

VYUČOVANIE AKO PROJEKT

Gustáv Rötling, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Plánovanie vyučovania pomocou projektu. Návrh cieľov, učiva, učebných úloh, kritérií splnenia úloh, metód, prostriedkov a časov v projekte vyučovania*

KLúčové slová: *aktívne učenie sa, riadenie procesov učenia sa žiaka, projekt na vyučovanie*

1. Úvodná časť

Zámerom článku je poskytnúť čitateľovi návrh všeobecnejšieho postupu pri návrhu projektu vyučovania. Na úvod dve situácie z vyučovania.

Vyučovanie začína skúšaním a známkovaním žiakov. Následne učiteľ vysvetľuje nové učivo. Žiada žiakov, aby dávali pozor a robili si poznámky, prípadne aj diktuje. Čas vyučovania je ale obmedzený, zvoní, je koniec. Učiteľ vyzve žiakov: Naučte sa to doma, nabudúce skúšam!

Iná situácia:

V úvodnej časti vyučovania učiteľ oznámi žiakom, čo sa od nich očakáva, čo budú vedieť na konci učenia sa, prípadne už aj na konci hodiny. Následne zadá úlohy, činnosti žiakom a umožní im, že môžu pracovať v skupinkách alebo samostatne. Určí čas, kedy by mali žiaci prezentovať výsledky svojej práce. Počas učenia sa učiteľ poskytuje žiakom poradenstvo a oznamuje im kritériá dobre splnenej úlohy. Vyučovanie končí prezentáciou úloh, pričom učiteľ hodnotí dobré stránky práce žiakov a naznačuje, v čom by sa mali žiaci ešte zlepšiť, čo by mohli v tomto smere urobiť.

V *prvej situácii* sa dáva dôraz na odovzdávanie informácií zo strany učiteľa. Jeho zámerom je, aby „prebral“ obsah určený v učebnej osnove. Ak učiteľ neuplatní kritériá na redukciiu tohto obsahu, potom jeho interpretácia obsahu môže byť subjektívna v zmysle množstva i kvality poznatkov (Rötling, 1998). Jeho snahou môže byť to, že do vyučovania chce „zaviest“ všetko, čo vie. V podstate ale chýba učivo. Je to tá časť v obsahu, téme, ktorá sa vyberie a pripraví na účely vyučovania a učenia sa žiakov. Vzniká požiadavka na uplatnenie základného učiva (Rötling, 1998). Okrem vecného zmyslu, základné učivo je to, čo sa majú žiaci naučiť v škole. Uvedená situácia tiež naznačuje, že učiť znamená niečo žiakom vykladať a tí sa to naučia vtedy, keď si zapamätajú, čo počuli. Tu je ale zaťažovaná iba krátkodobá pamäť zmyslovým učením. To neznamená, že učiteľ neposkytne žiakom základné a podstatné informácie. Jeho výklad by mal byť stručný, aby ostal čas na osvojovanie si poznatkov činnosťou žiakov (Rötling, 1999). V opačnom prípade nedochádza k aktívnemu učeniu sa žiaka na vyučovaní. Proces učenia sa nie je zo strany učiteľa riadený. Cieľ vyučovania sa tu chápe ako činnosť učiteľa. Tu postačuje, ak učiteľ „vie“ predmet. Pri príprave na vyučovanie mu postačí, ak sa vyrovná s obsahom a bude ho vedieť predložiť.

O negatívnych následkoch takéhoto prístupu k vyučovaniu pre žiaka sa teraz nebudem zmieňovať.

Druhá situácia naznačuje, že sa dáva dôraz na získavanie poznatkov a ich osvojovanie činnosťou žiaka. Učiteľ sa zameriava na to, **čo sa majú žiaci na vyučovaní naučiť**. Učiteľ pristupuje k vyučovaniu tak, aby pomohol žiakom riadiť si vlastné učenie sa. **Zmyslom vyučovania je tu umožňovať a podporovať učenie sa žiaka**. Ani táto situácia nevyklučuje výklad učiteľa. Učiteľ sa tu dostáva do inej sociálnej roli, čo predpokladá uznávanie iných pedagogických hodnôt. Vyžaduje si to aj určité kompetencie učiteľa, napríklad vedieť pozorovať procesy učenia sa žiaka a dávať spoľahlivú spätnú väzbu. I žiaci si potrebujú na tento spôsob zvyknúť, aby postupne preberali zodpovednosť za vlastné učenie sa. Podporovanie procesu učenia sa žiakov predpokladá i premyslenejšiu činnosť učiteľa pri plánovaní a v príprave na vyučovanie. Náročnosť tejto prípravy je v komplexnejšom prístupe plánovania viacerých prvkov v procese a ich vzťahov. Ide o premyslenejšie vymedzenie cieľov s ohľadom na možné výstupy. Je potrebné vybrať vhodné učivo a učebné úlohy. Treba sa rozhodovať o efektívnych spôsoboch učenia sa žiakov a pripraviť potrebné prostriedky. Tiež je dôležité premýšľať, aké kritériá a spôsoby kontroly a hodnotenia použiť. Pravdepodobne najlepším spôsobom riadenia procesov na vyučovaní je navrhnutie **projektu** a postupovanie podľa neho. Projekt je potrebné v priebehu realizácie vyhodnocovať, korigovať a vylepšovať.

2. Projekt vyučovania

Pri návrhu projektu vyučovania je myslenie a činnosť učiteľa sústredená na **učebný cieľ**. Najskôr sa rozhoduje o cieľi, pretože úspech učenia sa je možné overiť iba v porovnaní s cieľom. Podľa cieľa sa potom vyberajú ostatné prvky v hierarchickej postupnosti. Cieľ má v projekte radiacu, regulačnú funkciu. Je možné porovnať ho s dirigentom v orchestri. **Dôležité je, aby cieľ bol orientovaný a formulovaný na očakávanú a preukázateľnú činnosť žiaka v jeho výkone a pozorovateľnú činnosť žiaka v správaní**. Ťažkosti vo vymedzovaní takto chápaných cieľov sú preto, lebo nemáme výraznú tradíciu v behaviorálnej psychológii a pedagogike. Požiadavka cieľa môže učiteľovi pripomínať direktívnu školskú politiku minulého obdobia, keď sa požadovali výchovno-vzdelávacie ciele, ktoré sa v plánoch stávali formálnymi. V súčasnosti sa v pedagogike uznáva rozdelenie cieľov

na kognitívne, psychomotorické a afektívne. Dôležité je vedieť, že poznatky zo psychológie učenia sa dostali do didaktiky a vytvorila sa postupnosť učebných cieľov. Sú to vlastne systémy hierarchickej kategorizácie výkonov a správania. Napr. v kognitívnom učení sa uplatňuje Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov. Táto systematizácia umožňuje to, že vzdelávacie ciele môžu byť použité bez ohľadu na vyučovací predmet. Tento prístup je deklarovaný aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania SR (Milénium), kde sa ako všeobecný cieľ vzdelávania deklaruje rozvoj poznávacích funkcií žiaka.

Po navrhnutí učebného cieľa ďalšou činnosťou v projekte bude vymedzenie **základného učiva** (Rötling, 1998). V rámci základného učiva sa potom budú navrhovať **učebné úlohy**. Ich návrh sa bude viazať k naplneniu cieľa. Učebné úlohy budú hovoriť o tom, čo majú žiaci robiť, čo majú vedieť, ktoré poznávacie funkcie či operácie na učive majú vykonávať. K jednotlivým úlohám je potrebné stanoviť **kritériá hodnotenia**. Podľa nich sa bude dať hodnotiť splnenie úloh. Kritériá hodnotenia úloh majú žiaci vedieť vopred, prípadne aj počas učenia sa. Môžu si tak riadiť vlastné učenie a vedieť, kedy budú úspešní. V projekte je vhodné označiť ich ako **kritériá úspešnosti žiaka**.

Návrh základného učiva, učebných úloh a kritérií hodnotenia úloh je najdôležitejšou časťou projektu. Splnenie úloh a ich kritérií bude indikovať splnenia cieľa. Ak učebným cieľom bude napr. rozvoj funkcie porozumenia pri čítaní, potom úlohou žiakov bude najskôr čítať vhodne vybraný text, po prečítaní bude úlohou zistiť, čo si z textu zapamätali a nakoniec parafrázovanie zapamätaného textu. Schopnosť žiakov parafrázovať text bude indikovať splnenia cieľa.

Ďalším príkladom môže byť učebný cieľ, kde žiaci majú preukázať vedomosti na úrovni ich využívania v oblasti špecifického transferu, teda v nových, ale blízkych situáciách. Najskôr bude potrebné navrhnuť úlohy na získanie potrebných obsahových informácií, ďalej na ich spracovanie, porozumenie a až potom nasledujú úlohy na aplikáciu spoznaného. Zvládnutie aplikačných úloh žiakmi bude indikovať splnenie učebného cieľa.

Po navrhnutí základného učiva, učebných úloh a kritérií úspešnosti žiaka je potrebné sa rozhodovať o efektívnom **spôsobe, metóde či postupe**, ako sa budú jednotlivé úlohy realizovať. Pri úlohách, kde sa má dosiahnuť úroveň porozumenia, je žiaduce postupovať indukzívne (Rötling, 1998). Pri úlohách na rozvoj aplikačných funkcií, by sa malo postupovať deduktívne (Rötling, 1999). Je možné navrhnuť **spôsoby jednak na sprístupnenie, sprostredkovanie poznatkov a jednak spôsoby ako si ich majú žiaci osvojiť**. Spektrum metód je široké. Metóda musí ale podporovať dosiahnutie cieľa. Dôležité bude aj uplatnenie sociálnej formy učenia sa žiakov na vyučovaní. Môže ísť o dialogické metódy, skupinovú a tímovú prácu, situačné a inscenačné metódy a pod. Bude správne, ak učiteľ umožní žiakom na vyučovaní postupovať podľa

ich individuálneho učebného štýlu. O učebných štýloch žiakov sa čitateľ môže dozvedieť v metodickéj príručke od I. Tureka s názvom „Učebné štýly a schopnosť žiakov učiť sa“, ktorá vyjde v apríli t. r. v Metodickom centre Banská Bystrica.



Milan Trojanovský: Pištoľník. Kombinovaná technika (buk), 2000

Následným krokom v projekte bude rozhodovanie o materiálnych **prostriedkoch** potrebných na realizáciu jednotlivých učebných úloh. Spôsoby a metódy realizácie úloh úzko súvisia s prostriedkami. Nedostatočné vybavenie predmetu v oblasti informačných zdrojov, počnúc učebnicou, učebným textom, ale aj pomôckami, materiálom a zariadením, je dôvodom, prečo k aktívnemu procesu učenia sa žiaka na vyučovaní nedochádza. Postupné uplatňovanie informačno-komunikačných technológií do vyučovania bude túto situáciu zlepšovať.

Posledným štruktúrnym prvkom v projekte bude rozhodovanie o **čase** potrebnom na realizáciu jednotlivých úloh. Sumarizácia týchto časov bude naznačovať, koľko vyučovacích hodín treba na splnenie cieľa. Projektovým prístupom môže byť súčasný časovo-tematický plán vyučovania spochybnený. Pri projektovaní časov sa učiteľ môže dostať do rozporu so striktnou určenou časovou dotáciou i v predmete. Potom je potrebné korigovať úroveň učebných cieľov a projekt navrhovať s ohľadom na reálne podmienky vyučovania.

Projektový zámer predpokladá, že žiaci budú záväzne hodnotení - a prípadne aj klasifikovaní - až po ukončení učebných úloh určených na osvojenie učiva. Na rozdiel od plánu, projekt obsahuje hodnotiace kritériá. Spôsoby hodnotenia zodpovedajú spôsobom a metódam učenia sa žiakov (Rötling, 1999).

Čitateľ istotne postrehol, že projekt na vyučovanie má jednoznačný postup a štruktúru. Prvky v projekte sa analyzujú a navrhujú jednotlivo. Sleduje sa aj súlad

vo vzájomne blízkyh prvkoch, ako napr. úloha – metóda, metóda – prostriedok. Krokový a analytický spôsob uvažovania a rozhodovania je potrebné na záver projektovania nahradiť syntetickým, celkovým pohľadom. Žiada sa predstava celkového videnia, akéhosi celkového scenára vyučovania. Tu ešte môže dôjsť k úprave niektorých prvkov v projekte. Niektoré z nich môžu byť voľnejšie. To, čo sa v projekte považuje za záväzné, je cieľ, učebné úlohy a kritériá hodnotenia úloh. Postupne od metód môžu byť prvky v projekte voľnejšie.

Kritériá na posúdenie dobrého projektu zisťujú to, či sa učebné úlohy viažu k cieľu, či metódy podporujú realizáciu úloh a či kritériá plnenia úloh sú v súlade s cieľom projektu.

3. Záver

Dôvodom na uplatňovanie projektového prístupu

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

RÖTLING, G.: Ako redukovať množstvo učiva a úloh? In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 7, 1998, č. 3.

RÖTLING, G.: Orientujeme vyučovanie viac na činnosť žiaka? In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 8, 1999, č. 1.

Summary: The author provides general guidelines for designing a project of teaching and learning process, focusing on its content and importance of such an approach to teaching and learning.

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE ŽIAKOV

Ivan Turek, Slovenská technická univerzita Bratislava

Anotácia: Autor zdôvodňuje potrebu osvojovania si kľúčových kompetencií žiakmi, čo sa stáva jedným z hlavných cieľov nášho školstva. Uvádza prehľad kľúčových kompetencií, ktoré vymedzili niektoré medzinárodné organizácie a štáty OECD. Charakterizuje problémy, ktoré je potrebné v našom školstve vyriešiť, aby si žiaci mohli kľúčové kompetencie efektívne osvojiť.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie – zdôvodnenie ich potreby, definícia, rozdelenie, problémy súvisiace s osvojením si kľúčových kompetencií žiakmi.

Projekt Milénium – Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike je po schválení vládou SR v decembri 2001 základným programovým dokumentom, podľa ktorého sa bude realizovať transformácia školstva v SR. V projekte Milénium sa uvádza veľké množstvo úloh, ktoré je potrebné realizovať. Kvôli obmedzenému rozsahu dokumentu sú tieto úlohy v Projekte Milénium iba naznačené a je potrebné ich teoreticky rozpracovať a konkretizovať na podmienky našich škôl. Jednou z takýchto úloh je aj potreba rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov a študentov. Pretože v SR ide o úplne novú problematiku, pokúsime sa v tomto príspevku dať odpoveď na otázky: Čo rozumieme pod pojmami kompetencia a kľúčové kompetencie? Prečo sa rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov a študentov považuje za jednu z hlavných úloh vzdelávania v štátoch OECD a EÚ? Čo sa považuje za kľúčové kompetencie v štátoch OECD a EÚ? Čo je potrebné urobiť, aby sa problematika kľúčových kompetencií dostala do našich škôl?

k vyučovaniu je fakt, že je to pravdepodobne najlepší spôsob, ako dosahovať cieľ vyučovania. Projektový prístup dáva učiteľovi odpoveď, kedy bolo vyučovanie efektívne. Učiteľ môže korigovať a zlepšovať proces učenia sa žiakov na **základe spätnej väzby z projektovaných výstupov**.

Čitateľovi, ktorého zaujal projektový prístup k vyučovaniu, odporúčam najskôr zistiť informácie od žiakov pomocou ankety pre žiakov. Pýtajte sa v nej na to, koľko sa učia v škole a doma, či sa im umožňuje na vyučovaní aktívne sa učiť - ak áno, koľko je to času, či pri učení môžu spolupracovať so spolužiakmi a či na konci učenia sa na vyučovaní vedia, čo sa naučili. Na základe týchto informácií sa pokúste nájsť odpovede na nasledujúce otázky:

- Čo je príčinou prípadného nízkeho aktívneho času učenia sa žiakov na vašom vyučovaní?
- Ako by ste tento stav zlepšili?

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robí vyžaduje. Pojem kompetencia sa zvykne vzťahovať na jedincov, sociálne skupiny a inštitúcie, pokiaľ tieto úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky kladené na ne okolitým prostredím. Pretože školy pripravujú každého žiaka, študenta na riešenie budúcich životných úloh, zameriame sa na kompetenciu ako vlastnosť jedinca. Podľa nášho názoru obsah pojmu kompetencia výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: **Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti** (Schoonover Associates, 2001). Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri

dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti.

Problematika orientácie na kompetencie a vzdelávania orientovaného na získavanie kompetencií (competence – based education) sa začala rozvíjať v 80. rokoch v hospodárskej sfére (obchod, služby, priemysel) v hospodársky vyspelých štátoch sveta, najmä v USA, Kanade a v Austrálii. Zoznam a charakteristika kompetencií (model kompetencií) pre kvalitný výkon určitého povolania alebo skupiny povolani sa získaval analýzou činností v príslušnom povolaní, exploračnými výskumnými metódami (dotazníky, interview) a validizáciou získaných výsledkov. Orientácia na kompetencie priniesla podľa dlhodobého výskumu (15 rokov) vo viac ako 60 organizáciách v USA tieto výsledky (Schoonover Associates, 2001):

- zvýšenie úspešnosti prijímania nových kvalitných pracovníkov o 5% - 10%,
- zvýšenie dĺžky doby zamestnania tých pracovníkov, o ktorých mala organizácia záujem, o 15% - 20%,
- zvýšenie pracovnej morálky o 15% - 20%,
- dosahovanie cieľov jedincov a pracovných tímov sa zvýšilo o cca 20%.

Súčasný svet sa vyznačuje rýchlymi zmenami, explóziou informácií a rýchlym tempom inovácií, najmä informačných, pričom tento trend sa neustále zrýchľuje. V priebehu 10 rokov zastaráva približne 80% technológií, ktoré sa dnes používajú, ale v priebehu týchto 10 rokov pracuje ešte stále 80% pracovníkov, ktorí získali svoju odbornú prípravu pred 10 až 40 rokmi. Napr. v EÚ zaniká ročne cca 10 miliónov (7%) pracovných miest a vzniká približne rovnaké množstvo nových. V priemere každý šiesty zamestnanec (cca 17%) mení v priebehu roka zamestnanie a každý ôsmy (12,5 %) zmení aj odvetvie svojej práce. Celoživotné povolania v podstate odumierajú. Kompetencie, ktoré sú zamerané iba na jednu konkrétnu situáciu, rýchle zastarávajú, stávajú sa neužitočnými (Turek, 1998). Preto vo všetkých vyspelých štátoch sveta je snaha nájsť, definovať a v ľuďoch rozvíjať **také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine (aj v zatiaľ ešte neexistujúcich) povolani, ktoré umožnia jedincovi zastávať celý rad pracovných pozícií a funkcií, vykonávať rôzne povolania; ktoré sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov a ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.** Takéto kompetencie sa volajú **klúčové kompetencie.** Klúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov; majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. **Osvojovanie a zdokonaľovanie klúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď.** **Osvojenie si klúčových kompetencií nie je iba vecou**

osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie.

Najväčší tlak na riešenie problematiky klúčových kompetencií vyvíja ekonomická sféra (obchod, služby, priemysel), pretože klúčové kompetencie prispievajú z ekonomického hľadiska k:

- rastu produktivity práce a zvyšovaniu konkurencieschopnosti,
- rozvoju adaptívnej a kvalifikovanej pracovnej sily,
- vytváraniu inovačného prostredia, čo je mimoriadne dôležité v celosvetovej – globálnej trhovej ekonomike.

V širšom kontexte klúčové kompetencie prispievajú k:

- zvyšovaniu chápania politických záležitostí jedincami a ich angažovaniu sa v demokratických procesoch,
- sociálnej súdržnosti a spravodlivosti,
- posilneniu ľudských práv a autonómie jedinca ako protiklad k rastúcej globálnej nerovnosti šancí a k marginalizácii jedinca (Rychen, Salganik, 2000).

Podľa Belza a Siegrista (2001, s. 174) osvojenie si klúčových kompetencií vedie nielen k tomu, že jedinec je schopný špecificky a pružne uplatňovať to, čo sa naučil, ale je navyše schopný:

- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil,
- integrovať do tohto systému nové alternatívy správania,
- vyberať z viacerých alternatív tak, aby sa správal vhodne,
- novonadobudnuté schopnosti spájať so svojimi ďalšími schopnosťami,
- rozširovať repertoár svojho správania vytvorením vlastnej synergie, teda dospievať k ďalším alternatívam správania spájaním aktuálnych schopností s novonadobudnutými schopnosťami.

Viacere hospodársky vyspelé štáty sveta i medzinárodné organizácie navrhli systém klúčových kompetencií, ktoré sa snažia už aj realizovať v celoživotnom vzdelávaní, najmä v školách a v zamestnaní, ale niekde aj prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov, najmä televízie (napr. BBC v Spojenom Kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska).

Medzinárodná komisia UNESCO definovala v programe *Vzdelávanie pre 21. storočie* tieto **štyri piliere vzdelávania** (podľa *České vzdělání a Evropa*, 1998):

- **Učiť sa poznávať**, a to spojením širokých všeobecných vedomostí a zručností osvojovaných v malom počte vyučovacích predmetov, ale osvojených do hĺbky. Čo nejde do hĺbky, nemá zmysel vyučovať. Súčasne to znamená **učiť sa učiť**, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti po celý život, ovládať nástroje, pomocou ktorých môže človek bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, pretože skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.
- **Učiť sa konať**. - Osvojiť si nielen profesné zručnosti, ale aj kompetenciu vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami a pracovať v tímoch. Učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym,

manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.

- **Učiť sa žiť spoločne,** žiť a pracovať s inými ľuďmi. Riešiť konflikty v duchu úcty k hodnotám pluralizmu, vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru. Vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí. Kooperovať s inými ľuďmi a nie s nimi bojovať, nechciet' ovládať iných ľudí. Správať sa k iným ľuďom zodpovedne a mravne.

- **Učiť sa byť.** - Byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu. Vyvážené rozvíjať osobnosť človeka vo všetkých sférach - kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej - autoreguláciu správania, samostatnosť úsudku (kritické myslenie), osobnú zodpovednosť.

Na konferencii **OECD Vzdelávanie pre zajtrajšok** (Vzdelávanie pre zajtrajšok, Bratislava, 2001) sa **klúčové kompetencie** definovali takto:

- Dobrá schopnosť učiť sa, vrátane motivácie k učeniu sa.
- Schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie, pomoc ostatným v tomto smere. Dobre vyvinuté schopnosti organizácie času.
- Schopnosť učiť sa s inými a od iných – práca v tíme – popri zachovaní schopnosti samostatného, autonómneho učenia sa. Schopnosť pracovať s inými ľuďmi z iných oblastí poznania a v iných prostrediach.
- Schopnosť vytvárať siete – „vedieť kto“ – tak v osobnom styku, ako aj na diaľku.
- Zručnosť v práci s informačnými a komunikačnými technológiami a prostriedkami ako zdrojom informácií, ako nástrojom učenia sa a komunikácie v sieti s inými.
- Poznávacie schopnosti a schopnosti nepoznávacieho charakteru pre účely kontaktu s komplexným svetom a pre účely pohybu v ňom, najmä vo svete, ktorý je informačne preťažený, neistý a rýchle sa meniaci.
- Ľudské a sociálne kompetencie pre účasť na živote komunity a spoločnosti, ktoré sú taktiež vhodné aj pre nachádzanie uplatnenia sa v mnohých povolaniach - tak zamestnancov, ako aj samostatne podnikajúcich jednotlivcov.
- Náročnosť a kritické myslenie, schopnosť vyrovnávať sa s hlavnými hodnotami a úlohami, s ktorými sa spoločnosti konfrontujú na začiatku 21. storočia.
- Jazykové a komunikačné schopnosti nad rámec materinského jazyka v prostredí medzinárodného sveta popri zachovaní tolerantnosti a uznania rôznych kultúr.

Podmienkou osvojenia klúčových kompetencií je, aby si žiaci osvojili solídny základ toho, čo nazývame „vedieť čo“, „vedieť prečo“ (t. j. vedomosti) v rámci definovaného kurikula každej krajiny, ktoré by sa priebežne rozširovalo v priebehu života jednotlivca pre účely rôznych podmienok práce a komunity vo forme klúčových kompetencií. Na základe všetkých týchto foriem vedomostí majú byť žiaci zruční v oblasti čítania a písania, spracovania dokumentov a počítačskej gramotnosti do rozsahu uznaného ako vhodné minimum na splnenie každodenného života v komplexnej modernej spoločnosti.

USA

Komisia Ministerstva práce USA SCANS ustanovená na navrhnutie zručností, ktoré sú rozhodujúce pre uplatnenie v zamestnaní odporučila rozvíjať na školách 5 klúčových kompetencií a 3 skupiny základných zručností.

KLúčové kompetencie:

- identifikovať, organizovať, plánovať a pridelovať zdroje,
- pracovať s inými ľuďmi,
- získavať a využívať informácie,
- rešpektovať a chápať komplexnosť vzájomných vzťahov,
- pracovať s rozmanitými technológiami.

Základné zručnosti:

- fundamentálne zručnosti: čítať, písať, vykonávať aritmetické a matematické operácie, počúvať a hovoriť,
- myslenie: myslieť tvorivo, rozhodovať sa, riešiť problémy, predstavivosť, vedieť ako sa učiť, uvažovať,
- osobné kvality: zodpovednosť, sebaúcta, sociabilita, autoregulácia, integrita a čestnosť. (*What Work Requires of Schools: a SCANS Report for America 2000.*)

Anglicko a Wales

Úrad pre kvalifikácie a kurikulum (QCA) považuje za klúčové nasledujúce kompetencie.

1. Komunikačné:

- aktívne sa zúčastňovať na diskusiách a primerane prezentovať svoj názor,
- čítať a odpovedať na písomné materiály,
- produkovať písomné materiály.

2. Informačno-technologické:

- pripravovať informácie,
- spracúvať a prezentovať informácie,
- používať informačné technológie.

3. Robiť numerické aplikácie:

- zhromažďovať a spracúvať údaje,
- pracovať s údajmi,
- prezentovať výsledky.

