

„TLAČENÍ MINULOSŤOU“ ALEBO „ŤAHANÍ BUDÚCNOSŤOU“ O POTREBE ZMENY KULTÚRY SLOVENSKEJ ŠKOLY

Štefan Harkabus, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Niekoľko úvah o slovenskom školstve. Kultúra školy. Hodnoty a ideály školy.

KLúčové slová: tradičná škola, autonómna škola, kultúra školy, hodnoty školy, systém zhora nadol a zdola nahor

Úvod

Školy v Slovenskej republike podávajú dnes veľmi zložitý, ťažko čitateľný obraz. Je v ňom veľa krízových symptómov i inovačných prístupov, veľa obsahov i pokusov o formuláciu zmysluplných cieľov, prevaha „ženských vzorov“ a absencia vzorov mužských. Nevidieť v ňom pedagogický dorast. Výrazne sa v ňom prejavujú tí, ktorí majú taktovkou stereotypne, bez energie a impulzov. Živý je obraz prázdnoty, vyčerpanosti a beznádeje. Necítiť čerstvý vietor, pritom však fúka „do tváre“ silný vietor podmienený spoločenskými premenami. Nové situácie a požiadavky treba prijímať konštruktívne a inovačne ich riešiť. Preto je na programe dňa riešenie dilemy, či chceme byť „tlačení minulosťou“ alebo „ťahaní budúcnosťou“.

V poctivej snahe niečo urobiť, niečo dosiahnuť, zažiť úspech strácame často celkovú orientáciu. Topíme sa v detailoch a nevnímame to, čo má zásadný význam, čo je určujúce. Venujeme sa financiám, plánom, organizovaniu, zavádzame do škôl výpočtovú techniku, robíme marketing a dennodenne zabúdame, že výsledný efekt výučby a vzdelávania je podmienený jednou veľmi významnou premenou – **kultúrou školy**.

Kultúra školy

Keď použijeme pojem „kultúra školy“, v našich hlavách vznikne nekonečné množstvo predstáv o škole a prístupov k životu v nej. Presne toľko predstáv a prístupov, koľko ľudí chce o jeho obsahu premýšľať. Naše premýšľanie nevisí vo vzduchu: vychádza z toho, čomu veríme, s čím sa stotožňujeme, pre čo vlastne žijeme. Sú to **naše hodnoty**, ktoré predstavujú fundament - z neho všetko vyrastá a k nemu sa všetko vracia. Sú to naše ideály, ktoré nás tešia i zarmocujú vo všednostiach bytia.

Kultúra školy je kultúrou organizácie, ktorá je historicky predurčená na dobrú výchovu detí a na ich dobré vzdelávanie. Je prirodzené, že predstavy, prístupy a osobné hodnoty ľudí dlhodobejšie žijúcich v konkrétnych školách sa môžu líšiť a, chvalabohu, líšia sa. Jednotliví ľudia v škole si rôzne predstavujú to, čo je dobré a čo treba meniť, čo sa treba učiť podrobne a čo stačí informačne, čo škole prináša úspech a čo ho blokuje.

Od 30-tych rokov 20. storočia sa uskutočnilo niekoľko výskumov týkajúcich sa sociálnych noriem a vzťahov. Odborníci sa bližšie začali zaoberať tým, čo sa v každej organizácii, teda aj v škole, postupom času kryštalizuje ako

reprezentatívna vzorka predstáv, prístupov a hodnôt. Zvláštnosťou tejto „vzorky“ je, že sa viaže na kľúčové a ťažiskové oblasti života organizácie. Ide o tie predstavy, prístupy a hodnoty, ktoré sú spoločné všetkým ľuďom v organizácii, ktoré všetci, alebo aspoň prevažná väčšina spracúva a vnútorne prijíma – identifikuje sa s nimi. V každej organizácii, škole či školskom zariadení vzniká tak implicitná energia, akási „vnútorná batéria“, ktorá organizáciu, školu, školské zariadenie buď poháňa, alebo nepoháňa v jej vývoji. Zo všeobecného hľadiska je možné túto vnútornú energiu označiť pojmom **kultúra organizácie**.

Existuje veľa vymedzení pojmu kultúra organizácie, je to spôsob, akým sa vykonáva práca, ako sa zaobchádza s ľuďmi (Block, 1995); je to sociálny a normatívny tmel, ktorý organizáciu drží pokope (Pettersson, 1995); je to súhrn predstáv, prístupov a hodnôt v organizácii všeobecne prijatých a relatívne dlhodobo udržiavaných (Pfeifer, Umlaufová, 1993).

Z tohto vymedzenia odvodíme aj pojem „kultúra školy“. Pre potreby nášho textu použijeme vymedzenie, ktoré hovorí, že „*kultúra školy predstavuje súhrn takých predstáv, prístupov a hodnôt, ktoré sú v škole všeobecne prijaté a sú relatívne dlhodobo udržiavané*“. Kultúra školy má tendenciu byť extrémne zotrvačná. To je jedna z príčin, prečo sú existujúce kultúry v našich školách ťažko meniteľné.

Úvaha o hodnotách a ideáloch školy

Úvaha o hodnotách v škole je úvahou o ideáloch a snoch. Okruh predmetov, ktoré sa môžu stať hodnotou, je možné vymedziť len všeobecne: je to všetko, čo danému jedincovi dokáže navodiť permanentný sen, inými slovami, čo mu umožní stiahnuť sa do fantazijnej existencie (pozri Rollo, 1993). Ten istý autor uvádza, že snom v tomto zmysle rozumieme to, čo bola pre Platóna ríša ideí, pre Pythagorovcov harmónia sfér, pre Augustína štát Boží, pre encyklopedistov ríša rovnosti, bratstva, pre novodobých „snílkov“ ríša humanity, pre komunistov beztriedny raj, pre Hitlera tisícročná ríša.

Vráťme sa k výchove a vzdelávaniu. Po r. 1948 si komunistická moc vytvorila svoj sen o všestranne rozvinutej osobnosti. Takými osobnosťami sa malo stať 60% detí centrálnie umiestnených v robotníckych prípravkách i zvyšných 40% veľkoryso umiestnených v tzv. „lepších školách“. Všetky školy fungovali podľa vzorovej predstavy a vzorových hodnôt iniciatívnych, zväčša autokratických vládcov či submisívnych posluhovačov nomenklatúrnych

pánov, ktorých spájal falošný sen o beztriednej spoločnosti. Toto snenie, prikrýte ideológiou marxizmu-leninizmu, malo fatálne dôsledky na život detí a učiteľov v škole i na život ich rodičov, ktorí v súkromí ctili vlastné predstavy, hodnoty i prístupy.

V školách prekvitala éra odovzdávania encyklopedických vedomostí žiakom, učitelia vyučovali a v pote tváre vysvetľovali tzv. „novú látku“. Pod silným tlakom uniformity, centralizmu, autoritárstva, dogmatizmu a permanentnej otvorenej či skrytej kontroly školský systém splodil to, čo je pre výchovu a vzdelávanie najmenej prospešné. Splodil UČITEĽA – NEOMYLNÚ AUTORITU, ale tiež PASÍVNEHO ŽIAKA – PRÁZDNU NÁDOBU. Krédom sa stala zásada „všetko – všetkým“, orientáciou bol priemerný žiak. Metóda frontálnej práce žiakov prekvitala. Súťaživosť žiakov bola testovaná ideologicky ladenými súťažami, ktoré zvyrazňovali dôraz na obsah učiva. Kriedy a tabule znečisťovali už aj tak pokazený vzduch v učebniach, predmety boli izolované, v metódach vládli metódy informačno-receptívne a reproduktívne. Individuálne skúšanie pred tabuľou bolo skôr vypočúvaním žiaka ako príspevkom k rozvoju jeho osobnosti a nekoordinované zadávanie domácich úloh priamo úmerne vyvolávalo zvyšovanie dôrazu na disciplínu a poslušnosť žiaka. Základným zdrojom poznatkov sa stalo slovo učiteľa a text učebnice. Triedne kolektívy sa upevňovali a tromfom v rukách štátu sa stalo preferovanie prírodovednej a matematicko-logickej inteligencie. Prevaha ľavej hemisféry mozgu bola evidentná, pôvodný cieľ sa síce nedosiahol, ale dosiahlo sa niečo pôvodne nechcené – dokonalá izolácia školy od života.

Zrušením 4. článku Ústavy ČSSR bol de jure zrušený aj SEN tých, ktorí niekoľko desaťročí ovládali zideologizovanú výchovu a vzdelávanie. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že dôvodov na radosť bude veľa – a aj bolo. Nikto si ešte neuvedomil, že de facto vznikla nová starosť – SEN SKONČIL, HODNOTY OSTALI. Ostali v podobe zotrvačne fungujúcich ideálov. S odstupom 13 rokov musíme konštatovať, že v našich školách falošné ideály (hodnoty) mátajú mysle riaditeľov, učiteľov, žiakov i rodičov naďalej.

Dobrou správou je, že začal nový sen. Je to sen o slobodnej a demokratickej spoločnosti, sen o kvalitnej výchove a kvalitnom vzdelávaní. V „Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR – Milénium“ má tento sen takúto podobu: „Ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny) a šťastný (vyrovnaný, zdravý) človek.“

Všetky plnoorganizované základné a stredné školy v SR majú právnu subjektivitu. Ich riaditelia disponujú právomocami, ktoré im dovoľujú brať zodpovednosť za kvalifikované rozhodnutia. Všetky školy si môžu stavať ciele zhodné s hodnotami, ktorým veria. Cesta k ideálom je zložitá, ale prax dobrých škôl potvrdzuje, že je to cesta reálna.

V slovenských školách je otvorený široký priestor

pre osobnostný rozvoj každého jednotlivého žiaka zodpovedajúci jeho možnostiam a potrebám. Individuálna osobnostná výbava žiaka má šancu byť učiacim sa žiakom. Učiteľ sa oslobodzuje a stáva sa režisérom procesov učenia sa žiakov. Okrem kognitívnej zložky postojov pracuje



Zita Borszéková: Let

na individuálnom chcení (motivácii žiaka učiť sa) i na individuálne prejavovanej emocionalite (prežívanie žiaka pri učení sa). Učiteľ profesionál podporuje aktívny čas učenia sa žiaka. Vedie ho k samostatnosti a tvorivosti, trpezlivo pracuje so žiakom na jeho ceste k ideálom dobra, múdrosti, aktivity a osobného šťastia. Rôznorodosť a pluralita názorov sú samozrejmosťou na ceste za poznáním. Žiak dostáva priestor ako individuum, spolupráca jednotlivcov prináša efekt v skupinovej či tímovej práci, žiaci zažívajú čaro kooperatívneho prístupu k práci a výchova sa stáva komplexným pôsobením, ponúka rovnakú šancu každému. Vzdelávajúci sa učiteľ prináša do procesu nové technológie vzdelávania, šedivosť a jednostrannosť sú nahradené metódami problémovými a heuristickými, integrované prístupy k vzdelávaniu vytlačujú dlho prežívajúcu predmetovú izolovanosť. Pri výstupoch z procesu sa uprednostňuje hodnotenie žiaka k sebe asmeu, jeho sebahodnotenie a pozitívne hodnotenie celej osobnosti každého jednotlivého žiaka. Humanizmus sa dočkal: zostúpil z nebies na zem – do učební, k žiakovi.

Akceptácia žiaka, úcta k jeho osobnosti, dôstojnosť v zložitých procesoch individualizácie a socializácie – to je to, čo vyvoláva v človeku radosť, slasť a pôžitok.

Žiak má šancu premýšľať o sebe a iných, o podstate bytia. Môže využívať primárne zdroje informácií v neohrozujucom prostredí, rovnosť všetkých ôsmich druhov inteligencie, zaťažovanie oboch mozgových hemisfér prináša obojstranný úžitok.

Žiak môže proporcionálne rozvíjať kognitívnu, afektívnu i psychosomatickú stránku svojej osobnosti. Jeho biokód a dobrá výchova pracujú na primeranom sebedovomí vlastného ega. Takéto osobnosti sa spájajú v prirodzených životných skupinách podľa cieľov vzdelávania a cieľové vyústenie takto poňatej výchovy je na dosah. Realita, životná prax spravodlivo odpovie na kľúčovú otázku - či došlo k spojeniu školy so životom. Pozitívna odpoveď je pre ľudí žijúcich v konkrétnej škole výborným vysvedčením, negatívna odpoveď zas výzvou na uskutočnenie potrebných korekcií a zmien.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že dôvodov na radosť bude veľa – v podstate aj je. De facto vznikla však nová starosť: SEN ZAČÍNA, HODNOTY VIDÍME, ale SNÍVAJÚCICH JE MÁLO. Problém je v tom, ako meniť sny.

Ľudia v škole – najmä učitelia – ťažko opúšťajú tak milovaný stereotyp vo vlastnej práci, ktorý im zabezpečuje kontinuitu profesionálneho bytia a relatívne vysoký stupeň istoty zamestnania. V takomto prostredí stačí snívať „známy sen“ o imaginárnej všestranne rozvinutej osobnosti pochádzajúcej z jednotnej školy. Stačí deklarovať všeobecné ciele. Je šťastím pre všetkých ľudí v škole, že v riaditeľniach a zborovniach sa usádzajú tí, ktorým „stereotyp“ a „známy sen“ nestačí. Kontinuitou ich profesionálneho bytia je zmysluplná zmena, ktorá vedie k cieľom a ideálom dobrej výchovy a vzdelávania v dobrej škole (pozri K. Rýdl, 1999). Na ceste k dobrej škole ich sprevádzajú vlastné sny i relatívne vysoký stupeň neistoty. Svetielkom, ktoré sa stáva „majákom v prístave“, sú ciele orientované na rozvoj osobnosti všetkých žiakov. Sú to ciele presne vymedzené, merateľné, akceptovateľné pre širšiu komunitu, reálne dosiahnuteľné (pokryté zdrojmi) a časovo vymedzené. Takéto ciele vychádzajú z hodnôt a ideálov, o ktorých riaditeľ, učiteľ, rodič, dieťa snívajú. Sú kompasom v turbulentnom spoločenskom prostredí, ktorý ukazuje správnu cestu do „domovského prístavu“ - k hodnotám a ideálom, ktorým veríme a pre ktoré žijeme. Lebo vo všeobecnosti majú hodnoty iba jedinú spoločnú vlastnosť – rôznorodosť, rozmanitosť, pestrosť a vzájomnú odlišnosť.

Úvaha o systéme

Žiadna škola neexistuje vo vzduchoprázdne. Školy sú postavené pre ľudí a majú slúžiť ľuďom. Ľudia žijú v konkrétnych mestách, dedinách, v konkrétnom prostredí, v ktorom existujú predstavy, prístupy a hodnoty - regionálna kultúra, kultúra rezortu školstva, národná kultúra. Všade je plno ľudí, všade je plno predstáv, prístupov a hodnôt. Niektorí sú úradníkmi, iní riaditeľmi. Jedni centralizujú, iní decentralizujú a všetci si myslia, že to tak musí byť.

Jedni majú moc, iným padajú „omrvinky moci“, jedni majú politickú minulosť, iní nie. A všetci si myslia, že tak to musí byť. Jedni presadzujú kontrolu, dozor, rozhodnosť, odhodlanie, poriadok, predpisy, stabilitu, rutinu, disciplínu a poslušnosť, druhí bojujú v mene rastu, úspechu, výnimočnosti, dôvery, vzájomnosti, služby, slobody a zodpovednosti. A všetci si myslia, že to tak musí byť. Každému je všetko jasné a samozrejmé, každý so všetkým súhlasí alebo nesúhlasí. Sme v tom všetci a nie je v tom nik.

Táto situácia je podmienená systémom. Jeden sa vytvára „zhora nadol“, druhý „zdola nahor“.

Prvý systém - „zhora nadol“ - je živý mocou a silou, usporiadaný hierarchicky, drží „poriadok“. Produkuje koalíciu mocných, intolerantnosť voči „iným“. Vytvára si formálne skupiny, frakcie a partie, dôraz kladie na rozdelenie úloh a ich plnenie. Vyjednáva z pozície sily, je direktívny. Sleduje a kontroluje centrálné pravidlá podľa noriem, má nízku mieru samosprávy, pestuje a živí hodnoty osobnej moci, presadzovania vlastných záujmov, stability, racionality, rutiny, bezpečnosti, presnosti a stability systému. Používa stratégie vytvárané hierarchicky a vyplývajúce z pozície sily. Hierarchicky usporiadaný systém predurčí človeku miesto na príslušnom „schodíku“ a predurčí ho k neslobode. Všeobecne možno povedať, že vytvára hracie pole **mocensko-byrokratickej kultúry**. Tvorí ho politici, štátni úradníci, vedúci pedagogickí zamestnanci, učitelia, rodičia i deti, ktorým stačí „sen“ o vševedúcom štáte a poslušnom občanovi. Poslušný politik, štátny úradník, riaditeľ školy, inšpektor, učiteľ, rodič i žiak chráni svoje ideály, svoje sny, svoje hodnoty pred útokmi zvonku. Keďže jeho viera je pevná, vnútorná zrada hodnoty samej nehrozí. Obraz ideálu je jasný, viera v to, čomu verí, je neoblomná, zmena ťažká až nemožná.

Na prvý pohľad je systém jasný a funkčný: ak človek dobre vykonáva svoju predurčenú rolu, systém ho odmení, dá mu viac moci, viac peňazí, viac výhod. Systém si však za to všetko pýta daň - a on ju aj odvedie. Zaplatí hodnotou, ktorá má v živote človeka najvyššiu cenu: dobrovoľne odovzdá systému vlastnú slobodu. Takto sa človek rozhodne, že chce byť neslobodný a dochádza k tomu, čo v hodnotovom svete bolo, je a bude katastrofou. Človek zradil hodnotu zvnútra, predal ju systému a stal sa jeho otrokom.

Dôsledky sú osudové. Systém produkuje neslobodných, ale slúžiacich jedincov, následne z nich urobí politikov, štátnych úradníkov, riaditeľov škôl, inšpektorov, učiteľov, rodičov i žiakov. Vízia je jasná: ak budete pracovať a poslušní, systém bude žiť.

Druhý systém - „zdola nahor“ - je živý slobodou každého jednotlivca, dohodnutými cieľmi, spolupracou, sebareguláciou a otvorenosťou. Produkuje neformálne skupiny, bohaté štruktúry, ktoré sú cieľovo previazané. Dôraz kladie na profesionálne konanie, zodpovednú komunikáciu, spoluprácu v tímoch a spätnú väzbu. Pestuje komunitné hodnoty, pluralitu názorov, otvorenú komunikáciu, konsenzuálne rozhodovanie, sprístupňuje potrebné informácie v aktuál-

nom čase. Používa stratégie vyplývajúce zo spoločnej práce a z profesionality. Vychádza zo základného princípu – všetkým rovnakú šancu. Možno povedať, že vytvára hracie pole **cieľovo-podpornej kultúry**. Tvoria ho politici, štátni úradníci, vedúci pedagogickí zamestnanci, učitelia, rodičia i deti, ktorí snívajú svoj sen o správe vecí verejných zodpovedným občanom. Tento sen sa v podobe hodnôt stáva integrálnou súčasťou ega človeka, základnou orientáciou v živote, základom zodpovedného správania i konania. Jedincovi umožňuje brať zodpovednosť za vlastné myšlienky i za vlastné činy. Obraz ideálu občiansky zodpovednej spoločnosti, školy i jednotlivca je menej jasný, viera v to, čomu verí, je neoblomná. Zmena je ťažká, ale možná.

Aj tento systém je jasný a funkčný. Ak človek premýšľa, zháňa informácie, pracuje na vlastnej profesionalite a zodpovedne sa rozhoduje, systém ho odmení. Dá mu viac slobody, pýta si však daň a on aj odvedie. Zaplatí však tým, čo ho utvrdzuje v jeho identite – dobrovoľne si ponechá zodpovednosť za seba samého. Rozhodne sa, že chce byť slobodný. Došlo k tomu, čo v hodnotovom svete bolo, je a bude šťastím - ochrana hodnoty slobody pred ohrozeniami zvonku i zvnútra, oslobodenie samého seba od otroctva. Napĺňa sa vytúžený sen - človek sa stáva slobodným.

Dôsledky sú osudové: systém produkuje slobodných a zodpovedných ľudí, urobí z nich politikov, štátnych úradníkov, riaditeľov škôl, inšpektorov, učiteľov, rodičov i žiakov. Vízia je jasná: v práci slobodný a zodpovedný človek vytvára spoločenstvo, v ktorom je vysoká pravdepodobnosť žiť šťastný život.

Úvaha o škole

Ak chceme porozumieť kultúre konkrétnej školy, musíme porozumieť hodnotám a ideálom, ktoré škola reprezentuje. V posledných rokoch veľa škôl urobilo pokrok vo vlastnom vývoji. Sú však aj také školy, ktoré zaostali za vývojom, prepadli pesimizmu, len prežívajú a stagnujú. Dôležitou sa stáva otázka: Aký druh správania a konania sa v škole oceňuje, aké sny a ideály škola reprezentuje? Podľa odpovedí na túto otázku je možné školské kultúry v súčasnosti rozlíšiť na dve veľké skupiny: **školy tradičné**, zvyčajne statické, málo produktívne a **školy autonómne**, originálne, zvyčajne dynamické, s vysokou produktivitou najmä v procese a na výstupe.

Tradičné školy žijú z takých hodnôt a systému, ktoré oceňujú, keď učitelia počúvajú príkazy riaditeľa a žiaci počúvajú príkazy učiteľa. Robia to, čo im on prikáže. Pozitívne je hodnotené také správanie, ktoré nevybočí z generálnej línie školy a tú určujú vyššie štruktúry školskej hierarchie. Klíma súladu, zhody a jednotnosti je deklarovaná ako výrazná prednosť školy. Rozhodnutia vedúcich sa považujú za dobré až neomylné, pohľad späť sa nenosí. Zmyslom práce v škole je koncentrácia na bezchybnosť a fiktívnu efektívnosť všetkých školských činností. Manažéri týchto škôl často sledujú vlastné záujmy, komunikujú manipulatívne, volia prístupy orientované na právomoci a obsah

činností. V procesoch vyučovania je prioritnou orientácia na rozvoj algoritimizovaných spôsobilostí žiakov, používajú sa unifikované metódy vyučovania, rozvíjajú sa adaptačné spôsobilosti a reprodukívne vedomosti. Požiadavky na žiakov nie sú jasne definované, intolerancia k slabším sa stáva nepísaným pravidlom. Procesy učenia sa sú štandardizované a často vynútené, učitelia prísne metodickí až „príručkoví“, ich dominancia môže prerásť až v neoprávnenú agresivitu. Strach z neomylných autorít blokuje procesy učenia sa.

Takéto školy zotrávajú na uznávaní vývojom prekonaných hodnôt. Školské normy prijímajú pasívne, interné normy stereotypne udržiavajú a „oprašujú“. Preferujú obsahy pred cieľmi, dôraz sa kladie na vstupy. Každý v nich žije a pracuje tak, ako vie. Pravidlá a predpisy sú formálne deklarované, postupy v školskej práci náhodné, nekoordinované a ťažko predvídateľné, spätné väzby zvnútra i zvonku odmietané alebo úplne nepovšimnuté. Možno povedať, že ľudia v takýchto školách žijú v modernej "sebestatočnosti" a sú „šťastní vo svojej nevedomosti“.

Na druhej strane **autonómne školy** túžia po slobode, pestujú si vlastnú identitu, oceňujú žiakov, učiteľov, rodičov i riaditeľov, ktorí aktívne participujú v diskusiách alebo na rozhodnutiach. Rôznorodosť názorov a postojov je oceňovaná, i keď sa neznevažuje súlad a radosť, akceptujú sa odlišnosti a protikladné postoje vedúce k hľadaniu lepších riešení zložitých problémov výchovy a vzdelávania. Zmyslom je presadiť najlepšie rozhodnutia. Uznávajú sa chyby a učia sa z nich, integrujú prácu a učenie sa. Ich ambície stať sa učiacou sa školou sú preto oprávnené.

Manažéri takýchto škôl pracujú na získaní vlastných kompetencií: chcú byť kompetentní vo vedení ľudí, v tímovej práci, participácii na dobrých rozhodnutiach. Usilujú sa o vytváranie pozitívnej emočnej atmosféry, zameriavajú sa na monitorovanie plnenia či neplnenia cieľov. Učitelia vo vyučovacom procese rozvíjajú tvorivosť, pracujú s cieľmi, vyžadujú samostatnosť a zodpovednosť žiakov za vlastné učenie sa, podporujú pozitívnu citovú klímu, sú prosociálni a empaticí. Pomoc slabším je samozrejmosťou.

Procesy učenia sa sú individualizované, úspech sa poisťuje skupinovým učením. Učitelia sa vyvíjajú, sú humánni a cieľavedomí v podpore rozvoja talentov všetkých detí. Atmosféra je prirodzená, procesy učenia spontánne.

Takéto školy majú šancu stať sa školami produktívnymi. Sú to školy reflektujúce podnety z vonkajšieho prostredia, pričom reflexia uznávaných a vnútorne prijatých hodnôt je prioritou najvyššieho významu a dôležitosti. Ich riaditelia oponujú normotvorcom školskej legislatívy, prehodnocujú a inovujú interné normy tak, aby napomáhali v dosahovaní školských cieľov a aby reflektovali hodnoty školy. Majú rozpracovaný systém všeobecných a špecifických cieľov, ktoré sú garanciou deklarovaných výstupov. Každý pracuje tak, ako sa očakáva a žiada. Pravidlá a predpisy sú dohodnuté, akceptované a dodržiavané, postupy práce plánované, riadené a vyhodnocované, spätné väzby vítané, korekcie a zmeny vykonávané v procese. Ľudia v takýchto

školách žijú v spoločensťve slobody a zodpovednosti. Sú šťastní v tom, čo robia, lebo vedia, že ich premyslená práca ich približuje k vlastným snom a ideálom.

Záver

V tomto príspevku sme sa pokúsili naznačiť dilemy v slovenských školách, riešenie ktorých je na programe dňa. Sú to dilemy o „cnostiach“ a „necnostiach“ v existujúcej kultúre školy.

