

NÁVRH ETICKÉHO KÓDEXU UČITEĽA

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Absencia etického kódexu učiteľa. Zdôvodnenie nevyhnutnosti jeho vzniku. Návrh znenia.

Kľúčové slová: etický kódex učiteľa, prosociálnosť učiteľa

Od r. 1989 Slovensko prechádza do formy demokratickej spoločnosti v mnohých prípadoch s odretými ušami. Mnohé sociálne komunity hľadajú, nachádzajú, definujú a profilujú svoje kvality, ktoré by mali následne prejavovať svoju životaschopnosť a funkčnosť. V profesijných skupinách existujú mnohé asociácie, komory, združenia, ktoré formujú svoju tvár, hľadajú definície pre svoj status. Aj medzi učiteľmi vznikli, ale, bohužiaľ, zatiaľ len žijú niektoré asociácie. A to napriek tomu, že dostali a dostávajú zo zahraničia podporné finančné a materiálne injekcie. Učitelia v SR nemajú svoje profesijné pravidlá, podľa ktorých by sa mohli zaradiť a podľa ktorých by ich posudzovala široká verejnosť. Jednoducho nemajú svoj etický kódex. Existencia etického kódexu učiteľov je veľmi aktuálna už aj preto, že u mnohých z nich ešte stále žije a platí "Morálny kódex budovateľa komunizmu", ktorý nebol u nás ničím nahradený a v čase budovania socializmu ho učiteľia, najmä spoločensko-vedného zamerania, museli vedieť naspamäť. Aj v súčasnosti v rozhovore s nimi nás mnohí presviedčajú, že "až na niektoré malé úpravy" by mohol platiť aj pre dnešok.

Tento znepokojujúci fakt nás viedol k tomu, aby sme sa spolu (metodici z MC Banská Bystrica) zamysleli nad etickým stavom slovenského pedagóga a podali návrh na etický kódex učiteľa v SR. V rámci psychoetického výcviku v troch viacdenných blokoch sme sa zaoberali analýzou etického vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi navzájom a medzi školou a verejnosťou. 47 metodikov spoločenskovedného, prírodovedného a odborného zamerania došlo k záverom, ktoré ponúkame na posúdenie a diskusiu celej učiteľskej verejnosti. Pri tvorbe etického kódexu sme vychádzali z toho, čo by mal etický kódex **zahŕňať**. Dospelo sa k tomu, že v prvom rade obsahuje úprimnosť a statočnosť vo vzťahu k ostatným, korektnosť v dohodnutých vzťahoch medzi svojimi, ďalej dohodnuté postupy, ohľad na ochranu a bezpečnosť človeka, zdravia, prostredia, v ktorom sa žije, a zásady informovanosti. **Funkčnosť** etického kódexu sme videli v tom, že by mal byť impulzom pre verejné hodnotenia, ktorý bude udržiavať a zvyšovať dôveryhodnosť učiteľov vo verejnosti, umožní nápravu a dá jasné odpovede na prevenciu neetického správania učiteľa. **Pomoc** etického kódexu vidíme vo zvládaní špeciálnych požiadaviek našich žiakov a rodičov, v pocite bezpečnosti, že človek žije v etickom prostredí, ďalej v riešení etických dilem, v odhaľovaní podvodov, v odolávaní nerozumným požiadavkám nadriadených a podriadených a v jednoduchosti zavádzania nových praktík, predovšetkým vo vyučovanom a výchov-

nom procese. **Efekt** účinnosti etického kódexu závisí od:

- dôrazu požiadaviek v ňom zakotvených,
- podpory kódexu všetkými úrovňami riadenia,
- akceptovania veľkým počtom zainteresovaných,
- jasne vymedzených priorít,
- pravidelného zaoberania sa ním a jeho hodnotenia,
- istoty, že jeho dodržiavanie zaručuje výhody,
- zhody kódexu s hodnotami, ktoré ľudia vyznávajú.

V zmysle uvedomenia si vyššie spomínaných zásad metodici MC navrhujú nasledovné znenie etického kódexu:

Preambula

- Poslaním učiteľa je chrániť najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole také prostredie, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňou ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je, aby žiakovi zabezpečil optimálny rozvoj.
- Učiteľ šíri kultúrne bohatstvo svojej spoločnosti a svojho národa, ovplyvňuje ju a vytvára v nej nové, vlastné podnety. Preto sústavne zvyšuje svoju profesionálnu úroveň, priťahuje ľudí do tohto povolania a chráni jeho čistotu pred neodbornými jednotlivcami.



V. Harakaľová: Stromy (práca s textilom)

Pravidlá správania sa učiteľa voči žiakovi

Učiteľ:

- umožní žiakovi sebapoznávanie;
- ochraňuje žiakov pred ohrozením a pred situáciami ohrozujúcimi bezpečnosť pri vyučovaní a učebných činnostiach;
- vytvára najlepšie podmienky pre vzdelanie každého žiaka;
- musí poznať a rešpektovať Dohovor o právach dieťaťa;
- nezneužíva svoje postavenie na získanie osobných výhod;
- neposkytuje informácie o žiakoch na neprofesionálne účely;
- nesmie žiaka telesne trestať;
- nesmie uprednostňovať žiakov s cieľom získať osobný prospech;
- nesmie žiaka ironizovať, zahanbovať a ponižovať;
- nesmie brániť žiakom vyjadrovať svoje názory;
- nesmie brániť vlastnému rozhodovaniu žiaka pri učení.

Pravidlá učiteľa vo vzťahu k svojmu povolaniu

Učiteľ:

- projektuje si celoživotné vzdelávanie a uplatňuje nové prístupy vo výchove a vzdelávaní;
- prispieva k tvorbe kvalitných medziludských vzťahov a ich udržovaniu;
- je celoživotným vzorom pre žiaka;
- svojím konaním a vystupovaním zvyšuje spoločenský status učiteľa;
- rešpektuje prijaté pravidlá kultúry školy;
- je nekompromisný voči nepriateľom demokracie, mieru a slobody národov;
- o svojom pôsobení vždy podáva pravdivé informácie tak, aby vždy mohla byť objektívne posúdená jeho kompetencia;
- nesmie zneužívať svoju profesiju uplatňovaním klientelizmu;
- nesmie vedome šíriť nepravdivé informácie o svojich spolupracovníkoch;
- nesmie prijímať dary a úplatky za účelom zmeny svojho konania.

Za účelom zmeny postoja učiteľa a nadobudnutia etických spôsobilostí sme realizovali psychoetický výcvik (vrelo ho odporúčame všetkým pedagógom v SR) na tému **prosociálna komunikácia**, s akcentom na cnosti – otvorenosť, tolerantnosť, pravdovravnosť a čestnosť, kde si účastníci osvojili technológiu získavania uvedených cností v sústavnom tréningu počas 1 mesiaca. Ďalšou témou bola **dôstojnosť ľudskej osoby** (sebaúcta, sebapoznávanie, sebahodnotenia, sebadisciplína, seba výchova, sebareflexia, sebaovládanie, sebarealizovanie, sebaobetovanie). Výcvik sa zamerával aj na **pozitívne hodnotenie druhých** (žiakov, kolegov, členov rodiny, priateľov i nepriate-

ľov), **vyjadrovanie pocitov a empatiu**, ktorá v našej škole takmer nie je zastúpená, čo je dôsledkom citového chladu a v mnohých prípadoch skoro až bezcitnosti vo vzťahoch učiteľa k žiakom. Na záver sme kolegov pripravili na získanie **asertívnych** zručností v bežných každodenných situáciách, ale aj situáciách konfliktných. Nakoniec považujeme za potrebné povedať niekoľko slov k zaujímavým významným častiam navrhovaného kódexu. 20. storočie má viac prívlastkov – storočie svetových vojen, totalitných systémov, ideológií, slobody, populačnej explózie, ale aj storočie mladej generácie. Teraz na konci tohto storočia sa stáva prirodzenou požiadavkou, aby sme my starší, no najmä učители, rešpektovali slobodný rozlet mladých. Ako učители vieme, že sa bez detí nezaobídeme. Prečo by sme mali byť naďalej voči nim tak neľútostní a odmeraní? Prečo by sme mali naďalej vidieť dieťa ako svoj profesijný protiklad, dichotómiu, párovú kategóriu? Dieťa - žiak má svoj status – je to človek s nízkym vekom, ale nie s nízkou hodnotou. My učители sme niekedy voči žiakom ako kameň – tvrdí, nekompromisní, neústupní. Vieme, že kameň pre svoju hutnosť nenasáva, ale ani nič nevypúšťa, preto buďme voči žiakom radšej ako špongia.

Všetky navrhované zložky kódexu majú svoje hlboké opodstatnenie, avšak za najaktuálnejšie považujeme akceptovanie toho bodu, aby bola žiakom daná možnosť vyjadrovať svoje názory (sloboda slova). Patrí to k elementárnej demokratickej praxi, avšak v našej škole len obmedzene. Potvrdzujú to naše vlastné výskumné výsledky, ale aj výskumné výsledky vysokoškolských kolegov. Napríklad z výskumu názorov vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov, ktorý uskutočnil J. Šatánek na Fakulte humanitných vied UMB v Banskej Bystrici, sa 66,4% respondentov domnieva, že sa na školách nerešpektuje vlastný názor žiakov. S rešpektovaním osobnosti žiaka je to ešte horšie – 69,1% študentov tvrdí, že sa vehementne porušuje.

Aby učiteľ pochopil svet žiaka, mal by sa dívať naň jeho očami, lebo platí to, čo hovorí Mária Montessoriová: "...pokiaľ sa dospelý zaoberá životom dieťaťa, posudzuje ho s rovnakou logikou ako svoj život. Díva sa na dieťa ako na zvláštneho, neužitočného tvora, ktorého si treba držať od tela. Alebo sa ho snaží čímsi, čo nazýva vzdelaním, popohnať k získaniu potrebných vlastností, ktoré by mohli byť vo svete dospelých výhodné. Je to akoby motýľ rozbil svoju kuklu a nútil larvu lietať... Týmto spôsobom sa v podstate ľudia správajú k svojim deťom. Vystavujú na obdiv svoju dokonalosť, svoju vyspelosť, dovolávajú sa príkladov z histórie a chcú, aby ich dieťa napodobňovalo. Nie sú schopní pochopiť, že život dieťaťa je typovo odlišný od ich života, a že mu teda vyhovuje iné prostredie, že vyžaduje iné prostriedky na naplnenie ich cieľov." My učители pripravujeme žiakov na dospelosť, je to správne, ale nesmie sa to robiť na úkor ich detstva, ich sveta hier, detských nápadov, "šantenia". V našich žiakoch

¹ *Detké práva na konci tisícročia. Zborník. Bratislava, Iuventa 1999, str. 12.*

je veľa ľudskosti, život ich však učí neuplatňovať ju – my učitelia im v tom nepomáhame. Vcíťovanie sa do myslenia žiakov znamená priblížiť sa k ich životu, poznanie ich

hodnôt znamená rešpektovať ich osobnosť. A naopak, vzdáľovanie sa od duše žiaka znamená unikanie od žiakov, s ktorými sa denne stýkame.

Summary: The author focuses on importance of the code of ethics and presents its draft.

PÁR POZNÁMOK K FORME MATURITNEJ SKÚŠKY

V. Jodas, Metodické centrum mesta Bratislavy

Anotácia: *Maturita u nás - nízka hodnota výpovede o miere naplnenia cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Nevyhnutné kroky na odstránenie nedostatkov maturitnej skúšky a zvýšenie dôveryhodnosti maturitného vysvedčenia ako dokladu o dosiahnutí vzdelávacích cieľov. Dve možné formy maturitnej skúšky - ich pozitíva i negatíva.*

Kľúčové slová: *maturita, výchovno-vzdelávacie ciele, maturitné vysvedčenie, ústna a písomná forma maturitnej skúšky, testy, štandardy, nadštandardná úroveň maturitnej skúšky*

Dovoľujem si zopakovať niečo z toho, čo už raz odznelo na slovenskom seminári o maturitnej skúške z matematiky a k tomu pridávam pár vlastných názorov na problematiku maturity.

Každému triezvemu pozorovateľovi sa núkajú tieto konštatovania :

Naša maturita málo vypovedá o miere získaných vedomostí a zručností absolventa, o jeho schopnostiach, **o tom, do akej miery sa naplnili ciele výchovno-vzdelávacieho procesu.** Hodnotenie žiakov je málo hodnoverné, a to z viacerých dôvodov. Naša maturita je predovšetkým málo rozsiahla, pretože:

- koná sa len zo štyroch predmetov a umožňuje také jednostranné kombinácie predmetov maturitnej skúšky, ako napr. slovenský jazyk, anglický jazyk, nemecký jazyk a história alebo slovenský jazyk, matematika, deskriptívna geometria a informatika;
- **v jednotlivých predmetoch žiak preukazuje svoje vedomosti nie z celého obsahu učiva, ale len z jedného náhodne vybraného tematického celku;**
- **maturitná skúška z jednotlivých predmetov (s výnimkou slovenského jazyka a literatúry) trvá veľmi krátky čas, obyčajne menej než 20 minút;**
- je možné maturovať aj z predmetov, ktoré sú hodinovou dotáciou len okrajové a hovoria veľmi málo o naplnení vytýčených vzdelávacích cieľov.

Naša maturita je málo objektívna a málo dôveryhodná. Je temer úplne internou skúškou, pretože **ten, kto žiaka pripravoval**, ho nielen hodnotí, ale, čo je vážnejšie, **i určuje, z čoho bude absolvent skúšaný.** Jedna externá osoba - predseda maturitnej komisie - nemôže zaručiť objektívnosť hodnotenia ani posúdiť úroveň požiadaviek determinovaných maturitnými otázkami, ktoré pripravila škola. Hodnotenie je subjektívne i preto, že sa do neho zahŕňajú mimomaturitné výsledky žiaka veľmi vágne určeným spôsobom. Dôsledkom je, že výsledok maturitnej skúšky, maturitné vysvedčenie má malú výpovednú hod-

notu, je oprávnené nedostatočne akceptované vysokými školami aj prípadnými budúcimi zamestnávateľmi.

Vyjdime z predpokladu, že **maturita má predovšetkým overiť dosiahnutie hlavných cieľov výchovy a vzdelávania**, t. j. dosiahnutie primeranej úrovne rozvoja poznania, žiaducej miery schopností a spôsobilostí, vrátane schopnosti absolventa žiť plnohodnotne svoj život ako občan demokratickej spoločnosti.

Tu by som sa rád zastavil. Všeobecný názor na poslanie školy alebo na úlohu štátu vo vzdelávaní je v našom priestore, t. j. v priestore, v ktorom sa školský systém konštituoval v dobách vládnutia osvietených monarchov, príliš poplatný názorom platným v dobe jeho vzniku. Štát má doteraz tendenciu postupovať voči svojim občanom z pozície osvieteného monarchu. A neplatí to len o školstve. Pre vzdelávanie to má ten dôsledok, že je obsahom príliš akademické a formou príliš centralizované. Viem si živo predstaviť - a nie som proti tomu, aby obsah vzdelávania, určenie jeho cieľov a foriem i spôsobov ako tieto ciele naplniť, bolo v čo najväčšej miere v kompetencii vzdelávaného subjektu, resp. jeho rodičov, ktorí by si volili zo širokej palety ponúk najrôznejších vzdelávajúcich inštitúcií. Potom ale osvedčenie o ukončení takéhoto vzdelávania je neporovnateľné s osvedčeniami z iných škôl a nemôže si nárokovať hrať nejakú úlohu v súvislosti s prijímaním na VŠ. Preto ako reálnejšiu vidím túto cestu: Formou politického konsenzu **stanoviť hlavné ciele výchovy a vzdelávania** na jednotlivých druhoch škôl a poveriť štát úlohou **dokladovať a garantovať (maturitným vysvedčením) dosiahnutie týchto cieľov.**

V Českej republike si už dali tú námahu a vypracovali "Standard vzdelávania ve čtyřletém gymnáziu". V ňom sa proklamujú tieto hlavné vzdelávacie ciele:

- schopnosť riešiť problémy a efektívne konať,
- rozvoj perцепčných, psychomotorických a intelektových schopností,
- schopnosť uplatňovať niektoré základné myšlienkové operácie a operácie s pojmi, ako sú napr. abstrakcia,

zovšeobecňovanie, analýza, syntéza, porovnávanie, triedenie usudzovanie, indukcia a dedukcia a aj schopnosť produktívneho, tvorivého myslenia,

- osvojenie si pojmov, faktov a poznatkov dôležitých pre riešenie teoretických aj praktických problémov, ale aj umožňujúcich uvedenie si humanitných dimenzií poznania.

Predpokladá sa dosiahnutie týchto schopností a spôsobilostí:

- správne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a komunikovať v materinskom a v cudzom jazyku,
- vyhľadávať informácie, získané informácie triediť, spracovávať a využívať,
- riešiť primerané teoretické aj praktické problémy
- využívať poznatky zo spoločenských vied na upevňovanie povedomia vlastnej identity, svojho vzťahu k národu a ku všetkým mravným hodnotám,
- chápať umenie a kultúru ako dôležitý prostriedok obohacovania svojho myšlienkového sveta a používať získané informácie a návyky na vytvorenie vlastného životného štýlu,
- účelne a korektne riešiť rôzne sociálne problémy založené na medziľudských vzťahoch.

Ak teda skutočne chceme, aby **maturitné vysvedčenie bolo dokladom o dosiahnutí týchto cieľov**, potom, podľa mojej mienky, musíme uvedené nedostatky našej maturitnej skúšky čo najskôr odstrániť.

Predovšetkým je potrebné zvýšiť počet predmetov maturitnej skúšky tak, aby pokryli celú oblasť vzdelávacích cieľov. V predstavách reformátorov, alebo tzv. "bratislavskej matematickej lobby", ako nás nazval riaditeľ MC v Banskej Bystrici, žijú 2 návrhy:

- povinne maturovať zo slovenského jazyka a literatúry, z jedného živého svetového jazyka a z matematiky s možnosťou voliť si jeden prírodovedný a jeden humanitný predmet;
- alebo druhá verzia: povinne maturovať zo slovenského jazyka a literatúry, z jedného živého svetového jazyka a z troch voliteľných predmetov, z ktorých bude aspoň jeden humanitný a aspoň jeden prírodovedný (pre účely tohto návrhu treba považovať matematiku za prírodovedný predmet). Tretím voliteľným predmetom by mohol byť druhý cudzí

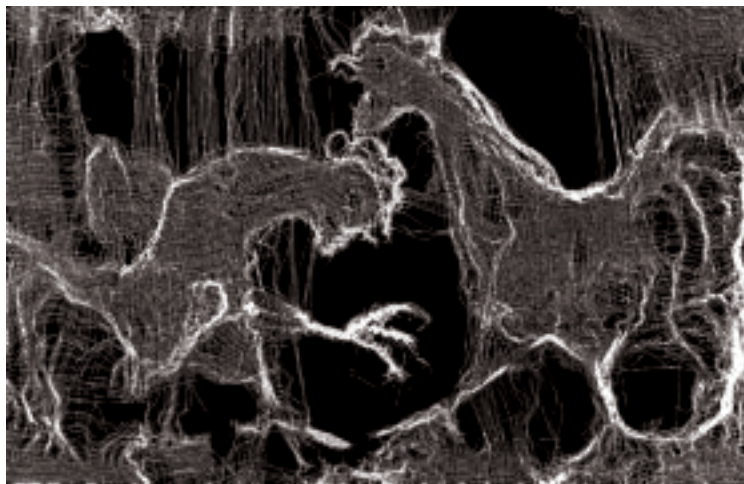
jazyk, druhý humanitný alebo druhý prírodovedný predmet, ale aj iný predmet, napr. ten, ktorý špecifikuje charakter školy, alebo sa podstatnou mierou podieľa na príprave absolventa na výkon konkrétneho povolania.

Výber jednej z týchto verzií, alebo akejkoľvek inej verzie, musí byť tiež predmetom dohody celej, prinajmenšom pedagogickej komunity. Treba objektívne posúdiť, ktoré z proklamovaných cieľov a do akej miery musí dosiahnuť každý absolvent. Za zamyslenie stojí, či by vzhľadom na to, že mnohé z výchovno-vzdelávacích cieľov majú prierezový charakter (na ich naplnení sa podieľa súčinnosť viacerých predmetov), nemali byť predmetmi maturitnej skúšky kumulované predmety. Myslím si však, že toto je problém, ktorý, na rozdiel od ostatných problémov našej maturity, znesie odklad.

Podľa mienky účastníkov seminára o maturitnej skúške z matematiky, konaného v roku 1998, odstránenie subjektívnosti hodnotenia, zabezpečenie externity maturitnej skúšky, ale aj záruku rovnocennosti maturitných požiadaviek zaručuje najlepšie **písomná forma** maturitnej skúšky, dostatočne rozsiahla, pokrývajúca celé učivo, zadávaná nie školou, ale centrálnou, konaná klauzúrne a opravovaná anonymne inou inštitúciou než školou. Písomná skúška môže mať v jednotlivých predmetoch rôznu podobu. Najvhodnejšou formou napr. pre matematiku sa javí test alebo kombinácia testu s riešením úloh. Toto sa dá viacmenej povedať aj o písomných skúškach prinajmenšom z prírodovedných predmetov.

Dovoľte mi zamyslieť sa tu nad (zdanlivými) nevýhodami a výhodami testov. Najčastejšie uvádzaným argumentom proti testom (myslím stále na testy s výberom odpovede alebo s tvorbou odpovede, kde ale odpoveď má charakter umožňujúci objektívne skórovanie) je tvrdenie, že testami sa dajú overiť len niektoré z horeuvedených vzdelávacích cieľov, najmä osvojenie si pojmov, faktov a poznatkov. Toto je predsudok, ktorý vznikol tým, že jeho nositelia prichádzali do styku väčšinou len s málo kvalitnými, neprofesionálnymi testami. Existujú spôsoby, ako testom overiť nielen poznatky, ale aj špecifické myšlienkové operácie, mieru rozvoja intelektových (a dokonca aj emočných) schopností, mieru schopnosti riešiť problémy a pod. Vždy, keď nesprávne určenie schopností jednotlivca môže mať vážne dôsledky, keď sa nesmieme dopustiť omylu, napr. pri výbere ľudí na výkon takých špecifických povolaní, ako je pilot dopravného lietadla a podobne, používajú sa testy, resp. série testov. Je nedostatkom našej pedagogiky a didaktiky väčšina predmetov, že nemajú vypracovanú metodiku objektívneho overovania dosiahnutia vzdelávacích cieľov a získania primeraných zručností a spôsobilostí. Preto namiesto apriórneho odsudzovania testov je vhodnejšie zamyslieť sa, ako tento nedostatok odstrániť.

V prospech testov hovoria viaceré skutočnosti.



V. Harakaľová: Kohúty (práca s textilom)

Iná forma písomnej skúšky ako test je náročná na spôsob opravy a vyhodnotenia, pretože nie je jednoduché zabezpečiť rovnaké ohodnotenie rovnako kvalitných prác. Tento luxus si budú môcť pravdepodobne dovoliť len tie predmety, kde počet absolventov maturujúcich z daného predmetu bude relatívne nízky a budeme ho musieť dopriať tým predmetom, kde aspoň časť písomnej skúšky musí odzrkadliť aj schopnosť adepta štylizovať svoj písomný prejav a umožní mu vyjadriť svoje postoje.

Pri písomných skúškach z matematiky (ale myslím si, že to platí aj pre iné, aspoň prírodovedné predmety) sa proti testom a v prospech prác pozostávajúcich z riešenia sady úloh používa tento argument: Test neumožňuje sledovať (a teda ani ohodnotiť) myšlienkový postup adepta, výber stratégie, metód a prostriedkov použitých pri riešení úloh. Takisto neumožňuje rozlíšiť príčiny nesprávnych odpovedí, odlíšiť podstatné chyby od podružných a podobne. Test nedáva **úplnú** informáciu ani pre diagnostiku úspešnosti práce učiteľa, overovanie vhodnosti výberu učiva, ním použitých vyučovacích metód či prostriedkov. Na druhej strane oprava práce pozostávajúcej z riešenia úloh **tomu, kto ju opravuje**, tieto informácie poskytuje. Z týchto dôvodov je samotný test nepostačujúci pri internom hodnotení žiaka učiteľom, zbavuje učiteľa zodpovednosti použiť to, čo vie o osobnosti žiaka pri jeho hodnotení.

Inak stojí otázka o výhodách či nevýhodách testov pri ich plošnom použití pre celú populáciu. Tu sa výhody inej písomnej formy než testu strácajú, poznatky jednotlivých opravovateľov ťažko môžu vytvoriť spoločnú informáciu. Nevýhody, najmä obťažne a nákladné zabezpečenie jednotnosti hodnotenia, prevážia a do popredia vystúpi vážny argument v prospech testov - zisk obrovského množstva informácií. Výsledky testu konkrétneho žiaka poslúžia predovšetkým na jeho ohodnotenie, ale pri centrálne vyhodnocovaných testoch (ako to bolo napr. v monitore 1999) sa získa aj množstvo užitočnej informácie, ktorá môže poslúžiť viacerým účelom. Ak odhliadneme od nepríjemného faktu, že centrálne opravované testy poskytnú informáciu aj o kvalite práce jednotlivých škôl, všetky ostatné informácie môžu pomôcť zlepšiť prácu celého rezortu. Predovšetkým vzniká možnosť akejsi "kalibrácie", t. j. neustáleho zlepšovania prostriedkov merania, čiže štandardov vedomostí jednotlivých predmetov a aj samotných testov. Ďalej sa veľa dozvieme o reálnosti, primeranosti, resp. neprimeranosti vytyčených cieľov, budeme schopnejší v jednotlivých predmetoch vyberať také učivo, ktoré svojím obsahom najviac prispeje k dosiahnutiu vytyčených vzdelávacích cieľov. Získané informácie nás môžu vyvieť z mylných predstáv o úrovni nášho školstva, môžu nám pomôcť alarmovať celú spoločnosť a najmä donútiť jej politickú reprezentáciu venovať vzdelávaniu primeranú pozornosť.