4. Pracovať s inými:

- plánovať činnosť,
- pracovať na splnení cieľov.

5. Zlepšovať vlastné učenie a výkon:

- určovať si ciele a plánovať činnosť,
- realizovať plán na dosiahnutie cieľov.

6. Riešiť problémy

Každá klúčová kompetencia má 5 úrovní. Na vysokých školách by študenti mali dosiahnuť 3. - 4. úroveň. (www.keyskillsnet.org.uk/whatare.htm)

Kanada

Vo vzdelávacom programe pre základné a stredné školy v provincii Quebec sú určené tieto klúčové kompetencie.

1. Intelektuálne:

- využívať informácie,
- riešiť problémy,
- kriticky myslieť,
- byť tvorivý.

2. Metodologické:

- používať efektívne metódy práce,
- používať informačné a komunikačné technológie.

3. Personálne a sociálne:

- rozvíjať svoju osobnú identitu,
- udržiavať harmonické medziľudské vzťahy,
- pracovať s inými,
- mravne sa správať.

4. Komunikačné:

- primerane komunikovať (www.cpe.gouv.qc.ca/orienta/anglais.htm).

Nemecko, Švajčiarsko

Belz a Siegrist (2001) zdôvodnili a rozpracovali tieto kľúčové kompetencie.

- **Komunikácia a kooperácia:** vedome komunikovať a aktívne, tvorivým spôsobom prispievať v skupinových procesoch.
- **Riešenie problémov a tvorivosť:** rozpoznávať problémy a zodpovedajúcim spôsobom ich tvorivo riešiť.
- **Samostatnosť a výkonnosť:** samostatne plánovať, vykonávať a kontrolovať priebeh prác a ich výsledky.
- **Zodpovednosť:** prijať v primeranom rámci spoluzodpovednosť.
- **Premýšľanie a učenie:** ďalej rozvíjať proces vlastného učenia a myslieť v súvislostiach a systémovo.
- **Argumentácia a hodnotenie:** vecne posudzovať a kriticky hodnotiť vlastné, spoločné i cudzie spôsoby práce a výsledky.

Česká republika

V Národnom programe rozvoja vzdelávania v Českej republike sa venuje rozvoju kľúčových kompetencií veľká pozornosť. Kľúčové kompetencie zahŕňajú schopnosti, zručnosti, postoje a ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré umožňujú človeku konať adekvátne a efektívne v rôznych pracovných a životných situáciách. V kurikule českých škôl pôjde o vyváženosť poznatkového základu kurikula, rozvoja kompetencií a osvojovania postojov a hodnôt, pričom dôraz sa bude klásť na získanie kľúčových kompetencií, a to týchto:

- **naučiť sa poznávať** – osvojiť si metódy, ako sa učiť, ako využívať nové informačné a telekomunikačné technológie, ako sa vyhnúť zahlteniu povrchnými informáciami, naučiť sa informácie spracovávať, meniť ich na poznatky a aplikovať ich, vedieť kriticky myslieť a hodnotiť;
- **naučiť sa konať a žiť spoločne** – vedieť pracovať samostane i v tímoch, otvorene komunikovať s ostatnými, riešiť konflikty, rešpektovať odlišné názory, chápať vzájomnú závislosť;
- **naučiť sa byť** – vedieť sa orientovať v rôznych situáciách a adekvátne na ne reagovať, byť schopný riešiť problémy a viesť plnohodnotný život, konať s väčšou autonómiou, na základe samostatného úsudku, ale v súlade s morálnymi normami, s uvedomením a prijatím osobnej zodpoved-

nosti. Ide teda súčasne o kvalitnú *hodnotovú orientáciu*, o rozvoj zodpovedajúcich sociálno-osobnostných vlastností, o porozumenie vlastnej osobnosti i o rešpekt k druhým a o schopnosť vnímať duchovný rozmer života a nevyhnutnosť presadenia udržateľného rozvoja (Národný program rozvoje vzdelávania v Českej republike, 2001, s. 26).

Slovenská republika

V základnom strategickom dokumente vlády SR v oblasti výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov v *Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania a Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (2000) patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva. Za kľúčové kompetencie sa v tomto dokumente považujú:

- **komunikačné schopnosti a spôsobilosti**, to znamená ústne a písomne sa vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať, uchovávať a používať, komunikovať informácie, tvoriť informácie, a to aj v cudzích jazykoch;
 - **personálne a interpersonálne schopnosti** obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania a výkonnosti, schopnosti racionálne a samostatne sa celý život vzdelávať, kontrolovať sa, regulovať svoje správanie; patrí sem aj sebatvorba, tvorba progresívnych medziľudských vzťahov, schopnosť pracovať v tíme, preberanie zodpovednosti, schopnosti starať sa o svoje zdravie a životné prostredie, byť tolerantným, rešpektovať všeludské etické hodnoty, uznávať ľudské práva a slobody, atď.;
 - **schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy**, identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia, spätne väzbe ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach;
 - **pracovať s modernými informačnými technológiami**, zručnosti pracovať s osobným počítačom, internetom, využívať rozličné informačné zdroje a informácie v pracovnom aj mimopracovnom čase;
 - v odbornom a prírodovednom vzdelávaní patrí medzi kľúčové kompetencie aj **realizácia numerických, symbolických aplikácií**;
 - **formovať občiansku spoločnosť** - ide o schopnosť občanov prispievať na miestnej, štátnej, európskej i globálnej úrovni k rozvíjaniu demokratického systému spoločnosti, k trvale udržateľnému hospodárskemu a sociálnemu rozvoju štátu so zodpovednosťou voči životnému prostrediu a zachovaniu života na zemi.
- Napriek tomu, že štáty OECD sa zhodujú v názore na dôležitosť a naliehavú potrebu kľúčových kompetencií v neustále sa meniacom, vzájomne závislom svete, ako vidno aj z vyššie uvedeného, nedochádza pri návrhu kľúčových kompetencií k jednoznačným a všeobecne akceptovaným výsledkom. Preto bol v roku 1999 navrhnutý

program OECD *Definícia a výber kompetencií: teoretické a koncepcné základy (DeSeCo)*, ktorý sa realizuje pod vedením Švajčiarskeho federálneho štatistického úradu a Národného centra pre edukačnú štruktúru USA. Riešenie programu musí rešpektovať ľudské práva a princípy demokracie, ako aj individuálnu a sociálnu rozmanitosť a musí prispievať k zlepšeniu života jedinca. Práca na programe DeSeCo nie je zatiaľ ukončená (www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber/5/deseeco/rychen-hersch.pdf).

Kľúčové kompetencie sú nadpredmetové, neviažu sa na konkrétny obsah učiva, môžu sa osvojovať v ktoromkoľvek predmete (aspoň niektoré z nich). **Ich osvojovanie je spojené najmä s procesuálnou stránkou učiva**, s metódami, organizačnými formami a koncepciami vyučovania. Akákoľvek zručnosť, schopnosť a aj **kľúčová kompetencia sa dá osvojiť iba v činnosti**. Počúvanie učiteľa pri výklade učiva, odpisovanie z tabule, či priesvitky, zapisovanie toho, čo diktuje učiteľ do zošita, opakovanie činnosti podľa vzoru učiteľa, napodobňovanie činnosti učiteľa, t. j. činnosti žiakov typické pre tradičné vyučovanie neumožňujú efektívne rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov. Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií žiakmi, je potrebná zásadná zmena spôsobu vyučovania na našich školách v zmysle známeho sloganu „*Najlepší spôsob, ako sa učiť, je niečo robiť; najhorší spôsob, ako učiť iných, je rozprávať.*“ To si ale vyžaduje **zásadnú zmenu postavenia žiaka na vyučovaní: od pasivity žiaka, ktorý robí všetko iba na pokyn učiteľa, k aktivite, samostatnosti, tvorivosti, kooperatívnosti činnosti žiakov**. Najvhodnejšími koncepciami pre osvojovanie si kľúčových kompetencií žiakmi sú **projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie a problémové vyučovanie**. Kľúčovou požiadavkou na aplikáciu týchto progresívnych koncepcií vyučovacieho procesu je ale **odstránenie predimenzovanosti učiva**, ktorá zdeformovala vyučovací proces na väčšine našich škôl na výklad nového učiva učiteľom a následné skúšanie, ako vedia žiaci toto učivo memorovať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- České vzdělání a Evropa.*, 1998. Praha: ÚIPŠ, 1998.
- Key skills*. 2000. <<http://www.keyskillsnet.org.uk/whatare.htm>>
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. 2000. In: *Príloha časopisu Technológia vzdelávania*. roč. 10, 2000, č. 10.
- Národný program rozvoje vzdelávania v České republice*. 2001. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.
- RYCHEN, D. S. - SALGANIK, L. H. 1999. Definition and Selection of Key Competencies. In: *A Contribution of the OECD Program Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. <www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber/5/deseeco/rychen-hersch.pdf>
- SCHOONOVER ASSOCIATES. *Competency Q&A*. 2001. <[http://www.schoonover.com/resource Center/Q-A.htm](http://www.schoonover.com/resource%20Center/Q-A.htm)>
- TUREK, I. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. 2. prepracované vydanie*. Bratislava: Metodické centrum, 1988.
- Vzdelávanie pre zajtrašok*: Konferencia OECD, Rotterdam, Holandsko. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2001.
- What Work Requires of Schools: a SCANS Report for America 2000*. Washington, DC: Department of Labour, 1991. <<http://www.cpe.gouv.qc.ca/orienta/anglais.htm>>, 1999.

Osvojovanie si kľúčových kompetencií žiakmi sa stáva jedným z hlavných cieľov a rozhodujúcou zložkou kurikula našich škôl. K tomu, aby si žiaci našich škôl začali kľúčové kompetencie v požadovanom rozsahu a kvalite aj osvojovať, je potrebné vyriešiť celý rad problémov, najmä:

- Teoreticky rozpracovať problematiku kľúčových kompetencií: presne vymedziť pojem kľúčové kompetencie a ich vzťah ku schopnostiam, zručnostiam, motívom, postojom, vedomostiam; na základe čoho objektívne a vyčerpávajúco určiť kľúčové kompetencie; vzájomnú súvislosť a podmienenosť kľúčových kompetencií; stabilitu kľúčových kompetencií v čase neustálych zmien, ale aj v jednotlivých štádiách života človeka; ako optimálne rozvíjať kľúčové kompetencie v jednotlivých štádiách života človeka (detstvo, dospievanie, produktívny vek, staroba); a ako sa má podieľať na osvojovaní kľúčových kompetencií škola, rodina, pracovisko, štát, cirkev, masmédiá a pod.; ako dokázať efektívnosť kľúčových kompetencií, ako ich hodnotiť, aké sú indikátory kvality kľúčových kompetencií atď.
- Konkretizovať, ktoré kľúčové kompetencie, v akom rozsahu a na akej úrovni si majú osvojiť žiaci a študenti na jednotlivých stupňoch vzdelávania (základná škola, nižšia stredná škola, vyššia stredná škola, pomaturitné štúdium, vysoká škola).
- Jednotlivé kľúčové kompetencie konkretizovať tak, aby boli jednoznačné a kontrolovateľné, t. j. merateľné, čo je možné realizovať napr. ich vyjadrovaním prostredníctvom pozorovateľných činností (podobne ako špecifické ciele vyučovacieho procesu). Určiť tiež indikátory kvality každej kľúčovej kompetencie, najmä kedy príslušný výkon činnosti možno považovať ešte za akceptovateľný (minimálny výkonový štandard). Vyriešiť problém hodnotenia kvality osvojovania si kľúčových kompetencií žiakmi.
- Problematiku kľúčových kompetencií zahrnúť do kurikula všetkých typov a stupňov škôl, ako aj do učebníc.
- Vypracovať metodiky osvojovania si kľúčových kompetencií žiakmi v jednotlivých vyučovacích predmetoch.
- Preškoliť učiteľov a všetkých pedagogických zamestnancov v oblasti problematiky kľúčových kompetencií.

Summary: *The author ratiocinates why the key competencies should become one of the main aims of education in Slovakia. He presents a survey determined by some international organisations and OECD members' states. He characterises main problems conjoined with efficient mastering of the key competencies by learners.*

PRÍPRAVA UČITEĽA A JEHO ÚLOHY V KONTEXTE ZMIEN SPOLOČNOSTI

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Učiteľ, jeho príprava, profesia a kariéra - významný strategický faktor v prognóze vývoja spoločnosti. Zmeny spoločenských štruktúr a procesov evokujú zmeny v príprave učiteľov. Širší spoločenský a kontext zmien. Možné súvislosti. Reflektovanie a predikovanie zmien v príprave na učiteľskú profesiu.*

Kľúčové slová: *učiteľ, príprava učiteľa, školské reformy, príprava pre život, kontinuálne vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie, učiteľské spôsobilosti, kompetencia učiteľa, vzdelávacia politika, inštitúcie pripravujúce učiteľov, perspektívy vzdelávania*

Škola ako inštitúcia bola od dôb svojho vzniku vždy citlivým indikátorom sociálnych a politických reforiem. Od toho, ako rýchlo a aktuálne sa dokázala prispôbiť zmeneným požiadavkám, závisel aj trend vzdelávania nasledujúcej generácie.

Posledné desaťročia minulého storočia priniesli množstvo spoločenských zmien nielen v stredoeurópskych súvislostiach, ale aj v celosvetovom rozmere. Tieto zmeny je možné zhrnúť do troch rámcov:

1. Kontextuálny rámec zmien. - Máme na mysli spoločenský kontext vytvárajúci určitý index požiadaviek na vzdelávaciu politiku jednotlivých krajín ako sociálnych štruktúr, a tiež priestor zaznamenávajúci sociálny systém európskych krajín smerujúcich k možnému zjednoteniu vzdelávacích štruktúr.

2. Inštitucionálny rámec zmien. - Tu máme na mysli najmä organizáciu učiteľskej prípravy a hlavné tendencie zmien pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho stupňa škôl. Inštitúciám pripravujúcim učiteľov prislúcha okrem funkcií - tak ako školám vo všeobecnosti:

- a) organizovanie vzdelávacieho procesu,
- b) sociálne ovplyvňovanie (Obdržálek, 1999), aj funkcia reflektovania spoločenských požiadaviek, výskumu, vývoja a prognózovania.

3. Obsahový rámec zmien. - Týka sa všetkých typov a stupňov škôl v rámci existujúcich školských sústav. Existuje niekoľko dilem v práci s obsahom, či kurikulumom, ktoré sú stručne vyjadriteľné ako „encyklopedizmus verzus inštrumentalizmus“, „kognitivizmus verzus kompetencializmus“, prípadne stret iných „izmov“. Tieto dilemy existovali - a dá sa predpokladať, že ešte budú prežívať v rámci hľadania vlastnej cesty. V súčasnosti je však možné nájsť aj inú cestu ako cestu riešenia správnosti prístupov, ak sa k pregraduálnej príprave učiteľa pristupuje z aspektu ekvifinality, t. j. rovnocennosti cieľa. Teda rozhodujúcim hľadiskom je cieľ sformulovaný v modeli absolventa, ktorý by mal reflektovať spoločenské zmeny.

I. Kontextuálny rámec zmien

Všeobecné tendencie zmien v príprave učiteľov primárnych škôl v európskych súvislostiach

Školské systémy, vzdelávacia politika, trendy zmien

aj učiteľská príprava v minulosti až do polovice 20. storočia odrážala viac národné, lokálne a regionálne kultúrne a politické záujmy než globálne tendencie.

Posledné roky dvadsiateho storočia zaznamenali v mnohých oblastiach európskej vzdelávacej politiky významné reformy súvisiace s globalizáciou a so snahami o zjednocovanie Európy. Tieto boli predznačené prijatím Jednotného európskeho zákona, ktorý nadobudol platnosť v roku 1987. Rezolúcia Rady Európskeho spoločenstva v roku 1988 potom zaviazala jednotlivé členské štáty EÚ k podpore európskej dimenzie vo vzdelávaní (podľa: Walterová, Ježková, 1997). Mnohé témy nastolené na spoločné riešenie krajinami Európy zahŕňajú aj problematiku prípravy učiteľov. Priority zmien formulovaných v analýze školských reforiem uvádza Rabušicová 2000 (podľa: A Decade of Reforms at compulsory Education Level in European Union 1984 -94):

Priority zmien školských reforiem

1. Zaisťiť rovnosť vzdelávacích príležitostí. - To značí potrebu obmedzovať sociálne vyčleňovanie či už z dôvodov sociálnych, ekonomických, zdravotných, sexuálnych, etnických, vekových a iných. Zároveň posilňovať pozitívnu diskrimináciu vždy a všade, kde je to potrebné a možné.

2. Poskytovať celej populácii základné vzdelanie. - Jednotlivé krajiny majú rozlične vymedzené základné vzdelanie, spoločná je však tendencia posúvať hranicu povinného vzdelania vyššie a tiež tendencia rozširovania vzdelávacích obsahov.

3. Zvyšovať stabilitu a súčasne sociálnu zmenu. - Stabilita vychádzajúca z kultúrnych a historických tradícií je pre školstvo základom pre bezpečnú otvorenosť zmenám a inováciám. Bez dobrých základov z minulosti nemožno budovať dobrú budúcnosť.

4. Pripraviť deti na ich dospelosť a pracovný život, voľný čas, na život v rodine a v spoločnosti. - Bez úzko chápaného prakticismu a pragmatizmu sa zdôrazňuje úloha výchovy občana demokratickej spoločnosti schopného kvalitne prežiť svoj život v rodine, práci a vo voľnom čase.

5. Motivovať ku kontinuálnemu učeniu a pripravenosti na meniaci sa svet. - V škole sa má človek pripra-

viť nie definitívne raz na vždy, ale súčasťou má byť aj jeho ochota a akceptovanie potreby celoživotného vzdelávania.

6. *Zaistiť deťom v škole dobrý život.* - Škola nie je len prípravou na život a profesiu, ale tvorí významnú časť súčasného sveta dieťaťa a musí vychádzať v ústrety jeho potrebám a tiež pomáhať riešiť mu jeho problémy.

Učiteľskej prípravy sa dotýkajú priamo aj sprostredkovane všetky priority vychádzajúce zo širšieho kontextu spoločenských zmien, a to tak v obsahovej, ako aj v inštitucionálnej rovine. Už v roku 1992 boli v publikácii *Vzdelávanie v modernej európskej spoločnosti* (Husén, Tuijnman, Halls, 1992) sformulované tri hlavné skupiny úloh pre školstvo a školské politické zámery vyspelých krajín (podľa: Rabušicová, 2000, s. 40):

Hlavné úlohy pre vzdelávaciu politiku

1. *Úlohy týkajúce sa ekonomických, sociálnych a technologických súvislostí,* v ktorých sa školy v meniacej sa spoločnosti ocitajú. Ide o veľké zmeny súvisiace s demografickými pohybmi a štruktúrami, migrácia, etnické zloženie obyvateľstva, globalizujúca sa ekonomika, trh pracovných síl, nezamestnanosť, nové komunikačné prostriedky, informačné zdroje, prírodné zdroje, ekologické problémy a ich globálny rozmer.

2. *Úlohy týkajúce sa vzdelávacích cieľov.* - Ide predovšetkým o otázky kvality verus kvantity, odborného vzdelávania verus všeobecného, rovnosti vzdelávacích príležitostí verus elitného vzdelávania, centrálného stanovovania kurikula verus autonómie školy, špecializovanosti verus všeobecnosti, formálneho verus neformálneho vzdelávania.

3. *Úlohy súvisiace so spôsobmi a procesmi dosahovania vzdelávacích cieľov.* Sú to spôsoby a formy pregraduálnej učiteľskej prípravy, postgraduálne učiteľské vzdelávanie, meniace sa postavenie školy v spoločenskom rámci, hodnotenie kvality vzdelávania a školy, riadenia a organizácie školy, spôsoby financovania škôl, usporiadanie školského systému a jeho vnútorné prepojenie, prepojenie školy so sociálnymi partnermi a ich podiel na riadení a kontrole škôl.

Neznižujúc dôležitosť úloh v prvých dvoch skupinách, mienime nadviazať na tretiu skupinu úloh práve z aspektu nových úloh, ktoré sú kladené priamo do kompetencie učiteľa či učiteľských tímov až po centrálnu inštitúciu, riadiace a kontrolujúce prácu učiteľov a ich prípravu.

II. Inštitucionálny rámec zmien

Dĺžka trvania a typ prípravy učiteľov primárnych škôl podľa údajov európskej komisie

Ak dvadsiate storočie (do 50. rokov) zaznamenalo trend povýšenia učiteľskej prípravy zo stredoškolského na vysokoškolský stupeň, počas posledných dvoch desaťročí je možné sledovať v učiteľskej príprave v krajinách Európy základné trendy zmien v organizácii prípravy. Sú zamerané na nasledujúce ciele:

1. *predlžovanie prípravy* na štyri a viac rokov, pri troj-

ročnej je tendencia predlžovať ju;

2. *univerzitarizácia* – presun prípravy na vysoké školy univerzitného typu;

3. *eliminácia* stavovských rozdielov medzi učiteľskými subprofesiami; Spilková (1999) píše o zblížovaní prípravy rôznych učiteľských subprofesií.

1. Údaje Európskej komisie k roku 1996 zaznamenali kratšiu ako štvorročnú prípravu učiteľov primárneho stupňa v Belgicku, Španielsku, Írsku, Lichtenštajnsku, Rakúsku, Islande (na univerzite), Maďarsku a Rumunsku. Štvorročná príprava je v Dánsku, Nemecku (od 3,5 – 5), Grécku, Taliansku (smeruje na univerzitu), Holandsku, Švédsku (3,5), Veľkej Británii, Nórsku, Bulharsku (aj 5-ročný variant), Českej republike a Slovensku. Päťročnú prípravu majú vo: Francúzsku, Portugalsku, Fínsku, Poľsku.

2. Príprava na vysokých školách univerzitného typu alebo univerzitách je v Dánsku, Nemecku (rôzne varianty podľa spolkových krajín), Grécku, Španielsku, Írsku, Francúzsku, Taliansku, Portugalsku, Fínsku, Švédsku, vo Veľkej Británii (rôzne varianty), Islande, Bulharsku, Českej republike, Poľsku, na Slovensku.

3. Rozdiely sa eliminujú viac v inštitucionálnej ako obsahovej rovine. Kurikulum prípravy ostáva špecifické multidisciplinárnosťou vzdelávania učiteľov pre elementárny stupeň škôl (podľa: Eurydice, 1997). V krajinách, kde príprava učiteľov primárneho stupňa bola dlhšie ako u nás marginálnou záležitosťou školskej politiky (Verloop, Wubbels, 2000), sa za jej princípy považuje pokračujúci profesionálny rozvoj, kvalitný vedomostný základ vyučovania a rozvoj profesionálnej kompetencie učiteľa.

III. Obsahový rámec zmien

Modely utvárania profilu učiteľa v pregraduálnej príprave a ich odraz v preferovaných spôsobilostiach učiteľa

Spoločenské požiadavky vyplývajúce zo zmenených potrieb formulovaných v predstave o profile absolventa štúdia učiteľskej profesie sa vo všeobecnosti môžu zhrnúť ako potreba permanentnej inovácie. A to jednak v pregraduálnej príprave, ale v potrebe permanentného štúdia.

Š. Švec (1999) formuluje východisko pri hľadaní sociálnej zmeny „spravidla na samom jej začiatku, hľadanie možných odpovedí na otázku jej hlavného zmyslu, prvotného účelu, *predpokladaného výsledku a očakávaného účinku*“. V aplikácii na zmeny v učiteľskej príprave sa odvoláva na Doyla (1990; podľa Švec, 1999), ktorý v Príručke výskumu učiteľského vzdelávania identifikoval ako základný problém *problém modelu absolventa* ako podstatu učiteľského vzdelávania. Uvádza päť rôznych prístupov alebo modelových koncepčných rámcov, ktoré by sa však nemali chápať ako absolútne kategórie pri ponímaní učiteľského vzdelávania. Odporúča ich chápať skôr ako pozície na odborné debaty a diskusie o poslaní, hierarchizácii cieľov a chápaní účelu učiteľského vzdelávania.

Chápe ich v ich akademizme ako určité paradigmy pri formulovaní modelu absolventa.

1. *Absolvent ako dobrý zamestnanec* – má si v štúdiu najmä osvojiť prevládajúce normy a praktiky, aby bol schopný dôsledne ich uplatňovať v praxi edukačnej reality. Dôraz takto orientovanej prípravy je na výcviku a socializácii a na zvládnutí *vyučovacích spôsobilostí*. Založená je na behavioristickom prístupe.

2. *Absolvent ako docent, resp. mladší profesor*. - V tomto prístupe je možné sledovať prístupy založené na akademizme, ktorý vidí možnosť efektívnej prípravy na učiteľstvo v jadrových disciplínach – najmä psychológia, sociológia, história a filozofia. Pedagogika sa v týchto prístupoch nepokladá za teoretickú disciplínu. Vysoko sa oceňujú najmä *intelektové a akademické spôsobilosti* absolventa.

3. *Absolvent ako inovátor*. - Podľa tohto prístupu by učiteľské vzdelávanie malo byť miestom na inováciu v školskej praxi. Klasická učiteľská príprava tu stráca opodstatnenie, pričom hlavný dôraz v príprave by mal spočívať v zaraďovaní najnovších poznatkov z empirického výskumu a z aktuálnych teórií. Tu sa neodporúča získavanie praktických skúseností adeptov učiteľstva v praxi edukačnej reality, ktorá by viedla k tradicionalizmu, ale skôr v laboratórnom prostredí. Za významnú je *považovaná spôsobilosť tvoriť a inovovať seba i edukačnú realitu*.

4. *Učiteľ ako reflexívny profesionál*. - Dôraz takto ponímanej prípravy by mal pestovať najmä reflexívne schopnosti: pozorovať, analyzovať, interpretovať a tvoriť rozhodnutia. Príprava spočíva najmä v skúmaní a kritickom uvažovaní o vlastnej i sprostredkovanej pedagogickej skúsenosti. Kompetencia tohto absolventa má obsahovať aj *spôsobilosť skúmať deje v triede, škole, reflektovať ich - rovnako aj seba samého v edukačných situáciách*.

