

POHĽAD “ZBOKU” NA KONCEPCIU MILÉNIUM

C. Boogerd¹, nadácia Helias, sekcia pre Čechy a Slovensko, Holandsko

Anotácia: *Pripomienky k Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku. Silné i slabšie stránky. Niektoré protirečenia Milénia.*

Kľúčové slová: *koncepcia Milénium, centralizmus, obsah výchovy a vyučovania, “voucher” (cenný papier)*

Na úvod musím povedať, že som veľmi rád prijal ponuku autorov Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku (Milénium), aby som sa zúčastnil na otvorenej celospoločenskej diskusii k tomuto dokumentu. Na základe skúseností získaných počas mojej desaťročnej činnosti na Slovensku dovoľujem si predložiť niekoľko postrehov ku koncepcii Milénium.

V prvom rade som príjemne prekvapený touto iniciatívou, ktorá povzbudzuje k otvorenosti, výmene názorov, pluralite a k rešpektovaniu zodpovednosti za seba pre pedagógov i rodičov. Oni sú tí, ktorí sa dennodenne starajú o deti. Táto atmosféra podnecuje premýšľanie a ponúka nádej na väčšiu invenciu a radosť z práce všetkých priamych účastníkov. To všetko je dôležité, a preto rád podporím proces transformácie podľa svojich možností.

Pokiaľ ide o obsahovú stránku Milénia, myslím si, že je potrebné ešte ďalej rozpracovať určité veci, aby bolo jasné, aké budú skutočné účinky návrhov a ideí v praxi. Navyše, niektoré veci pôsobia dosť nejasne v tom, že v Návrhu sú viaceré ideové modely (predstavy) navzájom akoby zmiešané. To spôsobuje, že miestami vzniká akési vnútorné napätie, pretože sa nechávajú v platnosti myšlienky, ktoré pôsobia vlastne navzájom proti sebe. Uvediem niekoľko príkladov:

A. Handicapované a talentované deti

V návrhu sa rozvíja a podporuje vedúca myšlienka, žeby bolo aktuálne a správne, s ohľadom na rozvoj dieťaťa, aby dlhší čas dostávalo všeobecno-ľudskú výchovu a vzdelanie. Túto myšlienku zo srdca podporujem. Integrácia handicapovaných detí do normálnych tried, eventuálne s určitou pomocou, je podľa toho logickým posunom v praxi (4.1.). Na druhej strane ale autori navrhujú, aby sa zakladali osobitné triedy pre talentované deti. V takomto prípade sa sleduje celkom zreteľne iná základná myšlienka o rozvoji dieťaťa. Talentované deti sú predsa tiež len deťmi!

B. Informatika a výchova

V kapitole 3 je formulovaná nová filozofia výchovy a vzdelávania, ktoré by nemalo byť v prvom rade len kognitívne, ale musí počítat s “cieľavedomým a systematickým

rozvojom”. Čo to konkrétne znamená v praxi, nie je tu dostatočne vysvetlené, hoci sa spomínajú niektoré pojmy ako emocionálna, sociálna a kreatívna výchova.

Naproti tomu sa ale nekriticky ospevuje “požehnanie”, ktoré prináša informatika. Je isté, že sa musí podporovať technický rozvoj vo svete počítačov, veď v modernej spoločnosti sa informatika využíva. Preto sa táto technológia rýchlo a vo veľkom meradle rozšírila, ale málo sa ešte premýšľalo nad otázkami, aký je vplyv informatiky na kvalitu procesu myslenia, ľudských vzťahov a aj na zdravie. Pre pedagogiku je dôležitá otázka, ako pôsobí osobitosť informatiky na dieťa v rozličných fázach jeho vývoja a čo to znamená vo vzťahu k problému, ako a kedy by mohlo byť dieťa vovedené do tohto sveta. Takou jednoznačne pozitívnou, ako ju autori v návrhu vyzdvihujú, informatika samozrejme nie je! (Poškodenia mozgu, stres, nervozita, poruchy reči, emocionálne spustnutie.)

C. Centralizmus a zodpovednosť za seba

Perspektívy plurality, decentralizácie, autonómie učiteľa a školy, ktoré sa spomínajú na začiatku návrhu, stoja neskôr proti týmto princípom, napr.: štandardizácia a jej riadiaca podoba, spôsob kontroly. Tu veľmi veľa závisí totiž od otázky, ako sa štandardizácia a kontrola napĺňa a uskutočňuje v praxi. Centralizmus možno chápať v troch rovinách:

- *Ekonomický centralizmus*
- *Byrokratický (úradný) centralizmus*
- *Centralizmus jedného názoru – napr. o obsahu vyučovania*

1. Ekonomický centralizmus

Ekonomika sa sama od seba usiluje o hospodárnosť, užitočnosť a jednotvárnosť - uniformitu produkcie. Ekonomicko-finančné zabezpečenie školstva treba vymedziť veľmi jednoducho, bez toho, aby zákonitosti ekonomiky rušivo pôsobili v iných oblastiach:

Každé dieťa má rovnaké právo na vyučovanie, teda aj rovnaké právo na finančné zabezpečenie z peňazí spoločnosti. Keby každé školopovinné dieťa dostalo na každý rok vyučovania cenný papier, potom rodičia dajú tento papier (voucher) škole podľa vlastného výberu. Táto

¹ *Cornelis Boogerd pracuje od r. 1990 ako člen predstavenstva holandskej nadácie Helias pre rozvoj pedagogiky na Slovensku a koordinátor pre priebežné vzdelávanie učiteľov ZŠ a učiteľky materských škôl. Po prvom pozvaní od Ministerstva školstva SR sa z poverenia nadácie podieľal na uskutočnení okolo 70 otvorených kurzov a vzdelávacích seminárov pre učiteľov ZŠ a materských škôl, ale aj pre rodičov. Nadácia podporuje aj viaceré školské iniciatívy. Spolupracuje s Pedagogickou fakultou UK v Bratislave, s Metodickým centrom Banská Bystrica, s Asociáciou priateľov waldorfskej pedagogiky na Slovensku a s ďalšími školami a iniciatívami. Túto činnosť finančne dotujú holandskí rodičia, ktorým leží na srdci kvalita pedagogiky vo svete.*

škola dostane zaň sumu za žiaka na jeden rok vyučovania. Týmto spôsobom sa posilňuje aj princíp konkurencie, o ktorom hovoria autori návrhu. Eventuálne je možné poskytnúť ešte ďalšiu pomoc školám s mnohými handicapovanými deťmi alebo školám v populačne slabých oblastiach. Tento systém je hospodárny, lacný a jednoduchý, zároveň neutralizuje zasahovanie vlády (štátu) tam, kde by nemala pôsobiť.

2. Byrokratický centralizmus

“Najlepšia vláda je tá, ktorá pomáha svojim občanom v tom, aby si vládli sami.” (J. W. Goethe)

V návrhu sa kritizuje uvedený spôsob centralizmu, a to celkom oprávnene. Predsa však ani tu nie sú autori celkom jednoznační v tom, že prisudzujú štátu aj úlohy týkajúce sa obsahu vyučovania a výchovy. Urobili niekoľko dôležitých krokov v tom, že prideliť viac nezávislosti niektorým orgánom, napr. nezávislej inšpekcii a rade pre kurikulum. To sú logické kroky. Napriek tomu predsa pripisujú ministerstvu aj úlohy týkajúce sa obsahu, ako je napr.:

- stratégia rozvoja a koncepcia rozvoja školského systému,
- požiadavky na kvalifikáciu učiteľov,
- analýza stavu vyučovania,
- formulovanie úloh výskumu.

Ministerstvo a úrady by sa ale mali zamerať podľa svojej povahy najmä na:

- zákonno-právne posilnenie všeobecných zásad a smerových línií napr. pre školstvo. Tieto línie rozvoja by ale mali vyjadrovať to, čo v spoločnosti žije;
- kontrolu vypracovania (realizácie) v takom rozsahu, v akom ide o právne základy.

Byrokracia má tendenciu konzervovať moc systémového nátlaku. Toho sú si vedomí aj autori. Na druhej strane pôsobí veta (8. II) - *“Ministerstvo je prirodzeným realizátorom zmien.”* - ako kontradikcia v termínoch, aj keď v kontexte je možné pochopiť ju inak. Predsa sa však musím opýtať: - V ktorej krajine bolo ministerstvo školstva prirodzeným realizátorom zásadných zmien? Veď to by znamenalo, že by sa muselo vzdať svojej moci! Za primeranejšiu a objektívnejšiu by som považoval vetu: - *Ministerstvo je prirodzenou brzdou zmeny.* Pritom nejde o vzájomnú ľudskú sympatiu alebo antipatiu medzi úradníkmi, ale o mechanizmy v samotnom systéme. Impulzy na uskutočnenie zmien musia vychádzať od ľudí! Preto ma znepokojuje nekriticky pozitívne hodnotenie západného

sveta. Prirodzene, bolo by dobré a potrebné, aby sa Slovensko neizolovalo a stalo sa členom EU. Otázky nastoľované v návrhu sú všeobecno-ľudskými otázkami vzťahujúcimi sa na dobrý školský systém, ktoré neboli vyriešené ešte ani na západe.

V Holandsku, napríklad, možno rovnako hovoriť o krízovom stave školstva, pretože vplyv ministerstva školstva a zákonodarstva z jeho strany sa stalo v posledných rokoch neúnosným. Mnohí riaditelia odstupujú, veľa učiteľov stráca motiváciu, sú preťažení. Učiteľské povolanie klesá v úrovni ohodnotenia spoločnosťou aj žiakmi. Menej študentov sa hlási do učiteľských prípraviek. A tu nejde len o učiteľský plat.

Nedávno bola v Holandsku na návšteve delegácia z Ruska. Jej členovia chceli študovať, ako funguje v praxi slobodný školský systém, ktorý, ako dúfali, nájdu v Holandsku. Boli ostrasení tým, čo sa v Holandsku udialo za posledných pár rokov: “Vy predsa zavádzate krok za krokom to, čo my chceme v Rusku odstrániť ako dedičstvo minulosti!” – bola ich reakcia.

Tento príklad z praxe potvrdzuje skutočnosť, že aj hospodársky zaostalejší štát môže podporovať kvalitu a motiváciu vyučovania: V Harleme (New York) bol stav vyučovania taký beznádejný, že školský úrad už nevidel žiadne východisko a ustúpil. Každému kvalifikovanému pedagógovi dal priestor, aby prišiel s vlastnými iniciatívami. Tak vznikli v krátkom čase mnohé obsahovo veľmi rozdielne školy. Motivácia učiteľov a úspechy žiakov v krátkom čase dramaticky stúpili. Žiaci z tejto nesmierne “farbistej” populácie dosiahli aj nadpriemernú úspešnosť pri prijímaní na vysoké školy. A tento úspech vznikol bez dozoru nad štandardmi, učebnými osnovami a bez ďalších podmienok. Hlavnou podstatou všetkého bolo toto: skutočná vlastná zodpovednosť priamo zúčastnených a dôvera v ľudskú iniciatívnosť.

Preto dúfam nielen v to, že Slovensko bude členom EU, ale aj v to, že všeobecno-ľudské otázky so vzťahom k vyučovaniu na Slovensku nájdu rovnako podnetné riešenie, takže EU sa bude zaujímať o Slovensko kvôli riešeniu rovnakých otázok na Západe. Takýmto školstvom by Slovensko preukázalo svetu veľkú službu a získalo by si rešpekt. Súčasný stav sa dosahuje izolacionisticko-nacionalistic-



F. Jurik: Z potuliek I.

kými prúdmi, ktoré sa vo vláde monopolizujú na úzko stránickej záujmy.

3. Centralizmus obsahu výchovy a vyučovania

Aj na tejto rovine je možný centralizmus - napr. keď si štát "prisvojí" svetonázor alebo vedecký model, ktorý potom vnucuje celej spoločnosti. Nie je to tak dávno, čo takýto stav bol regulárnym vo Východnej Európe. Teraz teda ide o to, aby mohli vedľa seba existovať viaceré názory. Ako hovorí Návrh: "Užívatelia majú rozhodnúť, ktoré školy sú dobré."

Práve preto treba byť veľmi opatrný, keď sa hovorí o:

- obsahových štandardizovaných normách, ktoré sú záväzné pre všetky školy;
- inšpekciu, ktorá kontroluje a hodnotí (tieto funkcie majú byť oddelené);
- vytvorenie mapy kvality škôl;
- centrálnom profile učiteľského povolania ako základu kvalifikácie.

Zdá sa mi, že v každom z týchto bodov sa presadzuje jeden určitý názor, ktorý sa nanucuje všetkým školám. Je možné pokúsiť sa tu podľa možnosti o konsenzus alebo podoprieť tieto názory výsledkami výskumu a spoločenským modelom. To obsahuje aj svetonázor. Čože už je objektívne, ako si to želajú autori?

Uvediem príklad: V Holandsku je okolo 30 typov škôl, ktoré sú rovnako financované a podporované štátom bez ohľadu na ich pedagogické smerovanie. Medzi ne patrí aj Waldorfská škola (90 základných škôl v Holandsku).

Z pedagogicko-didaktického hľadiska je vyučovanie jazyka v prvých troch ročníkoch postavené inak ako pri klasickom vyučovaní. Výsledok tejto pedagogiky je ale pozitívny. Po 3. a 6. ročníku (rozdielne podľa oblasti) sú výsledky učenia porovnateľné. Hodnotenie na základe kvalitatívnej mapy, ktorá bazíruje na klasickej norme, by zdôrazňovalo pochybný vplyv tejto pedagogiky. Veľmi teda záleží od názoru toho, kto vytvoril takúto "mapu".

Preto pripájam ešte niekoľko doplnujúcich návrhov:

- Kurikulum nie je záväzné, ale orientačné – ako pomôcka pre učiteľov a ostatných zúčastnených (nie je len jeden jediný názor ten správny).
- Inšpekcia hodnotí len stav, či škola robí to isté, čo si sama predsavzala vo svojom projekte učebného plánu, že urobí.
- Línie hodnotenia škôl sa určujú na základe dohovoru zástupcov príslušných škôl/typov škôl, napríklad v rámci návrhovej rady pre kurikulum. Aj rodičia by sa mohli zúčastniť na tomto dohovore. Škola/typy škôl môžu potom formulovať vlastné pedagogické a vyučovacie ciele. Eventuálne sebahodnotenie je orientované na hodnotenie plnenia vlastných cieľov školy.
- Poradenstvo a ďalšia podpora škôl (napr. ďalšie vzdelávanie učiteľov) uskutočňovať len na základe potrieb a požiadaviek účastníkov. Teda nie je vhodné centrálnie ich nanucovať. Motivácia môže byť podnietená aj inak.

• Rodičia majú právo hľadať kvalifikovaných učiteľov a spolu s nimi založiť školu podľa vlastnej voľby. Pre tento prípad by malo ministerstvo sformulovať technické a právne podmienky, ktoré ale nebudú mať vyučovo-obsahový charakter.

• *Spôsob* riadenia školy by mal ponechať škole vlastnú zodpovednosť. V Návrhu sa ešte jednoznačne vychádza z byrokraticko-autoritatívneho modelu riadenia. Riaditeľ je ale podľa svojej funkcie *úradník*, nie pedagóg. Ako taký je priamo podriadený zástupcom štátu a ministerstvu. Má ale aj rozhodovaciu právomoc o pedagogických otázkach. To znamená, že pedagogickí pracovníci sú po odbornom-obsahovej stránke ovládaní štátnou byrokraciou. To je sociálna choroba, ktorá vyvoláva strach a pasivitu.

Vlastná zodpovednosť učiteľov by ale mala aj vo *vnútri* školy viesť k novému modelu riadenia. Pritom je možné, že škola zakladá združenie ako nositeľa práva; kolégium učiteľov potom prijíma internú zodpovednosť školy vcelku a rozdeľuje úlohy. Do niektorých nepedagogických problémov by sa mohli zaangažovať aj rodičia.

Z toho vyplýva, že ani forma riadenia školy by sa nemala centrálnie vnucovať. Aj navrhovaná právna subjektivita sa ešte orientuje na klasický direktívny model pre všetky školy, hoci má už voľnejší rámec pohybu.

• Profil učiteľa tiež môže byť formulovaný na základe určitého názoru. Prečo by mal potom existovať jeden profil pre všetkých? Skôr je potrebné nechať priestor vysokým školám, aby sa dopracovali k vlastnej kultúre a zároveň aj k rozličným podobám vzdelávania učiteľov. Tu by tiež mala platiť hlavná myšlienka, ktorá bola samostatne formulovaná v návrhu: "Užívatelia hodnotia ponuku: princíp konkurencie môže byť požiadavkou aj pre vzdelávanie, aby sa ponúkalo niečo dobré."

Na záver tejto časti sa mi žiada podotknúť, že veľmi veľa závisí od spôsobu realizácie myšlienok prezentovaných v Návrhu. Dúfajme, že princíp decentralizácie a zodpovednosti zúčastnených bude skutočne oživený v novom školskom systéme Slovenska.

4. Materské školy

Práca v materských školách býva často veľmi podceňovaná, čo sa zreteľne prejavuje aj na mzde učiteliek materských škôl. Príčina je najskôr v tom, že deti v tomto veku ešte nie sú spôsobilé primerane odpovedať na očakávanie intelektuálneho sveta dospelých. Alebo je to skôr neschopnosť dospelých vedieť sa vžiť do sveta dieťaťa? Návrh rozvíja niektoré zmysluplné myšlienky na posilnenie postavenia materských škôl. Aj handicapované deti by mali byť skôr začlenené do školstva.

Poznámka o nutnosti zavádzať nové moderné výchovné metódy vyvoláva ale u mňa otázku: *Kto* ich bude zavádzať a *ktoré* metódy sa tým myslia? Opäť je tu vari centralizmus a poručníctvo? Nechajme učiteľkám MŠ možnosť, aby sa samé rozhodli, ktoré metódy sú dobrými metódami!