V každom prípade treba určenie formy a obsahu skúšky ponechať na rozhodnutie komunity učiteľov a odborníkov konkrétnych predmetov. So spôsobom tvorby maturitných

písomných skúšok, s ich utajovaním i so spôsobom ich vyhodnocovania majú mnohé krajiny bohaté a dlhotrvajúce skúsenosti, ktoré bude potrebné využiť.

Ústnu formu by mala mať len tá časť maturitnej skúšky, v ktorej sa dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa dá efektívne posúdiť len v ústnej podobe. Je to predovšetkým preukázanie príslušnej úrovne kultivovanosti prejavu v rodnom jazyku a overenie schopnosti plynulo komunikovať v cudzom jazyku. Preto ústna skúška musí byť súčasťou maturitnej skúšky z rodného jazyka a literatúry a z cudzieho jazyka. (Bude potrebné presne stanoviť závažnosť každej časti skúšky.) O potrebe ústnej skúšky z iných predmetov nie som kompetentný hovoriť, ale som hlboko presvedčený, že **neexistuje vzdelávací cieľ alebo spôsobilosť, dosiahnutie ktorého sa dá overiť počas 15-minútového rozhovoru a nedá sa overiť v priebehu 150-minútovej písomnej skúšky**. Schopnosť obhájiť v diskusii svoje stanovisko, presadiť svoj názor, pohotovo argumentovať to je tiež žiadúci výstup výchovno-vzdelávacieho procesu. V niektorých krajinách sa tento cieľ overuje **napísaním a obhajobou** záverečnej práce zo zvoleného predmetu, ktorý je jedným z predmetov maturitnej skúšky. Záverečná práca a jej obhajoba nenahrádzajú skúšku z tohto predmetu. Takáto súčasť maturitnej skúšky by mohla byť vyvrcholením modernizačných snáh vo vyučovaní viacerých predmetov, v ktorých sú žiaci vedení nie k memorovaniu vedomostí, ale k schopnosti informácie získať a účelne spracovávať. Obhajoba projektu by pomohla zachovať aj doteraz zdôrazňovanú spoločenskú funkciu a úroveň maturitnej skúšky.

Uvedomujem si rozpor medzi šírkou rozsahu maturitnej skúšky, ktorá má garantovať skutočnú **všeobecnosť** vzdelania absolventa, a medzi overením hĺbky poznatkov absolventa vo **vybraných** predmetoch (profilujúcimi z hľadiska jeho ďalšieho vzdelávania), ktoré by mohla a mala vysoká škola v plnej miere akceptovať. Vo viacerých krajinách sa to rieši **dvoma stupňami či úrovňami** maturitnej skúšky z jednotlivých predmetov. Absolvent si z piatich predmetov skúšky jednoducho vyberie dva, z ktorých vykoná skúšku na **nadštandardnej** úrovni. Toto riešenie je v súlade s učebnými plánmi gymnázií, ktoré tento rozpor riešia kombináciou široko koncipovaného všeobecného základu, s pružnosťou vo voľbe diferenciacných prostriedkov - voliteľných predmetov. Predpokladá sa, že nadštandardná skúška by trvala dlhšie.

Rozhodujúcim pre úspešnosť inovácie našej maturitnej skúšky musí byť jej akceptovanie učiteľskou a rodičovskou verejnosťou. V tejto súvislosti bude asi rozhodujúce stanovenie **štandardu** vedomostí, schopností a zručností v jednotlivých predmetoch. Tento musí zabezpečovať dosiahnutie všetkých závažných výchovno-vzdelávacích cieľov, skutočnú všeobecnovzdelávaciu úroveň absolventa gymnázia. Bez stanovenia tohto minima **vo všetkých predmetoch**, na citlivo stanovenej úrovni (čo sa nedá povedať o osnovách väčšiny predmetov, vrátane mate-

matiky), by rozšírenie počtu predmetov maturitnej skúšky i zmena formy maturitnej skúšky na prevažne písomnú, s centrálnymi zadávanými testami, ktoré budú externe opravované, narazili na oprávnený odpor. Chcem ale zdôrazniť, že všetky zmeny treba robiť s dostatočným časovým predstihom, a preto s overovaním novej formy maturít treba v tých predmetoch, kde sa už začalo, pokračovať a v ostatných treba začať čo najskôr. Treba začať s takými štandardmi, aké v jednotlivých predmetoch máme a tieto štandardy i samotné testy treba počas experimentu permanentne doladovať. Na overenie schopnosti absolventa ďalej študovať na

zvolenom type vysokej školy by postačovala **nadštandardnosť** úrovne maturitnej skúšky v predmetoch zvolených si absolventom. Tento **nadštandard** musí byť vypracovaný v úzkej súčinnosti s tými, ktorí by výsledok tejto skúšky mali akceptovať vo svojom prijímacom konaní - s vysokými školami.

Smoliar

Synak sa mu nevydaril,
je to na zúfanie.
Musí míňať plat na dary
a na podplácanie.

J. Bily

Summary: This article deals with a value of the matura examination that, in the author's opinion, is very low. There is a strong need for its innovation and the author presents positive and negative factors of its oral and written format or a combination of both.

PRIESKUM MONITOR '99

VÝŇATOK Z PRÍSPEVKU NA SEMINÁRI MATURITA PO NOVOM

V. Burjan, EXAM Bratislava

Anotácia: Prieskum úrovne vedomostí maturantov s cieľom objektívne zmerať úroveň vedomostí maturantov na gymnáziách v predmetoch slovenský jazyk a matematika. Rozdiely medzi jednotlivými testovanými školami a triedami.

Kľúčové slová: matura, experimentálne testovanie, prieskum, úroveň vedomostí, objektívnosť merania vedomostí, porovnanie rozdielov, slovenský jazyk, matematika

V apríli 1999 sa uskutočnil prieskum MONITOR '99 – jeden z najväčších prieskumov úrovne vedomostí žiakov za posledné roky. S finančnou podporou Ministerstva školstva SR ho na objednávku Metodického centra mesta Bratislavy naprojektovala a realizovala firma EXAM – inštitúcie špecializovanej na podobné prieskumy a na problematiku školských testov. Prieskum sledoval niekoľko významných cieľov:

1. Objektívne zmerať úroveň vedomostí maturantov na gymnáziách v predmetoch slovenský jazyk a literatúra, matematika a anglický jazyk (v ďalšom S_j, M, A_j).

2. Zistiť rozdiely medzi jednotlivými testovanými školami a triedami.

3. Poskytnúť zúčastneným školám možnosť objektívneho a anonymného porovnania s inými školami.

4. Experimentálne odskúšať model celoplošného testovania maturantov centrálnymi vytvorenými testami s následným hromadným spracovaním výsledkov (s cieľom získať skúsenosti pre pripravovanú reformu maturitnej skúšky).

Tromi prvými cieľmi MONITOR '99 voľne nadviazal na analogický projekt realizovaný firmou EXAM v r. 1995 pre Ústredné inšpekčné centrum (MONITOR '95), ako aj na koordinovanú riaditeľskú previerku z matematiky uskutočnenú na viacerých gymnáziách (najmä v bratislavskom kraji) v roku 1998 (autorom previerky bol V. Jodas z Metodického centra mesta Bratislavy).

Hoci účasť v prieskume (v predmetoch S_j a M) bola

ponúknutá všetkým gymnáziám na Slovensku, túto možnosť využilo iba 75 gymnázií v predmete slovenský jazyk a literatúra a 80 gymnázií v predmete matematika. Testy z anglického jazyka boli ponúknuté iba asi 25 vybraným gymnáziám. Nezáujem takmer 60 % gymnázií o objektívne porovnanie výstupnej úrovne maturantov je o to prekvapujúcejšie, že prieskum bol bezplatný a školám bola garantovaná anonymita výsledkov, ktorá bola dôsledne dodržaná.

Zo slovenského jazyka a literatúry bolo testovaných celkovo 5646 žiakov (2 373 chlapcov a 3 273 dievčat) z 205 tried na 75 gymnáziách. Išlo o žiakov 4. ročníka, ktorí budú maturovať z tohto predmetu. Z matematiky bolo testovaných celkovo 3 203 žiakov (1 786 chlapcov a 1 417 dievčat) z 224 tried na 80 gymnáziách. Išlo o žiakov 4. ročníka, ktorí sa rozhodli maturovať z matematiky. Z anglického jazyka bolo testovaných celkovo 1 670 žiakov z 28 gymnázií. Išlo o žiakov 4. ročníka, ktorí budú maturovať z tohto predmetu.

Hoci vzorka žiakov bola dostatočne veľká, nemožno ju z prísne štatistického hľadiska považovať za reprezentatívnu, nakoľko školy sa do prieskumu hlásili dobrovoľne a samé určovali, ktoré triedy, resp. ktorí žiaci budú testovaní. Ďalším faktorom, ktorý čiastočne relativizuje zistené výsledky, je skutočnosť, že na niektorých školách neboli žiaci dostatočne motivovaní podať v teste čo najlepšie výkony.

Prieskum umožnil získať veľmi veľké množstvo

dát, ktoré budeme postupne vyhodnocovať, analyzovať, dávať do súvislostí a interpretovať. Na tomto mieste stručne zhrnieme najvýznamnejšie zistenia z prieskumu. Najskôr uvedieme všeobecné zistenia a po nich zistenia špecifické pre jednotlivé predmety. Obmedzíme sa na výsledky v predmetoch slovenský jazyk a literatúra a matematika, nakoľko výsledky v predmete anglický jazyk bude osobitne prezentovať PhDr. Jana Bérešová, pod vedením ktorej sa realizovalo testovanie v tomto predmete.

Všetky zúčastnené školy organizačne dobre zvládli zabezpečenie testovania žiakov. Nevyskytli sa vážnejšie organizačné ani technické problémy. Zásluhu na tom nepochybne mali aj pomerne rozsiahle a detailné inštrukcie, ktoré dostala každá škola od organizátorov spolu s testami a ostatnými materiálmi. Toto je tiež jedno z významných zistení prieskumu MONITOR '99. Reformovaná maturita v tej podobe, o ktorej sa predbežne uvažuje, bude totiž klásť na stredné školy pomerne vysoké nároky práve z hľadiska dokonalého organizačného zabezpečenia administrácie testov.

Rovnako organizátor prieskumu MONITOR '99 – firma EXAM – preukázal schopnosť zvládnuť takýto komplexný projekt, a to nielen po organizačnej, ale najmä po technickej stránke: vyhodnotenie výsledkov testovania totiž vyžadovalo strojovo spracovať veľké množstvo odpoved'ových hárkov vo veľmi krátkom čase. S využitím najmodernejšej techniky bolo strojovo spracovaných okolo 5 600 odpoved'ových hárkov zo Sj, asi 3 200 odpoved'ových hárkov z M a asi 6 000 žiackych dotazníkov. Všetky zúčastnené školy dostali výsledky svojich žiakov (vrátane celoslovenského porovnania ich výkonu) iba tri týždne potom, ako boli odpoved'ové hárky doručené organizátorom na spracovanie.

Konštatovanie, že na Slovensku existuje aspoň jeden subjekt schopný organizačne a technicky zabezpečiť realizáciu celoplošného testovania žiakov, je z hľadiska pripravovanej reformy maturitnej skúšky dôležité. Celoplošné testovanie žiakov je všade vo svete veľmi náročným projektom s množstvom potenciálnych rizík. Nemalo by zmysel púšťať sa do ambiciózných plánov, keby slovenské školstvo nedisponovalo potrebným know-how na ich realizáciu.

Skôr ako sa začneme zaoberať samotnými výsledkami prieskumu, bude užitočné aspoň stručne zhrnúť názory učiteľov jednotlivých testovaných predmetov na testy použité v prieskume. Tieto boli zisťované prostredníctvom osobitných dotazníkov, ktoré vyplnilo spolu 149 učiteľov slovenského jazyka a literatúry a 203 učiteľov matematiky. Organizátori prieskumu MONITOR 99 s radosťou prijali skutočnosť, že test z matematiky aj test zo slovenského jazyka a literatúry použité v prieskume boli učiteľmi príslušných predmetov ohodnotené ako vysoko obsahovo validné a vhodné pre daný účel.

Podľa názoru učiteľov oboch predmetov sa prevažná časť otázok a úloh použitých v testoch vyznačovala silnou

väzbou na preberané učivo, štandardnosťou a primeranou obťažnosťou. O to prekvapujúcejšie je nesúlad medzi skutočnými výsledkami žiakov a očakávaniami ich učiteľov. Ukázalo sa, že učitelia vo všeobecnosti žiakov nadhodnocujú, ich očakávania sú príliš optimistické a nerealistické. To isté však možno konštatovať o základných pedagogických dokumentoch – učebných osnovách, vzdelávacích štandardoch a učebniciach. Zdá sa, akoby sa časť pedagógov vnútorne stotožnila s nerealistickými požiadavkami pedagogických dokumentov a žila v predstave, že všetko, čo je osnovami predpísané a na hodinách odučené, je aj žiakmi naučené a osvojené. Výsledky obdobných prieskumov jasne a opakovane dokazujú, že tomu tak nie je.

Navyše učitelia (osobitne v predmete matematika) nemajú zjednotené predstavy o tom, ktoré úlohy sú štandardné, ktoré neštandardné, ktoré sú náročné a ktoré ľahké. V mnohých prípadoch rôzni učitelia zaradili tú istú úlohu na úplne opačné časti spektra posudzovanej vlastnosti (väzba na učivo, štandardnosť, obťažnosť). Aj v tomto sa prejavuje absencia vhodne spracovaných vzdelávacích štandardov.

Hlavné zistenia z prieskumu v predmete matematika

- Celková priemerná úspešnosť žiakov na mnohých školách je veľmi nízka. Pritom odpovede z učiteľských dotazníkov ukazujú, že za príčinu slabých výsledkov nemožno považovať neadekvátnosť použitého testu. Výsledky svedčia o nízkej efektívnosti vyučovania matematiky, resp. o predimenzovanosti a nereálnosti učebných osnov, ktoré sú príliš ambiciózne a nezodpovedajú reálnym možnostiam žiakov a učiteľov. Pritom pri hodnotení celkovej úrovne vedomostí maturantov z matematiky treba ešte vziať do úvahy aj skutočnosť, že test písali iba žiaci, ktorí z matematiky budú maturovať. Je pravdepodobné, že celková úroveň matematických vedomostí všetkých maturantov (vrátane tých, ktorí z matematiky nejdú maturovať) je nižšia, než ukázali tieto testy.
- Existujú významné rozdiely v reálne dosiahnutej úrovni matematických vedomostí žiakov medzi jednotlivými zúčastnenými školami.
- Celková priemerná úspešnosť žiakov v mnohých triedach je veľmi nízka. Až 157 z celkového počtu 224 tried (teda 70 % všetkých testovaných tried) dosiahlo priemernú úspešnosť menšiu ako 50 %.
- Medzi úrovňou jednotlivých testovaných tried sú veľké rozdiely, a to aj medzi triedami v rámci jednej školy. Pritom rozdiely medzi jednotlivými triedami sú dokonca väčšie ako rozdiely medzi jednotlivými školami.
- V teste boli zastúpené tri základné oblasti stredoškolskej matematiky: základy matematiky a diskretná matematika (7 úloh), funkcie, rovnice a nerovnice (12 úloh) a geometria (11 úloh). Celková úroveň zvládnutia jednotlivých oblastí matematiky sa ukázala byť približne

rovnaká – úspešnosť sa pohybuje medzi 45,5 % a 49,2 %.

- V teste bolo zastúpených 8 tematických celkov z učiva stredoškolskej matematiky: logika a množiny (2 úlohy), teória čísel (2 úlohy), kombinatorika a pravdepodobnosť (3 úlohy), funkcie a postupnosti (7 úloh), rovnice, nerovnice, sústavy rovníc (5 úloh), analytická geometria (5 úloh), syntetická planimetria (4 úlohy), syntetická stereometria (2 úlohy). Celková úroveň zvládnutia jednotlivých tematických celkov je rozdielna: najlepšie si žiaci poradili s úlohami z oblasti logiky a základov teórie množín (priemerná úspešnosť 61,11 %), najhoršie so stereometrickými úlohami (priemerná úspešnosť 38,56 %).
- Celková zistená úroveň zvládnutia jednotlivých tematických celkov je relatívne nízka. Pripomeňme, že pracovné verzie vzdelávacích štandardov vypracované Štátnym pedagogickým ústavom počítajú s omnoho vyššou očakávanou úrovňou zvládnutia niektorých tematických celkov. Z pohľadu výsledkov prieskumu MONITOR 99 sa v súčasnej situácii takéto očakávania javia ako nereálne.

Hlavné zistenia z prieskumu v predmete slovenský jazyk a literatúra

- Celková priemerná úspešnosť žiakov na mnohých školách je veľmi nízka. Pritom odpovede z učiteľských dotazníkov ukazujú, že za príčinu slabých výsledkov nemožno považovať neadekvátnosť použitého testu. Výsledky svedčia o nízkej efektívnosti vyučovania slovenského jazyka a literatúry, resp. o predimenzovanosti a nereálnosti učebných osnov, ktoré sú príliš ambiciózne a nezodpovedajú reálnym možnostiam žiakov a učiteľov.
- Výsledky väčšiny škôl sú (na rozdiel od matematiky) veľmi vyrovnané, významnejšie sú iba rozdiely v úrovni vedomostí žiakov škôl na popredných miestach a na posledných miestach poradia (rozdiel 20 % je v danom kontexte pomerne veľký).
- Celková priemerná úspešnosť žiakov v mnohých triedach je pomerne nízka. Až 94 z celkového počtu 205 tried (t.j. takmer 46 % všetkých testovaných tried) dosiahlo priemernú úspešnosť menšiu ako 60 %.
- Úroveň jednotlivých tried je (na rozdiel od matematiky) pomerne vyrovnaná, významnejšie rozdiely sú iba medzi triedami zo začiatku poradia a z konca poradia.
- V teste boli zastúpené štyri základné oblasti učiva predmetu: literatúra od staroveku do 18. storočia (15 otázok), literatúra 19. storočia (20 otázok), literatúra 20. storočia (25 otázok), jazyková zložka predmetu (20 otázok). Celková úroveň zvládnutia jednotlivých oblastí sa ukázala byť približne rovnaká – úspešnosť sa pohybuje medzi 57,5 % a 65,9 %. Najlepšie dopadla literatúra 20. storočia (možno preto, že ju žiaci mali v najčerstvejšej pamäti).
- V teste bolo zastúpených 16 tematických celkov zo stredoškolského učiva predmetu slovenský jazyk a literatúra: staroveká literatúra, stredoveká literatúra, humanizmus a renesancia, baroková literatúra, klasicizmus

a osvietenstvo, preromantizmus a romantizmus, realizmus, literárna moderna, literatúra medzi vojnami, povojnová literatúra, lexikológia, syntax, morfológia, zvuková a grafická stránka jazyka, štylistika, všeobecné poznatky o jazyku. Celková úroveň zvládnutia jednotlivých užších tematických celkov sa odlišuje, rozdiely však nie sú dramatické: najlepšie si žiaci poradili s otázkami z literatúry medzi vojnami (priemerná úspešnosť 74,4 %), najhoršie s otázkami o zvukovej a grafickej stránke jazyka (priemerná úspešnosť 49,6 %).

- Celková zistená úroveň zvládnutia jednotlivých tematických celkov je relatívne nízka. Pripomeňme, že pracovné verzie vzdelávacích štandardov vypracované Štátnym pedagogickým ústavom počítajú s vyššou očakávanou úrovňou zvládnutia tematických celkov. Z pohľadu výsledkov prieskumu MONITOR 99 sa takéto očakávania javia pri súčasnom stave vzdelávania ako nereálne.

Medzi najzaujímavejšie, no súčasne najalarmujúcejšie zistenia MONITOR-u 99 patrí preukázanie minimálnej korelácie medzi školskou klasifikáciou a skutočnou úrovňou či kvalitou vedomostí, ktoré žiak dokáže prezentovať. Samotné zistenie nie je prekvapujúce, na tento fakt už dávno poukazujú mnohí učitelia, riaditelia škôl, ale aj širšia verejnosť. Zistený rozsah tohto problému však zrejme bude pre mnohých kompetentných neprijemným prekvapením a snád' aj podnetom na urýchlené systémové riešenie tohto problému. V materiáloch s výsledkami prieskumu v jednotlivých predmetoch je mnoho konkrétnych dokladov (údajov, tabuliek, grafov) o tom, že v súčasnosti používané kritériá pre klasifikáciu žiakov sú nielen od školy k škole, ale dokonca od triedy k triede (v rámci školy!) diametrálne odlišné. Jeden konkrétny údaj za všetky: žiaci školy, ktorá sa v matematike umiestnila na 77. mieste (z 80 škôl) majú rovnakú priemernú známku z matematiky ako žiaci školy, ktorá sa umiestnila na 4. mieste. V takejto situácii možno klasifikáciu považovať iba za subjektívne hodnotenie učiteľa, ktoré navyše v sebe často zahŕňa mnoho iných faktorov, než iba skutočnú úroveň vedomostí, ktorú žiak dosiahol (rôzne motivačné aspekty, ohodnotenie postoja k predmetu, ochoty spolupracovať s učiteľom, snaha nepokaziť žiakovi hodnotenie pred vstupom na VŠ a pod.). Dôsledkom tejto situácie sú často až priepastné rozdiely v preukázanej úrovni vedomostí žiakov (aj celých tried), ktorí sú učiteľmi hodnotení rovnakou známku (v prípade tried rovnakou priemernou známku).

Záver: Zhrnutie hlavných zistení z prieskumu MONITOR 99

1. Iba časť gymnázií (cca. 40 %) prejavila záujem o možnosť objektívneho merania a porovnávania výstupnej úrovne maturantov, ostatné gymnáziá o takúto možnosť zatiaľ neprejavili záujem.
2. Školy sú schopné po organizačnej stránke zvládnuť aj pomerne náročné hromadné testovanie žiakov.
3. Organizátor prieskumu preukázal schopnosť zabez-

pečiť takúto veľkú akciu po odbornej, technickej aj organizačnej stránke na profesionálnej úrovni.

4. Reálne dosahovaná výstupná úroveň vedomostí maturantov v predmetoch Sj a M nie je uspokojivá. Vyučovanie týchto predmetov na gymnáziu je málo efektívne.

5. Učitelia Sj a M nemajú reálnu predstavu o skutočnej úrovni vedomostí maturantov.

6. Existujú veľké rozdiely v úrovni vedomostí absolventov jednotlivých gymnázií, ale aj žiakov rôznych tried v rámci jednej školy.

7. Korelácia medzi skutočnými vedomosťami žiakov a ich klasifikáciou je alarmujúco nízka.

8. Existujú veľké rozdiely v názoroch učiteľov na to, ktoré učivo je nosné, ktoré okrajové, ktorá úloha (otázka) je štandardná, ktorá neštandardná, ktorá ťažká, ktorá ľahká.

9. Prieskum potvrdil nevyhnutnosť reformy maturitnej skúšky, ktorej cieľom by malo byť zvýšenie objektívnosti tejto skúšky a garantovanie porovnateľnej úrovne maturity na všetkých gymnáziách (stredných školách).

O prepustenom učiteľovi

Najväčšia z jeho strát –
stratil mu platnosť plat.

J. Bily

Summary: The author presents results of his survey focused on attainment level in math and Slovak which has been carried out on 80 secondary schools and reveals a great discrepancy in knowledge and skills.

K TERMÍNU "KURIKULUM"

E. Šimčáková, Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava

Anotácie: Analýza termínu curriculum a jeho dôsledky vyplývajúce z mechanického prekladu v našej pedagogike. Návrh na preklad termínu curriculum.

KLúčové slová: curriculum, obsah vzdelania, obsah vzdelávania, učebný plán, učebné osnovy, kurikulum

S prenikaním rôznych inovačných zahraničných prúdov do pedagogiky na Slovensku sa začala spolu s teóriou preberať aj cudzia pedagogická terminológia. Oproti doterajšej jednostrannej zahraničnej orientácii (do roku 1989), izolovanosti našej pedagogiky a výchovno-vzdelávacej praxe v medzinárodnom kontexte došlo k mechanickému prenosu termínov, a tým aj k paralelnému výskytu nových a starých pojmov pomenúvajúc tú istú pedagogickú realitu, pedagogický jav.

