

## MALÉ ZAMYSLENIE

# NAD MOŽNOSŤAMI VYUŽITIA VEĽKÝCH HODNÔT

I. Podmanický, Ivánka pri Dunaji

*Návštevníkovi, ktorý vyhlasoval, že nepotrebuje hľadať pravdu, lebo ju našiel v kréde svojho náboženstva, majster povedal: "Bol raz jeden študent, ktorý sa nikdy nestal matematikom, lebo slepo veril riešeniam na zadných stránkach svojich učebníc matematiky - je iróniou, že tie riešenia boli správne."*

Anthony de Mello

Nie náhodou tieto myšlienky A. de Mella majú spoločný názov Minúta múdrosti. Minúta v ľudskom živote nemusí vždy znamenať len určité ohraničenie času alebo poetické zvýraznenie relativity tohoto sveta, ale zároveň môže symbolizovať aj odvekú snahu človeka hľadať a pochopiť zmysel a podstatu svojej existencie. Pokiaľ v sebe vedome nepotláča prirodzenú túžbu po poznaní a schopnosť znášať s tým spojené dôsledky, časom môže v sebe objaviť rozmer, ktorého hĺbku vopred ani len netuší.

"Poznanie je rozsievanie múdrosti," tvrdil Šalamún pri svojom večnom hľadaní pravdy. Pravdy historickej, náboženskej, prírodovednej či v neposlednom rade pravdy o sebe samom. Pochopenie týchto právd závisí od uvedomenia si hodnoty vlastnej originality, talentu, jedinečnosti a slobody - ako toho najcennejšieho daru. Jeho rozvíjanie je dané aj mierou vlastnej zodpovednosti za "rozmnoženie svojho talentu".

"Nestvorili sme ťa ani božského, ani pozemského, ani smrteľného, ale tak, aby si bol slobodný podľa svojej vlastnej vôle a dôstojnosti, aby si si bol vlastným budovateľom. Lebo teba sme obdarili rastom a rozvojom, závisiacimi od tvojej vlastnej slobodnej vôle. Ty nosíš v sebe zárodok univerzálneho života." (Pico della Mirandola)

Sloboda človeka sa spája so sebaakceptáciou - s dobrovoľným prijatím seba samého so svojimi kladmi aj zápormi. Keby

človek neprijal a neuvedomil si aj svoje nedostatky, nemohol by na sebe nič zmeniť, a tak kvalitatívne rásť.

Dnešný človek sa väčšinou málo pozná a nedostatočne sa oceňuje, čo sa môže negatívne premietnuť do vzťahu k iným ľuďom. Pod vplyvom "lákavých hodnôt" sa prestáva duševne namáhať, myšlienková činnosť mu je cudzia - i keď práve ona by mu mohla pomôcť k rozmachu psychických síl smerujúcich k vyššej civilizácii. Človek, ktorý málo myslí, málo poznáva, sústreďuje sa len na hmotný a hmatateľný život. Duchovný život sa preňho stáva zbytočnou záťažou, akými si nezmyselným zabíjaním času. Azda aj preto je moderný človek súčasnosti úzkostlivý a neustále v pokušení odovzdať svoju slobodu diktátorom a otrokárom rôzneho druhu. Radšej volí byť dobre živým a obliekaným automatom, ako by mal niest zodpovednosť za realizáciu svojej slobody. Pritom iba v nej sa

môže vyvíjať harmonická osobnosť.

"Skutočný pokrok ľudstva nespočíva vo vývoji hmoty, ani v materialistickom evolucionizme, ale predovšetkým vo vývoji ducha, a teda vo vývoji kultúry, rozumu, vôle." (B. Kafka)

K názoru B. Kafku sa žiada doplniť ešte niečo, a to: potreba zosúladiť správanie sa jednotlivca s jeho mravnými potrebami, s mravnými potrebami jeho okolia. Pretože "...veľkosť človeka rastie tou mierou, akou sa usiluje rozmnožiť dobro svojich spolublížnych..." (M. Gándhi)

Ľudská spoločnosť je mravným organizmom, ktorý, ak má zmysluplne existovať, musí pozostávať z kvalitných jedincov. V opačnom prípade sa mravný charakter organizmu stráca a z ľudskej spoločnosti sa stáva dav. A ten nepozostáva z ušľachtilých osobností - dav, to je skôr masa priemerných ľudí, ktorými možno manipulovať v prospech akýchkoľvek nízkych cieľov. História má na to mnohé príklady.

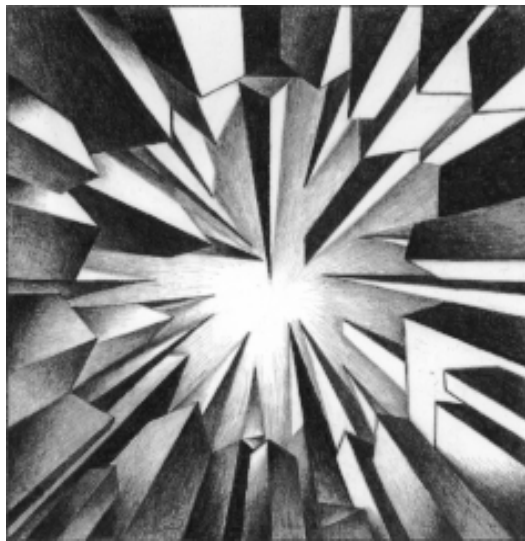
Jednou z ciest, ktorá môže veľmi pomôcť uvedomeniu si vlastnej mravnej hodnoty i hodnoty života vôbec, je výchova. "...výchova dieťaťa je jeho druhým narodením. Preto by malo byť v záujme každej spoločnosti venovať jej veľkú pozornosť," píše vo svojej Pedagogike kardinál Tomášek. Práve v procese výchovy nadobúdajú deti základy budúcej mravne zrelej osobnosti.

Výchova má svoje prirodzené a nenahraditeľné prostredie v rodine. V spoločnosti môžu

dopĺňať rodinnú výchovu aj rôzne inštitúcie, napríklad škola prostredníctvom výchovných predmetov, ktorých ciele a obsah sú zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností, úcty k človeku a osobnej mravnosti. V našich podmienkach túto úlohu spĺňajú hneď dva výchovné predmety - etická výchova a náboženská výchova.

"Akékoľvek vzdelávanie bez pestovania mravného charakteru je vzdelávanie neúplné, ba dokonca škodlivé." (B. Kafka)

I keď ciele a obsah spomínaných predmetov nemajú rovnakú kvalitatívnu "optiku", majú spoločný predmet záujmu - blaha a šťastie človeka. Preto sa zdajú prinajmenšom zvláštne niektoré pokusy stavať tieto dva výchovné predmety do konfrontačnej roviny. Zrejme tu nejde o úmysel, skôr o nepochopenie, pretože pri oboznámení sa s cieľmi etickej výchovy



M. Salanciová: Nekonečno (1997)

a náboženskej výchovy zistíme, že sú predurčené na spoluprácu - nie na konfrontáciu.

Každý z týchto predmetov obohacuje človeka o istú dimenziu. Na porovnanie: Cieľom etickej výchovy je výchova človeka k prosociálnym hodnotám. R. R. Olivar ich charakterizuje týmito znakmi správania:

- správanie v prospech druhého,
- správanie bez očakávania protislužby alebo vonkajšej odmeny,
- správanie podporujúce reciprocitu,
- správanie, ktoré nenaruší identitu subjektu toho, ktorý sa správa prosociálne.

Náboženská výchova priberá k týmto hodnotám i transcendentálnu rovinu, "kde cieľom je stretávanie sa s Bohom, s človekom a človekom, s človekom a jeho duchovným svetom a prírodou. ...náboženská výchova sa vo viere snaží vytvoriť osobný vzťah a uviesť človeka do tohto vzťahu, do spoločenstva v životnej jednote s Kristom." (Muchová)

Z uvedeného vyplýva, že obe výchovy kultivujú mravnosť mladého človeka, prenikajú do jeho podstaty.

Uvedenie si vlastnej identity a za tým nasledujúce prijatie

sa, dáva veľký predpoklad rastu osobnosti človeka, ktorý býva sprevádzaný aj rozvojom medziľudských spôsobilostí a nájdením si svojho miesta v spoločnosti a v živote.

Podobne uvedenie si lásky Krista ide cez človeka samého. Pokiaľ by veriaci človek neprijal svoju "človečenskú" a prostredníctvom nej neprežil Božiu lásku, veľmi ťažko bude odovzdávať lásku inému. Napriek tomu, že "povolani ku svätosti sú všetci členovia cirkvi," (Gal 3,28), nie všetci to dokážu svojím životom naplniť. "Stupeň osobnej svätosti nezávisí od spoločenského postavenia, ani od postavenia v cirkvi, ale jedine od veľkosti lásky k bližnému..." (Ján Pavol II.)

Etická výchova a náboženská výchova majú ešte niečo spoločné - obe poskytujú určitú sumu vedomostí, čo ešte nie je dostatočné na to, aby sa človek stal veriacim alebo prosociálnym. Dosiahnutie týchto hodnôt je dlhodobým procesom, plným vnútorného prežívania, ktorý si vyžaduje veľa síl, odriekania, pokory a neustálej schopnosti počúvať. Ak sa s nimi však človek identifikuje a stanú sa súčasťou jeho každodenného života - potom je na najlepšej ceste k ich trvalejšiemu nadobudnutiu.

## HUMANIZÁCIA ŠKOLY OČAMI ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY

A. Doušková - O. Wágnerová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Humanizačné premeny na školách - reflexie učiteľov. Komunikácia orientovaná na osobnosť a potreby iných. Dirigizmus a autoritatívnosť učiteľov akobariéra otvorenej komunikácie.

**KLúčové slová:** humanizácia školy, pedagogická komunikácia, bariéry otvorenej komunikácie

Humanizácia patrí medzi nosné idey transformácie súčasnej školy. Do pedagogického myslenia a pedagogickej reality školy preniká predovšetkým prostredníctvom rôznych pedagogických koncepcií výchovy, overovania modelov a viac-menej rozpracovaných vlastných projektov školy. Myšlienkový pluralizmus otvára priestor pre väčšiu voľnosť pri výbere cieľov, učiva, učebníc a vyučovacích metód. Predovšetkým však otvára priestor učiteľovi - ako nositeľovi humanizačných premien - na hlbokú reflexiu vlastného štýlu práce. Konfrontácia učiteľovho štýlu práce s novými pedagogickými koncepciami je pre mnohých učiteľov inšpiráciou na jeho obohatenie prípadne i korekciu. Humanizačné premeny pre mnohých učiteľov znamenajú "len" legalizovanie toho, čo sami cítili, ale v unifikovanej koncepcii, založenej na téze "všetkých všetko, s rovnakým cieľom a rovnakými prostriedkami", sa prakticky nemohli realizovať. Takéto a podobné poznatky sme získali aj od študentov rekvalifikačného rozširujúceho štúdia etickej výchovy (RRS-EV) na PF UMB v Banskej Bystrici.

V eseji na tému Ako pociťujem humanizačné premeny na škole jedna zo študentiek - učiteľiek výstižne uvádza, že počas svojich študentských čias chápala autoritatívne správanie vyučujúcich "ako nutné zlo, bez ktorého nemôže existovať vyučovací proces. Slovo, ktoré naháňalo strach, bolo disciplína, ďalším hodnotenie a plnenie si povinností diktovaných spoločenským zriadením. Tieto direktívy ma sprevádzali až do pedagogickej praxe. Ako učiteľka som sa zo začiatku snažila byť ku svojim žiakom milá a láskavá, ale môj úmysel a moje postoje mi riaditeľ školy vytykal, na pracovných poradách často

verejne negatívne hodnotil. S plačom a veľkým sklamaním som sa vracala domov a táto jazva z mojich pedagogických začiatkov ma doteraz veľmi bolí. Pod týmto tlakom som začala byť tvrdšia vo výchove, hoci sa to priečilo môjmu vlastnému ja..." Ďalej opisuje pozitívne zmeny na škole a osobitne vyzdvihuje garanta týchto zmien - nového riaditeľa školy. "V súčasnosti chodím do práce vyrovnaná. Môj život sa zásadne zmenil. Jednou z hlavných príčin je nové ponímanie výchovno-vzdelávacieho procesu..."

Podnetná je aj výpoveď inej učiteľky. "Priznám sa, keď sa asi pred štyrmi rokmi začalo slovo humanizácia častejšie a dôraznejšie skloňovať, keď nás učiteľov začali pobádať k osvojeniu si humanizačných postojov, metód práce a -ich uplatňovanie vo vyučovacom procese, cítila som sa dotknutá. Veď už len z profesionálneho hľadiska je každý učiteľ a vychovávateľ humanista. Moja "urazenosť" - obranný postoj, ma vieli k tomu, že som sa začala hlbšie zaujímať o túto problematiku. Dávala som si otázky: Čo tým chcú povedať? Čo sa má zmeniť? Ako realizovať túto zmenu?... Proces uvedomovania u mňa nastal štúdiom literatúry, diskusiami s kolegami, skúsenosťou z vlastnej práce, exkurziami na experimentálnu školu a výrazne aj štúdiom etickej výchovy. Teraz už viem, že sa nemôžem uraziť, keď by mi niekto vytkol, že musím ešte veľa vložiť do vyučovacieho procesu, aby spĺňal kritériá humanistického prístupu k výchove a vzdelávaniu."

A ešte jeden exemplárny príklad výpovede učiteľky -

začiatocníčky: "Nastúpila som ako čerstvá absolventka, nabitá teoretickými vedomosťami a plná krásnych ideálov, do praxe. Princípy humanizmu sa ma sprvu na našej škole dotýkali len v podobe referátov a tzv. "krásnych rečí" o tom, čo by malo byť a ako by to malo byť, keby na "to" boli peniaze. Ako každý nováčik, aj ja, plná elánu, som chcela dokázať, že sa to dá zvládnuť i bez peňazí. A dnes, dúfam, že to nebude znieť veľmi sebedovome, môžem povedať, že sa mi to podarilo." Ďalej opisuje svoju pedagogickú prácu a na záver dodáva: "Počas roka som získala niekoľko mne naklonených osôb (predtým všeobecne odmietavé stanoviská a obavy), ktoré ma v mojej činnosti, hoci neverejne, ale predsa len, podporovali. Myslím si, že i vďaka ich pomoci, som už tento školský rok všetkých presvedčila, že to ide i bez veľkých finančných nákladov. Vedenie školy mi dalo možnosť urobiť otvorenú hodinu, ktorú na moje prekvapenie zhodnotili veľmi dobre. Mali možnosť vidieť, že sa dá učiť bez príkazov, zákazov, bez siahodlhého vysvetľovania tak, že aj ten najslabší žiak môže na vyučovaní dosiahnuť úspech a hlavne problémy s disciplínou sa prakticky nevyskytujú. Odtedy, úprimne povedané, sa mi na mojej škole "lepšie dýcha". Dali mi voľnú ruku a nielen mne, ale každej z nás, ktorá to chce skúsiť po novom i bez peňazí."

Uvedené výpovede reprezentujú tú skupinu učiteľov, ktorí sú vnútorne stotožnení s humanistickou premenou školy a sú ju ochotní presadzovať v školskej praxi. Okrem ich osobného nasadenia, ktoré je principiálne dôležité, je ďalším spoločným menovateľom aj pochopenie a podpora kolegov a vedenia školy. Vedenie školy je prvoradým garantom presadzovania humanizačných premien školy všeobecne a osobitne v projekte etickej výchovy.

Na seminároch so študentmi etickej výchovy, ale tiež v kontakte s mnohými učiteľmi z praxe, sa stretávame aj s opačnými skúsenosťami. Osobitne citlivou sa javí emocionálna a vzťahová stránka vyučovacieho procesu i spolužitia v učiteľských kolektívoch, ktorá je dominantným znakom humanizácie školy. Humanisticky ponímaná rovina vzťahov predpokladá autentickú komunikáciu orientovanú na osobnosť a potreby iných. Po teoretickej príprave sme sa so študentmi etickej výchovy pokúsili analyzovať proces humanizácie na školách prostredníctvom eseje a analýzy protokolov z pozorovaní na pedagogickej praxi. V priebehu praxe študenti mapovali niektoré stránky komunikácie učiteľ - žiak vo výchovno-vzdelávacom procese. Vychádzali sme pritom zo široko ponímaného, humanisticky orientovaného vymedzenia funkcií pedagogickej komunikácie A.A. Leontieva. Plnohodnotná komunikácia "zaisťuje priaznivú emocionálnu klímu pedagogického procesu, optimalizuje vzťahy medzi učiteľom a žiakmi navzájom, umožňuje riadiť sociálne, psychologické procesy

v kolektíve, vytvára najlepšie podmienky pre rozvoj motivácie žiakov a tvorivých stránok ich učenia, formuje osobnosť žiaka správnym smerom a dovoľuje čo najlepšie pedagogicky využiť zvláštnosti učiteľovej osobnosti".<sup>1</sup>

Okrem iného sme dospeli k záverom, že znaky dirigizmu a autoritatívnosti vo vyučovacom procese u mnohých učiteľov pretrvávajú a spôsobujú tak silné vnútorné bariéry pre otvorenú komunikáciu u žiakov. Pre učiteľov etickej výchovy je potom ťažké, u žiakov sklamaných nepríjemnými zážitkami na predchádzajúcich hodinách, utvárať prostredie demokratickej klímy v triede, ktorá je jednou z dôležitých podmienok otvorenej komunikácie. Len ťažko sa dá presvedčať o partnerstve vo vzťahu učiteľ - žiak žiakov, ktorí sa len pomaly začínajú "otvárať" a nedôverčivo pátrajú, "čo" a "ako" sa v triede môže verejne povedať. Učiteľ etickej výchovy sa nezriedka dostáva do situácie, kedy otvorená komunikácia vynesie na svetlo problémy žiakov súvisiace s nehumánnymi postupmi a správaním niektorých učiteľov. Postavia ho tak pred multidimenzionálny etický problém smerom ku kolegom, riaditeľovi, ďalej je to jeho vlastný etický problém a najpodstatnejší sú žiaci danej triedy, ktorí uverili, otvorili sa a prosia o pomoc.

Problém prevahy manipulatívnej komunikácie učiteľov na školách rezonoval v mnohých výpovediach študentov RRŠ-EV a v úvahách o tom, ako prekonávať tento problém v reálnej praxi škôl, sme hľadali rôzne východiská. Jedným z nich je aj pohľad na učiteľa ako manipulátora a aktualizátora, na ktorý poukazuje Drapela (1996). Učiteľ manipulátor považuje žiakov za figúrky, ktoré treba obratne posúvať a premiestňovať na triednej šachovnici v rámci osnov a školských smerníc. Svojím autoritatívnym konaním hrá rolu diktátora. Formy jeho správania sú pritom tak rozmanité, že ich často nie je jednoduché odhaliť. Opačom je učiteľ aktualizátor, ktorý je sám sebou, a tak nemusí nič predstierať a zamlčovať. Jeho sebaúcta sa premieta do postoja k druhým. Je preňho samozrejme pomáhať iným, najmä keď sú v tiesni. Nepotrebuje žiakov manipulovať a držať pod kontrolou. Ako "zdolať" učiteľov (resp. riaditeľov) manipulátorov? Túto otázku si určite položil ne jeden učiteľ etickej výchovy, ale aj ďalší. Shostrom na ňu čiastočne odpovedá tým, že voľba byť aktualizátorom alebo manipulátorom je výsledkom osobnej voľby každého jednotlivca. "Manipulátor má možnosť pochopiť, že jeho vnútorný postoj je neistý a jeho správanie nezmyselné. Má preto tiež možnosť korigovať svoje zameranie, vedome sa vyvíjať v aktualizátora."<sup>2</sup>

Všetci máme teda šancu začať, každý sám od seba. Ak dokážeme zmeniť vlastné správanie, je väčšia pravdepodobnosť, že humanizmom sa naplňajúce prostredie školy vytvorí prirodzenú situáciu pre pozitívnu zmenu aj ďalších učiteľov.

#### Literatúra:

Mareš, J. - Krívohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno 1995.

Drapela, V. J.: *Role učitelů ve výchově české mládeže*. In: *Pedagogika*, XLVI, 1996.

**Summary:** *The author presents some reflections of teachers of ethics concerned with humanistic changes in schools and points to some of the issues.*

<sup>1</sup> Mareš, J. - Krívohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno 1995, s. 65.

<sup>2</sup> Drapela, V. J.: *Role učitelů ve výchově české mládeže*. In: *Pedagogika* XLVI, 1996, s. 53.

---

# KULTÚRA DEMOKRATICKEJ ŠKOLY

Š. Harkabus - M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Kultúra organizácie a školy. Poznávanie jej štruktúry hodnôt, noriem, očakávaní a prostriedkov.*

**Kľúčové slová:** *kultúra organizácie, determinanty kultúry, typy organizačných kultúr, kultúra školy, poznanie a rozvoj demokratickej kultúry školy, hodnoty, normy, očakávania*

## 1. Kultúra organizácie

Väčšinou nie sme si vedomí existencie prostredia, tak ako si "ryba nie je vedomá vody, v ktorej žije". Žiadna skupina, kmeň, spoločnosť, či národ nemôže existovať bez kultúry. Skupina si časom vytvorí svoju vlastnú "vôňu" pozostávajúcu z vlastného folklóru, povestí, postojov a hodnôt. Táto "vôňa" zabezpečuje kontinuitu, istotu a identitu jej členov.

V posledných 20-tich rokoch sa v teórii a praxi manažmentu hovorí v tejto súvislosti o kultúre organizácie, alebo tiež o organizačnej kultúre.

### Čo to je kultúra organizácie?

Obyčajne sa definuje ako sociálny a normatívny tmel, ktorý organizáciu drží pokope. Vyjadruje hodnoty, alebo sociálne idey a presvedčenia, s ktorými sa stotožňujú členovia organizácie (alebo aspoň prevažná väčšina členov). Niektorí autori opisujú kultúru organizácie ako "spoločenskú energiu", ktorá poháňa (alebo nepoháňa) organizáciu a spôsobuje, že organizácia prežíva vo vonkajšom prostredí a riadi svoje vnútorné prostredie. Kultúra organizácie je spojená s tým, čo si ľudia myslia a ako na základe svojich predstáv konajú.

Ľudia každodenne vstupujú do organizácií, v ktorých žijú so svojimi predstavami, myšlienkami o tom, ako by to, či ono malo byť. V každej organizácii sa postupne vykrystalizuje relatívne stály súbor predstáv, prístupov a hodnôt o kľúčových momentoch života organizácie. Tento súbor hodnôt, noriem, očakávaní, vzťahov, sankcií a odmien prijímajú všetci ľudia v organizácii a obyčajne sa na ňom aj zhodnú.

Kultúra organizácie je teda ich súhrnom predstáv (očakávaní), prístupov, uznávaných hodnôt, deklarovaných noriem a vzájomných vzťahov, ktorý sa dlhodobo prejavuje v individuálnom i skupinovom správaní ľudí v organizácii.

### Čo platí všeobecne pre kultúry organizácií?

Pri rešpektovaní konkrétnych podmienok a špecifik jednotlivých organizačných kultúr je možné formulovať niekoľko zákonitostí, ktoré pre organizačné kultúry platia:

- Kultúra organizácie je vždy odrazom ľudských dispozícií, myslenia a správania. Kedykoľvek uvažujeme o organizačnej kultúre uvažujeme o špecifických rysoch a *charakteroch konkrétnych ľudí* v konkrétnej organizácii.
- Kultúra organizácie *pôsobí na ľudské vedomie i podvedomie*. Predstavy, prístupy i hodnoty v živote ľudí majú taký charakter, že prenikajú za rámec ľudského vedomia a ovplyvňujú ich správanie, hoci si to často ani neuvedomujú.
- Organizačná kultúra je *kvalitatívnou veličinou*, ktorá sa *nedá exaktne vyjadriť* alebo kvantifikovať. V kultúre organizácie existujú procesy a javy, ktoré nevieme odmerať (napr. stupeň dôvery, etickosti a pod.).
- Kultúra organizácie je *produktom minulých činností* a súčas-

ne obmedzujúcim faktorom *budúcich* činností. Platí tu obojstranná podmienenosť toho, ako ľudia v organizácii o práci premýšľajú a ako túto prácu vykonávajú. Nesúlad slov a činov kultúru organizácie veľmi poškodzuje.

e) Kultúra organizácie je *chápaná, nie dojednáváná*. Kultúru v organizácii nie je možné meniť na základe administratívnych rozhodnutí, nariadení či rokovaniami vrcholového a stredného manažmentu. O kultúre organizácie sa nedá s niekým dohodnúť, je potrebné dosiahnuť to, aby pracovníci dobrovoľne chápali a rozvíjali želané predstavy, prístupy a hodnoty.

f) Kultúra organizácie je *poznateľná*. Aj keď niektoré javy nie sú exaktne merateľné, môžeme konštatovať, že podľa zjavných znakov (ciele, obsah, metódy, formy, inovácie, systém vzdelávania, kontakty a pod.) viditeľných prejavov (image organizácie, záujem o produkty, uplatnenie na trhu a pod.) môžeme organizačné kultúry spoľahlivo poznať.

g) Organizačná kultúra je *extrémne zotrvačná*. Ako všetko, čo má do činenia s ľudským myslením a cítením, je i kultúra organizácie ťažko a dlhodobo meniteľná.

h) Kultúra organizácie je *štrukturovateľná* a sama je *súčasťou vyšších kultúr*. Pri poznávaní konkrétnej organizačnej kultúry je treba vnímať subkultúry ako určité relatívne uzavreté jednotky (napr. skupina stredných vedúcich, majster, špecialisti a pod.). Konkrétna kultúra je tiež súčasťou kultúr vyššieho rodu (napr. kultúra rezortu, regiónu, národná kultúra a pod.). Táto hierarchia je často rozporná a kultúra vyššieho rodu môže byť v rozpore s určitou konkrétnou organizačnou kultúrou.

i) Kultúra organizácie, ktorá je *dlhodobo "vžitá"*, môže byť vnímaná ako niečo *samozrejmé*. Nebezpečenstvo, ktoré z toho vyplýva, je v tom, že to, čo nás dlhšiu dobu obklopuje a nevenujeme tomu cieľenú pozornosť, začneme skutočne chápať ako niečo bežné, automatické, ako to, čo je mimo rámca nášho vplyvu a snaženia. Poznanie a uvedomovanie si týchto zákonitostí nás orientuje v procesoch analýzy existujúcej organizačnej kultúry, ale tiež nás môže vystríhať pred nepresným a iluzórnym poznaním.