5. *Učiteľ ako plne funkčná osobnosť*. - K tomuto cieľu smeruje taká učiteľská príprava, ktorá facilituje rozvoj osobnosti založenom na sebazoznaní a sebaapretváraní, na poznaní procesov ontogenézy a podporných procesov a prostredí. Čiastkové vyjadrovanie spôsobilostí či charakteristik učiteľskej osobnosti je niekedy stotožňované s požiadavkou na učiteľa ako „psychicky zdravú a osobnostne zrelú osobnosť“ (Kariková, 1999), *schopnú ďalšieho sebarozvoja so spôsobilosťou facilitovať rozvoj žiakov*. Nachádza odozvu najmä vo vzťahu k príprave učiteľov primárneho stupňa.

Formulácia požiadaviek na osobnosť absolventa v procesualnej rovine – počas a po ukončení prípravy sa zovšeobecnene dá vyjadriť v podobe rôznych indexov spôsobilostí či kompetencií.

Iný prístup je založený na *analýze obsahov učiteľskej prípravy* z hľadiska prioritnej orientácie absolventa. Spilková (1999) identifikuje päť základných typov pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho stupňa. Tieto rozdiely vychádzajú z rôznej interpretácie učiteľových rolí, funkcií a cieľov:

1. *učiteľ orientovaný na dieťa,*

2. *učiteľ orientovaný na kurikulum,*

3. *učiteľ orientovaný na zvládanie sociálnych rolí,*

4. *učiteľ orientovaný na edukačné technológie,*

5. *„viacprofilový“ učiteľ.*

V súčasnosti prevláda humanistická tendencia, alebo orientácia na dieťa „person (pupil) centred education“ (trochu nešťastne prekladaná ako žiakocentrická výučba, čo vo verbálnom výklade pripomína pedocentrické prístupy, v týchto časoch samozrejme prekonané a chápané inak). Za vhodnejšie považujeme hovoriť o edukácii orientovanej na dieťa.

Vyjadrenie profesionality ako kompetencia vyrastajúca na kľúčových spôsobilostiach učiteľa

Rôzni autori sa zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nepostrádateľných spôsobilostí učiteľa (napr. Kyriacou, 1996; Švec, Š. 1999; Švec, V. 1998; Spilková, 1999; Horká, 1999; Kosová, 2000; Kurelová, 2000; Pollard, 1998; Kasáčová, 1999 a iní), ktoré by tvorili jadro pregraduálnej prípravy a boli základným komponentom pri formulácii profilu absolventa, resp. z profilu absolventa vychádzali.

Ako píše Spilková (1999, s. 35) „tieto normatívne modely profesie (aký má byť učiteľ pre súčasnú či projektovanú školu – profil ideálneho učiteľa) s presne a detailne vymedzenými požiadavkami na učiteľa sú rýchlo podrobované tvrdej kritike. Odmietaná je idealizácia profesie premietnutá do obsiahleho výpočtu charakteristík v ideálnej, utopistickej podobe. Oproti tomu sú stavané „reálne kompetencie“, ktoré sú individualizované, viazané na konkrétny kontext vzdelávacích situácií a utvárané, spochybňované a opäť upevňované v každodennej práci so žiakmi, s učiteľskou a rodičovskou komunitou“.

V západoeurópskom kontexte sa konštrukcia spôsobilostí vyvíja od učiteľových rolí a nimi vyjadrených oblastí zodpovednosti učiteľa v edukačných procesoch. Vonk (et al. 1992, podľa Spilková, 1999) definuje základné oblasti zodpovednosti:

1. *Vedomosti a porozumenie* – predmetové vedomosti, znalosť kurikula, vedomosti o vývinových zákonitostiach a procesoch učenia, znalosť výchovného systému, učiteľských rolí a pod.

2. *Plánovanie a projektovanie* celku aj čiastkových edukačných činností.

3. *Vyučovacie stratégie a metódy* zmysluplného učenia, aby mal učiteľ predstavu o kognitívnych schopnostiach a učebných procesoch žiakov, vrátane komunikačných spôsobilostí učiteľa.

4. *Triedny manažment* – riadenie a organizácia vyučovacích situácií, vytváranie priaznivej edukačnej klímy v triede, zabezpečenie poriadku, pravidiel školskej práce a pod.

5. *Hodnotenie* žiakovej učebnej aktivity, výsledkov a pokroku v učení a rozvoji.

6. *Ďalší profesionálny rozvoj učiteľa* – reflexia vlastnej práce a sebaupretvárania.

Spilková zdôrazňuje tendenciu posunu „akcentu od teo-

retických základov vyučovacích predmetov k psychodidaktickému vzdelávaniu a k všeobecnej kultivácii študenta“. Pričom za hlavný cieľ pregraduálnej prípravy učiteľov primárnych škôl považuje „vybavenie učiteľa kľúčovými profesionálnymi spôsobilosťami (kompetenciami)“, ktoré chápe ako komplexné psychodidaktické spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých pedagogických situácií (tzv. kompetenčná príprava učiteľov).

Horká (1999) aplikuje v príprave učiteľov primárneho stupňa členenie kompetencií podľa Šveca V. (1998):

1. *Kompetencia vyučovať a vychovávať* – psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia.
2. *Osobnostné kompetencie* – spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatického správania.
3. *Rozvojové kompetencie* – adaptívna, výskumná, informačná, sebareflexívna a autoregulačná spôsobilosť.

IV. Zhrnutie

Transfer do pregraduálnej prípravy učiteľov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici a do postgraduálnych kurzov

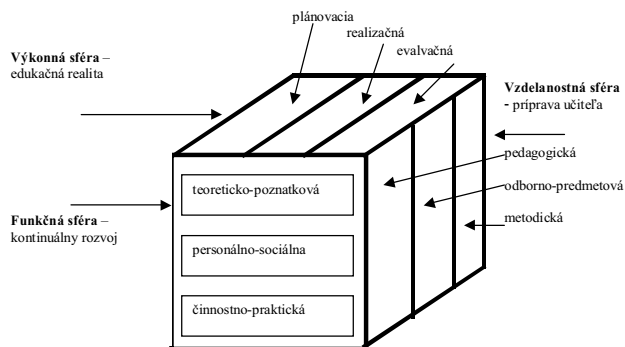
Na základe štúdia európskych prameňov, skúseností, tradícií a aj zahraničnej spolupráce sa na PF UMB v Banskej Bystrici vyprofilovala koncepcia prípravy učiteľa 1. stupňa (Kosová, 1996) smerujúca k systému spôsobilostí, ktoré nechápeme ako lineárny index, ale vo vzájomnom trojdimenzionálnom prieniku troch sfér (Kasáčová, 1999):

1. *vo výkonovej sfére* (vychádzajúce z edukačnej reality a činnosti učiteľa vo vzťahu k svojej roľe učiteľa - edukátora)

- *plánovacia spôsobilosť* – v oblasti plánovania a projektovania svojej učiteľskej činnosti v súčinnosti so žiakmi, cieľom a obsahom,
- *realizačná spôsobilosť* – znamená rozvinutú schopnosť uskutočňovať edukačný proces reflektujúci aktuálne podmienky žiaka, triedy, situácie, seba samého slobodne, zodpovedne, flexibilne a tvorivo,
- *evalvačná spôsobilosť* – na základe reflexie vlastnej edukačnej činnosti vedieť zhodnotiť pedagogický zámer a jeho naplnenie, vo vzťahu k využitiu kvalifikačných spôsobilostí ako aj svojich funkcií;

2. *vzdelanostná sféra* - kvalifikačné predpoklady na výkon

Obrázok 1 Model pedagogickej kompetencie založený na troch sférach spôsobilostí



učiteľskej profesie z hľadiska integrujúceho prístupu k učiteľskej príprave, kde jadro prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ tvoria pedagogické a psychologické disciplíny:

- *pedagogická spôsobilosť*,
- *odborno-predmetová spôsobilosť*,
- *metodická spôsobilosť*;

3. *funkčná sféra* predstavuje v tomto ponímaní postavenie učiteľa v edukácii, kde možno hovoriť o spôsobilostiach, alebo až dimenziách kompetencie, ako ich uvádza Kosová (2000):

- *teoretická a poznatková*, ktorá sa podieľa na funkcii *mediačnej*, pri sprostredkovaní a odovzdávaní informácií,
- *personálna a sociálna*, ktorá zabezpečuje *funkciu formatívnu*, resp. rozvíjajúcu, kde sa výchova chápe ako proces rozvoja osobnosti žiaka,
- *praktická a činnosťná*, pre *interaktívnu funkciu učiteľa*, kde nechápeme interakcie len v sociálnom rozmere smerom k žiakom, ale ku všetkým činiteľom a prostriedkom edukácie.

Z hľadiska cieľa sa v našich podmienkach univerzitnej prípravy učiteľa na edukačnú realitu našich škôl možno z uvedených modelov prihlásiť, alebo sa orientovať na učiteľa ako plne funkčnú osobnosť (Švec, 1999) – facilitátora orientovaného na dieťa (Spilková, 1999). Tiež je treba zdôrazniť, že takto poňatá príprava učiteľa 1. stupňa (primárnej) školy nie je len akýmsi „informačným balíčkom“, ale viac než predtým záleží na spôsobilostiach a kompetencii každého „učiteľa budúcich učiteľov“, teda fakultných učiteľov a tiež cvičných učiteľov. A nakoniec, nie však na poslednom mieste, aj na osobnostných predpokladoch študentov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : 1996, Portál. ISBN 80-7178-022-7
- KOSOVÁ, B. 2000. Perspektívy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ – Sebariadené učenie žiaka aj učiteľa. In: *Príprava učiteľov elementaristov na prahu nového tisícročia*. Prešov : PF PU, 2000, ISBN80-88722-97-7.
- POLLARD, A. 1998. *Reflective Teaching in the Primary School*. London – New York : 1998, Cassell. ISBN 0-304-338699
- SPILKOVÁ, V. 1999. Základné trendy vo vzdelávaní učiteľů primárnych škôl v zemích Evropské unie. In : *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 33-43 ISBN 80-8055-317-3
- (Poznámka redakcie: Kompletný zoznam bibliografických odkazov z priestorových dôvodov neuvádzame. K dispozícii je v redakcii.)

Summary: The article deals with main trends of changes in primary teacher education in three areas: contextual, institutional, and curricular. The author also presents ways of how they are applied in pre-service and in-service teacher training programmes in Faculty of Education UMB, Slovakia

O JEDNOM ALTERNATÍVNYM SPÔSOBE VYUČOVANIA

Erika Petrašková, Stredná zdravotnícka škola Prešov

Anotácia: Realizácia projektového spôsobu vyučovania v predmete informatika. Ciele a úlohy projektu. Používané programy. Prínos projektu. Hodnotenie projektovej práce študentmi.

KLúčové slová: projekt, projektová metóda, projektové vyučovanie, aktívne učenie, informatika, rozvoj tvorivých schopností žiakov

Úvod

Keď sa niekto opýtal Izidora Rabiho, jadrového fyzika a nositeľa Nobelovej ceny, ako sa stal fyzikom, začal rozprávať príbeh o tom, ako mu jeho mama po návrate zo školy nedávala obvyklú otázku: „Tak, čo ste sa dnes učili?“ Namiesto toho sa ho pýtala: „Izzy, položil si dnes dobrú otázku?“ Je zarážajúce, že dnešné školy neučia deti klásť otázky a hľadať problémy. Jedna výskumná štúdia, ktorú spomína Robert Fisher vo svojej knihe „Učíme deti myslieť a učiť sa“, zistila, že deti v škole okrem toho, že hovoria menej ako doma, nemôžu taktiež v jednom rozhovore iba menej často prehovoriť, kladú menej otázok, nežiadajú informácie, používajú jednoduchšie vety, vyjadrujú sa v menšej významovej šírke a menej používajú reč na plánovanie, reflektovanie, diskutovanie alebo spomínanie na skoršie udalosti. Namiesto rozprávania sa „s“ deťmi, sa rozpráva „k“ deťom.

Leedský výskumný projekt (Alexander, 1992) ukázal, že väčšinu otázok učiteľov predstavujú uzatvorené otázky, ktoré zisťujú vecné poznatky, majúce vopred známe správne odpovede. Takéto otázky vyžadujú málo rozumovej činnosti a nevedú deti k vytrvalosti v myslení a učení. Toto všetko (ako aj ďalšie skutočnosti) ma inšpirovalo k tomu, aby som so svojimi študentmi 1. ročníka odboru diplomovaná všeobecná sestra zrealizovala projekt pod názvom „Galéria osobností“. Projekt sa realizoval v rámci predmetu informatika, ktorá je dotovaná jednou hodinou týždenne.

Za hlavnú vyučovaciu metódu som zvolila projektovú metódu.

Projektová metóda je moderným spôsobom vyučovania, zodpovedajúcim všetkým požiadavkám na trvalé hodnoty a rozvoj tvorivých schopností žiakov. Pri tejto metóde učiteľ žiakom neodovzdáva poznatky v hotovej forme a žiaci ich neprijímajú pasívne, čo by mohlo následne viesť k nesamostatnosti pri riešení problémov pracovných ale i osobných. Projektová metóda vyučovania je orientovaná na činnosť študenta a na proces jeho aktívneho učenia.

Ciele a úlohy projektu

Hlavným cieľom projektu bolo uskutočniť prostredníctvom internetu rozhovor s osobnosťou podľa vlastného výberu (zimný semester) a vytvoriť o nej prezentáciu (letný semester). Úlohy, zadávané študentom v rámci tohto projektu, boli zamerané prevažne na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií. Spomeniem z nich aspoň niektoré.

Prvá séria úloh:

1. Prečítajte si ľubovoľné 3 rozhovory v troch rôznych časopisoch.
2. Majú rozhovory, ktoré ste si prečítali, niečo spoločné? Ak áno, určte, čo je to.
3. Usporiadajte rozhovory podľa zaujímavosti. Uveďte pritom kritériá, na základe ktorých ste rozhovory posudzovali.
4. Rozdeľte otázky do jednotlivých kategórií a určte ich počet.
5. Uveďte najoriginálnejšiu otázku v každom rozhovore.
6. Pokúste sa vytvoriť štruktúru jedného rozhovoru.
7. Chýbala vám v niektorom rozhovore nejaká otázka? Ak áno, doplňte ju.
8. Vymyslite otázku, ktorú by nikto iný nevymyslel.
9. Zmeňte pri každom rozhovore jeho pôvodný názov (titulok) na iný, zaujímavejší.
10. Zdala sa Vám niektorá z položených otázok v rozhovore nevhodná? Ak áno, uveďte ktorá a tvrdenie zdôvodnite.
11. Napíšte, s kým plánujete urobiť rozhovor vy a aké ciele si pritom vytýčíte.

Ďalšia séria úloh:

1. Konkurznou komisiou ste na základe doterajších preukázaných vedomostí, zručností a schopností boli vybráni za člena medzinárodnej poroty. Otvorte si preto dokument ROZHovor.DOC, nachádzajúci sa na disku G:, v adresári SZSPO a pozorne si prečítajte všetky súťažné rozhovory.
2. Ohodnoťte ich známkou 1 – 5, pričom najprv prideľte body v rozpätí od 0 do 10 za:
 - a) počet a formulácie otázok, rovnomerné rozdelenie faktografických, analyticko-syntetických a hodnotiacich otázok, ako aj náročnosť prípravy rozhovoru, odrážajúcu dobrú informovanosť „redaktora“;
 - b) získanie partnera pre spoluprácu (oslovenie, predstavenie sa, objasnenie dôvodu kontaktovania, t. j. vysvetlenie cieľa projektu, prejavenie asertívneho a empatického správanie sa – vcítenie sa do postavenia druhej osoby, uvedomenie si, že vám musí obetovať svoj čas, poďakovanie sa, ...);
 - c) technická realizácia rozhovoru – správne štruktúrovanie, štylistika, gramatika, ...
3. Vymenujte chyby a najväčšie nedostatky - alebo naopak, čo vás na rozhovore najviac upútalo v pozitívnom zmysle, čo sa vám na rozhovore najviac páčilo.
4. Čo by ste ešte zahrnuli do hodnotenia práce vy? Aké

d'alsie kritéria by ste používali a zohľadňovali pri hodnotení? Svoje tvrdenie zdôvodnite.

Študenti v rámci projektu vymýšľali napr. nové pravidlá sieťovej etiky a následne o nich diskutovali. Hľadali na internete webové stránky športovcov, politikov, umelcov atď. Získavali ich e-mailové adresy, pripravovali vlastné rozhovory. Uskutočnili 7 rozhovorov so športovcami, 2 rozhovory s politikmi, 10 rozhovorov s hercami a spevákmi, 5 rozhovorov s moderátormi rádií a 7 rozhovorov s ľuďmi z iných oblastí, ku ktorým patrili napr. lekári, zdravotné sestry, básnici a pod.

Prvý polrok realizácie projektu bol ukončený vypracovaním záverečnej hodnotiacej správy. Pri nej si študenti osvojovali základné pravidlá písomného prejavu, učili sa analyzovať a rekapitulovať svoju prácu, preukazovali svoje teoretické vedomosti, ako aj schopnosti pracovať v internetovej sieti. Prostredníctvom nej prezentovali a obhajovali svoje dosiahnuté výsledky.

Osnova a pokyny pre záverečnú správu

Na vytvorenie záverečnej správy dostali študenti nasledujúcu osnovu a pokyny:

Záverečnú správu je potrebné napísať v textovom procesore MS Word, použiť pritom font Times New Roman, veľkosť: 12, riadkovanie jednoduché, okraje 2,5 cm rozsah 2 - 4 strany formátu A4. Zaslať elektronickou poštou ako prílohu na adresu erika@szs.sk najneskôr do 15. 1. 2002, do 14.30 hod.; k e-mailu pripojiť vizitku (signatúru) s domácou adresou.

Správa má obsahovať:

1. Úvod – vytyčenie cieľov
2. Metódy, prostriedky, pracovné nástroje
 - a) Popis používaných internetových služieb
 - b) Stručná charakteristika používaných programov
3. Zdroje čerpania informácií
4. Dosiahnuté výsledky
 - a) Osvojenie si nových poznatkov
 - b) Získanie kontaktu
5. Diskusia, odporúčania, záver – zhnutie, dosiahnutie vytyčených cieľov, prínos projektu, jeho klady a nedostatky

Používané programy

Pri realizácii projektu boli používané nasledujúce programy:

- Netscape Communicator
- MS Internet Explorer
- Pegasus Mail for Windows
- Odigo (Superzoznam Communicator)
- NetMeeting
- Windows Commander
- MS Word

Prínos projektu

V priebehu realizácie projektu sa študenti naučili:

- používať vyhľadávacie systémy – WWW adresáre a WWW indexy;
- čo je elektronická pošta, aké sú výhody jej používania oproti klasickej pošte (rýchlosť, pohodlnosť, štyľovosť);
- z akých častí pozostáva elektronická adresa, čo sa dá vyčítať z hlavičky elektronického listu;
- dodržiavať sieťovú etiku, t. j. rešpektovať pravidlá vzájomnej ľudskej ohľaduplnosti a slušnosti;
- elektronický list správne štylizovať a štruktúrovať, odoslať, prijať a vytvoriť naň odpoveď, posunúť ho d'alsiemu adresátovi;
- vytvárať a používať elektronické podpisy (signatúry);
- vytvárať, mazať a meniť názov zložiek, presúvať do nich jednotlivé elektronické listy, t. j. triediť prijatú a odoslanú poštu;
- pracovať s prílohami listov (otvoriť, uložiť, pripojiť k listu);
- vytvárať a používať distribučné zoznamy;
- používať vyhľadávacie filtre;
- porozprávať sa s účastníkom internetu v reálnom čase;
- niesť zodpovednosť za svoju prácu;
- byť aktívnym pri získavaní nových poznatkov a skúseností;
- prekonávať prekážky.

Odozva zo strany študentov

Ako vnímali projektové vyučovanie študenti? Ponúkam vám aspoň zopár krátkych úryvkov z ich prác:

- - Som veľmi rada, že som sa mohla zúčastniť tohto projektu. Navrhujem, aby sa takéto a podobné projekty realizovali aj v rámci iných vyučovacích predmetov.
- - Ani si neviete predstaviť tú detskú radosť, keď som odoslala svoj prvý mail. Osvojenie si elektronickej pošty znamenal pre mňa obrovský skok dopredu. Naučila som sa veľmi veľa. Doteraz som netušila, aké má e-pošta výhody. Mílo ma napríklad prekvapilo, že moju správu môže naraz dostať viac ľudí. Možno som na vašej tvári vyčarila úsmev, ale človek, ktorý sa s týmto zázrakom 20. storočia nikdy nestretol, má zo svojich prvých internetových krokov zážitok na celý život.
- - Takéto projekty sú veľmi prínosné pre študentov a hlavne spetria každodennú stereotypnú prácu. Chcem vám poďakovať za čas, ktorý ste nám venovali aj mimo vyučovacích hodín.
- - Mne osobne priniesol projekt nové skúsenosti a vedomosti ohľadom počítačov a internetových služieb. V neposlednom rade aj skúšku neľahkej práce novinárov a reportérov. Zistila som, že takýmto spôsobom sa možno dozvedieť a naučiť veľa nového.
- - Táto práca ma veľmi zaujala. Prostredníctvom SZM Odiga som si našla veľa nových priateľov, a to nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Zdokonalila som sa pritom v nemeckom jazyku.
- - Každá práca má svoj význam. Aj táto ho mala pozitívny. Jej úlohou bolo naučiť nás nielen to, aby sme po internete nesurfovali bezcieľne, ale aby sme pritom neustále premýšľali, uvažovali, efektívne vyhľadávali zdroje informácií, správne formulovali text a pod.

- - Projekt bol v dostatočnej miere pútavý a zaujímavý. Nie každý deň sa nám naskytá príležitosť skontaktovať sa so známou osobnosťou.
- - Zdokonalila som sa v získavaní dôležitých a podstatných informácií, ako aj vo formulovaní rôznych typov otázok. Dbám vo väčšej miere na jasnosť, prehľadnosť a systematickosť svojich písomných prejavov.“
- - Pri surfovaní stránkami internetu som narazila na problém výsostne aktuálny, dotýkajúci sa nášho regiónu a môjho študijného zamerania. Ide o situáciu v podniku IMUNA Šarišské Michaľany. Snažila som sa o nadviazanie kontaktu s osobou, ktorá by mi objasnila a vysvetlila súčasný stav tohto podniku.
- - Kým som začala navštevovať túto školu, práca s počítačom, po takmer 6-ročnej prestávke, bola pre mňa „tabu“. Postupne som však vďaka hodinám informatiky začala objavovať a využívať nedozreté možnosti moderných informačno-komunikačných technológií.
- - Na internete sa mi veľmi páči rýchlosť získavania informácií, slobodný prístup k nim, uplatňovanie princípu demokracie... Prihlásila som sa aj do Media klubu, ktorý umožňuje dozvedieť sa, čo je nové v oblasti zdravotníctva, formou elektronickej pošty.
- - Projekt ako taký zábavnou a nenásilnou formou nútil študenta pracovať s internetom, a tak sa v ňom rýchlejšie zorientovať.
- - Čo sa týka dosiahnutých výsledkov, naučila som sa istejšie pohybovať v sieti internet (s internetom som pracovala už skôr, ale pri vyhľadávaní konkrétnych informácií som predsa len postupovala metódou pokus - omyl). Taktiež som sa naučila používať niektoré ďalšie funkcie, ktoré poskytujú poštovní klienti – vytváranie signatúr, distribučných zoznamov...“
- - Nikdy mi nič nebránilo poslať mail s niekoľkými otázkami niekomu, kto ma zaujíma, ale pravdu povediac, nikdy ma to nenapadlo...
- - Aj stránka skupiny Elán je vypracovaná precízne, ale nie je tam ani jedna veta priamo od členov skupiny, ktorí sa navyše priznávajú k tomu, že síce webovú stránku majú, ale s internetom pracovať nevedia.

Ukážka rozhovoru

Kvôli vytvoreniu silepšieho obrazu o práci žiakov, ponúkam na ukážku jeden z rozhovorov.

Vaše veličenstvo valašské,

som študentkou Strednej zdravotníckej školy v Prešove a v rámci hodín informatiky som dostala príležitosť urobiť prostredníctvom internetu rozhovor s niektorou osobnosťou podľa vlastného výberu. Moja voľba padla práve na Vás, a tak si dovoľujem položiť Vám touto cestou niekoľko otázok. Budem veľmi rada, ak si popri svojich všetkých povinnostiach nájdete čas odpovedať na ne. V druhom semestri sa celá naša trieda chystá urobiť galériu osobností, ktorú

sprístupníme na webovej stránke našej školy a ja si myslím, že Vy by ste v nej rozhodne nemali chýbať.

Netvrdím, že to budú práve také otázky, ktoré Vám ešte nikto nepoložil, ale veci sa majú tak, že odpovede na ne som doposiaľ nikde nenašla (prečítať si www.bolek.cz celé je umenie priam nadľudské...).

1. Ako vôbec vznikol nápad „vyhlásiť sa“ za valašského kráľa? Nepovažujete vyhlásenie „horáckého“ a „podhoráckého knížectví“ tak trochu za opakovanie sa podľa Mirka Donutíla?

2. Manéž... Ja som Vás spoznala práve vďaka nej (asi pred tisíc rokmi). Svojich kolegov tam spotvoríte do neskutočného obrazu. Nebránia sa tomu, alebo často ani nevedia, čo ich vo výslednej podobe bude čakať? Mám v živej pamäti, ako ste napr. Karla Šípa mlátili mokrou handrou po tvári, (akože pyrenejská búrka)...

3. To, čo ste schopný vytvoriť v manéži, a na druhej strane také vážne roly, ktoré dokážete zahrať, napr. vo filme Zapomenuté svetlo, sú také rozdielne, že si často kladiem otázku, či tak veselému človeku ako ste Vy, nerobí problém „prevteliť“ sa do tejto vážnosti...

