

ZODPOVEDNOSŤ RADY ŠKOLY ZA VÝBER RIADITEĽA

Štefan Harkabus, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Legislatívny, etický a organizačný rámec systému výchovy a vzdelávania. Riaditeľ školy ako garant zmeny výchovy a vzdelávania. Kompetenčný profil riaditeľa školy.*

Kľúčové slová: *zákon ako vzťah vyplývajúci z povahy vecí, výchova a vzdelávanie, kompetencie riaditeľa školy na riadenie zmeny*

Deľba moci a zodpovednosti vo výchove a vzdelávaní

Historicky vzaté, každý stav je vo výchove a vzdelávaní vymedzený právnym rámcem (legislatívne normy usporiadané podľa právnej sily a účinnosti).

Zodpovednosť za tvorbu, vyhlásenie a dozor nad vykonávaním zákonov si berie zvyčajne štát. Tak tomu bolo a je v krajine Komenškého i v iných krajinách.

Zákonodarcia v rôznych politických, ekonomických a sociálnych podmienkach navrhovali, schvaľovali i vyhlasovali zákony. Štátna byrokracia v novodobých dejinách rýchlo pochopila, že ak chce vládnuť, musí prijať zákony o školách.¹⁾ Až demokraticky profilovaná štátna moc pochopila, že prijať zákony o školách nestačí. Zmysel a poslanie právnych noriem nie je iba v tom, že vytvárajú priestor na vznik a existenciu škôl a školských zariadení rôznych typov a stupňov. Skutočným zmyslom a poslaním legislatívnych noriem je garantovať zo strany štátu a iných zriaďovateľov (napr. cirkev, súkromný sektor) **rovnanú šancu pre všetkých, ktorí procesy výchovy a vzdelávania chcú alebo musia užívať** (povinná a nepovinná výchova a vzdelávanie).

Francúzsky sociológ a filozof Charles Montesquieu už v 18. storočí vo svojom geniálnom diele „Duch zákonov“ sformuloval nadčasovú definíciu zákona. **Zákon** nie ako príkaz či zákaz, ale ako **nevyhnutný stav, ktorý vyplýva z povahy vecí**. Príkazová či zákazová stránka zákonov je faktom, ktorý má platnosť vyhlásením v zbierke zákonov. Stav, ktorý vyplýva z povahy vecí je procesuálnou, realizačnou stránkou zákonov. Povaha výchovy a vzdelávania bola, je a bude vždy prienikom toho, aké zákony máme (**právny rámec výchovy a vzdelávania**), aké hodnoty ctíme (**etický rámec výchovy a vzdelávania**) a ako to všetko vieme plánovať, realizovať a vyhodnocovať v procese podľa spoločenskej objednávky a pri obmedzených zdrojoch (**zákonom delegovaná právomoc a zodpovednosť za organizáciu výchovy a vzdelávania**).

Deti sa rodili a rodia každý deň. Majú ich bohatí i chudobní, veriaci i neveriaci, lojálni i odbojní, vládnúci i ovládaní. Keď sa deti narodia, vedia toho veľmi málo. Je potrebné vychovávať ich a vzdelávať v súlade s písanými i nepísanými pravidlami. S výchovou a vzdelávaním sú vždy starosti. Kto tie starosti má? Ten, kto má právo a zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie. Je to moc svetská (štátny aparát), regionálna, komunálna (volení predstaviteľia územného celku, mesta, obce), pedagogická (riaditelia škôl a pedagogickí zamestnanci), rodičovská (rodičia a starí rodičia), moc dieťaťa (žiaci škôl a školských zariadení).

Zjednodušene je možné povedať, že každý, kto je s procesmi výchovy a vzdelávania spojený, má toľko práva a slobody, koľko zodpovednosti je ochotný na seba zobrať. Teória i prax riadenia škôl a školských zariadení ukazujú, že najviac zodpovednosti za

výkon zákonov vo výchove a vzdelávaní berie na seba **riaditeľ školy**.

Legitímnu sa stáva otázka: *Kto je zodpovedný za výber riaditeľa školy?* Odpoveď na túto otázku dáva Zákon z 5. 11. 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Paragrafové znenie tohto zákona jednoznačne vymedzuje, čo sa má diať vo výkone štátnej správy i pri prenesenom výkone štátnej správy. V paragrafe 3 ods. 1 sa stanovuje, že riaditeľ školy vymenúva na dobu funkčného obdobia a odvoláva zriaďovateľ školy alebo školského zariadenia. V paragrafe 4 ods. 2 zákon stanovuje, že výberovou komisiou na výber riaditeľa je rada školy. Paragraf 5 uvedeného zákona predpisuje zodpovednosti a administratívne činnosti súvisiace s výkonom štátnej správy na najnižšom stupni.

Legitímnu sa stáva ďalšia otázka: *Na základe akých kritérií posúdi rada školy, ktorý uchádzač o funkciu riaditeľa školy je lepší?* Odpoveď na túto otázku dáva to, čo CH. Montesquieu nazýva „...nevyhnutným vzťahom, ktorý vyplýva z povahy vecí“. Prax riadenia dobrých škôl ukazuje, že kritériálnym nástrojom sú jasne zafinované očakávané riadiace kompetencie vedúceho pedagogického zamestnanca. Sú to očakávané vedomosti, zručnosti a postoje vyjadrené v kompetenčnom profile riaditeľa školy.

Zákonom vymedzené právomoci a očakávané kompetencie potrebné na výkon funkcie riaditeľa školy

Zákon č. 596/2003 Z.z. presne stanovuje, čo sa očakáva od uchádzača o výkon štátnej správy či výkon samosprávy v oblasti výchovy a vzdelávania. Sú to **zákonom určené právomoci**. Každý, kto uspeje vo výberovom konaní na miesto riaditeľa školy, musí konať tak, ako mu určuje zákon. To, či uchádzač o výkon štátnej správy je **legislatívne kompetentný**, možno posúdiť overením v príprave výberového konania i počas jeho konania. Výberová komisia (rada školy) má na overovanie legislatívnej kompetencie nástroje v podobe vyššie uvedeného zákona a súvisiacich legislatívnych noriem.

Miera objektivizovaného a spravodlivého posúdenia legislatívnej kompetentnosti rôznych uchádzačov o výkon štátnej správy je dosť pravdepodobná. Predpokladá však veľmi dobrú znalosť zákona a súvisiacich legislatívnych noriem u tých, ktorí sú členmi rady školy, t. j. u členov výberových komisií. Už dnes je možné predpokladať, že najmä medzi uchádzačmi a ich sympatizantmi bude legitímna otázka: **Sú tí, ktorí majú posudzovať legislatívnu kompetenciu uchádzačov o funkciu, legislatívne kompetentní?**

Legislatívna kompetencia uchádzačov o funkciu je len jednou zložkou očakávaného kompetenčného balíčka. V základnom vymedzení je možné povedať, že od kandidátov na výkon štátnej správy

¹⁾ Ratio educationis 1777, Zák.čl. XXXVIII/1868, Zákon č. 226/1922 Sb.z.a n., Zákon č. 308/1940 Sb.z., Zákon č. 34/1945 Sb.n. SNR, Zákon č. 542/1990 Zb. v znení neskorších predpisov, Zákon č. 596/2003 Z.z.

vo funkcii riaditeľ školy sa očakávajú nasledujúce kompetencie:

- vodcovské,
- na tvorbu stratégie školy,
- na tvorbu pedagogickej koncepcie školy,
- marketingové,
- na tvorbu personálnej stratégie školy,
- osobnostné kvality – charizma riaditeľa školy,
- špecifické.

Vodcovské kompetencie

Ľudia v škole (pedagogickí zamestnanci, žiaci, nepedagogickí zamestnanci, rodičia, sympatizanti, sponzori...) nebudú podporovať hocikoho. Ľudia v škole chcú nasledovať niekoho, kto vie, kam smeruje. Rozpoznať vodcovské vlastnosti uchádzačov o funkciu riaditeľa školy je možné s pomocou premyslených a cielených otázok. Aké otázky je možné položiť pri výbere konaní na získanie poznania o potenciálnych vodcovských vlastnostiach uchádzača o riaditeľský post?

Člen výberovej komisie sa môže vo vzťahu k uchádzačom pýtať napr. takto:

- *Sformulujte nultú verziu vízie školy, o riadenie ktorej sa uchádzate a vymedzte také hodnoty školy, ktoré súvisia s vašou víziou (použite maximálne 11 slov).*
- *Porovnajte terajší stav školy so stavom, ktorý ako budúci riaditeľ školy chcete dosiahnuť v horizonte 5 – 7 rokov, (v čom bude konkrétne vaša škola iná; uveďte rámcové oblasti zamýšľaných zmien).*
- *Aké analýzy potrebujete urobiť, aby ste získali argumenty v prospech vami predkladanej vízie? (Uveďte aké analýzy chcete robiť a aké nástroje, prípadne techniky pri predmetných analýzach použijete.)*
- *Konkretizujte komunikačné kanály, ktorými chcete motivovať a aktivovať spolupracovníkov i ľudí v okolí školy, aby napĺňanie hodnoty, vízie a poslania školy, o riadenie ktorej sa uchádzate. (Konkretizujte podobu slovnej, písomnej, grafickej, prípadne inej komunikácie, ktorú na dosiahnutie vašej vízie zamýšľate použiť.)*

Výberová komisia, ktorá v príprave vyššie uvedených a podobných otázok spolupracovala, bude vedieť s vysokou mierou pravdepodobnosti konštatovať stupeň preukázaných vodcovských kompetencií jednotlivých uchádzačov.

Kompetencie potrebné na tvorbu stratégie školy

Vo väčšine našich škôl s veľkou zotrvačnosťou funguje takticko-operatívne riadenie školy. Je to riadenie tu a teraz, ktoré si vystačí s popisom existujúceho stavu a na to potrebnou kvantifikáciou. Je to riadenie, ktoré každý deň produkuje množstvo úloh, ktoré vyžaduje hasenie toho, čo aktuálne horí. Riaditelia škôl sú z toho preťaženi, často demotivovaní a významne nespokojní.

➤ *Ako sa teda vymaniť z bludného kruhu?* Odpoveď znie: orientovať prácu riaditeľov škôl na záležitosti strategického významu, na získanie potrebných **strategických kompetencií**. Tieto kompetencie sú totiž predpokladom riadenia kvality školy.

➤ *Ako zisťovať, či uchádzači o funkciu riaditeľa školy sú odborné zdatní na tvorbu strategického programu školy?* Jednou z možných alternatív je zadať štruktúru strategického programu školy a od uchádzačov žiadať vypracovanie podľa zadanej štruktúry a argumentovanú prezentáciu pred výberovou komisiou.

Pred výberovou komisiou sa tak dostáva otázka kľúčového významu:



Marta Hacuová: Optika (pastel)

➤ *Ako má vyzerať kvalifikovane vypracovaná štruktúra strategického programu školy?* Zjednodušene je možné predznačiť, že ten, kto má byť zodpovedný za tvorbu stratégie školy, musí vedieť robiť potrebné analýzy, to, čo analyzuje, musí vedieť vyhodnotiť a interpretovať na úrovni kvalitatívnej i kvantitatívnej, z analýz vie formulovať sústavu strategických i špecifických cieľov, ktoré vie rozpracovať do merateľných a konkrétnych úloh. Ako zásadná kompetencia sa od riaditeľa školy očakáva, že projektované ciele vie zabezpečiť potrebnými zdrojmi (ľudia, informácie, materiál, financie...). Keďže ide o kompetenciu najvyššieho rangu, riaditeľ školy musí vedieť vytvárať potrebné tímy; zároveň sa očakáva, že dokáže monitorovať dopady vyplývajúce z realizácie strategického programu školy na jednotlivcov i skupiny.

Výberová komisia má byť v tomto smere korektná a všetkým uchádzačom poskytnúť v časovom predstihu zrozumiteľnú štruktúru, čím pre nich vytvorí rovnosť šance na úspech. Pri vyhodnocovaní individuálnej prezentácie uchádzačov podľa vopred známej štruktúry je možné porovnávať a hodnotiť, ktorý uchádzač je v očakávaných strategických kompetenciách lepší. Výberová komisia má rozpoznať, kto o stratégii školy chce iba všeobecno-deklaratívne rozprávať, a kto tvorbe stratégie školy rozumie v jej celku i vnútorných väzbách.

Kompetencie potrebné na tvorbu pedagogickej koncepcie školy

Každého rodiča, ktorý svoje dieťa zverí do opateru školy zaujíma, či jeho dieťa dostane v škole to, čo ústami vedúcich pedagogických zamestnancov bolo sľúbené v čase jeho prijímania do školy. Očakávané **pedagogické kompetencie** riaditeľa školy sú v základom vymedzení také kompetencie, ktoré garantujú rodičom, že ich dieťa po skončení školovania v príslušnej škole bude vedieť robiť to, čo bolo verejným prísľubom na začiatku štúdia. Je to vlastne starostlivosť riaditeľa školy o to, čo sa má diať na vyučovacích hodinách, či v iných výchovných aktivitách.

Ak chceme porovnávať a vyhodnocovať rôzne videnia uchádzačov o post riaditeľa školy, je dobré, ak výberová komisia pripraví zrozumiteľné zadanie otázky z oblasti pedagogického riadenia školy. Jedným z možných zadaní v príprave výberového konania môže byť nasledujúce: *Zdôvodnite výber vami preferovanej pedagogickej koncepcie na škole, ktorú chcete riadiť, uveďte, v akej postupnosti a aké riadiace rozhodnutia musíte urobiť, aby ste so*

svojimi spolupracovníkmi v škole dospeli k dohode o pedagogickom programe školy.

Porovnaním individuálnych prezentácií účastníkov s tým, čo je ako spoločenská objednávka zadefinovaná v „Národnom programe výchovy a vzdelávania“, výberová komisia má rozpoznať, ktorý uchádzač procesom výchovy a vzdelávania rozumie hodnotovo a ktorý sa pohybuje iba na úrovni popisu všeobecných deklarácií o potrebe výchovy a vzdelávania v našich školách. Skúsenosti zo slovenských škôl ukazujú, že starostlivosť riaditeľov škôl o kvalitu procesu výchovy a vzdelávania nepredstavuje silnú stránku riadenia školy.

Marketingové kompetencie

Marketingové kompetencie vedúcich pedagogických zamestnancov sú v slovenských školách málo rozvinuté. Je to dôsledok desaťročia trvajúceho stavu, v ktorom centrála rozmiestnila riaditeľov, učiteľov i žiakov podľa toho, čo si objednala komunistická moc. V takomto stave bolo slovo marketing nežiaduce a nenáležité. Slovenské školy už dnes majú právnu subjektivitu, a tak zodpovednosť za existenciu či neexistenciu školy v príslušnom regióne prešla na riaditeľov škôl a na predstaviteľov samosprávy. Riaditeľ školy nesie priamu osobnú zodpovednosť nielen za to, že spolu s odborníkmi vie vzdelávací program vytvoriť, ale tiež za to, že ponúkaný program vie uplatniť na trhu výchovy a vzdelávania.

Ak by sme chceli sformulovať základnú otázku vo vzťahu k marketingovým kompetenciám riaditeľ'a školy, mohli by sme sa uchádzačov vo výberovom konaní opýtať:

• *Ako by ste postupovali vo vašom regióne pri zisťovaní spoločenskej objednávky na vzdelávacie služby?* • *Ako by ste prekomunikovali potencionálnym užívateľom vašej služby to, že vaša vzdelávacia ponuka je tým, čo potrebujú a že práve vy ste na trhu kompetentní takúto službu garantovať?* • *Ako presvedčíte potencionálnych užívateľov vašej vzdelávacej služby, že vaša ponuka je nákladovo pre nich najvýhodnejšia?* • *Aké zisky bude mať ten, kto vašu ponuku prijme po skončení vzdelávacieho cyklu, čím to dokážete garantovať?*

Pri konkrétnych výpovediach jednotlivých uchádzačov má výberová komisia posúdiť aké predpoklady na realizáciu marketingových aktivít školy majú alebo nemajú jednotliví uchádzači

Kompetencie na tvorbu personálnej stratégie školy

Riadenie školy bolo, je a bude vždy o riadení cieľov školy prostredníctvom ľudí a s ľuďmi. Tento personálny aspekt riadiacej práce v škole má zásadný význam pre všetkých, ktorí sú v konkrétnej škole spojení viac či menej s procesmi výchovy a vzdelávania. Dobrý učiteľ či učiteľka je pre žiakov pokladom, pre rodiča šťastím a pre riaditeľ'a výhrou. Aby bolo možné vo výberovom konaní zisťovať predispozície uchádzača o funkciu riaditeľ'a školy na prácu s ľuďmi, je potrebné začať skúmanie od konca. Základné otázky, ktoré by som uchádzačom položil vo vzťahu k učiteľom, by zneli:

• *Podľa akého štandardu a podľa akých kritérií výkonu chcete hodnotiť prácu učiteľov na škole?* • *Aké motivačné a aktivačné nástroje využijete pri odmeňovaní vašich pedagogických i nepedagogických zamestnancov, aby ste pri obmedzených zdrojoch garantovali pracovnú spokojnosť zamestnancov?* • *Akú pod-*

poru poskytnete ľuďom v škole, aby ste ich viedli k profesionálnemu rozvoju?

Ak uchádzač o funkciu riaditeľ'a školy vie z týchto otázok vytvoriť kostru systému práce s ľuďmi v škole, všetko ostatné sa dokáže rýchlo naučiť.

Výberová komisia má pri rovnako položených otázkach porovnávať prezentácie majúce znaky dobrého vedenia ľudí v škole s tými prezentáciami, ktoré sú vo vleku zabeňaného školského dirigizmu, ktorý je hlavným demotivátorom práce ľudí v škole.

Osobnostné kvality – charizma riaditeľ'a školy

Ak chce akákoľvek výberová komisia posudzovať osobnostné kvality uchádzačov o funkciu riaditeľ'a školy najlepšie urobí ak na túto ambíciu hneď na začiatku svojho snaženia rezignuje. Žiadna komisia nemôže vyhodnocovať to, čo predstavuje vnútro človeka. Svoje vnútro človek odhaľuje až konkrétnymi postojmi v konkrétnych životných situáciách. Ambície typu napr. „čaro osobnosti“ či „osobnostné kvality“ patria do výbavy tých, ktorí stále veria, že „všestranne rozvinutá osobnosť“ má aj čaro, aj kvalitu.

Preto je lepšie ak sa v tejto časti výberová komisia orientuje na pozorovanie takých prezentačných zručností uchádzačov, ktoré vypovedajú o schopnosti vecne argumentovať, polemizovať, pracovať so spätnou väzbou, či navrhovať alternatívne riešenia vecne diskutovaných problémov.

Špecifické kompetencie

Výberová komisia by pred výberovým konaním mala jednoznačne zadefinovať také špecifické kompetencie, ktoré sú na výkon riadiacej funkcie na konkrétnom type školy žiaduce a neodpuštitel'né. Môžu to byť napr.

- *kompetencie na tvorbu projektov na školskej, regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni,*
- *jazykové kompetencie potrebné na slovné i písomné komunikovanie v cudzom jazyku,*
- *kompetencie na tvorbu špecifických vzdelávacích programov a pod.*

Záver

Zákon dal radám škôl **právo** rozhodovať o tom, kto sa stane riaditeľ'om školy. Na druhej strane pedagogickí, nepedagogickí zamestnanci škôl, žiaci, rodičia i samosprávne orgány od nich právom očakávajú aj **zodpovednosť** za kvalitný výber riaditeľ'a ich vlastnej školy. Veríme, že rady škôl splnia tieto očakávania uplatňovaním zásady, že *hlavným kritériom* na posúdenie kvalít uchádzačov je *úroveň kompetencií*, ktorú jednotliví uchádzači preukážu vo výberovom konaní na miesto riaditeľ'a školy.

Aforizmus

*Nijaký šéf by nemal byť
taký bohatý,
aby si mohol dovoliť dva metre
na svojich podriadených.*

J. Bily

Summary: *The author focuses on a legislative, ethic and organizational frame of education. He presents a profile of competencies of a head master and provides school council with a guidance in the process of a head master selection.*

AKO OPTIMALIZOVAŤ VÝBEROVÉ KONANIE NA RIADITEĽA ŠKOLY RADOU ŠKOLY?

Miroslav Valica Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Nevyhnutné rámce a základné zásady výberového konania. Optimalizačné prostriedky na zvýšenie kvality výberového konania.*

KLúčové slová: *riaditeľ školy, rada školy, výberové konanie, metódy výberového konania, vyhodnotenie výberového konania*

Názory na zákonom stanovenú požiadavku pravidelne v 5-ročných cykloch organizovať výberové konanie na riaditeľa školy (vždy po 5 rokoch od jeho ustanovenia na túto funkciu) sa stretol u pedagogickej verejnosti s rôznou odozvou. Ustanovenie Zákona o štátnej správe a školskej samospráve č. 596/2003 Z. z. a Zákona o výkone práce vo verejnom záujme č. 552/2003 Z. z. prijala časť pedagógov s obavami z politického a mocenského ovplyvňovania autonómnej školy. Viacerí pedagógovia túto zmenu privítali, pretože pri nefungujúcich vnútorných mechanizmoch sebakorekcie kvality školy nedochádzalo k výmenám často ani tých najhorších riaditeľov škôl. Zo zákonom naprogramovaných celoplošných výberových konaní vo všetkých školách na Slovensku v časovo krátkom období však vyplýva viacero rizík, ktoré je potrebné eliminovať.

V súčasnosti, keď sa začínajú uskutočňovať na školách výberové konania, chceme pomôcť radám škôl a ich zriaďovateľom pri korektnom, spravodlivom výbere najlepšieho uchádzača o miesto riaditeľa školy. Ide o zložité a veľmi dôležité personálne rozhodnutie, ktoré pozitívne alebo negatívne významne ovplyvní činnosť a kvalitu školy na ďalších 5 rokov. Nevyhnutné je zachovať právny, etický a organizačný rámec pri príprave, uskutočnení a hodnotení výberového procesu.

Právny rámec vymedzujú príslušné legislatívne normy stanovené zákonom, ktoré:

- zvýrazňujú zodpovednosť rady školy za kvalitu výberového konania;
- zabezpečujú rovnaké šance pre všetkých uchádzačov spĺňajúcich požiadavky na funkciu riaditeľa školy;
- zabraňujú diskriminácii podľa pohlavia, veku, rasy, náboženstva, politickej príslušnosti a pod;
- zabezpečujú rovnakú informovanosť všetkých uchádzačov o ich právach, zásadách, pravidlách, výsledkoch výberového konania;
- zabezpečujú zachovávanie diskretnosti pri narábaní s osobnými údajmi všetkých uchádzačov prezentovanými pred, počas i po ukončení výberového konania.

Etický rámec by mal rešpektovať:

- úctu a slušnosť voči všetkým uchádzačom;
- čestnosť voči uchádzačom prejavujúcu sa nepredpojatým rozhodovaním na základe ich prezentovaných kvalít a nie politického či mocenského lobingu;
- korektnosť prejavujúcu sa tým, že „nie je vopred vybraný uchádzač“ - bez ohľadu na jeho kvality, ktoré sú hodnotené verejne publikovanými hodnotiacimi kritériami.

Organizačný rámec je určený:

- zásadami výberového konania,
- organizačnými pravidlami, postupmi, metódami v jednotlivých fázach výberového konania,

- nevyhnutnými administratívnymi krokmi pri „zúradovaní“ a archivovaní osobných dokumentov a výsledkov výberového konania.

Vyššie spomínanými zákonmi sú stanovené základné zásady, vymedzujúce najmä:

- ciele výberového konania (jeho základný zmysel, cieľ pre školu),
- kompetencie a úlohy členov rady školy, prípadne ďalších subjektov participujúcich na výberovom konaní,
- rámcový priebeh výberového konania, vrátane časových parametrov,
- spôsob informovania uchádzačov o vyhlásení a výsledkoch výberového konania.

Dôležité je, že zákonmi sú jasne vymedzené základné požiadavky na bezúhonnosť a kvalifikačné predpoklady uchádzačov na riaditeľa školy a ich povinnosť predložiť návrh koncepcie rozvoja školy vo výberovom konaní.

Na základe našich skúseností i odbornej literatúry chceme, rešpektujúc relevantné zákony, navrhnúť radám škôl (ďalej výberovým komisiám) *optimalizačné prostriedky na zvýšenie kvality výberu uchádzačov na miesto riaditeľa školy.*

1. Optimalizácia výberových metód

K voľbe vhodných metód vedie úvaha nad otázkou – akými metódami môžeme získať dostatočne hodnoverné informácie o úrovni požadovaných *kompetencií*, resp. aké metódy dávajú uchádzačom adekvátnu možnosť preukázať požadované *kompetencie* na funkciu riaditeľa školy.

Vo výberovom konaní sa obvyčajne využíva vhodná kombinácia niektorých z nasledovných metód:

- výberový pohovor komisie s uchádzačom,
- písomné spracovanie zadaného problému alebo odpovedí na otázky,
- ústna prezentácia návrhu koncepcie rozvoja školy a pod. - spojená s odpoveďami na otázky alebo obhajobou predneseného riešenia,
- riešenie praktického problému – plnenie úlohy v modelovej situácii,
- hodnotenie dokumentovaných výsledkov predchádzajúcej činnosti,
- rozbor a hodnotenie životopisu,
- psychodiagnostické metódy (môže uplatňovať len psychológ).

Ďalej uvádzame základnú charakteristiku jednotlivých metód a metodické poznámky na ich uplatnenie.

Výberový pohovor . - Je to metóda, ktorá by mala mať v novej miere podobu prirodzenej komunikácie komisie a uchádzača. Zároveň by však mala obsahovať štandardné črty umožňujúce porovnávať jednotlivých uchádzačov. Týmto požiadavkám zodpovedá forma pološtandardizovaného rozhovoru, ktorý obsahuje rad

vopred pripravených otázok, pričom ich poradie nie je striktné a ďalšie otázky sú tvorené situačne, avšak v určenom rámci a v súlade so stanovenými poznávacími cieľmi rozhovoru. Zaradeniu základných (štandardných) otázok do rozhovoru by mala predchádzať úvaha o každej otázke, nakoľko spĺňa predpoklad na získanie dôležitej a spoľahlivej informácie.

Kvôli účelnému a hladkému priebehu rozhovoru je potrebné, aby riadenie rozhovoru bolo zverené konkrétnemu členovi komisie, ktorý podľa potreby uplatní riadiaci vplyv.

K nenútenému priebehu pohovoru prispieva to, keď témy rozhovoru nasledujú v istej prirodzenej nadväznosti. Účelné je zamerať sa na:

- informácie o škole a danej funkcii (zámerom je zistiť, do akej miery je uchádzač informovaný o škole a funkcii, o ktorú sa uchádza);
- informácie o profesionálnej dráhe uchádzača (od minulosti k súčasnosti, otázka motivácie uchádzania sa o funkciu a očakávania s ňou spojené);
- informácie spresňujúce obraz o kvalifikácii (súčasťou môže byť otázka, ako by riešil určitý odborný organizačný problém z dosahu funkcie riaditeľa);
- informácie spresňujúce obraz o sociálnej kompetencii (názory na preferovaný štýl vedenia ľudí a osobné predpoklady na vedenie ľudí; súčasťou môže byť otázka, ako by riešil konkrétny personálny alebo sociálny problém);
- informácie o mimopracovnej sfére uchádzača (záujmy, preferencie, ...).