### Z čoho je vytvorená kultúra organizácie?

Organizačná kultúra každej organizácie, firmy či inštitúcie je veľmi špecifická, svojím spôsobom jedinečná. Napriek tejto jedinečnosti je možné určiť základné prvky (charakteristiky) kultúry organizácie. Sú to:

- uznávané hodnoty,
- spôsoby riadenia,
- rozhodovacie procesy,
- využívanie ľudských zdrojov,
- vzťahy s okolitými subjektami (tzv. vonkajšia kultúra).

### Uznávané hodnoty

Zladovanie hodnôt jednotlivcov a hodnôt organizácie je najzložitejším momentom budovania efektívnej kultúry organi-

zácie. Riadiaci pracovníci by mali poznať nielen hodnoty deklarované v organizácii ako všeobecne záväzne, ale mali by poznať tiež to, aké hodnoty a prečo uznávajú jednotliví pracovníci, pracovné tímy a pod.

Tento zložitý mechanizmus hľadania optimálnych hodnôt je v meniacom sa prostredí veľmi dynamický. V úspešných a produktívnych organizáciách funguje ako "perpetuum mobile" súdržnosti a úspechu, zatiaľ čo v problémových a neproduktívnych firmách ako nekonečné bludisko neriešiteľných problémov.

### *Spôsoby riadenia*

Tieto mimoriadne ovplyvňujú výkonnosť a emocionálnu atmosféru v organizácii; najvýraznejšie sa to prejavuje vo vzťahu pracovníkov k organizácii a k ostatným pracovníkom.

V niektorej skupine pracovníkov môžu byť priateľské a kolegiálne vzťahy založené na efektívnej komunikácii a vzájomnej pomoci. Vzťahy však môžu byť aj formálne, keď sa pozornosť venuje titulu a postaveniu. Takto utvárané vzťahy často vedú v organizácii k "súdržnosti" namierenej proti manažmentu organizácie alebo proti manažérovi.

Aby vzťahy v organizácii pôsobili na jej kultúru pozitívne, je potrebné sa starať o ich kvalitu. V takej starostlivosti o vzťahy, kde prioritou sú ciele organizácie, je úloha TOP-manažmentu organizácie nezastupiteľná. Posilňovanie neformálnych vzťahov a väzieb medzi pracovníkmi môže pozitívne ovplyvňovať celkovú pracovnú atmosféru. Môže to byť účinný nástroj efektívnych zásahov do tvorby produktívnej organizačnej kultúry.

### *Rozhodovacie procesy*

Rozhodovacie procesy patria k najťažším funkciám každého riadenia. Sú spojené s hierarchizovanými právomocami v organizácii a tomu zodpovedajúcimi úrovňami zodpovednosti. V niektorých organizáciách tieto protipóly nie sú vyvážené, čo spôsobuje značné problémy a často i fluktuáciu pracovníkov.

Rozoznávame rozhodovacie procesy autoritatívne, konzultatívne a participatívne. Pri autoritatívnom rozhodovaní vedúci pracovník prijíma rozhodnutie sám, v konzultatívnom rozhodovaní rozhodnutie urobí vedúci pracovník tiež sám, ale po individuálnej alebo skupinovej konzultácii s pracovníkmi. Pri participatívnom rozhodovaní robí vedúci pracovník rozhodnutie spolu s podriadenými. Vyžaduje sa vysoký stupeň rozvinutia takých vlastností manažéra, ako je sociabilita, kooperatívnosť, empatia, pochopenie, dôvera, sociálna inteligencia a vysoká mravnosť.

### *Využívanie ľudských zdrojov*

Význam pracovníkov pre úspech organizácie pociťujú vyspelé organizácie veľmi silno. Využívanie ľudských zdrojov je pre efektívnu organizačnú kultúru to najpodstatnejšie. Od vrcholového manažmentu sa vyžadujú špecifické spôsobilosti z komplexnej personalistiky, ktoré vedú ľudí k dosahovaniu vyšších výkonov v záujme cieľov organizácie.

### *Vzťahy s okolitými subjektami*

Každá organizácia sa nachádza v turbulentnom prostredí a je rôznym spôsobom prepojená s inými organizáciami. Tieto väzby navonok, vzťahy nadradenosti, podradenosti či rovnoprávnosti, ovplyvňujú vnútornú kultúru organizácie. Existujú objektívne a často sú dané ako niečo, čo musíme rešpektovať (napr. legislatívne orgány).

Pre efektívne organizačné kultúry musí mať toto konanie s okolím určité pravidlá.

### **Čo má na kultúru organizácie zásadný vplyv?**

Pôsobiace determinanty môžeme deliť podľa rôznych faktorov a hľadísk na hmotné a nehmotné, minulé a súčasné, ovplyvniteľné a neovplyvniteľné. Pre komplexnejšie pochopenie kultúry organizácie všeobecne je vhodné rozdeliť a pomenovať determinanty na vonkajšie a vnútorné.

#### *Vonkajšie determinanty organizačnej kultúry sú:*

- sociálno - ekonomický systém štátu,
  - charakter kultúr vyšších rodov (rezortná kultúra, národná kultúra a pod.),
  - geografická dislokácia organizačnej kultúry a regionálne vplyvy,
  - zodpovedajúca a súvzťažná legislatíva,
  - úroveň vedy a výskumu v príslušnom odbore,
  - rýchlosť spätnej väzby trhu (konkurenčné a kooperujúce organizácie),
  - trhovú pozíciu overenú postojmi užívateľov produktov organizácie,
  - praktická politika výkonných štátnych orgánov.
- Vonkajšie determinanty existujú často nezávisle od nás, a preto je veľmi ťažké ich meniť. Neznamená to však, že sa nedajú ovplyvňovať.

#### *Vnútorné determinanty organizačnej kultúry sú:*

- záujmy zriaďovateľa, vlastníka, manažmentu,
- história organizácie, firmy, inštitúcie
- veľkosť organizácie (malá, stredná, veľká),
- právna forma organizácie,
- areál, budovy a majetok organizácie, materiálno - technické vybavenie,
- strategický program rozvoja organizácie,
- existujúce a zaužívané štruktúry a procesy (organizačná štruktúra, rozhodovacie procesy ...),
- dominantné technológie a výrobné programy,
- kvalita riadiacich impulzov,
- miera kreativity, pružnosti a tvorivosti v práci,
- úroveň vzdelanosti, systém vzdelávania pracovníkov a manažmentu organizácie,
- používané komunikačné siete a systém toku informácií,
- miera zotrvačnosti "vžitej" organizačnej kultúry a zmysel pre inovačné zmeny.

Vnútorné determinanty sú tie, ktoré vychádzajú z tradície a samotnej existencie organizácie a na rozdiel od vonkajších vplyvov je možné ich vo väčšej miere meniť resp. ovplyvňovať. Možné zmeny smerom k efektívnej organizačnej kultúre závisia od koncepcnej a systémovej práce manažmentu.

### **Aké sú typy organizačných kultúr?**

Každá činnosť v organizácii, firme či inštitúcii je určovaná nasledovnými dimenziami:

1. Ciele pracovnej činnosti (prečo sa robí?)
2. Obsah činnosti, práce (čo sa robí?)
3. Ľudia - pracovníci (kto robí?)
4. Štruktúry a procesy (ako a s čím sa robí?)
5. Spätá väzba (dosiahlo sa to, čo sa malo robiť?)

Je žiadúce, aby v každej činnosti bola venovaná pozornosť všetkým dimenziám, aby činnosť bola vnímaná komplexne. Skúmanie toho, aká pozornosť je venovaná jednotlivým dimenziám, predstavuje východisko pre viaceré klasifikácie organizačných kultúr. Ponúkame Vám nasledovné delenie kultúr organizácií:

Kultúra sily

Byrokratická kultúra

Kultúra vzájomnej podpory

Cieľovo orientovaná kultúra

### *Kultúra sily*

V tomto type organizačnej kultúry sú ako hodnoty uznávané najmä dominantnosť, riskovanie a rýchlosť. Spôsoby riadenia sú zamerané na absolútne ovládanie podriadených, príkazy, tresty, prípadné odmeny pre "vemých" a "poslušných". Za pozitívne javy sú považované napr. agresivita, presadzovanie silných individualít, hazard a princíp lojality ku starším, resp. "zaslúžilým pracovníkom". Z pohľadu pracovných vzťahov rezonuje v organizácii silné vnútorné súťaženie a "zákony džungle". Všetky rozhodovacie procesy vychádzajú z centra, ľudia sú vnímaní ako nástroje realizácie príkazov a nariadení. S okolitým prostredím silovo orientované kultúry konajú súťaživo až žiarlivo a radi vyhľadávajú možnosti expanzívneho presadzovania sa.

### *Byrokratická kultúra*

Východiskovými hodnotami v tomto type kultúry sú poriadok, stabilita, riadenie detailov, technická dokonalosť, presnosť a bezpečnosť. Úlohy sú definované jasne a popisne, pravidlá a predpisy sú všadeprítomné, podávanie podrobných správ je nevyhnutným obradom. Takáto kultúra ochraňuje integritu systému, uznáva presnosť a poriadkumilovanosť, je príliš procedurálna. Pracovné vzťahy sú formálne, neosobné, pozornosť sa venuje titulom a postaveniu. Rozhodovanie smeruje podľa pravidiel zhora nadol, ľudia sú podľa pravidiel, nariadení, vyhlášok "programovaní". S okolitými subjektmi sa koná procedurálne na základe existujúcich dohôd a pravidiel.

### *Kultúra vzájomnej podpory*

Ľudskosť, vzájomná dôvera, potrebná informovanosť a spolupráca to sú hodnoty, ktoré treba uznávať. V riadení prevláda podpora a pomoc na úkor kontroly. V takejto kultúre je možné dobre zaobchádzať s ľuďmi a využívať prvky tímovej spolupráce. V interpersonálnych vzťahoch prevláda vzájomná pomoc nad prvkami súťaživosti, existuje dobrá komunikácia medzi ľuďmi. Rozhodovanie je viac participatívne, zamerané na dosahovanie konsenzuálnych aj keď nie vždy optimálnych rozhodnutí. To môže viesť k tendenciám uprednostňovať ľudské potreby jednotlivcov pred potrebami organizácie, ktoré vyplývajú z cieľov. Jednanie a kontakty s vonkajším prostredím je pružné a prispôsobivé.

### *Cieľovo orientovaná kultúra*

Je to kultúra, v ktorej všetko smeruje k dosahovaniu plánovaných cieľov a úspechov. Kompetentnosť a zodpovednosť je alfou a omegou každej činnosti. Pracovníci sú riadení cieľmi, fungujú viac na princípoch samokontroly,

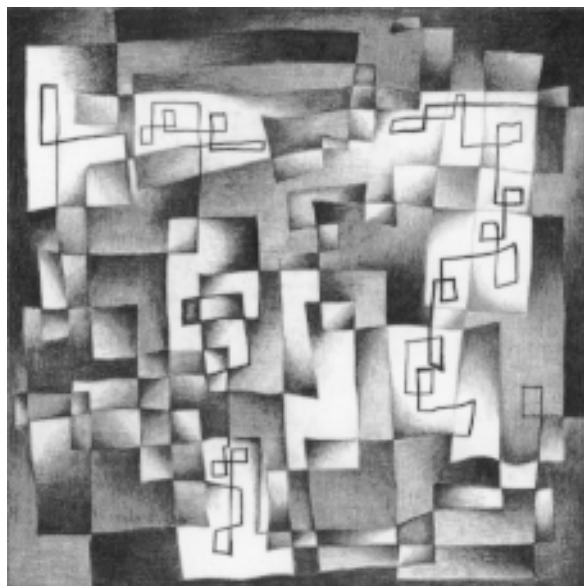
potreba kontroly sa znižuje. Za prednosti, ktoré sú hodnotené kladne, sa považujú samostatnosť, pevná vôľa, emocionálna vyspelosť, zručnosť a talentovanosť. V práci prevládajú vzťahy formálnosti a zdvorilého partnerstva podložené vedomosťami. Pre rozhodovanie je typické zohľadnenie názorov všetkých zainteresovaných. Ľudia sú v takejto organizácii vnímaní ako nástroje na dosahovanie vyšších výkonov. Vo vzťahoch s okolím prevláda pružné a rýchle prispôsobenie sa zmenám.

Ako dôležitý záver k uvedenej typológii je možné uviesť skutočnosť, že žiaden typ organizačnej kultúry neexistuje izolovaný a v čistej podobe. Zložitosť vnútornej štruktúry, rozličnosť determinantov, rôznosť záujmov či odlišnosť podmienok spôsobujú zvýraznenie, umocnenie tej či onej charakteristiky v tom či onom hľadisku existujúcej kultúry. Kultúra organizácie je zvláštnym spojením relatívne statických charakteristík s dynamickými prvkami. Toto spojenie môžeme vyjadriť označením "existujúca, vžitá organizačná kultúra" a "strategicky potrebná, žiadúca organizačná kultúra". Posun od existujúcej kultúry k produktívnejšej, efektívnejšej kultúre predstavuje zložité a dlhšie trvajúce procesy zmeny organizačnej kultúry.

### **Aké sú hodnoty zdravej organizačnej kultúry?**

Tak, ako je pre človeka, živočíšny i rastlinný svet dôležitý zdravý a harmonický vývoj, aj pre spoločnosť, skupinu či organizáciu je podmienkou úspešného dosahovania vytýčených cieľov zdravá organizačná kultúra. Obmedzíme sa na pomenovanie tých hodnôt, ktoré zdravú organizačnú kultúru charakterizujú:

- UZNANIE - ľudia chcú byť uznávaní za schopnosti a výsledky, ktoré dosiahnu.
- DÔSTOJNOSŤ - ľudia chcú, aby sa s nimi zjaobchádzalo slušne a dobre.
- SPOLUÚČASŤ - ľudia chcú byť informovaní a chcú mať spoluúčasť na rozhodnutiach.
- VOĽBA - ľudia chcú mať slobodu rozhodovať o niektorých veciach sami.
- SEBAVEDOMIE - ľudia radi pracujú v dobrom zamestnaní, kde sa môžu presadiť.



M. Salanciová: Premeny (1997)

- f) ŽIVOTNÝ ŠTÝL - ľudia chcú mať čas a energiu pre rodinu a na oddych.  
 g) ISTOTY - ľudia chcú mať istotu, že bude o nich postarané.  
 h) ROZVOJ - ľudia chcú mať príležitosť na ďalší rozvoj.  
 i) ODMENY - ľudia chcú byť a zaslúžia si byť odmenení za svoju prácu, riziko a vernosť.  
 j) VERNOSŤ - ľudia chcú mať spoluúčasť v skupine, ktorá je im verná.  
 k) MÁLO DIREKTÍV - ľudia chcú, aby sa im dôverovalo a mali slobodu konať podľa vlastného úsudku.

Organizačná kultúra určuje primerané správanie. Sú to zložité a vzájomne súvisiace vzory správania, pocitov a myšlienok, ktorým sa skupina časom naučila a dodržiava ich. Typ a charakter organizačnej kultúry má vplyv na strategickú víziu a ciele organizácie, na spôsob spracovávania informácií, na pracovnú atmosféru, na spôsoby riadenia, na motiváciu jej pracovníkov, výsledky organizácie.

## 2. Kultúra školy

V jednej škole sú učitelia spolu s riaditeľom plní chuti a radosti, prýšči z nich dôvera v to, čo robia. Táto radosť sa prenáša na študentov... V inej škole hmatateľne cítiť zahniezdenú nespokojnosť učiteľov, riaditeľ sa pokúša skrývať svoju nekompetentnosť pod plášťom autority... A psychologická "choroba" učiteľského zboru sa prenáša na študentov, ktorí vo svojej vlastnej nespokojnosti prenášajú na učiteľov náladu beznádejnosti. Tretia škola nie je poznačená ani radosťou či zúfalstvom, iba falošnými prázdnyimi rituálmi... Jej prejavy sa javia ako "nie naozajstné".

Je to načrtnutý obraz rôznych kultúr škôl. Školy sa svojimi kultúrami líšia a tieto majú rozhodujúci vplyv na ich vnútorný život a vzťahy k okoliu škôl. Pre každého "správcu", ktorý chce zlepšiť morálku a výkonnosť zúčastnených ľudí spojených so školou, je nevyhnutné pochopiť jej kultúru tak, aby ju mohol ovplyvňovať v pozitívnom smere.

### Ako sa vytvára kultúra školy?

Ak hovoríme o škole, vždy musíme hovoriť o celku, ktorý si vytvára svoje vnútorné vzťahy (vnútorná kultúra školy) a buduje si tiež vzťahy s vonkajším okolím (vonkajšia kultúra školy).

Vonkajšie prostredie tvorí veľa vecí, procesov a javov, ktoré školu obklopujú, ale nad ktorými máme iba malú kontrolu a vplyv. Školy sú však zriaďované pre ľudí, a preto majú reagovať na ich potreby. Spoločenské prostredie tak vyvíja tlak na školy a školy musia vedieť, ako na to reagovať. Bud' sa uzatvárajú a v tomto zatvorenom systéme školy reprodukujú bez záujmu o okolie a prostredie, alebo školy predstavujú otvorený systém. Takéto školy reagujú a odpovedajú vonkajšiemu prostrediu, ktoré im slúži spätnými väzbami. Spätné väzby z vonkajšieho prostredia majú veľký vplyv na utváranie vnútornej kultúry školy. Ak je spätná väzba poskytovaná vstupom, procesom transformácie, výstupom školy a vonkajšie prostredie vidí a chápe požiadavky školy, ľudia vnútri školy vidia výstupy, chcú všetci ďalšie transformácie a zmeny. Tento vzťah medzi vnútornou kultúrou školy a vonkajšou kultúrou môžeme označiť za vyživujúci a životodarný pre pedagogicky efektívne školy.

*Vstupy* - to je všetko, čo sa do školy investuje. Sú to ľudia, peniaze, projekty, ciele, obsahy, teda akýsi vstupný kapitál, ktorý čaká na to, aby prostredníctvom účinných procesov transformácie bol premenný na účelné výsledky.

*Procesy transformácie* predstavujú organizačné prvky vnútri školy; je to akási vnútorná logika práce školy. Škola má sformulované zrozumiteľné princípy práce, pravidlá a postupy pomocou ktorých sú vstupy spracovávané tak, aby viedli k efektívnym výsledkom školskej práce.

*Výstupy (výsledky)* - to sú produkty výchovno-vzdelávacej práce:

- žiaci schopní sebarozvoja, ktorí po ukončení štúdia pružne reagujú na meniace sa potreby vonkajšieho okolia,
- zdokonaľujúci sa učitelia, schopní sebazoznania a sebarozvoja (učitelia - profesionáli),
- kultúra školy akceptovaná a prijímaná užívateľmi školských služieb.

Vonkajšie prostredie je pre všetky typy škôl v určitom regióne relatívne rovnaké, vstupy často porovnateľné. *To, čím sa školy odlišujú*, sú procesy transformácie vstupov do školstva na výsledky školskej práce. Je to vnútorná školská kultúra, ktorá poháňa alebo nepoháňa školu a spôsobuje, že škola prežíva vo vonkajšom prostredí a riadi svoje vnútorné prostredie.

### Ako spoznať kultúru školy?

Naša snaha by mala začať pochopením hodnôt a ideálov, ktoré škola reprezentuje. Základnú otázku, ktorú si musíme položiť, znie: *Aké správanie sa oceňuje v našej škole, o čo sa škola usiluje?* Ide vlastne o určenie kultúrnej identity školy, ktorá je postavená na tom, aby sa definovalo, čo je primárnym poslaním a cieľom školy. Na túto otázku nemá odpovedať len vedenie školy, ale v odpovediach na ňu musia byť zainteresovaní učitelia, žiaci, rodičia, zriaďovatelia i "odberatelia" školy. *Na čo sa pýtať pri hľadaní odpovedí na túto otázku:*

- Aké sú potreby žiakov?
- Aké sú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi?
- Aké sú vzťahy spolupráce medzi školskou komunitou a rodičmi?
- Aké sú vzťahy spolupráce medzi učiteľmi, učiteľmi a vedením?
- Aké hodnoty udržiava a rozvíja vedenie školy?

Zistenie organizačnej štruktúry, obsahov, procesov, vývoja spojených s uplatňovaním (či neuplatňovaním) hodnôt školy nám dá odpoveď na otázku o pedagogickej efektívnosti školy. Jej zlepšenie si vždy vyžaduje zmenu hodnôt, snahu permanentne si zodpovedať na vyššie položené otázky o identite školy, schopnosti vytvoriť "víziu" a *stratégiu školy*. V školskej praxi rozumieme pod sumou hodnôt to, čo sa vzťahuje na každého a preniká všade. Hodnoty školy, to je živá energia, ktorá je viditeľná v školských normách, cieľoch, princípoch práce, postupoch i v spätných väzbách. V súčasnosti proklamujeme a mnohí sa snažíme, aby školy boli demokratickými a humanými inštitúciami orientovanými na potreby žiaka. Chceme preto prezentovať, podľa nášho názoru, základné hodnoty demokratickej školy a upozorniť na nebezpečenstvá, ktoré sú s uplatňovaním demokratických hodnôt spojené (predpokladáme, že čitatelia poznajú nebezpečenstvo donedávna prevládajúceho autoritatívneho, ideologizovaného riadenia).

HODNOTY DEMOKRATICKEJ ŠKOLY	Nebezpečenstvá spojené s uplatňovaním demokratických hodnôt
1. OTVORENOSŤ PARTICIPÁCIE	To, že v škole môže každý participovať na práci školy, by nikoho nemalo oprávňovať k dominantnému správaniu.
2. OTVORENOSŤ RÔZNORODOSTI	Možnosť mať rôzne názory by nikoho nemala oprávňovať k nelojálnosti.
3. OTVORENOSŤ VOČI KONFLIKTOM	Možnosť existencie konfliktov by nikoho nemala oprávňovať k hrubému, neprofesionálnemu správaniu.
4. OTVORENOSŤ REFLEXII	Možnosť reflexie by nikoho nemala oprávňovať k opakovaným pokusom odsúvať riešenia tvrdením, že potrebujeme viac času na premyslenie.
5. OTVORENOSŤ K CHYBÁM	Možnosť dopustiť sa chýb by nikoho nemala oprávňovať k nárastu úbohých výkonov.

Veľmi dôležitá pri prenose kultúry školy je nielen hierarchia hodnôt, ale i úroveň identifikácie s nimi zo strany vedenia, pedagógov, žiakov, rodičov a ďalších participantov. To, čo zásadne ovplyvňuje kvalitu zvnútorňovania sa s hodnotami školy, je *emocionálna atmosféra (teperatúra) v škole*, prejavujúca sa charakterom vzájomných vzťahov. Ak sú hodnoty školy a osobné hodnoty "účastníkov" pedagogického procesu v súlade, potom je každý jednotlivec so svojou prácou spokojnejší, "rád chodí do školy", vysoko hodnotí svoju prácu a úspešnosť školy.

*Školská klíma* je najvýraznejšie ovplyvňovaná štýlom riadenia, ktorý uplatňuje vedenie školy. Je to rozhodujúce i pre to, k akému typu kultúry škola inklinuje. Ponúkame vám zjednodušený pohľad na základné typy školských kultúr a ich vplyv na viaceré charakteristiky kultúry školy (pozri tabuľku na str. 9).

*Kultúra konkrétnej školy je zvyčajne kombináciou viacerých kultúr. Prevládajúca kultúra udáva "tón" v riadení učiteľov i žiakov. Demokratická škola je najčastejšie vytvorená cieľovo orientovanou kultúrou a kultúrou vzájomnej podpory. Minimalizujú sa prvky byrokratickej kultúry a kultúry sily, prípadne sa využívajú ich silné stránky, napr. byrokratickej kultúry systematickosť, metodickosť a poriadok. Kultúru sily možno v škole využiť len v hraničných situáciách - havárii, ochrany zdravia a morálneho ohrozenia žiakov. Demokratická kultúra školy je kultúrou autonómnej školy s otvorenou komunikáciou v jej vnútri i smerom navonok. Pracuje so spätnou väzbou ako základným korekčným mechanizmom na efektívne napĺňanie strategických a operatívnych cieľov školy. Využíva pritom najmä participačné vedenie, ktoré umožňuje rozvoj individuality učiteľov i žiakov, slobodný priestor pre kreativnosť a zodpovednosť.*

*Úcta k žiakovi, učiteľovi, tímovosť v práci na spoločných úlohách vytvára silnú vnútornú motiváciu pre riešenie všetkých problémov školy. Neexistujú tabuizované témy a škola má snahu pripravovať žiaka pre život. V škole sa menej vyučuje a učelia skôr riadia procesy učenia sa žiakov. Žiaci sú vedení k vlastnej sebavýchove a sebarozvoju na základe rozvoja svojich možností, potenciálu.*

Pre pochopenie kultúry školy je nevyhnutné poznať jej normy. Hodnoty a ideály školy sú zvyčajne reflektované v jej normách. Normy sú písané i nepísané pravidlá, ktoré označujú, čo by ľudia mali robiť a čo by robiť nemali. Slúžia

na reguláciu a kontrolu (i sebakontrolu) správania. Normy môžu byť vyhlásené v organizačnom a vnútornom poriadku školy, v jej základných cieľoch, prípadne v ďalších dokumentoch školy. Mali by predstavovať zreteľnú artikulovanú predstavu, o čo škole ide, predstavu, ktorá stelesňuje základné hodnoty a ciele školy.