4. Na Slovensku najčastejšie zavítate do Bratislavy. Čo tak zájsť aj trochu východnejšie?

5. Zaujímalo by ma ešte, aká je spolupráca s Věrou Chytilovou. O tejto dáme človek toho toľko počuje, až by sa jej bál...

Za Vaše odpovede Vám vopred ďakujem a prajem šťastný nový rok.

Zopár štatistických údajov

Na konci zimného semestra vyplňali študenti, realizujúci tento projekt, anonymný dotazník. Na otázku, či by ich realizácia zaujímavého projektu podnecovala k väčšej usilovnosti, odpovedalo 16% - určite áno, 55% - skôr áno ako nie, 16% - skôr nie ako áno, 3% - určite nie a 10% - sa nevedelo vyjadriť. Na otázku, či by uprednostnili obhajobu dosiahnutých výsledkov pri realizácii projektu pred preukazovaním nadobudnutých vedomostí formou vypracovania písomného testu, odpovedalo 13% - určite áno, 32% - skôr áno ako nie, 29% - skôr nie ako áno, 7% - určite nie a 19% - sa nevedelo vyjadriť. Na otázku, či by sa namiesto školských cvičení mali riešiť úlohy z reálneho života, odpovedalo 35% - určite áno, 52% - skôr áno ako nie, 3% - skôr nie ako áno a 10% - sa nevedelo vyjadriť. Na otázku, či by na vyučovacích hodinách mal byť umožnený voľný pohyb po triede odpovedalo 29% - určite áno, 35% - skôr áno ako nie, 19% - skôr nie ako áno, 10% - určite nie a 7% - sa nevedelo vyjadriť. Na otázku, či by im vyhovovalo, keby mohli na vyučovaní častejšie diskutovať, nahlas uvažovať a vymieňať si názory s ostatnými, odpovedalo 13% - určite áno, 48% - skôr áno ako nie, 29% - skôr nie ako áno a 10% - sa nevedelo vyjadriť. Na otázku, či by uvítali, aby mohli zasahovať do výberu

učiva, prípadne priebehu hodiny, odpovedalo 3% - určite áno, 55% - skôr áno ako nie, 26% - skôr nie ako áno a 16% - sa nevedelo vyjadriť.

Prevažia kladných odpovedí naznačuje, že študenti majú záujem o projektové vyučovanie, v ktorom je hlavnou metódou vyučovania projektová metóda. Projektové vyučovanie rozvíja množstvo pozitívnych atribútov osobnosti žiaka, napr. iniciatívu, samostatnosť, tvorivosť, kooperatívnosť a pod.

Podstatné znaky a prednosti projektového vyučovania

Hlavné rozdiely medzi projektovým a tradičným spôsobom vyučovania možno zhrnúť nasledovne:

Pri tradičnom vyučovaní je spravidla jediným organizátorom práce v triede učiteľ, ktorý je jednak „usmerňovateľom“ myslenia a konania žiakov, jednak „známkovateľom“ ich činností. V projektovom vyučovaní vystupuje učiteľ ako spolupracovník, radca, usmerňovateľ činností, facilitátor procesu učenia, čo znamená, že učiteľ nevykladá učebnú látku, ale poskytuje žiakom zdroje na ich samostatnú prácu. Pestuje u žiakov tvorivosť, uvoľňuje ich zvedavosť, chuť skúmať, hľadať a vymýšľať. Na základe toho žiak opúšťa rolu pasívneho prijímateľa a pozorovateľa diania. Projektový spôsob vyučovania vyžaduje od žiaka myslenie, tvorivosť, hľadanie a nachádzanie odpovedí vlastnou cestou.

Pri tradičnom vyučovaní je žiak „konzumentom“ toho, čo mu pripravil učiteľ v priebehu vyučovacej hodiny. Musí využívať pamäť, byť disciplinovaný atď. V projektovom vyučovaní žiak nesie zodpovednosť za svoj projekt, resp. časť projektu, na ktorom pracuje skupina. Je aktívnym účastníkom diania.

Motivácia je pri tradičnom vyučovaní predovšetkým sekundárna. Je udržiavaná väčšinou učiteľom. Žiak sa učí preto, že to musí vedieť, že mu hrozí skúšanie a písomky. V projektovom vyučovaní vnáša žiak do procesu vyučovania aj svoje záujmy a potreby. Navrhuje, čo by bolo vhodné urobiť. Prevláda vnútorná motivácia.

Najtypickejším znakom pre projektové vyučovanie je teda to, že sa orientuje na žiaka a nie napríklad na učiteľa alebo obsah učenia. Žiak sa učí na základe svojich záujmov a potrieb a nielen kvôli skúške, pre „budúcnosť“, pre radosť učiteľov a rodičov, alebo aby zaujal v triede dobré miesto. Rešpektovanie osobnosti žiaka tu znamená pomáhať mu posilňovať zdravé sebadomie, provokovať jeho záujmy



Milan Trojanovský: *Schizofrénia*, 2001

a aj zvedavosť, povzbudzovať ho k stále lepším výkonom - do maxima jemu daných možností, podnecovať jeho všestranné aktivity, ale nemaniipulovať s ním.

Pre projektové vyučovanie sú podstatné predovšetkým tieto štyri kritéria (Singule, 1992):

1. V učebnom projekte majú žiaci určitý vplyv na výber, prípadne bližšiu definíciu témy.

Proces učenia sa s týmto aspektom vyznačuje otvorenosťou. Program učenia nie je pred realizáciou projektu pevne stanovený dovšetkých detailov .

2. Projekt súvisí s mimoškolskou skutočnosťou. Problémy, ktoré žiaci skúmajú, nevychádzajú z textu učebnice, ale sú prítomné v regióne, kde žijú.

3. Projekt je postavený na predpoklade, že žiaci sú na ňom zainteresovaní, pracujú na ňom z vlastného záujmu, bez vonkajšej motivácie a práca ich baví.

4. Učebné výsledky vedú ku konkrétnym výsledkom, na základe ktorých môžu žiaci získať nielen zodpovedajúce poznatky a kvalifikáciu, ale aj z riešenia vyplývajúcu odmenu.

Záver

Ako učители by sme mali mať neustále na pamäti, že našich žiakov musíme viesť k tomu, aby úsilie naučiť sa niečomu novému prijali za svoj životný štýl. Učenie sa má stať súčasťou ich životných postojov. Z každej vyučovacej hodiny by malo byť zrejmé, ako je užitočné niečo nové poznať. Učebný proces môže podporiť každú interakciu, nápad alebo skúsenosť. Našou úlohou je vytvárať a zachovávať bezpečné a eticky zdravé prostredie, v ktorom môžu žiaci rásť, rozvíjať sa, učiť a realizovať sa. Projektové vyučovanie je na to ideálnym prostriedkom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ALEXANDER, P.: *Policy and Practice in Primary Education*. London : Routledge, 1992.

SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry*. Praha : SPN, 1992, s. 19-21.

TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Bratislava : Metodické centrum, 2000, s. 75-81.

VALENTA, J.: Projektová metóda – Priesahy minulosti a súčasnosti. In: *Pohledy. Projektová metóda ve škole a za školou*. Praha : IPOS ARTAMA v spolupráci so Sdružením pro tvořivou dramaturgii, 1993, s. 2-7.

ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : FONTANA Kiadó, s. r. o., 1997.

(Poznámka red.: Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii - krátené z priestorových dôvodov.)

Summary: *The article deals with teaching computer technology through projects in a secondary school in Presov. It provides its goals, aims, tasks, programmes used and considers its advantages and learners' evaluation.*

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE NA VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Alena Sedláková, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Anotácia: *Projekt ako prostriedok na dosiahnutie výtvarného zámeru. Návrh a fázovanie projektu. Ukážky konkrétnych návrhov projektov v rôznych fázach.*

Kľúčové slová: *projekt, projektové vyučovanie, cieľ projektu, návrh projektu, fázy projektu, motivácia, tvorivosť, výtvarná výchova, medzipredmetové súvislosti*

Mnohým sa zdá, že je to náročný pojem a vo svojom význame predstavuje niečo veľkolepé. S pojmom projekt sa dnes žiak, a ktokoľvek iný, stretne prakticky v každom predmete (matematika, slovenčina, angličtina, dejepis, výtvarná výchova a podobne).

Podľa vysvetlení v jazykovedných slovníkoch sa týmto termínom označuje plán. *Projekt predstavuje aj dielo, ktoré je realizované podľa plánu, v podstate od zrodu myšlienky, motívu, témy, námetu po konečnú realizáciu v niektorej z dimenzií (dvojrôzmernej – plošne, trojrozmernej – priestorovo). Zvyčajne sa projekt realizuje aj v kombinácii oboch možností.*

V rámci výtvarného zámeru nehľadíme na projekt ako na cieľovú znalosť, ale považujeme ju za prostriedok. Vyhľadávame možnosti stvárnenia myšlienky a spôsoby zachytenia a uchovania duševného stavu počas realizácie. Projekt je interpretačnou možnosťou v priestorovej tvorbe alebo formou výuky výtvarnej výchovy v základnej škole, v umeleckej škole a tiež vo vysokoškolskom štúdiu. Z hľadiska časového trvania rozoznávame projekty krátkodobé, dlhodobé alebo dočasné. Tu môže pedagóg využívať prakticky všetky alternatívy intermediálneho charakteru. Vytvorené práce zároveň môžu slúžiť vo forme dokumentácie v podobnom zmysle – tzv. portfólio (moderný prostriedok autentického hodnotenia, ako píše vo svojej práci Hodnotenie prostredníctvom portfólia Aneta Anderková. In: Naša škola, 4, 2000/1, 6-9).

V rámci projektu naznačujeme varianty jeho riešenia a na to nám slúži *návrh*. Za návrh považujeme skicu, kresbu, náčrt, ktorým sa pokúšame preniesť vlastnú predstavu na plochu papiera pomocou ceruzky, pera, tušu, pastelov alebo iných výtvarných prostriedkov.

Návrh je dôležitý preto, lebo „zhmotnená“ predstava pomôže pri navrhovaní ďalších možných variantov v tvorbe diela. Kresba nám objasní možný postup vo vytváraní projektu, umožní alternatívy, preto je dobré, ak žiaci, prípadne študenti, vypracujú rôzne pohľady na jednotlivé kroky postupov v tvorbe. Všetky kresby sa týmto stávajú súčasťou celého projektu. Môžeme ich označiť za časť alebo fázu projektu. Tým sme naznačili, že **projekt členíme do fáz** (akýchsi etáp v priebehu tvorby, môže ich byť niekoľko), v ktorých tvoríme a uvažujeme o význame vytvoreného, precíteného, (teda o niečom duševnom) alebo zaznamenávame prípadné reflexie (textom – slovom, veršom, básňou, epickým útvarom). Každá fáza je časovo

ohraničená v zmysle potreby jej realizácie, čo súvisí s témou a výtvarnou technikou vo vytváraní artefaktov. V jednotlivých fázach je dôležitá motivácia žiakov, pričom učiteľ má možnosť orientovať sa na rôzne formy (hudba, poézia, film, divadlo, umelecké dielo iného výtvarného umelca a pod.). Každý projekt obsahuje v sebe ciele a vrstvy. Cieľom môže byť spolupráca, zoznámenie sa s prostredím, kultúrou, prírodou, tradíciou. Cieľom môže byť skúmanie životného prostredia, hľadanie cesty k integrácii, objavovanie kultúrneho dedičstva. *Cieľom projektu je nájsť spôsob, ako pochopiť význam a zároveň dokázať sformulovať samotný cieľ.*

Každý projekt môžeme okrem fáz vrstviť; tým vlastne určujeme potencionálnych realizátorov a vnímateľov umeleckého tvorenia.

Vrstvenie projektu chápeme v polohe sociálneho zamerania z pozície tvorby a zdokumentovania napríklad v skupinách. Hlavným významom projektového vytvárania je pochopenie samostatnej tvorby, myslenie a získanie zručností a poznatkov, ktoré by jeho realizátori využili v rôznych oblastiach vlastnej budúcej činnosti.

Dôležitým faktorom je pochopenie tvorby projektu ako systému, v ktorom existuje poriadok. Významnejším faktorom je uvedomenie si procesu samotnej tvorby a jej významu pre žiaka, ale aj pedagóga. Prezentované názory ilustrujeme konkrétnymi návrhmi projektov v rôznych fázach – etapách. (Navrhované projekty je možné realizovať vo všetkých typoch škôl pri uvedomení si a akceptovaní stupňa zručností a schopností žiakov.)

Na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sme realizovali projekty v priestorovej tvorbe so zámerom vyjadriť myšlienku, jej priestorové formy v škále rôznych výtvarných techník. Projekty realizovali študenti 2. ročníka v rozpätí 1 semestra.

Prvým samostatným krokom – fázou je zvolenie témy. Študenti zo širokej škály námetov a tém volia námet, ktorý realizujú postupnými krokmi tak, aby ho vyjadrili v niektorej forme výtvarného umenia, teda v priestorovej forme – performance, happening, land-art, akcia, inštalácia, junk culture (odpadová kultúra), project – art a podobne.

Projekt „Kto sa skrýva v Toryse?“

„Na jar sa v našej rieke objavila čudná postava, ktorá záhadne zmizla v našej rieke... Zanechala po sebe

len kopčiek hliny na brehu rieky, ktorá pretekala jarnou náladou cez naše mesto.

Nikto netušil prítomnosť postavy, ktorá s námahou vyliezla po dlhej plavbe, aby si oddýchla na svojej púti do morských hlbín...“

Študenti si vybrali námet „Vodník“. Na brehu rieky, priamo v prostredí krajiny vymodelovali z hliny postavu vodníka vyliezajúceho z vody. Niektoré časti tela vytvorili zo suchého lístia, ktoré formovali do autentického odevu (pančuchy, košeľa, topánky). Hlava vodníka vznikla technikou kaširovaného odpadového papiera. Detaily tváre dotvárali kameňmi, ktoré maľovali olejovými farbami a následne ich upevňovali drôtom. Klobúk vytvorili kaširovaním zeleného krepového papiera a maľbou. Na dekoráciu klobúka použili živé jarné kvety. Ruky vodníka modelovali z navlhčenej riečnej hliny a na prstoch nesmeli chýbať „vodnícke guľôčky“.

Vodník je ako rozprávková bytosť z nášho pohľadu vhodným námetom na vyjadrenie záhady, akejsi metafory v balade alebo literárnej povesti pre deti a mládež. V našej polohe sa vodník stal figúrou „cestovateľa v riečnom svete“, ktorý zabľúdil počas svojej výpravy, zastavil sa na našom území a uvažoval o tomto meste. Možno ho chcel spoznať, aby o ňom porozprával svojim priateľom, kým sa dopraví do inej rieky (napr. Váh - prepojenie na rozprávku Vodník Venček... - v realizácii bábkovej rozprávky). V tomto význame by sme mohli tento projekt chápať ako motiváciu využiteľnú v čítaní (predmetu na 1. stupni v základnej škole). Na 2. stupni základnej školy sa nám javí motív vodníka v polohe symbolu, a tak by sme mohli pokračovať aj na základnej umeleckej škole, kde by postava vodníka mohla existovať ako predmet zobrazenia v umeleckej ilustrácii pre deti a mládež, detskej ilustrácii, či ako samotný objekt, ktorý by mohol vystupovať v úlohe symbolu krajiny a podobne.

Výchovný a vzdelávací cieľ: Prehlbenie vzťahu žiakov k literatúre, povesti a bájke, priblíženie sa k intermediálnej komunikácii.

Plán projektu:

- Literárna, hudobná, filmová motivácia na náčrt atmosféry.
- Vytváranie kresbových návrhov vodníka, ktoré tvoríme s deťmi zvlášť a hľadáme optimálny vzhlad a jeho umiestnenie v krajine.
- Aby sme podporili zručnosti žiakov v iných výtvarných formách, pokúsime sa o maliarske vyjadrenie toho istého námetu, pričom korigujeme napr. výber farieb, plôch alebo zobrazenie navrhovaného prostredia, kde náš „vodník“ vykukne z rieky (vhodný priestor vyhladáme v krajine v rámci prvouky, prírodopisu).
- Realizujeme rozhovor o povestiach a tradíciách „vodníkov“ a vyhladáme v knižniciach literatúru, ktorá sa zaoberá touto témou.

- Usporiadame výstavu žiackych prác (kresby, maľby, grafické listy, verše, básne, poviedky a povesti ku zvolenej téme.
- V rámci priestorovej tvorby vo výtvarnej výchove realizujeme postavu vodníka po výbere návrhu a uvažujeme o postupoch a technike realizácie postavy.
- Prácu na jednotlivých častiach figúry vopred rozdelíme do skupín a každú skupinu motivujeme, aby riešila technické problémy (napríklad v zobrazení polohy figúry, jej umiestnení, preto hovoríme aj o vyjadrení charakteru povahy a gesta).
- Prácu sprevádza hudba.
- Zhodnocujeme umiestnenie v krajine a zároveň hovoríme o prostredí – poznávame rieku, najrozmanitejšie rastliny, stromy, typické rysy prostredia. Opäť máme možnosť kresliť a maľovať. Zachytávame charaktery predmetov a zároveň pozorujeme počasie. Aj ono nám vytvára náladu a klímu počas práce.
- Celý projekt zdokumentujeme fotografickým aparátom a fotografie vytvoreného objektu v krajine uložíme do albumu (ten by sme vyrobili v rámci technickej výchovy, pracovného vyučovania a pod.).
- Z vyhladanej literatúry čítame texty o vodníkoch, riečkach a na slovenčine, slohu, tvoríme verše, príbeh, ktorý už interpretujeme aj so skúsenosťou s realizáciou „Vodníka“ v krajine.
- Na telesnej výchove motivujeme pohybové cvičenia „plavbou vodníka“, napodobňujeme pohyby vln a iných obyvateľov riek.
- Na hudobnej výchove počúvame hudobnú skladbu a znovu máme možnosť vyjadriť vodníka pomocou hry na hudobný nástroj (klavír, paličky, bubon, triangel).
- Počas znenia hudobnej skladby maľujeme farebnú kompozíciu a zaznamenávame prepis žblnkotu riečnych vln (to si môžeme počas vychádzky v predchádzajúcich fázach nahrávať na audiokazetu). Porovnáваме hudobnú interpretáciu s autentickými zvukmi, čo sa snažíme so žiakmi realizovať vo výtvarnej výchove maľbou, kresbou. Pohyb vody a vodníka na telesnej výchove interpretujeme cvičením, tancom, hrou s rekvizitou a podobne.
- „Vodníka“ necháme v krajine, aby sa rozhodol, kam sa opäť vydá na cestu.

Ak by sme chceli analogicky prepojiť tému „Vodník“ (týka sa vody) so živlami v prírode, podobným postupom vytvárame postavy k ostatným živlom: „Zemník“ (zem) alebo „Lesník“, „Ohník“ (oheň), „Vzdušník“ (vzduch). Tu by sme vyhládávali formy jednotlivých postáv, prípadne skúsime nájsť napríklad farebnú, abstraktnejšiu formu vyjadrenia živlov.

Takýmto spôsobom docielime plynulé prepojenie projektu. Plynulý postup v projekte sa stáva dominantným vo chvíli, ak realizujeme so zaniatením, kontempláciou. Plynulosť a kontinuita sú dôležité pre samotný proces tvorby v projekte, ale neočakávané akcie a reakcie môžu projekt ovplyvniť v jej kvalitatívnej a estetickej hodnote, čo môžeme považovať za prínos.

Projekt „O živote a cestách“

Slová život, človek, čakanie, šťastie, samota, prítomnosť, deň, noc, chlad, teplo, cesty, smery krokov, láska, smútok, pravda, radosť, smiech, duša, únik, múdrosť, čas... študenti hľadali v poézii, ktorou sa pokúsili vyjadriť zmysel a význam. V kresbách návrhov hľadali vhodnú formu realizácie celého projektu a premýšľali o jeho zázname. Vzhľadom na ročné obdobie – zima – využili možnosť v zasneženom prostredí. Sneh ako prikrývka, ktorá skrýva (tajomstvo), padajúci sneh (odmeriavač času), vydupaný naznačuje cestu. Pomocou rôznych asociácií študenti vyjadrovali mystiku a symboliku.

Výchovný a vzdelávací cieľ: Všestranne vyjadrovať názory a predstavy o zmysle života a cestách v ňom. V tvorivosti vyhl'adávať estetické prepojenia a súvislosti medzi „cestami v živote“.

Návrh projektu pre žiakov v základnej škole by mohol pozostávať z týchto fáz:

- Návrh a výber motivácie v podobe poetického útvaru. Deti hovoria slovami, ktoré sa synonymicky, symbolicky alebo metaforicky viažu na život a cesty. Slová sa napíšu na tabuľu, do zošitov, na kartičky a podobne.
- Na hodinách slohu tvoria verše a pokúšajú sa o vytvorenie textu v rôznych variantoch.
- Podľa vytvorených literárnych útvarov na hodine výtvarnej výchovy snažia sa obsah svojich literárnych prác pretaviť do maľby – ilustrácia, farebný dekoratívny prepis slov, abstraktnú alebo figurálnu kompozíciu, kresby – záznam zvukovej podoby vytvorenej básne, interpretáciu významov slov, ktoré sú pre ne najvýznamnejšie.
- Z vytvorených prác inštalujeme výstavu v tematických radoch po chodbe školy, mimo školy – v záhrade školy, parku.
- Vystavené práce zdokumentujeme fotograficky. Fotografie označíme a založíme triedny archív, prípadne album a realizujeme rozhovor medzi žiakmi o duševnom prežívaní z inštalácie vo vonkajšom prostredí a o celkovom výraze tvorby.
- V rámci etickej výchovy vedieme rozhovor a vyhl'adáme z časopisov reprodukcie k téme a opäť môžeme realizovať napríklad domal'ovávanú a dokresľovanú koláž.
- Najlepší návrh, prípadne maľbu, realizujeme landartovo (krajinným umením, vytvoríme metaforu na čas, život - vyberieme si najvhodnejší strom a zabalíme do plátna, nití konáre alebo kmeň a inak), akciou (rozprskávame farebný pigment do geometrických tvarov a pozorujeme vpíjanie do piesku, trávy, snehu – podľa počasia a obdobia), happeningom (podobne ako pri akcii, ale tu zaujmeme aj divákov a snažíme sa vzbudiť v nich záujem o spoluprácu) alebo reinterpretáciou (vybraný motív vyjadríme scénickým predstavením, pri ktorom sú žiaci farebne oblečení podľa maľby, rozmiestnení v rovnakom prostredí a rovnako predstavujú figurálnu kompozíciu).
- Zaznamenáme fotograficky a fotografie vystavíme spolu so žiackymi prácami. Prezentujeme v školskom časopise.

• Podobne využijeme realizáciu v rámci priestorovej tvorby, kde tvoríme objekty modelovaním v hline, kaširovaním v papierovej hmote, vytváraním objektov z odpadového materiálu.

• Projekt zhodnotíme a ukončíme rozhovorom, pričom pozorujeme reakcie a nové nápady zaznamenáme pre ďalšiu tvorbu.

(Časové rozvrstvenie projektov ponechávame na pedagóga – výtvarníka.)

Projekt „Homage“ (Pocta Albertovi Giacomettimu),

Tento projekt bol postavený na realizácii konkrétneho umeleckého diela – drôtovej plastiky, ktorá predstavuje poctu dielu Alberta Giacomettiho: Vozík, 1950 v bronz. Úlohou študentov bolo interpretovať umelecké dielo do vlastnej predstavy - so zámerom dotvoriť, prípadne zmeniť ho podľa vplyvu technických prostriedkov.

Dielo z tvorby francúzskeho sochára pre nich znamenalo zobrazenie metafory expresívnej skutočnosti a potreby ľudskej pomoci a vzájomného pochopenia. Vytvorená plastika je v podobe tiež akéhosi vozíka, len ten je umiestnený na kovovom kruhu v tvare slnka. V práci využívali medený a hliníkový drôt, zvyšky pletív. Výtvarnou technikou vypletania a obtáčania plastika nadobudla zaujímavý vzhľad, ktorý nekopíruje pôvodné dielo, ale interpretuje jeho významy – spojitosť, spleťtosť, pohyb v kruhu – kolobeh bezmocnosti a márneho úsilia.

Táto interpretácia bola významná z polohy vnímania umeleckého diela a umenia, formy sociálneho vyjadrenia, zmyslu tvorby pre potrebu tvoriť a sebayjadrenia.

Výchovný a vzdelávací cieľ: Pochopiť význam potreby vytvárať a priblížiť sa k osobnostiam sochárstva. Priblížiť estetickú hodnotu pojmu „homage“.

Návrh projektu pre žiakov v základnej škole:

- Navštívime výstavu sôch a plastík, vyhl'adáme v knižnici katalógy sochárov alebo vyhl'adáme sochy v meste, obci a vedíme rozhovor.
- Kreslíme sochy v meste, interpretujeme, čo sme videli na výstave.
- Vytvoríme kolektívnu maľbu na rozmernejšie kartóny, ktoré zošíjeme do priestorového objektu tak, aby približne interpretoval pôvodné dielo.
- Z kresieb a maliarskej kompozície urobíme výstavu v škole, v krajine, na miesta, v blízkosti pôvodných umiestnení zobrazovaných sôch a podobne.
- V rozhovore sa pokúsime objasniť pojem slova „homage“, jeho pôvod a význam v umeleckej tvorbe voči inému dielu.
- V rámci priestorovej tvorby si vytvoríme kostýmy, ktoré použijeme v happeningu.
- Pohybom vyjadrujeme postoje sôch a v ich blízkosti fotografujeme žiakov.
- Skupina žiakov sleduje reakcie okoloidúcich ľudí a zazna-

menáva si ich, prípadne ich požiada o vyjadrenie ich zážitku na ploche iného kartónu.

- Žiaci si samostatne vyberú materiál a pomocou návrhu vytvárajú drôtenú alebo papierovú sochu venovanú zvolenému sochárovi.

