

## MILÉNIUM - ŠANCA PRE UČITEĽA I ŽIAKA

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Svetoznáma vychovávateľka, múdra a zábavná spisovateľka Astrid Lindgrenová, ktorá pomáhala našim deťom rásť, tvrdí, že každá veľká a nová vízia vznikla najskôr ako veľký sen.

Sny, vízie a ušľachtilé projekty sú u nás dlhšie akoby na indexe. Možno hlboká dezilúzia z nevydareného projektu komunistickej spoločnosti spôsobuje, že im neveríme. Vízie a projekty sú pritom efektívnym nástrojom riadenia zmien, kompasom, ktorý dáva smer a vieru zúčastneným, že cesta k stanoveným cieľom je zo všetkých možností najlepšia. Projekty sú intelektuálnym mostom prenosu duchovných hodnôt do reality, účinnou ochranou pred subjektivismom a plytvaním vzácnych zdrojov. Často bránia mocným v manipulácii a múdrym ponúkajú možnosť programovať budúcnosť i napriek jej mnohým neurčitostiam.

Vízie a strategické projekty sú nevyhnutné, ak nechceme rozdeliť našu populáciu na časť výkonnú a nevykonnú, potrebnú a nepotrebnú, elitnú a hlúpu, zámožnú a chudobnú.

Jedným z takýchto strategických projektov je i "Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike" (príloha Učiteľských novín č.3/2000). Je to projekt, ktorého dlhodobé zámery a etika vo výchove našich detí, žiakov sú v rozpore s asi spoločensky najpriijateľnejšou ideou "slovenského sna" postaveného na predstave rýchleho, najlepšie bezpracného, šikovného zbohatnutia. Táto primitívna idea vyvierajúca z morálky sebeckta a falošného obrazu štastia je nahradená humanistickými predstavami. Šťastie človeka je založené na podpore a rozvoji individuálnych možností, talentov všetkých detí v atmosfére slobody, tolerancie, úcty, spolupráce, tvorivosti a zodpovednosti za seba i za spoločnosť.

Ide o víziu, ktorej tvorba si v neľahkých časoch ekonomickej transformácie vyžadovala od autorov dávku odvahy a optimizmu, viery v naše sily. Pokiaľ sme sa v uplynulých rokoch niečomu spreneverili, tak to bolo práve premýšľanie o budúcnosti nás a našich detí. Nespoliehajme sa len na politikov, že to za nás vyriešia, či na médiá, ktoré doposiaľ o transformácii školstva cudne mlčia. Riešenie zložitých otázok výchovy a vzdelávania nám nespadne ako manna z neba, ani nám ho neprinesú zo zahraničia. Naša budúcnosť sa môže zrodiť v spoločnej diskusii, ktorá je podstatou demokracie. Využime priestor slobody a spoločne so žiakmi, rodičmi, podporovateľmi a odberateľmi školy diskutujeme o budúcnosti našej školy. Navyše, v školskej komunite sa naučíme vypočúť si názory tých, ktorí žijú s nami, vnímať ich názor ako prínos k úsiliu o spoločne prijateľné riešenia vo vzájomnej úcte a dobrej vôli.

Úspech transformácie školy závisí od viacerých faktorov:

a) nositeľmi zmien a vlastnej transformácie podmienok, atmosféry atď. sú predovšetkým učiteľia;

b) ak však takíto učiteľia nemajú podporu riaditeľov škôl ako nositeľov filozofie transformácie, dostávajú sa väčšinou v zboroch do izolácie (a sú až psychicky likvidovaní), pretože vyvolávajú v ostatných pocity ohrozenia (vymykajú sa; to, čo robia a o čo sa usilujú, nie je pre ostatných veľmi jasné, zrozumiteľné a pochopiteľné. Reakcie potom bývajú napr. takéto: O čo im vlastne ide?" Ktovie, čo tým sledujú! Chcú sa zavďačiť vedeniu školy... a podobne);

c) dôležité je aj to, či dokážeme rozvíjať žiakovu motiváciu vlastného sebarozvoja v podmienkach demokratickej a humanistickej školy; kritické reflexie žiakov o súčasnej škole, vízie "ideálnej školy" sú otázkami zmyslu školskej výchovy pre ich budúcnosť;

d) vo svojej transformácii by sme nemali zabudnúť na vari vôbec najvýznamnejšiu skupinu, ktorou sú rodičia. Sú to tí, ktorí nám zverujú svoje deti a vlastne nám dávajú objednávku. Preto je mimoriadne dôležité, aby aj rodičia transformovali svoje predstavy, o čom dnešná škola - alebo skôr vzdelanie - je. Je to nielen preto, aby systém vzdelania dostal od rodičov podporu ako výsledok ich väčšej "poučiteľnosti", ale predovšetkým aby rodičia nechtiac doma, v rodinnom prostredí, nešli proti úsiliu školy a aby tak nevznikal kontraproduktívny stav;

e) odberatelia školy, ktorí citlivo reagujú na potreby praxe či ďalšieho vzdelávania žiakov, môžu prispieť k "zreálneniu" programu, projektu školy, ktorý tiež podmieňuje úspech žiaka v živote;

f) aj zriaďovateľovi by malo byť jasné, akú školu chce, čo od nej očakáva, čo je pre to ochotný urobiť, čo do toho vložiť a ako ju podporiť.

Sme na ceste, na ktorej môžeme naučiť aj našich zástupcov, na ktorých sme delegovali riadenie vecí verejných, či už v obecných zastupiteľstvách alebo v parlamente, aby začali vnímať potrebu kvalitného školstva ako najlepšiu investíciu do budúcnosti Slovenska. Pozývajme ich do škôl a zamerajme ich pozornosť a energiu na začatie transformácie výchovy a vzdelávania. Medializujme naše aktivity pre širokú verejnosť, posielajme naše námety expertným skupinám ministerstva školstva.

Som presvedčený, že každá veľká bieda začína zadusením snov a vízií predovšetkým v nás samých. Prekročme vlastnú rutinu, ľahostajnosť či strach zo zmeny. Začnime od seba, pre seba a pre naše deti. Čím skôr, tým lepšie.

## SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA: VYUČOVACÍ PREDMET A UČEBNÉ OSNOVY NA GYMNÁZIU

E. Filo, Gymnázium Školských bratov Bratislava

**Anotácia:** *Výsadné postavenie slovenského jazyka a literatúry v rámci vyučovacích predmetov. Príčiny nesystémovosti vyučovania slovenského jazyka. Názov vyučovacieho predmetu - implikátor pochybností o jeho obsahu. Alibizmus učebných osnov pre osemročné gymnáziá.*

**Kľúčové slová:** *slovenský jazyk a literatúra, nesystémovosť predmetu, dve zložky, učebné osnovy, ciele literárnej výchovy, osobnosť učiteľa*

*Slovenský jazyk a literatúra* má v celku vyučovacích predmetov výsadné postavenie. Jediný sa vyučuje ako povinný klasifikovaný predmet na všetkých stupňoch a typoch základných a stredných škôl a v súčasnosti je ako jediný predmet všeobecne povinný pri maturitách na všetkých typoch škôl. Tento predmet je však špecifický aj z iného hľadiska - je nesystémový a jeho nesystémovosť prináša mnoho koncepčných i konkrétnych, praktických problémov.

Prv, než sa pokúsím pripomenúť, v čom spočíva nesystémovosť vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra, treba poznamenať, že k samotnej idei systému, k systémovému uvažovaniu bolo v posledných desaťročiach vyslovených mnoho kritických slov. Európske glorifikovanie vedy a techniky, systémového uvažovania sa ukazuje byť nie vždy najšťastnejšie. Nesystémovosť nášho vyučovacieho predmetu však nemá takéto "ušľachtilé" pozadie. Nie je výsledkom vážnej reflexie, zvažovania a následného vedomého výberu. Už pojem *školský systém* poukazuje na fakt, že systémovosť chce byť métou, ku ktorej smerujú všetky zmeny či inovácie v inštitucionalizovanom školstve i samotnom výchovno-vzdelávacom procese. Nesystémovosť predmetu je teda v rozpore s deklarovanými cieľmi.

Učebné osnovy definujú slovenský jazyk a literatúru ako jeden vyučovacích predmet, ktorý sa skladá z dvoch zložiek - zo slovenského jazyka a z literatúry. Prvá zložka ho - na prvý pohľad - spája s inými, cudzími jazykmi, druhá s inými druhmi umenia, ktoré sa na školách vyučujú v rámci výchov - hudobnej, výtvarnej, prípadne estetickej. Učebné osnovy cudzích jazykov výslovne deklarujú, že cieľom ich výučby nie je "učiť sa fakty o literatúre" príslušnej jazykovej oblasti. I hudobná a výtvarná výchova sa orientujú skôr na praktické činnosti, na "tvorbu", prípadne "interpretáciu", a nie na "fakty o hudbe či výtvarnom umení" (ako také zväčša ani nie sú klasifikované). Môžeme teda upresniť, že cudzie jazyky a výchovy sú analogické jazykovej zložke nášho predmetu - prakticky aplikovanej gramatike a slovnej zásobe v ústnom i písomnom prejave na jednej strane a slohu či praktickej štylistike na strane druhej. Literatúra, ktorá sa od kvinty (resp. od 1. ročníka štvorročného štúdia) v rámci predmetu stáva dominantnou, má podľa osnov "obsah štruktúrovaný na

historickom princípe", čo túto zložku predmetu zblízuje s dejepisom. V takejto podobe zároveň supluje (až do maturitného ročníka) chýbajúce dejiny hudby, (výtvarného) umenia i filozofie. Z hľadiska systému by bolo korektné rozdelenie na samostatné predmety - na (klasifikovaný) slovenský jazyk a (prípadne i neklasifikovaný) sloh a na literatúru (ako slovesné umenie alternatívne s hudbou a výtvarným umením).

Samotnej literatúry sa týka druhý okruh problémov. Už i názov vyučovacieho predmetu implikuje pochybnosti o jeho obsahu. Vzťahuje sa atribút slovenský iba k jazyku, alebo aj k literatúre? Podľa učebných osnov je druhou zložkou predmetu literatúra bez prívlastkov. A skutočne, v osnovách i platných učebniciach je každé obdobie v dejinách literatúry (od stredoveku) rozdelené na svetovú a slovenskú literatúru. Lenže v akom pomere? Čo sa dá z osnov iba dedukovať, to sa dá podľa učebníc presne kvantifikovať. Kým v období stredoveku je priestor venovaný svetovej a slovenskej literatúre približne v pomere 1 : 1, v období baroka je to už 1 : 2 a v období klasicizmu a osvietenstva 1 : 3. V učebnici pre 3. ročník štvorročných gymnázií (teda pre septimu v osemročných gymnáziách) je pomer svetovej a slovenskej literatúry 1 : 4. V prípade prvých štyroch ročníkov (príma - kvarta) je tento nepomer ešte markantnejší. Pri zachovaní týchto proporcií by bolo korektné jasne deklarovať, že učíme slovenskú literatúru, resp. jej dejiny, a že svetovou literatúrou sa zaoberáme len do tej miery, do akej ovplyvňovala či spoluvytvárala literatúru slovenskú. Inak totiž nepriamo tvrdíme, že napr. význam Jilemnického diela pre literatúru je (štvornásobne) väčší než, povedzme, F. Kafku či Th. Manna, a to pri všetkej úcte k P. Jilemnickému ani v domácom kontexte tvrdiť nemôžeme.

S vyššie uvedeným súvisí aj otázka, nakoľko je vyvážený priestor venovaný jednotlivým literárnym obdobiam, keď sa má podľa osnov i učebníc prebrať v kvinte literatúra od jej počiatkov až po romantizmus (vrátane) a v sexte potom už "len" realizmus a moderna, v septime medzivojnová a v oktáve povojnová literatúra. Nazdávam sa, že takéto (neproporcionálne) rozloženie učiva má tri (nevyslovené) príčiny. Prvou je práve dôraz kladený na slovenskú literatúru, ktorá je relatívne mladá a kvantitatívne i kvalitatívne sa presadzuje len pomaly a pomerne neskoro.

Druhou príčinou je zrejme idea pokroku - presvedčenie, že svet a ľudská kultúra (literatúru nevynímajúc) sa v pozitívnom zmysle a v stále sa zrýchľujúcom tempe neustále vyvíja, zlepšuje, skvalitňuje. (Táto idea bola aj jednou zo základných téz tzv. reálneho socializmu, ktorý v umení neadekvátne akcentoval realizmus: opisný - kritický - socialistický.) Treťou príčinou je jednoducho zotrvačnosť. Zoberme si platné (nové) učebné osnovy - pre osemročné i štvorročné gymnáziá - a odporúčané (zároveň však jediné) učebnice. Čo sa v nich však zmenilo, keď ich porovnáme so starými?

Zmenilo sa niekoľko komunistickou ideológiou presiaknutých výrazov a viet. Implantovalo sa (často umelo, nesystémovo až násilne) niekoľko za socializmu prohibovaných autorov a textov. Treba zdôrazniť, že koncept osnov a učebníc sa nezmenil, išlo takmer výlučne o doplnenie (staro)novými údajmi. Sú to teda len zmeny čiastkové, opäť nie systémové.

V roku 1988 bola v Slovenských pohľadoch publikovaná diskusia (i po zmene pomerov a s odstupom 11 rokov mimoriadne podnetná), ktorej sa zúčastnili významní vysokoškolskí učitelia, literárni vedci a spisovatelia. Zaznel v nej i leitmotív tohto článku: "O čiastkových nedostatkoch, problémoch sa hovorí, ale systémové chyby z oblasti vzdelávania nie sme ochotní si priznať." I. Slimák ďalej konštatuje: "Do omrzenia sa opakujú frázy o individuálnom prístupe k žiakovi, no reálny priestor naň sa celkom vytráca. Komu takýto systém vyhovuje? Inšpekciám a priemerným, či presnejšie podpriemerným učiteľom. Pritom učiteľ zostane - najmä vo výchove v škole - rozhodujúcou osobnosťou." S. Rakús upozorňuje, že



M. Bárdi. Kolečne v Čerenčanoch (ceruza) 1992

"učiteľ je vystavený tvrdému diktátu osnov, ktoré ho nútia sprostredkovať žiakovi veľké množstvo reprodukovateľných encyklopedických informácií" a že "v týchto súvislostiach by bolo potrebné prehodnotiť aj pozitivisticky zaťažený model tzv. všeobecnej inteligencie, v rámci ktorej sa za nekultúrne pokladajú medzery v povrchovo osvojených vonkajších faktoch. Daný úzus nútí aj školu, aby sa rýchlosťou víchrice hnala za kvantitou bez možností zastaviť sa nadlho a slobodne v selektívnej hĺbke, ktorá učí pars pro toto metóde a univerzalite."

Nezainteresovanému čitateľovi nových učebných osnov (pre gymnáziá s osemročným štúdiom) by sa mohlo zdať, že dnes je už všetko inak. "Učebné osnovy majú rámcový charakter, neuplatňujú dôkladnú inštruktivnosť, vylučujú príkaz. Nekladú si formálny cieľ dosiahnuť jednotnú úroveň vedomostí, zručností a návykov, ale dávajú možnosť diferencovanému prístupu," čítame v nich. "Na rozdiel od predchádzajúcich učebných osnov sa nevyhlasujú (nepredpisujú) diela ani ukážky na interpretáciu (...) Výber autorov sa chápe ako základný výber, ktorý možno dopĺňať." Možno ho teda dopĺňať, ale nie redukovať, keďže ide o "základný výber autorov, ktorých tvorba, resp. osobnosť sa predpokladá do tematického celku zaradiť". Tento "základný" výber zahŕňa v kvinte 46 autorov, v sexte 39, v septime 49 a v oktáve dokonca 76. Pri stanovených dvoch hodinách literatúry týždenne (66 hodín ročne) možno pokojne skonštatovať, že naplniť obsahovú stránku literatúry, ktorá pochopiteľne obsahuje aj literárnu teóriu, kritiku a interpretácie textov (nehovoriac o nevyhnutných interdisciplinárnych presahoch), a smerovať pritom k základnému cieľu, ktorým je dosiahnuť u žiaka "úroveň syntetického (resp. reflexívneho) čitateľa, keď už vníma dielo nielen ako spisovateľovu výpoveď o istej skutočnosti, ale túto výpoveď vie dávať do hodnotiacich súvislostí s ostatnými spisovateľovými dielami, celkovým spoločenským a umeleckým kontextom a vlastným hodnotovým systémom", je prakticky nemožné. Hovoriť v tejto súvislosti o využití maximálnej tvorivosti a aktivity učiteľov a žiakov, resp. o dopĺňaní či rozširovaní učiva, je - jemne povedané - nerealistické.

Učebné osnovy pre gymnáziá so štvorročným štúdiom sú smerom k učiteľovi ústretivejšie: "Napriek tomu, že tematické celky v osnovách sú záväzné, v kompetencii učiteľa je voľba autorov a diel, spôsob ich prezentácie, hĺbka a náročnosť sprostredkovania, ako aj úprava časových dotácií, ktoré sú v učebných osnovách uvedené iba ako orientačné. Poradie tematických celkov, ba ani ich rozvrhnutie do jednotlivých ročníkov tiež nie je záväzné (ale limitované prirodzenou chronológiou, učebnicami a čítankami), no takéto úpravy možno vykonať len po porade s predmetovou komisiou a so súhlasom riaditeľa školy. Všetky úpravy učiteľ vykoná tak, aby sa maximálne podporilo splnenie cieľov literárnej výchovy, ktoré chápeme ako zložku osnov s najvyššou mierou záväznosti." Keď



sa však náhodný čitateľ zahľbí do spomínaných cieľov literárnej výchovy, musí si položiť niekoľko zásadných otázok. Ak má žiak či študent (povedzme absolvent) gymnázia naplniť tieto ciele, nemal by byť na rovnakej, ba čo na rovnakej, nemal by byť na vyššej úrovni jeho učiteľ? A snáď ešte na vyššej vysokoškolský učiteľ (ako učiteľ učiteľa), literárny vedec, spisovateľ, ale tiež autor učebnice či samotný autor učebných osnov? Nebolo by na čom porovnať tento zoznam cieľov s podobným zoznamom určeným absolventovi pedagogickej či filozofickej fakulty alebo doktorandského štúdia (ak, pravda, existuje)?

Z uvedeného vyplýva, že učebné osnovy pre gymnázia (s osemročným i štvorročným štúdiom) sú alibistické. Vo vyučovaní literatúry konzervujú nesystémové a mnohostranne pokrivené status quo z minulosti, čím vychádzajú v ústrety zabehaným stereotypom učiteľov s dlhoročnou praxou a potrebe učiteľov ospravedlniť si (nedostatkami času) absenciu fundovanej práce s literatúrou (primárnou i sekundárnou). Učiteľov, ktorí začínajú učiť s entuziazmom a nezaťaženi minulosťou, nútia buď sa priradiť k tým prvým, alebo na ne (aj na učebnice) celkom rezignovať (prípadne zvoliť kompromis), čím sa však vystavujú riziku, že študenti neuspjú pri prijímacích skúškach na vysokú

školu (tam totiž - čo je smutné, ale pochopiteľné - pri ich koncipovaní vychádzajú z platných osnov a učebníc), nehovoriac o možnom konflikte s predmetovou komisiou, vedením školy alebo inšpekciou.

Na záver ešte jeden citát zo spomínanej - žiaľ, stále aktuálnej - diskusie v Slovenských pohľadoch: "K tej osobnosti učiteľa: v dnešnom školstve je osobnosť učiteľa protisystémový jav. Ak sa v školskom systéme objaví osobnosť, je to vždy napriek systému, nie vďaka nemu. Treba urobiť takú systémovú premenu, aby systém nútil učiteľa byť osobnosťou, aby bez toho neobstál. Dnes je situácia opačná, (...) podrobné osnovy sú urážkou osobnosti učiteľa a pohrdaním jeho odbornosťou. Veď ak človek, ktorý študoval päť rokov, ktorý je vysokoškolsky kvalifikovaný odborník, dostane v praxi do ruky súbor osnov a rozpracovaných metodických pokynov, podľa ktorých by bol schopný učiť i hocikto z ulice, má plné právo uraziť sa! Namiesto toho bude pokorne "tvorivo realizovať", "tvorivo aplikovať", "individuálne dotvárať" a podobne nezmyselníčiť a po pár rokoch sa na všetko vykašle a rezignuje na akýkoľvek pokus o samostatné a koncepčné myslenie." (V. Mikula)

**Summary:** *The author criticizes unsystematicness in teaching Slovak language and literature. He also points out "alibism" of syllabus that enables teachers with a long teaching practice to work stereotypically.*

## PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ PEDAGÓGOV

### VYBRANÉ VÝSLEDKY SOCIOLOGICKÉHO PRIESKUMU NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH V STREDOSLOVENSKOM REGIÓNE

M. Kika, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Sociologický prieskum pracovnej spokojnosti učiteľov na stredných školách v stredoslovenskom regióne. Trendy od r. 1992 po súčasnosť. Podnety pre riadiace zložky školstva.*

**Kľúčové slová:** *pracovná spokojnosť učiteľov, pracovné prostredie, materiálno-technické vybavenie, sociálne prostredie, odmeňovanie, riadenie, charakteristiky práce*

#### 1. Úvod

Pre prezieravý a vyspelý subjekt riadenia majú aktuálne informácie o názoroch, mienke či hodnotení pracovnej situácie, v ktorej jeho spolupracovníci vykonávajú svoju prácu, nemalý význam. Dostáva v nich cenné objektivizované informácie o vnímaní, hodnotení a prežívaní jednotlivých položiek podieľajúcich sa na tvorbe celkovej kvality pracovného života. Umožňujú mu nielen nazrieť tak trochu "pod povrch" často veľmi všeobecných a všeobecne známych poznatkov, s ktorými sa pri riadení sám stretáva, alebo sa o nich dozvedá z individuálnych rozhovorov a stretnutí, umožňujú mu však aj citlivejšie a pohotovejšie reagovať v náročných riadiacich situáciách.

Snaha vedenia MC v B. Bystrici pomôcť a podporiť zlepšenie riadenia stredného školstva stredoslovenského regiónu, viedli k zámeru analyzovať a podrobnejšie poznať

pracovnú spokojnosť pedagógov, nadviazať na analýzy z rokov 1992 - 93 a prípadne aj spoznať trendy vývoja.

Predkladaný materiál predstavuje záverečnú správu sociologického prieskumu pracovnej spokojnosti pedagógov 11 stredných škôl, na ktorom sa zúčastnilo 394 respondentov. Prieskum bol pripravený a realizovaný podľa pôvodného projektu. Ťažisko pozornosti bolo na siedmich okruhoch problémového poľa pracovnej spokojnosti - pracovné prostredie, materiálno-technické vybavenie, sociálne prostredie, odmeňovanie, riadenie, charakteristiky a vlastnosti práce pedagóga a širšie a nepriame okolnosti práce. Primárne sociologické údaje boli získavané štandardizovaným anonymným dotazníkom, ktorý respondentom umožňoval pomocou štvorstupňovej hodnotiacej stupnice vyjadriť svoje stanovisko k 60-tim konkrétnym položkám pracovnej situácie. Kategorizované údaje boli spracované

výpočtovou technikou, voľné odpovede respondentov zasa postupmi obsahovej analýzy.

V tabuľkách sú použité symboly miery spokojnosti:

++ veľmi spokojný                      -- veľmi nespokojný  
+ spokojný                                      - nespokojný

Zámer realizovať sociologický prieskum nebolo možné bez pochopenia vedení škôl a hlavne bez aktívnej a serióznej spolupráce respondentov.

### Celková pracovná spokojnosť

Tradičným východiskom analýzy pracovnej spokojnosti je zistenie jej celkovej úrovne. V tomto prieskume ju mapovala prvá otázka dotazníka: Ako by ste vyjadrili svoju spokojnosť na svojom terajšom pracovisku?

Táto otázka síce plnila úlohu úvodu do problematiky, zároveň však zistovala celkové hodnotenie, ktoré respondenti na základe denného prežívania pracovnej situácie nosia v sebe a ako prevládajúce sú ho schopní bez prípravy aj vyjadriť.

Ukázalo sa, že väčšina respondentov - asi 72 % - je so situáciou na svojom pracovisku spokojná, čo však pre zostávajúcich približne 28 % respondentov určite neplatí.

Keďže metodické skúsenosti s používaním "celkového hodnotenia" upozorňujú na nebezpečenstvo, že respondenti dostatočne nezvážia všetky dôležité aspekty a vyjadria sa povrchno, resp. v celkovom hodnotení otupia ostré radikálnejších hodnotení, a tým znížia skutočnú hodnotu svojich odpovedí, je nevyhnutné rozdeliť celok pracovnej spokojnosti a skúmať mieru spokojnosti s každým dôležitým aspektom.

### 1. Pracovné prostredie

V množine položiek tvoriacich podmienky a okolnosti práce pedagóga zastupuje pracovné prostredie predovšetkým jeho hmotnú časť - konkrétne tú jeho zložku, ktorá má materiálnu, stavebnú, technickú a prevádzkovú povahu.

Respondenti hodnotili mikroklimatické podmienky, sociálne a hygienické zariadenia, estetickú úroveň pracoviska, jeho ergonomickú úroveň, dostatok priestorov na vyučovanie i pre samotných pedagógov, počet žiakov v triede a situovanie školy v meste. Vyhodnotenie odpovedí v podobe podielov spokojných respondentov spolu s priemerným hodnotením jednotlivých položiek je v tabuľke č. 1.