Pedagogika, ako každá iná vedná disciplína používa jazyk každodenného života, na základe ktorého si vytvára jazyk vedecký. Bežne používané pojmy v pedagogike sú intuitívne zrejmé každému. Často sa však vyznačujú mnohoznačnosťou a nepresnosťou, ktorou sa vyznačuje prirodzený jazyk a ktorý preniká i do vedeckého jazyka. Na základe toho sa ťažko vytvára systém presne definovaných termínov a ich vzťahov, ktoré sú nevyhnutné nielen pre ďalšie fungovanie, ale aj pre rozvoj vedeckého pedagogického myslenia. Zabúda sa na to, že takto prijaté pojmy sa vo vedeckom jazyku môžu svojím významom podstatne líšiť od významu prirodzeného jazyka, i keď znejú rovnako.

Doterajšie používané pojmy umožňujú pracovníkom v danej vednej oblasti jednotne chápať javy a opierať sa v ďalšom vývoji poznania o to, čo sa už dosiahlo. Neznamená to však, že sme proti obohateniu a rozšíreniu pedagogického pojmového aparátu. Slovná zásoba sa v pedago-

gike obohacuje aj tým, že preberá nové výrazy. Platí to aj v prípade termínu "kurikulum". V tejto súvislosti si zaslúži pozornosť práve slovenský preklad anglického termínu curriculum.

Slovo curriculum je latinského pôvodu, znamená "beh, beh opretek, obch, pretekárska dráha, závozný voz, voz, životná cesta"¹. Jeho mnohovýznamovosť mu predurčuje častot' uplatnenia v rôznych vedných oblastiach, napr. v pedagogike, sociológii, ekonomike, doprave.

Pôvodný anglický význam curriculum v preklade znamená učebné osnovy, učebné plány, učivo, školské vzdelanie, štúdium, študijný plán, rozvrh hodín².

Počiatky termínu kurikulum ako pedagogického pojmu siahajú do 20. rokov tohoto storočia, do USA. Priekopníkom myšlienky a teórie curricula je Američan F. Bobbitt. Do Európy začal tento termín prenikať až koncom 60. rokov, hlavne v 70. rokoch, a to predovšetkým:

- v súvislosti s demokratizačnými reformami v podobe "kurikulárneho hnutia",
- ako dôsledok krízy vo vzdelávaní a výchove vyspelých krajín (napríklad SRN, Švajčiarsku, Veľkej Británie, USA, neskôr Fínska, Švédsko).

Najviac definícií curricula je známych z obdobia kurikulárneho hnutia. Medzinárodná encyklopédia curricula³ okrem toho, že poukazuje na problém jeho definovania,

¹ Špaňár, J.: *Latinsko-slovenský slovensko-latinský slovník*. Bratislava, SPN 1998, s. 153.

² Hais, K. – Hodek, B.: *Velký anglicko-český slovník. I. A-E*. Praha, Academia 1991, s. 495.

³ Lewy, A. (ed.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, 1991, s. 15.

vymedzuje tento termín ako:

- využívanie skúseností žiakov;
- usmerňovanie žiaka v škole;
- plán vyučovania;
- obsah skladajúci sa z piatich vyučovacích predmetov (mate-rinského jazyka, matematiky, prírodovedných predme-tov, dejepisu a cudzích jazykov);
- metodický prístup k obsahu, učiteľom, žiakom, prostrediu;
- plánovanie a usmerňovanie výsledkov vyučovania;
- plán učenia sa a pod.

Ako vyplýva z definícií, v najužšom zmysle sa pod curri-culom chápe obsah vyučovacích predmetov, v najširšom zmysle plánovanie rôznych aktivít v škole. Väčšinou sa ním však rozumie konkretizácia obsahu vzdelania na úrovni nášho učebného plánu (študijného programu) a učebných osnov (syláb).

Odzrazom 80-tych rokov sú novšie prístupy k vyme-dzeniu termínu curriculum, ktoré sú komplexnejšie, pretože definície postihujú zvyčajne tri roviny spracovania:

- plánovanú,
- realizovanú,
- osvojenú žiakmi.

Podľa Huséna¹ curriculum obsahuje filozofiu výchovy, hodnoty, ciele, organizačnú štruktúru, materiály, stratégie vyučovania, skúsenosti učiacich sa, hodnotenia a učebné výsledky.

A. V. Kelly², ktorý s zaoberá vývojom, úrovňami, stratégiou plánovania curricula a pod., vymedzuje curri-culum v dvoch významoch: v najširšom zmysle ide o celko-vý program výchovno-vzdelávacích inštitúcií, v užšom zmysle ide o obsah jednotlivých vyučovacích predmetov alebo vedných oblastí. Sám autor upozorňuje na rozmani-tosť definícií toho termínu, ktoré sú skôr prekážkou, než hybnou silou smerujúcou k efektívnemu plánovaniu a reali-zovaniu zmien curricula.

Z toho, čo sa doteraz povedalo, je pochopiteľné, že tak, ako je interpretácia pojmu "kurikulum" vo všeobecnosti rôzna (prináša širokú škálu možností a množstva nepres-nosti), tak je aj jej využívanie rôzne. Preto ani v našej pedagogickej teórii nemožno tento, v prevažnej miere anglosaský termín prijať bez adekvátneho usústavenia v terminologickom kontexte. Na ilustráciu uvedieme preklady a používanie termínu kurikulum v slovenských odborných prácach.

Š. Švec curriculum prekladá ako cieľový výučbový plán/program:

1. študijný program, učebný plán organizovaného vzdelá-vania a výcviku, ktorého splnenie vedie k rozličným úrov-

- niam vzdelanosti a k rôznym vzdelanostným kvalifikáciám;
2. učebnú osnovu školského kurzu;
 3. obsah vzdelania (v škole, kurze, predmete);
 4. skúsenostný obsah učenia sa, ktoré je organizované nepretržite v škole alebo v inom učebnom prostredí...;
 5. oblasť teoretickej reflexie...³.

V anglicko-pedagogickom slovníku na Slovensku P. Gavora a J. Mareš⁴ curriculum vymedzujú v širšom význame ako vzdelávací program, t. j. koho, čo, kedy, ako, za akých podmienok a s akými očakávaniami efektmi vzdelávania; v užšom ako učebný plán a učebné osnovy a napokon ako reálny priebeh vyučovania.

Každá z uvedených definícií termínu curriculum sa vyznačuje polysemantickosťou, nachádzame v nich vyme-dzia na úrovni spoločného obsahu vzdelávania, učebného plánu a učebných osnov, organizácie vyučovania.

Na ilustráciu uvedieme iba tri príklady používania tohoto cudzieho výrazu z Učiteľských novín, ktorým spô-sobuje značné nejasnosti pri pochopení obsahu prečítaného tetu. V článku Výberové konanie na projekt FAST⁵ sa o. i. hovorí o tom, že v úsilí o transformáciu nášho školstva "...základnou úlohou, ktorá náš čaká, je reforma obsahu vzdelávania (kurikula). To by azda bolo možné akceptovať, pokiaľ by sa v tom istom článku ďalej nehovorilo o "...implementácii hotových, koncepčne kompatibilných zahraničných kurikulárnych projektov do vyučovacieho procesu...". Ak v prvej vete sa v súvislosti s kurikulumom spomína obsah vzdelávania, v druhom prípade, pri dôsled-nom rešpektovaní spomenutého cudzieho slova by to zname-nalo, že ide o prenos hotového, koncepčne kompatibilného zahraničného projektu obsahu vzdelávania. Potom logika vety úplne zaniká, pretože by bolo absurdné preberať "hotový obsah vzdelávania" zo zahraničia.

V inom článku sa hovorí, že "...školy sa významne podieľali na formovaní vlastného curricula školy. Podiel samotných pedagogických pracovníkov školy na tvorbe osnov sa pohyboval od 30 – 40 % na štátnej škole..."⁶. V tomto prípade autor "kurikulom" rozumie učebné osnovy, pričom tento pojem je chápaný veľmi úzko, pretože v zahraničí zvyčajne podiel učiteľov na "kurikulu" nespočíva len v konkretizovaní obsahu vyučovacích predmetov (čo u nás predstavujú učebné osnovy), ale napríklad aj v metodickom stvárnení vyučovacích hodín, aplikácii výchovno-vzdelávacích cieľov, vymedzení spôsobov spolupráce medzi školou a rodinou, atď.

Na rozdiel od predchádzajúcich príkladov, J. Krištín⁷ prezentuje iný názor a prístup – neodporúča vnášať termín kurikulum do našej pedagogickej terminológie. Pritom vychádza z diskusie, ktorej sa zúčastnil v rámci

¹ Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 2, C, Oxford, Pergamon Press 1988, s. 1145.

² Kelly, A. V.: *The Curriculum: Theory and Practice*. London, Portsmouth, 1989, s. 10.

³ Švec, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava, Iris 1995, s. 183 – 184.

⁴ Gavor, P., Mareš, J.: *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava, Iris, 1996, s. 51.

⁵ Lapitková, V.: *Výberové konanie na projekt FAST*. Učiteľské noviny, roč. 44, 1994, č. 11, s. 1.

⁶ Christenko, S.: *Výborná, ale aj hrozná...Učiteľské noviny*, roč. 44, 1994, č. 20, s. 8.

⁷ Krištín, J.: *Škótsko a vzdelávanie*. Učiteľské noviny, roč. 44, 1994, č. 20, s. 8.



V. Harakaľová: Solivarský kostolík (práca s textilom)

konferencie zameranej na vývoj celoštátnych učebných osnov vo Veľkej Británii. Predmetom diskusie o. i. bolo chápanie a vymedzenie termínu “kurikulum”. Napriek tomu, že v škótskom kontexte sa kurikulum chápe v užšom (programy vzdelávania pre učiteľov) a širšom zmysle (všetko, čo nejakým spôsobom ovplyvňuje vzdelávanie žiaka), závery diskusie zneli, že nie je možné preň nájsť jednotné chápanie.

M. Zelina pri “porovnaní jednotlivých filozofií výchovy” uvádza rôzne preklady (predpokladáme) termínu kurikulum:

- existencializmus – kurikulum: “len jadro učebnej látky – to tvorí základ osnov, žiaci sa učia tradičné vyučovacie predmety a aj modernejšie, ako sú napr. počítače”.
- progresivizmus - kurikulum: “flexibilné, je tu prepojenie tradičných akademických osnov na reflexiu žiakovej integrity, jeho potrieb a skúseností”.
- perennializmus – kurikulum: “jadro, akademické osnovy, žiaci sú vedení k tomu, aby veľa čítali, poznali literatúru, učia sa rozoberať literárne diela, princípy vied, technológie výroby vecí, získavajú vedecké informácie”.
- existencializmus – kurikulum: “každý žiak si určuje, čo sa chce učiť, čo bude predmetom jeho záujmu”.
- behaviorizmus – kurikulum: “osnovy sú predpísané školskou správou viac ako študentmi, žiakmi, študenti si skôr organizujú prijímanie množstva informácií a nácviky zručností”.¹

Všetky uvedené charakteristiky definície termínu kurikulum možno pochopiť iba v súvislosti s vymedzeniami jednotlivých výchov. Nemožno, resp. je ťažko ich pochopiť

a hľadať medzi nimi určité vzťahy a súvislosti. Tie totižto neexistujú. Azda kvôli jasnosti by stálo za úvahu nielen neprekladať tento termín mechanicky, ale aj náležite objasniť jeho obsah v domácom kontexte. Tým by sa aj príspevok stal čitateľnejším, zrozumiteľnejším a možno aj užitočnejším.

Na konkrétnych príkladoch v jednom článku sme dokumentovali viacvýznamovosť termínu kurikulum. Autor však nezdôvodnil opodstatnenosť používania tohto termínu.

V prvom prípade, označíme ho písmenom A, kurikulum tvorí veľmi jednoducho povedané obsah vzdelávania (ktorý je konkretizovaný na úrovni učebných plánov a učebných osnov). V druhom prípade (B) sa hovorí len o prepojení obsahu vzdelávania na potreby a skúsenosti žiaka. V treťom prípade (C) kurikulum zahŕňa učivo, obsah vzdelávania, procesúalnu a vedomostnú stránku žiaka. To, čo je predmetom záujmu žiaka, chápe ako ďalší prípad existencializmus (D). V neposlednom príklade (E) sa hovorí o obsahu vzdelávania konkretizovaného na úrovni povinných učebných osnov, dokonca žiak zohráva úlohu v tom, že si organizuje “prísun množstva informácií”.

Iné príklady výskytu neuváženého používania termínu curriculum vyvstávajú v spojení s iným termínom. Z priestorových dôvodov sa preto na tomto mieste nebudeme zaoberať jeho podrobnejšou analýzou. Spájanie tohoto termínu s inými výrazmi nám poskytuje množstvo podnetov na komplexnejšie úvahy o tom, či používať, alebo nepoužívať v slovenskej pedagogike samotný termín v jeho “poslovenčenej podobe”. Prečo sa v našej pedagogike vymedzujú uvedený termín ťažko? Domnievame sa, že je to preto, lebo:

- donedávna (do roku 1990) sa u nás vôbec tento výraz vo funkcii vedeckého termínu nepoužíval ako prvý pokus o jeho analýzu urobil I. Turek²);
- v anglofónnom zahraničí je síce jedným z najfrekvencovanejších termínov v oblasti vzdelávania, ale definuje sa veľmi rozmanito;
- jeho viacvýznamovosť spôsobuje jeho neadekvátne používanie a terminologickú nejednoznačnosť v USA, Kanade, Anglicku, Austrálii a v iných krajinách.

V súčasnosti otázka používania adekvátnej pedagogickej terminológie a jeho poňatia je stále otvorená. Určitý model “kurikula” vždy bude odrážať meniace sa potreby človeka “na prahu tretieho tisícročia) a v každej krajine má svoje špecifiká (odlišné podmienky), v ktorých sa vyvíja.

Tvorba obsahu vzdelávania je do určitej miery determinovaná a určovaná pravidlami politiky každého štátu. Preto je veľmi zložitá medzinárodne porovnávať jednotlivé modely “kurikula” a spôsob ich tvorby. Každá krajina si vytvára svoj vlastný model obsahu vzdelania (politiku, koncepciu a tvorbu). Ten je spravidla determinovaný kultúrnou a vzdelávacou tradíciou; sociálnymi, ekonomickými a politickými potrebami, záujmami a cieľmi; stratégiami, ktoré sa uplatňujú pri projektovaní, realizovaní a hodnotení obsahu vzdelania; subjektami, ktoré sa

¹ Zelina, M.: *Nové trendy pedagogiky v kontexte európskeho a svetového vývoja. Technológia vzdelávania, roč. 4, 1996, č. 2, s. 5.*

² Pozri bližšie: Turek, I.: *O pojme kurikulum. Technológia vzdelávania, roč. 4, 1997, č. 4, s. 12 – 14.*

podieľajú na jeho tvorbe a rozhodnutí o jeho realizovaní.

V zahraničí sa pod kurikulárnou oblasťou niekedy chápe komplexná problematika cieľov, obsahu, metód a organizácie školského vzdelávania, jeho podmienok a vyhodnocovania.

Navrhujeme, aby sa termín curriculum prekladal nasledovne:

- **v prípade, že z kontextu vyplýva, že ide o obsah vzdelania, obsah vzdelávania, obsah učiva, odporúčame namiesto termínu curriculum používať uvedené slovenské ekvivalenty;**
- **v prípade, že ide o konkretizovanie obsahu vzdelania v rovine sústavy vyučovacích predmetov (na určitom stupni vzdelávania), navrhujeme používať aj naďalej termín učebný plán (študijný program);**

- **v prípade, že sa týka konkretizácie obsahu vzdelávania v rovine jednotlivých vyučovacích predmetov určitého učebného plánu, je vhodnejšie, jednoznačnejšie používať termín učebné osnovy;**
- **v prípade, že ide o postihnutie všetkých vyššie uvedených slovenských termínov, môžeme použiť súhrnný význam termínu kurikulum.**

Vo vednom odbore pedagogiky sa usilujeme mať jasne a precízne definovanú pojmovú sústavu, a to aj v porovnaní s anglicky hovoriacimi krajinami. Neodporúčame automaticky preberať zahraničné výrazy bez uváženeho prekladu, definovania, vysvetlenia a jednoznačného pomenovania v slovenskom kontexte. Ak budeme koncepčne preberať zahraničné pedagogické výrazy, predídeme tak zbytočne rôznym terminologickým zmätkom a nejasnostiam.

Literatúra:

Gavora, P. – Mareš, J.: *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava, Iris 1996.

Husén, T. – Postelthwaite, T. N. (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, volume 2. Oxford, Pergamon Press 1988.

Šimčáková, L.: *Inovačné trendy v obsahu vzdelávania – terminologické problémy*. In: Beňo, M. a kol.: *Slovenská škola na prahu 3. tisícročia*. Bratislava, UIPŠ 1997.

Švec, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava, Iris 1995.

Turek, I.: *O pojme kurikulum*. *Technológia vzdelávania*, roč. 4, 1997, č. 4, s. 12 – 14.

(Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.)

Summary: *The author presents the analysis of the term "curriculum" and points at problems emerging from its mechanical translation in to Slovak. She gives several alternative suggestions for its translation.*

NA MARGO TERMINOLOGICKÉHO SLOVNÍKA VZDELÁVACÍCH ŠTANDARDOV

Z. Hlebová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Nejednotnosť v používaní odbornej terminológie. Príklady používania viacerých odborných názvov ako synonymných výrazov. Potreba jasného a zrozumiteľného vyjadrovania.*

Kľúčové slová: *vlastnosti lexiky odborného štýlu, odborné názvy vo funkcii synonymných výrazov, pojem a pomenovanie v rámci vzdelávacích štandardov*

Slovenská pedagogická literatúra sa, našťastie, môže popýšiť viacerými odbornými príspevkami, ktoré skúmajú problematiku vzdelávacích štandardov z teoretického hľadiska, analyzujú skúsenosti z ich používania vo vyspelých krajinách sveta či vyvodzujú závery z experimentálneho overovania štandardov na vzorke našich základných škôl a gymnázií.

Po prvej búrke nie vždy priaznivých ohlasov na adresu zavádzania vzdelávacích štandardov do našej školskej sústavy nastalo relatívne upokojenie, avšak problémy s tým súvisiace i otázka "Čo ďalej?" zostali otvorené. Keďže z vlastnej skúsenosti viem, že je medzi nami ešte veľa pedagogických zamestnancov na všetkých stupňoch našich škôl, ktorým pojem *vzdelávacie štandardy* zatiaľ nič nehovorí, rozhodla som sa znovu upozorniť na tento didaktický problém a opäť rozvíriť už zdanlivo upokojenú hladinu.

Nielen široká pedagogická verejnosť už mala dostatok príležitostí na vlastné zorientovanie sa v problematike

vzdelávacích štandardov. Čo nám však v súvislosti s výkladom nového didaktického pojmu neprospieva - a ukazuje sa, že vzdelávacie štandardy ním pre nás stále sú - je predovšetkým *nejednotnosť pri používaní odbornej terminológie*. Naši pedagogickí odborníci si asi neuvedomujú, ako dezorientujúco to pôsobí na bežného človeka, ktorý hľadá východisko z labyrintu pojmov pripúšťajúcich viacvýznamovosť. *Lexika* odborného štýlu, a to aj v prípade vzdelávacích štandardov, *musí byť presná a jasná*.

Stačí predsa tak málo, aby sme prešli zbytočným chaosu: *dohodnúť sa* v kruhu odborníkov na používaní jednotnej terminológie pri pomenovaní tých istých pojmov.

Pozornému čitateľovi pri štúdiu problematiky vzdelávacích štandardov neunikne **používanie viacerých odborných názvov ako synonymných výrazov, resp. pripisovanie rovnakých obsahov rôznym pomenovaniám**, napr. v nasledujúcich prípadoch:

- **Základné témy, základné tematické celky, moduly**

Výsvetlenie:

Za synonymné výrazy by sme mohli považovať len druhé a tretie pomenovanie (základné tematické celky a moduly), nakoľko ide o pojmy s väčším rozsahom významu. Pojem **základné témy** má menší rozsah významu, je podriadený pojmu základné tematické celky.

Návrh:

Na vyjadrenie širších tematických okruhov používať ustálený termín **tematický celok**, jeho užšie významy označovať slovom témy.

- **Prvky učiva, zložky učiva, základné obsahové okruhy, prvky obsahu**

Výsvetlenie:

Za synonymné výrazy môžeme považovať prvý a štvrtý termín (prvky učiva, prvky obsahu), lebo v oboch prípadoch ide o pomenovania s rovnakým obsahom (I. Turek, 1996; M. Mikuš, 1997).

Pojem **základné obsahové okruhy** je svojim významom viac spojený s pojmom základné tematické celky. Posledný pojem - **zložky učiva** - používame napr. v predmete slovenský jazyk a literatúra na rozlíšenie jeho troch súčastí: zložky jazykovej, slohovej a literárnej.

Návrh:

Na označenie štyroch prvkov v štruktúre učiva (1. vedomosti, 2. zručnosti a návyky, 3. skúsenosti z tvorivej činnosti, 4. emocionálno-citové skúsenosti; I. Turek, 1996) využívať synonymné výrazy: **prvky učiva - prvky obsahu**.

- **Aktívne slovesá, vstupné slovesá, plnovýznamové slovesá**

Výsvetlenie:

Pojem **aktívne slovesá** nie je v súlade so zaužívanou jazykovednou terminológiou. V slovenskej morfológii ako náuke o slovných druhoch neexistuje kategória aktívnych a pasívnych sloviess. Slovesá, ktoré pomenávajú nejakú činnosť, nazývame **činnosťné slovesá**. Nevyhovujúci je aj výraz **vstupné slovesá**. Pod pojmom vstupné sloveso môžeme totiž rozumieť akýkoľvek druh slovesa plnovýznamového i neplnovýznamového, ak spĺňa spomínanú funkciu, teda je vstupným slovesom.

Za nevhodný musíme považovať aj pojem **plnovýznamové sloveso**, v rámci ktorého rozlišujeme dvojakú skupinu sloviess: **činnosťné** (doplniť, napísať, prečítať, vyhľadávať atď.) a **stavové** (blednúť, chorľavieť, čerňať atď.). V prípade vzdelávacích štandardov ide jednoznačne iba o kategóriu **činnosťných sloviess** = predstavujú požadovanú pozorovateľnú činnosť.

Literatúra:

Mikuš, M.: *Vybrané kapitoly z didaktiky telesnej výchovy I.* Prešov, MC 1997.

Turek, I.: *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy.* Bratislava, MC 1996.

Ihnátková, N. - Lapitka, M.: *Vzdelávacie štandard zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá.* Bratislava ŠPÚ 1996.

Zelina, M.: *Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy. Technológia vzdelávania, 1, 1993, č. 7, s. 3 - 4.*

Návrh:

V súvislosti s operacionalizáciou výchovných a vzdelávacích cieľov vyučovania používať termín **činnosťné slovesá**.

Nie zanedbateľnou prekážkou správneho pochopenia problematiky vzdelávacích štandardov je prirovnanie obsahu tohto dokumentu raz k **minimálnemu**, inokedy k **maximálnemu** obsahu vzdelávania.

Návrh:

Opierať sa o názory, podľa ktorých sa vzdelávacie štandardy pri naplňovaní svojho poslania - zabezpečiť optimálnu úroveň vzdelávania výberom základného učiva - orientujú na jeho podstatu, t. j. **optimálny obsah**.

Zdá sa, že polemický je aj samotný pojem **vzdelávacie štandardy**, lebo vo svojom názve nevystihuje v plnej miere ani svoju podstatu, ani podstatu výchovno-vzdelávacieho procesu na našich školách, kde sa v rovnakej miere vychováva i vzdeláva.

Návrh:

Podporiť úvahy o úprave pojmu vzdelávacie štandard na **výchovný a vzdelávacie štandard**. Táto myšlienka je v súlade s alternatívnym systémom výchovy a vzdelávania od M. Zelinu (1993), nazvanom *tvorivo-humanistickej výchova* (THV). "Výchovu tu chápeme v širokom slova zmysle, výchova v sebe zahŕňa vzdelávanie, a nie naopak, ako je to bežné v tradičnej škole." (M. Zelina, 1993)

Poznámka: Výchovná zložka v experimentálnom materiáli Vzdelávacie štandard zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá (1996) nebola formulovaná, preto v tomto prípade považujem za správne použitie pojmu vzdelávacie štandard.

Uvedomujem si, že z problematiky používania odbornej terminológie v rámci vzdelávacích štandardov zostalo ešte veľa nevyhovedaného. Svojím príspevkom som chcela upozorniť na naliehavosť potreby lingvistickej úpravy terminologického slovníka v tejto novej oblasti našej pedagogickej vedy.

Riešenie

Ako ísť s duchom času,
ako byť pokrokový?
Začnem sa hýbať v smere
nučíčiek hodinových.

J. Bily

Summary: The author focuses on disunity in using special terminology and a need of solving this problem.

STRATEGICKÉ RIADENIE ŠKOLY

M. Novák, Metodické centrum B. Bystrica

3.2. Strategická vízia

Strategická vízia je určenie hlavných priorít organizácie pre budúce obdobie. Jej formulácia je väčšinou vo všeobecnej nekvantifikovanej polohe. Vo významnej miere je znakom autonómie školy – škola má svoje osobitné ciele, je schopná vytvárať si vnútorné normy a smernice a je mimo dosahu priamej kontroly mocou (myslím tu autonómiu vo voľbe cieľov a metód, hoci každá škola je ekonomicky závislá na svojom zriaďovateli.). Vychádza z hodnôt a poslania školy.