Úvaha o hodnotách hľadá odpoveď na otázku, prečo je vo výchove a vzdelávaní potrebné prvotne sa orientovať na sny a ideály. V pojednaní o systéme prenikáme do makrosystému výchovy a vzdelávania, porovnávame odlišné systémové paradigmy a prístupy k výchove a vzdelávaniu. Úvaha o škole reflektuje naše skúsenosti a poznatky z niekoľkoročnej práce v príprave vedúcich pedagogických zamestnancov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HARKABUS, Š.: *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. -18 s.
Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Praha : Agentura Strom, 1994. -126 s. ISBN 80-901662-2-9.
Milénium – Koncepcia rozvoja, výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. -66 s. ISBN 80-8045-268-7.
 PFEIFER, I. - UMLAUFOVÁ, M.: *Firemní kultura. Síla sdílených hodnot a priorit*. Praha : Grada, 1993. -127 s. ISBN 80-7169-018-X.
 ROLLO, V.: *Emocionalita a racionalita aneb jak ďábel na svět přišel*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1993. -188 s. ISBN: 80-901059-8-X.
 VALICA, M. – HARKABUS, Š.: *Rozvoj osobnosti manažéra*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. -18 s.

Summary: *The author presents some thoughts on our educational system and points out the basic notions such as school culture, values and ideals.*

POĎĽA ČOHO SI VYBERAJÚ RIADITELIA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL SVOJICH ZÁSTUPCOV

Simoneta Babiaková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Článok je príspevkom do diskusie o kompetenciách pedagogických zamestnancov. Sú v ňom použité výsledky prieskumu, ktorého predmetom bola problematika výberu vedúcich zamestnancov škôl do funkcie zástupcu riaditeľa školy.*

Kľúčové slová: *kritériá výberu vedúcich zamestnancov, kompetencie zástupcu riaditeľa školy*

Metodici Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici v súlade so zámerni Národného programu výchovy a vzdelávania navrhli modulárny systém kariérového vzdelávania pedagógov v školstve. Základom systému je vzdelávací projekt „Riadenie kvality školy“ určený pre riaditeľov a zástupcov riaditeľa materských, základných a stredných škôl.

Keďže sa v súčasnosti vedie široká diskusia o kľúčových kompetenciách pedagogických zamestnancov na rôznych kariérových pozíciách, rozhodla som sa prispieť do tejto diskusie. Venujem sa najmä požadovaným kompetenciám na kariérovej pozícii zástupcu riaditeľa základnej a strednej školy. Na spracovanie problematiky som zvolila prieskum. Fakty som získala prostredníctvom subjektívnych výpovedí riaditeľov základných a stredných škôl dotazníkovou metódou od 224 respondentov z Banskobystrického a Žilinského kraja.

Hlavný cieľ prieskumu

Výskumom som chcela zistiť, podľa akých kritérií si vyberajú riaditelia základných a stredných škôl svojich zástupcov.

Špecifické ciele

- Posúdiť hodnotovú orientáciu jednotlivých škôl
- Zistiť, ktoré kompetencie považujú riaditelia škôl pre pozíciu „zástupcu riaditeľa školy“ za kľúčové

- Zistiť, ktoré kompetencie zástupcov škôl je potrebné posilniť ďalším vzdelávaním

V Miléniu sa hovorí o prehlbovaní demokratizácie a humanizácie vzdelávania ako protikladu tradičnej direktívnej a len na výkony zameranej školy. Znamená to vytvoriť podmienky pre rovnosť, spravodlivosť a ľudskosť v škole a vychovávať k týmto kvalitám aj žiakov, zároveň vo výchove realizovať právo na slobodu, šťastie, seberealizáciu. Prehlbovanie demokratizácie a humanizácie výchovy a vzdelávania predpokladá uznávanie a dodržiavanie niektorých konkrétnych hodnôt, a to nielen v edukačných procesoch, ale v živote školy vôbec. Ide o slobodu a zodpovednosť, možnosť voľby, dôveru, úctu k iným i k sebe samému, rovnosť šancí pre všetkých, rešpektovanie vzájomných práv, chápanie problémov ostatných, akceptácia a spolupráca.

V ďalšej časti svojho príspevku prezentujem zistené výsledky podľa jednotlivých špecifických cieľov.

- Prvý špecifický cieľ: **Posúdenie hodnotovej orientácie jednotlivých skúmaných škôl**

Z prieskumu vyplynulo, že v súlade s požiadavkami Milénia je na skúmaných školách prítomná **sloboda a možnosť voľby**. Riaditelia škôl zväčša **dôverujú** svojim zamestnancom a prenášajú na nich **zodpovednosť**. Z odpovedí respondentov je na skúmaných školách zrejma

aj **úcta**. Podľa Freemantla (1995) sa úcta prejavuje zdvorilým a slušným správaním sa ľuď. Dobrý vedúci si každého pracovníka váži pre jeho prednosti a snaží sa mu pomôcť prekonať jeho slabiny. Vo vzájomnej úcte sa vedúci správa ku každému tak, ako si praje, aby sa iní správali k nemu. Ak si vážime seba, rozvíjame svoju osobnosť a sme schopní sami hodnotiť svoje činy. Dobrý vedúci hľadá pozitíva svojich zamestnancov, aby ich mohol pochváliť. Pochvalu nepoužíva len ako motivačný „kozmetický“ prvok, ale chváli za konkrétne výsledky (Freemantle, 1995).

Respondenti vo svojich odpovediach tiež zväčša potvrdili, že **akceptujú** svojich zamestnancov a pripúšťajú aj prípadné chyby, ktoré sa v práci vyskytnú a z ktorých sa môžu poučiť. Je to viera v to, že človek sa učí na vlastných chybách. Dobrý vedúci zamestnanec prizná vlastné chyby a to posilní jeho postavenie v kolektíve. Vie zvládať aj chyby iných zamestnancov, pomáha im poučiť sa z nich. Musí však rozlišovať nevedomelú chybu a neustále porušovanie pravidiel (Freemantle, 1995).

I keď z prieskumu vyplynulo, že hodnoty deklarované Miléniom sú na školách prítomné, stratégia a ciele škôl často nie sú formulované v závislosti od týchto hodnôt.

➤ Druhý špecifický cieľ: **Zistiť, ktoré kompetencie považujú riaditelia škôl pre pozíciu „zástupca riaditeľa školy“ za kľúčové**

Pri určovaní poradia dôležitosti kompetencií zástupcov riaditeľa školy respondenti považovali za najdôležitejšiu kompetenciu „**vedieť organizovať**“. Je to zrejme, pretože organizácia práce vyžaduje veľmi dobre zvládnuté komunikačné zručnosti a dobrú spoluprácu ľudí. „Pri organizovaní je potrebná interpersonálna komunikácia, ktorá je podstatnou stránkou medziľudského styku. Kvalita medziľudskej komunikácie je rozhodujúcim faktorom určujúcim kvalitu vzájomných vzťahov, produktivnosť spolupráce, ťažkosti i radosti spolužitia. Pri organizovaní je potrebná jednosmerná aj dvojsmerná komunikácia.“ (Valica, M. - Valocký, J. - Žilínčik, J., 1999).

Hneď na druhé miesto pri určovaní dôležitosti (dokonca v ZŠ na prvé miesto) zaradili respondenti kompetenciu „**vedieť komunikovať**“ a na treťom mieste uviedli, že zástupca by mal „**vedieť dobre motivovať**“. Potom nasleduje **plánovanie, spolupráca, rozhodovanie, hodnotenie, kontrolovanie a dávanie pozitívnej spätnej väzby**. Zaujímavé je, že dávanie spätnej väzby, hoci súvisí s komunikačnými zručnosťami človeka, je uvádzané ako najmenej potrebná kompetencia zástupcu riaditeľa školy. Podľa môjho názoru to súvisí s tým, že na niektorých školách sa málo hodnotí výkon učiteľa a kvalita jeho výchovno-vzdelávacej práce. Zanedbáva sa evalvácia výchovno-vzdelávacieho procesu – s výnimkou Štátnej školskej inšpekcie. Vedúci zamestnanci mnohokrát nevedia poskytnúť svojim podriadeným kvalitnú spätnú väzbu, hodnotia všetko iné, len nie kvalitu edukácie na škole. Podľa Bednařka (1998) je pri dávaní spätnej väzby potrebná asertív-

na komunikácia. Pozitívnu spätnú väzbu dávame človeku vtedy, keď slovnou vyjadríme pozitívny postreh o jeho správaní alebo výkone. Pozitívnu spätnú väzbu vlastne rozumieme ocenenie. Pri poskytovaní pozitívnej spätnej väzby by mal byť vedúci pedagogický zamestnanec úprimný a mal by hovoriť vždy za seba.



Zita Borszéková: Samota

Respondenti v dotazníkoch tiež označili tri najlepšie osvojené komunikačné zručnosti. V odpovediach sa zhodli riaditelia základných aj stredných škôl: ich zástupcovia majú najlepšie osvojenú schopnosť **identifikovať a analyzovať problémy, navrhovať riešenia a otvorenosť v komunikácii**. Za menej osvojené komunikačné zručnosti zástupcov riaditeľa školy respondenti považujú argumentáciu, aktívne počúvanie, prezentovanie informácií, asertivitu, empatiu, riešenie konfliktov a pravdivosť.

➤ Tretí špecifický cieľ: **Zistiť, ktoré kompetencie zástupcov škôl je potrebné posilniť ďalším vzdelávaním**

Z prieskumu vyplynuli niektoré požiadavky na ďalšie vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov škôl. Keďže Metodicko-pedagogické centrum v B. Bystrici organizuje a garantuje ich vzdelávanie prostredníctvom novokoncepovaného projektu „Riadenie kvality školy“, považujem za vhodné porovnať špecifické ciele tohto projektu s výsledkami prieskumu.

Prieskum potvrdil potrebu venovať sa v ďalšom vzdelávaní vedúcich pedagogických zamestnancov sa venovať rozvíjaniu kompetencie „**vedieť plánovať (projektovať)**“, čo vyplynulo z merania korelačného koeficientu.

• Jedným zo špecifických cieľov projektu v module

„**Rozvoj osobných a profesijných kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca**“ je: *vedieť vytvoriť plán vlastného osobného rozvoja a vyhodnocovať ho počas dvoch rokov štúdia.*

- Modul „**Strategické riadenie školy**“ obsahuje špecifický cieľ: *navrhnuť jednoduchý vykonávací program na realizáciu vybranej stratégie (plán realizácie, ciele, úlohy, zdroje, prostriedky, postupy atď.).*
- V module „**Pedagogické riadenie**“ je špecifický cieľ: *vedieť navrhnuť projekt na rozvoj kompetencií žiakov školy.*
- Modul „**Personálne riadenie**“ obsahuje špecifické ciele:

- *vedieť vytvoriť plán interného vzdelávania zamestnancov a manažérov školy reflektujúci poslanie a stratégiu školy;*

- *vedieť navrhnuť projekt na rozvoj kompetencií učiteľov vlastnej školy, ktoré podporia zlepšenie kvality procesov učenia sa žiakov.*

Predpokladám, že kompetencia vedieť plánovať (projektovať) sa prostredníctvom funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov posilní. Majú možnosť naučiť sa plánovať vlastný osobný rozvoj, osvojiť si strategické plánovanie, projektovanie kompetencií žiakov, plánovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov a projektovanie rozvoja kompetencií učiteľov vlastnej školy.

Z prieskumu je zrejmé, že všetky dôležité manažérske kompetencie úzko súvisia s komunikáciou. Zástupcovia riaditeľa školy majú podľa respondentov najväčší problém s pravdivosťou, riešením konfliktov, empatiou a asertivitou. Táto skutočnosť je zohľadnená v module projektu „**Riadenie kvality školy**“, ktorý má názov „**Asertívna komunikácia a riešenie pracovných konfliktov v riadení školy**“. Špecifické ciele tohto modulu sú:

- *vedieť identifikovať rozdiely medzi pasívnym, agresívnym a asertívnym riešením náročných pracovných situácií;*
- *vedieť prijať a dávať kritiku v náročných pracovných situáciách;*
- *vedieť asertívne riešiť pracovné konflikty.*

Výchova k asertivite je výchovou k pravdivosti, individuálnej slobode a zodpovednosti. Rozvíja sociálne spôsobilosti na ochranu vlastného JA, schopnosti trvať na svojich legitímnych právach a rešpektovať ich u druhých ľudí. Asertívne sa správať a komunikovať znamená vyjadrovať a presadzovať otvorene, úprimne a primerane svoje myšlienky, pocity, či už pozitívne alebo negatívne, pričom sa sprá-

vame tak, aby sme neporušili asertívne práva svoje ani druhých (Valica, M.- Valocký, J.- Žilincík, J., 1999).

Vedieť prijať a dávať kritiku v náročných pracovných situáciách si vyžaduje od vedúceho pedagogického zamestnanca tréning. Ide o tréning konštruktívnej kritiky. Vedúci pedagogický zamestnanec sa musí naučiť, koho, ako, za čo a kedy kritizovať. Veľkým umením je vedieť prijať kritiku a vedieť vyjadriť negatívne pocity.

Ďalšou oblasťou je riešenie pracovných konfliktov. Medzi alternatívne spôsoby riešenia konfliktov zaraďujeme: vyjednávanie, facilitáciu, zmierovanie a mediáciu (Bednařík, A. 2001). Ak konflikt na pracovisku nie je príliš vyhrotený, môže sa vedúci pokúsiť o zmierovanie samotných zúčastnených strán. Na rozdiel od tohto prístupu, rozsúdenie je spôsob, kedy konflikt rozsúdi vedúci (arbitr), ktorý preberá za riešenie konfliktu na seba zodpovednosť. Lepšou voľbou než rozsúdenie je zmierovanie sprostredkované tretou nestrannou a nezaujatou osobou. Nie vždy tieto predpoklady spĺňa vedúci (Valica, M.- Valocký, J.- Žilincík, J., 1999).

Riaditeľ školy musí pri výbere svojho zástupcu využiť pedagogicko-manažérsku diagnostiku ale aj psychologicko-sociologickú diagnostiku. Je zrejmé, že v oblasti pedagogicko-manažérskej má väčšie a hlbšie skúsenosti. Je nevyhnutné, aby sa procesy výberových konaní na pozíciu zástupcu riaditeľa školy posilnili o pozitívnu psychologickú a sociologickú diagnostiku. Metodicko-pedagogické centrum v Banskej Bystrici ponúka na školský rok 2003/04 „Projekt psychologického poradenstva pri výbere riadiacich zamestnancov škôl“ určený zriaďovateľom a riaditeľom škôl. Hlavným cieľom tohto projektu je *poskytnutie psychologického poradenstva zriaďovateľom a riaditeľom škôl pri výbere riadiacich zamestnancov škôl*. Autor projektu navrhuje pracovať najmä so spätnou väzbou, ktorú, paradoxne, riaditelia v prieskume považujú za najmenej dôležitú kompetenciu. Z toho vyplýva, že riadiaci zamestnanci škôl pravdepodobne málo pracujú so spätnou väzbou. Spätná väzba im poskytuje možnosť vyjadriť vlastné pocity, postoje k tomu, čo spolupracovníci urobili alebo povedali, alebo neurobili a nepovedali. Keďže pre podriadených je mimoriadne dôležité vedieť ako sú vnímaní vedením školy, je potrebné, aby sa problematikou dávania a prijímania spätnej väzby zaoberal aj vzdelávací projekt Metodicko-pedagogického centra „Riadenie kvality školy“.

Výsledky prieskumu môžu byť východiskom na formulovanie nových cieľov vzdelávacích projektov určených pre kariérový rast pedagogických zamestnancov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BEDNARÍK, A. et al.: Čítanka pre neziskové organizácie. Bratislava : Centrum prevencie a riešenia konfliktov, Partners for Democratic Change – Slovakia, 1998. ISBN 80-967 890 -5 -8.
- FREEMANTLE, D.: Superšéf – o úspešném řízení lidí od A až do Z. Praha : Management Press, 1995. ISBN 80-85603-72-1.
- VALICA, M.-VALOCKÝ, J.-ŽILINČÍK, J.: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8041-277-4.

Summary: *The article presents the results of a survey the aim of which was the problem of selecting deputy teachers in schools.*

AKCEPTÁCIA ASISTENTA UČITEĽA PEDAGOGICKÝMI ZAMESTNANCAMI

Viera Onderčová – Vladimír Žigmund, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

Anotácia: Sonda do podmienok edukácie rómskych žiakov prostredníctvom jednej z foriem pozitívnej diskriminácie – prítomnosť asistenta učiteľa v procese edukácie. Výsledky prieskumu realizovaného v prešovskom a košickom regióne so zameraním na mieru akceptácie asistenta učiteľa pedagogickými zamestnancami školy.

KLúčové slová: asistent učiteľa, edukačná prax, žiak zo sociokultúrnej znevýhodneného prostredia

ROCEPO sa v rámci svojich cieľov a úloh zaoberá aj zavádzaním funkcie asistenta učiteľa do škôl s vysokou koncentráciou rómskych žiakov. Podľa metodického pokynu k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. vydaného MŠ SR dňa 26. 8. 2002, je asistent učiteľa prezentovaný ako nevyhnutná súčasť realizácie pozitívnej diskriminácie v sociálne a kultúrne znevýhodnených skupinách slovenského obyvateľstva. V regióne východného Slovenska patria do tejto skupiny občanov hlavne príslušníci rómskej minority.

Keďže prítomnosť asistenta učiteľa je v súčasnosti už na mnohých základných a materských školách Prešovského kraja realitou, **rozhodli sme sa preskúmať jeho akceptáciu u učiteľov.** Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť potreby edukačnej praxe vo vzťahu ku asistentom učiteľa, aby sme na základe získaných údajov mohli doplniť obsahovú stránku ich ďalšej odbornej prípravy.

Formulácia hypotéz

Pri formulovaní hypotéz sme vychádzali z cieľa prieskumu, pričom sme sa opierali aj o doterajšie poznatky aplikačnej praxe. Na základe toho sme si stanovili hlavnú hypotézu, v ktorej sme predpokladali, že **pedagogickí zamestnanci uvítajú prítomnosť asistenta učiteľa (AU) na vyučovaní**, čím preukážu jeho akceptáciu ako súčasť edukácie detí zo sociokultúrnej znevýhodneného prostredia.

Z hlavnej hypotézy dedukujeme vedľajšie:

- **H1:** Predpokladáme, že **kvalifikovaní pedagogickí zamestnanci** viac ocenia prítomnosť AU ako **nekvalifikovaní pedagogickí zamestnanci**.

- **H2:** Predpokladáme, že pedagogickí zamestnanci s **kratšou pedagogickou praxou** viac ocenia prítomnosť AU ako pedagogickí zamestnanci s **dlhšou pedagogickou praxou**.

- **H3:** Predpokladáme, že pedagogickí zamestnanci uvítajú pomoc AU najmä **pri dorozumívaní sa s niektorými žiakmi**.

- **H4:** Predpokladáme, že ak pedagogickým zamestnancom prekáža prítomnosť AU na vyučovaní, bude to z dôvodu **nedostatočnej pripravenosti AU na prácu s deťmi**.

Prieskum bol vykonaný od mája do júla 2003. Anketové hárky sme distribuovali pedagogickým zamestnancom

v čase ich účasti na priebežných vzdelávaníach, školeniach a seminároch organizovaných MPC v Prešove.

Metodický postup realizácie prieskumu

Ako metódu na realizáciu prieskumu sme zvolili anketu, ktorá okrem úvodnej časti, požadujúcej identifikačné údaje o respondentoch, pozostávala z 5 položiek. Všetky položky vyžadovali od respondentov škálovanú odpoveď (použili sme 5-stupňovú škálu: od **veľmi** po **vôbec nie** takmer vo všetkých položkách). Anketou sme zisťovali 5 základných údajov o:

1. potrebe AU vo vyučovaní,
2. druhu očakávaní učiteľov,
3. neprijatí osoby AU učiteľmi,
4. očakávaní osobnostných kvalít AU od učiteľov,
5. potrebe vzdelanostnej úrovne AU podľa učiteľov.

Anketové hárky boli spracované pomocou PC v programoch Microsoft Excel a Microsoft Word. Pri našom prieskume sa objavili niektoré negatíva súvisiace s administratívnymi anketovými hárkami. Šlo o typické nedostatky, ktoré sú sprievodným javom podobných dotazníkových a anketových prieskumov, napr.

- **neúplné vyplňovanie anketového hárku** – niektorí respondenti vynechali celé skupiny otázok;
- **sociálne žiaduce odpovede** – pedagogickí zamestnanci (ale nielen oni) majú tendenciu odpovedať tak, ako sa od nich očakáva, teda v smere optima;
- **centrická tendencia odpovedí** – respondenti sa vyhýbali krajným odpovediam a svoje odpovede umiestňovali bližšie k stredu.

Charakteristika prieskumnej vzorky

Do prieskumu sme zaradili učiteľov, ktorí pracovali s rómskymi deťmi. Anketový hárky vyplnilo 164 respondentov, väčšinou z východoslovenského kraja, pričom 53 respondentov pôsobilo v MŠ a 111 respondentov v základnej škole. Z hľadiska lokalizácie pochádzali respondenti z Prešovského a Košického kraja, konkrétne z miest Prešov, Košice, Michalovce, Gelnica a Medzilaborce. Na základe spracovania anketou získaných údajov môžeme konštatovať, že v skúmanej vzorke 164 respondentov prevažovali ženy - 153, čo predstavuje 93%. Muži

v počte 11 tvorili 7% celkového počtu skúmaných osôb.

Tabuľka 1 Údaje o respondentoch

Pohlavie	N	%
Muži	11	7%
Ženy	153	93%
Spolu	164	100%

Čo sa týka kvalifikovanosti našich respondentov, najviac bola zastúpená skupina kvalifikovaných,

ktorú tvorilo 134 zamestnancov (82%), z toho 9 mužov a 125 žien. Aj keď skúmaná vzorka žien počtom vysoko prevyšuje vzorku mužov, percentuálne sú muži aj ženy kvalifikovaní zhodne. Nekvalifikovaných bolo 16 respondentov (10%), z toho 2 muži a 14 žien. Údaje zobrazuje tabuľka 2.

Tabuľka 2 Kvalifikovanosť respondentov

	Muži		Ženy		Spolu	
Kvalifikovanosť	82%	9	82%	125	82%	134
Nekvalifikovanosť	18%	2	9%	14	10%	16
Neodpovedali	0%	0	9%	14	9%	14
Spolu	100%	11	100%	153	100%	164

Ako prezentuje tabuľka 3 najsilnejšie bola zastúpená kategória učiteľov s dĺžkou praxe od 1-10 rokov, ktorú tvorilo 55 (34%) respondentov. Hneď za ňou je kategória učiteľov s praxou od 11-20 rokov, čo je 30% z celkového počtu, teda 50 respondentov. Najbližšie k priemeru bola kategória od 21-30 rokov s počtom 46 respondentov, čo tvorí 28%. Počtom najslabšou bola kategória učiteľov učiacich od 31 rokov, do ktorej sa zaradilo 12 (7%) respondentov.

Tabuľka 3 Počet rokov praxe

Dĺžka praxe	Muži		Ženy		Celkovo	
od 1 do 10	4	36%	51	33%	55	34%
od 11 do 20	3	27%	47	31%	50	30%
od 21 do 30	2	18%	44	29%	46	28%
31 a viac	2	18%	10	7%	12	7%
Neodpovedali	0	0%	1	1%	1	1%
Spolu	11	100%	153	100%	164	100%

Interpretácia výsledkov prieskumu

V prvej položke našej ankety sme zistovali **do akej miery uvíta respondovaný učiteľ prítomnosť asistenta na vyučovaní**. K dispozícii mali respondenti 5 možností odpovedí: a) *veľmi*; b) *dost'*; c) *stredne*; d) *veľmi nie*; e) *vôbec nie*. Nie všetky údaje získané anketou sme tabelizovali, niektoré iba voľne interpretujeme.

Ako vyplýva z tabuľky 4, krajne pozitívne sa vyjadrilo 44 (27%) pedagogic-

kých zamestnancov, keď prítomnosť asistenta vo vyučovaní procese uvíta **veľmi**, (27% mužov, počtom 3, a zhodne 27% žien, počtom 41). Prítomnosť asistenta vo vyučovaní procese uvíta **dost'** 42 (26%) pedagógov, (37 žien t. j. 24%, a 5 mužov, ktorí predstavujú skoro polovicu respondovaných učiteľov – (mužov).

S neutrálnym postojom sa stotožnilo 38 (23%) respondentov, dvaja muži a 36 žien uviedlo, že prítomnosť asistenta uvíta **stredne**. 12% respondentov predstavuje 20 žien, ktoré prítomnosť AU vo vyučovaní vnímajú skôr negatívne. Muži sa k takejto odpovedi nepriklonili.

Z **hľadiska kvalifikovanosti** učiteľov sa vyskytli rozdiely v akceptovaní prítomnosti asistenta. Najviac (67%) uvítali jeho prítomnosť kvalifikovaní muži s dĺžkou praxe 11-20 rokov. Nekvalifikovaní muži s rovnakou **dĺžkou praxe** ho uvítajú iba v 20%-ách. Kvalifikované ženy s praxou 1-10 rokov uvítajú asistenta spomedzi všetkých žien najviac (32%), staršie učiteľky (prax 11-20 rokov) len v 20%. Nekvalifikované učiteľky s praxou 1 až 10 rokov pozitívne prijímajú prítomnosť asistenta iba v 7% a učiteľky, ktoré učia 11-20 rokov, už iba v 5%!

Ako dokazujú údaje z ankety, hypotézy H1 a H2 sa potvrdili, nakoľko sme v nich predpokladali, že **kvalifikovaní učelia viac ocenia pomoc asistenta ako nekvalifikovaní učelia**. Pokiaľ ide o dĺžku praxe, tu sme predpokladali, že **pedagogickí zamestnanci s kratšou praxou viac uvítajú prítomnosť asistenta ako učelia s dlhšou praxou**, čo sa aj potvrdilo.