Autorom sa ďalej zdá, že treba sledovať trend, aby sa materská škola silnejšie napojila na základnú školu. Môže to mať svoje prednosti (posilnenie štatútu materskej školy v slovenskom systéme školstva), ale aj nevýhody. Hrozí nebezpečenstvo - podobne ako aj v iných krajinách, že "výkonnosť" základnej školy sa bude pretláčať v materskej škole. *Identita a jedinečnosť* materskej školy by bola takýmto spôsobom pochovaná. Preto z pedagogických dôvodov vyslovujem hlasný protest. Táto tendencia je veľkým nebezpečenstvom pre zdravý vývoj dieťaťa v predškolskom veku, ktoré má celkom iné potreby a možnosti učenia ako školák. Škody sa často objavia až neskôr. Odvodenie sa na význam predčasného vyučovania pre neskor-

šie vzdelávanie je navyše tiež napačiteľné.

Z celého srdca vítam autormi navrhované posilnenie možnosti rodičov venovať sa deťom, napríklad prostredníctvom dlhšej materskej dovolenky.

Uviedol som niekoľko poznámok a postrehov k Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Dúfam, že skutočne aj dôjde k širokej a otvorenej diskusii, ktorá mnohých ľudí opäť naplní entuziazmom pre túto dôležitú a peknú prácu a že konečné rozhodnutie pre celú krajinu neurobí pár ľudí "spoza stola". To by bola premárnená šanca. Želám teda autorom a ďalším zúčastneným úspešné presadenie navrhovaných procedúr. Veľmi rád tento proces podporím podľa svojich možností.

Summary: *The author presents several important suggestions on the Millennium project.*

SAMOSPRÁVNE ŠKOLY A MATURITA PO NOVOM

F. Tóth, 1. súkromné gymnázium, Čapkova 2, Bratislava

Anotácia: *Pripomienky k niektorým konštatovaniam na seminári Maturita po novom. Kto považuje "nové" školy (neštátne - súkromné a cirkevné) za príčinu úpadku vzdelávacieho systému a prečo? Potreba konkurencie medzi učiteľmi, konkurencie vzdelávacích a výchovných metód, výchovno-vzdelávacích služieb. Samosprávne školy.*

Kľúčové slová: *maturita po novom, demokratizácia a humanizácia, konkurencia, škola s právnou subjektivitou, samostatná škola - samosprávna škola*

K napísaniu tohto príspevku ma vyprovokovali dva body zo záverečnej state Zborníka z celoslovenského seminára Maturita po novom. Citujem:

- - Musím reagovať na pretrvávajúcu naivnú predstavu, že konkurencia medzi školami a samostatnosť škôl povedú k zlepšeniu úrovne škôl. Opak je pravdou! To sú skúsenosti nielen zo zahraničia, my ich tu teraz máme tiež. Napokon aj myšlienka objektívnej maturity má pôvod v zhoršujúcej sa vzdelávacej situácii zapríčinennej založením viacerých nových škôl, ktoré svoju samostatnosť nedokázali využiť na nič pozitívne. Pozitívne bolo iba to, že nám ukázali miesta, kde je naša škola najzraniteľnejšia, na miesta, ktoré sa dajú zneužiť a ktoré treba najskôr ošetriť.
- - Často hovoríme o tom, ako treba demontovať niektoré funkcie štátu. Asi je to pravda, ale na druhej strane je nevyhnutné, aby sa štát výraznejšie zapojil do hodnotenia a pobádania. Práve v tomto má štát, demokratický štát, ktorý je alebo mal by byť zástupcom a zástancom občanov, nezastupiteľné povinnosti a zodpovednosť.

Je symptomatické, že na seminári Maturita po novom zaznievajú aj hlasy, ktoré si prajú návrat starých dobrých časov centralistického plánovania. Každý volá po zmene, ale každý si pod tou zmenou predstavuje niečo iné. Pre niekoho je zmenou krok vpred, pre niekoho krok vzad a pre niekoho krok bokom.

Označiť nové školy (pod čím sa myslia neštátne školy - cirkevné a súkromné) za príčinu úpadku celej vzdelávacej

sústavy je, slušne povedané, nekompetentné. Ale môže sa za tým skrývať aj osobná nenávisť a závisť. Veď práve aj tieto školy sú priekopníkmi progresívnych myšlienok a progresívnych trendov v slovenskom školstve.

Isté je, že autormi horeuvedených deštruktívnych konštatácií sú učitelia a riaditelia, ktorým nevyhovuje humanizácia a demokratizácia v školstve. Chceli by ostať pri starých, jednotných a nemenných osnovách, dobre zabehnutých pedagogických metódach, neohrozených, bohorovných učiteľoch. Výsledkom toho by stále boli neslobodní, nesamostatní a málo tvoriví študenti.

Títo ľudia uznávajú (a možno ani nie) silu konkurencie v hospodárstve. Prečítali si, že konkurencia brzdí neadekvátne zvyšovanie cien, ba práve naopak, ceny tlačí smerom nadol a kvalitu smerom nahor. Teoreticky to ovládajú a boli by to schopní dokonca aj učiť, ale vnútorne tomu neveria. Na jednej strane by chceli plné pupty v obchodoch, bez radov na mandarínky, banány, WC papier, ale na druhej strane plánované hospodárstvo s plánovaným rastom miezd, s neexistujúcou nezamestnanosťou. Chceli by tretiu cestu: výhody kapitalizmu, ale zodpovednosť a pracovné nasadenie socializmu. Chceli by skrížiť psa a mačku. Najnebezpečnejšie je, že takéhoto "mačkopsa" uctievať ako uskutočniteľný ideál a ako vidieť nezostávajú iba na svojom piesočku, ale snažia sa šíriť ideály "mačkopsa" ďalej a ponúkajú nám ich ako "modernú" alternatívu. Pre týchto ľudí je niečím úplne nepredstaviteľným, žeby mohla existovať konkurencia medzi učiteľmi, konkurencia

medzi školami, konkurencia vzdelávacích metód, konkurencia výchovných metód, konkurencia výchovno-vzdelávacích služieb atď.; *že hybnou silou môže byť vnútorná motivácia, rozvoj a úspech, a nie štátne pobádanie*. Svojou činnosťou brzdia zavádzanie reformných krokov a prispievajú k tomu, že sa prijímajú iba polovičaté opatrenia, ktoré nemôžu priniesť efekt riadneho reformného kroku. Tento stav "polcesty", keď školy sú síce samostatné právne subjekty, ale de facto sú úplne nesamostatné, pretože finančne závisia výlučne od chlebo-darcu, keď *štát svojimi inštitúciami robí všetko proti tomu, aby tu nevznikla konkurencia – reguluje počty prijímaných žiakov, reguluje počty škôl, keď dobrá škola s dobrým menom, na ktorú sa každoročne hlásia nadstavý žiakov, bude znižovať počty tried rovnakým percentom ako škola, ktorá má každoročné problémy s naplnením žiakov, tento stav chcú postaviť ako argument proti konkurencii, proti zavádzaniu reformných krokov*.

Samostatná škola – samosprávna škola je viac ako škola s právnou subjektivitou, je viac ako možnosť riaditeľa prijímať a prepúšťať učiteľov alebo žiakov. Samosprávna škola musí byť nezávislá, a to v prvom rade finančne a v druhom rade aj z hľadiska riadenia. Samosprávna škola si sama plánuje a rozpočtuje vlastné prostriedky, časť prostriedkov získava od štátu na základe počtu žiakov, ktorí si vybrali jej služby. Na tieto prostriedky nemôže siahnuť žiadna byrokratická ruka úradníka a ich neohrozenosť je jedným z pilierov samostatnosti školy. Ďalšie prostriedky získava škola svojimi vlastnými aktivitami mimo štátneho rozpočtu a ich výška závisí len od kvantity a kvality školských aktivít, t. j. od kvality učiteľov a manažmentu školy. Samosprávna škola sama plánuje v spolu-

práci so zriaďovateľom školy svoj vlastný pedagogický rozvoj, sama si plánuje počty otváraných tried a prijímaných žiakov. Sama, s vlastnou zodpovednosťou modifikuje výchovno-vzdelávacie metódy, spôsoby, prípadne učebné a študijné odbory. Samosprávna škola sa pohybuje v legislatívne upravenom prostredí spolu s inými samosprávnymi školami. Legislatívne prostredie zaručuje každej škole rovnaké podmienky a rovnaké šance. Samosprávne školy vo vzájomnej konkurencii bojujú o priazeň žiakov a rodičov a táto konkurencia ich motivuje ponúkať nové a kvalitnejšie služby pre žiakov a rodičov. V konkurenčnom prostredí sú školy zanikajúce aj vznikajúce. Sú učители odchádzajúci, zotrávajúci aj prichádzajúci. V konkurenčnom prostredí samosprávnych škôl nie sú istoty – istoty celoživotnej priemernosti, ale šanca vlastným a len vlastným pričinením zmeniť svoj status.

Z celospoločenského hľadiska je konkurenčné prostredie samosprávnych škôl neporovnateľne lepšie ako štátom riadený systém. Táto téza sa však nedá objektívne dokázať ani odmerať. Opierať sa dá iba o štatistiku uplatňovania školských systémov a úspešnosť jednotlivých krajín v tom najširšom slova zmysle. Je to skôr otázka viery v pokrok a zmenu.

Zo svojho osobného hľadiska by som si neprial, aby v novom miléniu učili moje deti učители, ktorých som charakterizoval v predchádzajúcej časti.

Vedecký pracovník

Vedel dať mat sokom
po dôkladnej príprave.
Skryl sa pred pokrokom
vo výskumnom ústave.

J. Bily

Summary: *The author criticises opponents of "new" schools and emerging competition among schools. He gives reasons why a competitive environment is more desirable than a state governing system.*

NOVÁ MATURITA PODĽA STAREJ FILOZOFIE VÝCHOVY

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Projekt "Nová maturita" nezodpovedá princípom MILÉNIA. Riešenie sekundárnych inštitucionálnych, predmetových a technologických problémov.*

Kľúčové slová: *MILÉNIUM, maturita, právomoci školy, práva žiakov, voľiteľnosť predmetov, nový projekt*

Návrh projektu "novej" maturity, najčastejšie prezentovaný bratislavskými riaditeľmi – matematikmi, je modelom, ktorý chce podľa môjho názoru riešiť 3 základné problémy:

1. posilniť význam maturitnej skúšky pre prijímanie absolventov stredných škôl na vysoké školy; ide o inštitucionálny spor o kompetencie a právomoci 2 školských inštitúcií;

2. posilniť význam všeobecného vzdelania na maturitných skúškach. Kľúčovým je v tomto probléme chápanie pojmu "všeobecného" vzdelania a riešenie starého sporu učiteľov – predmetárov, ktoré vyučovacie predmety v učebných plánoch škôl najlepšie reprezentujú "všeobecné"; je

to filozofia, etika, matematika, psychológia, história, fyzika, ekonómia atď.? Problém má skôr prestížny ako vecný charakter. Naliehavosť tohto problému bola významná v 70. rokoch pri obsahovej prestavbe socialistického školstva;

3. posilniť význam presnejšieho merania úrovne, kvality vzdelania žiakov na maturitných skúškach; ide o problém vhodnej technológie evaluácie výsledkov vzdelávania žiaka v procese i v závere školovania maturanta.

Projekt "Nová maturita" chce odpovedať len na otázky inštitucionálne, obsahovo-predmetové a technologické, teda na otázky typu: kto, čo a ako lepšie uskutočniť maturity.

Tou vecou, ktorá tomuto projektu chýba, je zreteľná filozofia výchovy, z ktorej projekt maturity vychádza. Ide o zodpovedanie otázky: PREČO má vyzerat' "nová" maturita práve tak, ako to projektujú matematici z Bratislavy? Konceptné odpovede na túto otázku ponúka transformačný projekt MILÉNIUM, ktorý vychádza z novej paradigmy výchovy - odlišnej od tej koncipovanej "nových" maturít, ktorú skôr len tušíme.

Domnievam sa, že:

1. Nie je rozhodujúce pranie štátnych škôl (kto?), prípadne konflikt medzi nimi, vyplývajúci z ich rôznych požiadaviek na žiakov bez zisťovania očakávaní rodičov a žiakov či spoločnosti, ktoré sú vyjadrené v Miléniu; stratégiou školy je koncipovať jej výchovné a vzdelávacie ponuky tak, "aby prežila" v konkurencii ostatných škôl, kde si žiaci s rodičmi samostatne volia typ školy a berú si za svoju voľbu zodpovednosť; školy musia vytvárať čo najlepšie psychosociálne a pedagogické podmienky pre optimálny rozvoj osobnosti žiaka, jeho potencialít; *záujem, rozvojové potreby žiaka, ich talenty rozhodujú o inštitucionálnej štruktúre ponuky vzdelávania; inak povedané nie žiaci sú tu pre školy, ale školy sú tu pre žiakov; ich pluralita a špecifickosť je podmienkou konkurencie, bohatosti trhu pre vzdelávanie pre žiakov, ich individuálny rozvoj. Preto i maturita musí byť súborom voliteľných predmetov pre žiakov.*

2. Nie úzko predmetové vyučovanie (čo?), často izolované od iných vyučovacích predmetov (i vedomostí), ale **integrovanie vyučovacích predmetov vytvára** podmienky pre tvorbu systematických, komplexných poznatkov a zručností žiaka zodpovedajúcich požiadavkám praxe, či ich ďalšej školskej prípravy, *to by sa malo prejavovať v ponuke integrovaných predmetov na maturite.*

3. Nejde o primát technológie vzdelávania (ako?), ale najskôr o **hľadanie zmyslu pedagogických prístupov a postupov (PREČO?)**. Postupy, technológie potom funkčne vyplývajú z vízie, poslania a strategických cieľov výchovy a vzdelávania školy, reflektujúc potreby žiackej

populácie, a to i na úrovni maturít.

Projekt "nová" maturita nepovažujem za nový, je skôr kontraproduktívny napr. k jestvujúcemu alternatívnemu učebnému plánu pre gymnáziá umožňujúcemu žiakom vysokú voliteľnosť vyučovacích predmetov najmä v poslednom ročníku i na maturitách. Domnievam sa, že je tiež **hodnotovo v opozícii k projektu MILÉNIUM**. Vzhľadom na prebiehajúcu diskusiu k tomuto projektu by bolo dôležité *vypracovať nový projekt maturít v kontexte tvoriacej sa koncepcie stredných škôl vytváratej expertnými skupinami MŠ SR na báze MILÉNIA.*

Je zaujímavé, že 1-ročná diskusia k projektu "Nová maturita", prebiehajúca v súčasnom období v Čechách (autori bratislavského projektu maturity sa na ňu odvolávajú), odmietla napr. *povinnú maturitu z matematiky ako neoprávnený nárok časti matematikov na žiakov, ktorí sú orientovaní na humanitné či jazykové vzdelávanie.* Odmietavo reagujú aj riaditelia gymnázií v kluboch riaditeľov na strednom Slovensku. Taktiež nedávne celoslovenské stretnutie pedagogickej "špičky" vysokoškolských učiteľov a metodikov cudzích jazykov v Trnave *odmietlo povinnú maturitu z cudzích jazykov i matematiky ako neopodstatnený nárok štátu voči žiakom.* Úcta k slobodnej voľbe žiaka, za ktorú si maturant v dospelom veku zoberie vlastnú zodpovednosť, nie je týmto pedagógom cudzia.

Na záver chcem koncipentom "novej" maturity z Bratislavy venovať citát z výbornej knihy o ľudskej motivácii od J. Mrkvičku, ktorý v 70. rokoch, na začiatku normalizácie, napísal: *"Inštitúcie, ktoré si človek vytvoril na zaistenie svojho života a prerastajúce jeho tvorcu, vtáhujú ho do svojho súkolia. Človek je kolieskom v stroji: zmenený, odcudzený sebe. Životný sloh človeka je potom diktovaný ideálom prispôsobenia, vyplienený krátkodobým konzumom. Dôsledkom je prázdnota života, pocit jeho nezmyselnosti..."* Nemyslím si, že toto je dobrý smer, ak sa pokúšame z pozície sociálneho inžinierstva, inštitucionálnej alebo odbornej moci o to, aby miera ľudského šťastia (čo je jedným z hlavných cieľov humanitnej školy) bola zverená na prepočítanie matematickým strojom.

Literatúra:

Mrkvička, J.: *Človek v akcii.* Praha, Avicenum 1971, s. 54.

Rosa, V. – Turek, I. – Zelina, M.: *Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku.* Bratislava 2000.

Summary: *The author stresses the fact that "new" maturita exam does not follow principles of the Project Millennium the aim of which is a change of our educational system. There is a strong need to design a new maturita project that would be in accordance with the Millennium.*



F. Jurik: Z potuliek II.

TQM V ŠKOLE

14 BODOV W. E. DEMINGA NA ZABEZPEČENIE NEUSTÁLEHO ZLEPŠOVANIA V PODMIENKACH ŠKOLY

E. Schwartzová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Filozofia W. E. Deminga v 14 bodoch. Pochopenie týchto bodov - smer k zodpovednosti a osnova pre ďalšiu činnosť. Demingov cyklus ako metóda pomáhajúca v nasledovaní neustáleho a pokračujúceho procesu zlepšovania.*

KLúčové slová: *TQM, Demingovo koleso, PDCA cyklus, vedomie kvality, vzdelávanie a školenia, výkonové štandardy, recertifikácia, transformácia školy*

TQM podľa definície STN EN ISO 8402 je prístup manažmentu organizácie zameraný na kvalitu, založený na účasti všetkých členov organizácie s cieľom dosiahnuť dlhodobý úspech prostredníctvom uspokojovania zákazníkov a prospechu všetkých členov organizácie a spoločnosti.

K princípom TQM patria:

- orientácia na zákazníka,
- "nasledovný proces je tvoj zákazník" (*next process is your customer*),
- kvalita je na 1. mieste (*"quality first"*),
- význam informácií (*"speak with data"*),
- Demingovo koleso (PDCA).

Ťažiskom TQM je teda aj 14 princípov úspešnej činnosti organizácie, ktoré sformuloval Deming. V mojom príspevku som sa pokúsila prispôsobiť tieto princípy podmienkam školy. Pri jednotlivých bodoch uvádzam v zátvorkách aj pôvodné Demingovo označenie.

