriedkavo vidieť takú zánietenosť učiteľov aj žiakov, aká bola pri OLP. Medzi žiakmi a učiteľmi navzájom sa počas dvoch dní vytvorili nové priateľské zväzky, vznikli pozitívne skúsenosti, ktoré celkom určite zúročia vo svojom živote.

Presvedčili sme sa, že keď sa s kolektívom ľudí robí otvorená, korektná hra, kde sa rešpektujú ich pripomienky, akceptujú ich invencie, spôsobuje to divy. Zrazu sú ľudia otvorenejší, vľúdnejší, usmievavejší - jednoducho ľudskejší. A s ľudsky naladenými učiteľmi a žiakmi sa veľmi dobre robí olympiáda ľudských práv.

Experimentálny nultý ročník OLP mal dve kolá - školské a regionálne. Do školského kola sa zapojilo 35 stredných škôl zo stredoslovenského regiónu. Išlo o študentov gymnázií z Banskobystrického a Žilinského kraja (a časti Trenčianskeho kraja) a študentov SOŠ z Banskobystrického kraja. Do regionálneho kola bolo prihlásených 62 žiakov, z ktorých sa aktívne zúčastnilo 52 študentov. Regionálne kolo OLP sa uskutočnilo v dňoch 25. a 26. apríla 1997 v zariadeniach DM v Turčianskych Tepliciach.

Prvý deň OLP bol orientovaný do roviny vedomostnej - uskutočnili didaktické testy a hodnotil sa ústny prejav. Prví dvadsiati študenti, ktorí najlepšie obstáli v konkurencii, sa dostali do druhého, finálneho kola, ktoré bolo zamerané na overenie postojov a spôsobilostí žiakov prostredníctvom

riešenia situačných prípadov. Dve finálové poroty rozhodli o nasledovnom umiestnení:

1. Tomáš Hruška, Gymnázium Veľká Okružná Žilina
2. Stanislav Gaňa, Gymnázium Považská Bystrica
3. Lucia Macaláková, Gymnázium Veľký Krtíš
4. Jana Katriňáková, Obchodná akadémia, Tajovského ul., B. Bystrica
5. Zuzana Žuffová, Obchodná akadémia, Skuteckého ul., B. Bystrica
6. Pavol Kučmoš, Gymnázium Lučenec
7. Radoslav Monček, Evanjelické gymnázium Zvolen
8. Mária Karcolová, Gymnázium Dolný Kubín
9. Andrea Hajdúchová, Gymnázium B.Štiavnica
10. Vladimír Kašuba, Gymnázium Martin
11. Miloš Mráz, Gymnázium Hlinská Žilina
12. Beata Knappová, Gymnázium Čadca
13. Martin Martan, Gymnázium Liptovský Hrádok
14. Ján Šoltés, Gymnázium Hnúšťa
15. Ľubica Gažovičová, Gymnázium Žiar nad Hronom
16. Mirka Ješíková, Gymnázium Považská Bystrica
17. Janka Saksová, SZŠ Banská Bystrica
18. Zuzana Šturcová, Gymnázium Krupina
19. Rastislav Ďurove, Evanjelické gymnázium Tisovec
20. Lucia Lehocká, Gymnázium Martin

Všetci účastníci dostali čestné uznanie za účasť v regionálnom kole OLP a malú vecnú pozornosť. Prví traja dostali diplomy a všetci finalisti dostali cenné vecné dary v hodnote 20 000,- Sk, ktoré im venoval UNHCR.

Potešiteľná je skutočnosť, že na OLP finančne prispeli aj Európska únia - odbor Phare, Open Society Fund so sídlom v Bratislave, ako aj Odborový zväz zamestnancov školstva a vedy v Banskej Bystrici.

Pokiaľ ide o odbornú stránku súťaže, boli by sme jednostranne zameraní, keby sme nepovedali, že najmä niektorí súťažiaci študenti mali výhrady k jej priebehu. Viacerým sa nepáčilo, že sme zaradili do OLP didaktické testy. Niektorí tvrdili, že sa stačilo naučiť odpovede na predložené otázky a víťazstvo mali vo vrecku - čo považovali za nespravodlivé a neobjektívne. Čo k tomu dodať? Každý má právo na vlastný pohľad a názor. Nám však išlo o to, aby sa súťažiaci naučili testové otázky - ved' to bolo jedným z cieľov OLP - zaujímavou formou dostať do mladých hláv našich študentov čo najviac informácií o ľudských právach. A to sa podarilo. Pochopiteľne, v takejto súťaži, akou je OLP, nemôže vyhrať každý (ak



nechceme byť patetickí a netvrdíme, že zvíťazil každý, kto sa zúčastnil), ale vyhrať môžu len tí najspôsobilejší.

Nakoniec, aj prostredníctvom finančnej pomoci sme zaznamenali nasledovnú anonymnú spätnú väzbu od niektorých priamych účastníkov OEP, napríklad: "Ani vo sne by ma nenapadlo, že to bude mať takú úroveň a že sa budem tak príjemne cítiť." "Bolo to super, vďaka Vám." "Mohol by som uviesť vecné pripomienky, ale vzhľadom na to, že to bolo

prvý raz a napriek tomu sa to takto zvládlo, môžem len chváliť." V ankete, ktorú sme uskutočnili so žiakmi a s pedagogickým sprievodom, ako aj s členmi poroty, sme zistili, že 51 percent všetkých účastníkov sa vyjadrilo v tom zmysle, že sa im podujatie veľmi páčilo, 49 percent ho hodnotilo ako dobrý štandard.

Na záver chcem vysloviť poďakovanie všetkým, ktorí rôznou formou prispeli k uskutočneniu ušľachtilej myšlienky.

Summary: The author presents his experiences and results in the zero round of the Human Rights Olympiad.

HUMANIZÁCIA PROCESU HODNOTENIA

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Slovné hodnotenie - snaha o čo najpresnejšie postihnutie individuality dieťaťa. Postupy pri poznávaní žiakov. Postupy pri záverečnom hodnotení žiakov. Postupy pri rozvíjaní sebahodnotenia žiakov. Postupy pri každodennom formatívnom hodnotení.

Kľúčové slová: koncepcia slovného hodnotenia, individualita dieťaťa, voľne koncipované slovné vysvedčenie, formalizované slovné vysvedčenie, spätná väzba, záverečné hodnotenie, sebahodnotenie žiakov, formatívne hodnotenie

3. časť: Koncepcia slovného hodnotenia

Pri prechode k slovnému hodnoteniu si treba uvedomiť, že je to úplne iná koncepcia hodnotenia. Nejde o jednotné slovné schémy, do ktorých by sa mohli zaradiť žiaci, ale o čo najpresnejšie postihnutie (popis) individuality dieťaťa. Prostredníctvom širokej škály rôznych slovných vyjadrení má špecifikovať rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov a aj ich pokrok v učení, individualizovať a diferencovať výpovede o žiakoch s vystihnutím individuálnych zvláštností, označiť príčiny neúspechu a ponúknuť perspektívu riešenia, postihnúť rôzne stránky žiakovej osobnosti a ich vývoj, uplatniť v hodnotení jedného vyučovacieho predmetu viaceré hľadiská, zvládnuť jeho oblasti, ale aj vzťah k nemu a i.

Z individualizácie hodnotenia vyplýva, že neexistuje jednotná metóda, forma, jednotný postup pre slovné hodnotenie. Univerzalita pre túto oblasť pedagogickej činnosti jednoducho neexistuje. Každý učiteľ musí realizovať iný postup vo vzťahu ku konkrétnemu žiakovi, vo vzťahu ku konkrétnej triede. Spoločné sú len nadväzujúce fázy, ktoré by mala koncepcia slovného hodnotenia obsahovať. Ide o: dobré poznanie žiaka, presne zaznamenané, každodenné formatívne hodnotenie, každodenné sebahodnotenie žiakov a záverečné hodnotenie žiaka.

1. Postupy pri poznávaní žiakov

Pri poznávaní žiakov sa vyskytujú najčastejšie také problémy, ako je neznalosť diagnostických metód, ich zamieňanie len za ústne a písomné skúšanie či rozbor žiackych prác, čiže preverovanie vedomostí. Učiteľia by mali poznať a využívať tie metódy, ktoré môžu realizovať, napr. motivačné dotazníky, sociometriu, niektoré testy školskej zrelosti ako východisko, hodnotenia. Ďalej je to vyjadrovanie hodnotiacich súdov na základe nedostatočného množstva informácií, spoliehanie sa na pamäť pri zbieraní informácií o žiakoch. Výskum J. E. Broophyho a T. L. Gooda (1974) ukázal, že učiteľia vyjadrujú hodnotiace súdy smerom k žiakom už tretí deň po začiatku školského roka podľa pohlavia, príslušnosti k sociálnej vrstve, rase, podľa vzhľadu, odevu, hlasu a spôsobov vyjadrovania, na základe prvého dojmu, čo je nemorálne.

Východiskom z takejto situácie by mohli byť podrobné záznamy o žiakoch na základe ich stáleho pozorovania. Mali by obsahovať všetky postrehy a pozorovania učiteľa o danom žiakovi a učiteľ by ich mal dopĺňať najmenej raz za týždeň i častejšie. V koncepcii slovného hodnotenia sú záznamy o žiakoch nosným dokumentom o výsledkoch žiaka. Preto by mali byť komplexné. Učiteľ by si ich mal upraviť tak, aby mu čo najviac vyhovovali. Treba v nich vyhradiť časť, do ktorej sa budú zapisovať poznámky o osobnostnom rozvoji žiaka, ale tiež časti, ktoré budú venované postupu žiaka v jednotlivých predmetoch. Tieto časti treba operacionalizovať, preto by bolo dobré rozdeliť ich ešte podľa toho, čo učiteľ považuje za potrebné sledovať. Napr. v osobnostnej časti by mohol byť priestor na sledovanie vzťahu dieťaťa k sebe, samostatnosti, zodpovednosti, schopnosti spolupracovať a ďalšie. V tejto časti by mal učiteľ dbať na to, aby popisoval, ale neposudzoval, aby striktné oddeľoval zaznamenávanie pozorovaných javov od ich hodnotenia. Zmyslom je zhromaždiť fakty, skladať mozaiku, z ktorej sa až neskôr ukáže, čo bolo náhodné a čo trvalé, až neskôr bude možné hodnotiť.

Časti venované predmetom môžu byť rozčlenené napr. podľa požiadaviek štandardov pre daný predmet a ročník alebo podľa jednotlivých spôsobilostí, ktoré daný predmet vyžaduje. Tu však musí byť priestor aj na zaznamenanie výsledkov písomných prác. Ak sú vedľa seba kolónky jednotlivých mesiacov, je hneď zrejmé, či sa výkon zlepšuje alebo nie.

Učiteľove záznamy o žiakoch by mali byť doplnené údajmi o zdravotných problémoch žiaka, o rodinnej situácii, záznamami zo psychologických vyšetrení a pod., aby obraz o žiakovi bol čo najpresnejší. Pravidelné záznamy o žiakoch sú v koncepcii slovného hodnotenia základným odôvodneným podkladom pre formulovanie záverečného hodnotenia - vysvedčenia.

2. Postupy pri každodennom formatívnom hodnotení

Podstatou formatívneho hodnotenia je poskytovanie spätnej väzby. Spätná väzba je vecná informácia o splnení činnosti, o správnosti postupu, o príčine nezdaru. Spätná väzba je emocionálne neutrálna a nemá sociálny dôsledok. Tým, čo

z nej robí emocionálnu a sociálnu záležitosť, sú práve hodnotiace súdy. Ak má dieťa neutrálnu spätnú väzbu (napr. v pracovnom liste), vie, že činnosť sa nepodarila a treba ju opraviť. Nepotrebuje počuť, že opäť zlyhalo.

Koncepcia integrovaného tematického vyučovania žiada používať v škole také činnosti, ktoré obsahujú v sebe spätnú väzbu. Takými sú aplikačné úlohy zo života, ktoré obsahujú už aj hodnotenie žiakových vedomostí, pretože ich dokázal použiť v praxi. Použitie vedomostí v praxi považuje za základné kritérium hodnotenia. Amonašvilho etalón je vzor, vzorové zvládnutie učebného cieľa, prijaté žiakom, s ktorým sa porovnáva výsledok činnosti. Etalón nesie v sebe spätnú väzbu. Efektívne pre učenie je iba vtedy, ak je spätná väzba okamžitá. Prítom vo všetkých prípadoch ide o spätnú väzbu, ktorá ukazuje, čo je dobré - čo nie, čo je nesprávne. To je považované za efektívnejšiu cestu pre zlepšenie dieťaťa a pre prechod k sebahodnoteniu.

Prevaha formatívneho slovného hodnotenia je komunikovaná vo verbálnej podobe. Základnou podmienkou je nevytvárať komunikáciou hodnotenia ohrozenie sebapochopenia, aby žiaci namiesto učenia nezaujímali obranné postoje voči učiteľovi. Znamená to dôsledne oddeľovať osobnú hodnotu žiaka od jeho úspechu v činnosti. Na to slúžia nasledovné techniky.

Používať opisný jazyk namiesto posudzujúceho.

Pri popisnom jazyku sa popisuje situácia, výsledok, činnosť alebo pocit. (Napri.: „Keď hovoríš, Jana, nemôžem sa sústrediť na to, čo hovorí Zuzana.“) Pri posudzujúcom vyjadrovaní sa správanie, výsledok alebo osoba klasifikuje, zatrieduje. (Napríklad: „Ty si ale neslušná, keď ma stále vyrušuješ.“) Učiteľ by nemal pri každodennom hodnotení rozmyšľať o žiakovi ako takom, ale o úlohách a výsledkoch. J. S. Cangelosi (1994, s. 95) o tom píše: „Žiak, ktorý sa správa nesprávnym spôsobom, nie je „disciplinárny problém“, problémom je správanie žiaka a nie žiak sám... Žiaci, ktorí sa na seba pozerajú ako na „disciplinárny problém“, nemôžu odstrániť problém bez toho, aby neodstránili sami seba“.

Reagovať podporujúcim spôsobom. Znamená to akceptovať pocity žiaka, reagovať empaticky. Akceptovať neznamená súhlasiť, ale dať najavo, že človeku rozumieme, že ho prijímame takého, aký je. Napri.: „Vidím, že si nazlostný, ale povedz to slovami, nie päšťami.“ Takáto stratégia má tri kroky:

1. vyjadriť situáciu v pocitoch dieťaťa,
2. vyjadriť svoj pocit,
3. hľadať spolu s dieťaťom riešenie.

Napríklad: „Viem, že sa veľmi rád prechádzaš popri výkladoch, ale keď prídeš neskoro do školy, ja mám o teba strach. Čo s tým urobíme?“

Pri reakciách na negatívne správanie treba rozlišovať tzv. „ja - správy“ a „ty - správy“. Ja - správa je výrok o pocitoch hovoriaceho, ktorým reaguje na situáciu alebo správanie iných, neobsahuje posudzovanie, nenúti k obrannému postoj. Napríklad: „Janko, som veľmi smutný, že si to urobil.“

V ty - správe hovoriaci za svoje pocity robí zodpovedným iného. Tieto správy posudzujú, obviňujú, označujú adresáta už vopred za zlého a znemožňujú mu vyjsť na polcestu spoločného riešenia, ničia sebaúctu. „Ty hlupák, pozri, čo si urobil.“

Neodovzdávať nechcené informácie. Nevyjadrovať rečou tela a gestami inú informáciu ako slovom, napr. vyvracaním

očí, hodením rukou. Takúto informáciu môže niesť aj činnosť učiteľa, napr. ak sám ruší iných, dáva informáciu, že rušivé správanie je prijateľné.

Nepoužívať deštruktívnu stimuláciu, ani pozitívnu, ani negatívnu. Pojmom deštruktívna označujeme takú pozitívnu alebo negatívnu stimuláciu (odmenu alebo trest), ktorá hoci je zameraná na jedno správanie, vyvoláva nežiadúce vedľajšie účinky na správanie druhé, napr. potrestaním päťkou za priznanú zabudnutú úlohu, vyvolať potrebu nehovoriť pravdu.

V tejto súvislosti sa v pedagogickej literatúre rozlišujú na pozitívnu stimuláciu významy pojmov: uznanie, pochvala a odmena a pre negatívnu prirodzený dôsledok (alebo samo-voľne pôsobiaci trest) a trest (alebo umelý trest). Uznanie a pochvala môžu mať rovnaké znenie, líšia sa len tónom hlasu, tým, ako to vyjadrujeme. Ich hlavný rozdiel je v sociálnom vzťahu a dopade. Uznanie je vyjadrením ocenenia zo strany rovnocenného partnera. Dáva druhému na vedomie, že je vážny a akceptovaný. Pochvala je ocenením, ktoré udeľuje autorita s nadradeným sociálnym postavením. Dieťa, ktoré je často z tohto nadradeného postavenia chválené, bude sa stále viac dožadovať pochvaly. Podľa koncepcie integrovaného tematického vyučovania sa tak vytvára závislosť na autorite a blokuje sa sebahodnotenie, preto odporúča učiteľom repertoár vyslovení uznania. Odmena je vyjadrením ocenenia formou niečoho za niečo, materiálny zisk, zvýhodnenie. Potom dieťa za všetko, čo urobí, očakáva odmenu. Odmeňovanie je návykové a vycho- váva k závislosti, ale nie k zodpovednosti. Ak sa záujem dieťaťa orientuje na odmenu, stráca radosť z činnosti samotnej. Známa-ka môže mať tiež takýto charakter.

Prírodný dôsledok činu ako negatívna stimulácia musí mať niečo spoločné s činom samotným. Ukazuje cestu, ako možno čin napraviť, neublízuje, neznižuje sebahodnotenie, zaoberá sa činom samotným (napríklad: utrieť rozliatu farbu a ospravedlniť sa kamarátovi). Na rozdiel od neho trest (umelý trest) je niečo, čo nemusí mať s činom nič spoločné, zaoberá sa dieťaťom, javí sa ako akt pomsty, vyvoláva negatívne emócie, tendenciu brániť sa (napr. za poznámku dieťa dostane zákaz ísť von). Treba vždy rozmyšľať o tom, aké dôsledky trest bude mať.

Koncepcia slovného hodnotenia umožňuje využívať rôzne formy hodnotenia. S ústnym slovným hodnotením je spojená celá škála hodnotiacich prejavov, vyjadrených prvkami neverbálnej komunikácie, ako je úsmev, mimika tváre, gestikulácia, vyjadrovanie radosti, povzbudenia, pohladenie, fyzická blízkosť a i. Vyššie spomínané teoretické požiadavky plne platia aj pre písomné hodnotenie. Tu máme na mysli písomný komentár k písomným prácam žiakov, resp. pri záznamoch do slovníčkov žiakov, slúžiacich pre informáciu rodičov. Učiteľ by aj tu mal jasne označiť, čo bolo dobré a oceniť to, ako a kde sú zatiaľ nedostatky. Okrem toho, pri tých písomných previerkach, pri ktorých je to možné, treba preferovať hodnotenie v percentách. Percentá aj po dlhšej dobe ukazujú, aká časť učiva bola zvládnutá, dajú sa porovnávať v čase. Percentá umožňujú lepšie hodnotiť žiaka, napr. ak žiak urobí pri riešení príkladu za 1 bod chybu v poslednej matematickej operácii, za chybný výsledok bod nezíska. Pri percentuálnom hodnotení však môže získať aj 90 %.

Na ZŠ sa využívajú rôzne typy symbolického hodnotenia.

Za pedagogicky vhodné treba považovať tie, ktoré napomáhajú sebahodnoteniu a ukazujú dieťaťu, ako sa blíži k stanovenému cieľu. Symbol označuje napr. celok učiva a je rozdelený na časti podľa obsahových podcelkov (napr. vlak s vagónmi). Jeho vyplňovaním žiak vidí svoj postup, aj to, koľko mu do cieľa ešte chýba. Vhodné je, aby celok predstavoval väčší časový úsek, čím by ciele stihli zvládnuť aj pomalší žiaci. Symbolickým hodnotením je aj týždenné grafické hodnotenie žiaka v určených oblastiach v pedagogike C. Freineta. Za celý rok získa učiteľ vyše 40 grafov, ktoré je možné porovnávať a urobiť z nich záverečné hodnotenie.

Za najkonkrétnejší prameň, na základe ktorého môžu hodnotenie uskutočniť všetci zúčastnení - učiteľ, žiaci alebo rodičia, treba považovať prezentáciu výsledkov práce žiaka. Môže ísť o výstavky zošitov, maliieb, výrobkov detí, vystúpenia, alebo školské slávnosti, kde sa prezentujú získané vedomosti a schopnosti žiakov, alebo „balíčky“ pre rodičov z prác žiakov, ako ich realizuje pedagogika spolupráce. Prezentácia prác detí má aj sociálne dôsledky. Ak napr. učiteľka vystaví všetky kresby v triede, dieťa samé vidí, že jeho výkres mohol byť krajší a podľa ostatných môže zhodnotiť v čom. Ak však hodnotenie urobí učiteľka a vystaví len podľa nej najkrajšie práce, dieťa sa cíti ukriždené a reaguje napr.: „Môj výkres je aj tak krajší, ona ma nemá rada, je nespravodlivá.“

3. Postupy pri rozvíjaní sebahodnotenia žiakov

Od začiatku školskej dochádzky je potrebné zavádzať postupy, ktoré učia žiakov sebahodnoteniu. Takýchto možností je omnoho viac, ako si na prvý pohľad uvedomujeme. Ide o dva okruhy problémov:

a) **prognózujujúce sebahodnotenie**, t.j. výber činnosti na základe vlastných schopností; b) **sebahodnotenie priebežné a záverečné** po ukončení činnosti;

a) Sebahodnotenie pri výbere činnosti.

Podľa pedagogiky spolupráce, ale aj podľa koncepcie otvoreného vyučovania, je pre zmysluplné učenie, pre kladný vzťah k nemu dôležitý pocit slobodnej voľby, aby si dieťa uvedomovalo úlohu ako slobodne vybranú, teda chcenú. Podľa nich možnosť voľne sa rozhodovať, úroveň náročnosti a učebné metódy rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú osobnostné dozrievanie. Práca podľa slobodnej voľby vedie k uvedomovaniu si vlastných síl a možností.

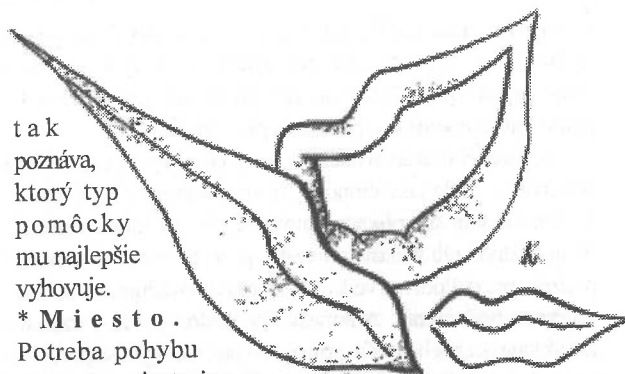
V otvorenom vyučovaní alebo v Jenskom pláne sa realizuje forma slobodnej práce. Žiak si sám alebo v spolupráci s učiteľom najprv niečo naplánuje, realizuje a potom vyhodnotí. Napr. z učiteľovej ponuky na dvojhodinovú prácu si žiak môže voľiť:

* **Počet úloh**, ktoré chce splniť. Ten si zapíše pred začatím práce a po jej skončení svoj plán zhodnotí. Učí sa tak odhadovať čas, ktorý potrebuje na riešenie jednotlivých úloh.

* **Poradie úloh**. Zo psychologického hľadiska je vhodné, aby žiak najprv riešil ľahšie, zahrievacie úlohy, pri ktorých získa sebadôveru pre tie náročnejšie.

* **Obťažnosť úloh**. Žiak si môže vybrať spomedzi úloh ľahších, stredne náročných alebo ťažších. Učí sa tak reálne odhadovať vlastné schopnosti.

* **Materiál k úlohám**. V alternatívnych koncepciách existuje často na riešenie jedného typu úlohy viacero pomôcok. Žiak



t a k
poznáva,
ktorý typ
pomôcky
mu najlepšie
vyhovuje.

* **M i e s t o .**

Potreba pohybu
a zmeny miesta je
základnou fyziologickou

V.Kučinská: Vševedúce ústa

potrebou a pomáha pri zmenšení únavy. Žiak si vyberá, či bude pracovať posediačky, na inom mieste v triede, postojácky alebo na zemi. Učí sa poznávať, aké podmienky mu pri práci najlepšie vyhovujú.

* **Partner k úlohám**. Žiak si volí, či bude pracovať sám, alebo s partnerom, so skupinou. Poznáva, ako sa mu lepšie pracuje, či potrebuje pomoc druhých alebo vie sám pomáhať.

Aby sa žiak naučil vyberať si úlohy podľa vlastných schopností, je mimoriadne dôležitý postoj učiteľa. Ak sa dieťa precení, a preto musí prejsť k úlohe ľahšej, aj to je závažný krok na ceste k sebazpoznaniu. Učiteľ však musí dať jasne najavo, že preňho nie je dôležité, či si žiak vyberie viac a ťažších úloh, ale to, že si vyberie pre seba primeraný počet primerane obťažných úloh. Pozitívne je teda ocenený každý, kto pracuje na úrovni svojho osobného maxima.

b) Priebežné a záverečné sebahodnotenie

Čestné sebahodnotenie je možné len za podmienky bezpečného neohrozujúceho prostredia, v ktorom sa u žiakov nevytvára motivácia vyhnúť sa neúspechu. V priebežnom sebahodnotení ide hlavne o sebakontrolu žiaka na základe okamžitej spätnej väzby. Sebakontrola (autokorekcia) umožňuje žiakovi odhaľovať chybné kroky v riešení a opraviť ich, vyhnúť sa negatívnemu hodnoteniu, pretože ostatní nemusia vedieť o počiatočnom neúspechu. Podmienkou sebakontroly je, že dieťa má k dispozícii pomoc, oporu, vzor, s ktorým môže porovnať svoj postup v tej etape riešenia, keď to potrebuje a dovedty, kým to potrebuje. Napríklad:

* **Autokorektívne karty** (pracovné listy so sebakontrolou). V nich je okrem úlohy uvedená aj spätná väzba. Môže byť vecná, napr. správne riešenie na zadnej strane alebo zábavná, napr. tajnička, vznik obrázku vymalovaním, alebo pospájaním a iné.