Tab. č. 1. Podiel ne/spokojných s pracovným prostredím v %

|                                   | ++   | +    | -    | --  | Priemer |
|-----------------------------------|------|------|------|-----|---------|
| Ergonomická úroveň pracoviska     | 6,1  | 57,9 | 30,2 | 5,8 | 2,3571  |
| Dostatok priestoru pre vyučovanie | 12,2 | 48,7 | 32   | 7,1 | 2,3413  |
| Dostatok priestorov pre pedagóg.  | 19,3 | 43,1 | 27,8 | 9,8 | 2,2804  |
| Mikroklimatické podmienky         | 7,7  | 62,3 | 25,9 | 4,2 | 2,2665  |
| Sociálno-hygienická vybavenosť    | 10,8 | 60,1 | 23,8 | 5,3 | 2,2354  |
| Počet žiakov v triede             | 6,9  | 67,1 | 22,3 | 3,7 | 2,2281  |
| Estetická úroveň pracoviska       | 17,8 | 66   | 14,3 | 1,9 | 2,0027  |
| Situovanie školy v meste          | 30,6 | 53   | 13,5 | 2,9 | 1,8865  |

Z údajov v tabuľke vyplýva, že:

- pracovné prostredie nepatrí medzi závažne problémové

oblasti pracovného života, pretože vo všetkých hodnotených položkách prevláda podiel spokojných respondentov a tento podiel je vyšší ako 60 %;

- celkové priemerné hodnotenie - 2,1997 - radí oblasť pracovného prostredia až na štvrtú priečku rebríčka siedmich najhoršie hodnotených oblastí;
- najväčší problém v pracovnom prostredí spôsobuje **ergonómia**, t. j. úroveň, na akej sú priestory a vybavenie prispôbené potrebám pedagógov a žiakov. Prvé tri položky - ergonomická úroveň pracoviska, ale aj **nedostatok priestorov** na vyučovanie i pre pedagógov spôsobujú nespokojnosť a veľkú nespokojnosť viac ako tretine respondentov (36 - 39.1%), čo by sa nemalo prehliaďať;
- zdrojom nespokojnosti približne 29 % respondentov sú ďalšie tri položky, ktoré z predchádzajúcimi súvisia - rezervy v mikroklimatických podmienkach (osvetlenie, teplo, vetranie, hluk...), úroveň sociálno-hygienických zariadení a počet žiakov v triede. Túto položku zaradili respondenti medzi jeden z piatich problémov, ktoré im komplikujú život a ich riešenie považujú za akútne;
- špecifické a kladne hodnotené postavenie má v pracovnom prostredí **estetická úroveň pracoviska a umiestnenie školy** v meste. Obidve položky vyhovujú, alebo úplne vyhovujú viac ako 80 % respondentov a predstavujú najsilnejšie pozitíva pracovného prostredia;
- analýza súvislostí ukázala, že priestorové problémy nepriaznivo pôsobia na spokojnosť a prispievajú ku zvýšeniu psychickej namáhavosti práce.

Porovnanie s výsledkami analýz v 1992 ukazuje, že:

- spokojnosť s pracovným prostredím sa oproti stavu v r. 1992 mierne zvýšila;
- podiely respondentov spokojných s pracovným prostredím sú dnes vyššie, lepšie je priemerné hodnotenie tejto oblasti, ako aj hodnotenia jednotlivých jej položiek;
- najpriaznivejšie hodnotené položky pracovného prostredia - estetická úroveň a umiestnenie školy - sa vôbec nezmenili a stále predstavujú jeho hlavné klady;
- nezmenilo sa ani nepriaznivé hodnotenie položiek súvisiacich s ergonómiou, a to všeobecný nedostatok priestorov. Zmiernilo sa však negatívne hodnotenie počtu žiakov v triede v "prospech" zhoršenia hodnotenia úrovne prispôbenia pracovného prostredia pedagógom a žiakom. Zhoršené je aj hodnotenie mikroklimatických podmienok. Na záver možno konštatovať, že hodnotenie pracovného prostredia sa mierne zlepšilo, znížil sa podiel nespokojných respondentov a ako problémové vystúpili do popredia práve tie položky, ktoré sa viac a bezprostrednejšie dotýkajú pedagóga a majú charakter "pracovného mikroprostredia".

## 2. Materiálno-technické, prístrojové a ostatné vybavenie

Hypotézy projektu prieskumu predpokladali, že popri hmotnej časti pracovného prostredia je v súvislosti s pracovnou spokojnosťou v podmienkach školstva aktuálna aj materiálno-technická a účelová - školská vybavenosť. Patrí k nej: vybavenosť učební nábytkom, vybavenosť priestorov pre pedagógov, univerzálne použiteľné vybavenie a pomôcky, špeciálne vybavenie a pomôcky na určité predmety, osobné vybavenie profesora, vybavenie žiakov učebnicami a pomôckami, ktoré dáva škola, dostupnosť odborných a metodických informácií.

Pôvodný i súčasne realizovaný prieskum potvrdil správnosť hypotéz a tiež opodstatnenosť oblasti i jej jednotlivých položiek. Spracované odpovede respondentov sú zhrnuté v tabuľke č. 2.

Tab. č. 2: Podiely ne/spokojných s materiálno-technickým vybavením v %

|                                     | ++  | +    | -    | --   | Priemer |
|-------------------------------------|-----|------|------|------|---------|
| Osobné vybavenie pedagóga           | 1,1 | 21,4 | 44,4 | 33,1 | 3,0952  |
| Vybavenie študentov učebnicami      | 1,3 | 30,3 | 53,2 | 15,2 | 2,8218  |
| Vybavenie špeciálnymi pomôckami     | 1,9 | 35,1 | 51,6 | 11,4 | 2,7261  |
| Univerzálne využiteľné vybavenie    | 2,6 | 41   | 46,3 | 10,1 | 2,6376  |
| Vybavenosť učebným nábytkom         | 0,8 | 43   | 49,3 | 6,9  | 2,6233  |
| Dostupnosť odborných informácií     | 2,4 | 50,4 | 39,4 | 7,7  | 2,5239  |
| Vybavenosť priestorov pre pedagógov | 3,2 | 59,4 | 31,6 | 5,8  | 2,4005  |
| Dostupnosť metodických informácií   | 4,5 | 58,9 | 31,8 | 4,8  | 2,3687  |

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

- materiálno-technické a účelové školské vybavenie je oblasť, ktorá v mnohých ohľadoch veľmi výrazne **znižuje** pracovnú spokojnosť respondentov. Podiely nespokojných respondentov sú veľmi vysoké - 56 až 78 % - a prevládajú až pri piatich z ôsmich položiek. Celkové priemerné hodnotenie - 2,6496 - radí túto oblasť na **druhú** priečku rebríčka najhoršie hodnotených položiek pracovnej situácie respondentov.
- Vrchol nespokojnosti a jej najväčší zdroj v tejto oblasti predstavuje **osobné vybavenie pedagóga**. Viac ako 77 % respondentov prejavilo nespokojnosť s vybavením, ktoré prakticky denne potrebujú na svoju prácu a čo predstavuje ich pracovné nástroje a pomôcky. Táto položka je na 8. mieste rebríčka najhoršie hodnotených položiek, bez rozdielu príslušnosti k oblasti. Znamená to, že táto položka patrí medzi najhoršie hodnotené nielen v tejto oblasti, ale aj v celkovom kontexte ostatných položiek.

Miery nespokojnosti s ďalšími dvoma položkami sú tiež veľmi vysoké - skoro 70 % respondentov je nespokojných s vybavenosťou **učebnicami, pomocnými textami a pomôckami**, ktoré dáva škola, a asi 63 % prejavilo nespokojnosť s vybavenosťou a špecifickými **pomôckami pre konkrétny predmet**.

- Nespokojnosť s touto časťou pracovného života dokresľuje aj nespokojnosť, resp. nedostatky, na ktoré prostredníctvom nej upozorňujú respondenti s takými základnými položkami ako **univerzálne využiteľné vybavenie** a pomôcky, dokonca **vybavenosť učební nábytkom**. Nespokojnosť s týmito položkami vyjadřilo okolo 56 % respondentov.

- Ostatné položky tejto oblasti - hoci sú taktiež zdrojom nespokojnosti, avšak už neprevládajúcej časti respondentov - možno hodnotiť relatívne priaznivejšie. Ide o **dostupnosť odborných informácií**, ktorej zlepšenie by privítalo asi 48 % respondentov, **vybavenosť priestorov** pre pedagógov, na ktorú sa sťažuje 37 % respondentov a tiež dostupnosť **metodických informácií**, pokynov a odporúčaní, na ktoré márne čaká asi 36 % respondentov.

- Analýzy vzťahov ukázali, že nedostatky v materiálno-technickom vybavení majú dosť silný negatívny vplyv na spokojnosť v práci pedagógov, zvyšujú náročnosť ich práce, znižujú pocit úspešnosti a prehľbujú pocit nedostatočnej pozornosti venovanej školstvu.

Porovnanie s výsledkami analýz v r. 1992 ukázalo, že:

- Hodnotenie materiálno-technického vybavenia škôl sa nezlepšilo. Udržiava si druhú priečku rebríčka najhoršie hodnotených položiek a prieskum zaznamenal viaceré znaky zhoršenia:

- asi o 20 % sa zvýšil podiel nespokojných respondentov,  
- z pôvodných dvoch sa na súčasných päť zvýšil aj počet položiek, u ktorých prevláda podiel nespokojných respondentov.

- Na prvých troch miestach poradia najproblémovnejších položiek tejto oblasti sa oproti stavu v r. 1992 okrem zvýšenia podielov nespokojných nič nezmenilo, mierne sa zhoršilo hodnotenie vybavenosti učebni univerzálnymi pomôckami a vybavenosť priestorov pre pedagógov.
- Prieskum zaznamenal zlepšenie len v prípade dvoch položiek - dostupnosť odbornej literatúry a dostupnosť metodických informácií.

Bez nároku na komplexné vysvetlenie tohto trendu sa dá konštatovať, že kríza vo finančnom zabezpečení činnosti škôl sa prehľbuje a prejavuje sa aj v zhoršujúcom sa hodnotení (a určite aj reálnom stave) materiálno-technického a školského vybavenia. To má viacero negatívnych dôsledkov prejavujúcich sa predovšetkým vo zvýšení nespokojnosti, požiadavke zvýšeného pracovného úsilia i zvýšenej psychickej i fyzickej namáhavosti práce.

## 3. Sociálne prostredie

V celkovom problémovom poli pracovnej spokojnosti predstavuje sociálne prostredie určitú protiváhu materiálnych či iných hmotných častí pracovných podmienok. Zastupuje v nich celú škálu vzťahov a situácií, ku ktorým dochádza medzi tými, čo sa stretávajú a pôsobia v škole.

Prieskum sa sústredil na zistenie miery spokojnosti s ôsmimi vybranými položkami: celková úroveň medziľudských vzťahov, správanie sa kolegov, vychádzanie s nepedagogickými pracovníkmi školy, správanie sa študentov, vychádzanie s rodičmi študentov, úroveň



vzájomnej spolupráce a neformálnej pomoci od kolegov, sociálna pozícia medzi kolegami a vychádzanie s riaditeľom, resp. s riaditeľkou.

Spracované a vyhodnotené odpovede respondentov sú sústredené v tabuľke č. 3.

Tab. č. 3: Podiely ne/spokojných so sociálnym prostredím v %

|                                      | ++   | +    | --   | -   | Priemer |
|--------------------------------------|------|------|------|-----|---------|
| Celkové medziľudské vzťahy           | 5    | 67,6 | 24,4 | 2,9 | 2,252   |
| Vzťahy so študentmi                  | 10,8 | 79,6 | 8,2  | 1,3 | 2       |
| Sociálna pozícia medzi kolegami      | 8,8  | 84   | 6,9  | 0,3 | 1,9867  |
| Správanie sa kolegov                 | 20,9 | 76,5 | 1,9  | 0   | 1,8254  |
| Vzájomná spolupráca a pomoc          | 25,7 | 67,9 | 5,3  | 1,1 | 1,817   |
| Vzťahy s riaditeľkou / ňom           | 42,5 | 50,7 | 5,9  | 0,5 | 1,6415  |
| Vzťahy s rodičmi študentov           | 46,8 | 52,7 | 0,5  | 0   | 1,5376  |
| Vzťahy s nepedagogickými pracovníkmi | 72,2 | 27   | 0,8  | 0   | 1,2857  |

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

- Položky predstavujúce sociálne prostredie sú najpriaznivejšie hodnotené položky a celú oblasť radia medzi najmenej problémové časti pracovnej situácie. Priemerné hodnotenie sociálneho prostredia je najvyššie - 1,7932 a radí ho medzi najvyššie pozitíva pracovného života respondentov.

Podiel spokojných neklesol okrem jedinej položky pod 90 %, čo znamená, že absolútna väčšina respondentov je so sociálnym prostredím spokojná alebo veľmi spokojná.

- na vysokej miere spokojnosti so sociálnym prostredím majú najväčší podiel **vzťahy s nepedagogickými pracovníkmi**, **vzťahy s rodičmi študentov** a **správanie sa kolegov**. Pri týchto troch položkách je podiel spokojných asi 98 %.

Patria medzi najlepšie hodnotené položky bez rozdielu príslušnosti k oblasti pracovného života.

- Priaznivé hodnotenie sociálneho prostredia výdatne podporujú aj vysoké podiely spokojných so **vzťahmi**

**s riaditeľom/kou** - 93 % a so vzájomnou **pomocou** a **spoluprácou** medzi kolegami - 93 %.

- Z veľmi priaznivého hodnotenia sa mierne, ale predsa čiastočne vymykajú tri relatívne horšie hodnotené položky - sociálna pozícia medzi kolegami, s ktorou nie je spokojných asi 7 % respondentov (čo navyše úzko súvisí s minimálnou možnosťou postupu), **vzťahy so študentmi** hodnotí menej priaznivo asi 10 % respondentov a najviac, skoro 28 % respondentov, má výhrady voči celkovej úrovni **medziľudských vzťahov**.

Porovnanie s výsledkami analýz z r. 1992 ukázalo, že:

- Situácia v sociálnom prostredí sa napriek všeobecnému zhoršeniu a celkovej komplikácii situácie v školstve nezmenila a túto časť pracovného života považujú respondenti aj v súčasnosti za najlepšiu.

V poradí hodnotenia jednotlivých položiek v pôvodnom a súčasnom prieskume nie sú prakticky žiadne rozdiely.

- Súčasný prieskum ukazuje mierne zlepšenie, indikované najmä znížením podielu nespokojných asi o 10 % a zlepšením priemerného hodnotenia celej oblasti sociálneho prostredia.

#### 4. Odmeňovanie

Pretože neodmysliteľnou súčasťou celkovej pracovnej situácie každej profesie je aj odmeňovanie, tejto oblasti bola venovaná pozornosť aj v našom prieskume. Respondenti mali možnosť hodnotiť predovšetkým systém odmeňovania ako celok, mohli špecifikovať nedostatky tohto systému prejavujúce sa v porušení správnosti a primeranosti mzdy z ôsmich hľadísk, mohli hodnotiť celkovú výšku mzdy a tiež nefinančné ocenenie a uznanie za prácu od okolia a verejnosti.

Spracované a vyhodnotené odpovede respondentov sú sústredené v tabuľke č. 4.

Tab. č. 4: Podiely ne/spokojných s odmeňovaním v %

|                                    | ++  | +    | --   | -    | Priemer |
|------------------------------------|-----|------|------|------|---------|
| Mzda a mzdy iných profesií         | 0,5 | 1,1  | 14   | 84,4 | 3,8228  |
| Mzda k vzdelaniu a kvalifikácii    | 1,1 | 5,6  | 27,5 | 65,9 | 3,582   |
| Mzda k významu a dôležitosti práce | 0,5 | 6,4  | 33,7 | 59,4 | 3,5199  |
| Mzda k množstvu práce              | 0   | 12,2 | 40,3 | 47,5 | 3,3528  |
| Mzda k dĺžke praxe pedagóga        | 2,4 | 15,1 | 35,2 | 47,4 | 3,2751  |
| Mzda ku kvalite práce, úsiliu      | 0,3 | 16,7 | 39,7 | 43,4 | 3,2619  |
| Mzda k výsledkom práce             | 0,8 | 14,9 | 45,5 | 38,8 | 3,2234  |
| Krytie finančných potrieb          | 5,6 | 26,4 | 35,7 | 32,3 | 2,9467  |
| Systém odmeňovania                 | 2,1 | 43,4 | 50,3 | 4,3  | 2,5665  |
| Mzda ku mzde kolegov               | 8,3 | 70,1 | 13,6 | 8    | 2,2133  |
| Uznanie za prácu od okolia         | 9,8 | 68,5 | 18,3 | 3,4  | 2,1534  |

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

- Odmeňovanie predstavuje najproblematickejšiu oblasť pracovného života. Dokazuje to viacero závažných zistení - priemerné hodnotenie tejto oblasti je najhoršie - 3,0834 a radí celú oblasť do čela rebríčka najhoršie hodnotených častí pracovnej situácie.

- V deviatich z jedenástich hodnotených položiek prevláda podiel nespokojných respondentov, v celkovom poradí najhoršie hodnotených položiek bez ohľadu na príslušnosť k oblasti je medzi prvými desiatimi najhoršími až osem položiek z odmeňovania.

- Finančné ocenenie práce učiteľa vybrali a zaradili respondenti ako prvý z piatich problémov, ktoré im najviac znepríjemňujú život a ich riešenie považujú za akútne.
- Najzávažnejší problém odmeňovania a najsilnejší zdroj nespokojnosti je **nepriemeranosť mzdy pedagóga v porovnaní so mzdou iných povolání**. Skoro všetci - 98,4% respondentov - sú s týmto stavom nespokojní a veľmi nespokojní.
- Na veľmi nepriaznivom hodnotení odmeňovania má veľký podiel aj vnímané porušenie primeranosti mzdy pedagógov vzhľadom na ich **vzdelanie** - 93,3 % - a nepriemeranosť mzdy **k významu a zodpovednosti** práce pedagóga - 93,1 % nespokojných respondentov.
- Ďalšiu silnú skupinu nepriaznivých zistení predstavujú podiely nespokojných v rozsahu 84 - 87 % nespokojných, a to s nepriemeranosťou mzdy vzhľadom na **množstvo práce**, vzhľadom na **dĺžku praxe, kvalitu**, nasadenie a vynaložené **úsilie** pri práci a nakoniec aj vzhľadom na **výsledky práce**.
- Skupinu položiek, v ktorých prevládajú nespokojní, uzatvára spokojnosť s tým, ako mzda pedagóga **kryje finančné potreby** jeho a jeho rodiny, s touto položkou je nespokojných 68 % respondentov a celkové hodnotenie **systému odmeňovania** pedagógov, s ktorým je nespokojných asi 55 % respondentov.
- Z celkovo veľmi nepriaznivého hodnotenia sa v pozitívnom zmysle vymykajú dve relatívne priaznivo hodnotené položky - primeranosť mzdy ku mzde kolegov a uznanie, ktoré sa pedagógom dostáva za prácu od ľudí v ich blízkom okolí. Spokojnosť s týmito položkami prejavilo asi 78 % respondentov. Problém odmeňovania je jednou z najväznejších bariér zvýšenia spokojnosti, a to nielen pracovnej, ale aj celkovej životnej. Respondenti ju vnímajú ako krivdu či hrubé zanedbanie a podcenenie zo strany štátu; nedostatočné financovanie školstva zo strany štátu uviedli ako štvrtý a nedo-

statočné uznanie a postavenie učiteľa ako tretí najväznejší problém, ktorý im komplikuje život a ich riešenie považujú za akútne.

- Nedostatky v odmeňovaní nepriaznivo vplývajú nielen na celkovú spokojnosť, ale aj na medziľudské vzťahy, narúšajú pocit úspešnosti, zvyšujú psychickú náročnosť práce a znižujú životnú spokojnosť.

Porovnanie s výsledkami analýz z r. 1992 ukázalo, že:

- Problém výraznej nespokojnosti s odmeňovaním pretrvávajú a nie sú viditeľné znaky zlepšenia. Skôr naopak. V porovnaní s prieskumom v r. 1992 sa počet položiek, pri hodnotení ktorých prevláda podiel nespokojných, zvýšil.
- Zvýšil sa aj podiel nespokojných respondentov, a to asi o 3 %, čo je však pri výške 96,8 % nespokojných zvýšenie malé, ale blížiacie sa ku kritickej hladine, ktorá sa nedá prekročiť.
- Zvýšil sa aj počet položiek z oblasti odmeňovania, ktoré sa podľa priemerného hodnotenia radia medzi prvých desať najhoršie hodnotených položiek, čo prakticky znamená, že hodnotenie sa nezhoršilo len v rámci oblasti odmeňovania, ale aj v celkovom rámci, bez ohľadu na príslušnosť k oblasti pracovného života.
- Pretože v poradiach jednotlivých položiek odmeňovania prieskum zaznamenal len minimálne zmeny (zhoršilo sa hodnotenie systému odmeňovania o jednu priečku a nepriemeranosť mzdy vzhľadom na vzdelanie taktiež o jednu priečku, a naopak, zlepšilo sa hodnotenie mzdy vzhľadom na význam a zodpovednosť o jednu priečku a miera krytia finančných potrieb o jednu priečku) nemožno hovoriť o žiadnom pozitívnom trende zmeny. Vzhľadom na vyššie uvedené zistenia ide skôr o petrifikáciu, resp. mierne zhoršenie pôvodných zistení.

*Dokončenie v budúcom čísle*

## STRATEGICKÉ RIADENIE ŠKOLY

M. Novák, Metodické centrum B. Bystrica

### 3.6. Prechod od strategických cieľov k úlohám

Každý strategický cieľ v sebe ukrýva množstvo práce, ktorú je potrebné vykonať pre jeho naplnenie. Proces prechodu od strategických cieľov k úlohám zachytáva schéma č. 4.

Schéma č. 4:

*Prechod od strategických cieľov k úlohám*

Strategické ciele školy

postupy hodnotenia sú známe už vo fáze plánovania. Je namieste zdôrazniť hodnotiaci faktor na rozdiel od zaužívanej kontroly. Kontrolné mechanizmy možno použiť na normované činnosti, napr. na rešpektovanie legislatívy (tzv. "veľkej" i "malej - vnútroškolskej"), prípadne časovej dotácie predmetu atď.

|                          | Vnútroškolská koncepcia |                               |                            |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------------|
|                          | Pedagog. koncepcia      | Materiálno – techn. koncepcia | Koncepcia ľudských zdrojov |
| Určenie špecifíc. cieľov |                         |                               |                            |
| Určenie prostriedkov     |                         |                               |                            |
| Určenie postupov         |                         |                               |                            |

Organickou súčasťou transformácie cieľov do úloh je aj evaluačný proces a informačný systém. Každý cieľ a každá úloha musia byť merateľné a meracie nástroje, prípadne

Na činnosti, ktoré nie sú záväzne normované (a tých je v sociálnom systéme väčšina), musia byť k dispozícii nástroje hodnotenia.



Cieľom predkladaného postupu je vypracovanie konkretizovaného plánu činnosti v jednotlivých oblastiach s vyjadrením zodpovednosti a termínov plnenia. Ako produktívne sa javí vytvorenie plánovacieho tímu (rovnako ako pri formulovaní strategických cieľov školy), ktorý je zodpovedný za rozpracovanie strategického cieľa, prípadne rôznych alternatív jeho plnenia. Nemalú pozornosť pritom venujeme výberu členov tímu, prihliadame na individuálne dispozície a riadiace štýly (viac pozri Valica a Harkabus<sup>1</sup>).

Úlohou plánovacieho tímu je pomenovať tie zmeny a činnosti v jednotlivých subsystémoch vedúcich k naplneniu tohto cieľa. Charakter práce vyžaduje intenzívne nasadenie členov tímu. Tejto skutočnosti by mala zodpovedať i motivácia (morálna aj finančná) členov tímu vedením školy.

V súlade s predchádzajúcim textom navrhujem postupovať od hodnotového subsystému, cez sociálny subsystém až po funkcionálny subsystém. Plánovacia činnosť potom prebieha v dvoch rovinách:

- obsahovej,
- časovej.

Obsahová rovina je pomenovaním činností a ich postupnosť v jednotlivých subsystémoch. Riešenia hľadajú logickú obsahovú nadväznosť, hľadaním prostriedkov zabezpečenia splnenia cieľa v hodnotovom subsystéme sú generované úlohy, ktoré je treba splniť v sociálnom a funkcionálnom subsystéme. Je pochopiteľné, že každá škola je limitovaná zdrojmi a nerealistické požiadavky na funkcionálny systém môžu celé plánovanie diskvalifikovať do polohy sna. Preto musí mať plánovací tím k dispozícii prehľad o disponibilných zdrojoch.

Časová rovina plánu hľadá takú časovú nadväznosť, ktorá je z hľadiska cieľov a charakteru organizácie optimálna. Je možné použiť rôzne metódy, od jednoduchej časovej osi až po sieťové grafy. Nie je účelom tejto publikácie zaoberať sa týmito metódami a napokon použitie konkrétnej metódy závisí od potrieb a možností pracovného tímu.

Kvôli lepšej ilustrácii uvediem zjednodušený príklad prechodu od strategického cieľa k úlohám. Zjednodušenie spočíva v tom, že pre potreby tohto príkladu pokladám procesy vyjasňovania hodnôt, strategickú víziu, analýzy a formulácie strategických cieľov za ukončený a budem sa zaoberať už prechodom od cieľov k úlohám. Prítom škola verí:

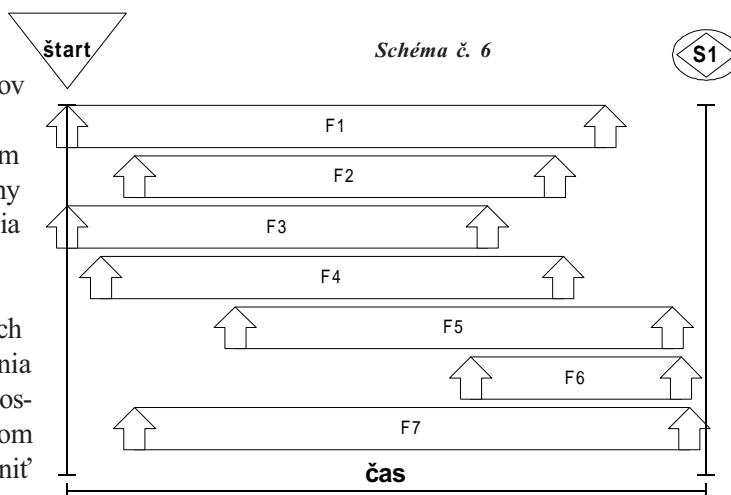
- a) v hodnotu, dôstojnosť a identitu každého jednotlivca;
- b) že žiak sám riadi svoje vzdelávanie;
- c) že úlohou školy je viesť žiakov k sebauvedomeniu, seba-realizovaniu a rozvoju jedinečného nadania každého žiaka;
- d) že všetci musia rešpektovať vzájomné práva a chápať problémy ostatných ľudí.

Predpokladajme teda, že škola si definovala jeden zo strategických cieľov uvedených ďalej. Potom schéma č. 5 (pozri s. 10-11) znázorňuje obsahovú rovinu prechodu od

cieľa k úlohám (kvôli jednoduchosti uvádzam len heslovite).