Tabuľka 4 Prítomnosť asistenta vo vyučovaní procese uvítam

	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		X	
Muži	3	27%	5	45%	2	18%	0	0%	1	9%	0	0%
Ženy	41	27%	37	24%	36	24%	20	13%	9	6%	10	7%
Spolu	44	27%	42	26%	38	23%	20	12%	10	6%	10	6%

Krajne negatívne sa k otázke akceptácie AU vo vyučovaní procese vyjadrilo 6% respondentov, keď uviedli, že prítomnosť asistenta na vyučovaní vôbec neuvítajú. Ak odpovede v 5 - stupňovej škále považujeme zľava do stredu za pozitívne a od stredu doprava za negatívne, môžeme konštatovať, že **skúmaní pedagogickí zamestnanci prítomnosť AU vo vyučovaní procese vo väčšej miere uvítajú než neuvítajú**. Potvrdzujú to údaje z tabuľky 4, kde je pozitívnych výpovedí 86 (veľmi a dost'), neutrálnych 38 a negatívnych 30 (veľmi nie a vôbec nie). Hodnota x v tabuľkách znamená počet respondentov, ktorí sa k danej otázke nevyjadrili.

Tabuľka 5 Pomoc asistenta potrebujem

pri individuálnej práci so zaoštvajúcimi žiakmi												
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		X	
Muži	6	55%	3	27%	0	0%	2	18%	0	0%	0	0%
Ženy	47	31%	50	33%	25	16%	13	8%	7	5%	11	7%
Spolu	53	32%	53	32%	25	15%	15	9%	7	4%	11	7%

V ďalšej časti ankety sme zistovali, pri ktorých edukačných aktivitách potrebujú učitelia pomoc od asistenta. Poskytli sme im niekoľko možností, z ktorých si respondenti mohli vybrať tie, s ktorými sa najviac stotožňovali. Predpokladali sme, že využijú jednu z týchto možností:

- pri individuálnej práci so zaoštvajúcimi žiakmi,
- pri dorozumievaní sa s niektorými žiakmi,
- pri spolupráci s rodinou,
- pri mimoškolských aktivitách.

Tabuľka 5 prezentuje mieru očakávania pomoci od asistenta **pri individuálnej práci so zaoštvajúcimi žiakmi**. 55% mužov a 31% žien vyjadrilo, že veľmi očakáva pomoc v tejto oblasti. Spolu 64% respondentov vyjadrilo veľké očakávanie pomoci od asistentov práve pri práci so slabými žiakmi.

Tabuľka 6 Pomoc asistenta potrebujem

pri dorozumievaní sa s niektorými žiakmi												
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	3	27%	2	18%	2	18%	3	27%	1	9%	0	0%
Ženy	25	16%	18	12%	22	14%	28	18%	31	20%	29	19%
Spolu	28	17%	20	12%	24	15%	31	19%	32	20%	29	18%

Predpokladáme, že jednou z príčin školského zaoštvania žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia je odlišný jazykový kód, ktorým sa dorozumievajú vo svojej rodine. Z toho dôvodu sme očakávali (H3), že prekonávanie rečovej bariéry medzi učiteľom a žiakom bude základnou úlohou asistenta učiteľa. Túto formu pomoci však očakáva od asistenta iba 29% respondentov. Prekvapilo nás najmä zistenie, že až 20% učiteľov pomoc v tejto oblasti nepotrebuje vôbec (tabuľka 6). Na základe týchto zistení môžeme teda konštatovať, že hypotéza H3, v ktorej sme predpokladali, že **pedagogickí zamestnanci uvítajú pomoc AU najmä pri dorozumievaní sa s niektorými žiakmi**, sa nepotvrdila.

V ďalšej časti ankety nás zaujímalo, či prítomnosť asistenta nepôsobí ako rušivý element edukácie. Aj v tejto položke sme dali učiteľom možnosť vybrať si z niekoľkých možností ako odpovedať na otázku, čo im prekáža na prítomnosti asistenta vo vyučovacom procese.

- jeho nepripravenosť na prácu s deťmi,
- jeho slabá komunikačná úroveň,
- jeho etnická príslušnosť,
- jeho nezájum o prácu,
- jeho zásahy do kompetencií učiteľa.

V poslednej, štvrtej hypotéze sme predpokladali, že ak prekáža pedagogickým zamestnancom niečo na asistentovi,

bude to **jeho nedostatočná pripravenosť na prácu s deťmi**. Tabuľka 7 prináša údaje, ktoré potvrdzujú tento náš predpoklad. Až 63% učiteľov uviedlo, že veľmi až dost' pociťujú nepripravenosť asistentov na prácu s deťmi. Iba 3%-ám učiteľov asistentova nepripravenosť neprekáža. Z toho dedukujeme, že najviac treba vo vzdelávaní asistentov posilniť pedagogicko-psychologickú zložku ich prípravy.

Tabuľka 7 Na prítomnosti asistenta vo vyučovacom procese mi prekáža

jeho nepripravenosť na prácu s deťmi												
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	2	18%	5	45%	1	9%	2	18%	0	0%	1	9%
Ženy	57	37%	40	26%	17	11%	7	5%	5	3%	27	18%
Spolu	59	36%	45	27%	18	11%	9	5%	5	3%	28	17%

Ešte viac ako nepripravenosť na prácu s deťmi trápí učiteľov nezájum asistentov o prácu ako takú. **Veľmi až dost'** tento jav prekáža 65% respondentov (tabuľka 8). Obávame sa však, že tento jav súvisí s celkovou spoločenskou situáciou na Slovensku, v ktorej má vysoká nezamestnanosť Rómov negatívny účinok aj na ich budúcu pracovnú morálku.

Tabuľka 8 Na prítomnosti asistenta vo vyučovacom procese mi prekáža

jeho nezájum o prácu												
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	4	36%	3	27%	1	9%	1	9%	0	0%	2	18%
Ženy	83	54%	16	10%	7	5%	3	2%	7	5%	37	24%
Spolu	87	53%	19	12%	8	5%	4	2%	7	4%	39	24%

Pri interpretovaní tejto položky ankety je nevyhnutné upozorniť na vysoký výskyt vyhnutia sa odpovedi (24% + 24%), čo môže byť dôkazom toho, že učitelia sa radšej nevyjadriť než by odpovedali negatívne.

Asistent učiteľa by mal mať stredoškolské vzdelanie s maturitou, a teda jeho kompetencie počas vyučovania sú iné ako kompetencie učiteľa. Ako prezentuje tabuľka, 9, 56% učiteľov však pociťuje pôsobenie asistenta ako zásah do jeho kompetencií. V tejto oblasti bude teda nutné vypracovať profesiograf asistenta, aby nedochádzalo k zbytočným nedorozumeniam medzi ním a učiteľom.

Tabuľka 9 Na prítomnosti asistenta vo vyučovacom procese mi prekážajú

jeho zásahy do kompetencií učiteľa												
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	2	18%	1	9%	4	36%	2	18%	0	0%	2	18%
Ženy	47	31%	41	27%	17	11%	9	6%	7	5%	32	21%
Spolu	49	30%	42	26%	21	13%	11	7%	7	4%	34	21%

Zaujímali nás aj nároky učiteľov na osobnostné charakteristiky asistentov. Poskytli sme im opäť niekoľko možností odpovedí na položku, čo by mal asistent učiteľa mať/vedieť/byť:

- mať adekvátne vzdelanie,
- mať rád deti,
- vedieť komunikovať v rómskom jazyku,
- mať dobré vzťahy s rómskou komunitou,
- byť vzorom v správaní i konaní,
- zblížovať vzťahy školy s rómskou komunitou.

Tabuľka 10 Asistent učiteľa by mal mať

	adekvátne vzdelanie											
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	5	45%	4	36%	1	9%	0	0%	0	0%	1	9%
Ženy	68	44%	39	25%	30	20%	3	2%	0	0%	13	8%
Spolu	73	45%	43	26%	31	19%	3	2%	0	0%	14	9%

45% respondentov si myslí, že asistent by mal mať adekvátne vzdelanie. No zaujímavé hodnoty sa vyskytujú pri iných charakteristikách. Až 72% učiteľov si myslí, že asistent by mal mať predovšetkým rád deti (tabuľka 11) a až 73% od neho vyžaduje, aby bol v prvom rade vzorom správania (tabuľka 12).

Tabuľka 11 Asistent učiteľa by mal

	mať rád deti											
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	7	64%	3	27%	0	0%	0	0%	0	0%	1	9%
Ženy	111	73%	26	17%	2	1%	0	0%	0	0%	14	9%
Spolu	118	72%	29	18%	2	1%	0	0%	0	0%	15	9%

Tabuľka 12 Asistent učiteľa by mal

	byť vzorom v správaní i konaní											
	veľmi		dost'		stredne		veľmi nie		vôbec nie		x	
Muži	9	82%	1	9%	0	0%	0	0%	0	0%	1	9%
Ženy	110	72%	28	18%	2	1%	0	0%	0	0%	13	8%
Spolu	119	73%	29	18%	2	1%	0	0%	0	0%	14	9%

Summary: The authors present the analyses of the specific educational conditions of the Romany minority pupils. They consider the role of two educators in the elementary school classrooms. They present research results carried out in Prešov and Košice region with a main focus on a degree of acceptance of the assistant of a teacher by other teachers.

Podľa príslušných predpisov a nariadení by asistent učiteľa mal mať stredoškolské vzdelanie s maturitou, a preto sme sa chceli uistiť, či táto podmienka má svoje opodstatnenie aj v radoch učiteľov. Ako prezentuje tabuľka 13, väčšina oslovených učiteľov sa s touto podmienkou stotožňuje, hoci 9% z nich prejavilo presvedčenie, že by mali mať vzdelanie vysokoškolské (pozri tab. 13).

Z výsledkov nášho prieskumu vyplývajú pre pedagogickú prax tieto konzekvencie:

1. Učiteľská societa **akceptuje** prítomnosť asistenta učiteľa v edukačnom procese.

2. **Kvalifikovaní** pedagogickí zamestnanci sú viac naklonení jeho prítomnosti ako pedagogickí zamestnanci nekvalifikovaní.

Tabuľka 13 Asistent učiteľa by mal mať vzdelanie

	VŠ		SOŠ		SŠ		Nezáleží na vzdelaní		x	
	Muži	2	18%	4	36%	2	18%	3	27%	0
Ženy	12	8%	102	67%	15	10%	11	7%	13	8%
Spolu	14	9%	106	65%	17	10%	14	9%	13	8%

3. Pedagogickí zamestnanci s **kratšou pedagogickou praxou** viac ocenia prítomnosť asistenta ako pedagogickí zamestnanci s dlhšou pedagogickou praxou.

4. Pedagogickí zamestnanci potrebujú od asistenta pomoc ani nie tak pri dorozumívaní sa s niektorými žiakmi, ako **pri individuálnej práci so zaostávajúcimi žiakmi**.

5. Na osobe asistenta neprekáža pedagogickým zamestnancom ich nedostatočná pripravenosť na prácu s deťmi, ale ich **nezáujem o prácu** všeobecne.

Aforizmus

Nejednu potopenú ideu
by bolo možné zachrániť,
keby sa ľudia nebáli toho,
že sa pri jej záchrane namočia.

J. Bily

VPLYV RÓMSKEHO ASISTENTA UČITEĽA NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ RÓMSKÝCH ŽIAKOV

NIEKTORÉ VÝSLEDKY VÝSKUMU

Eva Končokova, Nadácia Škola dokorán, Žiar nad Hronom

***Anotácia:** Výsledky dvojročného experimentálneho overovania vplyvu práce rómskeho asistenta učiteľa na úspešnosť rómskych žiakov a ich rodičov.*

***Kľúčové slová:** rómsky asistent učiteľa, žiak, učiteľ, rodičia, školská úspešnosť, školská dochádzka*

Problematika zvyšovania úspešnosti rómskych žiakov v škole, ako základného predpokladu ich neskoršieho užitočného uplatnenia sa v živote a v praxi, zahŕňa množstvo aspektov a činiteľov, ktoré tento proces v podmienkach Slovenska (podobne ako v iných štátoch) ovplyvňujú a ktorým treba v záujme dosiahnutia pozitívnych výsledkov venovať pozornosť. Ide predovšetkým o akceptovanie a rešpektovanie etnickej, kultúrnej a osobnej identity rómskych žiakov a vnímanie ich osobitosti a odlišnosti nie ako problému, ale vkladu pre ich rovnocenný rozvoj s ostatnou populáciou. V súlade s tým možno k úspešnosti rómskych žiakov v škole prispieť predovšetkým začlenením ich jazyka a kultúry do obsahu výchovy a vzdelávania, uznávaním „ich“ sveta, rodiny a prostredia, v ktorom žijú, a zmenou celkového profesijného prístupu k týmto žiakom, s prijatím ich originality ako inšpiratívneho zdroja pre rozvoj všetkých žiakov.

V súčasnosti sa v európskych štátoch v súvislosti s výchovou a vzdelávaním rómskych detí zameriava pozornosť na prípravu a informovanie učiteľov, tvorbu kvalitných učebných pomôcok, alternatívnych bilingválnych učebníc. Veľký význam sa prikladá prítomnosti rómskeho asistenta učiteľa v triede, ktorý má byť vzorom pre deti, má integrovať rómsky jazyk, kultúru a históriu do obsahu výchovy a vzdelávania, pôsobiť ako sprostredkovateľ medzi školou a rodinou a prispievať k vytvoreniu pozitívnej klímy a zlepšeniu sociálnych vzťahov v triede.

S cieľom zistiť, do akej miery prispeje práca rómskeho asistenta učiteľa k celkovému rozvoju rómskych žiakov a ich úspešnosti v škole, sa v školských rokoch 1999/2000 a 2000/2001 zrealizoval na vybranej vzorke základných škôl v SR výskumný projekt Akcelerácia úspešnosti rómskych žiakov. Projekt gestorovala Nadácia Škola dokorán a Katedra pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty UP v Prešove.

Čiastkové ciele experimentálneho overovania projektu boli zamerané na zistenie miery vplyvu prítomnosti rómskeho asistenta na adaptáciu žiaka do prostredia školy a triedy, na odbúranie počiatočných jazykových problémov a na skvalitnenie sociálnej klímy. Počas experimentu sa sústredila pozornosť na získanie dostatočného množstva informácií vo všetkých uvedených oblastiach ako základu na vypracovanie metodologickej príručky pre prácu rómskeho asistenta, programu jeho sociálno-pedagogického výcviku a intervenčných stratégií.

V experimente sa vychádzalo z hypotézy, že v triedach, v ktorých učiteľovi pri práci pomáha rómsky asistent,

dosiahnu žiaci lepšie učebné výsledky. Ďalej sa predpokladalo, že lepšie výsledky budú vo všetkých ukazovateľoch dosahovať žiaci, ktorí absolvovali predškolskú prípravu, prípadne boli vo vyrovnávacích triedach, alebo prešli nultým ročníkom. Očakávalo sa pritom, že na akceleráciu úspešnosti rómskych žiakov bude mať pozitívny vplyv skvalitnenie práce školy, rodiny a miestneho spoločenstva a participácia učiteľov a rómskych asistentov na vytváraní vhodných podmienok na účinné uplatnenie multikultúrnej výchovy. Zároveň sa predpokladalo, že uplatnené formy a metódy práce školy, rodiny a miestneho spoločenstva sa odrazia jednak v lepšej spolupráci rodiny a školy, jednak vo zvýšenom záujme rómskych rodičov o výchovu a vzdelávanie detí.

Počas experimentu sa priebežne uskutočnilo priame štruktúrované pozorovanie žiakov učiteľkami a výskumným pracovníkom, priame pozorovanie práce rómskych asistentov, realizovali sa štandardizované a neštandardizované rozhovory s učiteľmi a rodičmi rómskych detí, využil sa sociogram na zisťovanie sociálnych vzťahov. Na zistenie kognitívneho vývinu detí a vybraných psychologických ukazovateľov sa použil Heidelbergský test rečového vývinu, neverbálna skúška CHIPS, verbálna skúška rozumových schopností a G-test zameraný na zistenie úrovne čítania s porozumením. Vo vybraných predmetoch sa aplikovali testy vedomostí, zručností a spôsobilostí.

Výber výskumnej vzorky bol kvôli objektivizácii výskumných zámerov lokalizovaný do oblasti východného Slovenska. Do projektu boli vybrané mestské aj vidiecke základné školy z okresov Prešov, Bardejov, Vranov nad Topľou, Spišská Nová Ves, Poprad.

Pri vstupných meraniach tvorilo výskumnú vzorku 16 učiteľov, 9 rómskych asistentov a 232 žiakov, z toho v experimentálnych triedach bolo 9 učiteľov, 9 rómskych asistentov (v prípravnej etape na realizáciu výskumu prešli školením, ktoré zabezpečila Nadácia Škola dokorán) a 129 žiakov, v kontrolnej skupine 7 učiteľov a 94 žiakov. Vo výstupných meraniach bol počet žiakov nižší z toho dôvodu, že sa realizovali len v školách, v ktorých sa v ďalšom období plánoval intervenčný zásah.

Pri vstupných meraniach uskutočnených na začiatku 1. ročníka až 76,7% žiakov experimentálnych a 63,1% žiakov kontrolných tried vykazovalo nízku (základnú) úroveň kognitívneho vývinu a malo nepostačujúce schopnosti na úspešný štart do „školovania“. U väčšiny žiakov obi-

dvoch skupín bol zaznamenaný jazykový deficit a výrazné komunikačné ťažkosti. Zmeraná vstupná úroveň sociálnej spôsobilosti (sociálnych vzťahov), a teda celková klíma v triedach oboch skupín bola na dobrej úrovni.

Na základe výsledkov a skúseností získaných dvojročným experimentálnym overovaním projektu bolo možné konštatovať, že prítomnosť rómskeho asistenta a uplatnenie metodiky vyučovania zameranej na dieťa v experimentálnych triedach má pozitívny vplyv na žiakov, ktorý sa postupne (a s narastajúcim efektom) prejavil vo všetkých sledovaných ukazovateľoch - vo vedomostiach a zručnostiach žiakov, v školskej dochádzke, vo vzťahoch žiakov k učiteľom a medzi sebou navzájom, v postojoch rómskych rodičov k škole, k učiteľom a k vzdelávaniu svojich detí.

1. Učebné výsledky žiakov

Po 1. roku realizácie projektu (1. ročník) sa zistovala úroveň čitateľských a grafomotorických spôsobilostí žiakov, úroveň vedomostí a zručností z matematiky a úroveň poznatkov o prírode a spoločnosti. Dosiahnuté výsledky v experimentálnych triedach boli síce v porovnaní s kontrolnými triedami celkovo lepšie, ale v predmetných oblastiach ešte bez zaznamenania výraznejších rozdielov v prospech žiakov experimentálnej skupiny.

V ďalšom roku (2. ročník) sa uskutočnilo experimentálne overovanie vedomostí a zručností žiakov v slovenskom jazyku a matematike. Realizovalo sa na konci školského roka formou testov, ktoré zahŕňali štandardné, pre všetkých žiakov 2. ročníka základnej školy záväzné vedomosti.

V slovenskom jazyku boli požiadavky v teste zamerané na zistenie úrovne osvojenia hlásky, písmena a slova, učiva o vete, učiva morfológie a literárnej výchovy. Dosiahnuté výsledky dokumentovali vyššiu úspešnosť žiakov experimentálnych tried vo všetkých sledovaných oblastiach, v posledných dvoch so štatisticky významným rozdielom v prospech žiakov týchto tried. V učive morfológie dosiahli úspešnosť 77,4% (žiaci v kontrolných triedach 52,2%), v literárnej výchove 63,7% (žiaci v kontrolných triedach 48,1%).

V matematike sa zistovala úroveň vedomostí a zručností žiakov v oblasti učiva numerácie, početných výkonov, slovných úloh a učiva geometrie. Aj v tomto predmete dosiahli vo všetkých oblastiach evidentne lepšie výsledky žiaci experimentálnych tried. Štatisticky významný rozdiel v ich prospech sa zaznamenal v oblasti učiva numerácie, slovných úloh a geometrie, ktoré zvládli s úspešnosťou 73,3%, 62,3% a 72,1%. Žiaci kontrolných tried mali toto učivo osvojené na podstatne nižšej úrovni, s celkovou dosiahnutou úspešnosťou 62,2%, 42,8% a 56,9%. Štatisticky najvýznamnejší rozdiel sa zaznamenal vo výsledkoch riešení slovných úloh (v tejto oblasti najmä vplyvom prítomnosti rómskych asistentov v experimentálnych triedach).

2. Školská dochádzka

Jednou zo základných podmienok úspešnosti žiakov v škole je účasť na vyučovaní. Vzťah a postoje detí k školskej

dochádzke ovplyvňuje v prvom rade rodina. Veľká časť rómskych rodín však nie je pripravená (ani systematicky pripravovaná) na plnenie svojich občianskych povinností, medzi ktoré patrí aj zodpovednosť za školskú dochádzku dieťaťa. V realizovanom výskume sa to prejavilo najmä vo vysokej absencii žiakov v kontrolných triedach, ktorí v 1. ročníku vymeškali spolu 8 963 vyučovacích hodín (v priemere 128 hodín na žiaka), z toho 2 429 bolo neospravedlnených, v 2. ročníku 8793 hodín (v priemere na žiaka 125,6 hodín), z toho 1964 neospravedlnených. V experimentálnych triedach bola školská dochádzka lepšia. V 1. ročníku žiaci vymeškali spolu 6 705 hodín (v priemere 95,8 hodín na žiaka), z toho bolo však podstatne menej hodín ako v kontrolných triedach neospravedlnených - 533, v 2. ročníku vymeškali spolu 6 649 hodín (v priemere 95 hodín na žiaka), z toho neospravedlnených 736 hodín. Možno uzavrieť, že celkovo sa v školskej dochádzke a v počte ospravedlnených hodín z vymeškaných zaznamenal štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami v prospech žiakov experimentálnych tried. Ako uvedieme podrobnejšie ďalej, na disciplinovanejší prístup rodičov k účasti žiakov na vyučovaní a uvedomenie si povinnosti ospravedlniť neúčasť dieťaťa v škole, mala v experimentálnych triedach vplyv systematická spolupráca učiteľov a najmä rómskych asistentov s rodičmi rómskych detí.

3. Vzťah žiakov a rodičov k škole, učiteľke a rómskemu asistentovi

V dotazníkovom prieskume, uskutočnenom v experimentálnych triedach, väčšina rodičov (83,0%) vyjadrila názor, že ich deti chodia do školy vcelku radi a bez väčších problémov. Podľa rodičov deti obľubujú najmä ranné stretnutia a dostatok voľnosti v triede. V domácom prostredí najčastejšie rozprávajú o učení a učiteľke.

Všetci rodičia hodnotili vzťah dieťaťa k učiteľke ako pozitívny. Zhodne uviedli, že ich dieťa si učiteľku váži, 98,1% postrehlo, že ju má rado, 96,2% sa domnieva, že jej dôveruje, 94,3% uviedlo, že ich dieťa nemá s učiteľkou konflikty a 90,6% rodičov skonštatovalo, že ich dieťa považuje učiteľku za spravodlivú. Z prieskumu ďalej vyplynulo, že nielen deti si vážia učiteľku, majú ju radi, považujú ju za spravodlivú a dôverujú jej, ale aj rodičia (100%). Bezkonfliktný vzťah s učiteľkou uviedlo 88,7% rodičov.

Za vysoko pozitívny označili rodičia aj vzťah detí k rómskemu asistentovi/asistentke. Svoj vlastný vzťah k nim charakterizovali ako bezkonfliktný (88,7%), pričom vyše 90% rodičov považuje rómskych asistentov za spravodlivých, dôveruje im, má ich rado a váži si ich. 71,7% rodičov sa vyjadrilo, že v prípade možnosti vybrať pre dieťa triedu z dvoch alternatív - s účasťou rómskeho asistenta alebo bez neho - by uprednostnilo prvú. Ako najčastejšie dôvody rodičia uvádzali viac priestoru na individuálny prístup k deťom, dôveru k rómskemu asistentovi, pomoc z jeho strany deťom pri prekonávaní jazykových problémov, lepšiu spoluprácu medzi školou a rodinou a lepšie vzťahy

v triede. Pokiaľ ide o zloženie žiackeho kolektívu, prevažná časť rodičov (64,1%) by uprednostnila čisto rómsku triedu so zdôvodnením, že v takýchto triedach sú žiaci medzi svojimi, lepšie sa cítia, nemajú zábrany zdôveriť sa navzájom, ak niečomu nerozumejú, za prípadné nedostatky alebo horšie učebné výsledky sa jeden druhému nevysmievajú, nevznikajú konflikty medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi a je väčší priestor na individuálny prístup k deťom. Ostatní rodičia by pri možnosti výberu umiestnenia dieťaťa preferovali integrovanú/zmiešanú triedu, pretože podľa nich sa žiaci v takýchto triedach viac naučia, majú lepšie možnosti na rozvíjanie komunikačných schopností a socializáciu.

4. Spolupráca školy a rodiny

Za pravidelnú a veľmi dobrú spoluprácu označilo v súvislosti s učiteľkou 52,8% a v súvislosti s rómskym asistentom/asistentkou 64,2% rodičov. Ďalší rodičia sa vyjadrili, že ich spolupráca nie je síce pravidelná, ale domnievajú sa, že je vcelku dobrá. Časť rodičov mala pocit nedostatočnej spolupráce s rómskym asistentom.

Rodičia pri spolupráci s učiteľkou uprednostňovali osobné ranné stretnutia v škole, spoločné stretnutia na schôdkach rodičovského združenia, účasť na spoločných stretnutiach organizovaných školou a písomnú výmenu informácií. Pri spolupráci s rómskym asistentom dávali prednosť osobným stretnutiam v škole aj mimo nej. O kontakty či spoluprácu so školou inou formou, napríklad účasťou na vyučovaní v triede dieťaťa, neprejavil záujem ani jeden rodič.