Písomná práca. – Môže mať značne rozmanitý obsah i formu. Ide o samostatné spracovanie návrhu koncepcného riešenia rozvoja školy, prípadne určitého komplexného problému školy a pod. Spracovanie koncepcie rozvoja školy je však pri verejnom výberovom konaní trochu problematické, pretože zvyhodňuje interných uchádzačov. V tomto prípade je vhodné zadávať aj všeobecnejší koncepcný problém, poskytujúci všetkým uchádzačom rovnakú možnosť preukázať schopnosť koncepcného myslenia. Základnou výhodou písomnej práce je prvok objektivity, ktorý je daný možnosťou posudzovať ošifrované (anonymné) práce. Metóda umožňuje tiež posúdenie schopnosti vyjadrovať sa písomnou formou.

Rozbor životopisu. – Životopis je významným zdrojom informácií o uchádzačovi. Záleží však na tom, ako je spracovaný. Preto je vhodné žiadať od uchádzačov štruktúrovaný (na základe poskytnutej osnovy) i dostatočne obsiahly životopis. Umožňuje spoľahlivejšie a časovo efektívnejšie zmapovať mnohé dôležité údaje, na poskytnutie ktorých nemusí stačiť okamžité rozpačité rozpačité sa pri výberovom pohovore.

Ústna prezentácia. – Výklad koncepcie školy a podobne umožňuje posúdiť okrem obsahovej stránky prejavu aj dôležitú schopnosť prezentovať, pohotovo reagovať na otázky a pod.

Hodnotenie dokumentovaných výsledkov predchádzajúcej činnosti. – Metóda umožňuje podrobnejšie hodnotiť odbornú aktivitu, schopnosti a vedomosti. Predmetom posúdenia môžu byť publikácie, projekt, správy a pod.

Riešenie problému - úlohy v modelovej situácii. - Metóda spočíva v tom, že uchádzačovi sa zadá určitý konkrétny problém alebo úloha, ktorú musí prakticky vyriešiť, resp. priamym konaním zvládnuť. Metóda umožňuje najpriamejšie overenie spôsobilosti uchádzača.

Pri výbere metód a ich obsahovom špecifikovaní treba rešpektovať dôležitú zásadu: počet metód (úloh, položiek metódy) zame-

raný na posúdenie určitej oblasti kompetencií uchádzačov musí byť proporcionálny významu danej oblasti. Povedané inak, posúdenie uchádzača z určitého hľadiska je tým spoľahlivejšie, čím viac čiastkových hodnotení vzťahujúcich sa na toto hľadisko sa urobí. Chybným príkladom z praxe výberových konaní je, keď na posúdenie odborných znalostí, ktoré nie sú pre určitú riadiacu funkciu prvoradé, sa zameria rozsiahla písomná práca, riešenie odborného problému, rad otázok v pohovore, kým na posúdenie spôsobilosti na riadenie, ktoré sú prvoradé, sa zamerajú v pohovore len 1 – 2 otázky.

2. Optimalizácia priebehu vlastného výberového konania

Pri premýšľaní o organizácii a priebehu vlastného výberového konania sa treba zamerať na také spôsoby a prvky riešenia, ktoré maximalizujú regulámosť postupu a pri hodnotení minimalizujú možnosť nežiadúceho vzájomného ovplyvňovania sa členov komisie i jednotlivých, čiastkových hodnotení (t. j. napríklad, keď sa výrazne pozitívne hodnotenie určitej kompetencie premietne do pozitívne skresleného hodnotenia iného predpokladu uchádzačov).

Príkladmi takýchto prvkov riešenia sú:

- losovanie poradia prezentovania sa uchádzačov,
- stanovenie časových limitov, kde je to žiaduce,
- účelne a presne vedená dokumentácia, ktorá umožní spätnú kontrolu hodnotenia jednotlivých stránok uchádzačov jednotlivými posudzovateľmi,
- posudzovanie anonymných (len šifrou označených) písomných prác či iných prejavov uchádzačov,
- oboznámenie členov komisie so psychologickými posudkami (pokiaľ si ich komisia vyžiada) až potom, čo uskutočnili vlastné hodnotenie prejavov a výkonov uchádzačov.

Predpokladom plynulého priebehu výberového konania je vytvorenie potrebných technických a organizačných podmienok. Okrem zabezpečenia vhodných priestorov na činnosť výberovej komisie a tiež priestorov na čakanie – prípravu uchádzačov, ide aj o prípravu a zabezpečenie všetkých technických zariadení, administratívnych pomôcok a potrieb, ako aj vypracovanie „scenáru“ – priebehu celého výberového konania, ktorý umožňuje obsahovú, časovú i priestorovú orientáciu uchádzačov i členov komisie.

3. Optimalizácia prípravy školskej rady na výberové konanie

Príprava školskej rady (výberovej komisie) prebieha buď súčasne s prípravou výberového postupu, alebo na ňu nadväzuje. Náplň prípravy výberovej komisie tvorí oboznámenie sa:

- s celkovým výberovým postupom, upresnenie priebehu vlastného výberového konania a rozdelenia úloh medzi členov komisie;
- so zvolenými výberovými metódami, ich obsahové upresnenie a postup uplatnenia, spôsob posudzovania jednotlivých predpokladov uchádzačov, celkový postup vyhodnotenia výberového konania;
- s praktickou problematikou posudzovania ľudí, s typickými chybami, ku ktorým pri posudzovaní dochádza, prípadne so psychohygienickými aspektmi výberového konania.

Aj v prípade najjednoduchších výberových postupov je nevyhnutné, aby sa celá školská rada stretla aspoň na jednom prípravnom stretnutí.

4. Optimalizácia vyhodnotenia výberového konania

Úlohou výberového konania je získať spoľahlivé a primerané informácie umožňujúce posúdiť komplex kompetencií uchádzačov na vykonávanie funkcie riaditeľa školy.

Samotné posúdenie uchádzača prebieha podľa postupu, v ktorom je vymedzený spôsob uplatnenia metód, spôsob zaznamenávania jednotlivých čiastkových hodnotení.

Pri zaznamenávaní čiastkových hodnotení je možné použiť **záznamové hárk**y pre jednotlivých členov komisie.

Výhodnotenie vlastného výberového konania je jeho ťažiskovou úlohou. Spočíva v zjednotení čiastkových hodnotení do celkového hodnotenia, ktoré má dať odpoveď na otázky:

- ktorí uchádzači sú vhodní na danú funkciu,
- aké je poradie ich vhodnosti.

Ponúkajú sa viaceré prístupy – uvádzame 3 možné:

a) Každý posudzovateľ na základe svojho hodnotenia usporiada uchádzačov do poradia. Následne na to sa vypočíta skupinové poradie.

Nevýhoda tohto postupu spočíva v tom, že sa do hodnotenia umelo vnášajú rozdiely, keď sú uchádzači z hľadiska vhodnosti rovnakí, alebo sa, naopak, rozdiely strácajú, ak sú rozdiely veľké.

b) Každý posudzovateľ spracuje písomne vlastné hodnotenie každého uchádzača, pričom vyjadří svoje postrehy a poznatky. Z individuálnych hodnotení a po diskusii spracuje komisia celkové hodnotenie uchádzača. V ďalšom kroku členovia komisie určia potrebný počet vhodných uchádzačov a prípadne aj ich poradie vhodnosti.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

ARMSTRONG, M.: Personální management. Praha : Grada Publishing, 1999. - 963 s.

KIKA, M. – ŽILINČÍK, J.: O konkurze trochu viac: metodická pomôcka pre prípravu a realizáciu konkurzného konania. B. Bystrica, 1990.

KOUBEK, J.: Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha : Management Press, 1995.-350 s. ISBN 80-85943-01-8

Summary: *The author suggests school council how to apply optimizing tools in the process of selecting a head master to make the selection process more effective.*

c) Tento prístup pracuje s bodovým – skórovacím systémom. Každé čiastkové hodnotenie sa vyjadruje pomocou numerickej stupnice, napr. 1 – 5.

Spoločný základ hodnotiaceho systému umožňuje zjednocovať posudky viacerých hodnotiteľov i zjednocovať čiastkové hodnotenia vzťahujúce sa na jedno hľadisko. Takýto skórovací systém zvyšuje objektivnosť posudzovania kompetencií a zároveň aj možnosť kontroly postupu výberovej komisie.

Nevýhodou tohto systému je to, že ak väčšia časť posudzovateľov dostatočne nevyužíva rozpätie stupnice a jeden alebo dvaja posudzovatelia využívajú celú škálu hodnotenia, môžu títo sami rozhodnúť o celkovom výsledku.

Uvedené prístupy k hodnoteniu je možné kombinovať.

Záver

Podstata výberového konania spočíva v čestnej a regulárnej súťaži. Kvalitne pripravené a uskutočnené výberové konanie pomáha určiť spomedzi viacerých uchádzačov toho najlepšieho. Kládie vysoké nároky na členov rady školy – na ich právne a etické vedomie a svedomie i organizačné schopnosti. Náš príspevok chce pomôcť radám škôl, aby dôslednejším a objektívnejším výberovým postupom umožnil vybrať takého riaditeľa školy, riadiace kompetencie ktorého zabezpečia jej kvalitu a rozvoj všetkých žiakov školy.

MEDZINÁRODNÁ ŠTÚDIA OECD PISA NA SLOVENSKU

Alena Tomengová, Paulína Koršňáková, Štátny pedagogický ústav v Bratislave

Anotácia: *Príspevok zoznamuje čitateľa s moderným medzinárodným výskumom OECD PISA. Okrem prehľadu informácií o zisteniach, ktoré poskytol 1. cyklus štúdie – PISA 2000, načrtáva priebeh jej 2. cyklu, ktorý sa uskutočnil aj na Slovensku. V príspevku sa čitateľ oboznámi aj s hodnotenými oblasťami a nástrojmi, ktoré boli na to použité.*

Kľúčové slová: *medzinárodná štúdia OECD PISA, čitateľská gramotnosť, matematická gramotnosť, prírodovedná gramotnosť, riešenie problémov, PISA 2003 na Slovensku*

Úvod

V apríli 2003 sa nenápadne, bez prítomnosti médií, na 282 do vzorky vybraných slovenských škôl, dostavili externí administrátori, rozbalili balíky s testovacím materiálom štúdie OECD PISA 2003 a 7 444 pätnásťročných žiakov sa pustilo do netradičného 2-hodinového testu. Výsledky budú reprezentovať úspešnosť nášho školstva v medzinárodnom porovnaní 46 krajín. Až v novembri 2004 sa dozvieme umiestnenie nášho vzdelávacieho systému medzi týmito krajinami. Už dnes však vieme, ako sme na tom na Slovensku v jednotlivých sledovaných oblastiach. Naša sila slabne - od čitateľskej gramotnosti cez gramotnosť matematickú, prírodovednú až k problémom s riešením problémov. Cieľom tohto príspevku nie je rozobrať príčiny dnešného stavu, či načrtnúť možné východiská z neho, na to bude treba vynaložiť ešte veľa úsilia. Zámerom je predstaviť čitateľovi spomínanú štúdiu, oblasti, ktoré sleduje, a nástroje, ktoré pri tom používa.

Čo je PISA?

PISA je skratka pochádzajúca z opisu projektu *Programme for*

International Students Assessment (Program medzinárodného hodnotenia žiakov) alebo aj *Programme of Indicators of Student Achievement* (Program výskumu indikátorov výkonu žiaka). PISA je nový projekt Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) zameraný na medzinárodné porovnanie vedomostí a zručností 15-ročných žiakov v oblasti matematickej, prírodovednej a čitateľskej gramotnosti s trojročným cyklom. Okrem 15-ročných žiakov krajín OECD sa ho zúčastňujú aj žiaci niektorých iných priemyselne vyspelých krajín. Štúdia OECD PISA predstavuje unikátnu spoluprácu krajín na monitorovaní vzdelávacích výsledkov. Jej význam spočíva v tom, že prináša informácie, ktoré umožňujú porovnávať výkonnosť a kvalitu školskej sústavy zúčastnenej krajiny so školskými sústavami predstavujúcimi špičkové výkony, ponúka možnosť učiť sa od nich a nachádzať možnosti na zlepšenie vlastného výchovno-vzdelávacieho systému a zabezpečenie medzinárodnej konkurencie schopnosti jeho absolventov. Testovacie nástroje, ktoré umožňujú porovnanie vzdelávacích výsledkov krajín s rôznym kultúrnym kontextom, rozvíja tím medzinárodných expertov. Na príprave priebehu tejto štúdie sa podieľajú: ACER

(Austrálska rada pre výskum vo vzdelávaní – vedie pracovnú skupinu), NIER (Japonsko), CITO Group (Holandsko), CAPTSTAN (Belgicko) a WESTAT (USA).

Žiaci sa v škole nemôžu naučiť všetko, čo budú v dospelosti potrebovať. Musia však získať schopnosť efektívne sa učiť. Aby to dokázali, potrebujú základy, ktoré im dáva čitateľská gramotnosť, matematika a prírodné vedy, schopnosť organizovať svoje učenie a priebežne prekonávať prekážky.

Na rozdiel od iných výskumov (napr. TIMSS), tento výskum je zameraný skôr na zručnosti a ich aplikáciu pri riešení reálnych problémov. PISA netestuje, ako žiaci zvládajú učivo predpísané osnovami alebo inými základnými pedagogickými dokumentmi, ale schopnosť mladých ľudí využiť svoje vedomosti a zručnosti v reálnych životných situáciách, čím poskytuje nový pohľad na výkon žiaka.

Okrem testov, odpovedajú žiaci a riaditelia zúčastnených škôl v dotazníkoch na otázky o nich a ich školách, ktoré umožňujú zistiť faktory vedúce k lepším alebo horším žiackym výsledkom.

Prvé testovanie PISA sa uskutočnilo v roku 2000 a testovaných bolo 265 000 žiakov z 32 krajín. Ako hlavná doména sa testovala čitateľská gramotnosť, matematická a prírodovedná gramotnosť sa testovali ako doplnkové. *Pod pojmom gramotnosť sa v tomto výskume myslí schopnosť aplikovať vedomosti a zručnosti z materského jazyka, matematiky a prírodných vied pri riešení životných situácií.* Výskum považuje túto gramotnosť za nevyhnutnú pre úspešný život v dospelosti - a 15-roční žiaci stoja práve na jeho prahu.

Aké boli zistenia a výsledky štúdie OECD PISA 2000?

Hlavnou doménou 1. cyklu testovania PISA bola *čitateľská gramotnosť* a hlavným cieľom zistenie schopnosti 15-ročných žiakov vyhľadávať informácie v rôznych súvislých aj nesúvislých textoch (napr. grafoch a tabuľkách), interpretovať ich a zaujať stanovisko k ich obsahu a forme. Slovensko v roku 2000 ešte nebolo členskou krajinou OECD, a tak sa výskumu nezúčastnilo.

Autori výskumu sa však snažili získať dáta, ktoré by im umožnili nájsť odpovede na oveľa viac otázok, napríklad:

- Boli študenti úspešní pri riešení úloh z čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti?
- Ako ovplyvňuje motivácia žiaka jeho študijné výsledky?
- Sú rozdiely vo výsledkoch dievčat a chlapcov? Ak áno, aké?
- Aká je súvislosť medzi sociálnym zázemím žiaka a jeho študijnými výsledkami?
- Majú školy, žiaci ktorých preukázali vynikajúce výsledky, niečo spoločné? Čím sa líšia od tých ostatných? A podobne.

PISA v roku 2000 testovala najmä schopnosť žiakov aplikovať získané čitateľské zručnosti, ale zistovala aj aplikáciu poznatkov a zručností z oblasti matematiky a prírodných vied. Každý študent získal skóre na 5-stupňovej škále, kde jednotlivé stupne definovali rôznu náročnosť úloh (stúpala od 1 do 5).

Podľa PISA je čitateľská gramotnosť chápanie, používanie a zvažovanie informácií obsiahnutých v písanom texte pri dosahovaní vlastných cieľov, rozvíjani svojich vedomostí a potenciálu a pri podieľaní sa na živote spoločnosti. Nie je to teda len schopnosť čítať!

Napríklad na úrovni 5 je žiak, schopný spracovať také informácie z neznámeho textu, ktoré nie je jednoduché nájsť. Musí preukázať detailné porozumenie textu, posúdiť, ktoré informácie z textu sú

relevantné. Takýto žiak je schopný kriticky hodnotiť, formulovať hypotézy založené na konkrétnych vedomostiach a reagovať na neočakávané situácie. Túto úroveň dosiahol len 10 % testovaných žiakov. Na porovnanie: úroveň 1 vyžaduje od žiaka nájsť v texte jednoduché informácie, identifikovať hlavnú myšlienku, nájsť súvislosť s problémami každodenného života. Len túto úroveň dosiahol asi 12% testovanej populácie a nedosiahol ju 6% populácie. Títo žiaci vedia čítať, ale nie sú schopní danú zručnosť využiť. Priemerné skóre zúčastnených krajín bolo nastavené na 500 bodov. Dve tretiny testovaných žiakov dosiahli od 400 do 600 bodov.

Počas školskej dochádzky by žiaci nemali získavať len vedomosti z určitých vyučovacích predmetov, ale aj schopnosť učiť sa pripravenosti na rôzne formy vzdelávania v priebehu aktívneho života.

Z výsledkov testovania PISA boli získané aj údaje o motivácii žiakov, ich prístupe k učeniu, o angažovaní sa v škole a aj o štýle, akým sa učia. Pod pojmom angažovanosť sa v tomto výskume rozumie to, do akej šírky sa žiak stotožňuje s hodnotami, ktoré škola uznáva a prezentuje vo svojich vzdelávacích výstupoch, a do akej miery sa žiak zúčastňuje na školských a mimoškolských aktivitách. Je smutné, že významná skupina testovaných žiakov má k škole negatívne postoje a neangažuje sa v jej aktivitách. Viac ako štvrtina žiakov odpovedala, že škola je miesto, kam by nechcela chodiť. (Bolo to napríklad 20% žiakov v Dánsku, Mexiku, Portugalsku a až 35% v Belgicku, Kanade, Francúzsku, Maďarsku, Taliansku a USA.)

PISA venovala pozornosť aj zisťovaniu prístupu žiakov k učeniu. Schopnosť regulovať svoje vlastné učenie je spolu s vedomosťami a zručnosťami rozhodujúcim výsledkom vzdelávania a prispieva k úspešnosti žiaka v škole. Výskum napríklad zistil, že veľmi dôležitým činiteľom úspešnosti žiaka je sebadôvera – presvedčenie o vlastnej schopnosti.

Žiaci v dotazníkoch odpovedali na otázky o svojich stratégiách pri učení sa, o postojoch k učeniu, sile ich motivácie, testovaní vlastných možností, o viere vo vlastné sily a schopnosti a o svojich preferenciách určitých spôsobov učenia sa. Výskum prístupu žiakov k učeniu sa ukázal, že rozhodujúcim faktorom pri školskej úspešnosti žiakov sú ich postoje a stratégie učenia, ktoré im umožňujú kontrolovať ich vlastné učenie. Pozitívny prístup k učeniu má vplyv aj na stupeň vzdelania, ktorý plánujú dosiahnuť ďalším štúdiom. V oblasti čitateľskej gramotnosti sa zistilo, že vyššiu úroveň gramotnosti dosahujú tí žiaci, ktorí svoj proces učenia kontrolujú, majú o čítanie záujem a veria vo svoje schopnosti.

Výskum ďalej zisťoval, či učenie sa žiaka stimuluje viac kooperatívne alebo súťaživé prostredie a situácie, zároveň aj prípadné rozdiely vo výsledkoch dievčat a chlapcov.

Výsledky výskumu PISA v roku 2000 ukázali, že čitateľská gramotnosť dievčat je vo všetkých krajinách významne lepšia. Chlapci dosiahli lepšie výsledky v matematickej gramotnosti v polovici zo zúčastnených krajín. V prírodovednej gramotnosti nebol medzi výsledkami dievčat a chlapcov zistený významný rozdiel.

Výskum odhalil tieto rozdiely medzi chlapcami a dievčatami: Dievčatá majú väčší záujem o čítanie a viac ako chlapci veria svojim čitateľským schopnostiam. Chlapci sú zas viac presvedčení o svojich schopnostiach učiť sa a prejavujú väčší záujem o matematiku. Dievčatá si viac opakujú učivo a kontrolujú to, čo vedia, využívajú teda viac pamäťové učenie ako chlapci. Chlapci sa radšej

učia v súťaživom prostredí, dievčatá dávajú prednosť kooperatívnym formám učenia sa.

Výskum PISA sledoval aj vplyv rodinného zázemia na úspešnosť žiakov v škole. Žiaci, rodičia ktorých dosiahli vyššie vzdelanie a spoločenské postavenie, dosahujú v škole v priemere lepšie výsledky. Vo väčšine zúčastnených krajín je toto zistenie signifikantne významné! Táto skupina žiakov viac verí vlastným schopnostiam, je viac motivovaná a preferuje pri učení súťaživé situácie. Výchova žiaka len jedným rodičom sa v priemere spája s nižšou mierou školskej úspešnosti. Toto zistenie však neplatí pre všetky zúčastnené krajiny. V mnohých z nich žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahuje veľmi dobré študijné výsledky, ale jeho výber ďalšieho vzdelávania je menej ambiciózný, ako by podľa dosiahnutých vzdelávacích výsledkov, mohol byť.

Výskum ukázal, že škola môže kompenzovať nedostatočné sociálne zázemie žiaka - školy s pozitívnou klímou a lepšou materiálovou vybavenosťou majú viac úspešnejších žiakov. Výsledky ukazujú možnosti, ktoré majú školy na zvýšenie školskej úspešnosti ich žiakov: možnosť využívať zdroje a vybavenosť školy pri učení sa, počet žiakov v triede, zaujímavý vzdelávací program, kvalifikácia a osobnosť učiteľa, jeho vzťahy so žiakmi a nároky na nich, schopnosť budovať pozitívne postoje žiakov k učeniu a sprostredkovať vedomosti tak, aby boli žiaci motivovaní k učeniu sa atď.

Výskumný tím z týchto zistení pripravil pre tvorcov školskej politiky správu, na základe ktorej môžu svojimi rozhodnutiami reálne zlepšiť školskú úspešnosť žiakov.

Základné informácie o nástrojoch štúdie OECD PISA 2003

Gramotnosť je v rámci štúdie OECD PISA chápaná ako celý súbor vedomostí a zručností, ktoré dospelý jedinec potrebuje v reálnom živote. Tieto vedomosti a zručnosti získava človek nielen v škole, ale tiež v styku s ostatnými ľuďmi v spoločnosti, napr. s kamarátmi, kolegami a pod. Aby mohol svoje vedomosti a zručnosti rozširovať, musí rozumieť základným procesom a princípom a musí ich vedieť aplikovať na konkrétne situácie. Z toho vyplývajú i úlohy, s ktorými sa v projekte stretneme - kladúce väčší dôraz predovšetkým na zvládnutie určitých situácií a na aplikáciu vedomostí a zručností ako na samotné vedomosti.

PISA pokrýva tri základné oblasti gramotnosti: čitateľskú (hlavná oblasť štúdie OECD PISA 2000), matematickú (hlavná oblasť štúdie OECD PISA 2003) a prírodovednú (hlavná oblasť štúdie OECD PISA 2006). V štúdií OECD PISA 2003 bola testovaná aj schopnosť žiakov riešiť problémy. Po stručnom úvode uvedieme ku každej zo spomínaných oblastí príklady úloh.

Skúmanie gramotnosti vo všetkých testovaných oblastiach sa zameriava na tri základné aspekty: *postupy, obsah/vedomosti a situácie*. Postupy, ktoré majú žiaci v testových úlohách vykonávať, predstavujú také činnosti a zručnosti, ktoré sú dôležité pre praktický život. Obsahom sa rozumie tradičná časť školských osnov, prípadne vedomosti, ktoré žiaci potrebujú na úspešné vyriešenie testových úloh. Situácie zastupujú kontext, do ktorého je príslušná úloha zasadená. Výskum PISA poskytuje žiakom príležitosť uplatniť svoje vedomosti a zručnosti v rôznych situáciách, ktoré sú blízke bežnému životu.

Čitateľskú gramotnosť sme už zadefinovali. Úlohy v tejto oblasti obsahujú nasledovných 5 postupov:

- *všeobecné porozumenie* (od čitateľa sa vyžaduje, aby o texte uvažoval ako o celku, aby bol schopný vystihnúť hlavnú myšlienku a vysvetliť účel textu; úlohy skúmajú, nakoľko je žiak

schopný rozlíšiť kľúčové myšlienky a menej dôležité detaily.); *získavanie informácií* (žiak má v úlohách najst' stanovené informácie, zadanie môže byť doslovné alebo synonymické, ktoré mení obťažnosť úlohy; u žiaka sa tým zistí stupeň porozumenia úlohe);

- *interpretácia textu* (úlohy vyžadujú od žiaka zovšeobecnenie jeho prvotných dojmov a spracovanie informácií logickým spôsobom, t. j. porovnávanie informácií v texte, vyvodzovanie záverov, uvažovanie o súvislostiach medzi rôznymi zdrojmi informácií a vyvodenie záverov),
- *posúdenie obsahu textu* (úlohy vyžadujú porovnávanie informácií v texte s inými zdrojmi alebo s vedomosťami, ktoré o probléme žiak už má; žiak musí vedieť obhájiť svoj názor.);
- *posúdenie formy textu* (úlohy v tejto skupine vyžadujú, aby čitatelia objektívne zhodnotili kvalitu toho, ako je text napísaný, pričom je nevyhnutné poznať stavbu textu, štýl a jazyk autora).

Obsah je prezentovaný rôznymi typmi textu: *súvislými* (rozprávanie, výklad, popis, presvedčovanie, príkaz) a *nesúvislými* (grafy, diagramy, tabuľky, obrázky, mapy, formuláre, reklama). Výskum rozoznáva štyri typy situácií: *čítanie na osobné účely, čítanie na vzdelávanie, čítanie na prácu a čítanie na verejné účely*.

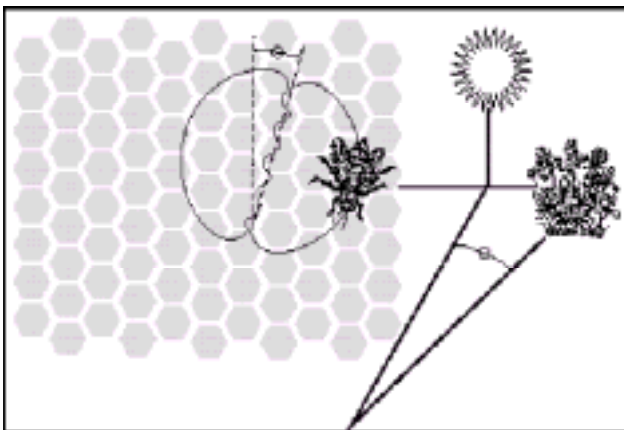
Ukázková úloha na čitateľskú gramotnosť: VČELY

Nasledujúce informácie pochádzajú z jednej knižky o včelách. Pomocou týchto informácií odpovedz na otázky, ktoré sú za nimi uvedené.

Zber nektáru

Včely vyrábajú med, aby sa uživil. Je to ich základná potrava. V jednom úli býva 60 000 včiel a približne tretina z nich je poverená zberom nektáru, ktorý potom robotnice v úli premieňajú na med. Menší počet včiel plní funkciu zásobovačiek a prieskumníček. Tie hľadajú zdroj nektáru a potom sa vracajú do úľa, aby oznámili včelám, kde sa nachádza.

