

## NIEKTORÉ ASPEKTY PROCESOV ORGANIZOVANIA V RIADENÍ ŠKOLY

J. Pišteš, Gymnázium Žilina

**Anotácia:** Riadenie v škole i školy. Funkcie manažmentu v práci riaditeľa školy. Riadenie pedagogické, personálne, ekonomické, pracovnoprávne. Škola ako organizácia. Organizovanie ako súčasť kultúry školy. Úloha riaditeľa v organizovaní.

**Kľúčové slová:** riadenie, škola, manažment, škola, organizácia, organizovanie, kultúra školy, riaditeľ školy, vedenie ľudí

### Úvod

Ľudia s viacročnou praxou majú sklon preceňovať vlastné skúsenosti. Zaujímajú postoj, ktorý bráni prijímať a využívať odborné vedomosti a skúsenosti iných ľudí. Niektorí mladší, ktorí učia, niekedy i tí, ktorí radia v oblasti manažmentu, nemusia mať zasa dost praktických skúseností, porozumenia pre ľudí z praxe, ktorých prístupy kritizujú. Tento rozpor možno tvorivo riešiť asi tak, že si dokážeme:

- uvedomiť vlastné skúsenosti a kriticky ich zhodnotiť,
- osvojiť pozitívne prijímanie skúseností od iných ľudí, naučiť sa ich kombinovať a tým aj rozvíjať,
- preberať, prijímať odborné poznatky z literatúry, časopisov, od lektorov, naučiť sa ich kombinovať s vlastnými i cudzími skúsenosťami a prakticky ich používať.

Tieto tri kroky chápem ako dlhodobú cestu od vlastných skúseností, skúsenosti iných ľudí až k poznaniu a nakoniec k pozitívnym zmenám v praxi.

Týmto článkom chcem pripomínať a prízvukovať otázky, ktoré nosím v sebe a ktoré pokladám za kľúčové: Čo môžem uplatniť a ako zo svojich skúseností? Od koho môžem skúsenosti preberať, získať? Ako ich dokážem nezaujato posúdiť a nájsť v nich to pozitívne? Ako budem tieto skúsenosti prezentovať iným ľuďom? Čo si chcem osvojiť, v čom sa chcem zlepšiť? Kde, ako, od koho získam vedomosti? Ako sa v nich budem orientovať? Ako budem vyberať to, čo je pre mňa aktuálne?

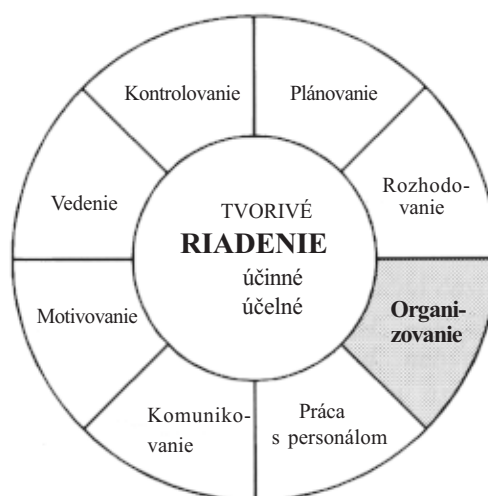
Tieto otázky môžu byť výzvou pre všetkých, ktorí chcú škole pomôcť.

### Riadenie školy

M. Zelina a M. Zelinová uvádzajú, že "... pod tvorivým riadením školy chápeme také predvídanie, plánovanie, organizovanie činností, motivovanie a vedenie ľudí, kontrolu a hodnotenie, ktoré vedú k novým a efektívnym výsledkom v rozvoji osobnosti žiakov, učiteľov a školy".<sup>1</sup> Toto príliš obecné a príliš pravdivé tvrdenie nachádzame aj v modeloch mnohých významných teoretikov manažmentu, ktoré možno znázorniť

aj graficky, ako je to na obrázku č. 1.

Obr. č. 1: Funkcie manažmentu



Ide o činnosti, ktoré by mal každý riaditeľ školy nevyhnutne vykonávať vo svojej práci. Hoci nie je jednoduché, ba ani dost dobre možné, aby boli všetky funkcie v rovnováhe, určité vzájomné väzby musia medzi nimi existovať. Ukazujú nám, že ich aplikáciou a relatívnym vyvážením vzniká v riadení systém, zákonitosť. Poznanie a aplikovanie tohto systému dáva riaditeľovi školy prvý predpoklad aby bol úspešný.

Riadenie chápem predovšetkým ako aplikáciu teoretických poznatkov a informácií v konkrétnej praxi, v konkrétnom živote danej školy.

Pravdaže, riadenie v škole i školy má svoje špecifiká. Predovšetkým musí ísť o riadenie pedagogické, t. j. o usporiadanie takých činností, procesov, vzťahov i podmienok, ktoré sú zamerané na realizáciu cieľov programu školy. Ďalej ide o riadenie personálne, ekonomické a pracovnoprávne.

**Ak sa má škola v pluralitnej spoločnosti meniť nielen zvonka, ale aj zvnútra, musí mať dostatok možností a priestoru na vlastné rozhodovanie sa.** Zdeněk Obdržálek, jeden z našich súčasných teoretikov, tvrdí, že optimalizácia riadiacej činnosti "... by nemala sledovať prioritne administratívno-správne oblasti,

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

ale orientovať sa na oblasti ťažiskové - pedagogické, ako je zabezpečenie správnej hodnotovej orientácie žiakov, prechod od jednostrannej učebnej orientácie na vzdelávací obsah a k orientácii na rozvoj žiakov, na transformáciu personálneho manažmentu od prikazovania a zakazovania k uplatňovaniu tvorivej slobody učiteľov a rešpektovaniu osobnosti žiaka. Mala by venovať viac pozornosti uplatňovaniu princípu participácie na rozhodovaní a kooperácii všetkých subjektov zúčastňujúcich sa na edukácii, teda učiteľov, žiakov i rodičov.”<sup>1</sup>

Pokladám za negatívum, ak, dokonca vo vedení školy, existujú členovia, ktorí čakajú na pokyn od riaditeľa, odinakiaľ, “zhora”, aby náhodou neurobili chybu! Toto, samozrejme, platí v podmienkach, keď majú dostatok právomocí, nie vtedy, keď sa od nich žiada, aby boli iba “slepými” vykonávateľmi pokynov.

Spojím tieto jednotlivé časti - oblasti riadenia do jednotného celku - alebo možno práve preto, **značná časť manažmentu škôl rôzneho typu, myslím, zanedbáva práve pedagogické riadenie**, pretože výsledky sa nedostávajú ihneď, nebývajú vždy adekvátne vynaloženému úsiliu, neprinášajú rýchly osobný úspech, úspechy z iných škôl nie je možné mechanicky aplikovať na podmienky vlastnej školy a pod.

Preto chápem riadenie v škole, popri všetkých definíciách, ako umenie najlepšieho možného v konkrétnej situácii, v konkrétnych vzťahoch. Toto umenie je darom, ktorý možno rozvíjať a možno sa ho učiť. Všetky recepty sú len návodom. Konkrétny, jedine správny recept riadenia nepoznám.

## Organizácia

Pojem organizácia sa najčastejšie používa v dvojakom význame: ako objekt, inštitúcia alebo ako usporiadanie, štruktúra niečoho. Takéto chápanie pokladám za zjednodušovanie. Treba si uvedomiť, že obe ponímania tvoria stránky, časti toho istého celku. Každá organizácia chápaná ako objekt má súčasne svoju vlastnú štruktúru, určité usporiadanie. Nech prídem do ktorejkoľvek školy ako do objektu a inštitúcie, zákonite sa stretávam s usporiadaním, či už architektonickým, či už s kvantitatívnymi prvkami, ktoré vidieť na prvý pohľad alebo so štruktúrou vzťahov na pracovisku a podobne. Viem, že na školách býva venované viac pozornosti tomu, čo je evidentné, čo vidieť pri prvom kontakte, pretože každá škola chce osebe najviac a čo najskôr vypovedať. Nie sú to čo najviac zanedbateľné faktory, pretože najmä pre verejnosť a nezainteresovaných vytvárajú spolu imidž školy. Ani v jednom prípade však nemôže byť škola ako organizácia celkom sama osebe. Je iba prostriedkom na dosahovanie cieľov.

Z tohto teoretického a obecného pohľadu je aj škola

inštitúciou či organizáciou, ktorá má všetky uvedené charakteristiky. Chcem však zvýrazniť, že na rozdiel od iných subjektov v škole evidentne vystupuje do popredia ľudský faktor. Čo chcem naznačiť? Mám skúsenosť, že škola ako organizácia je často chápaná a videná iba prostredníctvom materiálnej stránky procesov, vybavenosti, estetiky prostredia, prostredníctvom formálnej stránky organizačnej štruktúry, teda predovšetkým prostredníctvom javovej stránky istotne mnohých inak dôležitých skutočností a je zarážajúce, že takto chápu školu aj mnohí vyučujúci, ba i niektorí riadiaci pracovníci. Evidentne je tu zamieňaný prostriedok za cieľ!

Ako je to s chápaním organizácie na našej škole? Napriek tomu, že moje poznanie nie je komplexné, dovoľím si tvrdiť, že rozporuplné názory pretrvávajú doteraz. Často je škola ako organizácia spájaná iba s vedením školy, resp. iba s riaditeľom školy, a nechápe sa ako organizácia tímu kvalifikovaných ľudí, ktorí v ňom podávajú vysoko kvalitný a efektívny výkon, majú zmysel pre celok. Mnohí vidia seba ako profesionála, ktorý sa má starať iba o seba, čo sa v mojom videní javí ako problém, s ktorým dlhodobo zápasíme s rôznou mierou úspechu. Napriek tomu, že sa nám nepodarilo odstrániť tento fenomén, jedno z možných riešení je v hľadaní ciest, ako získať ľudí pre spoluprácu s ostatnými. Aj tu sa ukazuje sila a dôležitosť neustáleho premýšľania, hľadania, modelovania, procesu formovania vzťahov, pretože ani tu hotové recepty neexistujú.

## Organizovanie

Organizovanie je proces vytvárania určitého poriadku a účelného formovania priebehu prác pri plnení, zabezpečovaní cieľov a potrieb danej školy.

Je to systematická usporiadaná činnosť, proces vytvárania štruktúr s možnosťou zabezpečiť dobré využitie ľudských zdrojov. Organizovaním sú regulované postupy a poradie prác, činnosti, podľa ktorých majú vykonávané práce - činnosti prebiehať.

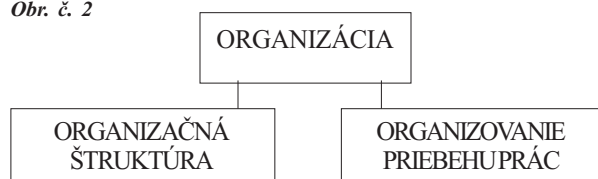
Účelom organizovania je na základe aktuálneho poznania zamerať a zjednotiť rôznorodé úsilie všetkých pracovníkov na spoločný cieľ. Organizovať znamená spájať časti do účelného celku a dať im možnosť pôsobiť tak, aby mohli byť čo najlepšie splnené ciele a úlohy školy.

Ako možno vidieť na obr. č. 2, v každej škole, podobne ako v každej organizácii, je potrebné v záujme určitého systému, poriadku mať organizačnú štruktúru, ktorá nám určuje a ukazuje, ako sú rozdelené úlohy jednotlivým osobám, skupinám osôb, komu prislúcha a kto je zodpovedný za plánovanie, rozhodovanie, realizáciu a kontrolu prác. Organizovanie priebehu prác

1 Zelina, M. - Zelinová, M.: *Modely riadenia školy*. Banská Bystrica, MC 1996, s. 1.

reguluje poradia a postupy, podľa ktorých majú vykonávané práce prebiehať.

Obr. č. 2



Organizovanie je súčasťou kultúry školy. Aj tu platí, že rozhodujúce slovo má riadiaci pracovník. Nielenže je obklopený pravidlami, predpismi, normami, požiadavkami, ale musí uspokojovať potreby a požiadavky, ktoré na neho kladie okolitý svet školy. Či budú ľudia spokojní s úrovňou školy, s jej výsledkami, záleží predovšetkým od riadiacich pracovníkov, t. j. od riaditeľov školy a jeho zástupcov. Presadzujem názor - a vediem k tomu aj mojich zástupcov, že úroveň, kvalita školy, jej kultúra, pokiaľ závisí od vedenia školy, je určovaná predovšetkým zástupcami riaditeľa školy. Oni sú rozhodujúcimi subjektmi, ktorí majú v del'be riadiacej práce dostatok nadhľadu, ale súčasne majú viac konkrétneho špecifického poznania v konkrétnej oblasti riadenia ako riaditeľ školy. Pochopiteľne, riaditeľ školy nemôže vlastnú zodpovednosť prenášať na zástupcov, ale nemalo by to byť ani naopak.

Ako už bolo povedané, jedným z aspektov kultúry školy je spôsob, akým je riadená a organizovaná. Je dôležité, aby si riaditeľ a jeho zástupcovia uvedomovali, že **zmena kultúry školy súvisí s ich vlastnými zmenami a vývojom**. Niektorí riaditelia chcú riadiť školu a organizovať všetky procesy spôsobom, ktorý vychádza z čistej logiky. Z ich hľadiska musí byť každá situácia dopodrobna analyzovaná a rozhodnutie vychádza potom z logiky analýzy. Všetky rozhodnutia a organizačné procesy sú systematicky naplánované, všetko je robené "vždy s rozumom". Nepoznajú "cit pre vec", intuíciu. Občas sa tento fenomén objavuje aj u mojich spolupracovníkov. Keď je udržaný v rozumnej miere a kompenzovaný hľadaním kompromisov a spolupráce pri rozhodovacích procesoch, pri rôznych projektoch a nápadoch v organizovaní práce školy, môže to veľmi pozitívne ovplyvniť celú kultúru práce a riadenia.

V škole sa stretávam v riadení aj s prvkom konkurencie. Je to síce prvok, ktorý ženie ľudí dopredu, ale pretože ich udržia v stálom napätí, vedie ich k tomu, že začínajú medzi sebou zápasit' o úspech a úctu. Je preto dôležité, aby riaditeľ školy dokázal využiť všetky pozitíva každého zástupcu, učiteľa i ostatných pracovníkov na tvorbu pozitívnych výsledkov a dobrého mena školy, pretože "... dôležitá je schopnosť získať na svoju stranu najmä ľudí, ktorí predstavujú formálne

i neformálne autority v škole".<sup>1</sup>

Väčšina z nás denne nepracuje v jasne vyhranených situáciách. Vždy existuje rozdiel medzi našim naturelom, našimi charakterovými vlastnosťami a kultúrou školy, v ktorej pracujeme. Znepokojuje nás to ako väčšina situácií, ktoré nedokážeme popísať, ale napriek tomu sa usilujeme o zmenu. Čo treba teda robiť? Ak chcem robiť akúkoľvek zmenu v riadení a organizovaní, je veľmi dôležité, aby som sám veril a bol presvedčený o správnosti toho, čo chcem meniť, resp. čo chcem organizovať.

Ďalej prichádzam k poznaniu, že **realizácia mnohých zmien**, ktoré sa mi zdali uskutočniteľné v krátkom čase, **trvá dlho**. Treba vedieť, že je dôležité mať podporu i pomoc na uskutočňovanie organizačných zmien a treba sa vyrovnáť s tým, že niektorí ľudia budú vždy v opozícii. Preto som si pri organizovaní zmien vytvoril vlastné pravidlá, ktoré mi pomáhajú pri riadení a organizovaní procesov v škole:

- Prestať sa trápiť tým, či môžem všetkom zmeniť. Nemôžem, "nejde o život!"
- Zamerať svoje ambície na ciele a úlohy, ktoré môžem reálne dosiahnuť.
- Nezabúdať, že riadiaca práca by mala prinášať aj radosť.
- Vlastný štýl riadenia nemôže byť odtrhnutý od kultúry mojej školy.
- Zmeny v organizovaní a riadení nemôžem robiť sám a nebudú rýchle a radikálne.
- Nedať sa odradiť čiastkovým neúspechom.

Tieto pravidlá nie sú všeliekom, ale pomáhajú mi pri zmene seba samého i pri pomalých zmenách v škole.

Riaditeľ školy môže nachádzať uspokojenie v umení organizovať prácu sebe i iným, aby mala zmysel, aby motivovala a pomáhala poľudšťovať pracovné vzťahy. Myslím si, že úlohou riaditeľa školy je pomáhať ľuďom, aby našli zmysel svojej práce. Zmysel pedagogickej práce vidím v službe iným ľuďom, predovšetkým žiakom. Aby sme v tejto práci nachádzali skutočný zmysel, mali by sme ju nielen robiť, ale robiť s radosťou. V našich súčasných podmienkach u mnohých kolegov, žiaľ, absentuje vnútorná potreba dávať sa prostredníctvom svojej práce. Odborne neviem posúdiť, či je to celkovou krízou spoločnosti, alebo ešte nesieme so sebou pečať minulosti. Usilujeme sa organizovať seba, druhých, riešiť problémy rôznymi metódami, naše otázky o poznaní seba sú však povrchné.

Celá škola a školský systém sa mi javí ako chorý. Morálna kríza spoločnosti sa preniesla aj do škôl. Je to kríza ľudskosti, "...sme vzdelaní, ale zlí, ... ľudia sú nedostatočne pripravení produkovať dobro a lásku."<sup>2</sup>

1 Harkabus, Š.: *Kutúra produktívnej školy*. B. Bystrica, MC 1997, s. 16.

2 Zelina, M.: *Cesty k humanizácii školstva*. Pedagogické rozhľady, 1992/93, č. 2, s. 4.

Východiská nebudú ľahké ani riešenie jednoduché a rýchle. Bude potrebné klásť si otázky: Čo je dobro? Čo je človek? Čo je spravodlivosť? Treba hľadať odpoveď a podľa toho potom pracovať, vzdelávať sa, učiť i riadiť, aby sa "...nezmenšila zodpovednosť ľudí za svoje správanie, ale tiež aby nekleslo pod nevyhnutnú mieru vzdelanie."<sup>1</sup>

### Úloha riaditeľa školy v organizovaní

Časté tvrdenia, že riaditeľ školy je nenahraditeľný, nezastupiteľný, rozhodujúci, že "... musí byť prieskumníkom, analyzátorom, iniciátorom, dirigentom, zavádzateľom i vyhodnocovateľom kvalitných výchovno-vzdelávacích činností,"<sup>2</sup> zdajú sa mi rozporuplné.

Je to veľmi zidealizovaná predstava, ktorá by mohla byť demotivujúcou. Ku každému atribútu, ktorý podmieňuje charakteristiku riaditeľa školy, odporúčam pridať predponu "spolu-", napr.: spoluiniciátor, spoluzavádzateľ a pod. Vtedy je mi jasné, že všetko nemôžem a ani nechcem robiť sám. Túto poznámku pokladám za veľmi dôležitú. Riadenie a organizovanie je umením, v ktorom má riaditeľ školy hlavnú úlohu,

ale pretože to nie je hra jedného herca, nemôže pracovať bez ostatných. Je dôležité, aby nebol iba vodcom, ale manažérom. Dobrý manažér robí správne veci tak, ako treba. Stretávam sa ale s tým, že riadiaci pracovník dokáže aj zlé veci robiť dobre, precízne, s presvedčením a s uspokojením. Vyplýva to i z faktu, že vo všeobecnosti sa veľký dôraz kladie na to, aby sa kvalitne pracovalo a vôbec nie na to, aby sa dobre robili správne veci. **Ešte stále školu riadime, ale nevedieme.** Je to aj preto, že väčšina terajších riaditeľov škôl nebola pripravená na túto funkciu, aj preto, že sme "hasičmi" problémov, ktoré sú výsledkom nesystémových prístupov v školstve, ale je to aj v samotných riadiacich pracovníkoch, v ich osobnostnom a charakterovom profile.

Pokladám za veľmi dôležité, aby sa riaditeľ školy dokázal učiť z chýb, dokonca aby na nich dokázal budovať kultúru školy, pokiaľ tieto chyby poskytujú spätnú väzbu a ukazujú nám, čo treba robiť ďalej. Každá škola, každý riaditeľ, každý učiteľ, ktorý v organizovaní akejkoľvek činnosti neopakuje tú istú chybu, rastie, nestagnuje. Vtedy začína vznikať pozitívny pocit potreby práce a lásky k práci. Úloha riaditeľa je dávať, poskytovať ľuďom v škole oboje.

#### Literatúra:

Harkabus, Š.: *Kultúra produktívnej školy*. B. Bystrica, MC 1997.

Harkabus, Š. - Valica, M.: *Rozvoj osobnosti manažéra*. B. Bystrica, MC 1996.

Obdržálek, Z.: *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia*.

Valica, M.: *Základy riadenia*. B. Bystrica, MC 1996.

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

**Summary:** The author focuses his attention to the basis of school management. He deals with different understanding of this concept which arises due to different conditions in our schools. He stresses the managerial role of the headmaster and the importance of having common aims and objectives.

## PERSONÁLNY MANAŽMENT VYŠŠEJ ODBORNEJ ŠKOLY

Václav Parížek, Stredná zdravotnícka škola M. R. Štefánika Martin

**Anotácia:** Personálny manažment vyššej odbornej školy predstavuje zložitý mechanizmus. Funkcie na jednotlivých stupňoch organizačnej štruktúry a ich náplň. Učiteľ ako realizátor cieľov. Osobnostné a ďalšie predpoklady. Zloženie pedagogického kolektívu.

**Kľúčové slová:** personálny manažment, osobnostné predpoklady, riaditeľ, koordinátor, odborný garant, vedúci blokov, vedúci praktického vyučovania

Všeobecne sa v teórii manažmentu uvádza, že každá činnosť sa zabezpečuje "rukami a hlavami ľudí, ľudia sú naším najväčším kapitálom". Aj tá najlepšia organizačná štruktúra bude nefunkčná, ak jej jednotlivé prvky nebudú zabezpečené "správnym človekom na správnom mieste". Personálny manažment sa z tohto pohľadu ukazuje ako rozhodujúci činiteľ úspešnosti splnenia cieľov organizácie.

Vyššie odborné štúdium si vyžaduje tím ľudí, ktorých základným cieľom je dosiahnuť splnenie cieľov stanovených v profile absolventa. Tomu musí zodpovedať aj kvalitatívna úroveň všetkých, ktorí sa na tomto procese podieľajú.

V predchádzajúcom príspevku sme načrtli organizačnú štruktúru vyššej odbornej školy a funkcie v nej. V tomto príspevku sa pokúsime popísať náplň týchto

1 Zelina, M.: *Cesty k humanizácii školstva*. Pedagogické rozhľady, 1992/93, č. 2, s. 4.

2 Harkabus, Š.: *Kultúra produktívnej školy*. B. Bystrica, MC 1997, s. 16.

funkcií na úrovniach:

1. vrcholový manažment (top),
2. stredný manažment (mezo),
3. nižší manažment (mikro).

Zároveň dodávame, že táto hierarchia nevychádza z dôležitosti, ale zohľadňuje rozsah a obsah vykonávaných činností, právomoc a zodpovednosť za splnenie cieľov.

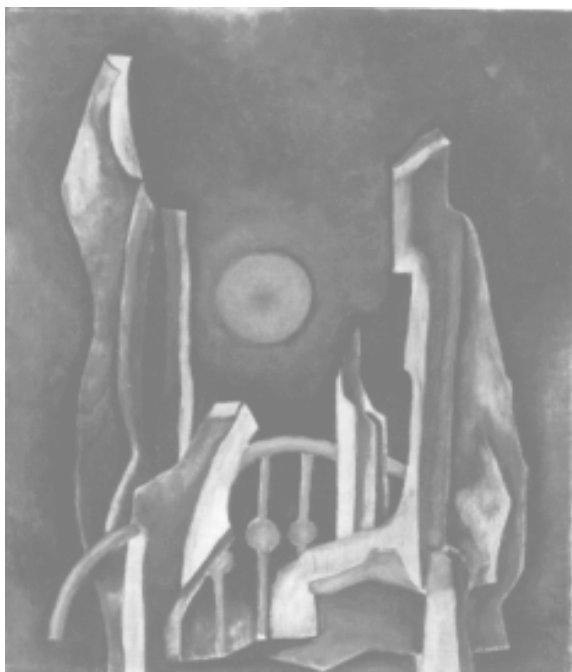
### Vrcholový manažment

Riaditeľ vyššej odbornej školy je vrcholovým manažérom, ktorý, obrazne povedané, "ťahá nitky" celého riadiaceho procesu. V našich terajších charakteristikách sa riaditeľovi strednej školy vymenováva rad činností, za ktoré je zodpovedný, často sa však v nich stráca, chýba mu systém priorit, z čoho vyplývajú chyby v riadení. Vo všeobecnosti môžeme uviesť štyri základné požiadavky na riaditeľa vyššej odbornej školy:

1. znalosť odborov, ktoré škola aktivuje,
2. pedagogická odbornosť,
3. organizačné schopnosti,
4. schopnosti viesť ľudí.

Ak ich riaditeľ splňa, určite si na škole dokáže vytvoriť systém vzťahov, ktoré zabezpečia jej úspešnú činnosť. Jedným zo základných východísk je delegovanie právomocí a s nimi súvisiacej zodpovednosti.