**Strategický cieľ 1:** Zabezpečiť, aby v priebehu nasledujúcich štyroch rokov boli žiaci školy aspoň z polovice predmetov hodnotení na základe portfólia (pozri schému č. 5 na s. 10-11).<sup>2</sup>

Príklad návrhu časového priebehu realizácie úlohy z hodnotového systému **H1** prostredníctvom úlohy zo sociálneho systému **S1** až po navrhované úlohy vo funkcionálnom systéme **F1 – F7** je znázornený na schéme č. 6.



Pri konkretizácii úloh je potrebné vymedziť adresnú zodpovednosť a navrhovaný presný termín splnenia úlohy. Úlohy a ich plnenie slúžia ako indikátory plnenia cieľa, a preto sa treba vyvarovať formulácií typu “termín – priebežne, zodpovední – všetci”.

#### 4. Filozofické prístupy tvorby plánov ako reflexia v organizácii

Na rozdiel od postupov pri plánovaní, kde je podstatou organizácia procesu tvorby plánov, sa javí užitočné hovoriť o filozofickom prístupe k strategickému plánovaniu ako hodnotovom systéme, ktorý determinuje celú konštrukciu toho, čo má plánovanie opísať.

V školskej praxi sa najčastejšie objavujú 4 filozofické prístupy:

1. teória eventualít (Contingency theory),
2. inštitucionálna teória (Institutional theory),
3. teória najnižšej ceny (Transaction-Cost theory),
4. teória verejnej správy (Theory of Public Bureaucracy).

##### Teória eventualít

Je najstarším prístupom. Popisuje školu ako technickú racionálnu entitu. Zásadne sa orientuje na výstup, pričom jediným meradlom efektívnosti a účelnosti je externé prostredie. Škola reaguje iba na zmenu prostredia, v ktorom sa vzdelávací proces nachádza, neuvažuje sa nad zmenou vyvolanou z vnútra vzdelávacieho systému, ktorému

<sup>1</sup> Valica, M. - Harkabus, Š.: Rozvoj osobnosti manažéra. B.Bystrica: Metodické centrum 1996.

<sup>2</sup> Portfólio je súbor prác žiaka a informácií o ňom určených na celkové hodnotenie žiaka. Tieto práce majú rôznu formu (pisomné, dokumentačné, výtvarné) a zachytávajú rozvoj žiaka za určité obdobie. Významnou súčasťou je spracovanie projektov, seminárnych prác apod.

pripisuje iba úlohu realizátora trhových požiadaviek. Podľa Lawrence a Borscha (1986), organizácia rozvíja alebo mení svoje štruktúry pre rozšírenie vlastnej technickej efektívnosti a výkonnosti ako nevyhnutnú reflexiu situácie v okolí školy. Je pochopiteľné, že sa škola snaží brániť "vynúteným" krokom, a preto eliminuje možnosti vplyvu okolia školy na školu samotnú, a to i na úkor oprávneného záujmu rodičov.

### Inštitucionálna teória

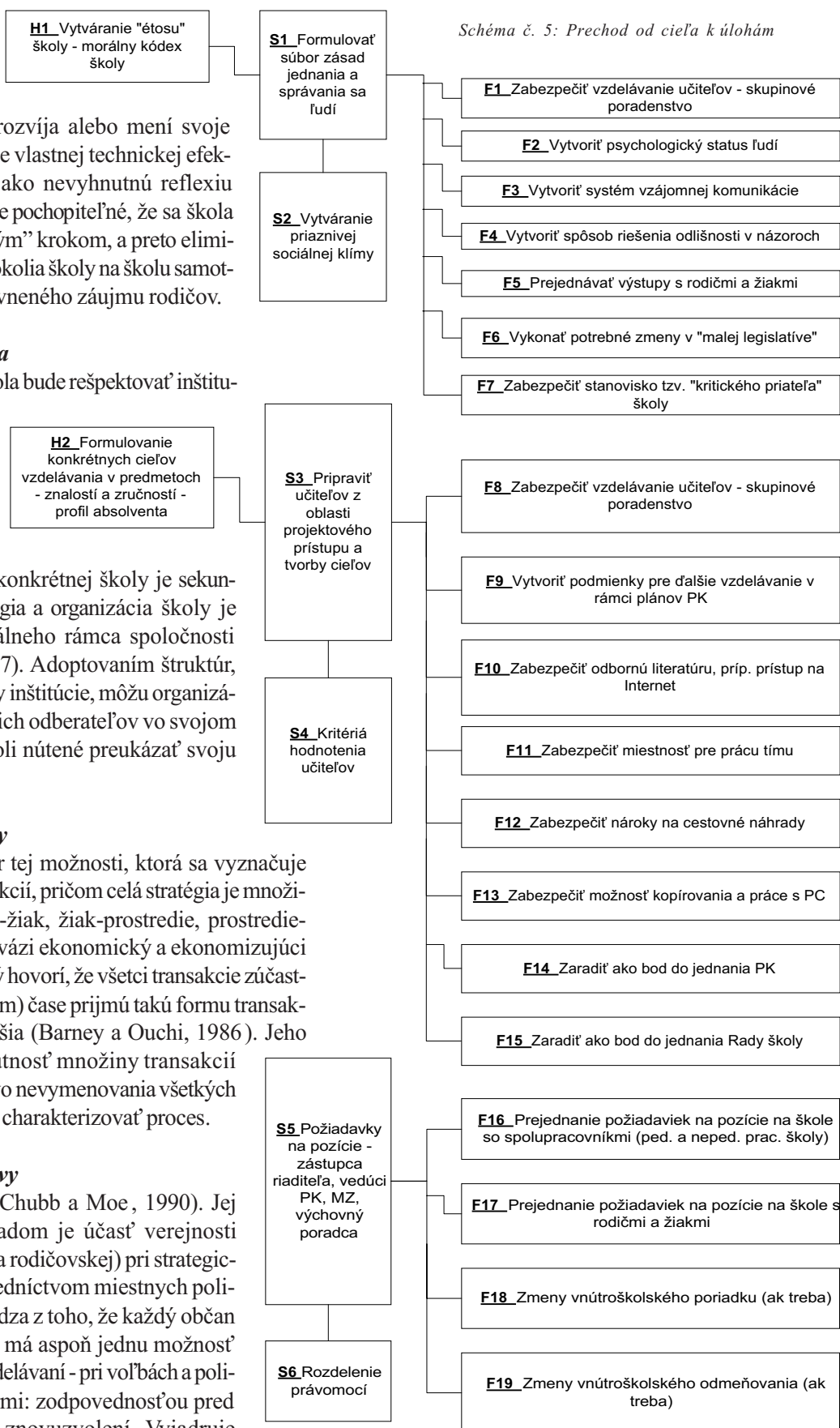
Predpokladá, že škola bude rešpektovať inštitucionálnu kaskádu, v ktorej sa nachádza v súlade s kultúrnymi tradíciami. Zmenu môže vyvolať iba inštitucionálna zmena, teda zmena stratégie konkrétnej školy je sekundárnou zmenou. Stratégia a organizácia školy je zrkadlom inštitucionálneho rámca spoločnosti (Meyer a Rowan, 1977). Adoptovaním štruktúr, ktoré reflektujú zámery inštitúcie, môžu organizácie získať dôveru svojich odberateľov vo svojom okolí bez toho, aby boli nútené preukázať svoju efektívnosť.

### Teória najnižšej ceny

Predpokladá výber tej možnosti, ktorá sa vyznačuje najnižšou cenou transakcií, pričom celá stratégia je množinou transakcií: učiteľ-žiak, žiak-prostredie, prostredie-učiteľ. Je to pokus o kvázi ekonomický a ekonomizujúci model v školstve, ktorý hovorí, že všetci transakcie zúčastnení po určitom (dlhšom) čase prijímajú takú formu transakcie, ktorá je najlacnejšia (Barney a Ouchi, 1986). Jeho nedostatkom je mohutnosť množiny transakcií a veľké nebezpečenstvo nevymenovania všetkých transakcií, ktoré môžu charakterizovať proces.

### Teória verejnej správy

Najnovšia teória (Chubb a Moe, 1990). Jej základným predpokladom je účasť verejnosti (nielen pedagogickej a rodičovskej) pri strategickom plánovaní prostredníctvom miestnych politických autorít. Vychádza z toho, že každý občan v príslušnej komunite má aspoň jednu možnosť ovplyvniť dianie vo vzdelávaní - pri voľbách a politik je viazaný 2 faktormi: zodpovednosťou pred voličmi a túžbou po znovuzvolení. Vyjadruje presvedčenie o väčšej zodpovednosti ľudí priamo zainteresovaných na dianí v škole ako ľudí platených za riadenie školstva.



### Dobrá škola<sup>1</sup>

Kvôli istej orientácii pri hodnotení silných a slabých stránok školy, rizík a šancí školy, prípadne formulovaniu očakávaného

<sup>1</sup> podľa OECD Paríž

(želaného) stavu, uvádzam kritériá "Dobrej školy" podľa Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj:

1. priznanie sa k jasným a všeobecne zrozumiteľne definovaným normám a cieľom;
2. spoločné plánovanie a rozhodovanie, kolegiálna práca v rámci experimentu a hodnotenia;
3. riadenie, ktoré iniciuje zlepšenia a žiada ich;
4. sociálna stabilita učiteľského zboru;
5. strategický a kontrolovateľný osobný rozvoj zodpovedajúci pedagogickým a organizačným potrebám školy;
6. starostlivo plánované a koordinované kurikulum, ktoré necháva dosť voľného priestoru na získanie základných vedomostí a schopností;
7. silné napojenie rodičov a ich podpora;
8. uprednostňovanie školského spoločenstva pred jednotlivým žiakom;
9. optimálne využitie učebného času;
10. aktívna a účinná podpora prostredníctvom zodpovedných školských úradov.

**Záver**

Pokiaľ ste dočítali predchádzajúci text až po toto miesto, dúfam že budete vedieť zodpovedať na otázky, ktoré ste si kládli pri tvorbe strategického plánu školy. Predkladaný text ponúka spôsob tvorby strategického plánu ako prvotnej činnosti v rámci strategického riadenia školy. Zdôrazňuje dôsledok kultúry školy pri plánovacej a riadiacej činnosti a vymedzuje úlohu riadiaceho pracovníka v školstve. Nesľubuje rýchle a ľahké recepty vo forme jednoduchých algoritmov, ale systematickú prácu. Prácu tvrdú, vyžadujúcu tvorivosť, fantáziu, trpezlivosť a schopnosť práce s ľuďmi, avšak poskytujúcu vzrušujúce objavovanie ľudského potenciálu a možnosť profesionálneho a individuálneho rastu.

**Literatúra:**

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

Lawrence, P. R., Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University.

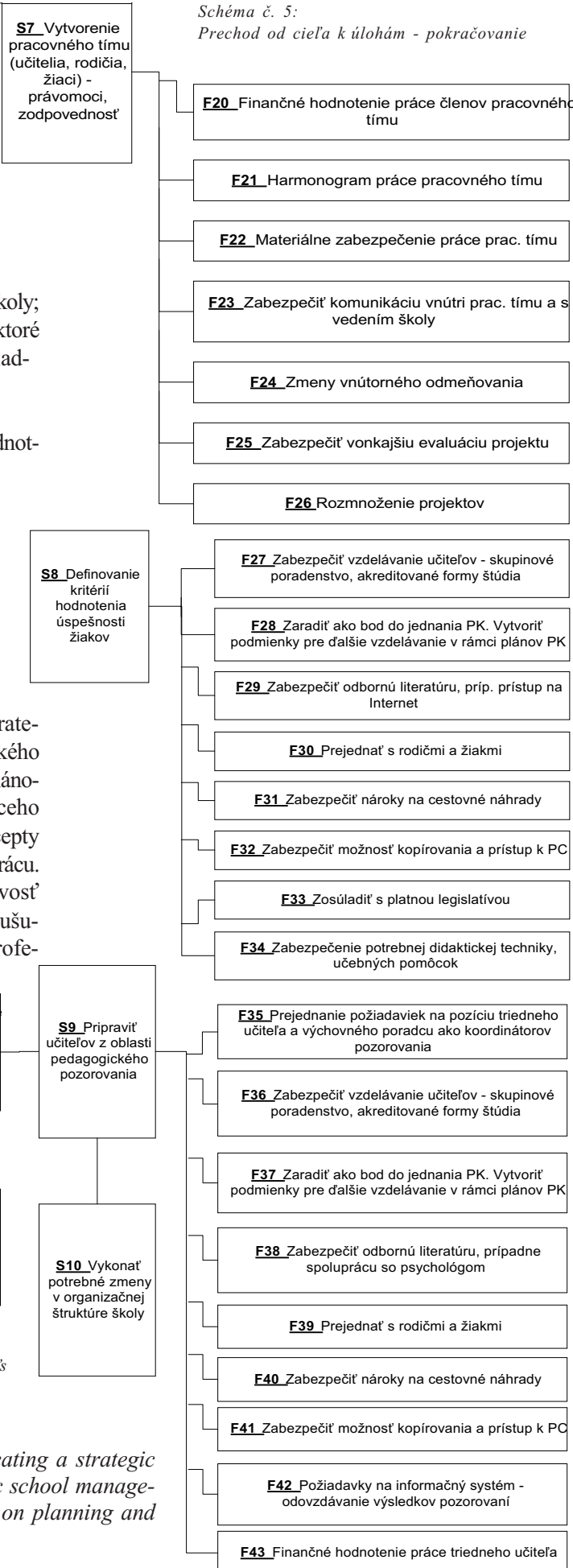
Meyer, J. W., Rowan, B. (1977). *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology* 83.

Barney, J. B., Ouchi, W. G. (1986). *Organizational Economics*. San Francisco: Jossey-Bass

Chubb, J. E., Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D. C.: Brookings Institute.

Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** The author presents methods of creating a strategic plan as a basic activity in the scope of strategic school management. He stresses the impact of school culture on planning and managing processes.





## HODNOTENIE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV NA SPŠ

A. Botorčevová, Stredná priemyselná škola Šaľa

**Anotácia:** Uplatňovanie tvorivého štýlu riadenia jedným spôsobom manažérskeho prístupu k riadeniu ľudských zdrojov: pracovné hodnotenie. Hodnotenie pedagogických pracovníkov pomocou štruktúry hodnotenia vedúceho pedagogického pracovníka. Sebahodnotenie. Hodnotiaci rozhovor.

**KLúčové slová:** metódy hodnotenia, systém hodnotenia pedagogických pracovníkov, záznamové hárky hodnotenia, intervaly hodnotenia

Manažment (a jeho funkcie) sa v povedomí väčšiny z nás považuje za doménu podnikateľskej sféry. Pod dojmom prebiehajúceho nekompromisného konkurenčného boja podnikateľských subjektov so samozrejmosťou očakávame snahu týchto subjektov o čo najefektívnejšie zvládnutie nových, ale osvedčených nástrojov manažmentu. Považujeme za samozrejmé, ba nevyhnutné, keď z takéhoto "súboja" konkurenčných subjektov vychádza ako víťaz subjekt, ktorý v rámci svojich podnikateľských aktivít preukázal efektívnejšiu organizáciu práce, cieľavedomejšie plánovanie činností, dôsledné kontrolné mechanizmy, ale najmä dokonalejší systém riadenia ľudských zdrojov.

Je zaujímavé sledovať, aké sú naše očakávania v nepodnikateľskej sfére, štátnej, verejnej a miestnej správe. Akosi sme si za posledné roky zvykli, že využívanie funkcií manažmentu sa v tejto sfére ľudskej činnosti často podriaďuje politickým alebo skupinovým záujmom. Preto veľakrát nie je záujem a ani ochota využívať všetky nástroje, ktoré nám manažment poskytuje na zabezpečenie úspešného a efektívneho riadenia organizácií.

Rada by som teda prostredníctvom tohto príspevku naznačila, že:

- aj nepodnikateľská sféra vie nielen rešpektovať princípy manažérskej práce podnikateľských subjektov, ale sa i začať podľa týchto princípov reálne správať;
- majiteľský prístup sa dá nahradiť manažérskym prístupom, pokiaľ bude ochota tento akceptovať a v neposlednom rade aj vyžadovať;
- pokiaľ máme v školstve ako-tak zvládnuté funkcie plánovania, organizácie a kontroly výchovno-vzdelávacieho procesu ako celku, chýba nám efektívne prepojenie týchto funkcií s funkciou vedenia, riadenia ľudských zdrojov.

Keďže jednotlivé funkcie manažmentu sú úzko prepojené a vzájomne sa ovplyvňujú, nedostatočné zvládnutie funkcie efektívneho vedenia pracovníkov významne oslabuje efektívne fungovanie nástrojov manažmentu v školstve. Inými slovami povedané, ak školy nebudú venovať dostatok pozornosti riadeniu ľudských zdrojov, nedostanú sa "správni ľudia na správne miesta", čo sa prejaví v neschopnosti vedenia organizácie efektívne narábať s nástrojmi manažmentu, t. j. plánovať, organizovať, kontrolovať a viesť pracovníkov.

Nie je možné na tak malej ploche venovať sa všetkým

nástrojom, ktoré sa využívajú v efektívnom riadení ľudských zdrojov, aj keď ich fungovanie je najefektívnejšie práve vtedy, keď sú prepojené a uplatňujú sa spoločne. Chcela by som sa podeliť o skúsenosti so spôsobom pracovného hodnotenia učiteľov, ktorý uplatňujem na SPŠ od roku 1997 a ktorý už prešiel čiastočnou revíziou na základe prvých skúseností i spätnej väzby zo strany hodnotených učiteľov.

Systém hodnotenia pedagogických pracovníkov na našej škole vychádzal z nasledujúcich poznatkov:

- hodnotenie malo byť zamerané len na pedagogických pracovníkov, preto sme nemuseli použiť metódy a kritériá hodnotenia pre viaceré skupiny pracovníkov;
- pracovníci i vedúci pracovníci školy doteraz nemali žiadne skúsenosti s hodnotením;
- cieľom hodnotenia bolo posúdenie úrovne práce učiteľa so zameraním na zhodnotenie jeho silných a slabých stránok a hľadanie potenciálu pre ďalší rozvoj;
- chceli sme dať priestor na vyjadrenie sa aj hodnoteným pedagógom.

Použili sme kombináciu viacerých metód:

- **hodnotiaca stupnica** - zabezpečujúca kategorizáciu výsledkov celkového hodnotenia i hodnotenia jednotlivých kritérií;
- **kritériá hodnotenia** - umožňujú posúdenie pracovných úloh, vlastností, schopností a zručností;
- **sebahodnotenie hodnoteného pracovníka** - vytvára priestor na výmenu názorov hodnotiteľa i hodnoteného vo vzťahu k výsledkom posúdenia kritérií hodnotenia;
- **definovanie úloh** - zabezpečuje cieľavedomý prístup k rozvojovému potenciálu hodnoteného pracovníka.

Kritériá hodnotenia pedagogických pracovníkov sme sa snažili definovať tak, aby sme vychádzali z potreby získavania celkového pohľadu na učiteľa odbornej školy. Hodnotiteľ (riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy, vedúci PK - podľa dohody) sa písomne vyjadruje a hodnotí v štruktúre kritérií v rámci hárku pre záznamy hodnotiteľa.

Hodnotený pedagóg vyplní **hárok pre záznamy pracovníka**. Potom odovzdá svoj hárok hodnotiteľovi - minimálne 5 dní pred uskutočnením *hodnotiaceho rozhovoru*. Hodnotiteľ si náznakovite pripraví **záver z hodnotenia**, ktorý v priebehu **hodnotiaceho rozhovoru** (verbálna časť



M. Bárdi. Z prírody I. (ceruza) 1991

hodnotenia) vhodne doplní a uzavrie.

**Záver z hodnotenia** majú dve časti:

- *hodnotenie jednotlivých kritérií* (výchovno-vzdelávacie úlohy; úroveň kvalifikácie pracovné vlastnosti; pracovné schopnosti, pedagogické zručnosti) je štruktúrované len na silné stránky pracovníka a požiadavky na zlepšenie.
- *dohodnutý program odborného a pedagogického rozvoja* je orientovaný na hlavné pracovné úlohy v nasledujúcom období a na program odbornej a osobnej prípravy pedagóga.

Na záver hodnotiaceho rozhovoru, na ktorý sa musí hodnotiteľ primerane pripraviť, písomné vyjadrenie podpisuje hodnotený pedagóg, pričom sa môže ku ktorejkoľvek časti uskutočneného hodnotenia písomne vyjadriť.

Pre jednotlivé skupiny pedagógov sme stanovili nasledujúce intervaly hodnotenia :

- začínajúci učitelia - hodnotenie 2 x ročne (december a máj),
- učitelia s praxou od 1 do 5 rokov - hodnotenie 1 x ročne (jún),
- učitelia s praxou dlhšou ako 5 rokov - hodnotenie raz za 2 roky (jún).

Možnosti využitia pracovného hodnotenia pedagogických pracovníkov po trojročnej aplikácii vidím v:

- **zlepšení výkonu** - získaná spätná väzba umožňuje RŠ, ZRŠ zasahovať do výkonu učiteľa príslušnými krokmi a zlepšovať ho;
- **odbornej príprave a v potrebe rozvoja** - získaná spätná väzba umožňuje riadiť i rozhodnutia o konkrétnych možnostiach kvality odbornej prípravy, jej zvýšenie, rozšírenie či doplnenie;

- **plánovaní pracovných postupov a rozvoja** - zlý pracovný výkon (pedagogický či odborný alebo výchovný) môže znamenať obmedzenie zvyšovania kvalifikácie; dobrý výkon môže upozorňovať na skrytý potenciál, ktorý je možné využiť vo výchovno-vzdelávacom procese a tvorivo rozvíjať;
- **nedostatkoch pri výbere učiteľov** - opakovane zlý výkon vo výchovno-vzdelávacom procese naznačuje nesprávny výber (typ) učiteľa do výchovno-vzdelávacieho procesu (napr. aktívne podniká v inej oblasti a škola je len doplňujúcim aspektom jeho zamestnania; dobrý teoretik, ale zlý praktik alebo opačne...);
- **informačnej nepresnosti** - hustejšou priamou komunikáciou v oblastiach spoločnej práce sa dá spôsob a kvalita presných a hlavných cieľov jednoznačne navigovať;
- **chybách v rozvrhnutí práce**;
- **vo vonkajších vplyvoch** - niekedy je pracovný výkon ovplyvňovaný faktormi mimo pracovného prostredia, ako je rodina, finančná situácia, zdravie či iné súkromné záležitosti: pokiaľ sa v rámci hodnotenia či hodnotiaceho rozhovoru tieto faktory uvedú, môže RŠ príslušnému zamestnancovi pomôcť i v tejto oblasti;
- **určení odmeny** - pracovné hodnotenie pomáha pri rozhodovaní o výške odmeny. Číselné hodnotenie sa dá jednotlivu, prípadne i globálne prepočítať (pomocou určitých koeficientov) na stupnicu finančného ohodnotenia. Na škole tento prepočet nepoužívame.

### Prístup pedagógov k hodnoteniu

Okrem jedného učiteľa, všetci učitelia pristupovali k celému hodnoteniu pozitívne orientovaní (predpokladám, že najprv celý proces vnímali ako zbytočnú záťaž na konci školského roka), ale neskôr mali na záver rozhovoru zaujímavé poznámky:

- “... Škoda, že som sa takto nedonútila ohodnotiť sama seba už dávno - ale i teraz mi to pomohlo. Bola som k sebe úprimná.” (50-ročná učiteľka)
- “... Ešte nikdy ma žiaden z mojich vedúcich takto neanalyzoval, až som sa hanbil, keď si ma chválila...” (48-ročný učiteľ s 20-ročnou praxou)
- “...Takto to bude prebiehať aj o rok? Teraz už rozumiem, prečo si ma nútila písať svoje osobné vlastnosti. Bolo to tvrdé hodnotenie, ale ináč by mi to trvalo niekoľko rokov, kým by som si sama sebe priznala tieto nedostatky a začala na sebe pracovať ...” (28-ročná učiteľka s 3-ročnou praxou)
- “...Myslel som si, že si si tieto “podrobnosti” ani nevšimla. Som rád, že sme sa mohli takto porozprávať.” (47-ročný učiteľ s 22-ročnou praxou)

**Poznámka redakcie:** Autorka má vypracované vlastné interné hodnotiace hárky (tlačivá), ktoré sme vzhľadom na rozsah nemohli publikovať. V prípade záujmu sa obráťte na autorku:

☎ 0706/754 806; 754 845; 770 4292.

**Literatúra:**

- Koubek, J.: *Personální práce v malých podnicích*. Praha, Grada Publishing 1996.  
 Ludlow, R. - Panton, F.: *Zásady úspěšného výběru pracovníků*. Praha, Grada Publishing 1995 .  
 Stýblo, J.: *Moderní personalistika: trendy, inspirace, výzvy*. Praha, Grada Publishing 1998.  
 Galík, R.: *Metódy riadenia ľudských zdrojov*. Bratislava, IMB 1995 .  
 Tarčák, I. a kol.: *Manažérstvo pre stredné školy*. Bratislava, Metodické centrum 1998.

**Summary:** *The author presents ways of using a creative style in managing human resources by means of evaluation.*

## VZDELÁVACIE POTREBY VÝCHOVNÝCH PORADCOV NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

J. Špitka, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Výchovné poradenstvo na školách. Zvyšovanie počtu výchovných poradcov, u ktorých klesá potreba sústavne sa vzdelávať v tejto oblasti. Príčiny uvedeného stavu. Nevyhnutnosť vytvárania podmienok na väčšiu profesionalizáciu výchovného poradenstva na školách (vrátane legislatívy).*

**KLúčové slová:** *výchovný poradca, odborná príprava, overovanie odbornej spôsobilosti, profesionalizácia, fluktuácia výchovných poradcov, legislatíva*

Úroveň výchovného poradenstva na školách závisí predovšetkým od kvality práce výchovných poradcov a podmienok, ktoré vytvára vedenie školy pre túto náročnú a žiadanú činnosť. Predpokladom úspešnosti je už výber vhodnej osoby na zastávanie tejto funkcie, najmä jej osobnostné kvality a motivácia, ale tiež záujem o svoj odborný rast, získavanie nových špeciálnych zručností a ich uplatňovanie vo výchove a v poradenstve.