*Základné normy demokratickej školy možno zjednodušene vyjadriť takto:*

1. Rodič a žiak majú právo zvoliť si, čo bude žiak študovať.
2. Žiak a rodič majú právo participovať na riadení školy.
3. Škola musí poskytovať minimálne základné vedomosti a to musí garantovať štát.
4. Žiak má právo určovať svoju individuálnu vzdelávaciu cestu na 2. stupni YZŠ, SŠ (vysoká voľiteľnosť vyuč. predmetov).

Normy sú vytvárané očakávaniami a samé vytvárajú určité očakávania. Očakávania vedenia, učiteľov, žiakov, rodičov... sú vlastne normami, ktoré sú aplikované na špecifické situácie v škole.

Očakávania sú súčasťou kultúry školy a ich napĺňanie či nenaplnenie významne ovplyvňuje konanie všetkých zainteresovaných.

*Ktoré očakávania sú typické pre demokratickú školu?*

1. V našej škole vedenie a učelia nesú zodpovednosť za vlastné výkony a motiváciu žiakov.
2. Všetci naši študenti sú schopní dosahovať úspešné výsledky, a preto sa budú podľa toho aj správať.
3. Vedenie a učelia sa budú snažiť o svoj osobný a profesijný rast, budú to robiť tým, že budú kooperovať, vzájomne si pomáhať, budú experimentovať s rôznymi prístupmi na zlepšenie riadenia procesov učenia sa žiakov, budú sa sebavzdelávať.
4. Od učiteľov i študentov sa očakáva správanie, ktoré prispieva k bezpečnému a usporiadanému školskému prostrediu.

Ak majú byť očakávania v utváraní správania ľudí spojených so školou efektívne, musia byť podporené princípmi práce a prostriedkami, ktorými škola dosiahne súlad so svojimi očakávaniami. Ich pochopenie je predpokladom hlbšieho poznania kultúry školy.

*Princípy práce* sú základom pre rozhodovanie, pomocou ktorého vedenie, pedagogický kolektív, môžu vykonávať svoje povinnosti v zhode s hodnotami a cieľmi školy. Je to množina návodov, ktoré poskytujú rámec pre činnosť smerujúcu k do-siahnutiu istých zámerov v závažných veciach. Odrážajú zvyčajne viac



Tab. č. 2: Typy kultúr škôly

Typ kultúry Zložky kultúry	Byrokratická kultúra	Cieľovo orientovaná kultúra	Kultúra vzájomnej podpory	Kultúra sily
<b>Základné predpoklady</b>	systém úradu, poriadok, hierarchia, pravidlá,	racionálny systém vymedzovania cieľov, spätná väzba, úspech, efektívnosť,	sociálny systém pre všetkých, dôvera, učenie sa, prosociálnosť, podpora a spokojnosť všetkých	systém vodcovstva, autorita, moc, konflikty, koalícia, intolerancia voči "iným"
<b>Štruktúra</b>	dôraz na rozdelenie úloh a skupín	bohaté štruktúry cieľovo previazané	neformálne skupiny	formálne skupiny, frakcie, partie
<b>Postup</b>	sledovanie pravidiel, nízka samospráva	profesionálne konanie, spätná väzba	komunikácia, spolupráca	vyjednávanie z pozície sily, direktívia
<b>Hodnoty</b>	stabilita, racionalita, rutina, bezpečnosť, presnosť, stabilita systému	reálne ciele, individuum, jeho sila, bodá, pluralita, sebaregulácia, rozvoj individua	konsenzus, informovanosť, vzájomná závislosť a otvorenosť, rozvoj komunity	rozvoj osobnej moci, kontrola, presadzovanie vlastných záujmov, poslušnosť
<b>Stratégia</b>	vytváraná hierarchicky	vyplyvajúca z profesionality	vyplyvajúce zo spoločnej práce	vyplyvajúce z pozície sily
<b>Manažment</b>	prístup orientovaný na právo-moci a obsah činnosti	kompetentnosť zameraná na monitorovanie plnenia cieľov, participácia	vedenie pracovníkov, tímová práca, pozitívna ciová klíma	sledovanie vlastných záujmov, manipulatívna komunikácia
<b>Vyučovanie</b>	rozvoj algoritimizovaných spôsobilostí žiakov, realizácia definovaných činnosti podľa pravidiel, unifikované metódy, administratívne úlohy	rozvoj tvorivo-poznávacích spôsobilostí jasné ciele, vyučovanie s výkonom, aplikované vedomosti, samostatnosť a zodpovednosť žiakov za seba	rozvoj tvorivo-sociálnych spôsobilostí, aktívna skupinová práca pozitívna ciová klíma, rozvoj prosociálnosti žiakov	rozvoj adaptívnych spôsobilostí, reprezentatívnych vedomostí, vysoká sila žnosti, dtrigizmus, neefektívne požiadavky, intolerancia k slabším
<b>Učenie sa</b>	štandardizované.	individuálne	skupinové učenie sa.	vymútené učenie sa, študent = prázdna nádobka
<b>V najlepšom prípade</b>	metodickí učelia.	vyrývajúci sa učelia.	humánni učelia.	dominantní učelia
<b>V najhoršom prípade</b>	"priručkoví" učelia	elitárski, arogantní učelia	opatrnovejší učelia	agresívni a neuroticky uč.
<b>Hľadiská pre zlepšovanie v škole</b>	zvyšovanie pružnosti, definovanie zmysluplných cieľov, rozvoj kreativity a citovej klímy	zlepšenie koordinácie a sebareflexie učiteľov, tolerancia k menej výkonným žiakom	ulepšenie spätnej väzby a výkonnej motivácie, diferencovanejší prístup k žiakom,	zvyšovanie profesionality, cieľovosti, plurality, úcty žiakom, rodičom, učiteľom, zlepšenie citovej klímy

hodnôt, prístupov, koncepcií, ako riešiť určitý školský problém. Pre *demokratickú školu sú prínosom princípy práce*, ktoré majú, podľa nášho názoru, nasledujúce charakteristiky:

1. Zaisťujú, že sa škola *riadi účinným a vecným* spôsobom. Keď existujú princípy práce v písomnej forme, málokedy vznikajú nedorozumenia týkajúce sa všeobecných cieľov a riadenia školy.
2. Zabezpečujú značnú *jednotnosť a konzistenciu pri rozhodovaní* a prevádzke. Keď sú k dispozícii dobré princípy práce, nemusia sa robiť rozhodovania "na kolene".
3. Ak sú princípy práce *v súlade so školským systémom* a s rôznymi *školskými legislatívnymi predpismi*, dodávajú vážnosť funkcii riaditeľa školy a upevňujú pozíciu učiteľov v zbore v prípade, že vznikne spor (v krajnom prípade aj súdny).
4. Zaisťujú, že sa *porady konajú organizovaným spôsobom*. Ušetrí sa veľa cenného času, keď sa prerokúva nový problém rýchlo a efektívne, pretože sa môže vychádzať z platných princípov práce.
5. Zabezpečujú *stabilitu a kontinuitu*. Riadiaci pracovníci a učelia sa menia, ale dobre napísané a priebežne aktualizované princípy práce zostávajú. Tieto princípy práce objasňujú všeobecné smerovanie školy a uľahčujú orientovanie sa nových členov učiteľského zboru.
6. Poskytujú rámec pre *plánovanie* práce školy.
7. Pomáhajú škole pri *vyhodnocovaní* študijného programu. Princípy práce, ktoré existujú v písomnej podobe a ktoré sa verejne distribuujú, naznačujú, že práca školy je premyslená, že škola chce niesť *zodpovednosť* za svoje výsledky.
8. Princípy práce objasňujú *naplň funkcie* a zodpovednosť riaditeľa školy a členov učiteľského zboru. Všetci môžu pracovať účinnejšie, budú mať viac uspokojenia a motivácie z práce, keď princípy práce školy budú všetkým dobre známe, zrozumiteľné a akceptované.

Cesta od vymedzenia hodnôt po formuláciu princípov práce je veľmi náročná a vyžaduje určitý čas (zvyčajne niekoľko rokov).

*Ktoré prostriedky využíva vedenie a učelia školy na to, aby sa očakávania, normy a hodnoty školy naplnili?*

Ich výber závisí najmä od charakteru hodnôt, cieľov, noriem a v neposlednom rade od štýlu riadenia manažmentu školy. Od toho záleží, aké nástroje, prostriedky sa dlhodobo i krátkodobo v riadení a vo vyučovacom procese preferujú a využívajú, prípadne ktoré sa neakceptujú (pozri tabuľku č. 2).

Významné sú najmä aktivity vedenia školy, "zavedené" rituály školy, tvorivé aktivity učiteľov a žiakov. Rozhodujúce je správanie manažmentu školy, spôsoby ich komunikácie, ktoré sa prenášajú do klímy i foriem správania a učelia a žiaci ich ďalej rozvíjajú. Hlavný vplyv spočíva totiž nie v tom, čo sa povie, ale v tom, *ako sa konkrétne správajú ľudia vo vedení školy* pri naplňaní jej hodnôt, cieľov, programov a projektov, ako konkrétne sa správajú v tomto smere voči učiteľom, žiakom, rodičom, širšiemu okoliu školy. Tento prenos sa potom uskutočňuje ďalej smerom od učiteľov k žiakom. Je samozrejme, že v demokratickej škole sa uskutočňuje aj recipročný proces ovplyvňovania "zdola - nahor", pretože komunikačná otvorenosť a právo vyjadrovať názory (i kritické) je dovolené i žiakom a učiteľom. Ide o vzájomné ovplyvňovanie sa (čo často nefunguje v byrokratickej kultúre a najmä v kultúre sily).

Súčasťou kultúry školy je i to, že kultúra funguje ako silný

*kontrolný mechanizmus*. Domnievame sa, že by sa vedenie školy malo snažiť o konsenzus s pedagogickým kolektívom a učelia o konsenzus so žiakmi. Mali by pôsobiť ako "staviteľia" konsenzu, každý na svojej úrovni. Využívané stratégie vedenia pracovníkov i vo výuke žiakov a v ich hodnotení by mali vychádzať z jasných a dopredu definovaných výkonových a etických kritérií konvenujúcich s hodnotami školy. Zdá sa, že silná kultúrna kontrola, typická pre byrokratickú, a najmä kultúru sily, prekáža zmenám, zanedbáva vyučovanie, a tým, i dosahovanie plánovaných výsledkov školy. Tu opäť zdôrazňujeme najmä hodnoty a štýly riadenia a vyučovania vo vzťahu k žiakom. Tieto významne pozitívne, prípadne negatívne, ovplyvňujú identifikáciu žiakov s hodnotami a normami školy. Autorita, vplyv a moc by nemali byť cieľom vedenia školy či učiteľov, ako je to v kultúre sily, ale nástrojom, s ktorým treba profesionálne narábať, nástrojom vyvolania a udržiavania aktivity, motivácie žiakov k sebavýchove a sebazdokonaľovaniu.

### **Čo musí riaditeľ a pedagogický kolektív školy urobiť pre utváranie demokratickej kultúry školy?**

V rodičovskej verejnosti, teda medzi užívateľmi školských služieb, veľmi často odznieva stručný hodnotiaci výrok: *Aký riaditeľ, taká škola, resp. aký učiteľ, takí žiaci!* Tento výrok je pravdivý a hovorí o významnej a nezastupiteľnej funkcii riaditeľa školy a členov učiteľského zboru v procese tvorby efektívnej kultúry školy. Ktoré činnosti musí mať riaditeľ a pedagogický kolektív efektívnej školy na zreteli každý deň, ba každú hodinu?

1. Budovať školu ako "*otvorený systém*" schopný počúvať hlasy zvonku a efektívne komunikovať s vonkajším okolím. Riaditeľ takejto školy venuje veľa času skúmaniu informácií z okolia školy, lebo práve v nich je zašifrovaná spoločenská objednávka toho, čo sa žiada alebo sa v krátkom čase bude žiadať.

2. Vyhľadávať a sústreďovať "*vstupný kapitál*" školy v najširšom zmysle slova. Formulovanie strategických cieľov, objavovanie a tvorba perspektívnych projektov, zostavovanie efektívnych obsahov vzdelávania, výber kvalitných učiteľov, získanie potrebných peňazí - to všetko sú strategické úlohy v práci efektívneho riaditeľa školy.

3. So zameraním na učebné výkony učiteľov i žiakov musí riaditeľ školy jasne a zrozumiteľne identifikovať to, čo je v škole vnímané ako niečo cenné, teda *hodnoty školy*. Samotná identifikácia často nestačí. Tvorivý riaditeľ školy identifikované hodnoty integruje v strategických, organizačných, personálnych, sociálnych, ekonomických a informačných procesoch a činnostiach riadenia školy. Táto schopnosť preniesť uznávané hodnoty do reálnej praxe riadenia je pre kultúru školy mimoriadne významná.

4. So skupinou odborníkov formulovať sústavu *všeobecných cieľov a zámerov školy*, aby vznikala určitá *vízia* práce školy. Túto víziu, nádejný pohľad do budúcnosti, musí komunikovať ostatným ľuďom v škole a získavať ich pre prácu smerujúcu k tejto vízii. To znamená, že riaditeľ školy dbá o to, aby všeobecné ciele školy boli transformované a čitateľné v špecifick-

kých cieľoch konkrétnych činností a aktivít všetkých učiteľov. 5. Riaditeľ školy musí včas monitorovať a rozpoznávať písané i nepísané *normy* a pružnými *personálnymi stratégiami* ovplyvňovať tvorbu najmä nepísaných noriem, ktoré sú pre kvalitu kultúry školy často rozhodujúce.

6. V škole uplatňuje riaditeľ také aktivity, ktoré vedú k tvorbe žiadaných a potrebných *noríem*. Veľmi dôležitá je schopnosť získavať na svoju stranu najmä ľudí, ktorí predstavujú formálne i neformálne autority v škole.

7. Označuje oblasti a definuje problémy (problémové oblasti), pre ktoré je nutné vypracovať funkčné *princípy a postupy práce* na škole. K tomu v dostatočnej miere využíva spätné väzby, najmä od žiakov, rodičov a učiteľov.

8. Vedie ľudí k uskutočňovaniu zmien pomocou poznania *konkrétnych situácií a poznania samého seba*. Svoju úspešnosť

v riadení procesov zmeny umocňuje efektívny riaditeľ tým, že odlišuje ľudí od problémov a je výrečným a stálym *komunikátorom* voči všetkým zainteresovaným.

9. Vytvára si dôveryhodnosť pracovnou *etikou a nadšením*.

10. V rozhodovacích procesoch využívať prednosti *konsenzuálneho rozhodovania*, ktoré predpokladá kooperáciu, berie do úvahy všetky názory a v ktorom diskusia má prioritu pred autoritatívnym rozhodnutím.

Riaditeľ efektívnej školy so silnou školskou kultúrou je schopný vytvárať *strategické zámery a plán školy* s optimálnym využitím vnútorných i vonkajších *zdrojov* školy v jej meniacom sa prostredí.

Riaditeľ školy s efektívnou školskou kultúrou musí byť prieskumníkom, analyzátorom, iniciátorom, zbornajstrom, záväzateľom i vyhodnocovateľom kvalitných výchovno-vzdelávacích činností. To isté platí na úrovni triedy a vyučovacieho procesu pre každého učiteľa školy.

#### Literatúra:

1. Block, P.: *Ako sa stať schopným manažérom. Materiál preložený a vytlačený pre potreby projektu ORAVA - IOWA. Bratislava 1995.*
2. Harkabus, Š.: *Kultúra produktívnej školy. B.Bystrica, MC 1997.*
3. Koubek, J.: *Řízení lidských zdrojů. Praha, Management Press 1995.*
4. Pfeifer, L. - Umlaufová, M.: *Firmená kultúra sila sdílených cílu, hodnot a priorit. Praha 1993.*
5. Valica, M.: *Základy riadenia. B.Bystrica, MC 1996.*
6. Valica, M. - Harkabus, Š.: *Rozvoj osobnosti manažéra. B.Bystrica, MC 1997.*

**Summary:** *The authors write about the characteristics of school culture which promote the values of democracy and humanity.*

## “SPRISAHANIE” UČITEĽOV MATEMATIKY V ČECHÁCH NA SLOVENSKU JE TO INAK?

B. Blažek, Praha

Počúvame to roky: Nedostal sa na tú a tú školu kvôli... Alebo: vyhodili ho zo školy kvôli... skúške z matematiky. Raz je to dieťa s ľahkou detskou encefalopatiou, inokedy zo všetkých hľadísk celkom bezchybný jedinec, často sú to deti s mimoriadnym nadaním a záujmom o svoj obor, ktorým ale nie je matematika. Sú pri bráne k výtvarenej profesii, poľnohospodárstvu, alebo spoločenskej vede, pred ňou však číha matematický bes a kto mu nezapláti daň a nezloží skúšku z niečoho, čo celý život nebude potrebovať, tomu je aj obor celkom zneprístupnený. Tam sú naopak vpustení tí, ktorí oň nemajú veľký záujem, alebo ho dokonca študujú len “kvôli papierom”.

Na obranu tohoto “sprisahania” sa tvrdí, že matematika je akýmsi základom všetkého a že sa bez nej nedá dostať do Vedy, do Európy a vôbec nie do Budúcnosti. Pokiaľ takáto budúcnosť niekedy bola (a nebol to len strašiak vypustený od matematikov), už dávno minula.

Pokiaľ boli počítače obrovské a úplne v rukách úradov, darilo sa učiteľom matematiky udržať si mocenský monopol, že sa všetci mladí ľudia musia - od nich- učiť programovať. Ich učebnice boly morbidne suché a úspešne vzbudzovali voči počítačom odpor a des. Malé počítače v domácnostiach znamenali demokratizačnú vlnu, ktorá rozmetala ich smiešne opevnenia. Oni sa ale tak ľahko nevzdali a zakopali sa inde: pri prijímacích pohovoroch a na školách. Predstavujú niečo také, ako boli “za súdruhov” zvláštne oddelenia, ktoré nikto

nepotreboval, ale museli byť všade a nad všetkým mali moc. Tak si na vysokej škole vynútili, že pedagógovia musia zakódovávať svoje hodnotenia študentov tajnými kódmi do počítačov: Ak to pedagóg nevie (alebo sa to dokonca nechce naučiť), musí sa ich doprosovať. Ale aby pedagógov prepojili so študentmi pomocou e-mailu, tomu sa zdráhajú - tušia, že by sa to mohlo obrátiť proti nim ako ďalšia vlna, ktorá by ich mohla zmiest’.

V tejto chvíli musím zdôrazniť: publikoval som rad vedeckých prác v spoluautorstve s matematikmi, štatistikmi a programátormi, patríam k tým, ktorých matematika vzrušuje ako intelektuálna výzva.

Odmietam ju vo chvíli, kedy sa stáva ezoterickým jazykom, a tým i mocenským nástrojom tých, ktorí ju vyučujú. Súčasná matematika plní v našej spoločnosti podobnú rolu ako v Číne znaky, alebo akú hrala v katolíckej bohoslužbe latinčina: je spôsobom vynucovania konformity v podobe niekoľkoročného drilu.

U renomovanej firmy, ktorá sa zaoberá štatistickými výpočtami, som sa dozvedel, že nikto z firmy by nevypočítal zložitejšiu matematickú úlohu: všetko zabudli, pretože to pri svojej práci nepotrebujú. Oni virtuózne riadia svoje virtuálne vozidlá, ktoré im kdesi v továrni skonštruovali a zmotovali dohromady špecialisti. Časy, kedy každý správny chlap ležal celé víkendy pod autom, mali svoj nostalgický pôvab - ale predstavte si,

žeby o tom, či sa budete môcť učiť riadiť auto, rozhodovala komisia zložená z automechanikov...

Tým, ktorí odmietajú trh v mene humanizmu, prírody alebo poézie, by som chcel pripomenúť paradox: v tomto prípade je to trh, ktorý háji práva detí s iným ako matematickým nadaním, žien v domácnosti, ako i práva umelcov štítiacich sa zložitej techniky, alebo handicapovaných ľudí, ktorým počítače pomáhajú dorozumieť sa s okolím. Trh totiž núti výrobcu, aby programy boli čoraz viac "priateľské" k užívateľovi, aby sa stále viac prispôbovali jeho spôsobu myslenia a stále menej

si diktovali podmienky, pri ktorých ich môže niekdo užívať. Nie sme ale my rodičia alebo my študenti užívateľmi školy? Nemala by byť škola donútená, aby sa začala správať ako niekto, koho živíme a kto sa k nám musí správať priateľsky - inak sa obrátíme na konkurenciu?

Problémom je, že rodičia a študenti voči škole - podobne ako pacienti voči zdravotníctvu - nie sú u nás ešte stále sebedomými sociálnymi subjektami. Sprisahanie trvá, pretože je počuť len hlas toho dosiaľ silnejšieho: poskytovateľa služieb.

**Summary:** *The author deals with a situation when students who fail mathematics at the university entrance exam, are not accepted though they can be excellent in other specialism. This monopoly of maths should be broken.*

## ORGANIZAČNÝ MANAŽMENT V RIADENÍ ŠKOLY

V. Parížek, Stredná zdravotnícka škola, Martin

**Anotácia:** *Organizovanie ako vytváranie poriadku, prispôbovanie sa prostrediu a účelné formovanie priebehu práce. Kroky v procese organizovania - schéma OSCAR. Princípy vnútornej logiky organizovania v škole. Úroveň organizovania. Právomoc a zodpovednosť, ich delegovanie v procese organizovania. fázy organizačného procesu. Organizačné štruktúry, formálne a neformálne, ich využitie v procese organizovania.*

**KLúčové slová:** *orgnizácia, organizovanie, organizačná štruktúra, vnútorná logika organizovania, špecializácia a koordinácia, právomoc, zodpovednosť, delegovanie, rozhodovanie*

### I. Základné pojmy

Ak chce skupina ľudí dosiahnuť určitý cieľ, vzniká potreba určitého poriadku. Tento poriadok sa musí riadiť určitými zásadami, princípmi, ktoré zabezpečia splnenie stanoveného cieľa. Je vytváraný orgnizáciou, ktorá je daná formuláciou priebehu prác a štruktúrou.

Organizácia

Organizovanie priebehu prác

Organizačná štruktúra

Obidva tieto prvky spolu úzko súvisia, vzájomne sa podmieňujú.

### II. 1. Organizovanie

Ide o vytvorenie poriadku, jeho prispôbovanie sa prostrediu a účelné formovanie priebehu prác. Predstavuje teda reťaz požiadaviek a činností potrebných na splnenie stanoveného cieľa. Americký odborník Ernst Dela zhrnul tieto činnosti do známej schémy OSCAR:

O (objectives) - ciele činnosti

S (specialization) - špecializácia

C (coordination) - koordinácia

A (authority) - právomoc

R (responsibility) - zodpovednosť

Ide o tieto základné činnosti:

- stanovenie a usporiadanie nevyhnutných činností,
- stanovenie a zabezpečenie racionálnej del'by práce,
- zdruzenie určených činností tak, aby zodpovedali požiadavkám ich efektívneho plnenia,
- koordinácia zdrojov a činností v priestore a čase,
- stanovenie a priradenie (delegovanie) úloh (rolí) pracovníkov.

V tomto smere činnosti je potrebné stanoviť aj primeranú mieru realizácie každého kroku. To znamená, treba určiť, do akej hĺbky urobiť del'bu práce, podľa akých pravidiel urobiť združovanie a koordináciu činností, s akou podrobnosťou vymedziť práva a zodpovednosť a pod.

### 2. Vnútorná logika organizovania v škole

#### 2.1. Cieľovosť

Základným východiskom činnosti každej skupiny je stanovenie konečného cieľa. Predpokladom úspechu je, aby každý člen tejto skupiny presne poznal cieľ, chápal ho vo všetkých súvislostiach a aby sa s ním stotožnil, mal ho zvnútornený. V školách je základný cieľ daný vlastne v zriad'ovacej listine školy v časti, kde sa určuje cieľ a predmet činnosti. Rozpracovaním tohto základu je profil absolventa, ktorý treba chápať ako výstup, výsledok pôsobenia všetkých činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Požiadavky stanovené v profile absolventa sú ďalej reťazou čiastkových cieľov, ktoré treba splniť v priebehu štúdia. Ich konkretizácia do jednotlivých činností vytvára podstatu organizovania. Prakticky to znamená, že v organizačnom poriadku sú v prvej časti stanovené ciele vo všeobecnej rovine, v ďalších častiach musia byť rozpracované činnosti, ktoré ich konkrétne zabezpečia.