V našom predchádzajúcom príspevku sme uviedli päť základných oblastí, ktoré vytvárajú komplexnú činnosť školy. Pri vytváraní organizačnej štruktúry by sa mal riaditeľ rozhodnúť, ktorú oblasť si ponechá vo svojom priamom riadení a v ktorých právomoci a zodpovednosť deleguje. V našej praxi riaditeľ priamo zabezpečuje stratégiu školy, prirodzene s pomocou ľudí, ktorých priamo v tejto práci angažuje.



A. Holá: Most '94(Olejomalba)

Nie je to však jediné riešenie, je možné zabezpečovať stratégiu aj inými cestami. Počas našich zahraničných stáží sme sledovali činnosť veľmi úspešných škôl, v ktorých boli právomoci delegované rôzne. Naše skúsenosti však ukazujú, že je chybou, ak do priamej riadiacej pôsobnosti patria administratívne činnosti.

**Štatutárny zástupca** - koordinátor - okrem zákonnej povinnosti zastupovať riaditeľa v celom rozsahu v čase jeho neprítomnosti zabezpečuje hlavne pedagogický úsek. Je to akýsi "vrcholový pedagóg".

Osobnostne by mal spĺňať požiadavky, ktoré sme uviedli u riaditeľa, pričom sa zvyrazňuje hĺbka poznatkov zo študijných odborov a pedagogická odbornosť. Pretože do výchovnovzdelávacieho procesu vstupuje rad vnútorných i vonkajších činiteľov (pozri nižšie), predpokladajú sa aj vysoké organizačné schopnosti. Koordinátorov môže byť na vyššej odbornej škole aj viac, v závislosti od jej veľkosti a charakteru študijných odborov. V takom prípade je potrebné určiť aj ich vzťahy, právomoci a zodpovednosť: Funkciu štatutárneho zástupcu vykonáva len jeden.

### Stredný manažment

**Odborní garanti** zodpovedajú za splnenie cieľov uvedených v profile absolventa v oblasti poznatkov, zručností a postojov. Zároveň zabezpečujú, aby sa študijný program realizoval na úrovni zodpovedajúcej vývoju odboru, navrhujú modifikácie a inovácie programov. Majú právo kontroly učiteľov z hľadiska odbornosti ich pedagogického pôsobenia. Odbornými garantmi môžu byť:

- odborníci z praxe daného odboru (externí),
- interní pracovníci školy (učitelia) cieľavedome pripravení na túto činnosť.

V praxi našej školy uplatňujeme obidve tieto skupiny, pričom každá má svoje výhody i nevýhody. Z praktického hľadiska uvedieme požiadavky na interného garanta:

- ukončenie pregraduálneho vzdelávania v danom odbore,
- prax v danom odbore,
- ukončené príslušné pedagogické vzdelanie,
- schopnosť aplikovaného odborno-pedagogického výskumu a prezentácie jeho výsledkov.

Odborní garanti sú zároveň bázou pre vytváranie expertných skupín.

**Vedúci praktického vyučovania** majú vo vyššom odbornom štúdiu mimoriadne dôležitú úlohu. Je to dané charakterom, organizáciou výchovnovzdelávacieho procesu, kde je praktická príprava v prirodzených podmienkach rozhodujúca. Vedúci praktického vyučovania musí mať stále "v očiach" budúceho odborníka nielen po skončení štúdia, ale aj v čase jeho vrcholu pracovnej

činnosti. Vo výchovnovzdelávacom procese koordinuje všetky zložky pre praktickú prípravu študentov. Zároveň zabezpečuje rad organizačných úloh, pôsobí na pracoviskách, vstupuje do kontaktu s množstvom ľudí z praxe. Je teda jedným z dominantných prvkov vzťahov školy so zariadeniami, v ktorých budú absolventi pracovať. Preto by sa mal zúčastňovať na poradách príslušných pracovísk, vstupovať do ich činností z hľadiska prípravy a vzdelávania všetkých pracovníkov.

**Vedúci ročníka** je vlastne administrátorom pre učiteľov a študentov. Pretože sa jeho funkcie kumulujú (vedúci bloku, učiteľ), vstupuje do výchovnovzdelávacieho procesu v celom rozsahu.

**Vedúci blok** sú "ochrancami" integrity výchovy a vzdelávania. Sú to vyspelí učители, ktorí spĺňajú všetky požiadavky (pozri nižšie). Nevyhnutným predpokladom pre ich činnosť je ovládanie cieľov študijného odboru, ich zvnútornenie, t. j. cieľov strategických, intermedialných, operatívnych.

Vstupujú do vzťahov so všetkými, ktorí sa na danom bloku podieľajú. Dôležitá je aj schopnosť rozpracovania cieľov do konkrétnej roviny tak, aby sa splnil celkový cieľ bloku.

### Učitelia

Sú praktickými realizátormi cieľov výchovnovzdelávacieho procesu. V tomto príspevku nebudeme podrobne rozoberať osobnosť učiteľa vyššej odbornej školy, pretože by si to vyžadovalo podstatne širší priestor, len v tézach uvedieme predpoklady v jednotlivých zložkách.

### Osobnostné predpoklady:

- vedomosti, zručnosti, postoje,
- teória vzdelávania dospelých,
- integračné myslenie,
- aplikačné schopnosti,
- samostatnosť, schopnosť tímovej práce, flexibilita.

### Pedagogicko-organizačné predpoklady:

- znalosť profilu absolventa,
- informovanosť o celej organizácii štúdia,
- znalosť cieľov, ich zvnútornenie, schopnosť práce s nimi,
- schopnosť navrhovania, konzultovania, vedenia, hodnotenia projektov,
- schopnosť organizovať vyučovací proces na príslušných úrovniach (teória, cvičenia, praktické vyučovanie),
- znalosť širokej škály metód pedagogickej práce, ich aplikácia.

### Predpoklady vo výskume:

- schopnosť pracovať na úlohách vlastného odboru (prakticky),

- pedagogický výskum (najmä metodika vyššieho odborného štúdia),
- spracovanie študijných materiálov, napr. skript,
- prednášková, publikačná činnosť.

### Kariérový rast:

- samovzdelávanie, aktívna účasť na odborných podujatiach,
- odborný manažérske zdokonaľovanie, postup vo funkciách,
- akademické tituly.

V pedagogickom kolektíve vyššieho odborného štúdia pôsobia učители:

- interní, teoretického a praktického vyučovania,
- externí z pracovísk, pre ktoré škola pripravuje absolventov.

Pre praktickú orientáciu uvádzame predpokladané zastúpenie učiteľov v pedagogickom kolektíve:

- interní učители teoretických predmetov - 33%,
- interní učители praktických predmetov - 50%,
- externí učители - 17%.

Tento pomer je len orientačný, výrazne ho ovplyvňuje najmä charakter študijného odboru.

### Kariérový rast

Predpoklady, ktoré sme uviedli vyššie, ukazujú, že základom pre dynamiku vyššieho odborného štúdia sú možnosti kariérového rastu. Teória manažmentu túto problematiku spracúva veľmi široko, čo platí vo všeobecnosti aj o našom type štúdia. Poznamenávame, že kariérový rast sa nemusí prejavovať len v rovine funkčnej, ale aj pedagogicko-odbornej (špičkový odborník).

Činnosť vyššej odbornej školy si vyžaduje aj efektívne fungujúcu podpornú sféru - ekonomiku, financovanie, administratívu, ktorej sa v tomto príspevku nevenujeme. Je však výsostne dôležitá.

Príprava pedagogických pracovníkov, ako o nej píšeme, otvára nové možnosti pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania na vysokých školách, čo by z hľadiska ich perspektív mohlo byť zaujímavé.

Náš príspevok ani zďaleka nepokrýva celú problematiku personálneho manažmentu vyššej odbornej školy. Išlo nám hlavne o to, aby sme ukázali, že činnosť takejto školy nie je len rozšírením stredoškolského štúdia o určitý časový úsek. Uvedomujeme si tiež, že naše myšlienky v súčasnosti v mnohom narážajú na problémy. Ak však chceme vytvoriť nový, efektívny typ štúdia, vychovať odborníkov, ktorých v profile charakterizujeme, musíme urobiť zmeny, ktoré sú často v protiklade s tradičnými predstavami.

**Literatúra:**

Beare, H. a kol.: *Creating an Excelent School*. Routledge London and New York 1992. 237 s.

*Evaluácia a perspektívy tvorby modelu školy s praktickou orientáciou*. PHARE. 1. riadiaca jednotka (zborník). Dolný Kubín, OA 1997. 166 s.

Turek, I.: *Kapitoly z didaktiky. Ciele vyučovacieho procesu*. Banská Bystrica, Metodické centrum 1995. 52 s.

**Summary:** *The author analyses problems of human resources at higher specialised schools. He lists descriptions of basic activities within some required functions and personal characteristics needed for effective work.*

## CIELE VYUČOVANIA MATEMATIKY<sup>1</sup>

M. Hejný, Pedagogická fakulta KU Praha

*Pokračovanie z minulého čísla*

### 2. Ciele vyučovania matematiky

V súlade s poslednou myšlienkou predchádzajúcej kapitoly budeme o cieľoch vyučovania matematiky uvažovať v dvoch rovinách:

- v rovine zámerov, ktoré nájdeme v rozličných školských dokumentoch, úvodných kapitolách osnov, v popise profilu absolventa tej či onej školy;
- v rovine reality, o ktorej sa dozvedáme vo výsledkoch prieskumov (ako je napríklad TIMMS), v rozboroch inšpekčných sond, ale najmä vo vlastnej každodennej školskej skúsenosti.

Pozrime sa najprv na rovinu zámerov, na to, čo sa o cieľoch vyučovania matematiky môžeme dočítať v oficiálnych materiáloch domácich i zahraničných. Vzal som asi tucet takých dokumentov a systematickým vypisovaním cieľov vyučovania matematiky som sa snažil vytvoriť dostatočne bohatý zoznam týchto cieľov. Potom som sa pokúsil evidované ciele utriediť. Po viacnásobnom prerovnávaní som dospel k štyrom triedam: *výkonnosť, znalosti, schopnosti & vzdelanie, osobnostný rozvoj & výchova*. (1)

Hoci sú hranice medzi uvedenými triedami dost rozmazané a v nejednom konkrétnom prípade je problematické, do ktorej triedy ho zaradiť, základná téza, ktorú rozkladom sledujem, sa pomocou uvedených tried dá sformulovať jasne a jednoducho. Táto základná téza znie:

**Ciele (1) sú hierarchicky utriedené; najkvalitnejší je cieľ posledný.**

Každej z uvedených tried budeme ďalej venovať osobitnú pozornosť. Teraz sa ešte krátko pozrime na rovinu reality, na to, ako sa pekne proklamované ciele naplňajú v každodennej školskej praxi.

Predovšetkým je jasné, že v pestrej škále učiteľov nájdeme takých, ktorí zanovito sledujú cieľ “výkonnosti”, i takých, ktorí cieľavedomo a systematicky sledujú osobnostný rozvoj žiakov. Zdá sa nám však, že tých prvých je výrazne viacej ako tých posledných. To je smutné konštatovanie. Príčin je viacero, azda najzávažnejšia tkvie v spoločenskom postavení učiteľa.

Ak schopný učiteľ odíde za lepším zamestnaním, pretože je dostatočne schopný obstáť na konkurečnom poli trhu práce, nie je to vina ani matematiky, ani angličtiny, ani žiadneho iného predmetu - a už vôbec nie vina samotného učiteľa. Vlastne to nie je vina nikoho. Je to dôsledok rozhodnutia spoločnosti - uprednostniť svet hmotných statkov pred svetom duchovných statkov, svet peňazí pred svetom vzdelania, súčasnosť pred budúcnosťou. Rovnako je to s absolventmi pedagogických fakúlt. Fakultám sa vyčíta, že nepripravujú dobre svojich študentov, keď títo utekajú do lukratívnejších zamestnaní. Podľa tejto výčitky je chyba fakúlt v tom, že produkujú príliš schopných ľudí. Keby ich absolventi neobstáli na trhu práce, ostávali by na školách. Naozaj toto žiadame od pedagogických fakúlt?

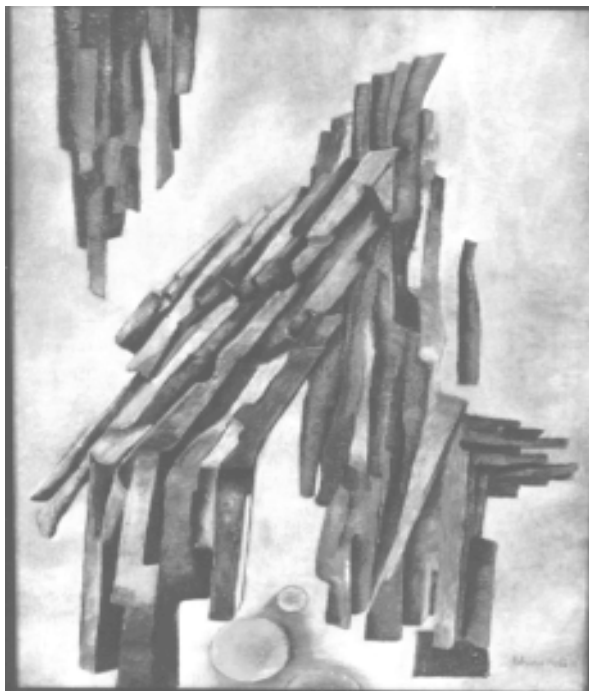
Učiteľské zbory chradnú. Príliv mladej krvi je nedostatočný a stály odchod časti schopných, dynamických, tvorivých, iniciatívnych, vzdelaných a ambiciózných učiteľov spôsobuje úbytok vitality našich zborov. Je to podobné, ako keď z “normálnej” triedy odčerpáme pár najlepších žiakov do nejakej výberovej triedy.

**Spoločenská devalvácia učiteľského povolania je najzávažnejším, ale nie jediným dôvodom toho, že sa každodenná školská prax tak výrazne líši od proklamovaných cieľov výuky matematiky.** K ďalším dôvodom sa vrátíme neskôr. Teraz sa jednotlivito zamyslime nad cieľmi (1).

#### 2.1 Výkonnosť

Matematika a telesná výchova sú predmety, v ktorých sa dá výkon žiaka merať najlepšie, “najobjektívnejšie” a “najspoľahlivejšie”. Ako gymnazista som zažil súťaž, asi sa volala PPOV (už neviem, čo tá skratka znamenala). Bola to politicky podfarbená akcia, ktorá vtrhla do škôl a na dobu dvoch či troch rokov postavila telesnú výchovu na piedestál vysoko váženého a obávaného predmetu. Na politicky uvedomelej škole PPOV nemilosrdne deptala nemotorných žiakov, ktorých pohybová kultúra, fyzická zdatnosť či vytrvalosť bola nižšia. Nejednému žiakovi pokazila vysvedčenie

<sup>1</sup> Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu GAČR 406/96/1186.



A. Holá: *Naklonenie '96 (Olejomal'ba)*

sólovou štvorkou, dokonca i reparátom. Trauma z telocviku viedla jedného môjho spolužiaka k tomu, že radšej prestúpil na školu, do iného mesta, kde ideologický boj, vedený pod zástavou PPOV, nebrali až tak dôsledne. Je pochopiteľné, že táto skúsenosť poznamenala môjho priateľa na celý život a dokonca mu znechutila školskú telesnú výchovu. Dnes je tento človek vyhl'adávaným lekárom. Ako lekár je určite stúpencom pohybu, ale v prípade, žeby sa do škôl opäť malo votrieť nejaké to PPOV, zaiste by ostro proti tomu protestoval.

**Matematika už mnoho desiatok rokov plní úlohu "spol'ahlivého kontrolóra výkonnosti žiaka".** Je často rozhodujúcim ukazovateľom prijímania žiakov na tú či inú školu. Preto rodičia naliehajú na svoje deti aj ich učiteľov, aby sa vo vyučovaní matematiky zamerali najmä na prijímacie pohovory, na to, aby ich ratolesti v tejto osudovej skúške podali čo najlepší výkon. To, do akej miery ich dieťa matematike rozumie alebo nerozumie, je druhoradé, prvoradý je jeho perfektný výkon na prijímacích pohovoroch. Učítelia, ktorí túto požiadavku zoberú ako cieľ svojho pedagogického snaženia, prestávajú učiť matematiku a sústreďujú sa na to, aby žiakov nacvičili štandardné postupy riešenia úloh, ktoré sa očakávajú na prijímacích pohovoroch. Nediskutujú so žiakmi o pojmoch, o vzťahoch, o príčinách rozličných matematických javov, ale usilovne cvičia žiakov v rýchlom a vernom imitovaní výpočtových postupov, ktoré im predtým predviedli. Každú chybu žiaka považujú za nežiadúci jav, za žiakov priestupok, ktorého sa treba za každú cenu vyvarovať.

Treba dodať, že neduhom formálneho hodnotenia trpia rovnako i ďalšie predmety. Aj tam je často známka považovaná za niečo dôležitejšie ako znalosť sama.

Dovolím si uviesť príhodu na túto tému. Krátko po nežnej revolúcii som pôsobil vo vysokej úradníckej funkcii. Raz za mnou prišla čerstvá absolventka istej pedagogickej fakulty nahnevaná, že sa jej, absolventke s červeným diplomom, s kombináciou angličtina - matematika, ušlo miesto len na dedinskej škole. Dožadovala sa mojej intervencie. Práve som mal na stole ponuku niekoľkých škôl USA pre našich učiteľov matematiky, fyziky a chémie na dvojročné učiteľské pôsobenie v USA. Nahnevanej dievčine som ukázal ponuku s otázkou, či sa nechce prihlásiť. Odmietla. Vysvitlo, že má strach z toho, či sa v USA dohovorí. O akej kompetencii učiteľky angličtiny, ktorá sa obáva komunikácie v USA, svedčí jej červený diplom?

Vráťme sa k matematike. Je pochopiteľné, že žiakom sa výuka matematiky zameraná na cieľ "výkonnosť" javí ako nezáživná, desivá a nepotrebná. Nežiada vážnejšiu intelektuálnu prácu, len usilovné opakovanie predpísaných postupov. Nečudo, že žiaci sa tešia na okamih, až bude po skúškach a oni budú môcť na všetko zabudnúť. Nielen tí, ktorí na skúške neuspeli, ale nemálo aj z tých, ktorí uspeli. Cieľ "podať výkon na skúške" kreslí spotvorenú karikatúru matematiky, charakterizovanú strachom a samoúčelnosťou.

Paradoxné je, že o rolu strašiaka sa usiluje matematika sama. My učítelia matematiky berieme ako samozrejmosť, že matematika hrá pri prijímaní žiakov na mnohé stredné či vysoké školy dominantnú úlohu. Neraz z toho pociťujeme aj istú hrdosť, že náš predmet je (a tým i my sami) tak dôležitý. Málo si uvedomujeme, že všetci žiaci, ktorí sa na školu nedostanú, sú potenciálnymi prívržencami likvidácie matematiky. Prítom počet žiakov, ktorí budú odmietnutí, je vopred daný a leží mimo rozhodnutia matematikov. Vážnosť, ktorú si matematika vynúti pomocou strachu, je platená cenou nevraživosti, ktorá je druhou stranou tejto mince. Učiteľ, ktorého teší strachom vydobytá úcta žiakov voči matematike, prispieva k likvidácii matematiky.

## 2.2 Znalosti

Existujú učítelia, ktorí sa nenechajú znepokojiť strašiacom prijímacích skúšok a snažia sa svojich žiakov niečo naučiť. Nie sú naklonení mechanickým nácvikom riešiteľských postupov, chcú, aby ich **žiaci matematike rozumeli a vedeli ju účinne použiť v živote**. Dost často však títo učítelia musia svoj pedagogický zámer oželiť, pretože by neodučili to, čo osnovy predpisujú. Chtiac-nehtiac, aj oni musia občas učiť deti "recepty". Niektorí ich dokonca sami vymýšľajú.

Asi pred rokom som mal možnosť diskutovať s tvorivou a skúsenou učiteľkou o slovných úlohách. Vysvetlila mi svoju edukačnú stratégiu výuky tohto náročného tématického celku: dvoch-troch najlepších žiakov triedy vedie individuálne. Títo na hodinách pracujú samostatne



na náročnejších slovných úlohách. Ostatok triedy sa však rad za radom učí jednotlivé typy slovných úloh podľa návodov, ktoré sama zhotovila: typ na “súčet a rozdiel”, typ “napúšťanie bazéna”, typ “práca”, ... Učiteľka by oveľa radšej učila bez návodov, ale časovo by to jednoducho nezahládla.

Pýtal som sa tejto kolegyne, ktoré výukové celky na druhom stupni považuje za najnáročnejšie na porozumenie. Menovala práve tie, ktoré v rozličných výskumoch dopadajú najhoršie (slovné úlohy, percentá, záporné čísla, predstava zlomku, začiatky algebry, geometrické konštrukcie, geometrické transformácie). Uvedené tematické celky dopadajú zle najmä preto, lebo poznatky žiakov sú “nakazené” chorobou formalizmu. Keby neboli osnovy tak nabité, keby bolo viac času na diskusie a premýšľanie o učive, bolo by možné ktorúkoľvek z týchto partií odučiť tak, aby jej žiaci skutočne rozumeli.

Nevidím inú cestu nápravy týchto neuhov, len **výraznú redukciu učiva**. Som presvedčený, že keby spomínaná kolegyňa nebola pod neustálym tlakom času, naučila by žiakov omnoho viac.

### 2.3 Schopnosti a vzdelanie

Ešte závažnejším ako cieľ “dať žiakom znalosti” je cieľ “rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov”.

Znalosti predstavujú povrchovú hladinu kognitívnej sféry a schopnosti a vzdelanie zasahujú do jej hlbínnej sféry. Argument číslo 4 z odseku 1.1 prehlasuje tézu “matematika rozvíja intelektuálne schopnosti človeka” za nedôveryhodnú poveru, pre ktorú niet objektívnych dôkazov.

O pravdivosti uvedenej tézy som hlboko presvedčený a príklad č. 2 naznačil, ako sa taký rozvoj uskutočňuje v prípade jednej konkrétnej schopnosti - schopnosti reťazenia.

Odsudzujúci argument číslo 4 vznikol preto, lebo my matematici príliš často hovoríme o rozvoji logického myslenia a celkom zriedkavo túto tézu dokladujeme príkladmi. Ak chceme oslabiť pocity, ktoré argument č. 4 živí, mali by sme urobiť tri veci: hlbšie sa zamyslieť nad tým,

- čo sú to vlastne tie kognitívne schopnosti žiaka, ktoré pomocou matematiky rozvíjame,
- akými prostriedkami rozvoj realizujeme a
- akými jasnými a aj laikovi dobre pochopiteľnými ilustráciami môžeme tento rozvoj dokladovať.

Poznanie týchto troch bodov drieme v našej skúsenosti a my si ho potrebujeme uvedomiť. To býva často vec neľahká a učitelia ju robia zriedkavo a väčšinou neradi. Najväčší diel zodpovednosti za túto prácu nesie oblasť didaktiky matematiky. Tá by sa mala výraznejšie podieľať na poznávaní matematických schopností žiaka i učiteľa a smelšie ponúkať učiteľom a rodičovskej verejnosti výsledky, ku ktorým dospeje.

Posledná kritika je namierená do disciplíny, v ktorej

sám pracujem. Po prečítaní Nissovoho článku som silnejšie pocítil osobnú zodpovednosť za danú situáciu a zaumienil som si viac sa v uvedenom smere angažovať. Konečne tento článok je toho dokladom.

Keď sa hovorí o matematických schopnostiach, obvykle sa uvedie logické myslenie a ďalej sa tento jav neskúma, pretože sa predpokladá, že všetci vieme, o čo tu beží. Ako sme dôvodili vyššie, tento postoj je povrchný a o matematických schopnostiach by sme mali uvažovať i vedieť podstatne viac. Dovoľte mi uviesť na tomto mieste niekoľko ďalších schopností, ktoré (či už označíme za kognitívne alebo špecificky matematické) môžeme na hodinách matematiky u žiakov rozvíjať. Sú to napríklad schopnosti:

- tvorivosť (hodnotením originálnych myšlienok žiakov);
- reťazenie čiastkových intelektuálnych činností do komplexnejšieho postupu (pozri príklad č.2);
- porozumenie informačne zovretému (či dokonca znakovému) textu (napr. cestovnému poriadku);
- porozumenie procesu, ktorý je popísaný algoritmom (vývojovým diagramom, programom v niektorom programovom jazyku);
- popísanie procesu (napríklad geometrickej konštrukcie) korektným algoritmom;
- odhaľovanie kauzálnych nepresností a chýb (tých je nadostač všade okolo nás);
- presné vyjadrenie vlastnej myšlienky;
- organizovanie súboru údajov a jeho triedenie a hierarchizácia;
- zachytenie súboru javov pomocou znakového systému alebo tabuľky, alebo grafu;
- manipulácia s idealizovanými a abstraktnými pojmi;
- kritické hodnotenie myšlienky iného človeka;
- práca s kvantifikovanými výrokmi;
- štruktúrovanie istej skúmanej oblasti;
- rovinná a priestorová predstavivosť;
- hľadanie riešiteľských stratégií;
- prenášanie myšlienok z jednej situácie do situácie podobnej;
- prekonávanie stereotypných (štandardných) postupov postupmi nápaditejšími a efektívnejšími atď., atď.