Bod 1: Stálosť cieľa

Dlhodobé perspektívy a stálosť cieľa sú nevyhnutnými podmienkami pre neustále zlepšovanie. Poslanie školy, filozofia a ciele by mali poskytovať rámec pre každodennú, dlhodobú činnosť. Hlavným cieľom dnešnej školy by mala byť výchova múdrych a dobrých ľudí. Na Slovensku predstavuje projekt Milénium návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v treťom tisícročí. Hlavným cieľom je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo humánnu výchovu a vzdelávanie. K nemu sa priradujú štyri všeobecné ciele.

Bod 2: Vedomie kvality

Základom Demingovej filozofie je kvalita; znamená to odmietanie aj spoločensky prípustnej úrovne nezhodných výrobkov. Výrobkom v škole nie je žiak, ale jeho výchova a vzdelanie. V podnikovej praxi sa za nezhodné výrobky platí, nikdy nie sú zadarmo. Presne to isté platí aj v oblasti školstva. Aj tu sa na "nezhodné výrobky" vynakladá zbytočné úsilie a náklady na opravy. Tieto náklady však nenesie výrobca, ale celá spoločnosť, napr. vo forme sociálnych dávok, rekvalifikačných kurzov, zvyšovania

kriminality a pod. Prvoradým záujmom školy by teda malo byť poznanie potrieb a želaní jej zákazníkov, a to na základe spätnej väzby, ako aj systematického prieskumu trhu.

Bod 3: Individualizovaná priebežná kontrola (*ukončenie závislosti na hromadných kontrolách*)

Hromadné kontroly zlyhávajú v akejkoľvek fáze reprodukčného procesu, nedarí sa im vytvárať jasné oddelenie dobrého od zlého. Priebežné kontroly majú väčší význam ako následné, pretože nemusia len konštatovať nekvalitu vo fáze, keď je potrebné vynaložiť veľkú námahu na jej odstránenie. Priebežná kontrola odhaľuje chyby a nedostatky už v priebehu procesu výchovy a vzdelávania, a tak sa môže okamžite reagovať na vznikajúce nežiaduce odchýlky. Každý žiak ako jedinečná a neopakovateľná bytosť má iné potreby aj z hľadiska kontroly. Je preto potrebné prispôsobiť aj túto aktivitu učiteľa osobnosti žiaka. Záleží na pedagogickom majstrovstve každého učiteľa, či dokáže odhadnúť správnu frekvenciu a metódu kontroly.

Bod 4: Kvalita prijímaných žiakov (*kvalita dodaných vstupov*)

Táto Demingova požiadavka je dôležitá najmä na školách vyššieho typu. Od kvality vstupov sa vo výrobnom procese odvíja celá ďalšia činnosť a ony predurčujú aj kvalitu výstupov. Nevyhnutnou požiadavkou by malo byť prijímanie na jednotlivé typy škôl tých žiakov, ktorí tam skutočne z hľadiska svojich vedomostí a možností ďalšieho rozvoja patria. Prvoradou podmienkou by nemalo byť naplnenie počtov alebo iné vplyvy, ale prijatie žiakov na zodpovedajúcej úrovni, schopnosti ktorých sa na danom type školy môžu skutočne rozvinúť.

Bod 5: Neustále skvalitňovanie vyučovacieho procesu (*proces zlepšenia*)

Demingov cyklus je metóda, ktorá môže pomôcť organizácii v nasledovaní pokračujúceho a neustáleho procesu zlepšovania. Je zložený zo 4 základných etáp – PDCA (*plan – do – check – act cyklus*) – plánovanie, skúšanie, kontrola, konanie:

a) **plánovanie** činnosti zameranej na skvalitnenie vyučovania (inovácie v procese skúšania alebo motivácie žiakov,

realizácia spätnej väzby ...);

- b) realizácia plánu na vyučovaní;
- c) hodnotenie činnosti pomocou adekvátnych metód;
- d) analýza, reflexia a hodnotenie výsledkov, z čoho potom vyplýva nový plán činnosti a nový PDCA cyklus.

Cyklus ďalej rozpracoval Ishikawa, ktorý v ňom zachoval štyri fázy, ale delí ich na šesť etáp:

Bod 6: Školenia

Školenie je neustály proces, ktorý spája profesionálny rast učiteľa s jeho vývojom. Školenie je súčasťou práce každého a malo by sa zaoberať bežnou činnosťou, ale malo by mať aj inovatívny charakter. Každý, kto ovláda svoju prácu, podieľa sa na neustálom zlepšovaní. Nositeľmi zmien v metódach výchovy a vzdelávania sú učitelia, a preto by sa malo zvlášť prihliadať na ich odbornú spôsobilosť. Veľmi dôležité sú školenia najmä pre začínajúcich učiteľov, dôležitý je výber uvádzajúceho učiteľa, jeho osobnostné kvality a pedagogické majstrovstvo. Nemala by to byť len formálna funkcia, do adaptácie začínajúceho učiteľa by malo byť zainteresované aj vedenie a všetci členovia pedagogického zboru. Veľká pozornosť by sa mala venovať sebavzdelávaniu učiteľov, ale aj práci v PK a vzdelávacím centrách, ktoré napomáhajú pri vzdelávaní učiteľov, ako sú napr. vysoké školy a metodické centrá.

Bod 7: Učitelia (stredný manažment)

Sú kritickým článkom medzi vrcholovým vedením a žiakmi. Ako prví musia ukázať, že akceptujú zodpovednosť za proces zlepšenia. Mali by byť pre nich vytvorené také podmienky, aby im stálo zato neustále sa vzdelávať a zdokonaľovať svoje pedagogické majstrovstvo. Sú hlavným motorom zlepšovania, nositeľmi kvality. Vychovávať a vzdelávať človeka môže iba človek, nič lepšie nebolo vymyslené. Oni majú v rukách vytváranie hodnôt.

Bod 8: Vylúčenie strachu (obáv)

Strach ovplyvňuje činnosť v škole a fungovanie školy samotnej. Na úrovni jednotlivca – či už učiteľa alebo žiaka – môže zapríčiniť fyzické a fyziologické výkyvy, zmeny správania, citové problémy, stres v pracovných situáciách, ktorý v konečnom dôsledku znižuje výkonnosť. Narúšajú sa vzťahy medzi ľuďmi, klesá motivácia. Je veľmi dôležité odstrániť strach a obavy zo vzťahu medzi učiteľom a žiakom, zmeniť direktívny štýl vedenia na demokratický a participatívny, lebo len v takomto vzťahu môžu obe strany naplno rozvinúť svoje schopnosti. Podobne to platí aj vo vzťahoch nadriadenosti a podriadenosti v kolektíve učiteľov.

Bod 9: Odstránenie bariér

Veľmi úzko súvisí s predchádzajúcim. Bariéry brzdia plynulý chod procesu zlepšovania. Spôsobujú ich osobné nezhody, viaznuca komunikácia, rozličné pohľady na problém. Najvypuklejšie sa prejavujú medzi jednotlivými

stupňami v hierarchii, existujú bariéry medzi vedením školy a učiteľmi, učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi. Odstránenie bariér je možné iba vtedy, ak sa všetci stotožnia s jedným cieľom, budú vnímať školu ako celok a spolupracovať ako skupina. Otvorená komunikácia je prvou podmienkou ich odstránenia.

Bod 10: Odstránenie fetišu známok (odstránenie číselne vymedzených cieľov a hesiel)

“Mať cieľ” sa považuje za motiváciu jednotlivca k tomu, aby vedel, čo dosiahol a čo od neho okolie očakáva. Znamky by ale nemali byť prvoradou motiváciou žiakov. Nemôžeme porovnávať žiaka, ktorý dosiahne trojku s obrovským úsilím, a žiaka, ktorý dosiahne dvojku bez námahy so záverom, že ten prvý je horší žiak. Klasifikácia je dôležitá, to nikto nezapiera, ale sú tu aj iné okolnosti, ktoré by sa mali hodnotiť. Súvisí to so zmenou v stanovovaní cieľov, keď cieľom, najmä pre rodičov, nebude, aby ich dieťa malo na vysvedčení jednotky, ale aby sa v škole skutočne niečo naučilo.

Bod 11: Prehodnotenie obsahu výkonových štandardov (odstránenie výkonových štandardov)

V podnikovej praxi sú efekty zavádzania výkonových štandardov negatívne. Neposkytujú možnosti zlepšenia, len sťažujú prácu strednému manažmentu. Súvisí to so stanovením príliš vysokých, respektíve príliš nízkych štandardov. Nízke štandardy pôsobia deštruktívne, pretože znižujú motiváciu, vysoké zasa pôsobia frustrujúco. V súčasnosti je trend vytvárať celoštátne požiadavky na výsledky práce škôl, tzv. štandardy, ktoré by mali byť indikátorom kvality vyučovania a mali by sa pravidelne monitorovať. Mali by byť výsledkom tímovej práce odborníkov (vysokoškolských učiteľov, metodikov a učiteľov) a odrážať reálne podmienky, v ktorých žiaci a študenti získavajú svoje vedomosti, zručnosti, skúsenosti a postoje. Žiadalo by sa prehodnotiť najmä výkonový štandard (napr. z matematiky ZŠ), ktorý, podľa môjho názoru, neodráža reálnu situáciu (narastajúci počet rómskych žiakov v triedach, vznik osemročných gymnázií ovplyvňuje skladbu žiakov v triedach). Od tejto reformy by sa mal odvíjať program kvality každej školy.

Bod 12: Návrat k hrdosti

Hrdosť je podnetom k lepšiemu výkonu, na zlepšenie kvality, sebavedomia jednotlivcov aj školy. Žiaci by mali byť hrdí, že navštevujú práve tú “svoju” školu, a to ich stimuluje k lepším výkonom. Návrat k hrdosti súvisí aj s postavením učiteľa. A teraz nemám na mysli len prácu, ktorú vykonáva, alebo školu, na ktorej pôsobí. Dôležitý je spoločenský status učiteľského povolania, ktorý úzko súvisí s finančným ohodnotením. Akú hrdosť na svoje povolanie môže pociťovať nastupujúci učiteľ, keď sa na neho bude pozeráť ako na toho, ktorý nebol dosť šikovný, aby sa uplatnil inde. Bez ohľadu na dôvod straty hrdosti, škola,

ktorá pomôže prinavrátiť hrdosť svojim žiakom aj učiteľom, dosiahne výnimočné výhody. Maximalizuje využitie pracovnej sily, lojalitu, záujem a vzrušenie z tímovej práce, čo sú kritické momenty neustáleho procesu zlepšovania.

Bod 13: Vzdelávanie a školenia

Vzdelávanie a školenie môže pomôcť pri stimulovaní pri práci, akceptovaní informácií pre zlepšovanie procesu a záujmov školy. Sústreďenie sa na kvalitu vyučovacieho procesu predpokladá mať dostatok znalostí, pri vyučovaní využívať tie najmodernejšie metódy a učebné pomôcky, efektívne formy vyučovania. Učitelia by mali poznať najnovšie informácie a trendy. To si vyžaduje systematické a pravidelné vzdelávanie učiteľov. V projekte Milénium navrhujú autori legislatívne upraviť minimálne množstvo času vyhradeného na vzdelávanie a recertifikáciu – pravi-

Literatúra:

Inovácie vo výchove a vzdelávaní. Bratislava, MC 1998.

Turek, I.: TQM – totálne riadenie kvality školy. Pedagogické rozhľady, 1999, č. 3.

Mateides - Styk: Od kontroly, cez ISO 9000 k TQM. Bratislava, Epos 1998.

delné overovanie spôsobilosti vykonávať učiteľské povolanie. Návrh počíta aj s vytvorením 4 stupňov zaradenia učiteľov.

Bod 14: Transformácia školy (organizácie)

Vrcholové vedenie musí podliehať organizačnej transformácii, musí existovať túžba vytvoriť novú organizačnú štruktúru, v ktorej neustály proces zlepšovania kvality je prvoradým cieľom. Vedenie školy (aj celého školstva) musí začať tvoriť masu ľudí, ktorí tomu rozumejú, prijímajú túto filozofiu a chcú zmeniť súčasný stav.

Rekvalifikačný

V množstve kurzov

ľudia cítia

absenciu

kurzu života.

J. Bily

Summary: The author introduces 14 deeming points that ensure improvement in school conditions.

NÁZORY VEDENÍ ZŠ A SŠ NA MOŽNOSTI A ZÁUJEM ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV O ĎALŠIE VZDELÁVANIE

M. Zvalová, Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava

Anotácia: *Názory zamestnávateľov na vysokoškolskú prípravu začínajúcich učiteľov, ich zvládnutie praktického výkonu učiteľskej profesie, výber a prijímanie do zamestnania i záujem o ich ďalšie vzdelávanie.*

KLúčové slová: *začínajúci učitelia, zamestnávatelia, výkon učiteľskej profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov, kvalifikačný stupeň, postúp učiteľa, spätná väzba*

Problematika vzdelávania učiteľov je často v pozornosti nielen odbornej verejnosti, teda tých, ktorí učiteľov vzdelávajú, samotných adeptov učiteľského povolania i ich zamestnávateľov, ale často i širšej verejnosti. Niet pochyb o tom, že od kvality vzdelávania učiteľov závisí v značnej miere i kvalita vzdelania mladej populácie a jej vzťah ku vzdelaniu bude v budúcnosti formovať úroveň vedenia tohto štátu i jeho spoločenskú, kultúrnu a sociálnu klímu.

Nové a zvýšené očakávania vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu sú podmienené novými a stále náročnejšími požiadavkami na školy a samotných učiteľov, podloženými novými výsledkami v oblasti pedagogického a psychologického výskumu, ako i meniacimi sa spoločensko-sociálnymi i hospodárskymi podmienkami v jednotlivých krajinách.

Prvým závažným hodnotiteľom a kritikom práce začínajúcich učiteľov sa stávajú práve ich zamestnávatelia, teda školy a ich riaditelia. Vyjadrenia týchto odborníkov k vysokoškolskej príprave začínajúcich učiteľov, ich zvlád-

nutie praktického výkonu učiteľskej profesie, výber a prijímanie do zamestnania, ale i ďalšieho vzdelávania učiteľov sa stali cieľom nášho výskumného sledovania v snahe vytvoriť určitú spätnú väzbu medzi vysokými školami pripravujúcimi učiteľov a regionálnym školstvom v snahe podporiť tak iniciatívy ku zlepšovaniu kvality učiteľov, ako i dobrých podmienok pre ich prácu.

Výskumný súbor zamestnávateľov v konečnej podobe prezentovalo 432 škôl, z toho 283 základných škôl, 55 stredných odborných učilíšť, 53 stredných odborných škôl a 41 gymnázií. Ich percentuálne zastúpenie v súbore vyzeralo takto: 65 % ZŠ a po 10 – 13 % stredné školy.

Pri úvahách o vzdelávaní učiteľov musíme v prvom rade pripomenúť, že odborný a profesijný rozvoj mladého učiteľa nemôže končiť získaním diplomu. Dnešná doba prináša rýchly rozvoj mnohých disciplín, množstvo nových poznatkov a takmer vo všetkých odboroch je potrebné ďalšie vzdelávanie ako jeden z prostriedkov zvyšovania efektivity školského systému, ktorý umožňuje učiteľom stať sa ozajstnými špecialistami vo svojom odbore, rozvíjať

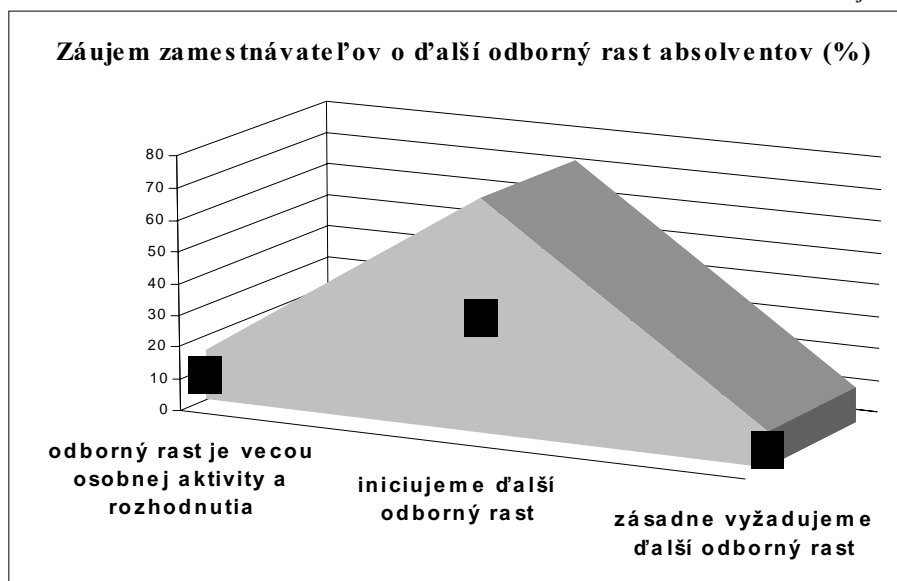
svoju osobnosť, komunikačné schopnosti a pedagogické ume- nie. Pre každého učiteľa by malo byť samozrejmosťou od nástupu do praxe a stať sa podmienkou pre ďalší profesionálny postup v rámci učiteľskej kariéry. Nemalo by byť samozrejmosťou len pre mladých učiteľov, ale i pre strednú a pokračujúcu generáciu učiteľov, ktorá má v školstve najväčší podiel.

Riaditelia škôl majú záujem o profesionálny rozvoj svojich učiteľov a vo väčšine prípadov nejakým spôsobom i iniciujú niektorú z foriem ďalšieho vzdelávania. Tým však ich aktivita končí. Je len pomere nízke percento škôl, ktoré zásadne vyžadujú ďalší odborný rast (11 %) a tento postoj je typický najmä pre gymnázia (27 %) a SOŠ (17 %), ale takmer nezaujímavý pre základné školy (7 %) a SOU (9 %).