Podstatné črty dobre formulovanej strategickej vízie:¹

- je orientovaná na budúcnosť,
- je inšpirujúca a motivujúca,
- vyjadruje hodnoty, ktoré budeme rešpektovať pri dosahovaní cieľa,
- je vlastníctvom celého kolektívu,
- je obrazná,
- je kvalitatívna nie kvantitatívna,
- je krátka.

Keďže strategická vízia je základom pre ďalšiu prácu, je dôležité, aby riadiaci pracovník venoval dostatok času na to, aby strategická vízia bola dobre pochopená. Má oslovovať očakávania a umožňovať (nedokonavý vid naznačuje, že sa jedná o proces), aby sa ľudia s ňou identifikovali. Úlohu riadiaceho pracovníka vidia Donelly, Gibson a Ivancevich² ako “leadership” – teda schopnosť získať ľudí pre víziu s využitím ich vlastného potenciálu. Konštatujú, že riadiace činnosti – plánovanie, tvorba rozpočtu, organizačný a personálny rozvoj, kontrolné a hodnotiace mechanizmy – sa nemôžu realizovať skôr, pokiaľ “leader” nezíska, neinšpiruje a nemotivuje ľudí.

3.3. Analýzy

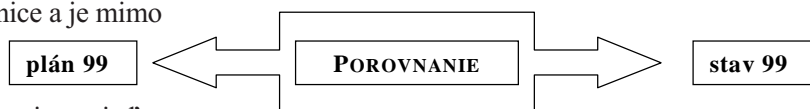
Ďalším krokom pri tvorbe strategického programu školy je kvalitná analytická činnosť zameraná na:

- doterajšiu stratégiu školy,
- vnútro školy,
- okolie školy.

Skôr ako popíšem konkrétne nástroje na túto analytickú činnosť, považujem za potrebné zdôrazniť samotnú podstatu analýzy – porovnávanie. Táto potreba vychádza z poznania, že ako analýza sa veľmi často vníma opis skutkového stavu, doplnená viac či menej rozsiahlou kvantifikáciou aktuálneho stavu. Riadiaci pracovník potom nemá k dispozícii použiteľný spôsob na rozlíšenie efektívnych riadiacich aktivít vzhľadom na predpokladané výstupy.

Využitelnú analýzu skutočného stavu školy popíšem na príklade. Škola v júni 1998 plánovala a zamerala svoju

Pokračovanie z minulého čísla
činnosť tak, aby v júli 1999 boli dosiahnuté isté ciele – označím ich ako **plán 99**. V júli 1999 škola zosnímała skutkový stav, ktorý označme ako **stav 99**. Takto máme dve údajové základne – plánovaný a skutočný stav. Analýza spočíva v porovnaní týchto dvoch stavov:



Dôsledne urobené porovnanie umožní vyhodnotiť kroky a procedúry, ktoré boli plánované a aké skutočné efekty priniesli. Takto rozlíšime optimálne postupy od tých, ktoré nedosahovali očakávané výstupy, prípadne boli celkom neúčinné. Treba si uvedomiť, že iba výnimočne sa plánovaný stav bude absolútne kryť so skutočným stavom.

Na analýzu vnútorného a vonkajšieho prostredia školy (školského zariadenia) je vhodné použiť tzv. SWOT analýzu (SWOT je skratka pochádzajúca z prvých písmen anglických výrazov Strengths – silné stránky, Weaknesses – slabé stránky, Opportunities – šance, Threats – ohrozenia).

Jej základom sú dve matice. Prvá z nich analyzuje silné a slabé stránky školy v rámci základnej stratégie školy a je podrobným pohľadom dovnútra školy. Druhá matica má odkrývať skutočnosti, ktoré sú pre splnenie cieľov školy nápomocné, prípadne ohrozujúce. To, či hodnotenia v matici budú dobrým pomocníkom pri tvorbe strategického programu školy, závisí od miery objektivizovania hodnotenia a kultúry školy. Ukazuje sa ako výhodné, ak sú jednotlivé parametre posudzované väčším okruhom ľudí s rozličnou väzbou na školu či školské zariadenie. Myslím tým nielen aprobačné vrstvenie učiteľov a členenie na internistov a externistov, ale najmä pohľad tých, ktorých často nevnímame ako vnútro školy: žiakov, rodičov a nepedagogických zamestnancov. Kritériá, ktoré bude škola (školské zariadenie) hodnotiť v rámci SWOT analýzy, nie sú normatívne stanovené. Organizácia do svojej SWOT analýzy zaradi také kritériá, hodnotenie ktorých môže poslúžiť pri jej rozvoji. Preto je aj návrh SWOT analýzy v tomto texte orientačný.

Predpokladajme, že škola (školské zariadenie) má ujasnené, aké kritériá budú v rámci SWOT analýzy hodnotené. Je treba uvedomiť si, že neexistuje norma, ktorá by hodnotiteľovi jednoznačne pomohla posúdiť kvalitu hodnoteného kritéria. Napríklad kritérium “Hodnotenie školy (školského zariadenia) školským úradom” nemá taxatívne stanovenú hodnotiacu škálu. Nevieme povedať, čo v prípade tohto kritéria presne znamená hodnotenie “veľmi silné”, prípadne hociktoré iné možné hodnotenie. Navyše, rovnaké hodnotenie rozličných ľudí nemusí znamenať

¹ Voľne spracované podľa Herberta Pronchowa

² Donelly, J. H. Jr., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1992). *Fundamentals of Management*. Boston: Irwin Inc.

rovnaké vnímanie kvality kritéria. Logicky teda vystupuje otázka, načo SWOT analýzu robiť. Subjektívnosť pri hodnotení kritérií jednotlivými ľuďmi spočíva v tom, že každý človek má svoje očakávania, prípadne predpoklady. Hodnotenie kritérií v rámci SWOT analýzy je výsledkom porovnávania subjektívnych očakávaní s reálnou situáciou. Kolega XY môže hodnotiť dané kritérium ako slabé, naproti tomu kolega ZW môže hodnotiť to isté kritérium ako silné. Neznamená to nedostatok objektívnosti či zaujatost' niektorého z kolegov. Signalizuje to jednak rozdielnosť v očakávaniach a perspektívach kolegov, ale taktiež môže znamenať rozdielnu mieru ich informovanosti. V oboch prípadoch je to jav, ktorý je v kultúre školy prítomný a je užitočné pri tvorbe strategického programu školy rešpektovať ho ako fenomén, ktorý ovplyvňuje hodnotový subsystém školy (školského zariadenia).

Tabuľka č. 1.: Návrh matice silných a slabých stránok školy

Kritérium	Veľmi silné	Silné	Priemerné	Slabé	Veľmi slabé
Hodnotenie školy školským úradom					
Hodnotenie školy okolím školy					
Postavenie školy v rámci regiónu					
Atraktivnosť štud. a uč. odborov					
Financovanie školy					
Pedagogickí pracovníci					
Nepedagogickí pracovníci					
Materiálna vybavenosť					
Uplatnenie absolventov					
Riadenie a organizačná štruktúra					
Dopravná dostupnosť					
Školská knižnica					

Druhá matica sa zaoberá charakteristikou šancí a rizík školy v závislosti od okolia školy a času.

Tabuľka č. 2.: Návrh matice šancí a rizík*

Vývoj okolia školy	Šanca	Riziko	Význam	Suma
Národný program vzdelávania				
Celospoločenské trendy				
Demografický vývoj				
Politické prostredie				
Legislatíva				
Sociálno-psychologické vývojové tendencie				
Vplyv iných vzdelávacích inštitúcií				
Miera nezamestnanosti v relevantnom okolí				

* 1 = veľmi nízke, 2 = nízke, 3 = stredné, 4 = vysoké, 5 = veľmi vysoké

Kvôli jednoduchosti a prehľadnosti navrhujem šancu zaznamenať so znamienkom + a riziko so znamienkom -. Údaje v stĺpci Suma získame tak, že v danom riadku vynásobíme hodnotu šance (alebo rizika) hodnotou významu. Celkový pohľad na to, či škola je "v ohrození", či má dobrú príležitosť na svoje presadenie sa umožní súčet celého stĺpca označeného ako Suma.

Uvedené matice (pochopiteľne zmysluplne vyplnené) môžu zásadným spôsobom odhaliť potenciál, ktorý je často ukrytý a nevyužitý a to nielen svojou okamžitou výpočtovou hodnotou, ale tiež v možnosti komunikovať vlastné pocity a názory a konfrontovať ich so svojimi spolupracovníkmi, žiakmi, rodičmi, okolím školy.

3.4. Vnútroškolské prognózy

Slúžia na identifikáciu kľúčových krokov pri realizácii strategickú vízie, prípadne z nich vyplývajúce kritické body. Upresňujú sa potrebné zdroje a schopnosti, ktoré systém musí mať. Predpokladajú sa vplyvy ostatných organizácií, politických a sociálnych tendencií, ale i prognózy týkajúce sa rozvoja ľudských zdrojov a materiálno-technickej základne v škole (odchody do dôchodku, ďalšie vzdelávanie učiteľov, frekvencia používania odborných učební, opotrebovanosť didaktickej a výpočtovej techniky a pod.). Ďalším produktom vnútroškolských prognóz je poznanie rizík a obmedzení, s ktorými je potrebné počítať. V tabuľke č.2 sú naznačené procesy a metódy prognózovania.

3.5. Strategické ciele školy a úlohy z nich vyplývajúce

Zo základnej stratégie školy (školského zariadenia) vychádzajú strategické ciele (napr. zlepšiť komunikatívne zručnosti žiakov školy), ktoré však už musia spĺňať tieto atribúty:

- jasne formulované,
- komunikatívne,
- kvantifikované (časový rámeč),
- hodnotiteľné a kontrolovateľné (merateľné),
- dosiahnuteľné.

Dovoľte, aby som sa zamyslel nad atribútom dosiahnuteľnosti. Dobré formulované ciele majú byť výzvou pre pracovníkov. Nesmú byť frustrujúco vysoké, ale ani ľahko splniteľné. Výskumy z oblasti výkonnosti pracovníkov však ukazujú, že cieľ formulovaný ako výzva znamená vyššiu produktivnosť ľudí.

Strategických cieľov organizácie nemôže byť veľa. Optimálny počet

síce neexistuje, skúsenosti však ukazujú na počet 4 – 6 strategických cieľov (napr. Ministerstvo vzdelávania USA má vytýčených 7 priorít, ktoré sú formulované do 4 strategických cieľov).

Okrem dlhodobosti strategických cieľov sa ich strategickosť vyznačuje tým, že ovplyvňujú, ba priamo určujú celé dianie na škole. Každý z cieľov má svoje "zhmotnenie" v úlohách školy premietnutých do troch základných koncepcií školy:

- pedagogickej koncepcie,
- koncepcie rozvoja ľudských zdrojov,
- materiálno-technickej koncepcie.

Pedagogická koncepcia vymedzuje pedagogické a didaktické prístupy, ktoré sa v záujme splnenia cieľov budú uplatňovať – je súčasťou kultúrneho subsystému. Koncepcia rozvoja ľudských zdrojov zabezpečuje oblasť učiteľov a starostlivosť o ich rozvoj – je súčasťou sociálneho subsystému. Materiálno-technická koncepcia zabezpečuje technické krytie – je súčasťou funkcionálneho subsystému. Ak ciele budeme vnímať ako odpovede na otázku "PREČO", potom úlohy z nich plynúce do pedagogickej koncepcie odpovedajú na otázku "AKO", odpovediam na otázku "KTO" sa venujú úlohy premietnuté do koncepcie rozvoja ľudských zdrojov. Úlohy zasahujúce do materiálno-technickej koncepcie dávajú odpovede na otázku "ČO MUSÍME MAŤ". Tvorba strategického plánu školy nie je krátkodobá záležitosť a jej výsledok (v dobrom i v zlom) ovplyvňuje budúcnosť školy.

Preto je dobré odpovedať si na niekoľko otázok, ako napr.:

- Pre koho budeme tvoriť strategický plán?
- Aké časové obdobie bude strategický plán zachytávať?
- Aké sú základné otázky, na ktoré má strategický plán odpovedať?
- Ako dlho bude trvať plánovanie?
- Je potrebný nezávislý "kritický priateľ" pri plánovaní? Ak áno, čo od neho očakávame?
- Potrebujeme plánovací tím?
- Ak potrebujeme plánovací tím, koľko členov bude mať?
- Potrebujeme nestálych členov plánovacieho tímu? Koho, prečo, kedy?
- Kto bude zodpovedný za manažovanie plánovania?
- Kto bude viesť stretnutia plánovacieho tímu?
- Aké sú očakávané výstupy, časové intervaly a zodpovednosť?

Odpovede na tieto otázky uľahčia tvorbu strategického plánu, vyjasnia pozície v sociálnom subsystéme a "inventarizujú" potenciál funkcionálneho subsystému.

3.5.1. Postupy pri strategickom plánovaní

Postupom času sa ustálili tri najpoužívanejšie postupy pri plánovaní. Každý z nich má svoje výhody a nevýhody. Voľba aktuálneho postupu vo významnej miere závisí od kvality kultúry školy, miere a kvalite komunikácie v rámci školy a v kvalite vyhodnocovania informácií viazucich sa nejakým spôsobom k životu školy.

Metódy sa líšia smerom tvorby strategického plánu:

- zdola nahor (bottom-top)
- zhora nadol (top-bottom)
- protiprúdne (both directions)

(Dokončenie v bud. čísle)

ŠKOLSKÝ MANAŽMENT A "HUMAN RELATIONS"

R. Urbánik, Základná škola Horná Kráľová

Anotácia: Podstata teórie human relations v riadiacej práci. Humanizácia procesov, vzťahov a vedomia. Metódy používané v teórii human relations a praktické príklady aplikácie teórie v riadiacej práci školy.

Kľúčové slová: jednotlivec, kolektív, humanizácia a demokratizácia, riadenie

Riadenie škôl v súčasných podmienkach predstavuje oveľa náročnejší proces ako kedykoľvek predtým. Školský manažment, ak má byť úspešný, musí riešiť otázky plánovania, riadenia, organizácie a kontroly. Naplniť ich môže len vtedy, ak bude v prvom pláne svojej činnosti riešiť otázky postavenia jednotlivca, celku a ich vzťah v oblasti sebarealizácie. Pozrime sa preto na jeden zo spôsobov naplnenia týchto cieľov prostredníctvom podstaty, metód a praktickej aplikácie teórie human relations v školskom manažmente.

V súčasnosti už žiaden pracovník nepochybuje o dôležitosti teórie human relations pre úspešné fungovanie akejkoľvek jednotky v procese riadenia - školu nevynímajúc. Význam teórie human relations vnímame hlavne prostredníctvom humanizácie práce.

Humanizácia práce je totiž základom sebarealizácie celku, ale aj jednotlivca. Ak dochádza k rozporu medzi sebarealizáciou celku a jednotlivca, má to hlboké následky pre celkovú úspešnosť, produktivitu a medziľudské vzťahy. Prácu ako základ osobných činností možno premyslene humanizovať, a to prostredníctvom **humanizácie procesov, vzťahov a vedomia**, vznikajúcich a pôsobiacich na pozadí práce, tak ako ich uvádza Pichňa.¹

Formy humanizácie v podmienkach školy:

- vytváranie vhodných, pre pracovníka dôstojných pracovných podmienok - technických aj organizačných;
- vytváranie podmienok zvyšovania kvalifikácie, možností rekvalifikácie;

¹ Pichňa, J.: *Základy personalistiky II. 1. vyd. Bratislava, SOFA 1995, s.32.*

- demokratizácia riadenia a vedenia, rešpektovanie ľudskej dôstojnosti pomocou spravodlivého odmeňovania, a to nielen finančného, ale aj sociálneho a spoločenského (prestíž, status, kariéra).

Spoločenské vzťahy v našich pomeroch možno humanizovať prostredníctvom nasledovných foriem:

- definovanie obsahu a rozsahu pracovných úloh, každý pracovník by mal jasne poznať svoje práva a povinnosti;
- garancia pracovnej istoty pri rešpektovaní Zákonníka práce a kolektívnej zmluvy;
- garancia vyjadrovať sa k problémom, participácia pri rozhodovaní;
- uprednostňovanie princípu dohody a kompromisu pri pracovných a spoločenských vzťahoch;
- napomáhanie formovaniu neformálnych medziľudských vzťahov;

Spoločenské vedomie možno humanizovať prostredníctvom nasledovných foriem:

- vytváranie takej verejnej mienky, ktorá bráni dôstojnosť každého pracovníka, ktorá odsudzuje intrigy, klebety, osočovanie, závisť a podobne;
- napomáhanie pri pestovaní dobrého mena školy, triedy a jednotlivca;
- pestovanie hrdosti na školu prostredníctvom symbolov, školskej hymny a podobne.

Na dosiahnutie uvedených cieľov nám v praxi slúžia **metódy teórie human relations**. Teória human relations pozná viacero zásad a princípov uplatňovania tejto teórie do spoločenskej praxe (ako ich uvádza Pichňa²). V našom príspevku uvádzame tie, ktoré sa už osvedčili v praxi:

1. Training officers. - Je to metóda, v ktorej odborníci pripravujú vedúcich pracovníkov (funkčné vzdelávanie riadiacich pracovníkov, zvyšovanie kvalifikácie prostredníctvom 1. a 2. kvalifikačnej skúšky) pri zvyšovaní kvalifikácie. Uplatňujú pritom princípy a zásady teórie human relations.

2. Konzultácie. - Napomáhajú pri riešení osobných a spoločenských problémov v rodine a na pracovisku, t.j. v škole. Využívajú sa pritom poznatky human relations.

3. Výchovné pôsobenie. - Na osadenstvo školy možno vplývať prostredníctvom nasledovných prostriedkov:

- *školský časopis*, ktorý považujeme za "výkladnú" skriňu školy, za výraz tvorivosti a osobnej účasti žiakov na živote školy;
- *názorná agitácia*, skrinka otázok, nástenka Naši najlepší a pod.;
- vytvorenie *priamych kontaktov s vedením školy* (výbor rodičovského združenia, školský žiacky parlament, slávnosti učenia)

4. Job enrichment. - Predstavuje metódu, ktorá umožňuje každému v primeranej miere rozhodovať.

V podmienkach školy sú takými orgánmi školský žiacky parlament, metodické združenia, predmetové komisie a inštitút širšieho vedenia školy.

5. Sociálny plán. - Je zabezpečujúcou metódou, ktorá chráni zdravie, zaisťuje bezpečnosť práce a hygienu (duševnú aj fyzickú) celého osadenstva školy (odborová organizácia, školský žiacky parlament).

6. Pravidelné uskutočňovanie výskumov. - Predstavuje metódu, pomocou ktorej zistíme podmienky sebarealizácie spoločenského systému školy a sebarealizácie pracovníkov školy.

Každá z uvedených metód human relations je špecifická pre určitú oblasť riadiacej práce. Preto aj jej použitie musí byť aplikované v adekvátnej oblasti.

Uplatnenie teórie human relations v práci školy prináša výsledky v oblasti demokratizácie a humanizácie, ktoré sa priamo premietajú do spôsobu riadenia školy a v budúcnosti budú zohrávať v tejto oblasti stále vážnejšiu rolu. Jednoducho možno povedať - všetko bude záležať od človeka. O tom, do akej miery sa dokázu spomínané trendy v konkrétnych podmienkach presadiť, bude prezrádať obraz školy, ktorý poznáme aj pod označením imidž školy.

Uvedomujeme si, že riaditeľ školy by mal byť v prvom rade zodpovedný za úroveň a výsledky výchovno-vzdelávacej práce. Preto neprekvapuje tvrdenie, že práve riaditeľ musí byť iniciátorom procesov, ktoré pomôžu v predchádzajúcich častiach naznačené teoretické východiská realizovať v praxi. Riadiaci pracovník je ten, kto musí mať víziu, ktorú rozloží do cieľov a nakoniec ju aj spolurealizuje so svojimi spolupracovníkmi v praxi.

Imidž školy obsahuje z pohľadu spomínanej teórie nasledovné zložky:

- Curriculum školy - rozsah a zameranie výuky v škole;
- technické podmienky - budova školy, učebne, ihriská, vybavenie školy didaktickou a výpočtovou technikou;
- identifikácia školy - názov školy, logo školy;
- história školy - tradícia v zameraní školy, akcie, súťaže, podujatia;
- personálne obsadenie školy - vedenie školy, pedagogický zbor, ostatní pracovníci školy, ich kvalifikovanosť;
- vzťah školy s verejnosťou - rada školy, rodičovské združenie, obecný úrad, spoločenské a športové ustanovizne, sponzori.

Obsah imidžu možno naplniť len prostredníctvom sociálnych vzťahov v rámci školy, ktoré majú nasledovnú štruktúru:

- riaditeľ školy - podriadení (učitelia, personál, žiaci),
- učiteľ - žiak,
- žiak - žiak.

Za dominantné pre formovanie celkovej atmosféry považujeme vzťah medzi riaditeľom a učiteľom, resp. vzťahy medzi učiteľmi.

V závere načrtneme aspoň niektoré postupy praktickej

¹ Pichňa, J: *Základy personalistiky II. 1. vyd. Bratislava, SOFA 1995, s. 37.*

realizácie teórie human relations v živote školy. Etablovanie školského loga, iniciovanie a fungovanie školského parlamentu, stanovenie podmienok pre nastolenie podnikateľského prostredia v práci školy, tímová práca a formo-

vane vzťahov medzi riaditeľom a učiteľom v rovine spolupráce, to sú postupy, ktoré možno uplatniť v praktickej realizácii teórie human relations, humanizácie a demokratizácie v oblasti riadiacej práce školy.

Literatúra:

Pichňa, J.: *Základy personalistiky II*. Bratislava 1995.

Anotácia: *The author presents the theory "human relations" in management and gives methods and examples of its application in school management.*

HUMANISTICKÝ PRÍSTUP K ŠKOLSKEJ INŠPEKCII A K RIADENIU ŠKÔL

J. Trachtulcová, Krajský úrad Trenčín

Anotácia: *Potreba humanistického prístupu k školskej inšpekcii a k riadeniu v školstve. Cieľ – prispieť k humanizácii školstva.*

KLúčové slová: *humanistická orientácia, humanistická didaktika, školská inšpekcia s humánnym prístupom, teória ekvity (rovnakej šance, spravodlivosti), hodnotenie, sebahodnotenie, aktívna podpora školských orgánov*

V súčasnom zložitom procese premien nielen v našom školstve, ale aj v celej našej spoločnosti, si humanizácia vyžaduje azda najväčšiu starostlivosť.

Ak ťažisko humanizácie je vo výchovno-vzdelávacom procese, potom musí byť cieľom riadenia v školstve i cieľom školskej inšpekcie pripraviť tie najlepšie humánne podmienky a možnosti pre tento proces. Pre vytvorenie takéhoto procesu sú rozhodujúcim činiteľom vedúci a riadiaci pracovníci v školstve a školskí inšpektori. Školská inšpekcia s humánnym faktorom sa riadi základnými humanistickými princípmi, pretože kontrola a z nej vyplývajúce hodnotenia zasahujú najcitlivejšiu sféru človeka - jeho sebavedomie. Algoritmus direktívno-imperatívneho štýlu riadenia a kontroly sa vymyká z rámca humanizácie. Súhlasím s výstižným úsudkom poľskej pedagogičky Henryky Kwiatkowskej v diele *Nová orientácia v súčasnom vzdelávaní*: "Humanistická orientácia je protestom proti **unifikujúcim tendenciám učiteľskej edukácie** a zároveň je **obranou osobného a humánneho rozmeru učiteľského povolania**."

V humanistickom prístupe k školskej inšpekcii je mimoriadne dôležitá humanistická didaktika, ktorej základy sú u nás už v diele Komenského. Humanistická didaktika zvyrazňuje dimenziu človeka, sofistikovaný humánný morálny princíp poňatia človeka ako miery všetkých vecí. Preto učiteľia nesmú strácať počas humánnej kontroly svoju prirodzenú autoritu, v procese kontroly nesmie chýbať tolerancia a úcta, rešpektovanie názorov iných. Učiteľ by mal nielen vedieť, ale aj cítiť, že cieľom inšpektora nie je len priama kontrola, ale i snaha a vnútorná motivácia poradiť, pomôcť. Školský inšpektor je - povedala by som - **pilierom vysokého učenia pedagogického** - učenia, ktoré plní najhumánnejšie poslanie.

Na základe mojich skúseností a praxe som dospela

k názoru, že školská inšpekcia bez aktívnej spolupráce učiteľov a manažmentu školy a bez ich pomoci a podpory nezrealizuje kvalitne proces kontroly - nepodarí sa jej zistiť naozajstnú úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu na škole, klímu a kultúru školy. Humánnou kontrolou rozvíjame osobnú zodpovednosť pracovníkov. Je to kontrola bez stresov a strachu. Rešpektuje poňatie osobnosti v duchu humanistickej orientácie. Spätná väzba nám potom pomáha spoločne formulovať ciele, a tým i dobré medziľudské vzťahy, účinnú - neformálnu kontrolu práce, ktorá prispieva k jej kvalite. Dôležitý je potom proces evaluácie a na jeho základe zabezpečovanie spravodlivého ohodnotenia. To prispieva k prekonaniu demotivujúcej, byrokratickej kontroly.