Na záver možno konštatovať, že dvojročný výskum, projektovo zameraný na utvorenie a overenie vhodných podmienok na akceleráciu úspešnosti rómskych žiakov, priniesol množstvo poznatkov o možnostiach skvalitnenia a zefektívnenia ich výchovy a vzdelávania. Potvrdil nevyhnutnosť zmien v triede, v škole aj mimo nich, poukázal na potrebu realizácie postupov, ktoré vytvárajú komplexný prístup k podporovaniu rómskych detí a rodín, prispievajú k skvalitneniu spolupráce školy s rodinou, k vytváraniu vhodného bezpredsudkového prostredia, v ktorom sa žiaci dobre cítia a radi sa učia, sú tvoriví, majú dobrý vzťah k sebe aj k učiteľom. Spolupráca s rómskymi asistentmi učiteľka vo vyučovaní prispela predovšetkým k osvojeniu a skvalitneniu komunikatívnych zručností žiakov v slovenskom jazyku a umožnila ich komunikáciu v rómskom jazyku. Pozitívne sa prejavila v kvalite vedomostí a zručností žiakov, v ich zvýšenom záujme o školu a ochote navštevovať ju. Vnášaním rómskej kultúry a histórie do vyučovania sa vytvorilo v triede bezpečné a motivujúce prostredie, ktoré malo zároveň pozitívny vplyv na sociabilitu rómskych žiakov.

Výskum ukázal, že efektívna spolupráca učiteľka a rómskeho asistenta, s využitím adekvátnych metód, foriem a prostriedkov vyučovania, významne prispieva k zlepšeniu školskej úspešnosti rómskych žiakov a v jej záujme je

nevyhnutná. Dosiahnuté výsledky dvojročnej práce učiteľov a rómskych asistentov potvrdili správnosť celkového zamerania projektu a naznačili smer, ktorým by sa mali výchova a vzdelávanie rómskych žiakov uberať.



Zita Borszéková: Moja žiačka

V záujme zlepšenia situácie vo výchove a vzdelávaní rómskych detí je (aj s využitím výsledkov výskumu) predovšetkým aktuálne:

- vytvoriť koncepciu odbornej pedagogicko-psychologickej prípravy rómskeho asistenta a jeho statusu;
- pri realizácii zmien vo výchovno-vzdelávacom procese rómskych žiakov vychádzať z uvedomovania si príčin ich školskej neúspešnosti (napr. nedostatočná slovná zásoba, nepoznanie vyučovacieho jazyka, v porovnaní so školou odlišný spôsob života aj komunikácie v ich domacom prostredí/komunite a pod.);
- zamerať sa na skvalitňovanie spolupráce medzi školou a rodinou, kde nezastupiteľnú funkciu môže plniť práve rómsky asistent;
- zapájať rómskeho asistenta a rodičov rómskych detí aj do voľnočasových aktivít, čo by zároveň mohlo viesť k mobilizácii záujmu rodičov o výchovu a vzdelávanie detí;
- zväziť pre žiakov prínos a spoločenský dopad ich zaradenia do samostatných rómskych tried a rešpektovať pranie tých rodičov, ktorí uprednostňujú zaradenie dieťaťa do integrovaných tried.

Aj z týchto hľadísk bude vo výskume potrebné pokračovať v získavaní ďalších poznatkov s ich následným využitím v procese akcelerácie úspešnosti rómskych žiakov.

Summary: *Some Results of Influence of Romany Assistant on Effectiveness in Teaching Romany Learners*

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA – EFEKTÍVNA METÓDA VZDELÁVANIA

Ivan Turek, Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie MtF STU Bratislava

Anotácia: Článok oboznamuje čitateľov s relatívne novou a veľmi sľubnou metódou vzdelávania učiteľov – prípadovou štúdiou. Autor uvádza 3 ukážky prípadových štúdií, požiadavky na dobré prípadové štúdie, postup pri ich tvorbe, ako aj výhody a nevýhody používania metódy prípadovej štúdie vo vyučovacom procese.

KLúčové slová: prípadová štúdia, požiadavky na dobrú prípadovú štúdiu, postup pri tvorbe prípadovej štúdie

Metóda prípadovej štúdie vznikla v prvej polovici minulého storočia na právnických fakultách v USA. Rekapitulácia súdnych procesov, hodnotenie dôkazov, výpovedí svedkov, argumentov obhajcov a žalobcov umožňovali výborný výcvik budúcich právnikov. Neskôr sa metóda prípadovej štúdie rozšírila najmä na vzdelávanie budúcich biznismenov, manažérov, politológov, lekárov, psychológov (Todorova, s. a.). V posledných rokoch sa začína intenzívne aplikovať aj pri vzdelávaní učiteľov a mnohí pedagógovia si od nej sľubujú najmä zvýšenie pedagogickej spôsobilosti budúcich učiteľov (Merseth, 1994).

Podstata tejto metódy, nazývanej tiež situačná metóda, spočíva v tom, že vzdelávaní dostanú opis istej situácie alebo prípadu (preto sa táto metóda nazýva prípadová štúdia) z niektorej časti preberaného učiva, napr. výchovy, vzdelávania, medziľudských vzťahov, výroby, obchodu, práva atď. Opis situácie, prípadu obsahuje niekoľko úloh, ktoré majú vzdelávaných motivovať k riešeniu problému - nájdeniu východiska z opísanej situácie, či rozriešeniu prípadu. Sú to otázky typu: zhodnotíte, zdôvodníte, doplňte, rozhodnite a pod. Opis situácie nemá obsahovať žiadny komentár učiteľa, aby si vzdelávaní urobili vlastný názor na riešený problém bez akýchkoľvek vplyvov. Formy opisu situácie môžu byť rôzne: písomná, magnetofónový záznam, videozáznam, film, fotografie atď. Po oboznámení sa s obsahom prípadu, situácie, vzdelávaní majú niekoľko minút času na kladenie otázok, na ktoré odpovie učiteľ len vtedy, ak sa dotýkajú takých informácií, ktoré sú nevyhnutné k riešeniu, zbytočne opis situácie neatomizujú, alebo ktoré sa nedostali do opisu kvôli chybám pri jeho zhotovení. Príliš podrobný opis totiž skôr skomplikuje než uľahčí analýzu situácie. Pri odpovediach treba tiež dbať na to, aby obsahovali len informácie vyplývajúce priamo z otázky. Na etapu kladenia otázok sa odporúča stanoviť časový limit. Ako aktivizujúci činiteľ pôsobí skutočnosť, keď na niektoré otázky odpovedajú vzdelávaní a nie učiteľ. Treba sa vyvarovať nanucovaniu vlastných názorov niektorými vzdelávanými a ich uprednostňovaniu pri kladení otázok. Po vyčerpaní otázok nasleduje etapa spoločného hľadania optimálneho východiska z opisu situácie, prípadu, t. j. riešenie problému. Na to je potrebné vyčlenenie podstatných údajov od nepodstatných, výber overených faktov súvisiacich s riešeným problémom, výber kritérií na zhodnotenie riešenia a vytvárania návrhov riešení. Riešenia musia pritom vychádzať z opisu situácie či prípadu, obsahu odpovedí na otázky v diskusii, ktorá nasledovala po opise situácie a z prijatých kritérií správnosti riešenia. Na záver sa prijme optimálne riešenie (napr. aj hlasovaním). Ak opis situácie, prípadu vychádzal zo skutočnosti, porovná sa navrhované riešenie s realizovaným.

V porovnaní s tradičným vyučovaním, kde učiteľ je ústrednou, dominantnou postavou, vo vyučovaní, v ktorom sa aplikuje prípadová štúdia, sa jeho úloha radikálne mení. Učiteľ sa stáva manažérom diskusie študujúcich, zabezpečujúcim priaznivú sociálnu klímu, v ktorej niet miesta pre obavy, strach, trému, šikanovanie študujúcich. Menia sa aj kritériá hodnotenia študujúcich. Namiesto sumy

zapamätaných informácií sa hodnotia najmä presvedčivé, dobre premyslené a tvorivé otázky a odpovede študujúcich, úroveň ich kritického myslenia, dodržiavanie intelektuálnych štandardov myslenia. Nie je podstatné hľadanie jedinej správnej odpovede (tá vo väčšine prípadových štúdií ani neexistuje), dôležitejšie je reagovať primerane situácii a obhajovať svoj názor (argumentovať).

Požiadavky na dobré prípadové štúdie (Hereid, 2000a):

1. Dobrá prípadová štúdia je rozprávaním nejakého príbehu. Obsahuje zaujímavú zápletku, ktorá apeluje na skúsenosti a zážitky študujúcich.

2. Dobrá prípadová štúdia je zaujímavá. Mala by vychádzať z reálneho života a mala by byť dramatická.

3. Dobrá prípadová štúdia opisuje prípad, ktorý sa stal v posledných piatich rokoch, t. j. mala by byť súčasná. Neznamená to, že prípadová štúdia nemôže vychádzať z histórie, ale súčasnosť býva motivujúcejšia a zaujímavejšia ako minulosť, napr. problematika klonovania ľudí či boj proti terorizmu sú pre väčšinu ľudí zaujímavejšie ako Koperníkov objav heliocentrickej sústavy či križiacke vojny.

4. Dobrá prípadová štúdia umožňuje empatiu s hlavnými postavami príbehu. Vykreslenie osobných vlastností hlavných postáv príbehu umožňuje študujúcim empatiu (vžiť, najmä vcítiť sa do týchto postáv), a tým pomôcť pri riešení prípadu.

5. Dobrá prípadová štúdia obsahuje citácie. Priama reč, doslovné citovanie výrokov a dialógov aktérov príbehu uľahčuje pochopenie situácie a empatiu študujúcich. Citácie robia situáciu (prípad) životnejšími - realistickejšími a dramatickejšími. Vhodné je použiť tiež citácie rôznych dokumentov a korešpondencie aktérov prípadu.

6. Dobrá prípadová štúdia je pre študujúcich relevantná. Opis prípadu by mal zahŕňať situácie, ktoré študujúci už poznajú, alebo, s ktorými sa stretnú a ktoré sú pre nich dôležité. Týmto sa zvyšuje možnosť empatie i motivácie. Je napr. vhodnejšie zakomponovať prípadovú štúdiu zameranú na problematiku učiva do súčasných kurikulárných trendov vo svete ako do stredovekých kláštorných škôl.

7. Dobrá prípadová štúdia má mať jasné edukačné ciele. Učiteľ by mal mať jasné, presné a správne odpovede na otázky typu: *Prečo použijem túto prípadovú štúdiu vo výučbe? Čo (aké konkrétne ciele) chcem ňou dosiahnuť? Je táto prípadová štúdia pre študujúcich primeraná? Nemožno použiť namiesto tejto prípadovej štúdie inú, vhodnejšiu vyučovaciu metódu?*

8. Dobrá prípadová štúdia provokuje konflikt. Väčšina prípadových štúdií obsahuje kontroverzné názory, postoje aktérov; umožňuje študujúcim súhlasiť s niektorými a nesúhlasiť s inými názormi.

9. Dobrá prípadová štúdia vyžaduje rozhodovanie študujúcich. Prípadová štúdia by mala obsahovať nejakú dilemu, problém, ktorý núti študujúcich byť iba pasívnymi poslucháčmi či divákmi príbehu, ale naopak, zaujať určitý postoj, mať vlastný názor na prípad.

10. Dobrá prípadová štúdia umožňuje zovšeobecnenie. Okrajový, špecifický prípad môže byť síce veľmi zaujímavý, ale pokiaľ jeho riešenie neumožňuje isté zovšeobecnenie, jeho didak-

tická účinnosť je nízka. To znamená, že obsah prípadovej štúdie by mal zahŕňať dôležité (nie okrajové) učivo.

11. Dobrá prípadová štúdia je krátka. Tu ide v podstate o otázku pozornosti. Po viac ako 20 minútach u dospelých (u detí ešte skôr: vek dieťaťa v rokoch = počet minút jeho schopnosti pozorne počúvať) dochádza k habituácii (inak povedané: *stačí, už toho bolo dost*). Opis prípadu by mal byť dostatočne dlhý na prezentovanie všetkých dôležitých informácií, ale nemal by vyvolávať nepozornosť, nudu. Ak si opis prípadu vyžaduje dlhší čas, je potrebné rozdeliť ho do niekoľkých etáp.

Kvôli názornosti uvádzame niekoľko konkrétnych prípadových štúdií zameraných na didaktiku školského vyučovania.

Prípadová štúdia č. 1 (Téma: Organizačné formy vyučovania)

Učiteľovi gymnázia Mgr. Novému hospitoval na hodine fyziky zástupca riaditeľa gymnázia. Vyučovacia hodina mala tento priebeh: na jej začiatku Mgr. Nový zisťoval mená neprítomných žiakov a zapísal ich do triednej knihy, kde zapísal aj tému dnešnej hodiny, čo trvalo 3 minúty. Potom postupne vyvolal dvoch žiakov, ktorých individuálne skúšal pri tabuli z učiva poslednej hodiny. Ostatných žiakov si nevyšimľal, až na upozornenie, aby dávali pozor. Klasifikáciu žiakov (prvý žiak 2, druhý 4) povedal nahlas, bez zdôvodnenia. V priebehu skúšania bol v triede značný chaos, niektorí žiaci sledovali odpoveď vyvolaných spolužiakov, iní sa bavili, dokonca niektorí čítali noviny. Skúšanie trvalo 20 minút.

Následne učiteľ povedal žiakom: „*Dnes pôjdeme s učivom ďalej. Naučíme sa niečo nové. Napíšte si nadpis Druhá veta termodynamická.*“

Po tomto oznámení metódou výkladu vysvetlil žiakom nové učivo. Hlavné myšlienky premietol pomocou spätného projektora. Žiaci ho počúvali a robili si poznámky. Niektorí si písali takmer všetko, čo hovoril, ale boli aj takí žiaci, ktorí si nezapísali skoro nič, okrem toho, čo bolo na priesvitkách. Niektorí žiaci sa viditeľne nudili: pozerali sa von oknom alebo čarovali na papier. Výklad učiva trval 19 minút. V závere hodiny učiteľ položil 4 otázky z nového učiva, pričom vyvolal najlepších žiakov a zrazu sa ozval zvonček oznamujúci koniec vyučovacej hodiny. Učiteľ ešte narýchlo nadiktoval domácu úlohu: vyriešiť 2 úlohy, rovnaké pre všetkých žiakov. A opustil triedu.

V nasledujúcom pohospitačnom rozhovore zástupca riaditeľa vyčítal Mgr. Novému, že žiaci boli na vyučovacej hodine málo aktívni a že efektívnosť tejto hodiny (vyjadrená aktívnou činnosťou žiakov) bola veľmi nízka. Mgr. Nový oponoval zástupcovi riaditeľa takto: „*Na začiatku vyučovania musím predsa zistiť, ktorí žiaci chýbajú a zapísať ich do triednej knihy. Pretože v tejto triede vyučujem iba mechaniku, ktorej rozsah je 2 hodiny týždenne, ak chcem poznať žiakov, čo je pre učiteľa veľmi dôležité, musím ich individuálne skúšať pri tabuli, aj keď viem, že pritom dochádza k časovým stratám. Druhá veta termodynamická predstavuje mimoriadne náročné, abstraktné učivo, a preto som nemohol použiť žiadnu aktivizačnú vyučovaciu metódu. O efektívnosti vyučovacej hodiny ťažko hovoriť, lebo ju nikto nezisťoval a až na budúcej hodine skúšaním zistím, či žiaci učivu porozumeli.*“

Otázky pre študujúcich:

1. Zhodnoťte argumenty Mgr. Nového.
2. Mal pravdu zástupca riaditeľa o nízkej efektívnosti vyučovacej hodiny? Ako by ste zistili efektívnosť tejto vyučovacej hodiny?
3. Zhodnoťte jednotlivé etapy vyučovacej hodiny. Čo by ste urobili ináč, lepšie, efektívnejšie? Ako by ste aktivizovali žiakov?

Prípadová štúdia č. 2 (Téma: Moderné koncepcie vyučovania: kooperatívne vyučovanie)

Na SOU strojárské v malom meste prišiel vyučovať nový učiteľ. Je to jeho druhé pôsobisko od skončenia strojníckej fakulty pred tromi rokmi. Iba pred dvoma mesiacmi ukončil doplnujúce pedagogické štúdium. Riaditeľ školy pri oboznamovaní učiteľa s miestnymi pomermi a jeho povinnosťami na novom pracovisku zdôraznil, že SOU má vo svojom okolí dobrú povest', a to najmä vďaka tomu, že na škole kladú dôraz na formovanie dobrých remeselníkov, t. j. na odborný výcvik, a tomuto cieľu sa musí podriadiť aj vyučovanie teoretických predmetov.

O mesiac, začiatkom októbra, začal nový učiteľ vo vyučovaní technického kreslenia realizovať kooperatívne vyučovanie. Bol presvedčený, že nielen odborný výcvik, ale aj teoretické vyučovanie je pre učňov veľmi dôležité, a preto od nich žiadal to, čo vyžadovali učebné osnovy technického kreslenia. Na polročnej klasifikácii boli známky žiakov z technického kreslenia horšie, ako bolo doteraz zvykom. Riaditeľ SOU viackrát hospitoval u učiteľa na hodinách technického kreslenia a upozorňoval ho, že žiaci pri práci v skupinách iba predstierajú, že pracujú, že v triede je narušená disciplína a že výsledky vyučovania technického kreslenia sú horšie ako v predchádzajúcich rokoch. Na klasifikačnej porade riaditeľ SOU konštatoval zhoršenie prospechu žiakov z technického kreslenia, podľa jeho názoru najmä vďaka kooperatívne vyučovaniu a zakázal ho učiteľovi v druhom polroku realizovať. Svoje rozhodnutie zdôvodnil týmito argumentmi:

- obsah technického kreslenia nie je vhodný na kooperatívne vyučovanie,
- učiteľ nemá dostatočnú prax a nevie kooperatívne vyučovanie účinne aplikovať,
- žiaci sa stali menej disciplinovanými, na hodinách technického kreslenia je v triede hluk, krik, žiaci presúvajú nábytok, čím ho ničia,
- kooperatívne vyučovanie sa vyskytuje viac v pedagogickej teórii ako v praxi a pokles výsledkov vyučovania je taký veľký, že ani kvôli pedagogickému novátorstvu nemožno riskovať jeho používanie.

Učiteľ oponoval riaditeľovi a uvádzal tieto argumenty:

- žiaci SOU majú nižšiu motiváciu i schopnosť učiť sa teoretické predmety, najmä keď vedenie SOU preferuje odborný výcvik,
- v predchádzajúcich rokoch boli lepšie známky z technického kreslenia iba preto, že učitelia mali na vedomosti a zručnosti žiakov nižšie nároky,
- negatívny, všeobecne známy postoj riaditeľa SOU k inováciám spôsobil slabé výsledky vyučovania,
- výsledky kooperatívneho vyučovania sa prejavujú až po dlhšom čase, najskôr na konci školského roka.

Úlohy pre študujúcich:

1. Zhodnoťte argumenty riaditeľa školy
2. Zhodnoťte argumenty učiteľa
3. Doplňte argumenty riaditeľa školy
4. Doplňte argumenty učiteľa
5. Aké optimálne rozhodnutie má v daných podmienkach vykonať riaditeľ školy? Svoj návrh odôvodnite.

Prípadová štúdia č. 3 (Témy: Kooperatívne vyučovanie, vrstovnícke hodnotenie)

“*Čo sa nám stane, ak odmietneme vyplniť tento dotazník?*” V tichu, ktoré panovalo v triede pri vyplňaní dotazníka žiakmi, naraz zaznela táto otázka, ktorú položil jeden žiak 3. C SPŠ elektro-technickej. Ing. Tichá, učiteľka predmetu základy elektrotechniky,

zmeravela a hlavou jej preblesli otázky: *Čím si toto zaslúžila? Tak sa snažím žiakov čo najviac naučiť a toto je prejav ich vďaky? Čo mám urobiť?*



Zita Borszéková: Henrieta

Táto udalosť sa stala na poslednej vyučovacej hodine základov elektrotechniky pred polročnou klasifikačnou poradou. Ing. Tichá celý polrok realizovala so žiakmi kooperatívne vyučovanie, s realizáciou ktorého mala už niekoľko ročné skúsenosti a snažila sa čítať všetku dostupnú literatúru pojednávajúcu o kooperatívnom vyučovaní. Pred dvoma týždňami sa jej dostal do rúk článok, v ktorom autor opisoval svoj experiment s kooperatívnym vyučovaním. Aby čo najviac eliminoval nerovnosť práce jednotlivých členov skupín (niektorý člen skupiny urobí väčšinu práce, iný sa zasa iba "vezie"), dával žiakom vyplňať dotazník, v ktorom každý člen skupiny hodnotil príspevok ostatných členov k spoločnej práci skupiny.

Ing. Tichá mala tiež problém so zabezpečením plnohodnotnej, aktívnej práce všetkých členov jednotlivých skupín žiakov. Doteraz to riešila tak, že pozorovala a zaznamenávala si aktivitu jednotlivých žiakov v skupinách a na konci vyučovacích hodín venovala niekoľko minút diskusií so žiakmi o tom, ako prispeli k práci svojej skupiny. Spomínaný článok Ing. Tichú inšpiroval a rozhodla sa tiež použiť dotazník, v ktorom členovia skupiny mali navzájom hodnotiť svoj príspevok k práci skupiny. Ide o tzv. vrstovnícke hodnotenie alebo hodnotenie spolužiakmi. Skupiny žiakov boli štvorčlenné a každý žiak mohol prideliť ostatným členom skupiny spolu najviac 30 bodov, pričom jednému žiakovi mohol prideliť najviac 15 bodov.

Ing. Tichá rozdala žiakom dotazník a vysvetlila im jeho účel a postup pri jeho vyplňaní. Žiaci sa zahlbili do čítania dotazníkov a po chvíľke jedna žiačka zdvihla ruku a spýtala sa Ing. Tichej: "Čo urobíte s vyplnenými dotazníkmi? Na čo použijete získané výsledky?" Ing. Tichá odpovedala: "Výsledky použijem na spresnenie vašich výsledných známok na vysvedčení. Ako viete, základom

pre známku je priemer vašich známok z jednotlivých didaktických testov, ktoré ste riešili individuálne. V prípade, že výsledná známka niekoho z vás bude na rozhraní napr. dvojky a trojky, dám mu dvojku, ak ho ohodnotíte priemerne viac ako desiatimi a viacerými bodmi; ak ho ohodnotíte v priemere menej ako desiatimi bodmi, na vysvedčení bude mať trojku. Ak ale jeho priemerné ohodnotenie vami bude menej ako 5 bodov, zhorším mu známku o celý stupeň. Niektorí žiaci urobili grimasy, ale všetci sa opätovne zahlbili do vyplňania dotazníkov. "Ešte raz vás ubezpečujem, že dotazníky nikto okrem mňa neuvidí." zdôraznila Ing. Tichá.

Ing. Tichá bola s realizáciou kooperatívneho vyučovania veľmi spokojná a aj žiakom sa tento spôsob vyučovania páčil. Výsledky experimentov s kooperatívnym vyučovaním v mnohých štátoch boli pozitívne a veľmi presvedčivé. Bola presvedčená, že robí kvalitnú prácu a tu zrazu padla otázka: *Čo sa nám stane, ak odmietneme vyplniť tento dotazník?* Žiaci prestali vyplňať dotazníky, svoje zraky upierali na Ing. Tichú a očakávali jej odpoveď.

Úlohy pre študujúcich:

1. Čo má žiakom Ing. Tichá odpovedať?
2. Urobila Ing. Tichá pri realizácii kooperatívneho vyučovania nejakú chybu? Ak áno, akú a ako by sa dala odstrániť?
3. Ako zabezpečiť pri kooperatívnom vyučovaní aktívnu, plnohodnotnú činnosť všetkých členov skupiny?
4. Ako by ste hodnotenie žiakov pri kooperatívnom vyučovaní realizovali Vy?

Ako postupovať pri tvorbe prípadových štúdií

Určité množstvo prípadových štúdií je možné zadovážiť si z pedagogickej literatúry (časopisov, monografií a pod.), z internetu, z masovo-komunikačných prostriedkov (televízia, denná tlač, časopisy). Aj keď sa niektoré z týchto prípadových štúdií nemusia úplne hodiť na použitie vo vyučovaní, je možné inšpirovať sa nimi a upraviť ich pre vlastnú potrebu. Takto získané prípadové štúdie nepokryjú potreby vyučovania väčšiny predmetov, a preto učitelia musia aj sami vytvárať prípadové štúdie. Ide o tvorivú činnosť a na tvorivú činnosť neexistujú žiadne algoritmy, ktoré by jednoznačne a spoľahlivo viedli k vytvoreniu potrebnej prípadovej štúdie. Pokúsime sa ale aspoň naznačiť **návod, ako postupovať pri tvorbe prípadovej štúdie:**

- Určiť tému učiva, napr. kooperatívne vyučovanie (pozri prípadovú štúdiu č. 3).
- Určiť účel prípadovej štúdie: má slúžiť na úvodnú motiváciu žiakov, na osvojovanie nového učiva, na jeho aplikáciu, prehlbovanie, zovšeobecňovanie, na skúšanie a hodnotenie žiakov? (V prípadovej štúdiu č. 3 pôjde o aplikáciu učiva.)
- Určiť, ktoré konkrétne prvky učiva je potrebné zahrnúť do prípadovej štúdie (v prípadovej štúdiu č. 3 pôjde o hodnotenie práce žiakov v skupinách).
- Určiť miesto, kde sa prípad bude odohrávať (vyučovacia hodina).
- Určiť ústredný bod (nit') deja prípadu: konflikt, dilema, dialóg, rôzne postoje, priebeh udalosti, riešenie problému (v našom príklade – prípadová štúdia č. 3 ide o dilemu: Ing. Tichá má rozhodnúť, akoreagovať na otázku žiaka).
- Určiť hlavných aktérov príbehu (učiteľka Ing. Tichá a jej žiaci).
- Napísať dej (príbeh), pričom je potrebné vžiť sa do rolí hlavných postáv príbehu. Pri písaní príbehu dodržiavať vyššie uvedené požiadavky na dobrú prípadovú štúdiu. Ide o napísanie prvej verzie prípadovej štúdie.
- Sformulovať úlohy pre študujúcich, ktoré majú v súvislosti s prípadovou štúdiou vyriešiť.
- Premyslieť si podľa možnosti všetky možné odpovede študujú-

cich. Treba mať na pamäti, že vo väčšine prípadových štúdií neexistuje jediné správne riešenie a že študujúci môžu navrhnúť úplne nečakané, originálne riešenia.