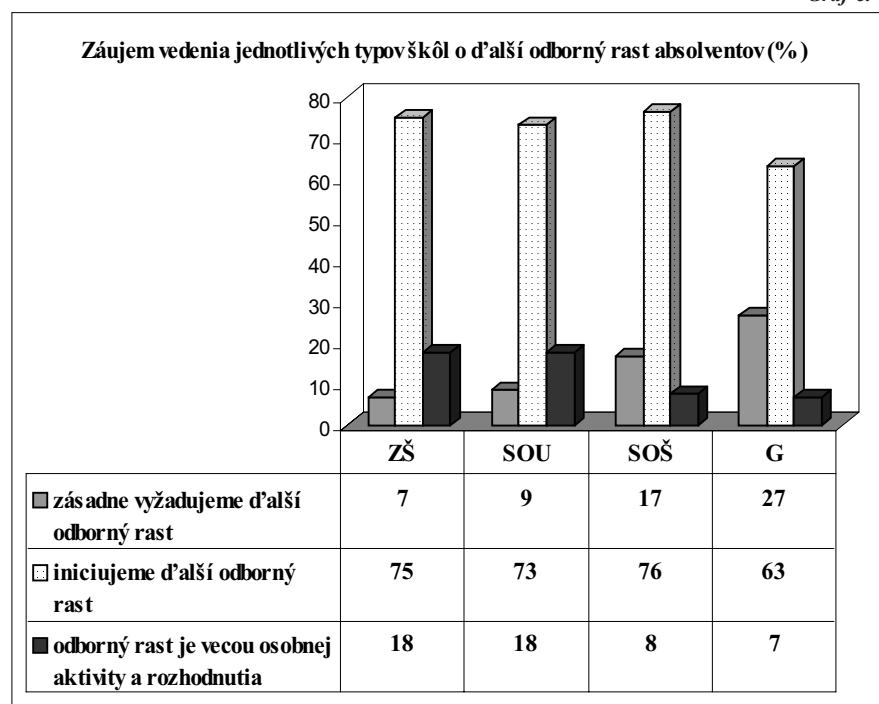
Záujem mladých učiteľov o ďalšie vzdelávanie a zvyšovanie svojej kvalifikácie hodnotia ich zamestnávateľia prevažne pozitívne. Viac ako polovica riaditeľov sa však na základe skúseností domnieva, že absolventi, i keď majú záujem o ďalšie štúdium, sú viac-menej pasívni a čakajú, čo im škola ponúkne a zabezpečí. Záujem o vzdelávanie sa tak dostáva skôr do deklaratívnej ako reálnej polohy.

Tretina riaditeľov ZŠ a SŠ (33 %) uvádza, že začínajúci mladí učite-

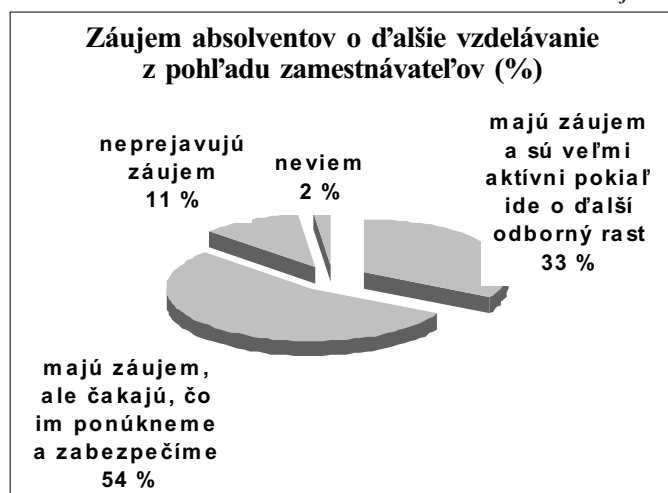
Graf č. 1



Graf č. 2



Graf č. 3

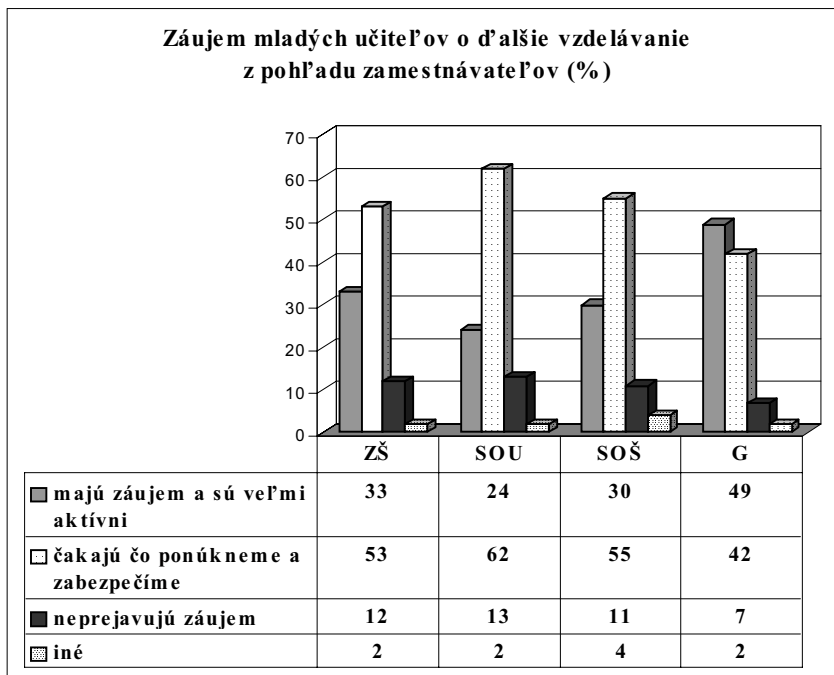


lia nielenže majú záujem ďalej sa vzdelávať, ale sú veľmi aktívni pokiaľ ide o ďalší odborný rast. V najvyššej miere sú to riaditelia gymnázií (49 %) a gymnázia v oblasti aktívneho prístupu a záujmu o ďalšie vzdelávanie svojich učiteľov vysoko prevyšujú ostatné typy škôl, kde je preferovaný skôr pasívny prístup.

V jednotlivých výskumoch uplatnenia absolventov učiteľského štúdia má postoj k ďalšiemu vzdelávaniu podobnú štruktúru ako u ich zamestnávateľov. Začínajúci učiteľia majú vysoký záujem o zvyšovanie kvalifikácie, ale v reálnej praxi sa mu príliš nevenujú. Najviac sa spoliehajú na možnosti ponúknuté školou a očakávajú, že ich námaha bude prínosom pre ich pedagogickú prax a bude mať patričný dopad na ich finančné ohodnotenie.

Ďalšie vzdelávanie sa stáva pevnou súčasťou kvalifikačného stupňa postupu učiteľa, jeho ďalšieho profesijného rozvoja a karietového postupu.

Graf č. 4



Dnes už iste nikto nepochybuje o tom, že vzdelávanie učiteľov má celoživotný rozmer. Nároky na kvalifikovanosť dnešných učiteľov vyplývajú z ich pedagogickej zodpovednosti, ktorá vyžaduje učiteľovu spôsobilosť orientovať sa v širokom spektre problémov. Učiteľ je tým, kto odkrýva možnosti rozvoja žiakov a vytvára pomocou správne koncipovaných výchovno-vzdelávacích postupov priestor na ich realizáciu. Nové impulzy, nové metódy práce atď. by mali aktivovať a spoluvytvárať značnú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov, ktorí by mali mať možnosť, prípadne povinnosť, zvládnuť a absorbovať nové poznatky a zmeny v najrôznejších formách ďalšieho vzdelávania. Žiaci i učitelia sa musia trvalo učiť, starostlivo rozvíjať sebareflexiu i sebahodnotenie, stotožniť sa s cieľmi školy i potrebami spoločnosti. Tu je široký priestor pre vysoké školy a zvýšenie ich miery účasti na zmenách vzdelávania k vyššej efektívnosti a kvalite a aby spolu s učiteľmi vyvinuli a uviedli do praxe postupy, ktoré pomôžu učiteľom i žiakom byť múdrejšími, rozhladenejšími, tvorivejšími a nielen informovanejšími.

Ak chápeme vzdelávanie učiteľov ako celoživotný proces, je potrebné zabezpečiť im okrem kvalitnej vysokoškolskej prípravy i dostatočné možnosti ďalšieho vzdelávania. Názory riaditeľov škôl v prevažnej miere prezentujú presvedčenie, že učitelia majú dostatok možnosti na ďalšie vzdelávanie v odbore i v pedagogickej práci (66 %), pričom najčastejšie spomínajú akcie metodických centier, priebežné vzdelávanie pedagógov, kvalifikačné skúšky, rôzne doplnujúce formy štúdia.

Na nedostatok možností ďalšieho vzdelávania pre

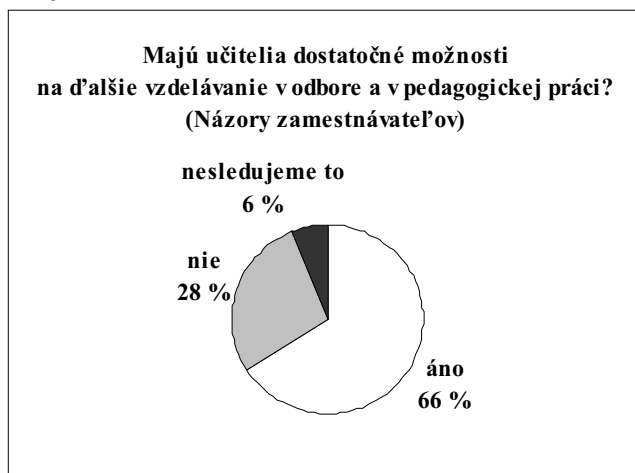
učiteľov si najčastejšie sťažujú riaditelia základných škôl a stredných odborných učilíšť na rozdiel od riaditeľov gymnázií a stredných odborných škôl. Môže to znamenať, že v praxi naozaj existuje málo vzdelávacích programov

pre učiteľov základných a stredných škôl, alebo sú učitelia gymnázií a SOŠ viacej aktívni a prezentujú skutočnosť, že kto chce a má záujem, nejakú formu ďalšieho vzdelávania si nájde. Je to, samozrejme, i problém informovanosti, ktorá je pre mnohé školy v malých obciach podstatne menej dostupná a aj prístup k vzdelávacím inštitúciám je komplikovanejší

Ďalšie vzdelávanie sa stáva pevnou súčasťou kvalifikačného postupu učiteľa, dáva priestor predstave stavajúcej vzdelávanie učiteľov do roviny sústavnej práce, starostlivého bádania a argumentácie. Dnes už vari nikto nepochybuje o tom, že vzdelávanie učiteľov má celoživotný rozmer. Nároky na vysokú kvalifikovanosť dnešných učiteľov vyplývajú z ich pedagogickej zodpovednosti za deti a mládež, ktorá vyžaduje učiteľovu spôsobilosť orientovať sa v širokom spektre problémov; učiteľ je tým, kto odhaľuje potenciality rozvoja žiakov a svojimi strategicky koncipovanými výchovno-vzdelávacími postupmi dáva priestor na ich realizáciu. Učiteľ by mal byť odborníkom na úrovni magisterského vysokoškolského vzdelania. Z toho zákonite vyplýva, že k jeho vybavenosti poznatkami, teoretickými i praktickými pedagogickými zručnosťami, ale i názormi a postojmi neodmysliteľne patrí i adekvátne zrelosť osobnosti, ktorá mu umožňuje, aby bol akceptovaným partnerom zo strany žiakov, rodičov i iných odborníkov, s ktorými prichádza do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti žiaka (Helus). Práve tieto nové impulzy, nové metódy práce atď. by mali aktivovať a spoluvytvárať značnú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov, ktorí by mali mať čo najširšiu možnosť, prípadne

duje učiteľovu spôsobilosť orientovať sa v širokom spektre problémov; učiteľ je tým, kto odhaľuje potenciality rozvoja žiakov a svojimi strategicky koncipovanými výchovno-vzdelávacími postupmi dáva priestor na ich realizáciu. Učiteľ by mal byť odborníkom na úrovni magisterského vysokoškolského vzdelania. Z toho zákonite vyplýva, že k jeho vybavenosti poznatkami, teoretickými i praktickými pedagogickými zručnosťami, ale i názormi a postojmi neodmysliteľne patrí i adekvátne zrelosť osobnosti, ktorá mu umožňuje, aby bol akceptovaným partnerom zo strany žiakov, rodičov i iných odborníkov, s ktorými prichádza do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti žiaka (Helus). Práve tieto nové impulzy, nové metódy práce atď. by mali aktivovať a spoluvytvárať značnú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov, ktorí by mali mať čo najširšiu možnosť, prípadne

Graf č. 5



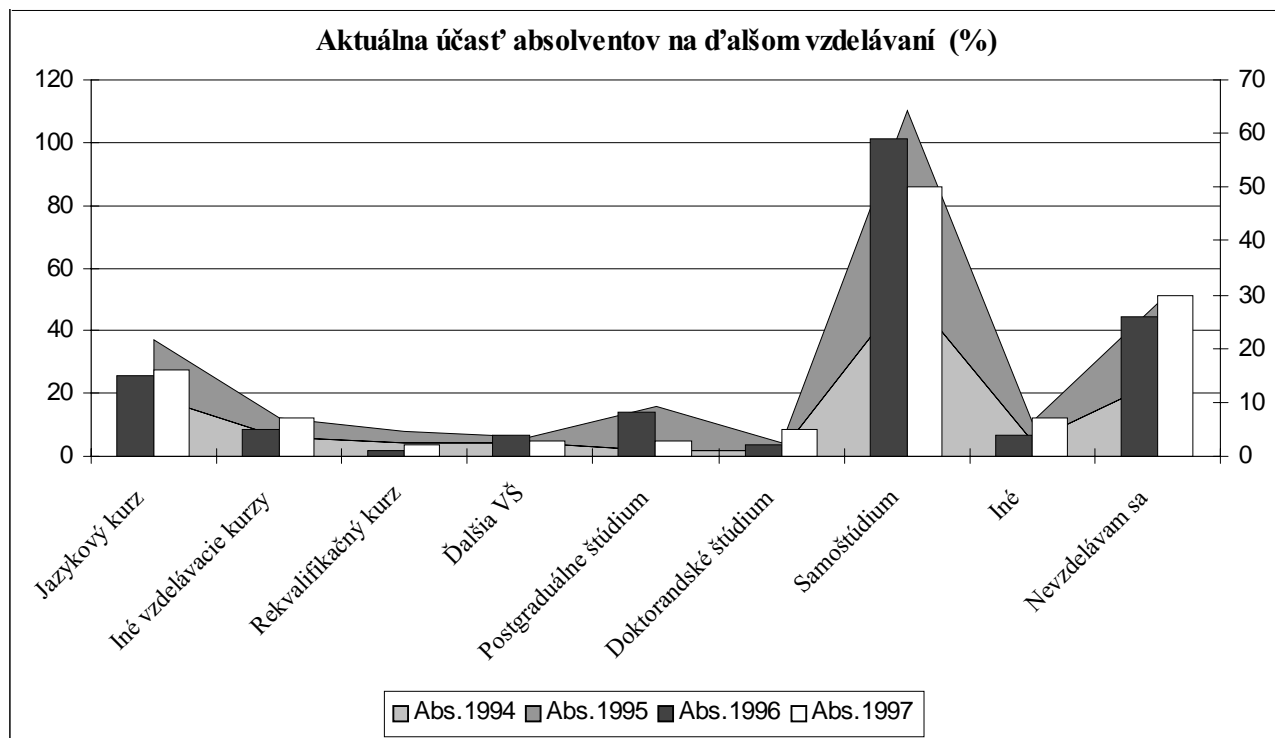
povinnosť, zvládnuť a absorbovať nové poznatky a zmeny v najrôznejších formách ďalšieho vzdelávania (čo by nakoniec mohlo prispieť aj k diferenciacii učiteľov s ohľadom na plat a status). Túto skutočnosť si uvedomujú nielen riaditelia škôl, ale i absolventi nastupujúci do praxe.

Mladí začínajúci učitelia majú záujem o vlastný rozvoj a zvyšovanie svojej kvalifikácie. Väčšina z nich vo svojich výpovediach deklaruje záujem o ďalšie vzdelávanie, na realizáciu však majú málo informácií a možností. Hodnotenie záujmu o ďalšie vzdelávanie sa v priebehu jednotlivých etáp výskumu nijako výrazne nemení. Hlavná iniciatíva v ďalšom vzdelávaní je u absolventov učiteľského štúdia sústredená do samoštúdia, ostatné formy štúdia nie sú zastúpené veľmi vysokými percentami a dominujú tu predovšetkým rôzne kurzy (v prvom rade jazykové) a postgraduálne štúdium.

Tabuľka č. 1: Z výskumu UIPŠ o uplatnení absolventov učiteľského štúdia v rokoch 1994-1998

Aktuálna účasť absolventov na ďalšom vzdelávaní (%)				
	Abs. 1994	Abs. 1995	Abs. 1996	Abs. 1997
Jazykový kurz	19	18	15	16
Iné vzdelávacie kurzy	6	6	5	7
Rekvalifikačný kurz	4	4	1	2
Ďalšia VŠ	4	2	4	3
Postgraduálne štúdium	2	14	8	3
Doktorandské štúdium	2	2	2	5
Samoštúdium	53	57	59	50
Iné	5	6	4	7
Nevzdelávam sa	24	25	26	30

Graf č. 6



Mnohým učiteľom i v dnešnej dobe nie je cudzí názor, že učiteľ vystačí po celý svoj život s tým, čo sa naučil na vysokej škole. Je to názor, ktorý nemôže obstať, pretože okrem toho, že diskvalifikuje učiteľské povolanie, spochybňuje funkciu školy v dnešnom modernom svete. Stagnujúci učiteľ, reprodukuje stále rovnaký obsah rovnakými metódami, nemá predpoklady uspieť v dnešnom dynamickom svete a neprispieva ničím novým a tvorivým k individuálnym i spoločenským hodnotám vzdelanosti. Preto sa kladie stále väčší dôraz nielen na prípravné vzdelávanie učiteľov, ale aj na vzdelávanie učiteľov ako celoživotný proces. Ďalšie vzdelávanie, ale i sebazvdelávanie učiteľov sa stáva jedným z podstatných znakov učiteľskej profesie, ktoré je jeho právom, ale i povinnosťou a malo by byť jedným z dôležitých kritérií pri hodnotení kvality učiteľa.