* **Autokorektívne pomôcky**. Je to učebná pomôcka, ktorá obsahuje úlohu a má v sebe spätnú väzbu. Vyrábajú sa priemyselne alebo ich vyrábajú učelia. Napr.: posunovacie kartičky, ktoré skrývajú riešenie pod posuvnou časťou, učebné kotúče a hry s kolíkmi, ktoré odhaľujú riešenie na zadnej strane, skladačky rôzneho typu, elektronické pomôcky signalizujúce správne riešenie, dvojice, reťaze kartičiek či domino, ktoré vyjdú len pri správnom priradení a i.

* **Oporné schémy**. Neobsahujú úlohu, ale len vzor správneho riešenia alebo jeho oporné body. Sú k dispozícii a žiak ich môže používať dovedty, kým to potrebuje. Odporúča ich najmä pedagogika spolupráce. Každé učivo, ktoré sa v triede preberá, malo by začínať vytvorením takejto opornej schémy, skladajúcej

sa z hlavných bodov učiva (podobne integrované tematické vyučovanie - mapy mysle), čo znemožňuje úplné zlyhanie.

Záverečné sebahodnotenie žiakov sa uskutočňuje po ukončení činnosti, tematického celku, prípadne po dlhšom časovom období. Môže to byť faktické, vecné posúdenie správnosti a kvality vlastného výkonu alebo emocionálne, ktoré odráža postoj k činnosti a prítomnosť motivácie.

U nás sa využíva najčastejšie taká forma, že sa žiak hneď po ústnej odpovedi ohodnotí. To však celkom nespĺňa našu predstavu, lebo žiak obvykle nemá spätnú väzbu na porovnanie s odpoveďou. Ďalej sa využíva oprava vlastných písomných prác podľa vzoru. Koncepcia globálnej výchovy realizuje skupinové sebahodnotenie. Skupina najprv sama vyhodnotí svoju prácu, a potom s hodnotením oboznámi triedu. Spätnú väzbu si v tomto prípade poskytujú spolužiaci.

V škole však treba realizovať aj také formy sebahodnotenia, v ktorých žiak vyjadruje súhrnnejší názor na svoju prácu, postoje k sebe samému, vlastné pocity. Takéto sebahodnotenie nevyžaduje vždy spätnú väzbu, ba pri emocionálnom hodnotení je priamo nežiadúca. Formy:

* **Hodnotiaci komunikatívny kruh.** Na záver vyučovania alebo týždňa deti samé v kruhu vyhodnotia svoju prácu, ako aj radosť z nej. Ideálne je, ak sa v kruhu vyslovujú aj plány a ciele, ktoré potom môžu slúžiť ako vzor, s ktorým sa porovnajú výsledky.

* **Sebahodnotiace listy.** V sebahodnotiacich listoch žiaci písomne vyhodnocujú svoju prácu. Odpovedajú na predpísané otázky, ktoré sa môžu týkať porozumenia učivu po úlohe, po tematickom celku, ďalej emocionálneho hodnotenia aktivity a pod. Sebahodnotiace listy, ktoré sa týkajú závažnejších sociálnych alebo etických otázok, môžu byť zostavené tak, že sa na tie isté otázky odpovedá niekoľkokrát ročne, čím žiak zároveň sleduje svoj vlastný postup.

* **Sebahodnotiaci zošit - Aký som.** Žiaci si doňho zapisujú, čo už vedia, čo ešte nie, aké osobné pokroky robia. Môže byť rozdelený podľa predmetov, môže slúžiť aj pre rodičov.

* **Súvislé záverečné sebahodnotenie.** Realizuje sa v polroku, alebo na koniec školského roka. Môže ísť o ústne sebahodnotenie v záverečnom komunikatívnom kruhu alebo o písomný popis vlastného pokroku v školskom roku, adresovaný sebe, učiteľke alebo rodičom.

4. Postupy pri záverečnom hodnotení žiakov

Záverečné slovné hodnotenie (vysvedčenie) musí vyjadrovať, aký posun vpred urobil žiak za obdobie školského roka. Malo by mať dve hlavné časti. Jedna časť by mala popisovať osobnostný rast žiaka, jeho jedinečnosť. Obsahuje informácie o postojoch k učeniu, o správaní pri učení, o sociálnom správaní, o individuálnych zvláštnostiach, záujmoch a i. Druhá časť vypovedá o výsledkoch dosiahnutých v jednotlivých učebných predmetoch, o vzťahu k predmetu, o tom, čo bolo zvládnuté, prípadne na akej úrovni, ale aj to, čo by bolo potrebné zlepšiť, čomu treba ešte venovať pozornosť. Existujú v podstate dva typy slovných vysvedčení. Bud' ide o úplne voľnú slovnú výpoveď učiteľa alebo o do určitej miery formalizované slovné vysvedčenie.

Voľne koncipované slovné vysvedčenie

Vytvoriť slovné vysvedčenie býva často problémom. Prvoradou požiadavkou je, aby sa učiteľ vyhol štandardným formuláciám a rutinným frázam. Také hodnotenie stráca na vierohodnosti a skutočne aj je nepravdivé, pretože nepostihuje individualitu dieťaťa. Má byť vecné a všetky formulácie musia byť dobre podložené, vytvorené na základe dlhodobého pozorovania a záznamov. Každá veta má mať vysokú informačnú hodnotu. Hodnotenie musí byť pravdivé a otvorené, zrozumiteľné rodičovi aj dieťaťu, bez nezrozumiteľných odborných termínov. Najprv má byť v danej oblasti spomenuté to, čo možno oceniť, až potom upozornenie na nedostatky. Aj tu platí požiadavka nevynášať ortiel, neodsudzovať osobu, ale popisovať výsledky, nevyjadrovať obmedzujúce hodnotiace súdy o vlastnostiach žiakov, ktoré sa ešte môžu vyvíjať. Slovesný spôsob popisu, ktorý tak nezovšeobecňuje, je viac spojený s konkrétnymi situáciami. Napr. namiesto vyjadrenia „Pavol je agresívny,“ použiť formuláciu „Pavol sa v tomto roku niekoľkokrát zachoval hrubo k svojim spolužiakom“. Vysvedčenie musí vyjadrovať aj povzbudenie a dôveru v budúci rozvoj. Vysvedčenie hovorí len o tých skutočnostiach, ktoré súvisia so školou.

Slovné vysvedčenie býva prevažne adresované rodičom, niekedy je adresované dieťaťu (montessoriovská škola). V mnohých prípadoch učiteľia okrem vysvedčenia pre rodičov pripravujú aj list pre dieťa. Tu sa môžu lepšie obrátiť na dieťa ako na úradnom dokumente, môžu sa mu primerane prihovoriť a vypovedať to, čo je určené len pre dieťa. Môžu dieťa nabádať k vlastným cieľom v ďalšom roku, citovo dieťa osloviť, poďakovať mu za prácu alebo správanie, pripomenúť, v čom má na sebe pracovať, prípadne sa aj rozlúčiť.

Formalizované slovné vysvedčenie

Formalizované slovné vysvedčenie sa vyplňuje na predpísaných formulároch, vytvorených školou. Osobnostný rozvoj, ako aj jednotlivé predmety sú v ňom rozčlenené na časti podľa požadovaných zručností a schopností. Vo vysvedčení sa podľa predpisu vyznačuje slovom alebo značkou dosiahnutá úroveň danej zručnosti alebo schopnosti. Formalizované vysvedčenie z Newbigginu vo Veľkej Británii má toľko listov, koľko má žiak vyučovacích predmetov, a list o osobnom rozvoji. Formalizované slovné vysvedčenie je omnoho jednoduchšie, záleží však od toho, ako dobre je zostavené. Neumožňuje však tak citlivo reagovať na problémy.

Predložené námety nie sú jednotným postupom pre slovné hodnotenie. Každý učiteľ ich musí dotvoriť sám, lebo sám je jedinečnou osobnosťou, ktorá hodnotí a má jedinečné deti, ktoré hodnotí. Treba si uvedomiť, že slovné hodnotenie učiteľovi prácu neulahčuje. Všetko, čo je výhodné pre učiteľa, napr. použitie niečoho jednotného pre celú triedu, je nevýhodné pre žiakov, aspoň pre časť z nich určite. Všetko, čo je výhodné pre individuálny rozvoj každého jednotlivého žiaka, prináša učiteľovi viac práce a starostí. Preto každý učiteľ musí počítať s tým, že mu slovné hodnotenie, ak ho chce robiť pre dobro svojich žiakov, prinesie viac povinností a viac zodpovednosti. V dlhodobej perspektíve sa mu však toto vynaložené úsilie určite vráti.

Summary: The article brings out problems of verbal assessment of pupils.

Nutnosť sebareflexie a sebvýchovy v profilácii osobnosti vysokoškolského pedagóga

M. Kološtová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Sebareflexia a sebvýchova v profilácii osobnosti vysokoškolského pedagóga. Rozhodujúce faktory ovplyvňujúce profiláciu osobnosti.*

Kľúčové slová: *sebareflexia - introspekcia, sebvýchova, sebvzdelávanie, sebarealizácia, energetický potenciál, preferenčný systém hodnôt, profilácia, osobnosť, stratégia*

Problém sebareflexie nie je problémom novým. Je objasňovaný najmä v zahraničných štúdiách a zvlášť výrazne vystupuje do popredia v súčasnosti. V odbornej literatúre nachádzame rôzne východiská vymedzovania pojmu sebareflexia: "Rekapitulácia určitého úseku vlastného života a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť sa, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť."¹ Východiskom reflexie je návrat k tomu, čo sa už odohralo. Citovaný výrok G. Batesona, že "človek myslí v príbehoch," má v tomto prípade všeobecnú platnosť. Znamená, že "spomienky a úvahy prechádzajú našou myslou ako obsahovo celistvé a formálne komponované útvary zjednotené a dynamizované svojimi motívmi, významom a zmyslom. Vytvárajú dejové celky, ktoré v projekcii reálneho sveta pociťujeme ako situácie."² Pri sebareflexii dochádza k popisu, analýze, hodnoteniu a usporiadaniu vlastných skúseností zo životných situácií, to znamená, že situácie sa stávajú hlavným zdrojom sebareflexie a tiež kľúčovým prvkom na riešenie problematiky formovania osobnosti človeka. Vráťme sa však k východisku tohto problému a vymedzeniu pojmu "situácia". J. Pelikán chápe situáciu ako "konkrétne vymedzenú zhodu vonkajších okolností, časovo limitovanú, v priebehu ktorej je jedinec vystavený pôsobeniu konkrétnych vplyvov, na ktoré určitým spôsobom reaguje."³ Niektoré situácie zohrávajú "v momente svojej aktualizácie" rozhodujúcu úlohu a vtedy hovoríme o osobne životne významných situáciách, ktoré majú zásadný význam v ďalšom vývoji osobnosti. Pri sebareflexii sme využívali neštrukturované autentické výpovede, t. j. techniky, ktoré nám umožnili verbálne vyjadriť to, čo bolo predmetom sebareflexie osobnosti. Ďalej štrukturované techniky, ktoré sú v tejto oblasti obvykle vyjadrené otázkami alebo konštruktami, ku ktorým sa respondent vyslovuje, identifikuje sa s nimi, vyjadruje svoje preferencie a pod. Tieto techniky popisuje výstižne napr. F. A. J. Korthagen (1992), M. Pope a P. Denicolo (1993). Zvolili sme formu písomných a ústnych výpovedí o tom, ako respondent vnímal, analyzoval a hodnotil situácie, ktoré sa rozhodujúcim spôsobom podieľali na profilácii jeho osobnosti.

Pojem osobnosť pochádza z latinského slova "persona". Pôvodne sa tento termín používal na označenie hereckej masky, úlohy a neskôr spoločenskej roly, ktorú človek v živote hrá. Tematika osobnosti je kľúčovým problémom psychológie osob-

nosti, ktorý je aj v kruhu odborníkov poznamenaný výraznou nejednotnosťou. G. W. Allport uvádza okolo 50 definícií osobnosti. Rubínštejn chápe osobnosť ako celok vnútorných činiteľov, cez ktoré sa lámu vonkajšie vplyvy. M. Nakonečný ako otvorený a dynamický "hypotetický konštrukt (existujúci fenomén), ktorý však nie je plne pozorovateľný"⁴ Na základe empirických faktov vysvetľuje, že "duševný život človeka vykazuje určitú organizáciu a dynamiku a určitú inter-individuálnu variabilitu"⁵

Doc. Sedlický uvádza nasledovné: "Rozhodujúcim faktorom pre profiláciu mojej osobnosti boli po rodičoch zdedené hudobné dispozície. V dôsledku tejto skutočnosti som od detstva mal záujem o hudbu a už ako 4-ročný som celkom slušne hral na ústnu harmoniku. Ako spevák som sa predvádzal už ako žiak nižších ročníkov ľudovej školy. S neobyčajným vnímavým nadšením som sledoval cigánsku ľudovú kapelu, nakoľko však hudobná škola u nás neexistovala a okrem miestneho chýrečného kantora (Pástor) nebolo nikoho, kto by bol schopný vyučovať hudbu (Pástor nevyučoval), k styku s profesionálnou výučbou hudby som sa v tomto najvnímavejšom veku nedostal. V 2. ročníku meštianskej školy mi otec kúpil husle, na ktorých som sa v priebehu popoludnia naučil ťahať sláčik, klásť prsty a hrať pieseň Jedna druhej riekla.

K prvej voľbe **stratégie pre budúcnosť** došlo v mojom živote hneď po skončení meštianskej školy. Otec ma chcel dať do B. Bystrice na obchodnú akadémiu, ja som však tvrdošijne trval na tom, že pôjdem na učiteľský ústav, lebo tam sa vyučovala aj hudba. Skúšky na učiteľský ústav som vykonal úspešne a hudobné disciplíny (spev, hra na husle, klavír a organ) sa stali v mojom štúdiu profilujúce."

Ďalším pojmom, s ktorým sa v tejto práci stretneme, je v pedagogickej literatúre rozlične vymedzovaný a nedostatočne frekventovaný pojem sebvýchovy. V Pedagogickom slovníku z roku 1967 (2. diel) sa uvádza: "Sebvzdelávanie je výsledkom sebvýchovy. Procesy sebvzdelávania a sebvýchovy, rozbor ich zákonitostí nie je doposiaľ systematicky spracovaný."⁶ Pedagogický slovník z roku 1995 bližšie vymedzuje len samostatný pojem sebvzdelávanie ako "vzdelávanie, v ktorom si jedinec prevažne sám stanovuje ciele, vyberá učivo, volí metódy motivuje sám seba, riadi a kontroluje svoje učenie, hodnotí jeho kvalitu."⁷ Stotožňujeme sa s názorom J. Pelikána, ktorý chápe sebvýchovu ako "cieľavedomé úsilie daného

1 Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995, s. 196.

2 Slavík, J.: Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 28.

3 Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995, s. 48.

4 Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha, Management Press 1992, s. 10.

5 Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha, Management Press 1992, s. 12.

6 Pedagogický slovník. 2. diel. Praha, SPN 1967, s. 348.

7 Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995, s. 197.

jedinca o zdokonalenie vlastnej osobnosti”¹ v najširšom zmysle slova.

Hudba (spev, a najmä hra na husle) sa pre neho stala **“hodnotou, energetickým potenciálom, zmyslotvorným motívom”**, ktorý ho viedol k rastu a zdokonaľovaniu svojej osobnosti. Hudba - kantorovanie - sa stala jeho **“najvyššou duchovnou hodnotou.”** Vybral si a našiel svoju životnú dráhu, objavil **“zdroj zmysluplného bytia,”** a tak si vopred určil - nie **“detailne, ale v princípe, nie z vonkajšej, ale z vnútornej hodnotovej stránky”** - všetky možné **“nasledujúce voľby”**. V rodnom Poltári sa začali aj jeho prvé dirigentské pokusy so školským detským speváckym zborom. Oživil tiež zaniknutý Poltársky spevokol. V roku 1947 začal navštevovať prednášky na Pedagogickej fakulte v Bratislave (na konzultačnom stredisku v B. Bystrici), kde sa prvýkrát stretol s vtedajším dirigentom Speváckeho zboru slovenských učiteľov - J. Strelcom. Jeho ďalšie životné osudy však rozhodli, že v štúdiu nepokračoval. **“Možno, že to bol prvý väčší omyl v mojom živote... Cítil som však, že môj “vnútorný hodnotový systém nie je ešte stabilizovaný”, že na jeho “výstavbe” potrebujem ešte pracovať, zdokonaľovať ho, súčasne som si však uvedomil, že moje rodisko mi k tomu neposkytuje adekvátne podmienky. Po zhodnotení “seba samého”, svojich schopností, možností a predpokladov som sa rozhodol načas prerušiť svoje učiteľské povolanie, pretože prijatím do SLUK-u zmenil svoju profesiu a dal sa na dráhu profesionálneho zborového speváka, aby sa i v tejto hudobnej disciplíne čo najviac zdokonalil. Pedagogicky však pôsobil nepriamo i naďalej. “Vrhol” sa na štúdium odbornej literatúry (dejiny, teória, harmónia) a naďalej intenzívne cvičil na husliach. “Môj pobyt v SLUK-u však netrval dlho, hoci sa moje umelecké ideály maximálne splnili: práca v profesionálnom speváckom zbere, profesionálni dirigenti, individuálny hlasový výcvik, koncerty, zájazdy, spoznávanie najvyšších osobností slovenského kultúrneho života, hudobných skladateľov atď. Pri retrospektívnom pohľade toto svoje unáhlené rozhodnutie pokladám z hľadiska môjho odborného rastu za veľký omyl. Viacerí hudobne fundovanejší členovia SLUK-u - a medzi nich som rozhodne patril aj ja - mali totiž možnosť štúdia na vtedy ešte novej VŠMU (zal. 1949), stratil som tiež kontakty s hudobnou kultúrou a jej predstaviteľmi”, a tak čiastočne utlmil, resp. spomalil, tempo sebaavdelávania, ktoré v SLUK-u “nasadil”.**

Túto absenciu umeleckých kontaktov a dôkladnejšiu muzikantskú **“sebarealizáciu”**, podľa A. H. Maslowa **“žiadosť človeka po sebanaplnení, tendenciu uskutočňovať to, čím potenciálne je”**,² čiastočne vykompenzoval vstupom do Speváckeho zboru slovenských učiteľov (1951). Ako potvrdili ďalšie roky, bol to **“nepochybne najzávažnejší krok a rozhodnutie v mojom živote, ktoré bolo pre moje ďalšie životné osudy veľmi významné a možno i rozhodujúce”**. V SZSU si vytvoril široký priestor na **“vytváranie systematicky budovaného preferenčného systému”**. Pre pedagogiku má význam v tom, že výraznejšie a silnejšie akceptujeme názory a postoje človeka, ktorý stojí v našom individuálnom rebríčku vyššie ako u človeka, ktorého si nevážime. Kontaktoval sa s vynikajúcimi osobnosťami nielen slovenských, ale aj

českých učiteľských speváckych zborov. Z nevyhnutnosti sa stal neskôr riaditeľom národnej školy v neveľkej obci Prochot a zdalo sa, že u neho dôjde **“k radikálnej prestavbe systému hodnôt a k presunu v preferenciách”**, že sa z neho stane administratívny riadiaci pracovník a osvetový činník. **“A tu mi práve podal pomocnú ruku nový dirigent SZSU, Dr. J. Haluzický. Popri iných členoch SZSU presvedčil Haluzický aj mňa, aby som vykonal - pred osobitnou skúšobnou komisiou - štátnu skúšku z dirigovania. Výborné vysvedčenie o vykonaní tejto skúšky ma oprávňovalo pokračovať v 3. ročníku Vysokej školy pedagogickej (VŠP, 1953), študijná aprobácia hudobná výchova - hudobný nástroj (husle).”** Keď ho potom - na odporúčanie katedry hudobnej výchovy VŠP odporučili vtedajšiemu Poverenictvu školstva na novozriadený pokusný Pedagogický inštitút v Martine vyučovať hudobnú výchovu, **“neváhal som ani chvíľku a okamžite som sa rozhodol”**. Bol to ďalší zásadný zlom v stratégii určovania jeho budúcnosti, ďalší zásadný krok k dosiahnutiu hodnotových preferencií. **“V Martine som mal vytvorené optimálne podmienky na sebarealizáciu, aplikovanie štúdiom nadobudnutých vedomostí a zručností v praxi. Išlo o nový typ vysokoškolskej prípravy učiteľov. V tomto čase som sa plne venoval vyučovaniu a mimoškolským hudobným aktivitám. Z poslucháčiek školy a z učiteliek v Martine som založil ženský spevácky zbor a samozrejme - naďalej som spieval v SZSU. Ak J. Haluzický mal rozhodujúci vplyv na moje odborné hudobné štúdium, tak publikačné ambície prebudil vo mne - dokonca v troch rovinách (recenzia, článok, učebnica) - môj krajan, učiteľ na VŠP, dobrý priateľ a spolupracovník Ladislav Leng. ... To, že som začal pracovať i na ďalších učebniciach, metodických príručkách a metodikách a okrem článkov som postupne písal i závažnejšie štúdie, dávalo tušiť, že publikačná činnosť sa stane už neoddeliteľnou súčasťou môjho pedagogického pôsobenia, prirodzene, na úkor môjho umeleckého rastu, ktorý sa týmto faktom takmer definitívne pozastavil. Po príchode na PF do B. Bystrice (1965) dochádzalo postupne k špecializácii a nakoľko som mal aj štátnu skúšku z dirigovania, špecializoval som sa (popri hre na nástroj - husle) na zborový spev a riadenie zboru a s ním úzko súvisiacu intonáciu a sluchovú analýzu. (Z tejto oblasti som i hodne publikoval.) Rozhodnutie pre vedeckú dráhu definitívne zažehnilo akékoľvek moje umelecké ambície, ktoré sa postupne z mojej vytýčenej profilácie vytratili. Ani po získaní vedeckej hodnosti a docentúry som však nezaspal na “vavrínoch” a svoje **“pozitívne hodnoty”** - okrem činnosti v speváckych zboroch už takmer výlučne len vedecké - som naďalej podporoval a rozvíjal. Okruh mojej aktivity (sebarealizácie) sa vyšpecifikoval (v prednáškovej i publikačnej činnosti) na tieto oblasti: problematika zborového spevu, dejiny hudobnej výchovy na Slovensku, ďalšia učebnicová tvorba. Všetky vedomosti, poznatky a skúsenosti získané štúdiom odbornej literatúry, účasťou na vedeckých konferenciách, sympóziách, seminároch, rôznych komisiách, festivaloch, prehliadkach a súťažiach som sa maximálne snažil zužitkovať vo svojej - predovšetkým pedagogickej, ale i umeleckej, organizačnej, prednáškovej a publikačnej činnosti zabrali mi plných 54 rokov nielen **sebavýchovy a sebaavdelávania**, ale i **sebarealizácie.”****

3 Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995, s. 194.*
4 *Pedagogický slovník, 1995, s. 196.*

V príspevku sme sa pokúsili zhrnúť - aspoň v čiastkových aspektoch - niektoré teoretické poznatky a cenné praktické skúsenosti týkajúce sa sebareflexie, sebavýchovy, sebazvedlávania a sebarealizácie v profilácii uznávanej osobnosti, vysokoškolského pedagóga doc. Dr. T. Sedlického, CSc. Domnievame sa, že systematické využívanie sebareflexie zaberá nezastupiteľné miesto práve v procese profesionálnej prípravy učiteľa, pedagóga a je nevyhnutnou podmienkou nielen jeho odborného napredovania ale aj odbornej a ľudskej zodpovednosti. Je nesporné, že proces formovania takejto osobnosti má svoje amplitúdy a neraz sa dostáva až do situácií, ktoré sú v rozpore s jeho napredovaním. Tento proces však nie je

priamočiary, má nielen začiatok ale i to, čo možno považovať za ukončenie profilačného vývoja. Podľa doc. Sedlického je prapôvodný začiatok tohto procesu už v zdedených genetických kódach. A treba zdôrazniť, že pri "silných" osobnostiach tento proces počas celého života nekončí. Tieto otázky by si však vyžadovali osobitné riešenie.

Našou snahou bolo orientovať pozornosť na zdroje štruktúry a dynamiky osobnosti, konkrétne na vplyv vonkajšieho prostredia - situácie a jej podielu na formovaní osobnosti vysokoškolského pedagóga. Predložený príspevok predstavuje jeden z alternatívnych, otvorených, pre nás zaujímavých pohľadov na zvolenú problematiku a z tohto dôvodu si nerobí nárok na úplnosť.

Literatúra:

Balcar, K.: Úvod do štúdia psychologie osobnosti. Praha, SPN 1983.

Đurič, L a kol.: Učiteľská psychológia. Bratislava, SPN 1992.

Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha, Management Press 1993.

Pope, M. - Denicolo, P.: The Arte and Science of Konstruktivist Research in Teacher thinking, Teaching education 9, 1993 č. 5-6, s. 529-544.

Slavík, J.: Medzi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexi, Pedagogická orientace 15/95 s. 25-31.

Ďalšia použitá literatúra je k dispozícii v redakcii.

DIGITÁLNE MÉDIÁ A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Miesto digitálnych médií, vizuálnej komunikácie vo výtvarnej výchove. Podstata, zmysel, interpretácia a metódy samostatnej práce.

KLúčové slová: vizuálna informácia, medializácia a vizualizácia skutočnosti, vizuálna alfabetizácia, výchovné programy, obrazový a grafický software, metódy, postupy

Výtvarná výchova a výtvarná príprava na všetkých stupňoch škôl, a nakoniec aj výtvarná príprava učiteľov, vytvára vzťah očakávaného a predpokladaného akceptovania časti názorov, postojov, hodnôt a techník stále vyvíjajúceho sa umenia. Vývoj kvalít, fenomény a hodnoty súčasného umenia, spolu s požiadavkami society, kultúry a vedy neustále vyžadujú vytváranie momentov inovácie, ktoré by mali vstupovať do výtvarnej prípravy ako neoddeliteľný atribút jej kvalít. Sú to hlavne tie formy vizuálnej komunikácie generované digitalizáciou, ktoré reflektujú a menia obsah súčasného vedomia o skutočnosti.