Pri humánnom riadení a hodnotení je dôležitá teória **ekvity (rovnakej šance, spravodlivosti)**. Teóriu ekvity ako prvý vypracoval, aplikoval na pracoviskách a testoval americký výskumný psychológ J. STACEY ADAMS. Poznatky o nej publikoval v roku 1963. Teória ekvity je jednou z viacerých teoretických koncepcií odvodených z procesu sociálneho porovnávania, pričom sa pokladá za najlepšiu z nich a mimoriadne dôležitú úlohu má i pri problematike motivácie. Teória ekvity sa týka subjektívneho úsudku jednotlivca o tom, či v porovnaní s ostatnými pracovníkmi bol primerane (spravodlivo) ohodnotený. Jej podstata vyplýva z empiricky overených skúseností, že človek má sklon subjektívne hodnotiť a porovnávať pomer medzi tým, čo do svojich činností vkladá (úsilie), a tým, čo mu táto činnosť prináša (výsledok, efekt, odmena). Následne to porovnáva s vlastným hodnotením pomeru vstupu a výstupu u iných pracovníkov v rovnakej alebo podobnej pracovnej situácii. Ak človek vníma porovnávané pomery ako odlišné, má tendenciu ich vyrovnávať.

Rozličné spôsoby ich vyrovnávania majú priamy vplyv na vzťah ľudí v práci, na socioemočnú klímu. Výsledok zamestnania (odmenu) predstavuje to, čo človek dostáva od organizácie za svoje vstupy, napr. mzdu, uznanie, pochvalu, povýšenie, sociálne vzťahy, vnútornú spokojnosť. K dosiahnutiu odmien jednotlivcov prispieva rozličnými vstupmi (individuálny prínos) do zamestnania, ktoré predstavujú spotrebovaný čas, skúsenosť, vzdelanie atď. Posudzovanie výsledkov a vstupov sa zakladá na objektívnych údajoch, ako aj na subjektívnom odhade. Ľudia však môžu svoj prínos pre organizáciu preceňovať a svoj výsledok podceňovať, kým na druhej strane môžu preceňovať odmeny ostatných pracovníkov a podceňovať ich vstupy.

Proces **formovania vnímania spravodlivosti** je pre humanistický prístup k školskej inšpekcii a riadeniu škôl mimoriadne dôležitý. Vyžaduje to u vedúceho pracovníka **cit pre spravodlivosť, osobnostné a morálne kvality.**

Vnímanie spravodlivosti prebieha v štyroch krokoch:

1. *sebahodnotenie* - jednotlivec hodnotí, ako s ním organizácia zaobchádza;
2. *hodnotenie iného* - jednotlivec si na porovnanie vypracuje hodnotenie iného, ako s ním organizácia zaobchádza;
3. *porovnanie* seba s iným;
4. *vznik pocitov spravodlivosti alebo nespravodlivosti.*

Na základe porovnania môžu nastať tieto situácie - pocity:

1. *Pocit spravodlivosti* - tento stav nastáva a ako "spravodlivý" odmenu v porovnaní s vynaloženými vstupmi či úsilím vníma pracovník ako ekvivalentný pomer týchto veličín u porovnaného pracovníka. Takto vnímaný stav ho motivuje, aby sa daná situácia udržala, a preto je pravdepodobné, že bude i naďalej pracovať s rovnakými výsledkami.

2. *Pocit nespravodlivosti* - tento sa môže vyskytnúť v dvoch variantoch:

a) *negatívna nespravodlivosť* - osoba vníma daný stav ako podhodnotenie voči inej osobe, v tomto prípade je motivácia na redukovanie nespravodlivosti, pričom snaha redukovať ju je o to väčšia, čím je nespravodlivosť silnejšia;

b) *pozitívna nespravodlivosť*

– znamená vnímanie daného stavu ako svoje nadhodnotenie voči porovnáwanej osobe.

Rozdiely, ktoré pracovníci vnímajú ako subjektívne neoprávnené, bývajú často dôvodom ich nespokojnosti a sociálneho napätia v pracovných skupinách, ktoré sa môžu prejaviť rozličným spôsobom. Určitú mieru nespravodlivosti sú ľudia zvyčajne ochotní určitý čas tolerovať. Dlhotrvajúci pocit nespravodlivosti môže však vyústiť aj pri zdanlivo nepodstatnej udalosti do veľmi silnej reakcie.

Teória ekvity ukazuje rozličné **cesty k obnove pocitu alebo zmyslu spravodlivosti.**

Príkladmi redukcie alebo zmeny tohto pocitu môžu byť:

- *zmeny vstupov* - rozhodnutie pracovníka vynakladať menšie úsilie v zamestnaní, čo sa môže prejaviť zníženou kvalitou práce;
- *zmena výsledkov* - požiadať vedúceho o spravodlivejšie hodnotenie;
- *zmena vnímania seba samého* - zmena vnímania svojho vstupu a výsledku;
- *zmena vnímania iného* - týkajúca sa jeho vstupov a výsledkov;
- *zmena porovnáwanej osoby* - čiže voľba inej osoby;
- *zmena danej situácie*, t. j. zmena zamestnania alebo opustenie organizácie.

Teória ekvity sa stala predmetom rozsiahleho výskumu, ale väčšina štúdií sa orientovala pomerne úzko (mzda), takže chýba preskúmanie nespravodlivosti z dlhodobého hľadiska a orientácie z hľadiska ľudských citov, pocitov,

vzťahoch atď. Emocionálne hľadisko bolo a - podľa môjho názoru - aj ostáva stále veľmi podcenené.

Z hľadiska humanizácie by som odporúčala v rámci dobrých vzťahov v pracovnom tíme vypočítť sebahodnotenie pracovníka, prediskutovať s ním jeho vnímanie nespravodlivosti (empatia vedúceho pracovníka).

Podľa V. Rosu, pri hodnotení pracovníkov v školstve sa málokedy posudzuje podaný výkon vo vzťahu k ich potencionálnym možnostiam, málokedy sa posudzuje pracovník vo vzťahu k nemu samotnému. Mechanické prenášanie takéhoto prístupu do konania vedúcich pedagogických pracovníkov v súvislosti s hodnotením podriadených môže prinášať veľa negatív. Pre rozvoj školstva je najrizikovejšie **vytváranie atmosféry nezá-**



V. Harakaľová: Čipkárka (práca s textilom)

ujmu a utlmovanie prejavov tvorivosti.

Humanizácia vyžaduje systémový prístup, koncepcnú zmenu v celom školskom systéme a hlavne aktívnu podporu školských orgánov. Preto ju treba legislatívne zakotviť a vytvoriť optimálne podmienky pre zmeny k lepšiemu v riadení škôl i v školskej inšpekcii.

Literatúra:

- Kwiatkowska, H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Zalozenia i metody.* Warszawa, PWN 1988.
 Rosa, V.: *Hodnotenie pracovníkov v školstve.* Bratislava, Metodické centrum 1998.
 Sedlák, M.: *Manažment.* Bratislava, Elita 1997.
 Švec, Š.: *Humanistická orientácia v učiteľskom povolani a vzdelávaní.* Alma mater, roč. 3, 1993, č. 5, s. 299 – 302.
 Turek, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* Bratislava, Metodické centrum 1997.

Summary: *The author points out a need of a humanistic approach to school supervision and management that can have a positive impact on humanizing our schools.*

O šéfovi

Tvrdí, je
chlapom na mieste.
V skutočnosti je
len na mieste.

J. Bily

ROZVÍJANIE ETICKO-SOCIÁLNEHO STATUSU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

I. Podmanický, Metodické centrum Bratislava

Anotácia: *Zmysluplná životná filozofia - fundament nášho mravného rozvoja. Osobnosť učiteľa etickej výchovy. Vzdelávanie učiteľov etickej výchovy.*

Kľúčové slová: *morálka, sloboda, status, príprava učiteľa ETV, vzdelanosť, pedagogický proces, výchovný predmet*

Je ešte horší hriech než sebaláska, a tým je sebazanedbávanie.

W. Shakespeare

Pri každej etickej rozprave a následnom hľadaní zodpovedajúcich kauzalít musíme brať do úvahy nielen prítomnú realitu existujúce sveta, ale aj dedičstvo minulosti. Ono sa odráža v celkovej úrovni myslenia súčasného človeka, čo môže ovplyvňovať kvalitu jeho vnímania a prežívania vlastného života i v budúcnosti.

Vyššie dvesto rokov sa ľudstvo domnievalo, že vzdelanosť podporená heslom, bratstvo, rovnosť, sloboda sú dostatočnou ochranou proti ľudskej nerovnosti, nespravodlivosti a zárukou zmyslupnej realizácie života. Prítomnosť totality moci, násilia, nepravdy, intolerancie, egoizmu, neslobody a ľahostajnosti v dnešnom svete nás skôr presviedčajú, že tomu tak nie je. Oprávnené vzniká dojem, že spomínané negatíva nie sú iba odrazom nahromadenia sociálno-politických či ekologických problémov, ale najmä nízkej úrovne morálky. Tá sa konkrétne prejavuje krízou ľudského myslenia, poznania, ľahostajnosťou k sebe, osudom iných, ideám, hodnotám i bezpráviu.

Eliminovať spomínané negatívne javy nie je možné len uznaním zla a získaním odporu voči nemu. Dôležité je, aby úsilie človeka smerovalo k jeho vnútornému uspokojeniu tomuto zlu odolávať. "Len vôľou sa človek môže zrieknuť zla a len vôľou môže uznať naozajstné dobro."¹

¹ Solovjov, V. V.: *Základy duchovného života.* Trnava, SSV 1993, s. 21.

² Tiež tam, s. 7.

Na každej kultúrnej úrovni si ľudské spoločenstvo hľadalo a vytváralo výchovné systémy vychádzajúce z rôznych svetonázorových východísk, ktoré mali viesť jeho členov k vzájomnému dorozumeniu a spoločnému dobru. Tieto paradigmy (ustálené vzorce myslenia určujúce východiská poznávacích a hodnotiacich procesov) mali aj v kontexte genézy európskeho myslenia svoje vývojové etapy. Od počiatočného antického Mythos, cez grécke Logos, k stredovekému Theos až po novoveký Mechanos.

V našich zemepisných šírkach sme sa v poslednom desaťročí síce formálne zbavili materialistickej ideológie, ale zabudli sme vyplniť duchovné vákuum zmysluplnou životnou filozofiou, ktorá by bola fundamentom nášho mravného rozvoja. Namiesto toho mnohí prispôsobujeme svoje myslenie, cítenie, výchovu i túžby novodobým fenoménom – ekonomike, konzumu a technike. Opäť matérii bez duše a emócií.

Uvažovanie o naznačených problémoch je hľadaním jednoty v mnohorakosti. Cieľom tohoto hľadania je objasňovanie pravdy (i v transcendentálnom zmysle) ako základného východiska pre vytvorenie takého výchovno-vzdelávacieho systému, ktorý by posilnil edukáciu smerom k sociálno-mravnému rozmeru osobnosti človeka. "Náš život sa nemôže odrodiť bez nášho vlastného pričinenia."²

Kultivácia človeka nie je len záležitosťou získania určitej sumy vedomostí, ale dotvára sa najmä v procese výchovy a sebvýchovy. Čo môžeme ovplyvniť, je ľudský faktor. Človeku síce nemôžeme dať životný zmysel, ale

môžeme mu napomôcť ho hľadať a objaviť. “V skutočnosti môže človek prežiť len vtedy, ak žije pre niečo. A ako sa mi zdá, platí to nielen pre prežitie jednotlivého človeka, ale tiež pre prežitie ľudstva.”¹

Optimálnymi výchovnými predmetmi na základných a stredných školách, ktoré podporujú realizáciu týchto cieľov, sú etická a náboženská výchova.

Učiteľ etickej výchovy

Naplnenie cieľov každého výchovného predmetu nezávisí len od optimalizácie jeho obsahu a zvolených metód, ale aj od prípravy učiteľov riadiacich daný pedagogický proces. Tá musí zohľadňovať špecifiká daného výchovného predmetu.

V prípade etickej výchovy si dovoľím zvýrazniť aspoň niektoré:

1. Každá výchova sa realizuje v prvom rade v konkrétnych vzťahoch medzi vychovávateľom a vychovávaným. Dôležitou úlohou učiteľa je nadviazať úprimný kontakt s dospelujúcimi a priblížiť sa k nim ako prvý. Takýto vzťah napomáha optimalizovať výchovné prostredie, v ktorom sa spája prosociálna senzibilizácia (afektívne) s reflexiou (kognitívne) a s praktickým správaním.

2. Etická výchova je výchovou k vnímaniu hodnôt. Vychovávať k uznávaniu a prijatiu hodnôt môže iba pedagóg, ktorý im verí a sám je ich reprezentantom. “Hodnoty nemôžeme učiť – hodnoty musíme žiť.”²

3. Učiteľ etickej výchovy nemoralizuje, neurčuje “správny” zmysel života, ale pomáha ho objavovať. Vychádza z autonómnosti a originality jednotlivca. Z každého žiaka nemusí byť skvelý matematik či lingvista, ale každý môže byť dobrý človek. Podľa R. Smahela (1996) možno s istým nadľahčením povedať, že ľudské chyby sú iba dôsledkom absencie niečoho, čo človeku chýba.

4. Určujúcim princípom práce učiteľa ETV (nielen jeho) je láska k deťom. Láska náročná, ktorá vyžaduje.

Eticko-sociálny status tejto profesie teda neoznačuje len postavenie pedagóga v sociálnom systéme, či jeho pozíciu v hierarchii spoločenskej prestíže. Mravný rozmer tohto statusu je spätý so základnými kategóriami hodnotovej podstaty ako sú sloboda, zodpovednosť, pravdivosť, spravodlivosť, pedagogický takt a autorita učiteľa.

Z uvedeného vyplýva, že v procesualnej stránke etickej výchovy platí stará pedagogická zásada: Odovzdať môžeme len to, čo máme. Pokiaľ nevlastníme sami seba, nemôžeme zo seba ani nič odovzdávať. Zvlášť nie hodnoty. Preto je osobnosť učiteľa dôležitejšia, ako dokonalé zvládnutie špeciálnych výchovných techník (Lencz, 1997).

Špecifiká etickej výchovy i spomínaný rozmer eticko-sociálneho statusu učiteľa ETV môžeme zároveň zaradiť medzi požiadavky na ich vzdelávanie.

Vzdelávanie učiteľov ETV

V súčasnosti môžeme nazerať na vzdelávanie učiteľov ETV z niekoľkých aspektov.

1. *Všeobecný aspekt* - zavádzanie nových paradigiem do vzdelania

Medzinárodná komisia pre vzdelanie v 21. storočí pri UNESCO uvádza vo svojej správe 4 východiská vzdelávania:

- učiť sa poznávať, výzva zamestnávať obidve mozgové hemisféry,
- učiť sa správať, napr. udržiavať spojenie s praxou,
- učiť sa spoločne žiť, napr. prekonanie elitárskej globalizácie,
- učiť sa byť, napr. hľadanie a vyjadrenie svojej identity.

2. *Osobný aspekt* - etapy personalizačného procesu

Každý učiteľ sa má neustále pričiňovať o svoje sebazdokonaľovanie. Keď budem voľne parafrázovať Teilharda de Chardina – tento proces môžeme vnímať v niekoľkých etapách:

- V prvej etape učiteľ sústreďuje pozornosť na seba, pracuje na sebe nie iba z profesionálnej stránky, ale hlavne z duchovnej a morálnej, prehodnocuje svoje názory, postoje k sebe a svoj vzťah k okolitému svetu. Teilhard nazval túto etapu *centráciou*.
- V druhej etape sa človek nezaobrá len sám sebou, ale vychádza zo seba a orientuje sa na druhých ľudí, na ich potreby. Je schopný aplikovať voči nim získané sociálne zručnosti prosociálne postoje.

V Teilhardovom význame by sme mohli hovoriť o *decentracii*.

- Tretiu etapu nazveme tiež Teilhardovým výrazom *supercentrácia*.

V našom prípade môžeme v tejto etape vnímať dve roviny. Prvá rovina znamená úplnú orientáciu na druhého (v zmysle altruizmu), prípadne na niečo, čo človeka presahuje. Druhá – hľadanie motivácie na ďalšie sebazdokonaľovanie a životné naplnenie.

3. *Formálny aspekt* - proces vzdelávanie učiteľov ETV

• *Pregraduálna príprava* – zahŕňa tradičné vzdelávanie, kontrolované štátom, odbornú a metodickú prípravu absolventov na pedagogických fakultách. Obsah vzdelania, hodinová dotácia prednášok a seminárov sú pri príprave učiteľov ETV na jednotlivých fakultách dosť rôznorodé.

• *Indukčné obdobie* – nazývame aj uvádzacie obdobie pre učiteľa ETV, keď vstupuje do praxe. Často prichádza v tomto období ku konfrontácii vlastnej predstavy učiteľa (ako učiť) a reality (ako v skutočnosti učí). Koncom tohto obdobia sa učitelia snažia o zladenie osobnostných a profesionálnych kvalít.

• *Postgraduálna príprava* – súčasť osobného vzdelávania na jednotlivých fakultách, metodických centrách...

Súhrn skutočností zúčastňujúcich sa akýmkoľvek

¹ Frankl, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno, Cesta 1997, s. 27.

² Tiež tam, s. 19.

spôsobom na rozvíjaní eticko-prosociálneho statusu učiteľa ETV by som rád doplnil ešte o niekoľko poznámok.

Výchova k prosociálnosti je v prvom rade proces, ktorý sa neskončí absolvovaním štúdia. Formovanie učiteľa ETV je otázkou na celý jeho život.

Pokiaľ sa empatické a prosociálne správanie voči druhým stane súčasťou identity učiteľa, každé stretnutie s inými ľuďmi bude príležitosťou na precvičenie rôznych sociálnych zručností a sebazdokonaľovanie. Ak sa sociálne zručnosti pravidelne neprecvičujú – strácajú na intenzite. “Úsilie o sebazdokonaľovanie môže niekedy priviesť k prosociálnosti a nezištnosti, ale prosociálnosť vždy vedie k sebazdokonaľeniu a sebaovládaniu.”¹

Časom môže z rôznych dôvodov (životná kríza, prechod do iného vývinového obdobia, opotrebovanosť, “vyhoranie”...) prísť k strate motivácie učiteľa ďalej sa vzdelávať a sebavychovávať. Pracovať pod neustálym napätím, stresom ohrozuje dokonca aj jeho zdravú fyzickú existenciu. Preto by nemal zabúdať na pravidelnú duševnú hygienu či už vo svojej rodine alebo v svojpomocne vytvorených pracovných skupinách – kluboch etickej výchovy.

V neposlednom rade by mali mať učitelia ETV vytvorené podmienky na svoju prácu a ďalšie vzdelávanie i zo strany spoločnosti. Okrem materiálneho a morálneho ocenenia (ktoré mimochodom by mohli značne posilniť jeho sociálny status), by sa konkrétna pomoc zo strany štátu (v spolupráci napr. s tretím sektorom) mohla premietnuť do zriaďovania centier pre “Staff Development” – vzdelávanie akademického zboru. Dobré skúsenosti s tým majú vo Veľkej Británii, v USA i v susednom Rakúsku. Tieto centrá ponúkajú širokú škálu vzdelávacích programov, kurzov, seminárov, workshopov pre začínajúcich aj skúsených pedagógov.

Štúdium učiteľov etickej výchovy prekračuje rámec pregraduálnej prípravy na vysokých školách. Možnosti ich ďalšieho osobnostného rozvoja však nezávisia len od množstva výchovných projektov schválených ministerskými úradníkmi. Skromnou, ale účinnou cestou je podpora a “produkcia” dobra vo svojom okolí. Každý drobný pozitívny skutok urýchľuje rast človeka v smere ľudskej dokonalosti. “Veľkosť človeka rastie tou mierou, akou sa snaží rozmnožiť dobro u svojich spolublížnych.” M. Gándhi

Literatúra:

- Brezinka, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha, Zvon 1992.
 Lencz, L.: *Etická výchova pre cirkevné školy*. Bratislava, Metodické centrum 1997.
 Lencz, L.: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava, Metodické centrum 1993.
 Solovjov, V. V.: *Základy duchovného života*. Trnava, SSV 1993.
 Teilhard de Chardin: P.: *Chuť žít*. Praha 1970.
 Žilínek, M.: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava, IRIS 1997.
 Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.

Summary: *The author presents ways of pre-service training of teachers of ethics education and factors influencing their social status. He stresses importance of searching for alternative strategies and forms of their personal development.*

DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA INTERPRETAČNÝCH ZRUČNOSTÍ

E. Bekéniová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Problematika dramatickej výchovy ako prostriedku rozvoja interpretačných zručností, ale hlavne jedného z možných nástrojov vnútornej transformácie školy.*

Kľúčové slová: *dramatická výchova, systém sociálno-umeleckého učenia, rozvoj intuície, empatie, jedinečné vyučovanie a výchovné médium*

Analýza súčasného stavu nášho školstva nám neposkytuje priveľa dôvodov na optimizmus.

Kritických postrehov na adresu vyučovania materinského jazyka a literatúry sa objavuje čoraz viac.

Uvediem len niekoľko autorov príspevkov, ktoré ma v ostatnom čase oslovili a boli uverejnené zväčša v Pedagogických rozhľadoch: B. Šimonová, J. Medvecký, J. Tatár a ďalší.

Za všetkých zacytujem Petra Glocku z Literiky 3/1997: “Napriek pretrvávajúcemu zúfalému stavu

v školstve, konkrétne v prístupe k literatúre, najmä na stredných školách, je tu náročný čitateľ. Už som konečne “zmaturoval” so všetkými tromi deťmi, poznám scholastické deformácie, ktoré postihujú literatúru, a stále mám výhrady voči tomu, ako hlúpo a necitlivo sa “učí” literatúra.”

Žiaľ, tento stav nie je výsadou len stredných škôl, viacmenej sa týka aj základných škôl, preto sa pokúsím poukázať na možnosti, ako sa z neho vymaniť.

Viliam Obert považuje za receptne produktívnu takú prácu s literárnym textom, ktorá zahrňuje 3 fázy:

¹ Lencz, L.: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava, Metodické centrum 1999, s. 70.

- motivačnú,
- interpretačnú - proces prenikania k významu textu a k estetickému zážitku,
- záverečnú časť - následné produkčné a reprodukčné (estetickovýchovné) činnosti.¹

Podľa Marty Germuškovej “pozorovanie školského literárneho vyučovania a výchovy neprinieslo uspokojivé referencie v uvedených fázach práce s literárnym textom. Motivačná časť sa z času na čas mení na demotivujúcu zásluhou heterogénneho čítania, interpretačná fáza sa redukuje na enumeráciu otázok klišeovitého rázu bez akejkoľvek spojitosti a systémovosti; estetickovýchovné činnosti sa z časových dôvodov menia na nečinnosť, o čom svedčí do neba volajúca zanedbanosť dramatickej výchovy a prevažne kampaňovitý, prípadne ingnorantský vzťah k prednesu.”²

S tým môžeme len súhlasiť. Žalostnú situáciu by však bolo možné zmeniť pomocou dramatickej výchovy.

Dramatická výchova už nie je žiadne novum, ibaže zatiaľ je v našich školách zväčša prítomná v podobe izolovaných prípravných hier a cvičení.

V podstate to má dosť ďaleko k skutočnej dramatickej výchove, lebo až “hra v role je základným definičným prvkom dramatickej výchovy.”³

V podobe projektov alebo premyslených vyučovacích blokov a komplexov sa využíva výnimočne, ale predsa, a tu sa dostávam k meritu veci.

S určitým zadosťučinením môžeme konštatovať, že 80 adeptov dvojročného špecializačného inovačného štúdia dramatickej výchovy preukázalo vo svojich záverečných prácach schopnosť vytvoriť hodnotné projekty a štrukturované hry.

Štúdium bolo realizované podľa vypracovaného projektu, schváleného Ministerstvom školstva SR, pod vedením metodičiek MC v Prešove: PhDr. Z. Mihokovej, PaedDr. E. Šimčíkovej a Mgr. L. Bekéniovej.

Najčastejšie im za základ poslúžila ľudová, ale aj autorská rozprávka, balady, báje, dobrodružná literatúra, detské romány.

Pokúsime sa vysvetliť stručne podstatu dramatickej výchovy, pretože jej chápanie je značne zúžené alebo skreslené.

Dramatická výchova je svojbytným výchovným systémom, systémom sociálnoumeleckého učenia.

Valenta ju definuje ako “systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí a dospelých založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaný primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na

strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.”⁴

Rawlins a Rich ju charakterizujú ako “základnú metódu učenia, ktorá vyrastá z hry.”⁵

V Anglicku funguje v troch podobách, a to ako

- umelecká forma so svojimi vlastnými nárokmi,
- vyučovacie médium a môže byť využívané naprieč osnovami,
- nástroj pre život.

U nás sa zatiaľ nepresadila v podobe samostatného predmetu, ale aj ďalšie dve podoby môžu byť veľkým prínosom.

Väčšina našich škôl stále funguje na tradičnom poňatí vzdelávania, v ktorom učiteľ odovzdáva, žiak prijíma hotové poznatky. Podstatou dramatickej výchovy je, naopak, hra, konanie, akcia.

Dramatická výchova v rukách skúseného a poučeného pedagóga ponúka možnosť stavať na skúsenostiach žiaka orientovať vyučovanie na aktívnu činnosť žiakov, na ich vlastné skúmanie a objavovanie, prežívanie.