Výsledky nášho výskumu dokladujú, že záujem o ďalšie vzdelávanie mladých učiteľov zo strany ich zamestnáva-

tel'ov existuje, je však prevažne iniciálny. Riaditelia škôl dôsledne nevyžadujú od svojich učiteľ'ov ďalšie rozširovanie vedomostí a poznatkov, najmä keď im nemôžu vytvoriť vhodné podmienky na ďalšie vzdelávanie. Záujem na strane začínajúcich učiteľ'ov je však tiež viac-menej len deklaratívny záujem a väčšina riaditeľ'ov sa domnieva, že absolventi, i keď majú záujem, sú skôr pasívni a čakajú, čo im škola ponúkne a zabezpečí. Je nevyhnutné zlepšiť informovanosť o možnostiach ďalšieho vzdelávania,

stanoviť podmienky účasti na ďalšom vzdelávaní v súvislosti s kariérovým postupom.

Bolo by potrebné vytvoriť jednotlivým fakultám pripravujúcim učiteľ'ov podmienky, aby vo zvýšenej miere a v koordinácii s potrebami regiónu mohli rozvíjať jednak študijné formy ďalšieho vzdelávania učiteľ'ov (tie, ktoré smerujú k získaniu, zmene alebo doplneniu učiteľskej kvalifikácie, rozšíreniu aprobácie, získaniu špecializovaného certifikátu a pod.), jednak aj kurzy celoživotného vzdelávania v rôznych oblastiach.

Literatúra:

Európska komisia: Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě.) Praha 1997.

Havlík, R.: Postoj učitelů ZŠ k dalšímu vzdělávání a kariernímu růstu. In: Poslední desetiletí v českém a zahraničním výskumu. Zborník. Hradec Králové 1999.

Helus, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika, 45, č. 2, s. 105-109.

Zvalová, M.: Uplatnění absolventov učitel'ského štúdia v praxi (komparačná analýza absolventských ročníkov 1994,1995,1996,1997). Bratislava, UIPŠ 1998.

Zvalová, M.: Vysokoškolská príprava učiteľ'ov z hľadiska očakávaní zamestnávateľ'ov. Záverečná správa z výskumu. Bratislava, UIPŠ 1999.

Summary: *The author presents results of a survey focused on feedback from novice teachers and their opinions on the pre-service teacher training.*

ŠKOLSKÁ KNIŽNICA - PROBLÉM DNEŠKA

H. Pangrácová, Slovenská pedagogická knižnica ÚIPŠ Bratislava

Anotácia: *Dôsledné uplatňovanie obsahu, metód a foriem informačnej výchovy v edukačnom procese - predpoklad zvyšovania vzdelanostného štandardu obyvateľ'stva. Budovanie školských knižníc ako knižnično-mediálnych centier škôl. Funkcie školských knižníc.*

Kľúčové slová: *školská knižnica, knižnično-mediálne centrum, informačná výchova, Manifest UNESCO/IFLA, Model školských knižníc*

Projekt Milénium (Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.) autorov V. Rosu, I. Tureka a M. Zelinu, ktorý je v súčasnosti predmetom verejnej diskusie, je reakciou na nie najlepší stav školstva, výchovy a vzdelávania. Ako strategický dokument vlády sa má stať základom rozvoja školstva na najbližších 15 – 20 rokov. Vychádza z programového vyhlásenia vlády SR z roku 1998, ktorá úlohu štátu vidí vo vytváraní podmienok na zabezpečenie kvality poskytovanej výchovy a vzdelávania porovnateľnej s vyspelými európskymi krajinami: "Vláda si je vedomá, že tieto ciele nie je možné splniť bez podpory spoločnosti, bez pomoci odborov a mimovládnych organizácií."

Hlavný cieľ – zmena tradičného encyklopedicko-memoracieho a direktívneho neživotného školstva na tvorivo humánnu výchovu a vzdelávanie – je možné dosiahnuť, ako sa uvádza v materiáli, len zmenou filozofie výchovy a vzdelávania.

Odborníci knižničnej a informačnej vedy už "niekoľko" rokov (asi 30) upozorňujú na potrebu vzdelávania založeného na využívaní alternatívnych zdrojov informácií, ktorého obsahom by bola aj informačná výchova. Dôsledné uplatnenie obsahu, metód a foriem informačnej výchovy v edukačnom procese by viedlo k zvyšovaniu vzdelanostného štandardu obyvateľ'stva, k jeho príprave na život

v informačnej spoločnosti, kde schopnosť a znalosť orientovať sa vo svete informácií a v zákonitostiach, ktoré tento svet ovládajú, sú predpokladom vyrovnania sa s problémami dneška i budúcnosti na celosvetovej úrovni. Je pre nás istou satisfakciou, že s rovnakými myšlienkami sa stretávame aj v projekte Milénium. Veď čo iné ako dostatok informácií umožní dosiahnuť ciele, ktoré si program stanovuje u žiakov a študentov – rozvoj poznávacích schopností, motivácie sústavne sa zdokonaľovať, rozvoj tvorivosti, potreby celoživotného vzdelávania a kreativizácie človeka. Len dostatok informácií spôsobí zmenu osobnosti učiteľa na manažéra a podporovateľa rozvoja dieťaťa. Aj z týchto dôvodov autori Milénia považujú za nevyhnutné, medzi iným, vybudovať kvalitný, efektívny informačný vzdelávací systém, poskytujúci pohotovo, nepretržite a bezproblémovo najnovšie informácie, a zároveň vytvárať priaznivé podmienky pre celoživotné vzdelávanie učiteľ'ov aj budovaním knižníc. Po prvý raz sa v porovnateľnom materiáli spracovanom pedagógmi, a nie knihovníkmi, stretávame s takto formulovanými potrebami. Pracovníci Slovenskej pedagogickej knižnice, Katedry knižničnej a informačnej vedy FF UK a knižniční pracovníci združení v Slovenskej asociácii knižníc a Spolku slovenských knihovníkov nielen upozorňovali na potrebu vybudovania knižnično-informačného systému, ktorý by umožňoval efektívne sprístupno-

vane potrebných informácií, ale snažia sa aj aktívne spolupracovať pri jeho budovaní. Príkladom sú aktivity, ktoré v priebehu minulého roka viedli k ustanoveniu poradného orgánu ministra školstva pre knižnice, ďalej vypracovanie analýzy stavu školských knižníc v SR s návrhmi na jeho zlepšenie pre potreby MŠ SR a metodická činnosť Slovenskej pedagogickej knižnice zameraná na činnosť školských knižníc a čiastočne aj akademických knižníc. Aj pracovníci verejných knižníc aktívne spolupracujú so školami a učiteľmi – školskými knihovníkmi pri organizovaní konkrétnych podujatí informačnej výchovy. Ich činnosť však nemôže v plnej miere nahradiť úlohy školských knižníc. Skutočne fungujúci systém sa môže vybudovať len spoločným úsilím a spolupracou pedagógov, knihovníkov a informatikov. Je na škodu veci, že dnes nemôžeme stavať na dobre organizovanej práci školských knižníc, ktoré by mohli a mali byť garantom a realizátorom knižnično-informačného systému školy s nadväznosťou na zdroje informácií v Slovenskej republike i v zahraničí. Dlhoročné zanedbanie ich rozvoja, nedodržiavanie zákonných ustanovení (Smernice a Metodické pokyny MŠ SSR z roku 1979 o školských knižniciach), obmedzenie ich služieb a fondov na minimum, nepochopenie ich významu, poslania, funkcií a činnosti v postojoch riadiacich orgánov rezortu, ale aj u radových pedagógov, sa negatívne odzrkadlilo na ich stave. Dnes, keď v niektorých okresoch, sú podľa informácií z krajských konferencií knižníc v roku 1999, len 2 – 3 skutočne a nie papierovo fungujúce školské knižnice, je situácia horšia, ako ukazujú štatistiky, a náprava si vyžiada mimoriadne veľa sústredeného úsilia odborníkov, finančných prostriedkov a času. Vedenie rezortu sa dostáva do situácie, keď predovšetkým z finančných dôvodov – zdá sa – nie je schopné problém riešiť. To ho však nezabavuje povinnosti a zodpovednosti za stav školských knižníc, ktorý sa skôr či neskôr prejaví na nízkej informačnej gramotnosti nastupujúcej generácie. Generácie, ktorá bude žiť, študovať a pracovať v rozvinutej informačnej spoločnosti.

Aká by si mala byť školská knižnica?

Predstavu dobre fungujúcej školskej knižnice nám evokujú predovšetkým odporúčané materiály UNESCO (napr. Carrol, F. L. - Bielke, P. E.: Guidelines for the Planning and Organization of School Library Media Centres, UNESCO 1979), Manifest UNESCO/IFLA o školských knižniciach a návštevy školských knižníc v zahraničí, prípadne osobné skúsenosti s ich činnosťou, ktoré majú naši žiaci študujúci v zahraničí.

Guidelines... uvádza, že knižnično-mediálne centrum školy má plniť tieto úlohy:

- byť efektívnym školským vzdelávacím strediskom, ktorého personál, fond a zariadenie sa prispôbujú smero-



F. Jurik: Z potuliek III.

vaniu a zameraniu práce učiteľov;

- zabezpečovať spoluprácu medzi učiteľmi a knižničnými pracovníkmi s cieľom napomáhať učeniu sa žiakov;
- podieľať sa na premene informačne orientovaného učenia sa na proces učenia sa.

Zriadením knižnično-mediálneho centra škola vytvára prostredie, ktoré vedie žiakov k celoživotnému vzdelávaniu. Centrum má ovplyvňovať vzdelávací proces a výchovné zmeny na škole, uspokojovať potreby jednotlivcov v oblasti materiálov a informácií, prístup k externým zdrojom informácií, podieľať sa na celospoločenských cieľoch formulovaných vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv a viesť jednotlivcov k celoživotnému využívaniu knižníc na uspokojovanie rekreatívnych, informačných a vzdelávacích potrieb. Centrum by mal viesť buď kvalifikovaný knihovník s pedagogickým vzdelaním alebo učiteľ s knihovníckym vzdelaním. V každej knižnici by mal pracovať aspoň jeden pracovník na plný úväzok, napr. v škole s viac ako 500 žiakmi by mali byť 2 profesionáli, 2 administratívni a 2 technickí pracovníci! O zložení a veľkosti fondu rozhoduje počet študentov a osnovy – beletria by mala tvoriť 25 – 30 % knižného fondu. Pre školu s viac ako 500 žiakmi sa odporúča knižný fond s asi 26 250 zväzkami a porovnateľný fond iných zdrojov, napr. audiovizuálnych. Skutočnosť, že už v roku 1979 sa odporúčalo mať samostatnú študovňu na individuálne štúdiu, čítareň, kde sa naraz zmestí 10 % žiakov školy, ako aj viacúčelovú miestnosť, je zbytočné už aj komentovať.

Manifest UNESCO/IFLA zdôrazňuje význam školských knižníc. V úvode uvádza, že školská knižnica vytvára podmienky pre celoživotné vzdelávacie, rozvíja imagináciu žiakov umožňujúc im tak aktívnu účasť na živote spoločnosti, poskytuje informácie a poznatky, ktoré sú základom pre úspešné fungovanie v dnešnej spoločnosti založenej na informáciách a vedomostiach. Majú mať zabezpečené primerané a nepretržité financovanie odborného personálu, materiálov, technológie a materiálneho zabezpečenia. Za podporovanie školských knižníc sú zodpovedné lokálne, regionálne a národné authority – vlády

prostredníctvom svojich ministerstiev zodpovedných za vzdelávanie. Knižnicu by mal viesť školský knihovník – kvalifikovaný člen personálu školy, ktorý riadi ostatných zamestnancov knižnice a je zodpovedný za plánovanie a riadenie školskej knižnice, spolupracuje so všetkými členmi školskej komunity a udržiava styk s inými knižnicami.

Na základe medzinárodných odporúčaní pracovníci Slovenskej pedagogickej knižnice vypracovali *Model školských knižníc ako integrálnych súčastí výchovno-vzdelávacieho procesu na základných školách*. Model bol vypracovaný ešte v roku 1994, ale dodnes sa ho nepodarilo presadiť do praxe. Obsahuje odporúčania o zabezpečovaní školskej knižnice po stránke finančnej, personálnej, technickej. Dnes je potrebné Model aktualizovať, hlavne v časti o materiálno-technickom vybavení, ktoré súvisí s elektronizáciou knižnice, odporúčaným softvérom a implementáciou Internetu do jeho činnosti.

V knižničnej terminológii sa školské knižnice definujú ako súčasť školy (školského zariadenia), ktorej primárnou funkciou je informačné zabezpečenie edukačného procesu a podpora informačných a čitateľských kompetencií žiakov.

Školské knižnice sú (mali by byť) vzdelávacími, informačnými, kultúrnymi a výchovnými pracoviskami. Ich poslaním je skvalitňovať edukačný proces pomocou špecifických prostriedkov, ktorými disponujú. Toto primárne poslanie je možné rozšíriť a v školských knižniciach vidieť aj kultúrne, vzdelávacie a výchovné centrá voľného času žiakov, študentov a zároveň aj informačné a vzdelávacie centrá pre pedagógov školy.

Školské knižnice ako knižnično-informačné centrá škôl plnia (mali by) viaceré funkcie:

- **informačnú** – sú hlavným zdrojom informácií a sprostredkovateľom externých zdrojov informácií pre edukačný proces; vychádza sa nielen z kurikula školy, ale aj zo záujmovej činnosti a z potreby informačného zabezpečenia celoživotného vzdelávania pedagógov školy;
- **výchovnú** – jej prostredníctvom sa žiaci a študenti naučia aktívne využívať celý informačný systém, jednotlivé typy informačných zdrojov a postupne sa zúčastňovať na ich tvorbe;
- **pedagogickú**, ktorá je spätá s cieľovými zámermi výchovy a vzdelávania, ich obsahom a metódami;
- **kultúrno-spoločenskú** a **kultúrno-humanizačnú** zameranú na zmysluplné využívanie voľného času a na vytváranie pozitívnych vzťahov ku kultúre.

Realizáciou týchto funkcií sa školská knižnica stane integrálnou súčasťou edukačného procesu. Môže pozitívne ovplyvniť jeho priebeh tým, že umožní využívať aj iné zdroje informácií, ako sú učebnice a suma vedomostí učiteľa. Dnešné školské knižnice, ktoré sú často – ak vôbec chápané len ako knižnice odporúčanej literatúry pre slovenský jazyk a literatúru (vplyv skutočnosti, že školskými knihovníkmi sú často učitelia tohto predmetu?), takéto

funkcie a úlohy predpokladané aj Miléniom plniť nemôžu.

Knižnice väčšinou vedú učitelia – dobrovoľníci, pričom fluktuácia vykonávania tejto “dobrovoľnej” činnosti je veľmi vysoká. Učitelia nemajú na výkon tejto funkcie žiadnu odbornú kvalifikovanú prípravu a ocitajú sa tak v situácii laika, ktorý má vykonávať odbornú kvalifikovanú činnosť. Školské knižnice nie sú dostatočne zabezpečované – nielen po stránke personálnej, ale aj po stránke finančnej, priestorovej, materiálno-technickej. Nedostatočné finančné náklady ovplyvňujú predovšetkým kvalitu prírastku knižničného fondu, technické a technologické zabezpečenie činnosti, priestory, personálne zabezpečenie. Knižnice sú v bludnom kruhu – keď nie sú finančné prostriedky, nie je možné zabezpečiť ani kvalitu fondu a činnosti, nemôžu plniť príslušné funkcie, vykonávať väčšinu svojich činností a keď nie je kvalitný fond a činnosť, skutočne môže vzniknúť otázka: Sú vôbec potrebné takéto školské knižnice? Za alarmujúcu považujeme skutočnosť, že neexistuje ani tlak “zdola”, od potenciálnych používateľov na školách – pedagógov, aby sa problematika školských knižníc riešila. Pravdepodobne je tu strach, aby sa nerozšírili ešte viac ich povinnosti bez zodpovedajúceho morálneho a aj finančného ocenenia. Navyše, samotní pedagógovia nemajú dostatočné informácie a predstavu o tom, ako by mala školská knižnica vyzerat’, aké služby by im mohla poskytovať na skvalitnenie výchovnovzdelávacieho procesu školy a na zabezpečenie ich celoživotného vzdelávania. Ako aj, keď väčšina z nich pozná prácu knihovníkov len z pozície používateľa, nie z pozície aktívneho sprostredkovateľa informačných zdrojov.

Školské knižnice sú súčasťami škôl, ich zriaďovateľom je škola, a tak v plnej miere zodpovednosť za ich stav a činnosť nesú v súčasnosti, a pravdepodobne aj v budúcnosti, riaditelia. Sú v ťažkej situácii: je tu ďalší problém, ktorého riešenie nie je z rôznych dôvodov jednoduché. Utlmiť školské knižnice z finančných dôvodov (neaktualizovať knižničný fond, nevytvárať personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky pre ich rozvoj) znamená zároveň nevytvárať podmienky pre transformáciu edukačného procesu na škole a celoživotné vzdelávanie jej pedagógov. Z tohto pohľadu bude pre pedagógov, ale aj knihovníkov určite zaujímavé sledovať, akými metódami, formami a realizačnými opatreniami sa bude uvádzať do života koncepcia Milénium. Pracovníci knižníc neodmietajú pomoc. Žiaľ, aj knižnice ostatných rezortov, pre naše potreby hlavne verejné, nie sú v situácii, ktorá by im umožnila nejako výraznejšie ovplyvniť rozvoj školských knižníc. V rovnakej situácii je aj Slovenská pedagogická knižnica, kde bolo zrušené metodické oddelenie zaoberajúce sa metodikou rezortného knižnično-informačného systému, a stav ktorej (personálny, priestorový, technický a technologický) je z viacerých dôvodov rovnako alarmujúci. Naďalej už nie je možné nevnímať si a nevidieť problém rezortného knižnično-informačného

systemu. Dúfajme, že činnosť poradného orgánu ministra školstva pre knižnice a jeho odporúčania na systémové riešenie problému, spolupráca riadiacich orgánov rezortu, riadiacich pracovníkov škôl, pedagógov, metodických centier s knižničnými pracovníkmi spôsobí pozitívny zvrät vo vývoji školských knižníc.