*Rada lenivcovm
Ked' do práce
chýba chuť,
vtedy treba
vypnúť hruď.*

J. Bily

Summary: *The author presents steps in introducing project work in teaching and learning arts and presents designs of projects in different stages of its implementation.*

JEDNA Z MOŽNOSTÍ MOTIVÁCIE V MATEMATIKE NA 2. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Jozef Šurda, Okresný úrad - OŠMaTK Zlaté Moravce

Anotácia: *Dôležitosť motivácie vo vyučovacom a mimovyučovacom procese. Vytváranie prostredia s atmosférou prepojenia teórie s praxou. Priestor na vytvorenie tvorivého prostredia pre žiakov v škole i mimo vyučovania.*

Kľúčové slová: *motivácia vyučovania, efektívnosť vyučovania, tvorivosť žiakov, mimovyučovacie aktivity*

Tí, ktorí sa zamýšľajú nad otázkami didaktiky vyučovania matematiky, okrem zmien súvisiacich so zmenami obsahu tohto predmetu, metódami či formami vyučovania, uvedomujú si najmä súvislosť medzi motiváciou a aktivitou žiakov na vyučovacích hodinách aj mimo nich.

Vyučovanie matematiky si najmä v dnešnej dobe stále viac vyžaduje, aby učiteľ bol náročný, ale pritom láskavý, trpezlivý, tvorivý aj preto, že útoky proti matematike a matematikom zo strany odborníkov, ale i rodičov sú stále aktuálne. Preto je aj úlohou učiteľov matematiky vytvárať na hodinách atmosféru a prostredie prepojenia vyučovania s praxou, t. j. učiť žiakov matematizovať reálne situácie a aplikovať matematické poznatky v učive aj iných predmetov.

Jednou zo slabín vyučovania matematiky je aj skutočnosť, že mnoho našich žiakov nenachádza motív, a tým ani chuť osvojiť si učivo. Ovplyvňuje to aj skutočnosť, že vysvetľovanie je neraz suché, nudné, málo zaujímavé, jednotvárne, stereotypné, často monotónne a pod. Vzhľadom na tieto aktuálne otázky si stále viac učiteľov uvedomuje, že jeden zo základov dosiahnutia dobrých vyučovacích výsledkov je určite aj správna motivácia. Ide tu vlastne o proces vzniku, pôsobenia ale i usporiadania vzájomných vzťahov medzi psychickými podnetmi, ktoré by mali vzbudzovať, usmerňovať, ale aj udržiavať konanie a činnosť každého žiaka. Dôležitú úlohu v tomto zohrávajú okrem osobnosti učiteľa aj formy, prostriedky a spôsoby motivačného pôsobenia vo vyučovacom procese, ale i mimo neho. Preto chcem prezentovať vlastnú skúsenosť s aplikáciou jedného spôsobu mimovyučovacej motivácie formou zaujímavých projektov. Pri tvorbe vlastného projektu som vychádzal z týchto skutočností:

- naši žiaci majú ešte stále solídne vedomosti z matematiky;
- chýba im tvorivý prístup k riešeniu teoretických, ale najmä praktických problémov;

- je pre nich charakteristická malá flexibilita, originalnosť, senzitivnosť;
- hoci naša ZŠ prešla mnohými zmenami (pozitívne i negatívne), stále je venované málo priestoru vlastnej tvorivosti žiakov;
- taktická i strategická motivácia absentuje vo vyučovacom, ale i mimovyučovacom procese.

Pokúsil som sa rozvíjať práve tú strategickú motiváciu „nasadiť chrobáka do hlavy“ na dlhšie obdobie a záujem pravidelne udržiavať a podnecovať.

Poznávanie je tvorivá práca jednotlivca uskutočňovaná prostredníctvom používania rozumových operácií, predovšetkým divergentných, ktoré sú považované za najviac späté s tvorivosťou. Toto ma inšpirovalo k tomu, aby som na škole, kde som predtým pôsobil, realizoval projekt, ktorý by mohol osloviť kolegov matematikov. Uvedomujúc si skutočnosť, že jednou z úloh nás učiteľov je aj organizovať prácu nielen na vyučovacej hodine, ale aj mimo nej, a to tak, že je možné využívať časť časovej dotácie nepovinného predmetu cvičenia z matematiky alebo matematického krúžku. A práve na nich sme realizovali naše projekty v časovom úseku dvoch mesiacov. Žiaci dostali úlohu vybrať si vhodný tematický celok (alebo niečo zaujímavé z neho), vyhľadať si vhodnú literatúru a materiál, spracovať ho, konzultovať spracovanie s vyučujúcim, nakoniec ho prezentovať spolužiakom, prípadne zverejniť na matematickej nástenke.

Tematické okruhy

Pytagorova veta:

- Pytagorov životopis
- História Pytagorovej vety
- Pytagorova veta v historických úlohách
- Použitie Pytagorovej vety v školských úlohách

- Použitie Pytagorovej vety v úlohách z praxe
- Zhodné zobrazenie, osová a stredová súmernosť*
- Využitie v zaujímavých úlohách
- Využitie v logách firiem
- Využitie v praxi, ľudové tradície, architektúra
- Objemy a povrchy telies*
- v historických úlohách,
- v školských úlohách,
- v úlohách z praxe.

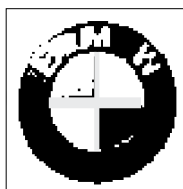
Kvôli lepšej predstave o práci žiakov na projektoch, stručne predstavím aspoň niektoré časti z dvoch. Týkajú sa tematického okruhu „Zhodné zobrazenie, osová a stredová súmernosť“, časť využitie v logách firiem.

Aj v tomto prípade ma pedagogická prax presvedčila, že stimulátorom vzťahu žiakov k práci (získanie nových skúseností, osvojenie nových vedomostí a praktických návykov), je ich záujem. Lenže vzbudiť ho je veľmi náročné u niektorých žiakov a niekedy aj zdĺhavé. Pri realizácii nasledujúceho projektu sme zvolili, podľa nášho názoru, zaujímavý postup (obdobie množstva reklám, prospektov a firemných značiek), ktorý bol publikovaný v časopise Matematika a fyzika ve škole (1983, č. 10) v príspevku M. Jelinka z Prahy pod názvom „The Mathematics Teacher“. Spomínal sa v ňom zaujímavý príspevok učiteľa matematiky z Honolulu. V modifikovanej forme, prispôbenej našim podmienkam, pokúsil som sa ho realizovať so svojimi žiakmi. Táto časť projektu spočívala v tom, že skupina šiestich žiakov, ktorá si tento projekt vybrala, dostali za úlohu zbierať značky, logá firiem, spoločností a podnikov a zároveň aj každú značku zhodnotiť po matematickej stránke. Upozornil som ich, že práve v týchto značkách sa vyskytuje veľa útvarov, ktoré žiaci poznajú z geometrie, napríklad mnohouholníky, hviezdice, matematické krivky, kružnice, kruhy, elipsy, špirály. Pri mnohých z týchto obrazcov však možno nájsť aj osovú a stredovú súmernosť, podobnosť a pod. Žiaci dostali len základné informácie potrebné na realizáciu projektu. Výsledky ich spoločného snaženia môžete posúdiť aj sami (uvádzam autentické nápady a odpovede žiakov).

Mercedes - logo predstavuje trojčipú hviezdu umiestnenú v kruhu. V kruhu možno určiť veľkosť polomeru aj priemer. Hviezda je osovo súmerná. Možno jej zostrojiť tri osi súmernosti. Vrcholy hviezdy spojené so stredom kruhu rozdelia kruh na tri zhodné kruhové výseky (možno určiť ich obsah). Dajú sa určiť veľkosti stredových uhlov.

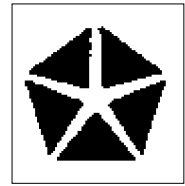


BMW - toto logo znázorňuje krútiacu sa leteckú vrtuľu. Tmavo znázornenému medzikružiu, v ktorom sú umiestnené písmená, sa dá zistiť veľkosť polomerov r_1 a r_2 aj obsah tohto medzikružia. Žiak ďalej uviedol, že vnútorný



kruh tvoria štyri zhodné štvrtkruhy. Biela a tmavá farba štvrtkruhov vytvára dve a dve dvojice vrcholových a susedných uhlov. Pri štvrtkruhoch možno vypočítať ich obsah. Ďalej uvádza, že súčet obsahov bielych a tmavých štvrtkruhov dáva dva zhodné polkruhy (Pri každom logu, ktoré si žiaci priniesli a o ktorom aj zistili určité fakty, som ponechal možnosť doplniť údaje od spolužiakov - či už hneď alebo pri budúcom stretnutí.). Pri tomto logu žiaci napríklad doplnili: Šírku daného tmavého medzikružia by bolo možné vyjadriť vzťahom $m = r_1 - r_2$, písmená M a W sú súmerné podľa zvislej osi. Písmeno B je osovo súmerné osou vedenou horizontálnym smerom.

Chrysler - základom tohto loga je pravidelný päťuholník. Žiak pri ňom zistil tieto skutočnosti: Spojením vrcholov päťuholníka vznikne 5 rovnoramenných trojuholníkov. Uhol (stredový) je 72° . Žiak v MFCHT-tabuľkách zistil, že na výpočet strany tohto päťuholníka možno použiť vzorec $a = 2 \cdot r \cdot \sin 36^\circ$ má zistenú veľkosť strany tohto päťuholníka, nemalo by mu robiť problém určiť jeho obvod, a tak si dopísal vzorec $o = 5a$. Jeho spolužiakovi to nestačilo, chcel vedieť, či by sa zo základu tohto loga - päťuholníka nedal určiť jeho obsah. Po hľadaní prišiel so zistením, že na jeho výpočet by bolo potrebné určiť polomer kružnice vpísanej tomuto päťuholníku. Nie menej zaujímavé je aj zistenie iného žiaka: je možné zostrojiť 5 osí súmernosti.



Prvá stavebná sporiteľňa - o tomto logu žiaci uvádzajú: Tvoria ho tri geometrické útvary (trojuholník, obdĺžnik a kruh).

Uviedol som len niekoľko značiek, ktoré po matematickej stránke zhodnotili žiaci sami. Pri hlbšom pohľade by ste iste bolo možné vyjadriť sa k nim aj podrobnejšie. Nesnažil som sa vstupovať do hodnotení žiakmi. Za najväčší klad tohto projektu považujem skutočnosť, že žiaci sa začali na svet okolo seba pozerat' inak - zamerali sa aj na jeho „matematický obsah“.

Projekt **Pytagorova veta** bol spracovaný veľmi obsérne - celkový rozsah 17 strán. V 1. úlohe žiaci zozbierali materiál podrobného životopisu - aj mapy jeho putovania od ostrova Samos cez Egypt, Babylón až po Krotón. Spomenuli aj jeho filozofické smerovania a úvahy. V 2. časti bol zase inštalovaný materiál o histórii Pytagorovej vety (aj s úvahami, že možno ani nebol jej autorom); pomocou riečnych nalakovaných kameňov žiaci demonštrovali figurálne čísla, napríklad trojuholníkové a štvorcové, so sisalovým povrazom vytyčovanie pravého uhla pri stavebných prácach v Egypte.

V časti „**Pytagorova veta v historických úlohách**“ bolo niekoľko desiatok veľmi zaujímavých úloh z rôznych

starých učebníc, zbierok úloh, starých matematických časopisov.

Toto bol len stručný výpočet riešení, ktoré žiaci realizovali v projekte „Pytagorova veta“. Okrem toho prezentovali aj veľa obrazového materiálu, citátov, kníh.

Na projektoch som si najviac vážil skutočnosť, že žiaci si na môj jednoduchý podnet bez donucovania začali zhromažďovať veľké množstvo odbornej matematickej literatúry, encyklopédií, časopisov. Naučili sa pracovať s touto

literatúrou, zostavovať jednotlivé časti, pracovať v tímoch, vzájomne komunikovať, vymieňať si názory, nebať sa vystupovať na verejnosti.

Projekt si získal uznanie aj na okresnej a krajskej výstave AMAVETU v roku 1996 v Nitre.

Svojím príspevkom som chcel pripomenúť učiteľskej - matematickej - verejnosti, že naši žiaci majú stále solídne vedomosti. sú kreatívni, vedia pracovať s literatúrou atď. Potrebne je len jedno: vedieť ich správne motivovať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BEŇO, M. - BEŇOVÁ, T.: Vzťah žiakov ku škole. In: *Slovenský učiteľ - príloha Technológia vzdelávania* č. 3/97, s. 2 - 7.

KOUTUN, J. et. al: *Metodické pokyny na zvyšovanie efektívnosti práce škôl a ako predchádzať neúspešnosti žiakov*. Bratislava : SPN, 1975.

SIVOŠOVÁ, A. - JEDINÁK, D.: *Matematika v predmetovej komisii na ZŠ a SŠ*. Bratislava : SPN, 1991.

Summary: The author stresses the importance of motivation in teaching maths. He presents own experiences with project work.

TECHNIKY SEBAVYJADRENIA A SEBAROZVÍJANIA V ŠKOLSKÝCH PODMIENKACH

Alena Doušková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Potreba orientácie školy na rozvoj sebaregulačných vlastností detí. Prehľad techník školskej práce umožňujúcich sebvýjadrenie dieťaťa ako dôležitej podmienky na potenciovanie jeho sebarozvoja.*

Kľúčové slová: *sebarozvoj, sebaregulačné vlastnosti, emocionálna výchova, sebvýjadrenie ako podmienka sebarozvoja, techniky sebvýjadrenia v škole*

Naša škola, aj keď zatiaľ viac v „teoretickej rovine“, je cieľovo orientovaná ako osobnostne rozvíjajúca, podieľajúca sa nielen na rozvoji intelektuálnych, ale aj emocionálnych a sociálnych kvalít žiaka, motivácie k sústavnému vzdelávaniu, tvorivosti, ako je naznačené aj vo všeobecných cieľoch systému výchovy a vzdelávania v SR - projekt Milénium 2000. V reálnej praxi sa však ešte často stretávame s pasívnym prijímaním a memorovaním poznatkov žiakmi, s dôrazom na prevládajúci výklad učiva, zadanie úloh a riešenie úloh. Učiteľ v procese vyučovania ešte stále nedostatočne posilňuje a podporuje rozvoj dôležitých personálnych a sociálnych schopností a zručností, ktoré potrebuje spoločnosť a aj jednotlivci v spoločnosti, aby mohol dobre uspieť v osobnej a pracovnej oblasti. *Ak človek potrebuje v každodennom živote sám spoznávať problémy, konštruovať vlastné plány a zadávať si úlohy, ak sám musí vedieť, čo nie je v poriadku, snažiť sa aktívne o zmenu, musí mu aj škola vytvárať adekvátne podmienky na učenie sa osobnej zodpovednosti vo vzťahu k sebe a k iným.* Hovorí sa, že rozvíjanie charakteru je základom demokratickej spoločnosti. Predpokladom pre jeho rozvoj je sebaovládanie a s ním úzko súvisí ďalšia kľúčová vlastnosť - *sám seba motivovať pri učení, dokončovaní neoblíbených činností* a pod. Aby sme dokázali udržať emócie pod vládou rozumu, potrebujeme silnú vôľu. *Schopnosť vedieť odsunúť bokom vlastné sebecké záujmy a túžby* pozitívne ovplyvňuje sociálne správanie človeka a otvára jeho cestu *k empatii,*

súcítu, altruizmu. Disponovať takýmito povahovými vlastnosťami sa stáva aj v našej čoraz pluralitnejšej spoločnosti skoro nevyhnutnosťou.

Aby absolventi našich škôl vyhovel požiadavkám súčasnej doby a náročnej budúcnosti, je potrebné:

- **Vytvárať prostredie na uvedomelý sebarozvoj detí.** Kosová (1999, s. 36) sebarozvoj charakterizuje ako „...proces a súhrn všetkých zmien prebiehajúcich v osobnosti, ktoré sú riadené samotným jednotlivcom“. Podľa Helusa (1982) jeho motorom je **uvedomelá autoregulácia**, ktorá predpokladá rozvinuté vedomie ako reflexiu okolitej skutočnosti a rozvinuté sebavedomie ako reflexiu seba samého, získanú v interakcii s okolitým prostredím.
- **Viesť deti tak, aby mohli uplatňovať a používať sebaregulačné vlastnosti,** ako je sebauvedomovanie, seba-poznanie, sebavedomie, sebareflexia, sebahodnotenie, sebadôvera, sebakontrola, sebvýchova, ktoré im pomáhajú, aby sa čo najviac mohli rozvíjať samé v kognitívnej i nonkognitívnej oblasti;
- **Vychádzať z jedinečnosti každého dieťaťa,** týkajúcej sa jeho potrieb a kvalít. Je žiaduce posilniť pedagogický princíp individuálneho prístupu k deťom a podporovať individualizáciu vyučovania. Spôsob učenia je u jednotlivcov veľmi individuálny a uniformita školskej výučby nie je pre všetkých rovnako vhodná vzhľadom na to, že žiaci majú rozdielne typy a návyky pri učení. Každý človek sa učí a spracúva informácie podľa prevažujúcej stránky

svojej inteligencie. Gardner (1983) uvádza, že u detí je potrebné povzbudzovať a rozvíjať tie druhy inteligencie, ktoré sú u nich zvlášť výrazné od prírody. Rozlišuje sedem typov inteligencie - verbálne a matematicko-logické myslenie, priestorová predstavivosť, hudobné a pohybové nadanie, intrapersonálna a interpersonálna inteligencia. Takto rozlíšené chápanie potencialít učiteľovi umožňuje posúdiť nadanie a možnosti dieťaťa a komplexnejšie;

• **Rozšíriť školský systém o tzv. ľudské vzdelávanie, rozširovať dimenziu emocionálnej inteligencie.**

Peter Salovey a John Mayer (1990) Gardnerove typy inteligencie analyzovali a uviedli pod názvom emocionálna inteligencia. Zaradili do nej schopnosti:

- znalosť vlastných emócií a schopnosť pretvoriť ich do správnych rozhodnutí,
- riadenie vlastných emócií, ktoré človeku umožňujú pretažiť pocit napätia alebo strach do pozitívneho myslenia,
- schopnosť motivovať sa aj pri prekážkach, nepotláčať konflikty, čeliť im, sledovať cieľ,
- schopnosť zachovať si optimizmus,
- schopnosť aspoň niečoho sa dočasne vzdať,
- schopnosť empatie,
- schopnosť spolupráce (Urban, 1998 s. 24).

Goleman (1995, s. 42) hovorí, že k ľudskému vzdelávaniu patrí práve dimenzia emocionálnej inteligencie, ktorú dôkladne prepracoval a ponúka prehľad úspešných aktivít v smere emočnej gramotnosti. Uvádza päť zvláštnych schopností, ktoré je vhodné podporovať už od raného detstva.

Sebavedomie, sebariadenie a sebamotiváciu začlenil do Gardnerovej intrapersonálnej inteligencie ako schopnosti poznať samého seba a podľa toho komunikovať s inými a **empatiu a angažovanosť** do inteligencie interpersonálnej, ktorú charakterizuje ako schopnosť rozumieť iným ľuďom, vedieť, čo ich motivuje, ako pracujú, ako s nimi spolupracovať.

Uplatňovanie týchto schopností a zručností v bežnom živote prospieva nielen kariére a úspechu na pracovisku, ale smeruje k väčšej úcte k človeku, k hlbšiemu porozumeniu medzi ľuďmi. Zámery a orientácia našej školskej politiky predpokladá nevyhnutnosť prieniku týchto schopností a zručností do všetkých typov našich škôl.

Ťažiskom realizácie takejto vnútornej reformy nášho školského systému sa javí v prvom rade inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v smere naznačených zmien, kvalitne fungujúci systém ďalšieho vzdelávania učiteľov, posilnenie učiteľského statusu v spoločnosti, ale najmä **identifikovanú reguláciu učiteľov**, ktorú (Mareš 1996, s. 9) uvádza ako „druh vonkajšej motivácie, ktorý sa vyznačuje tým, že človek sa stotožňuje s hodnotami žiadúceho správania a sám akceptuje reguláciu, začína sa identifikovať s novými hodnotami a reguláciou, pociťuje význam a zmysel vlastného výberu a môže uplatniť svoju vôľu pri vlastnom konaní.“ Učiteľ, ktorého nové podnety oslovia, ktorý videl,

zažil, vyskúšal, overil a stále chce, optimalizuje emocionálnu klímu pedagogického procesu, riadi sociálno-pedagogické procesy v triede v súlade s novými potrebami a koordinuje všetky činnosti pomocou schopnosti navodzovať **autentickú interakciu**.

Pre autentickú interakciu sú dominantné znaky:

- veľké nasadenie súvisiace so schopnosťou aktuálne mobilizovať intelektuálny, emocionálny a vôľový potenciál,
- schopnosť sebareflexie a autoregulácie,
- tvorivý prístup k vyučovaniu a ochota riskovať,
- vysoká odbornosť,
- hodnotová orientácia zameraná na žiaka.

Možnosť sebavyjadrenia ako podmienka sebarozvoja

Vo vyučovaní emocionálneho správania, ktoré súbežne zlepšuje aj podmienky pre učebné výkony, vidíme veľké možnosti kultivácie osobnosti dieťaťa a vytváranie pozitívneho vzťahu detí k sebe, svetu a iným ľuďom v školských podmienkach.

Pri koncipovaní výučby, v procese tvorby učebných požiadaviek a úloh je však potrebné preferovať **činnostne tvoriaci spôsob práce**, ktorého cieľom je cvičiť pozorovanie, odlišiť ho od jednoduchého pozerania, spájať svet zážitkov so získavaním učebných skúsenosti, sprostredkovať zmysluplné učenie založené na činnosti, postavené na prechode od povrchného učenia k hlbkovému, k odkrývaniu súvislostí, porozumeniu a hlavne utváraniu vzťahu k samotnej činnosti a okoliu.

Popri kladení dôrazu na aktívnu činnosť žiaka je potrebné používať hodnotiace výroky na budovanie pozitívneho obrazu o žiakovi, podporovať rozvoj jeho individuality a spolupracujúceho správania. Nevyhnutnou podmienkou pre pravidelné zaraďovanie činností na utváranie a tréning sociálnych zručností a osobnostných vlastností detí je, okrem pozitívnej, tvorivej klímy v triede, tvorivých a osobnostných kvalít učiteľa ako tvorcu nápomocného vzťahu, hlavne primeraný priestor **na sebavyjadrenie detí** a sebauvedomenie si svojich jedinečných kvalít v procese **autentického učenia**.

Niektoré techniky sebavyjadrenia

Sebavyjadrenie chápeme ako slobodnú, spontánnu výpoveď, ktorú dieťa tvorí pomocou všetkých dostupných prostriedkov a ktorou si uspokojuje svoju prirodzenú potrebu tvoriť a odovzdávať svoje myšlienky a skúsenosti svojmu najbližšiemu okoliu, odkrývať svoje vnútro, vyjadriť vlastné pocity, konfrontovať svoje pozitívne a negatívne prežívanie so svojím najbližším okolím.

Prostredníctvom aktivít - voľné maľovanie, modelovanie, grafické znázornenie, dramatické stvárnenie, tvorivé diskusie, voľné, kreatívne písanie, priestorové vytváranie. . . , sú deti tvorcami produktov, ktoré majú pre ne veľkú osobnú, estetickú a praktickú hodnotu. Autentické produkty obsahujú vlastné zistenia, myšlienky, nápady, deti píšú

o svojej práci záznamy, tvoria výstavné panely, knihy, hodnotiace hárký a iné.

Medzi techniky sebvýjadrenia môžeme zaradiť:

- **Voľný text**

Technika voľného textu je známa ako súčasť koncepcie C. Freineta, ktorou napĺňal tézu, že „rozvoj autentického osobnosti môže nastať len vtedy, keď každé dieťa nájde v škole podmienky na voľné vyjadrovanie v rôznych oblastiach svojho života“.

Voľný text považujeme za prostriedok na spontánne vyjadrenie vlastného cítenia a myslenia, prostredníctvom ktorého deti vyjadrujú postoj k sebe, učivu, okolitej realite, odlišnú úroveň pochopenia učiva, vnímania javov, rôznorodé naivné predstavy... Aby sa kreatívne písanie stalo trvalou súčasťou práce v triede, je nevyhnutné neustále evokovať situácie umožňujúce tvorivú výpoveď využitím inšpirácie a invencie v úvodnej situácii. V procese tvorby textu v škole deti pracujú s tematickým slovníkom, používajú vlastné synonymické slovníky a pravopisné príručky v procese korekcie. Prezentácia a výber textu sú rovnako dôležité ako tvorba. Deti sa učia zaujať hodnotiaci postoj vo vzťahu k svojej i spolužiakovej práci, formulovať a vyjadrovať hodnotiace výroky. Pri autokorekcii, pred ďalším použitím, deti upravujú texty po gramatickej a štylistickej stránke, ale len do tej miery, aby sa nevytratila spontánnosť ich výpovede. Aby sme dosiahli neustály záujem o prácu na texte, opravené a vytlačené texty používame ako jazykové cvičenia, príspevky do školských a triednych novín, materiál na udržiavanie medzitriednej a medziškolskej výmeny korešpondencie, autokorektívne karty, na tvorbu monotematických kníh...

- **Denníkové záznamy a korešpondencia s učiteľom**

Identifikácia vlastných pocitov, ich rozlišovanie, opis prežívania diania v škole i doma, tiež vyjadrenie názorov na realitu, pomáhajú odbúravať tenzie z nedostatku možnosti realizácie osobných výpovedí v každodennej práci s partnermi. Pravidelné pobádania k tomuto spôsobu komunikácie s učiteľom a so samým sebou má veľkú diagnostickú hodnotu, lebo umožňuje učiteľovi nahliadnúť do vnútorného sveta detí, ale aj didaktickú, lebo navodzuje stav zmysluplnej výučby písania ako prostriedku písomného vyjadrovania a udržiavania kontaktu s okolím.