Z poznatkov škôl však máme skúsenosti, že v poslednom čase sa zvyšuje počet poradcov, u ktorých sa vytráca potreba sústavne sa vzdelávať a profesionalizovať v danej oblasti. V jednom prieskume na gymnáziách sme zaznamenali, že viac ako polovica poradcov neprejavila záujem o žiaden z kurzov a školení, v ktorých by sa mohli vzdelávať. A to v niektorých prípadoch ani tí, ktorí pôsobili vo funkcii menej ako päť rokov, alebo ktorí sa doposiaľ nezúčastnili žiadnych krátkodobých kurzov a školení. Jedine noví výchovní poradcovia prejavili zvýšený záujem o vzdelávanie, zamerané najmä na osvojenie si poradenských zručností, na komunikáciu, asertívne správanie, prevenciu drogových závislostí, individuálnu a skupinovú prácu so žiakmi a pod.

Príčinu tohto stavu môžeme posudzovať z viacerých hľadísk. Jednou z nich môže byť narastajúca skepsa, pokiaľ ide o atraktivitu tejto funkcie a jej spoločenské a finančné ohodnotenie. Na druhej strane na výkon funkcie výchovného poradcu neexistujú v podstate kvalifikačné predpoklady. Nepamätá na ne Vyhláška č. 42/1996 Z.z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, ani iný právny predpis. Rovnako nie je právne podchytené ani overovanie ich odbornej spôsobilosti. Navyše musíme vychádzať z faktu, že nejde o profesiu, ale o funkciu, ktorou riaditeľ školy môže poveriť pedagogického pracovníka podľa vlastného uváženia, resp. rozhodnutia vedenia školy, a podľa potreby ho vymeniť. Vzhľadom na značnú fluk-

tuáciu výchovných poradcov, ktorú zaznamenávame už viacej rokov, môžeme predpokladať, že to má vplyv nielen na stabilizáciu, ale je aj jedným z dôvodov klesajúceho záujmu o systematickejší odborný rast.

Mohli by sme tu uviesť aj vzdelávacie povinnosti učiteľov – výchovných poradcov voči vlastnému odboru a predmetom, ktoré vyučujú, obmedzené cestovné výdavky škôl na školenia, výcviky, semináre a pod., rovnako aj doneďavna neuznávanie absolvovaného 2-ročného postgraduálneho štúdia výchovného poradenstva ako náhrady za 1. kvalifikačnú skúšku v zmysle Vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov, ktorá bola novelizovaná iba nedávno atď. To všetko sa premieta do vzdelávacích potrieb výchovných poradcov a následne ovplyvňuje rozsah a kvalitu práce na školách.

Za odbornú prípravu a odbornú–metodické usmerňovanie výchovných poradcov zodpovedajú príslušné pedagogicko-psychologické poradne. Organizujú, resp. podieľajú sa na odbornom zabezpečení základného školenia (týždenného) pre začínajúcich výchovných poradcov, uskutočňujú odbornú–metodické porady a semináre, poskytujú im individuálnu inštruktážnu a poradenskú starostlivosť. Zo strany výchovných poradcov i školských orgánov, pokiaľ sa ich zúčastňujú, bývajú tieto aktivity prijímané pozitívne.

To však nestačí. Problém odbornej prípravy výchovných poradcov je otvorený a zrelý na komplexnejšie riešenie. Ide najmä o vytvorenie integrovaného systému vzdelávania a overovania odbornej spôsobilosti výchovných poradcov. A to v rámci riadneho alebo doplnujúceho špecializačného vysokoškolského štúdia a ďalej podľa záujmu a potrieb ďalšieho vzdelávania v metodických centrách a poradenských zariadeniach, najmä však v rámci Vysokumného ústavu detskej psychológie a patopsy-



chológie v Bratislave, prípadne na tento účel osobitne zriadeného vzdelávacieho a odborného-metodického zariadenia. Ak uvážime, že v Slovenskej republike je niekoľko tisíc škôl a školských zariadení, na ktorých pôsobia výchovní poradcovia, je tento návrh celkom opodstatnený. Navyše, ak bude mať ambície zastrešiť vzdelávanie a odbornometodickú prípravu celého komplexu poradenských služieb pôsobiacich v rezorte školstva – to značí aj psychologov, sociálne pracovníčky, špeciálnych pedagógov, metodikov výchovného poradenstva a ďalšie kategórie pracovníkov.

Odborno-metodické centrum pre výchovné poradenstvo, spolu s pedagogicko-psychologickými poradňami by malo byť garantom ďalšieho vzdelávania výchovných poradcov, prípadne ďalších odborníkov pôsobiacich v poradenstve, ako aj zavádzania nových metód do poradenskej praxe, vytvárania podmienok, najmä inštrukčných a supervíznych, aby sa efektívne metódy v praxi aj využívali. Nepostačuje, ak katedry pedagogiky a psychológie na pedagogických, resp. filozofických fakultách umožňujú študentom zvoliť si napr. výchovné poradenstvo ako špecializáciu, ak na toto štúdium nenadväzuje z ich strany a zo strany Štátneho pedagogického ústavu a metodických centier možnosť kontinuálnej odbornej prípravy. Nehovoriac o tom, ak absolventi takéhoto štúdia nenájdu príležitosť uplatniť sa vo výchovnom poradenstve.

#### Literatúra: 996.

Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z.z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. Bratislava 1996.

Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov. Bratislava 1996.

**Summary:** The author gives an overview of a situation in school counselling. Many advisors are not interested in increasing their qualification so there is a strong need to introduce a system in upgrading it.

## PROBLÉMY SÚVISIACE SO VZDELÁVANÍM SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV VO VYŠŠOM ODBORNOM ŠTÚDIU

E. Vajzerová, Obchodná akadémia Dolný Kubín

**Anotácia:** Miesto vyšších odborných škôl pri vzdelávaní sociálnych pracovníkov. Možnosti ďalšieho rozšírenia siete škôl. Problémy vzdelávateľov a sociálnej praxe pri praktickom vzdelávaní.

**KLúčové slová:** Vyššie odborné štúdium (VOŠ), vzdelávanie v praxi, vyučovanie v prirodzených podmienkach, supervízia, supervízor, praktické zručnosti

Vyššie odborné štúdium sa podľa najčastejšie uvádzaných definícií chápe ako medzistupeň medzi stredným a vysokým školstvom. Nemá nahrádzať nadstavbové alebo pomaturitné vzdelávanie na Slovensku, ale malo by byť súčasťou novovytvoreného, tzv. neuniverziténeho vysokoškolského sektoru. Má pripravovať študentov na kvalifikovaný výkon náročných odborných činností a dôraz dávať na náročnú praktickú prípravu. Všetky tieto skutočnosti odráža profil absolventa.

Vyššie odborné štúdium sociálno-právne v Dolnom Kubíne je zamerané na prípravu všeobecného sociálneho pracov-

Na túto skutočnosť by sa malo viac prihliadať v legislatíve, ale aj v praktickom riadení školstva. Je treba vytvárať podmienky na väčšiu profesionalizáciu výchovného poradenstva na školách: jednak zvýšením úväzku pre výchovné poradenstvo v pomere k základnému učiteľskému úväzku, ako aj vytvorením štandardov odborného rastu výchovných poradcov premysleným systémom vzdelávania. Odbornú prípravu výchovných poradcov je nutné orientovať skôr na výcvik multiplikátorov poradenských programov pre žiakov a nezdržať ich organizátorskú a koordinačnú úlohu. Výchovný poradca je v prvom rade poradcom pre žiakov a rodičov a nie pre manažment školy (ani jeho súčasť). Osobitnú pozornosť treba venovať začínajúcim výchovným poradcem, ale aj dlhodobo vykonávajúcim túto funkciu bez náležitej odbornej prípravy.

A nakoniec: výchovným poradcem bez vzdelávacích potrieb, s nezáujmom o zdokonaľovanie sa v poradenských zručnostiach, prípadne zjednodušujúcim svoje postavenie a úlohu, dať na zváženie zotrvanie v tejto funkcii.

O šéfovi

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

J. Bily

níka, ktorý nájde uplatnenie v štátnych, súkromných, charitatívnych a dobrovoľných sociálnych inštitúciách a organizáciách, v ktorých sa vykonáva sociálna práca v priamom styku s klientom. V porovnaní s absolventom pomaturitného štúdia sociálno-právneho je tento absolvent orientovaný viac na psychosociálnu pomoc a poradensko-informačné služby. Absolvent má pracovať v oblastiach, kde sa denne stretáva s ľuďmi v rôznych krízových situáciách. Mala by to byť teda osobnosť s vľúdnou dušou, nekonečnou trpezlivosťou, optimistická, láskavá k ľuďom, nadšená pre svoju prácu, lebo v tejto práci nejde len o zamestnanie

zabezpečujúce obživu, ale vyžaduje aj obetovanie, niekedy aj na úkor osobného voľna. Okrem týchto osobnostných charakteristík je nevyhnutné, aby absolvent ovládal jednotlivé metódy a formy sociálnej pomoci, aby dokázal aktívne pôsobiť na občanov v obtiažnej sociálnej situácii a aby klienta motivoval k takým činnostiam, ktoré odstránia náročné sociálne situácie.

Okolo tohto druhu vzdelávania v súčasnej príprave sociálnych pracovníkov na Slovensku, ktoré existuje iba ako experiment, sa rozvinulo množstvo diskusií o jeho opodstatnenosti, ba dokonca konkurencii iným formám vzdelávania, či už na stredoškolskej alebo vysokoškolskej úrovni. Mnohokrát vyplývajú z doteraz na Slovensku nie zreteľne definovaných niektorých odborných termínov: sociálny pracovník, sociálna práca. Ich definície sa v súčasnej praxi chápu rôzne.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR na národnej konferencii v júni 1998 prostredníctvom expertnej skupiny vyjadrilo svoje predstavy o sociálnej práci a sociálnych pracovníkoch a vypracovalo zásady na budovanie systému štúdia sociálnej práce rešpektujúce európske štandardy. Na konferencii sa konštatovalo, že koncepčným východiskom pre základné vzdelanie sociálneho pracovníka je minimálne trojročné pomaturitné štúdium. Trojročné pomaturitné štúdium by sa malo praktizovať buď ako VOŠ alebo ako bakalárske štúdium. V tomto ponímaní sa však pod sociálnou prácou nerozumie každá práca v sociálnej sfére. V sociálnej sfére pôsobia aj iné profesie a funkcie, nielen sociálni pracovníci. To znamená, že je tu otvorený široký priestor a možnosti.



M. Bárdi: Pred kostolikom (ceruza) 1975

Z existujúcich pedagogických dokumentov vyplýva, že celkovo počas troch rokov štúdia na uvedenej škole absolvuje študent 2805 hodín, z ktorých podiel teoretického vyučovania, vrátane sociálno-psychologického výcviku, predstavuje 65,2 % a praxe 34,8 %.

Organizácia vyučovania je podobná vysokoškolskému systému. Tu však vystupujú problémy, ktoré súvisia práve s tou skutočnosťou, že štúdium je u nás zaradené pod stredoškolský zákon, ktorý je v tejto forme vzdelávania direktívny a nepružný.

Systém hodnotenia a testovania sa realizuje podľa vopred dohodnutých kritérií, kde sa okrem preukázania teoretických znalostí hodnotia aj praktické zručnosti (semináre, ročníkové práce).

Praktické vyučovanie sa začína už v prvom ročníku, kedy študenti v rámci prvého bloku exkurzne navštevujú vybrané inštitúcie zamerané na sociálnu prácu. Po ukončení 2. semestra sa študenti povinne zúčastňujú na letnej praxi v trvaní 10 kalendárnych dní, s cieľom zmapovať pracovisko a vytvoriť sociálnu mapu. Škola odporúča dve pracoviská s rozdielnym sociálnym zameraním. Prax v 2. a 3. ročníku je vykonávaná v 5-týždňových cykloch v každom semestri v prirodzených podmienkach na odporúčaných pracoviskách podľa študijného programu a osnov. Študent má mať na pracovisku priradeného supervízora - sprievodcu praxou, ktorý mu prideluje prácu, vedie ho a hodnotí. Po návrate z praxe má hodiny supervízie, na ktorých sú rozoberané osobnostné problémy študenta na praxi. Všetci študenti si počas praxe vedú denníky, po ukončení vypracúvajú správy, v ktorých ohodnotia svoju prácu, opisujú skúsenosti získané na praxi.

V prvom semestri tretieho ročníka študent nastupuje na 15-týždňovú prax, ktorú si vyberá s ohľadom na svoju záverečnú absolventskú prácu. Počas tohto obdobia sa vracia do školy raz za dva týždne na hodiny supervízie a tiež na konzultácie k záverečnej práci.

Štúdium sa uzatvára absolventskou skúškou, ktorá sa skladá z obhajoby záverečnej práce a ústnej skúšky pred komisiou. Záverečné práce riešia praktické problémy sociálnej práce. Každá práca je hodnotená interným učiteľom, konzultantom z praxe a oponentom - odborníkom z danej oblasti.

Z uvedeného vyplýva, že VOŠ je v porovnaní s PMŠ, prípadne aj s inou strednou školou, kvalitatívne vyššou formou vzdelávania vzhľadom na svoje poslanie aj iné metódy práce na vyučovacej hodine, organizáciou vyučovania, prístupom k študentom, tvorbou pedagogických dokumentov a väzbou na vonkajší svet.

Aká je realita a pripravenosť stredných škôl transformovať sa na takýto druh vzdelávania na Slovensku?

Podľa najnovších prieskumov vzdelanostná úroveň sociálnych pracovníkov nezodpovedá dnešnej spoločenskej potrebe. Pracoviská, na ktorých pôsobia sociálni pracovníci, sú nedostatočne materiálne vybavené. Študenti prichádzajú na pracoviská, ktoré prechádzajú transformáciou, väčšinou niet dostatok času, aby sa im niekto venoval.

Nie je vytvorená motivácia a finančné zdroje pre sociálnych pracovníkov, ktorí majú viesť študentov na praxi. Len veľmi málo pedagógov je pripravených viesť sociálno-psychologické výcviky a používať aktivizačné metódy vyučovania.

Školy nie sú dostatočne materiálne vybavené na získanie všetkých požadovaných zručností, neustále pretrvávajú nedostatok základnej študijnej literatúry, nedostatok financií na novú odbornú literatúru.

Študentom i učiteľom chýba dostatočná jazyková zdatnosť, aby mohli realizovať prax a získavať skúsenosti v lepších podmienkach, napr. v zahraničí.

SR ako celok nie je legislatívne pripravená na tento druh vzdelávania, a tým sú vytvorené ďalšie bariéry.

Aby sa udržala dobrá úroveň vzdelávania sociálnych pracovníkov a na druhej strane sa zabezpečilo ich adekvátne prijatie praxou, je nevyhnutné:

1. Udržovať kontakty so sociálnou praxou, čo znamená
  - vytipovať pracoviská, kde sa sociálna práca vykonáva na vysokej odbornej úrovni;
  - vytvoriť sieť kvalitných stážových pracovísk pre študentov;
  - pripraviť supervízorov pre prax (pedagogické požiadavky školy);
  - udržiavať kontakty s rezortmi, v ktorých sú absolventi umiestňovaní.
2. V rámci rezortov, v ktorých sa sociálna práca vykonáva, v spolupráci s MŠ nájsť spôsob ohodnotenia supervízorov, ktorí vedú študentov počas praxe..
3. Zapájať sa, resp. spolupracovať, so združeniami súvisiacimi so sociálnou prácou (AVSP, Spoločnosť SP).
4. Udržiavať a rozširovať sieť partnerských škôl u nás aj v zahraničí na zabezpečenie spolupráce a výmeny informácií.
5. Snažiť sa o kompatibilitu so školami podobného typu v zahraničí.
6. Vytvoriť takú vnútornú organizačnú štruktúru (personálnu, materiálnu) a jej riadenie, ktorá by umožňovala:
  - organizáciu vyučovania v zmysle špecifik VOŠ,
  - napojenie sa na medzinárodné programy a projekty.
7. Vzhľadom na nedostatok a roztrieštenosť odbornej literatúry iniciovať vznik a podieľať sa na jej tvorbe.
8. Udržiavať kontakty s regionálnymi orgánmi štátnej správy a samosprávy s cieľom podchytiť a reagovať na najnovšie problémy regiónu.
9. Udržiavať zbor interných aj externých pedagogických pracovníkov na vysokej profesionálnej úrovni. Umožňovať im kvalitatívny rast a podporovať zahraničné stáže a výmeny učiteľov.

Keďže sociálna prax so svojimi problémami ešte nemá

také pevné základy, aby bola vždy dostatočnou oporou pri vzdelávaní sociálnych pracovníkov, musia vzdelávatelia spoločne so zariadeniami praktického vyučovania hľadať cesty na dosiahnutie cieľov inak. Nedostatok financií na oboch stranách je brzdou tohto procesu. Snaha a túžba po zlepšení situácie je však mnohokrát silnejšia a aj bez väčšieho množstva financií, len s využitím entuziazmu, sa dajú aj v tomto prechodnom období urobiť určité zlepšenia, ktoré prinesú efekt vzdelávateľom aj odborným pracovníkom v praxi. Napríklad.:

**1. Predkladanie spoločných projektov**, či už prostredníctvom programov PHARE, TEMPUS, LEONARDO, SOKRATES a pod. alebo nadáciám, ktoré podporujú sociálne aktivity a sociálne vzdelávanie. V tejto súvislosti treba však upozorniť na administratívnu náročnosť spracovania a zúčtovania projektov.

**2. Nadväzovanie kontaktov so zahraničnými školami** a ich zariadeniami praktického vyučovania. Aktivita je perspektívna, umožňuje nielen v tomto prechodnom období vyriešiť situáciu, ale ju aj uplatňovať v budúcnosti. Študenti majú možnosť spoznať nové metódy sociálnej práce, perspektívy, či prístupy k sociálnej práci a konfrontovať ich s našimi. Vyžaduje to však dobré jazykové znalosti študentov a koordinátorov týchto kontaktov.

**3. Zriadenie vlastného stážového pracoviska**, napr. informačného centra, v ktorom môžu študenti pod vedením odborných učiteľov a v spolupráci s vytipovanými miestnymi inštitúciami, či úradmi rozvíjať niektoré zručnosti. Toto riešenie je však vhodné len ako doplnok k praktickému vzdelávaniu v prirodzených podmienkach.

**4. Významnú úlohu a pomoc by mala zohrať Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci a Spoločnosti sociálnych pracovníkov na Slovensku.** Sú to problémy všetkých stupňov vzdelávania a praxe. Spoločným postupom pri legislatívnom vyjasňovaní by sa táto situáciu prekonala rýchlejšie a bezbolestnejšie.

Príspevok má poukázať na to, že vzdelávanie sociálnych pracovníkov vo vyššom odbornom štúdiu je perspektívnou formou vzdelávania sociálnych pracovníkov na Slovensku. Vznik škôl tohto typu, resp. transformácia naň, nie je jednoduchým procesom. Nedá sa robiť zo dňa na deň. Je nutné pripraviť sa naň, aby všetci záujemci pochopili podstatu a spoločnými silami dospeli k cieľu.

Postreh chirurga

Operačný  
stôl je miesto,  
kde vnútornej  
krásy jesto.

J. Billy

**Summary:** The author focuses on perspectiveness of introducing needs of higher education for social workers. There is a tendency of forming a network of this type of schools by transforming existing schools into a new type.



## UČITEĽ KONTRA ČASOVO-TEMATICKÉ PLÁNY

Z. Hlebová, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Príčiny problematického vzťahu učiteľov k časovo-tematickým plánom. Zmena doterajšieho obsahu a formy časovo-tematických plánov v zmysle ich pragmatického smerovania i umožnenia špecifického uplatnenia tvorivej osobnosti učiteľa.*

**Kľúčové slová:** *časovo-tematické plány, stratégia tvorby, celoročný plán, plán tematického celku, plán učebnej jednotky*

Po úspešnom zvládnutí začiatku školského roka 1999/2000 - v profesijnej orientácii učiteľa spojeného s nepopulárnymi časovo-tematickými plánmi a ďalšími administratívnymi povinnosťami - sa učiteľ môže konečne plne sústrediť na svoju pedagogickú prácu. Možno je vhodné na prahu nového milénia vážne sa zamyslieť nad riešením otázky problematického vzťahu učiteľa k doterajším časovo-tematickým plánom, k ich tvorbe a poslaniu. Prečo ich vo väčšine prípadov učiteľa považujú za zbytočnú záťaž a prácu navyše, ktorá ich pravidelne na začiatku každého školského roka otravuje, znervózňuje, stresuje?

Aj vďaka postojom vedenia školy a školskej inšpekcie k časovo-tematickým plánom, ktoré učiteľa hodnotia ako *prísne byrokratický*, bývajú považované za *čisto formálnu záležitosť*. Na oboch úrovniach je teda čo naprávať, najmä keď si uvedomíme, že súčasné vzdelávanie má byť vzdelávaním pre život. Ak bude pedagogické plánovanie učebnej činnosti žiakov v súlade s týmto cieľom, ak nebudeme len slepo vypisovať hromady papiera, objaviť zmysel písania časovo-tematických plánov v prvej, aj keď iba čiastočnej konkretizácii výchovnej a vzdelávacej práce učiteľa. Je naozaj najvyšší čas, aby prechod od tradičnej školy k modernému vyučovaniu kráčal s inováciou chápania i tvorby časovo-tematických plánov.

Skúsenosti potvrdzujú, že v podobných prípadoch práve prvý krok býva najťažší. V súvislosti s tvorbou nových časovo-tematických plánov, zbavených klasickej prítlačnej formálnosti, sa najprv musíme zbaviť negatívnych pocitov, ktoré stupňovala - možno niekde ešte aj dnes - direktívnosť príkazov zo strany vedenia školy a opatrení školskej inšpekcie opakovane zvlášť na začiatku školského roka, a vo svojom vedomí *nahradiť* imperatívne znejúce slovesá *žadajú*, *musíme* slovesom *píšem*, lebo...

Bude to začiatok cesty smerujúcej k premene formálneho dokumentu na každodennú a nevyhnutnú potrebu pre každého učiteľa.

Dosiahnuť spomínaný cieľ (aj vzhľadom na náročnosť požiadaviek v oblasti školského vzdelávania v treťom tisícročí) ďalej znamená *seriózne sa zamyslieť nad doterajším obsahom a formou časovo-tematických plánov*, majúť na zreteli nielen ich pragmatické nasmerovanie, ale aj možnosť špecifického uplatnenia tvorivej osobnosti učiteľa.

Uchopiť navrhovanú stratégiu a využiť ju v prospech

užitočnej veci umožňujú i nasledujúce skutočnosti:

**A.** Tvorba časovo-tematických plánov nie je *normovaná*; zmienky o časovo-tematických plánoch v odbornej pedagogickej literatúre majú skôr informatívny charakter a učiteľovi len odporúčajú isté "nevyhnutné" náležitosti.

Bežne sa uvádzajú tri druhy plánov:

a) *celoročný plán* - údaje o tematických celkoch s časovou dotáciou, metódami a formami práce, s termínmi a spôsobmi kontroly vedomostí a zručností žiakov, informácie o triede, pomôckach, používaných učebniciach, o medzipredmetových vzťahoch, doplnkovej literatúre atď.;

(*Poznámka: Tento druh plánu v akejkoľvek podobe má len všeobecnú výpovednú hodnotu, iba v minimálnej miere konkretizuje predpísané učivo z predmetu podľa platných učebných osnov*).

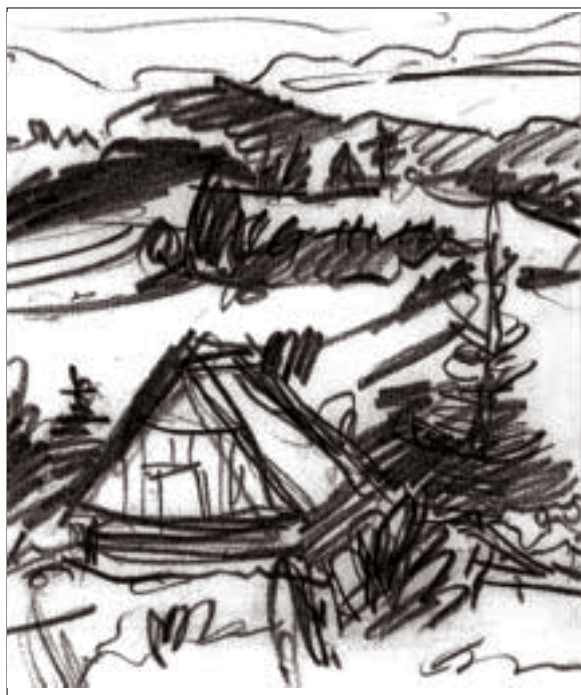
b) *plán tematického celku* - konkretizácia výchovných a vzdelávacích cieľov v rámci tematických celkov, organizačné formy a metódy práce, základné učivo a jeho prvky, prostriedky na meranie dosiahnutých výsledkov žiakov;

c) *plán učebnej jednotky* - konkrétna príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu, zameraná na riadenie učebnej činnosti žiaka (M. Cirjak, 1994; M. Hutta - I. Turek, 1990; W. H. Peterssen, 1993; E. Petlák, 1997, I. Turek, 1990).

**B.** Časovo-tematický plán nie je súčasťou základnej pedagogickej dokumentácie, a to ani podľa najnovšej vyhlášky č. 217/1999 Z.z. MŠ SR z 25.8.1999 o pedagogickej dokumentácii. Svojím charakterom plní pre učiteľa funkciu pracovného dokumentu, čo okrem iného znamená, že učiteľ ho bežne používa a koriguje v priebehu celého školského roka a že nie je uložený v zásuvke písacieho stola v kancelárii riaditeľa školy pre potreby školskej inšpekcie.

Tvorba časovo-tematických plánov sa v odbornej literatúre správne považuje za individuálnu záležitosť učiteľa, ale už nenaznačuje, do akej miery sa v nej odrazia nové trendy v pedagogike.

Jadro tejto činnosti učiteľa, ako to vyplýva aj z názvu, tvorí predovšetkým *časové a tematické rozvrhnutie učiva*. S existenciou časovo-tematických plánov sa zjednoduchého dôvodu počíta aj v budúcnosti: učiteľ musí mať na zreteli jasný výchovný a vzdelávací cieľ vyučovania. Kde



M. Bárdi: Koliba v horách (ceruza) 1987

niet plánovania v pedagogickej činnosti, tam niet vzdelávania pre život, je len chaos a improvizácia. A to si v žiadnom prípade nikto z veľkej učiteľskej rodiny nemôže dovoliť.