Zrejmosť záujmu a formovanie jasnejšej koncepcie, ktorá by potvrdzovala zámer včleniť a akceptovať svoj podiel medzičlánku medzi vývojom umenia a didaktickými cieľmi, je však odsúvaný prostredníctvom pozície vyčkávania a rozvažovania nutnosti tohoto kroku. Zahľadanie do seba a pohyb v oblasti vymedzenej klasickým druhmi umenia či oblasti, ktorá by bola jednoznačne etablovaná do jednej alebo druhej sféry estetická, je zjednodušujúci. Prevláda pohodlný, ignorujúci postoj k ešte nešpecifikovaným oblastiam umenia, v ktorých prevažujú mimoestetické funkcie (seriálové obrázky, comix, graffiti), alebo sú to multimediálne formy, a tým jednoznačne nemusia spadať do záujmovej sféry výtvarnej výchovy. Dlhšie to platí o **fotografii, televízii a videu**, ktoré sú výtvarne relevantné, ale nie jednoznačne v silovom poli výtvarného umenia. Neplatí ani argument, že svojou prevahou vo vizuálnej komunikácii majú nárok na didaktické reflektovanie.

Výtvarná výchova tak dlhšie rezignuje na celok optickej kultúry, hlavne na jej neustále sa rozvíjajúce oblasti, ktoré svojou

kvantitatívnu prevahou a komunikatívnou účinnosťou nesú intenzívnejšie pôsobenie ako výtvarné umenie. Je to dané ich masovosťou, bezproblémovou zrozumiteľnosťou a využívaním obecné prístupných komunikačných médií. Práve tieto formy rýchlo pohlcujú výsledky, ktoré sa dajú dosiahnuť digitalizáciou vizuálnej informácie. Pre reklamu a film je to dokonca už nepostrádateľný postup.

Istým ospravedlnením výtvarnej výchovy je to, že tieto medializované formy výlučne nespádajú do jej obsahovo vymedzenej oblasti. Zasahujú hudobnú, literárnu a pohybovú výchovu, ktoré môžu (a často zastávajú) podobný postoj ako výtvarná výchova. Kroky umeleckej a dramatickej výchovy, ktoré sa podarilo vytvoriť na ich integráciu, sú však len čiastočné.

Na druhej strane sa počítačov, hardwaru, softwaru a digitalizácie zmocňujú predmety matematika a pracovné vyučovanie, ale predovšetkým so zameraním a zdôraznením racionálneho prístupu, ktorý sa vzťahuje na schopnosť naučiť sa ovládať počítač bez hlbšieho skúmania špecifík fenoménu vizuálnej komunikácie.

„Súčasný rozvoj techniky, nové výdobytky počítačovej vedy prinášajú aj nové prístupy v používaní počítačov smerom k umelej inteligencii.

Jej črtami sú:

- spracovanie podstaty úloh oproti práci s číslami,
- riešenie podstaty úloh oproti rozpoznávaniu inštrukcií a znakov,
- psychologická úroveň pohľadu a prístupu k úlohe,
- utváranie „performance“ (hry) oproti učeniu,
- zavádzanie heuristiky oproti rigidným algoritmom,

- využívanie interpretácie oproti kompiláciám.“¹

Nezdôrazňujeme používanie a akceptovanie nových médií a komputeroých systémov ako reakcie postavenej na náukových programoch založených na ich mechanickom ovládaní a používaní. Nie vždy sa darí zaujať podobné stanovisko stratégiou tvorivého poznávania a experimentovania, ktoré dynamickou formou prekračuje hranice technológie a techniky. Pri elektronických médiách je to preniknutie do multidimenzionálneho prostredia, ktoré vytvára predpoklad pre simultánne zmyslové vnímanie a inšpirácie obnovy zmyslových a medzizmyslových kontaktov v duchu týchto médií.

Straty aktuálnosti výtvarnej výchovy voči spomenutým predmetom predstavuje neschopnosť akceptovať pozíciu vzťahu k vizuálnym fenoménom vôbec, k vizuálnej komunikácii a k úlohe digitalizácie. Táto netechnokratická identifikácia by mala byť zrejmejšia aj z toho dôvodu, že vizuálna komunikácia využíva a narába s formálnymi výsledkami výtvarného umenia, ktoré z hľadiska svojej funkcie a zamerania ďalej rozvíja.

Jaroslav Uždil viac ako pred dvadsiatimi rokmi - z pozície tej doby - akcentoval problematiku výtvarnej výchovy a vizuálnej komunikácie. Hovoril o potrebe zamedzenia **“vizuálneho analfabetizmu”**. **“Rozhodujúcimi úlohami výuky sú analýza a interpretácia vizuálnych nositeľov informácie.** Ciele vyučovania tkvejú v osvetlení podstaty nielen vizuálnej komunikácie, ale taktiež tej spoločenskej reality, ktorá je vyjadrená masovokomunikačnými prostriedkami.

Celý **“balík”** obsahu výtvarnej výchovy v sebe uzatvára:

- a) výtvarné umenie (architektúra, plastika, maliarstvo, grafika, estetické objekty);
- b) fotografia, film, televízia;
- c) životné prostredie a priemyselný návrh (design).

V takto obsahovo vymedzenom odbore by výtvarná výchova mala dodať príslušné informácie, postarať sa o zodpovedajúcu interpretáciu a dať i metódy samostatnej práce (pokiaľ sú možné). Vhodné je použiť určité (týmto smerom zacielené) cvičenia a experimentovania, aby bolo možné demonštrovať a overiť si niektoré zvláštne problémy obrazového znázornenia.”²

Uždilom formulované úlohy vyučovania možno plne akceptovať aj dnes a aplikovať ich v rozšírení na digitálne technológie a na vzťah digitalizácie vizuálnej informácie a výtvarnej výchovy. Je len škodou, že sa nepodarilo hlbšie presadiť potrebu vizuálnej komunikácie vo výtvarnej výchove. Dnešná situácia by určite bola o to jasnejšia a bez takmer dvadsaťročného deficitu. Uždilom odporúčaný **“balík”** výtvarnej výchovy sa napriek časovému odstupu ťažkopádne pohybuje len v oblasti výtvarného umenia. Na ostatnú súčasť prakticky nie je čas a zrejme chýba pedagogická istota prípra-

vy a praktická skúsenosť nášho výtvarného učiteľstva.

K problému digitalizácie, spôsobov narábania s počítačmi, počítačovými perifériami a vizuálnej komunikácie popri súhlasných hlasoch, ktoré zastávajú potrebu ich reflektovania vo výtvarnej výchove, existujú odmietavé stanoviská. Naznačil to kongres INSEA v Prahe v roku 1995.

Nesúhlas a obavy prvej skupiny súvisia predovšetkým s osobnou neskúsenosťou a neznalosťou práce s digitálnymi prostriedkami. Strach z neznámeho, strach z nepoznaného zväčša splodí bariéru, ktorá môže znamenať odmietnutie alebo nezájum, ktorý možno preklenúť len vlastnou praxou, pokusmi o jej zvládnutie.

Druhá skupina svoje odmietnutie formuluje v postoji ochrany duchovnej a zmyslovej výchovy, teda **duchovnosťou** proti **technickej materiálnosti** dnešného sveta.

“Duchovný obsah nie je daný alebo odnímaný samotným prístrojom”. Takto smeruje svoju odpoveď odporcom Jaroslav Vančát a pokračuje: “Domnievať sa, že tí, ktorí si sadnú pred obrazovku a majú menšiu potrebu zduchovnenia svojho živo-

ta než tí, čo vnímajú prírodu bez počítačov, zaväňa prinajmenšom istým druhom seba-preceňovania. Ovládnutím nového nástroja môže adept získať nové obzory svojej duchovnosti v pocite viacroz-
mnosti a štrukturality svojho myslenia, akú si predtým sotva bol schopný uvedomiť.”³

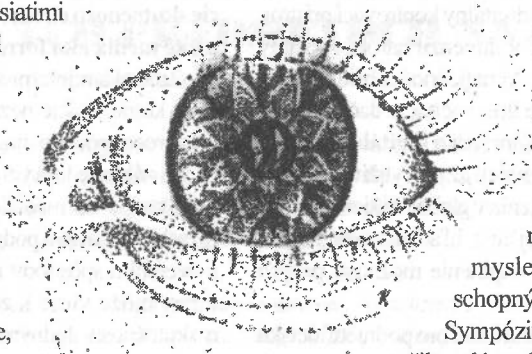
Sympóziu INSEA samozrejme nevyriešilo celú problematiku digitalizácie, dalo však odpovede na význam vizuálnej komunikácie

a na nutnosť jej reflektovania výtvarnou výchovou, naznačilo spôsoby narábania s digitálnymi prostriedkami a ukázalo širšie súvislosti ich použitia a aplikácie.

Seminár, ktorý sprevádzal Bienále fantázie v Martine v roku 1989, priniesol podobnú diskusiu, ktorá sa dotýkala spôsobov použitia počítačov a miesta počítačovej grafiky vo výtvarnom prejave detí. Záverom bolo rozšírenie kategórií ďalších ročníkov o počítačovú grafiku. V rokoch 1991 a 1994 na Bienále fantázie Peter Klimek zo Základnej umeleckej školy v Martine prezentoval širšie koncipované kolekcie počítačovej grafiky od svojich žiakov. Spolu s dizajnérom Ivanom Bílým demonštrovali na sympóziu INSEA v Nitre v roku 1990 svoje skúsenosti v počítačovej grafike.

Iniciatívy zaoberať sa digitálnymi prostriedkami a ich vzťahom k výtvarnej výchove sú dnes na Slovensku roztrieštené a skôr stoja na individuálnych snahách dopracovať sa k širšiemu pedagogickému akceptovaniu. Jednoznačne chýba jednotiace diskusné fórum, ktoré by zhodnotilo nutnosť a potrebu reflektovania aspoň časti názorov a skúseností predovšetkým vo výtvarnej príprave učiteľov na katedrách výtvarnej výchovy - a samozrejme aj v školskej praxi.

Jednoduchšia je cesta skúmania a hľadania možných odpovedí na otázky ako narábať s digitálnymi prostriedkami. Tento **užívateľský prístup** smeruje k nasledujúcim variantom:



V. Kučinská: Vševidiace oko

1 Bertók, I.-Janoušek, I.: Počítače a umenie. Bratislava, SPN 1989, s. 17.

2 Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN, 1974, s. 49.

3 Vančát, J.: Výtvarná výchova v dobe digitalizácie. Výtvarná výchova, 36, 1995/96, č.3, s. 41.

1. Poznať, vybrať si a ovládnuť niektorý zo širokej ponuky počítačových programov, tzv. **edutainment software**, ktoré si stavajú za cieľ lepšie vzdelávať a rozvíjať tvorivosť. Dajú sa medzi nimi nájsť kresliace a maliarske programy, ktoré majú umožniť deťom prirodzené výtvarné vyjadrovanie. O takejto ceste, kde umenie a hra sú neodmysliteľne spojené, hovorí Božena Šupšáková.¹

2. Využívať širokú ponuku **multimediálnych programov** s výchovným a vzdelávacím zameraním, väčšinou určených pre CD-ROM počítačovú mechaniku. Do tejto užívateľskej oblasti patrí náročnejší komplex digitálnych technických systémov a produktov virtuálnej reality, od diel čiastočne interaktívnych po diela úplne interaktívne.

3. Technicky náročnejšie je zvládnuť **grafického a obrazového software** vo výkonnom počítači a ovládnuť **počítačových periférií** v niektorej z možných variantov prepojenia podľa tvorivého zámeru. Do škály možno zahrnúť prostriedky zdrojov a výstupov vizuálnej informácie, ako sú digitálna videokamera, videoprehrávače, kazetový videorekordér, prehrávač videodisko, telefax, scanner, tlačiareň a digitálny kopírovací prístroj. Technická stránka sa dá variovať v dimenzii nárokov kvality a požiadavky na úroveň výstupu. Aj najjednoduchšie riešenie pre školskú prax vyžaduje minimálne počítač a tlačiareň.

4. Dosiahnuť cieľ výmeny informácií a **digitálnej komunikácie** od interných počítačových sietí až po využívanie celosvetového komunikačného prepojenia v globálnej sieti Internet. Pre školskú prax je najprístupnejšie z hľadiska materiálno-technickej náročnosti dosiahnuť naplnenie možností prvých dvoch bodov.

Ponuka programov, ktoré operujú cieľom podnietiť detskú tvorivosť formou výtvarných činností, je široká a dá sa predpokladať, že sa bude neustále obohacovať. Ich celková koncepcia vychádza z analogickej činnosti kreslenia a maľovania, ktorá je každému dieťaťu blízka a prirodzená. Program **Fine Artist** umožňuje používať ceruzku a štetec ako prostriedok výtvarného vyjadrenia. Okrem rôznych možností ich použitia, voliteľnosti hrúbky línií ceruzky, tvarov štetca a škály farieb obsahuje ponuka škálu animovaných obrázkov, zvukov a ilustrácií. Tak sa dajú vytvárať jednotlivé obrázky, ale aj celé seriály spolu s ich ozvučením. Podobne program **Kid Pix** dáva možnosti kresby a maľby, má veľkú škálu obrázkov a zvukových efektov. Tvorcovia programov v snahe maximálne zaujať dieťa a uľahčiť mu prácu s počítačom, rozširujú rozsah predkreslených vzorov obrázkov a ilustrácií, čím sa úmysel dosiahnuť tvorivosť zužuje na jednoduché mechanické narábanie a zdôrazňovaný zámer tvorivosti je podriadený ľahko dosiahnuteľnému výsledku.

Na naplnenie zámerov tvorivosti nie je nutné používať spomenuté špeciálne programy. Postačujúci je všeobecne prístupný **Paintbrush z Windows 3.11**, ktorý obsahuje základné možnosti kreslenia a maľovania v podobnom rozsahu výberu hrúbky línií a tvarov štetca. Dáva možnosť používať spray, gumovanie, kolážové vyberanie a vkladanie, zasahovať od obrázku strihaním a vlepovaním rôznych častí. Má veľkú ponuku rôznych typov písma, takže do obrazu sa dá vkladať text a čísla. Je to dostatočná škála funkcií na to, aby sme mohli

hovorí o vytvorení technických predpokladov tvorivosti, o predpokladoch na výtvarné vyjadrovanie dieťaťa. Pri akomkoľvek programom vybavení je najdôležitejšie nájsť vhodnú formu výtvarného využitia a metódy práce.

Technické vymedzenie a stanovenie minimálnych materiálových nárokov na funkčné oživenie počítačového systému často zatiehuje podstatu úlohy, ktorú má naplniť vo výtvarnej výchove.

Podstatnou je koncepcia zdôraznenia zmyslovej a vizuálnej výchovy a tvorivosti využívajúca procesy nových technológií. Jej atribútom je reagovanie na zmenu kvalít vizuálnych štruktúr, vizuálnej komunikácie a následne estetického zážitku v závislosti od kvalít, ktoré zo stanoviska vnímateľa stratili intenzitu, funkčnosť, a teda nie sú schopné podnietiť požiadavky zážitkovej sféry. Ako nevyhnutnosť vystupuje skúmanie interpretačných možností vizuálnych médií, poznávania a využívania hodnôt nových kvalít skutočnosti, ktoré nám dokážu sprostredkovať formy vizuálnej komunikácie. Základný cieľ potom možno formulovať do vzťahu **formy a prostriedkov vizualizácie skutočnosti elektronickými médiami** - a naopak, **elektronické médiá ako forma výchovy zmyslov**.

Zmena a reinterpretácia úlohy vizuálnych štruktúr a vizuálnej komunikácie neznamená potrebu násilnej zmeny. Skôr je to proces pochopenia vzťahov, slobodnej preferencie a výberu, na základe ktorých dochádza k tejto zmene. Priblíženie a vniknutie do mediálnych foriem vizualizácie, pochopenie rozsahu, bohatstva podnetov a alternatív ich spracovania, spolu s overením spôsobov ich získavania, transformovania a premeny môže viesť k získaniu nových poznatkov a hodnôt o skutočnosti. Jedným z cieľov je poznanie, analýza a interpretácia vizuálnych nositeľov informácie, preniknutie do podstaty komunikácie, ale aj do spôsobov reflektovania a vyjadrovania skutočnosti.

Vytváranie schopnosti vnímať, dešifrovať obsah a akceptovať časť týchto hodnôt, ktoré prináša mediálna kultúra, je primárnym stupňom, ktorý nevyklučuje schopnosť vytvárať nové hodnoty, aktívne zasahovať a vstupovať priamo do vizuálnej komunikácie. Centrálna pozornosť by teda mala byť upriamená na **formovanie vizuálnej alfabetizácie človeka** ako vlastnosti a predpokladu akejkolvek ľudskej činnosti a existencie. "Nie je možné formulovať zmysel ľudskej existencie zvonku, za život pre kultúru, ale z vnútra, za život v kultúre,"² nevnímajúc kultúru vizuálnu.

V tendencii uviesť možnosti digitálnej techniky do výtvarnej výchovy a výtvarnej prípravy učiteľov je postavená formulácia **programov a projektov**, kde sa objavuje proces **možností tvorby obrazu, jeho zmeny, deformácie a deštrukcie**. V zámere sa objavuje rovina získania obrazu a porovnávania účinkov postupov, ktoré determinujú jeho zmenu a význam. Výtvarné skúmanie sa potom deje smerom k výtvarnému naplneniu problémov a projektov, ktoré sú podmienené médiami a použitým softwarom. Spomenuté postupy a projekty výtvarne špecificky smerujú od umenia k umeniu, a preto východiská hľadáme na spomenutých príkladoch umenia, ktoré narába s rôznym stupňom digitalizácie.

Vývoj civilizácie a neustále urýchľovaný beh života po-

¹ Šupšáková, B.: *Svet detskej kresby*. Bratislava, Gradient 1996, s. 54-57.

² Uždil, J.: *J. J.: Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1974, s. 49.

tvrdzuje Tofflerove proroctvo spoločenských zmien, ktoré budú generovať informácie a nové technológie. Ovládnuť a prispôbiť ich skutočným potrebám je zmysel, ktorý sa nedá odbaviť neistotou vyčkávania alebo obranou nezájmu.

Stotožnenie sa s Lyotardovou alternatívou spoločného **hľadania impulzov rozšírenia zmyslových štruktúr** bez straty civilných a mravných hodnôt človeka formovalo strategiu, v ktorej majú nové technológie spolu s umeleckým

snažením napomôcť hľadaniu spôsobov vedúcich k posilneniu dominantnej úlohy osobnosti, jej duševných hodnôt a činorodosti.

Nepochopenie, predsudky alebo na druhej strane technokratické ponímanie všeobecne sťažuje postavenie nových technológií ako prostriedku účelného rozvoja a nastavuje nám pascu obrátenej perspektívy tak, že nás podriaďuje prostriedku, jeho funkciám a technickej úrovni.

Literatúra:

Bertók, I.-Janoušek, I.: *Počítače a umenie*. Bratislava, SPN 1989.

Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1974.

Vančát, J.: *Výtvarná výchova v dobe digitalizácie*. *Výtvarná výchova*, 36, 1995/96, č.3. Šupšáková, B.: *Svet detskej kresby*. Bratislava, Gradient 1996, s. 54-57.

Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1974, s. 49.

Summary: *The author deals with the position of digital media and visual communication in at edacation. He focuses on its interpretation, substance and methods of self - expression.*

OTVORENÉ HODINY S INTEGROVANÝM VYUČOVANÍM V HUMANITNÝCH PREDMETOCH NA GYMNÁZIUM

M. Jančeková, Gymnázium P. O. Hviezdoslava Kežmarok

Anotácia: *Využívanie netradičných metód práce vo výchovnovyučovacom procese. Komplexný a skonkretizovaný pohľad na históriu, náboženstvo, výtvarní, hudobní i literárnu výchovu, školské prostredie, významné osobnosti v období baroka. Uplatnenie prvkov dramatickej výchovy, tvorivosti, zvýšenie náročnosti na morálnovôľové vlastnosti študentov pri syntetizácii izolovaných poznatkov z Ev, EtV, SjaL, D, Geo.*

Kľúčové slová: *integrované vyučovanie, regionálna kultúra a umenie, komplexný a skonkretizovaný pohľad na obdobie baroka v regióne, netradičné posilnenie národnej hrdosti, integrované predmety.*

Učebné priestory: Drevený artikulárny kostol v Kežmarku, Auditórium kežmarského lýcea

Pomôcky - Daniel Speer: Uhorský Simplicissimus. (Úryvok z 12. kapitoly Ako sa darilo Simplicissimovi pri Kežmarku)
Nora Baráthová: Kežmarská čierna pani (Úryvok z rozprávky)
Ján Abrahámffy: Rozmlouvání duše s tělem domácim svým nepřítel. (Dialogická scénka)
Kurucká pieseň o Kežmarku z roku 1709
Juraj Buchholtz st.: Výstup na Slavkovský štít (Úryvok)
Miroslav Želinský: Predpoveď počasia (Báseň)

Prizvaní odborníci: PhDr. Nora Baráthová, historička kežmarského múzea
Alžbeta Dudášová, riaditeľka Mestskej knižnice v Kežmarku
Vlasta Okoličányiová, knihovníčka lyceálnej knižnice v Kežmarku,
Traja žiaci vyšších tried gymnázia s voliteľným predmetom estetická výchova

Priebeh trojhodinovky

Prvú vyučovaciu jednotku (45 minút) sme realizovali v priestoroch dreveného artikulárneho evanjelického kostola v Kežmarku. Kostol pochádza z čias náboženskej neslobody protestantov, ktorým povolili stavať kostoly na základe 26. článku Šopronskeho snemu v roku 1681. Barokový interiér očarí bohatým vyrezávaním, sochárskymi dielami i maliarskou výzdobou - netypickými prvkami pre evanjelické kostoly.

Veľkolepé priestory barokového kostola ešte umocnili tóny hudobnej suity od J. S. Bacha.

Takýto bol úvod hodín integrovaného vyučovania pre 32 študentov prvého ročníka Gymnázia P. O. Hviezdoslava v Kežmarku.

Po tejto emocionálnej príprave vnímaním artikulárneho priestoru a hudobných zvukov baroka priblížila historička kežmarského múzea študentom obdobie 17. a 18. storočia prostredníctvom dejinných udalostí, povstaní, bojov mesta Kežmarok a hradu, ktorý patril Thökölyovcom, až po pôvod a dôvod vzniku artikulárneho dreveného kostola.

V závere prvej vyučovacej hodiny vyučujúca a koordinátorka celého procesu spolu so žiakmi zhmula základné znaky architektúry, sochárstva, maliarstva a hudby.

Na ďalšie dve hodiny sme sa presunuli do starobylých školských priestorov lýcea, národnej kultúrnej pamiatky. Lýceum nás víta nápisom z roku 1775:

***S povolením vrchnosti postavili patróni,
teraz ju má v príjemnom používaní veselá mládež.***

Tento nápis na priečelí budovy kežmarského lýcea začal pozývať mnohých slávnych kežmarských študentov, aby od nás pokračovali ďalej v štúdiu a zapísali sa do histórie nášho mesta, nášho národa a viacerí i do dejín ľudstva. Aj Kežmarok musel mať zákonite svoje školy, v dávnej minulosti známe i menej známe (už od 14. st. existujú prvé správy napr. o mestskej farnéj škole i iných), predsa len lýceum ostáva ako to naj-



V. Kučinská: Spišská Kapitula

väčšie, najväčšie, najprospešnejšie,

V auditóriu lýcea pokračoval vyučovací proces porovnávaním znakov humanizmu a renesancie na jednej strane a baroka

na strane druhej. Vedomosti o baroku sme dopĺňali postupne podľa známeho postupu: spoločenské a kultúrne pomery v istom období, filozofia, estetický ideál, literárne žánre, konflikt, hrdina a prostredie, jazykové prostriedky. Študenti svoje tvrdenia dopĺňali citáciami z excerpčných lístkov, na ktorých majú zachytené charakteristiky postáv, prostredia, typické jazykové prostriedky a podobne.

Obdobie baroka v literatúre, výber ukážok sme zamerali na prostredie kežmarské a školské. Z ukážky Uhorského *Simplicissima* sa žiaci dozvedeli aj o verzii nemeckej, francúzskej ai. Pri práci s textom, ktorý bol zvolený tak, aby v centre pozornosti bol osobný zážitok autora Uhorského *Simplicissima*, si všimli dekoratívnosť, pompéznosť, pátos a utrpenie, ale aj vetné konštrukcie a jazykové prostriedky, bohaté alegórie, metafory, symboly, kontrastné obrazy, antitézy-protiklady, hyperboly, slovosled, výber slov i živý hovorový jazyk, porovnávali renesančného a humanistického hrdinu s hrdinom baroka.

Divadelná dialogická scéna od Jána Abrahámfyho naplno

Summary: The authoress introduces an example of integrated education of humanities.

AKO ĎALEJ S FINANCOVANÍM SÚKROMNÝCH ŠKÔL?

P. Straka, Ústav informácií a prognóz Bratislava

Anotácia: Základné modely súkromného školstva. Zodpovednosť zriaďovateľa za financovanie školy. Bezplatnosť učebníc na súkromných školách. Školné na súkromných školách.

Príučové slová: modely súkromného školstva, školné, štátna dotácia, zodpovednosť zriaďovateľa za financovanie školy, osobné výdavky, vecné výdavky, bezplatnosť učebníc, štátny rozpočet

V podstate existujú dva základné modely súkromného školstva. V prvom z nich súkromné školstvo predstavuje neoddeliteľnú súčasť celého školstva bez výrazných diferencií medzi štátnymi a súkromnými školami. V tomto modeli štát súkromné školy výrazne dotuje - až na 100 %, ale súčasne ich aj výrazne reguluje. Regulácia sa netýka len obsahu výučby, ale napríklad aj výšky školného. Škola, ktorá organizuje výučbu v rámci po-

odkryla barokové antitézy, inak veľmi ťažko pochopiteľné pre rozumové skúsenosti a citové prežívanie študentov.