Summary: *The author deals with a present critical state of school libraries. She stresses a need to build them up according to UNESCO. Recommendations school libraries should be transformed into library-information centres.*

Mienka

Nie o každom,
kto má vysokú,
majú druhú
mienku vysokú.

J. Bily

NOVÉ PRÍSTUPY K VZDELÁVANIU NADANÝCH DETÍ

J. Laznibatová - J. Jurášková, Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium Bratislava

Anotácia: *Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti. Výchovno-vzdelávacie a metodické ciele. Akceptácia faktorov z hľadiska vzdelávacieho, resp. pedagogického, z hľadiska výchovného, resp. pedagogicko-psychologického. Vypracovávanie nových učebných textov.*

KLúčové slová: *nadané deti, projekt alternatívnej starostlivosti a podpory, ciele, obsah, metódy, hodnotenie, učiteľ, spolupráca s rodičmi, záujmová činnosť, psychologický servis*

Na základe dlhoročných výskumov, teoretických poznatkov, ako aj na základe zosumarizovania praktických skúseností z práce s nadanými deťmi, bol u nás vypracovaný autorský **Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl (autorka PhDr. Jolana Laznibatová, CSc.)**. Projekt sa realizuje už od roku 1993, kedy bola otvorená prvá experimentálna trieda pre intelektovo nadané deti. Na základe každodenných skúseností z výchovno-vzdelávacieho procesu s nadanými deťmi (sedem rokov realizácie projektu), chceme priblížiť formy práce, ktoré sa v rámci nových edukačných prístupov k nadaným deťom v týchto alternatívnych triedach pre nadané deti využívajú. Ide o oblasti: vzdelávaciu, výchovnú i psychologickú, ktoré sa prelínajú a tvoria vzájomne prepojenú jednotu postupov pri rozvíjaní potenciálu nadaného dieťaťa.

Zmeny v názoroch na edukáciu nadaných detí prichádzajú relatívne pomaly, ale dôrazne, a to na základe exaktných vedeckých poznatkov. Najnovšie výskumy o nadaní v intelektovej oblasti spochybnili doteraz uznávanú teóriu o tom, že rozdiely vo výkonoch detí s rôznou úrovňou nadania možno vyrovnáť spoločným vzdelávacím procesom. Ukázalo sa totiž, že intelektové rozdiely medzi jednotlivými deťmi sú viac ako päťdesiatpercentne dedične ovplyvnené (a teda vytvárajú istý potenciál, dispozície pre podávanie dobrých výkonov v škole) a nemožno ich vyrovnáť ani intenzívnym školským vyučovaním. Znamená to, že intelektové nadanie je nenaučiteľné, a toto zistenie protirečí doteraz uznávanému predpokladu (ktorý napríklad viedol k založeniu všeobecného školstva v Nemecku) o tom, že nadanie je naučiteľné, a že spoločný proces učenia rozdielne nadaných detí nakoniec vedie k vyrovnaniu ich inteligencie na vyššej úrovni. Preto odborníci v súčasnosti (napr. F. E. Weinert, 1999) jednoznačne zdôrazňujú, že

novodobé školstvo by malo stavať na rozdelení žiakov podľa úrovne ich schopností, resp. nadania, alebo zohľadniť ich rozmanitý stupeň inteligencie (H. Gardner, 1999) a podľa toho ich vzdelávať.

V našej koncepcii sa snažíme zohľadňovať tieto vedecko-výskumné poznatky. Pokiaľ ide o Projekt alternatívnej starostlivosti, treba zdôrazniť, že vznikol z reálnych potrieb praktického života, keďže ponuka vzdelávania nadaných detí v našich podmienkach bola minimálna. Vzhľadom na to, že máme prehľad o formách a úrovni podporovania nadaných detí v susedných krajinách, môžeme konštatovať, že i tam je situácia podobná a že naša forma rozvíjania intelektového nadania v školskom systéme od prvej triedy základnej školy je skutočne jedinečná.

Vo všetkých pedagogicko-psychologických postupoch v rámci výchovno-vzdelávacích aktivít v škole vychádzame z exaktných vedecko-výskumných a teoretických poznatkov o rozvíjaní nadania, a to predovšetkým z:

- Gardnerovej teórie multiplikačnej inteligencie,
- Renzulliho – Monksovo modelu nadania,
- Clarkovej integratívneho modelu,
- Bloomových kognitívnych taxonómií,
- Williamsových stratégií pre myslenie a cítenie.

Tieto teoretické základy sú východiskom pre náš prístup k edukácii nadaných detí, resp. k uspokojovaniu ich špecifických výchovno-vzdelávacích potrieb. Od roku 1993, kedy MŠ SR schválilo Projekt, t. j. v rokoch 1993 – 2000, prebehli dve etapy overovania alternatívnych prístupov k nadaným deťom. Prvé trojročné obdobie (r. 1993 – 1996) bolo etapou akcelerácie učiva, keď sme za tri školské roky ukončili celý prvý stupeň základnej školy, čo prakticky znamenalo, že deti za tri školské roky zvládli učivo 1. až 4. ročníka základnej školy. Prvá etapa bola vyhodnotená v roku 1996

s tým, že sa ukázali určité nevýhody len akcelerácie výchy nadaných žiakov, ktorí majú veľkú potrebu prísunu nových špecifických informácií a obrovský záber v záujmovej oblasti, na ktorú treba nutne nadväzovať pri ich vzdelávaní. So súhlasom MŠ SR bola preto od roku 1996 realizovaná etapa obohacovania, prehĺbovania a rozširovania učiva (t. j. do hĺbky, šírky, do detailov, rozpracovávanie vlastných projektov, obhajoby prác atď.). Táto druhá etapa sa skončí v júni 2000, ale o istých praktických skúsenostiach môžeme hovoriť už dnes, a to v podobe veľmi konkrétnych zistení a zákonitostí objavujúcich sa pri edukácii nadaných detí. Na základe vyhodnocovania jednotlivých školských rokov sa postupne formoval a dotváral model a podoba tejto alternatívnej starostlivosti o nadané deti. Dôležité bolo, že 1. 1. 1999 vznikla samostatná Škola pre mimoriadne nadané deti s právnou subjektivitou, ktorá od 1. 9. 1999 pôsobí aj ako gymnázium. Zriaďovateľom je KÚ – OŠMaTK v Bratislave.

Vzhľadom na to, že ide o zavádzanie nového spôsobu výučby a výchovy, naša škola plní v rámci Projektu okrem výchovno-vzdelávacích cieľov i **ciele v oblasti metodickej**:

- vytváranie nových, pružných výchovno-vzdelávacích postupov pre prácu s nadanými deťmi v oblasti pedagogickej a psychologickkej,
- tvorba alternatívnych učebných materiálov, pracovných listov, textov, ako aj doplnkových učebníc z rozširujúceho a obohacujúceho učiva,
- vypracovanie nových foriem hodnotenia nadaných žiakov v škole,
- vypracovanie nových a doplnkových učebných plánov a osnov,
- rozpracovanie individuálnych a diferencovaných programov pre nadané deti podľa typu nadania,
- vypracovanie legislatívnych noriem, zabezpečujúcich primerané výchovno-vzdelávacie podmienky pre nadané deti,
- vytvorenie koncepcie starostlivosti a podporovania nadaných detí v našich podmienkach a modelu komplexného rozvíjania nadania v kontinuite výchovy a vzdelávania od 5 do 18 rokov.

Výchovno-vzdelávací proces je ovplyvnený špecifickými potrebami týchto detí, ich charakteristikami v intelektovej oblasti aj v osobnostnej sfére. Takéto prejavy výrazne ovplyvňujú prácu pedagóga s nadanými žiakmi. Preto v našom modeli podpory a starostlivosti **akceptujeme a zohľadňujeme** nasledujúce faktory.

Z hľadiska vzdelávacieho, resp. pedagogického:

- aktuálna úroveň fyzického a predovšetkým psychického vývinu nadaných detí,
- výrazný vývinový náskok nadaných detí, najmä v oblasti kognitívnej v porovnaní so svojimi rovesníkmi,
- skorá schopnosť čítania, zvládnutia základných matematických zručností a grafomotorických prejavov (tlačené písmo) už v predškolskom veku – t. j. výrazne akcelerovaný kognitívny vývin,

- výrazná potreba získavania nových informácií, veľká túžba po poznávaní sveta, objavovanie nových vzťahov a potreba rozvíjania ich záujmových oblastí,
- široké spektrum záujmových oblastí, netypických pre danú vekovú kategóriu (otázky bytia – nebytia, života – smrti, zrodu človeka), hlboký a intenzívny záujem o štúdium, získavanie nových informácií, poznávanie a systematizovanie poznatkov z rôznych oblastí okolitého sveta (živočíchy, svetadiely, moria a pod.),
- potreba nových rozmanitých a originálnych úloh, podnetov vo výučbe, odmietanie nácviku a opakovanie tých istých úloh,
- vysoká miera vnútornej motivácie, snaha poznávať, riešiť úlohy, zaangažovanosť a neúnavnosť pri akýchkoľvek zaujímavých nových úlohách,
- potreba tvorivosti a tvorivých originálnych prístupov k riešeniu úloh,
- rýchlosť, bystrosť a pružnosť myslenia a s tým spojená istá formálna nedôslednosť a neochota ku kontrole a opisu postupu riešenia,
- disproporcie medzi úrovňou rozumového a sociálno-emocionálneho vývinu nadaných detí.

Z hľadiska výchovného, resp. pedagogicko – psychologického:

- špecifický vývin so znakmi supersenzitívnosti až precitlivenosti, s nižšou potrebou sociálnych kontaktov, ale s výraznou potrebou citovej podpory, povzbudzovania dôvery, sebaakceptácie a sebahodnotenia,
- výrazný zmysel pre spravodlivosť, nezávislosť, nekonformnosť, menšia prispôsobivosť a adaptabilita,
- nekonformnosť, ťažšia prispôsobivosť, odmietanie autoritatívneho prístupu, potreba vyjadrovania vlastných názorov,
- ochota spolupracovať a akceptovať neautoritatívny, demokratický, vysoko spravodlivý prístup dospelého človeka – pedagóga, a neochota vykonávať činnosti, ktoré nie sú vysvetlené, zdôvodnené a logicky zargumentované,
- potreba podporovania a posilňovania slabších stránok, napr. fyzická vyspelosť, pohybová zručnosť, komunikačné problémy, emocionálna a sociálna zrelosť,
- možný výskyt problémových prejavov:
 - v učení (nezáujem o niektoré predmety, oblasti učiva),
 - v správaní (hyperaktivita, nepokoj, instabilita),
 - v sociálnej sfére (znížená adaptabilita, vysoký individualizmus, nekomunikatívnosť, znížená sociabilita),
 - v emocionálnej sfére (precitlivenosť, hypersenzitivita, úzkostné stavy, anxiozita),
- potreba individuálneho prístupu k vzdelávacím potrebám nadaných detí, uplatňovanie špeciálnych metód, foriem a prostriedkov, ktoré sú netypické v bežnej škole, ale ktoré zodpovedajú intelektovej a osobnostnej úrovni týchto mimoriadne nadaných detí.

Naším cieľom je vytvorenie modelu podporovania a starostlivosti o intelektovo nadpriemerné nadané deti, a to v komplexnej ucelenej forme od nižších vekových kategórií

(približne od piateho roku) až po ukončenie strednej školy (približne do osemnásteho roku). Chceme aplikovať výsledky našej práce – nové učebnice, programy, projekty, spôsoby individuálnej práce, metodiky pre učiteľov, pokyny pre rodičov aj v širšom kontexte na bežných školách, aby sa podporilo čo najviac nadaných jedincov. Chceme sa podieľať na legislatívnej úprave školského zákona s akceptáciou všetkých nových foriem a postupov vo výchove a vzdelávaní nadaných detí. Chceme zabezpečiť otvorenie Projektu pre nadané deti a zriadenie Centra pre nadanie a talent s celoslovenskou pôsobnosťou. Chceme, aby sa zohľadňoval atypický a pritom jedinečný vývin nadaných detí, rešpektovali individuálne zvláštnosti a charakteristické črty a znaky ich osobností, a to tak, aby konečným cieľom nášho snaženia bol výnimočný, výrazný, samostatný a tvorivý človek, ktorého pôsobenie bude prínosom pre celú spoločnosť. V našej koncepcii podporovania nadaných detí zdôrazňujeme, že je potrebné zabezpečiť to, aby sa zachovalo rovnocenné pôsobenie vzdelávania a výchovy, t. j. aby boli rozvíjané tak výnimočné schopnosti nadaných detí, ako aj osobnosť, osobnostné vlastnosti, aby sa naplno rozvinul ich potenciál. Získané poznatky chceme formulovať do ucelenej koncepcie starostlivosti o nadané deti a zároveň aplikovať do praxe aj v širšom kontexte, a to v podmienkach rôznych variantov výchovno-vzdelávacieho procesu na rôznych typoch škôl. Chceme rozpoznať, identifikovať všetky formy nadania - podľa možnosti v čo najširšom veku - v zmysle uplatňovania multiplikačnej teórie schopností, inteligencie H. Gardnera (1999). Následne chceme uplatňovať overené princípy a poznatky o nadaných deťoch vo výchovných a vzdelávacích postupoch, ďalej v globále formovať prístupy učiteľov k nadaným žiakom a zavádzať nové učebnice a programy pre nadané deti do školskej praxe.

Toto všetko zohľadňujeme v špecifických, diferencovaných prístupoch k nadaným deťom v Škole pre mimoriadne nadané deti v Bratislave, ako i jednotlivých triedach 1. až 3. ročníkov, ktoré sú paralelne otvorené a pripojené k Projektu v Košiciach, Nitre, Rimavskej Sobote, Ružomberku, Prešove a Topoľčanoch.

V našej koncepcii vzdelávania nadaných vychádzame zo spomenutých prejavov a potrieb nadaných detí, ako i z toho, že intelektovo nadaní žiaci disponujú vysoko nadpriemerným intelektovým potenciálom, ktorý je potrebné rozvíjať do výkonov – nie v zmysle osvojenia si čo najväčšieho množstva poznatkov, ale v zmysle rozvoja zručností v riešení rôznorodých problémových úloh s použitím tvorivosti a vyšších myšlienkových operácií. Deti riešia množstvo tvorivých a problémových úloh, hľadajú odpovede na otázky aktuálneho života, ktoré ich zaujímajú. Sú vedené k samostatnému logickému mysleniu, riešeniu problémov, vynaliezavosti a intuícii. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je zabezpečená optimálna klíma v triede počas vyučovania. Atmosféra je priateľská, nefor-

málna, tvorivá. Výučba prebieha vo forme dialógu, pričom sa rešpektujú názory detí.

Na základe pribúdajúcich praktických skúseností postupne dotvárame náš model edukácie nadaných detí (bez mechanickej aplikácie modelov a programov pre nadané deti zo zahraničia) a to špecifikáciou týchto oblastí:

- ciele,
- obsah,
- metódy,
- hodnotenie žiakov,
- prístup učiteľa,
- spolupráca s rodičmi,
- populudňajšie aktivity (záujmová činnosť),
- psychologický servis.

Primárnym **cieľom** výchovno-vyučovacieho procesu je rozvíjanie celkového potenciálu vysoko nadpriemerných schopností nadaných detí. Cieľom výchovno-vyučovacieho procesu nie je len osvojenie si istej sústavy poznatkov žiakmi, ale najmä prostredníctvom istej sústavy faktorov rozvíjanie a upevňovanie ich špecifických zručností a skúseností:

- rozvíjanie samostatnosti, tvorivosti vo všetkých jej zložkách, ochota skúšať a riskovať, riešiť problémy, samoštúdium a sebaučenie, orientácia v informáciách a zručnosť pri ich spracúvaní, schopnosť ohodnotiť seba i iných, prijať názory iných, samostatnosť, ale i ochota k spolupráci, tolerancia a taktnosť, a to prostredníctvom problémových a tvorivých úloh a činností zameraných na štúdium literatúry.

Obsah vychádza primárne z oficiálne predpísaného obsahu osnovami pre základné školy, ktorý je často akcelerovaný, najmä v prvom ročníku a v predmete matematika. Niektoré časti učiva sa študujú do väčšej hĺbky a šírky. Pozornosť je venovaná cudzím jazykom a informatike. Špecifikom na prvom stupni je integrovaný predmet obohatenia, ako i nácvik písania paličkovým písmom v prvom ročníku.

Metódy, ktoré sa používajú, nie sú klasické, ale viac heuristické a precvičovacie rozhovorové, diskusné a metódy samostatnej práce žiaka. Sú orientované tak, aby boli zapojené všetky oblasti, podieľajúce sa na výkone jedinca (kognitívna, afektívna, intuitívna i senzomotorická zložka). Metódy výuky smerujú k tomu, aby sa deti naučili nájsť, odhaliť pravidlo, zákonitosť namiesto priameho vysvetlenia učiteľom. Takýto prístup je pre deti podnetnejší a podporuje metakogníciu.