Jej jedinečnosť vidíme okrem iného v tom, že ponúka jedincovi zážitky spoluprežívania, pospolitosti, spolupráce, ľudskej blízkosti, teda to, čo môže úspešne konkurovať povrchnej konzumnej orientácii detí, ktorej sme dnes svedkami.

Uplatňovanie metód dramatickej výchovy môže pri interpretácii textov vytvoriť priestor pre “veci nevypovedané a nevypovedateľné. Situácie “keby” môžu smerovať k medziriadkovým, druhoplánovým a katarzným priestorom textu.”⁶

Literatúre treba nastaviť nielen mozog, ale všetky zmysly, zapojiť do tohoto procesu emócie, intuície, empatiu.

Brian Way argumentuje: “Vo výchove nie sú umelecké disciplíny len ďalšími akademickými predmetmi, týkajúcimi sa rozvíjania intelektu. Ich umiestnenie do takýchto súvislostí od nich detí odrádza. Umenie je spojené s rozvojom intuície, ktorá nie je menej dôležitá ako intelekt, ale aj súčasťou obohacovania ako života tých, ktorí majú intelektuálne nadanie, tak tých, ktorí ho nemajú.

Intuícia práve tak ako intelekt potrebuje tréning, aj keď iného druhu, uskutočňovaný inými prostriedkami.

Žiaľ, neexistuje jednoduché kritérium posudzovania, čo je správne alebo nie, dobré alebo zlé. Hádám práve neuchopiteľnosť a nemerateľnosť intuície spôsobuje, že pre akademickú myseľ je také ťažké prijať ju ako súčasť všeobecného vzdelania.

Intuíciu možno považovať za najdôležitejší faktor rozvoja vnútorných zdrojov. Ak je zanedbaná, narastá potreba, náhrad ako prostriedkov úniku od reality, ktorej

¹ Obert, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava, SPN, 1985, s. 32.

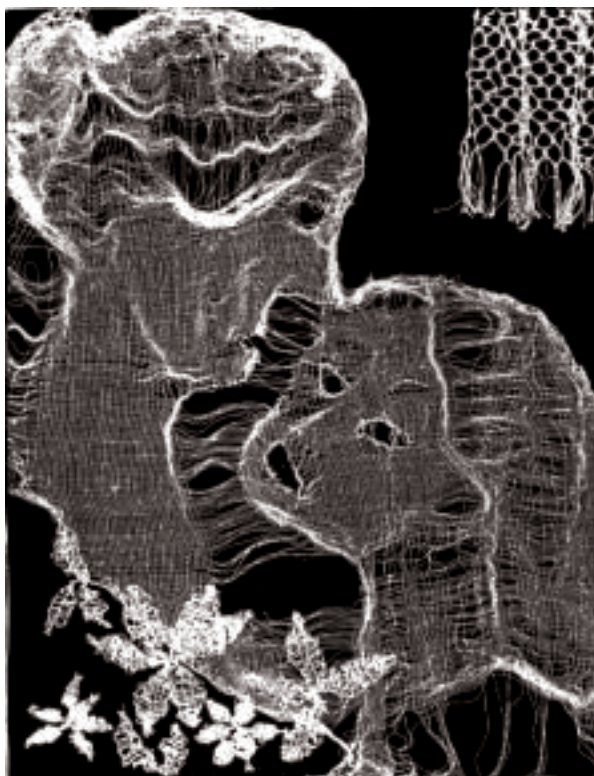
² Germušková, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov, Pedagogická fakulta UPJŠ 1995, s. 16.

³ Valenta, J.: *Metody a techniky dramatickej výchovy*. Praha, Strom, 1997, s. 71.

⁴ Tiež tam, s. 27.

⁵ Rawlins, G. – Rich, J.: *Look listen and trust*. London, Macmillan Education, 1985.

⁶ Kročanová, D.: *Skúsenosť. Branching Out*. Bratislava, slovenský výbor pre UNICEF, 1998, s. 15.



V. Harakaľová: Mamičke (práca s textilom)

jedinec nedokáže čeliť, aj celkového vylepšenia vlastného pohľadu na tie stránky osobnosti, ktoré vyžadujú naplnenie. Negatívne alebo nižšie aspekty týchto nárokov sa naplnia ľahko. Okamžite ich uspokojia dodávatelia masovej zábavy. Lacná, vulgárna, senzačná, plytká a trblietavá, vzrušujúca zástupná skúsenosť, to je bežný výplod obecnej kultúry, ktorá kladie malé nároky na plnosť vnútorných zdrojov.”¹

Dramatická výchova rozvíja aj intuíciu a je tiež ideálnym spôsobom postupu od intuitívneho k racionálnemu.

Rovnako však umožňuje rozvíjať empatiu, teda schopnosť porozumieť iným vzívaním sa, a tá je veľmi potrebná, pretože: “Vo vzájomných vzťahoch ľudí je veľa napätia a porúch. Ani ľudia, ktorí sú v úzkom vzťahu, si často nerozumejú. Pochopiť zvláštny emocionálny život druhého človeka je veľmi ťažké, aj napriek mimoriadnemu úsiliu a skúšaní. Je príliš veľa konfliktov vyplývajúcich z nedostatku porozumenia alebo jeho porúch, ktoré často stupňujú alebo premieňajú na tragédiu rozporu a krízy vyvierajúce z individuálnych životných situácií. Empatia je teda taká schopnosť, ktorá sa v každodennom živote (a teda ani v škole) neuplatňujú dostatočne, a preto je zdrojom mnohých ťažkostí.”²

Prostredníctvom literatúry by to bolo možné, veď literatúra je “predovšetkým prostriedok poznávania sveta”.³

Literatúra sa nám priamo núka ako otvorená možnosť hľadania toho, čo sa nachádza v každom človeku, čo je všeobecne ľudské, ale aj to veľmi špecifické v jednotlivcovi.

“Medzilidské vzťahy v mnohom sťažuje to, že sa druhého človeka usilujeme pochopiť na základe vonkajších sporných bodov, vonkajších vzťahových systémov. Pritom je každý človek jedinečný a jeho správanie, spôsob prežívania, má vždy vnútorný vzťahový systém, jedinečnú logiku, ktorá môže byť iná ako to zvonka predpokladáme.”⁴

Dramatická výchova, keďže v našich podmienkach nie je samostatným predmetom, môže byť jedinečným vyučovacím médiom, ktoré umožní rešpektovať “špecifické umelecké danosti a hodnoty textu”⁵ prostredníctvom množstva mimoriadne tvorivých, flexibilných, príťažlivých metód.

Umožní:

- “textu nielen porozumieť, ale sa ho aj esteticky a emocionálne zmocniť”⁶;
- experimentovanosť s formou a obsahom a sprístupniť študentom širokú škálu intenzívnych zážitkov;
- sebaujadrovanie prostredníctvom literatúry;
- trénovať a zdokonaľovať rozhodovanie pri riešení rôznych, najmä konfliktných situácií (tých literatúrou ponúkaných, ale aj zo života plynúcich) prostredníctvom improvizáčnych postupov.

Rolová hra umožňuje priamo si vyskúšať situáciu toho druhého. Pre žiaka by to mohla byť príležitosť na skúmanie vnútorného sveta postavy, ktorá ho zaujala, alebo najviac oslovila či už konaním alebo situáciou, v ktorej sa ocitla. Vyskúšať si niečo je oveľa hlbšia dimenzia ako len vnímať a analyzovať. Interpretácia je totiž osobná a osobnostná záležitosť.

Vyžadovalo by to však pripraveného učiteľa, osobnostne zrelého, s pulzáciou pozitívnej energie, disponovaného múzickými danosťami. To by bolo treba mať na zreteli pri prijímacích skúškach na fakulty pedagogického zamerania. Navyše, učiteľia by sa museli vedieť dobrovoľne vzdať svojho výsostného postavenia ako jediného zdroja vedomostí.

Jonathan Neelands na adresu zmeneného prístupu, ktorý sa z tradičného - autoritatívneho mení na partnerský, uvádza: “Vy dobrovoľne idete do rizika v snahe rozšíriť vlastné skúsenosti ako učiteľa a zároveň povzbudzujete študentov urobiť to isté v snahe rozšíriť ich horizonty. Snažte sa nevystupovať ako všeovládajúci experti. Uprednostnite pozíciu zaujatého poslucháča pre pozíciu rozprávača.”⁷

¹ Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizáciou*. Praha, ISU 1996, 10, s. 9.

² Buda, B.: *Čo vieme o empatii?* Bratislava, Pravda 1998, s. 21.

³ Obert, V.: *Problémy vyučovania literatúry z hľadiska súčasnej školy. Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava, Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov 1992, s. 35.

⁴ Buda, B.: *Čo vieme o empatii?* Bratislava, Pravda 1998, s. 49.

⁵ Obert, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava, SPN 198, s. 28.

⁶ Tiež tam, s. 30.

⁷ Obert, V.: *Problémy vyučovania literatúry z hľadiska súčasnej školy. Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava, Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov 1992, s. 24.

Americký pedagóg John Holt apeluje na učiteľov, aby deťom verili, aby ich akceptovali a brali celkom vážne ich aktivitu, dôvodiac: “Nemusíte ustavične zasahovať do ich myslenia, aby sme sa presvedčili, že sa učia. Všetko, čo je potrebné urobiť, je vniesť do školy a do učebne toľko svetla, koľko len dokážeme, poskytnúť deťom toľko pomoci a vedenia, koľko potrebujú a o koľko požiadajú, počúvať s porozumením, keď sa im chce hovoriť; a potom uhnúť z cesty. Môžeme im dôverovať, že zvyšok dôjdu sami.”¹

Počas už spomenutého dvojročného štúdia v Metodick-

kom centre v Prešove sa nám podarilo “infikovať” naše účastníčky “vírusom” očarenia dramatickou výchovou. Máme tú skúsenosť, že mu podľahnú mnohí učitelia aj žiaci, lebo je to záležitosť prítiažlivá, krásna, humánna a navyše finančne nenáročná. Z mála ňou môžeme doceliť neskutočne veľa, vyžaduje si to len pripraveného učiteľa.

Mohla by sa teda stať jedným z nástrojov vnútornej transformácie školy alebo, obrazne povedané, onými rozprávkovými troma orieškami pre Popolušku, ktorou naše školstvo, žiaľ, je.

Literatúra:

Buda, B.: *Čo vieme o empatii?* Bratislava, Pravda, 1998.

Germušková, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii.* Prešov, Pedagogická fakulta UPJŠ 1995.

Obert, V.: *Práca s literárnym textom pre deti a mládež.* Bratislava, SPN, 1985.

Rawlins, G. – Rich, J.: *Look listen and trust.* London, Macmillan Education, 1985.

Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha, Strom, 1997.

Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizáciou.* Praha, ISU 1996.. (Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.)

Summary: *The author deals with drama education as a valuable means of developing interpretative skills and a possible way of inner transformation of the school as well.*

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE - CESTA K AKTÍVNEMU UČENIU

M. Daniš, SPŠ elektrotechnická Liptovský Hrádok, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Postup výberu učiva s orientáciou na činnosť žiaka. Projektová metóda vyučovania v elektrotechnických predmetoch na stredných odborných školách s využitím informačných technológií ako cesta k aktívnemu učeniu a spôsob priblíženia sa trhu vzdelávania k trhu práce.*

Kľúčové slová: *encyklopedické vedomosti, pamäťové preťažovanie, redukcia učiva, výber učiva s orientáciou na činnosť žiaka, vymedzenie cieľov, spätná väzba, aktívne učenie, projektová metóda vyučovania, informačné technológie*

Aj keď odborných hodnotiacich analýz slovenského školstva je u nás trvalý nedostatok, skúsenosti verejnosti z pohľadu zamestnávateľa, rodiča, učiteľa a tiež žiaka či študenta sa stále viac vzdávajú od ilúzie, že naše školstvo je kvalitné, že je v ňom všetko v poriadku. Najväčší rozpor medzi ideálom a skutočnosťou sa objavuje pri hodnotení toho, do akej miery školy pripravujú žiakov a študentov na život. Ukazuje sa, že trh vzdelávania ostáva naďalej izolovaný od trhu práce. Školy síce poskytujú encyklopedické vedomosti, ale v oblasti schopností žiakov a študentov orientovať sa v každodennom živote značne zaostávajú.

Stále sa zvyšujúce nároky na absolventov odborných škôl v oblasti schopností riešiť problémy prinášajú aktuálnejšiu potrebu inovácie metód a foriem vyučovania. Tradičné vyučovanie pravdepodobne už nemôže plne zabezpečiť prípravu študentov na život v 21. storočí, ktoré dáva tušiť ešte dynamickejší technický a spoločenský vývin. Študenti v našich školách by si mali osvojiť aj trvalejšie hodnoty ako množstvo informácií, ktoré sa nielen rýchlo zabúdajú, ale aj čoraz rýchlejšie menia. Do popredia sa dostáva rozvoj tvorivých schopností, schopnosti racio-

nálne a efektívne sa učiť, flexibilne sa prispôbovať meniacim podmienkam života. Je to rozvoj kognitívnych schopností študentov v sfére motivačnej, emocionálnej a hodnotovej.

Aký postup má zvoliť učiteľ?

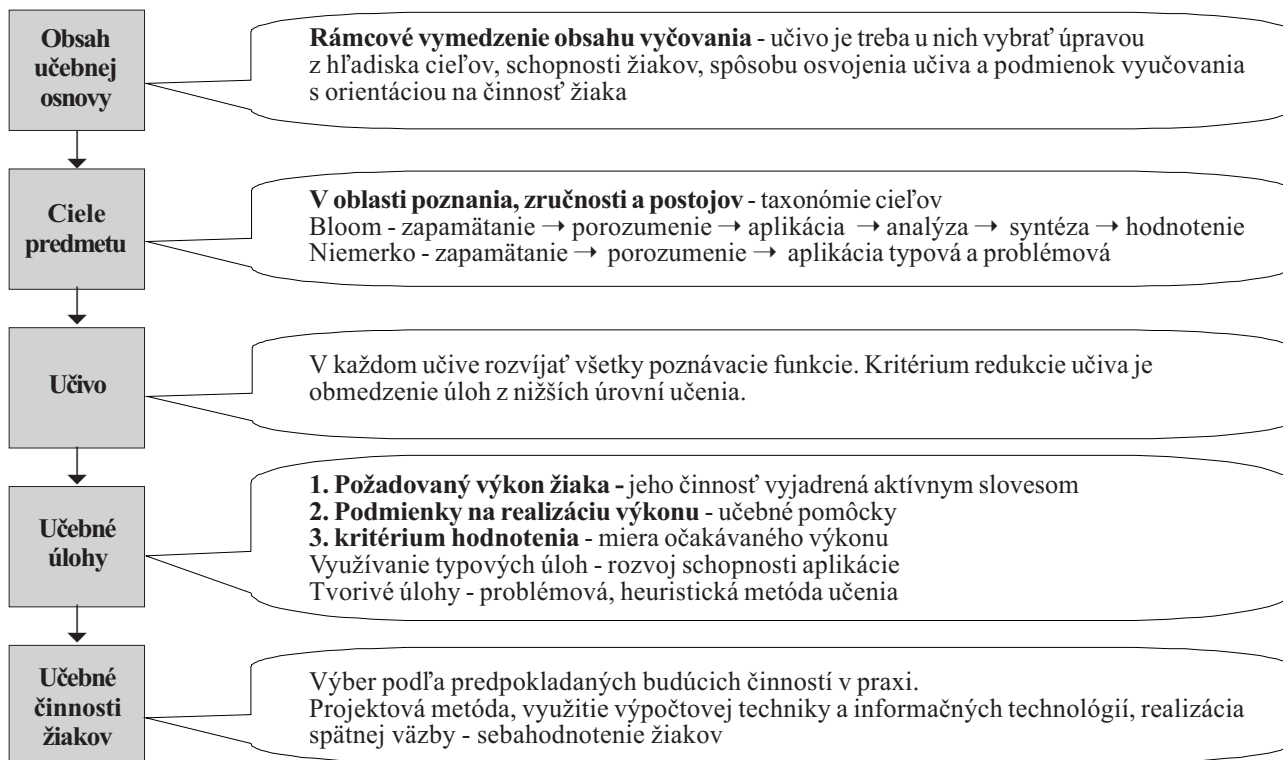
Neustále prehodnocovať svoju prácu, hľadať cesty, ako vystúpiť zo stereotypu, nebáť sa používať nové metódy, ale ani redukovať rozsah učiva. Hľadať správne odpo-vede na otázky: **Čo vyučovať? Ako vyučovať?**

Čo vyučovať?

Predovšetkým je potrebné odstrániť predimenzovanosť učiva, určiť základné učivo predmetov (štandardy vzdelávania), rešpektovať medzipredmetové vzťahy, neuplatňovať jednostranný predmetovo-vedný prístup, uplatňovať princípy redukcie učiva – menej býva viac, to, čo nevedie k zovšeobecňujúcim záverom, nemá zmysel vyučovať. Z učebnej osnovy je potrebné vybrať učivo z hľadiska cieľov, schopností žiakov, spôsobu osvojenia učiva a podmienok vyučovania, s orientáciou na činnosť žiaka. Schéma postupu výberu učiva s orientáciou na činnosť žiaka je na obr. 1.

¹Holt, J.: *Jak se děti učí.* Praha, Agentura Strom 1995, s. 169.

Obr. č. 1: Postup výberu učiva s orientáciou na činnosť žiaka



Ako vyučovať?

Výraznejšie uplatňovať princíp aktívneho učenia žiakov a študentov na vyučovaní ako princíp činnosti a princíp motivácie, uplatňovať humanistický prístup k žiakom, umožňovať im samostatnú tvorivú prácu pri rešpektovaní preferovaných učebných štýlov jednotlivých žiakov, permanentne realizovať spätnú väzbu s i objektívnym a spravodlivým hodnotením, s využívaním sebahodnotenia žiakov, zabezpečiť spoluúčasť žiakov na rozhodovaní o vyučovacom procese. Žiaci a študenti by mali poznať odpovede *na otázky*: **Čo sa mám učiť? Prečo sa to mám učiť? Ako, kedy, s kým a s čím sa to mám učiť? Aké sú kritériá môjho hodnotenia? Ako a kedy budem skúšaný a hodnotený? Ako zistím, že som sa naučil?**

Východiskom pre riadenie procesu učenia je súpis **špecifických vzdelávacích cieľov** s hierarchickým usporiadaním podľa úrovni učenia tak, aby ciele nižšej úrovne napomáhali cieľom vyššej kategórie. Vyučujúci postupne zoznami žiakov s malým úsekom učiva (dávka) a potom navodí úlohu na **činnosť** žiakov. Po vyriešení úlohy sa prechádza na ďalšiu, a takto sa sleduje postupnosť až k požadovanej úrovni učenia, napríklad k **aplikácii poznatkov**.

V odborných technických predmetoch by väčšina činností žiakov mala byť najskôr v oblasti **aplikácií poznatkov v typických školských situáciách** (špecifický transfer). Pri riešení typicky školských úloh žiak dokáže **aplikovať vedomosti** podľa predloženého vzoru, rieši podobné úlohy, ako najskôr riešil učiteľ, alebo ako sú riešené v pred-

loženom študijnom texte. Kvôli zvýšeniu aktivity žiakov a zamedzeniu taktického vyčkávania niektorých žiakov je vhodné zadať každému žiakovi **iné vstupné údaje** (napríklad odvodené od poradového čísla žiaka v katalógu). Na kontrolu správnosti postupu je potom vhodné využiť **informačné technológie**, kde pomocou počítača PC a náležitého programového vybavenia si správnosť postupu riešenia môže overovať sám žiak (autotest). Pre elektrotechnické predmety sú to rôzne programy na simuláciu analógových a číslicových elektronických obvodov (Elektronics Workbench), pre automatizačnú techniku sú to programy na simuláciu regulačných obvodov, simuláciu činnosti programovateľných automatov, mikrokontrolérov atď. Pri takomto postupe vyučovania sa okrem rozvoja žiaka v oblasti **aplikácií poznatkov** s výraznou orientáciou na **činnosť žiaka** rozvíjajú aj **zručnosti** žiaka (psychomotorická oblasť) pri využívaní výpočtovej techniky a informačných technológií.

Na **aplikáciu poznatkov v problémových situáciách** (nešpecifický transfer) je vhodné využívať projektovú metódu vyučovania.

Projektová metóda je moderný spôsob vyučovania, ktorý zodpovedá všetkým požiadavkám na trvalé hodnoty a rozvoj tvorivých schopností. Pri tejto metóde môže učiteľ aj žiak plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme a žiaci ich pasívne prijímajú, čo následne môže viesť k nesamostatnosti pri riešení problémov pracovných ale i osobných.

Projektová metóda vyučovania je orientovaná na

činnosť študenta a na proces jeho **aktívneho učenia**. Riešenie projektu je plánovitá, etapovitá práca, mnohokrát kolektívna, zameraná na riešenie určitého problému.

Ciele projektového vyučovania možno charakterizovať nasledovne:

1. **príblženie školy životu;**
2. **zmena systému osvojovania si nových poznatkov** - učiteľ a učebnica nie sú jediným zdrojom nových poznatkov, nové poznatky študenti získavajú vyriešením projektovej úlohy – cesta k aktívnemu učeniu;
3. **zmena organizačných foriem vyučovania** z hľadiska miesta a samostatnosti práce študentov - limitovaný je len termín ukončenia projektu.

Výhody projektového vyučovania

- Práca študentov je orientovaná na **riešenie praktických (aplikačných) úloh**, pričom voľba projektovej úlohy môže vychádzať aj zo záujmov žiaka.
- Vzájomná **spolupráca** učiteľa a študentov pri riešení úlohy.
- **Zodpovednosť** každého žiaka za vyriešenie celej alebo čiastkovej úlohy.
- Študenti sa učia **organizovať** a plánovať prácu.
- Potreba **komplexných vedomostí** u študentov z viacerých vyučovacích predmetov.
- Podpora **tvorivého myslenia** a rozvoj **komunikačných schopností**.
- Zmena **organizácie vyučovania**, vyučovanie je zaujímavejšie a otvorené pre diskusiu, spoluprácu, konzultácie.

Etapy projektového vyučovania

1. Projektová iniciatíva (zámer):

- rámcové zadanie projektovej úlohy,
- vytýčenie hlavných cieľov,
- stanovenie rozsahu riešenia,
- štúdium literatúry,
- diskusia o problematike.

Hlavnú úlohu v tejto etape má učiteľ, ktorý postupne motivuje žiakov a získava ich pre zadanú problematiku.

2. Projektové plánovanie:

- upresnenie zadanej úlohy,
- vytýčenie cieľov projektu,
- spracovanie plánu riešenia projektu s priradením termínov,
- zhromaždenie dostupných informácií o zadanej problematike,
- pri skupinovom projekte zabezpečenie kooperácie v skupine.

Iniciatívu postupne preberajú žiaci, učiteľ poskytuje niektoré upresnenia k zadaniu a pôsobí ako poradca a konzultant.

3. Realizácia projektu:

- vlastné riešenie projektovej úlohy, návrh alternatív, výber optimálneho riešenia,

- spracovanie podkladov a dokumentácie.

Prevláda samostatná práca žiakov, výmena názorov, korekcia ich činnosti. Učiteľ pôsobí ako konzultant.

4. Hodnotenie projektu:

- zverejnenie a obhajoba riešenia,
- analýza riešenia,
- využitie v praxi.

Učiteľ organizuje záverečnú etapu tak, aby na základe vyriešenej úlohy získali všetci zainteresovaní študenti maximum nových poznatkov.

V hospodársky vyspelých štátoch (Belgicko, Holandsko, Rakúsko...) je projektová metóda vyučovania veľmi preferovanou učebnou metódou, dôkazom čoho je napríklad organizovanie záverečných skúšok z odborných predmetov na stredných odborných školách. Súčasťou týchto skúšok, ktoré sú obdobou našich maturitných skúšok, je obhajoba ročníkového projektu, ktorý na školách s elektrotechnickým zameraním najčastejšie predstavuje návrh a realizáciu elektronického zariadenia s využitím moderných súčiastok. Na realizáciu projektov má škola vyčlenené finančné prostriedky a prispôbené vyučovacie úväzky učiteľov. Zadaná a realizácia projektov sa často realizujú v spolupráci s firmami, ktoré si aj takto vyberajú svojich budúcich zamestnancov. Absolvent školy sa často uchádza o zamestnanie poukazovaním na kvalitu svojich projektov. Školy pravidelne prezentujú výsledky svojej výchovno-vzdelávacej činnosti ukážkami najlepších žiackych projektov.

Na niektorých vyšších stredných odborných školách v Holandsku a Dánsku sa projektová metóda vyučovania využíva ako základná metóda vyučovania, ktorej je prispôbené materiálne vybavenie školy a aj organizácia vyučovania. Na zníženie materiálových nákladov na realizáciu projektov sa často využívajú informačné technológie s programami na simuláciu činností navrhnutých zariadení. Takéto typy škôl majú obyčajne veľmi silnú finančnú podporu vo svojich odvetvových priemyselných komorách.