Jednoduchý výpočet matematických schopností poskytne človekovi prvú orientáciu, ale zďaleka nestačí na to, aby sme ako učitelia vedeli tieto schopnosti vo svojej práci skutočne rozvíjať a ako obhajcovia predmetu matematika vedeli pomocou nich náležite argumentovať pred verejnosťou.

Každý z uvedených riadkov potrebuje ďalšie rozpracovanie. Jeho vstupnou bránou je kolekcia príkladov, ktoré ho ilustrujú. Na tomto mieste nie je priestor na podobnú prácu. Preto sa obmedzíme iba na dve ilustrácie, ktoré dokladujú posledné dve položky horného zoznamu.

*Příklad č. 3.* Jedna naša spolupracovnička, učiteľka tretej triedy, experimentálne odučila vo svojej triede tematický celok “farebné bludisko”. Cieľom bolo naučiť žiakov riešiť špeciálne bludiská, v ktorých sa treba zvonka dostať do stredu bludiska, ktorého miestnosti a chodby sú oddelené farebnými bránami; riešiteľ má k dispozícii sériu farebných kľúčov, ktoré môže v predpísanom poradí použiť na otváranie brán vždy tej farby, ako je farba kľúča. Učiteľka si samostatne pripravila série úloh aj scenár experimentu. Jedna z úloh, ktorú učiteľka zadala, žiadala od riešiteľa nájsť cestu von zo žalára (= stredu bludiska) zvonka. Tento nápad priviedol chlapca Honzu na myšlienku riešiť nabadúce aj normálne bludisko metódou “od konca”. Mal šťastie, pretože práve najbližšia úloha bola veľmi vhodná na taký postup. Honza bol s riešením rýchlo hotový a jeho kamaráti zatiaľ zložito blúdili. Boli zvedaví, ako sa Honzovi podarilo tak rýchlo úlohu vyriešiť. Vysoko ocenili nápad a “Honzov trik” sa stal majetkom celej triedy. Žiaci sa však naučili viac ako jeden trik. Pochopili, že je možné prenášať myšlienku z jednej situácie na situáciu inú a že objav šikovnej stratégie riešenia problému môže človeku ušetriť veľa námahy.

*Příklad č. 4.* Kolega V. Jodas preberal v matematicky orientovanej triede trojuholník, aj s Heronovým vzorcom. Na teste, ktorým sa preverovalo, ako žiaci učivo zvládli, bola úloha typu:

Zistite obsah trojuholníka ABC, kde  $A(3,2)$ ,  $B(-1,3)$ ,  $C(1,-2)$ .

Je pochopiteľné, že žiaci úlohu riešili Heronovým vzorcom a napočítali sa dosýta. Len pár žiakov odhalilo zradnosť úlohy - namiesto ťažkopádneho Heronovho vzorca použili títo žiaci spôsob, ktorý poznali už zo šiestej triedy: trojuholník nakreslili na štvorcový papier, tam ho zarámovali do obdĺžnika a obsah vypočítali na jedinom riadku:  $S = 20 - 5 - 2 - 4 = 9$ .

Viacerí žiaci z tých, ktorí použili Heronov vzorec, boli na seba nahnevaní, že si nedokázali spomenúť na jednoduchý postup, ktorý dobre poznali. Títo žiaci nadobudli skúsenosť, že **nie vždy je najefektívnejšie bez-myšlienkovité nasadenie štandardnej riešiteľskej stratégie, ktorá človeku príde na um**. Niekedy je múdrejšie trochu sa nad výberom stratégie zamyslieť. Bolo to cenné poučenie.

Dostávame sa k štvrtému a najzávažnejšiemu cieľu vyučovania matematiky.

## 2.4 Kultúra a výchova

Nikde v námietkach z 1.1 sa nehovorilo o tom, ako **matematika** prispieva/nepripieva, alebo ako by mohla **prispievať/nepripievať k osobnostnému rastu**

**žiaka, k jeho hodnotovému systému, k jeho vzťahu k spoločnosti, k jeho občianskemu vyzrievaniu.** Podľa môjho presvedčenia je však práve tu hlavný zmysel vyučovania matematiky, práve tento cieľ je tým najvýznamnejším a práve on je (alebo by mal byť) najvýraznejším prínosom matematiky ku formovaniu mladej generácie. Tu treba hľadať hlavný argument pre rozsiahlu prítomnosť matematiky na školách všetkých stupňov.

Málokto nematick berie tento názor vážne, niektorý dokonca ani nie je ochotný o tomto prínose matematiky hovoriť. Neraz i učiteľ matematiky považuje túto tézu skôr za propagandu matematikov, ako za skutočnosť. Práve preto je potrebné práve na tento cieľ čo najdôraznejšie poukazovať a upozorňovať. Preto mu venujeme dokonca tri ilustrácie. Všetky tri sú z mojich osobných skúseností, za čo sa čitateľovi ospravedlňujem. Pri použití skúsenosti iného človeka by som sa však ľahko mohol dopustiť nepresností.

*Příklad č. 5.* V žltej knihe<sup>1</sup> je popísaný príklad, ako Martin s Dagmarou diskutujú o tom, či sú čísla  $x = 1,9999999\dots$  a  $y = 2$  rovnaké, alebo či je prvé z nich menšie. Popísaná udalosť sa odohrala v roku 1979.

Diskusiu, či  $x$  je, alebo nie je menšie ako  $y$ , som v triede rozpútal viackrát. O dvoch takých prípadoch poviem čosi viac. Prvý sa odohral v šiestom ročníku v roku 1986 (ZŠ Ho-Či-Minova) a druhý iba nedávno na seminári z didaktiky matematiky pre budúcich učiteľov elementaristov (Ped. fakulta UK v Prahe). V oboch prípadoch sa názory triedy delili do troch kategórií. Najpočetnejšia skupina bola presvedčená, že  $x < y$ , asi tretina sa “zdržala hlasovania” a len ojedinele sa našiel niekto, kto tvrdil, že  $x = y$ . V šiestej triede to boli dvaja chlapci, ktorí už predtým svoju tézu triede dokázali. Lenže ich dôvodenie bolo chaotické a triedu nepresvedčilo. Na seminári to boli tri dievčatá, ktoré si túto pravdu pamätali zo strednej školy. Proti tomuto názoru veľmi sebavedome vystúpila Marcela presvedčivou argumentáciou v prospech tézy  $x < y$ : “Jakmile napíšeš 1,... můžeš psát co chceš, nikdy již k dvojce nedojdeš.” Svojím vystúpením zvrátila názory všetkých prítomných, vrátane tých troch dievčat, ktoré pôvodne tvrdili, že  $x = y$ .

V oboch prípadoch sme nakoniec prijali, že  $x = y$ . Spomínaní šiestaci dozreli k tomuto poznaniu po roku, vysokoškolačky som k poznaniu dovedol v priebehu mesiaca. V oboch prípadoch nakoniec triedu presvedčil nie pôvodný “hlásateľ” pravdy, ale jeho spolužiak, ktorý sám myšlienku pochopil a dokázal ju jasne a zrozumiteľne podať.

V oboch prípadoch sme o tom, čo sa odohralo, diskutovali na meta-úrovni. Uvedomili sme si, že z tejto

<sup>1</sup> Hejný, M. a kol.: Teória vyučovania matematiky. Bratislava, SPN 1988, s. 81.

skúsenosti môžeme vyvodiť dokonca tri poznania:

1. Vo veciach PRAVDY nemožno brať názor väčšiny za smerodajný; hlas múdreho jedinca, ktorý do problému hlboko vidí, má skoro vždy väčšiu váhu, ako hlas tisícov nevzdelených. Galileo je jeden z mnohých príkladov, ktorými história toto poznanie dokladá.
2. Nestačí pravdu odhaliť, treba o nej presvedčiť aj spoluobčanov. Túto prácu, často úspešnejšie ako samotní objavitelia, vykonávajú tribúni, ľudia obdarení dobrou komunikačnou schopnosťou, ľudia, ktorí vedú veci podať zrozumiteľne, jasne a sugestívne.
3. Každý, kto sa podieľa na rozhodovaní, alebo kto toto rozhodovanie výrazne ovplyvňuje, nesie za následky rozhodnutia zodpovednosť. Keby sme na základe verejnej mienky o tom, že  $x < y$ , boli urobili rozhodnutie, ktoré by nedobro ovplyvnilo náš život či život niekoho iného, boli by sme spoluvinníkmi tejto chyby. Podstatou našej viny by nebolo to, že sme presadzovali nejaký názor, ale to, že sme ho presadzovali bez náležitého racionálneho zváženia. Presadzovali sme svoj pocit, svoju vôľu, nie poznanú pravdu. Ilustrácií podobného konania, ktoré malo zhubný následok pre milióny ľudí, dáva história, žiaľ, dostatok. Hrôzy fašistického či komunistického teroru boli dôsledkom absencie kritického myslenia občanov.

*Príklad č. 6.* Asi dva mesiace po tom, čo som začal po prvý raz učiť v piatej triede, písali sme písomku. Žiacke riešenia som opravil a na nasledujúcej hodine rozdal deťom. Po hodine som si ich opäť zobral späť. Doma som zistil, že písomka žiaka (pomenujme ho Teo) chýba. Nasledujúci deň Teo tvrdil, že ju odovzdal. Pochopil som, že žiak klame a klame preto, že sa bojí. Písomka mu dopadla zle a asi sa bál bitky od otca. Nazdával sa, že sa bitke vyhne, keď sa písomka stratí. Teov strach ma priviedol k momentálnemu rozhodnutiu, že umožním žiakom písať náhradnú písomku, pričom platiť bude lepšia z oboch známok - tú potom zapíšeme do žiackej knižky. Ak si niekto bude chcieť dať zapísať obe známky, napríklad ak to budú jednotky, rád mu ich zapíšem obe. Myslím, že to bolo dobré rozhodnutie a neskôr som ho použil viackrát ako prostriedok na odbúravanie strachu z matematiky. Prípad "stratenej písomky" som však tým nepovažoval za uzavretý. Bolo treba pohovoriť si s Teom.

Ešte v ten istý deň som chlapca pozval do kabinetu, kde sme boli sami dvaja. Našťastie som mal skoro celú Teovu písomku odpísanú vo svojich záznamoch. Mohol som teda chlapca vyzvať, aby sme chyby spoločne preskúmali. Teo bol vystrašený, keď uvidel, že všetky jeho chyby som si zaznamenal. Na moju výzvu, aby sa pokúsil nájsť príčiny chýb, nereagoval. Mlčal. Začal som teda chyby analyzovať sám. Po chvíli sa Teo trochu uvoľnil. Poznal, že mu nebudem nič vyčítať, že

nemienim o chybách informovať otca, že nenalieham, aby veci vysvetľoval, aby sa hájil. Nadalej však mlčal a ja som rozoberal chybu za chybou. Vždy som končil radou, ako sa tejto chyby na ďalšej písomke vyhnúť. Svoje mlčanie Teo porušil až vtedy, keď som hodnotil jeho chybu  $1/2 + 1/3 = 0,5$ . Upozornil ma, že zle interpretujem jeden jeho zápis: Vysvetlil mi, ako to chápal on. Bolo to veľmi prekvapivé a ja som jeho vysvetlenie prijal. Hneď som priznal, že som mu svojím hodnotením krivdil. Potom sa Teo upokojil a jeho záujem o predmet rozhovoru narastal. Nakoniec odchádzal veselý a bolo vidieť, že sa na druhú písomku teší. Tú napísal výrazne lepšie. Asi po polroku sa matematika stala obľúbeným chlapcovým predmetom. Bol v nej veľmi dobrý.

Áké poučenie z tejto príhody vyplýva? Čo je na nej špecificky matematické? Ved' predsa, povieme si, nejde o matematiku, ale o prístup učiteľa k žiakovi, o odstraňovanie strachu. Dovoľiť triede písať náhradnú písomku - to sa dá urobiť v každom predmete.

Áno, v každom predmete môže mať učiteľ pre žiaka porozumenie. Ale len v matematike môže učiteľ viesť žiaka k tomu, aby presne a detailne analyzoval svoje chybné myšlienkové pochody a aby sa potom ľahšie dokázal chýb vyvarovať. Len matematika sa totiž vyznačuje vysokým stupňom kauzality, ktorá takú analýzu umožňuje. **Matematika, lepšie ako hociktorý iný predmet, dokáže klásť otázku nášho poznávania, otázku PREČO?**

Posledné tvrdenie objasníme na príklade uvedenej chyby. Skúmali sme ju vo dvoch úrovniach:

1. Prečo je rovnosť  $1/2 + 1/3 = 0,5^2$  chybná? Riešená úloha znela: Súčet  $1/2 + 1/3$  napíš pomocou jediného čísla. Žiaci vedeli, že to značí, že si môžu voliť medzi zlomkom alebo desatinným číslom.
2. Prečo sa tejto chyby Teo dopustil?

Keď som Teovu písomku videl po prvý raz, príčina chyby sa mi zdala jasná: žiak prepísal  $1/2$  na  $0,5$  a skočil na riešenie inej úlohy, lebo zlomok  $1/3$  na desatinné číslo prepísať nevedel. Možno k tomu prispela aj tá skutočnosť, že číslo  $0,5$  bolo natisnuté na samom okraji papiera. Tento názor som Teovi povedal i vtedy v kabinete, keď sme nad jeho chybami sedeli vedno. Teo ma však opravil. Ukázal celkom iné vysvetlenie:  $1/2 = 30$  min (z hodiny),  $1/3 = 20$  min, teda dovedna  $50$  minút, čo je  $0,5$  hod.

Teo doložil, že v origináli nebolo  $0,5$ , ale  $0,50$ . Navyše pod tým bolo ešte dopísané h - že je to časť z hodiny.

Teovo vysvetlenie dalo odpoveď na druhú z položených otázok. Zároveň ukázalo, že prvá otázka je zle položená, lebo Teova rovnosť bola vlastne správna. Chybný bol iba zápis, t. j. konvencia. Miesto  $0,50$  malo byť  $0:50$ . Žiakov omyl nebol v neschopnosti zapísať desatinným číslom  $1/3$ , ale v zlom použití symboliky. Teovi stačilo vysvetliť význam zápisov  $0,5$  a  $0:50$

a všetko bolo jasné.

*Příklad č. 7.* Začiatkom októbra 1994 prišla za mnou poslucháčka Katka (4. ročník kombinácie M - Ov) s prosbou o radu. Na žiadosť svojej bývalej triednej učiteľky, ktorá sa medzitým stala riaditeľkou rodinnej školy, učí teraz na tejto škole matematiku. Ovplyvnená mojimi prednáškami, rozhodla sa učiť tak, aby žiaci nemali z matematiky strach. Lenže utrpela fiasko. Akonáhle žiaci poznali, že matematika je "v pohode", opýtali sa pani profesorky, či si môžu na hodinách matematiky štrikovať. Zaskočená Katka im to povolila. Odvtedy väčšina dievčat celú hodinu matematiky štrikuje a do písanky si zapíše čo-to len na priamu výzvu učiteľky.

Katka je bezradná, nevie čo robiť. Prosí o radu u toho, kto ju do tejto zložitej situácie dostal.

Spoločnými silami sme teda začali hľadať riešenie. Z rozboru situácie vysvitlo, že:

- dievčence nebudú z matematiky maturovať a niektoré vôbec nebudú maturovať;
- riaditeľka prenecháva plnú kompetenciu vyučovania matematiky Katke;
- podľa osnov, ktoré ako odporúčané odkiaľsi prišli, mali by preberať kvadratickú rovnicu, ale dievčence majú problémy s odčítaním štvormiestnych čísel;
- matematiku považujú za zbytočnosť, ale keď sa dá na hodinách štrikovať, nie je už ten čas tak prehádzaný, ako keď si museli písať do písanky všetko, čo bolo na tabuli.

Prvé dve z uvedených konštatovaní boli nesmierne priaznivé. Otvárali možnosti naplno preveriť, či matematika, ktorá nie je zovretá žiadnymi osnovami, môže

plniť vzdelávaciu úlohu i v tak nepriaznivom prostredí. Riešenie, ku ktorému sme dospeli, bolo založené na týchto tézach:

- životné smerovanie dievčat je orientované hodnotou manželstva a materstva;
- dobrá matka vie poskytnúť svojmu dieťaťu optimálny citový, telesný i duševný rozvoj;
- rozumový rozvoja dieťaťa a možno podporovať už od útleho veku pomocou rozličných hier;
- naučiť sa hrať také hry, vymýšľať pre svoje deti rozličné úlohy, ktoré prispievajú k ich rozvoju, by mohlo byť pre žiaci rodinnej školy dostatočne motivujúce.

Ukázal som Katke niekoľko typov úloh, ktoré som vymýšľal pre vlastné deti, keď tieto boli v predškolskom veku. Katka si potom pripravila vlastné verzie týchto úloh a motivačnú reč, ktorou sa pokúsi dievčatá nalákať na spoluprácu. S veľkými obavami žiačkam predložila svoj nový program matematiky. Spočiatku sa do práce zapojilo iba málo dievčat. Najprv iba pasívne. Počúvali Katku a snažili sa jej úlohy odkresliť a zaznamenať inštrukcie o tom, ako treba úlohy používať - vrátane riešenia. Krok za krokom sa však dievčence odvažovali k vlastným úvahám. Niektoré začali samostatne hľadať riešenia, neskôr sa pokúsili úlohy obmieňať, ba dokonca samostatne vymýšľať. Dve či tri dievčatá predložili tieto úlohy neteriam alebo synovcom, či súrodencom. Vstup dieťaťa - riešiteľa matematických úloh - znamenal kvalitatívny posun nazerania na hodiny matematiky. Po dvoch mesiacoch už väčšina žiakov s učiteľkou aktívne spolupracovala, štrikovanie sa objavilo ojedinele.

Svoje skúsenosti písala Katka v diplomovej práci, ktorá bola úspešne obhájená v roku 1996.

*Dokončenie v budúcom čísle*

## ABY CHÉMIA NESTRAŠILA

P. Mäčko, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Humanizácia výučby chémie na gymnáziách. Nevyhnutnosť zmeny v prístupe učiteľov, v práci s cieľmi a učivom, zmeny v metódach a hodnotení žiaka. Príčiny straty záujmu žiakov o štúdium chémie.*

**Kľúčové slová:** *humanizácia, osnovy, štandardy, analýza vyučovania, sebahodnotenie, prístup k žiakom, didaktika, taxonómia cieľov.*

*Vzdelanie by nemalo byť prípravou na život, malo by byť životom samým.*

*Anthony de Mello SJ*

Chémia ako jedna z prírodných vied alebo ako dôležitý vedný odbor, zasahujúca do všetkých oblastí života človeka, ovplyvňujúca predovšetkým jeho zdravie a prostredie, v ktorom žije, uľahčujúca a podporujúca niektoré životné aktivity a prácu, by si z tohto dôvodu zaslúžila, podľa učiteľov vyučujúcich tento predmet, väčšiu pozornosť, a tým rozšírenie na dostatočný

priestor v hodinovej dotácii. Ved' ktorá z vedných disciplín sa zaoberá tak podrobne a široko pochoďmi a javmi v živej i neživej prírode? Ktorý z predmetov vyučovaných na stredných školách, predovšetkým na gymnáziách, svojím obsahom a podstatou dejov, ktoré skúma z hľadiska zloženia, štruktúry, vzájomných reakcií látok, ich použiteľnosti v bežnej praxi, dokáže podporovať vyučovanie, najskôr však pochopenie zákonitostí, ktorými sa zaoberajú také predmety ako fyzika, biológia, geografia ale aj filozofia, ktorá vychádza z porozumenia prírodných zákonov, ktorých

podstatu zasa vie vysvetliť len chémia?

Nemožno sa čudovať učiteľom chemikom, ktorí sa snažia všetky poznatky v predmete pokrývajúcim svojím obsahom takú šírku vedomostí z rôznych oblastí bežného života človeka sprostredkovať žiakom v čo možno najväčšej miere. Aby to dokázali, potrebujú viac hodín ako predpisujú osnovy.

Pri takmer nezmenenom obsahu súčasných osnov chémie na gymnáziách, sa hodinová dotácia z 306 hodín v predchádzajúcich rokoch zredukovala na terajších 231 hodín. A to sa ešte samotný obsah rozšíril o tematický celok Chémia bežného života, nerátajúc ešte nové poznatky, ktoré chémia za tých pár rokov získala ako dynamicky sa rozvíjajúca veda.

Ako má teda učiteľ držať krok s prudkým rozvojom chemických vied, sprostredkovať žiakom všetko nové, nezabudnúť pritom na dôležitosť doteraz preberaného učiva z chémie a ešte starostlivo pripraviť žiakov na prijímacie pohovory na vysoké školy, ktoré vyžadujú u potencionálnych študentov rozsiahle vedomosti práve z chémie? A nových teoretických poznatkov z odboru pribúda, hodín na vyučovanie ubúda. Ako ďalej?

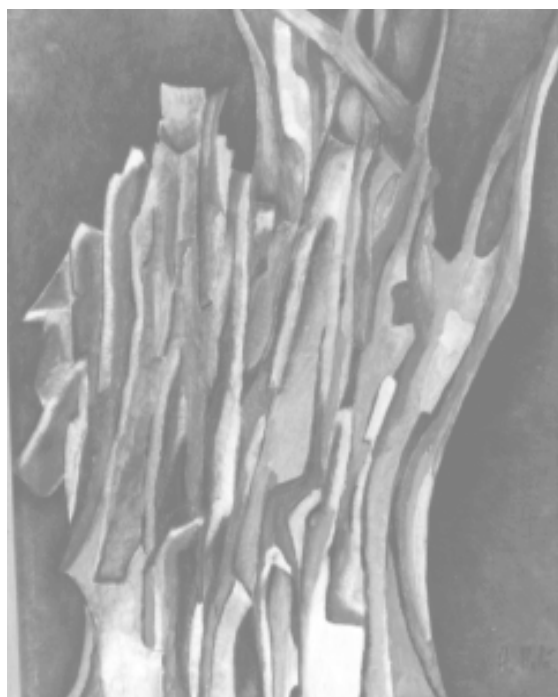
Aby sme pochopili súčasný trend v rozvoji školstva na Slovensku, proces humanizácie školy, ciele do budúcnosti, treba sa povzniesť nad problémy, ktoré nás tlačia a o ktorých si myslíme, že im rozumíme, a tak často kritizujeme, hoci ako obyčajní občania pre ich vyriešenie nerobíme nič, alebo sa bojíme pri ich riešení vystúpiť a predniesť vlastné názory. Mali by sme predovšetkým sami seba presvedčiť, že doba, ktorá od nás vyžadovala plniť smernice zhora, presne dodržiavať stanovené plány, striktné sa držať daných pokynov a ktorá nám nedávala priestor pre samostatné rozhodovanie, je už nenávratne za nami. Nastal proces, ktorému hovoríme humanizácia súčasnej školy, ktorú väčšina z nás chápe úzko ako podporu humanitným predmetom, predovšetkým jazykom, ktorých hodinová dotácia pre vyučovanie sa zvýšila. Z toho dôvodu sa medzi časťou učiteľskej verejnosti vytvoril názor, že naši študenti budú síce jazykovo zdatní, ale v odborných predmetoch prírodovedného zamerania slabí, nie ako doteraz - nabití množstvom pamäťových vedomostí, **robíacich zo žiakov pochodujuce encyklopédie, neschopné vidieť veci v celku a riešiť bežné životné situácie.**

Skúsme sa trochu zamyslieť a urobiť stručnú analýzu doterajšieho spôsobu vyučovania chémie. V prvom rade si musíme uvedomiť, že prejsť od jedného mantinelu k druhému je veľmi jednoduché, pretože sme za dlhé roky ako učelia boli vedení k tomu, aby sme sa pridriavali stále niečoho nalinajkovaného. Nebola možnosť voľby iných, možno aj lepších alternatív vyučovania, báli sme sa presadzovať vlastné tvorivé riešenia, aby to pri posudzovaní našej práce neznamenalo vybočenie z určeného koridoru s následným postihom. Dnes

ako by nás zaskočila možnosť plurality názorov, príležitosť rozhodovať o vlastnom spôsobe prístupu k žiakom a možnosť používať vlastné formy a metódy na sprostredkovanie vedomostí. Stále sme presvedčení o dôležitosti množstva teoretických poznatkov, ktoré žiakom musíme dať, lebo si myslíme, že sú veľmi dôležité v živote, v praxi a bez nich nemôže náš žiak existovať. A tu sa dostávame ku koreňu nášho problému.