- Zvoliť spôsob prezentácie prípadovej štúdie študujúcim: rozprávanie, rozdanie tlačenej verzie príbehu študujúcim, prezentácia pomocou spätného projektora, počítača, videa a pod.
- Premyslieť si priebeh vyučovania, na ktorom sa bude riešiť prípadová štúdia: časovú dĺžku, úlohu učiteľa, reakcie na nečakané otázky a odpovede žiakov a pod.
- Venovať sa určitý čas (niekoľko dní) nejakej inej činnosti, tzv. inkubácia. V priebehu inkubácie dať posúdiť prvú verziu prípadovej štúdie kolegom.
- Po uplynutí určitého času (inkubácie) a zvážení pripomienok posudzovateľov **napísať definitívnu verziu prípadovej štúdie.**

Napriek svojej efektívnosti, prípadová štúdia nie je univerzálny "všielik" na všetky problémy vzdelávania. Ako každá iná vyučovacia metóda má svoje prednosti a aj nedostatky.

Prednosti (výhody) používania metódy prípadovej štúdie vo vyučovaní

- Prípadová štúdia umožňuje okrem osvojenia si vecnej stránky učiva (fakty, pojmy, poučky atď.) **efektívne formovať kľúčové kompetencie študujúcich**, najmä kognitívne (riešenie problémov, kritické a tvorivé myslenie), komunikačné (najmä správne a presne formulovať otázky), interpersonálne (najmä empatiu), personálne (najmä samostatne sa rozhodovať, kontrolovať svoje správanie, sebadôvera, sebaovládanie, odvaha zmeniť názor, riešiť konflikty, asertivita) a informačné (kriticky hodnotiť informácie, použiť ich na riešenie problémov).
- Umožňuje aktivitu, iniciatívu, prežívanie vyučovania študujúcimi, zvyšuje ich motiváciu, ako aj zaujímavosť vyučovania.
- Študujúci musia riešiť reálne praktické životné situácie, problémy, s ktorými sa budú vo svojom povolani bežne stretávať. V prípade, že ide o budúch učiteľov, učia sa myslieť ako učiteľia, učia sa vžívať do motívov konania učiteľov, chápať ich správanie a vedieť vyvozovať z toho závery, spoznávajú špecifiká učiteľského povolania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GREENWOOD, G. E., FILLMER, H. T. 1997. Professional Core Cases for Teacher Decision-making. Prentice Hall : Upper Saddle River, N. J.
- HERREID, C. F. 2000a. What Makes a Good Case [on-line]. Buffalo : National Center for Case Study Teaching in Science. [cit. 2003-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/good-case.html>>.
- HERREID, C. F. 2000 b. Case Studies in Science : A Novel Method of Science Education [on-line]. Buffalo : National Center for Case Study Teaching in Science. [cit. 2003-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/novel.html>>.
- HERREID, C. F. 2000c. Cooking with Betty Crocker : A Recipe for Case Writing. [on-line]. Buffalo : National Center for Case Study Teaching in Science. [cit. 2003-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/betty.html>>.
- HUTCHING, P. 1993. Using Cases to Improve College Teaching : A Guide for More Reflective Practice. Washington, D. C. : American Association for Education.
- MERSETH, K. K. 1994. Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators [on-line]. Washington, D. C. : ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. [cit. 2003-07-16]. Dostupné na internete: <http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed401272.html>.
- SHULMAN, J. 1992. Case Method in Teacher Education. New York : Teachers College Press.
- The Case Method of Instruction [on-line]. [s.a]. [cit. 2003-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.stanford.edu/class/ee353/case.htm>>.
- TODOROVA, T. [s.a]. The Case – study Method: Applications in Learner – centered Education. [on-line]. [cit. 2003-07-16]. Dostupné na internete: <<http://www.aubg.bg/home/faculty/todorova/research/1.htm>>.
- TUREK, I. 1982. O problémovom vyučovaní. Bratislava : SPN, 1982.
- TUREK, I. 2003. Kritické myslenie. Bratislava : MPC, 2003.
- WASSERMANN, S. 1994. Using Cases to Study Teaching. In Phi Delta Kappan. roč. 75, č. 8, s. 602 – 611.

Summary: The article presents a new and promising method of in-service teacher training – a case study. The author presents 3 examples of a case study, a good case study requirements, steps to be taken in carrying out a case study and its advantages and disadvantages.

Hereid (2000b) nazýva prípadovú štúdiu "generálkou pre život".

- Tým, že študujúci musia riešiť reálne praktické životné situácie v podmienkach neúplnej znalosti všetkých faktov a navyše v ohraničenom čase, učia sa rozvahe a zodpovednosti pri rozhodovaní. Presvedčajú sa, že nie každé rozhodnutie je možné vykonať na základe podrobných rozborov a meraní, že tie isté informácie môžu viesť k rôznym rozhodnutiam, že nie každá diskusia sa končí zjednotením stanovísk. Nie je ani tak dôležitá najst' najlepšie riešenie prípadu, ako rešpektovanie rozličných pohľadov na tú istú vec, ich vzájomné spájanie, všestranná analýza vyšetrovaného problému.
- Riešenie prípadovej štúdie utvára možnosť prakticky použiť skôr osvojené vedomosti v reálnych životných situáciách, čo podporuje ich trvalosť a operatívnosť.
- Metóda prípadovej štúdie plnohodnotnejšie vzdeláva a všestrannejšie vychováva a rozvíja osobnosti študujúcich ako metódy tradičného vyučovania.

Nedostatky (nevýhody) používania metódy prípadovej štúdie vo vyučovaní

- Prípadová štúdia je časovo náročná, a to nielen na prípravu, ale aj na vlastnú realizáciu.
- Jej realizácia si vyžaduje od učiteľov veľké odborné, pedagogické i psychologické znalosti.
- Niektorým študujúcim chýba možnosť premýšľať o riešení prípadu v pokoji, nerušene.
- V rovnakom čase si študujúci osvoja menší objem vecného obsahu učiva (fakty, pojmy, poučky atď.) ako pri výklade učiva (prednáške).
- Najmä pre malé skúsenosti učiteľov s používaním prípadovej štúdie sa môže stať, že do diskusie – riešenia prípadu sa zapojí iba niekoľko výrečných a veľmi asertívnych študujúcich.
- Aby sa prejavila vyššia efektívnosť prípadovej štúdie v porovnaní s metódami tradičného vyučovania, je potrebné jej viacnásobné použitie.

Poznámka: Prípadovú štúdiu opísanú v tomto príspevku ako metódu vyučovania treba odlišovať od prípadovej štúdie – kazuistiky, ktorá je jednou z metód kvalitatívneho pedagogického výskumu.

VÝSLEDKY TESTU ZO SJaL V ZŠ A GYMNÁZIÁCH S OSEMROČNÝM ŠTÚDIOM V BANSKOBYSSTRICKOM KRAJI V ŠK. R. 2002/2003

Dana Ofúkaná, Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica

Anotácia: Interpretácia výsledkov testu zo slovenského jazyka a literatúry v 9. ročníku ZŠ a vo 4. ročníku gymnázia s osemročným štúdiom (ďalej OGY), zistenia, závery.

Kľúčové slová: kontrola, zhodnotenie a porovnanie úrovne vedomostí žiakov, test, vzdelávací štandard, učebné osnovy, pravopis, lexikológia, morfológia, syntax, dejiny jazyka, sloh, očakávaná úspešnosť, polročná klasifikácia, odhad (tip) učiteľa, dotazník

Štátna školská inšpekcia uskutočnila v máji 2003 tematickú inšpekciu v 17 základných školách (27 tried, 531 žiakov) a v 5 gymnáziách (5 tried, 151 žiakov) Banskobystrického kraja s cieľom skontrolovať, zhodnotiť a porovnať úroveň dosiahnutých vzdelávacích výsledkov žiakov 9. ročníka ZŠ a žiakov 4. ročníka v gymnáziách s osemročným štúdiom zo slovenského jazyka a literatúry (ďalej OGY). Úroveň vedomostí sa zistila testom so zatvorenými úlohami. Jeho obsah tvorilo 30 otázok s výberom jednej správnej odpovede zo štyroch ponúkaných možností. Úlohy boli zamerané na overenie vedomostí žiakov z jazykovej zložky tohto predmetu v súlade so vzdelávacím štandardom pre základné školy a s učebnými osnovami osemročného štúdia v gymnáziách. Test obsahoval 6 otázok z pravopisu, 7 z lexikológie, 10 z morfológie, 3 z syntaxe, 1 z dejín jazyka a 3 zo slohu. V dotazníku žiaci vyjadrili svoje názory na náročnosť testu a obľúbenosť slovenského jazyka a literatúry vo vzťahu k matematike, fyzike, chémii a prírodopisu.

Analýza zisteného stavu v základných školách

Úspešnosť žiakov sa pohybovala v rozpätí 62,65 % - 80,88 % s priemernou hodnotou 73,59 %. Očakávaná úspešnosť podľa vzdelávacieho štandardu bola 75 %, čo zodpovedá pri transformácii na klasifikačné stupne známke 2,21. Dosiahnutý priemer bol o 1,41 % nižší ako sa predpokladalo podľa požiadaviek vzdelávacieho štandardu zo SJaL pre 2. stupeň ZŠ.

Lepšie výsledky, ako bola očakávaná úspešnosť podľa štandardu, dosiahli žiaci v pravopise o 2,34 %, v lexikológii

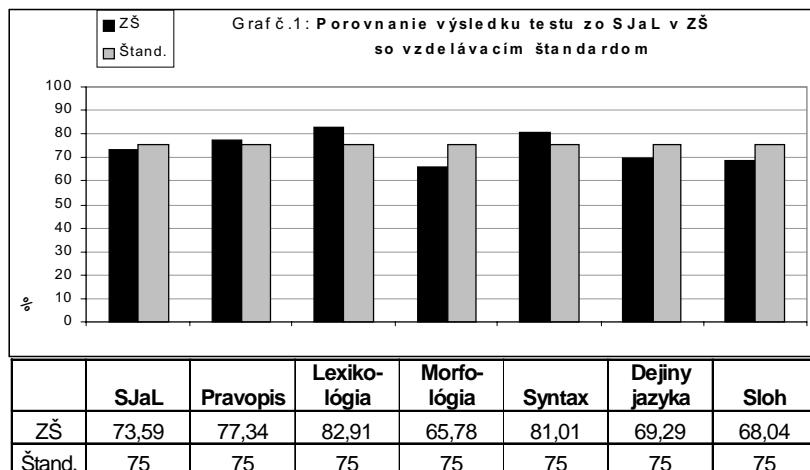
o 7,91 %, v syntaxe o 6,01 %. Slabšie výsledky ako očakávaná úspešnosť sa zistili v morfológii o 9,22 %, v dejinách jazyka o 5,71 % a v slohu o 6,96 % (pozri graf č.1).

Najlepšie výsledky (75 %-nú a vyššiu úspešnosť) dosiahli žiaci v riešení týchto úloh:

- **pravopis** – žiaci ovládajú pravopis zámen oni/ony, sami/samy, samý/samí, písanie čiarky v prirad'ovacom a podrad'ovacom súvetí;
- **lexikológia** – žiaci ovládajú tvorenie slov skladaním, tvorenie zdobenín a zveličujúcich slov príponou, dokážu rozoznať príslovia, porekadlá, prirovnania;
- **morfológia** – žiaci poznajú výnimky z rytmického krátenia pri skloňovaní prídavných mien, ovládajú delenie slovies, vedia určovať gramatické kategórie slovies (konkrétne: v rozkazovacom spôsobe);
- **syntax** – žiaci poznajú spôsoby vyjadrovania záporu v slovenčine, podstatu a prostriedky vyjadrovania vetnočlenského a vetného záporu, vedia uviesť vetnočlenský a vetný zápor na konkrétnych príkladoch;
- **dejiny jazyka** – žiaci nedosiahli očakávanú úspešnosť;
- **sloh** – žiaci neboli úspešní ani v jednej úlohe.

Menej úspešní (úspešnosť riešenia nižšia ako 75 %) boli žiaci v týchto úlohách:

- **pravopis** – v ovládaní písania zámen: mojím/mojim, i/í, y/y v koreni, najfrekvencovanejších cudzích slov, v písaní úvodzoviek v priamej reči a pri uvádzaní citátov;
- **lexikológia** – v delení slov podľa významu: gramatický vecný, jednovýznamové, viacvýznamové, jednoslovné a združené pomenovania a frazeologické jednotky, v poznaní a charakterizovaní nepriamych pomenovaní: metafory, metonymie, personifikácie, v ich určovaní, uvedení príkladov, vo vysvetľovaní obsahu;
- **morfológia** – v určovaní gramatických kategórií pri slovesách (konkrétne: v podmienovacom spôsobe), v delení prídavných mien podľa druhu, v skloňovaní pomnožných podstatných mien;
- **syntax** – vo vymenovaní základných a rozvíjacích vetných členov, v ich určovaní v jednoduchej vete;



- **dejiny jazyka** – v poznaní spisovnej a nespisovnej podoby národného jazyka;
- **sloh** – v charakterizovaní, rozdelení a v poznaní funkcie jazykových štýlov, v poznaní hlavných znakov opisného a rozprávacieho slohového postupu.

Porovnanie výsledkov testu žiakov s polročnou klasifikáciou

Pri polročnej klasifikácii bola priemerná známka zo SJaL 2,25, v teste 2,62. Výsledok v teste bol o 0,37 stupňa nižší ako pri klasifikácii v 1. polroku. Rozdiel medzi polročnou klasifikáciou prospechu v jednotlivých školách a výsledkami dosiahnutými v teste sa pohyboval v rozpätí od 0,03 do 1,0 stupňa (zhoršenie). Len v jednej zo 17 ZŠ dosiahli žiaci v teste výsledok o 0,34 stupňa lepší ako pri polročnej klasifikácii.

Porovnanie úspešnosti žiakov v teste s odhadom (típom) učiteľa

Dosiahnuté výsledky žiakov v teste boli vo všetkých častiach jazyka lepšie ako bol odhad učiteľov. Najväčší rozdiel medzi výsledkom testu a odhadom učiteľov bol v syntaxe – až 18,08 %, najmenší v slohu – 0,58 %.

Porovnanie výsledkov dosiahnutých v ZŠ

Z porovnania výsledkov testu dosiahnutých v 17 ZŠ vyplýva, že žiaci siedmich škôl dosiahli očakávanú alebo vyššiu úspešnosť ako stanovuje vzdelávací štandard zo slovenského jazyka. Najvyššia dosiahnutá úspešnosť bola 80,88 %, najnižšia 62,65 %.

Vyhodnotenie dotazníka podľa jednotlivých položiek

Z dotazníka žiakov vyplynulo, že:

- 73,8 % žiakov považovalo testy za priemerne náročné;
- 83,2 % žiakov stihlo riešiť všetky úlohy;
- 68,7 % žiakov už podobné testy riešilo;
- 64,6 % žiakov nebolo osobitne pripravovaných na test;
- slovenský jazyk a literatúra je v poradí obľúbenosti spomedzi piatich predmetov **na 2. mieste**, na 1. mieste sa umiestnil prírodopis, na 3. matematika, na 4. fyzika, na 5. chémia.

Analýza zisteného stavu v gymnáziách s osemročným štúdiom

Vzdelávacie výsledky žiakov v 5 triedach vo 4. ročníku (kvarta) v OGY sa pohybovali v rozpätí od 78,62 % do 87,25 % s priemernou hodnotou 80,93 %. Celková očakávaná úspešnosť, ale aj úspešnosť v jednotlivých úlohách, bola 75%. Dosiahnutý priemer bol o 5,93% lepší.

Lepšie výsledky, ako bola očakávaná úspešnosť, dosiahli žiaci v syntaxe o 11,65 %, v pravopise o 10,48 %, v lexikológii o 10,43 %, v morfológii o 1,22 %, v slohu o 0,94 %. V dejinách jazyka dosiahli o 12,09 % slabšie výsledky, ako sa očakávalo.

Najlepšie výsledky (75 %-nú a vyššiu úspešnosť) dosiahli žiaci v riešení týchto úloh:

- **Pravopis.** – Žiaci ovládajú pravopis zámen oni/ony, sami/samy, samý/samí, písanie čiarky v priradovacom a podra-

dovacom súvetí, písanie čiarky v jednoduchom súvetí: pri pripájaní viacnásobných vetných členov, prístavku, pri vyčlenení citoslovca, oslovenia, pri odčlenení vytýčeného vetného člena.

Z uvedených zistení vyplýva, že žiaci OGY dosiahli najlepšie výsledky v tých istých úlohách ako žiaci ZŠ – s výnimkou úlohy „písanie úvodzoviek v priamej reči a pri uvádzaní citátov“, v ktorej boli žiaci ZŠ úspeš-



Zita Borszéková: Kvet II.

ní na 70 % a žiaci OGY až na 86%.

- **Lexikológia.** – Žiaci ovládajú tvorenie slov skladaním, tvorenie zdobenín a zveličujúcich slov príponou, dokážu rozoznať príslovia, porekadlá, prirovnania.

Žiaci OGY preukázali najlepšie vedomosti a zručnosti v tých istých úlohách ako žiaci ZŠ – len s iným percentom úspešnosti, nie však podstatne rozdielnym.

- **Morfológia.** – Žiaci poznajú výnimky z rytmického krátenia pri skloňovaní prídavných mien, ovládajú delenie slovies, vedia určovať gramatické kategórie slovies (konkrétne: v rozkazovacom spôsobe), vedia skloňovať pomnožné podstatné mená.

Žiaci OGY dosiahli najlepšie výsledky v tých istých úlohách ako žiaci ZŠ – okrem úlohy „skloňovanie pomnožných podstatných mien“, v ktorej žiaci ZŠ dosiahli len 60 %-nú úspešnosť.

- **Syntax.** – Žiaci poznajú spôsoby vyjadrovania záporu v slovenčine, podstatu a prostriedky vyjadrovania vetnočlenského a vetného záporu, vedia uviesť vetnočlenský a vetný zápor na konkrétnych príkladoch.

- **Dejiny jazyka.** – Nedosiahla sa očakávaná úspešnosť (62,91%).

• **Sloh.** – Žiaci poznajú slohové útvary informačného slohového postupu, poznajú rozdiely medzi oznámením a správou. Vzdelávacie výsledky žiakov OGY a ZŠ zo syntaxe a dejín jazyka boli na porovnateľnej úrovni. Pri riešení otázok zo slohu nedosiahli žiaci ZŠ ani v jednej otázke 75 %-nú úspešnosť.

Slabšie vedomosti a zručnosti (úspešnosť riešenia nižšia ako 75 %) preukázali žiaci v riešení týchto úloh:

- **Pravopis.** – V ovládaní pravopisu zámen: mojím/mojim, i/i, y/y v koreni najfrekvencovanejších cudzích slov.
- **Lexikológia.** – V delení slov podľa významu: gramatický a vecný, jednovýznamové viacvýznamové, jednoslovné a zdru-

žené pomenovania a frazeologické jednotky.

• **Morfológia.** – V určovaní gramatických kategórií pri slovesách (konkrétne: v podmienovacom spôsobe), v delení prídavných mien podľa druhu.

• **Syntax.** – Vo vymenovaní základných a rozvíjajúcich vetných členov, v ich určovaní v jednoduchej vete.

• **Dejiny jazyka.** – V poznaní spisovnej a nespisovnej podoby národného jazyka.

• **Sloh.** – V charakterizovaní, rozdelení a v poznaní funkcie jazykových štýlov, v poznaní hlavných znakov opisného a rozprávacieho slohového postupu.

Žiaci OGY a žiaci ZŠ dosiahli z lexikológie, morfológie, zo syntaxe, dejín jazyka a slohu slabšie výsledky v rovnakých úlohách - len s iným percentom úspešnosti, nie však výrazne rozdielnym.

Porovnanie výsledkov testu žiakov s polročnou klasifikáciou

Pri polročnej klasifikácii bola priemerná známka zo SJaL 1,68, v teste 2,11. Výsledok v teste bol o 0,43 stupňa nižší ako pri klasifikácii v 1. polroku. Rozdiel medzi polročnou klasifikáciou prospachu v jednotlivých školách a výsledkami dosiahnutými v teste sa pohyboval v rozpätí od 0,50 do 0,83 stupňa (zhoršenie). V jednom z piatich OGY dosiahli žiaci v teste výsledok o 0,25 stupňa lepší ako pri polročnej klasifikácii. Pri porovnaní so ZŠ bol priemer v OGY v 1. polroku lepší o 0,57 stupňa. Priemer v teste v OGY bol o 0,51 stupňa lepší ako v ZŠ.

Porovnanie úspešnosti žiakov v teste s odhadom (tipom) učiteľa

Úspešnosť žiakov v teste bola v morfológii, lexikológii, syntaxe, pravopise vyššia ako bol odhad (tip) učiteľov, naopak – v slohu a dejinách jazyka nižšia. Najväčší rozdiel medzi výsledkom testu a odhadom (tipom) učiteľov bol v lexikológii – o 17,47%, najmenší v slohu – o 0,22%.

Porovnanie výsledkov dosiahnutých v OGY

Z porovnania výsledkov dosiahnutých v piatich triedach 4. ročníka OGY vyplýva, že všetky dosiahli vyššiu úspešnosť ako bola očakávaná (75%). Dosiahnutá úspešnosť sa pohybovala v intervale od 78,62% do 87,25%.

Vyhodnotenie dotazníka podľa jednotlivých položiek

Z dotazníkov žiakov sa zistilo, že:

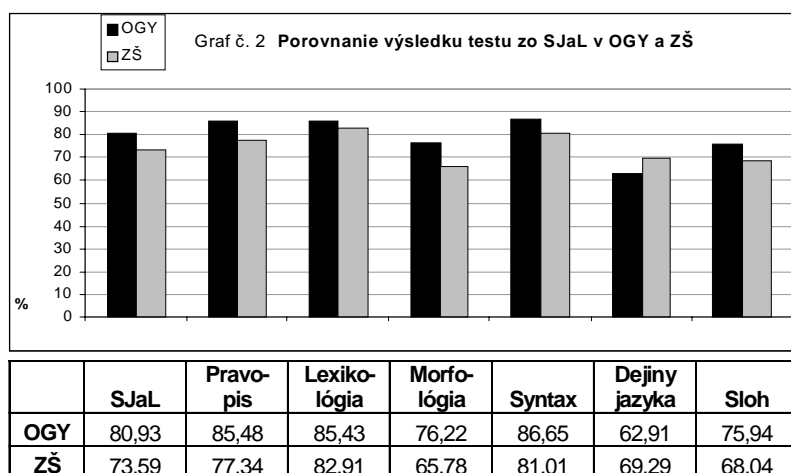
- 67,5% žiakov považovalo testy za priemerné náročné,
- 96,7% žiakov stihlo riešiť všetky úlohy,
- 47% žiakov už podobné testy riešilo,
- 73,5% žiakov nebolo osobitne pripravovaných na test,
- slovenský jazyk a literatúra je v poradí obľúbenosti spomedzi

Summary: The author presents the results of tests in Slovak language and literature in Banská Bystrica basic schools and 8-year secondary schools.

piatich predmetov **na 2. mieste**, na 1. mieste sa umiestnil prírodopis, na 3. fyzika, na 4. matematika, na 5. chémia.

Porovnanie výsledkov dosiahnutých v OGY celkom a v jednotlivých častiach jazykovej zložky SJaL s výsledkami dosiahnutými v ZŠ

Pri porovnaní celkových výsledkov testov (+ 7,34% v prospech OGY) i čiastkových výsledkov v jednotlivých častiach jazykovej zložky SJL dosiahnutých v OGY s výsledkami v ZŠ možno konštatovať, že žiaci OGY dosiahli lepšie výsledky ako žiaci ZŠ – okrem dejín jazyka, kde boli žiaci ZŠ úspešnejší, hoci tiež nedosiahli štandardnú úspešnosť. Najväčší rozdiel v percente úspešnosti v prospech OGY je v morfológii: + 10,44%, najnižší v lexikológii: + 2,52%; v ostatných častiach: pravopis + 8,14%, sloh + 7,9%, syntax + 5,64%. Vedomosti z dejín jazyka majú lepšie žiaci ZŠ o 6,38% (graf č. 2).



Záver

Štátna školská inšpekcia kontrolovala po prvýkrát úroveň vedomostí a zručností zo SJL formou testu v školskom roku 2001/2002. Žiaci ZŠ Banskobystrického kraja dosiahli 71,12% úspešnosť, úspešnosť žiakov OGY bola 75,53%. Porovnanie s výsledkami v školskom roku 2002/2003 v základných školách poukazuje **na mierny nárast úspešnosti** – o 2,47% (73,59%), v OGY nastalo **zlepšenie** o 5,40% (80,93%).

Zo zistení školskej inšpekcie vyplýva, že celkové výsledky testu i čiastkové výsledky v jednotlivých častiach jazykovej zložky SJL boli u žiakov OGY vyššie ako u žiakov ZŠ – okrem dejín jazyka, kde boli žiaci ZŠ úspešnejší, hoci tiež nedosiahli štandardnú úspešnosť. Najväčší rozdiel v percente úspešnosti v prospech OGY bol v morfológii, najnižší v lexikológii.

Analýza výsledkov testu poukazuje na potrebu:

1. Venovať na hodinách SJL zvýšenú pozornosť tým tematickým celkom v jednotlivých častiach jazyka, v ktorých žiaci preukázali vedomosti a zručnosti **nižšie ako bola očakávaná úspešnosť (75%)**. V základnej škole sú to: **morfológia, dejiny jazyka a sloh**, v OGY: **dejiny jazyka**.
2. V ZŠ pravidelne a efektívne využívať vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami zo SJL.