Vychádzajúc z dlhoročných vlastných pedagogických skúseností i z názorov mnohých učiteľov slovenského jazyka a literatúry stredných škôl v Prešovskom a Košickom kraji, účastníkov odborného-metodického seminára k danej problematike v Metodickom centre v Prešove (september 1999), zatiaľ bez zbytočných analýz a komentárov, čisto z pragmatického hľadiska ponúkame nasledujúce závery:

1. Oboznámiť učiteľa s pracovným úväzkom na nový školský rok pred odchodom na letnú dovolenku, aby mal dostatočný časový priestor na plánovanie svojej pedagogickej činnosti.

2. Časovo-tematickému plánu dať takú formálnu podobu, aká učiteľovi najviac vyhovuje, obsahovú stránku prerokovať v predmetovej komisii, dohodnúť sa, ktoré učivo budú všetci považovať za základné učivo - hoci jeho výberom sú poverení špeciálni pracovníci výskumných ústavov - (aj keď sa veľa rozpráva o vzdelávacích štandardoch, učitelia slovenského jazyka a literatúry ich

zatiaľ nemajú) a individuálne využiť možnosť 30-percentnej slobodnej voľby učiva na rozšírenie a prehĺbenie vedomostí a praktických zručností žiakov.

3. Celoročný plán a plán tematického celku skĺbiť do jedného celku: *časovo-tematického plánu*.

4. Do časovo-tematického plánu v priebehu školského roka vždy s časovým predstihom zaradiť:

- poradové číslo hodiny;
- tematické celky s odporúčanou dotáciou hodín;
- výber tém pri tematických celkoch s individuálne upravenou dotáciou hodín;
- konkretizované výchovné a vzdelávacie ciele pre jednotlivé úrovne osvojenia učiva pri každom tematickom celku (cieľ = podstata moderného vyučovania);
- základné učivo a jeho prvky podľa dohody v predmetovej komisii, všetci učitelia ho budú považovať za záväzné, t. j. musia ho odučiť (učivo sa vyberá podľa cieľa);
- svoju orientáciu na rozširujúce učivo - kvôli vzájomnej informovanosti;
- spôsob kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov (špecifikovať čo, ako a kedy);
- voľný priestor na učiteľove poznámky.

Časovo-tematický plán v tejto podobe bude učiteľovi slúžiť ako výborný pracovný materiál.

*(Poznámka: Pri dobrej spolupráci s metodickými centrami je výhodná kooperácia s viacerými predmetovými komisiami v regióne.)*

Rozširovanie časovo-tematických plánov o akékoľvek ďalšie údaje, ktoré sa dokonca nachádzajú v centrálne zadávaných učebných osnovách a boli by len ich ďalšou kópiou, považujem za záležitosť konkrétnej prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu.

Na začiatku školského roka, pred vstupom do triedy, si učiteľ v navrhovanej podobe pripraví časovo-tematický plán prvého tematického celku, aby mohol informovať žiakov o cieľoch vyučovania. Žiak má právo vedieť, čo sa bude učiť, kedy a akým spôsobom bude učiteľ preverovať jeho vedomosti a praktické zručnosti. Podobne to učiteľ urobí pred preberaním ďalších tematických celkov.

Zaužívaný spôsob práce s časovo-tematickými plánmi v našich školách je nehumánny voči učiteľovi i žiakom. S týmto stavom vyjadrujú nespokojnosť najmä tvoriví učitelia. Svojím príspevkom by som chcela oslovit' všetkých v nádeji, že aj jemný vánok môže byť predzvesťou silnej búrky.

#### Literatúra:

Cirjak, M.: *Plánovacia činnosť učiteľa (matematiky)*. Prešov, MC 1994.

Hutta, M. - Turek, I.: *Didaktika mechaniky*. Bratislava, SPN 1990.

Peterssen, W. H.: *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava, SPN 1993.

Petlák, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava, IRIS 1997.

Turek, I.: *Didaktika technických predmetov*. Bratislava, SPN 1990.

**Summary:** *The author deals with problems of course planning and shows ways how to change a plan into a valuable aid for a teacher.*

## POSTAVENIE RUŠTINY V SYSTÉME VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

M. Hrková, Filologická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Príčiny a dôsledky zmeneného postavenia ruštiny v systéme výučby cudzích jazykov.*

**KLúčové slová:** *ruština, povinný - nepovinný vyučovací predmet, rusistika*

Cudzie jazyky sú v súčasnosti dôležitým elementom učebných osnov na slovenských základných a stredných školách. Vyplýva to zo spoločensko-ekonomických zmien, ktoré nastali po roku 1989. Dovtedy bola naša krajina politicky a ekonomicky orientovaná na Sovietsky zväz. Z toho vyplýval fakt, že ruský jazyk bol povinným cudzím jazykom na našich základných a stredných školách. Anglický, nemecký a francúzsky jazyk nemali vo vyučovaní procese také významné postavenie, ako ruština. Vyučovali sa ako ďalší povinný, resp. fakultatívny jazyk. S prechodom na trhovú ekonomiku sa výrazne zmenilo postavenie ruštiny, ktorá stratila pozíciu povinného cudzieho jazyka. V roku 1993 bola vyhlásená samostatná Slovenská republika, ktorá sa usiluje o integráciu do európskych a transatlantických štruktúr. Dôležitú úlohu v tomto procese zohráva jazyk. „Jazyk by mal ľudí spájať, aby si mohli lepšie porozumieť, riešiť problémy, aby lepšie mohli spoznať sami seba, svoju kultúru, mentalitu, tradície atď.” (Bálintová, 1998) Najrozšírenejším dorozumievacím jazykom v týchto štruktúrach je angličtina, nemčina a francúzština. Preto sa aj v našich školách zaviedlo na báze voľiteľnosti vyučovanie týchto jazykov.

Slovenskí rusisti sa so smútkom a bezmocne prizerajú ako tieto jazyky odsúvajú ruštinu na vedľajšiu koľaj a ako sa stala zaznávaným jazykom. S výučbou ruštiny ako povinného cudzieho jazyka sa kedysi začínalo v piatom ročníku základnej školy. Tento jazyk patrí do skupiny slovanských jazykov, je príbuzný s našim materinským jazykom a ľahko sa osvojoval. Prvým krokom pre jeho zvládnutie bolo osvojenie si grafickej sústavy, ktorá pozostáva z cyrilského písma (cyriliky, azbuky) a výrazne sa líši od grafickej sústavy slovenského jazyka. Ruština však nebola jediným cudzím jazykom, ktorý si mali žiaci možnosť osvojiť. V siedmom ročníku bola možnosť výberu ďalšieho cudzieho jazyka (anglického alebo nemeckého) ako nepovinného predmetu. Francúzsky jazyk bol v tomto období na spomínaných školách málo rozšírený. Žiaci, u ktorých sa prejavil talent na cudzie jazyky, mali možnosť prestupu do tretieho ročníka základnej jazykovej školy s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov. Tu sa už v tomto ročníku začínalo s výučbou ruského jazyka a v piatom ročníku sa začalo s osvojovaním druhého povinného cudzieho jazyka (nemeckého, anglického alebo francúzskeho). Neskôr bola možnosť výberu tretieho cudzieho jazyka ako nepovinného predmetu. Na stredných školách bola ruština tiež povinným cudzím jazykom a povin-

ným maturitným predmetom. Okrem nej sa povinne pribalal aj ďalší jazyk.

Učitelia ruského jazyka mali pri jeho výučbe k dispozícii množstvo učebného materiálu a didaktických pomôcok. Učebnice boli okrem gramatických a lexikálnych častí vhodne doplnené aj literárnymi dielami známych ruských autorov, poéziou a ruským folklórom v podobe piesní, ktoré si mnohí z nás ešte dnes radi zaspievajú. Žiaci odoberali ruské časopisy, z ktorých sa čerpal na vyučovacích hodinách, a ktoré boli zdrojom informácií o spôsobe života ruských ľudí, o ruskej kultúre, literatúre, umení... . Nezabudnuteľnú atmosféru každoročne vytvárala súťaž v prednese poézie a prózy pod názvom *Puškinov pamätník* a hudobná súťaž *Melódie priateľstva*. Okrem možnosti osvojovania si ruského jazyka na našich školách mali študenti možnosť upevniť si jeho znalosti v cudzojazyčnom prostredí. To im bolo umožnené prostredníctvom výmenných pobytov v družobných mestách. Družobným mestom Banskej Bystrice bola Tula, preslávnená svojimi vynikajúcimi perníkmi a výrobou samovarov. Samovar nepredstavuje len tradičnú ruskú nádobu na varenie čaju, pre mnohých z nás je symbolom priateľských stretnutí známych ako *Posedenie pri samovare*. Toto podujatie pripravovali učitelia a žiaci pri rôznych príležitostiach, napríklad pred Vianocami. Okrem ruskej poézie a ľudových piesní, ktoré svojou krásou chytajú za srdce, nesmeli pri tomto podujatí chýbať ani tradičné predmety ruského ľudového umenia.

V súčasnosti sa ruština úplne nevytratila z učebných osnov. „Ruština je výberovým učebným predmetom ako každý iný cudzí jazyk” (Špirko, 1997). Ale tým, že stratila vedúce postavenie v systéme výučby cudzích jazykov na našich základných a stredných školách vzniklo niekoľko problémov:

**1. Klesajúci počet záujemcov o štúdium RJ:** „Veľá učiteľov udáva nezáujem o RJ zo strany rodičov” (Bálintová, 1997). Ako ďalej uvádza, množstvo ruštinárov sa z tohto dôvodu rekvifikuje na iný predmet.

**2. Znižovanie počtu učiteľov RJ**

**3. Veľký nedostatok učebného materiálu:** Učebnice ruského jazyka používané na našich ZŠ a SŠ do roku 1989 sú dnes už neaktuálne. Preto vzniká potreba vydávania nových učebníc, ktoré by mali byť prispôbené súčasnému stavu v procese výučby RJ. Takými sú učebnica *Vstreči s Rusie* a *Raduga*. Veľkým prínosom pre záu-



jemcov o ruštinu je publikácia venovaná začiatočníkom (deťom, ale aj dospelým) pod názvom *Začíname s ruštinou*, obsahujúca najzákladnejšie slová a vety doplnené o obrázky približujúce každodenné situácie. Ak ste zvládli terminológiu zahrnutú v tejto knihe, môžete si doplniť slovnú zásobu *Obrázkovým rusko-českým slovníkom*. Tento slovník slúži ako výborná motivácia k rozšíreniu slovnej zásoby. Ďalšia publikácia *Reálne rusky mluviacích zemí* vás zoznami s dejinami, ekonomikou, politickým systémom, spôsobom života krajín Rusko a Bielorusko.

Na vysokých školách humanitného, filologického a filozofického zamerania sú zriadené katedry rusistiky, ktoré vydávajú učebný materiál potrebný pri výučbe konkrétnej disciplíny. Na vysokých školách iného

zamerania (napríklad právnická, ekonomická, lekárska fakulta a iné fakulty) sú zriadené oddelenia zamerané na výučbu ruského jazyka.

Ruský jazyk patrí medzi svetové jazyky a v mnohých krajinách sveta je uznávaným a žiadaným jazykom. "Vo viac ako 100 krajinách sveta sa učia ruštinu (a stále s narastajúcim záujmom) ako cudzí jazyk. Zaujímavé je vedieť, že najväčší záujem o ňu je v Japonsku." (Bálintová, 1998) Preto by sme mu mali dať možnosť zaujať miesto, ktoré mu právom patrí. "Treba vzbudiť záujem žiakov aj ich rodičov, aby si ruštinu vybrali spomedzi cudzích jazykov. ... Dôležitý je vzťah samého učiteľa ruštiny k vlastnému predmetu, jeho iniciatíva, práca so žiakmi, jeho priateľský, no náročný vzťah k žiakom." (Špirko, 1997). Držme teda ruštine palce.

#### Literatúra:

*Ruský jazyk a literatúra na Slovensku po roku 1918. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie rusistov. Prešov 1997.*

*Zborník príspevkov z riešenia integrovanej grantovej úlohy. Banská Bystrica 1997.*

*Zborník čiastkových výstupov z riešenia integrovanej grantovej úlohy. Banská Bystrica 1998.*

**Summary:** *The author deals with the position of Russian language in the system of teaching foreign languages in our country.*

## PROBLÉM GRAFFITI

S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Graffiti ako anonymný prejav písania a kreslenia sprejom na múry, betónové plochy a vagóny vlakov vytvára potrebu spoločenského a pedagogického reflektovania. Výtvarná výchova zo svojej pozície dokáže reagovať na časť problémov, ktoré tento spôsob prejavu prináša.*

**Kľúčové slová:** *graffiti, sprej, sprejer, writer, bullshit, piece, bombing, obrazová forma, can, character, crew, toy, hra, provokácia, vandalizmus, výtvarné umenie a výchova*

**Graffiti** patrí k životnému štýlu mladých. Vyjadruje ich postoje, je provokáciou, možno len exhibicionizmom a módou. Niektoré nápisy a obrazy majú inšpiratívnu výtvarnú a technickú úroveň, sú pôsobivé, nápadité, dokážu upútať a zaujať. Žiaľ, sú aj také (neprajníci hovoria o väčšine), ktoré vulgárne zasahujú do historických fasád a mramorových obkladov budov, či výkladov. Ušetrené neostávajú ani autobusy, autá a osobné železničné vagóny. Tu zaráža zjavná arogancia, bezohľadnosť a vandalstvo, kvôli ktorému verejnosť právom odmieta tento druh prejavu ako taký. Nepomôžu ani dôvody, že je to možno jediný spôsob, ako na čas premeniť šedé betónových stien, ktorými na nás mesto útočí. Za týmto odmietaním stojí príčina nepochopenia významu a dôvodov ich vzniku. Graffiti je často vnímané len ako vandalizmus a trestná činnosť zameraná na poškodzovanie cudzieho majetku, ktorá nemá vzťah k výtvarnej tvorivosti či k umeniu vôbec.

Steny verejne prístupných priestorov sú stále miestom, kde človek rád umiestňuje škrabané, písané, maľované texty, znaky, symboly a obrazy. Realizuje ich prostredníctvom stopy rôznych materiálov a techník. Dnes sa najčastejšie využíva farebný sprej kvôli pohotovému použitiu a zároveň

pre trvalosť účinku. Tomu, kto sa zaoberá touto činnosťou, hovoríme sprejer alebo writer a prejav je označovaný termínom graffiti (škrabané obrazy). Je to jediný z taliančiny prevzatý termín. Ostatná terminológia je anglická a naznačuje svoj pôvod v Amerike, v subkultúre veľkomesta. Graffiti je teda subkultúrne umenie zložené z typografických a emblematických znakov, ktoré vytvárajú analógiu s juhoamerickými a indiánskymi mýtickými znakmi.

Graffiti je doménou mladých, združujúcich sa do utajene pôsobiacich skupín, ktoré nespája závažná idea. Majú obľúbené kluby a diskotéky. Hlásia sa k hudbe hip-hop a rap. S touto orientáciou súvisí ich obliekanie, správanie sa a presadzovanie názorov. Nosia široké mikiny, bundy s kapucňou, basketbalové čiapky. Chlapci majú náušnice, martensky. Spája ich odpor k nude, politike, uniformite a totalite. Každý člen má svoje meno, často pochádzajúce z angličtiny a tak isto skupina pôsobí pod prezývkou alebo skratkou (W.W., HUE, WHC, RAF, DOG, OSA). Jej zloženie je nemenné, čo uľahčuje zámery skupiny pri príprave a výbere miesta, pri realizácii maľby a získavaní prostriedkov na spreje a farby. Na tvorbe nápadov sa podieľa každý člen. Tie si rozkresľujú do piece book zošitu, ktorý je skicárom a doku-



Prípravná kresba obrazového graffiti z Piece book (skicira)

mentom o vývoji. Po výbere návrhu celá partia, väčšinou v noci, strieka alebo maľuje svoje graffiti. Každý okrem spoločnej práce na väčšej maľbe, **taguje - bombarduje** sprejom alebo hrubým fixom v okolí svojho pôsobenia. Je to zámer informovať o svojej existencii, presadzovať autoritu partie a značkovať jej teritórium.

Graffiti má rôzne podoby, ktoré majú formu **tagu** - osobného textového znaku, **bullshitu** (nevydarená maľba), **piece** (dokončená maľba) a samozrejme svoj vývoj. Ten sa pohyboval od tagu tvoreného jednoduchým písmom **bombing** (tvar písma vychádzajúci z tvaru zemiaka), cez aplikovanie priestorového trojrozmerného pôsobenia, deformovanie, autorskú štylizáciu, prelínanie, štruktúrovanie písma. K textovému tagu pribudol obrazový motív, väčšinou prebraný z **komiksových** a **sci-fi** diel a zo sveta **filmu**. Je, samozrejme, transformovaný technikou spreja. Najviac používanou formou je **tag**, ktorý je zložený z písmen skratky odvodennej od názvu či monogramu. Vychádza väčšinou z amerických predlôh. Zasúvaním a prekryvaním jednotlivých znakov písmen sa dosiahne ich kompaktnosť a uzavretosť. Štylizáciou, deformáciou, lámáním a rozbíjaním tvarov sa znižuje čitateľnosť a prechádza až do znaku. Ten by mal pôsobiť štýlovou čistotou celkovej skladby, ktorá je podporená typickou farebnou pôsobiivosťou spreja. Tag a tagovanie je najrozšírenejšou formou - od úplne malých čiernobielych na školských laviciach až po veľkoplošné plnofarebné znaky.

K tagu sa v niektorých prípadoch pridružuje **obrazová forma** s rôznym námetom. Nadväzuje na atribúty writerov. Predovšetkým je to sprej - **can**, ruka držiaca sprej a postava sprejera. Časť motívov predstavujú inšpirácie z komiksov, hororov a akčných filmov. Farebné obrazové plochy majú väčšinou čierny obrys. Bývajú to hlavy a postavy s rôznym výrazom, označované názvom **character**, ďalej lebky, kostry, pavučiny, zvieratá a kvety. Tag sa často spája a kombinuje so známymi symbolmi srdca, blesku, znaku hippies, jing-jang a výnimkou nie je

ani svastika. V zložitejších formách sú najzaujímavejšie prepojenia textu a obrazu do jednotného celku.

Prejav writerov sa sústreďuje do priestorov koncentrácie ľudí alebo automobilovej dopravy. Nájde ho najskôr na staniciach, v podchodoch, v blízkosti škôl alebo na parkoviskách áut, nadjazdoch a mostoch. Samozrejme, veľké sídliská sú jeho domovom. Vekovo zasahuje skupinu stredoškôľakov.

Graffiti má svoj pôvod v **Amerike**. New Yorkský Harlem, Bronx a Brooklyn, štvrte obývané väčšinou černochoďmi a prisťahovalcami z Portorika, boli zo začiatku sedemdesiatych rokov rodiskom moderného umenia ulice. Harlemský poslíček ako prvý začal umiestňovať svoju osobnú značku **TAKI 183** po múroch mesta, značkujúc si svoju cestu so zásielkami. Mladí ľudia predmestia ho začali napodobňovať a svoje šifry, nezrozumiteľné pseudopodpisy podobne vypisovali čiernou hrubou fixkou alebo sprejom. Tejto činnosti sa začalo hovoriť **tagovanie** a osobná značka dostala názov **tag** (pseudonym pochádzajúci z označenia farebnej náplne). Popri jednotlivcoch vznikali celé skupiny maliarov - **crew** (skupina writerov) pracujúcich spoločne pod jedným menom a graffiti sa z ulíc rozšírilo do staníc a depa metra. Motiváciu je nutné vidieť v sebarealizácii a sebavyjadrení prostredníctvom anonymného podpisu na verejne prístupné miesto. Z hľadiska rýchlosti a účinnosti zviditeľnenia autorov sa aktivity sústredili do priestorov metra, nadzemných a podzemných vlakových súprav. Tag umiestnený na vagón metra má svojou pohyblivosťou po celom meste stále nové publikum. **Zephyr**, jeden z newyorských sprejerov, vysvetľuje základ a pozadie tagovania: "Keď niekto vyrastá na predmestí, jeho život väčšinou nestojí za nič. Graffiti však ponúka možnosť pretvoriť sám seba. Každý večer ideš na dobrodružnú a nebezpečnú výpravu do depa metra, ideš striekať graffiti. Nikto sa nechce volať Bill alebo Bob. Zrazu môžeš byť všetkým, čím chceš, môžeš si dať svoje vlastné meno. Môžeš byť CRASH alebo REVOLT, PSYCHO, FUTURA, ZEPHYR..." Pseudonymy pritom prezrádzajú čosi o individualite svojich nositeľov - sprejových umelcov:

Hra, provokácia, vandalizmus alebo umenie? **Čo je priliehavejšie pre graffiti? Komplikované rozhodnutie o tvorbe, ktorej otvorili dvere svetové galérie. Ved' je to jav negujúci kultúrne a materiálne hodnoty pod tým istým označením.**

Bez polemiky o pravdivosti oboch názorov sa dá predpokladať rozdielnosť európskeho a amerického graffiti. Tak ako nemožno premaľovať maľby na zvyškoch berlínskeho múra, nedá sa prebielením stien zabrániť popularite, ktorú si tento druh prejavu dokázal získať proti vôli a bez ohľadu na prevládajúci vkus spoločnosti. Zásah komercializácie a spoločenských objednávok priamo ovplyvňuje podstatu tejto činnosti - jej dobrodružnosť, provokatívnosť, vzrušujúcu, ba priam ilegálnu realizáciu diela a najmä osobnú nezávislosť. Tieto sprievodné javy tvoria základ a zmysel zážitku pri tvorbe graffiti.

Niektoré graffiti v slovenských mestách neprekračujú



rovinu **bullshitu**. Ich autorský zámer je zúžený na snahu nastriekať si vlastný tag za každú cenu bez individuálneho vkladu a výtvarného cítenia. Väčšina začiatocníkov taktiež využíva výhody utajenia. Ich výsledky sú skôr žalostnou pózou. **Toy** (začiatočník, ktorého prejavom je bullshit) svojou pracovitosťou zaplavuje steny a spôsobuje úpadok autenticity graffiti. Tá menšia, ale zato lepšia časť writerov preto neuznáva pseudoumelcov, ktorí dokážu postriekať pol mesta jedným sprejom.

Príznačný je názor jedného zo skúsených bratislavských writerov: *"Nestačí mať farebné spreje, vyhliadnutú stenu, dostatočnú odvahu alebo drzosť. Chce to niečo viac. Bez toho je to jalová frajerina. Nič viac, len frajerina bez osobného pozadia. Nieko vystačí aj s tým."* Tu sa dá rozoznať jemný rozdiel potreby tvorivosti a odmietnutie jej absencie. Potvrdzujú to slová, ako sám o sebe hovorí, "profesionála" zo Žiaru nad Hronom, ktorý sa dokáže touto činnosťou uživiť: *"Každý chce maľovať, tvoriť, je to jednoducho módna záležitosť. Skutočných umelcov patriacich ku špičke a porovnateľných s najkvalitnejšími sprejermi v zahraničí je však málo. ...kvalitne namaľované graffiti, navyše mnohokrát tlmočiace verejnosti humánny odkaz, pôsobi určite estetickjším dojmom ako prázdna, špinavá a ošarpaná stena. Vandalizmom je nápis jednou farbou, nie graffiti."* "Skor" člen skupiny WHC z Bratislavy takto približuje zmysel ich práce: *"Striekame najmä na škaredé, sivé múry mostov, striekame jednoducho tam, kde je veľa prebytočného betónu. Takéto miesto si vopred vyhliadneme a nakreslíme si návrh na papier. Potom si zoženieme potrebné množstvo sprejov a farieb a ide sa."*

Verejnosť si teda nemusí zdôrazňovaním aspektu vandalstva osvojiť jednoznačne odmietavé stanovisko. Veď graffiti predstavuje zaujímavý, nápaditý prejav, ktorý priťahuje mladých ľudí svojím zvláštnym čarom. Stačí len uprednostniť tvorivosť pred ničiacim vandalizmom.

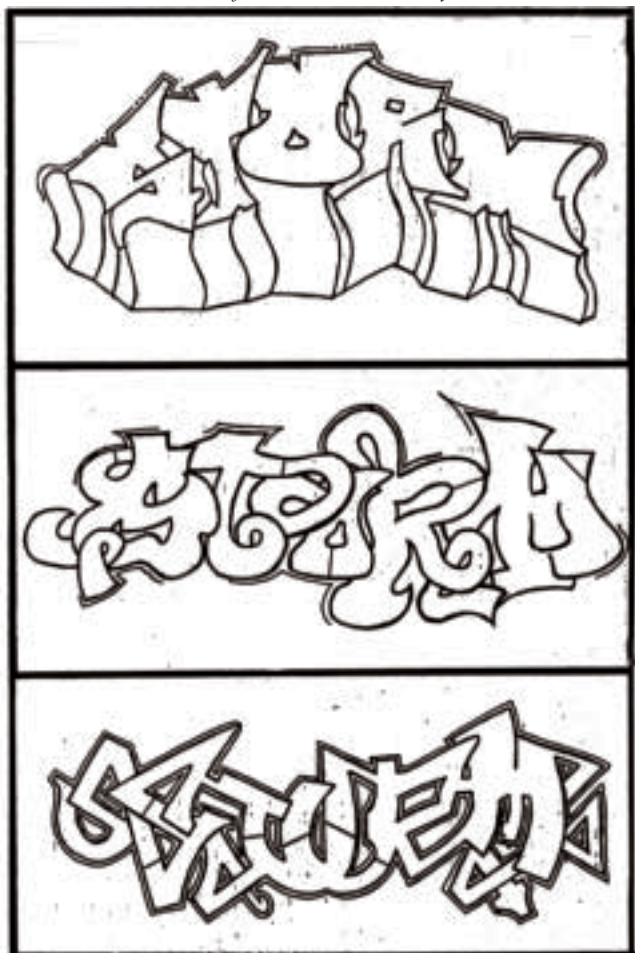
Podobne ani **výtvarná výchova** by nemala zastávať jednoznačne odmietavé stanovisko. Pri podrobnej výtvarnej analýze graffiti dospejeme k problematike **písma a jeho kompozície, radenia typov písma do slova, spojenie textu a obrazu alebo znaku**. Podstatným je význam farby a postupy štylizácie, posunu, dynamizácie, deformácie a kompresie, ktoré sa spolupodieľajú na formovaní výrazu. Všetko sú to úlohy, ktoré majú svoje miesto vo výtvarnej výchove. K nim sa môžeme priblížiť prostredníctvom príťažlivého projektu so zameraním na graffiti. Jednou formou môže byť vytvorenie pokusu o tag na papier,

inú ponúka možnosť vysloviť svoje hodnotenie príkladov z okolia. Možno mnohí z nich siahnu o nejaký čas po lákadle spreja a možno vďaka výtvarnej výchove a osobnej etike ich budúce dielo bude graffiti a nie vandalizmus.