Informáciu o tom, kde sa zdroj nektáru nachádza, dávajú prieskumníčky ostatným včelám najavo tým, že tancujú tanec, ktorým informujú o smere a o vzdialenosti, ktorú je nutné preletieť. Počas tohto tanca včela vrtí zadočkom z jednej strany na druhú a pritom sa pohybuje po krivke tvaru číslice 8. Tanec sa odohráva podľa schémy zobrazenej na nasledujúcom obrázku.



Obrázok ukazuje včelu, ktorá tancuje vnútri úľa na zvislej stene bunkového plástu. Keď os stredy číslice 8 smeruje priamo hore, znamená to, že včely nájdu potravu, ak poletia priamo smerom k slnku. Keď je os stredy osmičky nasmerovaná doprava, potravu sa nachádza napravo od slnka. Vzdialenosť, ktorá delí potravu od úľa, je vyjadrená dobou, počas ktorej včela vrtí zadočkom. Keď je potravu blízko, včela vrtí zadočkom kratšiu dobu, keď je potravu ďaleko, vrtí zadočkom dlho.

Výroba medu

Keď sa včely vrátia do úľa a prinesú nektár, odovzdajú ho robotnícom. Tie ho prevracajú hryzadlami a vystavujú ho tým teplému a suchému vzduchu v úli. V dobe zberu obsahuje nektár cukor a minerálne látky zmiešané približne s 80% vody. O desať až dvadsať minút neskôr, keď už sa značná časť vody vyparí, robotnice v úli uložia nektár do buniek v plástoch, kde odparovanie pokračuje. Po troch dňoch med uskladnený v bunkách obsahuje približne 20 % vody. V tomto štádiu včely uzavrujú bunky pomocou akýchsi pokrievok, ktoré vyrábajú z včelieho vosku. Včely z jedného úľa zbierajú obvykle počas jedného obdobia len nektár z jedného druhu kvetov a z jednej oblasti. Medzi hlavné zdroje nektáru patria ovocné stromy, ďatelina a kvitnúce stromy.

Text k úlohe Včely je príkladom výkladu, resp. popisu, pretože charakterizuje správanie, ktoré pomáha včelám získavať potravu. Úloha obsahuje súvislý i nesúvislý text. Nesúvislý text má podobu diagramu, ktorý má zásadný význam na vysvetlenie tanca včelej prieskumníčky.

Vzorová otázka č. 1 (otázka s výberom odpovede)

Prečo včely tancujú?

- A aby oslávili úspešnú výrobu medu
- B aby dali najavo, aký druh rastliny prieskumníčky našli
- C aby oslávili narodenie novej včelej kráľovnej
- D aby dali najavo, kde sa nachádza potravu, ktorú prieskumníčky našli

(Správna odpoveď D)

- postup: všeobecné porozumenie
- obsah: súvislý text (popis)
- situácia: vzdelávacia

Vzorová otázka č. 2 (otázka s výberom odpovede)

V čom je základný rozdiel medzi nektárom a medom?

- A v podiele vody obsiahnutej v látke
- B v podiele cukru vzhľadom na minerály v látke
- C v type rastliny, z ktorej látka pochádza
- D v druhu včely, ktorá látku vyrába

(Správna odpoveď A)

- postup: vytvorenie interpretácie
- obsah: súvislý text (popis)
- situácia: vzdelávacia

Vzorová otázka č. 3 (otvorená otázka s tvorbou odpovede)

Čo robí včela pri tanci, aby ukázala, ako sa ďaleko od úľa nachádza potravu?

- postup: vytvorenie interpretácie
- obsah: súvislý text
- situácia: vzdelávacia

Správna odpoveď: 2 body

Čiastočne správna odpoveď: 1 bod

Žiaci musia konštatovať dve veci: vrtenie zadočkom a dobu vrtenia. Otázka by bola ľahšia, keby od žiakov požadovala, aby našli dva údaje v texte, ktoré popisujú: ako včela tancuje, keď oznamuje vzdialenosť potravy od úľa. Úloha je náročná na pozornosť čitateľa.

Hodnotenie vzorovej otázky č. 3:

➤ **2 body** za odpovede, ktoré určujú, že informácia je daná **AJ vrtením zadočkom, AJ dĺžkou doby vrtenia**, napr.:

- Ako dlho včela vrtí zadočkom. • Vzdialenosť úľa od potravy je vyjadrená dobou, počas ktorej včela vrtí zadočkom. • Krúti zadočkom buď dlho = veľká vzdialenosť, krátko = krátká vzdialenosť. • Vrtí zadočkom - potravu blízko - krátko doba, potravu ďaleko - dlhšia doba. • Čím dlhšie vrtí zadočkom, tým je väčšia vzdialenosť.

➤ **1 bod** za odpovede, ktoré hovoria **LEN** o vrtení zadočkom

(odpoveď môže byť čiastočne nepresná). Napr.: • Vrtí zadočkom. • Ukazuje, ako je to ďaleko tým, ako rýchlo vrtí zadočkom. • Tancuje tak dlho, ako dlho je potravu od úľa (za akú dobu by k nej doleteli). • Vrtí zadočkom z jednej strany na druhú a pritom sa pohybuje po krivke tvaru číslice 8.

➤ **0 bodov** je za nevhodnú, nepresnú, neúplnú alebo neurčitú odpoveď, napr.: • Ako rýchlo včela opisuje svojím pohybom tvar číslice 8. • Aká veľká je číslica 8. • Ako sa včela pohybuje. • Tanec. • Zadoček.

Vzorová otázka č. 4 (uzavretá otázka s tvorbou odpovede)

Napiš, ktoré sú tri hlavné zdroje nektáru.

- 1.
- 2.
- 3.

- postup: získavanie informácií
- obsah: súvislý text (popis)
- situácia: vzdelávacia

V odpovedi na 4. otázku musia žiaci nájsť poslednú vetu textu, ktorá konštatuje, že: „Medzi hlavné zdroje nektáru patria ovocné stromy, ďatelina a kvitnúce stromy.“

Matematická gramotnosť je vo výskume OECD PISA definovaná nasledovne: „schopnosť jednotlivca rozpoznať a pochopiť úlohu, ktorú hrá matematika v reálnom svete, používať ju pri tvorbe tvrdení, využívať pri uspokojovaní svojich potrieb“. *Spojenie matematická gramotnosť v „slovníku“ štúdie PISA má zvýrazniť snahu sledovať vedomosti z matematiky z pohľadu ich aplikácie a praktického využitia v reálnych situáciách, čiže schopnosť matematizácie. Práve toto matematické myslenie by malo byť podľa autorov kognitívnych nástrojov štúdie všeobecným vzdelávacím cieľom.*

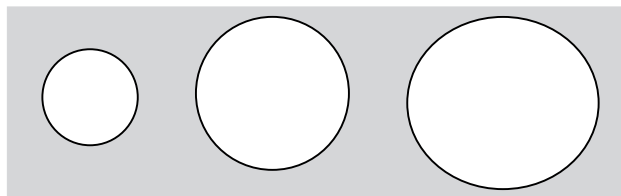
Štúdia OECD PISA rozdelila matematické postupy podľa ich úrovne nasledovne:

1. reprodukcia, definície a výpočty,
2. prepojenie a integrácia pri riešení problémov,
3. matematizácia, matematické myslenie, zovšeobecňovanie a preniknutie do podstaty matematiky.

Na účely testovania je obsah usporiadaný do nasledovných tematických okruhov (tzv. nosných myšlienok): zmena a rast, priestor a tvar, náhodnosť, kvantitatívne uvažovanie, neurčitosť a závislosť a vzájomné vzťahy.

Ukážková úloha na matematickú gramotnosť: MINCE

Máš navrhnúť novú sadu mincí. Všetky mince majú byť guľaté a strieborné, ale rôzneho priemeru. Výskumníci zistili, že ideálna sada mincí má spĺňať nasledujúce požiadavky:



- Priemer mincí nemá byť menší ako 15 mm a väčší ako 45 mm.
- Priemer ďalšej mince musí byť aspoň o 30% väčší ako priemer mince predchádzajúcej.
- Raziaci stroj môže vyrábať len mince, ktorých priemer v milimetroch je vyjadrený celým číslom.

Vzorová otázka (otvorená, s tvorbou odpovede): *Navrhni sadu mincí, ktorá spĺňa predchádzajúce požiadavky. Mal(a) by si začať mincou s priemerom 15 mm a tvoja sada by mala obsahovať čo najviac mincí.*

- postup: trieda 2 – prepojenie a integrácia pri riešení problémov
- obsah: zmena a rast
- situácia: pracovná

Hodnotenie otázky:

➤ **2 body** - za rad 15–20–26–34–45 alebo skutočný nákras mincí s presnými rozmermi

➤ **1 bod**: ak nie je rad kompletný, napr. 15-21-29-39 alebo 15-30-45 - ak je posledný údaj z radu nesprávny, napr. 15-20-26-34-40 alebo aj 15-20-26 (keď sú posledné dva údaje radu nesprávne)

Prírodovedná gramotnosť je vo výskume OECD PISA definovaná ako spôsobilosť využívať prírodovedné vedomosti, klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu sveta prírody a zmien, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej činnosti a uľahčujúce rozhodovanie o ňom. K prírodovedným postupom patria nasledovné: opis, vysvetľovanie a predpokladanie prírodných javov, pochopenie vedeckého výskumu a interpretovanie vedeckých dôkazov a záverov. Obsah tvoria prírodovedné pojmy, ktoré vychádzajú z nasledujúcich hlavných tém: štruktúra a vlastnosti hmoty, atmosferické zmeny, chemické a fyzikálne zmeny, premeny energie, sila a pohyb, stavba a funkcia, biológia človeka, fyziologické zmeny, biodiverzita, genetika, ekosystémy, zem a jej postavenie vo vesmíre a geologické zmeny. Situácie vychádzajú z kontextu prírodných vied v živote a zdraví, prírodných vied na Zemi a v životnom prostredí a prírodných vied v technike.

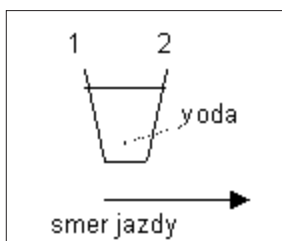
Ukázková úloha na prírodovednú gramotnosť: AUTOBUSY

Autobus ide po rovnom úseku cesty. Vodič autobusu Rudolf má na palubnej doske postavený pohár s vodou: Zrazu musí Rudolf zabrzdiť.

Vzorová otázka č. 1 (s výberom odpovede): Čo sa asi stane s vodou v pohári?

- A hladina vody zostane vodorovná
- B voda sa vyleje cez okraj 1
- C voda sa vyleje cez okraj 2
- D voda sa vyleje, ale nemôžeš povedať, či cez okraj 1 alebo 2

(Správna odpoveď je C)



- Postup: preukázanie porozumenia prírodovedných pojmov
- Obsah: sila a pohyb
- Situácia: prírodné vedy v technike (doprava)

Otázka č. 1 využíva bežnú životnú situáciu na skúmanie vedomostí o pohybe telies a o silách potrebných na zastavenie pohybu. Keď autobus prudko zastaví, voda v pohári pokračuje v pohybe v tom istom smere. Pravdepodobne sa teda vyleje cez predný okraj pohára. Sila reakcie proti stene pohára zatlačí vodu späť a príde k všeobecne známej situácii, keď tekutina špliecha na obe strany. Na určenie strany, cez ktorú sa voda vyleje najprv, je však nutná znalosť síl, ktoré na ňu pôsobia.

Vzorová otázka č. 2 (otvorená, s tvorbou odpovede): Rudolfov autobus je, podobne ako väčšina autobusov, poháňaný naftovým motorom. Tieto autobusy prispievajú k znečisteniu životného prostredia. V niektorých mestách premávajú trolejbusy. Tie sú poháňané elektrickým motorom. Napätie potrebné pre elektrický motor trolejbusu obstaráva nadzemné vedenie (ako u električiek). Elektrinu dodáva elektrárňou využívajúca fosílnu palivá. Zástancovia používania trolejbusov v mestách hovoria, že trolejbusy

neprispievajú k znečisteniu životného prostredia. *Majú títo zástancovia trolejbusovej dopravy pravdu? Vysvetli svoju odpoveď.*

- Postup: vyvodzovanie alebo hodnotenie záverov
- Obsah: premeny energie
- Situácia: prírodné vedy na Zemi a v životnom prostredí (znečistenie)

Otázka č. 2 sa sústreďuje na iný aspekt autobusovej dopravy, na znečistenie ovzdušia. Úvodný text k tejto otázke prezentuje názor niektorých ľudí, že trolejbusy poháňané elektrinou neprispievajú veľmi k znečisteniu ovzdušia. Žiaci musia zvážiť platnosť tohto záveru s použitím informácií obsiahnutých v otázke a svojich vlastných vedomostí o spaľovaní uhlia v tepelných elektrárňach. Aby získali plný počet bodov, musia sa vo svojej odpovedi aspoň zmieniť o znečistení ovzdušia spôsobenom spaľovaním uhlia v tepelných elektrárňach. A to dokonca i v prípade, že uznávajú, že užívatelia elektriny ovzdušie neznečisťujú.

Bodovanie:

➤ **1 bod** za odpovede, ktoré udávajú, že *tepelné elektrárne alebo spaľovanie uhlia tiež prispievajú k znečisteniu ovzdušia*, napr.: • Nie, lebo elektrárne tiež znečisťujú ovzdušie. • Určite prispievajú ako všetky dopravné prostriedky. Ale tým, že sú poháňané elektrickým prúdom asi o dosť menej. To skôr tá elektrárňa, ktorá im dodáva energiu. • Nemajú pravdu, pretože fosílna palivá prispievajú k vzniku skleníkového efektu. • Trolejbusy priamo nie, ale elektrárne spaľujú fosílna palivá, tým znečisťujú životné prostredie, vyrábajú elektrickú energiu, na ktorú jazdia trolejbusy. Niečo by sa malo urobiť s elektrárnami a nie s trolejbusmi.

➤ **0 bodov za nie alebo áno bez správneho vysvetlenia**, napr.: • Myslim, že áno. Väčšina áut a autobusov ničí životné prostredie. • Áno, zástancovia majú pravdu. • Trolejbusy neprispievajú k znečisteniu životného prostredia, pretože nevypúšťajú do ovzdušia škodlivé látky ako napr. autá.

Riešenie problémov (problem solving) je definované ako individuálna schopnosť použiť kognitívne procesy na riešenie takých reálnych problémov, v ktorých nie je cesta k riešeniu okamžite viditeľná. Hoci úlohy obsahujú komponenty z predmetov čítanie, matematika, prírodné vedy, literatúra, história, geografia, umenie, kultúra a podobne, prekračujú hranice jednotlivých predmetov aj ich tradičné obsahy a zasahujú do oblastí problémov z reálneho života. Zahŕňajú nasledujúce kognitívne procesy: porozumenie problému, formuláciu problému, riešenie, reflexiu a komunikáciu. Kontext úloh je zasadený do rámca osobného života a života v škole, práce, voľného času a miestnej kultúry. Problémové situácie v úlohách vyžadujú od žiaka aj uplatnenie rozhodovacích procesov. Úlohy na rozhodovacie procesy obsahujú kombináciu informácií z rôznych zdrojov a vyžadujú najefektívnejšie skombinované riešenie a jeho komunikáciu. Niektoré úlohy vyžadujú tvorivé riešenie problému (generovanie nového produktu). Iný typ úloh v tejto oblasti vyžaduje identifikovať a vysvetliť vzťahy medzi premenlivými veličinami.

Ukázková úloha na riešenie problémov: NÁKUP MOBILNÉHO TELEFÓNU (Je to úloha na rozhodovacie procesy)

Na úvod úlohy sú uvedené 3 reklamné inzeráty na mobilné telefóny. Nie vo všetkých sú v textoch rovnaké charakteristiky mobilných telefónov.

Vzorová otázka č. 1: *Ktoré charakteristiky mobilných telefónov sú uvedené v reklamách?*

Inzeráty obsahujú nasledujúce charakteristiky: cena, hmotnosť prístroja, veľkosť, životnosť batérie, vibrácie, e-mail, pamäť, poznámkový zošit, kalendár, hry, odkazy a pod.

Vzorová otázka č. 2: Zostavte tabuľku, v ktorej usporiadate informácie tak, aby bolo možné ponuku mobilných telefónov porovnať.

Vzorová otázka č. 3:

Ohodnoťte v priloženej tabuľke uvedené charakteristiky mobilných telefónov v škále od 5 (najvyššie hodnotenie) do 1 (najnižšie hodnotenie).

Mobil A	Mobil B	Mobil C
národné pokrytie medzinárodný dosah vysoko stabilná cena nízke hodinové ceny	národné pokrytie mimo medzinár. dosahu stredne stabilná cena stredne vysoké ceny za hodinu	limitov. národné pokrytie bez medzinárod. dosahu

	A	B	C
národné pokrytie mezdinár. pokrytie stabilita cien nízke poplatky za hodinu vysoké poplatky za hod.			

Vzorová otázka č. 4: Sú nejaké ďalšie charakteristiky potrebné na porovnanie mobilných telefónov, ktoré chýbajú v doterajších informáciách? Ak áno, kde by sme tieto informácie mohli nájsť?

Vzorová otázka č. 5: Pracujete v obchode a radíte kupujúcim pri nákupe mobilných telefónov.

Osoba X je obchodník, ktorý pravidelne pracuje v zahraničí a je odkázaný na používanie mobilného telefónu.

Osoba Y je pracovník v servisných službách, ktorý pracuje v rámci jednej krajiny a musí byť v spojení s potenciálnymi klientmi (nepracuje večer ani cez víkendy).

Osoba Z je pracovník s nižším príjmom, privyrába si v sobotu, víkendy trávi v blízkom okolí a má veľa priateľov.

Ktorý mobilný telefón by ste poradili kúpiť osobám X, Y, Z?

Vzorová otázka č. 6:

Ktorý z telefónov by si si vybral sám? Vysvetli a zdôvodni svoje rozhodnutie.

Náčrt priebehu štúdie OECD PISA 2003 na Slovensku

V 2. cykle štúdie OECD PISA sa testovania pre život užitočných znalostí a zručností 15-ročných žiakov a študentov uskutočnilo v 46 krajinách a aj na Slovensku. Hlavné testovanie sa na Slovensku, uskutočnilo od 7. do 15. apríla 2003 a zapojilo sa doň 282 škôl a takmer 7 500 ich žiakov. Hlavnou oblasťou testovania tohto cyklu bola matematická gramotnosť. Bude sa hodnotiť a sledovať aj čitateľská, prírodovedná gramotnosť a schopnosť riešiť problémy. Veľké medzinárodné štúdie majú predpísaný priebeh, ktorý musia dodržať všetky zúčastnené krajiny preto, aby bolo možné získané výsledky porovnať.

Hlavnému testovaniu predchádzalo pilotné testovanie, ktoré sa uskutočnilo v máji roku 2002 na vzorke 1200 žiakov. Jeho cieľom bolo v kontexte zúčastnených krajín overiť vhodnosť veľkého množstva úloh. U nás prebehlo v slovenskom i maďarskom jazyku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

OECD (code: 96 2001 14 1 P 1): *Executive Summary. Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Education and Skills. Programme for International Student Assessment*, 23 s.
The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD, Paris 2003, 200s.
 Tomengová, A.: *Úlohy na meranie čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti a schopnosti riešiť problémy. ŠPÚ, Bratislava 2001, 23 s.*

Summary: The article deals with research results of the international research OECD PISA providing overview of its first phase PISA 2000 and its second phase which has taken place in Slovakia as well.

Nasledovalo vypracovanie správy z priebehu, ktorá mala zlepšiť priebeh testovania a kvalitu nástrojov hlavného testovania, najmä dotazníkov, ktoré boli zadávané žiakom a školám.

V novembri 2002 prebehla príprava databázy tých škôl na Slovensku, v ktorých sa vzdelávajú 15-roční žiaci (ročník 1987).

Výber vzorky bol uskutočnený externe podľa nami zadaných kritérií (typ školy, regionálne umiestnenie, vyučovací jazyk).

V januári 2003 sa uskutočnila príprava nástrojov štúdie: preklady a adaptácia dotazníkov a príručiek, odborná revízia aj jazykové korektúry testovacieho materiálu, a hlavne nábor škôl, ktoré boli zaradené do vzorky (pokračoval priebežne do marca).

Vo februári 2003 prebehla jazyková verifikácia nástrojov štúdie (externým verifikátorom). Jej úlohou

bolo zachovať v rôznych jazykoch ekvivalentnú obťažnosť úloh. Spolupráca so školami pokračovala v marci tvorbou databázy zúčastnených škôl a cieľovej skupiny žiakov. Výber vzorky žiakov sa uskutočňoval priebežne až od apríla.

V marci boli do tlače zadané materiály pre PISA 2003 a uskutočnilo sa školenie administrátorov hlavnej štúdie.

Hlavné testovanie prebehlo v apríli pod patronátom Štátnej školskej inšpekcie a dohľadom dvoch externých odborníkov, ktorí v zastúpení medzinárodného konzorcia monitorovali kvalitu. Súbežne ešte prebiehala aktualizácia a verifikácia príručiek na hodnotenie, školenia k hodnoteniu žiackych odpovedí a následne začalo hodnotenie (kódovanie) žiackych odpovedí.

V máji pokračovalo hodnotenie žiackych odpovedí (kodovali sa úlohy na prírodovednú gramotnosť, úlohy na riešenie problémov a matematickú gramotnosť) a začalo sa plnenie databázy výsledkov. Už v máji sme odosielali prvé formuláre s informáciami o priebehu testovania.

V júni pokračovalo plnenie a čistenie databázy, v júli sme spracovali výstupné formuláre a záverečnú správu o priebehu hlavného testovania štúdie OECD PISA 2003 na Slovensku.

V decembri bola kontrola databázy a jej čistenie medzinárodným organizátorom štúdie ukončené.

Od januára 2004 sa pracuje na národnej analýze výsledkov. Medzinárodné výsledky budú pre širokú (nielen odbornú) verejnosť k dispozícii začiatkom decembra 2004.

Záver

V príspevku sme sa pokúsili predstaviť štúdiu OECD PISA, ktorá môže v blízkej budúcnosti výrazne ovplyvniť smerovanie nášho vzdelávania. Výskum tohto druhu (t. j. výskum zameraný nie na vedomosti, ale na spôsobilosť získať vedomosti aplikovať) nebol v histórii Slovenska dosiaľ realizovaný. Poskytnite nám kvalitnú spätnú väzbu o tom, ako náš súčasný školský systém pripravuje mladých ľudí na reálny život v 21. storočí. Dôkladná analýza získaných údajov poskytne tvorcom školskej politiky podklad na kvalifikované rozhodnutia o zmene, učiteľom a školám podnety na skvalitnenie práce a žiakom lepšiu šancu uplatniť sa v živote a na trhu práce.

AKO VYHODNOCOVAŤ EFEKTÍVNOSŤ ALTERNATÍVNYCH EDUKAČNÝCH PROGRAMOV

Vladimír Dočkal, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Bratislava

Anotácia: Politické zmeny po roku 1989 viedli aj k potrebe zmeniť dovedajšiu jednotnú školu. Alternatívne edukačné programy sa realizujú podľa Smerníc na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl. Vyhodnotenie efektívnosti týchto programov vyžaduje longitudinálny výskum realizovaný podľa základných metodologických pravidiel.

Kľúčové slová: alternatívne edukačné programy, pokusné overovanie, edukačné ciele, kritériá, nezávislé merania,

Keď naša pedagogika po politickej zmene v roku 1989 akceptovala fakt, že jednotná škola nie je na edukáciu rôznorodej detskej populácie „to pravé orechové“, najmarkantnejšie sa to prejavilo v zmene názvu odborného časopisu *Jednotná škola* na moderne znejúcu: *Pedagogická revue*. V konkrétnej školskej praxi sa však veľa nezmenilo. Striedajúcim sa garnitúram pracovníkov Ministerstva školstva SR sa dodnes nepodarilo pripraviť nový školský zákon, takže sa stále riadime tým socialistickým (č. 29/1984 Zb.). Množstvo noviel síce upravilo jednotlivosti, nemohlo však zmeniť nevyhovujúci systém. Navyše zapríčinilo značnú legislatívnu neprehľadnosť.

Jediné, čo narušilo „jednotu“ dovedajšej základnej školy, bolo zavedenie viacročných gymnázií – tie však znamenajú iba vonkajšiu diferenciaciu, pričom obsah vzdelávania na 1. stupni osemročného gymnázia je totožný s obsahom vzdelávania na 2. stupni základnej školy. Možnosť používať alternatívne učebnice je obmedzená faktom, že ich je zúfalo málo, pre niektoré predmety vyučované na 2. stupni ZŠ sa dokonca nepodarilo vydať novú učebnicu ani v jedinej alternatíve. Teoretické právo učiteľa modifikovať 30% osnovami predpísaného učiva je skutočne iba teoretické – v osnovách jednotlivých predmetov sa neuvádza, ktoré témy by učiteľ mohol vypustiť alebo nahradiť inými a učiteľia sami si netrúfajú postupovať zásadne inak, než tieto osnovy predpisujú. Predstava projektu Milénium (Rosa, Turek, Zelina, 2000), podľa ktorej by 60% obsahu vzdelávania v jednotlivých školách vymedzovalo záväzné národné kurikulum a zvyšok diferencované školské kurikulá, stroskotáva zatiaľ na fakte, že dodnes nebola vytvorená kurikulumná rada, ktorá by túto zmenu pripravila.

Istú zmenu priniesol iba zákon SNR č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorý bol síce tiež už mnohokrát novelizovaný, no jednoznačne vymedzil právomoci riaditeľa školy. Pokiaľ ich využije, môže napríklad aj do bežnej ZŠ prijať žiakov s rôznym druhom postihnutia. Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach potom definoval funkciu školského špeciálneho pedagóga – s jeho nástupom na školu, kde sú integrované aj deti s postihnutím či rôznymi vývinovými poruchami učenia, sa práca takejto školy nepatme zmenila. Stále však nemožno hovoriť o skutočnej alternatíve k prevažujúcemu spôsobu vzdelávania, ktorý sa nevie oslobodiť od výchovno-vzdelávacích stereotypov vytvorených ešte v dobách Márie Terézie.

Vznik súkromných a cirkevných škôl, masívnejšie sprístupnenie poznatkov zo zahraničia, ako aj záujem časti pedagogickej verejnosti robiť veci inak než doteraz, vytvoril tlak na vytvorenie možnosti odskúšať rôzne pedagogické alternatívy (bližšie pozri napr. Zelina, 2000) aj v našich podmienkach. Tomuto snaženiu vyšlo vtedajšie Ministerstvo školstva a vedy SR v ústrety vydaním novej podzákonnej normy s komplikovaným názvom *Smernice MŠV SR*

z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl. Na ich základe bolo možné pustiť sa do inovácií, keď nie celého školského systému, tak aspoň systému práce v konkrétnych školách, ktoré predložili projekt pokusného overovania a našli si gestora spomedzi rezortných vedecko-výskumných inštitúcií alebo vysokých škôl pripravujúcich pedagógov. Niektoré inovácie, pokiaľ neznamenajú zásadný zásah do jestvujúceho školského systému, boli odsúhlasené, schválené a stali sa reálnymi možnosťami: napríklad integrovaná edukácia žiakov s postihnutím, triedy s rozšíreným vyučovaním hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy, či s vyučovaním cudzieho jazyka od 1. ročníka ZŠ.