MIESTO EKONOMICKÉHO VZDELÁVANIA NA GYMNÁZIÁCH A INÝCH ŠKOLÁCH NEEKONOMICKÉHO ZAMERANIA

Jaromír Novák, Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty EU v Bratislave

Anotácia: Ciele výchovy a vzdelávania v podmienkach SR. Konkretizácia výchovných cieľov v obsahu vzdelávania. Obsah vzdelávania v trhovej ekonomike a tranzitívnych ekonomikách. Ekonomické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Ekonomické vzdelávanie u nás. Miesto ekonomického vzdelávania na gymnáziách.

Kľúčové slová: výchovný cieľ, obsah vzdelávania, ekonomická výchova a vzdelávanie, trh práce, nezamestnanosť, podnik, podnikanie, pracovno-právne vzťahy

Celý svet prechádza v posledných rokoch dynamickým vývojom a nie vždy je pre človeka ľahké nájsť si svoje miesto v zmenených podmienkach. Aj preto je jednou z hlavných úloh **pedagogiky pomôcť ľuďom zorientovať sa v týchto zložitých procesoch**. Keďže formovanie osobnosti človeka a pomoc pri jeho uplatnení v spoločnosti je hlavnou náplňou výchovy, **je dôležité, aké ciele a obsah výchovy a vzdelávania si v tejto náročnej dobe zvolíme**.

Ciele výchovy a vzdelávania v podmienkach SR

Výchovný cieľ sa vo všeobecnosti zvykne charakterizovať ako určitá **predstava o tom, čo má byť výsledkom procesu výchovy**. Jeho konkrétne vymedzenie závisí od toho, aké hodnoty preferujeme. V procese demokratizácie spoločnosti u nás preto postupne dochádza aj k zmenám cieľov výchovy. Stále viac sa zdôrazňuje rozhodujúci podiel človeka na utváraní svojej osobnosti, vztahu k okolitému svetu. Cieľom výchovy už nie je sformovanie hotovej osobnosti, ale „utváranie podmienok pre kladný vývoj dieťaťa, ktoré by sa malo pripraviť na adaptáciu životnej reality pri zachovaní vlastnej autentickej a autonómie“ (Kompoltová, 1998, s. 36).

Tieto, ako aj mnohé iné trendy spoločenského vývoja reflektuje aj tzv. **Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15–20 rokov**, známa aj ako projekt „Milénium“ (ďalej Koncepcia). Jej cieľom bolo zanalýzovať stav slovenského školstva na prelome tisícročí a zo zistených faktov vyvodit' patričné závery v podobe konkrétnych zmien v školskom systéme v SR. Podľa Koncepcie by novodobým **ideálom výchovy a vzdelávania mal byť dobrý** (čestný, morálny, charakterný), **múdry** (vzdelaný, tvorivý), **aktívny** (samostatný, pracovitý, iniciatívny) a **šťastný** (vyrovnaný, zdravý) človek. **Hlavným cieľom reformy školstva v SR** je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je **dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvorit' svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia** v novom tisícročí.

Všeobecné ciele systému výchovy a vzdelávania v SR by podľa Koncepcie mali spočívať v cieľavedomom a systematickom rozvoji:

- **motivácie** k sústavnému zdokonaľovaniu sa, učeniu, sebarozvoju, túžbe po hľadani progresívneho zmyslu života, tvorivej aktivite človeka po celý život;
- **emocionality** človeka, zdokonaľovaní citových kvalít osobnosti, jeho pozitívneho prežívania, vztahu k sebe, k iným, k práci, k svetu;
- **sebaregulácie** ako vyjadrenia schopnosti prevziať zodpovednosť za seba, riadiť sám seba, byť autentický, ovládať svoje impulzy a pudy, ako aj vonkajšie, sociálne tlaky;
- **prosociálneho správania**, ktoré zahŕňa schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť a spolupracovať s inými, pomáhať im;
- **poznávacích (kognitívnych) schopností** a procesov, schopnosti riešiť problémy;

- **tvorivosti**, tvorivého riešenia problémov.

Takýto rozvoj integrovanej a kreatívnej osobnosti podľa Koncepcie povedie k schopnosti človeka prispievať k ekonomickej prosperite spoločnosti, k jej trvalo udržateľnému rozvoju so zodpovednosťou voči životnému prostrediu a zachovaniu života na Zemi.

Konkretizácia výchovno-vzdelávacích cieľov v obsahu vzdelávania

Ciele vyučovacieho procesu majú veľmi úzky vzťah k **obsahu vzdelávania**, ktorý zväčša chápeme ako súhrn vedomostí, zručností a návykov, ktoré si máme osvojiť prostredníctvom vyučovania. Preto je **v priamej nadväznosti na definovanie vyučovacích cieľov dôležitá ich konkretizácia v obsahu vzdelávania**.

Zmeny v obsahu vzdelávania by podľa Koncepcie mali znamenať hlavne **zníženie počtu nepotrebných, nefunkčných informácií a ich nahradenie obsahom, poznatkami potrebnými pre život, kľúčovými kompetenciami**. To v praxi znamená vypracovanie nových osnov, učebníc, študijných materiálov so životným, moderným obsahom. **Ktoré poznatky však možno považovať za kľúčové kompetencie?** Pri hľadaní odpovede treba vychádzať jednak z celosvetových trendov, jednak z osobitostí procesu transformácie ekonomiky v SR.

Priamo v Ústave SR je zakotvené, že **hospodárstvo SR sa zakladá na princípoch sociálne a ekologicky orientovanej trhovej ekonomiky**. Po dlhých rokoch existencie centrálne riadeného hospodárstva je zavedenie takéhoto typu ekonomiky spojené s množstvom problémov, odrážajúcich sa i v obsahu výchovy a vzdelávania. Zatiaľ čo v minulosti bolo hlavnou úlohou len plniť „zhora“ daný plán, dnes na seba každý preberá zodpovednosť za svoj vlastný život. Uplatňovanie demokratickej formy vlády a záruky slobodného života znamená nielen väčšiu moc a práva, ale aj **oveľa väčšiu zodpovednosť za seba a situáciu v krajine**.

V duchu budovania sociálne a ekologicky orientovanej trhovej ekonomiky sa do popredia dostávajú otázky súvisiace s podnikaním, súkromným vlastníctvom a s tým spojenou potrebou cieľených zmien v morálnych hodnotách (napr. úcta k vlastníctvu, šetnosť pri zaobchádzaní s majetkom sa počas centrálne riadeného hospodárstva spojeného s dominanciou vlastníctva štátu z povedomia ľudí takmer úplne vytratil), premietajúcou sa do potreby zavádzania takých vyučovacích predmetov, ako sú **etika, ekonómia** a pod. Súčasne treba v duchu celosvetovo presadzovanej myšlienky **trvalo udržateľného rozvoja** zvyrazaňovať a žiakov učiť aj **ekologickým aspektom** života a podnikania.

Ekonomické vzdelávanie v procese transformácie ekonomiky SR

Vzhľadom na jeho rastúci význam v trhovej ekonomike sa teda ďalej zameriame na **ekonomické vzdelávanie a výchovu**. Pri analýze prístupov rôznych filozofických smerov k výchove upozorňuje aj Š. Švec na malý dôraz na túto oblasť v niektorých koncepciách.

Okrem právnej výchovy, ktorá tiež v mnohých koncepciách chýba, by sa podľa neho malo „uvažovať aj o **ekonomickvej výchove**, keďže niektorí filozofi pokladajú ekonomické vedomie za samostatnú formu“ (Švec, 2001, s. 210).

Veľký význam ekonomického vzdelávania si uvedomuje aj R. Šlosár, keď tvrdí: „Základy ekonomických poznatkov a chápanie spoločenských javov a procesov i z ekonomického hľadiska sa tak stávajú nevyhnutnou súčasťou vedomostí a vzdelania každého stredoškolsky vzdelaného človeka.“ (Šlosár, 1998, s. 21)

Ekonomická výchova má v procese transformácie ekonomiky SR veľký význam aj



Zita Borszéková: Kvet

v súvislosti s vysokou mierou nezamestnanosti u nás. Ľudia sa totiž ešte nenaučili, že zodpovednosť za ich umiestnenie na trhu práce už v prvom rade nesú oni samotní. Súčasný trh práce totiž „kladie vysoké požiadavky na pripravenosť človeka pružne zmeniť zameranie svojej pracovnej orientácie a rýchlo sa adaptovať v súvislosti s novými potrebami... Vzdelanie sa pokladá za významný prvok, ktorý umožňuje flexibilitu, nápaditosť, tvorivosť a adaptabilitu a stáva sa nevyhnutným faktorom pre úspešnosť na trhu práce“ (Matulčíková, 2000, s. 23). Z tohto pohľadu je významné práve ekonomické vzdelávanie, nakoľko práve ono by malo *vychovávať ľudí k hodnotám a princípom trhovej ekonomiky, podľa ktorých funguje aj trh práce.*

Takáto orientácia je i v súlade s prispôbovaním slovenského trhu práce európskym pomerom, keďže aj SR sa bude musieť pripojiť k cieľom a naplneniu **európskej stratégie zamestnanosti**. Táto je v zmysle práce E. Guiheneufa (2000) založená na štyroch pilieroch:

- **zamestnateľnosť** - zabezpečiť ľuďom také kompetencie, ktoré im dajú čo najväčšiu šancu uplatniť sa na trhu práce;
- **podnikavosť** - naučiť ľudí podnikavosti pri hľadaní uplatnenia na trhu práce;
- **adaptabilita** - schopnosť rýchlo sa adaptovať na zmeny v technike, ekonomike a i.;
- **rovnaké príležitosti** - rovnosť mužov a žien, ľudí z málo podnikateľného prostredia atď.

Ekonomické školstvo síce u nás prechádza v posledných rokoch radom zmien, tieto sa ale týkajú najmä stredných a vysokých škôl s ekonomickým zameraním. V trhovej ekonomike je však nutné, aby sa s jej princípmi oboznámili nielen budúci ekonómovia, ale aby sa trhovu konformne správali všetci občania. Preto má **ekonomické vzdelanie veľký význam aj ako súčasť všeobecného vzdelania**, ktoré sa získava na základných a stredných školách. A práve tento aspekt je najväčšou slabinou ekonomického vzdelávania v SR.

V procese reforiem v školstve boli síce do základných pedagogických dokumentov zapracované základy modernej ekonómie do povinného predmetu občianska výchova, vyučovaného na

základných školách, avšak s dôrazom skôr na ich teoretické pochopenie ako na praktickú aplikáciu. Po zavedení povinného 9. ročníka pre všetkých žiakov základnej školy bol práve v tomto ročníku zameraný obsah tohto predmetu na **základnú ekonomickú orientáciu vo vzťahu ku globálnym problémom ľudstva**. Podľa učebnice by sa žiaci mali v časti orientovanej na základné ekonomické problémy venovať najmä týmto okruhom (Šlosár, 1997):

- základné pojmy (ľudské potreby a ich uspokojovanie, výroba),
- ekonómia a predmet jej skúmania, typy ekonomík,
- národné hospodárstvo a jeho fungovanie,
- základné formy podnikania,
- peniaze a banky v trhovej ekonomike,
- hospodárenie rodiny a štátu,
- sociálna politika štátu.

Uvedený rozsah problémov možno na danom stupni školského vzdelávania považovať za postačujúci; ako pozitívum v ňom treba vidieť najmä to, že už tu sa žiaci oboznamujú s fenoménom podnikania, s možnosťami a formami podnikania v SR, s tým, ako sa môžu stať podnikateľmi. Úlohou samozrejme nie je podrobne charakterizovať jednotlivé právne formy podnikania, ale skôr **výchovne vplyvať na žiakov v smere formovania ich podnikateľského povedomia a potrebných zručností**. Dôraz by sa mal kláď najmä na to, aby si žiaci uvedomili, že *nikto v trhovej ekonomike nemusí čakať na to, že ho zamestná niekto druhý, ale že človek má možnosť aj sám sa postaviť na vlastné nohy a začať podnikáť.*

V oveľa väčšom rozsahu a s **väčším dôrazom na formovanie potrebných zručností a návykov v správaní žiakov** by však **ekonomické vzdelávanie malo byť aj súčasťou učebných plánov stredných škôl**. Na stredných školách s odborným zameraním sa zväčša vyskytuje medzi povinnými predmetmi aspoň jeden ekonomicky zameraný predmet, ktorý dáva ich odbornému štúdiu do vzťahu s budúcim uplatnením na trhu práce. Osobitnou kapitolou sú *obchodné akadémie* a iné školy, ktoré pripravujú do praxe priamo hospodárskych zamestnancov. Tu však **ekonomické vzdelávanie nadobúda podobu odborného vzdelávania**. Najväčšie zmeny vo vyučovanom obsahu, ako aj rozsahu povinného ekonomického vzdelávania, sú preto potrebné na **gymnáziách** ako všeobecnovzdelávacích inštitúciách. Gymnaziálne vzdelávanie je síce podľa V. Rosu (2001, s. 2) „naďalej určené predovšetkým na prípravu na bezprostredne nadväzujúce štúdium v terciárnej sfére, avšak má obsahovať aj obsah a predmety potrebné pre praktický život a niektoré povolania, pretože bude prijímať širšiu populáciu žiakov ako doteraz“. Nie je žiadnym tajomstvom, že sú to práve absolventi gymnázií, ktorí majú najväčšie problémy s uplatnením sa na trhu práce v prípade ich neprijatia na vysokú školu.

Aj na gymnáziách sú základné ekonomické poznatky obsiahnuté v povinnom predmete náuka o spoločnosti, ich *rozsah je ale obmedzený len na jeden z piatich tematických celkov, ktoré sa počas jedného roka majú so žiakmi prebrať*. Obsah učiva sa orientuje opäť len na osvojenie si základných teoretických poznatkov a ekonomických pojmov v podobnej štruktúre, ako má učivo v občianskej výchove na základných školách. Ekonómia ako veda pritom ponúka aj množstvo praktických poznatkov, ktoré sú veľmi **užitočné najmä v prostredí trhovej ekonomiky, kde sa očakáva, že každý človek je schopný samostatne sa orientovať a zabezpečiť si svoje vlastné potreby a živobytie individuálnym úsilím**. Z hľadiska zvýšenia možnosti uplatnenia sa absolventov gymnázií na trhu práce, ako **aj v súvislosti s podporou rozvoja malého a stredného podnikania**, ktoré je hybným motorom vyspelých ekonomík a jednou z najväčších slabín nášho hospodárstva, by

sa teda **ekonómia mala rozhodne dostať medzi základné vyučovacie predmety aj na gymnáziách**, a to aspoň v rozsahu jedného celého školského roka – v 3. alebo 4. ročníku, kedy sa žiaci pomaly pripravujú na svoju ďalšiu profesijnú dráhu po ukončení štúdia.

Obsah vzdelávania by sa mal v takomto predmete zamerať na praktické otázky súvisiace s pracovno-právnymi vzťahmi a podnikaním. Pri zachovaní spomínaného tematického celku v rámci nauky o spoločnosti, ktorý by naďalej oboznamoval žiakov s mnohými odbornými pojmami, znalosť ktorých sa tiež stáva súčasťou gramotnosti každého človeka žijúceho v trhovom prostredí (napr. inflácia, nezamestnanosť, štátny rozpočet, hrubý domáci produkt a pod.), by takýto predmet potom nadviazal na osvojené poznatky a zamerl by sa na praktické záležitosti, orientoval by sa **aj na osvojovanie dôležitých zručností a návykov potrebných na úspešné presadenie sa v podmienkach trhovej ekonomiky.**

Na základe svojich skúseností s výučbou ekonomie (žiaľ, len ako nepovinného predmetu) na Gymnáziu v Malackách by som navrhoval **nasledujúce okruhy problémov**, s ktorými by sa žiaci mali rozhodne oboznámiť v takomto predmete:

1. Podnik a podnikanie ako alternatíva zamestnania sa v existujúcej firme – žiaci by sa mali detailne oboznámiť s existujúcimi právnymi formami podnikania v SR (najmä so živnosťou, obchodnými spoločnosťami a družstvom) s dôrazom na ich charakteristické znaky, spoločné prvky a odlišnosti tak, aby porozumeli výhodám a nevýhodám jednotlivých právnych foriem, podmienkam, v ktorých sú jednotlivé právne formy vhodné. Cieľom by nemalo byť memorovanie poznatkov z tejto špecifickej ekonomicko-právnej oblasti, ale najmä **výchovné vplyvanie na žiakov a ich oboznámenie s možnosťami, ktoré sa ľudom v trhovej ekonomike ponúkajú ako alternatíva zamestnania sa v „cudzej“ firme.** Okrem toho by sa u žiakov mala **rozvíjať schopnosť podnikateľského myslenia a rozhodovania**, mali by sa oboznámiť so základnými právnymi predpismi upravujúcimi podnikanie v SR (Obchodný zákonník, Živnostenský zákon a pod.). Taktiež by si mali ozrejmiť vzťahy podniku k rôznym inštitúciám – bankám, daňovému úradu, zdravotným poisťovniam, sociálnej poisťovni, Národnému úradu práce a pod., pričom treba dbať na zvýraznenie významu takýchto inštitúcií pre občanov vôbec (zabezpečovanie zdravotnej starostlivosti, úloha vybraných daní ako zdroja príjmov štátneho rozpočtu, ktoré sú predpokladom úspešnej realizácie hospodárskej a iných politík štátu – vysvetliť, na čo sa vynakladajú výdavky štátneho rozpočtu...). Tento tematický celok by **mohol vyústiť do projektu založenia cvičnej firmy** – samozrejme len na báze prípravy podnikateľského zámeru, biznis plánu a zakladateľského rozpočtu ako základných krokov pri zakladaní podniku, ako aj oboznámenia sa so základnými právnymi krokmi potrebnými na založenie podniku

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GUIHENEUF, E.: *Európsky sociálny fond*. In: Špeciálny prípravný program pre Európsky sociálny fond. Košice : Vzdelávacia inštitúcia pre ESF, 2000.
- KOMPOLTOVÁ, S.: *Pedagogika*. Bratislava : EKONÓM, 1998, -159 s.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 - 20 rokov. *Dostupné na internete*: <<http://www.education.gov.sk/main/dokument/konproj/krvv/krvv.rtf>>.
- MATULČIKOVÁ, M.: *Celoživotné vzdelávanie ako významný činiteľ pracovnej flexibility a výkonnosti*. Bratislava : EKONÓM, 2000, -122 s.
- ROSA, V.: *Previazanosť základného a stredného vzdelávania – cieľový stav podľa Národného programu výchovy a vzdelávania*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 10, 2001, č. 5, s. 1- 4.
- ŠLOSÁR, R. et al.: *Občianska výchova pre 9. ročník základných škôl. Základná ekonomická orientácia a globálne problémy ľudstva*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1997.
- ŠLOSÁR, R.: *Odborová didaktika ekonomických predmetov*. Bratislava : EKONÓM, 1998, s. 21 - 30.
- ŠVEC, Š.: *Koncepcie prístupov k vymedzeniu všeobecnej vzdelanosti*. In: *Pedagogická revue*, roč. 53, 2001, č. 3, s. 201 - 216

(príprava spoločenskej zmluvy...), vrátane oboznámenia žiakov s postupom registrácie na rôznych úradoch (na živnostenskom či daňovom úrade, v poisťovniach a pod.),

2. Podnik a jeho organizačná štruktúra – tu by sa mali žiaci oboznámiť s činnosťou jednotlivých oddelení v bežnom výrobnom podniku, aby získali predstavu o tom, čo má kto vo firme na starosti. To im môže pomôcť v budúcnosti aj lepšie sa orientovať v inzerátoch na pracovné pozície (budú vedieť, čo robia zamestnanci marketingového útvaru, čo zamestnanci personálneho útvaru, čo má na starosti účtárňa atď.). V tejto časti by bolo vhodné zorganizovať exkurziu do konkrétneho podniku, alebo aspoň prezentovať konkrétne organizačné štruktúry vybraných existujúcich podnikov a analyzovať ich spoločné a odlišné znaky.

3. Pracovnoprávne vzťahy (zamestnanec verzus zamestnávateľ) – tým žiakom, ktorí sa v budúcnosti nerozhodnú pre samostatnú podnikateľskú činnosť, by táto časť predmetu mala pomôcť lepšie sa **zorientovať v problematike pracovnoprávných vzťahov**, oboznámiť ich s právami a povinnosťami zamestnanca a zamestnávateľa, spôsobmi výberu zamestnancov (príprava na priebeh výberového pohovoru – možnosť využitia inscenačnej metódy či hrania rolí), obsahom pracovnej zmluvy, výhodami a nevýhodami dohôd o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru, druhmi miezd a spôsobom výpočtu čistej mzdy... Zároveň by sa mali vysvetliť otázky pôsobenia úradov práce, čo treba robiť v prípade, keď si absolvent nenájde alebo stratí zamestnanie a pod.

4. Vyplňovanie daňového priznania (prípadne otázky zdravotného a nemocenského poistenia, poistenia v nezamestnanosti, dôchodkového zabezpečenia a doplnkového dôchodkového pripoistenia + pripravované reformy a ich význam) – osobitnou témou by mohla byť v závere roka problematika daňových priznaní k dani z príjmov fyzických osôb, nakoľko okruh osôb, ktoré sú povinné podať daňové priznanie, je v súčasnosti už pomerne široký.

5. Hodnotové vyjadrenie činnosti podniku – zaradenie tejto témy by záviselo od rozsahu, v ktorom by sa daný predmet vyučoval. Žiaci by sa tu mali oboznámiť s takými kategóriami, ako sú náklady, výnosy, príjmy, výdavky, výsledok hospodárenia, cash flow a pod., ako aj s ich rôznymi druhmi, pričom **dôraz by sa mal klásť na rozvoj podnikateľského myslenia** a uvažovania pomocou týchto kategórií. Dá sa pritom využiť analógia hospodárenia podniku a domácnosti – súčasne ako **príprava aj na samostatný rodinný život**.

Načrtnutý obsah navrhovaného predmetu by sa dal aplikovať aj na ostatných stredných školách neekonomického zamerania. Samozrejme, takto rámcovo naznačený obsah učiva by bolo potrebné rozpracovať do konkrétnej učebnej osnovy. To by ale vyžadovalo poznať presné zaradenie predmetu do učebného plánu spolu s jeho hodinovou dotáciou.

Summary: *The author deals with the problems of economic education in Slovakia. He presents its main objectives in market economies and its current tasks in the Slovak educational system.*

MODERNÉ UČEBNÉ POMÔCKY A INFORMAČNÉ TECHNOLOGIE V HUDOBNEJ VÝCHOVE

Libor Fridman, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Moderné učebné pomôcky v hudobnej výchove, ich vývoj a použitie v praxi, možnosti využitia multimediálneho počítača v hudobnej a estetickú výchove*

Kľúčové slová: *učebné pomôcky a didakticko-technické prostriedky v hudobnej výchove, multimediálny počítač, počítačové laboratórium v hudobnej výchove*

Úvod

Výchovný a vzdelávací proces v predmete hudobná výchova je vo svojej podstate komunikačným procesom, ktorý má viaceré špecifiká, a to nielen z hľadiska výberu a charakteru informácií, ale najmä z hľadiska prenosu informácií. Pokým vo väčšine predmetov je ťažiskovým nositeľom informácie slovo (pomenovanie skutočnosti, pojmu, definícia pojmu, ale aj pomenovanie predmetov, javov, obrázkov, modelov, ilustrácie, demonštrácie a podobne), v hudobnej výchove je to predovšetkým hudba (až potom aj slovo, obraz atď.); hudba v najširšom zmysle slova od tónu, cez motív, po celú skladbu, od osamoteného individuálneho tónu po kompletný zvuk orchestra, od dokonalého tónu husľového virtuóza po „nedokonalý“ tón žiaka. Preto aj učebné pomôcky a ostatné materiálo-technické prostriedky predmetu hudobná výchova budú sčasti špecifické, odlišné od prostriedkov iných predmetov.

Učebné pomôcky ako prostriedky procesu prenosu a tvorby informácie (či, ak chcete, nositelia základných učebných informácií, učiva) možno deliť, systematizovať podľa rôznych kritérií do viacerých obsiahlejších, či stručnejších skupín. Záleží na tom, či za dôležitejšie budeme považovať detailnosť a výlučnú špecifickosť jednotlivých kategórií, alebo rozsah ich záberu. Tradičné delenie učebných pomôcok a ostatných didaktických technických prostriedkov (ďalej UP a DTP) je delenie podľa pôsobenia na ľudské zmysly, pričom v hudobnej výchove ide o delenie produktívne a logicky akceptovateľné. Podľa zmyslového pôsobenia sa UP a DTP delia na: **audatívne, vizuálne, audiovizuálne a taktílné** (hmatové – tieto sa v hudobnej výchove vyskytovať prakticky nebudú, pretože pri hre na nástroje primárne nejde o sprostredkovanie hmatovej informácie, aj keď sekundárne takáto informácia vzniká a je prítomná, nesúvisí však s cieľmi predmetu, a preto ju v tomto prípade považujeme za nepotrebnú, sekundárnu).

Naše delenie učebných pomôcok a didaktických technických prostriedkov v podstate nadväzuje na zmyslové delenie a sčasti je z neho odvodené, avšak dominujúcim kritériom nášho delenia sú **hudobné činnosti**, t. j. činnosti, ktoré slúžia na vznik, prenos, prijímanie a spracovanie informácií a bez ktorých samotné pomôcky strácajú, prípadne nezískavajú možnosť naplnenia svojho vzdelávacieho a výchovného cieľa.