Zabudli sme už, že mladí ľudia skôr pochopia a prijímajú prichádzajúcu zmenu ako my so svojim zaužívaným a vštepovaným spôsobom myslenia a bytia, v obave, že nás v procese prudkých zmien predbiehajú a my sa bojíme priznať, že im nestačíme? Alebo sa stráca u nás schopnosť empatie, pochopenia, lebo my sme tí správni, múdri, skúsení, ktorí chceme len ich dobro a oni to nechcú vidieť? To je predsa ten kolobeh života, večný generačný problém, ústup novému, väčšinou aj lepšiemu, to je tá pumpa ženúca ľudstvo dopredu. Je predsa na nás učiteľoch, ako budeme pracovať s našimi žiakmi, či im poskytneme to, čo od nás očakávajú a či ich pripravíme do života tak, aby sme im umožnili predbehnúť nás a aby napredovali aj v náš prospech. Naším cieľom by mali byť také výsledky našej práce, ktoré s nimi pôjdu ďalej.

Vráťme sa však opäť k chémii. V poslednom období sa zdá, že žiaci strácajú záujem študovať chémiu. Príčiny vidíme zo strany študentov v hľadaní a študovaní pre nich lukratívnejších odborov, ako je napríklad právo, ekonómia, jazyky a pod., ale aj v tom, že chémiu pokladajú za "špinavú" vedu, znečisťujúcu životné prostredie, v ktorom žijú. Skutočná príčina, vyvolávajúca u nich nezáujem o tento predmet, je predovšetkým **v nás, samotných učiteľoch chémie.** Vysvetlenie



A. Holá: Kôra stromu '95 (Olejomalba)

nájdeme v niektorých ovplyvňujúcich faktoroch, či už zo strany žiakov, alebo nás učiteľov.

*Istý muž začal dávať svojmu dobermanovi veľké dávky rybieho tuku, pretože mu niekto poradil, že je to pre psov dobré. Každý deň zovrel psovi hlavu medzi kolená, násilím mu otvoril čeľuste a rybí tuk mu lial do krku. Pes sa vždy prudko bránil.*

*Jedného dňa sa mu pes vytrhol a rozliat tuk na podlahu. Na veľké prekvapenie svojho pána začal lyžičku s chuťou oblizovať. A tak sa ukázalo, že pes nemá nič proti rybiemu tuku, ale proti spôsobu, akým mu ho jeho pán vnucoval.*

Na prvom mieste nechť žiakov podnecuje **množstvo učiva, ktoré nútíme žiaka, aby sa naučil**. Možno nie je namieste povedať, že nútíme, skôr chceme, aby žiak všetko zvládol, aby vedel, na nič nezabudol, lebo kvalitu jeho vedomostí neposudzujeme podľa jeho schopností a možností tieto vedomosti použiť a využiť v životnej praxi, ale hodnotíme ju z pohľadu nášho úspechu - ako veľa sme žiakov naučili. Pretože učivo sa preberá systémom prednášky, nie je čas pri takom množstve nových pojmov, aby žiak dostal priestor na diskusiu o probléme, aby si ho na vyučovacej hodine objasnil a porozumel mu, (nevyrušujte, nemáme čas na polemiku, za tých pár hodín máme čo robiť a pod., to sú veľmi časté výroky učiteľa), je nútený robiť si rýchlo len poznámky, ktoré prácne, ak chce dobrú známku, doma spracováva. Žiak nepozná ciele, nevie o význame získaných vedomostí pre prax, pozná len význam veci ako takej. A potom stráca záujem o predmet, lebo nevie na čo mu to všetko bude. Ak je toto jeden z faktorov, ktorý odrádza žiakov od štúdia chémie, potom ho aj my podporujeme svojím dielom, keď si myslíme, že stredoškolský študent má venovať veľkú časť mimoškolského času na domácu prípravu a štúdium. **Neberieme do úvahy, že sú aj iné predmety, o ktorých si vyučujúci myslia, že sú tak isto dôležité**, že bez nich sa žiak nemôže uplatniť v živote, v štúdiu na vysokej škole. Žiak je pod tlakom zisku dobrých výsledkov v neustálom strese, neostáva mu čas na regeneráciu síl, hľadá východisko v serióznom štúdiu tých predmetov, o ktorých si myslí on sám, že majú pre neho samotného význam. K tomu ešte tie nezáživné gymnaziálne učebnice chémie, dlhoročne používané, hoci už nastali kardinálne zmeny v systéme vyučovania tohto predmetu.

Ďalším faktorom z našej strany je **posudzovanie všetkých ostatných žiakov podľa tých najnadanejších, tých, pre ktorých je chémia koníčkom**, ktorí riešia olympiádu a iné chemické súťaže. Ak sa dobre umiestňujú, máme radosť a pocit určitého zadosťučinenia, chceme, aby boli všetci takí istí a čudujeme sa, že hoci sme v príprave takýchto žiakov úspešní, tí ostatní sa na hodinách bavajú a ako by nás nebrali na vedomie. Rozladuje nás to, sťažujeme sa na ich nezáujem

a svoju nespokojnosť im v rôznych formách dávame pocítiť trebárs nečakanou písomkou, pri oprave ktorej sme spokojní, keď lajdák dostane očakávanú päťku a náš obľúbený talent opäť výbornú. Zamysleli sme sa niekedy vôbec nad tým, že tohto nadaného žiaka určitým spôsobom vytlačáme mimo kolektív tým, že ho neustále chválime a dávame ostatným za vzor nehľadiac na schopnosti a individualitu tých ostatných? Skúsme pracovať tak, aby si chémiu obľúbil aj ten žiak, ktorý nie je chemickým talentom.

*Jedna žena sa niekoľko hodín márne snažila zostaviť podľa priloženého Návodu na obsluhu zložitý kuchynský robot, ktorý práve kúpila. Nakoniec to vzdala a nechala súčiastky rozložené na kuchynskom stole.*

*Áké však bolo jej prekvapenie, keď sa po krátkej chvíli vrátila do kuchyne a zistila, že služobnej sa nielen podarilo stroj zostaviť, ale že už i dokonale funguje.*

*“Ako ste to dokázali?” vykrikla.*

*“Keď človek nevie čítať, je nútený používať hlavu,” odpovedala služobná bez váhania.*

Ak je chémia predovšetkým experimentálnou vedou, tak ďalším činiteľom vplyvujúcim na nezáujem žiakov je nedostatok financií v školstve na zakúpenie nových, vhodných pomôcok, prostredníctvom ktorých by sa chémia stala zaujímavejšou, pre žiakov príťažlivejšou, plnou rozličných možností overiť si svoje teoretické poznatky tak, aby sa stali vlastnou skúsenosťou žiaka, ktorá mu umožní pochopiť zákonitosti a tým mu uľahčiť samotné štúdium. Je to však činiteľ pôsobiaci mimo nás, určite by sme dokázali s kvalitnými pomôckami spestriť a spríjemniť žiakom hodiny chémie. Treba priznať, že z tohto dôvodu na niektorých školách využívajú **hodiny určené na laboratórne cvičenia na precvičovanie a rozširovanie teoretických poznatkov, čo žiaka opäť len znechucuje a odrádza od chémie**. Ved' jeden zaujímavý experiment môže dať žiakovi viac ako pár hodín suchej teórie.

Ďalšia vec je, že nedokážeme efektívne pretransformovať obsah súčasných učebných osnov na naše podmienky v konkrétnej škole a s konkrétnymi žiakmi. Bojíme sa v tomto základnom dokumente spraviť nejaké zmeny, ktoré by len pomohli zlepšiť a spestriť samotný proces vzdelávania. Samotné osnovy to predsa umožňujú. Citujem: “Učebné osnovy obsahujú záväznú základnú učivo a s ním súvisiace konkrétne ciele. V kompetencii učiteľa (predmetovej komisie) je navrhnuť reálne počty hodín pre tematické celky, či témy učiva, prípadné zmeny v usporiadaní učiva a jeho zaradení do ročníkov. Učiteľ rozhoduje o výbere a spôsobe realizácie demonštračných a žiackych pokusov, seminárnych a laboratórnych cvičení “. Týmto sa naše obavy z možnosti zmien v osnovách strácajú a my podľa vlastných možností, schopností a svedomia

môžeme žiakom vhodnou formou sprístupniť pochopenie obsahu tak náročného predmetu akým chémia je.

*Skvalitnenie vyučovania chémie spočíva predovšetkým vo vyvolaní záujmu žiaka o predmet, chuti do štúdia* aj v rámci prípadnej domácej prípravy., ktorá by sa len na základe záujmu stala vlastnou potrebou žiaka. Je potrebné dať na vyučovacích hodinách priestor samotnému procesu učenia sa. Učiteľ sa v takomto prípade musí vžiť do úlohy organizátora žiakovej činnosti, poradcu i informačného zdroja počas jeho samoštúdia a musí predovšetkým poznať problematiku motivácie a aktivizácie žiakov a tomu prispôbiť svoje metódy a formy práce.

Príprava učiteľa na samotné hodiny chémie by mala vychádzať z hľadiska didaktického systému a hľadiska odborného v predmete chémie.

V systéme didaktiky by mohol učiteľ :

1. Na základe osnov, štandardov, úrovne žiakov v triede a predovšetkým svojich vlastných skúseností rozložiť učivo na

**a) základný kurz** - pre všetkých žiakov na klasických hodinách;

**b) rozširujúce a doplnujúce učivo** pre talentovaných žiakov na seminároch.

2. Vypracovať **vzdelávacie ciele** a s nimi oboznámiť žiakov na úvodných hodinách, prípadne v úvode jednotlivých tematických celkov či samotných tém. Ciele by mali byť konkrétne (nie je rozhodujúce, akú si zvolí taxonómiu cieľov), a predovšetkým ľahko kontrolovateľné z hľadiska činnosti žiakov.

3. Uskutočniť **analýzu vlastnej činnosti**, sebahodnotenie - najlepšie z videozáznamu vlastnej činnosti na vyučovacej hodine, pomocou analytických pozorovacích schém motivácie a aktivizácie žiakov a na rozvoj poznávacích funkcií žiakov na vyučovaní.

4. Štrukturovať hodinu tak, aby polovica času bola venovaná **samotnej činnosti žiakov**, zvyšok rozdeliť na uvedenie do preberanej problematiky a vysvetlenie pojmov a na poskytnutie spätnej väzby pre žiakov o výsledkoch ich učebnej činnosti. Nezabudnúť pri tom na využívanie prvkov motivácie a aktivizácie žiakov.

5. Pri samotnej učebnej činnosti žiakov využívať predovšetkým **úlohy a cvičenia na rozvoj vyšších poznávacích funkcií**, ako je v chémii najmä aplikácia, zovšeobecnenie, analógia, posilniť rozvoj tvorivého myslenia zadávaním divergentných úloh, nechať žiakov vymýšľať, využívať fantáziu a predstavivosť. Učiteľ vystupuje ako poradca.

6. Prejsť na **objektívne hodnotenie žiackej činnosti pomocou priebežných didaktických testov**. Treba však brať do úvahy, že testy neumožňujú nadaným žiakom preukázať tvorivé schopnosti. Preto je potrebné zaradiť aj skúšanie ústnou formou na podporu vyjadrovacích schopností žiaka. Veľmi dobré by bolo rozvíjať

**hodnotiace myslenie žiakov** v oblasti racionálnej, aby žiak sám posudzoval správnosť a nesprávnosť riešenia.

Z hľadiska odborného by sa mali jednotlivé témy zoradiť tak, aby žiak vždy v tej nasledujúcej mohol aplikovať získané teoretické poznatky z predchádzajúcich tém.

Najväčší dôraz by mal učiteľ klásť na všeobecnú chémiu, ktorej pochopené základy môžu žiaci využívať vo všetkých preberaných oblastiach chémie na gymnáziu, v anorganickej chémii, organickej chémii i biochémii. Všetky tematické celky, či jednotlivé témy uvedené v osnovách, majú jednotný základ, a preto by ich žiak nemal chápať izolovane, tak ako sú poväčšine prednášané, ale mali by sa navzájom prelínať, čím žiaci môžu získať určitý nadhľad nad predmetom. Netreba sa pritom báť zmeny v dotácii hodín pre jednotlivé tematické celky. Lepšie je venovať sa základom, hoci i na úkor napr. systematiky. Veď niektoré charakteristiky, vlastnosti prvkov a ich zlúčenín si žiak môže nájsť v tabuľkách. V systematike je najdôležitejšie, aby žiak vedel používať tabuľky, orientovať sa v nich a aby poznal určité zákonitosti a vzťahy v usporiadaní prvkov v periodickom systéme.

V základnom kurze chémie počas troch rokov štúdia na gymnáziách by mal byť žiak vedený k porozumeniu a pochopeniu predovšetkým vzťahov - *základné stavebné častice (atóm, molekula, ión, ich zloženie, elektrónová konfigurácia) - chemická väzba (jednotlivé typy uviesť na modeloch) - štruktúra látok (práca s modelmi) - vlastnosti látok*. Získané vedomosti si môže učiteľ overiť na úlohách, napr.: *Nájdí spoločné vlastnosti vody a etanolu. Porovnaj tieto látky a svoju odpoveď zdôvodni.*

Z hľadiska Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov je otázka, ktorá je otvorená, s otvorenou odpoveďou, na využitie analýzy - **nájdí**, žiak musí, ak chce správne postupovať, aplikovať vedomosti z chemickej väzby, zo štruktúry, aby zistil, že obe látky sú amfotérne, že budú podobne reagovať s kyselinami a zásadami, môže ich reaktivitu porovnať a zistiť, že sú navzájom miešateľné. Čo je však pozitívne, žiak sa súčasne dostáva aj na úroveň hodnotiaceho posúdenia. Pomocou tých najzákladnejších vedomostí má tieto látky **porovnať** a svoje tvrdenie **zdôvodniť**. Žiak pracuje sám s pomocou zošita, učebnice, prípadne rady učiteľa. Pretože sa dostal na vyššiu úroveň učenia, je predpoklad, že jeho vedomosti budú trvácnejšie, ako keby mu učiteľ v rámci systematiky nadiktoval vlastnosti do poznámkového zošita. Žiak súčasne podvedome pristupuje k chémii ako celku, nie je rozhodujúce, že voda patrí do kategórie anorganických látok a alkohol je zaradený v systéme organickej chémie, základ na zhodnotenie týchto látok je ten istý - všeobecná chémia.

Táto otázka by sa dala zlepšiť ešte tým, že učiteľ pomieša obe látky a zadá otázku: *Prečo sa etanol mieša s vodou v ľubovoľnom pomere?* Žiak úspešne môže použiť metódu DITOR.

Ak ale žiak bude vedený k tomu, aby poznal vlastnosti vody v 1.ročníku štúdia a o rok neskoršie sa dozvie o vlastnostiach etanolu, nikdy nepochopí súvislosti v chémii, a preto táto veda nebude pre neho zaujímavá. Podobných príkladov učiteľ môže nájsť veľmi veľa, či pri preberaní teórie kyselín a zásad, kde tiež na tom istom základe žiak posúdi vlastnosti týchto látok, či už patria do systému anorganickej alebo organickej chémie.

Pri takomto postupe, ktorý bol demonštrovaný na tomto príklade, zistíme, že sa nám uvoľnil dostatočný časový priestor na samostatnú tvorivú prácu žiakov, učiteľ nemusí celú hodinu diktovať pre neho dôležité pojmy a poznatky, žiak nepocítiť potrebu doma prácne získavať len krátkotrvajúce pamäťové vedomosti, začína pri použití vyšších úrovní učenia rozumieť chémii, ktorá sa pre neho stáva ľahšou a zaujímavejšou. A to je podstata našej práce so žiakmi.

Vráťme sa však ešte v krátkosti k novým osnovám z chémie. Konkrétne k novozavedenému tematickému celku *Chémia bežného života*. Nechápme tento celok osamotene, netrápme sa, čo tam učiť. Rozložme ho

rozumne do jednotlivých tém, kde preberáme význam a vlastnosti tých-ktorých látok. Žiak tak skôr získa v základnom kurze chémie prehľad o použití týchto látok a vzťah k životnému prostrediu. Ak cítime potrebu dať žiakom čo najviac vedomostí, najmä pri príprave na prijímacie pohovory na vysoké školy, nezaťažujme tým všetkých žiakov, máme možnosť rozširovať a dopĺňať vedomosti žiakov na vyššej odbornej úrovni vo voliteľných seminároch. Tam sú menšie skupiny žiakov, práve tých talentovaných, a je dostatok hodín na rozšírenie si vedomostí.

Pri vyučovaní chémie pristupujme k žiakom s porozumením, pripravme sa na hodiny rozvážne a s citom, **nechajme predovšetkým žiakom možnosť učiť sa v škole**. Ved' humanizácia znamená ponechať priestor žiakom na samostatnú tvorivú prácu, poradiť im, nájsť si čas aj na rozhovor o ich problémoch a radoostiach, vidieť v nich seberovného človeka.

*Deti sú zrkadlami.  
Ak sú obklopané láskou,  
tak ju tiež odrážajú.  
Keď okolo nich láska chýba,  
nemajú čo odrážať.*

*Anthony de Mella SJ*

#### Literatúra:

Tomengová, A.: *Aký som učiteľ*. Bratislava, MC 1996.

Turek, I.: *Kapitoly z didaktiky. Ciele vyučovacieho procesu*. B.Bystrica, MC 1996.

Rötling, G.: *Hodnotenie učebnej činnosti žiakov*. B.Bystrica, MC 1997.

**Summary:** *The author analyses causes of less interest in chemistry. He suggests some changes in the area of leadership and didactics of teaching, which could change this situation at gymnázia.*

## VZŤAH UČITEĽA A ŽIAKA A JEHO VPLYV NA POSTOJE ŽIAKOV KU ŠKOLE<sup>1</sup>

G. Bašková, II. ZŠ Hodruša-Hámre

**Anotácia:** *Vzťah učiteľa a žiaka a jeho využitie vo výchovno-vzdelávacom procese. Osobnosť učiteľa, vplyv osobnosti učiteľa na žiaka. Hodnotenie učiteľa žiakom a jeho využitie pre skvalitňovanie práce učiteľa.*

**Kľúčové slová:** *výchova, reálnosť učiteľa, akceptácia a tolerancia, dôvera, empatia, disciplína, štýl výchovy, hodnotenie žiakmi.*

Tento príspevok má snahu bližšie poukázať na interpersonálne vzťahy učiteľa a žiaka, názory žiakov na osobnosť učiteľa, ich predstavy dobrého učiteľa, ako i na tvorbu vzťahu ku škole a vzdelaniu prostredníctvom osobnosti učiteľa.

Vychádzam z vlastného prieskumu (dotazníková forma), zameraného na analýzu vzťahu žiak - učiteľ, pričom cieľom je podať rozbor týchto vzťahov a ich dopad na rozvoj osobnosti žiaka.

Dotazník som rozdelila na desať častí.

V prvej časti žiaci hodnotili svoj vzťah k učiteľom. Museli zvažovať, aký vzťah majú k väčšine, pretože nešlo o jedného konkrétneho učiteľa.

V druhej časti vyjadrovali svoj citový vzťah k učiteľovi.

V tretej časti vyznačovali negatívne vlastnosti učiteľov, ktoré najviac narušujú ich vzťah k učiteľovi.

V štvrtej časti hodnotili vzťah učiteľa k práci, jeho metodické postupy, ktoré žiakom nevyhovujú.

<sup>1</sup> Príspevok je výtahom zo záverečnej práce k 1. kvalifikačnej skúške. Práca sa archivuje v Metodickom centre B. Bystrica.



V piatej časti mali z pozitívnych vlastností vybrať tie, pre ktoré je učiteľ obľúbený (opisovali vlastnosti svojho obľúbeného učiteľa).

V šiestej časti vyjadrili svoj subjektívny pocit vzťahu, aký má učiteľ k osobe konkrétneho žiaka, v siedmej vzťah žiaka ku škole.

V časti osem a deväť mali žiaci popísať vlastnosti obľúbeného učiteľa (uvádzali len predmet, ktorý ich učiteľ učí).

V desiatej časti mali žiaci vytvoriť obraz dobrého (ideálneho) učiteľa.

## Organizácia a priebeh prieskumu

Prieskum som robila v dvoch dedinských školách, kde je počet žiakov v triede priemerne 18, a v 1 mestskej škole, kde sa počet žiakov v triede pohybuje od 28 do 35. Zúčastnili sa ho žiaci 7. a 8. ročníka. 60 žiakov bolo z dedinských škôl a 49 z mestskej školy. Z celkového počtu 109 žiakov bolo 53 dievčat a 56 chlapcov. Žiakov 7. ročníka bolo 52, 8. ročníka 57. Žiaci odpovedali anonymne, aby nemali strach napísať pravdu.

Výsledky prieskumu (k 1. - 7. otázke) sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke:

	Počet respondentov	%		Počet respondentov	%
<b>I. Učitelia sú</b>			- nechodia na hodiny načas	6	5,5
- všetci dobrí	4	3,7	- predlžujú hodiny	63	57,8
- väčšina dobrých	26	23,9	- robia málo pokusov	26	23,9
- dobrí aj zlí	72	66	- využívajú málo pomôcok	9	8,3
- väčšina zlých	7	6,4	- veľa diktujú	25	22,9
- zlí	3	2,75	- spoliehajú sa na dom. prípravu	6	5,5
- neviem	2	1,8	- nevzbudia záujem o učivo	20	18,3
			- je im jedno, či žiak učivo	23	21,1
<b>II. Svojich učiteľov</b>			ovláda alebo nie		
- mám rád	2	1,8	- dávajú radšej zlé známky	12	11
- vážim si ich	27	24,8	- dávajú známky za správanie	32	29,4
- niektorých mám rád,	78	71,6	(priestupky, zabudnuté		
- nevážim si ich	0	0	pomôcky)		
- nemám rád všetkých	4	3,7	<b>V. Svojich učiteľov mám rád</b>		
- sú mi ľahostajní	0	0	- milo sa správajú k žiakom	18	16,5
- neviem	3	2,75	- sú priateľskí	43	39,4
<b>III. Prečo nemám rád svojich učiteľov?</b>			- berú žiakov ako seberovných	26	23,9
- kričia na nás	39	35,8	- sú spravodliví	36	32,1
- sú zlostní	24	22	- objektivní	1	10,1
- vysmieňajú sa nám	13	11,9	- rozumejú žiakom	32	19,4
- zosmiešňujú svojich žiakov	40	36,7	- zaujímajú sa o názory	46	42,4
- sú neprístupní	5	4,6	svojich žiakov		
- veľmi prísni	18	16,5	- majú zmysel pre humor	72	66
- veľmi náladoví	31	28,4	- vedia veľa a dobre naučiť	28	25,7
- nemajú autoritu	4	3,7	- učia zábavne	28	25,7
- na všetko naletia	0	0	- zaujímavovo vysvetľujú	27	24,8
- sú klebetní	11	10,1	- sú trpezliví a majú záujem o to,	44	40,4
- všetko žalujú rodičom	17	15,6	aby žiaci vedeli		
- nerozumejú žiakom	28	25,7	- opakovane vysvetlia učivo	19	19,4
- neporadia, nepomôžu	11	10,1	- učia s chuťou	18	16,5
- sú namyslení	6	5,5	- sú spravodliví pri hodnotení	43	39,4
- myslia si, že všetko vedia	27	24,8	a klasifikácii		
- nepripustia iný názor	22	20,2	- vedia žiakov pochváliť	46	42,2
- robia protekciu (sedia na ž.,	60	55	- využívajú veľa pomôcok	3	2,75
majú svojich miláčikov)			- robia veľa pokusov	6	5,5
- správajú sa k svojim žiakom	47	43,1	<b>VI. Vzťah učiteľa k žiakom:</b>		
podľa prospechu alebo			- učiteľ ma má rád	42	38,5
postavenia rodičov			- nemá ma rád	11	10,1
- venujú sa len dobrým žiakom	23	21,1	- sedí na mne	11	10,1
- používajú fyzické tresty	12	11	- som mu ľahostajný(á)	9	8,3
<b>IV. Vzťah k práci:</b>			- som pre neho rovnocenný	35	32,1
- dávajú poznámky za maličkosti	43	39,4	partner		
- dávajú veľa úloh	21	19,3	<b>VII. Vzťah žiaka ku škole:</b>		
- vyžadujú biffovanie	10	9,2	- rád chodím do školy	11	10,1
- vysvetľujú nezrozumiteľne,	29	26,6	- niekedy rád, niekedy nie	82	75,2
nezaujímavo			- nerád chodím do školy	12	11
- učia len pre zárobok	10	9,2	- mám zo školy strach	3	2,75
- sú neptrepežliví, nechcú znovu	30	27,5	- škola je zbytočná	1	0,9
vysvetliť učivo					



A. Holá: Útes '95 (Olejomalba)

Príležitosť otvorene a bez obmedzenia vyjadriť svoj názor na učiteľov zviadla, pravdepodobne, mnohých žiakov k uvedeniu množstva negatívnych skúseností (20,46%). Z toho vidieť, že v školách zatiaľ nedošlo k podstatnej zmene atmosféry v strnulosti komunikácie učiteľa - žiaci. **Neodstránil sa stres a priveľká náročnosť, neoslabil sa hrozba známky.** Je dobré, keď až 38,5% detí pociťuje, že učiteľ ich má rád, a pre 32,1% detí je učiteľ rovnocenným partnerom (pozitívne vlastnosti hodnotenia tvoria 27,78 %).

Všeobecne sa potvrdzuje, že **vzťah žiaka k vyučovaniu i ku konkrétnemu predmetu sa tvorí aj prostredníctvom učiteľa.** Často sa žiak svedomito pripravuje na určitý predmet najmä preto, že má rád a váži si učiteľa daného predmetu, nechce sklamať.