Igor Zhoř nevedie dlhú diskusiu o potrebe zaradenia tohto problému do obsahu výtvarnej výchovy. V pracovnom zošite pre 8. a 9. ročník ZŠ "Výtvarná výchova v projektech II." mu s úplnou samozrejmosťou venuje náležitý priestor, využívajúc jeho spoločenskú aktuálnosť. Po krátkom vymedzení zameriava pracovné úlohy do oblasti písma, ktoré používajú sprejeri a jeho miery transformácie v tagu. Kládne otázky smerujúce k používaným tvarom, hrúbke ťahu písma, spôsobu jeho vedenia a farebnosti, k porovnaniu a hľadaniu rozdielov s písmom používaným v knižnej typografii a reklame. Sú to príklady, ktoré sa bezvýhradne dajú akceptovať a ďalej pedagogicky modifikovať.

Na naplnenie cieľa výtvarnej výchovy a výchovy vôbec stačí niekedy uprednostniť tvorivosť pred ničiacim vandalizmom. Zakázať i zdôvodniť odmietnutie je jednoduché, no nie je to riešenie.

*Rôzne tvarové varianty textového tagu zloženého z písmen do slova STORM. Deformáciou, štylizáciou, lánaním a rozbíjaním znakov písma slovo stráca svoju čitateľnosť, dostáva význam osobného znaku.*



#### Literatúra:

Barbier, A.: *Graffiti - East Village, USA 1970. Originál, 1997, č. 5.*

Nováková, A.: *Graffiti - vandalství, provokace nebo výtvarná tvorivost? Výtvarná výchova, 35, 1994-1995.*

Thomasová, K.: *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočí. Bratislava, Pallas 1994.*

Tropp, S.: *Vyplazený jazyk graffiti. Medzi hrou, provokáciou, vandalizmom a umením. Dotyky, 10, č. 1/2, 1998.*

Zhoř, I.: *Výtvarná výchova v projektech II. Brno, Tobiáš, 1996.*

**Summary:** *The author presents a graffiti problem and ways how we could react to this social problems in Arts.*



## AKO PRISTUPUJEM K SLOVNÉMU HODNOTENIU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

T. Slivková, Základná škola Námestovo – Brehy

**Anotácia:** Význam slovného hodnotenia žiakov. Vlastný postup pri slovnom hodnotení na hodinách výtvarnej výchovy. Skúsenosti.

**Kľúčové slová:** slovné hodnotenie žiakov, systematické pozorovanie žiaka, príležitostné pozorovanie

### Zabezpečenie materiálu pre slovné hodnotenie

Najvyššiu mieru pedagogického majstrovstva a taktu si vyžaduje hodnotenie žiaka. Učiteľ naň musí byť dobre pripravený.

Záleží mi na tom, aby som svojich žiakov hodnotila objektívne, povzbudzujúco, nenásilnými formami, ktoré by nevyvolávali strach a odpor k tejto časti výtvarnej výchovy. Moje skúsenosti ukazujú, že žiaci majú radi hodnotenie, ochotne spolupracujú a vyjadrujú svoje názory.

Postupne som žiakov naučila, že pri riešení výtvarných úloh neexistuje jediná správna cesta, jediný spôsob kresby či maľby. Správnych, teda kladne hodnotených spôsobov práce je viac a čím sú nápaditejšie, originálnejšie, jedinečnejšie, tým je hodnotenie žiaka priaznivejšie.

Ďalej som si uvedomila, že žiak musí vopred vedieť a chápať, čo bude v jeho práci **hodnotené**, čo je **dôležité**. Vždy na začiatku školského roku si pripravím úvodnú hodinu s organizačnými pokynmi a voľnou besedou o prázdninových zážitkoch s výtvarným umením. Organizačná časť besedy oboznámi žiakov nielen s plánovanými činnosťami, besedami a exkurziami, ale zreteľne sformuluje, čo očakávam od žiakov a čo budem hodnotiť:

- tvorivosť, nápaditosť a samostatnosť ich práce;
- ako dokážu vedomosti a skúsenosti použiť v nových náročnejších úlohách;
- zlepšovanie v kresbe, maľbe, modelovaní;
- s akým záujmom a chuťou budú tvoriť a pracovať;
- rozvoj ich estetického cítenia;
- záujem o výtvarné umenie a vzťah k nemu;
- ako dokážu spolupracovať so spolužiakmi a pomáhať si pri dosiahnutí cieľa;
- ako sa sami dokážu ohodnotiť.

Na výtvarnej výchove si najdôležitejšie informácie zapisujem **do zošita**, ktorý sa postupne stáva vonkajším prejavom žiakovho záujmu o výtvarné umenie, hmotnú kultúru, o osobnosti maliarstva, architektúry i grafiky. V piatom ročníku si začínajú žiaci tvoriť "**Zbierku o výtvarnom umení**", zameranú na druhy výtvarného umenia. Pohľadnice, obrázky a články z časopisov si žiaci odkladajú a na výtvarnej výchove v besedách o umení si niektoré z nich vlepia do zošitov, vymieňajú si ich navzájom, diskutujú o nich. Vo vyšších ročníkoch rozvíjame a zväčšujeme zbierku podľa učebných osnov pre daný ročník i podľa záujmovej orientácie žiaka (moderné umenie, historické témy, architektúra...). Zošit sa zaplňa

poznámkami o návštevách výstav i vernisáží, kde okrem základnej a stručnej informácie o výstave žiak vpisuje vlastnými slovami, či sa mu výstava páčila alebo nie, čo ho na nej najviac zaujalo. Napríklad, o výstave plastík a reliéfov už nežijúceho oravského rodáka z Babína Štefana Siváňa si piatačka vpísala do zošita:

"Najviac ma upútala postava mohutnej ženy, ktorá mala v dolnej časti sukne úľ. Včely sa ukrývali v jej sukni a socha zdobila záhradku."

Významným zdrojom informácií o žiakovi je jeho vlastný obal na **hotové práce – výkresy**. Každý žiak má vlastný podpísaný obal z baliaceho papiera vo formáte A3, do ktorého si počas školského roka odkladá dokončené práce, skice, náčrty aj nedokončené práce, ku ktorým sa má v budúcnosti vrátiť. Počas svojej praxe som tento spôsob odkladania a uschovávanía žiackych prác nakrátko prestala používať, no onedlho som sa k nemu vrátila. Kresby, návrhy, maľby, grafiky, farebné štúdie uložené v obale môžem kedykoľvek znova prezerat', porovnávať s najnovšou prácou, pozorovať na nich rast žiackych zručností a schopností. Tu nachádzam **celistvý obraz žiaka**. Nahliadame do nich priebežne počas roka, žiaci sa často a radi vracajú ku svojim prácam. Môj zámer – pomáhať si pri slovnom hodnotení žiaka – sa rozrástol ďalej. Vychovávam žiakov k úcte k vlastnej práci a dosiahnutým úspechom. Žiak sám hodnotí seba, svoj rast a postupné zlepšovanie sa v kresbe, maľbe, vracia sa a prehodnocuje svoj prístup k výtvarným úlohám. Zároveň sa žiaci učia správne uschovávať suché pastely, grafiky, zafixované kresby, maľby. Obaly s prácami sú teda zdrojom poučenia pre učiteľa i žiaka.

Dôležité a zaujímavé informácie získam aj **štúdiom pedagogických materiálov o žiakovi**. Triedne výkazy, klasifikačné hárkky a zápisy v nich mi veľa napovedia o schopnostiach, o možnostiach žiaka, upozornia na zdravotné problémy, aké by prekážali práci na výtvarnej výchove.

Pri zabezpečení materiálu pre slovné hodnotenie ostáva stále na prvom mieste **pozorovanie žiaka**.

Myslím si, že **treba klásť dôraz na:**

- systematické pozorovanie so snahou zachytiť vývin a prejav žiaka za dlhšie časové obdobie;
- príležitostné pozorovanie zachytávajúce informácie v konkrétnej situácii, pri riešení nezvyčajných úloh.

**V prvom type pozorovania** systematicky sledujem žiaka celý školský rok a podporujem možnosť viesť žiaka

celé štyri roky. Výsledky takéhoto pozorovania mi prinášajú väčšinou radosť z mojej pedagogickej práce. Špirálovité rozvíjanie učebných osnov naznačuje, do akej miery má mať žiak v danom ročníku osvojené vedomosti, mieru jeho schopností a zručností.

V dlhodobjšom pozorovaní zisťujem, že niektorí žiaci sú výborní v kresbe a nesedia im práce s materiálom (kartón, textil), alebo vynikajúci maliari s prekvapivým farebným cítením nemajú záujem o grafické techniky. Snažím sa nenútiť žiakov do práce, majú si vyskúšať všetky techniky, zvládnuť predpísané výtvarné úlohy, no prácu organizujem tak, aby mali čo najväčší priestor na činnosť, v ktorej vynikajú, trvalo dosahujú výborné výsledky.

**Druhý typ pozorovania** – príležitostné – sa uplatňuje v rozličných situáciách, s ktorými si má žiak poradiť. A príležitostí je na výtvarnej výchove dostatok. Navštevujeme vernisáže, besedujeme na výstavách, pracujeme v prírode, pozorujeme prírodu, organizujeme si prácu v skupine.

Všetky spomenuté metódy a spôsoby získania informácií o žiakoch mi poskytli veľké množstvo materiálu. Cítila som potrebu triediť ho, usporiadať. Postupne vznikla **prehľadná tabuľka** (akýsi minislovník synonym hodnotení) pre jednotlivé oblasti hodnotenia, napr. úroveň výtvarného prejavu, záujem o prácu, vzťah k výtvarnému umeniu, estetické cítenie a vnímanie. Praktické použitie tohto minislovníka slovného hodnotenia je veľmi jednoduché a výrazne urýchľuje formuláciu hodnotenia.

### Príklady slovného hodnotenia

V tematickej práci v 6. ročníku žiaci ilustrujú úryvok z knihy Ľuda Ondrejova *Príhody v divočine*. Ich úlohou je vystihnúť dej, situáciu a vzťahy medzi postavami, zvoliť

si vhodnú kompozíciu a prejavovať farebné cítenie pri kolorovaní v technike voskovej rezervy.

Slovné hodnotenie sa bude dotýkať úrovne výtvarného prejavu, záujmu o prácu, estetického cítenia a využitia osvojených poznatkov. V tomto prípade nebudem klásť dôraz na oblasť vzťahu k výtvarnému umeniu a spolupráce spolužiakov, aj keď sa nedajú celkom obísť, vynechať. Hlbšie sa nimi zaoberám na inej hodine.

### Hodnotenie práce žiaka potom môže vyzerat' takto:

“Jožko znovu ukázal, aký je samostatný, vynachádzavý a dôvtipný. Zvolil si zriedkavý postup, ľudí umiestnil v dolnom rohu a dôraz kládol na gorilu, jej silu a nebezpečnosť. Strach černošského chlapca je očividný. Jozef pracoval oduševnene, s chuťou, výrazne sa zlepšuje v kresbe a jeho farebné cítenie mu napovedalo farebne odlíšiť gorilu i postavy v záplave zelene pralesa. Výborne si poradil s kompozíciou aj kolorovaním akvarelovými farbami.”

V tematickom celku *Zobrazovanie skutočnosti* sme si s piatakmi pripravovali pred Vianocami grafiky. Išlo o ich prvé praktické stretnutie s grafickým postupom tlače z hĺbky, preto sa aj v hodnotení zameriavam na osvojenie si nových poznatkov a ich tvorivé využitie vo vlastnej výtvarnej činnosti. V hodnotení si teda vyberám oblasť úrovne výtvarného prejavu a osvojenie si poznatkov a ich využitie vo výtvarnej činnosti. Ostatné oblasti si všimam len okrajovo.

### Prácu ďalšej žiačky hodnotím nasledovne:

“Katka svojím motívom sviece a hviezdíčiek vystihla vianočnú tému, vytvorila grafiku, na ktorej by mala pod spodným okrajom doplniť rok vzniku. Bola pozorná, keď sme si rozprávali o grafickom postupe a technikách, pracovala zručne a v budúcnosti si s grafickými úlohami iste poradí s ľahkosťou a kultivovane.”

*Summary: The author presents a way of her own in assessing pupils in Art lessons.*

## NOVÁ KONCEPCIA MATURITNÝCH SKÚŠOK Z RUSKÉHO JAZYKA

A. Pavlásková, Pedagogická fakulta UK Bratislava

**Anotácia:** *Nová koncepcia maturitnej skúšky z ruského jazyka. Obsah a forma maturitnej skúšky v ústnom a písomnom prejave. Spôsoby jej štandardizácie.*

**KLúčové slová:** *maturitný štandard, komunikačný prostriedok, všeobecnovzdelávaci predmet, ľudský kapitál, eticko-estetický rozmer ruského jazyka, dialóg dvoch kultúr, validita, reliabilita, kompatibilita.*

Ruský jazyk chápeme ako dôležitý komunikačný prostriedok, ale súčasne aj ako dôležitý všeobecnovzdelávaci predmet, rozvíjajúci tak rečovú, ako aj myšlienkovú činnosť študentov, ich tvorivé schopnosti a estetické cítenie, čo sa má prejavovať aj na maturitných skúškach. To je citát z úvodu Maturitného štandardu (Pavlásková, Kollárová, 1999) v rámci novej koncepcie maturitnej skúšky z tohto slovanského jazyka.

Vo výchovno-vzdelávacom procese nachádza v ostat-

nom čase čoraz širšie uplatnenie aj téza, že kultúra v školách predstavuje rozhodujúci príspevok k intelektuálnemu a citovému rozvoju jednotlivých študentov a formuje tak ľudský kapitál, pričom ľudský kapitál treba chápať nielen ako vedomosti, informácie, odbornosť, ale aj psychickú a citovú zrelosť študentov.

V súvislosti s výchovou a vzdelávaním na prahu nového tisícročia je treba uvedomiť si, ako na to upozorňuje Z. Obdržálek (1997), že je nevyhnutné odstrániť statický

pohľad nielen na súčasnosť, ale i na budúcnosť a nahradiť ho pohľadom dynamickým, ktorý by umožňoval žiakom a študentom vyrovnávať sa so spoločenskými zmenami bez ohľadu na to, ktorá zo zmien sa objaví ako dominujúca, pretože súčasné prognózy to nedokážu vždy predvídať. Pôjde teda o orientáciu a prípravu žiakov nie na jeden možný svet budúcnosti, v ktorom by so všetkou pravdepodobnosťou patrilo privilegované miesto angličtine, ale na viacej svetov, variantov s rôznymi cudzími jazykmi. Pritom je potrebné orientovať sa na tvorivosť žiaka, jeho autenticitu, a tým aj na jeho lepšiu flexibilitu pri získavaní a uplatnení určitej profesie.

Príprava žiakov na štúdium cudzích jazykov nemôže mať za cieľ len štúdium jazyka ako dorozumievacieho prostriedku, pretože jeho funkcie sa stávajú čoraz rozmanitejšie. Štúdium cudzieho jazyka, čítanie cudzojazyčnej literatúry má prispieť k väčšej rozhladenosti žiakov, kritickosti voči prednostiam aj nedostatkom tak cudzích národov, jazyk ktorých študujú, ako aj vlastného národa, učí ich tolerancii a úcte k iným národom ako nevyhnutnej podmienke spolupráce medzi ľuďmi rôznych národov.

Štúdium ruského jazyka má vybaviť žiakov vedomosťami, rečovými návykmi a zručnosťami, aby ich mohli využiť v ďalšom vzdelávaní a v budúcej profesii, ale tiež ich má viesť k tomu, aby mali úctu k ruskej kultúre, vysoko uznávanej vo svete, k ruskému jazyku, ktorý sa stále vyučuje vo viac ako 100 krajinách sveta, aby sa naučili samostatne riešiť problémy aj prostredníctvom cudzieho jazyka a v neposlednom rade, aby si vážili úspech svojho národa, seba samých a svoje vlastné úspechy.

Uvedené názory nachádzajú uplatnenie vo vyučovaní ruského jazyka aj v orientácii na medzikultúrnu komunikáciu, t. j. dialóg dvoch kultúr, ktorý reprezentujú aj nové učebnice pre gymnázia a navrhovaná nová koncepcia maturitných skúšok.

Štruktúru a formu ukončenia štúdia na stredných školách formou maturitnej skúšky stanovuje vyhláška bývalého Ministerstva školstva SR ešte z roku 1991, ktorá bola doplnená ďalšou vyhláškou z roku 1994. Dôvodom na zmeny obsahu a formy maturitných skúšok všeobecne, ktoré pripravil, respektíve pripravuje Štátny pedagogický ústav v Bratislave, je predovšetkým nízka náročnosť maturitných skúšok, skutočnosť, že jej požiadavky nedostatočne zohľadňujú nároky na novú kvalitu vzdelávania, ktorá vyplýva zo zmien vo výchovno-vzdelávacom systéme po roku 1989 a z meniacich sa kvalifikačných podmienok v našej spoločnosti. Z ďalších dôvodov sa uvádza neporovnateľnosť dosahovaných výsledkov. Zdôrazňuje sa potreba validity, reliability, kompatibility, teda všeobecnej platnosti, spoľahlivosti, objektívnosti a záruky pripravenosti na vysokoškolské štúdium, respektíve pre prax.

Z formálneho hľadiska sa možno kriticky vyjadriť aj k faktu, že podľa tejto starej vyhlášky maturitná skúška z cudzieho jazyka pozostávala len z ústnej skúšky.

Podľa novej koncepcie sa maturitná skúška z ruského

jazyka, ktorá je rozpracovaná v maturitnom štandarde z roku 1999 a schválená Výkonným výborom Asociácie rusistov Slovenska dňa 11. novembra 1999, skladá z ústnej a písomnej časti.

Pre ústny prejav je centrálné vypracovaných 25 tematických okruhov, ktoré možno pokladať za problémové úlohy, v žiadnom prípade však nie za témy, v rámci ktorých sa preferujú encyklopedicko-pamäťové vedomosti. Majú zovšeobecňujúci, integrujúci charakter a využíva sa tu kulturologický a eticko-estetický rozmer ruského jazyka. Na základe tematických okruhov prebieha riadený dialóg, diskurz. Podotázky k nim si vypracovávajú učitelia jednotlivých škôl samostatne. Autori novej koncepcie zdôrazňujú tvorivý prístup k riešeniu problémových úloh a schopnosť zaujímať hodnotiace postoje a stanoviská. Na ilustráciu uvádzame niektoré názvy: Rozhovor o vzdelávaní, škole. Od záľuby k profesii. Človek medzi ľuďmi. Mám rád svoju vlasť. Bez minulosti niet budúcnosti. O zaujímavých ľuďoch našej doby.

V rámci písomného prejavu majú žiaci prejaviť schopnosť správnej reakcie na základe:

- a) rečových intencií, teda rečových zámerov, napr. ospravedlnenie sa, iniciovanie besedy, vyjadrenie ochoty, neochoty, atď.;
- b) využitia lexiky a gramatiky v jazykovej komunikácii;
- c) pochopenia neadaptovaného ruského textu.

K písomnej časti budú centrálné vypracované testy, ktoré budú vyžadovať výberové a tvorivé odpovede.

Čiastočná štandardizácia maturitnej skúšky by sa mala uskutočniť už v tomto školskom roku, a to na 10-tich gymnáziách, ktoré vybrali metodici ruského jazyka jednotlivých MC. Uskutoční sa prostredníctvom centrálné vypracovaných tematických okruhov k ústnemu prejavu, centrálné vypracovaných testov k písomnému prejavu z rečových intencií, lexiky, gramatiky, jednotného textu na porozumenie, s jednotne stanovenými kritériami na hodnotenie.

Štandardizovaná, validizovaná, objektivizovaná maturitná skúška by mala byť zárukou kvalitných a porovnateľných výsledkov uchádzačov o vysokoškolské štúdium ruského jazyka a mala by byť aj viac akceptovateľná zo strany vysokých škôl, čo by malo byť podmienené aj určitou legislatívnou úpravou, týkajúcou sa, prirodzene, všetkých maturitných predmetov.

Maturitná skúška má tak teda okrem nového - obsahového poňatia a celkového prístupu k nej - zabezpečiť aj vyššiu objektivitu pri posudzovaní dosahovaných výsledkov v rôznych regiónoch a v rôznych školách. Doterajšia prax z prijímacích pohovorov na vysoké školy dokumentovala často rozmanitú úroveň ovládania ruského jazyka pri rovnakej známke z predmetu. Chýbajúcu kompatibilitu sa snažíme zabezpečiť aj spoločnou prípravou testov učiteľmi stredných aj vysokých škôl, respektíve posúdením ich vhodnosti učiteľmi stredných škôl, ktorí formujú vzdelanostnú úroveň žiakov a ich vypracovaním učiteľmi vysokých škôl, ktorí na úrovni stredoškolskej maturity



začínajú budovať vysokoškolský profil poslucháčov.

Perspektívne bude potrebné uvažovať pri vypracovávaní batérie testov rôzneho druhu a pri ich hodnotení aj o vybudovaní centrálnej inštitúcie, ako je tomu často v zahraničí. Zatiaľ sa uvažuje pri hodnotení maturitných skúšok z ruského jazyka o učiteľoch jednotlivých škôl na základe vypracovaných parametrov.

Želajme si a prispejme spoločne k tomu, aby sa úroveň

nášho školstva neznižovala napriek pretrvávajúcemu spoločensko-ekonomickému nedoceneniu práce učiteľov. V oblasti ruského jazyka využime naše dlhodobé tradície vo vyučovaní, skúsenosti učiteľov a zároveň zabezpečme novú kvalitu vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorá sa zákonite musí prejaviť aj na maturitných skúškach: zatiaľ v gymnáziách a perspektívne aj v iných typoch stredných škôl.

#### Literatúra:

Pavlásková, A.- Kollárová, E.: *Maturitný štandard*. Bratislava, ŠPÚ 1999.

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

Tomanová, E. a kol.: *Príprava a experimentálne overenie novej koncepcie maturitnej skúšky v gymnáziu*. Bratislava, ŠPÚ 1999.

Trušinová, L. B. - Pavlásková, A.: *Soderžanije i forma kontrola kommunikativnoj kompetencii po russkomu jazyku*. *Philologica: zbornik FFUK*. Bratislava, SPN 1989, s. 127-145.

**Summary:** *The author presents a new concept of maturita exam in Russian language, its content and form in written and spoken language. She mentions its standards as well.*

## VNÚTORNÉ MOTÍVY A ICH VÝZNAM PRE ŠTÚDIUM MATEMATIKY

D. Jedinák, Pedagogická fakulta TU Trnava

**Anotácia:** *Uplatňovanie vnútorných motívov (zvedavosť, spôsobilosť, identifikácia, spolupráca, poznanie pravdy, tvorba a objav) pri osvojovaní si matematických poznatkov.*

**Kľúčové slová:** *vnútorný motív, štúdium a vyučovanie matematiky*

Pozrime sa na možnosti, ktoré v oblasti motivácie pri vyučovaní matematiky majú všeobecné vŕšedské vnútorné motívy. Vnútorné motívy sú také psychické podnety, ktoré nezávisia od vonkajšej odmeny, ale ktorých cieľom i odmenou je úspešné zakončenie činnosti alebo činnosť samotná. K vnútorným motívom patrí napríklad: zvedavosť, úsilie o získanie zručnosti, sklon k napodobňovaniu inej osoby alebo skupiny, potreba reagovať na iných ľuďoch a spolupracovať s nimi, vzťah k poznaniu pravdy, radosť z práce, tvorby, objavu, hry.

**Zvedavosť** je najcharakteristickejšým vnútorným motívom. Prirodzená forma zvedavosti dáva motiváciu aj pre vyučovanie matematiky. Usmernená zvedavosť sa stáva hybnou silou pre dôkazovú prácu, pre hodnotenie všetkých možností v analýze problému. Matematika ako vyučovací predmet má byť náchylná k podpore každej zvedavosti, ktorá vznikne pri matematickej úlohe, probléme alebo hádanke. Musí vytvárať atmosféru otázok a viesť k odpovediam, ktoré túto zvedavosť uspokojujú a zároveň dávajú perspektívu ďalšiemu záujmu. Prirodzená hĺbka zvedavosti každého žiaka umožňuje učiteľovi individuálny prístup. Stáva sa v rukách učiteľa citlivým motivačným činiteľom. Podľa názoru B. V. Gnedenka, "ideálnym učiteľom matematiky je ten, na ktorého budú jeho žiaci spomínať po celý život, pretože vložil do ich srdca zvedavosť – ten posvätný Prometheov oheň podnecujúci ľudstvo k stálemu pokroku".

Žiaci, ktorí získali skúsenosť s hlbším pochopením učiva a v matematike, dosiahli určitú zručnosť, naznačujú,

že dychtivosť za ďalším poznaním pramení z dôvery vo vlastné schopnosti. Takéto vnútorné podnety nazývame **motivácia spôsobilosťou** – úsilím o získanie zručnosti. Nie známky, ale vnútorné presvedčenie, vlastná schopnosť a istota v zásadných matematických obratoch sú zdrojom energie. Zdá sa, že nedosahovaním primeraného stupňa samostatnej spôsobilosti sa pri vyučovaní matematiky rýchlo stráca záujem o predmet. V školskej práci treba rozhodne zabrániť tzv. dieram do matematického vzdelania, vyhnúť sa zdaniu o úspešnosti štúdia bez preverovania samotnej spôsobilosti. Žiak poznáva svoje praktické schopnosti a zručnosti len v samostatnej aktívnej činnosti a jej úspešnosť kladne ovplyvňuje motivačnú zložku žiakovej psychiky.