Kežmarskí profesori a študenti sa veľmi cieľavedome vypravovali do Tatier, Snežných hôr a od polovice 17 stor. sa začínali aj v tlači objavovať prvé kusé informácie o ich zážitkoch a skúsenostiach.

Prvý systematický prieskum, završený literárnym spracovaním, uskutočnil až Juraj Buchholtz st. (1643-1724) a jeho synovia Juraj a Jakub v tom pokračovali. Spolu so žiakmi sme si toto priblížili ukážkou Výstupu na Slavkovský štít od Juraja Buchholtza st.

Využili sme príležitosť oboznámiť sa s knižným fondom knižnice lýcea, kde sú aj diela z obdobia baroka (Komenský, Grimmshausen, Torquatto Tasso, či školské hry, zborníky, piesne z tohto obdobia).

Aby obdobie baroka neostalo len mŕtvou históriou, skúmali sme so študentami i s riaditeľkou mestskej knižnice, ktorí súčasní spisovatelia majú v centre svojej spisovateľskej pozornosti toto obdobie. Spomínali sme diela Jého, Hykischa, Braneckého a pristavili sme sa pri diele našej regionálnej spisovateľky Nory Baráthovej. Predovšetkým jej dielo *Nepokojné mesto* opisuje Kežmarok, Thökölyho v 17. storočí. Samotná autorka svoje dielo predstavila, porovnala študentom historickú pravdu a umelecký výmysel.

V závere tejto dvojhodinovky sme sa všetci naučili spievať pieseň o Kežmarku z roku 1709 a bodku za témou barok v našom regióne dala kratučká báseň Kežmarok od mladého autora Miroslava Želinského. Barok má stále svoju silu a odozvu medzi nami.

Myslíme si, že sa nám podarilo splniť hlavný cieľ vyučovania: vyrovnať záujem o to, čo sa žiak učí, s tým, ako a prečo sa to učí a čo mu to dáva. Integráciu predmetov SjaL, EV, EtV, D, regionálna geografia sme využili na komplexnejší pohľad na obdobie baroka, na človeka v tomto období, na jeho filozofiu, život, náhľady, potreby.

Navrhujeme odučiť takýto typ hodín na začiatku tematického celku Baroková literatúra. Počítame s citovou i poznávacou pripravenosťou študentov na konkrétnu prácu s textami v čítanke pre 1. ročník.

vinnej školskej dochádzky, spravidla nesmie vyberať žiadne školné - len za preukázateľný nadštandard.

Na stredných školách sa školné platí, ale veľmi nízke. Štáty, ktoré uplatňujú tento prístup, prehlasujú, že nechcú mať školy pre úzku, bohatú elitu a nedostupné pre priemerného občana. Majú záujem školy dotovať, ale pretože investujú štátne prostriedky, chcú ich tiež ovplyvňovať a mať možnosť kontroly.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

OBSAH V. ROČNÍKA - 1996/1997

NÁZORY - POLEMIKY - SKÚSENOSTI	ČÍSLO	STRANA
A. Albert: <i>Ako ďalej v odbornom školstve?</i>	1	1
J. Bajtoš: <i>Taxonómia cieľov laboratórnych cvičení</i>	1	2
V. Brhelová: <i>Humanizácia výchovy a vzdelávania v domove mládeže</i>	4	6
K. Feľková: <i>Sebareflexia ako metóda zlepšovania práce učiteľa</i>	1	9
J. Gál - V. Dolník: <i>Od myšlienky k realizácii olympiády ľudských práv</i>	5	4
M. Hargašová: <i>Výchova v demokracii - výchova k ľudským právam a tolerancii</i>	5	2
V. Hoffmanová: <i>Čo sú hodnoty? ... A nielen v občianskej náuke</i>	4	1
E. Homolová: <i>K vzdelávaniu cvičných učiteľov anglického jazyka</i>	4	16
J. Chovanec: <i>Bude olympiáda z dejepisu?</i>	4	18
M. Jančeková: <i>Otvorené hodiny s integrovaným vyučovaním v humanitných predmetoch na gymnáziu</i>	5	15
D. Jedinák: <i>Osobnosť učiteľa matematiky - výrazný motivačný činiteľ</i>	3	8
J. Jurášková: <i>Metodický postup osvojovania a precvičovania slovných druhov</i>	2	8
O. Kálman: <i>Návrh programu vzdelávania učiteľského zboru na odbornej škole</i>	2	6
E. Kapsová: <i>Intelekt vo výtvarnej predstavivosti poslucháčov učiteľstva</i>	4	10
L. G. Katz: <i>Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov</i>	1	4
L. G. Katz: <i>Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov</i>	2	4
L. G. Katz: <i>Šesť dilem pri vzdelávaní učiteľov</i>	3	12
M. Kološťová: <i>Nutnosť sebareflexie a seba výchovy v profilácii vysokoškolského pedagóga</i>	5	10
B. Kosová: <i>Humanizácia procesu hodnotenia žiakov</i>	3	1
B. Kosová: <i>Humanizácia procesu hodnotenia žiakov</i>	4	3
B. Kosová: <i>Humanizácia procesu hodnotenia žiakov</i>	5	6
V. Linduška: <i>Kariérové miesta v škole</i>	1	7
J. Lomenčík: <i>Literárnoestetické pôsobenie zdramatizovaného diela v školskej praxi</i>	4	14
Z. Mihoková: <i>Estetická výchova - jej miesto a význam vo výchovnovzdelávacom procese na SŠ</i>	2	3
M. Murcko: <i>O výučbe rusínsko-ukrajinských národnostných dejín na východnom Slovensku</i>	1	9
M. Praslička: <i>K vyučovaniu predmetu práca s počítačom na ZŠ</i>	4	19
I. Samák: <i>Druhé meranie účinnosti metodiky Brain Revive</i>	5	18
I. Samák: <i>Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky</i>	3	16
P. Straka: <i>Ako ďalej s financovaním súkromných škôl?</i>	5	16
J. Šlosiar: <i>Miesto a úloha filozofie v občianskej komunikácii v občianskej náuke</i>	2	1
L. Šmidák: <i>Aké budú nové učebnice dejepisu pre SŠ</i>	2	9
J. Šurda: <i>Tvorivo na hodinách matematiky na 2. stupni základnej školy</i>	5	21
S. Tropp: <i>Digitalizácia a výtvarné umenie</i>	4	7
S. Tropp: <i>Digitalizácia a výtvarné umenie</i>	5	12
M. Valchová: <i>Komunikatívnosť pri výuke anglického jazyka</i>	4	17
M. Valchová: <i>Triedy s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka - rozvíjať a podporovať?</i>	3	15
<i>Voliteľné predmety na gymnáziu</i>	3	3
E. Zacharová: <i>Priestor pre tvorivosť pedagógov hudobnej výchovy</i>	3	10
M. Žilková: <i>Praktická estetika - experiment sa začína</i>	4	12
M. Žilková: <i>Uhol pohľadu</i>	5	1
 Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA		
H. Junas: <i>Reformné hnutie činnej školy na Slovensku</i>	5	22
B. Kasášová: <i>Vývoj vzdelávania učiteľov v Československu</i>	4	22
O. Richter: <i>Banskobystrické gymnázium - známe, neznáme</i>	1	11
O. Richter: <i>Banskobystrické gymnázium - známe, neznáme</i>	2	11
I. Terem: <i>Jubileum Štátnej jazykovej školy v Banskej Bystrici</i>	3	18

POHLEDY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

	ČÍSLO	STRANA
L. Bekeniová: Umelecké predmety na gymnázium vo Fínsku	5	25
J. Medvecký: Niekoľko poznatkov o gréckom školskom systéme	5	23
E. Pršová: Tvorivá dramatika v anglickej škole	4	24
I. Turek: Pedagogické vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v Škótsku	2	13

RECENZIE

Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Ihnátková, N. ... Bratislava, Litera 1994. (J. Minárik)	3	18
Giussani, L.: Kresťanský prístup k výchove. Praha, Zvon 1996. (D. Jedinák)	4	32
Hlava, B. - Kratochvíl, V.: Pohrajme sa s históriou. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 1995. (L. Šmidák)	5	28
Hoffmanová, V.: Formovanie občianskych zručností. Prešov, MC 1997. (V. Capeková)	5	28
M. Kerul'ová: Pohľad z druhej strany. (Reakcia na recenziu J. Minárika)	4	28
Kollárová, E. - Trušinová, L.: Učebnica - a čo ďalej? Bratislava, MC 1996. (A. Ravingerová)	2	18
Kollárová, E. - Trušinová, L.: Vstreči s Rossijou. Ruský jazyk pre 1. a 2. ročník SŠ. Bratislava, SPN 1996. (M. Rohoľ)	2	18
Makara, S.: Nepovtorimost' mgnovenija. Antologija ruskoj romantičeskoj poezii pervoj poloviny 19. veka. B. Bystrica, UMB 1996. 246 s. (V. Choma)	4	31
O problematike hodnôt. Hodnoty a súčasné etické teórie. Prešov, FF UPJŠ 1996. (M. Murcko)	3	20
Obert, V. - Ivanová, M. - Kerul'ová, M.: Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava, Litera 1994. (J. Minárik)	2	15
Solomon, R.C.: Vzostup a pád subjektu alebo Od Rousseaua po Derridu. Nitra, Enigma 1996. (J. Šlosiar)	1	12
Veverka, L.J.: Ľudská viera a mravnosť. Žilina 1996. (J. Šlosiar)	5	31

INFORMÁCIE

E. Drobná: Pomôcka na vyučovanie ručných prác na základnej škole	5	31
E. Hoffmanová: O občianskych vzťahoch a občianskej výchove	2	19
J. Gál: Experimentálny ročník olympiády ľudských práv pre študentov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom kraji	1	13
M. Jendeková: Alternatívne učebné osnovy výchova k občianstvu	3	21
L. Kopinová: Letné stretnutie výtvarných pedagógov	2	20
D. Kováčiková: Podnety zo seminára pre učiteľov obchodnej akadémie	1	17
J. Michalová: Prírodné prostredie stredného Slovenska - tvorba a ochrana	3	23
A. Mistriková: Burza informácií pre voľbu povolania	2	19
M. Paulus: Aplikovaná ekonómia? Áno!	3	24
J. Pavlov: Celoslovenská pedagogická konferencia Kurikulum slovenskej školy v Prešove	1	16
G. Rötling: Uvádzanie začínajúcich učiteľov na škole	1	18
I. Samák: Model vyučovania s uzavretým cyklom v špecializačnom inovačnom štúdiu fyziky	1	17
E. Sivák: Programy pre elektrotechniku a strojársku nadstavbu pre AutoCAD R.12 a R.13	4	32
J. Skotnická: Požiadavky na prijímacie skúšky na VŠ z francúzskeho jazyka	3	voľný list

Príloha

J. Gál: K problematike interpersonálnych vzťahov učiteľ-žiak	2	11
G. Rötling: Didaktické testy - áno či nie?	2	6
A. Tomengová: Autodiagnostika vlastného učiteľského pôsobenia ako prejav zrelosti osobnosti	1	9
I. Turek: Ciele vyučovacieho procesu	1	4
I. Turek: Materiálne prostriedky vyučovacieho procesu	3	3
I. Turek: Niektoré súčasné koncepcie vyučovacieho procesu	1	1
I. Turek: Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy	2	3
M. Zelina: Motivácia a aktivizácia žiakov na vyučovaní	1	7
M. Zelina - M. Zelinová: Osobnosť tvorivého pedagóga v systéme tvorivo-humamistickej výchovy	2	8
M. Zelinová - M. Zelina: Osobnosť tvorivého pedagóga	3	6

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

CONTENS OF THE V. YEAR VOLUME

VIEWS - ARGUMENTS - EXPERIENCES

	NUMBER	PAGE
<i>A. Albert: How should we continue in special education?</i>	1	1
<i>J. Bajtoš: Taxonomy of aims in laboratory experiments</i>	1	2
<i>V. Brhelová: Humanizing of education in a hostel</i>	4	6
<i>K. Feřková: Self-reflection as a method of improving teacher work</i>	1	9
<i>J. Gál - V. Dolník: Human rights olympiada</i>	5	4
<i>M. Hargašová: Education for democracy - education for human rights</i>	5	2
<i>V. Hoffmanová: What are the values?... And not only in civics</i>	4	1
<i>E. Homolová: Toward the training of students to become English language teachers</i>	4	16
<i>J. Chovanec: Will there be a history olympiada?</i>	4	18
<i>M. Jančeková: Observation lessons with integral teaching</i>	5	15
<i>D. Jedinák: Personality of math teachers - a strong motivational aspect</i>	3	8
<i>J. Jurášková - E. Orságová: Presentation an practice of parts of speech</i>	2	8
<i>O. Kálman: Outline of teacher training program in specialized schools</i>	2	6
<i>E. Kapsová: Intellect in creative imagination of education students</i>	4	10
<i>L. G. Katz - J. Raths: Six dilemmas in teacher training</i>	1	4
<i>L. G. Katz - J. Raths: Six dilemmas in teacher training</i>	2	4
<i>L. G. Katz - J. Raths: Six dilemmas in teacher training</i>	3	12
<i>M. Kološtová: Need to self-reflect</i>	5	10
<i>B. Kosová: Humanization of evaluation and assessment process</i>	3	1
<i>B. Kosová: Humanization of evaluation and assessment process</i>	4	3
<i>B. Kosová: Humanization of evaluation and assessment process</i>	5	6
<i>V. Linduška: Career posts at schools</i>	1	7
<i>J. Lomenčík: Aesthetic effects of drama in school practice</i>	4	14
<i>Z. Mihoková: Aesthetic education and its importance in educational process in secondary schools</i>	2	3
<i>M. Murcko: On teaching Ruthenian-Ukrainian national history</i>	1	9
<i>Optional subjects at gymnázia</i>	3	3
<i>M. Praslička: Toward computer education in basic schools</i>	4	19
<i>I. Samák: Effectiveness of Brain Revive method</i>	5	18
<i>I. Samák: Position and relations of qualitative physics</i>	3	16
<i>P. Štraka: Problems in financing private schools</i>	5	16
<i>J. Šlosiar: Position and importance of philosophy in civics</i>	2	1
<i>L. Šmidák: What will new history textbooks be like?</i>	2	9
<i>J. Šurda: Creative mathematics in basic school</i>	5	22
<i>S. Tropp: Digital and creative art</i>	4	7
<i>S. Tropp: Digital and creative art</i>	5	12
<i>M. Valchová: The role of communication skills in English language education</i>	4	17
<i>M. Valchová: Classes with an extended number of English lessons</i>	3	15
<i>E. Zacharová: Creativity of music teachers</i>	3	10
<i>M. Žilková: Practical aesthetics - An experiment begins</i>	4	12
<i>M. Žilková: Different point of view</i>	5	1

HISTORY OF SLOVAK SCHOOLS

<i>H. Janus: Reform movement in active school in Slovakia</i>	5	22
<i>B. Kasášová: The development of teacher education in Czechoslovakia</i>	4	22
<i>O. Richter: Banská Bystrica Gymnázium - known, unknown</i>	1	11
<i>O. Richter: Banská Bystrica Gymnázium - known, unknown</i>	2	11
<i>I. Terem: Jubilee of State language school in Banská Bystrica</i>	3	18

SCHOOLS ABROAD

	NUMBER	PAGE
<i>L. Bekéniová: Art in secondary schools in Finland</i>	5	25
<i>J. Medvecký: Greek schools systems</i>	5	23
<i>E. Pršová: Creative drama in an English school</i>	4	24
<i>I. Turek: Pedagogical education of teachers of specialized subjects in Scotland</i>	2	13

REVIEWS

<i>Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Ihnátková, N. ... Bratislava, Litera 1994. (J. Minárik)</i>	3	18
<i>Giussani, L.: Kresťanský prístup k výchove. Praha, Zvon 1996. (D. Jedinák)</i>	4	32
<i>Hlavsa, B. - Kratochvíl, V.: Pohrajme sa s históriou. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 1995. (L. Šmidák)</i>	5	28
<i>Hoffmanová, V.: Formovanie občianskych zručností. Prešov, MC 1997. (V. Capeková)</i>	5	28
<i>M. Keruľová: Pohľad z druhej strany. (Reakcia na recenziu J. Minárika)</i>	4	28
<i>Kollárová, E. - Trušinová, L.: Učebnica - a čo ďalej? Bratislava, MC 1996. (A. Ravingerová)</i>	2	18
<i>Kollárová, E. - Trušinová, L.: Vstreči s Rossijej. Ruský jazyk pre 1. a 2. ročník SŠ. Bratislava, SPN 1996. (M. Rohoľ)</i>	2	18
<i>Makara, S: Nepovtorimost' mgnovenija. Antologija rusckoj romantičeskoj poezii pervoj poloviny 19. veka. B. Bystrica, UMB 1996. 246 s. (V. Choma)</i>	4	31
<i>O problematike hodnôt. Hodnoty a súčasné etické teórie. Prešov, FF UPJŠ 1996. (M. Murcko)</i>	3	20
<i>Obert, V.-Ivanová, M.-Keruľová, M.: Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava, Litera 1994. (J. Minárik)</i>	2	15
<i>Solomon, R.C.: Vzostup a pád subjektu alebo Od Rousseaua po Derridu. Nitra, Enigma 1996. (J. Šlosiar)</i>	1	12
<i>Veverka, L.J.: Ľudská viera a mravnosť. Žilina 1996. (J. Šlosiar)</i>	5	31

INFORMATION

<i>E. Hoffmanová: Council of Europe seminar on civics</i>	2	19
<i>J. Gál: Zero round of human rights olympiada for secondary school students</i>	1	13
<i>M. Jendeková: Alternative syllabus - education for citizenship</i>	3	21
<i>L. Kopinová: Art teacher's summer meeting</i>	2	20
<i>D. Kováčiková: Some ideas for teachers at commercial academics</i>	1	17
<i>J. Michalová: Central Slovakia countryside and its protection</i>	3	23
<i>A. Mistríková: Information auction</i>	2	19
<i>M. Paulus: Applied economy? Yes!</i>	3	24
<i>J. Pavlov: Slovak conference on pedagogy</i>	1	16
<i>G. Rötling: Introduction of novice teachers into a school</i>	1	18
<i>I. Samák: Teaching model with a closed cycle</i>	1	17
<i>L. Sivák: Programs for electrical engineering and engineering upgrade for AutoCAD r.12 a r.13</i>	4	32

Školy potom musia prijať štátne štandardy, štátne kurikulum, dokonca učitelia na súkromných školách v mnohých prípadoch musia byť platení podľa rovnakých pravidiel ako na štátnych školách. Súkromné školstvo v rámci tohto modelu býva veľmi široké a zasahuje niekedy aj viac ako polovicu populácie. Takýto model si zvolilo napr. Dánsko, Holandsko a po roku 1991 aj Švédsko.

Druhým modelom je striktné oddelenie štátneho školstva od súkromného, ktoré nie je príliš štátom dotované, ale ani ovplyvňované a regulované. Preto sa na týchto školách vyberá pomerne vysoké školné a navštevuje ich len malá časť najbohatších - 1 až 2 % populácie. Tak je tomu napríklad v Anglicku a v USA.

Naše riešenie v uplynulých šiestich rokoch vyplývalo zo zmeny politického režimu. Hlavným zámerom bolo rozvinúť neštátne školstvo, ktoré predtým nemohlo vôbec existovať. Preto vlastne politika štátu doteraz zlučovala z oboch modelov to, čo je pre školy najvýhodnejšie (vysoké dotácie od štátu, neregulované školné, žiadna kontrola štátu nad jeho využívaním, neregulované platy učiteľov súkromných škôl).

V budúcnosti možno počítať s uplatnením oboch smerov. Budú existovať ziskové školy, ktoré nebudú regulované štátom, ale nemôžu ani počítať s výraznou štátnou dotáciou. Spolu s nim vznikne aj rad neziskových škôl, ktoré budú ochotné pristúpiť na určité pravidlá hry a vďaka tomu získajú od štátu pomerne vysoké dotácie.

Zodpovednosť zriaďovateľa za financovanie školy

V súkromných školách zriaďovateľ (t. j. právnická alebo fyzická osoba, vrátane cirkevných právnych subjektov) zodpovedá za to, že škola má finančné prostriedky, ktoré potrebuje na svoju činnosť. Pedagogickí pracovníci súkromných škôl sú zamestnancami zriaďovateľa. Štát na činnosť týchto škôl a školských zariadení poskytuje zriaďovateľovi (po splnení určitých podmienok) dotáciu.

Je to v súlade s novým vymedzením práv, nárokov a zodpovednosti jednotlivých subjektov v súvislosti s finančným zabezpečením vzdelávania, podľa ktorých:

Občania majú právo na bezplatné vzdelávanie podľa vzdelávacích programov pre povinné a stredné vzdelávanie, pokiaľ ich poskytujú štátne školy zaradené s týmto programom do siete.

Školy môžu poskytovať vzdelávanie za poplatok. Na štátnych školách nesmie byť účasť na vzdelávaní podľa vzdelávacích programov pre povinné a stredné vzdelávanie podmienená poplatkom.

Školy môžu prijímať finančné prostriedky od ľubovoľnej fyzickej a právnickej osoby.

Školy môžu so súhlasom zakladateľa poskytovať školské služby za poplatok.

Školy zaradené do siete majú nárok na príspevok zo štátneho rozpočtu v rozsahu, ktorý stanoví zákon.

Zakladateľ školy zodpovedá za to, že škola má prostriedky potrebné na svoju činnosť.

Prvé štyri zásady sú vlastne preformulovanie súčasného právneho stavu do novej terminológie. Možnosť združovania škôl vyžaduje, aby sa právo na bezplatné vzdelávanie vzťahovalo na úroveň vzdelávania a nie na školu. Podobne ako z dnešného paragrafu 4, odstavec 1 školského zákona (Zákon

č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov) však z toho nevyplýva absolútna povinnosť školy ponúkať toto vzdelávanie bezplatne. Tretí odstavec oprávňuje prijímať finančné prostriedky zo všetkých zdrojov, štátna škola však nemá účasť na vzdelávaní podmieniť finančným príspevkom. Predposledný odstavec dáva zákonnú záruku, že aj neštátnym školám zaradeným do siete bude poskytnutý príspevok zo štátneho rozpočtu. Najvýznamnejšia zmena oproti dnešnému stavu je uvedená v poslednom odstavci - nebude už naďalej povinnosťou štátu "financovať" všetky náklady škôl. Naopak, financovanie vzdelávania bude viaczdrojové a za dostatok prostriedkov v škole zodpovedá jej zriaďovateľ. Napriek tomu, pretože štát má veľký záujem umožniť slobodný výber školy, budú žiaci nasledovať štátne dotácie pokrývajúce prevažnú časť priemernej nákladov. Štát pritom dopredu jasne vymedzí výšku svojho príspevku.

Výdavky na školy a školské zariadenia, vrátane súkromných škôl, sú v súčasnosti hradené v rozhodujúcej miere zo štátneho rozpočtu.

Pri navrhovanom rozdelení úloh pri zabezpečovaní osobných výdavkov na pedagogických pracovníkov a vecných výdavkov medzi štát a zriaďovateľov súkromných škôl sa ukazuje potrebné globálne štátne dotácie zachovať, aby nedochádzalo k diskriminácii rodičov žiakov súkromných škôl, ktorí platia dane podľa rovnakých pravidiel ako ostatní občania.

Pri tomto prístupe, na rozdiel od riešenia pracovnoprávných vzťahov pedagogických pracovníkov v obecných školách prostredníctvom štátnej školskej správy, sa navrhuje, aby pedagogickí pracovníci súkromných škôl boli zamestnancami zriaďovateľa. Je to v súlade so štátnou dotačnou politikou v oblasti súkromných škôl.

Štátnu dotáciu sa uvažuje poskytovať ako diferencovanú podporu podľa typu školy a podľa splnenia podmienok na jej priznanie.

Výška dotácie na zabezpečenie výdavkov súkromných škôl a podmienky jej poskytnutia budú určené v Zákone o štátnom rozpočte a v osobitnom vykonávacom predpise ústredného orgánu štátnej správy v školstve.

Ide o súčasť predpisov na uplatnenie zákona o financovaní škôl a školských zariadení, ktoré by boli každoročne zahrnuté ako príloha kapitoly školstva do schváleného štátneho rozpočtu.

Pritom by nemalo ísť o zvýhodnenie oproti systému štátnych škôl a zároveň väzba na rozpočet v jednotlivých rokoch by dovoľovala pružne reagovať na meniacu sa situáciu rozpočtu, a teda i celkový objem zdrojov.

Bezplatnosť učebníc na súkromných školách

Záleží od rozhodnutia samotných súkromných škôl, či budú poskytovať učebnice za úhradu alebo bezplatne podľa analogických predpisov platných pre štátne školy.

Na vzniknuté výdavky dáva štát súkromným školám dotácie podľa typu školy v súlade s osobitným predpisom ústredného orgánu štátnej správy v školstve.

Ide o podobné riešenie ako v niektorých vyspelých štátoch. Napr. v SRN v Bavorsku na uvedené výdavky poskytuje štát súkromným ľudovým školám dotácie vo výške 66 percent a v prípade súkromných špeciálnych škôl ich hradí úplne na 100 percent.

V podstate by sa dosiahla situácia, kedy by súkromné školy fakticky boli oproti štátnym školám v úplne rovnocennej situácii. Je však nutné upozorniť na špecifikum v tom, že kým štátne školy budú závislé od prostriedkov od samospráv (školy zriadené obcami) a od zdrojov od štátu, súkromné školy majú ešte ďalší zdroj daný platbami od žiakov. V tomto kontexte ide teda o rozdielnu škálu zdrojov pre jednotlivé typy škôl.

Školné na súkromných školách

Súkromné školy môžu požadovať školné. V prípade, že školné bude môcť rodič odpísať z daňového základu, bude určená jeho maximálna výška.

Žiaci môžu dobrovoľne prispieť na zlepšenie školských pomerov.