#### 2.2. Špecializácia

Vo všeobecnosti platí, že práca každej osoby by mala byť obmedzená na jednu funkciu. Napríklad: učiteľ je poverený funkciou realizátora výchovno-vzdelávacej činnosti v priamej i nepriamej podobe. Osobitne dôležitým je určenie rozsahu a obsahu funkcie. Prakticky sa to realizuje formou pracovnej náplne. Problémy v škole môže vytvárať hĺbka špecializácie. Príliš úzka špecializácia má výhodu, že učiteľ môže dosiahnuť veľkú zručnosť vo svojom odbore, na druhej strane môže dôjsť k ru-tinnému opakovaniu činností, strate motivácie a tvorivosti. Pedagogické kolektívy zložené z vynikajúcich odborníkov, ktorí však plnia povinnosti len na svojom úzkom úseku, obyčajne nebývajú úspešné, pretože dochádza k prerušeniu komunikácie. Riešiť tieto problémy pomáha správne volená koordinácia (pozri nižšie). Špecializácia je však nevyhnutným predpokladom pre správne organizovanie, lebo vytvára reťaz prvkov, ktoré zabezpečujú odbornosť a kompetentnosť pri jednotlivých

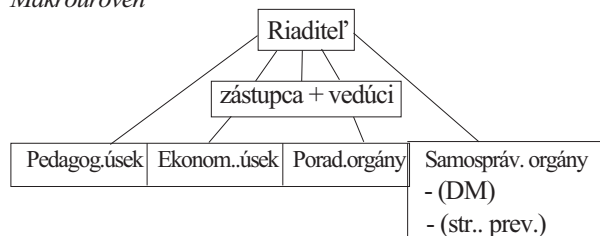
výkonoch. *Špecializáciu* možno pomerne jednoducho zakresliť do organizačnej štruktúry v teoretickej rovine, jej praktická realizácia však veľmi úzko súvisí s personálnou prácou a vedením ľudí. V meniacich sa podmienkach školy, najmä pri inovácii obsahu a rozsahu vzdelávania, je potrebné brať do úvahy aj schopnosť *modifikovať funkcie špecialistov*. Napríklad v organizačnej štruktúre pedagogického kolektívu odbornej školy je funkcia učiteľa cudzích jazykov veľmi rôznorodá. Učiteľ anglického jazyka má široký obsah funkcie, ktorý nemusí byť zárukou plnohodnotného pracovného výkonu v odborných témach. Tu je potrebné špecializáciu zúžiť, pripraviť učiteľov pre jednotlivé odbory, prípadne ich časti.

### 2.3. Koordinácia

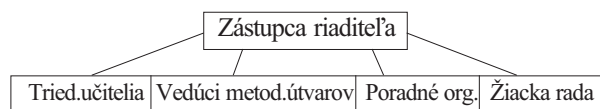
Ako bolo povedané vyššie, kolektív vynikajúcich odborníkov na jednotlivých úrovniach nemusí znamenať automatický úspech celej činnosti. Dôležitým momentom je koordinácia činností ľudí, vytvorenie systému, v ktorom by jednotlivé prvky vytvárali vnútorné skĺbenú jednotku. Zjednocujúcim činiteľom je konečný cieľ činnosti celej organizácie, ktorého splnenie, resp. nesplnenie, je vlastne jej vysvedčením. Z hľadiska efektívneho fungovania systému organizovania je dôležité prepojenie *čiasťových cieľov na vertikálnej a horizontálnej úrovni*. Znamená to:

- dôkladné a presné prepracovanie cieľov na jednotlivých úrovniach,
  - určenie oblastí a spôsobov, ktorými tieto ciele na seba nadväzujú,
  - určenie postupnosti jednotlivých činností a ich hierarchiu,
  - prípravu pracovníkov na jednotlivých stupňoch organizačnej štruktúry,
  - vypracovanie možností modifikácie jednotlivých činností,
  - sústavnú priebežnú kontrolu výsledkov jednotlivých krokov.
- V práci škôl táto koordinácia prebieha na rôznych úrovniach.

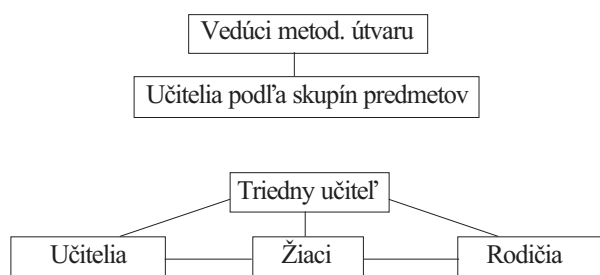
#### Makroúroveň



#### Mezoúroveň - ped. úsek - škola



#### Mikroúroveň



### 2.4. Právomoc a zodpovednosť

Každá funkcia na každej úrovni si vyžaduje istý stupeň zodpovednosti a právomoci. Treba si uvedomiť, že tieto dve charakteristiky nemožno od seba odtrhnúť; *nie je možné žiadať od pracovníka zodpovednosť bez toho, aby mal zodpovedajúci stupeň právomoci, a naopak*. Najdôležitejšou činnosťou je v tomto smere delegovanie právomoci po určitú úroveň. Všeobecne sa uvádza, že *delegovanie* je vhodné vykonať na najnižšiu možnú úroveň, t. j. na najnižší bod v organizácii, kde je ešte možné očakávať rozhodnutie na zodpovedajúcej úrovni. Zodpovedajúca úroveň je tam, kde si vykonávateľ rozhodnutia uvedomuje všetky faktory svojho rozhodnutia a berie do úvahy všetky jeho súvislosti. Napr. klasifikácia žiaka je právomocou príslušného učiteľa, ktorý za ňu nesie aj plnú zodpovednosť. Túto právomoc mu možno delegovať z toho dôvodu, že jeho kvalifikácia, pracovné schopnosti vytvárajú predpoklad pre zvládnutie tejto úlohy.

Delegovanie právomoci je základom pre vytvorenie dobre fungujúcej organizačnej štruktúry. Vnútorná logika organizovania hovorí, že v prvom rade treba stanoviť *zodpovednosť na jednotlivých úsekoch*, s ňou súvisiace právomoci a potom stanoviť *konkrétne kvalitu ľudí*, ktorí ich budú vykonávať.

Ak sa má v škole zabezpečiť určitý úsek vyučovania v praktických podmienkach, je potrebné vziať do úvahy.

- *cieľ tejto prípravy na splnenie úloh profilu absolventa,*
- *praktické činnosti, ktoré si študent musí osvojiť,*
- *miesto a charakter pracoviska, kde bude toto vyučovanie prebiehať,*
- *odborné a etické požiadavky na vedenie tohto vyučovania.*

Delegovať zodpovednosť a právomoc na túto úroveň je nevyhnutné vzhľadom na charakter činnosti; nevyhnutnou podmienkou je zvládnutie tejto úlohy učiteľom.

Delegovanie právomoci je potrebné administratívne upraviť v organizačnej štruktúre aj s inými predpismi, napr. pracovnou náplňou, podpisovou oprávnenosťou a pod.

### 2.5. Príkazy

Každá činnosť skupiny ľudí je nepredstaviteľná bez systému príkazov. Príkazy v našom poňatí chápeme ako pokyny na vykonanie určitých činností, ich obsahu, rozsahu, termínov a pod. Zdôrazníme tri požiadavky na príkaz:

- a) Príkaz musí mať svoju *logiku*, musí vychádzať z požiadaviek na splnenie cieľa, ktorý vyplýva z procesu organizovania. Túto logiku by mali chápať tí, ktorým je príkaz určený.
- b) Každý jednotlivec by mal prijímať *príkaz len od jedného nadriadeného* a za jeho splnenie by mal byť zodpovedný len jemu.

c) Reťaz príkazov v organizácii by mala byť čo *najkratšia*, mala by zabezpečiť, aby sa príkaz čo najskôr dostal k tomu, čo ho prakticky vykoná. Dlhá reťaz príkazov môže viesť k ich znejasneniu a oslabeniu.

Uvážame niektoré príklady príkazov z bežnej praxe škôl: Pre triednych učiteľov na pedagogickej rade hodnotiacej výsledky I. polroka:

Na konci referátu o svojej triede uveďte konkrétne výsledky, ktoré chcete na konci školského roka dosiahnuť. Budete o nich referovať na koncoročnej porade.

Pri hodnotení 1. ročníka porovnajte výsledky so ZŠ, podajte krátke hodnotenie, analýzu príčin odchýlok.

Pred jarnými prázdninami:

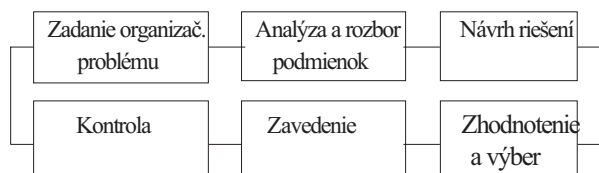
Všetci pedagógovia sa budú zdržiavať v škole v čase 8,00 - 15,30.

Žiadny z pedagógov nemusí prísť do školy.

### III. Proces organizovania

1. Organizovanie je systematická usporiadaná činnosť. Proces vytváranie štruktúr rozčleňujeme na vzájomne oddelené fázy, ktorých realizácia vytvára predpoklad úspešnosti.

Tieto fázy môžeme rozčleniť takto:



1.1. *Zadanie problému* je začiatkom každého procesu organizovania.

Minimálne požiadavky na zadanie sú:

- ciele organizovania (zmeny),
- oblasti a problémy organizovania,
- rozpočtové a časové údaje,
- kompetencie riešiteľov a spôsob komunikácie medzi nimi.

1.2. *Pri analýze* zhromažďujeme informácie. Sú to údaje o minulosti, prítomnosti a pokiaľ možno aj o budúcnosti. Najmä pri reorganizácii sú veľmi dôležité informácie o súčasnom stave, slabých a silných miestach organizácie. Pre školy je napríklad dôležité poznať demografické údaje, prognózy vývoja oblasti, pre ktorú škola pripravuje pracovníkov, s tým súvisiacu potrebu nových pracovných miest, odborov a pod. Sledovanie a zhromažďovanie týchto informácií by malo byť úlohou osobitného úvaru.

1.3. *Posúdenie* rôznych variantov, návrhov riešení je etapou, ktorá významne ovplyvňuje celý proces organizovania. Najdôležitejšie je vedieť vyčísliť prínosy každého návrhu. Účast' odborníkov v danej oblasti je nevyhnutná, podobne ako schopnosť tvorivej práce.

1.4. *Zavedenie* je praktickou etapou procesu organizovania, v ktorej sa ukáže, na akej úrovni boli zvládnuté predchádzajúce etapy. Ide o zmenu, ktorá obyčajne spôsobuje u pracovníkov istý stupeň frustrácie. Najlepšie sa zavádzajú zmeny, ktoré vyšli z iniciatívy samotných pracovníkov. Z hľadiska prípravy treba vždy počítať s odporom. Rozlišujeme tri spôsoby zavádzania organizačných zmien:

- jednorazové zavedenie v pevne stanovenom termíne,
- postupné zavádzanie v krokoch,
- paralelné zavedenie (stará i nová úprava prebiehajú určitú dobu priebežne).

1.5. *Kontrola* v procese organizovania je sledovanie odchýlok pri realizácii určeného cieľa a postupu. Prebieha priebežne v jednotlivých etapách tak, aby sa umožnilo potvrdenie krokov, resp. potreba ich modifikácie. Konečná kontrola by mala byť potvrdením splnenia vytýčeného cieľa.

### IV. Organizačné štruktúry

1. Formou združovania ľudí pre zabezpečenie úloh a cieľov organizácie sú organizačné štruktúry. Treba si však uvedomiť, že sú iba formou, a preto by sa ich úloha nemala zveličovať.

*Organizácia je prostriedkom na dosiahnutie cieľa, nie cieľom.* Jasnosť a dokonalosť organizačnej štruktúry nemusí byť potvrdením efektívnosti pracovného procesu - tým je výkonnosť ľudí. V praxi to znamená, že je potrebné najskôr určiť procesy organizovania a potom k nim určiť zodpovedajúcu organizačnú štruktúru. Na druhej strane treba tiež pripomenúť, že nevhodná organizačná štruktúra môže byť prekážkou v procese organizovania.

Každá organizačná štruktúra predstavuje skupinu prvkov a vzťahov medzi nimi. Týmto spôsobom sa zabezpečuje diferenciacia (deľba práce) pre kvalifikované a efektívne zvládnutie činností, integrácia a koordinácia ako prostriedok harmonického riadenia.

Treba si tiež uvedomiť, že v organizačnej štruktúre organizácie má miesto každý pracovník. Bolo by chybou postaviť organizačnú štruktúru školy len z pedagógov, pretože jej efektívne fungovanie nie je možné bez ďalších oblastí činnosti. Dôležité je tiež postavenie týchto úsekov z hľadiska dôležitosti, podielu na výsledkoch školy. Obrazne by sa dalo povedať, že pedagogickí pracovníci sú zaradení na úsek "finálnej výroby", ostatné úseky sú tvorcami "základnej výroby". Výchovne však pôsobí každý pracovník školy.

2.1. *Organizačné štruktúry* vznikajú, členia sa na časti, menia sa a fungujú nie ľubovoľne, ale podľa určitých pravidiel. Tieto pravidlá vznikli podľa interných a externých podmienok a akonáhle sa uplatnia, stávajú sa základom každej organizácie. Sú to *organizačné predpisy*. Podľa charakteru, rozsahu platnosti alebo predmetu, ku ktorému sa vzťahujú, sú známe v rôznych formách, napr. ako organizačné zásady organizačné pravidlá, organizačné poriadky, smernice pre výkon určitej práce, pracovné normy a iné. Okrem týchto interných predpisov musí organizácia dodržiavať rôzne externé smernice. (zákony, vyhlášky, smernice nadriadnych zložiek a pod.). Všetky tieto podmienky vytvárajú podklady na vytvorenie formálnych štruktúr organizácie, a teda aj školy. Ak sa vytvára organizačný poriadok pre školský rok, je nevyhnutné okrem všeobecne platných zákonov a vyhlášok zohľadňovať *pedagogicko-organizačné pokyny MŠ SR*; pretože organizačný poriadok jednej školy je len jedným štruktúrnym prvkom celého vzdelávacieho systému. Bolo by však chybou iba mechanicky kopírovať príkazy, predpisy, pokyny, každá škola by mala vychádzať z *vlastnej stratégie rozvoja* a postupne ju realizovať. Ak sa škole povolí podnikateľská činnosť, je potrebné vytvoriť organizačnú štruktúru, ktorá ju efektívne zabezpečí.

Pri tvorbe každej organizačnej štruktúry treba vždy brať do úvahy dve charakteristiky: *stabilitu a pružnosť*. Niet sporu o tom, že obidve sa v každej organizačnej štruktúre musia uplatniť, otázkou je len ich pomer. V praxi škôl sa ukazuje, že úspešne sa vyvíjajú tie, v ktorých sa uplatňujú stabilné pravidlá organizovania, ktoré sa stávajú pre školu charakteristické. Je to napríklad stabilný systém informovanosti o úlohách, poradách, kontrolnej činnosti a pod.

Stabilita by však mala byť iba pevným základom, ktorý umožňuje pružne modifikovať všetky činnosti. Ide tu najmä o schopnosť adaptácie na zmenené podmienky, na špeciálne požiadavky, ktoré vznikajú v prostredí školy. Známa je napríklad naša ťažkopádnosť pri aktivovaní nových odborov štúdiá, ktoré vyžaduje prax. Pružnosť sa môže uplatniť pri ďalšom vzdelávaní pedagógov, ich príprave na zložité činnosti.

Základom organizačnej štruktúry každej školy je *organizačný poriadok*. Je to relatívne stály dokument, ktorý určuje prvky organizácie a vzťahy medzi nimi. Súčasťou organizačného poriadku by mali byť organizačné štruktúry úsekov činnosti, napr. pedagogického a v ňom napr. triednych učiteľov, predmetových komisií a pod., ekonomického atď.

V podmienkach škôl je však potrebné vytvárať aj organizačné štruktúry *jednotlivých rutinných činností* - prijímacie skúšky, maturitné skúšky, súvislá odborná prax a pod. Na väčšine škôl sa tieto činnosti dokážu zabezpečiť na primeranej úrovni. Skúsenosti ukazujú, že slabinou mnohých škôl sú *organizačné štruktúry zabezpečujúce inovačné procesy*. Tieto často na školách absentujú.

2.2. Okrem formálnych štruktúr existujú na každej škole *štruktúry neformálne*. Vznikajú na základe spoločných záujmov, svetonázoru, postojov a pod. Tieto štruktúry musíme v procese organizovania brať do úvahy. Obrazne povedané, formálne organizačné štruktúry sú vybetónovanými cestami, po ktorých by sme mali chodiť, neformálne sú chodníčkami, ktoré si ľudia vyšliapali sami a po nich chodia. Neformálne štruktúry môžu v procese organizovania pôsobiť pozitívne alebo negatívne. Ak sa v organizačnej štruktúre školy s nimi počíta, môžu sa využiť ako silný stabilizačný a motivačný faktor.

Keď napríklad zostavíme maturitnú komisiu z ľudí názorovo blízkych, je predpoklad, že bude pracovať efektívne. Ak však napríklad pri posudzovaní určitej organizačnej zmeny vytvoríme názorovo homogénnu skupinu, môže to viesť k nedostatočnej hĺbke analýzy, malej rôznorodosti návrhov na riešenie. Prax škôl tiež ukazuje, že často práve *neformálne štruktúry pomáhajú aktivovať činnosť školy*, keď vystupujú v úlohe

#### Literatúra:

Čepelka, O.: *Delegování v praxi. Moderní řízení*, 1995, č. 5, s. 54 -55.

Janeček, J.: *Základy organizace podniku. Moderní řízení*, 1990, č. 6, s. 43.

Novák, M.: *K riadenie školy. Pedagogické rozhľady*, 1993-94, č. 3, s. 20-21.

Obdržálek, Z.: *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia. Pedagog. revue*, 1997, č. 3-4, s. 101-112.

Zelina, M. - Zelinová, M.: *Modely riadenia školy. B.Bystrica, MC 1996.*

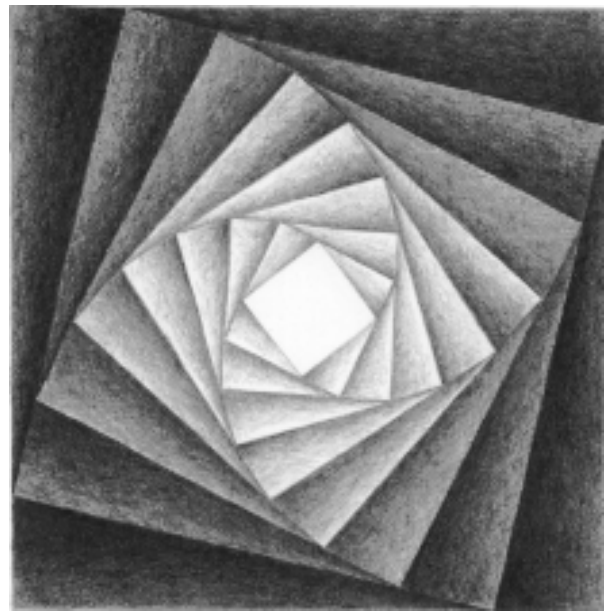
**Summary:** The author deals with school management and explains the basic issues. He lists practical advice for school managers.

## NÁRODNÁ KANCELÁRIA PROGRAMU SOKRATES-SLUŽBA PRE ŠKOLY

V dňoch 22. - 23. 9. 1997 sa uskutočnila medzinárodná konferencia, ktorú organizovala Národná kancelária programu SOKRATES v Bratislave. Pri tejto príležitosti oslovil šéfredaktor nášho časopisu M. Valica riaditeľku NK E. Gálovú a položil jej nasledujúce otázky.

**Pani riaditeľka, priblížte nám hlavné ciele Vašej kancelárie vo vzťahu k základným a stredným školám.**

Hoci Národná kancelária programu SOKRATES (NK) pôsobí v rámci Slovenskej akademickej asociácie pre medzinárodnú spoluprácu, ktorá pôvodne bola a je najmä združením vysokých škôl, jej aktivity sú v plnej miere zamerané na všetky cieľové skupiny, ktoré zasahuje program SOKRATES. Základným a stredným školám dáva program veľký priestor na rozvíjanie aktivít medzinárodnej spolupráce, či je to spolu-



M. Salanciová: *Riešenia* (1997)

kritikov daného stavu.

Významným činiteľom organizačnej štruktúry je *schopnosť zastupiteľnosti* na jednotlivých úrovniach. To znamená, že pracovníci by mali poznať právomoci a zodpovednosť najbližších úsekov smerom hore aj dolu vo vertikálnej rovine. Napríklad z pracovnej náplne štatutárneho zástupcu riaditeľa vyplýva, že by ho mal zastupovať v plnej šírke v prípade jeho neprítomnosti. To je však možné len vtedy, ak presne pozná jeho právomoci a zodpovednosť, náplň práce. Toto platí, pravdaže, aj opačne.

práca škôl a triednych kolektívov s partnermi v zahraničí, mobilita a možnosti ďalšieho vzdelávania pre pedagogických pracovníkov, podpora štúdia jazykov u žiakov a učiteľov a pod. Národná kancelária sa v súčasnosti snaží podporiť najmä tie školy, ktoré v tejto oblasti zatiaľ nemajú veľké skúsenosti, aby sa pokúsili rozvinúť svoju činnosť aj v tomto smere. Medzinárodná spolupráca je v súčasnosti veľmi silným trendom vo vzdelávaní v celej Európe, a preto dúfam, že v krátkom čase sa stane bežnou súčasťou života mnohých slovenských škôl.

**Aké konkrétne možnosti existujú na nadviazanie kontaktu našich škôl so zahraničnými partnermi z krajín EÚ?**

Aktivity programu SOKRATES, najmä tie, ktoré majú podobu projektov, sú založené na báze partnerskej spolupráce. Znamená to, že do projektu musí byť zapojený stanovený počet partnerov z rôznych štátov Európy. Hľadanie partnerských škôl v krajinách Európskej únie spôsobuje našim školám nemalé problémy, preto naša kancelária ponúka možnosť nájsť partnerskú školu podľa bližšie špecifikovaných požiadaviek prostredníctvom našich partnerských kancelárií v štátoch EÚ, s ktorými úzko spolupracujeme. Stačí, ak sa škola telefonicky spojí s našou kanceláriou a požiada o formulár, ktorý používame na tieto účely a ktorý pomáha špecifikovať krajinu, z ktorej by mal partner pochádzať, typ školy, zameranie zamýšľaného projektu a pod. Prednedávnom bola na Internete sprístupnená databáza škôl Európskej únie, ktorá je tiež veľmi dobrou pomôckou na vyhľadanie partnerskej školy. (Adresa: <http://partbase.eupro.se>)

Okrem toho odporúčame školám využiť všetky existujúce - pracovné alebo osobné - kontakty so zahraničím.

**Našich čitateľov bude zaujímať, akým spôsobom Vás môžu školy osloviť, resp. akými kanálmi sa dostávajú informácie z Vašej kancelárie do škôl.**

Národná kancelária je pístupná pre každého, kto sa zaujíma o aktivity programu SOKRATES. V priebehu tohto roka sme usporiadali sériu seminárov v rôznych častiach Slovenska, ktoré boli zamerané na informácie o možnostiach programu, základné rady pre prípravu prihlášky a pod. Pozvánky sme rozoslali na všetky ZŠ a SŠ na Slovensku, takže prísť mohol každý, kto mal záujem. Vyvrcholením tejto našej informačnej kampane bola konferencia *Internacionalizácia v školskom zvedávaní*, ktorá sa konala 22. a 23. 9. 1997 v Bratislave a na ktorej sme sa pokúsili pozrieť na oblasť medzinárodnej spolupráce zo širšej perspektívy. Účastníkom konferencie sme sa snažili poskytnúť aj rady, do ktorých častí programu je možné sa zapojiť, ako plánovať finančné prostriedky alebo postupovať pri obsahovej a organizačnej príprave projektov. Tí, ktorí doteraz nemali príležitosť stretnúť sa s nami, alebo na základe doterajších informácií už projekt pripravujú a potrebujú poradiť, môžu využiť možnosti osobnej konzultácie s pracovníkmi našej kancelárie. Naši pracovníci denne vybavujú žiadosti o zaslanie informačných materiálov (najmä Príručky pre žiadateľov) a prihláskových formulárov, ktoré sú nevyhnutné na prihlásenie sa do programu. Okrem toho je od augusta možné nájsť na Internete našu home-page, kde sa tiež nachádzajú najdôležitejšie informácie o programe.

Adresa našej kancelárie: Národná kancelária programu SOKRATES, Staré grunty 52, 842 44 Bratislava, tel.:07/724 383; fax: 07/724 483; <http://www.saaic.sk>

**Definujte požiadavky, ktoré sú kladené na medzinárod-**

*Summary: The director of the National Department of the Socrates Programme in the Slovak Republic writes about the aim of this institution and its support for schools.*

**né projekty. Čo musia rešpektovať, aby boli úspešné?**

Všeobecné kritériá projektov programu SOKRATES sú stanovené v Príručke pre žiadateľov 1997 (Guidelines for Applicants 1997) a žiadatelia ich musia rešpektovať. Nie je možné ich všetky vymenovať, nakoľko program ponúka školám široké spektrum možností - či sú to projekty školských partnerstiev v rámci časti Comenius I, jazykovo zamerané projekty Lingua E alebo individuálne aktivity pre pedagógov. Naša doterajšia skúsenosť však ukazuje, že predkladatelia prihlášok nie sú dôslední pri ich vyplňaní, často ignorujú pokyny, ktoré sa v nich uvádzajú a kvôli formálnym nedostatkom potom projekt nemôže byť akceptovaný. Apelujem preto na všetkých, ktorí neľutujú námahu popasovať sa s prípravou prihlášky, aby venovali maximálnu pozornosť nielen jej obsahovej, ale aj formálnej stránke. Preto vždy zdôrazňujeme, že pri príprave projektu je dôležité riadiť sa všetkými pokynmi a požiadavkami Príručky, ako aj inštrukciami v samotnej prihláške. Všeobecnými kritériami, ktoré sú platné pre všetky časti programu, je *viacnárodný kontext*, v ktorom musí byť projekt zasadený, *partnerská báza spolupráce*, *zapájanie sociálne, ekonomicky a zdravotne postihnutých osôb do práce* na projektoch, *uplatňovanie myšlienky rovnosti oboch pohlaví* a pod.