Podľa charakteru hudobných činností v predmete hudobná výchova je vhodné deliť učebné pomôcky a didaktické technické prostriedky na:

- **percepčné** (odvodené od slova percepcia, vnímanie, pozornosť, zmyslové prijímanie informácií a zamerané najmä na prijímanie informácií pomocou zmyslových orgánov: sluchu, zraku, prípadne ďalších zmyslových vnemov);
- **produktívne** (odvodené od slova produkcia, tvorba, výroba a zamerané a umožňujúce tvorbu hudobných informácií vytváraním hudby a jej prvkov – *hudobné nástroje*);

- **syntetizujúce percepciu a produkciu** (umožňujúce vo svojej komplexnej podstate tak možnosti percepčných prostriedkov a pomôcok, ako aj produktívnych, čím ich prakticky úplne, alebo sčasti nahrádzajú – multimediálny počítač).

1. Percepčné UP a DTP sú:

- a) audatívne (gramofón, gramofónová platňa, magnetofón, prehrávač CD atď.),
- b) vizuálne (diaprojektor, učebnica, obraz, notový zápis, atď.),
- c) audiovizuálne (film, video, televízor, atď.).

2. Produktívne UP a DTP sú *hudobné nástroje*.

Môžeme ich deliť na:

- a) klasické hudobné nástroje (napr. klavír, husle, flauta, gitara),
- b) nástroje typu Orffovho inštrumentára (aj vlastné),
- c) elektronické hudobné nástroje (s vlastným charakterom zvuku, alebo častejšie v súčasnosti nahrádzajúce zvukmi klasických i niektorých elektronických a elektrofonických nástrojov, napr. keyboard, syntetizér, predčasom elektrické miniharmónium a podobne).

3. Syntetizujúce percepciu a produkciu. – Sem môžeme zaradiť **multimediálny osobný počítač**, ktorý je schopný nahradiť takmer všetky UP a DTP, percepčné aj produktívne. Samozrejme to nemôže byť počítač hocikaký, ale počítač dostatočne a kvalitne prispôbený a doplnený konkrétnymi súčasťami na použitie v predmete hudobná výchova (ale aj estetická výchova). Ale o tom podrobnejšie nižšie.

Krátka história o vývoji a používaní moderných učebných pomôcok

Bolo to relatívne nedávno, keď sme pri víziách o odbornej učebni hudobnej a estetickú výchovy presadzovali (ba doslova bojovali), že odborná učebňa pre tieto predmety je nevyhnutná, potrebuje nielen hudobné nástroje (čo možno najviac a všetky), ale hlavne kvalitné audiopristroje, potom aj vizuálne UP (diaprojektor, epidiaskop), neskôr audiovizuálne prístroje, napríklad video. V súčasnosti, keďže vývoj techniky je rýchly a nezadržateľný (v dobrom aj zlom), sa bude stále viac a viac hovoriť o potrebe multimediálneho osobného počítača vo výchovnom a vzdelávacom procese na hodinách hudobnej výchovy, estetickú výchovy.

Už František Sedlák vo svojej didaktike hudobnej výchovy (aj v Nových cestách hudobnej výchovy) propaguje a presadzuje používanie modernej didaktickej techniky a upozorňuje rigidných konzervatívcov, tvrdiacich, že „... starí učitelia naučili deti spievať dobre len s použitím huslí alebo klavíra...“, že tento prístup je neudržateľný a neakceptovateľný. Cieľom hudobnej výchovy už zďaleka nie je len naučiť deti spievať, dobre a čisto, že tento cieľ v žiadnom prípade nemôže byť jediným, ale je len jedným

z cieľov predmetu, a dôležitý je tak, ako ďalšie, nemenej dôležité vzdelávacie a výchovné ciele.

Rozvoj elektrotechniky a elektroniky v 20. storočí spôsobil doslova revolúciu v možnostiach auditívnej, postupne aj audiovizuálnej percepcie, v možnostiach počúvania, produkovania, reprodukovania hudby. Tento rozvoj mal neodškriepiteľný vplyv na šírenie hudby (artificiálnej, či nonartificiálnej, vážnej, či populárnej) a určite aj na rozvoj dnes už nekonečného spektra a množstva hudobných žánrov a štýlov najmä populárnej hudby. Či už to bol rozhlas, gramofón, magnetofón a ďalšie prístroje, ktoré, keďže boli šíriteľmi hudby, sa automaticky ponúkali na využitie v predmetoch hudobná výchova a estetická výchova.

Rozhlas mal svoje časové a priestorové obmedzenie a hudobné rozhlasové relácie nenašli široké a trvajúce uplatnenie.

Ozajstným prelomom používania modernej DT vo vyučovacom procese boli *samostatné elektrické a elektronické audioprístroje*. Najprv to boli **jednoduché prenosné gramofóny**, ktoré sa ľahko obsluhovali a ich čaro bolo v možnosti prenášania. Nevýhodou bolo, že gramofónové platne sa postupne, viacnásobným prehrávaním poškodzovali a následne kazili reprodukciu i percepciu hudby.

Po prenosných gramofónoch to boli **magnetofóny**, najprv páskové, neskôr kazetové. Učiteľ si mohol nahráť vybranú ukážku, rozčleniť ju na motívy, témy, časti. Magnetofón ale vtedy ešte neposkytoval vysokú kvalitu reprodukcie, reproduktor bol malý, výkon a zvuk obmedzené. Nedostatkom bolo tiež to, že magnetofónové pásky sa ľahko pokrčili, trhali a kvalita nahrávky sa z pásky tiež postupne vytrácala.

Ďalšie obdobie bolo obdobím skvalitňovania reprodukcie; gramofóny, magnetofóny a zosilňovače sa stávali **Hi-Fi** prístrojmi a zvuk hudby, ktorú poskytovali, začínal byť dobrý. Vyžadovali však oveľa väčšie finančné náklady, a tak bolo treba bojovať, presvedčať, že kvalitné vybavenie má nielen zmysel, ale je nevyhnutné. (Ťažko bolo chcieť od žiakov, aby sa napríklad sústredili „... na ten jedinečný začínajúci motív Smetanovej Vltavy, postupne rastúci a spájajúci sa až v prekrásnu tému rieky... atď.“, keď pri pustení platne počuli najprv nie flautu, ale akési pukanie a chrapčanie, pripomínajúce možno ohník trampského tábora, a kým sa motív začal rozrastať, pubertálne deti sa už nedokázali sústrediť na obsah a zážitok a prekrásna melódia rieky sa valila do nepoznania.)

Po Hi-Fi technike postupne „prišli na rad“ **aj moderné vizuálne pomôcky**, už nestačili malé papierové obrázky a fotografie, s ktorými musel učiteľ pomedzi lavice prebehnúť celou triedou. Pri preberaní umeleckých období bolo potrebné umocniť estetický zážitok výtvarnými obrazmi preberaného umeleckého smeru, maliarstva, sochárstva, architektúry, bolo treba zohnať kvalitný **diaprojektor** a potom diapozitívy, ktoré si učiteľ veľakrát musel urobiť sám, pretože zohnať ich bolo nemožné, ak nerátame niekoľko starších vydaní diafilmov, napr. z galérie v Drážďanoch, Petrohrade a podobne. Nové diaprojektory (80-te roky) umožňovali samostatné premietanie po diapozitívoch, nielen po filmoch, a umožňovali v špeciálnych premietacích kazetách vytvárať celky konkrétnych skupín diapozitívov potrebných pre umelecký smer, či potrebných na konkrétnu hodinu, opakovanie a podobne.

Koncom 80-tych rokov sa medzi učebné pomôcky zaradila komplexná audiovizuálna pomôcka, ktorá mala v počiatkoch slovenský názov magnetoskop, pričom sa dodnes ľudovo, zrozumiteľne a bez kodifikácie volá **video** (videoprehrávač, videomagnetofón, videorecorder a podobne). Video postupne vytlačilo z používania didaktický a hudobný film. Takmer hlavným problémom videa ako učebnej pomôcky bolo a je jeho využitie. Ak učiteľ nevedel

a nevie, čo s videom, ak si nedokáže sám, alebo v spolupráci vytvoriť konkrétne nahrávky, zostrihy, tak mu video nie je potrebné. Zmyslom videa ako učebnej pomôcky totiž nie je púšťať na hodine filmy z televízie, či z požičovne.

V deväťdesiatych rokoch, aj vplyvom humanizácie, demokratizácie, ekonomizácie a komercionalizácie



Zita Borszéková: Kvet

sa v oblasti produktívnych učebných pomôcok, hudobných nástrojov začali v hudobnom živote ľudí a v hudobno-pedagogickej práci škôl (ZŠ, ZUŠ, SŠ, i VŠ) uplatňovať a používať tzv. **keyboardy**. Ide o **moderné a praktické elektronické hudobné nástroje**, založené na PCM-syntéze (zvuk nástroja je doslova prebraný, „nasamplovaný“ z reálneho hudobného nástroja, digitálne spracovaný a v podstate veľmi dobre a veme znejúci; PCM-syntéza v elektronických nástrojoch nahradila staršiu FM-syntézu, ktorou sa dali vytvoriť rôzne umelé, nové a pôsobivé zvuky, ale ich podobnosť s ozajstnými, klasickými hudobnými nástrojmi bola len symbolická), **využívajúce štandardnú** (postupne ustá-

lenú – GM, GS, XG) **banku zvukov**

a **základné rytmy** najznámejších, najpopulárnejších a najpoužívaných tanečných skladieb svetovej modernej populárnej hudby všetko podľa ceny nástroja: dražší nástroj, keyboard v cene cca 50 000 – 100 000 korún má oveľa kvalitnejšie zvuky, rytmy a možnosti oproti nástrojom za 5 000 – 10 000 korún). **Výhodou keyboardu** je jeho zvuková pestrosť, možnosť využívať rytmy, pri kvalitnejších možnostiach využívať pripravené hudobné motívy, časti skladieb, skladby vo vnútomom sekvenceri, možnosť cez midi vstup a výstup komunikovať s externým sekvencerom iného nástroja, respektíve softvérovým sekvencerom počítača. Určitou nevýhodou je klávesnica, jej nízka, či problémová dotyková kvalita (pocit z hry klavírejskej skladby je zlý, obmedzujúci, krivka citlivosti klávesov, piano a forte, je neporovnateľná s klasickým klavírom) a jej obmedzený rozsah (5 oktáv), niekedy aj zvuková kvalita jednotlivých hudobných nástrojov v keyboarde, ovládanie a podobne. V podstate sú všetky nevýhody ovplyvnené a determinované konkrétnou cenovou kategóriou keyboardu (tie dražšie majú aj väčší rozsah, 6 oktáv, kvalitnejšiu klávesnicu a vynikajúce zvuky). Vzhľadom na ekonomiku našej spoločnosti môžeme jednoznačne skonštatovať, že keyboardy budú v najbližšom období veľmi produktívne v školskom i mimoškolskom muzikovaní, majú svoju budúcnosť, aj vzhľadom na to, že možno predpokladať ich vzrastajúcu kvalitu a klesajúcu cenu. Záverom treba poznamenať, že aj keyboardy sú vo svojej podstate založené na počítačovej technike, sú však uzavreté vo svojich, aj keď rozsiahlych možnostiach.

Multimediálny počítač

Pri rozdelení učebných pomôcok a didaktických technických prostriedkov v hudobnej výchove sme uviedli, že tretiu skupinu tvoria UP a DTP, ktoré **syntetizujú percepciu** a produkciu, teda **spájajú UP a DTP zamerané na zmyslové prijímanie informácií** (najmä sluchom a zrakom) a **zamerané na produkciu**, t. j. hudobné nástroje. Do tejto skupiny sme zaradili **multimediálny počítač**, ktorý je schopný so špeciálnymi doplnkami, perifériami nahradiť všetky audiopristroje, video, ostatné audiovizuálne učebné pomôcky, klasické hudobné nástroje, nástroje Orffovho inštrumentára i elektronické hudobné nástroje. Multimediálny počítač vlastne **integruje percepčné a produktívne UP a DTP**.

Čo znamená multimediálny? Pojem multimediálny označuje, že konkrétny počítač obsahuje určité typy vstupných, výstupných a prídavných zariadení umožňujúcich **spracovávanie a výstup** informácií predovšetkým z oblasti hudobnej, výtvarnej, grafickej, video atď. (patria sem aj multimediálne hry, pripomínajúce interaktívny virtuálny film) a umožňujúcich ich spoločné predvádzanie.

Príklady využitia multimediálneho počítača v hudobnej a estetikej výchove

Príklad č. 1: Návnik piesne, resp. vokálne činnosti. - Pri vokálnych činnostiach, pri práci s motívmi a podobne, kde potrebujeme demonštrovať žiakom notový zápis skladby, jej časti, viachlasnú úpravu a podobne, pomocou klavírovej klávesnice do počítača nahráme konkrétny motív, tému, jednodielnu, viachlasnú, upravíme ju podľa potreby programom na úpravu nôt, na jednom výstupnom zariadení kontrolujeme (monitor) a na inom, na tlačidlami si noty vytlačíme, koľkokrát potrebujeme. V prípade, že máme veľký, na počítač prepojený televízor, alebo špeciálny spätný projektor, môžeme potrebné motívy pri náviku, či pri speve vizuálne prezentovať, ukazovať na televízore a zároveň ich zvukovo prehrávať, (po častiach, vcelku), pričom si farbu nástroja určíme podľa potreby, cieľa, či ľubovôle (od klavíra, až po vokál) a operatívnosť práce je rýchla a bezprostredná.

Príklad č. 2: Počúvanie hudobných skladieb. - Z hudobného CD si pomocou špeciálneho programu nahráme do počítača určitú potrebnú časť skladby, pomocou iného programu ju ešte rozdelíme, rozstriháme na iné menšie potrebné časti, napr. tému na motívy, alebo motívy jednotlivých nástrojov, alebo napríklad si vyberieme, vystrihneme podoby príznačných motívov v opere, skladbe, vyberieme si opakovanie témy v skladbe a jej variácie, samostatne ich uložíme ako konkrétne súbory, usporiadame, ak chceme upravíme, spomalíme, zrýchlime, zvýrazníme. Potom môžeme pustiť, demonštrovať podľa potreby, a to jednotlivé časti samostatne, spojené, prepojené, až celú skladbu. Kvalita predvádzaných nahrávok bude jednoznačne lepšia, bezproblémovjšia, efektívnejšia i efektnejšia ako pri prehrávaní skladieb z gramofónu, magnetofónu, ba i prenosného prehrávača CD (aj keď to samozrejme závisí od kvality výstupného zariadenia počítača, čo sú v tomto prípade reproduktory so zosilňovačom, pripojené do výstupu zvukovej karty počítača).

Príklad č. 3: Multimediálna prezentácia, spájajúca auditívne a vizuálne pôsobenie, napríklad pri **preberaní určitého umeleckého obdobia**. Najprv si pripravíme textovú časť, potom obrazovú, neskôr hudobnú, nakoniec si nacvičíme celú prezentáciu. V textovom editore (programme) si napíšeme potrebné texty, upravíme ich vzhľad a uložíme. V grafickom programe si pripravíme obrázky z preberaného umeleckého obdobia tak, že si ich naskenujeme pomocou skenera do

počítača a upravíme v príslušnom programe do veľkosti a tvaru, aký budeme predvádzať. V programe na spracovanie hudby si nahráme ukážky, ktoré použijeme pri prezentácii, v inom programe si pripravíme notové a zvukové znenie určitých typických motívov a charakteristických hudobných prvkov preberaného obdobia, určíme nástroje, ktorými motívy budú znieť. Nakoniec si nacvičíme prezentáciu, ak ju budeme robiť z viacerých programov. Počítač totiž jednoducho umožňuje rýchle prechádzanie z obrázkov na hudobné motívy, nahrané a pripravené ukážky častí skladieb, notové ukážky, texty, portréty skladateľov a významných umelcov preberaného obdobia a ich súčasné predvádzanie. Iným spôsobom je multimediálna prezentácia kompletne pripravená pomocou špeciálneho programu, ktorý umožňuje spustiť celú pripravenú prezentáciu stisnutím jedného povolu tak, že sa vopred zoradia jednotlivé prvky prezentácie a uložia sa ako samostatný súbor. Potom sa budú predvádzať súčasne podľa naprogramovania texty, obrázky, zvuk (*názvy programov zámerne v texte neuvádzame, odborníci ich poznajú, ostatným by ich názvy momentálne veľa nepovedali; vysvetľovať princípy ich činnosti, možnosti, postup práce, návody nie sú cieľom tohto článku*). Samozrejme, v počítači môžeme púšťať aj film, kombinovať ho s ostatnou audiovizuálnou prezentáciou, či pripraviť si jednotlivé prezentácie ako film a podobne.

Zhrňme si teraz, ktoré učebné pomôcky a najmä didaktické technické prostriedky môže multimediálny počítač nahradiť.

- **Auditívne:** gramofón, platňa, magnetofón, páska, prehrávač CD, CD. Nahradiť môže všetky, prehrávanie a editácia je kvalitnejšia, presnejšia, rýchlejšia.
- **Vizuálne:** portréty, obrazy hudobných nástrojov, reprodukcie výtvarných diel, texty vlastné i z učebnice, diaprojektor, diapositívy, meotar, fólie s preberaným hudobným materiálom, tabuľa s notovou osnovou; všetky vymenované nielenže môže nahradiť, ale umožňuje operatívnejšie predvádzanie a bezproblémové spájanie s možnými auditívnymi pomôckami (napr. namiesto tabule s notovou osnovou, keď píšeme na tabuľu noty, pomocou počítača na monitore nielen demonštrujeme písanie, ale písanie môže byť spojené aj nespojené so znením písaných nôt).
- **Audiovizuálne:** televízor, video, videofilmy, videoprogramy, filmy, počítač môže nahradiť všetky (televízor logicky skôr využíva) a opäť má výhodu kvalitnejšej, rýchlejšej a presnejšej editácie pripravovaných ukážok.
- **Hudobné nástroje:** v tejto oblasti ide o najefektívnejšie využitie, pretože počítač umožňuje, ničो ešte prednávnom nepredstaviťelné, a to hrať pomocou jednej klávesnice na všetky klasické nástroje, elektronické nástroje, (napríklad klavír, organ, syntetizátor, husle, trúby, sláčiky, gitary), pomocou špeciálneho fúkacieho zariadenia a gitarového využívať tvorenie tónu fúkaním, brnkáním, a tým sa priblížiť nielen zvuku, ale aj charakteru hry.

Je samozrejme, že používanie počítača a jeho programov tak, ako sme vyššie načrtli, nie je vôbec jednoduché, najmä pre bežného učiteľa, ktorý vyštudoval predmet pred 10, 20, 30 rokmi a ktorý počítač nevládni ani doma, ani v škole. Takýto učiteľ sa dokonca mohol „zhroziť“ prečítaných faktov a obranným obmením ich absolútne

Aforizmus

*Existujú chytráci,
ktorí sa dokážu z každej práce vyzuť bez toho,
aby sa do nej obuli.*

J. Bily

odmietnuť. Netreba! Všetkým „nepočítačovým“ sme chceli priniesť pocit radosti, že sú tu nové možnosti modernizácie predmetu, obrovské, nekonečné, otvorené; sú, rozvíjajú sa a môžu byť užitočné. V príprave budúcich učiteľov hudobnej a estetickéj výchovy však musíme na počítačové vzdelanie intenzívne myslieť a rozvíjať ho správnym, produktívnym a humanistickým smerom.

Hudobné laboratórium využívajúce počítačovú techniku

Aká bude budúcnosť rozvoja počítačovej a komunikačnej techniky je presnejšie ťažké odhadnúť. Edukačný proces by však mal informačné technológie primeraným spôsobom akceptovať a využívať. V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime priniesť náčrty (3 verzie) hudobného laboratória, ktoré by sme (ešte) mohli v súčasnosti pomenovať ako moderné a ktoré by počítačovú techniku využívalo zdôrazneným primeraným spôsobom, t. j. že by sa pomocou neho realizovali základné a špecifické ciele hudobnej a estetickéj výchovy.

1. verzia: využíva riadiaci pult s PC, ktorý prakticky ovláda a riadi učiteľ, kombinuje činnosť s klasickými nástrojmi nielen Orffovho inštrumentára, ale aj napr. flauty, huslí a podobne;

2. verzia: klasický riadiaci pult s PC je rozšírený o ďalšie elektronické nástroje, resp. midikontrolery, midiovládače, napojené, samozrejme centrálné na riadiaci pult a kombinované s klasickými nástrojmi, ktoré nie sú a nechcú byť nahradené;

3. verzia: kompletné laboratórium využívajúce riadiaci pult

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

CMÍRAL, A.: Základní pojmy hudební. Praha : SNKLHU, 1959.

LABORECKÝ, J.: Hudobný terminologický slovník. Bratislava : SPN, 1997.

LANGSTEINOVÁ, E.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania hudobnej výchovy na základnej škole. B. Bystrica : UMB FHV, 1996.

MATZNER, A. et al. : Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby I. Praha : Supraphon, 1983.

SEDLÁK, F.: Nové cesty hudební výchovy na základní škole. Praha : SPN, 1977.

SEDLÁK, F.: Didaktika hudební výchovy na 2. stupni ZŠ. Praha : SPN, 1979.

TUREK, I.: O materiálních prostředcích vyučovacieho procesu. B. Bystrica : Metodické centrum, 1996.

Summary: The author focuses on modern teaching aids in music education, their development and use in the classroom. He presents ways of using multimedia in teaching music and aesthetics.

RECENZIE

NAD ZBORNÍKOM...

TEÓRIA A PRAX PRÍPRAVY UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA 2. Vedecká redaktorka Ľeva Homolová.

Banská Bystrica : FHV UMB B. Bystrica, 2003. S. 96 ISBN 80-8055-838-8

Mgr. Jozef Medvecký, Gymnázium P. O. Hviezdoslava Dolný Kubín

Nedávno vyšiel v poradí už druhý zborník pracovníkov Katedry anglistiky a amerikanistiky na Fakulte humanitných vied UMB v Banskej Bystrici.

V súvislosti s profiláciou členov katedry sa orientuje na aktuálnu problematiku pregraduálneho vzdelávania budúcich učiteľov anglického jazyka a na širšie otázky jednotlivých filologických disciplín. Aj v tomto zborníku členovia Katedry prezentujú hlavne najnovšie výsledky svojich vedeckovýskumných aktivít z didaktiky anglického jazyka, literatúry, lingvistiky a histórie anglicky hovoriacich krajín. Celkovo zborník obsahuje 11 článkov zoradených podľa vyššie uvedených disciplín.

V úvodnom príspevku sa E. Homolová zaoberá individualizáciou vyučovania prostredníctvom učebných štýlov a učebných stratégií. Zdôrazňuje fakt, že individualizovaná výučba je prejavom

a centrálny PC ako server, na ktorý sú napojené ostatné „žiacke“ PC s midikontrolermi, a to nielen klávesovými, ale aj dychovými, gitarovými, rytmickými, bicími atď., a v prípade potreby kombinované podľa potreby s klasickými nástrojmi.

Záver

Niekoľko bude možno namietat', že sme príliš „technizovali“, ba stretli sme sa aj s takým názorom, že základom v hudobnej výchove je len a len tvorivý, hudobne zdatný učiteľ. Čo to však je „hudobne zdatný“ učiteľ?

Možno si predstaviť: *učiteľ a žiaci, iba tabuľa, katedra, lavice a učiteľove husle ako jediný hudobný nástroj; on zaniatený, tvorivý, chodí s tými husličkami pomedzi deti, hrá im, spieva, spieva a hrá a ony spievajú s ním. Učiteľ odkázaný len na tabuľu, slovo, spev a husle. Spievajú, pekne a dobre, niektoré skladby im učiteľ hrá, ľudové, potom umelé, husľové i klavírne aj sprievody, dobré, pekné, husľové...*

Možno pre niekoho nostalgický, idylický obrázok, ako z Plickových fotografií, v skutočnosti hodný tak do českého oskarového filmu, ale reálne absurdný. Bez modernej prípravy učiteľa - hudobnej, pedagogickej i technickej, bez moderného materiálneho a technického vybavenia sa aktuálne ciele hudobnej a estetickéj výchovy a hudobného a estetického vývoja detí a mladých ľudí nedajú realizovať a naplňovať.

humanizačných tendencií a učiteľ, ktorý dokáže rešpektovať žiakové charakteristiky v oblasti štýlov a stratégií učenia sa, dosahuje lepšie výsledky.

Aj napriek tomu, že Katedra pripravuje budúcich učiteľov anglického jazyka, mnohí absolventi si rozširujú svoju kvalifikáciu v študijnom programe odborný preklad. Práve oblasťou didaktiky vyučovania odborného prekladu sa zaoberá J. Šavelová a poukazuje na viaceré aspekty odborného prekladu so zameraním na právne texty. Z. Straková z Katedry anglického jazyka a literatúry FHPV Prešovskej univerzity vyzdvihuje nutnosť rozvíjania autonómneho učenia a vnútorných princípov žiakov a zdôrazňuje, že škola musí vytvárať maximálny priestor na to, aby sa žiaci chápali ako svojbytné a neustále sa rozvíjajúce osobnosti. Príspevok M. Štulrajterovej sa zaoberá potrebou formálneho skúšania ústneho prejavu v škole a hodnotením

technik skúšania z hľadiska takých charakteristík, ktoré ovplyvňujú validitu, reliabilitu a efektívnosť skúšania ústnej komunikácie.

A. Štulajterová zameriava svoj článok na štylistickú interpretáciu pomlčky na fonetickej rovine v slovenčine a angličtine a uvádza niekoľko príkladov uplatnenia pomlčky pri štylisticky príznakových prostriedkoch.

V literárnej časti zborníka sa prezentuje R. Betts, dlhoročný spolupracovník katedry z Penn-State University v USA, ktorý sa zaoberá fiktívnymi a historickými materiálmi Vidalovho románu *Julián*, ktoré sú determinované jeho osobitým autorským pohľadom. K. Feťková na diele T. Morrisonovej „Návnada“ analyzuje zápas hlavnej hrdinky o vlastnú autenticitu a problém dcérskej vzbury proti tradíciám vlastného národa. I. Zelenka sa sústreďuje na zabúdanú literatúru amerických indiánov a približuje život a tvorbu

dvoch najznámejších autorov amerického indiánskeho etnika. J. Javorčíkova sa zameriava na tragickú iróniu v dramatickej tvorbe Eugena O'Neilla.