Pedagogické alternatívy, ktoré vyžadujú zásadnú zmenu prístupu, učene by sa dalo povedať „zmenu edukačnej paradigmy“, bude možné zaviesť do širšej praxe až po zmene školského zákona a nadväzujúcich predpisov. Ak sa však súčasne predpisy neporušujú a realizujú na školách zriadených podľa platných zákonov, môžu stále fungovať ako „experimenty“ podľa uvedených smerníc. Tak sa na Slovensku realizuje Integrované tematické vyučovanie, vyučovanie s prvkami Waldorfskej pedagogiky, Montessoriovskej pedagogiky, projekty Zdravá škola, Orava, Škola dokorán a iné.

Smernice MŠV SR z roku 1993 v článku 4 vyžadujú, aby gestor každý školský rok priebeh pokusného overovania vyhodnotil a po jeho ukončení predložil Ministerstvu školstva záverečné hodnotenie. Nehovoria však nič o tom, ako má toto hodnotenie vyzeráť, čo má obsahovať, ani o tom, na základe akého mechanizmu ministerstvo overené projekty schvaľuje a zavádza do praxe. Túto „legislatívnu dieru“ azda v budúcnosti preklenie nový predpis; všetci, ktorí sa zaoberajú pedagogickými inováciami, si však musia klásť otázku, ako vyhodnocovať efektívnosť overovaných programov, pretože na konštatovanie, že alternatívny edukačný program je dobrý a vhodný na zavedenie do širšej praxe v našich podmienkach, asi nestačí iba presvedčenie a nadšenie jeho realizátora. Tým nechcem význam nadšenia nijako znižovať. Naopak, bez nadšenia konkrétnych pedagógov by nebolo možné alternatívne školské programy realizovať, a teda ani overovať. Teraz však chcem hovoriť o vyhodnocovaní ich výsledkov.

Ako zamestnanec jedného z gestorských pracovísk, zodpovedný za pokusné overovanie jedného z dvoch realizovaných projektov edukácie nadaných detí na 1. stupni ZŠ (Dočkal, 2003), dovoľm si predostrieť čitateľom *Pedagogických rozhľadov* úvahu o hodnotení efektívnosti podobných programov. Ak má byť také hodnotenie objektívne, musí sa uskutočniť v zhode so základnými princípmi metodológie výskumu (pozri napr. Gavora, 1997). Alternatívny edukačný program sa realizuje niekoľko rokov. Jeho hodnotenie teda nemôže byť jednorazovou záležitosťou, ale bude mať formu longitudinálneho (dlhodobého) sledovania. Projekt

tohto sledovania by mal byť spolu s opisom príslušného alternatívneho programu súčasťou projektu pokusného overovania. Vhodnosť edukačného programu nemožno overiť iba jeho realizáciou, objektívnym sledovaním a vyhodnotením (výskumom) toho, čo sa v priebehu realizácie deje a k akým zmenám (najmä vo vedomostiach ale i osobnosti žiakov) program vedie.



Marta Hacuová: V hĺbkinách (ceruzka)

Projekt výskumu efektívnosti edukačného programu bude mať sedem bodov. Treba:

1. definovať **cieľ** alternatívnej edukácie;
2. stanoviť **kritériá** plnenia tohto cieľa;
3. nájsť **nástroje** na meranie stanovených kritérií;
4. určiť **experimentálne a kontrolné skupiny**;
5. určiť **časový plán** meraní;
6. podľa plánu realizovať **nezávislé merania** v experimentálnych i kontrolných skupinách;
7. **vyhodnotiť** zistenia a ich preukaznosť.

Jednotlivé body teraz rozvediem podrobnejšie.

K bodu 1: Cieľom edukačného programu nemôže byť, pochopiteľne, iba snaha „robiť to inak“ - To je motivácia realizátora. Cieľom môže byť viac, ale vždy musia byť formulované ako **edukačné ciele** definujúce zmeny, ktoré chceme edukáciou dosiahnuť v psychike žiakov (osvojenie si tých a tých vedomostí, zručností a návykov, rozvoj tých a tých schopností, charakterových, motivačných či sociálno-emočných vlastností). Medzi vlastnosťami, ktoré má škola rozvíjať a tej súčasnej sa to príliš nedarí, by som rád zdôraznil tvorivosť. Bolo by dobré, keby k edukačným cieľom alternatívnych programov vždy patril aj rozvoj samostatnosti a tvorivosti žiakov. Čiastkové edukačné ciele môžu byť časovo rozložené (napr. čo má byť splnené v prvom, druhom atď. roku školskej dochádzky), ale vždy musí byť definovaný aj konečný

cieľ (čo má byť výsledkom edukácie po jej završení). **Vedľajšie ciele** sa môžu týkať sociálnej klímy školy, dobrého pocitu žiakov, pracovnej pohody učiteľov, formy riadenia školy a jej ekonomického fungovania, vyskúšania konkrétnych pedagogických postupov a metodických materiálov. Fakt, že škola má dobrý manažment, že na nej panuje dobrá atmosféra, že sa na nej postupuje napríklad podľa návodov Márie Montessoriovej a používajú sa montessoriovské pomôcky – to všetko sú iba *prostriedky na dosiahnutie edukačných cieľov* – ich sledovanie a kontrola sú dôležité, o efektívnosti edukačného programu však nevypovedajú. *Ak edukácia prebieha v súlade s vedľajšími cieľmi, ale nevedie k splneniu edukačných cieľov, treba program hodnotiť ako neúspešný.*

K bodu 2: **Kritériá plnenia edukačných cieľov** môžu byť stanovené v časovom horizonte podľa čiastkových cieľov a konečného cieľa. Vždy musia zahŕňať kritériá hodnotenia v oblasti:

- a) **vzdelávacieho vývinu,**
- b) **osobnostného (psychického) vývinu.**

Čo to znamená: tak ako edukačné ciele smerujú do týchto dvoch oblastí, aj kritériá ich musia obsiahnuť. Nestačí, ak potvrdíme, že žiaci sa naučili to, čo im predpisovali osnovy (v rámci projektu môže ísť o upravené osnovy), keď neoveríme, či náš spôsob edukácie neovplyvňuje negatívne osobnostný vývin žiakov. V experimente s nadanými deťmi sa napríklad môže stať, že žiakom sprostredkujeme množstvo vedomostí, ale vychováme z nich súperivých sebčov. To by iste nebolo v poriadku. Rovnako nestačí, ak potvrdíme pozitívny vplyv overovaného edukačného programu na osobnostný vývin a neoveríme, čo sa žiaci naučili. Bez ohľadu na to, čo si myslíme o súčasnom obsahu vzdelávania (to by bolo na inú diskusiu), *v každom alternatívnom programe je treba dodržať vzdelávacie minimum dané štátom stanovenými osnovami, prípadne vzdelávacími štandardmi (tam, kde existujú).* Jedným z dôvodov, prečo ani v experimente nemožno zásadne meniť obsah vzdelávania, je nutnosť zabezpečiť žiakovi mobilitu – ak z akéhokoľvek dôvodu odíde z alternatívneho programu, musí byť schopný zaradiť sa do programu ktorejkoľvek inej, aj bežnej štátnej školy. **Kritériá plnenia vedľajších cieľov** si stanovuje každý alternatívny program sám. Slúžia na overenie, či sa naozaj postupovalo podľa tohto programu a nemusia byť nevyhnutnou súčasťou projektu pokusného overovania.

K bodu 3: **Nástrojmi na meranie stanovených kritérií** budú v oblasti vzdelávacieho vývinu predovšetkým *didaktické testy*, v oblasti psychického vývinu *psychologické testy*. Výhodou testov je ich relatívna objektívnosť, nevýhodou nemožnosť ich aplikácie v niektorých konkrétnych prípadoch. Napríklad deti s niektorými druhmi postihnutia alebo porúch učenia nepodajú v teste výkon, ktorý by skutočne odrážal ich vedomosti, prípadne vôbec nie sú schopné test vyplniť (Špotáková a kol., 2002). Špeciálny pedagóg a psychológ musia nájsť iný spôsob zisťovania ich vedomostí i psychických vlastností, vrátane kvalitatívnych metód. Na hľadani, prípadne tvorbe nástrojov merania sa musí zúčastniť odborník z pedagogickej (vedomosti) a psychologickéj (osobnosť) oblasti, často to bude niekto mimo školy, predovšetkým zástupca gestorskej inštitúcie. Všade, kde je to vzhľadom na stanovené ciele a kritériá možné, by sa mali uprednostniť štandardizované meracie nástroje. Pochopiteľne, podľa konkrétnych cieľov projektu možno vytvárať aj nástroje ad hoc. Pokiaľ je súčasťou projektu sledovanie plnenia vedľajších cieľov, treba, ak sa to dá, tiež siahnuť po štandardizovaných nástrojoch. Niektoré programy majú vyvinuté vlastné nástroje na meranie dodržiavania pravidiel programu.

K bodu 4: Dobrý výskumný plán počíta s tým, že výsledky

získané v experimentálnej skupine (skupinách), teda tam (v tej triede, škole), kde sa realizuje alternatívny program, porovná s výsledkami podobných skupín, v ktorých tento program neprebíhal (ilustráciu pozri napr. v práci Dočkal a kol., 2000). **Kontrolnými skupinami** môžu byť ľubovoľné skupiny žiakov rovnakého veku navštevujúcich školu s iným programom, najčastejšie bežný typ školy. Dôležité je, aby sa experimentálne a kontrolné skupiny pred začatím pokusného overovania podobali v relatívnom zastúpení chlapcov a dievčat, aby sa žiaci oboch skupín podobali aj svojimi základnými osobnostnými charakteristikami, prípadne špeciálnymi edukačnými potrebami. Pri overovaní alternatívneho programu určeného pre deti bežnej populácie budú najlepšou kontrolnou skupinou opäť deti bežnej populácie, napríklad trieda toho istého postupného ročníka z bežnej základnej školy. Zaujímavé by bolo aj vzájomné porovnanie žiakov edukovaných podľa rôznych alternatívnych projektov. Pri overovaní programu určeného vybraným skupinám detí bude výber kontrolnej skupiny ťažší. Napríklad pri overovaní programu integrovanej edukácie detí s postihnutím môže ako kontrola slúžiť trieda rovnakého ročníka špeciálnej školy – pokiaľ ide o prosperovanie postihnutých žiakov v integrovaných triedach. Môžeme však sledovať aj bežnú triedu a porovnávať prosperovanie nepostihnutých detí z integrovanej a bežnej triedy. Pri overovaní programov edukácie nadaných detí bude treba vytvoriť viacero skupín, ktoré budú kontrolné sebe navzájom – prosperovanie segregovane vzdelávaných nadaných detí (ako ho realizuje J. Laznibatová, 2001) by bolo treba porovnávať s prosperovaním integrovane edukovaných talentov (Dočkal, 2003) a naopak; pre obe skupiny by mohli slúžiť ako kontrola nadané deti z bežných tried, ktoré postupujú podľa bežných osnov, a pre „priemerných“ spolužiakov z integrovaných tried (lebo aj na nich môže mať realizácia experimentu nejaký vplyv) by kontrolou boli žiaci bežnej triedy.

K bodu 5: Pri overovaní krátkodobého programu sa obvykle realizujú dve merania – test a retest. Longitudinálne sledovanie vyžaduje **pravidelné merania v zmysluplných intervaloch**. Pri overovaní edukačných programov by priebežné údaje mali byť zisťované minimálne raz za rok – na konci školského roka. V našom experimente s integrovanou edukáciou nadaných detí sledujeme ich vzdelávací vývin (učebné výsledky) každého pol roka, psychický vývin raz ročne.

K bodu 6: Merania by mali byť **nezávislé**, to znamená, že ak aj kritériá určil autor projektu, ktorý sa mohol podieľať aj na výbere meracích nástrojov, merať by nemal ani on, ani nik, kto je na realizácii projektu priamo zainteresovaný. Hoci jedným z kritérií môžu byť napríklad údaje získané od učiteľa, mal by ich od neho získať „nezávislý výskumník“, najskôr pracovník gestorskej inštitúcie. Didaktické testy nemôže deťom zadávať učiteľ, ktorý ich učí, a pokiaľ

možno ani kolega zo susednej triedy. Nepodozrievam učiteľov, že by výsledky svojich žiakov zámerne „prikrášľovali“, viaceré výskumy však ukázali, že testujúca osoba nevedome ovplyvňuje výsledky smerom, ktorý očakáva. Preto by efektívnosť edukačného programu nemal overovať človek, ktorému príliš záleží na tom, aby sa potvrdila. To sa prirodzene týka aj psychologov.

K bodu 7: **Výhodnotenie výsledkov** znamená predovšetkým porovnanie údajov, ktoré sme získali meraniami, s cieľmi programu a vzájomné porovnanie experimentálnych a kontrolných skupín. Rozdiely, ktoré zistíme, však môžu byť celkom náhodné – aby sme to vylúčili, musíme vyhodnotiť ich **preukaznosť** pomocou metód matematickej štatistiky (Dočkal a kol., 2000). Tie sú pracovníkom gestorských inštitúcií známe a dostupné. Pre overenie efektívnosti edukačného programu budú dôležité aj štatisticky významné, ale aj štatisticky nevýznamné (nepreukazné, náhodné) rozdiely. Vo výskumnom projekte totiž overujeme hypotézy o tom, že žiaci vzdelávaní a vychovávaní podľa toho-ktorého programu sa v niektorých vlastnostiach budú od kontrolnej skupiny líšiť, no v iných by sa líšiť nemali. Napríklad v projekte edukácie nadaných detí predpokladáme, že žiaci zaradení do programu budú oproti tým, ktorí sa vzdelávajú v bežných podmienkach, dosahovať lepšie učebné výsledky, vyššiu úroveň rozumových schopností a tvorivosti, ale inak budú rovnakí ako ostatné deti. Ak by neboli (napríklad ak by boli významne depresívnejší alebo agresívnejší), niečo v overovanom programe nebolo v poriadku. Pri mnohých alternatívnych pedagogických systémoch možno predpokladať, že žiaci vedení príslušným spôsobom budú oproti žiakom bežných škôl menej neurotici, viac altruistickí, samostatnejší a podobne. Súčasne však nesmú byť menej vzdelaní. Ak by napriek pozitívnemu osobnostnému vývinu nedosiahli požadované výsledky v rozvoji schopností a vedomostí, opäť by sme program museli pokladať za neefektívny.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že za overený edukačný program, ktorého širšie využívanie v našom školstve možno odporúčať, považujem iba taký, ktorý dosahuje v niektorom z ukazovateľov efektívnosti lepšie výsledky než klasické vyučovanie. Nie je to pravda. Ak program spĺňa vlastné špecifické kritériá (ktoré môžu byť vo vzťahu k efektívnosti vedľajšie), možno jeho využívanie odporúčať, pokiaľ ním dosiahnuté vzdelávacie a výchovné výsledky nie sú horšie než výsledky v bežných školách. Program, ktorého sa deti radi zúčastňujú, učiteľom sa v ňom dobre pracuje a rodičia sú s ním spokojní, však nemožno pokladať za dobrý, ak žiaci, ktorí ho absolvovali, budú v porovnaní s rovesníkmi zaostávať vo vzdelávacom a osobnostnom vývine. Preto pokladám overovanie efektívnosti každého alternatívneho edukačného programu za nevyhnutné.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DOČKAL, V.: Ako prosperujú nadané deti integrované v bežnej škole? In: HELLER, D. (Ed.): *Kořeny a vykořenění*. Praha : ČMPS, 2003.
 DOČKAL, V. a kol.: *Rozvíjení schopností dětí předškolského a mladšího školského věku*. Bratislava : VÚDPaP, 2000.
 GAVORA, P.: *Výskumné metody v pedagogice*. Bratislava : UK, 1997.
 LAZNIBATOVÁ, J.: *Nadané děti*. Bratislava : Iris, 2001.
 ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v SR: Projekt Milénium*. Nitra : Slovidiac, 2000.
 ŠPOTÁKOVÁ, M. – KUNDRÁTOVÁ, B. – DOČKAL, V.: *Psychológ v Detském centre*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 37, 2003, č. 3, s. 210-213.
Smernice Ministerstva školstva a vedy SR z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl.
Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.
Zákon SNR č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších predpisov.
Zákon NR SR č. 279/1993 Z.z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov.
 ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris, 2000.

The author deals with a need of evaluating effectiveness of alternative educational programs. He stresses the fact that such a process requires a long term research realized under basic methodological rules.

KULTÚRA AKO ZDROJ MOTIVÁCIE NA HODINE ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Miesto a obsah kultúry v cudzojazyčnej výučbe. Metódy a formy práce s kultúrnym komponentom na strednej škole. Výsledky výskumu zameraného na kvantitatívnu analýzu vybraných učebníc (používaných na našich školách) a na vzťah žiakov ku kultúre na hodine.*

Kľúčové slová: *kultúra, kultúrny obsah, metódy a formy práce, komunikatívny prístup*

Úvod

Každý, kto sa pokúšal v cudzine komunikovať cudzím jazykom, vie, že gramaticky správne vyjadrovanie samo osebe nestačí. V mnohých prípadoch dochádza k nepochopeniu a sprievodným negatívnym pocitom nie kvôli chybe v jazykovej oblasti, ale kvôli „stretu“ dvoch odlišných kultúr s rôznymi zvyklosťami, tradíciami, hodnotami, predsudkami, stereotypmi alebo prejavmi neverbálnej komunikácie. S našim vstupom do EÚ a hľadaním uplatnenia mimo Slovenska sa otázka kultúrnej a medzikultúrnej komunikácie stáva aktuálnou pre mnohých mladých ľudí.

V teoretickej časti článku budeme špecifikovať miesto a obsah kultúry v cudzojazyčnej výučbe, konkrétne na hodine anglického jazyka, sumarizovať metódy a formy práce s kultúrnym komponentom na strednej škole. Vo výskumnej časti prezentujeme výsledky výskumu, zameraného na kvantitatívnu analýzu vybraných učebníc, ktoré sa používajú na našich školách a výsledky prieskumu vzťahu žiakov ku kultúre na hodine.

1. Teoretické východiská

Spájanie jazykovej výučby s kultúrnym komponentom je pochopiteľné a vyplýva z podstaty pojmov *jazyk* a *kultúra*, ktoré sa navzájom podmieňujú a ovplyvňujú. Napríklad Byme (1983) zdôrazňuje, že jazyk je výsledkom kultúry ako celku a zároveň prostriedkom, pomocou ktorého sa kultúra komunikuje a pretvára. Inými slovami, kultúra vo svojej mnohorakej podobe bola vždy súčasťou výučby cudzích jazykov. Preto je hlavne pred učiteľom cudzieho jazyka náročná úloha: pripraviť žiaka tak, aby bol schopný nielen komunikovať jazykovo presne a plynulo, ale aj chápať a tolerovať kultúrnu „inakosť“ a vhodne reagovať v rozličných situáciách ovplyvnených rozdielnym kultúrnym zázemím. Dôležitou požiadavkou sa rovnako stáva aj vypestovanie schopnosti nielen prezentovať na primeranej úrovni vlastnú kultúru, ale byť aj jej nositeľom.

V odbornej literatúre existuje niekoľko definícií „kultúry“ z hľadiska lingvistického, antropologického, sociologického (Mistrík, 1999, Delanoy 1994, Hendrich 1988). Naším cieľom však nie je ich analýza. Zaujímá nás skôr to, ako by sme mohli definovať kultúrny komponent výučby cudzích jazykov z didaktického hľadiska vo vzťahu k motivácii žiaka. Považujeme za dôležité vymedziť obsah kultúry a navrhnúť metódy práce tak, aby umožnili jej sprostredkovanie ako jedného z dôležitých motivačných činiteľov v cudzojazyčnej výučbe.

Obsah pojmu kultúra sa z didaktického hľadiska menil a dostával novú podobu pod vplyvom aktuálnej vyučovacej metódy (Larsen-Freeman 1986).

Gramaticko-prekladová metóda sa sústreďovala prevažne na „veľkú“ literatúru a preklady z materinského a do materinského jazyka. Až neskôr, v období audio-orálnej metódy, sa obsah kultúry rozširuje o poznatky z histórie, geografie, osobností vedy

a techniky, významné objavy, historické pamiatky a pozitívne spoločenské javy. V takomto rámci definuje kultúru aj Henrich (1988). Krajina cieľového jazyka bola v učebných materiáloch väčšinou prezentovaná pozitívne. Deväťdesiate roky však priniesli obrat v tejto oblasti a prostredníctvom nových učebných súborov sa do popredia dostáva aj obyčajný človek a jeho každodenný život.

Komunikatívna metóda chápe kultúru nielen ako cieľ (teda ako súbor poznatkov o Veľkej Británii, USA a iných anglicky hovoriacich krajinách), ale ako prostriedok rozvoja jazyka. Inými slovami, cez „kultúrny obsah“ sa prezentujú a precvičujú jazykové prostriedky a zručnosti (Ur, 1996).

V ostatnom období je v cudzojazyčnej výučbe zreteľný posun od kognitívneho prístupu, cez komunikatívny prístup až po interkultúrny prístup, cieľom ktorého je chápať a tolerovať odlišnosti a rozumieť iným.

Ak by sme sa teda pokúsili zhrnúť, čo obsahuje pojem kultúra v súčasnosti, môžeme zdôrazniť tieto tri zložky, ktoré tvoria rámec kultúry vo výučbe cudzích jazykov:

- *umenie a umelecká tvorba* (literatúra, výtvarná a hudobná tvorba),
- *informačná kultúra* – geografia, veda, technika,
- *každodenná kultúra* - zvyky, bežný život, oblečenie, móda, voľný čas, stravovacie návyky, hodnoty, spôsoby myslenia (Savignon, 2002).

Uvedené tri okruhy poskytujú dostatok „obsahu“, ktorý je možné vo vyučovacom procese ďalej modifikovať podľa potrieb a záujmov žiakov.

Práve záujmy a potreby žiakov znamenajú významný faktor v úrovni ich motivácie v osvojovaní si cudzieho jazyka. Ich význam zdôrazňuje Harmer (1993), keď podčiarkuje, že práve v skupine adolescentov hrá motivácia prostredníctvom ich záujmov (hudby, módy, techniky, filmov a pod.) nezastupiteľnú úlohu a umožňuje učiteľovi udržiavať hladinu motivácie na vysokej úrovni. V súčasnosti sa k uvedeným motivačným zdrojom pripájajú aj komunikačné technológie. Je pochopiteľné, že dôležitú úlohu zohráva nielen obsah, ale aj metódy a spôsoby práce s týmto obsahom.

Ako sme už spomenuli, v tradičnom vyučovaní cudzieho jazyka prevládala faktografický prístup, t. j. prezentovanie kultúry ako súboru vedomostí z literatúry, histórie, geografie. V súčasnosti sa zdôrazňuje skúsenostný prístup, t. j. žiak skúma kultúru na základe vlastného záujmu či potrieb prostredníctvom projektovej práce, výmenných pobytov, inscenačných techník a hraním rolí.

Na rozdiel od tradičného prístupu, ktorý kládol dôraz na objektívne prezentovanie kultúry cieľového jazyka, sa v súčasnosti zdôrazňuje subjektívne hľadisko. Žiaci sa pokúšajú na základe svojich skúseností a očakávaní interpretovať kultúru cieľového jazyka. Významnú úlohu tu zohrávajú záujmy a potreby žiakov alebo zacielenie žiaka na svoju budúcu profesiu.

Význam, a hlavne nový prístup k prezentovaniu kultúry, si

uvedomujú aj autori cudzojazyčných učebníc. Na jednej strane sa sprostredkovanie kultúry v učebných materiáloch uskutočňuje priamo, napríklad prostredníctvom textov, ktoré explicitne približujú niektoré prejavy kultúry a pozornosť žiaka i učiteľa je zámerné zacielená na tieto javy. Ako príklad môžeme uviesť texty *New York and London*, *Madam Tussaud's Waxworks*, *David Copperfield* a iné (New Headway Intermediate).

Na strane druhej sa prezentovanie a osvojovanie poznatkov uskutočňuje nepriamo, a to prostredníctvom jazykových funkcií alebo obrazového či textového materiálu v učebnici - napríklad precvičovanie nepriamej otázky na základe vypočítaného dialógu *At the railway Station Information Desk* (New Headway Intermediate) alebo precvičovanie modálnych slovies na texte o L. Armstrongovi (Opportunities Upper Intermediate).

V súčasnosti už neexistujú učebnice, v ktorých by bol kultúrny komponent nepovšimnutý a rozdiel medzi učebnicovými súborními je už len v množstve kultúrnych informácií a prítlačivosťou ich sprostredkovania.

Najnovším javom v tejto oblasti je fakt, že učebnice jednak obracajú pozornosť žiaka a učiteľa na vlastnú kultúru, ale okrem reálií väčšiny anglicky hovoriacich krajín sa v nich objavujú aj články s kultúrnym obsahom iných ako anglicky hovoriacich krajín. Je to v súlade s tým, že angličtina sa stala jazykom medzinárodnej komunikácie aj v rámci Európskej únie. Ako príklad môžeme uviesť článok v učebnici *New Headway – Intermediate Good Manners* (s. 40–41), v ktorom sa porovnávajú zásady vhodného správania sa nielen v anglicky hovoriacich krajinách, ale tiež aj v Nemecku, Japonsku, Francúzsku.

V publikácii *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (2002) sa zdôrazňuje, že na rozdiel od iných vedomostí, práve poznatky z kultúry nie sú vždy nevyhnutnou súčasťou predchádzajúcich skúseností študenta a môžu byť zásluhou pôsobenia stereotypov (sprostredkovaných učiteľom alebo učebnicou) zdeformované. V tejto publikácii sa uvádzajú aj rysy, ktoré charakterizujú určitú európsku spoločnosť a jej kultúru a vzťahujú sa na: každodenný život, životné podmienky, medzilidské vzťahy, hodnoty, vieru a postoje, reč tela, spoločenské konvencie, rituály a zvyky. Každá z týchto oblastí je ďalej špecifikovaná (s. 105) a môže byť inšpiráciou pre učiteľa v plánovacej fáze vyučovacej hodiny.

Z metód a prístupov, ktoré môžeme využiť na hodine anglického jazyka, so zameraním na kultúru, spomenieme tieto:

- prezentácia kultúry ako „kultúry rozdielov“;
- projektová práca zameraná na určitý jav z oblasti kultúry,
- vytvorenie autentického prostredia v triede,
- prezentácia kultúrnych faktov na pozadí vlastnej kultúry,
- riešenie kultúrnych problémov,
- dramatizácia vybraného kultúrneho javu,
- komunikácia s členmi cieľovej skupiny alebo návšteva cieľovej kultúry,
- využívanie autentického materiálu.

Mnohé učebné úlohy a aktivity, ktoré učiteľ používa na hodine anglického jazyka, je možné aplikovať aj na sprostredkovanie kultúry. Sem sa zaraďujú cvičenia na pozorovanie podobných a rozdielnych javov, brainstorming, porovnávanie obrázkov/fotografií, hľadanie argumentov/informácií v texte alebo ich dopĺňanie, hranie rolí, kvízy

a dotazníky, diskusia na základe kontroverzného tvrdenia, simulácia, analýza reklám, nápisov, novinových článkov, hľadanie podobného javu vo vlastnej kultúre, práca na projektoch a práca s internetovými zdrojmi. Viaceré učebnice využívajú tzv. konfrontačné texty, v ktorých sa porovnávajú vybrané javy cieľovej a vlastnej kultúry. Žiaci hľadajú spoločné a rozdielne znaky a v závere musí byť zdôraznená idea akceptácie odlišných javov.