Summary: The author considers some possibilities of financing private schools in new economic conditions in Slovakia.

DRUHÉ MERANIE ÚČINNOSTI METODIKY BRAIN REVIVE

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Keď som v Pedagogických rozhľadoch (1995/96, č. 2) zverejnil prvé meranie účinnosti metodiky Brain Revive vo vyučovaní fyziky, zdôraznil som, že bude potrebné ďalšie overovanie. Z mojej strany by som bol, samozrejme, úvitál, keby sa do overovania boli zapojili aj iní vyučujúci. Takto som to verejne propagoval už viackrát, ale nemám žiadnu správu, o pozitívnej reakcii na moju výzvu. Pokiaľ prvé meranie bolo uskutočnené v školskom roku 1994-95 v dvoch triedach, druhé meranie v školskom roku 1995-96 prebehlo v piatich triedach.

Kvôli pripomenutiu uvádzam spôsob vyhodnocovania účinnosti metodiky, teraz však v porovnaní so spomínaným príspevkom (Pedagogické rozhľady, 1995/96, č. 1) v skrátenej a prehľadnejšej forme:

1. Evokačnú otázku aplikovať v úvode vyučovacej hodiny fyziky. Má vzbudiť záujem žiakov o učivo, mala by sa týkať preberaného učiva.

2. Nutné je aplikovať meranie v dvoch štvrtrokoch - odporúčame v 1. a v 4. a v dvoch neaplikovať, teda v 2. a 3. štvrtroku. Hodinu začínať klasicky, bez motivačnej otázky a jej riešenia.

3. Vypočítať priemery známok za každý štvrtrok. Označíme ich P1, P2, P3, P4 (teda v poradí štvrt rokov).

4. Budeme porovnávať vplyv vôľového úsilia žiakov na zlepšenie známok s vplyvom aplikácie motivačnej otázky. Vôľové úsilie žiakov budeme predpokladať v 2. a v 4. štvrtroku, pretože sa tu ide o potrebu mať čo najlepšie vysvedčenie. Jeho príspevok označíme x. Ak bude záporné, pôjde o zlepšenie. Podobne príspevok (alebo vplyv) aplikácie metodiky Brain Revive (teda už spomínanej otázky) označíme y. Tiež platí, že ak bude hodnota záporná, pôjde o zlepšenie vyučovacieho výsledku hodnoteného známami (alebo tiež ich priemerom).

5. Pre 1. polrok platí: $P1 + x - y = P2$

Pre 2. polrok platí: $P3 + x + y = P4$

Teda: $x - y = P2 - P1$, $x + y = P4 - P3$

Riešením tejto sústavy dostaneme:

$x = (P2 - P1 + P4 - P3) : 2$; $y = (-P2 + P1 + P4 - P3) : 2$

6. Týmto možno hodnotenie aj ukončiť. Pretože pre x a y vychádzajú veľmi malé čísla, zdalo sa mi prehľadnejším

Vychádza sa zo skúsenosti vyspelých štátov. Väčšiu časť nákladov na výchovu a vzdelávanie v súkromných špeciálnych a základných školách by mal hradiť štát a rodičia by mali platiť primerané poplatky. Na financovaní súkromných stredných škôl by už školné hrazené rodičmi malo byť rôzne, v závislosti na význame, type a úrovni výučby jednotlivých škôl. Svoju úlohu by zohrávala aj štátna podpora, ale v oveľa diferencovanejšej podobe ako na predchádzajúcom školskom stupni.

Osobitný problém predstavujú stredné odborné školy a gymnáziá na jednej strane a učilišťa na strane druhej. Vzniká otázka nielen spoluúčasti štátu a žiakov na financovaní týchto škôl, ale aj možný podiel podnikateľského sektora na vzdelávaní, osobitne u učilišť.

vyčíslenie prírastkov x a y v % a ich vzťah ku základnej hodnote záverečnej známky v príslušnom polroku. Takto pôjde o prehľadné, veľké čísla. Pritom nie je dôležitá ich absolútna hodnota, ale vzájomný vzťah x a y!

V takomto prípade percentuálne hodnoty označíme x_p a y_p .

$$x_p - y_p = ((P2 - P1) : P2) \cdot 100 \%$$

$$x_p + y_p = ((P4 - P3) : P4) \cdot 100 \%$$

a tieto hodnoty vypočítame v percentách.

7. Úplne analogicky možno spracovať výsledky pri aplikovaní metodiky v 2. a 3. štvrtroku (teda nie v 1. a 4. štvrtroku). Východiskové vzťahy budú nasledovné:

$$P1 + x + y = P2 \qquad P3 + x - y = P4$$

$$x_p + y_p = ((P2 - P1) : P2) \cdot 100 \% \qquad x_p - y_p = ((P4 - P3) : P4) \cdot 100 \%$$

Celý ďalší postup je analogický ako v bodoch 5 a 6.

Znovu uvediem výsledné meranie a počet tak, ako som ho realizoval v už spomínanom príspevku (Pedagogické rozhľady, č.2). Pripomínam, že výpočtové vzťahy boli uvedené s chybnými znamienkami, ale samotný výpočet prebehol podľa správnych vzťahov. Tie boli spolu s kompletným popisom metodiky uverejnené v správnej podobe skôr, v Pedagogických rozhľadoch, 1995-96, č.1.

V zátvorke za triedou uvádzam, v ktorých štvrtrokoch bola metodika aplikovaná, tiež je uvedená profesijná orientácia triedy.

Trieda 1. A (1. a 4. štvrtrok) - inštalatér

		Priemer
1. štvrtrok	5 4 4 4 3 3 4 4 4 3 4 3 4	3,76
2. štvrtrok	5 4 5 4 3 4 4 4 5 4 5 4 5	4,3
3. štvrtrok	4 5 5 5 3 4 4 5 5 5 4 5 5	4,53
4. štvrtrok	4 5 5 4 3 4 4 4 4 3 4 3 5	4

$$x - y = 0,54; \quad x + y = -0,53; \quad x = 0,015; \quad y = -0,535$$

$$x_p - y_p = (0,54 : 4,3) \cdot 100\% = 12,5 \%$$

$$x_p + y_p = (-0,53 : 4) \cdot 100\% = -13,2 \%$$

$$x_p = -0,35\%; \quad y_p = -12,85 \%$$

Trieda 1.E (1. a 4.) - mechanik elektronik

	Priemer
1. štvrťrok	2,6
2. štvrťrok	2,93
3. štvrťrok	2,86
4. štvrťrok	2,66

$$x - y = 2,93 - 2,6 = 0,33; \quad x + y = 2,66 - 2,86 = -0,2;$$

$$x = 0,065; \quad y = -0,265$$

$$x_p - y_p = (0,33 : 2,93) \cdot 100\% = 11,2\%;$$

$$x_p + y_p = (-0,2 : 2,66) \cdot 100\% = -7,52\%$$

$$x_p = 1,84\%; \quad y_p = -9,3\%$$

Trieda 1. E (1. a 4.) - obchodný pracovník

	Priemer
1. štvrťrok	3,58
2. štvrťrok	3,58
3. štvrťrok	3,75
4. štvrťrok	3,41

$$x - y = 0; \quad x + y = -0,340;$$

$$x = -0,17; \quad y = -0,17$$

$$x_p - y_p = 0\%; \quad x_p + y_p = (-0,34 : 3,41) \cdot 100\% = -9,4\%;$$

$$x_p = -4,45\%; \quad y_p = -4,45\%$$

Trieda 3. A (2. a 3.) - stupňovité strojárstvo

	Priemer
1. štvrťrok	4,1
2. štvrťrok	3,89
3. štvrťrok	3,8
4. štvrťrok	4,15

Pozor,

vo výpočtových vzťahoch sa menia znamienka a majú tvar:
(Poznámka: napr. P2 je priemer v 2. štvrťroku.)

$$x + y = P2 - P1; \quad x - y = P4 - P3;$$

$$x_p + y_p = (P2 - P1) : P2 \cdot 100\%;$$

$$x_p - y_p = (P4 - P3) : P4 \cdot 100\%;$$

teda: $x - y = 0,47; \quad x + y = -0,2; \quad x = 0,12; \quad y = -0,32$

$$x_p - y_p = (0,47 : 4,15) \cdot 100\% = 11,32\%;$$

$$x_p + y_p = (-0,2 : 3,89) \cdot 100\% = -5,1\%$$

$$x_p = 3,1\%; \quad y_p = -8,21\%$$

Trieda 3. E (1. a 4.) - mechanik elektronik

	Priemer
1. štvrťrok:	2,33
2. štvrťrok:	
3. štvrťrok:	2,58
4. štvrťrok:	2,77
	2,38

$$x - y = 2,58 - 2,33 = 0,25; \quad x + y = 2,38 - 2,77 = -0,39;$$

$$x = -0,07; \quad y = -0,32$$

$$x_p - y_p = (0,25 : 2,58) \cdot 100\% = 9,6\%;$$

$$x_p + y_p = (-0,39 : 2,38) \cdot 100\% = -16,3\%$$

$$x_p = -3,45\%; \quad y_p = -13\%$$

Ako vidieť, išlo o päť tried v 1. a 3. ročníku, v podstate iba o štyri, pretože pre triedu 1.E sa obe časti vyučovali spoločne. Keďže išlo o rozdielne celky z hľadiska profesného zamerania, vyhodnotenie som urobil osobitne. Ide o to, že časť triedy - obchodní pracovníci - bola v podstate dievčenskou triedou. Tým sa líšila od ostatných tried, ktoré boli čisto chlapčenské. Len v triede 3.E bolo jedno dievča. Táto trieda svojím počtom 36 žiakov bola nadmerná. Trieda 1. A mala i druhú časť - s odborom stupňovité strojárstvo, ktorú fyziku vyučoval iný vyučujúci, nakoľko mala iný učebný plán. O spomínanej dievčenskej triede môžem na základe skúsenosti potvrdiť, že sa svojou mentalitou odlišovala od chlapčenských tried - okrem iného aj väčšou snahou plniť si povinnosti, poriadkom v triede, ale i väčšou snahou učivo memorovať.

Keďže išlo o úplne rovnaký systém aplikovanie metodiky Brain Revive, ako pred rokom, všeobecné výpočtové vzťahy som neuvádzal. Tieto som uviedol iba pre triedu 3. A, pretože tam som ju po prvýkrát aplikoval v 2. a 3. štvrťroku. Kým v prvom meraní pred rokom som sa sústredil na druhý ročník, v poslednom školskom roku som meranie aplikoval v 1. a 3. ročníku. A-triedy sú spravidla najslabší žiaci v ročníku, E-triedy zase najlepšie.

Treba si uvedomiť, že kladné číslo pre prídavok známkového hodnotenia (x alebo y) znamená tendenciu zhoršenia prospechu, záporné číslo znamená jeho zlepšenie. Výsledok pre x je psychologický príspevok blížiaceho sa vysvedčenia, výsledok pre y znamená príspevok aplikácie metodiky Brain Revive k zlepšeniu prospechu, teda štvrťročnej známky. Toto zlepšenie bolo spôsobené evokáciou záujmu a myslenia žiakov. Používal som evokačné otázky z mojich príručiek. Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike, ktoré MC B. Bystrica vydalo v 2 častiach v rokoch 1994 a 1996. Išlo o takmer tristo úloh.

Prehľadne si zoradíme výsledky merania a priradíme k nim i výsledky z predošlého merania.

	Príspevok vysvedčenia	Príspevok metodiky	
1.A	-0,35 %	-12,85 %	učebný odbor
1.E (o.p.)	-4,45 %	-4,45 %	študijný odbor
1.E (m.e.)	1,84 %	-9,36 %	študijný odbor
3.A	3,11 %	-8,21 %	učebný odbor
3.E	-3,45 %	-13,00 %	študijný odbor
2.A	2,5 %	-8,2 %	učebný odbor
2.E	-3,7 %	-11,7 %	študijný odbor

Ako vidieť, výsledky zo školského roku 1994/95, uvedené v posledných dvoch riadkoch a výsledky z minulého školského roku 1995/96, celkom dobre korešpondujú. Výnimku tvorí trieda 1. E - obchodní pracovníci, ktorú som stručne charakterizoval. Tendenciu menej sa spoliehať na logické myslenie zaujímavovo potvrdzuje i výsledok, ktorý sa ako jediný vymyká z vysoko prevažujúceho trendu, ktorý ďalej ohodnotím. Výsledok dievčat hovorí, že efekt aplikácie metodiky je veľmi mierny a je na úrovni zlepšenia sa z dôvodu vôľového úsilia dosiahnuť čo najlepšie známky na vysvedčení (4,45 %, 4,45 %).

Výsledky ostatných tried vcelku zodpovedajú výsledku z prvého merania. Teda u učebných odborov vysvedčenie nemá vplyv na zlepšenie prospechu. V prípade študijných odbo-

rov má vplyv, a to kladný. Aplikácia metodiky prináša viditeľnejšie zlepšenie prospechu ako snaha mať čo najlepšie vysvedčenie, a to u oboch typov štúdií. Relatívne sa však zdá, že vplyv aplikácie metodiky je o málo znateľnejší u učebných odborov. Je významné, že výsledky posledných meraní potvrdzujú výsledky z predošlého školského roku. Z tohto záveru sa vymyká iba dievčenská trieda 1.E - obchodný pracovník, ktorej špecifiká som už spomínal z tohto hľadiska sa zdá byť táto anomália logicky vysvetliteľná. Menšiu anomáliu si možno všimnúť i u triedy 1. E - mechanik elektronik, kde vyšlo, že cieľená snaha o čo najlepšie vysvedčenie je prakticky nulová. To je u maturantov nezvyklé, ale môže to súvisieť s celkovým charakterom tejto triedy. Ide hlavne o aspekt sebakritickosti.

Možno konštatovať, že merania v siedmych triedach rôznych ročníkov a rôznych študijných odborov jednoznačne dokázali kladný vplyv aplikácie metodiky Brain Revive na vedomosti žiakov hodnotené známkami. Tento vplyv je značne vyšší, ako vedomé úsilie žiakov zlepšiť si vysvedčenie. Merania jasne odrazili aj špecifikosti v triedach, a to vo forme odchýlok od normy.

Tieto dve odchýlky sú logicky vysvetliteľné a aj v budúcnosti treba počítať i s inými druhmi anomálií.

Priemerné výsledky

Štúdijné odbory

Priemerný vplyv vysvedčenia	- 2,44 % (zlepšenie)
Priemer. vplyv aplikov. metodiky BR	- 9,62 % (zlepšenie)

Učebné odbory

Priemerný vplyv vysvedčenia	1,75 % (zhoršenie)
Priemer. vplyv aplikov. metodiky BR	- 9,75 % (zlepšenie)

Oba odbory súhrnne

Priemerný vplyv vysvedčenia	- 0,64 % (vlastne 0)
Priemer. vplyv aplikov. metodiky BR	- 9,68 % (zlepšenie)

Vedomá snaha o zlepšenie výsledkov štúdia v súvislosti s vysvedčením nemá v žiadnom prípade porovnateľný vplyv oproti vplyvu aplikácie metodiky Brain Revive. U učebných odborov (nematuritné štúdium) vôľový vplyv vlastne neexistuje, kým metodika má kladný a jasne merateľný vplyv.

Už pri prvom meraní som zdôraznil, že merania považujem predovšetkým za určitú formu odporúčania. Je ťažké robiť úplne jednoznačné závery v prípade veľkej variácie vplyvov v triede, ktorá je vlastne živým, neustále sa meniacim organizmom. Tiež treba povedať, že tieto údaje sú výsledkom len mojej vlastnej práce, pretože hoci som osobne i prostredníctvom článkov viackrát vyzýval kolegov ku spolupráci, nemám informácie, žeby niekto túto metodiku vyskúšal vo svojej praxi.. Pritom je aplikácia veľmi jednoduchá a nežiada si žiadny zásah do vlastnej metodiky ľubovôleneho vyučujúceho. V tejto univerzálnosti spočíva jej veľmi významná prednosť!

Overenie aj inými vyučujúcimi by bolo potrebné. Je jas-

Summary: The author who prefers Brain Revive Method in teaching physics revises its main procedures and lists its positive impacts on pupils' performance. By applying this method one can reach better results in acquiring knowledge than by conscious effort to get good marks.

né, že ku kvalitatívnej fyziky nemusíme mať všetci rovnaký vzťah, a preto ju môžeme aplikovať na rôznom stupni majstrovstva, a teda i kladného vplyvu.

Dovoľte mi vyjadriť presvedčenie, že bez ohľadu na špecifiká osobnosti učiteľa, by aplikácia metodiky mala viesť iba ku kladnému vplyvu na vyučovacie výsledky. Ide o veľmi nenáročnú metodiku z hľadiska časového priestoru a tiež ostatného vybavenia vyučovacej hodiny. Vôbec nenarúša klasický alebo pôvodný zámer vyučujúceho, ktorý „svoju“ vyučovaciu hodinu môže viesť bez zmeny formy.

Možno by som mal uskutočniť ešte merania vo štvrtom ročníku, v ktorom som to ešte nevykonal. Nepredpokladám však výraznejšie zmeny vo výsledkoch. Je možné, že blížiaci sa maturita, a tým i rozhodnejšie vôľové správanie sa žiakov by mohlo zohrať zvláštnu úlohu.

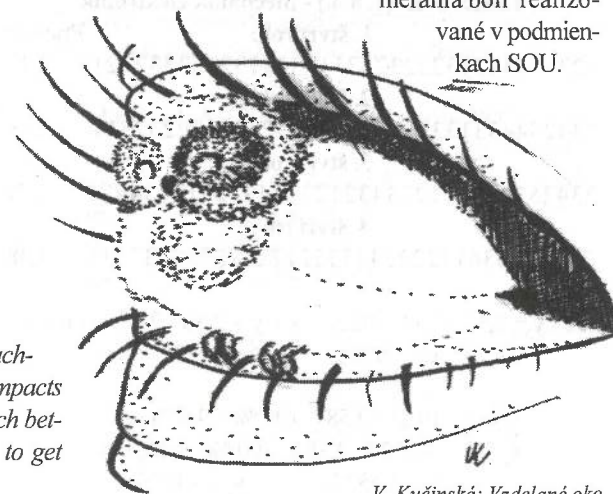
Pokiaľ ide o samotnú aplikáciu, musím poznamenať, že som sa snažil urobiť všetko tak, aby si žiaci neuvedomili, že ide o čosi mimoriadne. Usiloval som sa o vylúčenie psychologického vplyvu žiakov na výsledky merania. Oficiálne som ich so žiadnou metodikou neoboznamoval a aj pri aplikácii som sa snažil, aby si nevšimli nič zvláštne na priebehu hodiny.

Výsledky som uvádzal od štvrtoročných meraní až po samotný záver s celou postupnosťou. Je to určitá praktická pomôcka pre ostatných vyučujúcich, ale i výzva. Mohli by podobné merania nielen uskutočniť, ale i vyhodnotiť! Presvedčia sa, že to nie je nič náročné. Hoci tu bude, nepochybné, i vplyv osobnosti vyučujúceho, pri štyroch-piatich vyučujúcich by sa ešte všestrannejšie potvrdil stupeň vplyvu metodiky a pravdepodobne i jej univerzálny charakter.

Ako som dodatočne zistil, metodika je dobre využiteľná i v rámci systému vyučovania v uzavretom cykle. Aplikácia tohto systému je však už všestranne oveľa náročnejšia a vyžaduje už radikálny zásah do zaužívaného pôsobenia učiteľa. Pre váhajúcich sa tu núka šanca začať tým najjednoduchším, a to je metodika Brain Revive. Súbor asi 300 evokačných otázok ako pomôcku vydalo MC v Banskej Bystrici pod názvom Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike (2 časti). V budúcnosti ich plánujem prepracovať do explicitnej formy protirečenia.

Záver meraní je významný - aplikácia metodiky má pozitívnejší vplyv na zvýšenie úrovne vedomostí žiakov ako vedomé úsilie žiakov mať dobré známky na vysvedčení. Tento výsledok je markantnejší u slabších žiakov. Treba povedať, že

merania boli realizované v podmienkach SOU.



V. Kučinská: Vzdelené oko

TVORIVO NA HODINÁCH MATEMATIKY NA 2. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

J. Šurda, ZŠ Červený Hrádok

Anotácia: Jedna z možností tvorivého uplatnenia sa žiakov na hodinách matematiky na druhom stupni základnej školy.

Kľúčové slová: tvorivý proces vyučovania, tvorivosť na hodinách matematiky, tvorivé úlohy žiakov

Medzi kladné činitele, ktoré podmieňujú tvorivý proces a tvorivý produkt, patria osobnostné vlastnosti tvorivého človeka. Charakterizujú ho najmä:

- vzťah k práci - cieľavedomosť, vytrvalosť, schopnosť dovŕšiť začaté činnosti do konca;
- vzťah k iným ľuďom, úcta k mienke iných, zdržanlivosť v obyčajných situáciách;
- schopnosť sebaovládania, dôvera vo vlastné sily, cit pre realnosť;
- samostatnosť, schopnosť odporovať vonkajším tlakom.

To, ako som umožnil žiakom rozvíjať sa a rozvíjať ich tvorivosť na hodinách matematiky na druhom stupni základnej školy, chcem ukázať v tomto príspevku.

V priebehu jednotlivých tematických celkov som viedol žiakov k tomu, aby si zaujímavé zistenia, netradičné úlohy, praktické skúsenosti zaznamenali a odovzdávali mi ich. Po prebraní tematického celku sme si pripravili hodinu so zaujímavými úlohami a vlastnej tvorivosti žiakov ako súčasť hodín opakovania. Všetko, čo z daného tematického celku zaujalo ich pozornosť, čo bolo pre nich hoci i najnáročnejšie, čo sa im podarilo úspešne zvládnuť, alebo v čom majú stále nejaké nejasnosti, stalo sa súčasťou takýchto hodín.

Žiaci v nich predkladali svoje príspevky, ktoré mi odovzdávali väčšinou písomne spracované, alebo mali urobený len konspekt, ktorý rozviedli až na danej hodine. K spôsobu a forme takýchto hodín uvádzam ukážku zo 6. ročníka ZŠ, kde je tematický celok Objem telesa. Kváder a kocka sú žiakom známe z prvého stupňa ZŠ. So zobrazovaním týchto telies nemali problémy, s povrchom sa stretli v 5. ročníku. Na vyvodenie objemu v 6. ročníku je pomerne dosť pomôcok, aby ho väčšina žiakov pochopila. V tomto tematickom celku mali najviac problémov s premieňaním jednotiek objemu. Preto som im navrhol, aby sme si spravili tabuľku na premieňanie štvorcových a kubických jednotiek, ktorá im bude slúžiť ako pomôcka, pokiaľ sa im postup premeny jednotiek nezafixuje. S čím žiaci vystúpili a čo ich zaujalo, prípadne čo nevedeli pochopiť? Uvádzam príklady:

1. Žiakov zaujala úloha spolužiaka, ktorý zostavil úlohu: Detská stavebnica - skladačka - má veľkosť kocky 38 mm a je ich tam 20. Koľko m^3 dreva potrebovali na výrobu 5 000 kusov týchto skladačiek a koľko m^2 plagátov na ich oblepenie?

2. Iný žiak vystúpil s príkladom: Dokážete, tak ako ja vypočítať objem kocky ak poznáte súčet dĺžok všetkých jej hrán?

3. Za pozornosť stála aj úloha, v ktorej žiačka chcela od spolužiakov toto: Dokážete určiť hrany kocky, ktorej objem

je 27 cm^3 ? Úlohu jej dala staršia sestra z 8. ročníka a naučila ju vyhľadávať podobné úlohy s použitím MFCHT - tabuliek, čo ona následne predviedla svojim spolužiakom.

4. Jeden žiak si pripravil úlohu, ktorú našiel v nejakej staršej zbierke úloh: Akým spôsobom možno rozrezať kocku, aby vznikla čo najväčšia plocha rezu? Sám spolužiakom na kocke z plastelíny riešenie úlohy predviedol.

5. S peknu praktickou úlohou predstúpila pred spolužiakov žiačka, ktorá im priniesla niekoľko sietí kocky, vystrihnutých z papiera, a chcela odpoveď na nasledujúcu otázku: Môžu byť sietami kocky? (Žiaci si mohli prakticky vyskúšať, ktorá zo sietí spĺňa podmienky úlohy.)

6. Ďalší žiak priniesol takúto úlohu: Nedokážem vyriešiť príklad - mám obsah dna kocky a neviem určiť dĺžku hrany tejto kocky. Spoločne so spolužiakmi sme úlohu vyriešili.

7. Mňa zaujala úloha žiaka, ktorý priniesol hračiu kocku zo spoločenskej hry Človeče, nehnevaj sa a s ňou aj úlohu pre spolužiakov: Môžu byť ľubovoľne zapísané čísla na jednotlivých stenách kocky, alebo je medzi nimi nejaký vzťah? Hoci táto úloha s matematikou preberanou na ZŠ nemá príliš veľa spoločného, predsa som ju akceptoval ako zaujímavú úlohu z praxe.

8. Spolužiaci hravo riešili spolužiakovú úlohu: Určíte, či sa zmestí 5 litrov vody do nádoby tvaru kvádra s rozmermi 10 cm, 5 cm, 20 cm.

9. Pre lepších žiakov bola určená úloha: Kváder má rozmery $a = 50 \text{ cm}$, $b = 1/2 a$, $c = 3$ -krát toľko ako b .

10. Objavil sa i príklad žiaka, ktorý chcel od ostatných, aby vypočítali objem kvádra, ktorý má výšku 6 dm, šírku dva razy a dĺžku štyri razy väčšiu ako výšku.

Uviedol som len niektoré príspevky žiakov, ktoré som pokladal za zaujímavé. Tí žiaci, ktorým sa nechcelo objavovať a tvoriť, neprispeli do scenára takejto hodiny, ale v jej priebehu sa pri riešení úloh nechali vyprovokovať niektorými otázkami, ktoré odzneli pri riešení úloh. K realizácii takto koncipovaných hodín ma viedla snaha získať žiakov pre zhromažďovanie a hodnotenie údajov, vypestovať u nich schopnosť klásť otázky, odpovedať na ne a využívať ich ako materiál aj pre vlastné objavy, a tým pre samostatné individuálne poznávanie vecí. Hoci moje skúsenosti s takouto metódou tvorby hodín nie sú dlhé, prinášajú už výsledky, a to tým, že aktivita na hodinách je väčšia, žiacka tvorivosť rastie, zvýšil sa záujem žiakov o matematiku, vedomosti sú trvalejšie, a najmä upotrebitelnejšie v praxi.