Ako príklad uvádzam niekoľko názorov žiakov.

- Mám rád matematiku. lebo nás ju učiteľka učí s humorom, dobre učí aj naučí. Dokáže aj viackrát trpezlivo vysvetľovať.
- Angličtinárka je dobrá, snaží sa vysvetliť, ako len vládze, má porozumenie pre žiaka, je spravodlivá a nekričí na nás.
- Mojm oblúbeným predmetom je chémia, lebo učiteľka má s nami trpezlivosť, zaujímavo vysvetľuje, dovolí nám robiť pokusy, niekedy urobí výbuch, nerobí rozdiely medzi žiakmi, je spravodlivá a nepríjemnosti vie obrátiť na žart.
- Rád sa učím dejepis, lebo učiteľ je milý, priateľský, berie nás ako seberovných, dobre učí, na nikom nesedí, je bezprostredný, vie žiaka pochváliť, je spravodlivý a sympatický.
- Keďže nenapíšem mená, tak vám poviem, že učiteľia, ktorých mám rada, sú len traja. Sú fajni. Vysvetľujú dosť zaujímavo, s humorom. Dá sa s nimi porozprávať, dávajú nám aj ra-

dy, čo a ako robiť. Mám ich rada a na ich hodiny sa teším. Len ma mrzí, že takých učiteľov je veľmi, veľmi málo.

Naopak, potvrdilo sa aj to, že **nepríjemný, prehnane prísny, žiakovi nesympatický učiteľ odvádza žiaka od daného predmetu. Kvôli takému učiteľovi sa žiak daný predmet nerád učí, bojí sa školy a hľadá výhovorky, aby sa nemusel zúčastniť na vyučovaní.** Uvádzam príklady **neoblúbených učiteľov**, ako ich charakterizovali žiaci:

- Nemám rád učiteľku prírodopisu, lebo zosmiešňuje svojich žiakov, nepripustí názor druhých ľudí - žiakov, je namyslená, "uznáva" protekciu, venuje sa len svojim miláčikom, a preto stráca autoritu.
- Nemám rada slovenský jazyk, lebo stále iba píšeme, učiteľka rýchlo diktuje diktát, za každú maličkosť dá poznámku, kričí na mňa, keď nepochopím učivo, nevysvetlí ho znova, ale je z toho celú hodinu nervózna.
- Učiteľ je na hodine často nervózny, nie je ochotný odpovedať na moje otázky a zopakovať, čo som nepochopila. Svojimi posmešnými rečami uráža niektorých žiakov, často robí rozdiely, vysvetľuje nezaujímavo.
- Učiteľka, ktorú som si vybrala, nevie naučiť, nevie vysvetliť poriadne a zaujímavo učivo. Dáva poznámky za maličkosti. Keď vstúpi do triedy, nikdy sa neusmeje, iba kričí. Z jej úst som ešte pochvalu nepočula nielen na seba, ale ani na iných.
- Je to učiteľ, ktorý ma učí hudobnú výchovu. Tento učiteľ nám stále pripomína, že on je učiteľ a my sme len jeho žiaci. Nie je s ním "zábava", je veľmi náladový. Nemá rád, keď sa na jeho hodine niekto zasmieja a podobne.

**Učiť sa pod stálym negatívnym tlakom je málo efektívne.** Preto sa stále objavujú nové snahy odstraňovať príčiny stresu a strachu žiaka v škole. Jednou z foriem by mohlo byť aj **hodnotenie učiteľa žiakom.** Spolu s hodnotením riaditeľa školy, metodika či inšpektora by nemalo ohroziť autoritu učiteľa, ale pomôcť odstraňovať prekážky a skvalitňovať prácu školy.

Žiaci veľmi rýchlo spoznajú učiteľa a usilujú sa ho v styku s ním vo vlastnom záujme rešpektovať. V priebehu prvej minúty po vstupe učiteľa do triedy dokážu odhadnúť jeho náladu a podľa toho sa správajú. Presne vedia, čo si môžu voči konkrétnemu učiteľovi dovoliť a čo nie. Tieto svoje poznatky potom odovzdávajú mladším žiakom, a tak vznikajú učiteľské legendy vybásnených alebo zatracovaných učiteľov.

Predstavy žiakov o dobrom učiteľovi sú rôzne. Od predstavy benevolentného, láskavého priateľa, ktorý všetko odpustí, až po vodcu, ktorý organizuje život v triede, hodnotí, povzbudzuje svojich žiakov.

**Z predstáv žiakov o dobrom učiteľovi** uvádzam tieto príklady:

- Ideálny učiteľ asi neexistuje, ale ešte sú našťastie takí, čo nemajú k nemu ďaleko. Učiteľ by mal byť priateľský, chápaný, trpezlivý, ten, čo si vyberie iba "biflošov" a potom sa venuje iba im, nestojí za nič.

- Učiteľ by nemal ukazovať alebo dávať najavo svojim žiakom, že ja som tu "šéf". Mal by deťom rozumieť, chápať ich a byť taký, aby žiaci k nemu chodili so svojimi problémami a on by im pomohol. Ale kde takého učiteľa nájsť?
- Dobrý učiteľ má byť k svojim žiakom spravodlivý, láskavý, ochotný, úprimný, aj prísny, má pristupovať ochotne ku svojej práci. Nemal by mať až tak obľúbených žiakov, že im zapisuje len dobré známky a zlé im odpúšťa.
- Nemal by sa správať ako vo "vojnovom tábore", skúšať na každej hodine, robiť protekciu, mal by poznať hranice vážnosti a "zábavy".
- Dobrý učiteľ by mal byť trpezlivý voči žiakom, mal by vyučovať zaujímavo a zrozumiteľne. Mal by byť vždy ochotný pomôcť, keď sa žiak naňho obráti s problémom. Žiakom by mal brať ako priateľov a nerobiť medzi nimi rozdiely.
- Dôveruje žiakom, pochopí, pomôže, "nesedí" na nikom, nekričí, na nikoho sa nedokáže hnevať atď. Je to moja triedna.

### **To je určite najväčšia pochvala pre učiteľa, keď je pre svojich žiakov ideálnym.**

Vzťah učiteľa a žiaka je ovplyvňovaný aj počtom žiakov v triede. Môžeme predpokladať, že čím menej žiakov bude v triede, tým ich bude učiteľ lepšie poznať, vytvorí si k nim úprimnejší vzťah, viac bude využívať individuálny prístup. Prejaviť sa to môže najmä na malých školách, kde je len po jednej triede z ročníka. Učiteľ viackrát za deň vyučuje v tej istej triede, sleduje deti v rôznych situáciách, na rôznych predmetoch.

Na väčších školách s paralelnými triedami sa učiteľ dostane do tej istej triedy niekedy len dvakrát do týždňa. Vtedy je ťažko predpokladať, že všetkých žiakov dokonale pozná. Počas dňa, ak učí päť vyučovacích hodín, zakaždým v inej triede, stretne sa približne so 150 žiakmi. Nemožno sa preto čudovať, že sú si navzájom cudzí.

Pretože učím na malej škole, kde poznáme žiakov veľmi dobre, chcela som si tieto tvrdenia overiť aj výskumom. Vybrala som preto 1 mestskú školu s 3 - 4 paralelnými triedami v ročníkoch a 2 menšie dedinské školy. Pri porovnávaní výsledkov prieskumu som nezistila väčšie rozdiely v odpovediach.

Výraznejšie rozdiely boli len pri hodnotení týchto bodov:

- **Učitelia sa správajú k žiakom podľa prospechu a postavenia rodičov.** Výsledky na škole s menším počtom žiakov boli 31,25%, resp. 39,3%, na škole s veľkým počtom žiakov 53,1%;
- **Venujú sa len dobrým žiakom** - menšie školy 12,5%.

#### **Literatúra:**

- Gál, J.: *Interpersonálne vzťahy učiteľ - žiak vo vzdelávaní*. B. Bystrica, MC 1996.  
 Štefanovič, J.: *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu*. Bratislava, SPN 1993.  
 Zelina, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, Iris 1996.  
 Brezinka, W.: *Učitelia a morálka ich povolania*. Pedagogická revue, 1994, č. 4.  
 Kosová, B.: *Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní a ich odraz v spôsobilostiach učiteľov*. Pedagog. rozhľady, 1994/95, č. 2.

**Summary:** *The author deals with the problem of the teacher-learner relationship and its influence on the learner's school performance and results. She analyses the problem on the basis of the results of the research carried out among third grade basic school learners.*

resp. 7,4%, väčšia škola 37,9%.

- **Je im jedno, či žiak učivo ovláda alebo nie** - menšie školy 15,6%, resp. 10,7%, väčšia škola 30,6%.

Pri hodnotení pozitívnych vlastností boli rozdiely ešte menšie. To znamená, že vzťah žiakov k učiteľovi **neovplyvňuje ich počet, ale kvality učiteľa, jeho osobnostné a morálne vlastnosti.**

#### **Záver**

Žiaci uprednostňujú takých učiteľov, ktorí dokážu vytvoriť v triede prostredie, kde sa dobre a s radosťou učí, kde žiaci môžu voľne vyjadrovať svoj názor. Zbožňujú učiteľa, ktorý má zmysel pre humor, dokáže vypočúť ich školské aj súkromné problémy, dokáže poradiť a pomôcť. Ak vidia snahu učiteľa naučiť ich čo najviac, jeho ochotu vysvetliť učivo niekoľkokrát, spravodlivosť v hodnotení, sami sa potom viac snažia a nechcú učiteľa sklamať. Vtedy je dobre, ak učiteľ nešetří pochvalou a nielen jednotkárov, ale aj slabších žiakov. Slovo pochvaly a povzbudenia urobí veľa. Takéhoto učiteľa chvália deti aj rodičia. Má prirodzenú autoritu.

Ale ak učiteľ volí metódu potláčania prejavu žiaka, za vyrušovanie ho potrestá tým, že ho vyvolá k tabuli s tým, že dostane päťku, alebo ak sa napíše písomka, diktát, ktoré zle dopadnú a učiteľ to ironicky okomentuje, takýto učiteľ vyvoláva odpor žiakov nielen k svojej osobe, ale aj k predmetu. Žiak môže zostať k vyučovaciemu predmetu ľahostajný a vzťahy medzi učiteľom a žiakom sa ešte zhoršia. Sťažnosti na takéhoto učiteľa si vypočujú rodičia, začne sa záporne hodnotiť na verejnosti a vlastne sám učiteľ sa svojim správaním stáva neobľúbeným. Päťky, poznámky, tresty nevybudujú učiteľovi autoritu. Prinútiť deti k poslušnosti, ale to nie je poslušnosť prirodzená. Žiak na takéhoto učiteľa nerád spomína a jeho odpor sa vždy niekde prejaví.

Učiteľ si získa prirodzenú autoritu otvoreným správaním, bez pretvárania, ak deti vedia, že je človek s chybami, ktorému však na nich záleží a vždy má pre nich čas, rád si vypočuje ich názory a niekedy sa stane ich "búľavou vrbou".

Milí kolegovia, nevstupujme teda do triedy s presvedčením, že "zasa nebudú nič vedieť", ale pozitívne sa naladíme a pripusťme, že v každom z nás je niečo dobré, každý niečo vie a ovláda, len ho treba v tom podporiť, povzbudiť a prejsť mu dôveru.

## LEGO AKO UČEBNÁ POMÔCKA<sup>1</sup>

M. Majerová, Základná škola, Okružná 2, B. Bystrica

**Anotácia:** Využitie LEGA na niektorých hodinách fyziky v 6. ročníku ZŠ. Príklady použitia. Hodnotenie pomôcky. Význam pomôcky. Cieľ inovácie.

**Kľúčové slová:** LEGO, fyzika, matematika, hodnotenie, inovácia učebných pomôcok

V 6. ročníku sa žiaci začínajú učiť aj nevelmi obľúbený predmet - fyziku. Preto som sa rozhodla, že na prácu s LEGOM využijem niektoré hodiny fyziky, a tak sa budem snažiť urobiť tento predmet zaujímavejším.

Na hodinách fyziky v 6. ročníku som použila LEGO v dvoch tematických celkoch:

### 1. Meranie fyzikálnych veličín

- pri meraní dĺžky,
- pri meraní hmotnosti.

K tomuto učivu som sa musela vrátiť, lebo je to učivo, ktoré sa preberá v prvom polroku. Využila som teda LEGO na hodinách opakovania.

### 2. Elektrický obvod

- jednoduchý a rozvetvený elektrický obvod,
- elektrické vodiče a izolanty.

V tejto časti som LEGO využila pri výklade nového učiva.

### Meranie fyzikálnych veličín

#### 1. - 3. hodina

**Cieľ:** Zopakovať časť učiva venovanú meraniu dĺžky. Na prvej hodine sme zopakovali dĺžku ako fyzikálnu veličinu a meranie dĺžkovými meradlami.

Ďalšiu hodinu sme venovali meraniu v praxi. Žiaci dostali úlohu vymyslieť a zhotoviť zariadenie na meranie dĺžky tak, aby sa ním dali merať aj vonkajšie priemery valcovitých tvarov. Ako doplnujúcu pomôcku mohli použiť dĺžkové meradlo - papierové alebo plastické. Žiaci pracovali na danom probléme celú hodinu, ale prácu sa im nepodarilo dokončiť. Na ďalšej hodine fyziky tieto modely dokončili 2 skupiny detí. Ostatné modely neboli funkčné. Pomocou týchto modelov sme precvičili meranie dĺžok, meranie priemerov rôznych predmetov a zopakovali sme aj ďalšie učivá týkajúce sa tejto problematiky.

**Pozorovanie:** Úloha bola pre deti veľmi náročná. U dievčat som si všimla menšiu dávku predstavivosti a fantázie.

#### 4. - 5. hodina

**Cieľ:** Zopakovať časť učiva venovanú meraniu hmotnosti. Na prvej hodine sme zopakovali základné pojmy. Žiaci dostali za úlohu zhotoviť zariadenie na meranie

hmotnosti - váhy. Už predtým videli rôzne druhy váh, preto táto úloha bola menej náročná. Žiaci stavali najmä rovnoramenné váhy.

Ako misky váh použili vrchnáčky z jogurtu, ktoré zaviesli na nitky. Pri stavaní si pomáhali obrázkom z učebnice.

**Pozorovanie:** Väčšina modelov bola funkčná. Na ďalších hodinách sme použili váhy na približné určovanie hmotnosti.

### Elektrický obvod

**Cieľ:** Zoznámiť sa s jednoduchým elektrickým obvodom, s vodičmi a izolantami.

V tejto časti sme pri vyučovaní využili krížový ovládač ako zdroj napätia, motorček, svetielko ako žiarovku a húkačku ako zvonček.

Zostavovali sme jednoduché elektrické obvody. Vysvetlili sme, ako prechádza elektrický prúd týmto obvodom. Aby si žiaci precvičili programovanie krížovým ovládačom, dostali úlohu naprogramovať pomocou morzeovej abecedy nejaké slovo alebo krátku vetu. Doma si pripravili program do programového listu a na ďalšej hodine sme sa pokúsili urobiť to prakticky. Niektorí žiaci zostavili text dlhší, iní kratší; ale každá skupinka úlohu splnila.

Na ďalších hodinách sme použili LEGO ešte vtedy, keď sme hovorili o vodičoch a izolantoch. Do jednoduchých obvodov sme zapojili postupne vodivé a nevodivé materiály. Žiaci zistili, že keď sme zapojili do obvodu skladačku z plastu, žiarovka nesvietila, teda elektrický prúd neprechádzal. Keď sme tam dali kovovú fóliu (alobal), žiarovka svietila, prúd elektrickým obvodom prechádzal.

**Pozorovanie:** Žiaci si oveľa ľahšie zapamätali základy tejto časti fyziky.

### Zhrnutie

Skúsila som učiť túto časť učiva pomocou LEGA aj v triede, v ktorej žiaci nedostali také základy ako žiaci mojej triedy. Môžem povedať, že sa mi učilo oveľa horšie, pretože žiaci sa dosť rozptýľovali ostatnými časťami stavebnice. Preto som neskoršie pracovala s LEGOM len v mojej triede. Je veľmi dôležité začať pracovať so stavebnicou skôr, ako ju začneme používať na hodinách fyziky, najlepšie už v piatom ročníku.

<sup>1</sup> Príspevok je výťahom zo záverečnej práce k 1. kvalifikačnej skúške. Práca sa archivuje v Metodickom centre B. Bystrica.

## Fyzika v 7. ročníku

Oveľa častejšie sme sa s LEGOM stretávali na hodinách fyziky v 7. ročníku. Stavebnicu sme využívali v celom tematickom celku Pohyb a sila.

### Pokoj a pohyb telesa

#### 1. hodina

**Ciel':** Objasniť pojmy pohyb a pokoj telesa.

Žiaci dostali úlohu - zhotoviť podľa predlohy alebo vlastnej predstavy kresliace autíčko. Každá skupinka využila možnosť pracovať podľa návodu. Žiaci na tejto hodine zhotovili model a uviedli ho do pohybu

**Pozorovanie:** Pomocou svojpomocne zhotovenej pomôcky sme vysvetlili pojmy pohyb a pokoj vzhľadom na iné telesá.

#### 2. hodina

**Ciel':** Zoznámiť sa s rôznymi druhmi pohybu.

Pomocou modelu z prechádzajúcej hodiny, doplného o ceruzku a papier, vysvetlili sme pojmy - krivočiary a priamočiary pohyb, posuvný a otáčavý pohyb, trajektória a dráha pohybu.

Hodinu sme doplnili úlohou z programovania - naprogramovať pohyb autíčka tak, aby jeho trajektória mala tvar štvorca. Úloha bola pre žiakov dosť náročná, napriek tomu sa dvom skupinám podarilo splniť ju. Trajektória ostatných skupín mala iný tvar.

**Pozorovanie:** Základné pojmy si žiaci zapamätali veľmi ľahko. Stačilo im pripomenúť autíčko - hlavne slabším žiakom.

#### 3. hodina

**Ciel':** Demonštrovať posuvný a otáčavý pohyb na modeli.

Žiaci mohli pracovať s návodom alebo podľa vlastnej fantázie. Tu sa prejavili aj odlišnosti v pohlaví žiakov. Dievčatá si zhotovili kolotoč a divadelnú scénu, chlapci stavali vrtuľníky a autíčka. Jedna skupinka zhotovila ventilátor.

**Pozorovanie:** Na tejto hodine sa veľmi dobre prejavila tvorivosť a fantázia detí. Ich modely boli nápadité.

#### 4. hodina

**Ciel':** Ukázať rozdiel medzi rovnomerným a nerovnomerným pohybom.

Žiaci zhotovili veľmi jednoduchý model autíčka a pripojili ho na ovládač. Porovnali jeho pohyb s pohybom autíčka so zotrvačnikom. Zistili, že pohyby sú rozdielne, líšia sa rýchlosťou.

Potom dostali takúto úlohu: Urč rýchlosť pohybu svojho autíčka.

Niektorí pochopili, že musia odmerať čas, za ktorý autíčko prešlo dráhu (napr. 1 meter).

Po vyriešení úlohy sme porovnali výsledky a zistili sme,

že každé autíčko sa pohybovalo inou rýchlosťou. Tieto rozdiely žiaci vysvetlili tým, že každý ovládač má batérie s iným napätím (rôzne opotrebované).

**Pozorovanie:** Žiaci vyvodili vzťah na výpočet rýchlosti úplne samostatne.

#### 5. hodina

**Ciel':** Zhotoviť model autíčka, pohybujúceho sa veľmi malou rýchlosťou, aby sme mali možnosť merať dráhy po určitých časových intervaloch.

Aby žiaci mohli úlohu splniť, museli sme najskôr hovoriť o rôznych druhoch prevodov. Potom hodina pokračovala voľnou tvorbou. Žiaci pracovali tvorivo, ale úlohu dokončili až na ďalšej hodine.

**Pozorovanie:** Žiaci pochopili pojem prevod.

#### 6. hodina

**Ciel':** Zostrojť graf závislosti dráhy od času pre svoj model.

Po dokončení montážnych prác žiaci urobili meranie. Merali dráhu svojho autíčka vždy po 2 sekundách a údaje zapisovali do tabuľky. Na milimetrový papier zhotovili graf a určili z neho rýchlosť pohybu. Porovnali sme grafy všetkých skupín. Zistili, že sú rôzne, čo znamená, že každé autíčko má inú rýchlosť.

**Pozorovanie:** Pomocou nákresov žiaci zistili, že graf autíčka pohybujúceho sa väčšou rýchlosťou je strmší.

#### 7. hodina

**Ciel':** 1. laboratórna práca

Žiaci zhotovili jednoduchý model na kolieskach bez motorčeka a jednoduchú prekážku. Tento model použili ďalej na určenie priemernej rýchlosti nerovnomerného pohybu. Pomôcky sme doplnili o naklonenú rovinu.

Žiaci urobili viac meraní, pri ktorých merali čas pohybu po naklonenej rovine. Potom vypočítali priemernú rýchlosť.

**Pozorovanie:** Keďže každý žiak zhotovil iný model, bola rýchlosť pohybu u každého iná.

### Zhrnutie

V tomto tematickom celku sme LEGO použili na montážne práce, ale pracovali sme s ním aj ako s hotovou pomôckou. Žiaci pochopili základy prevodov, hoci toto učivo sa na hodinách fyziky nepreberá.

Okrem toho pracovali s pomôckami, ktoré si sami vytvorili, pri ktorých využili vlastnú fantáziu a tvorivosť. Zistila som, že vedomosti, ktoré získali pri týchto pokusoch, si oveľa ľahšie zapamätali. Stačilo, keď som im pripomenula pokus a už aj slabší žiak si spomenul, čo sa vtedy naučil.

### Skladanie síl

#### 1. hodina

**Ciel':** Zostrojť sklonné váhy.

Na začiatku hodiny som ukázala model sklonných váh. Žiaci si mohli tento model popozerať a podľa neho mali zhotoviť sklonné váhy.

Skupinky pracovali celú hodinu, ale funkčne sklonné váhy zhotovili len dve skupiny. Potom pomocou závaží zhotovili stupnicu a nakreslili ju na tvrdý papier.

**Pozorovanie:** Žiaci pracujú oveľa ľahšie, keď majú pred sebou postup riešenia. Chlapci sú pri konštrukciách technických modelov tvorivejší.

#### 2. - 3. hodina

**Ciel':** Vysvetliť skladanie dvoch síl rovnakého a opačného smeru a rovnováhu síl.

Pomocou sklonných váh, zhotovených na predchádzajúcej hodine, a závaží rôznej hmotnosti, sme vyvodili vzťahy pre výslednicu síl rovnakého a opačného smeru a pre rovnováhu síl. Aby sme získané poznatky potvrdili, presvedčili sme sa o tom na ďalšej hodine aj pokusmi s pružinou.

**Pozorovanie:** Merania na zhotovených sklonných váhach boli dosť presné.

#### 4. hodina

**Ciel':** Využitie páky.

Žiaci mali samostatne zhotoviť model, v ktorom podstatu tvorí páka. Skupinky pracovali samostatne, využívajúc pritom svoje poznatky, ale aj svoju tvorivosť a fantáziu. Po skončení prác každá skupinka opísala svoj model a vysvetlila ostatným, ktorá časť je páka. Modely boli rôzne - železničné rampy, zdvíhací most, rovnoramenné váhy, detská hojdačka... Zaviedli sme tu názvy jednoramenná a dvojramenná páka.

**Pozorovanie:** Hodina bola veľmi tvorivá.

#### 5. - 6. hodina

**Ciel':** Objasniť koleso na hriadeli, rumpál.

Najskôr sme vysvetlili podstatu kolesa na hriadeli a jeho praktické použitie. Objasnili sme moment sily a jeho výpočet. Potom žiaci dostali úlohu zostojiť zariadení, v ktorom sa tieto jednoduché stroje využívajú. Tí, ktorí si nevedli poradiť, mohli použiť pracovný list. V práci pokračovali aj na nasledujúcej hodine. V závere 2. hodiny naledoval rozhovor o modeloch. Žiaci postavili model práčky, šijacieho stroja, otáčajúci sa maják, kolotoč. Modely boli nápadité, funkčné, no nie veľmi estetické. Na dotvorenie dizajnu by

sme potrebovali viac času.

**Pozorovanie:** Žiaci mali veľmi dobré nápady.

#### Pevná kladka, voľná kladka, kladkostroj

##### 1. - 2. hodina

**Ciel':** Oboznámiť so základnými pojmi a použitím kladky.

Najskôr sme hovorili o kladke a jej využití. Potom žiaci dostali úlohu - zostojiť zdvíhací mechanizmus s využitím kladky a motorčeka, s pomalým dvíhaním, prípadne s možnosťou otáčania (prenášania bremena z miesta na miesto). Väčšina žiakov zostrojila žeriav. Najviac problémov robilo otáčanie žeriava a upravenie prevodu na zdvíhanie tak, aby toto prebiehalo pomaly.

**Pozorovanie:** Všetky podmienky zadania nespĺnila ani jedna skupina, hoci na tom pracovali skoro dve hodiny.

#### Zhrnutie

V 7. ročníku to boli posledné hodiny, na ktorých som LEGO použila.