2. Výskum

V prvej časti výskumu sme sa pokúsili pomocou kvantitatívnej analýzy porovnať pomerné zastúpenie textov zameraných na články, ktoré sa zaoberajú niektorým javom britskej alebo americkej kultúry, kultúry iných anglicky hovoriacich krajín a kultúry neanglicky hovoriacich krajín. V centre našej pozornosti boli len texty určené na rozvoj jazykovej zručnosti – *čítanie s porozumením*. Analyzovali sme celkovo štyri učebnice rôznej úrovne, ktoré boli publikované v období 1992 až 2002. Sú to tieto učebnice:

- *Streetwise Intermediate* (1992),
- *New Headway Intermediate* (1996),
- *New Cambridge Advanced English* (1998),
- *Opportunities Upper Intermediate* (2002),

Výsledky analýzy textov uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Výskyt textov s kultúrnym obsahom v jednotlivých učebniciach

Texty zamerané na kultúru:	britskú		USA		iné anglicky hovoriace krajiny		neanglicky hovoriace krajiny		iné ako kultúrne texty	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
učebnica										
Streetwise	16	33	3	6	0	0	6	12	24	49
New Headway intermediate	13	40	2	6	0	0	5	16	12	38
Opportunities	10	16	12	19	3	5	17	27	20	32
CAE	7	19	5	14	1	3	6	16	18	48
Spolu		46		22		4		34		74

Na základe analýzy môžeme skonštatovať, že najväčšie zastúpenie majú v uvedených učebniciach texty so zameraním na britskú kultúru (celkovo 46), čo je, podľa nášho názoru, ovplyvnené tým, že autormi učebníc sú Briti a učebnice vyšli v britských nakladateľstvách. Len v učebnici *Opportunities* je viac textov zameraných na americkú kultúru. Chceme tu však poznamenať, že niektoré články spájali viac tém z rôznych krajín a zaradenie textov nebolo vždy jednoznačné. Neočakávali sme, že kultúra iných anglicky hovoriacich krajín (Kanady a Austrálie) bude mať také malé zastúpenie (celkovo len 4 texty). Omnoho väčší priestor je venovaný kultúre neanglicky hovoriacich krajín (34 textov), čo je badateľné hlavne v najnovších učebniciach (*Opportunities*, *Cambridge Advanced English*). Celkový počet textov zameraných na kultúru je pomere vyrovnaný.

Druhou oblasťou nášho výskumu bola oblasť motivácie žiakov prostredníctvom učiva s kultúrnym obsahom. Do výskumnej vzorky sme zaradili 90 žiakov stredných škôl (61 dievčat a 39 chlapcov). Ich úlohou bolo vyjadriť svoju mieru stotožnenia sa s výrokmi, týkajúcimi sa ich vzťahu ku kultúre anglicky hovoriacich krajín a k vlastnej kultúre, významu kultúrnych informácií pre ich ďalší život, učebnic a motivácie prostredníctvom kultúry.

Výrok č. 1

Texty s tematikou kultúry anglicky hovoriacich krajín považujem za zaujímavé.

Tabuľka 2 Miera stotožnenia sa s výrokom č. 1

	Počet žiakov	percento
Úplne súhlasím	71	79
Viac súhlasím ako nesúhlasím	10	11
Viac nesúhlasím ako súhlasím	6	7
Úplne nesúhlasím	3	3

Výsledky potvrdili náš predpoklad, že oblasť kultúry anglicky hovoriacich krajín je pre žiakov stredných škôl zaujímavá, až 81 žiakov súhlasí s výrokom. Len deväti žiaci nepovažujú kultúru v jej rôznych podobách za zaujímavú.

Výrok č. 2

V budúcnosti budem potrebovať informácie a vedomosti o kultúre anglicky hovoriacich krajín.

Tabuľka 3 Vyjadrenie miery stotožnenia sa s výrokom č. 2

	Počet žiakov	percento
Úplne súhlasím	50	56
Viac súhlasím ako nesúhlasím	27	30
Viac nesúhlasím ako súhlasím	11	12
Úplne nesúhlasím	2	2

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že žiaci si uvedomujú miesto a význam kultúry v ich ďalšom živote (štúdium, cestovanie, pracovné príležitosti). Až 77 žiakov považuje takéto informácie za dôležité.

Výrok č. 3:

Považujem za potrebné oboznamovať sa na hodine anglického jazyka aj s našou kultúrou.

Tabuľka 4 Vyjadrenie miery stotožnenia sa s výrokom č. 3

	Počet žiakov	percento
Úplne súhlasím	57	63
Viac súhlasím ako nesúhlasím	16	18
Viac nesúhlasím ako súhlasím	9	10
Úplne nesúhlasím	8	9

Okrem kultúry anglicky hovoriacich krajín považujú žiaci za dôležité aj informácie o našej kultúre. Celkove 73 žiakov si myslí, že hodina angličtiny je vhodnou príležitosťou na oboznamovanie sa aj s vlastnou kultúrou.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. 2002. Olomouc : Univerzita Palackého. - 267 s. ISBN 80 244 0404 4.
- LENČOVÁ, Ivica. *Andere Länder in unserer Kopfen*. In : LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. München : BMW AG, 1997.
- ONDREJOVIČOVÁ, Miroslava. *Britské reálie vo vyučovaní anglického jazyka. Diplomová práca*. Banská Bystrica : KAA FHV UMB, 2003.
- ŠTULAJTEROVÁ, Alena. 1997. *Zahrajme sa s prekladom*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. ISBN 80 8041 191 3.
- SAVIGNON, Sandra. *Communicative Curriculum Design for the 21st Century*. In : English Teaching Forum, Vol. 40 Number 1, January 2002, s. 2-7.
- STERN, H. H.: *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : OUP, 1992. ISBN 0 19 437066-6.
- ŠTEFAŇÁKOVÁ, Jana. *Interkultúrna komunikácia a krajinoveda vo vyučovacom procese cudzích jazykov*. In : Zborník katedier cudzích jazykov FHV UMB v Banskej Bystrici. Banská Bystrica : FHV UMB 1996. ISBN 80 888825 73 3.
- UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. CUP, 1996.
- NEČASOVÁ, Pavla: *Úloha reálií ve výuce cizím jazykum*. In : Cizí jazyky ve škole, 47, 2003/2004, č. 3, s. 88-90.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : OUP, 1986. ISBN 0 19 434133 x.

Summary: *The focus of this article is on one of the current issues – the role of culture in the foreign language teaching and learning. The author stresses the importance of cultural studies which is now viewed as an integral part of communicative language teaching preparing learners for*

Výrok č. 4

Páči sa mi, ako je kultúra prezentovaná v učebnici, ktorú používame na hodine anglického jazyka.

Tabuľka 5 Miera stotožnenia sa s výrokom č. 4

	Počet žiakov	percento
Úplne súhlasím	68	76
Viac súhlasím ako nesúhlasím	12	13
Viac nesúhlasím ako súhlasím	7	8
Úplne nesúhlasím	3	3

Celkove môžeme konštatovať, že žiaci sú spokojní s učebnicou a kultúrnymi informáciami, ktoré prináša. Len desiatim žiakom sa z kultúrneho hľadiska nepáči učebnica, ktorú používajú.

Výrok č. 5

Vymenujte oblasť kultúry, ktorá Vás najviac zaujíma a motivuje. V tejto otvorenej otázke žiaci uvádzali tieto oblasti:

• hudba • každodenný život • móda • film • história • geografia • literatúra • zvyky a tradície • výtvarné umenie.

Uvedené oblasti patria medzi tie, ktoré sú vo všeobecnosti preferované mladými ľuďmi a odpovede teda splnili naše predpoklady.

Na základe výskumu môžeme konštatovať, že väčšina žiakov súhlasila s výrokmi a vyjadrila svoj pozitívny vzťah ku kultúre na hodinách anglického jazyka. Zároveň si žiaci uvedomujú význam kultúry (vlastnej i cieľovej) pre svoj ďalší osobný a profesionálny život. Je možné predpokladať, že záujem žiakov o kultúru ešte vzrastie s našim vstupom do EÚ.

Záver

Hoci sa názory a predstavy o príprave človeka, ktorý by mal v 21. storočí plniť mnoho iných úloh ako doteraz, rôznia, dominantným ostáva orientácia na zvel'adovanie duchovných síl a hodnôt. Je to práve kultúra, ktorá vo svojej mnohorakej podobe umožňuje formovať postoje, názory, viery, očakávania, rozvíjať vnímanie a empatiu, a takto naplňovať aj formatívny cieľ výučby cudzích jazykov.

Vývoj spoločnosti v ostatnom období – nielen v Európe – jasne ukazuje, že poznanie kultúrnych hodnôt iných národov, ich rešpektovanie a chápanie sa stane dôležitým predpokladom „prežitia“ ľudstva.

Na záver môžeme konštatovať, že hlavným cieľom začleňovania kultúrneho komponentu do cudzojazyčnej výučby je v prvom rade prínos k porozumeniu ľudí a pridávanie hodnôt k duševnému kapitálu človeka. A tu má učiteľ cudzieho jazyka nezastupiteľnú úlohu.

O METÓDACH A POSTUPOCH VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE PROSTREDNÍCTVOM EXPERIMENTOV

Benedikt Gullach - Eleonóra Gullach, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: V článku je opísaný príklad na využitie jednej z vyučovacích metód biológie - metódy riešenia problému prostredníctvom aktívneho experimentovania. Pomocou tejto metódy sú žiaci vedení priamo a aktívne do procesu učenia sa a porozumenia toho, o čom biológia a biologické myslenie je.

KLúčové slová: život, vyučovanie biológie, pojmová mapa, biológia ako bádanie, vymedzenie problému, riešenie problému, brainstorming

Hlavným zámerom takéhoto spôsobu vyučovania biológie je využiť, okrem iných metód a prístupov, **metódu riešenia problému** prostredníctvom **aktívneho experimentovania**, keďže biológia je rovnako ako ďalšie prírodné vedy **experimentálnou vedou**, čo, žiaľ, nie je v súčasnom stave vyučovania biológie na našich školách dostatočne aplikované. Skôr opak je pravdou, keďže súčasné predimenzované učebné osnovy biológie zdôrazňujú viac ako vedu, ktorá opisuje štruktúru, procesy, podmienky (a pod.) živých organizmov.

Prvým prínosom metódy experimentu je možnosť začať vyučovanie biológie od ktorejkoľvek témy biologického sveta, keď začíname pracovať s novou skupinou žiakov. Predpokladá to aj určitú slobodu učiteľa vo voľbe poradia tém, ktoré sú zakomponované v učebných osnovách biológie, čo si, samozrejme, vyžaduje aj **novú formu učebných osnov biológie** (pohľad na učebné osnovy biológie zamýšľame predstaviť v niektorom z budúcich článkov v Pedagogických rozhľadoch).

Ďalším prínosom metódy experimentu je priestor a možnosti na rýchle vzájomné zoznámenie sa učiteľa a žiakov – najmä v rámci diskusie.

Potom prichádza samotný experiment, ktorý žiakom poskytuje vedomosti a sprostredkováva skúsenosti týkajúce sa životného procesu živočíchov. Aby ich žiaci získali, musia premýšľať, ako experiment realizovať. Takýmto spôsobom sa učia pracovať ako vedci, pričom získavajú vedomosti a vlastné skúsenosti – je to tzv. **metóda učenia sa prostredníctvom činnosti** (zaviedol ju slávny americký edukátor John Dewey), ktorá je vo vyučovaní biológie veľmi cenná. Toto je **tretím prínosom** metódy experimentu.

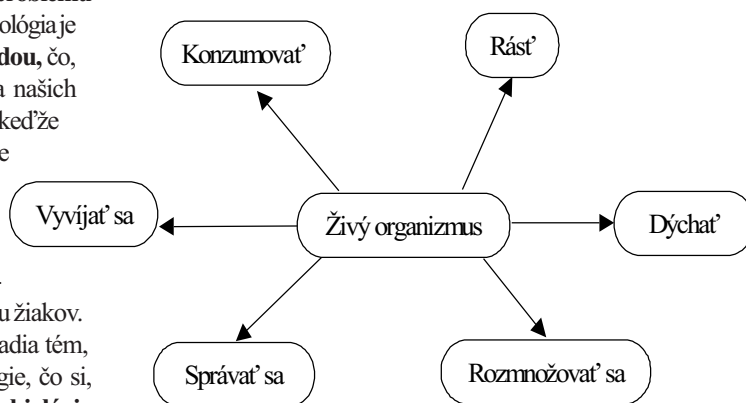
Na konci experimentu žiaci získajú **výsledky**, ktoré môžu byť spracované a **porovnané so skutočnými vedeckými výsledkami**, čo je veľmi stimulujúce v procese učenia sa žiakov.

Ďalšou zručnosťou je získanie skúseností zo spájania rôznych biologických tém navzájom, a tým vytvárania vzťahov a celkového prehľadu, čo je zručnosť, ktorá môže byť použitá aj v iných životných situáciách. Okrem toho sa žiaci naučia, že takéto vedomosti a skúsenosti sú často získavané z biológie integrovanej s ostatnými prírodovednými predmetmi, a to je zručnosť veľmi dôležitá pre mladých ľudí informačnej spoločnosti. **Tieto zručnosti predstavujú ďalší prínos.**

Rakúsky vedec Erwin Schrödinger napísal knihu s názvom „**Čo je život?**“ Táto otázka by mohla byť položená na začiatku vyučovania biológie. Autor v knihe vypracoval odpoveď, ale musel pripustiť, že bolo dosť ťažké definovať krátko a presne, čo život v skutočnosti je.

Aby sme nadobudli **jednoduchý a zrozumiteľný** pohľad, z ktorého je **ľahké zapamätať si**, čo je charakteristické pre živé organizmy vo všeobecnosti, pokúsime sa urobiť **pojmovú mapu** nasledovne:

Obrázok 1 Pojmová mapa: Čo je charakteristické pre živé organizmy vo všeobecnosti



Všetky konštrukcie pojmových máp sú spojené s diskusiami o tom, ako definovať, usporiadať a vyjasňovať ich jednotlivé časti.

Táto pojmová mapa by mala byť usporiadaná takým spôsobom, že **jednotlivé časti** nasledujú za sebou, prípadne sú vzájomne **logicky prepojené**. Zároveň je dôležité **pochopiť**, že jednotlivé časti sú vzájomne prepletené, a tak jedna časť v skutočnosti nemôže byť oddelená od inej. Počas tvorby pojmovej mapy je dôležité **vyjasniť** si význam pojmov:

Konzumovať – znamená, že živé organizmy musia prijímať potravu, aby uspokojili všetky chemické a fyzikálne procesy, ktoré prebiehajú v organizme.

Reprodukovať – znamená, že živé organizmy musia vytvoriť nové organizmy, pretože jednotlivý organizmus má určitú dĺžku životného cyklu.

Rásť – znamená byť väčší, pretože organizmy sú na začiatku svojho životného cyklu menšie v porovnaní s dospelými formami.

Správať sa – znamená, že každý žijúci organizmus musí konať a reagovať kvôli tomu, aby uspokojil svoje potreby na prežitie.

Vyvíjať sa – znamená, že jednotlivý organizmus sa mení počas svojho života, ale súčasne život sa mení v čase.

Z uvedenej schémy (pozri obr. 1) si žiaci zvolia ako prvú tému napr. **DÝCHANIE**, ktorú chcú študovať prostredníctvom niekoľkých pokusov. Experiment sa vypracováva spoločne s učiteľom takým spôsobom, že žiaci musia **premyšľať a kombinovať vedomosti a skúsenosti z rôznych vyučovacích predmetov a pri riešení problému spolupracovať**.

Táto metóda dostala tiež názov „**Biológia ako bádanie**“.

Problém musí byť **nastolený, vymedzený** a tiež **dobre definovaný**:

1. Čo chceme zistiť?
2. Ktoré organizmy sme si zvolili ako predmet štúdia?
3. Čo potrebujeme vedieť o probléme vopred?
4. Ako nájdeme začiatkový bod?
5. Chceme študovať problém kvantitatívne alebo kvalitatívne?

- 6 Možno chceme využiť experimentom získané vedomosti v širšom biologickom kontexte, aby sme pochopili, čo sme sa naučili.

1. krok:

Chceme merať, čo sa odohráva, keď myš dýcha, ale v prvom rade to chceme ukázať kvalitatívne.

Ako môžeme uskutočniť meranie jednoduchým spôsobom?

2. krok

Vieme, že nasledujúci chemický proces prebieha v živých bunkách myši počas respirácie:



3. krok

Prvý problém: *Čo budeme merať v tomto procese?*

Predpokladajme, že žiaci si po určitej diskusii zvolia **merať oxid uhličitý uvoľnený z dýchajúcej myši**.

Potom sa dostaneme k **druhému problému**: *Ako posúdime vo vzduchu prítomný oxid uhličitý, ktorý myš vdychuje?*

Musíme vylúčiť množstvo vdychovaného oxidu uhličitého tak, aby ono nebolo miešané s množstvom myšou vydychovaného oxidu uhličitého.

Tretí problém: *Ako identifikovať plyn - oxid uhličitý?*

Aký postup použijeme, aby sme

- oddelili oxid uhličitý, prítomný vo vzduchu **od zvyšku vzduchu**,
- ako dostať tento vzduch do kontaktu s myšou,
- ako zachytiť vzduch prichádzajúci od myši, **aby sme dokázali**, že
- vzduch obsahuje oxid uhličitý vydychovaný myšou **počas experimentu?**

Toto je **technický problém**, ktorý je časťou experimentu - ako navrhnuť aparáturu, ktorá vyrieši nastolený problém. Pri riešení tohto problému bude žiak potrebovať nejakú praktickú skúsenosť z denného života - ako nakladať s materiálmi potrebnými pre experimentálnu aparáturu a - ako ju skonštruovať?

Žiaci začínajú experiment vytvorením nákresu aparatury, ktorú budú využívať. Potom ju musia z rôznych častí skonštruovať, aby ju vyskúšali, či bude fungovať.

Tento proces podnieti jednotlivých členov skupiny ešte skôr, ako sa dopracujú ku konečným výsledkom.

Aký materiál a pomôcky budeme potrebovať?

Tento krok navodzuje diskusiu alebo dialóg medzi žiakmi a učiteľom, čo je rovnako veľmi dôležitou súčasťou samotného experimentu.

Počas praktických a technických postupov experimentu sa žiaci dopustia chýb a zažijú neúspechy, a tak musia skúšať znova - rekonštrukcia.

Táto fáza „**pokus a omyl**“ je takisto dôležitá, aby získali správnu skúsenosť.

Pri takomto postupe je experiment nielen experimentom kvôli tomu, aby sme získali biologické výsledky, ale má to aj ďalšie dôvody:

Počas diskusie a praktických činností sa žiaci učia niečo viac, t. j. diskutovať o dôležitej záležitosti - čo robiť, aby experiment fungoval, overovať metodiku experimentu, ako funguje, zmeniť niektorý krok, ak je to potrebné, skúšať opäť a opäť, kým sa nedosiahne požadovaný efekt experimentu. Počas takejto aktivity sa žiaci učia, ako používať svoje ruky pri narábaní s materiálom a pomôckami správ-

ným spôsobom a zároveň premýšľajú, ako nezničiť zbytočne materiál i pomôcky, resp. neporanit' sa počas experimentu. Zároveň zistia, že skúsenosť prechádza aj rukami.

Tieto rôzne fázy sú veľmi rozhodujúce: počas nich žiaci poukážu na svoju invenciu a takisto sa učia vzájomne kooperovať.

Po ukončení kvalitatívnej časti experimentu môžeme začať s druhou časťou - s **kvantitatívnym experimentom**, ktorý je zameraný na **presné meranie množstva oxidu uhličitého vydychovaného myšou**.

Problém č. 1: Máme prejsť od nášho jednoduchšieho spôsobu merania k zložitejšiemu a použiť iné, zložitejšie nástroje - vyhovujúce nášmu zámeru. *Aby sme získali biologický výsledok, musíme skombinovať fyzikálnu, chemickú a praktickú skúsenosť.*

Problém č. 2 je fyzikálny: *Ako zásobovať myš dostatočným množstvom vzduchu (kyslíka) a odstrániť vzduch s oxidom uhličitým? Ako vytvoriť rovnomerný tok vzduchu okolo myši?*

Problém č. 3 je chemický: **Nedá sa jednoducho vyriešiť použitím 0.1M roztoku hydroxidu sodného, kyseliny chlorovodíkovej s ekvivalentnou koncentráciou a indikátorom fenolftaléin.**

Ako zachytávať všetok oxid uhličitý, ktorý myš vydychuje, čo predstavuje mieru intenzity respirácie u myši. Ako dlho necháme myš dýchať? Ako odmerať množstvo oxidu uhličitého?

Tu žiaci využijú niektoré chemické vedomosti o oxide uhličitom a vode - ako spolu reagujú a čo je výsledkom tejto reakcie:



Žiaci musia poznať postup titrovania alebo si uvedomiť, že sa to musia naučiť.

Opäť musia diskutovať postup svojej práce. Bude potrebné zistiť, ktorú zásadu, indikátor a kyselinu použijú, a tiež aká koncentrácia kyseliny a zásady je potrebná.

Takisto získajú vedomosti o respiračnom kvociente, čo predstavuje vzťah medzi uvoľneným oxidom uhličitým a prijatým kyslíkom: CO_2/O_2 . Tento kvocient sa trochu odlišuje v závislosti od toho, či ide o sacharid, bielkovinu alebo tuk, ktoré sú spálené. Možno zistia, že je najľahšie pracovať s respiračným kvociantom pri spaľovaní sacharidov, pretože sa blíži k jednej.

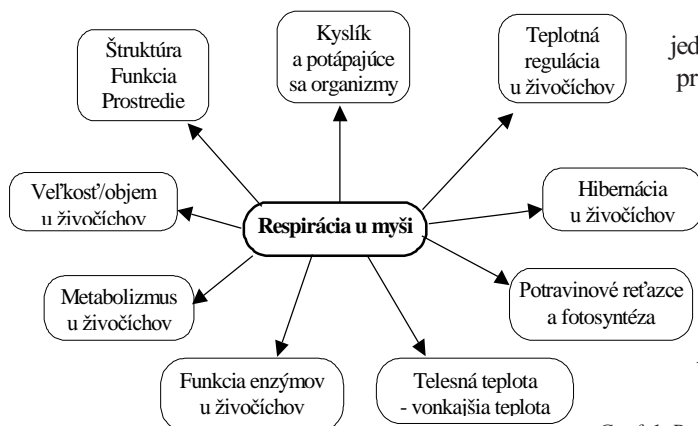
Pri titracii sa žiaci učia pracovať s istou presnosťou, ktorá je nevyhnutná na získanie spoľahlivého výsledku. Po získaní výsledkov musia spracovať údaje, aby dostali konečný záver o hodnote experimentu. V tejto časti experimentu by si takisto mohli zvoliť pracovať s myšami rôznych veľkostí, aby zistili, či je rozdiel medzi množstvom vydychovaného vzduchu u myši rozdielnych veľkostí. Potom to začína byť zaujímavé. Prírodzene zistia, že veľká myš vydychuje väčšie množstvo oxidu uhličitého ako malá myš. Ale ak počítame množstvo vydychovaného oxidu uhličitého na hmotnosť myši v gramoch, potom dostanú iný výsledok, ktorý je zaujímavý ako námet na diskusiu a vysvetlenie.

Ich výsledok môže byť prípadne porovnaný s mnohými rôznymi cicavcami (pozri tabuľku 1 a graf 1 od Schmidta Nielsena).

Zistené výsledky by potom mohli viesť k niektorým myšlienkam a diskusiám o **veľkosti, spotrebe kyslíka, tvorbe energie a strate energie**, kombinovanej s vedomosťou o **telesnej teplote a teplote prostredia, hibernácii a migrácii**, ktorá je veľmi dôležitá pre chápanie funkcie teplokrvných živočíchov vo svojom prostredí. Tento myšlienkový proces môže viesť k ďalšiemu **brainstormingu** a jeho výsledkom bude tvorba ďalšej pojmovej mapy vedúcej

k novým možnostiam experimentálnej práce:

Obrázok 2 Pojmová mapa: *Respirácia u myši*



Pojmová mapa môže byť viac alebo menej rozpracovaná. Ale väčšinou ide o to, aby formulácie a schéma boli čo najjednoduchšie, a tým prehľadnejšie a ľahšie na zapamätanie. Z každej témy uvedenej mapy mysle môže byť vytvorená nová mapa mysle atď. Toto je len jeden spôsob, ako začať vyučovanie biológie. Samozrejme, nie všetky experimenty môžu byť uskutočnené týmto spôsobom, pretože to vyžaduje viac času, ale na druhej strane, keď sa žiaci naučia túto metódu, v budúcnosti ju budú ľahšie zvládať.

Tabuľka 1 Pozorované hodnoty spotreby kyslíka u cicavcov rôznych veľkostí (Nielsen, 1975)

	Živočích	Hmotnosť tela M_b (g)	Celková spotreba O_2 za 1 hod.	Spotreba O_2 na g hmotnosti za 1 hod.
1	Piskor (a)	4,8	35,5	7,40
2	Myš poľná (b)	9,0	22,5	2,50
3	Myš typu kengury (c)	15,2	27,3	1,80
4	Myš domová (d)	25,0	41,0	1,65
5	Veverica zemná (e)	96,0	98,8	1,03
6	Potkan (d)	290,0	250,0	0,87
7	Mačka (d)	2 500,0	1 700,0	0,68
8	Pes (d)	11 700,0	3 870,0	0,33
9	Ovca (d)	42 700,0	9 590,0	0,22
10	Človek (d)	70 000,0	14 760,0	0,21
11	Kôň (d)	650 000,0	71 100,0	0,11
12	Slon (d)	3 833 000,0	268 000,0	0,07

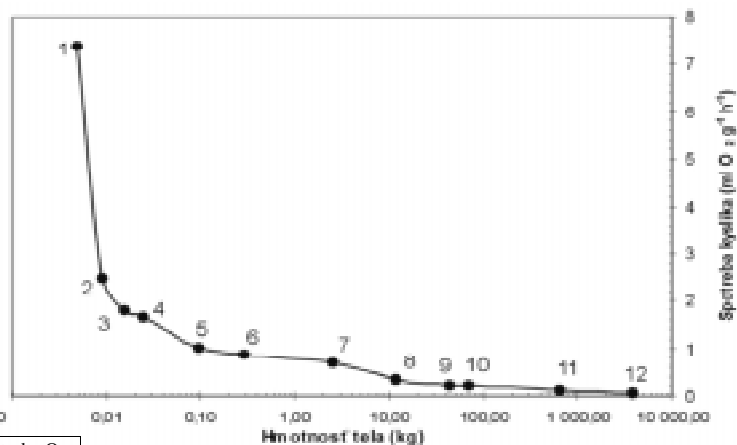
- (a) Hawkins, Jewell and Tomlinson (1960) d) Brody (1945)
 (b) Pearson (1960) (e) Hudson (1962)
 (c) Bartholomew and MacMillen (1961)

Žiaci napríklad dostanú horeuvedenú tabuľku a ich úlohou je z nameraných hodnôt urobiť graf a neskôr ho porovnať s grafom uvedeným dole (graf 1).