**Identifikácia** – sklon modelovať postoje a aspirácie podľa inej osoby alebo skupiny je podstatou zásady, že učiteľ utvára postoje k predmetu. Učiteľ matematiky nesie zodpovednosť za to, že môže byť vzorom – podnetom pre identifikáciu. Príklady neaktívnych, netvorivých, apatických propagátorov matematiky brzdia rozvoj obľúbenosti matematického vzdelávania. Aj pri vyučovaní matematiky sa možno zúčastňovať na žiakovom vnútornom dialógu, naznačovať normy, hodnoty a princípy matematickej kultúry. Rezervy, ktoré vyučovanie matematiky v tejto zložke má, sú dôležité hlavne pri stimulácii záujmu o matematiku v širšom rozsahu, pri zvyšovaní úrovne matematických poznatkov priemernej väčšiny študentov, na ktorej nám veľmi záleží.

Hlboká **potreba človeka jednat' s ľud'mi a spolu-pracovať'** s nimi je vnútorným motívom, ktorý sa dá ťažko nahradiť v modernom vedeckom bádani. Skupinové vyučovanie, riešenie úloh malým kolektívom, doučovanie skupiny, nefalšovaná spolupráca pri rozboroch úloh matematickej olympiády sú možnosťami na uplatnenie spolupráce. Neraz sa ukázalo, že úspechy spolupráce medzi žiakmi posilnili individuálnu aktivitu a zlepšili výsledky pri štúdiu matematiky.

Matematika má veľmi zaujímavé postavenie vo sfére vedeckého poznávania. Ako spôsob myslenia je historickým príkladom vytrvalého hľadania a výstavby systému pravdivých zovšeobecňujúcich postupov. Vyučovanie matematiky má bohaté a silné impulzy pre upevňovanie vzťahu k pravde. **Vzťah k poznaniu pravdy** chápeme ako prehĺbenie túžby po poznaní, ako konkrétnu cieľavedomú zvedavosť. Tento vnútorný motív má charakter mravného imperatívu a často vystupuje v motivačných väzbách ľudskeho poznávania. Pri vyučovaní matematiky treba spájať požiadavku po pravdivosti s úlohami reálnej skutočnosti, s konkrétnymi cieľmi celej spoločnosti.

**Radosť z práce, tvorby, objavu, hry** chápeme ako ďalší vnútorný motív podstatný pre štúdium matematiky.

*Summary: The author focuses on importance of inner motives in teaching and learning Maths.*

## MOTIVÁCIA AKO PREDPOKLAD ÚČASTI ŽIAKOV NA VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V DOMOVE MLÁDEŽE

V. Brhelová, Metodické centrum B. Bystricač

*Anotácia: Mládež a zmysluplné využívanie voľného času. Možnosti domova mládeže pri riešení tohto problému. Kvalitná a účinná motivácia – predpoklad účasti mládeže vo výchovno-vzdelávacích činnostiach. Zásady účinnej motivácie.*

*Kľúčové slová: voľný čas, výchovno-vzdelávacia činnosť, motivácia, domov mládeže, primeranosť a prítlačivosť úloh, pozitívne očakávanie, pozitívne hodnotenie, emočná atmosféra, samostatná práca, dobrovoľná účasť, zážitkové metódy*

Voľný čas a jeho zmysluplné využívanie mládežou je v súčasnosti vážnym spoločenským problémom. Objektívne treba povedať, že naša mládež má na vhodné využívanie voľného času značne obmedzený priestor. Inštitúcií, ktoré by mali tento priestor zaplniť, je poskromne.

Práve domov mládeže má v uvedenej oblasti mimoriadny význam a tiež veľké možnosti pozitívneho ovplyvňovania využívania voľného času ubytovaných žiakov. Mnohí vychovávatelia domovov mládeže negatívne hodnotia aktivitu žiakov vo voľnom čase. Tvrdia, že nech je ponuka výchovno-vzdelávacích činností akokoľvek zaujímavá, nejavia o ňu záujem. Je to skutočne tak? Všeobecne platí, že žiaci naozaj neprejavujú mimoriadnu aktivitu pri zapájaní sa do ponúkanej výchovno-vzdelávacej činnosti (ďalej iba VVČ). V domove mládeže (ďalej iba DM) sú predovšetkým preto, aby sa pripravili na vyučovanie. Pri podrobnej analýze je však zrejme, že žiakovi ubytova-

Vzťah žiaka k matematickým poznatkom je priamy, umožňujúci “znovuobjavenie”. Riadené znovuobjavenie pri riešení problémových úloh v matematike, kedy sa radosť z objavu priamo rodí, prináša silný psychický účinok v oblasti motivácie. Niektoré matematické štruktúry môžeme vytvárať ako výsledok aktívnej hry. Experimentovanie s matematickými objektmi sa tak stáva podnetom pre radosť z práce, hry. Štúdium matematiky by malo mať charakter hry, ktorá je prácou, aby raz bola prácou, ktorá sa stala hrou. “To najdôležitejšie v živote je hrať sa a je št'astím, ak človek zapojí do hry svoj mozog.” (E. Rubik)

Vnútorné motívy sú zakorenené v samej podstate ľudskej túžby po poznaní. Sú podstatou dynamiky osobnosti v procese štúdia. Špecifické črty matematiky a jej vyučovania vyžadujú uplatnenie vnútorných motívov. Ukazuje sa, že práve “zvnútorňenie” celého motivačného pôsobenia je pri štúdiu matematiky rozhodujúce.

Na tieto skutočnosti by nemal zabúdať ani jeden učiteľ matematiky.

*Zhrnutie: Pri štúdiu matematiky bude najúčinnnejšie uplatnenie tých psychických podnetov, ktoré patria k vnútorným motívom.*

nému v DM zostáva aj po kvalitnej príprave na vyučovanie dostatok voľného času, ktorý mnohokrát využíva spôsobom ohrozujúcim jeho osobnosť. Práve ponúkaná VVČ má svojím obsahom, ale hlavne procesom plniť základný cieľ: nadväzovať na poznatky žiaka získané v škole a ponúkať nové, osobnosť rozvíjajúce poznatky a zručnosti.

Každý vychovávateľ, ktorý si uvedomuje význam kvalitného využívania voľného času žiakmi, dá mi za pravdu, že úloha DM je v tejto oblasti mimoriadne zložitá a náročná. Jednou z rozhodujúcich funkcií, potrebnou na plnenie uvedenej úlohy je schopnosť vychovávateľa motivovať žiaka na účasť vo VVČ. Na základe mojich praktických skúseností a pozorovania práce mnohých vychovávateľiek, predovšetkým v domove mládeže s prevahou ubytovaných dievčat (v texte svojho príspevku budem používať všeobecné pojmy vychovávateľ a žiak), kvalitná a účinná



M. Bárdi: Cieňa v Čerenčanoch (ceruza) 1991

motivácia žiaka na účasť na VVČ okrem iného predpokladá:

- zadávanie primeraných, prítlačlivých úloh,
- pozitívne očakávanie výkonu žiaka,
- pozitívne hodnotenie,
- emočnú atmosféru,
- podiel samostatnej práce žiaka,
- dobrovoľnú účasť žiaka na VVČ,
- prevahu zážitkových metód vo VVČ.

1. *Zadávanie primeraných, prítlačlivých úloh* znamená, že prostredníctvom VVČ dostáva žiak, úlohy, ktoré dokáže splniť, ktoré sú pre neho prítlačlivé, nové a zaujímavé. Vhodné je, aby o časti ponuky VVČ mohli rozhodovať žiaci sami. To zvyšuje pravdepodobnosť vyššej motivácie ich účasti na VVČ. Úlohy v rámci VVČ majú byť v čo najväčšej miere otvorené, to znamená, že majú poskytnúť široké možnosti na prejavenie tvorivosti žiaka pri ich plnení. Motivačné je, ak obsah VVČ poznatky žiaka zo školy ešte rozširuje, respektíve mu ponúka úplne nové poznatky. To, samozrejme, predpokladá dôkladné poznanie osobnosti žiaka vychovávateľom, jeho záujmov, túžob, životných cieľov, ale aj rezerv a jeho osobných možností.

Silnou motiváciou pre žiaka je individuálny prístup vychovávateľa. Osvedčujú sa najmä individuálne rozhovory so zameraním na pozorné vypočutie problémov žiakov, ktorých majú neskutočne veľa. Nie je zriedkavosťou, že žiaci sa skôr otvoria s osobnými problémami svojim vychovávateľom ako rodičom. Poznanie vnútorného sveta žiaka dáva vychovávateľovi väčší priestor na to, aby mu ponúkol VVČ, ktorá ho osloví a motivuje na účasť v tejto činnosti, pretože žiak vie rozoznať, či ponúkaná činnosť podporí jeho osobný rozvoj. Potvrdzujú to výsledky autorkinho trojročného prieskumu názorov žiakov, keď na otázku čo im dal pobyt v DM, 87% opýtaných uviedlo, že najviac im DM pomohol tým, že im dal poznatky, ktoré by inak nezískali, že sa stali zodpovednejšími a samostatnejšími, a to najmä zásluhou starostlivosti ich vychovávateľiek.

2. *Pozitívne očakávanie výkonu žiaka* znamená to, že vo vzťahu k žiakovi má vychovávateľ plne dôverovať schopnostiam žiaka. Je potrebné dávať mu najavo, že **ON TO DOKÁŽE**. Prejav dôvery je silnou motiváciou aj pre "problémového žiaka". Mám opakovanú skúsenosť, že žiak, ktorý bol sústavne kritizovaný a postihovaný za nevhodné správanie, po úspešnom splnení významnej úlohy zrazu pocítil ocenenie okolia a zažil nový pocit – pocit úspechu. Zaznamenala som výraznú zmenu v správaní takéhoto žiaka. Prejav dôvery k nemu a ocenenie okolia ho neskôr motivovalo na ďalšiu účasť vo VVČ. Žiak, ktorý je neustále kritizovaný a vychovávateľ mu dáva najavo nedôveru a očakávanie jeho negatívneho výkonu, spravidla nemá žiadnu motiváciu dokázať, že je iný, a naopak, jeho aktivita sa obyčajne uberať nežiadúcim smerom. Pozitívne hodnotenie súvisí s pozitívnym očakávaním výkonu žiaka. Pochvala a ocenenie aj čiastkového úspechu pôsobí na žiaka výrazne motivačne. Vychovávateľ by nemal šetriť pochvalami, keď to žiak potrebuje. Medzi pozitívne hodnotenie možno zaradiť aj motivačné hodnotenie žiaka. Jednou z foriem pozitívneho hodnotenia je motivačný rozhovor, ktorý vychovávateľ robí spravidla pri hľadaní príčin problémov v jeho správaní, pri študijných problémoch, ale aj pri bežnom koncoročnom hodnotení žiaka. Osvedčený postup je, že vychovávateľ oboznámi žiaka so svojím hodnotením jeho správania, prípadných zmien oproti predchádzajúcemu roku a pod. Žiak sa k tomuto hodnoteniu vyjadří, pričom s ním môže, ale nemusí súhlasiť. Pozitívne je, ak vychovávateľ dosiahne, aby žiak analyzoval svoje silné a slabé stránky. Takéto hodnotenie je už procesom sebahodnotenia žiaka. Moje skúsenosti ukázali, že žiaci vedia viac a pohotovejšie hovoriť o svojich slabých ako o svojich silných stránkach. Vychovávateľ učí žiaka poznávať svoje silné stránky, zároveň ho učí sebaúcte. To je krok k tomu, aby mal úctu aj k druhým ľuďom. Takýto žiak má silnejšiu motiváciu zúčastňovať sa na činnosti vo voľnom čase, pretože jeho úcta k ľuďom ho vedie k snahe podieľať sa na tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov a úroveň jeho sebaúcty zasa k rozvoju vlastnej osobnosti. Tieto ciele sa mu prostredníctvom účasti na kvalitnej VVČ môžu splniť. Medzi motivačné hodnotenie patrí aj písomné hodnotenie žiakov 4. ročníkov, ktoré dostanú od vychovávateľa pred ich odchodom z DM. Ide o hodnotenie vývoja osobnosti žiaka za štyri roky pobytu v DM. Zvláštnosťou tohto hodnotenia je, že je predkladané formou osobného listu vychovávateľa žiakovi. S týmto hodnotením mám trojročnú skúsenosť. Odovzdanie hodnotiacich listov patrí medzi najmotívnejšie zážitky, pretože žiaci si hodnotiace listy preberajú doslova ako "sviatosť", mnohí ich vo svojich neskorších listoch vychovávateľom označujú ako významnú motiváciu pre svoj ďalší život.

*Na záver:* Pri hodnotení žiaka sa vychovávateľ musí vyvarovať hodnoteniu typu čin žiaka = osobnosť žiaka.



Užitočnejšie je, ak pri hodnotení jeho činu analyzuje spolu s ním príčiny tohto činu a ponúkne mu alternatívu, ktorá je v prospech jeho rozvoja.

4. *Emočná atmosféra.* – Mimoriadne silnou motivačiou účasti na VVČ je pre žiaka ľudskosťou preteplená atmosféra, kde panujú dobré a kvalitné medziľudské vzťahy, kde vo vzťahu k žiakovi prevláda ľudský, láskavý, trpezlivý, tolerantný a zdvorilý prístup vychovávateľa (ale aj všetkých zamestnancov DM), kde sú vypočítané jeho názory a predmety, pričom sa s ním počíta ako s partnerom. V takomto prostredí je žiak vo väčšej miere motivovaný aktívne sa zúčastňovať na VVČ.

5. *Podiel samostatnej práce žiaka* v každej činnosti musí byť podstatne vyšší ako v škole. Žiaka motivuje, ak vychovávateľ u neho zistí, že ovláda určitú špeciálnu zručnosť alebo poznatky a umožní mu, aby to predviedol ostatným žiakom. Prejavená dôvera a pomerne veľká zodpovednosť motivuje žiaka na účasti vo VVČ a zároveň je silnou motiváciou aj pre ostatných žiakov, ktorým je určená. Motivačne pôsobí aj otvorenosť VVČ pre všetkých ubytovaných žiakov. To znamená, že na ponúkanú VVČ ktoréhokoľvek vychovávateľa môže ísť ktorýkoľvek ubytovaný žiak. Osvedčenou motiváciou pre ďalšiu aktivitu žiaka na VVČ, ako aj pre samostatnú prácu v nej, sú "otvorené dvere" pre rodičov ubytovaných žiakov. Akciu organizuje spravidla vychovávateľ 1. ročníka tesne pre ukončením školského roka. Do DM sú pozvaní rodičia alebo iní príbuzní žiaka. Vychovávateľ spolu so žiakmi ukázu rodičom, čo sa ich deti za jeden školský rok v DM naučili. Vlastnoručne im pripraví pohostenie, predvedú kultúrny program, v spoločnej súťaži s rodičmi im ukážu svoje vedomosti, povodia ich po internáte a na záver si spoločne posedia a porozprávajú sa. Toto podujatie je motivačné nielen pre žiakov, ale aj pre vychovávateľov, nakoľko rodičia im zvyčajne prejavujú veľké uznanie za výsledok práce s ich deťmi.

6. *Dobrovoľná účasť žiaka na VVČ.* – Súčasná koncepcia výchovno-vzdelávacej práce DM si v plnej miere vyžaduje uplatňovať princíp dobrovoľnej účasti žiakov vo VVČ. Tento princíp vyžaduje od každého vychovávateľa schopnosť tvorivej motivácie. Často sa stáva, že na ponúknutú kvalitnú VVČ žiaci neprídu. V praxi sa osvedčil postup, že vychovávateľ nečaká na žiakov, ale ide za nimi priamo do izieb a tam v skupine žiakov začne hovoriť o téme VVČ. Na počudovanie, žiaci sa do témy aktívne zapoja, dokonca prichádzajú ďalší aj z vedľajších izieb, a takto sa nenásilne uplatní kvalitná VVČ. Motivačne pôsobia aj netradičné pútače pozývajúce žiakov na VVČ.

9. *Prevaha zážitkových metód vo VVČ* je nesmierne dôležitá najmä v oblasti výchovy mimo vyučovania. Všeobecne platný poznatok, že zážitok = citové prežívanie

= pevnejší poznatok, tu platí dvojnásobne. Na uplatňovanie zážitkových metód je v DM vytvorený väčší priestor ako v škole (väčší časový priestor, pestrejšia skladba obsahu VVČ, väčšia voľnosť v tvorbe obsahu VVČ, intímnejšia atmosféra, väčšia možnosť individuálneho prístupu atď.).

Medzi osvedčené zážitkové metódy vo VVČ patria:

- brainstorming – vždy pred riešením nových úloh vo výchovnej skupine;
- tvorivé dielne, napr. maľovanie podľa hudby, maľovanie na telo, netradičná práca s textilom, papierom ...
- relaxácia pri ezoterickej hudbe,
- netradičné športy,
- tréning proti stresu,
- debaty o hodnotách – psychohry,
- dramatizácia + návčiky kultúrnych programov,
- večer s príbehmi zo života,
- vianočné a veľkonočné súťaže,
- vedomostné súťaže,
- celodomové podujatia (privítanie žiakov 1. ročníkov, rozlúčka so žiakmi 4. ročníkov,
- varenie, pečenie,
- návšteva opery, divadla a pod.

Viem, že podmienky na realizáciu kvalitnej VVČ sú v každom DM iné. Záleží to od toho, či sú v DM prevažne dievčatá alebo chlapci, od počtu a druhu škôl, z ktorých sú žiaci v DM ubytovaní, od regiónu, v ktorom je DM umiestnený, od štýlu riadiacej práce DM, od skladby vychovávateľov, od úrovne ich ďalšieho vzdelávania... Som však presvedčená, že všade je nesmierne dôležitá práve schopnosť motivovať žiakov na ich účasť vo VVČ. Táto úroveň záleží predovšetkým od vychovávateľov. Moja skúsenosť z práce mnohých DM na Slovensku je taká, že tam, kde je vychovávateľ vie žiaka motivovať, tam je kvalitná VVČ a žiaci sú ochotnejší zúčastňovať sa na nej. Všetkým vychovávateľom, ktorí tvrdia, že žiaci nemajú o nič záujem, odporúčam, aby prvom rade prehodnotili svoj prístup k problému a kriticky analyzovali úroveň svojej motivácie žiakov. S najväčšou pravdepodobnosťou sa mnohí dopracujú k poznaniu, že chyba nie je v žiakoch. Čo s tým urobí, záleží od nich. Ja im želim veľa odvahy na zmenu štýlu svojej práce. Napokon zdravý vývoj osobnosti žiaka nám všetkým za to stojí.

Muchotrávkový efekt

Nejeden potanok  
milovaný  
otrávi rodičov  
hubovaním.

J. Bily

**Summary:** The author focusses on problems of observation in a hall of residence. She points out aims of observation, its influence and presents some observational methods.

## RADY ŠKÔL V DÁNSKU

N. Clausen, Gymnázium Frederikssund, Dánsko

V Dánsku majú zodpovednosť za vzdelávanie oficiálne úrady na troch rôznych úrovniach: celoštátna, regionálna a miestna.

Vo veku šesť rokov začínajú deti chodiť do materskej škôlky. Hlavným účelom jej rok trvajúceho programu je adaptovať dieťa na všeobecné prostredie výchovy a vzdelávania. Povinná školská dochádzka prebieha zhruba od siedmich do šestnástich rokov. Vzdelávanie je založené na systéme jednotného vyučovania, a tak sa deti často počas prvých desiatich rokov školskej dochádzky pohybujú v rovnakom prostredí a v rovnakej skupine spolužiakov.

Po absolvovaní deviatich povinných rokov základnej školy má dieťa niekoľko možností:

- pokračovať jeden rok na strednej škole a potom si opäť vybrať;
- rozhodnúť sa pre odbornú školu – technickú alebo obchodnú;
- vstúpiť na vyššiu strednú školu – gymnázium (a HF<sup>1</sup> po desiatom roku);
- rozhodnúť sa študovať na škole pre sociálnych a zdravotných asistentov;
- priamo vstúpiť na trh práce;

Na všetky uvedené školy má dieťa voľný prístup, iba v prípade záujmu o štúdium na gymnáziu je prijatie podmienené odporúčaním zo základnej školy.

Asi 42 % mladých ľudí si vyberá gymnázium a HF, ktoré sú orientované na získanie všeobecných znalostí i na akademickú prípravu na vysoké školy, asi 40 % si vyberá odborné školy (technické alebo obchodné, pričom môže ísť o kombinované vzdelávanie teoretické a praktické na základe učňovskej zmluvy alebo o vzdelávanie iba teoretické, umožňujúce prístup na univerzity a polytechniku) alebo školy pre sociálnych a zdravotných asistentov a asi 18 % mladých ľudí nastupuje priamo do zamestnania, alebo si vyberá iné alternatívy.

### Školské rady na základných a nižších stredných školách

Možnosť zavádzať pri jednotlivých školách školské rady, v ktorých boli zastúpení rodičia aj politici (obvykle členovia školskej komisie), existovala od r. 1949. V roku 1970 bolo uzákonené povinné zriaďovanie školských rád pri všetkých školách. Úloha školskej rady pozostávala zo sledovania a kontroly pedagogickej aktivity školy a vzťahu medzi školou a rodinou.

Rada učiteľov (zamestnancov školy) hrala vcelku dôležitú úlohu vo vnútorných rozhodovacích procesoch každej školy.

V roku 1989 prebehla vo všetkých dánskych vzdelá-

vacích inštitútoch reforma vychádzajúca z myšlienok decentralizácie a delegovania zodpovednosti.

Po nej pozostávajú školské rady z jedenástich až trinástich členov: päť až sedem zástupcov rodičov, dvaja zástupcovia učiteľského zboru, dvaja zástupcovia žiakov, riaditeľ školy (je tajomníkom rady a nemá hlasovacie právo) a politický reprezentant miestnej správnej rady (má status pozorovateľa).

Školská rada je zodpovedná za stanovenie všeobecnej línie rozvoja školy, za smernice pre organizáciu výchovy, za schvaľovanie učebných materiálov, návrhy týkajúce sa učebných plánov, rozvrhnutie počtu hodín venovaných určitému predmetu počas týždňa, za rozpočet školy, pracovné úväzky a plány učiteľov (určujú, kto v akých triedach bude učiť).

### Školské rady na vyšších stredných školách - gymnáziu a HF

V roku 1990 bola prijatá reforma správy vyššieho stredného vzdelania (gymnázium a HF). Bola založená na zmenách vychádzajúcich z reformy kurikula, štruktúry a obsahu jednotlivých predmetov, ktorá prebehla koncom 80. rokov.

Podľa Zákona o vzdelávaní na gymnáziách má školská rada tieto úlohy:

- rozhoduje o maximálnom prípustnom počte študentov v triede (v rámci limitov daných okresom a ministerstvom školstva),
- určuje voliteľné predmety kurikula školy (vybrané z možností stanovených vykonávacou radou pre gymnáziá),
- plánuje prázdniny a voľné dni (opäť s ohľadom na stanovený počet 199 školských dní za rok),
- schvaľuje rozpočet na mimomzdové výdavky predložené riaditeľom,
- koordinuje spoluprácu rodiny a školy,
- zúčastňuje sa riešenia sociálnych problémov a plánovania spoločenského života školy,
- vymedzuje interné pravidlá a kódex správania,
- inovuje plány,
- dáva miestnej rade návrhy na rôzne zlepšenia.

V texte Zákona je funkcia riaditeľa školy v školskej rade redukovaná na administratívnu funkciu.

### Školské rady na stredných odborných školách - obchodné a technické školy

Oblasť odborného školstva prešla za posledných desať rokov viacerými reformami, ako ktorákoľvek iná sféra vzdelávacieho systému. Výsledkom je, že za odborné

<sup>1</sup> Skratka HF je bežne používaná na označenie tzv. vyššej prípravnej skúšky, ktorá je paralelná s maturitnou skúškou na gymnáziu. Je určená občanom starším ako 18 rokov a ako príprava na jej zloženie sú organizované dvojročné denné alebo 3 – 4 ročné večerné kurzy.

vzdelávanie je teraz zodpovedný štát. Odborné školy a obchodné školy sa vyskytujú len v malom počte (55), ale s oveľa väčším počtom študentov na jednu školu (medzi 1500 až 2500). Sú financované štátom, a to blokovými grantmi. Môžu rozvíjať a ponúkať rôzne kurzy, medzi inými aj doškoľovacie kurzy pre podniky a firmy. Celkovo je do štruktúry týchto škôl začlenený aspekt súkromného podnikania. Tieto školy môžu zarábať peniaze a zaoberať sa s nimi podľa vlastných predstáv.

Školské rady majú v týchto školách úplne iné kompetencie a zodpovednosti ako školské rady pri základných školách a gymnáziách. Všeobecne povedané, školská rada je zodpovedná a ručí za ekonomiku školy a za všetky podstatné rozhodnutia o finančných záležitostiach. Školská rada zodpovedá za administratívny chod školy a za prijatie vhodnej osoby na funkciu generálneho manažéra školy.

Rada je zodpovedná a ručí za celkové riadenie školy. Prijíma ročný program kurikula, celkový rozvrh, zoznam činností školy a jej rozpočet. Všetko je robené na základe návrhu programu a rozpočtu vytvoreného riaditeľom školy. Rada rozhoduje o počte a charakteristikách akreditovaných (ministerstvom uznaných) vzdelávacích programov ponúkaných školou. Rozhodnutie rady platí až potom, keď je schválené ministerstvom školstva.

Rada je priamo zodpovedná ministerstvu školstva za riadenie a ekonomiku školy, hlavne za využitie štátnych grantov.

Má mnoho ďalších kompetencií a zodpovedností a vedenie školy musí jej rozhodnutia rešpektovať.

### Súčasná kontroverzia okolo školských rád

Ak zhrnieme vyššie uvedené informácie, môžeme identifikovať nasledujúce kontroverzie:

**Školské rady a delegovanie zodpovednosti.** - Veľa rád má pocit, že sféry ich zodpovednosti a možnosti vplyvu sú príliš obmedzené. Chceli by pre seba silnejší vplyv tak na rozpočet školy, ako aj na personálnu politiku a sledovanie aktivít školy. Proti tomu stojí silná pozícia riaditeľa školy a výkonných úradníkov školských orgánov, takisto ako detailne spracované školské zákony. Existuje totiž veľmi delikátna rovnováha medzi udržovaním homogenosti a centrálnymi definovanými vysokými štandardmi kurikula a učiva na jednej strane a posilnenie jednotlivých školských rád, a tým vytváranie rozdielnych profilov škôl, ale aj rozdielov v kvalite medzi jednotlivými školami na druhej strane.