**Aká je postupnosť krokov od prihlásenia projektu až po proces schvaľovania?**

Ako som už spomenula, základným krokom pri podávaní prihlášky je získať potrebné materiály a zodpovedajúci prihláskový formulár od našej kancelárie. Projekty treba pripravovať v spolupráci s partnermi, aby bolo od počiatku jasné, aké je rozdelenie úloh, časový harmonogram aktivít a finančný plán. Na uľahčenie plánovania projektu ponúka program SOKRATES možnosť tzv. prípravných návštev, ktoré umožňujú získať finančný grant na stretnutie s partnermi.

Prihlášky na jednotlivé časti programu sa podávajú k rôznym termínom. Pre školské projekty *Comenius* a *Lingua*, ako aj individuálne aktivity pedagógov (jazykové kurzy, výmeny a pod.) je najbližším takýmto termínom *november 1997*. Podané prihlášky budú posudzované nezávislými expertmi pre danú časť programu a v prípade schválenia projektu škola alebo učiteľ získa grant, ktorý môže použiť v súlade s plánovanými aktivitami od stanoveného dátumu, ktorý umožňuje ich realizáciu.

**Čo je krédom Vašej kancelárie v súčasnom období, aby sa dané ciele splnili?**

Hlavným cieľom našej kancelárie pre toto obdobie je priťahovať čo najviac záujemcov o prácu v oblasti medzinárodnej spolupráce, ktorá ponúka široké možnosti na výmenu skúseností, rozvoj tvorivosti, zvyšovanie záujmu žiakov a profesionálne schopnosti pedagógov a získať čo najviac kvalitných projektov. Všetkým tým, ktorí sa na takúto prácu odhodlajú, prajem veľa úspechov.



## STAV A PERSPEKTÍVY EURÓPSKEHO ŠKOLSKÉHO PROJEKTU NA SLOVENSKU

J. Krajňák, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Informačná revolúcia. Využitie siete Internet vo vzdelávaní na ZŠ a SŠ. Európsky školský projekt a teleprojekty na Slovensku. ESP a iné programy z oblasti vzdelávania.

**KPúčové slová:** Internet, európsky školský projekt, teleprojekt, program Sokrates

Žijeme dobu informačnej revolúcie, v ktorej čoraz väčšiu úlohu zohráva rýchlosť získavania, spracovania a výmeny informácií. Fenoménom doby sa stávajú rozsiahle počítačové siete a prvé husle hrá medzinárodná počítačová sieť Internet. Prostredníctvom Internetu je prepojených niekoľko desiatok miliónov počítačov a ešte väčšie množstvo ľudí, ktorí denno-denne počítače používajú.

Koncom 80-tych rokov sa Internet dostáva aj na stredné a základné školy. V tomto období sa objavujú i prvé pokusy využitia Internetu na vzdelávacie účely.

Jedným z mnohých sa v roku 1987 stáva i Európsky školský projekt (<http://www.esp.educ.uva.nl>), ktorého cieľom je realizácia vzdelávacích projektov (teleprojektov) prostredníctvom siete Internet.

Teleprojekt umožňuje spoluprácu najmenej dvoch skupín študentov a učiteľov z rôznych škôl Európy (sveta). Študenti si prostredníctvom Internetu (elektronická pošta - prenos textov, ftp - prenos súborov, www - integrácia textov, obrázkov, zvukov) vymieňajú informácie na dohodnuté témy podľa vopred vypracovaného plánu.

Teleprojekt vhodne spája získavanie a využívanie vedomostí v určitom predmete, používanie cudzích jazykov a prácu s informačnými technológiami.

Slovenské školy sa do ESP zapájajú od roku 1993 (<http://www.tuzvo.sk/esp/>).

Prvé teleprojekty realizovali učителиa cudzích jazykov. Postupné zlepšovanie jazykovej vybavenosti u ostatných učiteľov prináša v súčasnosti realizáciu teleprojektov i v ostatných predmetoch.

Biológia - Terradata projekt

Chémia - Aquadata projekt, Radiodata projekt (<http://wfs.vub.ac.be/schools/timeline/bionet/index.html>)

Fyzika - Projekt gravitácia

(<http://www.bionet.schule.de/d/projekte/gravity/>)

Matematika - štatistika,

Informatika - ThinkQuest projekt

(<http://io.advanced.org/thinkquest/>)

Geografia - prírodné zaujímavosti regiónu, krajiny

Dejepis - história mesta, regiónu

Výtvarná výchova - ilustrácia poviedky, básne

Teleprojekty boli zo začiatku realizované vo voľnom čase a v rámci záujmových krúžkov. Teraz sa už čoraz častejšie stávajú súčasťou časovotematických plánov a tým prispievajú k inovácii obsahu i foriem vzdelávania v danom predmete. Ďalším dôležitým aspektom teleprojektov je internacionalizácia vzdelávania. Študenti okrem odborných vedomostí získavajú aj informácie o živote a kultúre v partnerskej krajine. Veľa teleprojektov vyúsťuje

do výmenných vzdelávacích a poznávacích pobytov na partnerských školách, ako aj do osobných kontaktov študentov a ich rodín.

Metodické centrum (MC) v Banskej Bystrici koordinuje od roku 1995 ESP v rámci Slovenska. Pomáha školám s prípravou teleprojektov hľadaním vhodných partnerov v zahraničí a poskytuje rady v priebehu realizácie teleprojektu. Všetkým záujemcom sú dostupné metodické materiály potrebné na realizáciu teleprojektu. Veľmi vhodnou sa ukázala metodická príručka k teleprojektom The Image pre anglický jazyk a Das Bild pre jazyk nemecký. V školskom roku 1997/98 je plánované vydanie publikácie k projektu Terradata pre biológov, ktorá bude obsahovať metodiku a dvojročné skúsenosti z realizácie projektu na slovenských školách.

MC každoročne v mesiaci marec organizuje účasť slovenských učiteľov na medzinárodných konferenciách ESP (najbližšia bude v marci 1998 v Kodani). Informácie a skúsenosti z medzinárodných konferencií sú odovzdávané ostatným slovenským učiteľom prostredníctvom národných konferencií a workshopov ESP, ktoré bývajú väčšinou organizované v apríli a septembri.

ESP na Slovensku spolupracuje s Národnou kanceláriou programu Sokrates, ktorý podporuje kooperáciu v oblasti vzdelávania v Európe. Zahraničné kontakty vybudované prostredníctvom ESP umožňujú hľadať partnerov pre slovenské školy na realizáciu projektov v rámci programu Sokrates (minimálne dve školy z krajín Európskej únie). Skúsenosti získané z teleprojektov môžu pomôcť pri úspešnom začlenení našich škôl do programu Sokrates v najbližších rokoch.

ESP v súčasnosti pripravuje zapojenie škôl do projektu Zdravie a životné prostredie (<http://www.bionet.schule.de/d/projekte/health/>), ktorý koordinuje Združenie BioNet v Nemecku v rámci programu Sokrates.

ESP je tiež vhodnou vzdelávacou alternatívou pre školy zapojené do programu Internet pre školy. Program realizuje Nadácia otvorenej spoločnosti, ktorá na základe konkurzu poskytuje školám techniku potrebnú na pripojenie do siete Internet.

Celosvetovým trendom súčasnosti v informačných technológiách je pripájanie celých lokálnych sietí (napr. celá počítačová učebňa či počítače na celej škole) do siete Internet. Tento vývoj prináša i nové možnosti využitia Internetu vo vzdelávaní. Po vyriešení technických problémov pripojenia bude čoraz viac škôl hľadať spôsob, ako cieľavedome a efektívne premeniť vložené investície na výsledky vo vzdelávaní. ESP je jednou z mnohých možností na ceste k uvedenej transformácii.

Koordinátorom ESP pre Slovensko je RNDr. Július Krajňák, Metodické centrum B. Bystrica, E-mail: [krajnak@tuzvo.sk](mailto:krajnak@tuzvo.sk)

**Summary:** The author writes about possibilities of using the Internet Web in teaching at basic and secondary schools. He introduces the European school project and available teleprojects in Slovakia.

## O UČITELOVI LITERATÚRY

Brigita Šimonová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Komunikačný reťazec vo vyučovaní literatúry tvorí odosielateľ, sprostredkovateľ a prijímateľ. Osobnosť učiteľa určuje jeho ľudská dimenzia, jeho odborné a metodické kvality. Úroveň osobnosti určuje hodnotová, názorová a estetická orientácia, ďalej vzdelanie a schopnosť organizačne zvládnuť hodiny literatúry s dobrým výsledkom.*

**Kľúčové slová:** *komunikácia, literárna komunikácia, komunikačný reťazec, odosielateľ, prijímateľ, sprostredkovateľ; názorová, hodnotová, estetická orientácia; osobnosť učiteľa, subjekt, odborník, metodik; citová, intelektuálna pamäť žiaka*

Komunikačný reťazec vo vyučovaní literatúry obsahuje okrem odosielateľa a prijímateľa aj ďalší komponent - sprostredkovateľa. Kým odosielateľom je autor so svojím dielom, prijímateľom čitateľ - v našom prípade žiak, sprostredkovateľom je učiteľ. Učiteľ vstupuje do literárnej komunikácie vo vyučovaní ako osobnosť v troch podobách: ako subjekt, ako odborník, ako metodik. Každá z uvedených podôb vplyva priamo na kvalitu komunikácie. Pokúsime sa o identifikáciu predpokladov, ktoré by učiteľ mal mať, podľa uvedených podôb.

Učiteľ je predovšetkým človek. Práve jeho ľudská dimenzia tvorí základný predpoklad komunikácie. Do kvalít učiteľa literatúry patrí jeho názorová, hodnotová a estetická orientácia. Humanistická škola síce pripúšťa názorovú rôznosť, ťažko by sme však akceptovali takého učiteľa, pre ktorého by základom názoru na svet bola jeho deštrukcia. Na druhej strane sotva žiaci príjmu učiteľa, ktorého videnie sveta je len v rovine nekritického prijímania javov sveta. Protivný by mne ako žiakovi bol človek, ktorý by nemal - neprejavoval nijaký názor. V súčasnej dobe sa odmieta prezentácia politického názoru v škole, no práve to považujem za omyl. Tým nechcem povedať, že učiteľ má v škole pôsobiť ako politický tribun, má skôr dosiahnuť, aby ho žiaci akceptovali nie pre politickú orientáciu, ale pre učiteľskú spôsobilosť a ako celistvú osobnosť.

Úroveň učiteľovej osobnosti určuje aj jeho *hodnotová orientácia*. Dnes, keď to, čo k nám prichádza najmä z USA, predovšetkým vo filmovej podobe, ťažko ponúka boj dobra so zlom. Skôr je to boj menšieho zla s väčším. Ak je učiteľ, nedajbože, vyznávačom braku, ťažko dokáže prebudiť záujem o skutočné hodnoty literárneho diela. Samozrejme s tým súvisí aj estetická orientácia učiteľa - jeho schopnosť vnímať, precitovať, prežívať dielo a identifikovať prostriedky, ktorými autor estetickú účinnosť dosahuje. Posledné konštatovanie však už súvisí s odbornou kompetenciou učiteľa. Do podoby subjektu musíme zakomponovať aj *schopnosť učiteľa akceptovať žiaka ako subjekt*, ďalej schopnosť empatie smerom k žiakovi, schopnosť *vzbudiť dôveru* voči svojej osobe a zároveň *podnecovať žiaka k vysloveniu názoru*.

*Odborná kompetencia* učiteľa literatúry spočíva predovšetkým v jeho vzdelanosti - samozrejme túto kompetenciu berieme ako jednu súčasť jeho osobnosti. Sama osebe by nevytvorila kvalitnú komunikáciu na hodinách literatúry.

Vzdelanie učiteľa literatúry sa na vysokých školách realizuje najmä v rovine faktov. Často sa potom spôsob výučby literatúry realizuje práve týmto smerom. I keď sa už roky zdôrazňuje

*úloha zážitkovosti*, nie vždy je priamou súčasťou vyučovacieho procesu. Vinu na tom má aj podoba súčasných učebníc a čítaniek. Za najproblematickejšiu súčasť čítaniek považujem výber úryvkov z literárnych diel, pretože práve tu môže dôjsť k posunutej interpretácii celého literárneho diela. Nerobme si ilúzie, že väčšina žiakov bude čítať Tolstého, Dostojevského..., najmä ak sú veku neprimerane veľikáni svetovej literatúry zaradení do učiva 2. ročníka SŠ. Dochádza teda iba k povrchnej informácii, ktorá sa potom ešte odmemoruje na maturitných skúškach.

Tretou podobou učiteľa literatúry je jeho *metodická kompetencia*. V nej prvé dve súčasti osobnosti nechádzajú praktické uplatnenie. Učiteľ na hodinách literatúry organizuje priebeh literárnej komunikácie, moderuje, podnecuje, buduje hodnotový systém, koriguje, zdokonaľuje vyjadrovacie zručnosti, skvalitňuje akt literárnej komunikácie, hodnotí.

Samotná organizácia priebehu literárnej komunikácie je veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľa. Odbúrat' zaužívané klíše hodiny - skúšanie, výklad, čítanie ukážky, rozbor ukážky, zhmutie - nám nepomôže vychovať čitateľa, iba ak povrchného znalca. Základom kvalitnej percepcie diela je jeho výber, či výber úryvku. Bez ohľadu, či ide o staršiu, novšiu, slovenskú, svetovú literatúru, musí v diele byť niečo, čo korešponduje so súčasným svetom a súčasnými záujmami mladých ľudí. Bez toho, aby učiteľ dopredu rozmýšľal o výbere, sa oberá o prvý krok ku kvalitnej literárnej komunikácii - *vzbudenie zvedavosti*. Dá sa postupovať aj tak, že si učiteľ dopredu tento záujem zistí, pokúsi sa ho zosúladiť s osnovami (je to ťažké, viem) a ponúkne texty podľa vyspelosti žiakov (môže to byť inak na učňovskej, strednej odbornej škole a na gymnáziu).

Ďalej si musí učiteľ *organizačne pripraviť hodinu* (resp. hodiny) tak, že vytvorí podmienky na príjem diela v rovine zážitkovej. Dnes už existuje viacero možností, ako získať poznatky o netradičných metódach vo vyučovaní, či už na stránkach odborných časopisov a v metodických materiáloch vydávaných MC, resp. *na podujatiach MC pre učiteľov*. Organizácia práce obsahuje aj poznávanie na úrovni literárneho vzdelania. Učiteľ môže túto časť začleniť čiastkovo pred zážitkovú, no *hodnotiace súdy* by mali byť súčasťou procesu, v ktorom funguje indukcia, dedukcia, analýza a syntéza. Samotné hodnotenie literárneho diela žiakmi nemožno stotožniť s hodnotami diela, hoci celý proces výuky by mal smerovať k tomu, že sa *literárno-komunikačný akt završuje vstupom do citovej a intelektuálnej pamäti žiaka*.

*Ako dosiahnuť, aby sme žiaka ako čitateľa nestrácali?* Napriek tomu, že knihu dnes ohrozujú rôzne médiá ako tele-

vízia, video, internet, môže kvalitný učiteľ literatúry získať jej vyznávačov, môže im odovzdať posolstvo minulosti našej i sve-

tovej literatúry. Nemáme ilúziu, že to urobia všetci učiteľia a príjmu všetci žiaci. Národ bez vedomia vlastných kultúrnych hodnôt, bez poznania ducha sveta je však hrozivá alternatíva.

**Summary:** *The author deals with teacher's personality and his/her importance in developing communication channels on the lesson.*

## **ČITAVÉ NEČÍTANIE!?** **AKO ZÍSKAŤ ŽIAKOV PRE ČÍTANIE**

J. Lomenčík, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Niektoré príčiny alarmujúceho stavu nečítania hodnotnej umeleckej literatúry u dospelujúcej mládeže. Možnosti odstránenia tohto stavu. Úloha učiteľa literatúry.*

**KLúčové slová:** *literatúra, vyučovanie literatúry, literárne dielo, čítanie, estetický účinok, hodnotenie*

Studenohorúce dni zahalené sivobielym zamatom otvorili dvere pre vstup demokratizácie života spoločnosti i v priestore medzi Dunajom a Tatrami. Tento kvalitatívne nový proces transformácie celej spoločnosti z pozícií totalitných na zásady demokratické výrazne ovplyvnili i pedagogickú teóriu a vôbec celý výchovno-vzdelávací proces. Zvlášť sa to premietlo do výučby humanitných predmetov, kde deformácia marxistickoleninského nazerania na objektívnu skutočnosť na základe estetického zážitku dosiahla taký stupeň, že spamätávanie sa vyžaduje od každého zainteresovaného maximálne vypätie síl, aby bolo možné vstúpiť na pôdu pluralitnej demokracie. Nápravy sa žiadajú pri vyučovaní literatúry, kde povinné predpisovanie literárnych diel, najmä "socrealizmu", odrádzalo dospelujúcu mládež od aktívneho čítania. Treba si ale uvedomiť, že toto nie je jediná príčina v súčasnosti už alarmujúceho stavu nečítania hodnotnej umeleckej literatúry. V tejto súvislosti je zbytočné rozoberať príčiny. Každému učiteľovi literatúry sú viac-menej známe. Skôr treba hovoriť o možnostiach nápravy, lebo len suché skonštatovanie nepomôže nájsť východisko. Na to je potrebné spojiť sily všetkých, ktorí môžu v tejto oblasti pomôcť k lepšiemu. Bez čítania literárnych diel totiž stráca literatúra svoj význam a splnenie hlavného cieľa ostáva zahmlené. Hovorí o literárnych dielach sprostredkovane, prostredníctvom subjektívno-objektívneho čitateľského zážitku učiteľa, má v ére počítačov na zmaterializovanú dušu adolescenta analogicky rovnaký význam ako trebárs to povestné nosenie dreva do lesa. Pritom pri modelovaní duchovnej a mravnej tváre žiaka má propri viacerných činiteľoch svoj neopakovateľný význam kniha a s ňou spojený akt čítania prinášajúci estetický účinok so silným výchovným akcentom. Veď na otázky, ktoré mladému človeku ostávajú v oblasti vzájomných vzťahov medzi ľuďmi v každodennom živote nevyriešené, dávajú odpoveď hrdinovia kníh. Myšlienky, ktoré len nerád prezrádza a prediskutováva s inými, vystupujú mu v ústrety v knižke. Čítanie upevňuje jeho sebadôveru.

Čítanie nie je len aktom poznania a pochopenia rozličných súvislostí. Ono predpokladá i pripravenosť a spolúčtenie, spolumyslenie, spoluprežívanie a vedie k hlbokjej účasti čitateľa s postavami. Preto má taký významný, trváci účinok. Kto číta, stretáva sa s básnikom, prozaikom, čo umelecky stvárnjuje skutočnosť. Aby sa takéto stretnutia stali samozrejmi, musíme o vzdelávacom a výchovnom účinku čitateľských zážitkov vedieť a namiesto konštatovania o "čítavom nečítaní"

tvorivo hľadať, v hľadaní rozmyšľať nahlas v medziach plurality a slobody o spôsoboch podnietenia čitateľského záujmu.

V prvom rade nečakajme stále, že tieto problémy niekto vyrieši "hore". Nápravu za učiteľa neurobí viacmenej nikto. Lepšie bude, keď učiteľ pochopí svoje postavenie v práci so žiakmi a autoritou i záujmom o knihy otvorí mladým ľuďom tajomný svet ukrytý v literárnych dielach. Dôležitým prostriedkom dosiahnutia takéhoto stavu je výklad učiteľa a jeho postoj k literatúre. Čo je vlastne umelecká literatúra? Je to učebnica literatúry, ktorú učiteľ priniesol do triedy. Nie! Je to zhrnutie poznatkov a učiteľov výklad o jej javoch má len funkciu oboznamovacia. Žiadne krasorečenie spoza katedry nenahradí čítanie, pretože literatúra to sú diela a ich čítanie. Len takto uchopené umelecké dielo má pre mladého človeka nesmierny význam, lebo doňho nič nevtĺka násilne, ale esteticky pôsobivo zobrazuje a ukazuje skutočnosť. Živé slovo učiteľa v tomto procese síce pomáha, ale učiteľov výklad o knihe nemôže nahradiť pocit z prečítania. Literárne výklady učiteľa môžu stáť na pevných nohách len vtedy, keď sčítanosť žiakov bude "hrubšia" ako čítanky alebo učebnice. Odraziac sa od tohto konštatovania treba povedať, že nie najvhodnejšou formou sú referáty o prečítanej knihe prednesené jedným žiakom na vyučovacej hodine, keď ostatní len pasívne počúvajú. Aký to má zmysel? Hádám len ten, aby sa učiteľ presvedčil o prečítaní diela referujúcim a navdial ostatných na jej čítanie. Ale ani toto nemôže nahradiť celistvé čítanie kníh, lebo potrebujeme dosiahnuť, aby čítal každý žiak.

Dopracovať sa k takémuto cieľu možno i odbúraním literárnohistorického prístupu k preberaniu autorov od najstarších čias po súčasnosť s akceptovaním i psychologického hľadiska. Tvrdenie podopriem napríklad nesprávnym spôsobom predloženia náročného diela Svätopluk, písaného na základe presných racionálnych zásad žiakom prvého ročníka strednej školy. Tento stupeň dospelovania (pätnásty rok života) znamená vo vývoji literárnej chápatosti istú krízu. Mladý človek je v tomto veku taký zaneprázdnený svojím vzťahom ku skutočnosti, že všetko, čo ho v tomto smere práve nepodporuje, odloží nabok. Realistický racionalizmus mladého ducha hľadá primeraný literárny podnet v literatúre takého druhu, čo stvárnjuje boj človeka s vonkajším svetom, s prírodou, i s objektívnymi hodnotami. Literárnohistorický záujem je veľmi nepatrný, podobne i pochopenie pre vnútornú zákonitosť básnického diela, ale osobný záujem o obľúbeného básnika

vzniká často už tu. Z tohto hľadiska by malo význam oboznámiť už žiakov pätnásťročných a šesťnásťročných s literárnymi textami súčasných spisovateľov. Ich jazyk, štýl i obsah predsa korešponduje s čítaním a zmysľaním dospievajúcich. Učiteľ by mal "zhodiť" strach z neplnenia nejakých nalinajkovaných predpisov a mať viacej odvahy presadiť aj svoje. Lebo príčinou nečítania žiakov je i podrobenie vyučujúceho nezmyselným predpisom a zmierenie s daným stavom. Uspokojí sa napríklad ukázkami v čítanke namiesto toho, aby viedol žiakov k prečítaniu celého diela. Vytrhnutá ukážka z kontextu diela nemôže esteticky účinne v celom rozsahu pôsobiť na žiaka. Preto je lepšie voliť besedy o knihách a to nielen o prečítaných. Tu je možnosť otvoriť dvere pre vstup aj iných kníh podľa záujmu žiakov. Niekedy sa potom pri analýzach zbytočne "prehrabáva" v zemianskej pôde namiesto diskusií o problémoch prežívaných a bytostne sa dotýkajúcich duše žiakov, ktoré treba hľadať v iných dielach. Mladý človek žiada, aby mu literatúra dala odpoveď na otázky, ktoré ním hýbu, aby obohatila jeho vedomie. Tento záujem sa zakladá na vyhľadávaní vzorov pre vlastné myslenie a konanie, ale i v zážitku, najmä emocionálne

naplnenom citmi ľúbosti. Tomuto je potrebné venovať zvláštnu pozornosť, lebo na tomto sa v súčasnosti zisťuje a škodlivo živí menejcenný literárny brak.

Žiakom treba dobre vysvetliť a poukázať na ekonomické zaobchádzanie s časom. Nečinné totiž premárnia tzv. voľné hodiny alebo cestovanie autobusom, vlakom. Tam unikajú veľké časové rezervy, kde sa dajú prečítať desiatky dobrých kníh. S čítaním kníh musíme spojiť i hodnotenia. Zdá sa nespravodlivé, ak za odrecitovanú báseň dostane žiak známku výborný rovnako ako keď prečítal rozsiahlejšie literárne dielo. Čo má potom väčší význam pre výchovu a vzdelanie? Aký je osôh z nabíľovaného vzdelanca? Je to vôbec vzdelanec? Vzdelávanie však nie je nadobúdanie kvantity vedomostí, ale pretváraním osobnosti. A tomu pomáha i čítanie literárnych diel.

Tieto návrhy na možnosť nápravy v čítaní literárnych diel treba brať ako vstupnú bránu do diskusie o probléme, ktorý bráni naplneniu cieľa literatúry. Neváhajte, milí kolegovia slovenčinári, a prispajte, najlepšie vlastnou skúsenosťou, do diskusie ako zaktivizovať žiakov, aby čítanie bolo ich vnútornou potrebou.

**Summary:** *The author focuses on students' little interest in reading literature and the role of the teacher in improving this state.*

## PRÁCA S TALENTOVANÝMI ŽIAKMI ZŠ V UMELECKOM PREDNESE

M. Kralovičová, ZŠ Bratislava

**Anotácia:** *Umelecký prednes - krása recitácie. Spôsob vyhľadávania talentovaných žiakov. Výber ukážky. príprava recitácie. Mimojazykové prostriedky recitátora. Význam súťaží v umeleckom prednese pre rozvoj osobnosti žiaka.*

**Kľúčové slová:** *umelecký prednes, recitácia, talentovaní žiaci, výber ukážky, príprava recitácie, mimojazykové prostriedky*

Som učiteľkou ZŠ s 22-ročnou praxou v aprobácii slovenský jazyk - hudobná výchova. Samotná aprobácia je vynikajúcou kombináciou pre tvorivosť učiteľa a prostredníctvom nej pre tvorivosť žiakov. Nikdy som sa neuspokojila iba s dosiahnutím slušných učebných výsledkov žiakov, vždy som sa snažila zapájať talentované deti do súťaží a "dotiahnuť" ich do úspešného konca. Môžem konštatovať, že sa mi darí v umeleckom prednese, vo vlastnej tvorbe mladých literárnych talentov i v zborovom speve. Je to práca namáhavá, vyžaduje si veľa môjho voľného času a pochopenia zo strany rodiny, no druhou stránkou mince je vynikajúci pocit z formovania osobnosti mladých ľudí. Ten ma vždy hnal a bude hnať dopredu. Preto sa chcem podeliť so svojimi skúsenosťami v práci s talentovanými žiakmi ZŠ v umeleckom prednese.