Keby som chcela vyhodnotiť prácu detí, môžem povedať, že pracovali s LEGOM veľmi aktívne a tvorivo, s veľkou dávkou fantázie. Učivo, kde sme pomôcku využili, bolo technického zamerania, preto oveľa lepšie nápady pri práci mali chlapci, ktorí majú k technike bližšie.

Pri jednotlivých modeloch sme často programovali. Všetko sa nedalo uskutočniť na hodinách fyziky, preto sme využili aj niektoré hodiny matematiky.

#### Fyzika v 8. ročníku

V poslednom ročníku sme pracovali s LEGOM len v prvom tematickom celku, lebo na ďalšie použitie sa nehodilo.

#### Práca a výkon

##### 1. hodina

**Ciel':** Práca pri premiestnení telesa



Práca pri tvorbe programu pre vytvorený model (foto M. Majerová)

Žiaci dostali úlohu podobnú ako v 7. ročníku - zostrojiť nejaké dvíhacie zariadenie s pomalým pohybom. Väčšina opäť zostrojila žeriav a jedna skupina výt'ah. Povedali sme, kedy tieto stroje konajú prácu a kedy nekonajú. Potom sme to zovšeobecnil.

**Pozorovanie:** Rýchlosť montážnych prác bola oveľa väčšia ako v predchádzajúcom ročníku.

## 2. - 3. hodina

### Ciel': Výkon

Po vysvetlení základných pojmov každá skupinka dostala úlohu určiť výkon svojho modelu. V druhej časti hodiny dostali žiaci problémovú úlohu zostrojiť ten istý model s väčším výkonom. Teoretickú časť problému zvládli dosť rýchlo. Zistili, že musia upraviť model tak, aby rýchlejšie zdvihol daný predmet, teda skrátiť čas zdvíhania. Na konštrukciu však potrebovali ešte celú ďalšiu hodinu. V závere opäť vypočítali výkon svojho modelu a porovnali s predchádzajúcim výsledkom.

**Pozorovanie:** Väčšina žiakov problém zvládla.

### Zhrnutie

Toto bola posledná hodina fyziky v 8. ročníku, na ktorej som pracovala s LEGOM.

Keďže som tento spôsob práce využívala len v jednej triede a v ostatných som pracovala s bežnými pomôckami, môžem porovnať oba spôsoby. Pri použití stavebnice LEGO Dacta žiaci pracovali s väčšou chuťou a boli aktívnejší.

### Hodnotenie pomôcky

Ako každá iná pomôcka, aj LEGO má svoje kladné i záporné stránky.

#### Kladné stránky:

- rozvíja tvorivosť, myslenie a fantáziu,
- využíva poznatky získané pozorovaním, vnímaním a čítaním,
- prezentuje žiakove záujmy a záľuby,
- vychováva k budúcemu povolaniu,
- poukazuje na kladné a záporné vzťahy v triede,
- je pre žiaka veľmi zaujímavé a pútavé,
- žiaci môžu pracovať v neformálnom prostredí,
- vychováva k práci v kolektíve,
- pomáha pri vytváraní manuálnych zručností,
- vyvoláva u žiakov túžbu po poznaní, vôľu učiť sa,
- maximálne motivuje k práci, podporuje sústredenosť,
- žiak môže byť silno motivovaný ku každej aktivite,

#### Literatúra:

- Gogal', A.: Školský program LEGO DACTA. Bratislava, Eduxe 1994.  
 Hapala, D.: Učebné pomôcky. Systém a zásady ich používania. Bratislava, SPN 1965.  
 Turek, I.: O materiálnych prostriedkoch vyučovacieho procesu. B. Bystrica, MC 1996.  
 Hapala, D.: Hračka ako didaktický prostriedok. Technológia vzdelávania, 1, 1993, č. 8. s. 11.

**Summary:** The author presents her experience with using LEGO with the aim to teach physics at basic school in an effective way.

- najmä ak ide o niečo nové, neznáme, zaujímavé,
- keď žiaci zostavia fungujúci nástroj, cítia sa byť vynálezcami.

#### Nedostatky:

- v jednej skupinke je veľa žiakov (málo stavebníc), pretože triedy sú veľmi početné,
- žiak technicky zdatnejší velí, ostatní len pomáhajú,
- krížový ovládač je na batérie a tie sú veľmi drahé,
- krátke vyučovacie hodiny, málo času na montážne práce,
- možnosť použitia zároveň len v jednej triede, pretože keď žiaci nedokončia montáž, nemôžem so stavebnicou robiť v druhých triedach,
- žiaci pracujú rôznou rýchlosťou, teória sa zle preberá.

### Aký je teda význam pomôcky?

Už J. A. Komenský propagoval školu hrou, rozvíjajúcu myseľ, srdce i obratnosť. Hra so stavebnicou aktivizuje, motivuje, približuje princípy súčasnej techniky a technológie, učí pre dieťa tým najprirodzenejším - hrou.

Pre LEGO teda platí: "Učíme sa hrou. Hráme sa učením". Dieťa pri hre so stavebnicou "do produktu svojej činnosti vkladá svoje sny, predstavy, očakávania, ale aj technické nápady a zlepšenia".

### Záver

Čo chceme dosiahnuť inováciou učebných pomôcok? Najmä zvýšenie efektívnosti vyučovacieho procesu. Cieľom nie je komplexné uplatnenie stavebnice na každej škole, vyučovacej hodine alebo predmete. Cieľom je vhodne a účelne začleniť LEGO do vyučovania tam, kde je možné lepšie a názornejšie sprístupniť žiakom poznatky, tam, kde sú vzdelávacie alebo výchovné problémy, tam, kde sú problémoví žiaci.

Žiaci by mali chodiť do školy s radosťou, tešiť sa na každý deň, na všetko čo sa naučia. Vyučovacej látke je v každom ročníku veľa a deti majú čo robiť, aby zvládli celoročné učivo.

A preto treba vytvoriť školu hrou. Vyučovanie hrou formou propagujú všetci učitelia, ktorí sa snažia ťažkú prácu deťom čo najviac uľahčiť, prispôsobiť a spríjemniť.

Jednou z možností je aj vyučovanie pomocou stavebnice LEGO Dacta. Pomocou tejto stavebnice sa nechceme naučiť viac ako ostatní, ale ľahšie, rýchlejšie a čo s najväčším porozumením.

#### Príčina

*Všetky nerovnosti na chrbtovej kosti ospravedlnia sa v zreléj dospelosti veľmi ťažkou školskou ťažkou.*

*J. Bily*

## OD NEČÍTANIA K ČÍTANIU LITERATÚRY

J. Tatár, Filologická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Niektoré príčiny čitateľskej pasivity. Osobný príklad učiteľov literatúry ako jeden z motivačných činiteľov získavania žiakov a študentov pre čítanie. Učiteľia ako živé metódy.

**Príučové slová:** technika čítania, uvedomelý čitateľ, čitateľská pasivita, motivácia pre čítanie, čitateľské zážitky, hodnotový vkus, kultúrne a literárne záujmy, živá metóda, konfrontácia čitateľských záverov, zážitkové a diskurzívne čítanie

Tvrdenie, že jednou z najdôležitejších úloh školy je naučiť dieťa čítať, môže už dnes vyznievať fráзовito. A navyše je to úloha, ktorá podľa predstáv didaktikov čítania má byť zvládnutá už na 1. stupni ZŠ. Lenže prax je iná. Tá potvrdzuje, že tento problém (nezvládnutie techniky čítania) prechádza až na 2. stupeň. Alebo ešte ďalej? Nemožno popierať, že odveká túžba po ideálnom stave zaznamenala istý pokrok, no na druhej strane konkurenti kníh a vôbec čítania (televízia a iné) nás vrátili tam, kde sme už boli.

Úloha čitateľa je pre žiaka - študenta prioritná na hodinách literatúry. Zo slobodnej a dobrovoľnej úlohy sa v istom štádiu intelektuálneho vývoja stáva nevyhnutnosť. Veď problémy s recepciou a percepciou literárneho textu sú dôsledkom nezvládnutej techniky čítania. Každý učiteľ vie, aká náročná je cesta k uvedomelému čitateľovi. Ak je dnes frekventovaný názor, že škola vychováva "nečitateľov", ak sa často spomína čitateľská pasivita, je v tejto fáze tohto stavu predčasné uvažovať o čitateľskom pokrme: či hodnotná alebo braková literatúra. Skôr je nevyhnutné urobiť kroky, využiť metódy, skúsenosti iných, aby sa čítanie žiakov a študentov stalo ich vnútornou potrebou či životnou nevyhnutnosťou.

**Učiteľ literatúry by mal mať neustále na zreteli otázku: ako motivovať žiaka - študenta k čítaniu?** Od tejto otázky sa odvíjajú ďalšie kroky literárneho vzdelávania a výchovy. Práve v škole, kde dochádza k prvým organizovaným stretnutiam s literárnym dielom, je potrebné v žiakoch - študentoch pestovať komunikatívne zručnosti o čítaní, o recepcii a interpretácii literatúry. Ako teda konkrétne priviesť školákov znovu k čítaniu, k literatúre? Napriek všetkým ťažkostiam ide o vec nie nemožnú.

Požiadavky, aby učiteľ bol primeraným znalcom literatúry, jej propagátorom nielen v škole, dobrým recitátorom (prednes stereotypne nenahrádzal iba audio-nahrávkami umelca), sa mi zdajú primerané. Ťažko posúdiť, koľko je učiteľov, ktorí sú pre svojich žiakov - študentov príkladom v čítaní a so svojimi čitateľskými zážitkami sa s nimi podelia. Napriek môjmu optimistickému založeniu, myslím si, nie sú ešte dnes takou bežnou realitou. Aj môj dotazníkový prieskum potvrdil,

že učiteľia prostredníctvom svojich vlastných čitateľských zážitkov, odporúčaní, nemotivujú žiakov - študentov pre čítanie. Keďže považujem motiváciu vlastným príkladom za nesmierne dôležitú, na základe vlastných skúseností ju odporúčam ako jeden z prvých krokov na získanie žiakov - študentov pre čítanie. Jedine vytrvalou diskusiou (hovory L = hovory o literatúre) je možné ich priviesť opäť k čítaniu a citlivými odporúčaniami i k čítaniu hodnotnej literatúry. Treba si však dávať pozor, aby informačný tok nebol jednostranný, aby sa, naopak, aj učiteľia zaujímali o čitateľské zážitky svojich žiakov - študentov, aby išlo o vzájomne obohacujúcu diskusiu. Zároveň sa treba vyvarovať zásadného odmietania autorov či titulov, ak sa "mladí" netrafia do hodnotového vkusu "nás starších a skúsenejších učiteľov". Len citlivou diskusiou, tolerovaním iných názorov, tvorivou analytickou a interpretačnou argumentáciou vedie cesta "od braku k hodnote".

Keď si uvedomíme, aký pokles úrovne zaznamenala, oproti minulosti, kultúrna funkcia učiteľov či konkrétne učiteľov literatúry, kontúry problému "nečítanie" sa nám musia javiť v jasnejších farbách. Hlavne ak súhlasíme s tvrdením, že kultúrne a literárne záujmy žiakov - študentov sú v podstatnej miere závislé od záujmov ich učiteľov. **Učiteľia literatúry s nevyvinutým estetickým cítením, ktorí medzi kultúrnymi záujmami nemajú na prvom mieste čítanie kníh, ale pohodlnejšie sledovanie televízie, môžu skôr od čítania odrádzať.** A svojimi "povrchnejšími alternatívnymi riešeniami" viac škodiť ako získavať... Zdá sa, že i v budúcnosti bude v tejto oblasti rozhodujúce, koľko budú učiteľia ochotní urobiť navyše nad stanovený úväzok.

Môžu existovať rôzne metódy, postupy, tvorivé hry, keď nebude chuť učiteľov využívať ich na hodinách, keď nebude dobrá ich realizácia. Napriek všetkým modernizačným trendom zostanú učiteľia rozhodujúcimi osobnosťami vo výchovno-vyučovacom procese. Ján Uher<sup>1</sup> tvrdil, že učiteľ je živá metóda. Je strojcom ducha školy, podmienok v triede, lásky k žiakom, je hybnou silou, lebo podnecuje, podporuje, vykresáva iskry. Nemal by do popredia stavať seba. Úloha vševediaceho učiteľa je nevhodná, nie je ponížujúce ísť nepreskúmanou

1 Uher, J.: Hlavní zásady didaktické. Praha, B. Kočí 1926, s. 74-75.



cestou, hľadať so žiakmi, viesť ich k samostatnej práci. Ak učitelia, ako sprostredkovatelia, ponúknú žiakom - študentom diela či literárne texty, v ktorých budú zakódované ich najvlastnejšie potreby (radosť, šťastie, napätie, zážitok), môže sa zmeniť ich vzťah ku knihám. Ak žiaci a študenti nájdu na ich stránkach možnosti istej sebarealizácie, sebauskutočňovania, potvrdzovania svojich krokov a hoci aj pozíčné názory podporujúce ich vývin, potom tu bude nádej.

Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti viem, že je

#### Literatúra:

Uher, J.: *Hlavní zásady didaktické*. Praha, B. Kočí 1926.

**Summary:** The author indicate on the importance of the personal example of the teacher of the literature in the obtaining of pupils-students for reading.

## ANGLICKÝ JAZYK A MEDZIPREDMETOVÉ VZŤAHY

D. Hanesová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Medzipredmetové vzťahy anglického jazyka a iných predmetov. Výsledky prieskumu autorky týkajúceho sa názorov učiteľov na možnosť využívania medzipredmetových vzťahov s anglickým jazykom.

**KLúčové slová:** anglický jazyk, medzipredmetové vzťahy, učivo, prieskum

Pedagogickej verejnosti je známe dielo S. Kovalikovej *Integrovaná tematická výučba* (1995), ktoré sa stalo impulzom pre rozvoj medzipredmetových vzťahov nielen v praxi učiteľov tradičných predmetov. 1. stupňa ZŠ, ale, ako ďalej ukážu výsledky prieskumu, aj značného množstva učiteľov cudzích jazykov.

Pedagogický slovník (1995) definuje integrovanú výučbu ako výučbu realizujúcu medzipredmetové vzťahy a spojenie teoretických činností s praktickými.

Čo sa týka jazykov, ich vzťah môžeme nájsť voči všetkým predmetom - ostatným jazykom, iným humanitným a prírodovedným, technickým i výchovným predmetom.

Názory učiteľov na možnosť medzipredmetových vzťahov medzi anglickým jazykom (ďalej AJ) a ostatnými predmetmi na 1. stupni ZŠ, ako aj súčasný stav realizovania tohto vyučovacieho modelu v praxi, sme preverovali prieskumom v školskom roku 1996/97. Prieskum sa celkovo zameriaval na tri oblasti:

- zistenie súčasnej situácie vo vyučovaní AJ na 1. stupni ZŠ;
- problémy/potreby učiteľov a škôl vzhľadom na vyučovanie AJ;
- medzipredmetové vzťahy AJ s inými predmetmi.

Prieskumnú vzorku tvorilo 186 náhodne vybraných základných škôl v rámci celého územia Slovenskej republiky. S ohľadom na závažnosť zisťovanej problematiky sme zvolili síce časovo náročnú, ale spoľahlivú metódu riadeného rozhovoru s jednotlivými učiteľmi AJ, prípadne s vedením školy (spolu 127 respondentov). Ostatní respondenti boli oslovení prostredníctvom dotazníkov.

nevyhnutné, aby si učitelia literatúry konfrontovali svoje čitateľské závery s hodnoteniami iných čitateľov - napr. recenzentov. Malo by sa tak diať v duchu istej objektivizácie posúdenia diela pred jeho odporúčaním žiakom - študentom. Z tohto dôvodu je nevyhnutné sledovanie literárnych časopisov či kultúrnych rubriek novín.

Aj zážitkové a diskurzívne čítanie (má hodnotiaci a hodnototvorný charakter) popri krokoch, ktoré som vyššie naznačil, môže znamenať posun v motivácii a aktivizácii žiakov - študentov na ceste od nečítania k čítaniu.

Tento príspevok prináša výsledky prieskumu týkajúce sa tretej oblasti, a tou sú názory učiteľov na AJ a jeho medzipredmetové vzťahy s inými školskými predmetmi.

K tejto otázke sa vyjadrilo spolu 119 respondentov, 4 z nich uviedli, že o danej problematike zatiaľ uvažovali, a prevadepodobne to bolo príčinou nevyjadrenia sa ku tejto otázke ostatných 67 respondentov, ktorí sa inak prieskumu aktívne zúčastnili. Pri percentuálnom vyhodnotení (pozri ďalej) sme teda vychádzali zo 119 odpovedí respondentov.

Na základe odpovedí možno respondentov zadeliť do troch skupín.

1. Respondenti (58%), ktorí jednoznačne uznávajú myšlienku integrovania a aktívnych medzipredmetových vzťahov AJ a iných predmetov, ba dokonca im táto možnosť v osnovách pre 1. stupeň chýba. Niektorí z nich konkrétne medzipredmetové vzťahy už aplikujú (alternatívne triedy).

Respondenti uvádzajú tieto možnosti realizácie medzipredmetových vzťahov predmetov AJ na 1. stupni ZŠ:

- s matematikou (19%), napr. čísla, početné úkony;
- s prvoukou (16%), napr. jej témy, aktivity;
- s hudobnou výchovou (7%) - najmä piesne;
- s prírodovedou/vlastivedou (7%) - ich témy;
- s výtvarnou výchovou (6%) - výtvarný prejav;
- s telesnou výchovou (4%) - inštrukcie v AJ.

Niektorí z respondentov navrhujú pokračovať v uskuotočňovaní medzipredmetových vzťahov na 2. stupni ZŠ: v matematike, dejepise, zemepise, materinskom jazyku, biológii, v etike.

**Príklady tém:** rodina, znečistenie životného prostredia, obchod, voda, geometrické tvary...

2. Respondenti (18%), ktorí medzipredmetové vzťahy AJ a ostatných predmetov uznávajú ako potenciálnu možnosť výučby, avšak pri jej realizácii narážajú na veľké prekážky:

- malá slovná zásoba mladších detí (nedostatok času na jej ďalšie rozširovanie);
- nesmierne nároky na učiteľa (mal by to byť učiteľ 1.-4. ročníka);
- fixné osnovy ostatných predmetov;
- potreba homogénnych skupín žiakov (slabší žiaci by nevládali pokračovať s lepšími);
- lepšie vybavenie učebnými pomôckami.

3. Respondenti (24%), ktorí s takýmto typom výučby vôbec nesúhlasia. Vyššie uvedené dôvody predstavujú pre nich neprekonateľné prekážky. Okrem osobných dôvodov a názorov uvádzajú aj agument, že učebnice AJ sú už samé osebe integrovaným programom (počtové úkony, básne a piesne, možnosti výtvarnej aktivity, medzipredmetové témy). Preto stačí zaoberať sa jazykom na hodinách AJ.

Z výsledkov prieskumu vyplýva, že vyše polovica respondentov - učiteľov AJ na 1. stupni bola a je aktív-

ne zaujatá potrebou integrovať do systému vedomostí a zručností v rámci vyučovacieho procesu na 1. stupni ZŠ aj učivo AJ. Jej realizácia v školskej praxi si vyžaduje splnenie niekoľkých nevyhnutných predpokladov:

- neustále zvyšovanie učiteľovej odbornosti, vrátane jazykovej zdatnosti;
- dostatok času na systematické prehlbovanie učiva;
- schopnosť premyslene plánovať učivo;
- na základe kooperatívneho úsilia rôznych učiteľov koordinácia výučby;
- rešpektovanie dôležitosti všetkých predmetov.

Najdôležitejší je postoj učiteľov. Neúspech v uskutočňovaní tejto reformy, ako hovorí Kovaliková (s. 6), možno pripísať tomu, že **niektorí učitelia vlastne nikdy neopustili predstavu vyučovania predmetov podľa jednotlivých vedeckých disciplín.**

Poznámka: Celkový obraz o danej problematike by iste obohatil ďalší prieskum, ktorý by skúmal názory učiteľov - nejazykárov - na možný rozvoj medzipredmetových vzťahov s AJ.

*Smoliar*

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

*J. Bily*

#### Literatúra:

Hednrich, J.: *Didaktika cizích jazykú. Praha, SPN 198. 498 s.*

Kovaliková, S.: *Integrovaná tematická výuka. Kroměříž, Spirála 1995, 303 s.*

Průcha, J. - Valterová, E. - Mareš, J.: *Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995, 292 s.*

**Summary:** The author deals with problem of inter-subject relationships between English language and other subjects. She also presents the results of her own research in this area.

## NÁVRH STRATEGICKÉHO PROGRAMU VZDELÁVANIA VYCHOVÁVATEĽOV DOMOVOV MLÁDEŽE

V. Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

**Anotácia:** Domov mládeže a THV. Analýza stavu vzdelávania vychovávateľov, Postoje k vzdelávaniu. Požadovaná zmena. Predstavy a vízie. Obsah programu vzdelávania.

**Kľúčové slová:** strategický program vzdelávania, vychovávateľ

Pri vypracovaní strategického programu vzdelávania vychovávateľov som vychádzala z faktu, že ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov je stanovené zákonom (Vyhláška MŠ SR, č. 42/96 Z. z. o DVPP).

Domov mládeže (ďalej iba DM) ako výchovno-vzdelávacie zariadenie pre žiakov stredných škôl má veľmi dobré podmienky pre uplatňovanie tvorivo-humanitného modelu výchovy a vzdelávania (ďalej iba THV). Tento model predstavuje široké možnosti v práci vychovávateľa a obrovský dosah na rozvoj osobnosti ubytovaných žiakov.

Z tohto dôvodu sa zaoberám programom vzdelávania vychovávateľov z pohľadu THV. Využívam pritom vlastné skúsenosti z práce externej metodičky Metodického centra v Banskej Bystrici a riaditeľky domova mládeže.

### Analýza stavu vzdelávania vychovávateľov DM

Zájem o ďalšie vzdelávanie majú mnohí vychovávateľa. Ich vzdelávanie je však nesystematické, skôr živelné.

Vzdelávacie ponuky Metodického centra sa k vy-

chovávateľom častokrát vôbec nedostanú. Ich riadiaci pracovníci nepovažujú tieto podujatia za významné.

Mnohí vychovávateľa nie sú ochotní cestovať na vzdelávacie podujatia mimo miesta svojho bydliska. (Na podujatiach sa stretávajú sústavne tí istí vychovávateľa.)

Dôvodom tejto neochoty je aj nedostatok seba dôvery vo svoje schopnosti zvládnuť takéto podujatie.

Metodika práce je výrazne rozdielna. Vo väčšine pretrvávajú tradičné metódy a formy práce. Vychovávateľa uplatňujúci netradičné metódy práce majú ešte značné rezervy v kvalite, zručnosti a v ich uplatňovaní. Brzdiacim faktorom je aj nepochopenie okolia.

Postoj vychovávateľov k THV je tiež veľmi diferencovaný. Väčšina má postoj opatrný, iní sa THV boja z toho dôvodu, že nebudú schopní žiakov zvládnuť. Časť vychovávateľov má už vybudovaný pozitívny postoj k THV a chce si osvojiť potrebné zručnosti.

Vychovávateľa pracujú predovšetkým na rozvoji svojich kognitívnych funkcií. Vo väčšine aktívne sledujú nové informácie, osvojujú si nové poznatky.

Pomerne značné rezervy sú v rozvíjaní nonkognitívnych funkcií. V najväčšej miere je uplatňovaná motivácia a emocionalizácia. Výrazne zaostáva uplatňovanie komunikácie, kreativizácie a socializácie.

Vzťah ku žiakom je prevažne direktívny, aj keď viditeľne pribúda počet vychovávateľov snažiacich sa o partnerský vzťah.

Častým negatívnym prejavom vychovávateľa je jeho nedôvera ku žiakom.

Pokiaľ ide o hodnotenie žiakov, prevláda negatívne hodnotenie. Pozitívne hodnotenie, žiaľ, využíva málo vychovávateľov. V ich hodnotení prevládajú verbálne formy. Rezervy sú tiež vo vedení žiakov k sebahodnoteniu, k výchove vzťahu k sebe samému, k učeniu, životu a ostatným ľuďom.

**Z analýzy vyplýva, že postoj a prístup ku vzdelávaniu je veľmi diferencovaný.** Spoločným javom je nesystematickosť vzdelávania, častokrát aj neochota ďalej sa vzdelávať.