Hodnotenie sa uplatňuje vo všetkých jeho troch zložkách: hodnotenie učiteľom, žiackym kolektívom i sebahodnotenie so spätnou väzbou na učiteľa. Hodnotenie je neznámkové, ale nie čisto verbálne (používajú sa rôzne dohodnuté značky, obrázky, nálepky, grafy a pri kontrolných prácach percentá). Hodnotenie je netransparentné – je len vecou učiteľa a žiaka (nezverejňuje sa pred triedou ani prostredníctvom grafov a tabuliek). Jeho cieľom je povzbudenie do ďalšej práce – učiteľ zdôrazňuje pozitívne stránky žiackeho výkonu a odporučí dieťaťu postup, ktorým by sa odstránili negatívne javy. Novou formou

hodnotenia je **sebahodnotenie**, kde samotné dieťa charakterizuje úroveň svojich výkonov a pedagóg robí spätnoväzobnú informáciu – hodnotí a zároveň sa vyjadruje k sebahodnoteniu žiaka. Sebahodnotenie je významným prvkom v našej koncepcii podporovania a rozvíjania osobnosti nadaného dieťaťa.

Prístup učiteľa vychádza z toho, že učiteľ je nielen vzdelávateľ, ale i vychovávateľ a sprievodca svetom informácií a poznatkov (čo predpokladá jeho neustále sebavzdelávanie). Učiteľ vytvára v triede takú atmosféru, aby sa deti cítili uvoľnene a slobodne – ale aby poznávali a dodržiavali hranice tejto slobody, aby vyjadrovali svoje názory – ale s taktom, aby si vážili druhých ale i samých seba. Už tieto požiadavky vylučujú autoritatívny, direktívny prístup, na strane druhej i submisívny a všetko dovoľujúci prístup učiteľa. V našej koncepcii učiteľ viac odporúča ako prikazuje, viac radí a pomáha ako vysvetľuje, viac oceňuje ako kritizuje, viac nabáda k riešeniu ako rieši. Tým sa v triede vytvára priateľská, tvorivá a dôverná atmosféra s akceptujúcim a chápaným učiteľom.

Spolupráca s rodičmi: Rodičia sa stretávajú s učiteľmi i s vedením školy jeden až dvakrát za dva mesiace. Ich pripomienky sú vždy vítané, či už sú zamerané kriticky alebo pochvalne. Názor rodičov má v škole svoju vážnosť, rešpektujú sa pripomienky, nové nápady, návrhy a vždy sa hľadá také riešenie, ktoré smeruje k ich spokojnosti.

Popoludňajšie aktivity: Súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je i poobedňajšia výchovná činnosť, zameraná na rôzne nároky nadaných detí na relaxáciu, ako aj na rozvíjanie ich špecifických záujmov. Deti sa môžu realizovať v práci v krúžkoch rôzneho zamerania (pohybové, umelecké, poznávacie, praktické a pod.). V súčasnosti na našej škole pracujú krúžky: nemecká a anglická konverzácia, logika, lego, počítače, dramatický, stolný tenis, výtvarný, keramický, športový, tanečno-pohybový, šachový, šikovné ruky, literárny, dejepisný, zemepisný, joga, fotografický, ekologický, žurnalistický.

Psychologický servis je súčasťou práce s nadanými deťmi v škole – na škole je k dispozícii každý deň psychológ, ktorý robí identifikáciu, diagnostiku, ale v prípade potreby i psychologickú intervenciu na žiadosť dieťaťa alebo pedagóga. Ak dieťa potrebuje pomoc, oznámi to učiteľovi a samoiniciatívne ide na konzultáciu k psychológovi – čím sa spĺňa výchovno-relaxačná i terapeutická funkcia.

Najväčším prínosom práce našej školy je **vypracovanie nových učebných textov**, na ktorých sa podieľajú prakticky všetky učiteľky, zapojené do vzdelávania detí v rámci projektu. Za jeden z najvýraznejších alternatívnych prvkov našej koncepcie považujeme učebnicu a pracovný zošit pre nácvik paličkového (tlačeného) písma. Vychádzame pritom z poznatkov o tom, že súčasná populácia detí vstupujúcich do školy je už vychovávaná v inom duchu, viac odkázaná na

vplyv masovokomunikačných prostriedkov, počítačov, počítačových hier, kde sa menej precvičuje motorika (kreslenie a písanie), a naopak – viac sa fixujú veľké tvary paličkového, tlačeného písma (nápisy, pokyny, návody). Domnievame sa, a praktické skúsenosti zo škôl nám to potvrdzujú, že v súčasnej populácii detí (a nielen nadaných) už takmer každé dieťa vie písať paličkovým písmom, alebo vie aspoň napísať svoje meno či niektoré iné základné slová. Písanie paličkovým písmom je jednoduchšie, rýchlejšie a písaný prejav čitateľnejší. Rovnako nepotrebujú také dlhé a podľa nášho názoru neefektívne vynaložené nácviky na zvládnutie písomného prejavu, ako je to pri písanom písme.

Z odborných zistení vyplýva, že:

- grafomotorické prejavy, senzomotorika, resp. jemná motorika, dozrieva u detí až okolo 11. roku – a to v závislosti od zrelosti centrálnej nervovej sústavy, ktorú nemožno urýchliť;
- sú veľké rozdiely (čo potvrdzujú antropológovia a fyziológovia) medzi vývinovou úrovňou chlapcov a dievčat v tejto vekovej kategórii.

Tieto skutočnosti výrazne determinujú úroveň grafo-motorického prejavu detí, čo je potrebné zohľadniť v súčasných edukatívnych postupoch. Preto vychádzame z aktuálnej vývinovej úrovne detí vstupujúcich do školy a priamo na ňu nadväzujeme tým, že pokračujeme v písaní paličkovým písmom veľkým, potom postupne prechádzame na malé tvary a až v druhom polroku školského roku prechádzame na písané písmo. Podporujeme viac verbálny, slohový prejav ako grafomotorický. Nadané deti potrebujú totiž rýchlejšie vyjadrovať svoje myšlienky a tlačené – jednoduché písmo im to umožňuje. Takýto prístup sa nám veľmi osvedčil, čoho dôkazom sú písomné prejavy nadaných detí.

V súčasnosti pracuje na realizácii Projektu 74 učiteľov a vychovávateľov a 10 psychológov (títo zabezpečujú výber detí a psychologický servis) a to v Bratislave v Škole pre mimoriadne nadané deti a gymnázium, ktoré má triedy od prvého po ôsmy ročník a primu, v ďalších mestách (Nitra, Prešov, Ružomberok, Košice, Topoľčany, Rimavská Sobota), kde pôsobia prvé, druhé alebo až tretie ročníky



F. Jurik: Z potuliek IV.

ako triedy pre nadané deti pri základnej škole. Vytvoril sa tak široký okruh pedagógov, ktorí sa štúdiom a nadobúdaním skúseností stávajú kompetentnými pracovníkmi na poli vzdelávania nadaných detí. Súčasťou ich práce sú metodické stretnutia, kde si vymieňajú skúsenosti i vytvorené materiály pre výuku niektorých predmetov a tém.

Mnohé z prístupov, metodických postupov, ako i niektoré z materiálov, ktoré sa osvedčili pri práci s nadanými žiakmi, môžu byť (po istej transformácii a úprave) použité i v širšom kontexte – to znamená pre pedagógov v bežných

školách a triedach, kde sú taktiež nadané deti, ale učiteľ nemá učebný materiál, ktorý by poskytol nadaným žiakom. Celá naša koncepcia a celý náš alternatívny výchovno-vzdelávací prístup, ako aj nové formy pedagogickej práce sú **výzvou i pre výchovno-vzdelávací proces v bežných školách**. Väčšina z nich je totiž v súlade s novým návrhom koncepcie výchovy a vzdelávania MILÉNIUM (I. Rosa, I. Turek, M. Zelina, 2000) – vo svojej humanistickej orientácii a zameraním na samostatné riešenie problémov, metakogníciu, heuristické metódy a seba vzdelávanie.

Summary: The author points out a need for a new approach to talented children. She presents her experience with introducing a project aimed at this problem.

VIAC CITOVEJ KOMUNIKÁCIE NA HODINÁCH MATEMATIKY

V. Kundľová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: Humanizácia vzťahu učiteľ - žiak na hodinách matematiky. Komunikácia ako predpoklad činnosti. Ukážky konkrétnych situácií pomáhajúcich vytvoriť komunikačnú atmosféru a umožňujúcich vyhnúť sa neúspechu.

KLúčové slová: citová komunikácia, matematika, humanizácia vzťahu učiteľ - žiak, motivácia

Učiteľ **môže** veľa. **Môže** striedať metódy práce, motivovať a zaujať, ukazovať uplatnenie vedomostí v ďalšom štúdiu i v praktickom živote, viesť žiaka k tomu, aby v každej situácii hľadal nové, neobvyklé, ale prijateľné a užitočné riešenia. Je schopný prispôbiť svoje metódy osobnosti žiaka, **môže** získať osobnú dôveru žiaka, hodnotiť, posilňovať a odmeňovať iniciatívu, samostatnosť, vštepíť mu tak dôveru v jeho vlastné sily a pomôcť mu, keď to potrebuje. Nieкто reaguje na povzbudivé slová a pochvalu (ústne priamo na vyučovacej hodine alebo písomne - moje odkazy pri písomnom overovaní vedomostí), na niekoho platí racionálny prístup (stačí mu analýza chýb, chce vedieť koľko a akých príkladov má vypočítať).

Na aké stránky psychológie vyučovania treba upriamiť hlavnú pozornosť a akými základnými zásadami sa treba pri tom riadiť, aby som:

- neostala len v úlohe informátora a sprostredkovateľa učiva;
- rozvíjala vzťah človek - matematika;
- vzbudila záujem o matematiku;
- navodila veselú a družnú atmosféru, čo je dôležitá "pohonná" látka;
- ponúkla "zážitok" z hodiny matematiky?

Keďže neviem na takto formulovanú otázku vyčerpávajúco odpovedať, zaoberám sa ňou stále.

Učiteľ by mal vytvárať situácie, ktoré by pôsobili rozvíjajúco, mal by byť predovšetkým organizátorom aktívnej a samostatnej poznávacej činnosti žiakov. Tvorivosť by sa mala stať zmyslom jeho života, prostriedkom, pomocou ktorého dosahuje svoju sebaaktualizáciu. Pod tieto

myšlienky sa chcem podpísať ukázkami niekoľkých vyučovacích situácií z mojej pedagogickej praxe a potvrdiť, že učiteľ naozaj môže veľa.

"Úsilím každého tvorivého človeka je nielen vytvárať niečo nové, prospešné, ale aj humanizovať medziľudské vzťahy," uvádzajú v Modeli tvorivého humanistického vyučovania M. Zelinová a M. Zelina (1994). Pri rozvoji nonkognitívnych funkcií v tomto modeli uvádzajú: "Citová výchova sa uskutočňuje aj prostredníctvom humanizácie vzťahu učiteľ - žiak. Učiteľ by mal mať dostatočne vyvinutú schopnosť empatie a kongruencie, to znamená, mal by sa vedieť vcítiť do myslenia, prežívania žiaka. Mal by dokázať prijať, akceptovať každého žiaka ako najvyššiu, nepodmienečnú a nenahraditeľnú hodnotu".

Vytvárame dostatočne veľký priestor pre citovú komunikáciu na hodinách matematiky?

V našom motivačnom úsilí by sme nemali tento psychologický aspekt - citovú zložku medziľudského vzťahu žiaka a jeho učiteľa - prehliadnuť. Komunikácia je predpokladom akejkoľvek činnosti, predpokladá ochotu začať pracovať, dodá chuť pracovať, vytvára alebo prehľbuje dobré vzťahy, je zdrojom psychickej energie. Ústna komunikácia nám dáva okamžitú spätnú väzbu, umožňuje plnšie nazrieť do predstáv a myslenia žiakov, má veľa prostriedkov prenosu informácie (intonácia, gestikulácia, kreslenie obrázkov, tvorba komunikačnej témy). Pri písomnej forme overovania vedomostí si žiaci so mnou dopisujú (upozorňujú ma, napríklad, prečo sa im nedarí) a záujem majú aj o moje odkazy (často počujem pri rozbere píso-

miek: ... "nič mi nenapísala" ...). Veľmi povzbudivo na nich pôsobí, ak ich výkony porovnávam s výkonmi v minulosti. Nezabúdajme, že hovoríme nielen slovami, ale aj očami, mimikou, výrazom tváre, a pod. Tieto neverbálne signály sprevádzajú naše slová a my nesmieme zabúdať na ich správne používanie. Potom aj naša reč je zaujímavejšia, ľahšie vyjadríme naše myšlienky a pocity.

V snahe riešiť aspoň čiastočne tu spomínanú problematiku otvorenej citovej komunikácie, uvediem ukážky konkrétnych situácií, ktoré pomáhajú vytvárať zaujímavú komunikačnú atmosféru a umožňujú vyhnúť sa neúspechom. V systéme úloh, z ktorých si žiaci mali možnosť vybrať, bola aj táto:

Nakresli krivku, ktorá popisuje:

- a) tvoju náladu,*
- b) tvoju energiu,*
- c) tvoj hlad počas dňa.*

Úlohy som diktovala (snaha vyhnúť sa nejakému nepochopeniu), môj komentár bol vlastne odpoveďou na otázky vyplývajúce zo záujmu o prácu. Napr.: - Aké jednotky si mám naniest' na os x, y? - Také, aby krivka popisovala to, čo chceš, bola moja odpoveď. A pre žiakov to bola súčasne šanca prejaviť sa v celej šírke. Na časovej osi vyznačili výrazné momenty počas dňa alebo počas týždňa - cestovanie v MHD, obed v ŠJ, vzťah k jednotlivým predmetom. Jednotky, ktorými merali "veľkosť" nálady, energie, hladu, nazvali takto:

- pri nálade - výborná, dobrá, normál, pasivita, veľmi zlá, len tak-tak (LTT), bod mrazu...

Tieto označenia boli v mnohých prípadoch doplnené vtipnými kresbičkami;

- pri energii - maximum, normál, minimum, nadbytok;
- pri hlade - strašný, nedefinovaný pocit, sýtosť, sýtosť až "obžranie sa".

V niektorých prácach boli pomenované aj maximálne hodnoty, napr. maximálnej nálady - eufória, energie - výbuch, hladu - na nič iné nemyslím, len na jedlo. Inde zas krivku popisovala kratšia "slohová" práca s odôvodnením, aby som lepšie pochopila. Pri rozbere riešených úloh (práce žiakov som mala pri jeho príprave k dispozícii) vznikla zaujímavá diskusia práve pri tejto úlohe. Žiaci mali záujem o práce svojich spolužiakov, spoločne sme ocenili ich nápady, zmysel pre jemný humor, výtvarný prejav. Ukážky práve opísaných žiackych prác sa nachádzajú v pracovnom materiáli pre učiteľov MC v Prešove. Pri porovnávaní zlomkov veľmi rada preruším prácu žiakov poznámkou o tom, aké je užitočné vedieť porovnať zlomky pri pochopení myšlienky L. N. Tolstého:

"Človek sa podobá zlomku, kde čitateľ je to, čo skutočne predstavuje, ale menovateľ je to, čo si o sebe myslí. Čím väčší je menovateľ, tým menší je zlomok. Keď je menova-

teľ nekonečný, zlomok sa rovná nule."

Pri interpretácii tejto myšlienky postupujem veľmi pomaly a využívam na jej zápis matematickú symboliku: $\check{C} \sim$, kde \check{C} = človek, S = skutočnosť, P = predstava.

V prestávke ("recitujem" veľmi pomaly) medzi poslednými dvoma vetami a na konci si vždy počkám na "preklad" a hodnotenie od žiakov. Na niekoľko "skokov do reči" si spomínam: "... keď si o sebe veľa myslíš...", "keď si namyslený, si nulový...", "keď si o sebe veľa myslíš, si asi prázdny...", "presne tak to je...", "to je trefné..." atď. Striedavo pozerám na všetkých žiakov - niektorí ožijú, niektorí sa zamyslia, ja sa nevyjadrím vždy, lebo niekedy tu naozaj netreba už nič dodať.

Vyučovanie matematiky je veľmi citlivé na vzťah medzi učiteľom a žiakom. Citová zložka vzťahu žiaka a jeho učiteľa je často rozhodujúca práve v čase vytvárania vzťahu k matematike. Aby učiteľ mohol v učebnom procese zasiahnuť ako pomocník, musí sa zaujímať o názory žiakov.

Množstvo cenných informácií získavam od žiakov aj dotazníkovou metódou. Odpovede na otázky, v ktorých zisťujem ich názory na našu spoločnú prácu, sú podkladom na prípravu diskusie počas vyučovania, čo nepokladám za stratu času. Tvorivá práca si totiž žiada od učiteľa okrem nápadov a premýšľania aj veľa overovania, experimentovania, zbieranie názorov, hľadanie najúčinnějších spôsobov realizácie učebného procesu, produkciu nových užitočných riešení. Kvalitatívnou analýzou žiackych odpovedí si pri práci veľmi pomáham. Z ich formulácie pre mňa jednoznačne vyplýva, že žiaka nemožno podceňovať. Individuálne myšlienky žiakov si vážim a sú rozhodujúce, pretože nejde len o "ponuku" učiteľa, ale aj o to, čo s tým žiak urobí. Výsledkom rozboru názorov žiakov sú množstvá ich osobných vyjadrení, opisov a hodnotení, pripomienok a návrhov. Snažím sa vziať myšlienky a logiku žiaka na vedomie. V diskusii, podmienkou ktorej je utvorenie určitého stupňa dôvery vo vzťahu žiak - učiteľ, oceňujem schopnosť diskutovať, "múdro" vyjadriť svoje myšlienky. V atmosfére, ktorá dovoľuje hovoriť aj kriticky, žiaci cítia, že ich berú vážnejšie a majú pocit, že sa môžu aktívnejšie zapájať do vyučovacieho procesu. Učiteľ má možnosť lepšie usmerniť ich aktivity.

Pri rozvoji citovej komunikácie si môžu pomôcť aj učitelia navzájom. Keď slovenčinárka používa matematickú symboliku, a ja spomeniem výrok J. Smreka, že "spoločným menovateľom kladných životných hodnôt je žena", priateľská pracovná atmosféra je spravidla doplnená vtipnými poznámkami žiakov a ich reakcie sú vynikajúcou inšpiráciou aj pre nás učiteľov. Výsledkom je pohoda na hodine i mimo nej. Vidím tu aj kus vzájomnej úcty, ktorú si odovzdávame cez žiaka.