- **Spoločné a individuálne plánovanie činnosti**

Pripravený plán jednoduchých činností na vyučovaciu hodinu, ktoré realizujú deti, umožňuje väčší prenos aktivity v poznávacom procese na žiaka. Od vyučujúceho sa vyžaduje zmena prístupu k organizácii vyučovania. Základom je príprava ponuky úloh a didaktického materiálu, umožnenie výberu úloh podľa záujmu, možností, schopností a času na domácu prípravu. Vyučovacia hodina sa potom realizuje ako prezentácia produktov práce jednotlivcov, dvojíc a skupín žiakov v preberanom učive. Učiteľ usmerňuje, organizuje, dopĺňa a zabezpečuje prípravu výstavného panelu k téme.

- **Pojmové mapovanie**

Mentálna, pojmová mapa je vizuálne znázornenie

vzájomných vzťahov myšlienok, pojmov. Tvorenie pojmových máp napomáha dieťaťu rozšíriť, prehĺbiť, spresniť pochopenie sledovanej problematiky. Ich chápanie sa rozširuje tým, že musia zistiť zmysluplné vzťahy medzi pojmami, a prehľbuje sa tým, že musia zistiť vlastnosti pojmu a uviesť jeho príklady. Pojmová mapa podnecuje aktívne myslenie, rozvíja kognitívne zručnosti analýzy, triedenia a syntézy, rozpracovania a ďalšie rozvíjanie nápadov. Táto technika je veľmi vhodná nielen na znázornenie a vyjadrenie chápania pojmu, v procese diagnostiky predstáv o pojme v úvodných fázach, ale poskytuje neskonalé možnosti v procese konštrukcie kategórie pojmov. Postupy, námety a nácvik ponúka Fischer (1998).

- **Utváranie predstáv o sebaistote - tvorivá vizualizácia**

Ak chceme, aby deti uspeli v bežnom živote, vedíme ich k tomu, aby videli a prežili svoj úspech najskôr vo svojej predstave. Ak chceme, aby získali sebadôveru, vedíme ich k tomu, aby videli seba ako veľmi sebedomého človeka. Predstavy sa im vryjú hlboko do podvedomie a začnú zaujímať k sebe i iným optimistickejšie postoje. Pri práci s riadenou imagináciou si zvyšujú kapacitu pamäti, rozvíjajú tvorivosť, intuíciu, učia sa odpovedať si na zložitejšie otázky. Zarádujeme ich pravidelne ako chvíle na relaxáciu, zisťovanie predstáv o učive, podnetové situácie pre produkčné úlohy. V aktivitách s reflexiou, v ktorých deti vizualizujú situácie, akoby sa odohrávali „tu a teraz“, najskôr situácie mierne naznačíme, neskôr sú úplne voľné. Žiakov vedíme k zámernej koncentrácii pozornosti, podnecujeme fantazijné predstavy, tvorivosť a umožňujeme vyjadrenie prežitého rôznym spôsobom.

- **Tvorivé diskusie**

Podporujú a rozvíjajú tvorivý potenciál detí. Vhodné je používať ich po nácviku vedenia rozhovoru, pri ktorom sa deti učia ochote počúvať, neskákať si do reči, vedieť nadviazať rozhovor, udržať pozornosť... V tvorivých diskusiách deti riešia situácie, v ktorých sa vyskytujú rôzne možnosti riešenia. Deti vyjadrujú spočiatku iba vlastné postoje, počúvajú iných, neskôr sa učia formulovať podporné argumenty, konfrontovať svoje názory a skúsenosti s inými. Od situácií v rozprávkach a príbehoch, s ktorými deti spočiatku pracujú, je len krok k reálnym situáciám. Základy efektívnej komunikácie je možné, ba skôr nutné cvičiť už mladšom školskom veku. Deti si posilňujú vlastnú sebaúctu a získavajú prvé skúsenosti s asertívnym správaním.

- **Autokorektívne karty**

Spolu s individuálnym plánovaním činností detí v priebehu vyučovacej hodiny je práca s autokorektívnymi kartami vhodným východiskom a prostriedkom na sebakontrolu a sebahodnotenie detí. Ich význam spočíva v tom, že dieťa je iniciátorom vlastného procesu učenia. V čase vymedzenom na individuálnu prácu si dieťa samé vyberie kartu z tematickej kartotéky, vypracuje ju, overuje správnosť riešenia, podľa kontrolnej karty si zistí, kde urobilo chybu, opraví ju a podľa dohodnutých pravidiel ohodnotí. Za rovnaký čas deti stihnú vypracovať rôzny počet kariet rôznej

náročnosti. To umožňuje maximálne využívať individualizáciu v procese vyučovania, založenú na voľnom výbere úloh podľa náročnosti a počtu úloh. Na základe výberu a voľby úloh si deti pri ich vypracovaní zvykajú na dôsledné plnenie svojich povinností voči sebe, učia sa niest' zodpovednosť za svoje rozhodnutie. Veľkú hodnotu má vlastná produkcia autokorektívnych kariet pre spolužiakov a žiakov iných tried.

- **Komunikácia v kruhu**

Táto technika je v našich školách pomerne známa, je považovaná za primárny a najjednoduchšie realizovateľný spôsob sebavyjadrenia.

- **Aktivity tvorivej dramatiky**

„Pri tvorivej dramatike je dôležité nielen to, „čo“ s deťmi preberáme, ale aj „akým“ spôsobom. Ide v nej o učenie vlastným zážitkom, vlastnými skúsenosťami“ (Janáková, 1996, s. 8). Tvorivá hra je aj prostriedkom sebapoznania, umožňuje deťom prejaviť svoje osobné vlastnosti, povahové črty, vyjadriť svoje skúsenosti. Od jednoduchých dramatických hier cez dramatizáciu príbehu je možný posun k tvorbe príbehov, ktoré sa koncipujú ako učebné projekty. Prostredníctvom nich sa deti dostávajú do kontaktu s okolím, môžu ho dôkladne skúmať a vzájomne produktívne spolupracovať. Medzi základné aktivity tvorivej dramatiky môžeme zaradiť sólovú prácu, párovú a skupinovú prácu, hranie unisimo, hranie pre neformálne publikum, riadené hranie, tvorivé aktivity, neverbálnu pantomímu, transformáciu a spomalenú pantomímu, zmrazenú pantomímu, improvizovanú schému, expertov a niektoré ďalšie

(bližšie: Beňušková, Doušková 1997; Janáková, 1996).

- **Slávnosť – oslava**

Slávnosť ako spoločenský rituál učí deti dávať, obdarovávať a prijímať, tešiť sa z radosti iných. Svoj pôvab má hlavne vtedy, keď sú deti priamymi aktérmi prípravy a realizácie s dôsledným rozdelením právomoci a prijatím zodpovednosti napr. Slávnosť šlabikára - vieme čítať, Deň delenia, Slávnosť nášho mesta, Deň hviezdy...

Rôznorodosť používaných techník v práci triedy ešte nie je zárukou systematického a plánovaného rozvíjania personálnych a sociálnych kvalít žiakov. Podmienkou sa javí uplatňovanie prostriedkov sebavyjadrenia, vlastnej aktivity a možnosť sociálneho kontaktu v každej fáze vyučovacieho procesu, nielen ako aktivita na rozptýlenie, doplnok vyučovania, chvíľka na spestrenie, ale ako súčasť štýlu výučby, ako prostriedok na zisťovanie aktuálnych predstáv o preberanom učive, prezentácie vlastných skúseností pri aktívnom skúmaní reality, kontaktov so svetom. Jedným z komplexnejších prostriedkov na posilnenie rozvojových štruktúr osobnosti žiaka je autentické učenie. Zameriava sa na posilnenie zručností potrebných pre bežný život: vedieť pracovať so zdrojmi, vyhľadávať nové, dopĺňujúce informácie, triediť a usporiadať informácie, používať prieskumné techniky, vyhodnocovať údaje, graficky spracovať osobnú správu o údajoch, prezentovať svoje správy, texty a komentáre, spolupracovať pri tvorbe spoločného dokumentu, zhotovovať syntetické vyjadrenie v rôznych podobách (výtvarný panel, štruktúrovaný obraz, plagát, reklama...) (Bližšie: Doušková, 1999).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEŇUŠKOVÁ, J. - DOUŠKOVÁ, A.: *Vybrané kapitoly z didaktiky prvouky*. Banská Bystrica : PF UMB, 1997.
 FISCHER, R.: *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha : Portál, 1997.
 JANÁKOVÁ, L.: *Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996.
 KOSOVÁ, B.: *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 1998.
 PASCH, M. et. al.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovaci hodine*. Praha : Portál, 1998.
 (Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii - krátené z priestorových dôvodov.)

Summary: *The author presents techniques that enable children self-expression which is an important precondition of their self-development.*

EURÓPSKE VEDOMIE STREDOŠKOLÁKOV, ICH POSTOJE K EÚ, K DEMOKRACII A OBČIANSKYM HODNOTÁM

Jozef Ihnacik - Ján Špitka, Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy v Košiciach

2. Demokracia v predstavách a skúsenostiach stredoškolákov

Z odpovedí žiakov, týkajúcich sa **charakteristických rysov demokracie a jej protikladov**, môžeme konštatovať, že obraz demokracie v myslení študentov obidvoch vzoriek - v Košiciach aj v Miškovci - je pomerne komplexný.

Na otázku „Ktoré sú podľa teba najdôležitejšie prvky demokracie a demokraticky budovanej spoločnosti“, študenti odpovedali (*mohli si vybrať max. 4 prvky; pozri tabuľku č. 5*):

Dokončenie z minulého čísla

Obe skupiny považujú „slobodne zvolený parlament“, „boj proti korupcii“ a „slobodnú činnosť médií“ za najdôležitejšie prvky stabilnej demokracie. Naopak, za najmenej dôležité považujú silné prezidentove právomoci a úlohu miestnych samospráv. Práve pri posledne menovanom prvku demokracie je badateľný deficit informovanosti žiakov, ale nielen ich, o postavení a kompetenciách miestnych samospráv a ich zodpovednosti za úroveň života v danom regióne. Ide o vývojom prekonateľný znak nezrelosti demokracie v našich krajinách, ktorý vychádza

Tabuľka č. 5 Najdôležitejšie prvky demokracie a demokraticky budovanej spoločnosti

	Počet odpovedí		
	Miškovec	Košice	spolu
1. slobodne zvolený parlament	250	323	573
2. pravidelne sa opakujúce voľby	153	198	351
3. dobre vybudovaná armáda	130	125	255
4. širokými právomocami posilnená hlava štátu	51	82	133
5. vláda zodpovedná parlamentu	164	104	268
6. zákaz extrémnych politických strán	83	90	173
7. slobodná činnosť médií	221	218	439
8. boj proti korupcii	206	281	487
9. slobodne volené miestne samosprávy	72	56	128
10. školská demokracia	136	126	262
11. neviem	39	26	65
12. neodpovedám	20	15	35

z historicky preceňovanej úlohy štátu v starostlivosti o človeka a na druhej strane vyžadovaním podriadeného, ba až servilného postoja občana k vládnej moci, politickému systému štátu a jeho mocenským nástrojom.

Pomerne silnú pozíciu v predstavách študentov o demokracii má vláda, ktorá zodpovedá parlamentu, a obrana štátu. Špecifický význam pre žiakov má tiež školská demokracia.

Pri sledovaní rozdielov medzi skupinami študentov z Košíc a Miškova možno badať isté tendencie, odrážajúce viac očakávanie než reálne posúdenie stavu. U košických študentov je to najmä boj proti korupcii, slobodné voľby, ale aj širokými právomocami posilnená hlava štátu. U študentov z Miškova je to vláda zodpovedná parlamentu a slobodne volené miestne samosprávy.

Z prvkov a charakteristických rysov, ktoré brzdia demokraciu, protirečia jej, študenti označili tieto:

- chudoba, vysoké dane, sužujúce obyvateľstvo (569 odpovedí),
- sfalšovanie výsledkov volieb (563 odpovedí),
- cenzúra (366 odpovedí),
- sociálne obmedzenia vydané vládou (285 odpovedí),
- (kultúrne) znevýhodnenie národnostných menšín (264 odpovedí),
- svojvôľa učiteľov vo vzťahu k žiakom (211 odpovedí),
- ostré politické rozpravy v parlamente (189 odpovedí),
- výskyt cudzincov v krajine (93 odpovedí),
- otvorenie a voľná priechodnosť hraníc (72 odpovedí).

Zmysel pre pravdu, spravodlivosť a sociálne cítenie mladej generácie je v ich chápaní demokracie príznačné. Ako osobitne významné sa to ukázalo u slovenských študentov. Naopak svojvôľu učiteľov vo vzťahu k žiakom, ktorá odporuje etike a princípom demokracie v podmienkach školy, výraznejšie odsudzujú maďarskí študenti. Ak pripustíme, že chápanie demokracie a postoje študentov sú ovplyvňované predovšetkým skúsenosťami v škole a v rodine, je to ďalší signál o spôsoboch výchovy k demokracii a občianskej spoločnosti.

Výskyt cudzincov na svojom území a voľný cezhraničný pohyb osôb je najmenej kontroverzným prvkom

pre mladých - rovnako v Maďarsku, ako aj na Slovensku. Hypoteticky sme predpokladali väčšie odsúdenie znevýhodňovania a obmedzovania práv národnostných menšín. To sa však umiestnilo až na 6. mieste v poradí faktorov prekážajúcich študentským predstavám o demokracii.

Zaujímavý pohľad nám poskytli študenti pri **porovnaní politického zriadenia svojej krajiny s inými krajinami**. Na otázku „Ktorým krajinám sa podobá Slovensko/Maďarsko, čo sa týka politického zriadenia“, odpovedali nasledovne (*mohli uviesť len jednu odpoveď; pozri tabuľku č. 6*):

Tabuľka č. 6 Porovnanie MR/SR s ohľadom na politické zriadenie

Maďarskí študenti:		Slovenskí študenti:	
počet odpovedí		počet odpovedí	
1. Slovenskej republiky	113	1. Českej republiky	195
2. Českej republiky	71	2. Maďarskej republiky	79
3. Rakúska	29	3. Ukrajiny	75

Na ďalších miestach študenti z Košíc uvádzali Albánsko, Rakúsko a ďalšie. Na otázku nevedelo alebo nechcelo odpovedať 95 študentov.

U študentov z Miškova bolo na ďalších miestach poradie: Ukrajina, Kuba atď. Počet študentov, ktorí nevedeli alebo nechceli odpovedať, bol vyšší - až 192 respondentov.

Zo zistených údajov je možné vidieť, že študenti porovnávali svoju krajinu so susednými a takmer výlučne s postkomunistickými krajinami. Súčet všetkých odpovedí študentov v prospech vyspelých demokracií, ako napr. Veľká Británia, Rakúsko, Švajčiarsko, je veľmi nízky - 51 odpovedí. Je to len jedna tretina odpovedí v prospech takých krajín, ako je Ukrajina, Albánsko, Kuba. Porovnanie s Čínou uviedli len 4 maďarskí žiaci.

Zistenie **postoja študentov k rôznym národom, národnostiam a etnickým skupinám** dáva istý obraz, aj keď dosť špecifický, o ich vzťahu k demokracii a euroobčianstvu. Odmietanie akejkoľvek formy národnostnej a etnickej diskriminácie, akceptovanie rozdielov medzi ľuďmi rôznej farby pleti, národnosti, vierovyznania atď. sú prejavom vyspelosti národa a opakom netolerancie, nadradenosti a xenofóbie jej príslušníkov. Zároveň však ide o najcitlivejšie a najzraniteľnejšie miesto v budovaní demokracie a občianskej spoločnosti v integrujúcich sa krajinách Európy.

V našom prieskume sme si na tento účel zvolili „priestor osobnej zóny žiaka“. Študentom sme položili otázku: „Príslušníka ktorej z nižšie uvedených národností by si si neprial za svojho suseda v lavici“. (*Mali možnosť výberu viacerých odpovedí; pozri tabuľku č. 7 na nasledujúcej strane*)

Z prieskumu možno odvodiť niekoľko zaujímavých skutočností. Predovšetkým však skutočnosť, že **slovenskí študenti sú relatívne tolerantní k príslušníkom iných národov a národností**.

- Z celkového počtu 1612 odmietnutí sedenia v spoločnej lavici s príslušníkmi iného národa študenti z Miškova

Tabuľka č. 7 Neželaný sused podľa národnosti

	Počet odpovedí		
	Miškovec	Košice	spolu
1. Arab	98	44	142
2. Číňan	73	37	110
3. Róm	320	326	646
4. Albánec	110	46	156
5. Žid	109	67	176
6. Turek	82	25	107
7. Rakušan	43	13	56
8. Srb	110	51	161
9. Angličan	33	14	47
10. Maďar	-	11	11
11. hociktorého by som prijal	129	155	284
12. neodpovedám	14	13	27

(Výber predstaviteľov národov a etnických skupín stanovila maďarská strana.)

odmietli 978 (60,7%) a študenti z Košíc 634 (38,5%) ako neprijateľných spolusediacich. Naproti tomu počet tých, ktorí by prijali za svojho suseda v lavici kohokoľvek - bez ohľadu na národnosť - je u košických študentov o niečo vyšší.

- Študentom z Košíc dvojnásobne menej prekáža sedenie v jednej lavici s Turkami, Arabmi a Číňanmi ako študentom z Miškovca. Tento poznatok však nemožno využiť bez hlbšieho skúmania, nakoľko obdobný pomer sme zaznamenali aj vo vzťahu k iným národom, ako sú napr. Angličania a Rakušania, ku ktorým majú žiaci všeobecne priaznivejší postoj. Dôvodom odmietania susedstva v jednej lavici s predstaviteľmi iných národov, predpokladáme, bude skôr jazyková bariéra než rasový či iný dôvod.

- Rómovia tvoria neuralgický bod spoluzitia s väčšinovým obyvateľstvom v oboch krajinách približne rovnako. Aj v našom výskume vyšiel obdobný, významne vysoký počet odmietnutí rómskeho etnika. Odmietavý postoj prejavilo celkovo 66% študentov. U študentov z Miškovca tvorí odmietavý postoj k Rómom oproti odmietaniu všetkých ostatných pomer 1:2 a u študentov z Košíc dokonca pomer 1:1.

- Odmietanie príslušníka maďarskej národnosti ako suseda v lavici je u slovenských študentov úplne zanedbateľné. Prieskum nezachytil obrátenú stranu - postoj maďarských študentov k Slovákom.

Posledným predmetom výskumu bolo zistenie, aké možnosti študenti majú a využívajú na **overenie si demokracie v praxi**.

Na otázku "Kde máš možnosť overiť si fungovanie demokracie a spôsob svojej účasti na veciach verejných," študenti odpovedali (*možnosť výberu viacerých odpovedí; pozri tabuľku č. 8*):

Z odpovedí študentov badať pasivitu a rezervovanosť v otázke angažovania sa vo veciach verejných. Obmedzovanie sa na fungovanie demokracie doma vo svojej rodine a v kruhu priateľov, alebo preberanie vzorov správania z televízie a iných prostriedkov

masovej komunikácie naznačujú, že mladí ľudia dostatočne nevyužívajú možnosti presadzovania svojich záujmov, práv a slobôd vo verejnom živote a v svete dospelých a ani sa o to veľmi neusilujú. Skôr majú tendenciu hľadať vo virtuálnom svete vzory a modely riešenia fungujúcej demokracie a účasti na veciach verejných.

V oboch vzorkách je výrazne slabé zastúpenie a angažovanosť mladých v rámci svojho bydliska, ako aj nechuť združovať sa a presadzovať svoje záujmy a potreby v rámci členstva v mládežníckych organizáciách. Stojí za zamyslenie, že sa u nás dosiaľ nenašiel nik, kto by dokázal zjednocovať a artikulovať požiadavky mladej generácie. Je to dôsledok porevolučnej dezilúzie a straty dôvery v strany a hnutia a možno aj k vzniku organizácie reprezentujúcej ich samých. Nie je náhoda, že mladí ľudia majú všeobecne najnižšiu účasť na voľbách do správy vecí verejných.

Škola sa v oboch vzorkách umiestnila na treťom mieste, ale jej podiel na rozvoji demokracie a formovaní vzťahu k nej je pomerne malý. Len každý štvrtý študent označil školu za miesto, kde si môže overiť fungovanie demokracie v praxi. Taktiež počet 10,8% študentov, ktorých tieto otázky nezaujímajú a ktorí sa sami vylučujú z verejného života, odzrkadľuje malý vplyv školy na ich spoločenské vedomie a sebarealizáciu.

Záver

Predpokladáme, že základom zjednotenej Európy je vybudovanie takého spoločenstva krajín, v ktorom jednotlivé národy, napriek rozdielnym prírodným, ekonomickým a kultúrnym potenciálom a tradíciám, sú spojené vedomím príslušnosti k spoločnej civilizácii a jej hodnotám. Byť príslušníkom zjednotenej Európy znamená nielen využívať práva, ale najmä zodpovednosť tieto hodnoty ďalej rozvíjať. Rovnako v oblasti ekonomiky, politiky, školstva, vedy a kultúry. Ale aj v takých oblastiach, ako je budovanie a rozvoj inštitúcií tretieho sektora, vytváranie a posilňovanie prirodzených zoskupení euroregiónov na báze vzájomnej politickej, ekonomickej a kultúrnej spolupráce, zlepšovanie vzťahov k iným národom a národnostiam a osobitne k rómskemu etniku.

Tabuľku 8 Možnosti overovania si demokracie v praxi

	Počet odpovedí		
	Miškovec	Košice	spolu
1. doma v rodine mám tieto možnosti	174	116	290
2. v škole mám tieto možnosti	128	112	240
3. v kruhu priateľov mám tieto možnosti	153	109	262
4. som členom mládežníckeho združenia, kde mám tieto možnosti	22	4	26
5. nemám tieto možnosti, ale myslím si, že prostredníctvom médií je možné osvojiť si tento spôsob správania	107	157	264
6. možnosti sa mi ponúkajú v rámci miesta bydliska	17	28	45
7. nepovažujem za dôležité angažovať sa vo verejných veciach, nezaujíma ma to	40	66	106
8. neodpovedám	61	63	124

Osobitné miesto v tomto procese pripadá škole, ktorá môže veľmi významne ovplyvňovať stratégiu aj výsledky spoločného snaženia. Ak má mať výchova a vzdelanie mládeže európsku dimenziu, mali by sa - popri rozvíjaní jazykových zručností a pružnosti v prispôbovaní sa zmenám - orientovať na také hodnoty, ako je samostatnosť a zodpovednosť za vlastnú sebareguláciu a rozvoj, za záujmy, motiváciu, hodnotový systém a i. Politika výchovy má viac podporovať mobilitu študentov a učiteľov, rešpektovať akademické uznávanie diplomov a dĺžky štúdia v krajinách EÚ, rozvoj spolupráce a výmenu informácií medzi výchovnými inštitúciami, stimulovanie výmenných pobytov mládeže a učiteľov, vytváranie podmienok na rozvoj diaľkového vzdelávania a ďalšie. To vcelku umožní skvalitnenie výchovy a vzdelávania a urýchli mobilitu pracovnej sily i adaptabilitu v konkurenčných podmienkach európskeho trhu práce.

Vychádzajúc z uskutočneného prieskumu možno konštatovať, že mladí ľudia na Slovensku i v Maďarsku majú pozitívny postoj k Európskej integrácii a k euroobčianstvu. Nevidia v tom ohrozenie národnej identity. Ba možno povedať, že myšlienku zjednotenej Európy prijímajú omnoho prirodzenejšie než starší občania. Hovoria o tom naše skúsenosti, ale aj výsledky medzinárodných

výskumov. Očakávania mladých sa spájajú najmä s túžbou po uplatnení a lepšom živote v zjednotenej Európe, najmä v otázke slobodného prístupu k vzdelaniu a k zamestnanosti, v raste životnej úrovne, zlepšovaní sociálnych istôt, bezpečnosti atď.

Prieskum potvrdil, že postoje študentov k EÚ, demokracii a občianskym hodnotám v Košiciach aj v Miškovci majú k sebe blízko. Nezaznamenali sme kontroverzné hodnotenia, aj keď v miere posudzovania jednotlivých aspektov sme zistili rozdiely. Tieto je potrebné ďalej skúmať. Ide o prvý pokus zisťovania tohto fenoménu v podmienkach školy v medzinárodnom meradle, na ktorý by mal nadväzovať ďalší výskum a špecificky ciele prieskumy.

Pokiaľ ide o priame využitie výsledkov prieskumu v praxi, mal by priniesť pokrok najmä v týchto oblastiach:

- pri úprave učebných programov škôl,
- pri tvorbe koncepcie výchovy k demokracii a „europedagogiky“,
- pri vypracovaní stratégie vzdelávania pedagógov,
- pri rozvíjaní spolupráce medzi regiónmi,
- pri zostavovaní vývojových programov atď.

Poznámka: Predbežné výsledky prieskumu boli prezentované na medzinárodnej konferencii v Miškovci a v Košiciach v dňoch 29. - 30. 11. 2001.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MIHÁLY, Ottó: *Demokratikus nevelés, polgári értékek, európai tudat*. Mestský pedagogický ústav v Miškovci, 2001.
 ROSA, V. - TUREK, I. - ZELINA M.: *Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR - Projekt MILÉNIUM*. In: *Slovenský učiteľ - príloha Technológie vzdelávania*. 1/2000.
 ŠÍBL, Drahoš: *Európska únia: Encyklopédia*. Výkladový slovník. Bratislava : Sprint, 1998.

Summary: *The authors presents their results of an international survey of first year secondary school students in Kosice and Miskovec, aimed at questions of European integration and European awareness.*

POZNÁMKY O VÝZNAME DIDAKTIKY MATEMATIKY

Dušan Jedinák, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

Anotácia: *Úvaha o postavení meziodborového didaktického predmetu v príprave učiteľov matematiky*

Kľúčové slová: *didaktika matematiky, výchovno-pedagogické pôsobenie, spolupráca učiteľov matematiky*

Didaktiku matematiky (ďalej len DM) chápeme ako matematicko-pedagogickú disciplínu, v ktorej skúmame proces štúdia i vyučovania matematiky, obsah, štruktúru, metódy i organizačné formy výchovno-vzdelávacieho procesu spojeného so školskou matematikou. V širšom kontexte DM odráža myšlienkové schopnosti človeka – sebazvedávajúcej sa osobnosti – vnímať matematické javy ako medzissvet porozumenia prostredia, v ktorom žije. Úlohou DM je hlbšie pochopiť a rozvinúť obsah i formy matematického vzdelávania (ovládanie matematických pojmov a myšlienkových postupov, rozvoj rozumových schopností, argumentácie a exaktnej práce, kritické myslenie), analyzovať zákonitosti vyučovacieho procesu, jeho obsah a prostriedky so zreteľom na psychiku žiakov

i zásady učenia sa matematiky. DM tak môže byť odpoveďou na otázky komunikácie v matematike aj o matematike, môže pripravovať humánnejší, praktickejší a zmysluplnejší vzťah človeka k štúdiu, vyučovaniu a používaniu matematiky.