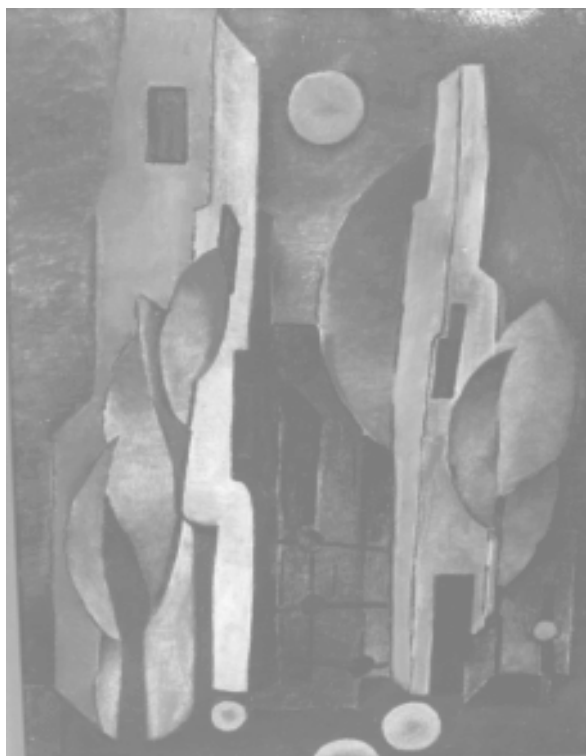
Mnohí vychovávateľa uplatňujú iba tradičnú metódu. Pribúda však vychovávateľov majúcich záujem o získanie poznatkov a zručností z oblasti THV.

V záujme uplatňovania THV v domove mládeže v plnom rozsahu je potrebné uvedené rozpory odstrániť. Akosť už uviedla, uplatňovanie THV v domove mládeže znamená podstatné skvalitnenie podmienok pre rozvoj žiaka.

Preto vzdelávanie vychovávateľov, zamerané na uplatňovanie THV, vidím ako vhodný spôsob a významnú cestu pri skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v domove mládeže.

### Ciele strategického programu vzdelávania vychovávateľov

Prvoradým cieľom je umožniť vychovávateľom,



A. Holá: Mrakodrapy '96 (Olejomalba)

ktorí na základe programu vzdelávania majú pozitívny postoj k THV, získať zručnosti potrebné na jeho realizáciu a ostatným umožniť nadobudnutie pozitívneho postoja k THV.

Aby sa ciele aj dosiahli, v programe je potrebné zabezpečiť určitú systémovosť a pravidelnosť vzdelávania a preferovať oblasti, v ktorých sú najväčšie rezervy, (vzťahy V-Ž, komunikácia, kreativita, socializácia, pozitívne hodnotenie).

### Návrh strategického programu vzdelávania vychovávateľov DM

Dôsledkom realizácie programu vzdelávania sa stane naplnenie týchto predstáv a vízií:

1. Práca vychovávateľov vychádza z potrieb žiaka. Vychovávateľa rozvíjajú osobnosť žiaka podľa jeho možností, podporujú rozvoj jeho tvorivého myslenia.

2. Obsah ponuky výchovy voľného času je bohatý na rozvoj tvorivosti, fantázie, prosocionálnosti, komunikácie, emócií. Žiaci sa vo väčšej miere podieľajú na obsahu a činnosti voľného času.

3. V práci vychovávateľov budú bežné metódy ako voľná príprava na vyučovanie, starostlivosť o talentovaných žiakov, sociálne hry, diskusie, tvorivé dielne, dialóg, dramatizácia, brainstorming.

4. Organizácia výchovy a vzdelávania sa zakladá na individuálnych potrebách žiaka. Žiaci sú účinne motivovaní v príprave na vyučovanie a sú v tejto oblasti výrazne samostatní.

5. Hodnotenie žiakov je orientované pozitívne a disponuje širokou škálou verbálnych aj neverbálnych

foriem. Žiaci budú ovládať zručnosti sebahodnotenia.

6. Vzťah vychovávateľ a žiak sa zakladá na partnerstve, úcte, empatii, dôvere, nik ho neponižuje.

7. Domov mládeže je otvorený pre rodičov, čo vedie k jeho ďalšiemu rozvoju.

### Obsah programu vzdelávania vychovávateľov

Krátkodobá stratégia (rozsah 1 - 2 roky)

**Prioritné úlohy** - získať poznatky a zručnosti v týchto oblastiach:

#### 1. *Výchova k tvorivosti* - kreativizácia (4 x 2 dni)

- osvojiť si metódy výchovy k tvorivosti žiakov prostredníctvom zážitkových foriem výchovy, tvorivých dielní, psychohier;
- výchova osobnosti tvorivého vychovávateľa.

#### 2. *Diskusné kluby* - komunikácia (2 x 2 dni)

- nácviky diskusií na rôzne témy;
- výchova žiakov ku komunikácii;
- rozvoj nonkognitívnych funkcií vychovávateľov;
- zakladanie diskusných klubov v DM.

#### 3. *Humanistické hodnotenie žiaka* - partnerský vzťah (2 x 1 deň)

- pozitívne hodnotenie žiaka;
- verbálne a neverbálne hodnotenie žiaka;
- partnerský vzťah ku žiakom.

#### 4. *Výchova k prosociálnosti* (2 x 2 dni)

- sociálny výcvik;
- psychohry;

- riešenie konfliktov;

- sociálne hry.

#### 5. *Tvorivé dielne* - sociálne hry, dramatizácia (2 x 2 dni)

- zameranie na dramatizáciu - práca s papierom, textilom;
- výtvarné techniky.

V uvedených oblastiach sú zároveň výrazne zastúpené aj funkcie motivácie a emocionalizácie.

Získané zručnosti pomôžu vychovávateľom plniť ciele v akejkoľvek oblasti výchovy a vzdelávania v DM.

Dlhodobá stratégia vzdelávania predstavuje sústavné dopĺňovanie poznatkov, precvičovanie získaných zručností.

Vhodné by bolo vypracovať projekt ďalšieho vzdelávania so zameraním na tvorivo-humanitný model výchovy a vzdelávania vo voľnom čase žiakov a tiež spracovať uvedené oblasti do monografickej podoby ako metodickú príručku pre vychovávateľov, ktorí by ju mohli operatívne využiť.

Viem, že predložený program vzdelávania nie je dokonalý. Neviem však o žiadnej inej alternatíve. Ponúkané oblasti som už vyskúšala ako metodička v praxi a stretli sa s pozitívnou reakciou, jednak u vychovávateľov - a čo je významné - predovšetkým u žiakov.

Preto si myslím, že realizácia navrhovaného programu môže pomôcť tým vychovávateľom, ktorí THV už uplatňujú, alebo o ňom iba uvažujú.

*Summary: The author analyses the current situation in educators' education and presents her own proposal for strategic education of youth hostel educators.*

## DISKRIMINÁCIA RÓMSKÝCH ŽIAKOV NA ZŠ?

M. Majeriková, Základná škola Ťahanovce

**Anotácia:** *Existuje diskriminácia rómskych žiakov na základnej škole? Príčiny zaostávania rómskych žiakov.*

**Kľúčové slová:** *rómski žiaci, izolácia, diskriminácia, zaostávanie, rodinné prostredie, uniformita školského systému*

Na základe zhromaždených argumentov a faktov sme sa pokúsili zostaviť nezaujatý a objektívny pohľad na otázku, či existuje diskriminácia rómskych žiakov v našich školách.

### Diskriminácia Rómov?

Rómske deti sú často zaradované do osobitných škôl, a to napriek tomu, že v mnohých prípadoch nejde u nich o mentálnu retardáciu, ale o retardáciu sociálnu, ktorá je dôsledkom zanedbanej výchovy v málopodnetnom rodinnom prostredí.

**Deti, ktoré vyrástli v rómskej osade, prichádzajú do školy ako do inojazyčného prostredia.**

Vyučovací jazyk má nielen odlišné slová, ale i gramatiku. V tomto "cudzom" jazyku sa deti oboznamujú aj s "cudzou" kultúrou. Na dejepise sa učia históriu "cudzích" národov, ale nič sa nedozvedia o vlastnom etniku, ktoré sa dostáva do pozície bezvýznamného, nehodného pozornosti. Na hodinách hudobnej výchovy sa učia len slovenské piesne - tieto všetky faktory vedú často k frustrácii rómskych žiakov, k narastaniu pocitu menejcennosti vo vzťahu k nerómskym spolužiakom, celkovej nedôvere a apatii ku všetkému, s čím sa v škole stretávajú.<sup>1</sup>

B. Kundrátová robila výskum, ktorého hlavnou úlohou bolo zmapovať medzietnické vzťahy v etnicky zmiešaných triedach ZŠ - a úspech? Rómske deti zaujímali v školách a mimoškolských kolektívach tie najnižšie

<sup>1</sup> Podľa: A. B. Mann. In: *Učiteľské noviny* 46, 1996, č. 1, str. 8.

pozície, boli od svojich vrstovníkov izolovaní a častokrát vystupovali v pozícii akejsi "čiiernej ovce" skupiny. Nikto sa s nimi nechcel kamarátiť. V celku sa táto tendencia k izolácii rómskych spolužiakov ešte zvyšovala. Pýtame sa prečo? <sup>1</sup>

### Príčiny vyplývajúce z rodinného prostredia<sup>2</sup>

Jedna z nich spočíva v uniformite školského systému v zmysle jeho orientácie na časť spoločnosti, ktorá nedostatočne (alebo takmer vôbec) nerešpektuje národnostné a etnické špecifiká žiakov a študentov. Komplex ďalších súvislostí s nízkou hodnotou, ktorú rómska rodina ako taká pripisuje vzdelaniu. Reľazec ďalších príčin tkvie v odsudzujúcom vzťahu prevažnej časti verejnej mienky k Rómom a rómskemu spoločenstvu.

Väčšina rómskych žiakov základnej školy nenachádza pri plnení domácich úloh pomoc v rodine, v dôsledku čoho si vytvára nesprávny systém a režim práce. V podmienkach ZŠ podstatnú časť pozornosti by sme teda mali venovať osobnosti žiaka. V ZŠ z celkového počtu 750 000 žiakov v SR je asi 42 000 rómskych. Z tohto počtu rómskych žiakov neprospieva 12,4%. V školskom roku 1989/90 v Bratislave neprospievalo 118 žiakov (z počtu 868) - 13,54%, v Západoslovenskom kraji 921 - 11%, v Stredoslovenskom kraji 1423 - 15,1%, vo Východoslovenskom kraji 2778 - 11,76%. Najvyššia neúspešnosť je v 1. ročníku ZŠ (22,06%) a v 5. ročníku ZŠ (16,4%). Vysoká neúspešnosť v 1. roč. ZŠ má dôvody v nesystematickej príprave detí na vstup do školy a nepravidelnej školskej dochádzke. Neprítomnosť rómskeho žiaka na vyučovaní, jeho vymeškávanie nesie so sebou následky straty nadväznosti učiva, stratu motivácie.

Ak pátrame po príčinách tohto alarmujúceho stavu, nájdeme 4 základné skupiny príčin:

**1. vnútorný vzťah Rómom k vzdelaniu**, ktoré v ich hodnotovej orientácii nezaujímajú najvýznamnejšie miesto. Rómovia sú orientovaní skôr hmotne - v snahe z vonkajšej stránky sa vyrovnáť čo najrýchlejšie ostatnému obyvateľstvu;

**2. neschopnosť rómskych rodičov pomáhať deťom** pri domácich prácach a školskej príprave (mnohí sú negramotní, alebo pologramotní);

**3. rigidný školský systém**, ktorý počíta výhradne s deťmi vybavenými takými osobnostnými a rodinnými dispozíciami, ktoré im zabezpečujú bezkonfliktnú existenciu v škole.

4. Jednou z najvážnejších príčin je, že v potrebnej miere **neovládajú vyučovací jazyk**, k čomu sa prikláňa aj J. Laik, ktorý si myslí, že "problém rómskych žiakov nie je v tom, že neovládajú rómčinu, ale v tom že neovládajú slovenčinu ako vyučovací jazyk na ZŠ".<sup>3</sup>

Takmer 30 rokov sa autor venuje aj žiakom - Rómom z vyhovujúceho i málo podnetného prostredia, žiakom nadaným i menej nadaným, ba aj tým, ktorí žijú na hranici biedy. S istotou teda tvrdí, že každé zdravé rómske dieťa, ktoré riadne navštevuje MŠ, je v obci v spoločnosti iných detí, nemá s učením problémy.

Je tu však aj druhá skupina žiakov, ktorá si vyžaduje zo strany školy i celej spoločnosti zvláštnu pozornosť. Problémom je jazyková bariéra, neznalosť jazyka, ktorá plodí neúspešnosť žiakov hneď v 1. ročníku.

Autor navrhuje vytvoriť nultý ročník, ktorého ťažiskom je jazyková výchova, ktorá umožňuje rozvoj jazykových schopností. Táto integrácia by sa týkala len detí s jazykovou bariérou.

Prepadávajúce rómske deti sa grupujú v 5.-6. ročníku, tvoria skupiny záškolákov a mladistvých delikventov, čo má negatívny dopad na ostatných. Koncentruje sa u nich drzosť, arogancia a bezohľadnosť voči spolužiakom, ale aj učiteľom. Tolerancia k rómskym deťom sa stále znižuje a práve učitelia volajú po radikálnych opatreniach:

- potreba sledovať vývin rómskeho žiaka a hodnotiť ho hlavne v podmienkach výchovnovzdelávacieho procesu,
- žiakov treba viesť k sústavnej a samostatnej práci, čo možno docieľiť uplatňovaním rozličných didaktických metód a foriem

Ako ukázali výskumy, o postavení dieťaťa v škole hovorí aj HALÓ-FAKTOR. Prvoradou úlohou učiteľa je vytvoriť na vyučovaní také ovzdušie, v ktorom rómski žiaci majú radosť zo svojej práce a jej výsledkov a pociťujú, že túto radosť prežíva aj učiteľ.

**Ideové zámery:** postaviť za katedry učiteľov znalých problematiku rómskeho etnika, odborníkov, ktorým filozofia Rómov je dôverne známa.

Autor radí, aby si učiteľ vytvoril kladný vzťah k Rómom hneď na začiatku školského roka asi v takom zmysle, že by vyzdvihoval ich klady, napr. znalosť jazykov, prítlačivosť vonkajších znakov (krásne oči, štíhlu ruku, pekné vlasy, tmavú kožu...) - to preto, lebo pochádzajú z báje Indie.

Následujúci **projekt tzv. nultého ročníka na ZŠ v Ťahanoviciach** svedčí o existujúcich pozitívnych vzťahoch medzi učiteľom a Rómami.

Pani učiteľka Kirschnerová bola veľmi taktná, tolerantná a trpezlivá. Deti stále povzbudzovala, nešetřila pohladením, pochvalou, úsmevom. ZŠ v Ťahanoviciach - blízko je vystavané sídlisko Demeter, kam presťahovali neprispôsobivých z Košíc, a tak sa do tejto ZŠ dostali deti z rómskych rodín. Z tohto prostredia chodia deti do nultého ročníka. Tu sprvu neposedné deti sa odrazu v škole správajú disciplinovane, dokážu čítať, písať. Aj rodičia začali byť vd'ačnejší. Následkyne pani Kirschnerovej nezaostávajú. Pomáha im hudba, tanec, ale aj joga, ktorou si kolegyňa Pirická získala deti a umožnila

1 Podľa: B. Kundrátová. In: *Vychovávateľ*, 9, 1995, č.10, str. 24.

2 Podľa: K. Ondruška. In: *Učiteľské noviny*, 1995, č. 25.

3 *Učiteľské noviny*, 1994, č. 31.

im zvládnuť ich výbušnosť a temperament. Pani inšpektorka Levická našim informáciám o výsledku nultého ročníka príliš nedôverovala. Ale prišla, uvidela a uverila, jednoducho sa presvedčila, že sme dosiahli viac ako ona vo svojej praxi (elementaristiky). V prvom roku experimentu sa ešte v Ťahanoviciach prejavovala rodičovská nevôľa, že sa rómske deti oddeľujú od ostatných žiakov. Avšak rýchlo sa presvedčili o osožnosti novej pedagogickej ponuky. V druhom roku

overovania experimentu zistili, že rómske deti naučili svojich mladších súrodencov aj všetky slovenské pesničky.

A na záver necháme ešte hovoriť riaditeľku ZŠ - Mgr. Máriu Benúnovú: "Overovanie experimentu predstavuje štyri ťažké roky po pedagogickej i ľudskej stránke. Ale plody tejto práce zberáme s radosťou. Ak by som sa mala vrátiť o tie roky späť, robila by som pre rómske deti všetko rovnako, s tým istým záujmom a nasadením."

*Summary: The author pays her attention to the Romany problem. According to the gathered arguments she tries to present an objective view towards this problem. She also asks the question if does there exist any discrimination of the Romany pupils or not.*

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V PREDŠKOLSKOM VEKU

W. Saßmannshausen, Holandsko

Obdobie vzdoru tvorí do istej miery zdravý záver z pestovania identity vytvorenej istoty-sebavedomia, je extrémnou fázou skúšania "pohľadávok k sebe samému", je to radikálna hra s vlastnou osobnosťou, ktorá sa zažíva na fakte nadobudnutej životnej istoty-bezpečnosti a do sveta teraz zasahuje tvorivo. Tento proces teraz už trojročného dieťaťa ukazuje sa zvlášť v tvorivej hre. Všimnime si toto napríklad u troj-, štvorročného dieťaťa!

Dieťa má vec, možno veľký list nejakého stromu v ruke. Pohybuje ním hore-dolu a v nasledujúcom momente je to plachta imaginárnej lode, o okamih neskôr sa stáva korunou na hlave, ktorú skoro zatlačí do úzadia nejaká nová vlastnosť.

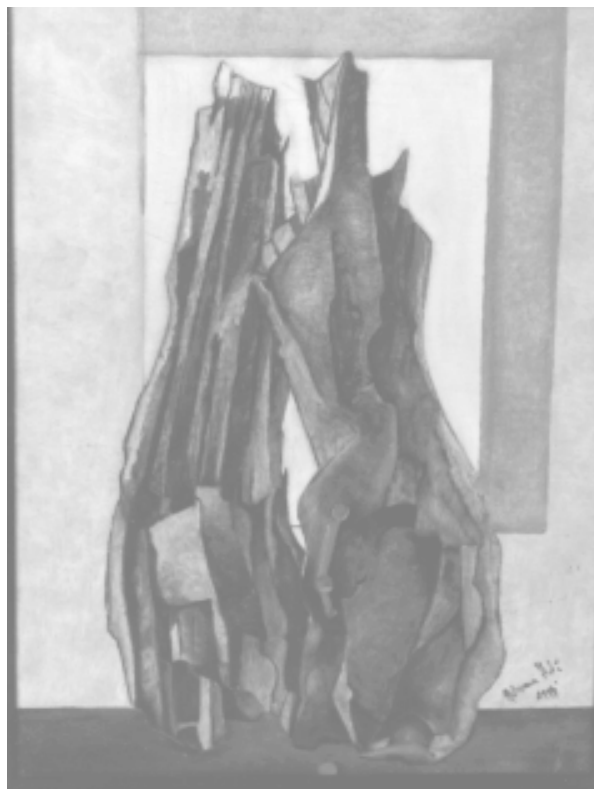
Hra sa vyznačuje v ideálnom prípade tým, že dieťa v každom momente nanovo stavia svoj reálny svet do platnosti. Geniálnosť tejto hry spočíva v tom, že dieťa pritom nepodlieha žiadnym zábranám. Buď zmyslový svet javov, ktorý má okamžite predpoklady vyvolať pojmovovo definovanú predstavu ("list je list"), alebo duchovný svet, ktorý pozná pravidlá hry ako sú príkazy a zákazy, určujúco zasahujú do priebehu hry. Dieťa v každom momente prideluje samostatne zažitému svetu s krátkodobou platnými predstavami a len pre ten moment platnými pravidlami hry jeho aktuálny význam. Tvorivé odhodlanie prichádza zo samotného dieťaťa, nepotrebuje žiadne vonkajšie podnety.

Na charakterizovanie tejto spôsobilosti sa najlepšie hodí pojem "sloboda". Aby sa táto vo vnútri existujúca spôsobilosť mohla rozvinuť, a tým aby sa mohla precvičiť a zaznamenať, potrebuje dieťa zodpovedajúce výchovné prostredie. Niektoré aspekty tohto výchovného pôsobenia boli uvedené a zároveň poskytujú pohľad na základné princípy waldorfskej pedagogiky v tomto veku.

*Dokončenie z min. čísla*

Dieťa potrebuje istotu vo svojom okruhu. Táto vzniká niekedy prostredníctvom *usporiadania* priestorového okolia. Veci musia byť na svojom mieste, aby dieťa na základe zvyku, ktorý vládne v okolí, vedelo priamo *konat'* bez toho, aby sa muselo "vrhnúť" naspäť na vlastné uvažovanie. Malé dieťa chce vždy čerpať z plnosti poriadku

Ďalším aspektom priestorového sveta je ten, aby veci nemali príliš donucovací - naliehajúci charakter. Napr. perfektne vybavené auto na hranie alebo per-



A. Holá: Kompozícia s figurálnym motívom '96 (Olejomalba)

fektná bábika núti dieťa používať pri hre v predmete zapracované funkcie. Tvorivá fantázia prítomná v dieťati sa takto značne obmedzuje a zostáva uzavretá. Celkom inak sa odvíja voľná hra, keď dieťa v zmysle hore opísanej slobody samé vkladá hračky funkcie. Toto prebieha tým viac, čím menej funkcií sa nachádza v predmetoch. Prísnej funkčnosti sú zbavené všetky prírodné predmety, ako napr. mušle, gaštany, kamene, konáre, šišky alebo jednoduché šatky a dosky, ktoré sa vo waldorfskej materskej škole môžu používať ako materiály na hranie.

Ešte intímnejšie na detskú istotu pôsobí prvok časového usporiadania. Istý, terajšiemu životu zodpovedajúci priebeh v čase, ktorý sa nazýva *rytmus*, necháva dieťaťa "zahalené" a umožňuje mu lepšie sa cítiť. Dieťa tak vstupuje celkom inak do vlastnej hry, keď je napríklad samozrejme, že ráno pri príchode do materskej školy je čas na voľnú hru a nie je na rade menlivý program

Poriadok v čase je akoby pohyb kyvadla, ktorý sa rovná nádychu a výdychu. Tak nasleduje po geste "samonádychu" vo voľnej hre získaný prvok, napr. vytvorený kolový tanec s rytmickými pohybmi, hudbou, hraním roly, aby sa potom opäť - po malej prestávke na jedlo - prešlo do obnovenej voľnej hry, možno v záhrade, znova vystriedanej prvkom smerujúcim k sebe samému, napr. počúvanie rozprávky alebo príhody, čo je v tomto veku zvlášť pôsobivé, keď je ona rytmicky stvárnená a opakuje sa. V rámci rytmického nádychu a výdychu prichádza dieťa konajúc v praktickom chode života k sebe.

Dôležitým výchovným prvkom pestovania hry-starostlivosti o hru je práve činnosť vychovávajúceho dospelého. V zmysle hore pomenovanej základnej vety "Rovnaké sa tvorí len prostredníctvom rovnakého" je slobodné konanie dospelého najlepším výchovným prostredím pre dieťa. To znamená, že vychovávateľ sa nepridŕža vždy podobného programu, ale suverénne zo slobodne "zviazaného" do konkrétnej životnej situácie, t.j. z vlastného poznania do práve tu predloženej nutnosti a koná prostredníctvom slobodného impulzu vôle. Len tak môže byť vždy opäť pochopený zaujímavý fenomén, že vychovávateľ, ktorý sa venuje svojej domácej práci, v skupinovom dani materskej školy, zoskupí okolo seba dve alebo tri deti, ktoré mu pomáhajú, zároveň vedie celú skupinu dvadsiatich detí, pričom sa deti spokojne a angažovane hrajú v malých skupinách. Rudolf Steiner vysvetľuje tento vzťah medzi dospelým a deťmi ako *predlohu a kópiu*, ktoré sa zakladajú práve na tejto vnútornej *väzbe* a nie na niečom predpísanom alebo nariadenom, čo má byť len napodobené.

Tak je detská schopnosť napodobňovať zároveň formou vyjadrenia v dieťati sa nachádzajúcej slobody,

ktorá sa môže rozvinúť vtedy, keď vníma porovnateľné v ľudskom prostredí. Toto porovnateľné je koniec-koncov zase človek identický so svojím životom vo svojich teraz platných podmienkach-pomeroch.

Päťročné dieťa ukazuje zmenu, ktorá sa potom ďalej rozvíja vždy zreteľnejšie do šiesteho - siedmeho roku života.

Hra sa mení z hry vzťahujúcej sa na daný moment a súčasnosť na trvanie orientované do budúcnosti. Súčasne bude podoba vecnejšia a systematickejšia. Zmierni sa veľká sila spontánnosti. Veľmi zreteľne to vidieť aj v detskej kresbe. Dieťa, napr. štvorročné, by mohlo vyčariť v okamihu "umelecky zhodný" obraz - celkom v zmysle moderného umenia, blízkeho tomu, ktoré reprezentuje napr. Miró.

Iba dospelý bude priamo prosiť o pomoc v tejto alebo tamtej situácii, aby docielil, podľa možnosti, čo najväčšiu vecnú korektnosť pri stvárnení lode alebo lietadla. Fantázia je veľká, jednako je vzťah k vecnému súhlasu oveľa bezprostrednejší ako predtým.

K tomu pristupujú aj ďalšie faktory:

Vecné súvislosti života zaujímajú dieťa a ono chce byť účasť a chce preberať napr. malé úlohy zo všedného života detskej skupiny. K tomu patria napr. úlohy ako polievanie kvetov, prestieranie stola, umývanie alebo eventuálne malé pravidelné nákupy a nosenie odkazov v blízkom okolí. Dieťa si bude vedomé svojho sociálneho postavenia v sociálnom "celku" a rozvíja napr. aj určitú starostlivosť o menšie deti.