Uvedený príklad aplikovania tejto metódy bol využívaný jedným z autorov článku počas mnohých rokov jeho 37-ročnej praxe vyučovania na gymnáziu v Holstebro v Dánsku. V súčasnosti nie je možné využiť túto metódu a prístup na všetkých slovenských školách aj z dôvodu nedostatočného prístrojového a materiálneho vybavenia škôl, tiež s ohľadom na názory a pod.

Autori tohto príspevku majú určité vízie o budúcej štruktúre vyučovania biológie v školskej edukácii. Na začiatku tretieho milénia dúfajú v možnosti uskutočňovať experimenty uvedeného druhu, ktoré odpovedajú modernému duchu vyučovania biológie.

Graf 1 Pozorované množstvá spotrebovaného kyslíka rôznych cicavcov



ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- NIELSEN, S.: Animal Physiology. Cambridge : University Press, 1975.
 SCHRÖDINGER, E.: What is life? Cambridge : University Press, 1944.

Summary: The article describes one example of a teaching method how students of biology could be involved in a more active way in their learning and understanding of what biology and biological thinking really is about. The article also point at the using of „brainstorming“ and „mind maps“, as a help at an introductory stage of experimental teaching of biology.

PRE UČITEĽOV NEMECKÉHO JAZYKA

V dňoch 1.-4. 9. 2004 sa koná VII. konferencia Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska (SUNG) pod názvom

EUROPÄISCHE SPRACHENVIELFALT – CHANCE ODER HERAUSFORDERUNG FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHE?

Záujemcov o podujatie prosíme vyplniť prihlášku (voľný list v PR).

Bližšie informácie je možné získať na adresách:

www.fhv.umb.sk/sung

stefanakova@fhv.umb.sk

ŠTANDARDY Z HUDOBNEJ VÝCHOVY PRE ZŠ A ŠKOLSKÁ PRAX

Libor Fridman, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Štandardy ako základné požiadavky z hudobnej výchovy pre základné školy, ich analýza a hodnotenie.

Kľúčové slová: štandardy z hudobnej výchovy pre 1. a 2. stupeň ZŠ, zámery a ciele štandardov

Charakter a úroveň vývoja nášho školstva, jeho postupná, nevyhnutná a realizovaná humanizácia a modernizácia, ako aj potreby a nároky zjednocujúcej sa Európy, určujú niektoré špecifické požiadavky na systém vzdelávania, na tvorbu a aktualizáciu pedagogických dokumentov a na celý edukačný proces na Slovensku. Konkrétnou prioritou sa postupne stáva potreba dôsledne zosystematizovať charakter i úroveň edukačného procesu, k čomu môžu do určitej miery poslúžiť štandardy pre jednotlivé predmety na všetkých stupňoch vzdelávania, od základného až po vysokoškolské.

Vytvoriť dobré štandardy v dnešnej aktuálnej spoločenskej situácii nie je vôbec jednoduché, a to z viacerých dôvodov:

1. Štandardy musia nadväzovať obsahom i rozsahom na platné učebné plány a osnovy. Ak však nevnikajú takmer súčasne, osnovy môžu byť postupne formou či obsahom už menej aktuálne, aj keď mohli byť v čase svojho vzniku moderné, invenčné, inšpiratívne a podobne.
2. Štandardy musia byť obsahovo a formálne správne a kvalitné, musia správne a primerane určovať obsahové a výkonové ciele a zameriavať sa na rozvoj všetkých súčastí osobnosti žiaka (kognitívnych, afektívnych, psychomotorických).
3. Štandardy musia byť nielen predpísané a schválené, ale musia vyjadrovať všeobecný konsenzus a akceptovateľnosť odbornej učiteľskej verejnosti, nie pretlak určitých rozporov.
4. Musia sa vypracovať také spôsoby a formy overovania, merania a vyhodnocovania štandardov, aby sa verifikovala ich efektívnosť a zmysluplnosť, resp. potreba ich modifikácie (v závislosti od definovaných kurikulárnych cieľov).

Ministerstvo školstva SR schválilo a vydalo (okrem iných) v roku 2002 **štandardy** z hudobnej výchovy pre základné školy pod názvom: **Základné požiadavky z hudobnej výchovy pre 1. a 2. stupeň ZŠ** (MŠSR 16.09.2002 (1931/2002-11). Autorkou – spracovateľkou je Mgr. Elena Manincová zo ŠPÚ.

Časti dokumentu: Úvod, obsah, požiadavky na zručnosti a vedomosti v ročníkoch 1. – 4., podobne v časti pre 2. stupeň, v ktorej sú požiadavky zlučené pre všetky ročníky, t. j. 5. – 9. ročník.

V **úvode** po všeobecnom konštatovaní potreby zjednotenia požiadaviek na rôznych typoch základných škôl a po všeobecnom konštatovaní o zameraní sa na hodnotovú a afektívnu stránku osobnosti žiaka autori zdôraznili nadväznosť na ciele z učebných osnov hudobnej výchovy pre 1. stupeň, ktoré sú z osnov presne citované. Konkrétne formulovanými požiadavkami (ide o rozsahové požiadavky) sú: osvojenie si minimálne 12 piesní (viac ľudových a regionálnych), vytvorenie hudobno-dramatického celku a pozorné vypočutie minimálne 4 skladieb na počúvanie. V oblasti realizácie sú zdôraznené činnosti: hudobné a kombinované vo vzájomnej nadväznosti a prepojenosti. Podrobnejšie sú definované hudobno-dramatické činnosti, integrujúce ostatné zložky HUV

a iných esteticko-výchovných predmetov. Načrtnuté sú aj konkrétne možnosti v oblasti hudobno-dramatickej improvizácie a tvorivej dramatiky. V odseku **Obsah** sú heslovite vymenované obsahové súčasti: hudobný materiál a hudobné činnosti, ktoré tvoria obsahovú náplň predmetu.

Hodnotenie dokumentu. – Z hľadiska formulácie cieľov v učebných osnovách musíme konštatovať, že ich nepovažujeme za nesprávne, ale že sú formulované príliš všeobecne a nemerateľne („rozvíjať citový svet, ...formovať mravné vzťahy, ... posilňovať vrodene prirodzené správanie..., viesť k otvorenosti a tvorivosti“), niekedy trochu alibisticky opatne („hudobná výchova je pre žiakov predovšetkým hrou a zážitkovou aktivitou“), až diskutabilne („byť plnohodnotnou protiváhou k prevažne vzdelávacím...predmetom“), akoby v nich absentovali podstatné „hudobnícke“ ciele. Autori štandardov ich samozrejme museli rešpektovať, aj keď ich mohli tvorivo doplniť a rozvinúť.

Z hľadiska rozpracovania a proporcionality jednotlivých častí, zámerov a cieľov úvodu uvedeného dokumentu môžeme považovať vyznenie a zameranie hudobnej a tvorivej dramatiky síce za motivačné a povzbudzujúce, ale z formálneho hľadiska za jednostranné a trochu neproporčné k ostatným načrtnutým či potenciálnym cieľom predmetu:

Po úvode nasledujú načrtnuté požiadavky na zručnosti a vedomosti (štandardy) v 1., 2., 3. a 4. ročníku ZŠ (v časti pre 2. stupeň ZŠ ako požiadavky pre 5.-9. ročník).

Požiadavky sú formulované heslovitým spôsobom, štruktúrované podľa jednotlivých činností, v ktorých sa realizuje hudobná výchova: vokálne, inštrumentálne, perцепčné, hudobno-pohybové činnosti, hudobno-dramatické činnosti. Požiadavky sú v podstate formulované systémovo, rešpektujú zásadu postupnosti, primeranosti, tvorivosti. Diskutabilné je štruktúrovanie podľa hudobných činností, ktoré niekedy spôsobuje nejasnosti v zaradení jednotlivých požiadaviek, či zmysluplnosť zaradenia niektorých konkrétnych požiadaviek (iba) do určených hudobných činností. Vytváranie odlišnosti a špecifickosti, sčasti násilnej a nie celkom jednoznačnej a konzekventne odôvodniteľnej, pri formulovaní štandardov v hudobnej výchove podľa hudobných činností, nepovažujeme za potrebné a správne. (Na druhej strane chápeme predpokladanú snahu autorov o ľahšiu zrozumiteľnosť predkladaných štandardov pre učiteľov s menšími skúsenosťami s podobnými dokumentmi.)

Bolo by správnejšie formulovať v budúcnosti štandardy bez štruktúrovania podľa činností, pretože každý učiteľ vie, že hudobná výchova (so svojimi edukačnými cieľmi) sa realizuje v konkrétnych hudobných činnostiach (predsa ako každý predmet). Bolo by teda vhodnejšie štruktúrovať štandardy predmetu podľa obsahových a výkonových cieľov, podľa možností určiť dve i viac úrovni výkonov, špecifikovať ciele v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti, pričom je nevyhnutné nebať sa pomenovať,

konkretizovať, kvantifikovať kognitívne ciele, pretože kognitívne ciele nemôžu neexistovať v žiadnom predmete, ani v hudobnej výchove, čo ako by sme nezmyselne zdôrazňovali „nonkognitívny“ charakter predmetu; práve naopak, presným, primeraným a jednoznačným kvalifikovaním a kvantifikovaním môžeme predísť „náukovému“ charakteru a fiktívnej, či reálnej možnosti preťažovania a zaťažovania.

Na záver hodnotenia: netreba sa báť uvažovať o spôsoboch overovania štandardov, t. j. zisťovania, merania a hodnotenia úrovne osvojených vedomostí, kvality zručností, charakteru hudobných schopností a ďalších rozvíjaných zložiek osobnosti žiaka (a nemusia to byť testy, ale aj iné spôsoby, formy a metódy merania; o tom aké, možno diskutovať).

Aká je školská prax? Prieskumom sme zistili, že niektorí učitelia 1. stupňa štandardy z hudobnej výchovy už dostali spolu so štandardmi iných predmetov, niektorí ich osobne nemajú, ale má ich vedúci predmetovej komisie a „eviduje“ ich, niektorí o štandardoch z hudobnej výchovy zatiaľ nevedeli. Špecifický záujem realizovať štandardy sme nezaznamenali, resp. nezaznamenali sme potrebu učiteľov podľa nich modifikovať svoj vyučovací proces. Stretli sme sa aj s názorom: „... v predložených štandardoch je text, že úroveň osvojenia zručností a vedomostí v hudobnej výchove sa nebude a nemá určovať prostredníctvom testov (str. 3), no a keďže v nich nie je ani spôsob, kto a ako by chcel tieto štandardy preverovať a overovať, tak načo by sme sa nimi zaoberali...“ Trochu nás tiež mrzelo, keď sme individuálne v jednej ZŠ ponúkli metodické stretnutie učiteľom 1. stupňa o štandardoch z hudobnej výchovy a ich realizácii, najprv sa vyjadrili celkom aktívne a pozitívne, vzápätí však toto stretnutie zrušili - vraj načo...

Záver

Konkretizácia a špecifikácia cieľov a požiadaviek môže učiteľom v ich práci iba pomôcť, prinášať im pocit dobre realizovanej práce, vedomie úspešnosti pri výchove a vzdelávaní a uvedo-

Summary: The author analyses and evaluates standards in music for 1st and 2nd grade basic school on the basis of own experience.

DIDAKTICKÁ HRA AKO JEDEN Z MOŽNÝCH POSTUPOV V EDUKÁCIÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Mária Tulenková, Katedra biológie, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov

Anotácia: Didaktická hra na základnej škole ako jedna z činností rómskych žiakov, resp. žiakov s edukatívnymi problémami vzdelávania a výchovy. Hra ako prostriedok na zvýšenie zaujímavosti, príťažlivosti a efektívnosti edukácie. Konkrétne ukážky hravých aktivít v učive o ľudskom tele.

KLúčové slová: didaktická hra, rómski žiaci, ukážky hravých aktivít

Celá moja metóda smeruje k tomu, aby sa školská práca zmenila na radosť a potešenie

(J. A. Komenský)

Úvod

Medzi žiakov z veľmi slabého sociálneho prostredia s výraznými edukatívnymi problémami často patria rómski žiaci. Títo žiaci sú nezriedka nútení opakovať ročník, alebo nakoniec prejsť do zvláštnej školy, pretože nestačia zvládnuť všetky požiadavky, ktoré na nich kladie základná škola. Sú to žiaci s problematickým rodinným zázemím, ktorí si v škole vyžadujú iný prístup, možno i maximálnu individuálnu starostlivosť, aby zvládli hendikep daný odlišnou hierarchiou hodnôt,



Marta Hacurová: Pod hladinou (perokresba)

movanie si pozitívnej odlišnosti výborných učiteľov od tých „priemerných“.

Súčasný štandardy sú prvým východiskom k zjednocovaniu požiadaviek v hudobnej výchove na rôznych typoch základných škôl, a o tom, či a aký zmysel budú mať, rozhodne prax.

v rámci nej predovšetkým vzťahom ku vzdelávaniu a vzdelaniu (vzdelanie je v hodnotovom rebríčku Rómov zvyčajne na poslednom mieste, považujú ho za ťažké, zbytočné a namáhavé) a iným životným štýlom svojej rodiny.

Rómski žiaci sa odlišujú od nerómskych niektorými psychologickými znakmi. Už bežným pozorovaním môže učiteľ zistiť u týchto žiakov niektoré typické psychologické znaky, nakoľko ich psychika je veľmi nápadná. Ich psychologické rysy sa prejavujú hlavne v praktickej činnosti (nestálosť, nesystematickosť, nedôslednosť, povrchnosť), v umeleckých prejavoch (vášnivnosť k hudbe, tancu, citlivosť, zmyslosť atď.) i v pedagogickom procese (neposednosť, slabá sústredenosť, nepozornosť a pod.).

Súčasným problémom v edukácii rómskych žiakov nás podnietili hľadaniu vyhovujúceho a primeraného prístupu, ktorý by pomohol eliminovať problémy. Hľadali sme spôsoby a metódy práce primerané mentalite rómskych žiakov, vychádzajúc z ich psychických predpokladov, ako sú záujem o spev, pohyb, citlivosť, zmyslosť a i. Na základe konkrétnych pedagogických skúseností z práce so žiakmi na 2. stupni ZŠ považujeme za jeden zo spôsobov riešenia tohto problému využitie metódy didaktickej hry. Jej prioritou je ponúknuť možnosti zmobilizovať a zaktivizovať týchto žiakov, a upútať, aby ich vyučovanie neunavovalo, ale bolo spojené s hrou, zábavou a radosťou. Hravá forma býva pre žiakov príťažlivejšia, zábavnejším podaním učiva, na rozdiel od monotónneho výkladu učiteľa. Prostredníctvom hry môžu žiaci získať poznatky jednoduchšie, rýchlejšie a dlhšie si ich uchovať v pamäti.

Výsledkom nášho neustáleho hľadania spôsobov, ako učebnú látku žiakom vysvetliť, ako ju precvičiť, ako motivovať žiakov, aby sa učili, ovládali učivo a radi chodili do školy, je aj vypracovanie konkrétnych ukážok rôznych typov hrových aktivít z učiva o ľudskom tele na základnej škole (Tulenková, Kundová, v tlači), ktoré by sme radi poskytli učiteľom rómskych, ale aj ostatných žiakov.

Konkrétne ukážky hrových aktivít

Aktivita 1: Model kostry

Cieľ: Naučiť sa názvy a umiestnenia jednotlivých kostí/častí kostry – skeletu, zdokonalenie zručnosti žiakov.

Určenie: pre žiakov 1. stupňa ZŠ; pre žiakov 2. stupňa ZŠ a SŠ je potrebné aktivitu upraviť zvýšením náročnosti úloh

Stupeň náročnosti: stredne náročné

Možnosti využitia: pri vysvetľovaní nového učiva, hotový model pri opakovaní učiva; dá sa aplikovať na ostatné telové sústavy

Možnosti doplnenia: u starších žiakov sa môžu vyžadovať dokonalejšie modely so skutočnými tvarmi kostí, ich bližšou charakteristikou, popisom, latinskými názvami, chorobami

Pomôcky a materiál: model kostry (obraz, plagát), pre 1 pár žiakov: 1 veľký papier (plagát) 180x100 cm, 1 sada predlôh kostí (lebka, kľúčna kosť, ramenná kosť – humerus, vretenná kosť – rádius, lakt'ová kosť – ulna, ostatné kostičky ruky, rebrá, panva, stehenná kosť – femur, píšťala – tibia, ihlica – fibula, ostatné kostičky nohy), 1 nožnice (prípadne 1 orezávač + podložka), špagát, lepidlo, lepiaca páska, fixky...

Trvanie: 40 minút

Postup:

1. Učiteľ v úvode podá základné informácie o kostre a opornom systéme, detailne vysvetlí priebeh aktivity (pred rozdaním pomôcok!), určí pracovné dvojice (skupiny), rozdá pomôcky, zavesí obraz kostry na tabuľu.

2. Žiaci si spravia siluetu postavy tak, že 1 z dvojice si ľahne na veľký papier položený na zemi, pričom druhý ho opatrne obkreslí.

3. Počas učiteľovho výkladu si žiaci vystrihujú kosť/časť skeletu, o ktorej je práve reč a umiestnia ju (prilepia, priviažu špagátom alebo inak upevnia) na správne miesto na ich modeli; najlepšie je, keď všetci pracujú naraz – jeden z dvojice vystrihuje, druhý lepí; s ďalšou kosťou sa čaká, kým všetci nie sú hotoví.

4. Takto sa postupuje, kým nie je dokončený celý model.

5. Žiaci si môžu svoj model pomenovať, dokresliť a najlepšie modely sa vystavia.

Záver: Potrebné je vopred pripraviť predlohy a žiakom včas oznámiť, čo si majú priniesť. Pri práci je lepšie odsunúť lavice nabok; u mladších dbať na zvýšenú opatnosť a disciplínu. Výborné je to, že vyvesený model bude žiakom dlho pripomínať, čo robili a pomôže im zapamätať si učivo.

Aktivita 2: „Dutá“ sila

Cieľ: priviesť žiakov názornou ukážkou k tomu, aby si uvedomili a pochopili princíp a význam vnútornej stavby dlhých dutých kostí

Určenie: pre žiakov 2. stupňa ZŠ a SŠ

Stupeň náročnosti: nenáročná

Možnosti využitia: pri vysvetľovaní príslušného učiva

Možnosti doplnenia: diskusia o pevnosti a lámavosti kostí, dôležitosť vápnika, fosforu i ostatných minerálnych látok vo výžive, osteoporóza, rachitída

Pomôcky a materiál: pre 1 dvojicu – 6 rovnakých mäkkých listov papiera formátu A4, papierová tácka, záťaž (drevené kocky), písacie potreby

Trvanie: 10 minút

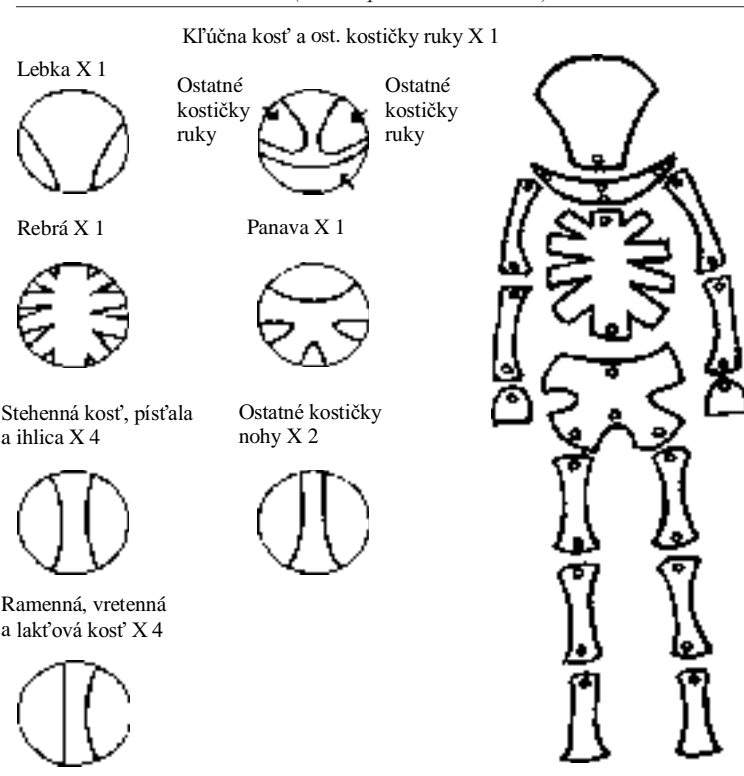
Postup:

1. Učiteľ nechá žiakov vo dvojiciach zrolovať list mäkkého papiera formátu A4 po šírke a vytvoriť tak valec, znázorňujúci kosť. Nechá im čas, aby podobne „vyrobili“ ešte dve „kosti“.

2. Na 3 valce sa položí papierová tácka, na ktorú žiaci postupne prikladajú závažie (drevené kocky...) dovtedy, kým „kosti“ záťaž udržia. Vtedy žiaci zrátajú, koľko kociek duté valce uniesli a pomenajú si výsledok..

3. Celý postup sa zopakuje ešte raz s použitím napevno zrolovaných (bez otvoru) iných 3 listov papiera a výsledky sa porovnajú.

Obrázok 1 Papierové predlohy kostí
(vhodné pre mladších žiakov)



Obrázok 2 Model kostry

4. Učiteľ najprv nechá žiakov vysvetliť výsledky a potom aplikuje zistené poznatky na skutočnú situáciu. Dutý stred dodáva kostiam ten správny tvar, umožňujúci zniesť väčšiu záťaž. Zároveň sú tieto kosti ľahšie a menej náročné na energiu, potrebnú na ich pohyb.

Záver: veľmi jednoduchá a zároveň veľmi názorná aktivita

Aktivita 3: Urob si model chrbtice

Ciel': Pri zhotovovaní modelu chrbtice by sa žiaci popri rozvíjaní svojej zručnosti mali naučiť základnú stavbu chrbtice a oboznámiť sa s existujúcimi typmi stavcov

Určenie: pre žiakov 2. stupňa ZŠ a SŠ

Stupeň náročnosti: stredne náročné

Možnosti využitia: pri preberaní príslušného učiva, ako domáca úloha, na praktických cvičeniach

Možnosti doplnenia: aktivita č. 4

Pomôcky a materiál: 2 veľké, 2 stredné a 2 malé prázdne cievky (cievky z nití), ceruzka, kartón, nožnice, pravítko, špagát, lepiaca páska

Trvanie: 15 minút

Postup:

1. Žiaci si nakreslia na kartón 5 kruhov tak, že dvakrát obkreslia kruhový obvod najväčšej cievky, takisto dvakrát obvod strednej a dvakrát obvod najmenej cievky.
2. Po vystrihnutí kruhov ich žiaci v strede prederavia.
3. Žiaci odstrihnú asi 45 cm zo špagáta.
4. Potom naň začnú cievky navliekať - od najväčších. Koniec špagáta prilepia zvnútra ku koncu prvej cievky. Kartónové krúžky vkladajú vždy medzi dvojicu cievok.
5. Žiaci nafúknu balón a umiestnia ho na vrchol modelu.
6. Postavia stĺpec cievok na stôl (najväčšie budú naspodku) a vrchné cievky trochu z bokov stlačia.
7. Učiteľ vysvetlí, že malé cievky na začiatku reprezentujú krčné stavce, stredné zas stavce hrudné a najspodnejšie sú driekové stavce (krížové a kostrčové nie sú znázornené: ako by sa dali znázorniť?).
8. Ďalej vysvetlí a ukáže, ako sa chrbtica ohýba, spomenie funkciu chrupavkovitých platničiek (kartónové krúžky). Bez pružnej a flexibilnej chrupavky, ktorá zabraňuje narážaniu stavcov do seba a ich odieraniu, by bezbolestný pohyb, ani ohnutie chrbta neboli vôbec možné.

Záver: praktická, zaujímavá a názorná aktivita; je potrebné vopred sa dohodnúť o pomôckach

Aktivita 4: Model chrbtice

Ciel': predstavenie základných častí chrbtice, jej ohybnosti, pevnosti, pružnosti i krehkosti na zhotovenom modeli; rozvíjanie zručnosti detí

Určenie: pre žiakov 1. a 2. stupňa ZŠ

Stupeň náročnosti: stredne náročné

Možnosti využitia: pri vysvetľovaní učiva, v rôznych častiach hodiny

Možnosti doplnenia: zložitejší model môžeme dať starším žiakom zhotoviť samostatne

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

HRICOVÁ, L., JAKUBÍKOVÁ, J., TULENKOVÁ, M.: *Hry a kolatívne úlohy v prírodopise*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. - 52 s. ISBN 80-8045-294 6.

TULENKOVÁ, M.: *Hravé skúšame na hodine prírodopisu*. BIGECHE č. 3, Metodickopedagogické centrum Prešov, 2002, s. 33-39. ISSN 1335-9940.

TULENKOVÁ, M., KUNDOVÁ J.: Didaktická hra vo výučbe na 2. stupni ZŠ. In: *Pedagogické rozhľady*, 12,2003, č. 4, s. 20-24. ISSN 1335-0404

Pomôcky a materiál: gombíky/prázdne cievky - cievky z nití/ prázdne rolky z toaletného alebo iného papiera, špagát, nožnice, keksy (sušienky celozrné, okrúhle alebo obdĺžnikového či štvorcového tvaru), cukríky (penové, ružovo-biele, mäkké), červená alebo čierna niť, ihla, slamka

Trvanie: 35-40 minút

Postup:

1. Jednoduchý model chrbtice ľahko zhotovíme z 33 prázdnych cievok od nití. Môžeme použiť aj gombíky alebo pružky z pevnejšieho papiera, napr. z roliek z toaletného papiera, kuchynských papierových utierok a pod., ktoré ponavliekame na šnúru alebo špagát. Konce zauzlíme a pozorujeme, ako sa náš model ohýba. V skutočnosti stavce držia pokope vďaka väzivovým ligamentom.
2. Na druhý model použijeme keksy, ktoré v strede navlhčíme kvapnutím pár kvapiek vody. Keksy striedavo s cukríkmi opatrne navliekame na slamku, čím nám vznikne model krčnej chrbtice—keksy reprezentujú stavce, cukríky platničky, slamka je miecha. Z nej v pároch vybiehajú miechové nervy, ktoré sa dajú znázorniť tak, že cez hornú časť každého cukríka blízko vrchného keksu prepichnete ihlou s navlečenou niťou. Niť - nerv ostane vidieť z oboch strán cukríka.
3. Stavce sú síce pevné, pružné, ale krehké a pri silnom náraze môže dôjsť k ich porušeniu, zlámaniu. Na ilustráciu postačí, keď žiak vodorovne uchopený model opatrne stlačí približovaním dlaní k sebe, ponechávajúc medzi prstami priestor na slamku. Učiteľ poukáže na pružnosť „platničiek“, ktoré sa tlakom neporušia, iba sploštia. Uvoľnením tlaku sa dostanú do pôvodnej polohy. Tu je vhodný čas na diskusiu o ich zložení (chrupavka), funkcii v chrbtici (tlmenie nárazov), či o chorobách (vyskočená platnička).

Záver: veľmi zaujímavá, názorná aktivita; je potrebné vopred sa dohodnúť o pomôckach.