Cieľom príspevku R. Ličku je zobrazit' politický vývoj a atmosféru na Slovensku v rokoch 1938 a 1939 cez „optiku“ vtedajších amerických diplomatov.

Posledný príspevok P. Jesenskej sa zaoberá sextovými diferenciaciami, ktoré odrážajú rozdielne študijné výsledky poslucháčov 1. ročníka anglického jazyka.

Na záver môžem skonštatovať, že zborník prináša veľa zaujímavých podnetov nielen pre poslucháčov anglistiky a amerikanistiky, ale aj pre odbornú verejnosť. Dúfam, že vydávanie zborníkov sa stane na katedre tradíciou.

PRE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA (A NIENEN PRE NICH)

**OBDRŽÁLEK, Z. et al.: DIDAKTIKA PRE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ZÁKLADNEJ ŠKOLY
Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. - 180 s. ISBN 80-223-1772-1**

Jolana Manniová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Významné miesto v príprave budúcich učiteľov, zabezpečujúcich výchovu a vzdelávanie zohráva didaktická teória, ktorá v súčasnosti prehodnocuje a hľadá účinnejšie metódy a formy výchovno-vzdelávacej práce.

Ucelené monografické dielo sa ťažiskovo zaoberá základnými postulátmi koncipovania didaktickej teórie. Aktuálnosť problematiky je hlboko umocnená spoločenskou realitou. Východiskovú pozíciu koncipujú autori na základe poznania historicko-vývojových súvislostí, tradícií, teoretického poznania, vlastných dlhoročných skúseností a využitia vedeckého bádania, ako aj dlhoročnej pedagogickej praxe v univerzitnom vzdelávaní.

Výrazným znakom práce je premyslená, logická štruktúra a náležitá obsahová gradácia. Text je rozvrhnutý do jednotlivých kapitol, ktoré sú výstižne obsahovo koncipované. Systém poznatkov je jasne a logicky usporiadaný, čo vytvára dobré východisko na štúdium.

V úvode publikácie sa autori zamerali na charakterizovanie didaktiky ako vednej disciplíny a zdôvodnili jej potreby. Výstižnými charakteristikami viacerých renomovaných autorov v tejto problematike, ako aj uvedením jednotlivých štruktúrnych úrovní didaktiky, ponúkli komplexný pohľad na didaktiku ako dynamickú a vnútorne sa rozvíjajúcu vedu.

Obsah vzdelávania a s ním súvisiace otázky sa stali predmetom sústredenej pozornosti autorov, pretože poznatkov v súčasnosti neustále pribúda a nastáva problém výberu podstatných a rozširujúcich poznatkov. Zdôrazňujú, že vzdelávanie je proces, v ktorom sa nadobúdajú a osvojujú poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíjajú schopnosti a záujmy. Konštatujú, že v zmysle humanistického prístupu vzdelávanie musí zabezpečovať, resp. plniť aj ďalšie funkcie tak zo spoločenského, ale i pedagogického hľadiska, pričom podali základné informácie o informatívnej, formatívnej, personalizačnej, kvalifikačnej, akulturačnej, diferenciacnej, selektívnej, socializačnej a humanizačnej funkcii. Autori sem zaradili aj súčasné jednotlivé koncepcie vzdelávania, ktoré vychádzajú z behaviorálneho prístupu k učeniu.

Ďalšie kapitoly sú zamerané na charakterizovanie základných didaktických javov a zákonitostí. Sú obohatené o viaceré modernizačné trendy, ktoré v kontexte s hlavnými didaktickými princípmi zabezpečia lepšie osvojovanie učiva, hlbšie pochopenie, trvalejšie

zapamätanie a zvýšený záujem o vyučovanie.

Vyučovacie ciele, ciele výučby sú kľúčovými didaktickými kategóriami, ktoré určujú účel a zámernú výučbu, v ktorom je dôležitý výstup a výsledok. Autori precízne rozpracovali pozitíva a negatíva konkretizácie cieľov z hľadiska učebnej činnosti žiakov a uviedli jednotlivé taxonómie, ktoré majú motivovať žiakov k stanoveniu a dosahovaniu vytýčených cieľov v jednotlivých obsahoch vzdelávania.

Základné informácie o správnom výbere obsahu vzdelávania z viacerých hľadísk vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach autori veľmi vhodne doplnili o jednotlivé učebné plány a varianty v prehľadných tabuľkách. Obsah vzdelávania odporúčajú skúmať v jeho komplexnom a systémovom usporiadaní a fungovaní, a do projekčnej, procesualnej a hodnotiacej roviny.

Primeraný priestor je venovaný vyučovaciemu procesu, jeho jednotlivým fázam, pedagogickej interakcii a komunikácii v cykle vyučovacieho procesu z hľadiska jednotlivých sekvencií a osnovaniu podľa časovo-tematických plánov a konkrétnej prípravy na vyučovaciu hodinu. Zvýšená pozornosť je venovaná diagnóze výkonov učiteľov na základe pozorovania práce v jednotlivých oblastiach pedagogickej činnosti, štúdiá školských dokumentov, rozhovorov a pod.

Kapitola o vyučovacích metódach, ich klasifikácii, charakteristike z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov a z hľadiska rôznych didaktických aspektov poukazuje na ich jasné a logické usporiadanie. Jednotlivé charakteristiky, hlavne aktivizujúcich metód, kooperatívneho vyučovania, projektovej metódy, situačnej a inscenačnej metódy, hrania rolí, simulácie, metódy objavovania a pod., autori veľmi jasne vysvetlili a aj objasnili ich výber.

V predposlednej kapitole autori zhrnuli základné definície o materiálnych didaktických prostriedkoch, ktoré majú za úlohu zefektívniť priebeh vyučovacieho procesu. Správne poukázali na ich dôležitú didaktickú funkciu, ktorá pomáha dosiahnuť cieľ vyučovania. Prínosom je, že sa môžu účinne využívať vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Jasne a prehľadne spracovaná kapitola takto ponúka čitateľovi aktuálny prehľad a spôsob využitia učebných pomôcok v pedagogickej praxi.

Záverečná kapitola poskytuje dostatok priestoru na charakterizovanie organizačných foriem vyučovania, ich klasifikáciu podľa rôznych hľadísk. Zámerom autorov bolo vydefinovať požiadavky

na vyučovaciu hodinu, poukázať na dôležitosť a význam vychádzok, exkurzií a výletov, na význam domácej prípravy žiakov na vyučovanie, na formy domácich úloh, skupinové vyučovanie a pod., pričom konkrétne pedagogické situácie majú čitateľom ponúknuť zakomponovanie predkladaných návodov do osobného štýlu vyučovania.

V publikácii didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy sa venovala pozornosť kľúčovým otázkam didaktiky, ktorá podáva ucelený pohľad a dostatok vysvetlení o tom, čo je výchovno-vzdelávací proces a v čom spočíva jeho zložitosť a náročnosť, poskytuje dostatok námietok k tomu, aby prispela k úspešnému riadeniu výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci súčasných humanizačných trendov.

Autori v úvode publikácie odporúčajú do pozornosti text pre študentov učiteľstva pre základné školy. V závere môžeme konštatovať, že táto publikácia naozaj umožňuje čitateľovi vytvoriť si kvalitný systém poznatkov v oblasti teoretických základov didaktiky, na základe ktorého si každý môže uvedomiť, no najmä v praxi uplatniť, tvorivý prístup a humánny vzťah k žiakom. Preto vrelo odporúčame ako základnú študijnú literatúru pre všetkých študentov pedagogických i filozofických fakúlt a pre dištančné formy štúdií v učiteľskom i neučiteľskom štúdiu. Splňa nároky na rámcovú orientáciu v súčasnom didaktickom myslení a stáva sa účinným metodologickým nástrojom, ktorý je nevyhnutný pre prácu moderného učiteľa.

VZDELÁVANIE V OBLASTI ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA

IMPLEMENTÁCIA PROGRAMOV ÚSPORY ENERGIE V ŠKOLÁCH - ENEDIS

Miroslava Mitková, Energetické centrum Bratislava

Projekt ENEDIS je iniciatívou troch partnerov, mimovládnych organizácií zo Slovenska (Energetické centrum Bratislava - ECB), Ruska (Regionálne energetické partnerstvo - REP) a Dánska (Organizácia pre obnoviteľné energetické zdroje - OVE). Projekt je pripravovaný tak, aby umožnil prenos informácií o vzdelávaní v oblasti životného prostredia a racionálneho využívania energie z Dánska na Slovensko a do Ruska. Na projekte spolupracujú rôzne environmentálne centrá a metodické pracoviská, za Slovensko najmä Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy.

Súbežné riešenie problému v Rusku a na Slovensku podporené asistenciou dánskeho partnera je najvhodnejšou cestou k zaručeniu niekoľkonásobného úspechu pri riešení nedostatčného vzdelávania študentov v oblasti životného prostredia a energie v oboch krajinách. Prístup, ktorý bol úspešne využitý v jednej krajine, je využiteľný aj v ďalších.

Hlavným cieľom projektu je prispieť k zvyšovaniu verejného povedomia predstavujúceho jednu z hlavných bariér zlepšovania stavu životného prostredia a efektívneho využívania energie v krajinách strednej a východnej Európy a krajinách bývalého Sovietskeho zväzu. Špecifickými a bezprostrednými cieľmi projektu ENEDIS je obohatiť vedomosti študentov a zvýšiť povedomie v oblasti životného prostredia a energetiky, upevňovať správne energetické návyky, zlepšovať vnútornú mikroklimu a tepelnú kvalitu na školách. Do projektu sú zapojené tri bratislavské školy (ZŠ Lazaretská, ZŠ Vazovova a Gymnázium Tomášikova) a desať ruských škôl. Ak výsledky projektu potvrdia, že jeho aktivity sú úspešné, mohli by byť rozšírené aj na ďalšie školy, prípadne vykonávané na národnej úrovni.

Projekt ENEDIS sa rozbehol v januári 2003. Počas mesiacov február - júl boli vybrané vhodné školy na základe vyhodnotenia záujmu zamestnancov školy prezentovať inovatívne prvky v pedagogickom procese, ochote učiteľov aplikovať nápadité cvičenia, vhodnosť tematického plánu vyučovania pre tréning v oblasti energetickej efektívnosti a na dostupnosti technického vybavenia umožňujúceho študentom pracovať s novým softvérom a s internetom. Nasledovala príprava tréningového programu energetickej efektívnosti (TPEE) pre školy. Dánsky partner OVE poskytol poznatky o vhodnom postupe, svoje skúsenosti a príklady produktov, ktoré vyvinul: kurzy, pokusy, tlačoviny atď. Súčasne sa začalo s prácami na príprave

manuálu, ktorý posluží ako učebnica k TPEE programu. Obsahuje informácie o energetickej efektívnosti, úsporách energie a využívaní obnoviteľných energetických zdrojov, tipy na úsporu energie, rady, testy, otázky a ilustrácie. Zámerom je pripraviť čo najatraktívnejšiu, motivujúcu a ľahko čitateľnú pomôcku pre študentov. V Bratislave sa uskutočnilo školenie o práci s TPEE. Školenie umožnilo stretnutie učiteľov zapojených do projektu, prenos skúseností dánskeho partnera s environmentálnymi aktivitami a podrobné oboznámenie sa zainteresovaných strán s projektom.

Medzi aktivity realizované v rámci projektu ENEDIS patrí aj príprava a inštalovanie softvéru na monitorovanie spotreby školy. Program poskytuje informácie o spotrebe tepla, vody, elektrickej energie a papiera a tiež o produkcii odpadov. Údaje o škole sa zadefinujú do softvérových tabuliek. Získavané dáta je možné analyzovať a prispôbiť na „dennostupne“, analytické grafy a diagramy. Softvér tým napomôže pri analýze krátkodobých a dlhodobých aktivít vedúcich k úsporám energie.

Väčšina projektových aktivít sa naplno rozbehla v septembri 2003, začiatkom nového školského roka, a priamo sa na ňom zúčastňujú vybraní študenti a učitelia fyziky, chémie, biológie, informatiky a výtvarnej výchovy.

Z aktivít, ktoré budú realizované v druhej fáze projektu, je najvýznamnejšie vytvorenie „Rady pre životné prostredie“ a vyhlásenie a usporiadanie súťaže pre študentov na tému Najlepší projekt úspory energie. Rada pre životné prostredie je pracovnou skupinou školy, členmi ktorej sú učitelia, študenti a administratívni pracovníci a bude vytvorená so zámerom iniciovať a riadiť aktivity v oblasti životného prostredia a energetiky v rámci školy. Súťaž vyhlásia zaškolení učitelia v spolupráci s ECB a Metodicko-pedagogickým centrom mesta Bratislavy. Práce študentov vyhodnotí komisia pozostávajúca z učiteľov, ECB a z externých odborníkov. Výhry by mali poslužiť ako motivácia na vzbudenie záujmu a entuziazmu u študentov pri príprave projektov.

Priebeh a výsledky projektu budú uvedené na internete. Na tieto účely OVE vytvorilo webovú stránku (<http://enedis.school4energy.net>), ktorá tiež umožní komunikáciu medzi školami. Na záver projektu, vo februári - marci 2004, sa uskutočnia medzinárodné workshopy organizované v Rusku aj na Slovensku. Workshop predpokladá účasť približne 30-40 účast-

níkov (miestne vzdelávacie inštitúcie, riaditelia škôl, učitelia, energetici a zástupcovia miestnych mimovládnych organizácií).

Prednášajúci budú zo Slovenska, Ruska a Dánska. Cieľom podujatia je informovať o výsledkoch projektu a prezentovať tréningové programy pre podporu energetickej efektívnosti využitelných na školách. Výsledky budú prerokované v rámci okrúhlych stolov, na ktorých sa zúčastnia zástupcovia všetkých cieľových skupín. Workshopy ponúknu aj príležitosť diskutovať o aktívnych do budúcnosti, o potenciáli na aplikáciu TPEE na ďalších školách a predstaviť aj finančné schémy.

Bližšie informácie o projekte poskytnú: Miroslava Mitková
Energetické centrum Bratislava

Aforizmus

*Elektrifikácia miest a dedín je u nás dávno skončená.
Možno by nebolo od vecí
zelektrifikovať ešte niektoré kreslá.
J. Bily*

RÓMSKE VZDELÁVACIE, INFORMAČNÉ, DOKUMENTAČNÉ, PORADENSKÉ A KONZULTAČNÉ CENTRUM V PREŠOVE

Viera Onderčová – Jaroslav Buchta, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

V rámci projektu PHARE (SR 9905.02) Programu tolerancie voči menšinám a jeho subprojektu *Zvýšenie štandardov vyučovania a učenia sa jazykov v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín* (pod gesciou podpredsedu vlády SR pre ľudské práva a ministra školstva SR, sekcie ľudských práv a menšín Úradu vlády SR) vzniklo pri MPC v Prešove **Rómske vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum (ďalej len ROCEPO)**.

ROCEPO je integrálnou súčasťou Metodicko-pedagogického centra v Prešove. Je samostatným útvarom priamo podliehajúcim riaditeľovi ústredne riadenej vzdelávacej a odbornomo-etodickkej organizácie MŠ SR, čím je zabezpečená:

- spoluzodpovednosť ústredného orgánu štátnej správy v oblasti školstva,
- kvalifikované a odborné zázemie na riešenie problematiky,
- podmienky na postupné etablovanie organizácie, ktorá v zmysle zásad subsidiarity môže v regióne i v SR koordinovať aktivity na riešenie problematiky vzdelávania rómskej národnostnej menšiny.

Poslanie ROCEPO

Poslanie ROCEPO vyplýva zo zadania projektu PHARE (časť 1), postupne sa bude upravovať a špecifikovať podľa zámerov štátnej vzdelávacej politiky SR vo vzťahu k rómskej národnostnej menšine, monitorovania vzdelávacích potrieb rómskej komunity a učiteľov škôl s vysokou koncentráciou rómskych žiakov. Jeho cieľom je zohľadniť špecifické potreby a podmienky rómskej národnostnej menšiny na úseku vzdelávania, informácií a dokumentácie a na úseku poradenstva a konzultácií. Konkrétne ciele ROCEPO vyplývajú zo záväzkov SR voči projektu PHARE, po skončení ktorého sa predpokladá ich plnenie ROCEPO-m.

Zabezpečenie plnenia cieľov

Na úseku **vzdelávania** sa ROCEPO podieľa na realizácii vzdelávacích projektov využitím celého spektra metód, ako sú prednášky, semináre, workshopy, výcviky a pod. Do svojej pôsobnosti zahŕňa pedagogických zamestnancov materských, základných a špeciálnych základných škôl.

Doteraz sa pod gesciou ROCEPO uskutočnili mnohé **priebežné vzdelávacie i špecializačné** aktivity, ktorých sa zúčastnilo takmer 800 učiteľov.

ROCEPO venuje pozornosť aj **tvorbe metodických a študijných materiálov** pre pedagogických zamestnancov škôl a školských

zariadení, cieľom ktorých je skvalitnenie ich vyučovacej a výchovnej činnosti vo voľnom čase detí a žiakov pri rešpektovaní špecifik rómskej menšiny. V poslednom období boli publikované práce:

- **Edukácia rómskych žiakov** (M. Ďuričeková)
- **Prípravný – nultý ročník v ZŠ** (L. Hvozdovič a kol.)
- **PEER PROGRAM – význam, vplyv a možnosti vrstvnicekej skupiny v preventívnej práci** (M. Olšovská)
- **Príručka pre učiteľov kompenzačnej gymnastiky** (A. Strebros)
- **Rozvojový jazykový program pre rómske deti** (zo sociálne znevýhodneného prostredia) (I. Trochtová)
- **Psychomotorika pre každého** (M. Blahutková)
- **Využitie prvkov etickej výchovy vo vyučovacích predmetoch na špeciálnej základnej škole** (1. a 2. časť, M. Kmet')
- **Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní** (B. Kosová)
- **Ako sa naučiť učiť** (I. Turek)

V kompetencii ROCEPO je aj **organizovanie a účasť na seminároch, konferenciách zainteresovaných inštitúcií a organizácií, ktoré sa priamo alebo nepriamo podieľajú na procesoch edukácie** rómskej menšiny (najmä mimovládne organizácie), s cieľom koordinovať vynakladanie zdrojov a aktivít na pomoc rómskej menšine. Za týmto účelom sa uskutočnilo aj valné zhromaždenie a pracovné stretnutie Asociácie priateľov rómskych detí a mládeže pri Rómskom vzdelávacom centre, pracovný seminár „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľov“ a seminár projektu Phare „Zlepšenie podmienok na vstup mladých Rómov na trh práce“.

ROCEPO sa venuje aj **realizácii projektov PHARE** zameraných na riešenie problémov súvisiacich so vzdelávaním Rómov.

V oblasti výchovy a vzdelávania rómskych žiakov ROCEPO úzko spolupracuje s Nadáciou Škola dokorán, so Združením Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, projektom Schola a Infomou.

Úsek informácií a dokumentácie

Postupne sa vytvára databanka údajov o aktivitách vládnych i nevládnych organizácií na úseku života rómskej menšiny, pričom informácie o vzdelávaní a príbuzných aktivitách boli v počiatočnej fáze získavané hlavne z webových stránok. Informácie (dokumenty) sú ukladané podľa miesta ich vzniku a členené podľa týchto zdrojov:

- Medzinárodné organizácie
- Európska únia
- Slovenská republika:
 - Vládne dokumenty
 - Dokumenty samosprávy
 - Dokumenty mimovládnych organizácií - tretí sektor
 - Aktivity a projekty ROCEPO
 - Správy - monitoring správ agentúr a médií.
 - Príbuzné organizácie

Na získanie prehľadu a zjednodušenie práce s dokumentami v databanke sme vytvorili databázu o uložených dokumentoch v databázovom systéme MS Access. Pri navrhovaní štruktúry databázy sme brali ohľad na to, aby bola využiteľná aj pri publikovaní dokumentov na internete.

Ďalším krokom bolo zriadenie internetovej stránky www.rocepo.sk. S jej štruktúrou, možnosťami a cieľmi sa vás pokúsime oboznámiť. Hlavné menu (vľavo) určuje základnú štruktúru stránok:

„**Kto sme**“ – základné informácie o ROCEPO-e, ktoré objasňujú vznik, postavenie, ciele a činnosť. Ďalej je uvedená adresa, umiestnenie na interaktívnej mape a kontakty na členov tímu.

„**Aktivity**“ – činnosti, ktoré ROCEPO vykonáva alebo bude vykonávať v súvislosti s edukáciou Rómskej menšiny. V súčasnosti sú uvádzané aktivity, ktoré sa týkajú hlavne vzdelávania učiteľov a asistentov učiteľa rómskych žiakov. Základné členenie pre učiteľov je: *priebežné vzdelávanie, špecializačné štúdium a jednorazové podujatia*. V budúcnosti môžu ďalšie kategórie podľa potreby pribúdať. Aktivity v uvedenom členení sa zobrazujú podľa dátumov. O každej aktivite budú uvedené doplňujúce údaje, ktoré sa zobrazia po kliknutí na „*Čítaj viac...*“.

„**Dokumenty**“ – v tejto časti, ktorá je delená na dve hlavné, nižšie uvedené kategórie, sú aj dokumenty veľkosťou radovo v MB, a preto je riešená formou downloadu (stiahnutia na vlastné PC)

po kliknutí na symbol diskety alebo na názov dokumentu.

„**Všeobecné informácie**“ – tu sú uvádzané informácie o procesoch, ktoré súvisia s edukačnými aktivitami rómskej menšiny v bližších, ale aj širších súvislostiach tak, aby mohli byť nápomocné pedagógom i širšej verejnosti zaujímajúcej sa o uvedenú problematiku. Terajšie členenie na podkategórie: *Medzinárodné organizácie, Európska únia, Vláda SR, Mimovládne organizácie - tretí sektor, Samosprávne orgány, Správy – monitoring médií*.

„**Na pomoc pedagógom**“ – táto kategória bude obsahovať odborné materiály v členení: *Informátor pre učiteľov, Meto-dické listy, Metodické príručky, Učebnice*.

Aj tu je snaha, pokiaľ tomu nebudú brániť právne predpisy, uviesť dokumenty v celom znení, aby sa ušetrili náklady na tlač a distribúciu. Zobrazované budú podobne ako „všeobecné informácie“.

„**Knižnica**“ – zatiaľ je na stránke uvedený len zoznam literatúry ktorý je k dispozícii v knižnici ROCEPO. V budúcnosti chceme uvádzať kategórie (knihy, časopisy, atď.) a anotácie. Išlo nám o to, aby sa dalo efektívne použiť vyhľadávanie, ktoré bude na stránkach tiež k dispozícii.

„**Diskusné skupiny**“ – interaktívny nástroj na prácu s internetom. Návštevníci stránok môžu ostatných požiadať o pomoc s problémom ktorý ich trápi, alebo reagovať svojím názorom na už prebiehajúce diskusie. Tým sa umožní výmena názorov a odovzdávanie skúseností. Na začiatok sú realizované témy: *„učebnice pre SZŠ, rodinné prídatky – dochádzka do školy, tvorba projektov“*. Návštevník môže kliknutím na tlačidlo *Nová téma* uviesť novú tému alebo kliknutím na *Odpovedať* reagovať na prečítaný príspevok.

„**Linky**“ – aj keď táto kategória stráca na význame vývojom vyhľadávacích služieb (Google, Altavista, Yahoo atď.), sú tu uvedené odkazy na stránky s príbuznou tematikou.

Stránka bola uvedená do prevádzky v máji 2003 a jednotlivé kategórie sa pravidelne podľa kapacitných a výpočtových možností naplňujú.

PREDSTAVUJEME

ZITA BORSZÉKOVÁ

Jarmila Tociková, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Zita Borszéková žije a pôsobí ako učiteľka výtvarnej výchovy v Košiciach.

Z rodnej Rožňavy ju Košice vylákali na stredoškolské štúdiá, kde v rokoch 1969 – 1973 absolvovala SŠUP, odb. grafika. V rokoch 1973 – 1978 študovala na FF UPJŠ v Prešove, kde si doplnila odborné výtvarné a pedagogické vzdelanie.

Potom prišla rodina - deti Peter a Zina. Svoj výtvarný talent venovala práve im. V tom čase ich veľmi často portrétovala, či inak zachytila šťastné okamihy materstva.

Od roku 1991 pôsobí na ZUŠ VO Irkutská č. 1 v Košiciach. Venuje sa kresbe, grafike, maľbe, dekoratívnej tvorbe. Dodnes zostala verná aj detským portrétom a keďže jej vlastné deti už dorástli, portrétuje svojich žiakov a žiačky. Vždy, keď portrétojú ony, pridá sa k nim.

S jej tvorbou som sa po prvýkrát stretla na kolektívnej výstave pedagógov. Obdivovala som jej nádherné batiky. Farbivá v jemných trhlkách po vosku vytvárali tie najkrajšie a najúžasnejšie kvetiny. Snová poetická rastlina je jej najobľúbenejším motívom. A aj keď farbiace roztoky, parafín,

včelí vosk na dlhší čas nedobrovoľne odložila, kvetom zostala verná.

Jej poetické kvetiny dnes vznikajú z papierovej hmoty. A aby im nebolo smutno, z tej istej, na prvý pohľad sivej nepeknej a beztvarej hmoty im vyčaruje priateľov motýľov, vytvára rôzne misy, priestorové objekty, či originálne valentínske pozdravy. Do papierovej masy pridáva pigmenty, lupienky suchých ruží, semená kvetov, nite, čipky ... Jej papier žije. Spod jej rúk vychádzajú nové a nové kompozície. Je to pravdivý akt stvorenia. Z nasýtenej papierovej masy sa práve zrodila nová očarujúca kvetina. Tajomná, nežná, krásna, chápajúca a milujúca ako duša jej stvoriteľky.

VÝSTAVY:

Kolektívne výstavy pedagógov v rokoch 1993 – 2003
Samostatné výstavy:

- 2001 batika, grand Košice
- 2001 kresba, grand Košice
- 2003 ručný papier; kováčstvo, hrmčiarstvo, Košice