Táto situácia môže byť pozorovaná z dvoch rôznych pozícií. Niektorí tvrdia, že sily slobodného trhu a autonómie jednotlivých škôl zvýšia celkovú kvalitu pedagogických aktivít. Zasadujú sa o väčšiu autonómiu jednotlivých škôl. Iní vidia individua-

lizáciu ako dlhotrvajúce nebezpečenstvo pre kvalitu školstva, lebo konkrétna škola je nútená vyhl'adávať tiež nové aktivity, ktorými by posilnila svoj profil skôr v záujme prežitia, ako v záujme zlepšenia kvality svojej práce. To povedie k plytvaniu zdrojov napr. na marketingové činnosti a k odklonu pozornosti od skutočných cieľov školy, ktorými sú vysoko profesionálny výkon, študijné výsledky a osobnostný rozvoj jednotlivých žiakov. Tieto hlasy sú proti plnej autonómii škôl a za určitý centralizovaný vplyv na kurikulárne štandardy a ekonomiku jednotlivých inštitúcií.

**Vzťah medzi riaditeľom školy a školskou radou.** - Vo väčšine prípadov tento vzťah vôbec nie je problematický. Školská rada je však extrémne závislá na tom, aký spôsob zapojenia rady do rozhodovacích procesov školy zvolí riaditeľ.

### Perspektívy školských rád

Školské rady sú asi najlepším spôsobom riadenia inštitúcií s plnou autonómiou, ako je to v odborných školách v Dánsku. Ich štruktúra však musí byť schválená monitorujúcim úradom, ktorý zodpovedá za zrovnateľnú úroveň škôl.

Školské rady môžu zaisťovať vplyv zainteresovaných ("zákazníkov") na produkt (výchovu). Je tu však nebezpečenstvo, že ak rada získa príliš veľa vplyvu bez toho, aby ju monitoroval úrad stojaci nad ňou, môže začať fungovať úplne nestabilne pre školu, skôr v závislosti od konkrétneho aktuálneho zloženia rady. Vzhľadom na to, že je zodpovednosťou štátu vytvoriť súdržný školský systém s federálne a regionálne vytvorenými kurikulárnymi štandardmi a s minimálnymi požiadavkami týkajúcimi sa kvality a financovania, mal by byť vplyv školských rád vyrovnaný s centrálnymi prijatými vykonávacími nariadeniami (federálnymi či regionálnymi).

Dánsky systém školských rád je založený na dánskej tradícii konsenzu, dialógu a demokracie. Je tu však istá kontroverzia prameniaca z frustrácie rád, ktoré vidia svoj



M. Bárdi: Miesto pre strom (ceruza) 1982



vplyv ako obmedzený a pociťujú nedostatok delegovanej moci. O tom, že názory jednotlivých účastníkov nie sú v úplnej zhode, svedčia aj nasledujúce vyjadrenia:

“Skúmanie funkcie školských rád ukazuje, že rady boli určené a fungujú. Všeobecne je v radoch spokojnosť tak s ich zložením, ako aj s kompetenciami, i keď sa objavujú návrhy na rozšírenie kompetencií školských rád. Zistovanie poukazuje na potrebu zvážiť možné zmeny v článku zákona o školských radoch, keď sa bude prerokovávať novela zákona. V tejto súvislosti bude dôležité zvážiť najmä začlenenie nových členov/väčšieho počtu členov zastupujúcich miestnu komunitu a štandardizáciu volebného obdobia pre rôzne skupiny zástupcov v radoch. Ďalej bude potrebné venovať pozornosť detailnejšej špecifikácii sfér kompetencií.” (Ministerstvo školstva)

“Dôvera v každého z nás je veľmi dôležitá, inak sa **nikam** nedostaneme. Dôvera a dobrá diskusia sú najlepším základom pre proces rozhodovania; to som

*povedal dvom novým žiakom, ktorí vstúpili do rady, pretože ich škola bola uzavretá a žiaci školy boli preložení k nám. Báli sa o svoje hlasovacie práva. To nie je žiadny problém, nikdy nehlasujeme. Za celú tú dobu desiatich rokov, čo som v rade, si pamätám iba JEDNO hlasovanie. Myslím, že práve toto ukazuje na dôležitosť a závažnosť argumentov, a nie formálnu moc. Najdôležitejšie je to, čo je dosiahnuté konsenzom.”* (Predseda rady)

“Rovnosť neznamená, že sme všetci rovnakí a máme rovnaké nadanie a schopnosti, ale že jeden má také kvality a iný iné. A práve na tomto poznatku musíme vybudovať našu štruktúru. Rešpektujeme sa navzájom: žiaci, rodičia, učitelia, triedne rady, rodičovské organizácie a školské rady. Rodičia najskôr zastávajú stanovisko, že učitelia sú tí dobrí a rodičia v ničom nevynikajú. Ale rodičia predsa rozumejú svojim deťom a my škole.” (Riaditeľ základnej školy)

*Poznámka: Zoznam použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.*

## RECENZIE

### PRÍRASTOK DO UČITEL'SKEJ KNIŽNICE

#### **METODOLÓGIA VIED O VÝCHOVE. KVANTITATÍVNO-SCIENTISTICKÉ A KVALITATÍVNO-HUMANITNÉ PRÍSTUPY. Bratislava, Iris 1998. 304 s.**

J. Sabol, Metodické centrum Banská Bystrica

Po dvoch monotematických dvojčíslach Pedagogickej revue (číslo 9 – 10 /1994 a 1995), ktoré zredigoval prof. PhDr. Štefan Švec, CSc., podarilo sa opäť tomuto nášmu významnému slovenskému vedcovi – pedagógovi “dať dokopy” erudovaný tím nie menej významných odborníkov a spolu s nimi napísať, zostaviť a vydať toto tak dlho očakávané dielo, ktoré má, okrem iného, slúžiť aj ako vysokoškolská učebnica pre učiteľské fakulty. Svoje rovnako významné miesto si nájde aj u širokej pedagogickej verejnosti, ako i u odborníkov pri ich doktorandskom štúdiu a následnom pedagogickom výskume.

Z pohľadu metodikov a metodických centier je táto publikácia užitočná tiež aj ako pomôcka na zvyšovanie kvality písania, spracovávaní a obhajovania záverečných prác na I. a II. kvalifikačnú skúšku pedagogických pracovníkov.

Na zostavovaní jednotlivých častí, ktoré tvoria základy metodológie vied o výchove (I), prevažne kvantitatívne metódy v edukačnom výskume (II), prevažne kvalitatívne metódy v edukačnom výskume (III), akčný výskum v inovatívnej praxi škôl (IV) sa podieľalo spolu šestnásť našich a českých odborníkov, vedcov, zaoberajúcich sa (okrem iného) aj metodológiou vied o výchove a výskumom.

V prvej, úvodnej časti autori podali definíciu pojmu veda, a vysvetľujú vzťahy medzi odborníkmi teoretikmi a praktikmi. Tu sa autori pokúsili aj o metodologickú orientáciu a integráciu vied o výchove, vyjadrili snahu o podrobné charakterizovanie rozdielov medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi metódami. V závere prvej časti sú opísané

jednotlivé fázy výskumného procesu.

Druhá časť sa zaoberá problematikou objektivity, validity, spoľahlivosti výskumu, metódami pozorovania, interview, verbálnych výpovedí, dotazníka v edukačnom výskume, obsahovou analýzou textových dokumentov, projektívnou metódou, sociometriou, experimentom a základnými metódami štatistického spracovania dát a prognostickými metódami v edukačnom systéme. Táto časť je významná pre každého, kto sa venuje alebo ešte len chce zaoberať pedagogickým výskumom, je dobrým pomocníkom, radcom i sprievodcom.

Tretia časť sa zaoberá prevažne kvalitatívnymi metódami v edukačnom systéme, a to kazuistiky žiaka a učiteľa, triedy a školy, školskej etnografie, historickej etnografie výchovy, edukačnej historiografie, filozofovania o výchove a v závere stručne metódami porovnávacej pedagogiky a andragogiky. Svojím obsahom sa snaží naplniť náš záujem o výstižné objasnenie a informovanie v súvislosti s niektorými kvalitatívnymi metódami v edukačnom výskume a s ich efektívnymi využitím.

Posledná, štvrtá časť publikácie sa zaoberá akčným výskumom v školskej inovácii, a to empirickou mikroanalýzou edukačných procesov, edukačným testovaním a diagnostikovaním a v úplnom svojom závere diagnózou sociálnej klímy.

Táto publikácia si nájde svoje miesto a efektívne využitie u každého tvorivého pedagogického pracovníka i odborníka, výskumníka, ktorému nie je cudzia inovácia a ďalší

kvalitatívny rozvoj našej školy a školského zariadenia. Odporúčame ju do knižnice každej školy a školského zariadenia, kde by nemala chýbať ako účinná odborná a metodická

pomôcka učiteľom a vychovávateľom pri ich vlastnej pedagogickej činnosti a hľadani i nachádzaní efektívnejších metód a metódik.

## INFORMÁCIE

### POTREBUJEME SLOVENSKÚ UČEBNICU ANGLICKÉHO JAZYKA?

V. Chovancová. Obchodná akadémia B. Bystrica

Nedávno sme si pripomenuli desiate výročie udalosti, ktoré priniesli mnohé zmeny v našej spoločnosti. Zmeny sa dotkli aj vyučovania anglického jazyka, ktorý dostal zelenú a môžeme konštatovať, že si toto prvenstvo zachováva dodnes vďaka svojmu medzinárodnému postaveniu a využiteľnosti takmer vo všetkých oblastiach nášho života.

Po roku 1989 sa na trhu začali objavovať zahraničné učebnice anglického jazyka vytvorené prevažne britskými autormi a začali sme ich s nadšením používať, pretože sme v nich nachádzali všetko to, v čom mala slovenská učebnica slabiny. Najprv bolo na trhu len pár titulov učebníc, postupne možnosť výberu učebníc a celých jazykových kurzov rástla a dnes už len ťažko môžeme odhadnúť z koľkých titulov a vydavateľstiev si učiteľ môže vybrať učebnicu, ktorá by najlepšie vyhovovala jemu a potrebám jeho žiakov.

Postupom času a praxou sa učitelia presvedčajú o skutočnosti, že ani originálna učebnica anglického jazyka, napísaná britskými alebo americkými autormi, nie je veľakrát ideálna a má svoje nedostatky. Vtedy učiteľ siaha po inom, doplnkovom materiáli, alebo pristúpi k rozhodujúcemu kroku a vymení učebnicu v očakávaní, že nová je tá pravá.

Používanie zahraničných učebníc anglického jazyka má nepochybne veľa kladov, o ktorých sme sa mali možnosť presvedčiť za uplynulé desaťročie. Pozitívne sa dá hodnotiť aj fakt, že žiadna učebnica na strednej škole nie je predpísaná ako jediná možná a že učiteľ sa spolu so žiakmi môže slobodne rozhodnúť, podľa toho, čo im učebnica ponúka, ktorú si vyberú pre seba.

Po desiatich rokoch sa nachádzame pred novou realitou. Stojíme na prahu nového tisícročia a snažíme sa vstúpiť do európskych štruktúr, čo spôsobuje nové situácie, vyvoláva otázky, na ktoré sa snažíme nájsť odpoveď. Napríklad:

- Budú naši študenti dobre jazykovo pripravení v konkurencii s inými národmi na európskom trhu?
- Budú učebnice anglického jazyka, ktoré používame dnes, vyhovovať novým štandardom v jazykovom vyučovaní, na ktorých sa už intenzívne pracuje?
- Začlenenie sa do európskych štruktúr by nemalo znamenať stratu národnej a kultúrnej identity alebo podriadenie sa a prispôsobenie sa iným kultúram. A preto je tu ďalšia otázka:
  - Sú zahraničné učebnice vybavené tak, aby poskytovali nielen jazykové vedomosti, ale aby rešpektovali

aj kultúro-historické zvláštnosti vývoja a tradície nášho národa?

Takéto, ale aj iné otázky si položili učitelia anglického jazyka aj v iných krajinách, ktoré patrili v minulosti medzi takzvané krajiny východného bloku a ich vývoj po roku 1989 mal veľmi podobný priebeh.

V minulom roku sa uskutočnil medzinárodný seminár na tému "Tvorba a adaptovanie učebníc anglického jazyka s prihliadnutím na národné a regionálne podmienky krajiny, v ktorej sa učebnica používa". Zúčastnilo sa na ňom 24 zástupcov z 11 postkomunistických krajín s cieľom vymeniť si informácie o vyučovaní anglického jazyka a o používaní a tvorbe domácich učebníc anglického jazyka. Seminár bol organizovaný Britskou radou so sídlom v Rumunsku, s aktívnou účasťou rumunských autorov domácej verzie učebnice anglického jazyka pre stredné školy v Rumunsku.

Nová skutočnosť v spomínaných krajinách a široký záujem o anglický jazyk podnietili snahu o vytvorenie vlastnej učebnice anglického jazyka, ktorá by mala poskytovať všetky vedomosti a jazykové zručnosti nevyhnutné na zvládnutie cudzieho jazyka a zároveň by mala odrážať náročnú kultúru a regionálne zvláštnosti tej-ktorej krajiny, čím by sa v žiakoch pestovalo a posilňovalo národné cítěnie.

Keďže rumunskí učitelia spolu s anglickými odborníkmi vytvorili takúto učebnicu, rozhodli sa podeliť so skúsenosťami s predstaviteľmi iných krajín formou seminára s medzinárodnou účasťou. Hlavnými organizátormi aj prednášajúcimi boli Ruxandra Popovici, zástupkyňa Britskej Rady v Rumunsku, Stefan Colibaba z Univerzity v Jasni (Rumunsko), Rod Bolitho, College of St. Mark and St. John, Plymouth (Veľká Británia).

Seminár sa začal miniprezentáciami zástupcov jednotlivých zúčastnených krajín, v ktorých oboznámili prítomných so situáciou vo vlastnej krajine s nasledujúcimi okruhmi problematiky:

- výber a distribúcia učebníc anglického jazyka,
- typy používaných učebníc,
- situácia vo vzdelávaní učiteľov,
- systém testovania vedomostí,
- potreby pre budúcnosť.

Účastníci mali možnosť vyskúšať si proces tvorenia učebnice "na vlastnej koži" pod odborným vedením organizátorov. Jednotlivé kroky celého procesu boli sprevádzané odbornými prednáškami, diskusiami za okrúhlym stolom,

tímovou prácou v skupinách, stretnutím s vydavateľstvom, so žiakmi a učiteľmi miestnej školy, s cieľom priblížiť účastníkom prácu v súvislosti s tvorbou učebnice po teoretickej i praktickej stránke. Pracovalo sa nad nasledovnými okruhmi:

### 1. Prečo tvoriť “vlastnú” učebnicu anglického jazyka?

Odpoveďou boli nasledovné názory zúčastnených:

- zahraničné učebnice neodrážajú “našu” realitu;
- obsahujú málo textov o kultúre a histórii;
- absentuje v nich literatúra;
- neodrážajú spôsob myslenia a tradície našich krajín;
- chýbajú v nich informácie o našich národných hrdinoch;
- neuvádzajú zemepisné údaje a prírodné krásy našich krajín;
- metodika uvedená v zahraničných učebniciach je našim tradíciám vo vyučovaní cudzia (tvrdia hlavne ruskí učitelia);
- zahraničné učebnice sú ťažko dostupné z rôznych dôvodov;
- nie sú v nich určité typy cvičení, napr. prekladové cvičenia;
- sú náročné hlavne pre začiatníkov, lebo v nich nie je zastúpený materinský jazyk.

2. **Práca pri tvorbe učebnice, zisťovanie potrieb a záujmov žiakov (needs analyses): tvorba učebného plánu na základe zistených skutočností.** - V tejto fáze sa účastníci stretli so žiakmi miestnej strednej školy a vo voľnej diskusii zisťovali, aké témy ich zaujímajú a čo očakávajú od učebnice anglického jazyka, ktorá by sa im páčila.

3. **Náčrt vyučovacej hodiny pre fiktívnu učebnicu anglického jazyka.** - Na základe údajov získaných od žiakov v tímoch vybrali tematický okruh a načrtli vyučovaciu hodinu, ktorá bola odučená v miestnej škole. Náčrt pozostával z témy, z autentického textu, ktorý vybral tím účastníkov z novín a časopisov a vhodných aktivít vo forme cvičení.

4. **Pilotovanie materiálu.** - Účastníci na konkrétnej hodine pozorovali v škole ako funguje ich materiál v praxi, zhodnotili výsledky pilotovania a urobili závery o vhodnosti jednotlivých krokov nimi pripraveného materiálu.

5. **Ako pripraviť materiál pre vydavateľa.** - V tejto

časti sa účastníci dozvedeli, aké úskalia môže mať spolupráca s vydavateľstvom učebnice a ktoré zásady treba dodržiavať, ak sa im chceme vyhnúť.

6. **Čo znamená “adaptovať” zahraničnú učebnicu pre vlastné potreby.** - Tu bolo možné dozvedieť sa, čo sa rozumie pod pojmom “adaptovať” učebnicu a aké formy prispôsobenia sú možné a prípustné.

Ako prezradili autori rumunskej učebnice anglického jazyka, proces tvorby bol namáhavý, zložitý a len prax ukáže, či bol úspešný, hoci už dnes sú veľmi hrdí na svoje dielo. Učebnica sa začína používať a má všetky predpoklady nahradiť zahraničnú učebnicu, pretože obsahuje nielen živý a autentický jazyk, ale prihliada aj na osobitosti rumunskej kultúry, histórie, súčasnosti a rešpektuje záujmy a potreby rumunských žiakov.

Neoddeliteľnou súčasťou seminára bola stála výstavka “domácich” učebníc anglického jazyka a doplnkového materiálu k učebniciam, ktoré boli odteraz vytvorené v Bulharsku, Českej republike, Kirgizskej republike, v Moldavsku, Uzbekistane, Lotyšsku, Rusku, Maďarsku. Za Slovenskú republiku bol predstavený jazykový kurz Criss Cross, ktorého pracovná časť, tzv. pracovný zošit, bol adaptovaný na podmienky Slovenska. Na tomto projekte ešte stále pracujú Mgr. M. Kočanová a Mgr. E. Benčíková spolu s britskými autormi.

Čo povedať na záver? Len toľko, že seminár bol a je značnou inšpiráciou na zamyslenie sa nad otázkami, kam smeruje vyučovanie anglického jazyka na Slovensku a či by nestálo za námahu vytvoriť pomôcku, ktorá by mala nielen jazykovo-vzdelávaciu funkciu, ale zohľadňovala by aj krajinovednú a historicko-kultúrnu výnimočnosť nášho národa tak, ako sa o to pokúsili už v niekoľkých, nášmu vývoju podobných, krajinách.

Cieľom môjho príspevku bolo oboznámiť širokú učiteľskú verejnosť s dianím v oblasti vyučovania anglického jazyka a hlavne v oblasti učebníc anglického jazyka v iných krajinách. Zároveň mi ide o podnietenie diskusie na uvedenú tému.

## CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE

### HISTORIOGRAFIA NA PRAHU 21. STOROČIA

E. Cibulka, Právnická fakulta UK Bratislava

Odtabuizovanie historických tém, pluralizmus prístupov, nový horizont storočia a tisícročia priamo odkrýva nedostatky a prázdne priestory či šedé zóny v historickom a právnom vedomí slovenskej spoločnosti, ktorá sa konštituovaním Slovenskej republiky medzinárodnoprávne ustanovila a usiluje sa o svoju európsku a globálnu emancipáciu a integráciu.

Sú to priame výzvy pre výučbu dejepisu, občianskej náuky na stredných školách. Stredoškolskí učitelia sa doteraz v podstate samostatne a izolovane usilujú podľa svojich individuálnych možností vykompenzovať handicap a odpovedať na tieto výzvy epochy. Situáciu sťažuje absencia

základnej stredoškolskej učebnice dejepisu, ktorú sa nepodarilo napriek viacerým pokusom od revolúcie v roku 1989 vydať. V ČR boli vydané už štyri tituly stredoškolských učebníc dejepisu pre variantnú a samostatnú výučbu.

Prekladové, veľké diela historiografie i produkcia slovenských historikov sú početné, fundamentálne a v podmienkach slobody slova názorovo rozmanité. Vyrastá z toho zložitost' a neprehľadnosť v historiografii, ťažkosti orientácie a výkladu historických udalostí z rôznorodých hodnotových pozícií.

Z týchto spoločenských podmienok vyrastá aj projekt



celoživotného vzdelávania pod názvom "Historiografia na prahu 21. storočia". Bude mať rovinu:

1. prezentovania a utriedenia historicko-teoretických a metodologických prístupov a koncepcií;
2. reflexie a klasifikovania poznatkov z jednotlivých historických epôch, období (starovek, stredovek, novovek, 20. storočie);
3. vo vzdelávaní sa bude prezentovať primárne aspekt historicko-právny a sekundárne všeobecno-historický.

Východiskové prístupy bude vnútorne spájať úzky vzťah k pedagogickej praxi účastníkov celoživotného vzdelávania, kontinuálne oboznamovanie sa s metodikou, obsahom, zameraním výučby dejín práva na Právnickej fakulte. Spolu s informáciou o najnovších poznatkoch v historiografii získava účastník aj informácie o požiadavkách a nárokoch na štúdium práva. Cieľovo mu to umožní, aby vo svojej pedagogickej práci kvalitne profiloval študentov strednej školy v príprave na maturitu, ako aj prípravu na splnenie požiadaviek štúdia na vysokej škole. V konečnom dôsledku teda ide o zvýšenie vysokoškolskej úspešnosti svojich študentov.

Ako odpoveď na hlasy prichádzajúce priamo z pedagogického prostredia stredných a základných škôl, pripravila Právnická fakulta UK projekt celoživotného vzdelávania, cieľom ktorého je hľadanie, nachádzanie, ale i otváranie problémov výučby dejepisu, občianskej výchovy.

Kurzy sa organizujú na pôde Právnickej fakulty UK v jednoduchých sústreďeniach v pracovných dňoch, prípadne i v sobotu, a trvajú dva semestre. Štúdium sa končí obhajobou záverečnej práce. Absolvent kurzu dostane vysvedčenie o absolvovaní kurzu.

Odborným garantom je Prof. JUDr. Š. Mertanová, DrSc. vedúca Katedry právnych dejín Právnickej fakulty UK.

*Prihlášky posielajte na adresu:*

*Právnická fakulta, Šafárikovo nám. č. 6, 818 05 Bratislava  
e-mail: [kpd@flaw.uniba.sk](mailto:kpd@flaw.uniba.sk).*

**Poplatok za jedného účastníka je 10 500,- Sk.**

Prihlásiť sa môžu len absolventi vysokej školy. V prípade dostatočného záujmu o uvedený kurz pošleme uchádzačovi záväznú prihlášku. Pravdepodobné otvorenie kurzov by bolo v mesiaci marec 2000.

## PREDSTAVUJEME

### MIROSLAV BÁRDI

Š. Gero, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Miroslav Bárdi (1949) pedagogicky pôsobí na katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Je členom profesijnej výtvarnej organizácie Slovenskej výtvarnej únie. Svoju tvorbu vystavuje na samostatných a spoločných výstavách. V roku 1999 vydal monografický autorský katalóg svojej tvorby. Spolupracuje s Metodickým centrom v Banskej Bystrici ako lektor priebežného vzdelávania učiteľov. V tomto čísle predstavujeme jeho kresbové záznamy.

Päťdesiat rokov života či tridsať rokov výtvarnej tvorby je už dosť dlhá doba na to, aby ju bolo možné hodnotiť. Miroslav Bárdi venoval celé toto obdobie tvorivého života dvom základným činnostiam: výtvarnej a pedagogickej práci. Obe tieto činnosti boli v neustálej súvislosti a nadviazané na základnú životnú filozofiu človeka spätého s prírodou. Ako maliar sa učil z prírody a ako pedagóg učil študentov načúvať prírode a hľadať jej podstatu a krásu. Bárdiho tvorba vychádza z optických záznamov reálneho prostredia a predmetov. Hľadanie krásy, jej odhaľovanie, ozvláštnovanie, štylizovanie a abstrahovanie doviedli jeho tvorivé experimenty až k abstraktnej tvorbe, v ktorej sa opakovali motívy odpozorované z reality. Vo svojej tvorbe hľadá prírodné podstaty: zem, vodu, vzduch.

V Bárdiho tvorbe môžeme identifikovať asi päť spôsobov tvorivého prístupu:

**Záznamy** - skice a štúdie, ktoré autor vytvoril na potulkách v prírode, ale aj štúdie predmetov a zátiší.

**Impresie** - zafixovanie dojmov zo skutočnosti, prípadne jej parafráza. Takéto diela vznikajú priamo pod vplyvom dojmu z krásnych kútov slovenskej prírody, ale dochádza vždy k posunu videnej reality. Veľmi často sa opakujú motívy z Malachova, kde teraz žije, ale aj z rodného kraja - Malohontu. Zvláštnym druhom impresií sú reakcie na hudobné skladby.

**Responzie** - sú spomienky, napríklad na Čerenčany či zákutia Rimavy, kde maliar vyrastal.

**Kompozície** - vznikajú v ateliéri a príroda sa stáva len inšpiračným zdrojom. Autor tu vyplňa obrazovú plochu maliarskou abstrakciou.

**Reflexie** - sú najvyšším stupňom kompozičného majstrovstva, kde ide o filozofický postoj k prírode, ktorá sa stáva zdrojom uvažovania.

Diela Miroslava Bárdiho sú hlboko výtvarne precítené v jemnom maliarskom či kresliarskom podaní. K tomu využíva všetky maliarske techniky i rôzne povrchové štruktúry, ktoré oživujú tradičné postupy. S rovnako bravúrnym rukopisom dokáže zvládnuť malé formáty, ale aj obrazy stredných rozmerov, obdĺžnikové, ale aj štvorcové, na ktorých zaznieva jeho maliarska virtuozita v ladných tónoch farieb v bohato a jemne rozvinutých farebných odtieňoch a akordoch. Tvorba Miroslava Bárdiho podľa R. Machoviča dozrieva do osobnostne videných a cítených podôb domova. Do kultivovaných istôt, ktoré v konečnom dôsledku kultivujú aj nás.