Aj na našich stredných odborných školách si nové metódy postupne nachádzajú svoje miesto. Iniciatíva vychádza však väčšinou z ochoty učiteľa zmeniť formy a metódy práce, ale hlavne zmeniť svoj spôsob myslenia, dúfajúc, že sa zmení spôsob myslenia u študenta, jeho rodičov a verejnosti vôbec. Ak sa spôsob myslenia nezmení, potom bude naďalej verejnou, ale aj veľa učiteľov stále považovať za najdôležitejší dril, mechanickú reprodukciu učiva, prípadne (v tom lepšom prípade) schopnosť aplikovať hotové poznatky. A situácia v našom školstve, a to nielen finančné, ale hlavne morálne a spoločenské ohodnotenie práce, mnohých učiteľov veľmi nemotivuje. Aj keď v ňom ostali už len romantici s jedinou verejne známou koncepciou nášho školstva – koncepciou prežitia.

Literatúra:

- Butorac, R.: *Organizačné formy vyučovacieho procesu. Prešov, MC 1996.*
 Oravcová, J.: *Aktívne učenie - Áno? Nie? Pedagogické rozhľady, 1999, č. 3.*
 Rötling, G.: *Metodika činnostného učenia v teoretickej zložke odborného vzdelávania. Banská Bystrica, MC 1994.*
 Rötling, G.: *Ako redukovat' množstvo učiva a úloh. Pedagogické rozhľady, 1998, č. 3.*
 Turek I.: *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy. Banská Bystrica, MC 1996.*

Summary: *The author presents project work its aims, value and procedure.*

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

RADY ŠKÔL V ČESKEJ REPUBLIKE

M. Pol, Masarykova univerzita Brno – M. Rabušicová, Masarykova univerzita Brno

Rady škôl sú v českom prostredí novým prvkom, ktorý do systému správy a riadenia škôl začal vstupovať relatívne nedávno. Stalo sa tak v dôsledku širších spoločenských zmien v Českej republike po roku 1989. Základný smer je daný demokratizáciou a decentralizáciou školského systému a v jeho rámci tiež autonomizáciou škôl. Postupne sa uvoľňujú vertikálne a relatívne pevné väzby škôl na štát a jeho orgány na ústredí, regionálnej či miestnej úrovni. Súčasne začína byť výraznejšie doceňovaný význam horizontálnych väzieb škôl a ich rozvoja, teda na tie subjekty miestneho prostredia, v ktorých školy existujú a pracujú. Školy sa otvárajú, resp. sú vedené k tomu, aby sa otvárali svojmu okolitému prostrediu a jeho potrebám (pri súčasnom rešpektovaní všeobecne záväzných pravidiel a noriem daných štátom).

Roly a zodpovednosť školských rád

Súčasná situácia v riadení a správe škôl v Českej republike je legislatívne vymedzená Zákonom Českej národne rady zo dňa 13. decembra 1990 O štátnej správe a samospráve v školstve (č. 564). Tento zákon priniesol tri podstatné zmeny:

- odvetvový systém riadenia (vytvorenie školských úradov, ktoré podliehajú priamo Ministerstvu školstva, mládeže a telovýchovy, tvorí medzičlánok medzi MŠMT a školou a nie sú súčasťou miestnej správy);
- samosprávu (novo zavedenú líniu obsahujúcu výbor ČNR – dnes Poslaneckej snemovne Parlamentu ČR – pre vedu, vzdelanie a kultúru, školskú radu na úrovni školských úradov a komisiu obecného zastupiteľstva pre výchovu a vzdelávanie);
- jasné vymedzenie troch relatívne samostatných línií riadenia školstva (tvorí ich Česká školská inšpekcia, štátna správa a samospráva).

Školské rady, ako platforma na uplatňovanie záujmov obcí, rodičov, pedagogických pracovníkov a samotných žiakov, mali zohrávať v správe škôl demokratizačnú rolu. Zákon im poskytol okrem iného možnosť prerokovávať

so školským úradom tak koncepciu rozvoja siete škôl v príslušnom školskom obvode, ako aj konkrétne výsledky výchovy a vzdelávania v jednotlivých školách, personálne otázky a sociálne podmienky pracovníkov v školách. Okrem toho sa školské rady vyjadrujú k menovaniu a odvolávaniu riaditeľov škôl i školského úradu a k hospodáreniu školského úradu príslušného školského obvodu. Tento demokratizačný zámer sa, samozrejme, ako vidíme, veľakrát nenaplnil. “Školské rady zriadené pri okresných úradoch . . . sú príliš ťažkopádne, vzdialené od problémov týkajúcich sa konkrétnych škôl, takže je vlastne nemožné, aby priebežne a sústavne vstupovali do diania na jednotlivých školách” (Franklová, 1993). Podľa mnohých pozorovateľov tak školské rady rýchlo získali skôr punc ďalšieho elementu byrokracie školského systému ako nástroja demokracie.

Aj napriek tomu, že spomínaný zákon o radách školy explicitne nehovoril, zvýraznením samosprávnej línie v riadení školstva vyzval k úvahám o potenciálnych možnostiach ich vzniku. Tak sa stalo, že na niektorých školách dokonca rady škôl, obvykle pod názvom školská rada, vznikli ešte skôr, než k nim dalo výslovný podnet ministerské odporúčanie k 1. 9. 1993. Prvé rady boli zakladané, podľa dostupných informácií, v roku 1991 na základe znenia zákona o samospráve v školstve č. 564 (por. Cerman, 1993).

Od začiatku roku 1993 bolo zrejme, že pokiaľ ide o rady škôl, schyluje sa k “prelomovej” iniciatíve ministerstva školstva.

Ešte tesne pred ministerským pokynom ustanovovania rád škôl sa však objavil návrh iného variantu zriadenia rád škôl, a to zo strany Únie rodičov. Počítalo sa v ňom hlavne s výraznejším zastúpením rodičovskej obce, a teda s radikálnym posilnením pozícií rodičov v správe škôl. Rada sa mala skladať zo zástupcov školy, žiakov a rodičov i ďalších osôb, pričom “rodičia tvoria v rade školy jednu polovicu voleného členstva. Kooptáciou ďalších osôb tento podiel nesmie klesnúť pod dve pätiny. Predsedom rady je rodič” (Polechová, Zdráhalová, 1993). Návrh však nebol presadený.

K 1. septembru 1993 vydal minister školstva Petr Pithart "Pokyn ministra na ustanovenie experimentálnej rady školy pri základných a stredných školách". Ministerstvo v ňom týmto, prípadne i špeciálnym školám, odporúčalo, aby "pre spoluprácu s rodičmi žiakov (alebo ich zákonnými zástupcami), s obcami a ďalšími zriaďovateľmi, s budúcimi zamestnávateľmi a ďalšími partnermi vytvárali experimentálne rady školy" (MŠMT ČR, 1993) a postupovali pri jej činnosti podľa zásad uvedených v prílohe k tomuto pokynu, a to od 1. 9. 1993.

V programe rozvoja vzdelávacej sústavy ČR, nazvanom "Kvalita a zodpovednosť", ktoré MŠMT predložilo verejnosti v októbri 1994, sa už jasne deklaruje, že ministerstvo "podporí opatrenia, ktoré povedú k tesnejšej spätosti školy s obcou a regiónom... a k zvýšeniu účasti rodičov a ostatných partnerov školy na jej riadení - hlavne v radách školy" (Kvalita, 1994).

Rada školy podľa tohto dokumentu "zaisťuje bezprostredný vplyv občanov na prácu školy, uplatňuje a vyvažuje ich čiastkové záujmy. V štátnych školách tvoria radu volení zástupcovia rodičov či plnoletých žiakov, zástupcovia pracovníkov školy (vrátane riaditeľa) a osoby delegované zriaďovateľom (napríklad významné miestne osobnosti, predstavitelia zamestnávateľov). Rada školy schvaľuje návrh rozpočtu, správu o hospodárení a výročnú správu školy, vyjadruje sa k celkovým koncepčným zámerom školy a navrhuje zriaďovateľovi odvolanie riaditeľa. (Kvalita..., 1994).

Nešlo teda ani tak o to, či radu školy mať, či nie, ale diskusia sa viedla o otázkach zloženia rady, ich kompetencií, zodpovednostiach a pod. Konkrétne sa predpokladalo, že rada bude menovať a odvolávať riaditeľa, bude schvaľovať projekt a výročnú správu školy, rozpočet a výsledky hospodárenia. Celkove mala rada sprostredkovať verejný záujem na kvalite činnosti školy, inými slovami - stať sa zárukou, že "činnosť školy bude zodpovedať účelu, pre ktorý bola zriadená" (Otvorenosť..., 1994).

Zásadnú zmenu priniesla do veci novela zákona ČNR č. 564/1990 z roku 1995 o štátnej správe a samospráve v školstve (zákon č. 139/1995 Zb.), ktorá relatívne pevne zakotvuje podobu rád škôl v legislatíve. Tá zmenila niektoré skoršie návrhy (napr. vyradila riaditeľa z členstva rady školy a pod.) a vlastne určila dnešný stav. Po jej prijatí teda vyzerá súčasná situácia nasledovne (úryvok z textu zákona):

§ 17

V škole môže byť zriadená rada

školy. Rada školy je orgánom školy umožňujúcim zákonným zástupcom neplnoletých žiakov, plnoletým žiakom, pracovníkom školy, občanom obce a ďalším osobám podieľať sa na správe školy.

§17b

(1) Radu školy zriaďuje zriaďovateľ školy. V škole sa zriaďuje iba jedna rada školy.

(2) Rada školy sa zriaďuje bezodkladne na základe

a) písomnej žiadosti najmenej jednej desatiny plnoletých žiakov a zákonných zástupcov neplnoletých žiakov školy, prípadne vyššej školy a konzervatória, pokiaľ má škola viac ako 300 žiakov, alebo

b) písomnej žiadosti najmenej jednej pätiny plnoletých žiakov a zákonných zástupcov neplnoletých žiakov školy, prípadne vyššej školy a konzervatória, pokiaľ má škola menej ako 300 žiakov, alebo

c) písomnej žiadosti aspoň polovice pracovníkov školy alebo

d) rozhodnutia zriaďovateľa školy.

Rada školy sa nezriadi, ak nebude zvolený a menovaný najmenej polovičný počet členov rady školy, alebo pokiaľ nebudú zvolení aspoň dvaja členovia rady školy podľa ustanovenia paragrafu 17c, odst. 1, písm. b).

(3) Radu školu zruší zriaďovateľ školy

a) na základe písomnej žiadosti nadpolovičnej väčšiny plnoletých žiakov a zákonných zástupcov neplnoletých žiakov; žiadosť sa podáva formou petície zriaďovateľovi školy;

b) v prípade nečinnosti rady dlhšej ako jeden školský rok.

§ 17c

(1) Rada školy má šesť až pätnásť členov. Riaditeľ školy nie je členom rady školy. Členovia rady sú volení, prípadne menovaní na funkčné obdobie dvoch rokov. Pokiaľ ide o školy zriaďované štátom, obcou alebo štátom registrovanou cirkvou alebo štátom registrovanou náboženskou spoločnosťou,

a) tretinu členov rady menuje zriaďovateľ,

b) tretinu členov rady volia

- v prípade základnej školy zákonní zástupcovia žiakov zo svojich radov,

- v prípade strednej školy a konzervatória plnoletí žiaci a zákonní zástupcovia neplnoletých žiakov tak, že najmenej jeden člen do rady školy je volený plnoletými žiakmi a najmenej jedna šestina členov rady je volená zákonnými zástupcami neplnoletých žiakov,



V. Harakal'ová: Dvaja (drevená plastika)

• v prípade vyššej odbornej školy, s výnimkou konzervatória, žiaci zo svojich radov;

c) tretina členov rady školy je volená pedagogickými pracovníkmi z pracovníkov školy.

(2) Pokiaľ nejde o školy zriadené ústredným orgánom štátnej správy, školským úradom, obcou alebo štátom registrovanou cirkvou alebo štátom registrovanou náboženskou spoločnosťou, volia plnoletí žiaci a zákonní zástupcovia neplnoletých žiakov tak, že najmenej nadpolovičnú väčšinu členov tvoria

a) v prípade základnej školy zákonní zástupcovia žiakov zo svojich rád,

b) v prípade strednej školy a konzervatória plnoletí žiaci a zákonní zástupcovia neplnoletých žiakov tak, že najmenej jeden člen do rady školy je volený žiakmi a najmenej jedna šestina členov rady školy je volená zákonnými zástupcami neplnoletých žiakov,

c) v prípade vyššej odbornej školy, s výnimkou konzervatória, žiaci zo svojich rád.

Zriaďovateľ menuje ostatných členov do rady školy.

(3) V prípade, že počet zvolených a menovaných členov rady je menší ako uvádza zriaďovacia listina podľa ustanovení paragrafu 17d písm. b), zostanú miesta v rade školy neobsadené. Neobsadené miesta môžu byť obsadené dodatočne.

Kompetencie rád škôl boli vymedzené paragrafom 17e nasledovne:

(1) Rada školy

a) schvaľuje výročnú správu školy, návrh rozpočtu školy, správu o hospodárení školy; tým plní tiež funkciu verejnej kontroly školy

b) vyjadruje sa k študijným a učebným odborom, ktoré škola pripravuje, ku koncepcným zámerom rozvoja školy, k menovaniu a odvolávaniu riaditeľa

c) v odôvodnených prípadoch môže podať zriaďovateľovi školy alebo v prípade základnej školy príslušnému orgánu štátnej správy v školstve návrh na odvolanie riaditeľa školy;

d) môže požiadať Českú školskú inšpekciu o inšpekciu a školský úrad o kontrolu hospodárenia školy; pokiaľ ide o stredné a vyššie zdravotnícke školy, môže požiadať Ministerstvo zdravotníctva o uskutočnenie inšpekcie a kontroly hospodárenia, a pokiaľ ide o odborný výcvik, môže požiadať Ministerstvo hospodárstva o uskutočnenie inšpekcie a kontrolu hospodárenia.

Prax teda v júni 1995 dostala normu, o ktorej sa môže pri zriaďovaní rád škôl oprieť, s ktorou však nakladá niekedy rôzne. Pravdepodobne tiež preto MŠMT vydalo vo svojom Věstníku v apríli 1996 odporúčanie ohľadom rád škôl, ktoré má byť zriaďovateľovi rád škôl akosi návodnou pomôckou. Ihneď po zverejnení tohto odporúčania sa však ozvali prvé kritické hlasy (Ježek, 1996 a 1996),

ktorých opodstatnenosť ukáže až blízka budúcnosť.

Súčasná kontroverzia okolo rád škôl

Okolo rád škôl existuje už dnes rada kontroverzií. Ďalšie sa určite, podobne ako v iných krajinách, prejavujú až časom, s rozvojom fungovania väčšieho počtu rád počas dlhšieho obdobia.

Za jeden z problémov považujú niektorí zúčastnení absenciu tradícií miestnej správy škôl: nie je na čo nadväzovať, nie je ľahké domyslieť, čo všetko môžu rady škôl priniesť. Hlavná iniciatíva pri stimulovaní rodičov bola vo veľa prípadoch ponechaná na samotnú školu, v odôvodnených prípadoch hlavne potom na jej vedení, ktoré do rady priamy prístup nemá. Právne vedenie školy by malo, ako si predstavujú štátni úradníci z ministerstva školstva a i niektorí ich kolegovia zo školských úradov, rodičov o celej veci plne informovať a motivovať ich k akcii. Tento pohľad môže, samozrejme, naraziť na realitu všedného dňa. Problémom môže byť v tomto prípade tak nezaujem školy a jej vedenia o nový neznámy element, ktorý môže priniesť rad neočakávaných a nechcených efektov, ako i ochota a prípadne schopnosť školy vytvoriť si dostatok zdrojov (času, energie, informácií, atď.) pre efektívnu prácu s radou školy, o čom svedčí poukazovanie na to, že riaditelia škôl sú dnes plne vyťažení snahou adekvátne reagovať na meniace sa podmienky fungovania škôl (právna subjektivita, atď.).

Napriek obave z nekompetentnosti (a vari i možného mocenského a politického ovplyvňovania práce školy zo strany členov rady školy) sme sa však opakovane pri rôznych príležitostiach (workshopy, rozhovory, a pod.) presviedčali, že nemálo ľudí z vedenia školy pozerá na radu školy ako na možnosť upevniť miesto školy v prostredí, v ktorom existuje, rozvinúť vnútorné vzťahy školy v plnejšom šírke a bohatosti, pomôcť škole z izolovanosti, v ktorej sa neraz nachádza, posunúť ju ďalej na ceste k otvorenosti.

Potenciálny prínos rád vidia riaditelia škôl ďalej v pomoci pri riešení konfliktných situácií, v možnosti spolupracovať s verejnosťou pri tak zásadných veciach, ako je vytváranie plánu rozvoja školy a stanovovanie priorit, v šanci zlepšiť materiálne technické zabezpečenie školy i v pomoci v mimoškolskej práci školy, v možnostiach poradenských, v príležitostiach získať rodičov pre prácu v škole a pre realizáciu zámerov školy, v možnosti predchádzať problémom vznikajúcim z neinformovanosti, vytvárať dobrý imidž školy, využívať profesionálne znalosti rodičov a ďalších členov rady školy, vo väčších šanciach na sponzorské dary atď.

Obavy škôl smerujú popri možných nekompetentných zásahoch rady školy, ktoré môžu ohroziť až vlastnú existenciu školy, k tomu, že záujem o podobnú aktivitu budú mať takí rodičia, ktorí nemusia vždy nutne reprezentovať záujmy ostatných. Objavujú sa aj obavy z možných politických (i ideologických a náboženských) tlakov na školy prostredníctvom rady školy, z nedostatku vhodných ľudí

pre prácu v rade školy, z formalizmu v práci rady, z ťažkostí kontroly práce rady, z absencie tradícií, z nemožnosti riaditeľa stať sa členom rady školy a pod.

Veríme, že celý stav naznačuje predovšetkým nevyzretosť situácie, do ktorej bola myšlienka rád škôl ako ústredného elementu miestnej správy škôl vypustená.

Z pestrej diskusie praktikov zo školy a ďalších zainteresovaných osôb, prebiehajúcich vcelku intenzívne od roku 1993 až do súčasnosti tak na stránkach pedagogickej a dennej tlače, ako aj v školských inštitúciách a v parlamente, vyberáme niekoľko vyjadrení, ktoré dokladajú rôznorodosť náhľadu a odporúčaných návrhov:

- *“Nie je vhodné doplňovať do rady školy na základných školách žiakov, na túto prácu nie sú zrelí; namiesto toho radšej zaviesť komunikáciu riaditeľ – žiacka samospráva, ale ani tá nebýva, pokiaľ ide o pripomienky (vklad žiakov do práce školy), nijako významná”,* mieni riaditeľ ZŠ (Cerman, 1993).
- *“...nerobme si ilúzie o veľkej aktivite rodičov, o ich snahe poctivo pomôcť škole prácou v rade - rodičov so záujmom pomôcť býva mizivé množstvo”* (Cerman, 1993).
- *“... nie je dobré, že členom rady nemôže byť riaditeľ. Rada by som ho tam videla – i keď bez hlasovacieho práva. Je to predsa najinformovanejšia osoba na škole, môže vysvetliť podstatne viac ako člen zastupiteľstva alebo ako radový učiteľ.”* hovorí riaditeľka Školského úradu (Švancar, 1996).
- *“...rozhodovacie právomoci by rada školy mať nemala – môže sa vyjadrovať, dávať podnety, žiadať informácie. Konečné rozhodnutie však vždy musí byť na tom, kto má zodpovednosť. A to je riaditeľ.”* uvádza riaditeľka ZŠ (Švancar, 1994b).
- *“... rada školy by teda mala byť v súčasných podmienkach práce riaditeľa, pri jeho súčasnej zodpovednosti poradným orgánom vedenia školy. Pokiaľ by mala rada školy rozhodovať, musela by nie byť i zodpovednosť a musela by byť za chybné rozhodnutie postihnutelná... Nedokážem si však predstaviť, ako primäť volených členov dobrovoľného samosprávneho orgánu k eventuálnemu zodpovedaniu sa.”* hovorí jedna z riaditeľiek ZŠ (Švancar, 1994b).

Perspektívy rád škôl

Rady škôl sú v českom prostredí novým fenoménom, ktorý zatiaľ prináša mnoho diskusií a kontroverzií. Nezdá sa však, že by bol zásadne spochybňovaný princíp, z ktorého vychádzajú, a ich možný prínos pre demokratickú školskú správu a riadenia, alebo že by dochádzalo k ich zásadnému odmietaniu, aspoň v rámci štátnych

školských zariadení a inštitúcií. Viac-menej zostáva, ako bolo už naznačené, mnoho pochybností o spôsobe ich ustanovovania a fungovania v záujme výchovy a vzdelávania detí v škole.

Odpovede na niektoré z kontroverzných otázok, týkajúcich sa praktických realizácií rád škôl, je obťažne najst predovšetkým preto, že rady škôl nie sú doteraz príliš rozšírené a navyše i tie existujúce sú rozmiestnené v rámci systému škôl relatívne nerovnomerne.

Ďalším problémom sťažujúcim objektívne hodnotenie faktického fungovania rád škôl je, prirodzene, krátka doba ich existencie. Je jasné, že až ďalšie rozširovanie rád škôl a ich dlhodobšie existencie poskytne možnosť posúdiť, ktoré z vyššie naznačených obáv a kontroverzií sa ukážu ako opodstatnené.

Zdá sa teda, že pre túto chvíľu existuje iba jedno odporúčanie týkajúce sa rád škôl: pristúpiť na myšlienku, že podľa zahraničných skúseností sú overeným prostriedkom prispievajúcim k otvorenosti a demokratickosti školskej politiky a praxe a že môžu v blízkej budúcnosti podobným spôsobom prispievať i u nás – za predpokladu, že spoločenský vývoj celkovo pôjde cestou nastúpenou po roku 1989.

Pri úvahách o budúcnosti fungovania miestneho systému správy škôl by teda mali byť zohľadnené i špecifické rysy a podmienky našej spoločnosti a českého školského systému. Tie súviseli, okrem iného, aj s pomerne značnými odlišnosťami vývoja našej a západnej spoločnosti v posledných desaťročiach.

K podmienkach, ktoré by k úspechu súčasného systému miestneho riadenia škôl mohli viesť, patria, podľa nášho úsudku, i tieto:

- jasné vymedzenie právomocí škôl, rád škôl a ďalších v riadení škôl zapojených subjektov;
- podpora škôl v ich otváraní sa vnútornému prostrediu;
- podpora rád škôl v ich rozvoji;
- podpora rozvoja skupín klientov (hlavne rodičov).

Malo by pritom ísť o podporu informáciami, vzdelávacími programami, finančnými i časovými zdrojmi, a to o podporu ponúk štátnymi i neštátnymi subjektami.

Za dôležité tiež považujeme dôsledné vyhodnocovanie stavu rozvoja systému miestneho riadenia škôl a prijímania a uplatňovania takých opatrení, ktoré by viedli k náprave eventuálnych problémov.

Rady škôl by mohli byť stmelujúcim prvkom všetkých, ktorí majú na miestnej úrovni záujem o školu. Mohli by pomôcť ľuďom okolo školy - a škole samotnej - najst spoločnú reč. K tomu ale vedie ešte ďaleká cesta.

(Poznámka red.: Zoznam použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.)

Túžba

Och, ako túžia po láske mladí!

Volajú, kričia: - Majte nás radi!...

J. Bily

DO KNIŽNICE RIADIAČICH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV

Z. OBDRŽÁLEK A KOL.: RIADENIE ŠKOLSTVA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 1999. 184 s.

K. Horváthová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Publikácia riadenie školstva v Slovenskej republike od kolektívu autorov (Z. Obdržálek, J. Brunovský, L. Haas, M. Hargaš, D. Bombíková) poskytuje východiskový materiál na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov, najmä riaditeľov škôl, prípadne adeptov na tieto funkcie.

Kapitoly Teória riadenia škôl, riadenie škôl a školských zariadení na základnom stupni riadenia. Riadenie škôl na regionálnej úrovni a Ústredný článok riadenia a správy školstva pokrývajú problematiku riadenia v celom systéme školstva v Slovenskej republike, akcentujú však v nej procesy účelové - výchovné a vzdelávacie, teda pedagogické činnosti.

Riadenie škôl je typom spoločenského riadenia, ktoré odráža hlavné smery vyplývajúce z transformácie spoločnosti na spoločnosť humanitnú, demokratickú a pluralitnú. Naznačujú to aj nové smery, prístupy, odborné termíny a pojmy, ktoré čoraz častejšie nachádzajú uplatnenie v oblasti riadenia školstva a škôl aj u nás. Nie je preto prekvapujúce, že pojem manažment, ktorý ako vedná disciplína integruje do jedného celku poznatky vied o človeku, ekonomických, ale aj ďalších vied na základe čoho vytvára, resp. objavuje, nové poznatky, sa v poslednom období využíva ako synonymum pojmu riadenie (s. 10, 11).

Prvá kapitola - Teória riadenia škôl (táto kapitola je rozsiahlejšia; s. 9 - 71) ponúka možnosti uplatnenia všeobecných východísk manažmentu v oblasti riadenia školstva a škôl (s. 10), zdôvodňuje zavedenie pojmu manažment, ktorý "vyjadruje tendenciu odstrániť centralizmus, byrokráciu a statickosť, s ktorou bolo často spájané staré ponímanie škôl" (s. 14), vymedzuje a zavádza pojem leadership - vedenie ľudí (s. 15).