Zdanlivo odporujúc tomuto tvrdeniu treba zažiť, ako veľké deti materskej školy vyvolávajú provokatívne prísnosť a vnútorné konzekvencie dospelého tým, že presne vediac, čo je v súvislosti s ich skupinou zvykom, odporujú pravidlám a zvyklostiam. Rovnaký pohľad ukazuje, že chcú veľmi presne zažiť, že to, čo sa prežíva ako "pravidlo hry", dospelí naozaj chcú a berú vážne.

To, čo deti samé vykonajú, a to svoje predstavy prostredníctvom zámerného vedenia preniesť do budúcnosti a postupne zrealizovať, to chcú zažiť u dospelého ako vzorovú kvalitu vedenia. Vnútornej obraz "vedenia životom" a osobnej hodnoty, ktorý v predstave dospelého žije, bude sa v jeho úmyselnom uskutočnení konzekventne brať vážne, bude sa hľadať v detaile všedného dňa. V tomto vzťahu predstavy a požiadavky, úmyslu dospelého spočíva často k provokácii sa kloňiace očakávanie dieťaťa a smerom na dospelého, pretože ono samé sa usiluje o harmóniu tohto poľa vo svojom stvárňovaní života.

Pre túto kvalitu je výstižný pojem "*povinnosť-záväznosť*", ktorý pozná práve túto jednotu zamýšľanej predstavy a zámerného konania. S touto kvalitou vzdelávania osobnosti sa prihovára jedna aktuálna úloha prihovárajúca sa moderným ľuďom. Všetky moderné rozvoje kultúr ukazujú tendenciu, že vládnucci hodnotový

konvencii atď., sa stáva slabším a redukuje sa. Tým stráca "sponu", ktorá zvonka udržuje dušu v jej životných prejavoch, zvyšujúc jej silu. Táto tendencia sa ukazuje v tom, že napr. ľudské myslenie, ktoré sa musí pestovať vo vzťahu k povolaniu, nemusí mať nič viac dočinenia s v pocite sa potvrdzujúcim osobným presvedčením. Niečo si predstaviť a súčasne pri tom myslieť, nemusí byť samozrejmé. A rovnako je to s prejavom vôle konania: To, čo človek robí, a to, čo je preňho podstatné, môže sa samozrejme navzájom rozchádzať.

Myslenie, cítenie a chcenie sa rozkladajú ako zvonka zviazaná jednota a človek tým stráca pochopiteľnú istotu vlastnej povinnosti alebo - aby sa použilo staré slovo - svojej morálky a mravnosti.

Inak povedané: Podstatnou úlohou rozvoja osobnosti je vybudovanie z vnútra prichádzajúcej povinnosti a morálky, mravnosti.

Dieťa asi medzi piatym a siedmym rokom ukazuje tieto gestá ako základný súhlas vo svojom správaní a potrebuje dospelého ako vzor, ktorý sa snaží vo svojom živote aj o túto kvalitu, aby tak rozvíjalo jej zárodok osobnosti v tomto čase.

Rané detstvo je časom, v ktorom sa objavujú kvality *plnej ľudskosti* ako začiatok a pramotív neskoršieho

napĺňania a rozvíjania biografie zmyslovo-prakticky v každodennom behu života. Pochopiteľné očakávanie každého dieťaťa je také, aby stretlo tieto kvality individualizovane a duševne rozvinuté u dospelého. Z tejto príčiny sa môže dieťa nakoniec tak bezhranične oddávať, a tým aj citlivo konať.

Zároveň sa vynára druhý motív:

Dospelý zažíva v dieťati bytosť, ktorá doslova očakáva jeho lepšie stránky, ktoré nie sú, prirodzene, dokonale rozvinuté a rozvíjajú sa bez nátlaku a moralizujúceho nabádania k rozvoju.

Pod týmto zorným uhlom je výchova malého dieťaťa bilaterálnym postupom: výchova dieťaťa v úzkom zmysle je realizovaná len vtedy, keď sa *zároveň vychovávateľ nechá v primeranej miere pritiahnúť* deťmi k aktu seba výchovy. Tak je výchova v ranom detskom veku *partnerským stretnutím*, v ktorom sa každý zúčastnený vkladá taký, aký je, a prostredníctvom tohto výchovného stretnutia môže objaviť nové oblasti seba samého. Takého stretnutie je osudovým stretnutím, pretože sa oslovia individuálne zdroje osobnostného vývoja a usmerňovania života.

Týmto spôsobom sa naplnia starý a múdry obraz: Prostredníctvom každého malého dieťaťa, ktoré vstupuje do sveta, sa pootvorí nebo.

## RECENZIE

### O ALTERNATÍVNYCH UČEBNÍCIACH MATEMATIKY

A. Hnáth, Gymnázium P. Horova Michalovce

Jedným zo znakov demokratizácie a liberalizácie školstva je aj možnosť tvoriť alebo používať alternatívne učebnice v jednotlivých predmetoch. V školskom roku 1996/97 sa na štvorročných gymnáziách objavili nové učebnice matematiky pre 1. ročník. Učivo je obsiahnuté v piatich zošitoch: Čísla, Rovnice a nerovnice, Planimetria, Kombinatorika a Zbierka úloh. Podľa poradia majú rozsah 48, 80, 48, 32 a 80 strán.

Každá nová učebnica je učiteľmi príslušného predmetu prijímaná s napätím, možno aj radostným očakávaním lebo potenciálne predpokladá aktivizáciu nových metód, narušenie istých stereotypných algoritmov, mobilizuje pozornosť. Autorský kolektív tvoria známi bratislavskí matematici P. Bero, P. Černek a T. Hecht, ktorí sa venujú, či venovali, aj vyučovaniu matematiky a metodike vyučovania matematiky na stredných školách. Svoje veľké skúsenosti uplatňujú pri písaní učebných textov.

V porovnaní s "federálnymi" učebnicami sú slovenské pestrejšie i vďaka množstvu obrázkov, ktoré chcú vtipnou formou (i na účet učiteľa) upútať žiaka, ukázať

výskyt striktnie matematicky definovaných pojmov v praktickom živote. Zdá sa však, že niekedy je obrázok priveľa a istá redukcia v tomto smere by, podľa môjho názoru, zošitom prospela. Ak učiteľ očakával pri alebo po výklade líniu veta - dôkaz, bol sklamaný. Učebnica sa prihovára predovšetkým žiakovi (pokús o naplnenie princípu "naš zákazník - náš pán" v škole) a ten ju prijíma s úľavou, pretože schopnosť dokazovať, dedukovať, čo sú približne ekvivalentné duševné pochody, nie sú u väčšiny prvákov vžitá a apriórne - väčšinou - odmietané. Za klad považujem i poznámky z histórie matematiky v úvode zošitov. Príkladov a úloh je málo, no tento nedostatok vyvažuje bohatá zbierka.

Výraznou chybou bolo, že expedícia učebníc zaostávala za časovo-tematickými plánmi. Vtedy bolo nutné siahnúť po starých učebniciach. Tí, ktorí zošity pravdepodobne recenzovali, sú označení ako lektori (je ich päť), nechali nepovšimnuté značné množstvo chýb. Pokladám za morálne špecifikovať neurčitú číslovku "značné množstvo": chýb je viac ako v predošlých učebniciach. I keď išlo najskôr o časovú tieseň, nemala by



byť táto ospravedlnením. Na ilustráciu uvediem príklad "pikantnej" chyby v inak veľmi peknom cvičení 3, na strane 24, v Zošite 3: V úlohe sa vychádza z toho, že trojuholník, ktorého dve strany majú veľkosť 1, má obsah 1. S obrázkom blikajúceho svetielka žiarovky, ktoré upozorňuje na pekný myšlienkový obrat, som sa stretol pri čítaní úloh školského kola kanadskej matematickej olympiády. Uzavreté kapitoly sú ukončené bazárom (sú to spravidla zložitejšie, ale zaujímavé úlohy) a ťahákom - alebo čo je dôležité (je to súhrn základných poznatkov z kapitoly).

V televíznej relácii Bez fraku vysoko ocenil kvality

učebnice profesor Riečan. Myslím si, že právom, aj keď kvôli úplnosti uvedieme, že B. Riečan je jedným z recenzentov učebnice (povedal by som, že recenzent "honoris causa"). Zostáva len dúfať, že mimomatematické aktivity nezabránia autorom napísať a vydať zošity pre 2., 3. a 4. ročník štvorročných gymnázií.

*Dieta*

*Nie sú to reči jalové,  
že dieta nechce vreckové.  
Od svojich rodičov začne  
vymáhať reprezentačné.*

*J. Bily*

## INFORMÁCIE

### REGIONÁLNA ŠKOLA V SLIAČOCH

V. Cabanová, Katecheticko-pedagogická fakulta ŽU Ružomberok

Celkové politické a spoločenské zmeny po roku 1989 umožnili väčšiu demokraciu a pluralitu i v školstve. Školám priniesli určitú mieru samostatnosti, uvoľnenie jednotlivých centrálnych pokynov a predpisov, väčšiu slobodu pre prácu učiteľa a posilnenie právomoci riaditeľov.

Pretože väčšina pôvodných predpisov stále platí, variabilita učebných plánov a učebných osnov je zatiaľ možná najviac do tridsať percent, vznikli podmienky pre vnútornú reformu školy, vychádzajúc z potreby samotného učiteľa a ľudí okolo školy.

Jedným z týchto pokusov ako zmeniť školu, ako ju urobiť zaujímavejšou, sú regionálne školy. Medzi priekopníkov patrí Základná škola v Sliačoch, ktorá od roku 1992 realizuje takýto projekt. Jej tvorcovia, metodik pán Vladimír Struhár a pani riaditeľka Ľubica Revajová v snahe zmeniť stereotypnosť školy navrhli, ako ju nenásilne inovovať.

Podstatou inovácie bolo stavať na špecifickom, originálnom, neopaktovateľnom, v tom čo poskytuje tej či onej škole v meste či obci prostredie. Ochota vedenia školy a učiteľského kolektívu v Základnej škole Sliače boli počiatkom tradícií a folklóru. Tak vznikol 12-ročný projekt na základe regionálnych prvkov a tradičnej ľudovej kultúry.

Škola sa podujala vniesť do vyučovacieho procesu a do prostredia školy regionálne prvky miestnej ľudovej kultúry, a tak viesť k úcte a uchovávaniu hodnôt predchádzajúcich generácií.

Individuálny projekt školy umožnil vziať do úvahy špecifické podmienky školy: vybavenie, prostredie, tradície, skladbu žiakov. Škola zvažila svoje podmienky a potreby vyprofilovať sa svojimi cieľmi, obsahom a spôsobmi výuky. Hlavné úlohy začínajúcej Regionálnej

školy boli stanovené takto:

1. Vnášanie regionálnej kultúry do výchovnovzdelávacieho procesu.
2. Vnútoraná výzdoba chodieb.
3. Vyhľadávanie materiálu po našich predkoch.
4. Budovanie archívu.
5. Dotváranie okolia školy ľudovou tvorbou.
6. Niektorými nešpecifickými aktivitami.

Postupne sa tieto úlohy modifikovali a dopĺňali o aktuálne požiadavky v postupnej realizácii. Išlo o obsahovú prestavbu osnov v praxi, v jednotlivých predmetoch a krúžkovej činnosti.

#### Vzťah základného učiva a regionálnych poznatkov

Regionálna škola v Sliačoch je štátnou školou, ktorá v prvom rade plní úlohy prislúchajúce štandardnej škole.

Pri zavádzaní regionálneho materiálu do vyučovania sa kladie osobitný dôraz na základné učivo určené učebnými osnovami. Kvantita regionálnych informácií nie je v rozpore s učebnými osnovami. Regionálne prvky sa zaraďujú do vyučovacieho procesu čo najčastejšie, vždy v nadväznosti na preberanú učebnú látku.

V 1.-4. ročníku sa regionálne učivo nachádza najmä v predmete slovenský jazyk - na slohu, v čítanke, literatúre, ďalej je zahrnuté v učive prvouky, prírodovedy, vlastivedy, výtvarnej, hudobnej, telesnej a pracovnej výchovy.

V 5.-8. ročníku je regionálne učivo najviac zastúpené v učive slovenského jazyka, slohu, hudobnej výchovy, telesnej a najmä pracovnej výchovy.

Vo vyučovacom procese, v ktorom stojí v centre záujmu didaktická práca s regionálnym materiálom, resp. s jeho prvkami, sa učiteľ neodvoláva len na obyčajné veci, ale dôverne pozná, aj špecifikuje charak-

teristické znaky regiónu, oblasti, kde pôsobí.

Regionálne obsahy vo vyučovacom procese ovplyvňujú žiaka i učiteľa a okrem informatívnej hodnoty, značne ovplyvňujú formatívnu stránku, najmä formovanie vlastenectva, národného povedomia a hrdosti na svoj kraj. Cez veci bližšie, vytvorené rodičmi a prarodičmi, získava dieťa úctu k práci i práci predkov, je hrdé na svoj um a na tradície svojej obce. To sú prvé predpoklady na pestovanie vlastenectva a lásky k rodnému kraju.

Zriedkavá a veľmi úspešná je činnosť vedenia školy, zameraná na získavanie a koordináciu spolupráce medzi školou a oblasťmi i celoslovenskými inštitúciami, ktoré umožňujú skvalitniť vyučovací proces. Odborníci z týchto inštitúcií - Matice slovenskej v Martine, Literárno-historického múzea v Liptovskom Mikuláši, Slovenského múzea ochrany prírody a jaskyniarstva v Liptovskom Mikuláši, priamymi vstupmi obohacujú a skvalitňujú výchovnovzdelávací proces formou besied, tímo-

vých prednášok a prednášok "tlačových konferencií", ako i prinesením množstva autentických názorných ukážok, pomôcok a audiovizuálneho materiálu, robia vyučovanie pre deti zaujímavejším a prítlačivejším. Práve vstupy odborníkov z týchto inštitúcií sú špecifickým prvkom, ktorý má črty netradičnej metódy.

Škola požíva i ľudových umelcov, výrobcov zo svojej obce a blízkeho okolia a umožňuje tak deťom poznať tradičné ľudové techniky svojho kraja - zhotovovanie čipiek, tkanie koberec, vyrezávanie z dreva, výrobky z kože, zhotovovanie košíkov a zvoncov, maľbu na sklo i batikú.

Staré techniky práce s materiálom deti zaujímajú, pomocou nich získavajú manuálne zručnosti, ktoré u detí bežných ZŠ absentujú.

Toto všetko robí vyučovanie zaujímavejším, odstraňuje stereotypnosť školy, zároveň pestuje úctu žiakov k hodnotám predchádzajúcich generácií a túžbu uchovať ich.

## HLADANIE NOVÝCH FORIEM V REGIONÁLNO M VZDELÁVANÍ A VO VÝCHOVE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

E. Žitníková, SZŠ M. R. Štefánika Martin

V súčasnom školskom vzdelávaní sa stále viac presadzuje myšlienka hlbšieho poznávania regiónu, v ktorom žiaci žijú, resp. študujú, a formovania pozitívneho vzťahu k danému prostrediu.

Realizačná skupina učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov SZŠ M. R. Štefánika v Martine pociťovala nedostatočné prepojenie jednotlivých predmetov v regionálnom vzdelávaní, a preto vypracovala projekt Blatnica. Cieľom projektu bolo nájsť také aktivity v regionálnom vzdelávaní a výchove, ktoré zvýšia motiváciu a záujem mladých ľudí o najbližšie okolie.

Realizačná skupina sa rozhodla projektový zámer uskutočniť v turčianskej obci Blatnica. K tomuto rozhodnutiu sme dospeli po zvážení týchto skutočností:

1. bohatá kultúrna tradícia dediny,
2. okolie obce je významnou archeologickou lokalitou,
3. zachovalá architektúra - zemianska, ľudová,
4. olejkárstvo - možnosť prepojenia s odborným zameraním školy,
5. okolie Blatnice umožňuje študentom spoznávať Národný park Veľká Fatra,
6. dobrá spolupráca s obecným úradom, predovšetkým so starostkou obce Ž. Simonidesovou.

V prvej etape prípravy projektu sme určili rámcové a špecifické ciele realizácie, s ktorými sa oboznámila cieľová skupina. Túto tvorili študenti druhého ročníka základného štúdia.

Projekt bol rozpracovaný z časového hľadiska

na dva školské roky a s jeho realizáciou sa začalo v školskom roku 1996/97. Realizoval sa v školskom a mimoškolskom prostredí.

V školskom prostredí cieľová skupina na hodinách dejepisu a triednických hodinách spolu s vyučujúcimi určila základné okruhy, témy riešenia a prostriedky postupu. Študenti získavali základné informácie o Blatnici a jej okolí, vyhľadávali a zoznamovali sa s literatúrou, ktorá sa zaoberá danou lokalitou.

Realizačná skupina sa rozhodla pri riešení projektového zámeru použiť ako základnú organizačnú formu projektové vyučovanie. Vychádzali sme z hlavných cieľov tejto formy:

1. priblíženie školy životu,
2. zmena systému osvojovania si nových poznatkov,
3. realizácia v mimoškolskom prostredí.

Ťažiskom realizácie jednotlivých cieľov v 1. etape sa stali triednické hodiny, hodiny slovenského jazyka a literatúry, dejepisu, biológie a ošetrovateľstva. Študenti pripravovali referáty a nadviazali kontakty s Turčianskym múzeom A. Kmeťa v Martine, kde tiež získavali potrebné informácie.

Druhá etapa riešenia projektu sa realizovala v mimoškolskom prostredí. Aktivity študentov vychádzali zo špecifických cieľov a táto etapa bola rozdelená do dvoch podetáp

**1. podetapa** sa realizovala v máji 1997. Trieda navštívila Blatnicu a jej okolie.

Najzávažnejšia časť projektu sa začala realizovať

v rámci **2. podetapy**. Táto časť riešenia projektu mala a ešte aj má výskumný charakter. Študenti sa rozdelili do výskumných skupín podľa záujmu a pracujú na riešení troch okruhov, ktoré si sami vybrali, a to:

- ľudové tradície a zvyky Blatnice, ich zachovávanie,
- vývoj dedinskej architektúry, súčasný stav,
- ľudové liečiteľstvo a jeho tradícia.

Študenti pracovali s obecnou kronikou, nahrávali a spracovali rozhovory s najstaršími obyvateľmi Blatnice.

Získané materiály využili na hodinách slovenského jazyka a literatúry pri príprave vlastných projektov. V súčasnosti ich rozširujú do podoby stredoškolskej odbornej práce.

Na základe získaných informácií o ľudových zvykoch, viažúcich sa k predvianočným dňom, pripravili v škole pochôdzkové divadlo. Prostredníctvom posterov informovali ostatných spolužiakov a zamestnancov školy o dejinách a súčasnosti Blatnice. Pripravujú aj cyklus prednášok, ktorý budú realizovať vo štvrtom ročníku, keď na hodinách slovenského jazyka a literatúry preberú rétoriku.

#### Naše postrehy:

Študentov projekt zaujal a ochotne sa zapojili do jeho realizácie. Získané informácie rozšírili ich obzor a dokázali ich využiť na vyučovacích hodinách. Aktivizovali sa ich zručnosťami pri spracúvaní odbornej literatúry. Prehlbil sa ich vzťah k ľudovým tradíciám



A. Holá: Kompozícia '97 (Olejomalba).

a k starým ľuďom, s ktorými spolupracovali pri realizácii cieľov projektu. Posilnilo sa ich vlastenecké cítenie, túžba ďalšieho sebavzdelávania, rozvinuli sa ich intelektuálne schopnosti a zručnosti.

## EŠTE STÁLE EXISTUJEME - NEBERTE TO AKO NUTNÉ ZLO

G. Flikingerová, ZŠI sluchovo postihnutých Bratislava

Tažko je v čase, keď prebieha integrácia, písať o opodstatnenosti špeciálnej školy. A keď máme byť úprimní, my proti integrácii ani nie sme. Sme len proti integrácii, ktorá sa tak honosne nazýva, v skutočnosti ňou nie je. Ak má zdravotne postihnuté dieťa zabezpečenú špeciálnu starostlivosť v bežných školách, rodičia nevedia a ani nechcú pomôcť škole, verte nám, týmto deťom je skutočne lepšie v špeciálnej škole.

Toto všetko je veľmi všeobecné, my chceme byť konkrétnejší. Ide nám o ťažko sluchovo postihnuté (nepočujúce) deti. Nikto z nás netvrdí, že nie sú integrovateľné. Pokiaľ sú splnené vyššie uvedené podmienky. Nedáme sa však presvedčiť, že dieťa je integrované, keď je v jednej triede spojený 2. a 3. ročník, škole ako takej sa ani nesníva o špeciálnom pedagógovi, špeciálno-pedagogickú poradňu alebo detské integračné centrum poznajú len zo slovníka cudzích slov, rodičia nejavia záujem o školské výsledky. Tento zoširoka opísaný prípad nie je ojedinelým, a to všetko v čase, keď existujú špeciálne, účelové zariadenia.

Ak takéto deti máte, alebo o nich viete, skúste sa

s nami skontaktovať. Sme špeciálne zariadenie pre ťažko sluchovo postihnuté deti a u nás môžete dostať odpoveď na mnohé otázky v týchto organizačných súčiastiach:

- špeciálno-pedagogická poradňa vo veku 0-3 roky,
- materská škola pre SP 3-6 rokov,
- základná škola pre sluchovo postihnuté deti,
- osobitná škola pre sluchovo postihnuté deti,
- domov mládeže.

Žiadne dieťa, ktoré prejde našou poradňou, nemusí byť naším žiakom. Sme len ako poisťka, keď nastanú problémy v bežnej materskej alebo základnej škole, sme tým miestom, kde možno hľadať pomoc. Nie je problémom po zaškolení dieťaťa v špeciálnej škole, kde nie je vyťaženie, zabezpečiť mu integráciu v bežnej škole. Sme schopní sa postarať aj o viacnásobne sluchovo postihnuté deti, u ktorých síce nie je predpoklad, že by zvládli učivo v plnom rozsahu, no určite dostanú viac, ako keby zostali nezaškolené, alebo by sedeli v triede len tak "do počtu", bez individuálnej starostlivosti. Paleta

ponuky je široká a ťažko ju vymenovať v plnom rozsahu.

Koho naše riadky presvedčili a myslí si, že by mohol nejakému dieťaťu pomôcť, nájde doširoka otvorené dvere v Bratislave na Hrdličkovej ul. č. 17.

*Pudy*

*Zo školských čias  
zostali mu pudy.  
Miesto úloh  
odpisuje ľudí.*

*J. Bily*

### Predstavujeme...

## ADRIANA HOLÁ

Adriana Holá je absolventkou Pedagogickej fakulty v Nitre a má už viac ako tridsaťročnú prax.

Učí v Nitre na Základnej škole, Krčméryho ul.

Ako učiteľka v priamom pedagogickom pôsobení posunula tvorivý princíp ako prioritný, uvedomujúc si nevyhnutnosť jeho uplatnenia v živote dieťaťa.

S praxou je priamoúmerná jej vlastná tvorba. Sama na sebe objavuje v procese hľadania posuny, ktorými sa odpútava od predmetnej skutočnosti. Farebne, kompozične, selektívne ju transformuje do osobitnej až imaginatívnej výpovede.

Vo svojej tvorbe sa necháva inšpirovať prírodnou a umeľou formou. Rozohráva náladu krajiny, do ktorej sú premietnuté vlastné duševné pocity. Čisto krajinný motív oživuje znakom ľudskej prítomnosti. Most, zábradlie, útes, fragment architektúry - to všetko vyjadruje hľadanie opory, istoty. Láskové sprístupnenie štruktúry a faktografie predmetného prvku nadobúda abstraktnú polohu. Kompozícia



A. Holá: Skaly '96 (Olejomalba)

a rozmaľovanie atmosféry kultivovanou farebnosťou motív dynamizuje. Percipientovi dáva možnosť predvídaťsvitanie, prelet, zblíženie, plynutie.

Autorka odchodom zo školy neprerušila svoj osobný rast. Roky sa zúčastňuje na akciách, ktoré organizuje Metodické centrum Bratislava.. Letné kurzy boli pre ňu dobrým prínosom. Na jednom z kurzov vzišla aj myšlienka usporiadať spoločnú výstavu pedagógov z Nitry a založiť skupinu. Pomenovanie Play-Art si táto päťčlenná skupina dala preto, že ako tému prvej výstavy v Nitrianskej galérii si zvolili princíp hry - taký blízky a dôležitý v práci učiteľa a zároveň taký samozrejmy a vlastný každej, zvlášť umeleckej činnosti. Výstavy Play-Artu (Nitra, Bratislava, Myjava, Martin) zaujali i akčným rozmerom.

Ako každý tvorivý človek, i Adriana pociťuje ten večný nepokoj, ktorý jej nedovoľuje zastať a neurčovať si ďalšie ciele. Hľadanie pokračuje a my jej želáme šťastnú voľbu a šťastnú cestu.

S. Hrivnáková, Nitra



A. Holá: Útes '95 (Olejomalba)