Literatúra: M. Vanková: Poňatie hodnotenia osobnosti učiteľa a jeho prác. Komárno, MO ŠS 1991.

Summary: The author presents one possibility of developing a creative thinking of pupils' on math lessons by creating his own tasks.

REFORMNÉ HNU Tie ČINNEJ ŠKOLY NA SLOVENSKU

H. Janus, Bratislava

Po prvej svetovej vojne možno zaznamenať rušný pedagogický život v Amerike, alej aj v Európe. Vzniká tzv. činná škola, pod ktorou sa rozumie výchova pre život. Americký učiteľ odkazuje deti na hľadanie a vlastné čítanie. Z amerických pedagógov pracovali v oblasti činné školy - Dewey, Parkhurstová, Washbourne a Kilpatrick.¹

Z Ameriky sa hnutie činné školy šírilo do celého sveta.

Myšlienka činné školy sa dostala i do Čiech (venoval sa jej Jan Uher) a odtiaľ aj na Slovensko. Ohniskom reformných pedagogických snáh sa stala Tmava. Toto ohnisko roznietil, udržiaval a rozširoval Fraňo Musil, ktorý sa stal v r. 1933 v Tmave školským inšpektorom a bol i redaktorom pedagogického časopisu Naša škola. Bol žiakom prof. Dr. V. Příhodu, jeho neúnavným spolupracovníkom a ctiteľom. Jeho články a prejavy vedeli zasiahnuť a pritiahnúť k sebe desiatky učiteľov aj z iných oblastí Slovenska. Je pozoruhodné, že reformné myšlienky sa ujali a realizovali nielen na školách dobre vybavených, ale predovšetkým na školách vidieckych, zápasiacich so základnými materiálnymi potrebami, napr. na majcichovskej trojtriednej rímsko-katolíckej ľudovej škole, kde sa zásluhou Michala Kopčana dosahovali pekné výsledky.

O výsledky v experimentovaní mali veľký záujem najmä mladí učiteľia, ktorí sa hlásili k reformným myšlienkam a ktorí ich napokon i v praxi uskutočňovali.

V Tmave vznikol pedagogický seminár. Pri seminári boli zriadené pracovné sekcie slovenského jazyka, počtov, globalnej metódy, sekcia kresliarska, prírodovedná, vlastivedná, zemepisná, sekcia zborovej recitácie, školského filmu a brannej výchovy. Ich úlohou bolo hlbšie skúmať a riešiť problematiku svojho odboru. Okrem toho sa oboznamovali s modernými pedagogickými myšlienkami i s progresívnymi spôsobmi vyučovania, a to raz alebo dvakrát mesačne až do roku 1939.

V rámci seminára sa poriadali aj exkurzie na pokusné školy, výstavy, súťaže atď. Takéto semináre si organizovali na prehlbenie svojich pedagogických poznatkov aj v iných mestách, ako napr. v Hlohovci, Piešťanoch, Veľkej Bytči atď. Napr. dvojdnový seminár, organizovaný v novembri 1934 pre učiteľov Piešťanského okresu, bol venovaný otázkam individualizácie, diferenciacie a samostatnej práce žiakov v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Prednášky a referáty mali učiteľia Pokusnej difrencovanej meštianskej školy v Zlíne - Stanislav Vrána, Vladimír Konvička, Cyril Kohoutek a ďalší.

Na západnom Slovensku ovplyvňovala reformné snahy učiteľstva aj pokusná meštianska škola v Malackách. Je zaujímavé, akú vd'achnú a vnímavú pôdu našlo reformné hnutie na východnom Slovensku, kde boli školské problémy predsa len najzložitejšie a najťažšie. Tu sa zoznamujú s pedagogickými reformami v teórii a praxi od r. 1935, najmä v okrese Prešov, ale aj v okrese Humenné, Gíraltovec, a to pričinením školského inšpektora J. Mereša.

Prvý zjazd slovenských školských reformistov sa uskutočnil v Tmave 8. júna 1935. Zúčastnilo sa na ňom 250 učiteľov z rozličných oblastí Slovenska. Zjazd organizoval Fraňo Musil, resp. redakcia časopisu Naša škola, v ktorej bol Musil

redaktorom, a predsedal prof. Dr. V. Příhoda, ktorý vo svojej úvodnej prednáške presvedčivo poukázal na hlavné princípy, ktoré si žiada nová škola, ak chce byť dobre a moderne reformovaná. Okrem prejavu prof. Dr. V. Příhodu si mohli účastníci zjazdu vypočuť viacero referátov v dvoch sekciách od známych učiteľov - reformistov. V rezolúcii účastníci zjazdu žiadali, okrem iného, vybudovať na Slovensku sieť reformných škôl.

Živý záujem o školskú reformu na Slovensku dal podnet na realizáciu celoštátnej pracovnej konferencie reformného učiteľstva v Trenčianskych Tepliciach v dňoch 27.-30. mája 1937. Stredobodom rokovania i v sekciách bol nový obsah vyučovania. Tejto téme sa venovali všetci rečníci a referujúcimi boli prof. Dr. V. Příhoda, F. Musil, Dr. O. Vriebel, O. Horák, O. Korejs, A. Jusko, J. Kopáč a K. Čondl.

Časopis Tvorivá škola o tomto zjazde priniesol správu, v ktorej sa hovorí: "Kolegovia zo zemí historických sa presvedčili o tom, že na Slovensku sú vynikajúci školskí pracovníci, že aj na Slovensku bolo už mnoho vykonané a že záujem o školskú reformu je tu neobyčajný. Účasť na zjazde bola teraz väčšia než kedykoľvek predtým."¹

Kvôli upresneniu spomenieme dve školy, na ktorých sa v Tmavskom okrese robili pokusy. Medzi najprogresívnejšie patrila Rímsko-katolícka ľudová škola v Majcichove. Zásluhu na tom mal jej riaditeľ M. Kopčan, ktorý predtým pôsobil ako cvičný učiteľ v Leviciach. Na majcichovskej neúplne organizovanej škole M. Kopčan majstrovsky realizoval reformné myšlienky, najmä v globalizačnom chápaní vyučovania na elementárnom stupni, pričom uplatňoval individualizáciu a viedol žiakov od počiatku k aktívnej tvorivej práci. Kopčanova spolupracovníčka učiteľka K. Boboková sa na tejto škole osobitne zameriavala na reformnú prácu vo vyučovaní slovenského jazyka.

Uvedomovala si malú efektívnosť a psychologickú neodôvodnenosť tradičnej kolektívnej výučby čítania, najmä pomocou čítanky. Boboková uskutočňovala to, o čo sa usiloval Úlehla už v roku 1913 - o ucelenosť čítania. Organizovala skupinové vyučovanie čítania.

Druhá škola, ktorá uvádzala do života novinky alebo realizovala pokusy, bola Štátna meštianska škola chlapčenská v Tmave. Pokusy sa tu realizovali už od roku 1933, kedy sa začali zriaďovať odborné učebne namiesto tradičných tried. Na škole boli zavedené pracovné metódy individualizácie a samoučenia. Žiaci si volili cudzie jazyky: francúzštinu, angličtinu alebo nemčinu. Škola spolupracovala na pokusoch s pražskými a zlínskymi školami. Overovali sa dosiahnuté výsledky. Mnohí učiteľia z pokusných škôl tmavského okresu boli vynikajúcimi autormi moderných učebníc (E. Miklovič, P. Lukachich).

Poznatky, ktoré učiteľstvo na pokusných školách získalo, odovzdávali sa ďalej na seminároch, v pracovných sekciách, kurzoch, praktikách a iných podujatiach. Poznatky obrodzovali školskú prax, zbavovali ju statickosti, dávali jej radostný nádych, dynamickosť. Poznanie reformných myšlienok a ich uplatňovanie v každodennej praxi na mnohých školách okresu

¹ Tvorivá škola, XV., s. 219.

spôsobililo, že vedomosti žiakov sa zlepšili a medzi žiakmi sa vytváral radostnejší a uvedomelejší vzťah ku škole. O školu a jej prácu prejavovali rodičia a verejnosť veľký záujem. I medzi učiteľstvom vznikla väčšia solidarita a kolegiálnosť. Učiteľstvo sa chápalo ako poslanie.

Reformné hnutie, ktoré sa na Slovensku úspešne rozvíjalo,

Literatúra:

Tomášek, F.: *Činná škola. Olomouc 1940.*

Singule, F.: *Pedagogické směry 20. století. Praha 1966.*

Špánik, J.: *Prvá pokusná škola slovenská. Pedagogický sborník, r. 1935/36.*

Tvorivá škola, XV., s. 219.

POHLEDY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

NIEKOĽKO POZNATKOV O GRÉCKOM ŠKOLSKOM SYSTÉME

J. Medvecký, Metodické centrum B. Bystrica

Cieľom článku nie je podať komplexnú a podrobnú informáciu o gréckom školskom systéme, skôr subjektívny pohľad na prvky, ktoré by mohli byť zaujímavé aj pre našich pedagógov.

Grécki občania majú ústavné právo na bezplatné vzdelanie na štátnych vzdelávacích inštitúciách na všetkých úrovniach. Právo na vzdelanie je rovnocenné, bez ohľadu na pôvod, náboženstvo a bez rozdielu pohlaví.

Väčšina škôl je štátnych, súkromné školy pokrývajú len malú časť vzdelania.

Systém sa riadi podľa zákonov vydaných parlamentom. Hlavnú zodpovednosť nesie Ministerstvo národného vzdelania a cirkevných záležitostí, ktoré má predovšetkým plniť koncepčnú činnosť, navrhovanie legislatívy, koordináciu škôl a vzdelávacích služieb a poskytovanie finančnej podpory na vzdelávacie aktivity.

Tieto funkcie zabezpečuje s pomocou autonómnych organizácií - pedagogického inštitútu, školských poradcov, organizácie zabezpečujúcej výstavbu škôl, vydavateľstva učebníc, organizácie pre voľbu povolania a odborný výcvik, štátnej grantovej komisie, centra pre uznávanie zahraničnej kvalifikácie a národnej mládežníckej nadácie.

Základné a stredné školy sú riadené na úrovni prefektúr (Grécko je rozdelené na 54 prefektúr, v každej sú dva direktoriáty - pre základné a pre stredné školy). Univerzity sú nezávislé. V Grécku neexistuje školská inšpekcia. Kontrolné funkcie zabezpečuje direktoriát prefektúry. Funkciu metodikov plnia tzv. školskí poradcovia.

Súkromné školy nedostávajú financie od štátu, ale žiaci dostávajú učebnice zdarma.

Predškolské vzdelávanie

Je dvojročné, od 3,5 roku do 5,5 roku, nepovinné. Zúčastňuje sa ho viac ako polovica detí. Jeho cieľom je zabezpečiť harmonický psychomotorický, sociálny, emočný, morálny a náboženský rozvoj dieťaťa. Deti môžu chodiť do škôlky (nipiagioia) 3,5 hodiny denne buď dopoludnia alebo popoludní.

Povinná školská dochádzka

Základná škola (*dimotiko scholio*)

Trvá od 5,5 roka do 12 rokov veku, povinná dochádzka je

zaniklo pod vplyvom vojnových rokov a totality. Dnes by naše školy patrili medzi popredné v oblasti experimentovania. Ale i tak sme sa zaradili medzi štáty, kde má experiment svoju tradíciu a dobré učiteľstvo, ktoré sa vie v záujme modernizácie angažovať a obetovať pre dobro vecí.

9 rokov, z toho 6 rokov na základnej škole a tri roky na nižšej strednej škole, ktorú Gréci nazývajú gymnasio.

Žiaci majú denne 5-6 vyučovacích hodín, školský rok trvá od 11. septembra do 15. júna. Skladba predmetov je podobná ako na našich školách. Od roku 1993 v Grécku zaviedli povinné vyučovanie angličtiny od štvrtého ročníka a vyučovanie druhého cudzieho jazyka, ktorým je francúzština alebo nemčina, od prvej triedy gymnázia (zodpovedajúce našim ročníkom 6 - 9).

Nižšia stredná škola (*Gymnasio*)

Organizácia vyučovania a skladba predmetov je podobná, veľmi často sú oba typy škôl v jednej budove a majú spoločného riaditeľa. Majú však viac hodín do týždňa a školský rok trvá od 1. septembra do 30. júna.

Žiaci postupujú do vyššieho ročníka automaticky, opakujú ročník len v prípade, ak vymaškali viac ako polovicu vyučovacích hodín.

Hodnotí sa predovšetkým slovnou, v prvých dvoch ročníkoch výlučne, od tretieho ročníka sa používa aj stupnica „známok“ - A,B,C,D.

Vyššia stredná škola (*Lykeio*)

Podľa typu poskytovaného vzdelania sa tieto školy delia na všeobecné, technické, cirkevné, športové alebo hudobné. Existujú aj integrované školy, poskytujúce viac typov vzdelania. Lykeia sú trojročné a študentov prijímajú bez prijímacích skúšok. V treťom ročníku sa predmety delia na dva prúdy: A - všeobecné vzdelanie, B - príprava na vysokú školu. Počty hodín závisia od typu školy.

Prijímacie skúšky na univerzity

Zaujímavosťou je systém vstupu na vysoké školy. Hoci žiaci majú interné skúšky a dostávajú certifikát o ukončení školy, sú prijímaní výlučne na základe výsledku prijímacej skúšky na univerzitu.

Prijímacia skúška je jednotná pre všetky univerzity a vykonávaná v jeden deň.

Úlohy sú vypracované centrálnou a dômyselným systémom

chránené proti prezradeniu pred alebo počas distribúcie.

Adepti používajú špeciálne formuláre, ktoré sú po odstránení osobných údajov distribuované dvom nezávisle hodnotiacim. Ak sa títo vo svojom hodnotení líšia o viac ako 11 bodov, práca sa posielá tretiemu hodnotiacemu. Výsledky sú spracované a vyhodnotené centrálnou ministerstvom.

Tento systém funguje už dlhé roky a za celý čas údajne nedošlo k žiadnym sťažnostiam na porušenie objektivitu.

Trochu iný je však názor učiteľov z praxe. Súhlasia síce s tým, že na skúške majú všetci rovnaké podmienky (dôkazom sú aj niektoré deti ministerských úradníkov, ktoré neuspeli), avšak už nie sú nadšení obsahom skúšky, ktorý nie vždy zodpovedá kritériám modernej štandardizovanej skúšky. Napríklad na prijímacích skúškach na filologické odbory to je často preklad textu.

Podobne zo strany študentov nejde hlavne o systematické vedomosti z daného predmetu, ale skôr o výlučnú orientáciu na možné okruhy na prijímacej skúške.

Táto situácia má predsa len ešte jednu výhodu. V Grécku je dosť vysoká nezamestnanosť učiteľov a mnohí si privyrobia aspoň ponukou súkromných kurzov, pripravujúcich na prijímacie skúšky.

Postavenie učiteľa

Hoci, ako už z predchádzajúceho vyplýva, grécky učiteľ si vie vážiť svoje miesto, učiteľia vyjadrujú silnú nespokojnosť s platmi a takmer neustále hrozia štrajkami a z času na čas hrozby aj uskutočnia.

Problematika ďalšieho vzdelávania učiteľov je tiež dosť zložitá. Pred niekoľkými rokmi bol zrušený centralizovaný systém ďalšieho vzdelávania učiteľov, podľa ktorého učiteľ absolvoval v priebehu svojej praxe jednoročný kurz, počas ktorého dostával plný plat, avšak bol mimo vyučovania.

Po decentralizácii vznikli pedagogické centrá pri niektorých väčších prefektúrach, avšak kvôli nespokojnosti a sťažnostiam najmä riaditeľov na absentujúcich učiteľov, skrátili kurzy na tri mesiace a učiteľia sa musia podieľať aj finančne. Pretože však nemajú zaručený platový postup po absolvovaní takejto kurzu, sú zasa nespokojní učiteľia.

Ak sa však učiteľ rozhodne dopĺňovať si svoje vzdelanie postgraduálnym štúdiom na univerzite - napríklad pre doktorské štúdium, má nárok až na tri roky plateného voľna a po úspešnom absolvovaní na zvýšenie platu.

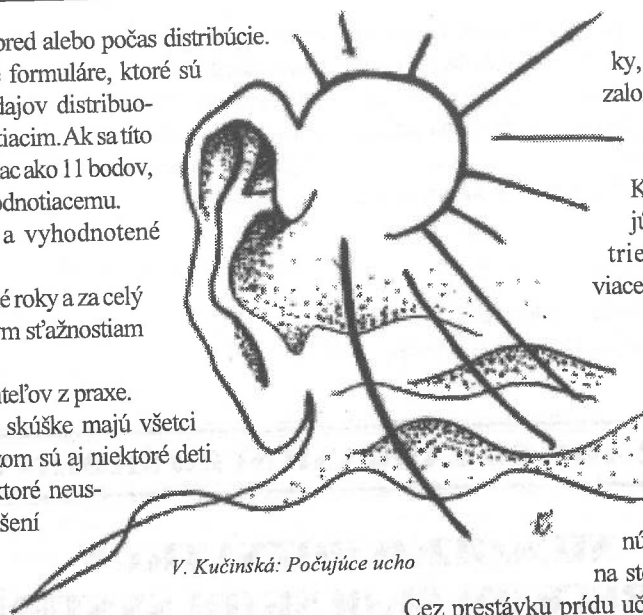
Funkčné obdobie školských funkcionárov, vrátane poradcov, je štyri roky. Výber sa robí konkurzom.

(Ďalšie podrobnosti o školskom systéme môžu záujemcovia nájsť v brožúre Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union, ktorá je v knižnici Metodického centra v Banskej Bystrici).

Poznatzky z návštevy škôl

74. základná škola - Atény

Škola leží vo štvrti Plaka, v centre Atén, uprostred záplavy obchodíkov najrôznejšieho druhu. Riaditeľ, mimochodom,



V. Kučinská: Počujúce ucho

dosť dobre hovoriaci po anglicky, hrdo vyhlasuje, že škola bola založená v roku 1874 a bola prvou školou po revolúcii. Dnes má len 140 žiakov a 7 učiteľov. Každý učiteľ, riaditeľ a nevynímajúc, učí všetky predmety vo svojej triede, iba angličtinárka učí vo viacerých.

Hoci žiaci sú väčšinou deti úradníkov centrálnych inštitúcií, nevidno žiadny luxus. Škola nemá telocvičňu, len malý betónový dvor, počítač nemá ani pán riaditeľ. Za pýchu školy považuje malú divadelnú sálu s obrazmi z gréckych dejín na stenách.

Cez prestávku prídu učiteľky a dvaja učiteľia na kávu do pracovne riaditeľa, ktorá slúži aj ako zborovňa. Sú prívetiví, zaujímajú sa o Slovensko a dosť o nás vedia.

Riaditeľova trieda - piataci - sú počas návštevy údajne nezvykle tichí a disciplinovaní. Na otázku riaditeľa, kto vie, kde je Slovensko, sa zdvihne niekoľko rúk a jeden žiak bez problémov ukazuje na nástennej mape Slovensko.

Na hodine angličtiny sú žiaci aktívni a vedia dosť veľa. Celková atmosféra v škole je priateľská, deti sa učiteľov neboja, keď niečo potrebujú bez rozpakov prídu za riaditeľom. Asi desaťročný Nicos príde cez veľkú prestávku ponúknuť učiteľom cukríkmi. V ten deň má meniny.

Návšteva sa končí výmenou adries, pozvaním na ďalšiu návštevu a výmenou suvenírov.

Jannio High School - Pireus

Stará budova školy v známom prístave pôsobí dosť depresívne, kasárensky. Žiaci môžu len počas jednej z dvoch prestávok ísť na dvor. Budova je malá a sídlia v nej dve školy, nižšia i vyššia stredná. Z bezpečnostných dôvodov nie je možné, aby sa všetci žiaci presúvali po jedinom schodišti každú prestávku. Telocvičňa neexistuje, na telocviku žiaci okupujú dvor. Tak, ako sú oblečení v škole, hrajú chlapci futbal a dievčatá basketbal.

Riaditeľka, mimochodom angličtinárka, vyjadruje svoj vzťah ku škole, chváli sa počítačovou učebňou, dosť priemernou vybavenou. Uvažuje dokonca o pripojení školy na Internet. Je rada, že doposiaľ nemala v škole problémy s drogami. V predsiene kancelárie dve lekárnky robia testy so žiakmi. Zisťujú pôsobenie mestského smogu na mladú generáciu. Žiaci neustále chodia za riaditeľkou s väčšími či menšími problémami. Riaditeľka ich vybavuje s materskou starostlivosťou. Žiaci sa na hodinách správajú sebavedome, ale neprekračujú hranice slušnej výchovy.

Trochu horšie je to s čistotou a poriadkom. Väčšina našich pedagógov by asi v takom prostredí neučila.

Hodina angličtiny prebieha hladko, žiaci dobre reagujú, starší učiteľ, hoci v súkromnom rozhovore prezradil, že je už unavený učením, v triede to nedáva najavo. Na otázku, či sa podobne vyučuje angličtina aj na iných školách, odpovedá kladne. Asi má pravdu, pretože ak sa chcete v Grécku dohovoriť

po anglicky, treba osloviť mladých ľudí do tridsiatky.

Grécka pohostinnosť sa ani tu nezaprie. Je piatok a v zborníku sa na stole náchádza niekoľko sád rôznych koláčov prinesených učiteľmi, ktorí mali cez týždeň meniny alebo narodeniny. Bez ochutnávky nemožno odísť.

UMELECKÉ PREDMETY NA GYMNÁZIÁCH VO FÍNSKU

E. Bekeniová, Metodické centrum Prešov

V októbri 1996 som sa prostredníctvom ARIONU zúčastnila študijnej návštevy v Helsinkách.

ARION je systém študijných návštev pre odborníkov v oblasti vzdelávania, ktorý je súčasťou programu Európskych spoločenstiev SOCRATES. Ten bol prijatý v roku 1995 pre 15 členských štátov Európskej únie a 3 krajiny Európskej zóny voľného obchodu (Nórsko, Island a Lichtenštajnsko). V roku 1996 sa začala prípravná fáza realizácie programu Socrates v Slovenskej republike a študijné návštevy sú prvou aktivitou SR v rámci tohto programu.

Cieľom študijných návštev je lepšia informovanosť a zoznámenie špecialistov v oblasti vzdelávania so vzdelávacím systémom v účastníckych štátoch a s rôznymi aspektami vzdelávania. Návštevy majú uľahčiť výmenu informácií a skúseností v oblastiach spoločného záujmu participujúcich štátov, najmä v oblasti základného alebo stredného všeobecného či odborného školstva.

Študijných návštev, ktoré trvajú 1 týždeň, sa zúčastňuje 10 - 12 účastníkov z rôznych krajín a sú určené pre riadiacich pracovníkov vzdelávacích inštitúcií a škôl, inšpektorov, poradcov v oblasti vzdelávania aj ďalšieho vzdelávania učiteľov a pracovníkov inštitúcií na miestnej, regionálnej a národnej úrovni. Témy návštev pre rok 1996/97 boli odsúhlasené ministrami členských krajín Európskej únie.

Téma návštevy, ktorej som sa vo Fínsku zúčastnila, bola nasledujúca: Úloha umeleckých predmetov v gymnáziách a v školských osnovách. Zúčastnilo sa jej 8 účastníkov - dvaja zo Škótska, jedna zo Severného Írska, jedna Španielka, Belgičanka, Rumunka a dve Slovenky.

Naším hosťiteľom bol pán Seppo Nyyssönen, riaditeľ Gymnázia Kallion Lukio v Helsinkách.

Program týždňa bol nesmierne bohatý, preto sa pokúsim zachytiť iba najzaujímavejšie poznatky, zážitky a dojmy, o ktoré nebola núdza.

Návšteva troch gymnázií v centre Helsínk patrí do tejto kategórie. Neboli to obyčajné gymnáziá, aj keď umožňujú študentom získať aj všeobecný základ, ale také, ktoré sa výrazne orientujú na umelecké predmety.

Pre vytvorenie uceleného obrazu v školskom systéme uvádzam zopár všeobecných údajov. Vo Fínsku povinnú školskú dochádzku začínajú sedemročné deti a trvá 9 rokov, teda do šestnástich rokov.

Po jej absolvovaní sa študenti môžu rozhodnúť pre Upper secondary school, obdoba našich gymnázií (Lukio), v trvaní 3 rokov a končiacu národnou imatrikulačnou skúškou, ktorá umožňuje prijatie na vysokú školu alebo na Vokational scholl poskytujúcu odborné vzdelanie všetkých druhov.

Gymnázia smerujú k vysoko decentralizovanému systému. Zodpovednosť za spôsob výuky, organizáciu, ako aj obsah sa presúva na miestnu úroveň a dáva tak šancu gymnáziám

Obligátne výmena adries, suvenírov a sľubov na záver. Skoršie ako u nás, len trochu nezvykle pôsobili učители a žiaci v zimných vetrovkách. Nečudujte sa, bol december a v Aténach vládla zima - ráno 12°C a na poľudnie len 18. Plus, samozrejme.

a stredným odborným školám vzájomne spolupracovať, a tak akceptovať individuálne potreby študentov. Do roku 1982 bola výuka organizovaná tradične do ročníkov a predmetov. Od roku 1982 vyučovanie prebieha v kurzoch, každý kurz pozostáva z 38 hodín, každá v trvaní 45 minút. Bežne to funguje tak, že školský rok je rozdelený do piatich alebo šiestich období. Každé obdobie má odlišný študijný plán a je plne v kompetencii každej školy, ako predmety zadelí (rozloží) alebo či uplatní tradičný postup.