Záver

Didaktická hra môže mať veľa pozitívnych výsledkov pri jej využití pri práci so žiakmi s edukačnými problémami. V edukačnom procese je síce často náročná na čas i pomôcky, ale, ako naznačujú naše (Tulenková, Kundová, 2003) praktické skúsenosti z edukačného procesu, mohla by to byť jedna z ciest, ako pomôcť týmto prospechovo veľmi slabým žiakom absolvovať základnú školu a po nej nadobudnuté základné vedomosti, v našom prípade máme na mysli vedomosti o sebe, svojom tele i zdravom spôsobe života, využiť v praktickom živote.

Navrhnuté aktivity nie sú v žiadnom prípade len pre rómskych žiakov či žiakov s výraznými edukačnými problémami. Môžu ich využiť učitelia vo výučbe prírodopisu aj u ostatných žiakov. Didaktická hra na základnej škole by mala byť jednou z činností žiakov, jednou z metód vzdelávania a výchovy, prostredníctvom ktorej by sa edukácia mohla stať zaujímavejšou, prítlačivejšou a v konečnom dôsledku aj efektívnejšou

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy „Štúdium etnických špecifik rómskeho etnika zo sociálneho, antropologického, zdravotného, kriminologického a výchovno-vzdelávacieho aspektu“ pod vedením prof. Ivana Bernasovského, DrSc.

Summary: The authors points out the importance of games in education of Romany children. They present activities to be used in teaching „human body.“

NOVÉ ODBORY VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY NA PEDAGOGICKÉ PROFESIE

ICH VZŤAH K LEGISLATÍVNYM NORMÁM O PROFESIJNEJ SPÔSOBILOSTI PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Beata Kosová, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici - Branislav Pupala, TU v Trnave

Anotácia: Nesúlad niektorých miest vo Vyhláske MŠ SR 41/1996 Z. z. s novými zákonnými úpravami. Nové cesty na získanie minimálnej profesijnej spôsobilosti učiteľov.

KLúčové slová: profesijná spôsobilosť pedagogických zamestnancov, legislatívne zmeny, vysokoškolská príprava na pedagogickú profesiu, študijné odbory

Od roku 2002 boli v Slovenskej republike prijaté nové legislatívne úpravy, ktoré prinášajú významné zmeny vo vysokoškolskom vzdelávaní, osobitne v oblasti štúdií zameraných na vysokoškolskú prípravu pre pedagogické profesie.

V zmysle **Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách** sa v novej klasifikácii študijných odborov projektuje vysokoškolské vzdelávanie v akreditovaných študijných programoch, zavádza sa stupňovitý model (t. j. bakalársky, magisterský, doktorandský stupeň) vysokoškolského vzdelávania v pedagogických a učiteľských študijných odboroch (ako o všetkých iných odboroch), v plnom rozsahu sa uplatňuje kreditný systém štúdia a i.

Podľa dokumentu **Sústava študijných odborov** vydaného ministrom školstva sa zavádza nové poňatie i názvoslovie učiteľských študijných odborov, ktoré nás zosúladuje s medzinárodným systémom klasifikácie vzdelávania ISCED 97. Voči tejto klasifikácii sú vytvorené **opisy študijných odborov**, ktoré stanovujú profil absolventa študijného odboru, opisujú obsah študijného odboru, čím zjednocujú obsah študijných programov v jeho rámci, pretože 60% študijného programu musí zodpovedať témam opisu odboru. V ich vymedzení vysoké školy tvoria študijné programy, ktoré špecifikujú a konkretizujú obsah štúdia spolu s názvom študijného programu, a ktoré ako konkrétny vzdelávací projekt v konečnom dôsledku podávajú na samotnú akreditáciu.

Ďalšie podnety na zmeny prináša aj novoprijatý **Zákon o výkone prác vo verejnom záujme** a novelizovaný **Zákoník práce**, ktoré zavádzajú novú terminológiu, napr. pedagogický zamestnanec a pod.

Súčasnú koncepčnú a s nimi súvisiace legislatívne zmeny zasahujúce do vysokoškolského vzdelávania majú taký rozsah a intenzitu, že nemožno predpokladať legislatívne riešenie kvalifikačných požiadaviek pedagogických zamestnancov na úrovni doplnenia alebo novelizácie existujúcej **Vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov**, či následne i **Vyhlášky č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov**. Je nutné spracovať dokument tohto druhu v novej podobe, opierajúc sa a rešpektujúc nové princípy.

Zmyslom nasledujúcej analýzy je poukázať na tie miesta v predmetnej vyhláske č. 41, ktoré už dnes nezodpovedajú novým zákonným úpravám.

Východiskové princípy

- > Zosúladenie vzdelávania učiteľov a jemu zodpovedajúcej legislatívy SR so vzdelávaním učiteľov a jeho normami a pravidlami obvyklými v EÚ, osobitne s medzinárodným systémom klasifikácie stupňov a odborov vzdelávania ISCED 97.
- > Zosúladenie zmien vo vysokoškolskom vzdelávaní s praxou

základných a stredných škôl, čo znamená plné uplatnenie relevantných inovácií vychádzajúcich zo Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a zo Sústavy študijných odborov v navrhovanom dokumente.

- > Výlučne vysokoškolské vzdelanie v niektorom z odborov v skupine študijných odborov **Výchova a vzdelávanie** ako základná podmienka na výkon pedagogických profesií, s diferenciáciou podľa stupňov vysokoškolského vzdelávania uplatnenou pre konkrétne kategórie pedagogických (učiteľských, vychovávateľských a poradenských) subprofesií.

- > Profesijná, odborná a etická ochrana pedagogických profesií a posilnenie odborného, následne i morálneho statusu pedagogického zamestnanca.

Základné zmeny

- > Nový dokument ako základný predmet legislatívnej úpravy stanoví namiesto pojmu odborná a pedagogická spôsobilosť pojem **„profesijná spôsobilosť pedagogických zamestnancov“**, a to z nasledujúcich dôvodov:

- Doterajšie terminologické spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ indikuje neúnosnú a nesprávnu predstavu o tom, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou. Je nevyhnutné vychádzať z koncepcie zásadnej tézy, že na výkon pedagogických profesií je práve pedagogická spôsobilosť bazovou odbornou spôsobilosťou, teda odborná a pedagogická spôsobilosť sú v tomto poňatí prívlastky synonymické.

- Doterajší koncept „odbornej“ spôsobilosti učiteľov vo vzťahu ku komponentom profesijnej spôsobilosti učiteľov prisudzuje istú, resp. značnú mieru učiteľskej spôsobilosti absolventovi akéhokoľvek študijného odboru, čo výrazne oslabuje pozíciu samostatných učiteľských štúdií, problematizuje identitu študentov učiteľských študijných programov i identitu samotných učiteľov. V súvislosti so získaním následnej pedagogickej spôsobilosti absolvovaním doplnkového pedagogického štúdia ako negraduačného typu štúdia je organizačným vyjadrením podcenenia pedagogickej spôsobilosti i samotnej pedagogickej profesie. Prípravu na profesiu analogickou cestou - akou je doplnkové pedagogické štúdium - nenájdeme v žiadnej inej profesijnej oblasti.

- Je zrejmé, že v súvislosti s vyššie uvedeným ostáva úloha definovať, čo tvorí jadro profesijnej spôsobilosti v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov - napríklad vo forme profesijného štandardu, ktorý je podstatný z hľadiska stanovenia explicitných vstupných požiadaviek na nevyhnutnú odbornú spôsobilosť.

- > Pokiaľ nový dokument pomenúva typy a stupne škôl, je potrebné zaviesť v ňom medzinárodnú súladnú terminológiu

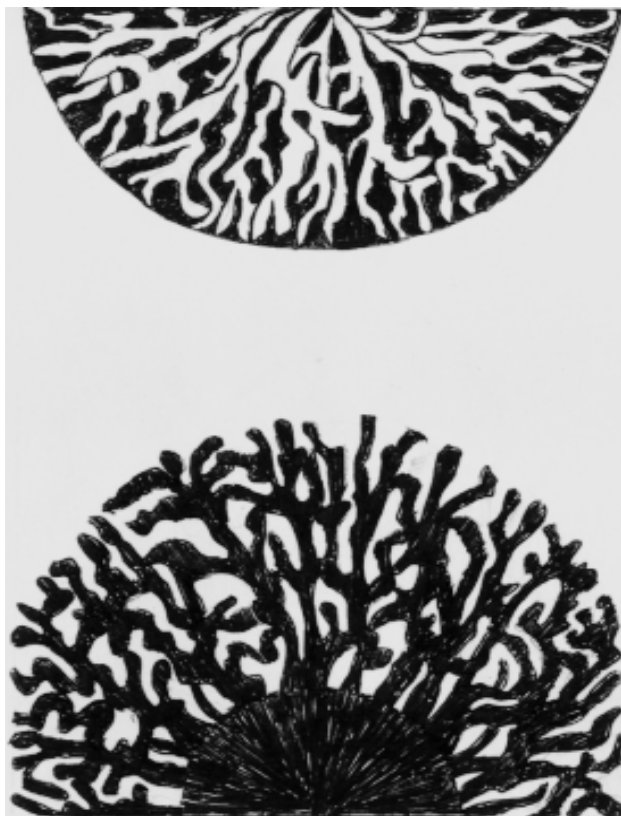
v zmysle medzinárodných dokumentov používaných v krajinách Európskej únie, napr. namiesto 1.–4. ročník ZŠ – primárne vzdelávanie, namiesto 2. stupeň ZŠ – nižšie sekundárne vzdelávanie, namiesto stredná škola – vyššie sekundárne vzdelávanie a pod.

➤ Nový dokument o profesijnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov musí zodpovedať novému poňatiu vysokoškolského vzdelávania v skupine odborov *výchova a vzdelávanie*, čo je tak rozsiahle, že ťažko možno ísť cestou rozšírenia pôvodnej vyhlášky. Terajšia Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov, spolu s prílohou, môže po istých úpravách slúžiť na odvodenie kvalifikačných požiadaviek pre tých pedagogických zamestnancov, na ktorých sa bude vzťahovať kategória „absolvovali vzdelávanie podľa doterajších predpisov“. Keď potom hovoríme o potrebe vytvorenia nového dokumentu, dá sa predpokladať jeho vytvorenie na takom princípe, aby menoval nové študijné odbory a k nim podľa opisu študijného odboru menoval profesie pedagogických zamestnancov, ktoré môže absolvent vykonávať. Doterajšie požadované a uznané vzdelanie v zmysle terajšej prílohy k vyhláške by potom malo postavenie taxatívneho vyjadrenia ďalšieho uznaného vzdelania pre jednotlivé subkategórie pedagogických zamestnancov.

➤ Poňatie dokumentu o profesijnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov je nutné koncepčne i terminologicky zosúladiť s novým poňatím vysokoškolského vzdelávania a používať v ňom terminológiu zodpovedajúcu Zákonom č. 131/2002 Z. z. o VŠ a Sústave študijných odborov, najmä v nasledujúcich bodoch:

- akceptovať existenciu trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania – bakalárskeho, magisterskeho a doktorského;
- oprieť sa o nové definovanie pojmov „študijný odbor“ a „študijný program“;
- akceptovať platné opisy študijných odborov vyjadrujúce profil absolventa a jeho uplatnenie;
- zaviesť nové názvy pedagogických profesií podľa názvov študijných odborov, napr. namiesto majster odbornej výchovy – učiteľ praktickej prípravy;
- potenciálne vetvy študijných programov v rámci študijných odborov v skupine č. 1. – učiteľská, vychovávateľská, poradenská, využiť ako základ na sprehladenie klasifikácie pedagogických profesií a kvalifikačných požiadaviek na ne.

➤ Existencia samostatnej skupiny študijných odborov č. 1 *Výchova a vzdelávanie* zakladá logický dôvod na to, aby sa vysokoškolská príprava pre všetky pedagogické profesie realizovala výlučne na základe študijných programov v tejto skupine študijných odborov a tým spĺňala pre ne určené nevyhnutné podmienky (napr. rozsah sociálnovedného, pedagogického a psychologického základu, alebo požiadaviek na štátne skúšky) kontrolované prostredníctvom akreditácie študijných programov. Pre projektovanie učiteľských študijných programov to znamená, že učiteľstvo čohokoľvek ako študijný program vždy patrí do jedného z učiteľských študijných odborov (napr. učiteľstvo výtvarného umenia pre akýkoľvek typ primárneho či sekundárneho vzdelávania nepatrí do skupiny študijných odborov umenie, ale do študijného odboru učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov). Treba pripomenúť, že nové legislatívne úpravy umožňujú rôzne graduačné cesty, ako nastúpiť na učiteľský študijný program, včítane variabilných vzťahov medzi predchádzajúcim neučiteľským



Marta Hacuová: *Korene (perokresba)*

a následným učiteľským štúdiom (pozri ďalej).

➤ Jednou zo špecifických ciest sú napr. tzv. konverzné magisterské učiteľské študijné programy, ktoré bude nevyhnutné brať do úvahy (dvoj - či trojročný program napr. po ukončení neučiteľského študijného odboru – najmä bakalárskeho, ale i magisterskeho, resp. inžinierskeho), čím stratí opodstatnenie napr. doplňujúce pedagogické štúdium. Tieto programy sú zároveň dôležitým nástrojom ochrany profesie, pretože sú schopné viazať učiteľské vzdelávanie výlučne na graduačný vysokoškolský učiteľský študijný program podliehajúci akreditácii.

➤ Z opisov študijných odborov vyplýva princíp, že názvy učiteľských študijných programov, najmä pre sekundárne vzdelávanie, nie sú principiálne odvodzované od názvov existujúcich vyučovacích predmetov v učebných plánoch základných a stredných škôl, čo nový dokument musí akceptovať, okrem iného aj preto, že:

- názvy terajších vyučovacích predmetov základných a stredných škôl môžu byť, resp. budú ovplyvnené transformačnými zmenami a môžu sa i viacnásobne meniť, preto odvodenie názvu študijného programu od vednej disciplíny predmetného zamerania učiteľského programu (napr. biológie, nie prírodopisu) je spoľahlivejšie a stabilizovanejšie;
- predmety rovnakého obsahového zamerania môžu mať na rôznych typoch škôl rôzne názvy (už spomenutá biológia/ prírodopis alebo napr. náuka o spoločnosti/ občianska výchova/ občianska náuka);
- v prípade, keď sa predmetové zameranie učiteľstva viaže na získanie spôsobilosti na výučbu takých predmetov, ktoré majú vzťah k viacerým vedným či iným oblastiam, bude to predpokladať široký názov študijného programu (napr. učiteľstvo sociálno-filozofických štúdií v kombinácii s učiteľstvom iného predmetu), čo súčasne vylúči neefektívnu prípravu učiteľov len na časť vyučo-

vacieho predmetu (napr. práve pre náuku o spoločnosti/občiansku výchovu/občiansku náuku je nekorektné tvoriť študijné programy len vo väzbe na filozofiu).

➤ Učiteľské študijné programy môžu byť koncipované ako jedno-predmetové (napr. učiteľstvo jedného cudzieho jazyka s uplatnením na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy okrem VŠ) alebo dvoj-predmetové. Zároveň treba zachytiť existenciu a vývoj vznikajúcich integrovaných predmetov v základných a stredných školách (napr. predmet integrujúci tradične oddelené prírodovedné predmety), voči ktorým budú vznikať relevantné študijné programy (napr. v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov predpokladáme existenciu študijného programu „Biológia v integrácii s fyzikou a chémiou“, absolvent ktorého bude spôsobilý vyučovať integrovanú prírodovedu, prípadne uvedené 3 prírodovedné predmety na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania). Treba podotknúť, že takýto študijný program je formálne vnímaný ako jednopredmetový.

➤ Vzhľadom na to, že učiteľské študijné odbory budú vo väčšine prípadov spájať prípravu učiteľa predmetov pre nižšie aj pre vyššie sekundárne vzdelávanie, stráca opodstatnenie osobitne stanovovať kvalifikačné požiadavky pre terajší 2. stupeň ZŠ, nižší stupeň osemročných gymnázií a pre stredné školy.

Nové cesty na získanie minimálnej profesijnej spôsobilosti učiteľov

Učiteľ materskej školy. - Minimálna kvalifikačná požiadavka – bakalárske štúdium v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika (3-ročné štúdium).

Možnosť nadväzujúceho magisterského štúdia v programe predškolskej pedagogiky v identickom študijnom odbore (2-ročné štúdium), v tom istom odbore možnosť doktorandského štúdia. Nadväzujúce magisterské štúdium možno absolvovať aj po predchádzajúcom absolvovaní iného – avšak príbuzného študijného odboru (napr. pedagogika, špeciálna pedagogika a pod.)

Asistent učiteľa. - Minimálna kvalifikačná požiadavka – bakalárske vzdelanie v študijných odboroch učiteľstva akademických predmetov, učiteľstva umeleckých a výchovných predmetov, ako aj príslušných študijných programov v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Pokračovanie v následných nadväzujúcich magisterských programoch znamená získavanie plnohodnotnej učiteľskej spôsobilosti pre príslušnú oblasť.

Učiteľ primárneho vzdelávania. - Minimálna kvalifikačná požia-

davka - magisterský študijný program učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ (učiteľstvo pre primárne vzdelávanie) v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika v nadväznosti na akýkoľvek bakalársky program v tomto odbore.

Možnosť nadväzujúceho doktorandského štúdia priamo v tomto odbore, ale i v príbuznom odbore.

Učiteľ pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. - Minimálna kvalifikačná požiadavka – magisterský študijný program v študijných odboroch učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo umeleckých predmetov alebo učiteľstvo profesijných predmetov (5-ročné štúdium, spojený 1. a 2. stupeň VŠ štúdia), spravidla s dvoma, ale i s jedným predmetovým zameraním (v prípade jednopredmetových zameraní sa spôsobilosť vyučovať daný predmet či predmetovú skupinu rozširuje napr. pre rôzne typy či stupne vzdelávania). Magisterské vzdelanie v týchto odboroch je možné absolvovať:

- v magisterských študijných programoch (dvojročných) priamo nadväzujúcich na predchádzajúce bakalárske študijné programy (trojročné) v uvedených odboroch;
- v magisterských študijných programoch (päťročných) spájajúcich bakalársky a magisterský stupeň štúdia do jedného celku;
- v konverzných magisterských študijných programoch daných študijných odborov po absolvovaní neučiteľského bakalárskeho, magisterského či inžinierskeho štúdia (v známej terminológii tu ide vlastne o model následného učiteľského štúdia).

Absolventi všetkých magisterských programov môžu pokračovať v doktorandských študijných programoch v študijnom odbore odborová didaktika.

V prípade **učiteľov predmetov praktickej prípravy** vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je minimálnou kvalifikačnou požiadavkou absolvovanie príslušných predmetne zameraných bakalárskych programov v študijnom odbore učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy. Možnosťou je pokračujúce magisterské štúdium v danom študijnom odbore v študijnom programe príslušného predmetového zamerania, ako aj pokračovanie v doktorandskom štúdiu príslušnej odborovej didaktiky.

Tak, ako sú vyššie načrtnuté cesty na získanie minimálneho potrebného vzdelania v štruktúre nových študijných odborov pre učiteľské profesie, je možné i potrebné stanoviť tieto cesty pre všetky ostatné pedagogické profesie, čo je nevyhnutné z hľadiska komplexnosti spracovania príslušných legislatívnych noriem. To je však už tak trochu mimo zámeru tohto príspevku.

Summary: Discrepancy in the Order of the Ministry of Education 41/1996 and new regulations. New ways in acquiring minimal professional teaching skills

RECENZIE

HLADANIE SÚVISLOSTÍ V EURÓPSKOM KONTEXTE

KUDLÁČOVÁ, B.: ČLOVEK A VÝCHOVA V DEJINÁCH EURÓPSKEHO MYSLENIA. TRNAVA : UNIVERSITAS TYRNAVENSIS, 2003.

Tomáš Jablonský, Pedagogická fakulta TU v Trnave

Politicko-spoločenské zmeny v Európe spôsobujú zmenu doterajšieho nazerania na seba, na iných, na svet ako taký. Prichádza k reálnemu priamemu stretávaniu príslušníkov jednotlivých kultúr, náboženstiev a tradícií v rámci Európy. To vytvára priestor pre nové otázky, nový pohľad na človeka, hľadanie jeho podstaty,

zmyslu a cieľa v dejinách. Predkladaná monografia mapuje premeny myslenia o výchove. Autorka si stanovila za cieľ hľadanie prameňov výchovy a jej podstaty v kontexte, ktorý je nám vlastný – v tradícií európskych dejín a myslenia. Práve ich spoznanie a odhalenie nám otvára cestu k porozumeniu súčasnosti a miesta výchovy v nej.

Autorka vychádza z filozofie a v rámci nej z filozofickej antropológie, ktorá tvorí primárny horizont, v ktorom autorka nazerá na človeka a hľadá súvislosti medzi jeho obrazom v danom historickom období a výchovou.

Obsahom I. kapitoly je objasnenie nosných pojmov – filozofia, antropológia, výchova a ich vzájomných relácií. Tiež vyšpecifikovanie troch východiskových dejinných období a myšlienkových tradícií, ktoré autorka monografie označuje ako historické antropológické paradigmy: grécko-antická tradícia, judaisticko-kresťanská tradícia a prírodovedecká tradícia (novoveké myslenie).

Obsahom ďalších troch kapitol je analýza jednotlivých dejinných období a vykreslenie *imago mundi* – obrazu človeka v nich, prostredníctvom historicko-filozofickej antropológickej analýzy. Vykreslenie obrazu človeka v jednotlivých tradíciách dopĺňa o náčrt antropológie a chápania výchovy jej hlavných protagonistov. Na základe porozumenia a poznania človeka a charakteristiky výchovy v kontexte danej tradície sa snaží poukázať na súvislosť obrazu človeka a výchovy v danom období, tradícii, a vytvoriť zodpovedajúci model výchovy.

Piata kapitola syntetizuje predchádzajúce analýzy a z nich vyplývajúce poznatky. Je komparáciou obrazu človeka v jednotlivých dejinných obdobiach a myšlienkových tradícií a tiež komparáciou ich modelov výchovy. Syntézy vyúsťujú do špecifikácie základných atribútov výchovy.

Na základe poznatkov a zistení v kap. 2 - 5, v poslednej časti monografie autorka vyšpecifikovala antropológické východiská súčasného modelu výchovy, a to prostredníctvom antropológického kritéria a antropológických princípov. Navrhuje tiež vlastné kritériá výchovy. V závere monografie sa pokúsila načrtnúť obraz súčasného človeka a model výchovy v globalizovanom svete.

Autorka prekonáva úzky pohľad jednej vedeckej disciplíny a využíva bohatstvo poznatkov a vzájomné prepojenie prírodných a humanitných vied. Práca má preto interdisciplinárny charakter (využíva poznatky z filozofie, filozofickej antropológie, histórie, teológie a pedagogiky). Práve interdisciplinárny a multidiscipli-

nárny pohľad na človeka nám môže pomôcť odkryť pravdivejší pohľad na neho.

Objavenie významu antropológie pre výchovu – nájdenie a teoretické objasnenie antropológických východísk výchovy, teda podstaty výchovy a miesta človeka v nej, môže podľa autorky vytvoriť priestor pre novú dimenziu súčasnej pedagogiky, modelovať jej novú podobu v globalizovanom svete.

Význam a prínos tejto práce vidíme jednak *v teoretickej rovine* – kedy môže slúžiť ako filozoficko-antropológické a etické východisko pre tvorbu a rozvinutie pedagogiky ako vedeckej disciplíny a jej jednotlivých študijných odborov a predmetových špecializácií, ako napr. etická, náboženská, občianska, multikultúrna výchova; tiež môže byť prínosom pre jednotlivé študijné predmety ako napr.: filozofia výchovy, pedagogická antropológia, a ako teoretické východisko a zdôvodnenie edukácie vôbec. Nadväzuje na to *v praktickej rovine* – potreba etiky v učiteľskej profesii, ktorá by mala byť súčasťou prípravy učiteľov na pedagogických fakultách, nakoľko oni budú realizovať praktickú výchovu; taktiež zdôvodňuje potrebu zaradenia vyučovacích predmetov výchovného charakteru (etická, náboženská, občianska výchova atď.) do štruktúry vyučovacích predmetov na ZŠ a SŠ. Zároveň poukazuje na význam a tradíciu učiteľa a jeho nezastupiteľné miesto v dejinách, čím je dôraznou výzvou na docenenie jeho statusu v súčasnosti.

Žiaden pedagogický smer a model výchovy si nemôže nárokovať trvalú platnosť. A preto si je aj autorka vedomá zložitosti a náročnosti spracovania predkladanej problematiky, nakoľko fenomén človeka a výchovy patria k otvoreným témam. Aj Európa, európske myslenie a kultúra sa menia, tomu zodpovedajú zmeny vo výchove. Nikto nevie dopredu stanoviť definitívnu podobu človeka, ľudstva. Vychovávateľ nie je aranžérom budúceho lepšieho sveta, ktorý možno nastane, ale nesie zodpovednosť za to, aby dobre vychovával dnes a tým ovplyvňuje budúcnosť. Na to však musí byť dobre pripravený tak po stránke teoretickej, ako aj praktickej. Preto uvedená práca môže účinne napomôcť pokryť potrebu odbornej literatúry tohto druhu v celoslovenskom meradle.

KOMPLEXNEJŠÍ POHĽAD NA KRITICKÉ MYSLENIE

IVAN TUREK: *KRITICKÉ MYSLENIE*.

B. BYSTRICA. : METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, 2003. - 56 S. ISBN 80-8041-445-9.

Juraj Šuch, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Po vydaní dvoch zborníkov v 90. rokoch, v ktorých sa jednotlivé príspevky venovali rôznym aspektom spätým s kritickým myslením, má učiteľ možnosť zoznámiť sa s monografiou Ivana Tureka *Kritické myslenie*, ktorá predstavuje komplexnejší pohľad na spomínanú problematiku. Autor prácu člení do šiestich kapitol, ktorým predchádza úvod zdôrazňujúci aktuálnosť a nesystémovosť vo výskume a rozvíjaní kritického myslenia žiakov a študentov na slovenských školách.