### Umelecký prednes - krása recitácie

Vo všeobecnosti sa umelecký prednes definuje ako zvuková realizácia textu. Podľa Jána Findru je umelecký prednes ľudským príhovorom človeka k človeku. Príhovorom preto, že interpret sa má príhovoriť adresátovi (poslucháčovi) prostredníctvom textu tak, aby ho ním oslovil. Oslovenie má zasiahnuť

rozum, ale aj cit adresáta, aby sa zamyslel nad tým, čo počúva, a prostredníctvom toho, čo počúva, aby sa zamyslel sám nad sebou.

Profesionálna recitácia je niečo celkom iné ako recitácia dieťaťa. V recitácii dieťaťa cítiť spontánnosť, úprimnosť, prirodzenosť. Samozrejme ak je dobre vedené, ak je recitácia dobre postavená. Vtedy v nej nie je nič umelé, dieťa recituje tak, ako cíti. Ak sa to, čo cíti, len trošku zhoduje s tým, čo je napísané, s myslením recitátora, s jeho doterajšími skúsenosťami, potom môže text presvedčivo podať poslucháčom.

Reč v básni je stavaná na kráse jazyka. Estetizujúcim prostriedkom je hlavne slovo. Môže sa využiť aj gesto, ale čo najmenej. Báseň musí byť diskretná, decentná. Adresát sám musí rozumieť básni, recitátor v ňom musí vyvolať predstavy, ktoré sú súčasťou estetického zážitku recitácie. Báseň má provokovať poslucháča a má ho urobiť spolupracovníkom na vytvorení pekného, estetického pocitu pri vnímaní.

Krásna recitácia súvisí paralelne s krásou hudby a materskej reči. Tkvie v opakovaní toho, v čom sme vyrástli, čo sme cítili od narodenia a čo cítime až po hrob. Krása recitácie je v materskej reči, krásou hudby je v materskej reči, materská reč je pôvod krásna, ktoré cítime pri komunikácii.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mistrík, J. a kol.: *Slovenčina 3*. Bratislava, ALEF štúdio. (Videokazeta)

### Ako vyhl'adávam talentovaných žiakov pre umelecký prednes

Čítanie literárnych diel predstavuje základ literárnej výchovy a literárneho vzdelávania. Literárnevedné poznatky si osvojujú žiaci v súvislosti s čítaním alebo iným poznávaním obsahu literárnych diel, napr. v divadelnej, rozhlasovej či televíznej podobe. Cieľom literatúry nie sú len vedomosti. Ten spočíva v získavaní žiakov pre uvedomé čítanie a prostredníctvom čítania a estetických zážitkov z čítania v utváraní estetického názoru a vkusu, v rozvíjaní citového života žiaka, vo formovaní etických názorov. Preto sa snažím, aby boli členmi niektorej z knižníc všetci moji žiaci. V niektorých triedach dosahujem až 100% záujem o členstvo v knižnici a v jej pravidelnej návštevnosti, v iných aspoň 75%. Aby deti do knižnice chodili a čítali, je potrebné rozprávať o prečítaných knihách. Okrem hodín literatúry sú na to vhodné besedy. V tomto školskom som zorganizovala besedu k 100. výročiu narodenia Jozefa Čigera-Hronského. O autorovi sa podľa osnov učí až v 8. roč. ZŠ, no ja som besedu pripravila pre všetkých žiakov 5. - 8. roč. našej školy. Samozrejme, nie sama, požiadala som kolegyné vyučujúce v jednotlivých triedach o spoluprácu. Na besede sa mohli zúčastniť iba tí žiaci, ktorí si od Hronského niečo prečítali. Lavice v triede sa odstránili, pripravili sa miesta na sedenie pre diskutujúcich a za stôl si sadli tí, ktorí o Hronskom hovorili, pripravili si referát a reprodukovali obsah najčítanejšej knihy - Budkáčik a Dubkáčik. Tí vystúpili v besede ako prví a navodili fantastickú atmosféru. Potom sa každý z účastníkov besedy vyjadril k tomu, čo čítal. Bola som veľmi milo prekvapená. Nikoho nebolo treba nútiť do diskusie, ba skôr naopak. Poriadne sme sa pritom aj zasmiali. Keďže beseda dopadla nad moje očakávanie, všetci dostali jednotku a sľúbila som im, že napíšem článok do Petržalských novín. To sa im veru zapáčilo! Nebolo to celkom bez problémov, pretože v redakcii na môj telefonát veľmi nadšene nereagovali, nedala som sa však odbiť. Článok vyšiel, dokonca s názvom, ktorý som nenapísala ja, ale redaktori: Na Holičskej sú super žiaci! Bolože to radosť, keď mi deti priniesli výstrižok z novín skôr, ako som ho čítala ja. Mala som veľmi dobrý pocit a určite aj žiaci.

Hodiny literatúry sa snažím oživovať aj tým, že niektoré pasáže z prečítaných textov dramatizujeme. V 5. roč. býva najobľúbenejšou dramatizáciou maďarská rozprávka Maťko Husiar, v 6. roč. ľudová balada Išli hudci horou alebo Krylovova bájka Vlk a jahniatko, v 7. roč. Kukučínova Rysavá jalovica a v 8. roč. Španielska čížma od Lasicu a Satinského alebo Blažkovej Malá galéria mladšieho brata. Sú to nádherné hodiny, netešia sa na ne iba žiaci, ale hlavne ja. Rodičia sú takí zlatí, že im pripraviam aj rekvizity (napr. k ľudovej balade Išli hudci horou husličky z polystyrénu a pod.). Dostanú týždeň na prípravu, dávajú sa do skupín podľa vlastného uváženia, text sa naučia naspamäť a nádherná hodina je hotová. Samozrejme, za kvalitné výkony sú na záver honorovaní jednotkou a za pripravené rekvizity pochvalou do žiackej knižky. Ak som veľmi spokojná, venujem pár hodín na pozeranie rozprávok z videokaziet, pre starších žiakov i Andera z Košíc (v škole máme jednu miestnosť špeciálne upravenú na pozeranie videa).

Takéto hodiny mi pomáhajú vyhl'adávať talentovaných žiakov, s ktorými potom pracujem individuálne v umeleckom

prednese a zapájam ich do súťaží, ako je Hviezdoslavov Kubín a Ranená breza. Nikdy nezabúdam na spätnú väzbu, na názor žiakov.

### Ako pracujem s talentovanými žiakmi

Na hodinách literárnej výchovy sa mi ukáže, ktorí žiaci majú predpoklady na umelecký prednes. S tými potom individuálne pracujem v tzv. debatných krúžkoch. Stretávame sa mimo vyučovania a začíname naše umelecké diskusie o zaujímavých ukážkach, ktoré by boli vhodné na umelecký prednes poézie či prózy. Najčastejšie využívam heuristickú metódu a metódu brainstormingu.

Heuristickú metódu som mala zafixovanú ešte z čias štúdií na PdF UK v Tmave, ale metódu brainstormingu Alexa F. Osborna som objavila až vtedy, keď sa mi dostala do rúk publikácia M. Zelínu Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Našla som sa v nej pri práci s umeleckým textom.

### Ako vyberám ukážky na umelecký prednes

Vybrať vhodnú, veku primeranú ukážku považujem za najťažšiu úlohu. Najlepší vzťah k ukážke nadobudne žiak vtedy, ak si ho nájde sám, vie, čo ním chce povedať, vie, ako chce posluchača oslovit'. Osobne volím najradšej ukážky vtipné, humorné (nie je podmienkou), ktoré nie sú frekventované na súťažiach v obvodných kolách, ktoré prýšia z povahy recitátora. Dost často sa mi však stáva, že navrhmem ukážku ja a to vtedy, keď vidím mimoriadne danosti žiaka pre recitáciu. Za najväčšie plus však považujem to, že keď sa žiak naučí čítať poéziu a prózu, prenikne do nej, pochopí ju a chce ňou niečo povedať. Táto fáza trvá najdlhšie a veľmi často deti do nej zainteresujú svojich rodičov, dokonca aj starých rodičov. Tí potom prichádzajú aj na školské či obvodné kolá so svojimi ratolesťami a sú nesmierne šťastní, keď je ich dieťa (vnúčik či vnúčka) úspešné.

Špecifickým kritériom výberu textu je novosť, objavnosť, zriedkavosť jeho recitovania, recitátor sa nevracia k tzv. obrecitovaným textom.

### Príprava recitácie - rozbor, výklad, úprava textu

V tejto fáze pracujem s každým recitátorom individuálne.



M. Salanciová: Torzovanie (1997)

Za prvoradá považujem informácie o autorovi, o dobe, v ktorej žil, čo je preňho typické. Rozhovorom s recitátorom zistím, do akej miery pochopil text ukážky po prečítaní. Ak je príliš dlhá, pristúpime k úpravám. Poéziu upravujem iba skracovaním (A. Sládkovič: Detvan), prípadne spájaním viacerých kratších básní z jednej zbierky (M. Rúfus: Nové modlitbičky). Pokiaľ upravujeme prózu, dbáme na to, aby bol úryvok neskreslenou ukážkou príslušného diela a aby si zachoval myšlienkový a dejový celok. Začiatok úryvku musí poslucháča uviesť do situácie i deja a od prvých slov musí upútať pozornosť poslucháča. Najprv sa v rozhovore pokúšam zistiť názory žiaka na text, ktorý si zvolil, a podľa toho, ako sa naše názory zhodujú, usmerním ho, prípadne rešpektujem jeho názor. Uvediem príklad:

Môjmu žiakovi Borisovi som ako siedmakovi ponúkla na prečítanie jednu z ód Pabla Neruda Óda na Paula Robesona. Po týždni som zistila, či má o ňu záujem. Keďže mal, začali diskusie o autorovi i o texte. O autorovi nevedel nič, preto som mu poskytla literatúru. Povedali sme si, že Paul Robeson bol černošský spevák a bojovník za práva čierneho ľudu v USA, že v jeho piesni Zostúpi krásny voz sa ozýva veľká túžba po slobode. O tom, že okrem pracovných piesní a spirituálov (duchovných černošských piesní) spieva aj prekrásnu uspávanku Spi, môj chlapec, vedel z hudobnej výchovy, pretože uspávanku sme sa učili na hodinách spievať. O období, o ktorom spieval Paul Robeson (zrušenie otroctva na jar roku 1861 bojom Severu proti Juhu v Charlestone v Južnej Karolíne a s tým súvisiace zmeny...), som mu dala preštudovať z učebnice Hudobná výchova pre 9. roč. ZDŠ (z r. 1976). Potom sme začali rozoberať text. Vysvetlila som mu, že nejde o klasic-kú báseň, akou je napr. Sládkovičov Detvan, ale o modernú poéziu, v ktorej aj jediné slovo tvorí verš a verše tu musíme spájať tak, aby recitátor vystihol myšlienku, aby neskandoval, aby nepovýšil text nad myšlienku samu.

Zistila som, že prejavuje záujem o naštudovanie textu. Prišla teda ďalšia fáza - práca s básňou.

#### Ako pracujem s básňou (s umeleckým textom)

Báseň či prózu je treba pripraviť po rečovej stránke, vypracovať rečové a hlasové kvality žiaka, teda ho pripraviť tak, aby bol schopný vystúpiť na verejnosti. Tu uvediem niekoľko vynikajúcich rád a cvičení, ktoré som "pochytila" pri rozborových seminároch na súťažiacich a od mojej konzultantky A. Cielovej.

1. Na správnu artikuláciu sú najvhodnejšie jazykolamy, napríklad:

V našej peci myši pištia, v našej peci pes spí.

Naše húsatá sa poprekoprcovali.

Náš pán kaplán v kapli plakal.

Rolu lorda Rolfá hral Vladimír Leraus.

Každý z jazykolamov sa treba naučiť správne, bezchybne a čo najrýchlejšie vyartikulovať. Recitátor nemôže hovoriť "pomedzi zuby", musí artikulovať výrazne!

2. Osvedčili sa hry "na hluchonemých" (bez zvuku, na základe výraznej artikulácie sused musí porozumieť, čo som povedala a nahlas to zopakovať). Tu už mám na nácvikoch 3 - 5 recitátorov a je to úžasná zábava.

3. Rýchle tempo odstraňujeme správnym dýchaním a členením textu na vetné celky (rečové takty) - dôležité je "neletieť

cez text". Dych je spojený s myslením, hlboký dych odstraňuje trému.

4. Kvôli nehlučnému nadychovaniu učím deti aktivizovať bránicu, oprieť dych o bránicu, nikto nesmie vidieť, že sa recitátor nadýchol, treba vedieť šetriť dychom, mätko nasadiť hlas (mäkké tvorenie dychom ako pri uspávkach, ktoré kedysi spievali staré matere).

Po takýchto cvičeniach opäť pracujem individuálne s každým recitátorom. V texte úryvku si zakrúžkujeme slová s mäkkým l' a zvlášť ich nacvičujeme. Podobne aj slová či slovné spojenia, v ktorých dochádza k spodobovaniu (asimilácia spoluhlások).

Každá báseň aj prozaický text je ako hudobná skladba. Musí začať, vyvrcholiť a na záver príde uvoľnenie.

Konečne je možné začať sa učiť text naspamäť. Recitátor musí vedieť, čo chce povedať, komu to chce povedať a kto je. Odporúčam mu, aby sa učil pomocou predstáv. Musí vidieť, čo hovorí, tieto predstavy majú bežať ako film bez prerušenia. Text sa musí učiť postupne. Zle naučený text sa už len veľmi ťažko koriguje. Recitátor sa ho nesmie učiť monotónnym spôsobom, musí pracovať s tempom, pauzou, rytmom i dôrazom. Potom príde obdobie tvorivosti žiaka a zvládnutie textu spamäti (je tiež individuálne). Až potom sa recitátori v rámci nášho "dio-krúžku" prvýkrát postaví a recitujú sami pred sebou. V tejto fáze sa navzájom vypočujú a potom príde "mozgová búrka" - brainstorming. Vzájomne si radia a opäť je tu veľa zábavy. Keď sa vyšantia, dohodneme sa, ktorý nápad by sa dal uskutočniť, ale posledné slovo má recitátor. Sám si vyberie, čo mu najviac vyhovuje a doma ďalej dotvára svoj prednes. Pracuje s magnetofónom (nahráva sa) a na ďalších stretnutiach analyzujeme nahrávky a opäť nahrávame, až kým nie sme spokojní. Ak žiak nemá magnetofón alebo kazetu doma (absolútna zriedkavosť), nahrávam ho v škole.

Ďalšími poslucháčmi sú až potom žiaci v triede.

#### Mimojazykové prostriedky recitátora

Umelecký prednes je vlastne veľké umenie upútať. K tomuto umeniu sa pridružujú aj mimojazykové prostriedky: príchod, adekvátne oblečenie, postoj, gesto, mimika. Je ich treba využívať spontánne, prirodzene, úprimne, decentne.

Príchod pred publikum je prvým dotykom s poslucháčmi a porotou. Každý recitátor si ho nacvičuje tak dlho, kým nie sme spokojný. Len samotný príchod a príprava na recitáciu dá pri nácviku poriadne zabráť. Recitátor po príchode zaujme primeraný postoj, chvíľu sa sústreďuje (musí vidieť, čo bude hovoriť) a až potom začne recitovať.

Ak sa mu podarí vytvoriť takú atmosféru, že aj poslucháč si tvorí predstavy o tom, čo recitátor hovorí, dá sa povedať, že recituje jemu. Recitátor má zasiahnuť rozum, ale aj cit adresáta, aby sa zamyslel nad tým, čo počúva a prostredníctvom toho, čo počúva, aby sa zamyslel sám nad sebou.

Pri využívaní mimojazykových prostriedkov recitátora mi veľmi pomohla kniha Ústny prejav a umelecký prednes (Findra, Tvrdoň 1986) Za najcennejšie z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka považujem to, že si vypočujú svojich rovesníkov z iných škôl, stretnú sa so vzácnymi ľuďmi z poroty na seminároch, ktoré sa uskutočňujú po súťažiacich, môžu si vypočuť klady a zápory všeobecne - a ak majú záujem aj individuálne, že dostanú ďalšie dobré rady a poučenia pre svoj ďalší rast

v umeleckom prednese. Jeden z mojich recitátorov dnes študuje réžiu na VŠMU, moderuje v televízii TOP Slovakia, ďalší študuje na konzervatóriu herectvo, ďalší - gymnazista - získal 2. miesto v celoslovenskom kole Hviezdoslavovho Kubína, natočil pár televíznych filmov, dabuje v slovenskej televízii, dokonca sa prihlásil na prijímacie skúšky na konzervatórium (aj napriek úspešnému štúdiu na gymnáziu) a od škol. r. 1997/98 sa bude venovať štúdiu herectva.

Z uvedeného vyplýva, že aj takéto súťaže prispievajú

k rozvoju vzácných osobností, pestujú z mladých ľudí zdravo sebavedomých jedincov, ktorí nemajú problém komunikovať, vystupovať na verejnosti a prezentujú krásu našej spisovnej slovenčiny.

Najradšej sa učíme to, na čom sme emocionálne zaangažovaní. Učenie je viac záležitosťou emócií než záležitosťou rozumu. Preto aj učiteľ by mal v prvom rade pochopiť, že študent nie je nádoba, ktorú treba naplniť, ale fakľa, ktorú treba zapáliť. Zapáliť ju môže len ten, kto sám horí.

#### Literatúra:

1. Findra, J.- Tvrdoň, E.: Ústny prejav a umelecký prednes. Bratislava, SPN 1986.
2. Lesňák, R.: Dramaturgická príprava prednesu. Bratislava, Mestský dom kultúry a osvetu 1986.
3. Mistrík, J. a kol.: Slovenčina 3. Bratislava, ALEF štúdio. (Videokazeta)
4. Mistrík, J.: Variácie reči. Bratislava, Smena 1988.
5. Rybár, L.: Ako recitovať prózu a poéziu. Bratislava, SPN 1972.
6. Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, IRIS 1994.

**Summary:** *The author presents methods of choosing talented students and ways of leading them into understanding and interpreting literary texts.*

## MOJE SKÚSENOSTI S PROJEKTOVÝM VYUČOVANÍM VO FRANCÚZSKOM JAZYKU

E. Kušteková, Gymnázium Bratislava

**Anotácia:** *Zeefektívnenie výučby cudzieho jazyka pomocou projektovej metódy. Práca na konkrétnych projektoch.*

**KLúčové slová:** *cudzí jazyk, projektová metóda, projekt, rozvoj tvorivých schopností, metodické plány, komunikácia v cudzom jazyku, invenčnosť*

Vyučovanie cudzieho jazyka možno prirovnať ku stavbe domu. Sú nevyhnutné základy, na ktorých možno potom stavať pevné múry. Tak ako staviteľ, aj učiteľ si musí urobiť plány a na ich základe postupovať a dospieť až k finalizácii stavby, v našom prípade priviesť žiaka k čo najdokonalejšiemu ovládaniu jazyka.

Niekedy to robíme automaticky a neuvedomujeme si, koľko cieľavedomosti je v našej práci. Hoci učím už 18 rokov, neustále si uvedomujem potrebu inovácie foriem našej práce prispôbenej dynamickému, technickému a spoločenskému vývinu. Po otvorení našich hraníc svetu prijímame mnohé nové metódy bežne používané vo svete a učíme sa ich aplikovať v podmienkach nášho školstva. Robíme to za plného chodu v procese vyučovania a niekedy nám unikajú skutočnosti, ktoré by nám mohli ešte viac spestriť naše hodiny. Preto som nesmierne vdáčna našim metodikom, ktorí nás pružne oboznamujú s novými aktivitami a možnosťou zapojiť sa do nich. Vďaka nej som sa začala zaoberať projektovou metódou vyučovania, ktorá sa veľmi páči mne i mojim študentom, čoho dôkazom sú prílohy ich projektov v závere mojej práce.

Podľa Ivana Tureka tradičné vyučovanie nemôže plne zabezpečiť prípravu mládeže na život v 21. storočí, ktorý sa bude vyznačovať ešte búrlivejšími zmenami, aké sú v súčasnosti. Žiaci a študenti našich škôl by si mali osvojiť aj trvalejšie hodnoty ako množstvo informácií, ktoré sa nielen rýchlo zabúdajú, ale sa aj čoraz rýchlejšie menia. Takými trvalejšími hodnotami sú rozvoj kognitívnych schopností žiakov i študentov, ich motivačnej, emocionálnej a hodnotovej sféry, ich socializácia, roz-

voj tvorivých schopností, schopnosti racionálne sa učiť, pružne sa prispôbovať rýchle sa meniacim podmienkam života. Projekt je nový spôsob vyučovania, ktorý zodpovedá všetkým požiadavkám na trvalé hodnoty a rozvoj tvorivých schopností. Projekt je metóda, pri ktorej učiteľ aj žiak môžu plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme a žiaci ich pasívne prijímajú, čo následne vedie v budúcnosti k nesamostatnosti pri riešení pracovných problémov.

Projekt je plánovitá, etapovitá práca, mnohokrát kolektívna, zameraná na riešenie určitého problému. Ako konkrétny príklad uvediem projekt Metodického centra mesta Bratislavy, ktorým je Pokusné overovanie obsahu, metód a foriem vyučovania predmetu ekológie a environmentálnej výchovy na Gymnázium, Pankúchova 6, Bratislava.

Na tomto projekte sa aj ja podieľam.

Naše osemročné gymnázium je zamerané na výučbu ekológie a cudzích jazykov. Nemáme ešte k dispozícii učebnice ekológie. Preto sme vypracovali pomocné učebné texty od prímy po kvartu.

Pretože vyučovanie ekológie a celkové environmentálne vzdelávanie sa nemôže realizovať iba v triede (problém), chceme postupne vybudovať učebňu ekológie v budove školy a prírodnú ekoplochu v školskom areáli (riešenie problému).

Časti projektu:

1. Realizačná skupina
2. Cieľ projektu učebne a prírodnej ekoplochy

3. Časová realizácia projektu
4. Praktická realizácia
5. Harmonogram realizácie

Všeobecným cieľom projektového vyučovania je viesť žiakov ku samostatnosti pri práci, tvorivosti a zodpovednému prístupu k práci. Každý projekt má ešte samostatný cieľ, napríklad cieľom projektu učebne a prírodnej ekoplochy na Gymnázium, Pankúchova 6, je:

- a) výchova k zdravému spôsobu života,
- b) výchova k tvorivosti, kráse a práci s ekopomôckami,
- c) ozdravenie ovzdušia v okolí školy - výsadba a ošetrovanie zelene,
- d) pozorovanie prírodných javov,
- e) vybudovanie oddychových miest a ekochodníkov na regeneráciu zdravotného stavu žiakov a pedagogických pracovníkov,
- f) výchova k zodpovednému prístupu k práci a vzťahu k majetku školy.

Čo musí konkrétny projekt obsahovať:

1. Obálku - obal alebo titulnú stranu, na ktorej musí byť uvedený:

- Názov projektu
- Autor (i) projektu, adresa zariadenia, školy
- Dátum a miesto

Obsah s číslami strán a názvami kapitol

1. Kontext - projekt, v rámci ktorého bol realizovaný
  - 1.1 Situácia: potreba takejto práce
  - 1.2 Popis priorit, kto sa na práci zúčastňuje
  - 1.3 Menný zoznam účastníkov - žiakov a učiteľov
  - 1.4 Prípravné práce

2. Ciele, ktorým má projekt slúžiť

- 2.1 Všeobecné ciele: prečo pracujeme na projekte, aký záujem majú oň žiaci a vyučujúci. Aký má byť prínos.
- 2.2 Výsledky
- 2.3 Aktivity: aké aktivity slúžili na vypracovanie projektu
- 2.4 Partneri: či máme aj zahraničných alebo iných partnerov, ktorí sa zúčastnili práce na projekte

3. Realizácia projektu: priebeh a obsah

- 3.1 Plánovanie, organizácia z hľadiska časového, rozvrhu hodín atď.
4. Záver
  - 4.1 Hodnotenie - ako svoju prácu vnímali žiaci, ako ju vnímal učiteľ. Boli ciele dosiahnuté?
  - 4.2 Práce z dlhodobejšieho charakteru - aké bude ich pokračovanie.

### Projekt: Bratislava - moje mesto

Pestovať národnú hrdosť, poznať mesto, v ktorom žijeme a ktoré je zároveň hlavným mestom našej republiky, je súčasťou metodických plánov viacerých predmetových komisií, napr. dejepisu, zemepisu, jazyka slovenského, anglického, nemeckého i francúzskeho. Je veľmi dôležité, aby sme vedeli porozprávať cudzincom o našom meste, aby sme vedeli, čo tu máme zaujímavé vo všetkých oblastiach života. Nemýlila som sa, keď som predpokladala, že práca na projekte študentov nadchne. Keď som im projekt vysvetlila (upozorňujem, že vtedy ešte veľmi vážne, pretože to bol môj prvý projekt a sama

som ešte presne nevedela, ako sa to robí), čo by sme mali robiť, veľmi sa im to páčilo. (Učím na osemročnom gymnázium v sekunde, tercii, kvarte, kvinte a v tretom ročníku "veľkého" gymnázia.)

Pre prácu na tomto projekte som si vybrala deti z terciie, ktoré sa učia francúzštinu tretí rok, je to skupina 13-tich žiakov 12-, 13-ročných. V skupine je asi 5 žiakov, ktorí sa veľmi intenzívne pripravujú na hodiny, ostatní len toľko, koľko musia. Práci na projekte sme venovali šesť vyučovacích hodín.