Systém vyučovania v kurzoch mi pripadal dosť komplikovaný. Pri rozhovoroch so študentmi, z ktorých väčšina hovorí slušne anglicky, vysvitlo, že aj pre nich je to dosť zložité, ale nespornou výhodou tohto systému je možnosť voľby, čo v konečnom dôsledku zvyšuje vnútornú motiváciu pre učenie.

Osnovy

Predmety a skupiny predmetov v gymnaziálnych osnovách sú vymedzené v stredoškolskom zákone a nariadení. Vláda rozhoduje o minimálnom počte kurzov v každom predmete. Ministerstvo školstva určuje líniu osnov jednotlivých škôl. V rámci národnej línie školy tvoria vlastné osnovy alebo školy z mesta sa môžu dohodnúť a spolupracovať pri tvorbe osnov.

Štúdium na gymnáziách pozostáva zo štúdia povinného, pokročilého a úžitkového. Každý študent musí absolvovať kompletne povinné štúdium, ale školy musia poskytnúť na výber aj pokročilé kurzy. Študenti sú zodpovední za výber dostatočného počtu kurzov. Úžitkové kurzy môžu byť organizované spolu s ďalšími inštitúciami, ako sú napríklad súkromné hudobné školy, odborné stredné školy ap.

A teraz podrobnejšie o troch navštívených gymnáziách v centre Helsínk.

Sibelius Lukio (Lukio = gymnázium) sa špecializuje na hudbu a tanec a ďalšie voliteľné umelecké predmety, ktoré sa z roka na rok menia v závislosti od záujmu študentov.

K povinným predmetom patrí materinský jazyk, švédština, cudzie jazyky, matematika, chémia, geografia, biológia, história, náboženstvo alebo filozofia, telesná výchova, hygiena, história hudby alebo tanca.

K vytvoreniu komplexnej predstavy je nutné uviesť, že výuka cudzích jazykov sa člení do 4 skupín:

A-jazyk: S výukou sa začína na základnej škole. Patrí sem angličtina, francúzština, nemčina, ruština alebo švédština.

B-jazyk: Začína sa v 7. ročníku základnej školy. Je to angličtina alebo švédština.

C-jazyk: Ako voliteľný jazyk od 8. ročníka ZŠ angličtina, francúzština, nemčina alebo ruština.

D-jazyk: Začína v 1. ročníku strednej školy nemčina, taliančina alebo ruština.

Ak si študent zvolí hudbu alebo tanec, a to najmenej 9 kurzov spolu počas gymnaziálneho štúdia, nemusí študovať jazyk C alebo D, chémiu, biológiu a geografiu.

Voliteľné predmety: Druhý cudzí jazyk pre tých, ktorí si zvolili dlhý kurz matematiky, C-jazyk alebo D-jazyk, tretí cudzí jazyk, D-jazyk, fyzika, psychológia, počítače, filozofia, hudobná teória, spevácky zbor, sólo spev, nástroj, orchester alebo malé hudobné skupiny, klasický balet, folklórny tanec, moderný a džezový tanec.

Pozrime sa, čo je náplňou jednotlivých umeleckých predmetov:

Hudba

Zborový spev: V súčasnosti tu pôsobia 3 zbory - veľký, dievčenský a zmiešaný. Repertoár všetkých pozostáva z ľudových piesní, ako aj skladieb rôznych období.

Symfonický orchester je na škole veľmi aktívny, okrem neho sú tu ďalšie skupiny a komorné telesá.

Sólo spev a nástroj: Študenti si môžu voliť buď klasický spev alebo spev populárnej hudby. Výuka prebieha v skupinách pozostávajúcich zo 4-6 študentov.

Populárna hudba: Výuka prebieha na dvoch úrovniach. Jednak je to individuálna hra na nástroj, jednak v skupinách. Študenti si môžu zvoliť akýkoľvek nástroj a hrajú a spievajú spolu v malých skupinách.

Skupiny populárnej hudby pracujú veľmi aktívne. Dokážu vyprodukovať niekoľko predstavení ročne. Škola má vybudované nahrávacie štúdio, ktoré je k dispozícii študentom. Doposiaľ nahrali 2 platne z vlastnej produkcie. Študenti si môžu zvoliť kurz technológie nahrávania a najnovšie aj počítačovú hudbu.

Tanec

Klasický balet: Cieľom tohto kurzu je integrovanie tanca a hudby, rozvoj tvorivosti, osvojenie si rôznych tanečných techník.

Moderný a džezový tanec: Výuka zahŕňa rôzne tanečné techniky, získavajú sa tu základy moderného tanca, improvizácie, choreografie etnických, primitívnych tancov a samby.

Folklórny tanec: Kurzy sú zacielené na rozvoj ľudových tancov jednak národných, ale aj zahraničných, ako aj na zvládnutie štandardných tancov.

V čase nášho pobytu táto škola práve oslavovala 90. výročie svojej existencie. Vedenie školy nás pozvalo do divadla na slávnostnú premiéru rockmuzikálu, ktorý učitelia so žiakmi školy pripravili na túto príležitosť.

Boli sme uchvátení mierou preukázaných schopností študentov - hudobníkov, spevákov, tanečníkov, hercov, ale aj očividným sebavedomím a spontánnou radosťou z možnosti tvoriť a prezentovať výsledky tvorby.

Nadchlo nás poznanie, že škola naozaj môže vytvárať priestor, v ktorom mladí ľudia získavajú schopnosť využívať umenie ako spôsob formulovania a vyjadrovania myšlienok a postojov k svetu okolo seba.

Ďalšou navštívenou strednou školou bola **Helsingin Kuvataidelukio**, teda gymnázium so zameraním na umelecký dizajn. Škola sa začala orientovať na umenie v roku 1981 a od r. 1990 je pridruženou školou UNESCO. Syllaby umeleckých predmetov obsahujú široký záber. Študenti si môžu voliť podľa záujmu a nadania z týchto predmetov: umenie, maľba a kresba, kompozícia, dejiny umenia, sochárstvo, grafika, počítačová grafika, fotografia a film, video, keramika, textil, technické kreslenie.

Od roku 1996 začali s výukou multimédií, hneď potom, čo zabezpečili náročné a nákladné vybavenie pre tento predmet

a našli učiteľa - odborníka na čiastočný úväzok. Bežným javom je, že učitelia - odborníci pracujú na zlomkový úväzok. Náklady na výuku sú enormne veľké. Škola to rieši dvoma spôsobmi - jednak 20% navrhnutím rozpočtu od vlády - to je príspevok pre všetky tri špecializované gymnáziá, ale určitou čiastkou prispievajú aj rodičia.

Škola je výnimočná, jediná svojho druhu v celom Fínsku a záujem o ňu je veľký.

Nesmierne silne na mňa, ale aj všetkých mojich kolegov, zapôsobila tretia škola - Kallio Senior Secondary Lukio - gymnázium zamerané na hrané umenie (performing arts), ktoré okrem zvyčajného povinného základu predmetov ponúka kurzy drámy, svetla a hudby v divadle, divadelnej histórie, tanca a fyzického výrazu, výrazového slovného prejavu, tvorivého písania a ďalšieho.

Ako sme sa na vlastné oči presvedčili, vyučovanie prebieha v príjemne uvoľnenej atmosfére, v tvorivom duchu, s dôrazom na jedinečnosť každého študenta. Študenti si môžu zvoliť vlastné študijné tempo, čas na oddych, ako aj možnosť koncentrovať sa na špeciálne predmety v jednom období.

Škola má dobré kontakty so svetom umenia a médií. Súčasťou štúdia je práca na programoch v miestnom aj národnom vysielaní rozhlasu, vystúpenia v divadlách a pri rôznych príležitostiach.

Náplň jednotlivých umeleckých predmetov

Ústny výraz: Cieľom vyučovania tohto predmetu je rozvíjať študentov osobný výraz a komunikačné zručnosti vhodné pre rozličné životné situácie.

Prostredníctvom relaxácie, telesných a dýchových cvičení poznať vzťah medzi verbálnou a neverbálnou komunikáciou a poznávať vlastné telo ako nástroj výrazu.

Základnou časťou tohto predmetu je rétorika, kde sa študuje interpretácia drámy, poézie, prózy a precvičuje sa rozprávanie.

Na záver si študenti pripravujú produkciu, ktorá je kombináciou rôznych odvetví umenia. Môže to byť hra, prednes, rozhlasová alebo bábková hra, predstavenie alebo video.

Divadelné osvetlenie a zvuky: Študenti sa učia základné princípy svetelnej a zvukovej techniky. Majú na starosti zvuky a svetlá v predstavení, zúčastňujú sa procesu nácvičky predstavenia, pričom navrhujú a vytvárajú zvuky na budovanie atmosféry predstavenia a pri vystúpeniach zabezpečujú svetlá a zvuk.

Dejiny divadla poskytujú možnosť vniknúť aj do oblasti, ktorá je za scénou. Študenti sa učia, čo je špecifikum práce herca, režiséra, divadelného kritika, dramaturga atď.

Štúdium médií: Obrazy, slová a zvuky sú našimi nástrojmi. Študenti vnikajú do sveta rôznych médií a tiež sa učia pracovať v nich, analyzovať a využívať ich.

Počas rozličných kurzov sa študenti učia vytvárať rozhlasové programy, využívať rôzne efekty a experimentovať pri interview. Zaoberajú sa históriou filmu a rôznymi druhmi televíznych programov.

Tvorivá dielňa videa (Video-workshop): Študenti experimentujú s premenou myšlienok, nápadov do vizuálnej podoby. Učia sa používať rôzne kamery a redigovať, preberajú jednotlivé fázy výroby filmu, dokonca môžu animovať pomocou počítača.

Hudba: Škola ponúka hudobné nástroje a možnosti produkovať vlastnú hudbu a komponovať. Študuje sa tu technika spevu, spievanie z partitúry, hudobná terminológia, celá škála

sveta hudby. Školský spevácky zbor je otvorený tým študentom, ktorí sa zaujímajú o spev skladieb v širokej škále od vážnej až po hard rock.

Výtvarné umenie: Študenti sa učia vnímať a pozorovať svoje okolie, overujú rôzne techniky maľby a kresby, ale získavajú aj skúsenosť a zážitok z poznania, prežívajú čo je radosť z tvorby.

Dráma predstavuje vstup do sveta divadla. Krok za krokom v priebehu produkcie divadelného predstavenia nachádzajú samých seba. Prezentovanie na scéne ešte nie je všetko, študenti sa venujú návrhom kostýmov, maskovaniu, výrobe scény. Na záver pripravujú kompletnú produkciu v ľubovoľnej oblasti, či už adaptáciu hry, autorské divadlo, prípadne si zvolia réžiu.

Tanec a "telový" výraz: Naše telo a pohyby hovoria vlastným jazykom a študenti sa snažia nájsť posolstvo, ktoré vyjadrujú. Prostredníctvom improvizácií sa študenti učia počúvať a rešpektovať vlastné telo a celú osobnosť. V pokročilých kurzoch sa študenti špecializujú v oblasti, ktorá ich zaujíma najviac, napr. flamengo, taj-chi, joga, akrobatika atď.

Tvorivé písanie: Študenti, prejavujúci záujem a nadanie, píšú poéziu, prózu, scenáre hier, texty pre médiá, práce odrážajúce realitu aj sci-fi. Učia sa rôzne techniky, pričom nie sú obmedzovaní témou. Cieľom predmetu je nájsť vlastné cesty seba-vyjadrenia.

Okrem týchto predmetov škola ponúka široké spektrum úžitkových kurzov, ktoré sa z roka na rok menia. Patria sem napríklad dráma v angličtine, afro-hudba, kamevaly a mejkap.

Takáto šírka záberu kladie značné nároky na organizáciu výuky. Celý systém sa mi zdal nesmierne zložitý až do momentu, kým som to bola schopná vidieť v širších súvislostiach, a najmä z aspektu filozofie školy - humanistickej orientácie, kladúcej dôraz na individualitu študentov.

Tým, že poskytujú široké spektrum učebných aktivít, vytvárajú podmienky, v ktorých môže každý žiak uspieť, byť jedinečným, čo v konečnom dôsledku zvyšuje sebaúctu a seba-vedomie.

Školy, ktoré sme navštívili, vedú svojich študentov k vysokému štandardu - nielen vedomostnému, ale aj v správaní, postojoch. Pri výklade zámerov a filozofie fínskeho školstva z úst našich kolegov často zaznelo, že pripravujú študentov, aby boli flexibilní, čím vychádzajú v ústrety skutočným, aktuálnym potrebám a záujmom žiakov. Škola sa tak stáva "prípravkou" pre život.

K vrcholným zážitkom patrilo predstavenie študentov gymnázia Kallio Lukio - muzikál Oliver Twist, prezentovaný na temer profesionálnej úrovni. Tu sa ukázalo, aká zmysluplná je výchova na tejto škole, ako skvele študenti dokážu zúžitkovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti.

Očividná bola suverénnosť a absencia ostychu (to sme si všimli už počas hodín, na ktorých sme hospitovali). Videli sme evidentný výsledok výchovy, ktorá zdôrazňuje spontaneitu, subjektívny zážitok, skúsenosť, expresívnosť, sebadisciplínu, tvorivosť, spoluprácu a spoluúčasť žiakov na spoločenskom živote. Študenti vystupujú pri mnohých príležitostiach v divadle, v meste (formou rôznych happeningov), čo ich postupne zbavuje zábran a trémy z verejného vystupovania. Presvedčili sme sa, a rozhovory so študentmi nám to potvrdili, že sa nesústreďujú len na výchovu mysle, ale jedinci sú podnecovaní rozvíjať sa až po svoje najvyššie možnosti, a to ako individuum,

aj ako sociálna bytosť. Študenti rastú nie tým, že sa do nich vtĺkajú vedomosti, ale účasťou na aktivitách, ktoré apelujú na ich najhlbšie záujmy.

Všetci sme sa zhodli na tom, že študenti týchto škôl sú vrcholne motivovaní. Očividná je ich radosť z práce a ich zrelosť. To najcennejšie, čím ich škola vyzbrojuje do života, je sebavedomie, sebadisciplína, s ňou súvisiaca zodpovednosť za svoj osobný rast, schopnosť uplatňovať konštruktívnu kritiku voči sebe aj iným, schopnosť riešiť problémy, tolerancia, vzájomná úcta, schopnosť rozumieť iným aj sebe.

Na záver niekoľko zaujímavostí:

- Vo Fínsku nemajú inšpekciu.
- Úväzky učiteľov závisia od vyučovacieho predmetu.
- Nie sú tu osobitné školy pre fyzicky a mentálne postihnuté deti - tie sú kompletne integrované.
- Jedlo dostávajú všetci žiaci až po maturitu zdarma. Fíni sú presvedčení, že škola má budovať základy zdravého životného štýlu aj v tomto smere. Školské jedlá sú základom zdravých stravovacích návykov, takže denne je na stole zelenina, ovocie, mlieko, celozrnný chlieb a to v neobmedzenom množstve.
- Na každom kroku je evidentný citlivý, vysoko uvedomelý vzťah k životnému prostrediu.
- Školy budujú na tradíciách, ale sú otvorené novým prúdom, novým myšlienkam, ktoré veľmi pružne dokážu implantovať do systému.

Po návrate z Fínska som sa usilovala nájsť nejakú obdobu gymnázií aj na Slovensku a bola som šťastná, že som ich aj objavila. Podľa mojich doterajších objavov je to Art-gymnázium na Mládežníckej ulici v Banskej Bystrici, zamerané na umeleckú výchovu prostredníctvom špecializovaných predmetov hudobného, dramatického, literárneho, výtvarného, filmového a etnografického charakteru, s dôrazom na získavanie praktických manažérskych, marketingových a právnych schopností.

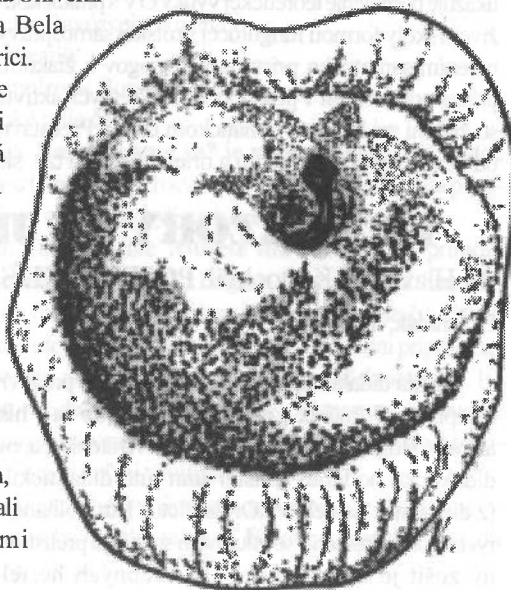
V Banskej Bystrici je ešte jedno zaujímavé gymnázium Andreja Sládkoviča pod vedením Oldricha Richtera. Tu na podnet Unesca, ktoré vyvíja celosvetové úsilie o záchranu ľudových remesiel, otvorili 1 triedu ľudových umeleckých remesiel - ako samostatného vyučovacieho predmetu.

Garantom tohto užitočného projektu je katedra výtvarnej výchovy na Univerzite

Mateja Bela

v B. Bystrici.

Zdá sa, že aj u nás si gymnáziá začínajú budovať svoju tvár, svoju filozofiu a tým chcú umožniť študentom, aby sa stali úspešnými v živote.



V. Kučinská: Múdre jablko

METODICKÁ PRÍRUČKA NA VÝUKU ĽUDSKÝCH PRÁV

V. Hoffmanová: **FORMOVANIE OBČIANSKÝCH ZRUČNOSTÍ.**

Metodická pomôcka. Prešov, MC 1997. 44 s.

V. Capeková, SPŠ elektrotechnická Prešov

Autorka si zvolila mimoriadne aktuálnu tému s vysokou mierou spoločenskej naliehavosti s poukázaním na možnosti ich riešenia cestou výchovy a vzdelávania.

V úvode konštatuje, že na celom svete sa vynoril celý rad naliehavých problémov, ktoré svojou globálnou povahou ohrozujú ľudstvo v jeho fyzickej a duchovnej existencii. Obavy z ich dôsledkov vedú k naliehavej potrebe vytvoriť univerzálnu ľudskú spoločnosť, ktorá by bola sociálne spravodlivá, hlboko demokratická a tiež zbavená vojen a útlaku všetkého druhu. Preto zdôrazňuje nutnosť zaradenia výuky ľudských práv, hodnotovej orientácie a výchovy k rodičovstvu najmä do učebných osnov základných a stredných škôl. Zmyslom výchovy v tomto ponímaní je otázka nevyhnutného rozvoja ľudského subjektu v nových podmienkach, ktoré vrhajú mladých ľudí do ustavičných zmien, v ktorých sa potrebujú pohotovo orientovať. Pozornosť sústreďuje na sféru každodenných zážitkov študentov, na rodinu, demokraciu v praxi, občana a zákon, prácu, zamestnanie, voľný čas a sféru služieb. Z formálneho hľadiska je práca prehľadne a jasne členená.

Po úvodnej časti načrtáva projekt občianskej náuky v kontexte školskej výchovy. Táto časť presvedčivo dokumentuje hlbokú erudíciu i bohaté praktické skúsenosti pri výuke OV. Kapitola obsahuje čiastkové celky s teoretickým zdôvodnením zámerov výuky v danej oblasti a návrhom praktických činností, ktoré môžu pomôcť vybaviť žiakov potrebnými zručnosťami, vedomosťami, schopnosťou rozumieť procesom v spoločnosti a všeobecne uznávanými hodnotami. V tejto časti sústreďuje pozornosť na podrobnú analýzu smerovania študenta k plnohodnotnej občianskej spoločnosti, na jeho rozvojové možnosti a príležitosti v každodenných situáciách, ale najmä na prekážky, na ktoré musí byť pripravený, ak sa chce osvedčiť ako človek zodpovedný za svoje ľudské určenie.

Veľmi aktuálnou a podnetnou požiadavkou v tejto časti sa ukazuje prepojenie teoretickej výuky OV s praktickou činnosťou života školy formou fungujúcej školskej samosprávy i prehodnotením samotného prístupu pedagógov k žiakom. Najväčší prínos práce vidím v príkladoch konkrétnych aktivít pre prácu so žiakmi pri každom tematickom celku. Predstavujú odklon od bezduchého verbalizmu a orientujú sa na tzv. skúsenostné

a zážitkové učenie prostredníctvom aktivizujúcich foriem a metód práce. Úlohou učiteľa je navodiť zaujímavú problémovú situáciu a nechať študentov uvažovať, experimentovať, diskutovať, pričom on sám stále ako moderátor ostáva v úzadí. Celý program výchovy je volený tak, aby podporoval žiadúce hodnoty, prosociálnosť.

V časti o hodnotovej orientácii žiakov zdôrazňuje, akú nezapustiteľnú úlohu zohráva osobnosť pedagóga prakticky vo všetkých vyučovacích predmetoch. Dotýka sa tiež súvislosti s hodnotami výchovy v duchu rešpektu a úcty k posolstvu svetových kultúr. Námety na konkrétnu prácu sú aj v tejto časti stavané tak, aby vyburcovali každého žiaka a podporili rozvíjanie jeho schopnosti empatie.

Príťažlivé námety práce predstavuje aj výchova k rodinnému životu na hodinách občianskej náuky. Aj napriek tomu, že škola poskytuje v tejto oblasti sekundárne modely sociálnej interakcie a hodnotovej orientácie, môže dobrý učiteľ využiť tieto vplyvy aj na vyrovnávanie a kompenzovanie niektorých nedostatkov v rodinnej výchove. Všetky aktivity v tejto oblasti sú nasmerované k tomu, aby viedli študentov k hlbokým úvahám o poslaní a zmysle rodiny, a tak im pomáhala vytvárať si spôsobilosti na budovanie funkčnej rodiny.

Metodická príručka k výuke ľudských práv, hodnotovej orientácie a výchove k rodičovstvu šírkou svojho záberu i hĺbkou ponoru do uvedenej problematiky, ale najmä premysleným a inšpirujúcim súborom aktivít ku každej téme, predstavuje mnohostranne využiteľnú univerzálnu pomôcku. Môže poslúžiť pri výuke všetkých spoločenskovedných predmetov, ktoré sa dotýkajú okruhu nastolených problémov. Osobitný prínos predstavuje pri výuke etickej výchovy, dejepisu, literatúry, pri výuke konverzácie v rámci cudzích jazykov a môže pomôcť aj výchovným pracovníkom v domove mládeže pri príprave zaujímavých podujatí. Podnetná je v tom, že nabáda k vytváraniu podmienok pre maximálny rozvoj všetkých tvorivých schopností v oblasti medziľudských vzťahov podľa osobných dispozícií. Práca predstavuje aktuálnu výzvu pre pedagógov, lebo na jedinečnej ceste utvárania žiackej osobnosti cestou výchovy a seba výchovy sú mladí ľudia veľmi odkázaní na služby, ktoré im preukážu ich učiteľia od detstva po dospelosť.

DVA NÁZORY NA JEDNU DIDAKTICKÚ POMÔCKU

B. Hlava - V. Kratochvíl: **POHRAJME SA S HISTÓRIOU.** Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 1995.

L. Šmidák, Trnava

Každá didaktická pomôcka - a tou je aj pracovný zošit na dejepis pre 7. ročník s názvom **Pohrajme sa s históriou** od autorov Bohuslava Hlavu a Viliama Kratochvíla, má mať istú didaktickú hodnotu. Našiel som túto didaktickú pomôcku (z dielne nakladateľstva Orbis Pictus Istropolitana) na niektorých našich školách a so záujmom som si ju prelistoval. Pracovný zošit je zostavený podľa učebných hesiel v oboch učebniciach. V nich sú pravidelne zaradené nasledovné rubriky:

Nestretli sme sa? Čo má prednosť? Utvoríte zástup? Spomeniete si? Čo je správne? Uvedené pojmy daj do vzťahu nadradenosti a podradenosti! Môžete ma predstaviť? Čo je správne?

Okrem týchto, takpovediac "hlavných" rubrik zaradených do každého hesla, sú tu ešte nasledovné rubriky: Čo ste prežili? Uvedené umelecké prvky zarad' do správnej množiny. Krížovky. Utvor správne dvojice pojmov. K týmto menám napíš správny pojem.

myšiaka hômeho na str. 45 pri rubrike **Uvedené pojmy daj do vzťahu nadradenosti a podradenosti**, si neviem vysvetliť. Zaujímavá je aj postava bašibozuka pri rubrike **Spomeniete si** a tiež neidentifikovateľný druh ryby na tej istej strane pri rubrike **Napiš správnu odpoveď** či na str. 28 pri rubrike **Z historických udalostí** mulica s horským delom.

Čo na záver? Na naše školy prichádza v týchto dňoch veľa nových učebných pomôcok od rôznych autorov z rôznych vydavateľstiev. Majú rôznu didaktickú hodnotu, avšak väčšina z nich pomerne vysoké ceny. Pomôcka **Pohrajme sa s históriou** od autorov Hlava-Kratochvíl, ktorú som hodnotil, slúži predovšetkým na "pohranie sa". Som však presvedčený, že pracovné zošity majú mať popri zábavnom poslaní predovšet-

kým úlohu vzdelávaciu - vo funkcii dopĺňania a rozšírenia vedomostí získaných na vyučovacích hodinách z textovnice a z pedagogických zručností učiteľa a dejepisára. pracovný zošit je zameraný na precvičovanie výlučne denných faktografických a terminologických vedomostí, nemôže horeuvedenú úlohu spĺňať.

Keďže pomôcka nie je expedovaná na naše základné školy ústredne, začínam mať dojem, že Ministerstvo školstva získa dostatok autority a prostredníctvom odborníkov vie vydať materiály aj objektívne ohodnotiť.

Preto zaradenie tejto učebnej pomôcky do škôl bude záležnosťou učiteľov dejepisu, ktorí ju (o tom som presvedčený) odhodnotia a posúdia skôr, než si ju objednajú.

Poznámka redakcie: Každý príspevok, ktorý dostaneme do redakcie, dávame na odborné posúdenie (napr. členov prípadne i viacerým členom príslušnej predmetovej komisie ap.) Recenzentka, ktorá posudzovala uvedený príspevok p. Šmidáka, má na spomínaný pracovný zošit iný názor, preto požiadala o vyjadrenie sa k tomuto problému aj člena okresnej sekcie dejepisu.