Na prvú kapitolu, uvádzajúcu dôležitosť kritického myslenia pre súčasného človeka neustále obklopovaného agresívnou reklamou, nadväzuje druhá kapitola s názvom *Prečo je kritické myslenie dôležité?*, v ktorej Ivan Turek zaraďuje medzi kľúčové kompetencie (pomáhajúce jedincovi pri riešení rozmanitých problémov) aj kritické myslenie, pričom jeho charakteristické črty pre názornejšie pochopenie čitateľom dáva do protikladu s charakteristikami nekritického myslenia (s. 9). Nasledujúca kapitola ponúka čitateľovi viacero definícií kritického myslenia, ktoré podrobnejšie definujú tvrdenie,

že kriticky myslieť „znamená premýšľať do hĺbky o informáciách, ktoré človek získava rôznymi spôsobmi“ (s. 11). Okrem zložiek kritického myslenia (zámer myslenia, kladenie otázok, získavanie informácií a ich porozumenie, vyvodenie záverov, posúdenie dôsledkov, predpokladanie, nazeranie z určitého uhla pohľadu) sa v tejto kapitole stretávame s uvedením spôsobilostí a afektívnych dispozícií kritického myslenia. Vychádzajúc z práce L. Elderovej a R. Paula, za univerzálne intelektuálne štandardy autor považuje jasnosť, pravdivosť, presnosť, relevantnosť, hĺbku, šírku a logiku. Do istej miery sa zdá byť polemická autorova výhrada (vychádzajúca z prác B. Huitta, L. A. Andersona a D. R. Kratochvíla) voči Paulovi, že kritické myslenie nezahŕňa aj tvorivé myslenie (s. 22). Domnievame sa, že je veľmi ťažké vymedziť presnú hranicu oddeľujúcu jednotlivé aspekty tvorivého myslenia a kritického myslenia, a preto sa skôr stotožňujeme s predstavou Kollárikovej pracovného modelu znázorňujúceho komplexné procesy myslenia, v ktorom sú tvorivé myslenie a kritické myslenie vzájomne prepojené. V poradí

v tretej kapitole je v stručnosti v hrubých rysoch podaná história kritického myslenia, v ktorej sú spomenuté mená najvýznamnejších mysliteľov (filozofov) v antike, stredoveku, novoveku, pričom sa zmieňuje o dvoch publikáciách vydaných na Slovensku, ktoré boli venované kritickému mysleniu (*Výchova ku kritickému mysleniu: Teória a prax* Bratislava, 1995; *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole*. Bratislava, 1997), ako aj o Občianskom združení Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (s. 25). Najrozsiahlejšou kapitolou je štvrtá kapitola s názvom *Prostriedky kritického myslenia*, v ktorej pri možnostiach, ako viesť žiakov ku kritickému učeniu sa, uvádza, že v prípade jeho rozvíjania v rámci vyučovacích predmetov „je nevyhnutné vyučovať menší objem učiva, ale do väčšej hĺbky a s väčším dosahom na širšie súvislosti“ (s. 26). Stredoškolský učiteľ humanitných predmetov (slovenský jazyk, dejepis alebo náuka o spoločnosti) si môže položiť otázku, kam asi smeruje vývoj vyučovania jednotlivých predmetov, keďže na úspešné zvládnutie testov používaných v rámci Monitoru sú nevyhnutné najmä encyklopedické vedomosti. V jednotlivých častiach tejto kapitoly sa autor venuje metódam na rozvoj kritického myslenia (sokratovskej metóde, metóde kladenia otázok, písomným prácam esejam, situačnej a inscenačnej metóde, interaktívnej prednáške, kooperatívne vyučovaniu a stratégií učenia a myslenia známou

pod skratkou EUR). Záverečná časť tejto kapitoly upozorňuje na úlohu materiálnych pomôcok podporujúcich rozvoj kritického myslenia. V poradí piata kapitola s názvom *Hodnotenie kritického myslenia* podáva príklad možných kritérií na hodnotenie kritického myslenia žiaka. Publikáciu uzatvára šiesta kapitola ktorá má názovo *Odporúčania na zefektívnenie rozvoja kritického myslenia žiakov na školách v SR*, v ktorej sú programovo nastolené problémy, riešenia ktorých by mali viesť k rozvíjaniu kritického myslenia žiakov. Pravdepodobne väčšina učiteľov bude súhlasiť s autorovým tvrdením, že na zmenu spôsobu vyučovania na našich školách, ktorá by reálne podporovala rozvoj kritického myslenia bude nevyhnutné „odstránenie predimenzovanosti učiva“ (s. 50). Pri zoznamovaní sa s touto publikáciou Ivana Tureka čitateľ získa najmä množstvo informácií dotýkajúcich sa (zväčša teoretických) aspektov problematiky kritického myslenia, ilustrované príkladmi, ktoré naznačujú, akými spôsobmi by bolo možné rozvíjať kritické myslenie žiakov.

Ako vysokoškolský pedagóg zaradujem túto monografiu do zoznamu odporúčanej literatúry pre študentov, ale ako (fiktívny) učiteľ na základnej alebo strednej škole ju kladiem na policu s množstvom už zaprášených a priamo vo výučbe podobne nevyužitelných publikácií.

„VADEMECUM VYUČOVANIA“

ERICH PETLÁK - JURAJ KOMORA: VYUČOVANIE V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH. BRATISLAVA : IRIS, 2003.

Marta Mešková, Galanta

Na knižných pulkoch sa objavila v roku 2003 publikácia Ericha Petláka a Juraja Komoru *Vyučovanie v otázkach a odpovediach* z vydavateľstva IRIS, určená predovšetkým učiteľom, ktorí majú záujem zmeniť kvalitu školy zvyšovaním kvality vlastného vyučovania. Kniha nemá charakter učebnice, nepodáva systematický výklad teórie vyučovania.

V čase „megaexpanzie“ informácií je pri prvom kontakte sympatická svojou útlosťou a rozsahom strán, avšak pri jej prečítaní hodnotná aktuálnosťou obsahu, pestrosťou podnetov na premýšľanie a hľadanie súvislostí.

V prvej kapitole s názvom *Škola súčasnosti a budúcnosti* deklaruje autor E. Petlák potrebu zmien vo výchove a vzdelávaní ako logický dôsledok doby v ktorej žijeme. Rozpory v oblasti výchovy, vzdelávania a podmienok na rozvoj školstva v spoločnosti sú celosvetovým problémom. Transformácia zmien je však nevyhnutným a dlhodobým procesom.

Kapitola Juraja Komoru *Učiteľ súčasnosti a budúcnosti* sa môže stať podnetom o pre širšiu, nielen pedagogickú verejnosť. Autor v nej analyzuje slabiny pedagogickej personalistiky: vysoký podiel učiteľov v dôchodkovom veku a nequalifikovaných učiteľov, neadekvátne finančné hodnotenie a otázku statusu učiteľa v spoločnosti, ktoré sa často podpisujú pod útek mladých a kvalifikovaných pracovných síl zo školstva. Danom spoločensko-ekonomickom kontexte, pre tých, ktorým sa učiteľská práca stala srdcovou záležitosťou, je obzvlášť cenné naznačenie interného pedagogického východiska v oblasti skvalitnenia práce v školstve cez vzájomnú komunikáciu a kooperáciu učiteľov, profesionálnu sebareflexiu a sebarozvoj.

Najviac priestoru venujú autori tretej kapitole *Otázky a odpo-*

vede o výchovno-vzdelávacom procese, ku ktorej ich podnietili učelia a študenti na rôznych poradách a seminároch. Vznik tejto kapitoly sa premieta i do samotného obsahu kapitoly i spôsobu jej spracovania. Má charakter dialógu s čitateľom, pričom ponecháva priestor na utváranie vlastného názoru. Ak školu chápeme ako systém, potom sa otázky a odpovede týkajú jednotlivých prvkov tohto systému: žiak, učiteľ, ciele edukačného procesu, metódy a formy práce učiteľa. Pritom v proporcionálnosti otázok týkajúcich sa jednotlivých prvkov výchovno-vzdelávacieho procesu badať jednoznačnú akcentáciu pozornosti na žiaka.

Žiak je subjekt vyučovania, pri výchove a vzdelávaní ktorého by mal učiteľ brať do úvahy aj prítomnosť jeho mimoškolských poznatkov a skúseností, motivovať adresne, opierajúc sa o incitívny žiaka a jeho prirodzenú potrebu byť úspešným, realizovať diferencovaný prístup k žiakovi a individualizované vyučovanie so zreteľom na prínos konštruktivismu vo výučbe, podporovať rozvoj tvorivosti žiaka. Pedagogická komunikácia sa stáva príležitosťou na komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Autori sa zaoberajú analýzou kompetencií učiteľa, učiteľovými koncepciami vyučovania, direktívnym a nedirektívnym prístupom, jeho úlohou pri spoluvytváraní optimálnej klímy v triede, možnosťami na zvyšovanie efektívnosti vyučovania a sebareflexiou. Objasňujú aj funkciu a konštruovanie didaktických testov. Podnetom na zamyslenie je i uplatňovanie slovného hodnotenie žiakov, využívanie individuálneho vzťahového rámca i príčiny, prečo sa takáto forma hodnotenia spravidla v pedagogickej praxi nerealizuje. Pojem pedagogické konzílium nie je až taký frekventovaný, ale i pedagogické konzílium môže významne prispieť ku kvalitnej pedagogicko-psychologickej diagnostike žiaka.

Kedysi škola vychovávala a vzdelávala. V oblasti informácií, poznatkov jej prioritu narušila nová realita, a to realita, že žiak je sýtený inými a preňho často i atraktívnejšími zdrojmi. O to viac pozornosti treba venovať výchove. A je skutočne na majstrovstve učiteľa, ktorý napriek širokému obsahu učiva dokáže nájsť potrebný priestor aj na výchovu a plnenie výchovných cieľov.

Autori vysvetľujú aj ďalšie frekventované pojmy napr.: východiská alternatívnej pedagogiky, tradičné vyučovanie, blokové a epochálne vyučovanie, kurikulum, školský manažment, evalúcia v školstve ako sebareflexia jednotlivých prvkov školskej reality.

Posledná kapitola o integrovanom tematickom vyučovaní sa môže stať podnetom pre prácu učiteľa pravda, ak na škole bude

pre takúto prácu porozumenie a primerané podmienky.

Faktografický štýl objasňovania aktuálnych pojmov a otázok výchovno-vzdelávacieho procesu dáva čitateľovi šancu lepšie porozumieť súčasným trendom v rozvoji školstva, šancu na premýšľanie a tvorivú sebareflexiu v praxi. A to bol zrejmy zámer autorov publikácie. Preto by táto publikácia nemala chýbať v žiadnej školskej či súkromnej knižnici učiteľa.

*Ak ste múdrejší, neustupujte,
lebo vás hlúpejší obvinia zo spiatocníctva.*

J. Bily

INFORMÁCIE

DALTONSKÝ PLÁN

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Začiatkom roka 2004 sa v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove uskutočnil mimoriadne zaujímavý odborný-metodický seminár pod názvom Daltonský plán a jeho využitie v základnej škole. Zorganizovali ho metodičky PaedDr. Edita Šimčíková a PaedDr. Viera Onderčová, PhD.

Prítomných učiteľov do problematiky zasväcovali renomovaní holandskí lektori Roel Röhner, ktorý je prezidentom medzinárodnej organizácie Dalton a Hans Wenke. Obaja sú odborníkmi s dlhoročnými teoretickými, ale hlavne praktickými skúsenosťami z organizácie, správy a riadenia daltonských škôl, ako aj ďalším vzdelávaním učiteľov.

Daltonská škola alebo daltonský plán predstavuje humanisticko-personalistickú koncepciu výchovy, teda je to koncepcia orientovaná na žiaka. Jej zakladateľkou bola americká učiteľka Helen Parkhurstová. Názov koncepcie sa odvíja od prvej experimentálnej školy, ktorá vznikla v Daltone v USA (štát Massachusetts).

Teoretické základy tejto školy by sa dali zhrnúť do týchto základných princípov:

- zodpovednosť (tá ide ruka v ruke so slobodou),
- samostatnosť,
- spolupráca.

Žiaci tu teda majú možnosť a príležitosť učiť sa

- zaobchádzať so slobodou (byť slobodný),
- samostatne pracovať,
- spolupracovať.

Hlavnou myšlienkou daltonského plánu je odlišná organizácia vzdelávania - dohoda žiaka s učiteľom o programe jeho učebnej práce na určité obdobie.

Žiak sa slobodne rozhoduje o svojej práci, postupuje svojím tempom, učí sa spolupracovať s ostatnými.

Tieto myšlienky sú do edukačného priestoru aplikované cieľavedome, so znalosťou psychologických potrieb dieťaťa.

Daltonský plán kladie na spôsob vyučovania, ale tiež na samotné vyučovanie celkom iné nároky ako bežný vzdelávaci systém. Usporiadanie je celkom odlišné, didaktika vyžaduje celkovú zmenu myslenia učiteľa, iný je aj jeho vzťah k žiakom.

Na daltonskej škole sa na vyučujúcich kladú takéto požiadavky:

- formulovať zámery/ciele,

- stanoviť a zostaviť variabilný učebný program,
- vypracovať úlohy v niekoľkých stupňoch obťažnosti
- duchovne a odborne viesť a povzbudzovať žiakov; niektorí žiaci sú pomalší a strácajú chuť ďalej pracovať; dostávajú sa tak do istej izolácie; učiteľ ich musí viesť motivovať.

Práca podľa daltonských princípov vyžaduje vlastné hodnotenie žiakov a učiva.

Vyučujúci v daltonskej škole sa musí akoby vzdáť vlastnej dominance a svoju „nadvládu“ odovzdať žiakom. Tým sa prenáša zodpovednosť za učenie sa na žiaka, dôraz na splnenie príkazu sa znižuje, naopak, zvyšuje sa potreba samostatného spracovania učiva a nutnosť sebakontroly.

Za povšimnutie stojí princíp samostatnosti, ktorý je ovplyvňovaný najnovšími poznatkami kognitívnej psychológie.

Možnosť samostatnej práce významne ovplyvňuje motiváciu žiakov, ktorí sú radi sami aktívni. Tento poznatok z vývojovej psychológie sa silno podceňuje. Samostatnosť je tiež dôležitým didakticko-organizačným faktorom. Keď totiž žiaci majú možnosť samostatne pracovať, robia tak na vlastnej úrovni, vyučujúci má viac času pomáhať tým žiakom, ktorí jeho pomoc potrebujú.

Didaktickým prostriedkom vrcholnej stimulácie samostatnosti žiaka je úloha. Zostaviť dobrú úlohu nie je jednoduché. Vyžaduje to nielen preniknutie do obsahu učiva, ale tiež znalosť individuálneho vývinu žiaka. Dobré zadanie úlohy automaticky predpokladá kvalitatívnu diferenciaciu.

Kľúčové body spolupráce sú:

1. Pozitívna vzájomná závislosť. - Úloha je formulovaná tak, že na dosiahnutie dobrého výsledku sa žiaci navzájom potrebujú.
2. Individuálna zodpovednosť. - Každý člen skupiny je zodpovedný za vlastný prínos a za celkový výsledok celej skupiny.
3. Priama interaktivita - schopnosť obojstrannej komunikácie. - Obsah úlohy vyzýva ku spolupráci a podporuje komunikáciu.
4. Sociálna pohotovosť. - Pohotovosť ku vzájomnej spolupráci je nutná a zhodnocovaná.
5. Pozornosť pri skupinovej práci. - Po splnení úlohy, ktorá je určená na spoločné spracovanie, prebiehajú záverečné pohovory venované tak obsahu úlohy, ako aj procesu spolupráce a nadobúdania poznatkov.

Samostatnú prácu popisujú viacerí autori ako analyzovanie

myšlienkových krokov v procese učenia sa. Predpokladom samostatnej práce je to, aby žiak poznal svoj štýl učenia sa. Musí vedieť uvažovať a uvedomovať si tieto základné otázky:

- Čo je cieľom môjho učenia?
- Čo je jeho obsahom?
- Čo sa učím?
- Čo už o tom viem?
- Aký je môj štýl? (Kedy a ako sa mi učí ľahšie?)
- Koľko času potrebujem na zvládnutie učiva?
- Ako a kde môžem naučené efektívne uplatniť?
- Ako poznám, že je to dobré?
- Ako sa sám vyskúšam a zistím, či viem?

Dôležité je, že žiak sám prevezme za učenie sa zodpovednosť. Zámerom daltonskej výučby je konkrétne presunutie zodpovednosti za proces učenia sa a tiež za jeho výsledky z učiteľa na žiaka.

Po teoretickom vstupe oboch holandských špecialistov a praktických cvičeniach v skupinách mali učitelia možnosť získať odpovede na tie aspekty výučby, ktoré im zostali nejasné počas zsvä-

covania do tajov daltonskej výučby. Odpovedali nielen holandskí lektori, ale v intenciách známej pravdy, že lepšie raz vidieť, ako desaťkrát počuť, sa iniciatívy chopili aj reprezentanti Asociácie českých daltonských škôl, Mgr. Vladimír Moškvan, Mgr. Jana Matoušková a Mgr. Alexander Pollák z Brna a v spontánne vzniknutých pracovných skupinách prezentovali vlastné materiály projekty, plány atď. Záujem zúčastnených učiteľov prevýšil časové možnosti jednodňového podujatia, a preto v jeho závere zaznel prísľub, že seminár bude mať pokračovanie v podobe priebežného vzdelávania pre prihlásených záujemcov.

Súčasná koncepcia daltonského plánu je výsledkom spoločného úsilia učiteľov z Európy, USA a Austrálie, ktorí spoločne prepracovali, kultivovali a rozvíjali základné princípy daltonského vyučovania - voľnosť (zodpovednosť), samostatnosť a spoluprácu - do dnešnej uznávanej podoby. Dúfajme, že vďaka našarotovanej spolupráci s holandskými a českými odborníkmi zapustí korene aj na Slovensku a podporí tým želateľné smerovanie slovenského školstva a hlavne prinesie pozitívne zmeny.

LESOOCHRANÁRSKA ŠKOLA 2004

Viliam Bartuš



LESOOCHRANÁRSKE ZOSKUPENIE

Lesoochranárske zoskupenie VLK ponúka v apríli - mesiaci

lesov, základným a stredným školám po druhýkrát možnosť zapojiť sa do súťaže o najlepšiu lesoochranársku školu. Zmyslom akcie je rôznymi formami upozorniť na rozdiely medzi prirodzenými a umelými lesmi, na súvislosť medzi vyrubovaním lesov a výskytom povodní a na možnosti pomoci lesom. Najlepšia lesoochranárska základná škola dostala minulý rok pol tony zošitov z recyklovaného papiera a strednej škole zahrála naživo a priamo v ich meste skupina HEX.

Čo konkrétne môže vaša škola urobiť pre LES v rámci Mesiaca lesov a Dňa Zeme?

➤ **Informujte o problémoch a ochrane lesov na Slovensku a vo vašom regióne**

Spoločne so študentmi vašej školy vytvorte špeciálnu tematickú nástenku o lesoch v našej krajine. Urobte tematickú reláciu v školskom rozhlase, rádiu a podobne. Pomôcť vám môžu výstrižky z novin, časopisov, fotografie z lesov vo vašom okolí, informácie z internetu, letáky a plagáty. Ako podklad vám môže poslúžiť vzorka našich materiálov. Na základe vášho záujmu vám radi pošleme podrobnejšie materiály o tom, čo sú to prirodzené lesy a prečo je ich zachovanie pre nás všetkých dôležité. Tieto materiály a štúdie môžete neskôr využiť ako užitočný zdroj doplňujúcich informácií pri výučbe. V našej ponuke pre vás je i pracovný list „*Chránené územia okolo nás*“. Knižnicu vašej školy môžu obohatiť publikácie o krajine, lesoch a šelmách z vydavateľstva ABIES (abies@wolf.sk).

➤ **Zachráňte kus prirodzeného lesa v akcii *Kúp si svoj strom***

Veľmi konkrétnou pomocou lesom je podpora verejnej zbierky *Pomôž zachrániť prirodzené lesy – kúp si svoj strom*. Táto zbierka začala ešte v roku 1997 a dnes, vďaka ľuďom, ktorí ju podporili, existuje prvá skutočná rezervácia, na území ktorej sa už osem rokov žiadnym spôsobom nezasahuje. Viac sa o zbierke a ďalších nami

zachránených územiach dozviete z letáčku „*Kúp si svoj strom*“, na našej internetovej stránke www.wolf.sk, alebo nás môžete priamo kontaktovať.

Všetky školy na Slovensku oslovujeme s prosbou a ponukou konkrétnej pomoci našim lesom a to zapojením sa do zbierky, ktorá bude pre školy súčasťou súťaže o Lesoochranársku školu. Cieľom je formou drobných príspevkov finančne podporiť zbierku, stať sa symbolickými majiteľmi konkrétnych stromov v rezervácii Vlčia a pomôcť tak jej rozšíreniu. Vyzbieraním 1 000 korún sa vaša škola stáva symbolickým vlastníkom jedného stromu, na ktorý vám vystavíme list vlastníka. Akákoľvek čiastka pomôže, veď ako sa hovorí „aj z malých kvapiek bude raz veľké more, aj z malých peňazí bude raz veľký les“. Pri posielaní vyzbieraných peňazí nezabudnite uviesť na poštovej poukážke názov vašej školy a presnú adresu. Číslo účtu je 383200623/7500 ČSOB a.s., pobočka Prešov. Všetkým školám, ktoré sa do akcie zapoja, zašleme potvrdenie o účasti, poďakovanie a informáciu o priebehu zbierky. Zbierka je povolená Ministerstvom vnútra SR.

➤ **Zorganizujte sprievodné podujatia motivujúce k zodpovednosti a aktívnej ochrane lesov**

Vo vašom okolí určite pracujú skvelí odborníci alebo organizácie, ktoré sa aktívne venujú ochrane prírody. Oslovte ich s ponukou na zorganizovanie prednášky na vašej škole alebo exkurzie do lesa pre študentov. Radi vám pomôžeme nájsť lektorov, prípadne poradíme, na koho sa obrátiť. Rovnako nás potešíte aj vlastnými nápadiami, ktoré vám po vzájomnej dohode veľmi radi pomôžeme zrealizovať.

Ponúkame vám aj zaujímavú výstavu fotografií „*Po nás potopa*“, ktorú vám môžeme zapožičať priamo na školu. Prostredníctvom fotografií v nej približujeme les ako zložitý a nenahraditeľný prírodný systém. V prípade záujmu nás kontaktujte.

Ďalej vám ponúkame na zapožičanie netradičný dokument o tajomstvách, premenách, problémoch a víziách zachrany Karpát na spoločnej hranici medzi Slovenskom a Poľskom. Dokumentárny film „*Divoké Karpaty*“ (VHS, 30 minút) je možné premietť ako osvetovo vzdelávací materiál.

➤ **Pomôžte so zbierkou na záchranu prirodzených lesov na Slovensku**

Lesoochranárske zoskupenie VLK počas apríla - Mesiaca lesov a Dňa Zeme - organizuje informačné stánky v uliciach vybraných miest (napr. Bratislava, Trnava, Nitra, Prievidza, Martin, Žilina, Banská Bystrica, Liptovský Mikuláš, Poprad, Prešov, Košice, Humenné, Vranov nad Topľou, Michalovce, Snina, Trebišov). Na týchto stánkoch členovia a aktivisti VLKa informujú verejnosť o celoslovenských aj lokálnych problémoch lesov a ponúkajú možnosť konkrétne pomôcť a zároveň prispieť do zbierky na záchranu prirodzených lesov na Slovensku. VLK privíta posily v podobe dobrovoľníkov a dobrovoľníčok predovšetkým zo stredných škôl, ktorí by pomohli členom VLKa v jednotlivých mestách s uskutočnením stánkov. V prípade záujmu o pomoc od pedagógov a študentov, prosím kontaktujte povereného pracovníka: Viliam Bartuš 0903-055 963, 057-7750297, vilo@wolf.sk

➤ **Zapojte vašu školu do súťaže - Lesoochranárska škola 2004**

VLK vyhlasuje v apríli celoslovenskú súťaž Lesoochranárska škola 2004. Súťaž je určená základným a stredným školám, ktoré sa v čase od 1. apríla do uzávierky súťaže aktívne a kreatívne zapoja do činností zameraných na ochranu lesov. Neváhajte a zapojte sa. Ako škola sa staňte symbolickými vlastníkami stromov prostred-

níctvom zbierky Kúp si svoj strom, vytvorte zaujímavú nástenku, zorganizujte prednášky o lesoch, výlet, exkurziu alebo brigádu v lese, zapojte žiakov i pedagógov do celoročného zberu papiera na škole atď. Jednoducho urobte, čo najviac pre naše lesy. Odborná porota zložená zo zástupcov organizácie VLK a Nadácie „Zelená nádej“ na základe stručných a výstižných písomných materiálov (fotografie a novinové výstrižky sú vítané) zaslaných na našu adresu **do 21. mája 2004** vyhodnotí najlepšie základné a stredné školy zapojené do súťaže. Hodnotiacimi kritériami bude kreativita aprílových akcií a počet stromov symbolicky kúpených školou do 21. mája 2004. Porota bude prihliadať aj na celoročnú činnosť školy orientovanú na poznávanie a záchranu lesov. Výsledky budú školám zaslané najneskôr **11. júna 2004**. Odmenou pre najlepšiu základnú školu bude **pol tony zošitov z recyklovaného papiera** (od spoločnosti NOTES a.s. Slavošovce), knižné tituly zeleného vydavateľstva ABIES a pre desiatich najaktívnejších žiakov prekvapenie od organizácie VLK. Odmenou pre najlepšiu strednú školu budú knižné tituly vydavateľstva ABIES a **živý koncert skupiny PARA**. Konat' sa bude v júni pre študentov v meste, kde sídli ich škola. Najkreatívnejším študentom venuje VLK navyše 10 CD skupiny PARA s podpismi ich členov.

Kontakty: **Lesoochranárske zoskupenie VLK, 082 13 Tulčák 27** tel./fax 051-77 89488 e-mail: alfa@wolf.sk www.wolf.sk

INFORMÁCIE

MARTA HACUROVÁ

Mgr. Marta Hacurová žije a učí na základnej škole v Trnave. V tomto meste aj študovala na Pedagogickej fakulte UK, kde si zvolila aprobáciu matematika - výtvarná výchova. Pre svoju diplomovú prácu si vybrala výtvarný odbor s témou Zatiašie, ktorá obsahovala jej 6 maliieb temperou.

Od čias štúdiá sa popri pedagogickej práci permanentne venuje vlastnej výtvarnej tvorbe. Dá sa povedať, že v nej vyskúšala všetky tematické okruhy, prešla rôznymi námetmi, ktoré ju v jej vlastnom okolí oslovili. V posledných rokoch, najmä pod vplyvom kurzov pre učiteľov - Budmerická krajina - poriadaných každoročne MPC v Bratislave, sa orientuje najmä na zobrazovanie prírody – od vidieckej, cez mestskú architektúru až po drobné prírodniny. Kôru, kamienky, listy, poľné kvety a buriny pretvára do veľkoplošných štylizovaných kompozícií. Možno práve táto časť jej tvorby súvisí s druhým predmetom v aprobácii – matematikou: rada tvorí geometrickú abstrakciu.

Oblíbenou výtvarnou technikou Marty Hacurovej bola spočiatku tempera a grafika, postupne prešla na pastel, olej a akryl. Od menších – komornejších formátov sa postupne dostala k veľkoplošným prácam (je napr. autorkou fresky s rozmermi 7m x 2,3 m, ktorá je trvalou výzdobou spoločenskej miestnosti školy, v ktorej pôsobí).

Veľa času venuje svojim žiakom, s ktorými sa každoročne úspešne zapája do rôznych výtvarných súťaží. Na svojej základnej škole presadila vytvorenie tried s rozšíreným vyučovaním výtvarnej výchovy. O tom, že malým výtvarníkom poskytuje široké spektrum tvorivého uplatnenia sa, svedčí i to, že pod jej vedením tvoria žiaci na počítači krátké animované filmy, ilustrovali knihu pre malé deti, či vyzdobili technikou grafity trafostanicu neďaleko školy. Nie je možné obísť ani metodickú prácu Marty Hacurovej. 15 rokov



Marta Hacurová: Fontána (kombinovaná technika)

viedla ako externá metodička kabinet výtvarnej výchovy pri OÚ v Trnave. I v súčasnosti, po zrušení tejto inštitúcie, naďalej organizuje rôzne aktivity pre učiteľov v okrese Trnava a odovzdáva im nielen cenné pedagogické skúsenosti, ale je pre nich vzorom svojim tvorivým elánom a zanietením pre umenie. –lk–