Moderné ponímanie riadenia smeruje k podpore vnútromernej zainteresovanosti učiteľov, žiakov, ale aj rodičov a zainteresovanej verejnosti na kvalite výsledkov činnosti škôl,

v neposlednom rade však k uplatňovaniu samosprávneho princípu, ktorý patrí k znakom demokratickej spoločnosti a demokratickej školy (s. 49 - 57).

V závere 1. kapitoly nachádzame objasnenie trendu uplatňovania štandardizácie v oblasti školského manažmentu (s. 67 - 71), priekopníkom ktorého je profesor Texaskej univerzity David A. Erlandson. Výkon manažmentu v škole sa tu člení na základe existencie troch kľúčových rolí riaditeľa školy (motivátor, riaditeľ, evaluátor), piatich základných manažérskych funkcií (vízie a plánovanie, profesionálna interakcia, presvedčanie, operatíva, administrácia) a ôsmich rozhodujúcich oblastí riadenia školy (učebné osnovy a kurikulum, inštrukcie, žiacke záležitosti, profesionálni zamestnanci, biznis a financie, štátna politika a legislatíva, rodičia a komunita, pomocné servisy) - s. 67. Interpretácia modelu amerického teoretika Erlandsona má snahu podnieť školských manažérov na Slovensku k aktivite smerujúcej k rozpracovávaniu štandardizácie výkonu riaditeľov škôl v našich podmienkach.

V druhej kapitole - Riadenie škôl a školských zariadení na základnom stupni riadenia (s. 74 - 103) - dominuje ponímanie riadenia škôl a školských zariadení v užšom zmysle - ako vnútorné riadenie, ktoré však treba chápať v kontexte s riadením v širšom zmysle - ako súčasť celkového systému spoločenského riadenia. Táto vzájomná podmienenosť je prezentovaná základnými východiskami koncipovania ďalšieho rozvoja výchovnej a vzdelávacej práce školy a jej riadenia, vychádzajúc z práva na vzdelanie (s. 81), slobody vzdelávania (s. 82), významu vzdelania (s. 83), parametrov rozvoja školy (s. 84).

V ďalšej časti kapitoly sa objasňujú a konkretizujú zásady riadenia škôl (humanizácia, demokratizácia, efektívnosť riadenia škôl) cez prizmu optimalizácie riadenia školy, čo predstavuje "cieľavedomé, vyvážené vzájomné pôsobenie subjektov a objektov riadenia, podstatou ktorého je zdokonaľovanie riadiacich vzťahov a činností, prostriedkov a postupov, s cieľom dosahovať maximálne možné výsledky vo výchove a vzdelávaní" (s. 88).

Podrobnejšie sa možno oboznámiť so vzájomným pôsobením subjektov a objektov riadenia, prezentuje sa postavenie žiaka a učiteľa v riadení pedagogického procesu, postavenie učiteľa v riadení školy, úloha a práca odborných metodických orgánov v škole, funkcia poradného orgánu riaditeľa školy, ktorou je pedagogická rada, a aj právomoci a úlohy orgánu školskej samosprávy - rady školy (s. 89 - 93).



V. Harakaľová: Traja králi (drevená plastika)

Cenným prínosom 2. kapitoly, v súvislosti so zvyšovaním zodpovednosti učiteľov a riaditeľov škôl za dosahované výsledky vo výchove a vzdelávaní každej školy, je prezentácia reflexívneho riadenia (nepredstavuje osobitný druh riadenia, ale pojem reflexívny sa spája so štýlom riadenia; pozn. autora) vyučovacieho procesu z hľadiska jeho kvality a priebežnej účinnosti (s. 94 - 100) a komplexnejšie chápaný rezultatívny prístup riadenia výchovno-vzdelávacej práce školy, "umožňujúci hodnotenie výsledkov nášho vzdelávacieho systému v medzinárodnom kontexte iných školských systémov" (s. 101). Vývoj, súčasný stav a problémy organizácie, riadenia a správy školstva na regionálnej úrovni je obsahom 3. kapitoly (s. 104 - 114). Kapitola dostatočne dokumentuje, že zavedením odvetvovo-teritoriálneho modelu riadenia školstva, kedy sa školstvo stalo súčasťou regionálnej štátnej správy - krajských a okresných úradov, sa na jednej strane "vytvorili priaznivejšie podmienky na jednotu riadenia a kontroly školstva i na užšiu súčinnosť všetkých zainteresovaných orgánov regionálnej štátnej správy, vytvorili sa predpoklady na ďalšiu decentralizáciu riadenia", na druhej strane existujú nedostatky tohto modelu, ktorý "nepočíta s pôsobnosťou regionálnych orgánov" a vyznačuje sa "prílišnou koncentráciou právomocí na prednostov krajských a okresných úradov, čím sa obmedzili rozhodovacie právomoci vedúcich odborov školstva" (s. 115).

Kladne treba hodnotiť prílohou časť tejto kapitoly, po preštudovaní ktorej má čitateľ možnosť porovnať odvetvový model riadenia a správy školstva (počas existencie bývalých školských správ - príloha 1) a odvetvovo-teritoriálny model (odbory školstva krajských a okresných úradov - príloha 2), samostatne nachádzať klady a nedostatky v jednotlivých modeloch.

Tematika kapitoly Ústredný článok riadenia a správy školstva (s. 138 - 175) ponúka čitateľovi možnosť nahliad-

nuť a oboznámiť sa s problematikou riadenia nielen z pohľadu rezortu školstva, ale aj z hľadiska potrieb modernej spoločnosti, ktoré sa "vyjadrujú spravidla programovými zámermi a koncepciami rozvoja vzdelávania, vychádzajúcich z poznatkov vied o výchove a vzdelávaní, z hlbokých analýz sociálno-ekonomických podmienok a možností ich uplatnenia v praxi" (s. 138).

Akcentované témy tejto kapitoly:

1. *ústavné vymedzenia práv a povinností občanov Slovenskej republiky a poslanie orgánov miestnej štátnej správy a samosprávy s vymedzením pre oblasť školstva, výchovy a vzdelávania;*
2. *aplikácia školského zákona (zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl), v znení neskorších zmien a doplnení do súčasnej teórie a praxe škôl, ako i z toho vyplývajúca*
3. *komparácia súčasného stavu so školskými systémami vyspelých demokratických štátov;*
4. *návrh, smeru a tendencií vývoja organizácie a systému riadenia školstva (s. 175 - 177).*

Cieľom publikácie Riadenie školstva v Slovenskej republike je (podľa autorov) ponúknuť "učebné texty" (poznámka autorov z obálky knihy) na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov aj v rámci projektu funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických pracovníkov. Tomuto zámeru v plnej miere zodpovedá aj obsahová stránka a náplň jednotlivých kapitol recenzovanej publikácie, ktorá okrem informatívnej funkcie uplatňuje i funkciu analytickú, porovnávaciu a hodnotiacu.

Jej cieľom nie je podať návod, recept alebo postup, ako riešiť nejaký problém, ale umožniť prístup k riešeniu problému riadiacej praxe na základe teórie školského manažmentu, pomôcť čitateľovi orientovať sa v spleti legislatívnych pravidiel týkajúcich sa riadiacej práce na rôznych stupňoch riadenia.

INFORMÁCIE

PROGRAMY BAŤA JUNIOR ACHIEVEMENT SR PRE ZÁKLADNÉ A STREDNÉ ŠKOLY

D. Šalagovičová - M. Paulus, Baťa Junior Achievement SR

Aktivity Junior Achievement pripravujú mladých ľudí na zapojenie sa do pracovného procesu spájaním ekonomiky a vzdelávania v aktuálnych, súčasných, prítlačných, veku primeraných a zábavných programoch, ktoré udržiavajú u detí motiváciu učiť sa a podporujú snahu byť úspešnými, spájajúc program so životom mimo triedy. Pre rôzne vekové kategórie je vytvorená navzájom nadväzujúca séria programov s vysoko interaktívnymi učebnými osnovami.

Cieľom programov Baťa Junior Achievement SR je učiť mladú generáciu o reálnom svete ekonomiky a podnikania prístupným a zaujímavým spôsobom. Baťa Junior

Achievement SR stimuluje pozitívny postoj voči ekonomike voľného trhu a podnikaniu, ponúka mladým dychtivým mysliam možnosť realizovať sa a rásť. A to je neoceniteľným prínosom nepriameho vplyvu programov Junior Achievement na študentov, učiteľov, rodičov i spoločnosť.

1. Z histórie Junior Achievement International

Junior Achievement International je celosvetová nezisková organizácia pre ekonomické vzdelávanie mládeže. Od jej založenia v roku 1919 sa tento spôsob ekonomického vzdelávania mladých ľudí rozšíril do takmer 100 krajín

sveta. Viac ako 2,7 miliónov absolventov programov po celom svete je dôkazom, že najlepším spôsobom, ako pripraviť mladé generácie na zariadenie sa do pracovného procesu, je poskytovanie dynamických programov, v ktorých študenti nadobudnú praktické pracovné skúsenosti a prídu do kontaktu s rôznymi úspešnými ľuďmi z miestnej manažérskej a podnikateľskej sféry.

2. *Bat'a Junior Achievement Slovensko*

Junior Achievement na Slovensku ako franchiser medzinárodnej organizácie prostredníctvom kvalitných programov ekonomického vzdelávania pre mladých podporuje systém slobodného podnikania.

2.1 Poslanie *Bat'a Junior Achievement Slovensko*

Poslaním BJA SR je poskytovať mladým ľuďom na Slovensku nadštandardné ekonomické vzdelávanie prostredníctvom praktických programov. Prepojenie s ekonomickým sektorom a profesionálny prístup dáva študentom príležitosť eticky sa rozhodovať a orientovať v ekonomike voľného trhu ešte pred zapojením sa do pracovného procesu.

V období transformácie našej ekonomiky na základe trhových princípov sú predstavy značnej časti verejnosti (vrátane mladej generácie) o podnikavosti, podnikaní a podnikateľoch, princípoch a pravidlách fungovania trhovej ekonomiky dosť skreslené a deformované. Preto jedným z cieľom programov *Bat'a Junior Achievement SR* je (okrem ekonomickej teórie) pomôcť pri výchove mladej generácie, ktorá sa chce aktívne zapájať do zdravého a etického súťaženia v ekonomickej oblasti.

Termín "podnikavosť" sa pritom chápe a používa hlavne v zmysle podpory tvorivosti, aktivity, sebarealizácie, schopnosti presnej a efektívnej komunikácie, schopnosti efektívne riadiť, odvahy zdravo riskovať, schopnosti vopred predvídať následky vlastných rozhodnutí a odvahy niesť za ne zodpovednosť. Zodpovednosť za seba, za kvalitu vlastného života, zodpovednosť za iných.

2.2 Spolupráca ekonomickej a vzdelávacej sféry je

základom, z ktorého pramení úspešnosť programov Junior Achievement na celom svete a je tiež nevyhnutnou podmienkou, aby mohli byť programy a učebné materiály poskytované školám zdarma. Pre ekonomický sektor je to tiež príležitosť priamo ovplyvňovať odbornú prípravu budúcej generácie, pre jeho reprezentantov zas príležitosť podeliť sa o svoje vlastné skúsenosti s autormi rozhodnutí budúcnosti.

Bat'a Junior Achievement SR sa snaží pri šírení programov na školách Slovenska spolupracovať s takými úspešnými miestnymi, regionálnymi podnikateľmi a ekonomickými subjektami s celoslovenskou pôsobnosťou, ktorých filozofiou je finančná a odborná podpora moderného ekonomického vzdelávania mládeže.

Účasť konzultanta je kľúčovou časťou každého programu. Ide o dobrovoľnú činnosť odborníka z podnikateľskej a riadiacej praxe, ktorý vnáša do programu praktické

pohľady a skúsenosti. Konzultant zosobňuje v očiach mládeže úspešného odborníka, manažéra, podnikateľa. Radí im, je ich priateľom a tiež im môže byť nápomocný pri voľbe budúceho zamestnania.

Spolupráca s miestnymi sponzormi a rozširujúcou sa sieťou učiteľov, konzultantov z praxe prináša pozitívne výsledky. Ekonomické spoločnosti sú pre nás silnými partnermi. Nepredstavujú len bohaté skúsenosti, o ktoré s môžu so študentmi podeliť, ale ich účasť podporuje vzdelávacie programy, ktoré sa snažia vyformovať z mladých ľudí produktívnejšiu, kvalifikovanejšiu a zodpovednejšiu zložku slovenského trhu práce.

Cieľom aktivít Junior Achievement teda nie je premeniť deti na podnikateľov. Snažíme sa skôr podporiť ich nezávislosť, pomôcť im robiť uvážené rozhodnutia a spoznávať kľúčové úlohy, ktoré môžu v našej spoločnosti a ekonomike zohrať.

2.3 Školské programy JA na Slovensku

V súčasnosti poskytuje BJA SR školám na Slovensku dva programy: Základy podnikania pre žiakov 5. až 7. ročníka základných škôl a aplikovaná ekonómia pre študentov 3. ročníka stredných škôl.

Ako súčasť Aplikovanej ekonómie poskytuje BJA SR nadstavbový výberový program EuroGLOBE - Medzinárodný obchodný pre študentov stredných škôl - a nadstavbový výberový program Banks in Action - softvérová simulácia z prostredia komerčných bánk.

2.3.1. Základy podnikania

Základy podnikania sú doplnkom riadnych výchovno-vzdelávacích predmetov. Ponúkajú žiakom základných škôl prvý pohľad do sveta ekonomiky a podnikania. Počas živých diskusií a činností v triede, organizovaných konzultantom z ekonomickej praxe za asistencie učiteľa, spoznávajú žiaci v štyroch tematických okruhoch ekonómii a podnikateľské princípy, získavajú praktické informácie o tom, ako funguje podnik v ekonomickom systéme slobodného podnikania.

Cieľom programu ZP je doplniť tradičnú skladbu vyučovacích predmetov základných škôl aktivitami na rozvíjanie ekonomických zručností a schopností, rozvíjať vedomosti žiakov o fungovaní, riadení a zodpovednostiach v podnikaní v ekonomike voľného trhu, podnecovať žiakov, aby hľadali možnosti svojich budúcich povolání, podať žiakom základných škôl pozitívne modely dospelých a dospelých.

V jednotlivých tematických okruhoch sa žiaci venujú: *Organizácii* - pojmom ako ekonomické zdroje (sídlo podnikania, zamestnanci, kapitál, manažment, ...), identifikácii príčiny - podnetu pre založenie podniku. Zisťujú náklady spojené so založením podniku (nájomné, mzdy, platy, úrok, ...), rozlišujú základné formy podnikateľskej organizácie. Vysvetľujú si tiež dôležitosť vzdelávania pre prípravu budúcich pracovníkov a manažérov, dávajú príklady rozhodnutí, ktoré musia manažéri urobiť.

Manažmentu - rozoznávajú rôzne typické manažérske rozhodnutia, rozlišujú vlastnosti, na ktoré zamestnávateľia kladú dôraz pri výbere zamestnancov i základné kritériá pre určenie možného povolania a pre úspešné zvládnutie prijímacieho pohovoru do zamestnania. Odôvodňujú úlohu vzdelávania v príprave na budúce povolanie.

Výrobe - porovnávajú metódy kusovej a hromadnej výroby, definujú produktivitu práce ako ekonomický pojem, pojmy spojené s výrobou (montážna linka, del'ba práce, kontrola kvality, zameniteľné súčiastky,...). Hľadajú manažérske rozhodnutia ovplyvňujúce produktivitu práce.

Marketingu - pochopeniu podstaty marketingu a činností spojených s marketingom, pochopeniu príčiny, prečo podniky robia reklamu. Rozlišujú rôzne metódy reklamy používané v médiách a hľadajú zásady efektívneho osobného predaja.

2. 3. 2. Aplikovaná ekonómia

Aplikovaná ekonómia je jednoročný program ekonomickej výučby pre študentov 3. ročníka stredných škôl, vyučovaný učiteľom - ekonómom v spolupráci s dobrovoľníkom - konzultantom z ekonomickej praxe. Materiál, vyškolenie a podpora sú poskytované pracovníkmi Baťa Junior Achievement SR.

Program Aplikovaná ekonómia je schválený MŠ SR a vyučovaný na školách ako voliteľný alebo nepovinný predmet.

Aplikovaná ekonómia je vytvorená s cieľom pomôcť študentom spojiť ekonomické koncepty a podnikateľské princípy so situáciami v reálnom živote. Jej základné komponenty sú:

Teória vyučovaná pomocou moderných bilingválnych slovensko-anglických učebníc, čo umožňuje študentom získavať okrem ekonomických znalostí tiež odbornú slovnú zásobu a prax v používaní anglického jazyka. Učebnica je upravená a doplnená o informácie o ekonomike na Slovensku. Súčasťou dvojdielnej učebnice (I - Mikroekonomika; II - Makroekonomika) je cvičebnica.

Študentská spoločnosť - jedna z najzaujímavejších častí programu AE. Študenti zakladajú vlastnú študentskú spoločnosť, volia manažment - vedenie, ktoré riadi spoločnosť a s aktívnou pomocou ostatných spolužiakov - zamest-

nancov firmy - plní podnikateľské zámery študentskej spoločnosti. Študentská spoločnosť simuluje (primerane podmienkam strednej školy) ekonomické prostredie akciovej spoločnosti, funguje ale s časovým obmedzením (jeden školský rok). Študenti získavajú základný kapitál "vydaním akcií", určia si výrobný program, pripraví marketingový prieskum, stanoví cenu výrobku a realizujú jeho predaj podporovaný marketingovými aktivitami. Na záver študenti uzavriú firemné účtovné knihy, pripraví výročnú správu a spoločnosť dovedú k likvidácii podľa platných predpisov. V tejto časti programu sa teda zoznámia s praktickou stránkou riadenia podniku, naučia sa umeniu komunikácie, osvoja si zásady práce v tíme a vyskúšajú schopnosť viesť kolektív.

MESE - riadiace a ekonomické simulačné cvičenie založené na počítačovej simulácii, ktorá umožňuje študentským spoločnostiam, aby si konkurovali vo výrobe a predaji rovnakých výrobkov v podmienkach voľného trhu, a na základe rozhodnutí vo výrobe, marketingu, kapitálových investícií, investícií do výskumu a vývoja o cene výrobku. Tieto rozhodnutia od nich vyžadujú schopnosť plánovať a analyticky myslieť.

Simulácia je medzi študentmi veľmi obľúbená. Podporuje súťaživosť, poukazuje na princípy trhového mechanizmu v praxi a ovplyvňuje rozhodnutia študentov týkajúce sa chodu ich skutočnej spoločnosti AE.

Konzultant - vytvára premostenie medzi svetom podnikania a svetom teórie - odborník z podnikateľskej praxe, ktorý na báze dobrovoľnosti pravidelne navštevuje triedu, delí sa so študentmi a svoje skúsenosti, praktickými radami doplní teoretický učebný materiál.

Od roku 1992 absolvovalo programy Baťa Junior Achievement SR na Slovensku 16 509 žiakov a študentov. V školskom roku 1999/2000 realizuje najrozsiahlejší program - Aplikovaná ekonómia - 97 stredných škôl. Počas krátkej doby existencie Baťa Junior Achievement SR si jej programy našli veľkú obľubu medzi učiteľmi a žiakmi. Dôkazom toho je záujem ďalších stredných škôl, ktoré chcú predmet Aplikovaná ekonómia vyučovať už v budúcom školskom roku

OBČLANSKE ZDRUŽENIE DÔSTOJNÝ ŽIVOT PRE UČITEĽA

K. Korintuš, Gymnázium Dubnica nad Váhom

Súhlasím s názorom, že "ak deti majú v spoločnosti úctu, aj učiteľ túto úctu požíva. A ak je život detí dôstojný, dôstojným sa môže stať aj život učiteľov."¹ Žiaľ, až teraz po desiatich rokoch si uvedomujeme dôsledky obdobia neslobody, ktoré sa prejavujú nielen v ekonomickej, ale predovšetkým v duchovnej sfére. Deformácia hodnôt v našej spoločnosti sa veľmi ťažko napráva. Identifikácia hodnôt je proces veľmi komplikovaný a zatiaľ je poznačený záujmami politických skupín. Po desiatich rokoch

ešte nie je jasná nová definícia roly štátu, jej úloha voči verejnému sektoru. Stále prevláda predstava, že štát by mal iniciovať zmeny, že lepšími zákonmi a normami sa všetko vyrieši. Nielen u nás, ale v celej strednej Európe sa objavuje stále silnejší odpor voči zmenám. Zmena je totiž neistota, príčinou ktorej môže byť úzky vlastný záujem, nepochopenie a nedôvera, nedostatok informácií a nízka tolerancia k zmene. Zmeny sa ale nedajú realizovať naraz a všade, ale sa začínajú vždy postupne, po častiach ("os-

¹ Harkabus, Š.: Úcta k deťom je podmienkou úcty k učiteľovi. *Pedagogické rozhľady*, 1999, č. 5, s.1.

trovčky kvality”). A to platí aj v oblasti vzdelávania. Všade vo svete vznikajú dobré školy, ale nikdy to nebudeme môcť vyhlásiť o všetkých školách, čo je celkom prirodzené. Predstava, že administratívnymi krokmi dosiahneme rovnakú kvalitu všetkých škôl, je iba želanie centralisticky orientovaných reformátorov (jednotné maturitné skúšky, jednotné prijímacie skúšky a podobne).

Vo vzdelávaní nie je možné zmeny nariadiť “z centra”. Pokiaľ učители, rodičia, študenti nebudú cítiť, že je to ich vlastná reforma, tak nemáme šancu na úspech a po každej zmene na najvyšších úradníckych postoch sa bude reforma začínať znova bez potrebnej kontinuity. Stále sa budú hľadať nové a nové dôvody, prečo to nefunguje. V snahe vytvoriť priestor, na odbornú diskusiu o týchto veciach pre všetkých občanov, ktorí sa chcú vyjadrovať k problematike školstva a chcú ovplyvňovať proces zmien v našom školstve, založili sme začiatkom apríla tohoto roku občianske združenie Dôstojný život pre učiteľa. Cieľom

združenia je iniciovať a organizovať semináre, diskusné fóra a okrúhle stoly o problematike postavenia žiakov a ich učiteľov v spoločnosti. Chceme diskutovať aj o tom, či nie je potrebné vytvoriť združenie na ochranu stavovských záujmov učiteľov (učiteľskú komoru), ktoré by nielen chránilo záujmy učiteľov, ale v prípade potreby by dokázalo aj “zamiest’ pred vlastným prahom”. Naším zámerom je kráčať v spolupráci so všetkými existujúcimi učiteľskými organizáciami, združeniami, asociáciami dialóg o potrebe vypracovať chartu učiteľov Slovenska, ktorá by jasne definovala spoločenské postavenie učiteľa, jeho pracovné i životné podmienky. Postavenie učiteľa v spoločnosti totiž nie je možné zabezpečiť zákonom, to si musia vybudovať učители sami a o tom treba viesť občiansky dialóg.

Ten, kto má záujem o dialóg, môže využiť aj našu ponuku zapojiť sa do konferencie k tejto problematike prostredníctvom Internetu. Informácie o našich aktivitách nájdete na adrese: www.ucitel.sk.

PREDSTAVUJEME...

VIERA HARAKALOVÁ



V. Harakaľová: Bardejovský kostolík (akvarel)

Viera Harakaľová pracuje v školských službách už 28 rokov, od r. 1993 aj ako okresná metodička pre výtvarnú výchovu. Pre jej prácu je príznačná sústavná tvorivosť a zbieranie nových námetov pri vytváraní svojskej techniky. Najprv ju vyskúša vo svojej tvorivej práci, potom v práci so žiakmi, ktorí sa jej odmieňajú úspechmi v rôznych súťažiach. K najvýraznejším patria strieborné medaily zo súťaže v Japonsku, v Indii, ale aj z Výtvarného Trenčína či zo súťaže Európa v škole.

V jej výtvarných prácach cítiť chápanie umenia ako súčasť bežného života, ale aj citlivé chápanie okolitého sveta vyjadrené vlastnými predstavami a vlastnými výtvarnými aktivitami. Nesmieme jednoduché – a zároveň vyjadrujúce vnútorné bohatstvo – sú práce v textilé. Čím dôkladnejšie si ich pozeráme, tým viac nám prezradia jej citlivú dušu, emocionálne myslenie, či psychické vlastnosti.

Keď sa prvýkrát dotkla lipového dreva, pocítila vnútorné teplo, výzvu zmocniť sa ho. Po niekoľkoročnom sušení dreva

postupne vyrezávala postavičky

Betlehemu

so zvieratkami

a vecami,

ktoré

k n e m u

patrí a. V práci s drevom hľadá oporu a istotu. V 30 – 40 cm vysokých plastikách vyniká štruktúra dreva a hrejivé teplo nielen pri dotyku, ale aj pri pohľade.

Akvarely Vierky Harakaľovej sú spomienkami na zážitky z prírody, kúpeľných miest, historických návratov. Sú výrazom jej vnútorného zážitku, aký nevystihne žiadna fotografia.

Ako každý tvorivý človek, i ona neustále hľadá, organizuje, podnecuje tvorivosť. Jej práce sú odrazom jej tvorivého ducha, ktorý prezentuje na metodických seminároch k výtvarnej výchove – tak potrebných a podnetných pre učiteľov výtvarnej výchovy.

Viera Kučinská, MC Prešov



V. Harakaľová: Spomienky (akvarel)