Cez DM môžeme hľadať cesty a účinné prostriedky, aby štúdium matematiky a jej vyučovanie lepšie uspokojovalo poznávacie i aplikačné potreby jej užívateľov. Tam sa dá ukázať, ako rozvíjať kultúru matematického myslenia (obsah i formu) v zložke filozoficko-metodologickej, motivačno-popularizačnej aj v oblasti výchovného i praktického využitia. Cieľom DM je aj hľadanie spôsobov pre vytvorenie podnetného prostredia, v ktorom si študent môže konštruovať poznávané skúsenosti, tým prehľbovať

i rozširovať svoje matematické vedomosti a zručnosti. Podstatou tohto postupu je známy pedagogicko-psychologický fakt, že v základoch skutočného poznania je zážitok osobnej skúsenosti spracovaný do usporiadaného celku poznaných javov. K hlbším matematickým poznatkom musí v podstate každý človek prispievať vlastnou duchovnou konštrukciou, ochotou usporadúvať (triediť, hierarchizovať, hodnotiť) myšlienkovú štruktúru svojich poznatkov. Pre matematickú poznávaciu sieť je zvlášť dôležitý genetický prístup narastania štruktúry postupným formovaním príčinných väzieb, logickej následnosti, časovo-dobových súvislostí, ale aj motivačno-emočných vzťahov. DM môže prispieť k uvedomeniu si užitočných pedagogicko-matematických javov, ich organizácii a vyhľadávaniu súvislostí i tvorbe didaktických modelov.

DM ako medziodborová disciplína má svoj obsah z odborných matematických disciplín a používané metódy sú z dielne pedagogiky. V prieniku s DM sa stretávajú aj poznatky z filozofie, psychológie a fyziológie, logiky, dejín, ale aj spoločenskej praxe a školského vyučovania. Vo vzťahu k matematike DM spracúva jej idey, obsah, metódy, sleduje historický postup i vnútornú logickú štruktúru, využíva symboliku i odborný jazyk, metodicky rozpracúva možnosti sprístupnenia matematickej myšlienkovvej činnosti a naznačuje jej praktické uplatnenie. Logické zásady sú cieľom i prostriedkom, pracovnou metódou a organickou zložkou matematicko – didaktickej činnosti. Svoju nezastupiteľnú úlohu majú aj v štúdiu a vo vyučovaní matematiky ako učebného predmetu v školách. Rozvoj DM je podmienený hlbokou spolupracou s pedagogicko-psychologickými disciplínami, lebo množstvo problémov motivácie a aktivizácie študijnej činnosti má základ v poznatkoch o ľudskom myslení, pamäti, vôli, tvorivosti, emóciách a duchovných hodnotách.

V prostredí DM sa pripravuje obsah matematického vzdelávania v jednotlivých typoch a druhoch škôl (konštrukcia učebných osnov), určujú sa všeobecne záväzné výchovno-vzdelávacie ciele, pripravuje sa konkrétny obsah i formy vyučovania. DM rozpracúva zásady pre profesionálnu činnosť učiteľ matematiky, sleduje podmienky pre účelný priebeh vyučovania s ohľadom na psychický proces učenia. Trvalou súčasťou DM je sprostredkovanie vzťahov medzi matematikou ako odbornou vedou a školskou matematikou ako vyučovacím predmetom. Tu sa rozhoduje o transporte odborného obsahu do vyučovania a o spôsobe jeho prezentovania (didaktická redukcia). Zo všeobecnej didaktiky preberá DM výsledky jej výskumov, skúma ich možnosti vo vyučovaní matematiky, ponúka spätnú väzbu z použitia v konkrétnej vyučovacej praxi. Vyučovanie matematiky so svojou didaktikou stále zostáva vzťahom medzi učiteľom a žiakmi, kde sa vonkajšie podmienky vyučovania prelínajú s vnútornými podmienkami učebnej činnosti, aby na základe didaktického systému (zásady, ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky) vytvárali spoľah-

livé cieľavedomé výsledky zúšľacht'ovania ľudskej osobnosti matematickou kultúrou.

Pri posudzovaní cieľov a hodnotení spracúvaných informácií DM možno rozlíšiť dva základné prúdy:

- **obsahovo orientovaná DM** (výber učiva, metódy vyučovania, spracovanie učebníc, metodika vyučovacích postupov didaktické spracovanie, názornosť a učebné pomôcky, logická konzistentnosť);
- **procesne orientovaná DM** (myšlienkové procesy, mechanizmu tvorby pojmov a činnosť s nimi, abstrahovanie, argumentácia, komunikácia, prostredie spolupráce, aktívna konštrukcia vlastného poznávania, odhaľovanie príbuzných javov v ich príčinnosti, tvorba modelov a ich kategorizácia, analýza javov a ich príčinnosti, tvorba modelov a ich kategorizácia, analýza didaktických situácií).

Nebudeme stavať proti sebe takto odlišné základné prístupy. Spoločným zámerom oboch je didaktické spracovanie ideí, myšlienok a metód matematiky tak, aby teoretické poznatky nachádzali praktické uplatnenie i výchovný význam. V širších súvislostiach má DM prispieť k hlbšiemu zdôvodneniu zmysluplnosti štúdia matematiky a účinnejšej filozofii vyučovania matematiky v našich školách. DM ako matematicko – pedagogická veda i výchovno-vzdelávacie umenie môže byť pôsobivým prostriedkom komunikácie učiteľov a študentov o vnímaní, chápaní a užitočnom používaní matematických vedomostí, spôsoboch argumentácie, dôkazových princípoch a postupoch i filozoficko-kultúrnem zázemí myšlienkového úsilia celého ľudstva.

Ak sa zamýšľame nad rozvojom DM, nesmieme zabudnúť, že je nástrojom ľudskej komunikačnej spolupráce, kde učitelia majú byť aj skúmateľmi, aj používateľmi, ktorí ponúkajú skúsenosti na konfrontáciu s veľmi premennou školskou realitou. Miestom výmeny názorov môže byť každá škola, metodická konferencia, celoštátny časopis, didaktická publikácia. Veľmi intenzívne by mali spolupracovať v problematike pregraduálnej i postgraduálnej prípravy, pedagogickej praxe a kvality absolventov vysokoškolské katedry DM pripravujúce budúcich učiteľov matematiky. Nevyhnutnou podmienkou a rozhodujúcou zložkou zvýšenia úrovne DM je akákoľvek podpora učiteľov v rozvoji ich prístupu k vlastnému vzdelávaniu, pozornejšiemu a premyslenejšiemu sledovaniu študijnej činnosti a pri osobných zážitkoch zo znovuobjavovania matematiky i erudovaného pedagogicko-výchovného kantorského pôsobenia. DM je predovšetkým vec zodpovedných učiteľov matematiky, ktorým záleží na dostatočne vysokej kvalifikácii matematickej i pedagogickej, aby tvorivým ovládaním didaktických metód umožňovali svojim žiakom a študentom hlbší duchovný zážitok i praktický úžitok z pochopenia podstaty a vzájomných súvislostí matematiky a jej technického použitia. Kvalitnejšie vyučovanie matematiky v oblasti odbornej, pedagogickej a výchovnej môže podnietiť aj stratégiu ďalšieho sebavzdelávania, rozvinúť užitočnejšie



Milan Trojanovský: Oslava večerajšieho dňa, 1999

charakteristiky ľudskej osobnosti (cieľavedomosť, zodpovednosť, tvorivosť), zvýšiť všeobecnú kultúru myslenia i konania. DM by mala byť v tomto procese významným činiteľom, ktorý ponúka nevšedné impulzy do radov spolupracujúcich učiteľov matematiky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FISHER, R. – MALLE, G.: *Človek a matematika*. Bratislava : SPN, 1992.
 HEJNÝ, M. – STEHLÍKOVÁ, N.: *Kapitoly z didaktiky matematiky – Číselné predstavy detí*. Praha: UK Peda. fak., 1999.
 JEDINÁK, D.: Smerom k motivácii štúdia matematiky. In: *Pedagogická orientace '93*, Brno, 1993, č. 8 – 9, s. 56 – 69.
 KUDRIACEV, L. D.: *Úvahy o súčasnej matematike a jej vyučovaní*. Bratislava : SPN, 1990.

Summary: The author stresses the importance of action research and math teachers' co-operation that can lead to more effective and deepen knowledge in a subject methodology.

RIEŠENIE SLOVNÝCH ÚLOH

Dušan Kotyra, ZŠ Skalité - Kudlov

Anotácia: Ako ľahšie porozumieť metóde riešenia slovných úloh. Pohľad do matematickej kuchyne. Rozdelenie slovných úloh podľa počtu veličín na dve skupiny. Konkrétne ukážky.

KLúčové slová: veličina, porovnávanie veličín, šifrovanie hodnôt veličín

Vieme, že všetky úlohy musel niekto s určitým zámerom zostaviť. Cieľom článku je poodhalenie činnosti, v ktorej sa pripravujú úlohy pre žiakov, teda ukázať, „ako sa to robí“. Okrem toho uvediem jednu z možných metód riešenia slovných úloh.

Vedieť riešiť slovnú úlohu znamená:

- šikovne si zvoliť neznámu (to akú veličinu si zvolíme za neznámu, obyčajne máme dané už v otázke úlohy);
- nadobudnúť schopnosť vybrať z textu úloh vzťahy medzi neznámou a ostatnými hodnotami; objavené vzťahy zapísať formou výrazov;
- vedieť pomocou týchto výrazov zostaviť rovnicu, t. j. „vidieť“ výrazy aj operácie s nimi tak, že na pravej aj ľavej strane sú výrazy, hodnoty ktorých predstavujú to isté číslo.

Porozumieť metóde riešenia slovných úloh pomôže, ak žiak najskôr uvidí, ako sa slovné úlohy tvoria. Ide vlastne o pohľad do „matematickej kuchyne“. Ukážem, ako to možno robiť, keď použijem metódu porovnávania veličín (Kotyra - Sivošová, 2000).

Vzorové úlohy

Úloha A: Eva dostala na narodeniny tri rôzne bonboniéry: višňovú, mliečnu a orieškovú. Peter si všimol, koľko bonbónov bolo v každej bonboniére (tab. 1)

višňové bonbóny	10
orieškové bonbóny	20
mliečne bonbóny	30

Peter rozmýšľal ako zašifrovať (zatajiť) niektoré hodnoty, aby mohol dať dievča-

tám hádanku. Prišiel na myšlienku, že bude počty bonbónov v jednotlivých bonboniérach navzájom porovnávať. V tabuľke videl, že napríklad orieškových cukríkov bolo o 10 viac ako višňových a mliečnych bolo trikrát viac ako višňových. „Neprezradím, koľko bolo višňových cukríkov a trochu prezradím, koľko bolo orieškových a koľko mliečnych cukríkov.“ Túto úvahu zapísal do tabuľky č. 2.

Tabuľka 2

višňové bonbóny	x
orieškové bonbóny	$x + 10$
mliečne bonbóny	$3x, x + (x + 10)$

Po zjedení bonbónov dal dievčatám

otázku: „Koľko bonbónov každého druhu ste zjedli?“

Pomôžme dievčatám vyriešiť hádanku za

predpokladu, že Peter bonbóny nejedol.

Postup bude mať 4 časti:

- Počet višňových bonbónov x
 Počet orieškových bonbónov $x + 10$
 Počet mliečnych bonbónov $3x$
 alebo $x + (x + 10)$

Tabuľka 3

Podľa otázky máme hľadať tri čísla.

Jedno z nich si zvolíme za neznámu x . Ostatné dve sa dajú vyjadriť pomocou x .

Zostavíme tabuľku č. 3).

Objekt	počet kusov
višňové bonbóny	x
orieškové bonbóny	$x + 10$
mliečne bonbóny	$3x, x + (x + 10)$

- Počet mliečnych bonbónov: $3x$
 alebo $x + (x + 10)$

V tabuľke nájdeme jednu hodnotu (t. j. rovnaké číslo) vyjadrené dvoma výrazmi. Zostavíme rovnicu a vyriešime ju.

Určíme tiež počet orieškových a mliečnych bombónov.

$$3x = x + x + 10$$

$$x = 10$$

$$10 + 10 = 20 \text{ (orieškové)}$$

$$3 \cdot 10 = 30 \text{ (mliečne)}$$

3. Overenie správnosti zostavenej rovnice

- Je orieškových bombónov o 10 viac ako višňových?
- Je mliečnych bombónov trikrát viac ako višňových?
- Je mliečnych bombónov toľko ako višňových a orieškových spolu?

V úlohe sú tri podmienky: a, b, c. Zistíme, či sú splnené.

4. Višňových bombónov zjedli 10, orieškových 20 a mliečnych 30. Napíšeme odpoveď.

V ďalšej úlohe bude situácia zvolená tak, že budeme uvažovať nad tromi (resp. 2) veličinami:

Úloha B: Ivan s Mirkom sledovali dovoz uhlia pre školu. Dovážali ho 2 autá: veľké s nosnosťou 6 t a malé s nosnosťou 4 t. Všimli si, že veľké auto priviezlo uhlie 4-krát a malé 5-krát. To znamená, že veľké auto doviezlo 24 t a malé 20 t uhlia. Zostavili tabuľku, do ktorej zapísali, čo poznali (tab. 4):

	nosnosť auta (t) 1. veličina	počet príchodov auta 2. veličina	hmotnosť dovezeného uhlia (t) 3. veličina
veľké auto	6	4	24
malé auto	4	5	20

Hodnoty druhej veličiny zašifrovali vzájomným porovnaním a hodnoty 3. veličiny zase tak, že vyjadrili ich súčet. Potom zostavili hádanku:

Pre školu začali vozit' uhlie dve autá: malé s nosnosťou 4 t a veľké s nosnosťou 6 t. Dohromady priviezli 44 t uhlia. Veľké auto priviezlo o jednu „fúru“ menej ako malé auto. Koľko krát priviezlo uhlie každé auto, ak predpokladáme, že autá boli zakaždým plne naložené?

Prvé dva kroky riešenia sú nasledovné:

- Počet príchodov malého auta: x
Počet príchodov veľkého auta: $x - 1$

Tabuľka 5

	nosnosť auta (t)	počet príchodov auta	hmotnosť dovezeného uhlia (t)
veľké auto	6	$x - 1$	$(x - 1) \cdot 6$
malé auto	4	x	$x \cdot 4$
			celkom: 44

- Hmotnosť dovezeného uhlia: $\begin{cases} 44 \\ 4x + 6 \cdot (x - 1) \end{cases}$

BIBLIOGRAFICKÝ ODKAZ:

KOTYRA, D. - SIVOŠOVÁ, A.: *Ako sa naučím riešiť slovné úlohy z matematiky*. Bratislava : Príroda, 2000.

Summary: The author presents math tasks that enable learners understand better methods of solving word tasks in mathematics.

$$\begin{aligned} \text{Rovnica: } & 4x + 6 \cdot (x - 1) = 44 \\ & x = 5 \end{aligned}$$

Úvahy pri riešení nasledujúcej úlohy sa trochu zmenia. Po voľbe premennej a objavení vzťahov medzi hodnotami veličín nebudeme mať hneď výrazy, z ktorých je možné zostaviť rovnicu. Je to preto, že hodnoty týchto výrazov sa nerovnajú. Výrazy musíme upraviť tak, aby sme mali istotu, že porovnáваме také výrazy, ktorých hodnoty sa rovnajú.

Úloha C: Dievčatá sledovali lastovičky. Bolo ich 35. Zrazu sa niečo naľakali, vzlietli a rozdelili sa na 2 krdle. Prvý krdel' (25 lastovičiek) si sadol na topoľ, druhý krdel' (10 lastovičiek) na strechu domu. Potom 5 lastovičiek preletelo z topoľa na strechu domu. Potom 5 lastovičiek preletelo z topoľa na strechu a zo strechy odletelo 5 preč. Po týchto zmenách sedelo na topoli 20 a na streche 10 lastovičiek. Dievčatá zapísali údaje do tabuľky:

Tabuľka 6

	počet na začiatku	zmena počtu	počet na konci
lastovičky na topoli	25	-5	20
lastovičky na streche	10	+5; -5	10

Potom zamaskovali 4 zo šiestich hodnôt. Utajili hodnoty 1. veličiny (tak, že uviedli počet všetkých lastovičiek) a pridali zmeny hodnôt (2. veličina). Uviedli ešte vzájomný vzťah hodnôt 3. veličiny a zostavili úlohu:

Na dvor priletelo 35 lastovičiek. Zrazu sa niečo naľakali a vzlietli a rozdelili sa na 2 krdle. Prvý krdel' si sadol na topoľ a druhý strechu domu. Potom 5 lastovičiek preletelo z topoľa na strechu a zo strechy odletelo 5 preč. Tým zostalo na topoli 2-krát viac lastovičiek ako na strechu. Koľko lastovičiek bolo na začiatku v každom krdli?

Riešenie:

- Počet lastovičiek na topoli: x

Počet lastovičiek na streche: $35 - x$

Tabuľka 7

	počet na začiatku	zmena počtu	počet na konci
lastovičky na topoli	x	-5	$x - 5$
lastovičky na streche	$35 - x$	+5; -5	$35 - x + 5 - 5$

- Porovnáme počet lastovičiek na topoli a na streche:

$$x - 5 \text{ je } 2\text{-krát viac ako } 35 - x$$

Pri zostavení rovnice nám pomôže jedna zo štyroch možných úvah, ktoré vedu k rovniciam:

$$2 \cdot (35 - x) = x - 5 \qquad 35 - x = 0,5 \cdot (x - 5)$$

$$\frac{35 - x}{x - 5} = \frac{1}{2} \qquad \frac{x - 5}{35 - x} = 2$$

Záver

Uvedený postup sa mi v praxi osvedčil. Metódou porovnávania veličín žiaci riešia aj úlohy na pohyb, spoločnú prácu i úlohy na zmesi.

NÁRODNÉ ŠTANDARDY PRE RIADITEĽOV ŠKÔL

(ENGLISH NATIONAL STANDARDS FOR HEADTEACHERS)

Harvey Black - Haydon Luke, Anglicko

Národné štandardy pre riaditeľov škôl v Anglicku vydalo Ministerstvo školstva a zamestnanosti (Department for Education and Employment).

Štandardy vymedzujú vedomosti, porozumenie, zručnosti a atribúty týkajúce sa kľúčových oblastí vedenia školy. Definujú odbornosť v oblasti vedenia a sú vypracované tak, aby slúžili ako základ pre plánovanie odborného rastu budúcich, ako aj už vo funkcii pôsobiacich riaditeľov. Skúsenejší riaditelia budú mať iné potreby ako ich novomenovaní kolegovia, od všetkých riaditeľov sa však očakáva poskytovanie vedenia a riadenia potrebného na zabezpečenie vysoko kvalitnej výučby i učenia a zvyšovanie štandardu výsledkov.

Štandardy vypracovali v Inštitúte vzdelávania učiteľov (Teacher Training Agency) v úzkej spolupráci s učiteľmi, riaditeľmi, členmi školskej správy, profesijnými a predmetovými združeniami, školiteľmi učiteľov na školách, miestnymi školskými správami, inštitúciami vyššieho vzdelávania a s Úradom pre štandardy vo vzdelávaní (Office for Standards in Education - OFSTED), s orgánom pre kvalifikáciu a kurikulum (Qualifications and Curriculum Authority) a ďalšími v profesnej oblasti i mimo nej.

V roku 1999 prešla zodpovednosť za politiku vedenia škôl na Ministerstvo školstva a zamestnanosti. Normy boli aktualizované na základe vývoja koncepcie a ministerstvo ich publikovalo v novej podobe. Štandardy sa aj naďalej budú revidovať podľa toho, ako ich využívajú učители a riaditelia, ako aj v súvislosti so vznikajúcimi národnými prioritami, vrátane vytvorenia Národnej fakulty riadenia škôl (National College for School Leadership).

Štandardy boli publikované po konzultáciách a zrevidovaná verzia vyšla po vypracovaní štandardov aj pre iné funkcie v škole. Štandardy pre riaditeľov majú päť kapitol:

1. Hlavná úloha riaditeľa
2. Hlavné výsledky riaditeľskej práce
3. Odborné vedomosti a porozumenie
4. Zručnosti a atribúty
5. Kľúčové oblasti riaditeľskej činnosti

1. Hlavná úloha riaditeľa: poskytovať odborné vedenie škole, ktoré jej zaručí úspech a zlepšovanie, zabezpečiť vysokokvalitné vzdelávanie všetkým žiakom školy a lepšie štandardy učenia a prospechu.

Riaditeľ je hlavným profesionálom na škole. Riaditeľ, spolupracujúc so školskou radou, poskytuje víziu, vedenie a usmernenie pre školu a stará sa o to, aby bola organizovaná a spravovaná tak, že bude napĺňať svoje stanovené ciele. Riaditeľ, spolu so školskou radou, je zodpovedný za:

- nepretržité zlepšovanie kvality vzdelávania;
- zvyšovanie štandardu;
- zabezpečenie rovnosti príležitostí pre všetkých;

- vypracúvanie politiky a zásad praktickej činnosti;
- zabezpečenie toho, že zdroje sa budú využívať efektívne a účinne na dosahovanie cieľov školy.

Riaditeľ sa tiež stará o zapojenie širšieho spoločenstva do diania v škole prostredníctvom budovania a udržiavania účinných kontaktov, napr. s:

- inými miestnymi školami,
- miestnymi školskými správami,
- inštitúciami vyššieho vzdelávania,
- zamestnávateľmi,
- kariérnymi službami a inými zložkami.

Riaditeľ je zodpovedný za vytvorenie produktívneho, disciplinovaného prostredia na učenie a za bežné riadenie, organizáciu a správu školy.

2. Hlavné výsledky riaditeľskej práce

Výsledkom efektívnej riaditeľskej činnosti sú:

a) školy, kde:

- panuje pozitívny étos (základ, charakter), ktorý odráža záväzok školy dosahovať vysoké výkony, efektívne vyučovať a učiť sa, budovať dobré vzťahy;
- pracovníci, členovia školskej rady a rodičia majú dôveru vo vedenie a riadenie školy; pracovníci, členovia školskej rady a pracovníci školy uznávajú svoju zodpovednosť za svoje úlohy a úspešnosť školy a plne prispievajú k rozvíjaniu a úspešnej realizácii školskej politiky a praktických zásad;
- život školy a osnovy účinne podporujú duchovný, morálny, sociálny a kultúrny rozvoj žiakov, pripravujú ich na život v dospelom veku; efektívnosť sa prísne sleduje a prepojenie so širším spoločenstvom prispieva k výsledkom a osobnému rozvoju žiakov;
- efektívne a účinne sa využívajú kapacity pracovníkov školy, ubytovacie kapacity a iné zdroje;
- je účinná finančná a administratívna kontrola a z hľadiska nákladov obozretne vytvorený plán je zacielený na zlepšovanie výsledkov vzdelávania, zabezpečuje sa dobrá hodnota za vynaložené peniaze;

b) žiaci, ktorí:

- v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami napredujú tak, ako sa očakávalo alebo aj lepšie;
- vykazujú zlepšenie v čítaní, písaní, počítaní a zručnostiach v oblasti informačných technológií;
- vedia, aký je účel a postupnosť aktivít;
- sú dobre pripravení na testy a skúšky;
- sú nadšení predmetmi, ktoré študujú, a sú vysoko motivovaní naučiť sa viac;
- svojím správaním a postojmi prispievajú k udržiavaniu zmysluplného pracovného prostredia;

c) učители, ktorí:

- majú solídne vedomosti z obsahu i metodiky predmetu, ktorý vyučujú;
- plánujú hodiny tak, aby zodpovedali potrebám všetkých žiakov v triede;
- používajú najúčinnšie prístupy pre danú obsahovú náplň a skupinu žiakov;
- správne členia hodiny, pričom náležite využívajú čas aj zdroje;
- pravidelne známkujú a hodnotia prácu žiakov, upevňujú a rozvíjajú učenie žiakov a ich výkony zadávaním konzistentných a zaujímavých domácich úloh;
- chápu význam režimu pravidiel a disciplíny;
- sú systematicky monitorovaní, vyhodnocovaní a podporovaní vo svojej práci;

d) rodičia, ktorí:

- sa tešia z účinného partnerského vzťahu so školou, chápu a podporujú prácu školy;
- sú plne informovaní o výsledkoch a napredovaní ich dieťaťa;
- vedia, ako môžu podporiť napredovanie svojho dieťaťa a pomôcť mu v ňom;

e) členovia školskej rady, ktorí si plnia svoje zákonné povinnosti a berú školu na zodpovednosť za kvalitu poskytovaného vzdelávania a štandard, ktorý žiaci dosahujú.