Veľmi spokojní boli so záverečným hodnotením i ocenením, a tak keď som predložila ďalší návrh na projekt, stretla som sa s kladným ohlasom.

### Projekt: Systém hodnôt dnešných mladých Európanov

Projekt sekcie živých jazykov Rady Európy.

O technickej realizácii, obsahu a forme projektu som už hovorila. Tu by som chcela opísať skutočnú formu práce mojich žiakov a moje skúsenosti pri organizovaní projektu.

Podtémou tohto projektu bol citový život mladých Európanov. Už na prvej hodine som videla, že tváre mojich študentov sa rozjasnili a hlavami sa im premietali nespočetné nápady, ako projekt realizovať. Pretože som sa rozhodla predložiť návrh projektu vo viacerých triedach, úroveň prác a formy sú rôznorodé, ale rozhodla som sa, že všetko ponechám na nich, aby projekt bol čo najživší. Téma je naozaj vďačná, pretože je aktuálna.

Za cieľ sme si vytýčili vniesť akýsi systém do ľudských hodnôt, pretože sme mali pocit, že hodnoty dnes uznávané nie sú dostatočne seriózne a zaujímalo nás, či tie isté hodnoty uznávajú aj mladí ľudia vo Francúzsku a v Belgicku.

Na tento účel sme v 1.B vypracovali dotazník, v ktorom nás napríklad zaujímalo, aké majú študenti kritériá pri výbere priateľov, koľko času s nimi trávia, či veria v šťastie, či radi riskujú atď. Dotazník sme vypracovali tak, že každý žiak navrhol 10 otázok. Najfrekvencovanejšie sme vybrali do dotazníka a poslali do Francúzska a Belgicka školám, ktoré boli ochotné s nami spolupracovať.

Posledná otázka znela: Čo by ste si priali?

Odpovede boli napríklad takéto:

Prajem si, aby sa vaša anketa vydarila. ... aby medzi ľuďmi nastal mier. Želám si mier a toleranciu. Atď.

Ďalšou formou výpovede citov boli tajné posolstvá, ktoré študenti vymýšľali s obrovským nadšením, kreslili miesto písmen kvietky, srdiečka a rôzne tajné znaky. Samozrejme, táto činnosť bola zaujímavá pre žiakov nižších ročníkov - sekundy, terciie. Na tajničkách pracovali aj starší kvartáni a oni sa ujali aj práce na písaní projektu na počítači, preto je tam aj veľa chýb, ktoré som im však sčasti odpustila, pretože sa skutočne snažili v krátkom časovom termíne dať celý projekt dohromady, aby mohol byť prezentovaný v Rade Európy. Keď sme na ňom pracovali, mysleli sme si, že je to to najlepšie, čoho sme schopní, teraz však vieme, že mnohé veci by sme urobili inak, lepšie a takým malým dôkazom je pokračovanie nášho projektu, z ktorého práce uvádzam v prílohe napr. pod názvom Čo mi chýba? Žiaci vypracovali na hodine slovenského jazyka slohovú prácu, ktorú potom na hodine francúzskeho jazyka prekladali do francúzštiny. Neustále pracujú na kresbách a kolážach s ekologickou tematikou, kde vyjadrujú najmä svoj vzťah ku zvieratám a obavy z budúcnosti pri súčasnom devas-



tovaní prírody.

Najzaujímavejším pri projektovom vyučovaní sa mi zdá hodnotenie práce v porovnaní s hodnotením na klasickej vyučovacej hodine. Tento moment považujem za stimul k nekončnej aktivite žiaka, ktorá nie je brzdená neúspechom v podobe zlej známky a kde naopak, každá aktivita sa hodnotí kladne. Nekladú sa medze fantázii, invenčnosti, vyjadreniu vlastných názorov. Žiak má možnosť pomáhať sám sebe i iným, rozvíjať svoju osobnosť, kultivovať svojho ducha, vzdelávať sa. Čo sa týka priamo výučby francúzskeho jazyka, ponúka metóda projektového vyučovania množstvo spôsobov prijímania informácií, ich spracovania, triedenia i šírenia, umožňuje porovnávať rôzne typy i stupne civilizácií, chápať a rešpektovať ich.

Preto sa snažím, aby moji študenti pochopili, že nie stupnica známok od 1 do 5 odráža stupeň ich vedomostí, ale je to práve schopnosť komunikovať, poznávať a chápať. Ved' ani ten

najlepší preklad literárneho diela nám neposkytne taký zážitok, ako je čítanie v origináli, žiadny tlmočník nepretlmočí naše myšlienkové pochody tak, ako to dokážeme my sami. A keď sme čítali slohové práce na tému Čo mi chýba, mala som pocit, žeby moji študenti veľmi chceli vedieť sa dokonale vyjadrovať vo francúzštine, písať aspoň tak, ako to dokážu v slovenčine. Pochopila som, že to je to, čo ich bude motivovať, aby sa zdokonaľovali. Projektová metóda je jednou z ciest, ktoré vedú k dokonalosti.

#### *Príklady*

*Pri správnom uhle pozorovania  
javia sa rozdielne.*

*Jeden je hodný nasledovania,  
druhý si žiada riešenie.*

*J. Bily*

#### *Literatúra:*

*Turek, I.: K cieľom vzdelávania pre 21. storočie. Pedagogické rozhľady, č. 4, 1995/96, č. 3, s. 1.*

*Kosová, B.: Projektové vyučovanie. Pedagogické rozhľady, 4, 1995/96, č. 3 s. 9.*

**Summary:** *The author presents her own experience in using a project approach in teaching French language at eight year gymnasia.*

## RECENZIE

### **PREDSTAVUJEME UČEBNICU FILOZOFIE M. FÜRSTOVEJ M. FÜRSTOVÁ - J. TRINKS: FILOZOFIA. BRATISLAVA, SPN 1996. 322 STRÁN.**

M. Jendeková, Metodické centrum mesta Bratislavy

Metodické centrum mesta Bratislavy v spolupráci s Filozofickou fakultou UK zorganizovalo zaujímavé podujatie pre učiteľov náuky o spoločnosti. Učiteľia sa stretli s autormi učebnice Filozofia, ktorú MŠ SR schválilo ako alternatívnu učebnicu pre tento predmet.

Seminár bol veľmi zaujímavý. Autori sa s nami podelili o svoje skúsenosti, poskytli cenné metodické návrhy a podnety. Je však nesmierne ťažké reprodukovať, ako metodicky využívajú bohatý a rozmanitý materiál, ktorý sa v knihe nachádza na vyučovaní. Rozhodli sme sa splniť túto úlohu tak, že sme vybrali zaujímavé časti rozhovoru s autorkou učebnice.

#### **Niečo o autoroch učebnice**

**Dr. Mária Fürstová** vyštudovala jadrovú fyziku, filozofiu a psychológiu na Viedenskej univerzite. Tieto predmety vyučuje na jednom z gymnázií vo Viedni. Je autorkou stredoškolských učebníc filozofie a psychológie, ktoré sa používajú na rakúskych gymnáziách. Už dlhý čas sa venuje otázkam didaktiky filozofie, a to aj v rámci Medzinárodnej asociácie profesorov filozofie (AIPPh). Je organizátorkou niekoľkých medzinárodných sympózií a kongresov, ktorých cieľom je spojenie školy a univerzity. V rámci AIPPh už pred rokom 1989 začala nadväzovať kontakty s učiteľmi filozofie vo východnej Európe. Po roku 1989 sa tieto kontakty rozvinuli. Založila Rakúsku spoločnosť pre filozofický dialóg medzi Východom a Západom, ktorá vydáva časopis MESOTES.

**Jürgen Trinks** je spoluautorom učebnice. Absolvoval

štúdium germanistiky, romanistiky, filozofie a pedagogiky v Berlíne, Paríži a Hamburgu. Pôsobil ako stredoškolský učiteľ hlavne filozofie a trinásť rokov ako riaditeľ gymnázia v Hamburgu. Je tvorcom učebných plánov filozofie, ktoré platia v spolkovej krajine Hamburg, zakladateľom Časopisu pre didaktiku filozofie, aktívne pracuje v AIPPh. V súčasnosti pôsobí vo Viedni, je zodpovedným redaktorom časopisu MESOTES a pravidelného bulletinu AIPPh.

#### **Dr. Fürstová predstavila učebnicu takto:**

Našu učebnicu sme koncipovali ako mnohostrannú pomôcku. O jej funkcii na vyučovaní sa musí rozhodnúť primerane podľa situácie. Dôležité je, že iba sama učebnica by nemala úplne štruktúrovať vyučovanie (napríklad tak, že by sa na vyučovaní preberal odstavec po odstavci). Má skôr poskytovať materiál na diskusiu, polemiku, podnet na zamyslenie a orientáciu. Nikdy nemôže úplne anticipovať vlastnú filozofickú diskusiu, ktorá sa musí na vyučovaní prispôbiť záujmom a schopnostiam žiakov. V našej učebnici nenastolujú jeme príliš veľa otázok, ale snažíme sa prezentovať pôvodné texty filozofov tak, aby boli otázky a problémy prístupné, a to na takej úrovni, ktorá zodpovedá veľkej tradícii filozofie a môže viesť k plodnej argumentatívnej výmene názorov v rámci vyučovania. V samotnom vyučovaní by sa mal ponechať široký priestor diskusii, ale ako učiteľia by sme mali dbať na to, aby diskusia nevyústovala do bezbrehého a nereflektovaného vyjadrovania názorov. Schopnosť sformulovať otázky vlastný-



M. Salanciová: *Osudovosť* (1997)

mi silami patrí k tomu najcennejšiemu vo filozofovaní so žiakmi. Pri písaní našej učebnice sme sa chceli vyhnúť dvom extrémom: na jednej strane čistej antológii textov, na druhej strane obširnému výkladu doplnenému len krátkymi, ilustratívnymi citátmi. Takýto výklad sprostredkuje filozofiu len, takpovediac, „z druhej ruky“ a len málo prispieva k práci s pôvodnými, originálnymi textami. Naproti tomu v čistej antológii textov vystupujú samotné texty príliš izolovane. Usilovali sme sa usporiadať dostatočne dlhé úryvky originálnych filozofických textov do určitej súvislosti. Komentáre nemajú za úlohu bezprostredne interpretovať text, ale informovať a inšpirovať tým, že poukazujú aj na iné hľadiská, na historické, spoločenské, umelecké alebo psychologické súvislosti. V neposlednom rade majú vytvárať atmosféru, ktorá umožňuje plodné vyrovnávanie sa s komplexom problémov, ktoré uvádza originálny text. Pri usporiadaní textov sme sa usilovali navzájom sklbiť historický a problémový prístup, preto sme zoradili rozličné, v dejinách filozofie relevantné otázky a odpovede okolo problémových okruhov, ktoré sú dôležité ešte aj dnes. Chceli sme, aby do popredia zreteľne vystúpili aj veľké prúdy filozofického myslenia v dejinách filozofie, aj ich relevantnosť z hľadiska súčasných problémov. Neustála konfrontácia najvýznamnejších textov z dejín filozofie s textami súčasnými je charakteristickým znakom celej našej knihy. Umožňuje vyrovnávať sa s najmodernejšími myšlienkovými úsiliami a rozpoznať ich súvislosť s doterajšími dejinami filozofie.

Osobitným problémom pri koncipovaní učebnice filozofie bol výber tematických oblastí a ich zoradenie. Problémy filozofie sú len zriedka bezpredpokladové, vzťahujú sa väčšinou na predchádzajúce diskusie, predpokladajú určitý pojmový aparát, ktorý tiež podlieha tradícii. To by si vyžadovalo postupovať čisto historicky. Lenže takúto jednostrannú výstavbu učebnice, ktorá by sledovala len jedno hľadisko (historické), sme odmietli, a to v neposlednom rade aj pre jej malú atraktívnosť. Pri usporiadaní rozličných tematických oblastí sa musí brať do úvahy to, čo už možno predpokladať. Napríklad kapitolu o decentracii pojmu Ja, resp. jeho sproblematicizovanie, možno zobrať do úvahy a zaradiť až vtedy, ak sme sa už predtým podrobne

zaoberali Descatom a filozofiou subjektu v nemeckom idealizme. Takéto základné a komplexné problémy filozofie sa nedajú jednoducho odbaviť iba odkazom či odvolaním sa. Neustále sa vracajúce fundamentálne otázky filozofie by sa mali rozoberať priamo a intenzívnejšie. Neskôr sa potom dá na ne odvolať a vychádzať z nich. Ak sme sa s nejakým problémom už zaoberali hlbšie, potom sú nové aspekty a iné tematizácie tohto problému oveľa pochopiteľnejšie.

Pre prax vyučovania filozofie to znamená, že určité kapitoly sú vo väčšej či menšej miere predpokladom iných kapitol. To však neznamená, že sa preto musia prebrať vždy čo najúplnejšie a vyčerpávajúco. Niekedy totiž stačí zdôrazniť určité kľúčové pojmy z filozofickej tradície a objasniť ich. Je to nevyhnutné, lebo tieto pojmy sa všeobecne používajú a uľahčujú orientáciu, lenže na druhej strane ich nemožno absolutizovať. Napríklad jednoznačné priradenie nejakého filozofa alebo filozofky k určitému smeru bude vždy suspektné, ak zároveň nepodáme definíciu tohto smeru a v diskusii nebudeme venovať pozornosť tomu, z akého aspektu a z akých hľadísk je takéto priradenie možné. Preto je jednou z najdôležitejších úloh poukázať na tieto problémy a nepoužívať takéto pojmy celkom nereflektovane.

Vo všeobecnosti však nemusíme jednotlivé kapitoly učebnice prebrať podľa poradia. Napríklad pri príležitosti wittgensteinovskej výstavy, ktorá sa konala začiatkom školského roka vo Viedni a na ktorú nadväzovala umelecká výstava pod názvom Hra nevyhovujúceho, som vo svojich triedach začala vyučovanie problematikou filozofie jazyka. Ak sa ukáže, že určité predpoklady chýbajú, napríklad pochopenie určitých pojmov alebo primerané uvedomenie si problémovej situácie, možno žiakov odkázať na príslušnú kapitolu, alebo sa tomu venovať bezprostredne v ďalšom vyučovaní.

### A aké má Dr. Fürstová vlastné skúsenosti s využívaním náročných textov na vyučovaní?

S vyučovaním filozofie sa začína väčšinou v posledných ročníkoch školskej prípravy, keď sa žiak nachádza v akomsi prechodnom štádiu svojej prípravy na ďalšie štúdium alebo na povolanie. Preto by sme žiakov nemali podceňovať. Je pravda, že zo strany učiteľa si to vyžaduje veľké úsilie - primäť žiakov k tomu, aby sa zbavili svojho počiatočného odporu a nechuti voči tomu, čo nie je hneď na prvý raz pochopiteľné. Napríklad už roky mám veľmi dobré skúsenosti s heideggerovým textom. Prečo je vôbec súcno, a nie skôr nič?, ktorý v novom vydaní učebnice nájdete hneď v úvodnej kapitole. Zakaždým, keď som žiakom zadala prečítať si text doma, aby sme ho mohli na vyučovaní rozoberať, interpretovať a diskutovať o ňom, takmer všetci korporatívne vyhlasovali, že tento text nie je možné pochopiť. Ukázalo sa, že hlavný problém spočíval v tomto: ak sa im nepodarilo hneď po prvom prečítaní vniknúť do ťažkého a neobvyklého jazyka, vzdali sa, a tak treba žiakom na tomto mieste vysvetliť, že takmer každý filozofický text je len zriedka zrozumiteľný hneď pri prvom čítaní a že si skutočne vyžaduje určitú myšlienkovú námahu. Takýto text sa potom môže stať napínavým skutočne vlastným vyrovnávaním sa s ním. Ak potom pristúpime k textu v nových podmienkach zvýšenej koncentrácie a sústredenej pozornosti, ukáže sa, že sa otvára nášmu chápaniu a žiaci sa dokážu aj

kriticky vyrovnávať a polemizovať s textom. Nadobúdajú pocit, že dokázali niečo ťažké, náročné a sú aj pyšní na svoju prácu. Závisí teda v podstate od učiteľa, s akou odvahou a s akou šikovnosťou uvedie žiakov do textu, ktorý môže byť aj extrémne náročný na intelektuálny výkon.

Prirodzene, treba brať do úvahy, že každá trieda je iná, pokiaľ ide o ťažisko záujmov žiakov, ich schopnosti a výkonnosť. Veľmi podstatne to závisí aj od predmetu učiteľovho záujmu - aké ďalšie predmety ešte vyučuje. Napríklad učiteľ filozofie, ktorý nemá nijaký zvlášť dobrý vzťah k matematike, ba z vlastných školských čias je jeho vzťah k tomuto predmetu takpovediac „narušený“, si sotva zvolí kapitolu Čo je počet?, aby ju na hodine filozofie intenzívne rozoberal. Nadšený učiteľ matematiky, ktorý dokáže svojich žiakov strhnúť, môže im práve na tejto kapitole vysvetliť, na aké problémy narazíme pri určovaní pojmov, napríklad pri pojme počtu, ktorý sa spočiatku každému žiakovi zdá ako niečo celkom neproblematické a jasné. Túto kapitolu som väčšinou odporučila ako osobitnú výzvu - hlavne tým niekoľkým žiakom, ktorí sa už na strednej škole teoreticky zaoberajú matematikou a informatikou. Ukázalo sa, že si aj bez pomoci celkom úspešne s týmto problémom poradili a dokázali ho sami svojim spolužiakom vysvetliť.

#### **V knihe sa nachádza veľa obrazového materiálu. Aký význam má podľa Dr. Fürstovej estetická stránka knihy?**

Estetickej stránke pripisujem veľmi veľký význam. Myslím si, že ju nemožno podceňovať ani z hľadiska pedagogického významu. Bohatý obrazový materiál neslúži iba na dekoráciu, ale chce skôr sprostredkovať osobitné podnety na myslenie a rozhovor a stimulovať vyučovanie presahujúce daný predmet.

Obrazy, ktoré sa čitateľovi neodkrývajú hneď na prvý pohľad, dávajú tušiť vysvetlenie v texte, a tak podnecujú k čítaniu, vzbudzujú záujem o text. Iné obrazy zasa akoby vôbec nesúviseli s textom a aj samotný text neposkytuje nijaké bezprostredné riešenie napätia. Tu je potom rozhodujúce práve domýšľanie a tematizácia samého tohto napätia. Najmä v ta-

kýchto prípadoch si umenie zachováva svoju suverenitu a umožňuje priamo sa dozvedieť to, čo sa diskurzívne rozvíja v kapitole o estetike.

Dnes sa už stalo módou, že sa text odľahčuje obrazmi. Prevala obrazov vzhľadom na text je čoraz výraznejšia. Častokrát sa už literatúra vôbec nečíta, ale sa doslova „konzumuje“ na obrazovkách. Napríklad reklama pracuje už dávno skôr s emocionálnym obrazom než s informatívnym textom. Práca s obrazmi v našej knihe musí túto problémovú súvislosť zohľadniť. Dnes ide čoraz viac o to, aby sme vedeli hodnotu obrazu vystihnúť vedome a kriticky a posúdiť ju, pretože práve tu sú hranice celkom plynulé a rozmazané - podľa toho, či obraz vystupuje vo funkčnom vzťahu, povedzme reklamy, komiksov, knižnej ilustrácie alebo výstavy moderného umenia. Funkčná súvislosť v našej knihe je tiež rozdielna; sú tu obrazy, ktoré tradičným spôsobom len informatívne ilustrujú - napríklad portréty filozofov. Ale väčšina obrazov si kladie za úlohu podnecovať proces myslenia už naznačeným spôsobom.

Pohyb v umení úzko súvisí s filozofickými diskusiami a polemikami. Tieto pohyby v umení dokonca často usmerňujú pohľad na veci, ktoré by pojmové myslenie samo zo seba ani nevyprodukovalo. Okrem toho sú obrazy určené aj ako provokácie; otvárajú totiž niečo, čo by filozofické riešenie problémov už najradšej chcelo uzavrieť. Je úplne v súlade s našim zámerom, ak sa vo vzájomnej hre medzi umením a filozofiou objavujú aj také veci, na ktoré sme sami pri zostavovaní nemysleli. Samostatný duchovný rozvoj žiaka je aj tu tým najpodstatnejším. Moje skúsenosti z vyučovania túto koncepciu potvrdzujú. Mnohí žiaci totiž získavajú dôležité myšlienkové impulzy práve prostredníctvom obrazového materiálu.

Učebnica sa na prvý pohľad zdá byť pre stredné školy veľmi náročnou. Na druhej strane práve táto náročnosť ponúka učiteľom diferencovanosť vyučovacieho procesu, možnosť volby metód v závislosti od obsahu vyučovania, od triedy, od vlastných skúseností.

Učiteľ, ktorý je kreatívny a iniciatívny, určite siahne po tejto učebnici.

---



---

## INFORMÁCIE

---



---

# INOVOVANÉ UČEBNÉ OSNOVY Z CHÉMIE PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

P. Mäčko, Metodické centrum B. Bystrica

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 3. apríla 1997 rozhodnutím číslo 1640/97-151 schválilo pre školský rok 1997/98 inovované učebné osnovy z chémie pre základné školy s platnosťou od 1. septembra 1997.

V nových osnovách nastali určité čiastkové zmeny, ktoré môžu so sebou priniesť pri vyučovaní a zostavovaní časovo-tematických plánov drobné problémy. Asi najväčším z nich bude používanie súčasných učebníc chémie.

Tým, že sa v siedmom ročníku v tomto školskom roku prestáva chémia vyučovať, môže sa v ôsmom ročníku prechodne používať učebnica Chémia pre siedmy ročník základných škôl, prípadne učebnica Chémia pre základné školy, ktorú v roku 1995 vydalo SPN ako preklad nemeckého originálu

Umwelt Chemie, pretože základný pojmový systém týchto učebníc spĺňa aj náročné kritériá na vyučovanie chémie na základných školách. Počíta sa však s vydaním pomocných metodických materiálov - najmä pre novozaradený obsah učiva, ako je napríklad tematický celok Chémia bežného života, ktorý obsahujú nové učebné osnovy v deviatom ročníku. V prechodnom deviatom ročníku, kde sú žiaci, ktorí už prešli základným kurzom chémie v 7. a 8. ročníku, je výhodné používať už spomenutú učebnicu Chémia pre základné školy.

Pri zostavovaní časovo-tematických plánov si treba uvedomiť, že chémia na základnej škole a jej konkrétne vyučovanie by malo u žiakov vyvolať kladný vzťah k tomuto predmetu, podporiť rozvoj predovšetkým environmentálneho

myslenia a rozvíjať u nich také teoretické poznatky a praktické zručnosti, ktoré ich presvedčia o potrebe študovať základné informácie o chemických látkach, ich vlastnostiach a význame pre praktický život. Je to dôležité z toho aspektu, že väčšia časť populácie ďalej nechce študovať chémiu, ale v bežnom živote sa bude denne stretávať s chemickými látkami.

Pri výbere obsahu a jeho štruktúrovaní sa vychádzalo z cieľov povinného učebného predmetu prírodoveda v nižších ročníkoch, s uplatnením logickej výstavby didaktického systému chémie a funkčného zaradenia informácií a činností zameraných predovšetkým na uplatnenie chémie v bežnom živote.

Predpísaný počet vyučovacích hodín je 165 pre základný kurz v 8. a 9. ročníku. Z toho v 8. ročníku je 66 vyučovacích hodín, 5 hodín na laboratorné cvičenia a 4 hodiny na exkurzie, pričom podľa podmienok školy možno hodiny venované exkurziám využiť na laboratorné práce. V 9. ročníku je plánovaných 99 vyučovacích hodín, z toho 23 hodín laboratórných cvičení a 4 hodiny na exkurzie. Pri laboratórných cvičeniach treba brať do úvahy delenie tried na skupiny s počtom žiakov 15, v prípadoch s vysokým počtom žiakov v triedach možno maximálne vytvoriť skupiny osemnásťčlenné.

Pri dodržaní počtu vyučovacích hodín na školský rok si môže učiteľ hodinovú dotáciu na jednotlivé tematické celky upraviť v tematickom pláne podľa vedomostnej úrovne žiakov, podľa špecifik regiónu a pod. Ak väčšiu časť v triede tvoria žiaci, u ktorých je predpoklad zvládnutia učiva chémie v základnom kurze na vyššej úrovni, je možné učivo rozšíriť o témy, ktoré sú v osnovách uvedené v hranatých zátvorkách. To umožní učiteľom pracovať so žiakmi aj individuálne, prípadne v skupinách, do ktorých učiteľ rozdelí žiakov podľa ich vedomostnej úrovne.

V školskom roku 1997/98 môže nastať pre učiteľov problém, čo učiť žiakov v 9. ročníku, ktorý sa stal v tomto období prechodným. Títo žiaci totiž už základný kurz chémie absolvovali v 7. a 8. ročníku. V prechodných osnovách platných na tento školský rok sa pamätá aj na túto problematiku. Cieľom chémie v tomto ročníku nie je rozširovanie teoretického učiva, čo by prinieslo ďalší problém, pretože je to zložité, ale ide predovšetkým o systematizáciu, upevnenie a prehĺbenie

vytypovaných oblastí učiva chémie vzhľadom na jeho abstraktný charakter. Pozornosť je venovaná najmä základnému systému názvoslovvia chemických zlúčenín (plánovaný počet hodín 10), chemickým výpočtom (13 hod.), aby sa udržala vedomostná úroveň zo základov chémie u tých žiakov, ktorý po skončení dochádzky na základnej škole budú pokračovať v štúdiu na niektorej zo stredných škôl, prípadne chémie je predmetom prijímacích skôšok na strednú školu. Pre všetkých žiakov 9. ročníka najmä však pre tých, ktorí končia štúdium chémie ukončením základnej školy je v osnovách pre túto časť populácie zaradený tematický celok chémie bežného života. V tejto časti by sa žiaci mali oboznámiť s vlastnosťami a používaním základných druhov chemických látok, s ktorými sa budú bežne v každodennom živote stretávať, poznať ich praktický význam v domácnosti, záhrade, kozmetike, vo farmácii, potravinárstve a pod. V tomto zmysle sú do prechodných osnov 9. ročníka zaradené aj laboratorné práce (33 vyučovacích hodín) zamerané predovšetkým na uplatňovanie zásad bezpečnosti práce s rôznymi chemikáliami, na získavanie zručností pri príprave látok v domácnosti (príprava roztokov, zaváranie ...), na praktické používanie maliarskych, čistiacich a pracích, farmaceutických a kozmetických prostriedkov a výrobkov. V tomto ročníku je vhodné používať preloženú učebnicu z nemeckého originálu "Chémia pre základné školy", ktorú učitelia môžu doplniť rôznymi návodmi a prospektami často používaných chemických výrobkov.