Domnievame sa, že porovnanie dvoch odlišných názorov na tú istú didaktickú pomôcku môže byť užitočné a podnetné. Preto prinášame aj stanovisko príslušnej sekcie dejepisu, ktoré podpísal jej predseda.

Učebnice dejepisu pre 7. ročník Na prahu moderného sveta, Slovensko na prahu nového veku, Dejepisná čítanka 3 vyšli v r. 1994. Učebnice boli vybrané a schválené MŠ SR na základe konkurzu a s odstupom času na základe hodnotenia učiteľmi, žiakmi i rodičmi možno skonštatovať, že sa vydarili. Majú vysokú úroveň zo stránky didaktickej, historickej i grafickej. Aj napriek tomu, že nie sú bez chýb, sú najlepšie, aké doteraz pre tento predmet vyšli. Jedným z kritérií je nepochybne zvýšený záujem o prácu s týmito knihami zo strany žiakov aj ich rodičov. V obsahovej nadväznosti na tieto učebnice bol v roku 1995 vydaný pracovný zošit **Pohrajme sa s históriou**, autormi ktorého je Bohuslav Hlava a Viliam Kratochvíl. Tento zošit sa stal dobrovoľnou didaktickou pomôckou pre všetkých, ktorí si ho dobrovoľne zakúpili. Jeho cieľom bolo a je precvičovanie historických faktografických a terminologických vedomostí a súčasne poskytnutie inšpirácie učiteľom i žiakom k vlastnej tvorivosti. Pracovný zošit je robený zábavnou formou, o čom hovorí samotný názov, a je určený tým, ktorí majú hlbší záujem o dejepis.

Na základe 2-ročných skúseností možno povedať, že je to dobrá pomôcka pri opakovaní, práci s učebnicou, pri porovnávaní, uplatňovaní medzipredmetových vzťahov, rozvoji logického myslenia a aj pri rozvoji vlastnej tvorivosti žiakov.

K názorom autora recenzie (jeho meno nepoznám) možno uviesť viaceré výhrady a rozobrať všetky jeho pripomienky alebo návrhy by si vyžiadalo viac času, preto aspoň niekoľko pripomienok:

- Súhlasíme, že cieľom zošita je vytvárať kladný vzťah žiakov k učivu zábavnou formou. Zvýšená pozornosť je venovaná "pretrénovaniu" znalostí z oblasti dejepisných vedomostí a terminológie. Súčasne si však autor kritického príspevku v nasledujúcich vetách odporuje, keď tvrdí, že "rubrik na precvičovanie úrovne pochopenia je v pracovnom zošite žalosťne málo", pozri kapitoly Čo sme sa naučili - str. 12, 13, 26, 27, 60, 61, 62, 63.
- Nevieme, v čom je "pochybná didaktická hodnota" ukážok: a) Na základe Deklarácie ľudských a občianskych práv sa pokús napísať Deklaráciu práv žiaka 7. roč. vo vzťahu k spolužiakom,

učiteľom, rodičom, škole a štátu. Text Deklarácie v učebnici str. 21, jasne hovorí o právach občana (sú rovnoprávni, slobodní, zaručené vlastnícke právo, náboženská sloboda ...).

b) Porozmýšľaj, čím zdôvodňovali európski kolonizátori svoje morálne právo nad domorodým obyvateľstvom. - to vysvetľujú učebnica na str. 56.

c) Napiš krátku úvahu o článkoch 231, 217, 317 z Code Civil - vysvetľuje učebnica na str. 25 (napr.: Dieťa je povinné prejavovať v každom veku úctu a pozornosť rodičom). - Ukážky, ktoré autor navrhuje na precvičovanie, možno použiť ale je to otázka názoru, zloženia triedy, odbornosti učiteľa (často neodborné vyučovanie dejepisu), či použije úlohy z pracovného zošita, alebo vytvorí vlastné, alebo tak urobia žiaci spolu s učiteľom.

- K "didaktickým nedomyslenostiam": Autori pripravili podobné testy, ako sú v autoškole a ich cieľom je aj pobaviť, rozosmiať žiakov.

- Prečo je na str. 28 meno cisára Trajána? Nie pre stĺpy v kostole vo Viedni, ale všetky tieto mená spája územie Rakúska a jeho súčasťou bolo i Slovensko.

- Ktorý významný slovenský národovec sa narodil v r. 400. výročia objavenia Ameriky? Stačí pozrieť učebnicu na str. 52.

- Ilustrácie: na str. 45 nie je myšiak hôme, ale orol skalný (báseň Orol od J. Kráľa - národné obrodenie); neidentifikovateľný druh ryby - je to piraňa (o týchto zvieratách sa učia žiaci 6. roč.!).

Toto nie sú nedostatky zošita, ale nevedomosti toho, kto so zošitom pracuje.

Na záver autor uvádza: "V týchto dňoch prichádza veľa nových učebných pomôcok od rôznych autorov, z rôznych vydavateľstiev." Pretože predchádzajúce riadky venoval iba dejepisu, predpokladáme, že hovorí o dejepise. Mal by ale vedieť, že okrem učebníc v 6., 7., 8. roč., čítanky v 7. r. a pracovných zošitov, ktoré si žiaci môžu objednať a kúpiť (pre 5., 6., 7. roč.), na dejepis neprišli žiadne iné pomôcky. Tu by sa žiadalo viac sa informovať o situácii na školách a nepochopenie úloh z pracovného zošita konzultovať s kolegami, prípadne s autormi.

E. Turčan a kol. sekcie dejepisu v Poprade

VIERA, IMPERATÍV MRAVNOSTI

L. J. Veverka: ĽUDSKÁ VIERA A MRAVNOSŤ. Žilina 1996.

J. Šlosiar, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Na počiatku každého filozofovania o viere pristupujeme k úvahám o nej s istou nedôverou, už aj preto, že filozofická skepsa vždy navodzuje pochybnosti o tom, čo sa zvyčajne prehlasuje za nepochybné. Pravda, ak filozofia nehovorí o viere ako o moduse pobytu človeka vo svete, ak nehovorí o spôsobe transcendentovania za hranice toho, čo nám dovolí poodhaliť naše vedomie. Po prečítaní Jaspersovej knihy *Filozofická viera* človek iste nadobudne presvedčenie, že filozofické úvahy o viere majú svoje hlboké opodstatnenie najmä v tom, ako prekračujú verbálne chápanie ľudských problémov a umožňujú porozumieť životnému pocitu v existenciálnom ukotvení človeka.

Toto presvedčenie vo mne utvrdila i knižná publikácia L. J. Veverku s názvom *Ľudská viera a mravnosť*, avšak z inej, nie z existenciálnej pozície. Autor v nej analyzuje obsah i rozsah pojmu viera z aspektu jeho rôznych systémových interpretácií. Nedáva si za cieľ podať vyčerpávajúci obraz pojmu viery, lebo tento pojem je vždy poznačený individualitou a neopakovateľnou životnou skúsenosťou jeho nositeľa. Kladie si za úlohu "analyzovať možné interpretácie pojmu viera, jeho rôzne poňatia v bežnom živote, ako i jeho ľudskú tvorbu a podstatu a zároveň chce upozorniť na rôznorodú filozofickú (ontologickú, gnozeologickú, antropologickú, etickú) problematiku, ktorá sa priamo alebo nepriamo vynára, ak sa hlbšie zamyslíme nad tým, čo vyjadruje pojem viera, najmä z pohľadu mysliaceho a tvorivého človeka." (s. 8)

I napriek tomu, že autor chápe vieru v spätosti s individualitou človeka, pokúša sa podať charakteristiku tohto pojmu. Podľa neho "viera je rozumovo i prakticky uvedomovaná a precitovaná bytostná dimenzia človeka, ktorou anticipuje dosiahnutie predpokladaných entít, stavov a situácií. Poznanie je stimulované vierou v poznanie. Viera vo fakty, ku ktorým sme dospeli v procese poznania, sa má prejavovať len v proporciách imanentných vlastnému procesu poznania a nemala by narušovať objektivitu poznania "presilou viery". Neoddeliteľne sa spája s pravdou a mravnosťou."

V jeho chápaní nejde o vieru len v religióznom zmysle, aj keď tomuto problému venuje značnú pozornosť. Objasňuje význam viery ako bytostnej a neoddeliteľnej zložky ľudského

života človeka. Autor píše, že "pojem viera je neobyčajne vágny (v zmysle neostrý), býva rôzne interpretovaný (a nielen interpretovaný ako noetická kategória), ale najmä ako existenčná skúsenosť, prežívaná a precitovaná rôznymi jednotlivcami i rôznymi kolektívami v rôznych historických situáciách i podľa momentálnych záujmov a nálad. Preto je prakticky nemožné podať nejakú všeobšahlu definíciu pojmu viera alebo realizovať jednoznačne výklad sumy pocitov a individuálnych i kolektívnych existenčných zážitkov, ktoré ľudia týmto termínom označujú." (s.9)

Zdá sa, akoby v dnešnom svete "ubúdalo viery", a tým i upadala mravnosť. Akoby pod vplyvom priemyselne vyspelých krajín spoločenský vývoj prepadal konzumnému spôsobu života na jednej strane a na druhej v rozvojovom svete prehľboval biedu, hlad a utrpenie. V spätosti s malovernosťou a úpadkom mravnosti autor poukazuje na veľmi citlivé problémy modernej civilizácie z konca 20. storočia, ako sú environmentálne a ekologické problémy, prejavy politickej, národnostnej, náboženskej intolerancie, majetková polarizácia atď., čo potom vedie k prakticko-utilitaristickému chápaniu viery a manipulácie s ňou. "Presvedčenie, vyplývajúce z takéhoto využitia systémov viery," píše autor, "nie je presvedčenie človeka o nutnosti svojej transcencie do budúcnosti, ale iba presvedčením o svojich schopnostiach manévrovania v praktickom živote, o predpokladoch vynásť sa v rôznych situáciách, v ktorých sa neocitol z vlastnej vôle." (s. 58)

Fenomén viery má v živote človeka nezastupiteľné miesto a zohráva nenahraditeľnú úlohu. V spätosti s poznaním môže plniť nielen pozitívnu, ale i negatívnu funkciu (napr. v spätosti s fanatizmom). "Viera môže človeka a ľudstvorobiť šťastným len vtedy, keď je adekvátnym prejavom podstaty človeka a ľudstva, keď nadobúda len také proporcie medzi ostatnými zložkami ľudskej podstaty, ktoré z človeka tvoria harmonickú, proporcionálne konštituovanú a proporcionálne reagujúcu a konajúcu osobnosť. Ak sa viera ako zložka totality ľudského ja premieňa v totalitu autonómnej viery, narušuje proporcionálnu individua a tvorí situácie bytostne mu nepriaznivé, ktoré sa prejavujú ako stavy nešťastia človeka," píše autor v závere práce.

INFORMÁCIE

POMÔCKA NA VYUČOVANIE RUČNÝCH PRÁC NA ZŠ

E. Drobná: RUČNÉ PRÁCE PRE 8. A 9. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY.

E. Drobná, Základná škola Tmava

Ručné práce sprevádzajú ľudskú spoločnosť od jej zrodu. Vyvíjali sa od nepamätí podľa potrieb a stupňa ľudskej civilizácie, zdokonaľovali sa s rozvojom ľudskeho myslenia a ľudskej tvorivosti. Vytváraním potrieb každodenného života prerástli až do vzniku rozličných remesiel.

Ručné vyšívanie, ako jedna z foriem ručných prác, napriek všetkým vymoženostiam a výhodám strojovej alebo naprogramovanej

počítačovej výroby vyšívanych výrobkov zostalo zachované, tradované a neustále oživené. Vyžaduje si to potreba uchovania kultúrneho a historického dedičstva v oblasti ľudového umenia a ľudovej tradície.

Ľudová vyšívka, podobne ako hudba i tanec, patrí medzi najrozšírenejšie prejavy ľudového umenia u nás. Ľudoví speváci, hudobníci a tanečníci v prekrásnych slovenských krojoch s bohatou vyšívkou reprezentujú naše Slovensko s veľkým úspechom a ohlasom

po celom svete. Predstavujú nielen bohatý folklór a ľudové umenie, ale i zručnosť, pracovitosť, vynaliezavosť, estetické cítenie celých generácií slovenských dcér a ich matiek.

Aby ľudová výšivka z nášho života a z nášho domova nevymizla, je potrebné neustále oživovať a udržiavať tradíciu ľudového vyšívania v rodinách, ale i na školách.

Zastaralé učebnice špecifickej prípravy dievčat pre 8. ročník a neexistujúce učebnice pre 9. ročník ZŠ ma priviedli k myšlienke vytvoriť učebnicu, ktorá by svojou náplňou motivovala žiačky, získala ich záujem, prebudila v nich umelecké cítenie, zmysel pre krásno, estetiku a túžbu po sebarealizácii.

Pri zostavovaní učebnice som čerpala z bohatých skúseností na vyučovaní špecifickej prípravy dievčat, teraz rodinnej prípravy, ktorú vyučujem už vyše 15 rokov.

V doterajšej učebnici sa vyšívaniu venuje len nepatrný priestor. Dve čierobiele dvojstrany ručných stehov (značkovací, "zapošívací", obnitkovací, krížikový, retiazkový, krokvičkový, slučkový) dosťatočne nemotivujú k práci.

Rozhodla som sa preto učivo rozšíriť o nové poznatky, vytvoriť určitý systém, ponúknuť ukážky vytvorených žiackych prác vo farebnom vyhotovení. Zo skúseností viem, aké pôsobivé sú farebné ukážky. Málokto z dievčat odolá vysloveniu svojho obdivu nahlas: "To je pekné! To si spravím aj ja!"

Knížička, v ktorej žiačky nájdu nielen motiváciu, ale i pracovný postup, je bohato farebne ilustrovaná. Stehy sú usporiadané podľa náročnosti, od najjednoduchších k zložitejším. Pri každom stehu je grafické znázornenie i ukážka výrobku.

Text je rozčlenený do nasledujúcich kapitol:

A. **Vyšívanie podľa počítaných nití** (predný a zadný steh, perličkový a stonkový steh, krivinka, krížikové vyšívanie, krokvička, krúžkovací steh, hladkovanie, retiazkový steh, doplnkové stehy - kuracie stopy, hviezdíčky, žabie očka, baranie rožky rozmarínčeka a vetvičky, kvetinky a stromčeky, mešterka, ažúrky, hrachovinka, obšívka)

B. **Vyšívanie podľa predkreslenia**

C. **Retiazkové vyšívanie**

D. **Našívané vyšívanie**

Praktické rady

V ilustráciách sú nenáročné vzory a vyšívacie techniky, ktoré, vzhľadom na všestrannú použiteľnosť, najviac vyhovujú. Žiačky však môžu rozvíjať vlastnú tvorivú fantáziu a vkus.

Získané vedomosti a zručnosti môžu uplatniť v praxi, pretože ľudová výšivka má i v dnešnej dobe nezastupiteľné miesto, a to nielen v odievaní, ale i medzi doplnkami moderných bytových interiérov.

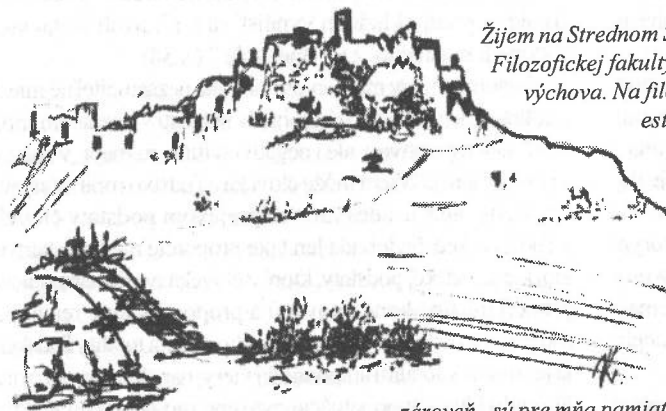
Učebnica bude prínosom i pre učiteľky, pretože nemusia "zháňať" odborné publikácie, ktoré sú viac-menej určené pre skúsené vyšívačky a v ktorých sa žiačka ťažko orientuje.

Učebnica vychádza s finančnou podporou EU-IF, program PHARE, v 2-tisícovom náklade. Na školy bude dodaná zadarmo v mesiacoch jún - júl ako ukážka. V prípade väčšieho záujmu ZŠ i DOŠ bude možné objednať si ju v druhom vydaní, ale už za cenu 80,- Sk.

Kontaktná adresa: Mgr. Eva Drobná, ZŠ Atómová 1, 917 00 Tmava, tel. č.: 0805/25264.

Predstavujeme...

Viera Kučinská



V. Kučinská: Spišské Podhradie

Žijem na Strednom Spiši, konkrétne v Spišskej Novej Vsi. Som absolventkou Filozofickej fakulty UPJŠ v Prešove, špecializácia ruský jazyk a výtvarná výchova. Na filozofickej fakulte UK v Bratislave som ukončila štúdium estetickej výchovy.

V súčasnosti pôsobím na Gymnáziu v Spišskej Novej Vsi a od februára t. r. pracujem aj v Metodickom centre v Prešove ako metodička pre estetickú výchovu. V ostatných rokoch som veľa času venovala výuke estetickej výchovy a dejín umenia.

Vo svojich výtvarných prácach s obľubou využívam námety, v ktorých detail v našej fantázii dokresľuje celok rozmanitosti. Častou predlohou - a relaxom

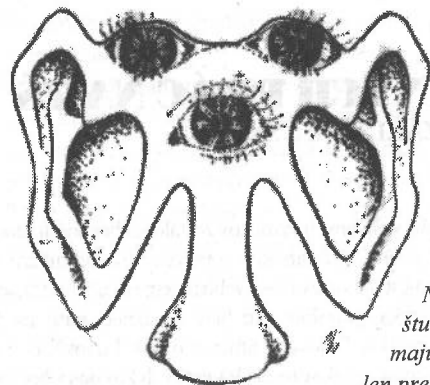
do evidencie

zároveň - sú pre mňa pamiatky zaradené svetového kultúrneho dedičstva UNESCO.

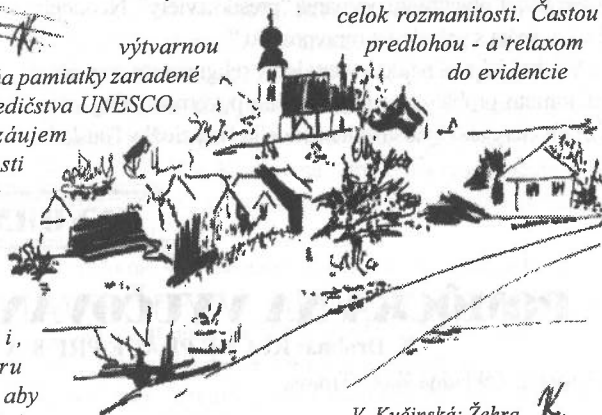
U svojich žiakov sa snažím rôznym spôsobom vzbudiť záujem o výtvarné vyjadrenie a aj prostredníctvom takejto činnosti rozprúdiť "unudenú" krv v ich žilách, vyburcovať ich

k aktivite, ktorá tak veľmi pristane mladosti, zapáliť iskru v ich očiach, aby dokázali vidieť

krásu okolo seba, prebudiť ich fantáziu, tvorivosť, temperament, prekonať počiatočnú nechúť, pohodlnosť či lenivosť. Najväčšou odmenou za námahu je pre mňa to, keď sa mi podarí vzbudiť u svojich študentov túžbu "prefarbiť" si svoj svet, spestriť ho, keď sa tešia z toho, že majú oči, že nimi môžu vo farbách vnímať svet, alebo sú jednoducho šťastní - hoci len preto, že rastie tráva...



V. Kučinská: Vidiače oči



V. Kučinská: Žehra K.

V. Kučinská

Humanita a zdravie pre všetkých v Žiline spolu s vybranými OŠaK KÚ a OÚ a MC a so Žilinskou univerzitou si Vás dovoľujú pozvať na účasť v projekte:

**Kultivácia "človeka v človeku (KČČ)"
alebo príprava učiteľa na primárnu prevenciu drogovej závislosti**

Cieľová skupina: učitelia a výchovní pracovníci ZŠ a SŠ a ďalší záujemcovia

Cieľ projektu: Pripraviť učiteľa na primárnu prevenciu drogovej závislosti partnerstvom a spolupracou so žiakmi - najmä prostredníctvom zlepšenia životného štýlu žiakov i učiteľov.

Spoločenská potreba a prístup štátu: Vláda SR dňa 18. 3. 97 schválila Aktualizáciu národného programu boja proti drogám (NPBD) na rok 97. V NPBD sa v oblasti primárnej prevencie MŠV SR okrem iného ukladá: "Zabezpečiť prevenciu na školách tak, aby bola integrálnou súčasťou výchovy a vzdelávania. Vlastným modelovým príkladom učiteľov formovať postoje detí k závislostiam. Využiť možnosti zaradenia problematiky zdravého životného štýlu a ..."

Realizácia projektu:

Od 29. 9. do 17. 12. 1997 prebehne vzdelávanie účastníkov v troch na seba nadväzujúcich trojdňových odborných školeniach:

"Byť tu a teraz" alebo príprava učiteľa na vyšší výkon +

"Mať alebo byť" alebo trvalo udržateľný rozvoj osobnosti učiteľa

+ "Miluj bližného svojho ako seba samého, ale začni od seba" alebo spolupráca učiteľa s klientom

Organizácia projektu: Výcviky sa uskutočnia na troch miestach Slovenska: Bratislava, Žilina a Spišská Nová Ves.

Každý tréning bude začínať v pondelok o 14. hod. a bude končiť v stredu o 13. hod.

Hlavný lektor: Doc. Ing. František Kassay, CSc., lektoroval úspešné školenia pre vyše 5 100 účastníkov, hlavne učiteľov.

Je to aj pre mňa? Aby si záujemcovia vyskúšali sami na sebe účinnosť našich jednoduchých a zároveň účinných postupov, organizujeme jednodňové "Ochutnávky KČČ" v Bratislave 26. 8. 97, v Spišskej Novej Vsi 27. 8. 97 a v Žiline 17. 9. 97.

Predpokladané vložné je 100,- Sk, vrátane učebných textov.

Vložné na jedno trojdňové školenie: okolo 600,- Sk, pričom účastník dostane učebné a pracovné texty v rozsahu 100 strán. Zľava pre členov HZV je 50 %.

Ako získate bližšie informácie alebo ako sa môžete prihlásiť?

Prosíme, pošlite písomnú požiadavku na adresu: HZV, Box 58, 010 01 Žilina 8, tel. + fax 089/522 57.

Radi Vám pošleme pozvánku tak na jednodňové "ochutnávky", ako i na trojicu trojdňových tréningov KČČ.

**Dom kultúry SKC, s.r.o., Námestie slobody 3, B. Bystrica
Metodické centrum, Horná ulica 97, Banská Bystrica**



14. - 16. októbra 1997

Dom kultúry v Banskej Bystrici

II. ročník

**profesijnej výstavy stredných škôl
pre žiakov 8. a 9. ročníkov základných škôl
v kraji Banská Bystrica**

Vážení čitatelia,

vzhľadom na to, že časopis *Pedagogické rozhľady*
stratil v tomto roku finančnú dotáciu od MŠ SR
a ceny vstupných surovín sa od r. 1992, kedy začal vychádzať 1. ročník, viackrát zvyšovali, budeme
prinútení od školského roku 1997/98 (šiesty ročník)

zvýšiť jeho cenu na 25,- Sk za jeden výtlačok,
aby sme aspoň čiastočne pokryli náklady spojené s jeho vydávaním.

Faktúru, na zaplatenie celoročného predplatného

vo výške 125,- Sk

Vám pošleme v októbri 1997 spolu s 1. číslom už 6. ročníka *Pedagogických rozhľadov*.

Veríme, že i napriek zmeneným podmienkam, zachováte nášmu i Vášmu časopisu svoju priazeň aj naďalej.

Redakcia

Contents

Different Point of View ... 1	<i>M. Žilková</i>
Education for Democracy - Education for Human Rights ... 2	<i>M. Hargašová</i>
Human Rights Olympiad ... 4	<i>J. Gál - V. Dolník</i>
Humanisation of Assessment ... 6	<i>B. Kosová</i>
Need to Self-reflect ... 10	<i>M. Kološtová</i>
Digital Media and Art ... 12	<i>S. Tropp</i>
Observation Lessons with Integral Teaching ... 15	<i>M. Jančeková</i>
Problems in Financing Private Schools ... 16	<i>P. Štraka</i>
Effectiveness of Brain Revive Method ... 18	<i>I. Samák</i>
Creative Mathematics in Basic School ... 21	<i>J. Šurda</i>
Reform Movement in Active School in Slovakia ... 22	<i>H. Janus</i>
Greek School System ... 23	<i>J. Medvecký</i>
Art in Secondary Schools in Finland ... 25	<i>E. Bekeniová</i>
Teaching Manual For Human Rights ... 28	<i>V. Capeková</i>
Two Opinions on one Didactic Aid ... 28	<i>L. Šmidák - E. Turčan</i>
Faith, Imperative of Ethics ... 31	<i>J. Šlosiar</i>
Teaching Aid for Handcraft	<i>E. Drobná</i>
We introduce ... 32	<i>V. Kučinská</i>
Cartoons	<i>V. Kučinská</i>

Pedagogické rozhľady. 5. ročník. Číslo 5. Vyšlo v júni 1997.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná a technická redaktorka: Oľga Búryová.

Redakčná rada: Libuša Ďurkovičová, RNDr. Alexander Ernst, PaedDr. Viera Nováková, PhDr. Soňa Hronská, Ing. Jozef Lauko, Eva Mudrončeková, PhDr. Ľubomír Pajtinka, PaedDr. Ivan Pavlov, Doc. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.,

Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/403 112, 742 571, 741 707.

Fax: 088/420 33, e-mail: RAFAJ@MC.BB.SANET.SK.

Vychádza 5x v školskom roku. Celoročné predplatné: 75,- Sk.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra B. Bystrica.

Reg. číslo: MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.