3. Odborné vedomosti a pozorovanie

Na efektívne vykonávanie svojich povinností riaditeľa potrebujú špeciálne odborné vedomosti, porozumenie, škálu vodcovských, riadiacich a personálnych zručností a atribútov, ktoré sa uplatňujú vo všetkých piatich kľúčových oblastiach svojej činnosti. Vedomosti a porozumenie, ktoré sa požaduje od riaditeľov, vychádza zo zdrojov v oblasti vzdelávania, aj mimo nej. Požadované špeciálne vedomosti a porozumenie sa časom budú meniť a preto sa budú musieť pravidelne revidovať. Nasledujúce oblasti vedomostí a porozumenia sú relevantné pre všetky školy, ale niektoré aspekty bude treba interpretovať odlišne, a to podľa stupňa, veľkosti a typu školy. Odbornosť riaditeľa sa prejavuje schopnosťou aplikovať tieto vedomosti a porozumenie v každej z kľúčových oblastí riaditeľskej činnosti. Riaditelia by mali poznať a chápať:

- čo predstavuje kvalitu v poskytovaní vzdelávania, aké sú charakteristiky efektívnej školy, stratégie na zvyšovanie výkonov žiakov a na podporovanie ich duchovného, morálneho, sociálneho a kultúrneho rozvoja a dobrého správania;
- stratégie na dosiahnutie efektívnej výučby a učenia písania, čítania a počítania;
- aplikáciu informačných a komunikačných technológií do výučby, učenia a riadenia;
- ako používať komparatívne údaje spolu s informáciami o predchádzajúcich výsledkoch žiakov, ako stanovovať etalóny (referenčné úrovne) a ciele na zlepšenie;
- požiadavky a modely pre osnovy a ich posudzovanie;
- efektívne metódy výučby a učenia;

- politické, ekonomické, sociálne, náboženské a s technikou súvisiace vplyvy, ktoré majú dopad na strategické a operačné plánovanie a realizáciu;
- štýly a praktiky vedenia a ich pôsobenie v rôznom kontexte v rámci školy;
- legislatívu, vrátane pracovnoprávných predpisov, personálne a vonkajšie vzťahy (styk s verejnosťou), financie;
- národnopolitický rámec a komplementárne úlohy a funkcie vlády a národných orgánov;
- v súčasnosti platný právny rámec pre vzdelávanie a jeho význam pre kľúčové úlohy riaditeľskej funkcie;
- implikácie informačných a usmerňujúcich dokumentov od miestnej školskej správy, vlády, národných orgánov a združení;
- vládu a správu na národnej, miestnej a školskej úrovni;
- prínos, ktorý môžu mať závery získané prostredníctvom inšpekcií a výskumu na profesný rozvoj i na rozvoj školy;
- stratégie výučby žiakov o povinnostiach, príležitostiach, zodpovednosti a právach občanov, i o etnickej a kultúrnej rozmanitosti.

4. Zručnosti a atribúty

Zručnosti a atribúty, ktoré nasledujú sú podstatné, ale nie všetky sú určené len pre riaditeľa. Od riaditeľa sa očakáva, že ich bude aplikovať jednotlivo alebo kombinovane, vo vzťahu ku každej z kľúčových oblastí riaditeľskej činnosti.

a) Vodcovské zručnosti - schopnosť viesť a riadiť ľudí tak, aby pracovali na dosiahnutí spoločných cieľov. Riaditelia by mali byť schopní používať vhodné štýly vedenia v rôznych situáciách s cieľom:

- vytvoriť a zabezpečiť jasnú víziu tvorenia efektívnej inštitúcie;
- iniciovať a riadiť zmeny v snahe dosiahnuť strategické ciele;
- stanovovať priority, plánovať a organizovať;
- usmerňovať a koordinovať prácu druhých;
- budovať, podporovať a pracovať s vysoko výkonnými tímami;
- pracovať ako súčasť tímu;
- delegovať zodpovednosť, úlohy a monitorovať prax s cieľom sledovať, či sa vykonávajú;
- motivovať a inšpirovať žiakov, pracovníkov, rodičov, členov školskej rady a širšiu komunitu;
- určovať štandard pre žiakov a pracovníkov školy;
- v prípade potreby vyhľadať radu a podporu;
- citlivo zaobchádzať s ľuďmi a riešiť konflikty.

Riaditelia by mali byť profesionálne kompetentní a odborne spôsobilí:

- budovať dôveryhodnosť prostredníctvom výkonu svojich funkcií a ovplyvňovať druhých;
- zabezpečovať profesionálne usmernenie pre prácu druhých;
- kvalifikovaným spôsobom využívať závery inšpekcií a výskumu;

- aplikovať zásady správnej praxe z iných sektorov a organizácií.

b) *Rozhodovacie zručnosti* - schopnosť skúmať, riešiť problémy a prijímať rozhodnutia.

Riaditelia by mali byť schopní:

- prijímať rozhodnutia na základe analýzy, interpretácie a pochopenia relevantných údajov a informácií;
- kreatívne a imaginatívne myslieť s cieľom anticipovať problémy, riešiť problémy a identifikovať príležitosti;
- prejavovať dobrý úsudok.

c) *Komunikačné zručnosti* - schopnosť jasne niečo vyjadriť a chápať pohľad druhých.

Riaditelia by mali byť schopní:

- efektívne ústne aj písomne komunikovať s celou škálou adresátov;
- efektívne rokovať a konzultovať;
- spravovať dobrý komunikačný systém;
- efektívne viesť schôdze;
- rozvíjať, udržiavať a používať efektívnu sieť kontaktov.

d) *Samoriadiace zručnosti* - schopnosť efektívne plánovať čas a dobre si ho organizovať. Riaditelia by mali byť schopní:

- stanovovať priority a efektívne si riadiť svoj čas;
- pracovať pod tlakom a dodržiavať termíny;
- dosahovať ambiciózne profesné ciele;
- vziať zodpovednosť za svoj profesný rozvoj.

e) *Atribúty*. Riaditelia čerpajú z atribútov, ktoré majú a prejavujú všetci úspešní a efektívni učители v kontexte svojej vodcovskej a riadiacej úlohy, vrátane nasledujúcich:

- osobný vplyv a prítomnosť;
- prispôsobivosť na meniace sa okolnosti a nové myšlienky;
- energia, dôraz a vytrvalosť;
- sebadôvera;
- entuziazmus;
- intelektuálna schopnosť;
- spoľahlivosť a čestnosť;
- angažovanosť.

5. Kľúčové oblasti riaditeľskej činnosti

Pre každú z piatich kľúčových oblastí riaditeľskej funkcie sú stanovené úlohy v oblasti vedenia a riadenia školy:

- a) strategické smerovanie a rozvoj školy,
- b) výučba a učenie,
- c) vedenie a riadenie pracovníkov školy,
- d) efektívne a účinné využívanie pracovníkov a zdrojov,
- e) zodpovednosť.

a) *Strategické smerovanie a rozvoj školy*

Riaditelia, spolupracujúc so školskou radou, rozvíjajú strategický výhľad pre školu vo svojej komunite, analyzujú a plánujú budúce potreby a ďalší rozvoj v miestnom, národnom a medzinárodnom kontexte.

Riaditelia:

- vedú tím, že dávajú príklad, zabezpečujú inšpiráciu,

motiváciu a pre žiakov, pracovníkov školy, členov školskej rady i rodičov stelesňujú víziu, účel a vedenie školy;

- vytvárajú étos, zabezpečujú víziu vzdelávania, smerovanie, ktoré zaisťuje efektívne vyučovanie, úspešné učenie a výsledky žiakov a neustále zlepšovanie ich duchovného, morálneho, kultúrneho, duševného a fyzického rozvoja, pripravujú ich na život v dospelosti, zabezpečujú angažovanosť rodičov a širšieho spoločenstva na vízii a smerovaní školy;

- vytvárajú a implementujú strategický plán podopretý zdravým finančným plánovaním, čo podopiera priority a ciele na zabezpečenie toho, aby žiaci dosahovali vysoký štandard a napredovali, čím sa zvýši efektívnosť učiteľov a zaisťuje sa napredovanie školy;

- starajú sa o to, aby všetci zapojení do života školy boli zaangažovaní na plnení jej cieľov, aby boli motivovaní dosiahnuť ich a boli tiež zapojení do napĺňania dlho-, stredno- a krátkodobých cieľov, ktoré zaisťujú úspešnosť školy v oblasti vzdelávania;

- starajú sa o to, aby manažment, financie, organizácia a správa školy podporovali jej víziu a ciele;

- starajú sa o to, aby politika a prax brala do úvahy údaje na národnej, miestnej a školskej úrovni, ako aj závery inšpekcií a výskumu;

- monitorujú, vyhodnocujú a revidujú dopady politiky, priorít a cieľov školy v praxi, a v prípade potreby konajú.

b) *Výučba a učenie*

Riaditelia, spolupracujúc so školskou radou, zabezpečujú a podporujú efektívne učenie a učenie na celej škole, monitorujú, vyhodnocujú kvalitu výučby a štandard výsledkov, ktoré žiaci dosiahli, používajú referenčné úrovne a stanovujú ciele na zlepšovanie.

Riaditelia:

- vytvárajú a pestujú prostredie a pravidlá správania, ktoré podporujú a zaisťujú dobrú výučbu, efektívne učenie, vysoký štandard výsledkov, dobré správanie a disciplínu, čo učiteľom umožňuje naplňovať štandardy stanovené v rámci profesného rozvoja;

- určujú, upravujú a zavádzajú kurikulá a ich hodnotenie, monitorujú a vyhodnocujú ich s cieľom identifikovať oblasti možného zlepšenia;

- sa starajú o to, aby zlepšenie v písaní, čítaní, matematike, informačných a komunikačných technológiách bolo prioritným cieľom všetkých žiakov vrátane tých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami;

- starajú sa o to, aby žiaci mali k dispozícii efektívnu a náležitú podporu zo strany tútorov;

- starajú sa o to, aby sa rozvíjali študijné zručnosti žiakov, aby sa žiaci vedeli efektívnejšie a stále samostatnejšie učiť;

- monitorujú a vyhodnocujú kvalitu výučby a štandardov učenia a výsledkov všetkých žiakov, vrátane tých so špeciálnymi vzdelávacími alebo rečovými potrebami, aby sa mohli stanovovať a dosahovať ambiciózne, realistické ciele zlepšovania;

- vytvárajú a podporujú pozitívne stratégie rozvíjania dobrých vzťahov medzi rasami a na riešenie rasového obťažovania;

- rozvíjajú efektívne vzťahy s komunitou vrátane podnikateľského sektoru a priemyselných podnikov s cieľom rozšíriť kurikulum a obohatiť výučbu a učenie;
- vytvoriť a udržiavať efektívne partnerstvo s rodičmi, aby sa tak podporili a zlepšili výkony a osobný rozvoj žiakov.

c) *Vedenie a riadenie pracovníkov školy*

Riaditelia vedú, motivujú, podporujú, nabádajú a rozvíjajú pracovníkov školy, aby sa zlepšovala.

Riaditelia:

- maximalizujú prínos pracovníkov, aby sa zlepšovala kvalita poskytovaného vzdelávania a dosiahnutých štandardov a dbajú o to, aby sa medzi pracovníkmi školy a žiakmi vytvárali konštruktívne pracovné vzťahy;
- plánujú, pridelujú, podporujú, vyhodnocujú prácu skupín, tímov a jednotlivcov, pričom sa zabezpečuje jasné delegovanie úloh a zodpovednosti;
- zavádzajú a udržiavajú efektívne systémy riadenia výkonov pracovníkov, ktoré zahŕňujú hodnotenie a ciele pre učiteľov, vrátane cieľov týkajúcich sa výkonov žiakov;
- motivujú všetkých pracovníkov školy a umožňujú im vykonávať svoje úlohy pri najvyššom možnom štandarde tým, že zabezpečujú vysokokvalitný a stály odborný rozvoj vychádzajúci z vyhodnocovania potrieb;
- podporujú a koordinujú zabezpečovanie vysokokvalitného profesionálneho rozvoja prostredníctvom metód ako „coaching“ (trénovanie, vedenie), tam kde je to vhodné, využívajú iné zdroje odborných poznatkov a skúseností, napr. vyššie vzdelávanie, miestne školské správy a predmetové združenia;
- chápu očakávania ostatných pracovníkov školy a starajú sa o to, aby praktikanti a učitelia s čerstvo získanou kvalifikáciou boli zaškolení, monitorovaní, podporovaní a vyhodnocovaní vzhľadom na štandard kvalifikovaného učiteľa (Qualified Teacher Status) a na nástup do zamestnania (Career Entry Profile) i štandard pre záchvat nových pracovníkov;
- upevňujú vlastnú motiváciu a motiváciu ostatných pracovníkov školy;
- dbajú o to, aby sa plnili profesionálne povinnosti a podmienky zamestnania tak, ako sú vymedzené v dokumente o platových pomeroch učiteľov (School Teachers' Pay and Conditions) a riaditeľov.

d) *Efektívne a účinné využívanie pracovníkov a zdrojov*

Riaditelia efektívne a účinne nasadzujú pracovníkov a využívajú zdroje tak, aby plnili ciele v súlade so strategickým plánom školy a finančným kontextom.

Riaditelia:

- spolupracujú s členmi školskej rady a staršími kolegami pri nábore pracovníkov najvyššej kvality;
- spolupracujú so staršími kolegami pri nasadzovaní

a rozvíjaní kapacity všetkých pracovníkov tak, aby sa rozvíjala kvalita poskytovaného vzdelávania;

- stanovujú náležité priority v oblasti výdavkov, pridelujú finančné prostriedky a starajú sa o efektívnu správu a kontrolu;
- efektívne a účinne riadia a spravujú ubytovacie kapacity s cieľom zabezpečiť potreby kurikula a plniť požiadavky predpisov o bezpečnosti a zdraví;
- riadia, monitorujú a revidujú rozsah, kvalitu, kvantitu a využitie všetkých dostupných zdrojov s cieľom zlepšovať kvalitu vzdelávania, zlepšovať výkony žiakov, zabezpečiť efektívnosť a hodnotu so zreteľom na vynaložené finančné prostriedky.



Milan Trojanovský: Šaman, 2001

e) *Zodpovednosť*

Riaditelia zodpovedajú za efektívnosť a účinnosť školy školskej rade a ďalším osobám, vrátane žiakov, rodičov, pracovníkov školy, miestnych zamestnávateľov a miestneho spoločenstva.

Riaditelia:

- poskytujú informácie a objektívne poradenstvo školskej rade, aby si táto mohla plniť vlastné povinnosti pri zabezpečovaní efektívnej výučby, učenia, pri zvyšovaní štandardu výkonov a pri dosahovaní efektívnosti a primeranej hodnoty vzhľadom na vynaložené financie;
- vytvárajú a rozvíjajú organizáciu, v ktorej všetci pracovníci uznávajú svoju zodpovednosť za úspešnosť školy;
- prezentujú presný a koherentný výpočet výkonov školy pre celú škálu adresátov, vrátane školskej rady, miestnej školskej správy, miestneho spoločenstva, OFSTED-u a iných, aby im umožnili plniť si svoju funkciu;
- starajú sa o to, aby rodičia a žiaci boli dobre informovaní o kurikule, výsledkoch a napredovaní i o tom, ako môžu prispieť k naplneniu cieľov školy.

*Zo šéfovej pracovne
Rozhorčený je šéf tým,
že nekráča doba s ním.*

J. Bily

AKO RIEŠIŤ ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE

Helena Danihelová, Metodické centrum mesta Bratislavy

Na jeseň 2001 sa na pulloch kníhkupectiev i vďaka príspevku Národnej banky Slovenska a Protidrogového fondu Slovenskej republiky objavila zaujímavá a nesporne veľmi užitočná publikácia "Zisky a straty v záťažových situáciách". Jej autorkou je doc. Dr. M. Bratská, CSc. (FFUK, Bratislava).

Publikácia obsahuje šesť kapitol. V prvej oboznamuje čitateľov s históriou a súčasnosťou skúmania záťaže a stresu a s jej teoretickými a metodologickými východiskami.

Druhá kapitola sa dotýka typov a dôsledkov situácií psychickej záťaže a odolnosťou na záťaž.

Tretia kapitola je venovaná frustrácii a frustrujúcim situáciám. Do popredia tu vystupujú otázky, čo treba pokladať za frustrujúcu situáciu, v čom spočíva jej podstata, aké zložky ju tvoria, aké sú jej dôsledky, riešenia a stratégie zvládania.

V štvrtej kapitole nás autorka, medzi iným, zoznamuje riešenia a zvládania psychickej záťaže.

Ako posilňovať zvládacie zdroje a zvyšovať odolnosť je názov piatej kapitoly. Máme možnosť zoznámiť sa v nej s tromi modelmi programu sociálno-psychologického výcviku (SPV), a to: Konštruktívne riešenie a zvládanie psychickej záťaže, program Mám rád/rada, seba, teba, vás, i to, čo je vôkol nás? a Povedz to priamo.

Ťažisko záverečnej kapitoly tvorí psychohygiena, duševne zdravý človek, zdravie pre všetkých v 21. storočí, vplyv záťažových situácií na zdravie a problematika situácií psychickej záťaže ako súčasť prípravy človeka na život a starnutie.

Každá kapitola obsahuje súhrn, závery a námety. Je to zaujímavé čítanie, veď cieľom publikácie bolo podučiť ľudí konštruktívne riešiť a zvládať situácie psychickej záťaže, s ktorými sa stretávajú každý deň. Preto sa teším, že takáto knižka vyšla a odporúčam ju do pozornosti nielen pedagogickej verejnosti.

PROJEKT LAMP

Viera Chovancová, Metodické centrum Banská Bystrica

V súvislosti s reformou školského systému u nás a zavedením novej formy maturitnej skúšky v roku 2004 sa stále viac skloňujú slová ako *autonómia žiaka, samostatnosť a zodpovednosť za učebný výkon, celoživotné vzdelávanie, sebahodnotenie a sebareflexia, učiteľské a žiacke roly*. Tieto kľúčové slová veľmi úzko súvisia s procesom humanizácie nášho školského systému, rovnako aj so zmenou priorít a cieľov v oblasti výchovy a vzdelávania. Aj v projekte Milénium sa tejto oblasti venuje značná pozornosť a „*vnútorná aktivita, autoregulácia, vzhľad do seba a reality, projektovanie budúcnosti, vyhodnocovanie zmien, spätná väzba a samostatné učenie sa*“ sa stáva jedným zo všeobecných cieľov a princípov výchovy a vzdelávania (Učiteľské noviny č. 3/2000, s. 4). A práve týmito zmenami a novými trendmi vo výučbe anglického jazyka v základných a stredných školách sa zaoberá aj projekt LAMP (Learner Autonomy Methodology Project).

Projekt LAMP spolu s projektom novej maturitnej skúšky si vytýčil za cieľ pripraviť žiaka po jazykovej stránke na nové požiadavky, ktoré vyplývajú zo spoločenských zmien a potrieb na začiatku tretieho tisícročia. Stále viac sa dostáva do popredia nutnosť prepojiť potreby jednotlivcov s potrebami spoločnosti a vychovať ľudí, ktorí sa budú aj po ukončení povinnej školskej dochádzky vzdelávať sami (Homolová, 1998).

V súčasnosti prichádzajú žiaci do škôl s rôznymi očakávaniami a potrebami a rovnako aj učitelia rozdielne chápu

svoje učiteľské roly. Mnohí si uvedomujú, že tradičný prístup nie je v zmenených spoločenských podmienkach adekvátny, odovzdávanie vedomostí a memorovanie už v období internetu a globalizácie nestačí. V mnohých prípadoch však nie je potrebné uskutočňovať závažné zmeny a vzdať sa toho, čo sa nám osvedčilo. Tvorivý prístup a rešpektovanie individuality žiaka spolu s postupným budovaním jeho samostatnosti a zodpovednosti za vlastné vedomosti a zručnosti, umožní pripraviť ho v súlade s potrebami spoločnosti, využívajúc naplno jeho vlastné schopnosti.

Projekt LAMP, ktorý vznikol v apríli 2000 z iniciatívy učiteľov anglického jazyka v spolupráci s Britskou radou, Štátnym pedagogickým ústavom a MŠ SR, sa zaoberá takým prístupom k výučbe anglického jazyka, ktorý vedie žiaka k autonómii a samostatnosti pri nadobúdaní jazykových vedomostí a zručností a zároveň pomáha budovať žiakove sebavedomie a zodpovednosť za vlastný výkon. Toto všetko sa deje za asistencie učiteľa, ktorý citlivým spôsobom celý proces riadi, monitoruje, facilituje a hodnotí. Všetky činnosti pred, počas a po hodine sú orientované na aktívnu účasť žiaka na svojom vlastnom učení, a takto sa hlavne on stáva rozhodujúcim faktorom celého procesu.

Do projektu, ktorý v počiatočnej fáze viedol lektor Britskej rady p. Philip Dexter, sa zapojilo 14 učiteľov anglického jazyka, ktorí využívajú svoje vlastné skúsenosti a poznatky získané na odborných seminároch a školeniach doma i v zahraničí. Spoločne pracujú na implemen-

tácii prvkov autonómie do učebných osnov a vypracovali aj príručku ukázkových aktivít na hodine (LAMP Handbook), ktorá bude čoskoro distribuovaná prostredníctvom ŠPÚ na všetky stredné školy.

Po odchode Phila Dextera sa odbornou garantkou stala p. Marion Hughes a pod jej vedením sa uskutočnilo niekoľko ďalších podnetných vzdelávacích podujatí na túto tému. Viacerí členovia pracovného tímu dostali možnosť odborného rastu na britských univerzitách a takto sa sami stali lektormi v tejto oblasti pre ďalších učiteľov anglického jazyka na našich základných a stredných školách.

Veľmi podnetnou bola aj účasť na konferencii na túto tému v Poľsku, kde si naši učelia vymenili skúsenosti v oblasti budovania autonómie žiaka s kolegami zo zahraničia. Závety z tejto konferencie potvrdili, že metodika autonómie sa stáva súčasťou vzdelávacieho procesu aj u našich susedov a v západných krajinách má už svoje pevné miesto.

Už v školskom roku 2000/2001 ponúklo Metodické centrum v Banskej Bystrici cyklické vzdelávanie *Prvé kroky k autonómii žiaka*.

V súčasnosti sa rozbieha práca záujmovej skupiny Slovenskej asociácie učiteľov anglického jazyka Learner Independence SIG pod vedením Mgr. Ildikó Garajovej z Gymnázia v Košiciach. Práca v tomto tíme pomôže tým učiteľom, ktorí majú záujem o svoj profesionálny rast v oblasti metodiky vyučovania anglického jazyka.

Poslednou významnou aktivitou v rámci projektu LAMP bol letný kurz anglického jazyka v Smoleniciach v auguste 2001. Ďalší učelia dostali takto možnosť nielen byť v styku s jazykom, ale hlavne oboznámiť sa s metodikou budovania autonómie žiaka. Netradičným na tomto kurze bolo to, že sa ho zúčastnili aj učelia iných predmetov, ktorí dostatočne ovládajú angličtinu a mohli pracovať na semi-

nároch a workshopoch pod vedením lektorov, ktorých rodným jazykom je angličtina. Metodika autonómie a nezávislosti sa teda dá aplikovať na akýkoľvek predmet a nie je len výsadou anglického jazyka, hoci práve jemu patrí priorita v implementácii do vyučovacieho procesu.

Na záver musím spomenúť aj ďalší výsledný produkt tohto projektu, ktorým sú samovzdelávacie centrá na školách.

Vzhľadom na to, že metodika autonómie zdôrazňuje samostatnosť v prístupe k získavaniu vedomostí a zručností, samovzdelávacie centrá sa stávajú súčasťou škôl už aj u nás. Sú to „miniknižnice“, vybavené materiálmi vo forme pracovných listov, ale aj audiovizuálnou technikou tak, aby žiak mal možnosť samostatne sa zdokonaľovať vo svojich jazykových vedomostiach a zručnostiach pod dohľadom učiteľa, ktorý však vystupuje v role poradcu.

Takéto centra vznikli na viacerých stredných školách, napr. na Gymnázium Ľ. Štúra vo Zvolene, na Anglicko-slovenskom bilingválnom gymnázium v Sučanoch, na Gymnázium M. Daxnera v R. Sobote. Pri ich zrode stála p. Helen Dexter a Britská rada, ktorá ich finančne podporila.

Čo zdôrazniť na záver?

Projekt LAMP je vo svojej záverečnej fáze. Zahraniční garanti, Britská rada, zástupcovia ŠPÚ a MC spolu so 14 nadšenými učiteľmi anglického jazyka urobili veľa užitočnej práce v prospech výučby anglického jazyka, za čo im patrí poďakovanie.

Dúfame, že projekt položil pevné základy pre metodiku výučby, ktorá sa čoskoro stane samozrejmosťou na mnohých školách, a ktorú si postupne osvoja ďalší a ďalší učelia.

Takto sa projekt stáva perspektívou na vytvorenie nových a kvalitnejších vzťahov medzi učiteľom a žiakom, čo je predpokladom úspešnej jazykovej prípravy žiaka v novom tisícročí.

PREDSTAVUJEME

MILAN TROJANOVSKÝ

Viera Kučinská - Jarmila Tociková, Metodické centrum Prešov

Pri obhajobách záverečných prác 1. KS z výtvarnej výchovy sa stretávame aj s učiteľmi, ktorí sú výtvarne činní. Ich talent objavujeme v práci so žiakmi a následne aj na výstavách ich vlastných výtvarných prác.

Mgr. Milan Trojanovský pôsobí ako učiteľ na ZŠ a ZUŠ v Hanušovciach nad Topľou. Vo svojej pedagogickej činnosti využíva v plnej miere možnosti projektového vyučovania, čoho príkladom je aj práve prebiehajúci projekt nástenných malieb pri odborných učebniach na ZŠ v Hanušovciach nad Topľou.

Vo svojom voľnom čase sa venuje výtvarnej tvorbe a reštaurovaniu ateliérových obrazov. Svoju vlastnú výtvarnú tvorbu priebežne prezentoval na šiestich

výstavách (v Prešove, Nových Zámkoch, Michalovciach, Hanušovciach nad Topľou).

Pre diela M. Trojanovského je charakteristická jednoduchosť výrazu a tvaru, jednoduchosť námetu a podania myšlienky. Autor sám je inšpirovaný východným myslením a jeho diela sú výpoveďou o vnútorných pocitoch, náladách a momentálnom stave mysle. Vo svojich starších prácach sa venoval prevažne olejomalbe, ale v novej tvorbe prevláda kombinovaná technika. Typickým znakom autorovej tvorby posledných rokov je práca na drevenom podklade, kde je možné plne využívať kresbu a štruktúru dreva, čo v kombinácii s rôznymi výtvarnými technikami dodáva obrazom na zaujímavosti a nevšednosti.