Inovované osnovy chémie pre základné školy sú koncipované tak, aby učiteľom, ktorí ich budú používať tvorivým spôsobom pomáhali pri tvorbe tematických plánov a v samotnom vzdelávacom procese. Ak sa učiteľom podarí pochopiť vzdelávacie ciele v predmete chémie, vzrastie predpoklad úspešného zvládnutia učiva žiakmi, ich dobrej praktickej pripravenosti a najmä výbornej prípravy pre štúdium chémie na stredných školách.

*Názor zlých učiteľov*

*Nech kritici študentom kru pijú.*

*Dobrý študent má mať fantáziu.*

*J. Bily*

## PHARE PRE FYZIKU NA OSEMROČNÝCH GYMNÁZIÁCH

K. Lichtner, Metodické centrum B. Bystrica

Pri zavádzaní nových typov škôl, ako sú osem- a šesťročné gymnáziá, bolo zrejme, že vyučovanie v nich nebude môcť prebiehať s použitím metodických prístupov zo stredných škôl, ale ani s metodikou používanou na základných školách. Nerešpektovanie tejto skutočnosti musí zákonite viesť k vzniku pedagogického protirečenia s realitou vyučovacieho procesu.

V období zavádzania nových typov škôl som začal rozbiehať špecializačné inovačné štúdium z fyziky (pri Metodickom centre v Banskej Bystrici). Cieľom tohto projektu bolo a je pomáhať učiteľom hľadať nové prístupy vo vyučovaní prostredníctvom použitia systému uzavretého vyučovacieho cyklu. Už v prvom kurze sa stretli niekoľkí stredoškolskí učitelia, ktorí sa pokúšali spolu so mnou hľadať cestu, ako

vyučovať malé deti osemročných gymnázií, ktoré sú snaživé do učenia, mnohé motivované, talentované. Postupne sme na seba začali badať, že nás tieto deti začali meniť. Deti akoby prispeli k zmäkčovaniu našich pedagogických prístupov, k hľadaniu nových foriem školskej práce, ale predovšetkým nás motivovali k ďalšej chuti do učenia. Vtedy som pochopil, že sa treba čo najskôr rozlúčiť zo starými metodickými prístupmi a hľadať nové, alternatívne formy vyučovania.

V tomto čase som sa najviac zaoberal systémom vyučovania s uzavretým cyklom a nebol problém vyskúšať ho na rôznych školách rôznymi vyučujúcimi. Hneď prvé skúsenosti boli povzbudivé. To ma viedlo k myšlienke vytvoriť projekt do programu PHARE na vyučovanie fyziky systémom uzavre-

tého vyučovacieho cyklu s použitím motivačných experimentov na šesť- a osemročných gymnáziách. Projekt komisia prijala. S finančnou podporou Európskej únie - Program PHARE, mohla trojčlenná skupina stredoškolských učiteľov fyziky na Gymnázium v Turčianskych Tepliciach vytvoriť a vo vyučovaní overiť väčší počet inštrukčných listov v podmienkach osemročného gymnázia. Produktom tejto činnosti sa stala publikácia "Vyučovanie fyziky s uzavretým cyklom na osemročných gymnáziách" (K. Lichtner a kol., 1997), ktorú dostali všetky osemročné gymnáziá na Slovensku spolu so sprievodným a prieskumným anketovým listom.

Publikácia umožňuje znížiť pracnosť v príprave na vyučovanie na tých vyučovacích hodinách, ktoré sú v nej spracované. Zároveň umožňuje vniknúť do problematiky vyučovania s uzavretým cyklom tým, čo majú o to záujem. Samozrejme, pre tých, ktorí absolvovali alebo sa práve zúčastňujú špecializačného inovačného štúdia pri kabinete fyziky MC v Banskej Bystrici, sú publikované inštrukčné listy neoceniteľnou pomôckou.

Aj keď nepovažujem vyučovanie s uzavretým cyklom (ďalej SVUC) za všemocný liek pre transformáciu vyučovacieho procesu, predsa si myslím, že zámer Programu PHARE I v obnove vzdelávacieho systému v SR sa aspoň čiastočne darí plniť aj touto cestou. Dôkazom toho sú postoje učiteľov obhajujúcich svoje písomné práce pred komisiami na I. kvalifikačných skúškach, ale najmä tých, ktorí sa rozhodli použiť uzavretý cyklus na svoju vlastnú pedagogickú transformáciu. Ja sám považujem tento systém skôr za prostriedok ako cieľ na ceste zmien postojov učiteľov k vyučovaniu. V cieľoch snaženia viac odporúčam priblížiť sa vyučovaniu tvorivo humanistického systému, kde hlavným zámerom vzdelávania nebude len vyučovací predmet, ale hlavne osobnosť, charakter žiaka.

Aj touto cestou by som chcel veľmi pozitívne hodnotiť tú skutočnosť, že o našu ďalšiu prácu v projekte PHARE, ale aj celkovo o systém vyučovania s uzavretým cyklom (SVUC), potvrdilo záujem samotné MŠ SR. Prejavilo sa to aj tým, že na celoslovenskom seminári k vyučovaniu fyziky na stredných školách, v rámci 20. Vanovičových dní organizovaných na Gymnázium V. P. T. v Martine, sa na seminári zúčastnil aj riaditeľ sekcie MŠ SR Dr. G. Sádecký. V prestávkach tohto semináru sa podrobne zaujímal o filozofiu SVUC, ale aj o moje zámery rozšíriť používanie alternatívneho systému na osemročné gymnáziá. Podrobne sa informoval aj o zámeroch s vydávanou publikáciou (v rámci projektu PHARE), o jej obsahu a cieľoch. Prejavil záujem o publikáciu aj so sprievodným listom a anketou.

Reakcie učiteľov na tento projekt treba rozlišovať

## ŠPECIALIZAČNÉ INOVAČNÉ ŠTÚDIUM INTEGROVANÉHO TEMATICKÉHO VYUČOVANIA ÚSPEŠNE KONČÍ

E. Ďurošová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

V súčasnosti sa v našej spoločnosti veľa diskutuje o humanizácii, či dokonca o reforme školstva. Niektoré zmeny, hlavne vonkajšieho charakteru, sú naozaj evidentné. Ved' zavedenie 9. ročníka či prechod škôl na právnu subjektivitu sa bytostne dotýka veľkej časti obyvateľstva. Do vedomia verejnosti však už začali prenikať aj zmeny vnútorné, zmeny spôsobu vyučo-

na základe dvoch pohľadov: zo strany učiteľov, ktorí tento systém poznajú alebo ho vedia aj používať, a zo strany učiteľov, ktorí sa kontaktujú s touto alternatívou vyučovania po prvý raz. Tým, ktorí vedia tento systém používať, je každá publikácia vzácna, lebo im uľahčuje učiteľskú prácu. Ako píše mnohí respondenti ankety, najmä tvorba protirečení a priebežných a záverečných testov je pre učiteľov najobťažnejšia. Považujem to za vývojový proces, ktorý sa mení podľa toho, akú pedagogickú a odbornú úroveň učiteľ dosiahol. Druhá skupina učiteľov považuje našu publikáciu za priaznivú z toho dôvodu, že mnohé časti z inštrukčných listov môžu použiť, prípadne overiť ich úspešnosť vo svojich podmienkach. Zatiaľ som sa stretol len s pozitívnymi reakciami v rámci Slovenska. Tí, čo nepoznajú tento alternatívny prístup, prejavujú evidentný záujem o jeho pochopenie a zvládnutie. Veľmi zaujímavá je reakcia učiteľov základného školstva, ktorí majú názor, že ak je SVUC vyhovujúci na osemročných gymnáziách, mal by pomôcť aj im transformovať sa do novej pedagogickej polohy na základných školách. Myslím si, a mám na to aj dôvod, že ako donedávna boli zahraničné pedagogické alternatívy pre radového učiteľa tabuizované, mali by sme mu umožniť spoznať našu slovenskú alternatívu. To všetko môže len prispieť k pedagogickému rastu nášho učiteľstva.

Žiaci si alternatívny systém v prevažnej väčšine pochvalujú. Každý z pozitívne vnímajúcich vyučovanie si našiel aspoň jediný prvok, ktorý je preňho vyhovujúcejší ako klasický prístup. Potvrdzuje to aj záverečná anketa žiakov zrealizovaná na záver projektu. Našli sa aj odporcovia, ktorým nevyhovuje tvorivá a výkonová zložka nového systému vyučovania. Niekoľko žiakov podliehalo vplyvu zvýšeného experimentovania na hodine, čo ich viedlo k sústredeniu sa na zabávanie sa s pomôckami. Sú to žiaci, ktorým by vyhovovalo vyučovanie hrou alebo možno Waldorfská či Freinetovská škola, pretože v nich akoby nedozrel zmysel pre cieľavedomú činnosť.

Rodičovská verejnosť sa stavia k systému so záujmom, ale aj indiferentne. Podľa môjho názoru rodičia nevedia dosť profesionálne posúdiť mnohé aspekty SVUC. Zahraničné alternatívne pedagogické prístupy nepoznajú. Aj v tom nám bude musieť ešte integrovaná Európa trochu pomôcť.

Aj napriek doterajšej úspešnosti môjho projektu PHARE musím potvrdiť, že jedine dokonalou harmóniou a synergiou práce možno úspešne predpoklady aj realizovať. Preto nemôžem nevyjadriť vďačnosť svojim spolupracovníkom RNDr. B. Bigošovej a Mgr. P. Štrbovi, ktorí sa podieľali na úspešnej realizácii tohto projektu a svojim dielom prispeli k jeho úspešnému dovedeniu k cieľu.

osnov, ale dávajú deťom aj niečo viac.

Mala som šťastie takých stretnutí? Boli to učitelia integrovaného tematického vyučovania, ktorí v roku 1997 skladali záverečnú skúšku a obhajovali záverečné práce, čím ukončili špecializačné inovačné štúdium integrovaného tematického vyučovania (ďalej len ITV). Ako prví v Slovenskej republike ho ukončili študenti Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici

Takýto typ štúdia organizuje aj TU v Tmave. Pod jej záštitou sa konali aj záverečné skúšky ITV v Starej Ľubovni, kde medzi skúšajúcimi boli také osobnosti ako dekan TU doc. RNDr. Ján Drdúl, CSc., prorektor TU doc. RNDr. Peter Čerňanský, CSc., Mgr. Štefánia Hrivňáková z TU, ktorá je aj predsedníčkou Nadácie Susan Kovalik na Slovensku a ktorá pomáhala integrovanému tematickému vyučovaniu dostať sa aj k nám, PhDr. Oľga Wágnerová, CSc. a PaedDr. Alena Doušková, obe z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Na priebeh skúšok sa prišiel pozrieť aj Carter Milhous, americký lektor, učiteľ 2. stupňa a člen Asociácie Susan Kovalik USA.

Špecifikom týchto skúšok bola atmosféra neohrozeného prostredia, ktorú vytvorili skúšajúci a ktorá plne zodpovedá duchu ITV. Práce, ktoré študenti predložili, boli vypracované v skupinách, preto aj ich obhajoba mala skôr charakter diskusie

ako klasického skúšania. Myslím, že bola prínosná pre všetkých zainteresovaných.

Každý, kto sa s ITV stretol, môže potvrdiť, že vyučovanie tohto typu dokáže udržať žiakov aktívnymi, vyvoláva v nich pocit uspokojenia z nadobudnutých poznatkov a z úspešnej seba-realizácie vo svojej triede i mimo školy. Preto si myslím, že ITV je jedným z veľmi vhodných modelov vyučovania u nás.

Pri nedostatočnom finančnom zabezpečení súčasných škôl a náročnosti prípravy učiteľov ITV by sa mohlo zdať, že takýto typ vyučovania nedokáže u nás prežiť. Verím však, že učitelia svojou flexibilitou a tvorivosťou týmto tlakom odolajú a dúfam, že po zhodnotení ich výsledkov dokážu kompetentné orgány zabezpečiť pre školy lepšie podmienky. Ved' ako naznačili pri našom stretnutí v Starej Ľubovni, púšťajú sa nielen do vytvárania tried, ale aj škôl s integrovaným tematickým vyučovaním. Zatiaľ sa orientujú prevažne na 1. stupeň ZŠ, ale určite sa "prebudia" aj učitelia 2. stupňa, "aby neprišli o ten zážitok učiť", ako to prezentovala jedna učiteľka v obhajobe svojej práce. Preto, milé kolegyně a kolegovia, držím vám palce!

*Pedagóg*

*Čo bolo jeho maximum?*

*Pedagogické minimum.*

*J. Bíly*

## PREČO EURÓPSKE VEDOMIE - NAČO EURÓPSKA DIMENZIA?

B. Stašenková, Okresný úrad Stará Ľubovňa

Myšlienky zjednotenej Európy nachádzali svojich stúpcov v dávnej minulosti a ožívajú aj v súčasnosti. Vedomie spoločných európskych hodnôt, spoločných smerovaní v politike, ekonomike a spoločenskom živote postupne nachádza svoj odraz aj v realite súčasnosti.

Príprava na život a spoluprácu v jednotlivých štátoch Európy sa začína v našich školách. Tie by mali na túto skutočnosť pripraviť žiakov zavádzaním tzv. európskej dimenzie do vyučovania.

Program Socrates - akčný program Európskej únie pre 15 členských štátov a asociované krajiny - podporuje projekty zamerané na rozvoj spolupráce vo vzdelávaní: zavádzanie európskej dimenzie skvalitňovaním jazykovej prípravy a zavádzaním nových informačných a komunikačných technológií.

V rámci podprogramu ARION nám bolo umožnené spolu s účastníkmi ďalších 5 európskych krajín navštíviť francúzske mesto NIMES, ležiace na juhu Francúzska.

Prvý pracovný deň v Nimes sa začína v škole - LYCEÉ DELA CAMARGUE. Bližšie sme sa oboznámili so systémom vzdelávania vo Francúzsku a so spôsobom, akým sa európska dimenzia premieta do učebných osnov. Na LYCEÉ MONTAURY sme sa zoznámili s projektom CULTURAL HERITAGE CLASSES, prostredníctvom ktorého sa mladí ľudia pripravujú na výmenné študijné pobyty na školách v zahraničí. Aktívne sa pripravujú na výskum kultúrneho dedičstva navštívenej krajiny. Výsledky spracúvajú a odovzdávajú aj ostatným študentom v škole.

Ďalší projekt, ktorý má názov Didactics of science in Europe umožňuje žiakom učiť sa chémiu a fyziku prostredníctvom najmodernejšej didaktickej techniky. V školách zapojených

do tohto projektu vyučujú spoločne učitelia z Francúzska, Španielska a Portugalska. Tieto školy komunikujú prostredníctvom videotelefónu a Internetu. Organizujú spoločné konferencie.

Ďalej nám bolo umožnené podľa nášho výberu navštíviť COLLEGE DU CAPPOUCHINO. Škola sa v rámci svojej autonómie zameriava na športovú a dramatickú výchovu. V príprave žiakov na budúce povolanie škola úzko spolupracuje asociáciami a zariadeniami pre vzdelávanie dospelých.

V LYCEE PHILIPPE LAMOUR sme sa zoznámili s projektom YOUNG REPORTERS OF THE SCHOOL, ktorý je zameraný na environmentálne vzdelávanie. Študenti zapojení do tohto projektu (Dánsko, Taliansko, Grécko) komunikujú prostredníctvom Internetu a články sa sústreďujú vo Francúzsku. Program je rozdelený na 4 roky a dotýka sa mnohých predmetov. Články v anglickom jazyku riešia problémy ochrany vody, klímy, biológie a sú publikované v Bulletin.

V deň štátneho sviatku - 8. mája 1997 - sme navštívili historické pamiatky a múzeum v ARLES. Nezabudnuteľným zážitkom zostane návšteva Národného parku v CAHAGUE.

Zameranie škôl na európsku spoluprácu prináša potrebu ovládať aspoň dva cudzie jazyky. Z tohto poznania vychádza aj zavedenie druhého "povinného" jazyka v rámci ďalšieho projektu COLLEGE. Projektom získavajú širšiu jazykovú gramotnosť nielen žiaci, ale aj učitelia.

Počas pobytu sme v rámci Dní Európy absolvovali hudobný koncert a recepciu na radnici v Nimes.

Študijný pobyt nám prostredníctvom jednotlivých projektov priblížil, akým spôsobom možno zapracovať európsku dimenziu do učebných osnov a vyučovania. Realizácia

projektov výrazne aktivizuje žiakov i učiteľov, ktorí sa učia spolupracovať v rámci školy i so študentmi a učiteľmi v zahraničí. Spoločné programy a pobyty sú zároveň príležitosťou a vzájomné výmeny informácií.

Predstavené projekty hovoria o skutočne zanietených pedagógoch v Nîmes, kde školy medzi sebou vzájomne komunikujú a spolupracujú, a tak si zároveň pomáhajú.

Priestor na systematické upozorňovanie na európsku dimenziu v našich školách si môže nájsť každý predmet zvlášť.

## MEDZINÁRODNÝ SEMINÁR O AFFOLTEROVEJ METÓDE

M. Schmidtová, Metodické centrum B. Bystrica

V dňoch 30. 9. - 1. a 2. 10. 1997 usporiadalo Metodické centrum v Banskej Bystrici medzinárodný seminár na ZŠ SP v Kremnici. Obsahom trojdňového podujatia boli prednášky a praktické výcviky z Affolterovej metódy. Lektormi tohto seminára boli prof. Heidi a Christian Heldstab z Zürichu zo Švajčiarska. Podujatie po odbornej stránke garantovala Margita Schmidtová.

Seminára sa zúčastnilo 51 účastníkov z celého Slovenska, ktorí aktívne pracovali v dvoch skupinách. Teoretické vstupy sa aplikovali do výcvikovej podoby a využívali sa konkrétne riešenia jednotlivých problémov pri zlyhávaní detí s narušeným vnímaním.

Cieľom organizovania seminára bolo priblížiť súčasné odborné-metodické vedenie detí s narušeným vnímaním, s narušenými komunikačnými schopnosťami. Christian a Heidi Heldstab tvrdia, že najväčšiu pozornosť je potrebné pri práci s deťmi s narušeným procesom vnímania venovať vyšetrovaniu - diagnostike, interpretácii zistených výsledkov, následnej pedagogicko-terapeutickej starostlivosti a aplikácii istého vývinového modelu v praxi. Poukázali na najdôležitejšie

rozdiely: Oveľa zmyslupnejšie to však možno urobiť v spoločnom projekte viacerých učiteľov, ba aj škôl. Mládež treba pripraviť na to, aby spoluvytvárala Európu. Najskôr je však nutné pripraviť na to samotných učiteľov.

Práve program SOCRATES by nám mal organizačne i finančne pomôcť pripraviť podobné vzdelávacie programy. Zostáva nám veriť, že sa to jeden od druhého naučíme tak, aby práve učители ako prví v Európe začali komunikovať medzi sebou.

rozdiely:

v teóriách vývinu,  
v ťažiskových bodoch vyšetrenia,  
v interpretácii dosiahnutých výsledkov,  
v pedagogicko-terapeutickej stimulácii.

Najväčšiu pozornosť venovali "Vývinovému modelu stromu" Affolterovej, kde sa pozorujú:

1. výkony vo vnímaní (špecifické, intermodálne, seriálne),
2. poradie výkonov,
3. následnosť vývinových výkonov,
4. problémové riešenie správania sa,
5. vnímanie informácií,
6. spoznanie - odkrytie problémov,
7. postavenie hypotézy ako úlohy na riešenie,
8. jej spracovanie,
9. systematické spracovanie a pri zlyhaní opätovné hľadania nového riešenia.

Intenzívny výcvik trval 24 hodín, a možno ho charakterizovať veľkou angažovanosťou - zaujatnosťou tak lektorov, ako aj poslucháčov.

*Predstavujeme...*

### *Miloslava Salanciová*

*Miloslava SALANCIOVÁ (1953) pochádza z Bratislavy. Vysokoškolské štúdiá absolvovala v Nitre a aj z prezentovaných prác je možné dešifrovať popri jej výtvarnom a estetickom vzdelaní aj vzdelanie prírodovedné - matematické. M. Salanciová žije a pracuje v Nitre, kde učí na základnej škole. Zážitky z vlastnej tvorby prenáša aj do práce so žiakmi a svoje skúsenosti odovzdáva študentom počas praxe tak z výtvarnej výchovy, ako aj z estetiky. Vystavovala dovedna viac ako na tridsiatich kolektívnych výstavách a v roku 1997 sa predstavila v Nitre prvou autorskou výstavou s názvom: "...z denníka". Vystavovala v kolektíve slovenských učiteľov výtvarnej výchovy na Salónoch organizovaných MC v Bratislave a v poslednom období ako členka výtvarného zoskupenia Play-art niekoľko-krát v Nitre, v Bratislave, v Myjave a v Martine.*

*Čo je podstatou Salanciovej prác, ktoré vykazujú jednoznačný vzťah k rodu konštruovanej maľby, geometrickej abstrakcie a asociujú vasareliovské inšpirácie? Kým Vaserelly hľadá a vyľupuje formulku, základnú významovú a tvarovú jednotku Univerza, Salanciová artikuluje formulky svojho vnútorného duševného, v čase a situácii individualizovaného JA. Na prvý pohľad je to možno paradoxné, ale vnútorné porvy i z najhlbších úrovní podvedomia sa môžu dostávať na povrch konštruovanou, pomalou cestou, mravenčou minucióznou prácou a nielen cestou expresie a spontánneho gesta, ako je to tradične reflektované. Salanciovej metóda je najbližšie metóde surrealistického automatizmu. To, čo cíti ako najzákladnejší pocit a záchvev, tým poslušne vyplní ohraničenú plochu stvorca. Geometrická kompozícia a žiarivá farebnosť - to sú základné prostriedky, ktoré umožňujú naplniť tento program. Akcia tvorby usporadúva do geometrických plôšok ako do priehradiek chaos zážitkov, udeľuje mu svoj kompozičný poriadok a farebný tón. Pocity majú svoju farbu tak, ako ju majú tóny hudby, pričom ich vzťah je nekonvenčný a nemá vždy charakter symbolu. Tvorba potom funguje ako autoterapia. Žiarivá farebnosť a valéry tónov majúce v rámci každého*

políčka samostatnú platnosť, pochádzajú z obdivu k renesančnej maľbe; čistota a nepostrehnuteľnosť prechodov valérov je aj tu uskutočnená manuálne, dotykom štetca a ceruzky, bez pomoci nejakej prídavnej techniky, ktorá tak urýchlila, ale i odosobnila výtvarnú tvorbu 20. storočia.

Podľa dôrazu buď na sebvýraz inšpirovaný konkrétnym príbehom či stavom, alebo naopak - na dobrodružstvo s prostriedkami na fascináciu farebnou hmotou, či kompozičným štruktúrovaním, možno Salanciovej obrazy rozdeliť na príbehové a abstraktné. Okrem nich sa objavuje aj skupina obrazov objektov, ktoré majú priestorové parametre: štvorce - pocity nie sú komponované len do plochy, ale aj do priestoru a obsahujú tiež pohybový moment, navodzujú hravú manipuláciu, sú play-artom, a tak vtahujú diváka do tvorivej akcie.

E. Kapsová

## Výberové konanie

**Riaditeľka Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave vypisuje výberové konanie na obsadenie miest:**

### **Oddelenie výchovných predmetov**

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky telesnej výchovy, t.j. učiteľa s aprobáciou telesná výchova na základných a stredných školách.

### **Oddelenie všeobecno-vzdelávacích predmetov**

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania anglického jazyka na základných a stredných školách.

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky fyziky s aprobáciou fyzika na základných školách.

### **Oddelenie cudzích jazykov**

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania anglického jazyka na základných a stredných školách.

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania nemeckého jazyka na základných a stredných školách

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania francúzskeho jazyka na základných a stredných školách

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania ruského jazyka na základných a stredných školách

### **Oddelenie národnostného školstva**

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania ukrajinského jazyka na základných a stredných školách

- na obsadenie miesta odborného pracovníka v oblasti didaktiky vyučovania rusínskeho jazyka na základných a stredných školách

### **Požiadavky:**

Ukončené VŠ vzdelanie požadovaného smeru, prax najmenej 5 rokov, vedecko-pedagogická hodnosť a znalosť cudzích jazykov vítaná.

### **Prihlášky**

zasielajte spolu s osobným dotazníkom, overenými dokladmi o vzdelaní a stručným životopisom do 15 dní od uverejnenia na adresu:

**Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava,**

Vybavuje: PaedDr. Jozef Kuzma, nám. riaditeľky

## 5. október - Medzinárodný deň učiteľov

*Všetkým pedagógom srdečne blahoželáme  
a prajeme veľa úspechov v pedagogickej práci*

Redakcia