Literatúra:

Zelinová, M. - Zelina, M.: *Model tvorivo-humanistického vyučovania* Bratislava, ŠPÚ 1994.

Summary: The author shows possible ways how to create an interesting communicative situations that can make teaching maths in more humanistic and motivating way.

VÝCHOVA ŽIAKOV NA FYZIKE

J. Majsniar, Základná škola Žilina

Anotácia: Zmena komunikácie na hodinách fyziky. Využívanie prvkov a metód etickej výchovy. Netradičné formy motivácie. Zmena vzťahu žiakov k fyzike.

Kľúčové slová: fyzika, komunikácia, motivácia, etická výchova

V rokoch 1993 – 1995 som sa ako učiteľ základnej školy začal venovať v rámci rozširujúceho štúdia etickej výchove. Počas štúdia pedagogiky a odborných predmetov sme sa málo zaoberali výchovou a morálkou, pretože väčší dôraz sa kládol na odbornú spôsobilosť dobrého učiteľa. Ako začínajúci učiteľ som mal počas nástupnej učiteľskej praxe dojem, že kázať o morálke je ľahké, oveľa ťažšie je zdôvodniť ju. Preto som uvítal možnosť vniknúť do tajov výchovy a sebvýchovy k prosociálnosti formou štúdia etickej výchovy. Môj úprimný záujem bol znásobený skúsenosťou z prvého stretnutia, keď som zistil, že štúdium prebieha zážitkovou formou. Bol som totiž presvedčený, že poučiek a definícií už ovládam veľa.

Som presvedčený, že nestačí využívať a uplatňovať metódy etickej výchovy len v rámci jedného vyučovacieho predmetu, ktorým je etická výchova. Uvedomme si, že jedna hodina za týždeň je veľmi málo na to, aby sme u detí vypestovali čo len základy prosociálneho správania. Myslím si, že máme v rukách oveľa väčší potenciál, pretože v týždni sa vyučuje v priemere 29 vyučovacích hodín. Keď budeme na deti pôsobiť na každej vyučovacej hodine v prosociálnom duchu, žiadaný efekt sa po určitom čase iste dostaví. To sa však môže stať len za predpokladu, že každý učiteľ bude konať prosociálne a najmä klásť na svojich zverencov také nároky, ako kladie na seba samého.

Fyziku, ktorá je prírodovedným predmetom, možno vo všeobecnosti považovať za menej obľúbenú. Ako hlavné dôvody učiteľa, ale i žiaci uvádzajú vysokú pojmovú náročnosť, miestami až abstraktnosť, nezáživnosť niektorých tém, široký rozsah učiva, ťažkú pochopiteľnosť niektorých tém pre žiakov.

Keď som nastúpil ako učiteľ do svojho pôsobiska, urobil som si medzi žiakmi vlastnú anketu s jedinou otázkou:

Aký je tvoj vzťah k fyzike? Pamätám si, že približne 90 % žiakov – ôsmakov sa vyjadrilo, že fyziku nemajú radi, ťažko sa ju učia a najviac im prekážajú písomné práce, lebo práve pri nich najčastejšie zlyhávajú. Výsledky ankety mi “vyrazili dych”. Rozhodol som sa, že musím urobiť všetko, čo je v mojich silách, aby som tento neutušený stav zmenil. Keď som premýšľal, ako a kde začať, nadobudol som presvedčenie, že začať musím od seba. Nevedel som však presne, ako to urobím. Za jedno z východísk som považoval čo najviac praktických pokusov na vyučovacích hodinách, aby som sa vyhol nezáživnosti, prílišnému teoretizovaniu, nezrozumiteľnosti, teda tomu, čo žiakov na fyzike najviac odrádza a znechucuje. Ďalšie spôsoby riešenia a návody mi poskytl štúdium etickej výchovy, ktoré prišlo práve včas.

Od nasledujúcej hodiny fyziky som sa usiloval zmeniť spôsob vzájomnej komunikácie. Do triedy som sa snažil vstupovať s úsmevom, dobre naladený, rezkým krokom. Hodinu som začal nielen zaužívaným postavením sa “do pozoru”, ale dôraz som kládol najmä na slovný pozdrav, napr. dobrý deň, dobré ráno, vítam vás v novom týždni, som rád, že sa spolu opäť stretávame. Takýmto postupom sa mi skutočne poradilo takmer vždy navodiť správnu atmosféru.

Tento poznatok má svoje vysvetlenie aj v modernej psychológii učenia. Podľa tzv. teórie trojitého mozgu sa ľudský mozog skladá z mozgového kmeňa, limbického systému a mozgovej kôry. Mozgový kmeň riadi inštinktívne správanie a riadi činnosť človeka v situáciách, ktoré ho ohrozujú. Limbický systém riadi chod srdca, telesnú teplotu, reguluje emócie, spánok, sexuálne túžby. Mozgová kôra spracováva tisíce informácií, je “príčinou” logického a trizveho uvažovania, ktoré je pre prácu na vyučovaní nevyhnutné.

Predstavme si, čo nasleduje, keď do triedy vkročí zachmúrený učiteľ s nahnevanou tvárou. Žiakovi sa zvýši počet úderov srdca, začne sa potiť, činnosť začne riadiť limbický systém. Je tu aj horšia možnosť, keď žiak dokonca cíti stav ohrozenia zo strany učiteľa, činnosť a správanie žiaka začne riadiť mozgový kmeň. Ľudské telo je uzavretý systém, ktorý potrebuje vydať energiu – trasie sa, potí sa, plače, zúri. Tu je dôležité pripomenúť, že keď správanie a konanie riadi



F. Jurík: Z potuliek V.

limbický systém, či dokonca mozgový kmeň, nie je to vhodný čas na prijímanie informácií, učenie sa. Uvedenie mozgovej kôry do činnosti trvá podľa výskumov minimálne 15 – 20 minút. Za tento čas žiak nemôže tvorivo myslieť, či už analyticky alebo synteticky. Učiteľ však práve v tomto čase skúša, prípadne zadá žiakom písomnú prácu. Aký bude výsledok, to si vieme domyslieť.

Pri komunikácii so žiakmi sa snažím používať slová prosím a ďakujem. Poprosil som žiakov, aby pri odpovedi nevstávali, ale zostali sedieť, a tak odpovedali na moje otázky. Dovolil som im odpovedať na mieste, kde sa cítia istejšie, nepožadujem od nich, aby predstupovali pred tabuľu. V rámci neverbálnej komunikácie môžu deti odpovedať formou predvedenia pokusu spolužiakom. Na záver stačí povedať jednu - dve vety. Práve metóda neverbálnej odpovede sa mi veľmi osvedčila. Chcem zdôrazniť, že pri komunikácii so žiakom by mal byť samozrejmosťou pohľad do jeho očí. Učiteľ, ktorý sa v prípade vzájomnej komunikácie pozerá napr. von oknom, navodzuje automaticky atmosféru nezáujmu a nedôvery, žiak sa zle cíti, pretože má pocit zbytočnosti a nedôležitosti. Rovnako by malo byť samozrejmosťou, že učiteľ poďakuje žiakovi za odpoveď. Pri takej exaktnej vede ako je fyzika, sa mi už stalo, že som sa dopustil chyby. V takom prípade som si ju uznal a ospravedlnil sa.

Z toho, čo som tu o komunikácii uviedol, možno vyznieva, že na každej hodine som dosiahol určitý stav porozumenia. Nie je to celkom pravda. Nie vždy sa totiž podarí komunikovať len s úsmevom, nie vždy sa podarí používať výrazy prosím a ďakujem. Je to však podľa mňa celkom normálne, pretože v triede na vyučovacej hodine sa vyskytnú rôzne situácie, v ktorých sa i učiteľ môže dostať do stresu, ovládne ho nervozita. Som presvedčený, že je to prirodzené, môže sa to stať každému. Naopak, tvrdiť, že každý moment či situácia bola zo strany učiteľa zvládnutá bez problémov, bolo by klamaním seba samého.

Najväčším problémom pri komunikácii na hodine fyziky je dosiahnuť stav, aby sa žiaci navzájom počúvali a nepre-rušovali sa, "neskákali si do reči". Zvládnutie tohto problému si vyžaduje obrovskú dávku trpezlivosti zo strany učiteľa, pretože je to proces zdĺhavý a často neúspešný. Pozoruhodný komunikačný stav sa mi podaril v skupine ôsmakov na hodine, na ktorej sme riešili výpočtové úlohy z fyziky. Naše vzájomné porozumenie a úroveň komunikácie dospeli do štádia, že ja som zadával úlohy a žiaci sa pohľadom medzi sebou dohodli, kto vyrieši úlohu pri tabuli. Žiak takto bez vyzvania pristúpil k tabuli a pracoval. Je pochopiteľné, že na tieto vyučovacie hodiny som chodil s radosťou a aj zo žiakov vyžarovala pohoda a pokoj. Ak po zadaní príkladu nikto zo žiakov k tabuli neprichádzal, bol to pre mňa signál, že úlohe neporozumeli. Vtedy som nezrozumiteľné vysvetlil, prípadne poskytol návod na riešenie. Keď sme dospeli k bodu, že ďalšie riešenie bolo jasné, prenechal som iniciatívu žiakovi. Sú však i skupiny,

kde sa mi takýto stav vôbec nepodarilo dosiahnuť.

Existujú aj žiaci, ktorým intelekt neumožňuje dosahovať dobré výsledky z fyziky. Tu potom prísne platí zásada bezpodmienečného prijatia dieťaťa a takého, aké je, teda s takým intelektom, akým je vybavené. Nemá zmysel nahovárať takémuto žiakovi, že ak sa bude učiť, pripravovať do školy, môže dosiahnuť výborný prospech. To však neznamená, že ho nebudeme kladne motivovať. Tu sa vždy usilujem hľadať v každej odpovedi, písomnej či ústnej, niečo, čo je správne a za čo môžem žiaka hodnotiť kladne. Nehľadám to, čo je nesprávne. Často sa mi stáva, že slabší žiak ma prekvapí svojou správnou odpoveďou na otázku. Vtedy reagujem spontánne, vyjadrím potešenie a spokojnosť s jeho odpoveďou. V opačnom prípade, ak odpoveď správna nie je, vyhýbam sa reakcii s negatívnym súdom o žiakovi. Tento prístup sa mi osvedčil, pretože deti sa takmer prestali vysmievať z nesprávnej odpovede spolužiaka. Aké je to dehonestujúce pre žiaka, ktorý odpovedá nesprávne, ak žiaci v triede reagujú hurónskym smiechom!

Ako triedny učiteľ som nakreslil na začiatku školského roka na nástenku strom, na ktorý mali deti pripínať kartičky s komplimentmi a poďakovaniami pre svojich spolužiakov. Nápad som čerpal z aktivity uvedenej v metodickom materiáli od L. Lencza¹. Reakcia mojich piatakov bola skvelá, počas prvého týždňa sa na nástenke objavilo okolo 30 komplimentov a poďakovaní. Každý deň pribudli 2 – 4 nové. Túto aktivitu považujem za veľmi dobrú a osvedčenú.

Ďalšou témou, pri ktorej sa chcem pristiaviť, je kreativita. Možnosti rozvíjania kreativity vo fyzike sú neobmedzené.

Prvým predpokladom tvorivej činnosti žiakov v triede je zabezpečovanie tvorivého prostredia a tvorivej atmosféry. Zástancovia teórie trojitého mozgu tvrdia, že človek je schopný tvorivo pracovať len vtedy, keď jeho činnosť riadi mozgová kôra, keď tvoriaci človek uvedie do činnosti pravú alebo ľavú hemisféru.

Ako teda vytvoriť tvorivé prostredie v triede? Využil som na to poznatky z jednej z prednášok o psychológii. Pred hodinou fyziky vítala žiakov v triede reprodukováná hudba z magnetofónu alebo gramofónu. Do učebne vstupovali za zvukov grandióznej, vznešenej Mozartovej hudby, alebo počuli romantický klavír J. Maláskaa, inokedy ich vítala pôsobivá hudba skupiny Pink Floyd. Neskôr žiaci na tento účel začali nosiť vlastné kazety, s obsahom ktorých ma vždy vopred oboznámili. Prvé reakcie žiakov na túto "novinku" neboli pre mňa povzbudzujúce, boli skôr rozpačité, neskôr sa však situácia zlepšovala. Deti začali hodiny s takýmto úvodom prijímať ako súčasť hodiny fyziky. Podstatný pre mňa bol však výsledok môjho snaženia. Počas takto organizovaných hodín sa nám podarilo vyriešiť viac úloh a prebrať viac učiva, ktoré žiaci lepšie pochopili. Tento experiment mal nepochybne aj ďalší účinok: zvýšil sa, i keď nie príliš výrazne, záujem detí o vyučovací predmet. Postupne som zodpovednosť za hudobné úvody úplne preniesol na žiakov. Je pochopiteľné, že tento

¹ Lencz, L. - Križová, O.: *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Bratislava, Metodické centrum 1993.

experiment som nepoužíval na každej hodine fyziky, ale uplatňoval som ho najmä pred takými hodinami, na ktorých sme mali riešiť náročný problém alebo žiakov čakala previerka vedomostí. Myslím si totiž, že príchastým uplatňovaním tejto metódy by žiakom hodiny opäť zovšedneli.

Pri opakovaní známych pojmov som sa niekedy inšpiroval pravidlami z televíznej súťaže Kufor: Žiaci tvorili vo dvojici pojmy tak, že jeden z nich hádal pojem a druhý ho mal k nemu doviest' opisom charakteristických znakov. Dvojica, ktorá takto uhádla najviac fyzikálnych pojmov, zvíťazila. Rovnako ani tento spôsob sa nedá uplatňovať na každej hodine, pretože je náročná na čas. V súčasnosti ju zaraďujem len na neskorších vyučovacích hodinách alebo koncom týždňa.

Tvorivosť detí podporujem aj pri zadávaní domácich úloh z fyziky. Vyhýbam sa úlohám z učebnice, a to hlavne výpočtovým. Vieme predsa, ako žiaci takéto úlohy vypracúvajú. Niektorí si ich napíšu doma, ostatní si ju pred hodinou v triede, prípadne v šatni na kolene odpíšu. Účinok takto vypracovanej úlohy je takmer nulový. Domáce úlohy zadávam tak, že každý žiak si na prebranú tému doma pripraví jednoduchý pokus, ktorý môže kedykoľvek predviesť spolužiakom spolu so stručným a jasným záverom. Žiak, ktorého vedomosti preverujem, začína týmto pokusom svoju odpoveď. Vždy ocením originalitu a jednoduchosť pokusu. To znamená, že originálne riešenie oznámujem osobitne, nezávisle od úrovne celej odpovede. Rovnako ocením i fluenciu, to znamená plynulosť riešenia daného problému. Tu som získal zaujímavý poznatok, že žiaci sa viac orientujú na originalitu než na fluenciu.

V 6. ročníku niekedy zaraďujem na konci hodiny hru, základom ktorej je pantomíma. Úlohou spolužiakov je uhádnuť, aký fyzikálny jav spolužiak – mím predstavuje. Spomínam si na dvojicu šiestakov, ktorí predvádzali vedenie elektrického prúdu polovodičmi. Každý z dvojice predstavoval voľný elektrón, pobehoval po triede a po chvíľke si sadol na voľné miesto a vyzval suseda, aby prevzal úlohu voľného elektrónu. Takto sa do hry čoskoro zapojila celá trieda. Som presvedčený, že každý z týchto žiakov bude vedieť kedykoľvek vysvetliť učivo o polovodičoch typu P. O dobrú náladu v tejto hre nie je núdza, žiaci reagujú spontánne, zabávajú sa, preto je veľmi vhodné, ak hru ukončí školský zvonec a nie výzva učiteľa pokračovať v práci. Absolútne nevhodné by bolo nadviazať na hru výkladom nového učiva.

Oživením vyučovacích hodín je i to, keď spomenieme krátke historky zo života slávnych fyzikov. Ani jeden rok si nenechám ujsť príležitosť porozprávať deťom príbeh o Voltovi, ktorý nemal dostatok peňazí na financovanie svojich pokusov a výskumov. Napriek tomu dal svetu vyni-

kajúce objavy a výsledky svojej práce. Keď mu jeho gazdina predkladala skromné jedlo, upozorňoval ju, že na jedlo pre neho miňa príliš veľa peňazí a on si také drahé a dobré jedlo nezaslúži. Pri rozprávaní takýchto príbehov zo života fyzikov zdôrazňujem tradičné ľudské hodnoty, ako je skromnosť, pracovitosť, vytrvalosť, snahu niečo dokázať, priniesť úžitok iným ľuďom.

Na začiatku školského roka v rámci úvodnej hodiny fyziky vysvetlím žiakom pojmy agresivita, pasivita, asertivita. Nabádam žiakov, aby na hodinách, ale ani v každodennom živote neboli pasívni, aby si vždy vedeli povedať svoj názor na daný problém, prípadne, aby ho aj presadili. Opak pasivity – agresivita znamená, že človek presadzuje svoje názory alebo presvedčenie násilím. To tiež nie je vhodná metóda. Zdôrazňujem dôležitosť osvojenia si asertívneho prístupu. Asertívny človek vie svoje názory presadiť presvedčaním a najmä silou argumentu.

Je celkom prirodzené a ľudské, že i učiteľ sa dopúšťa omylov. Mnohí učitelia však robia obrovskú chybu v tom, že neprípustia správnosť žiakovho názoru, jeho vyslovenie pokladajú dokonca za bezočivosť a drzosť zo strany žiaka. Učiteľ má teda čo doháňať v oblasti seba výchovy.

Chúlostivou záležitosťou je hodnotenie žiaka a v jeho rámci najmä známkovanie. Učiteľ sa väčšinou cíti byť jediným kompetentným, on jediný má právo hodnotiť a iba jeho názor je pri hodnotení rozhodujúci. To je ďalšia chyba, ktorej sa pedagógovia dopúšťajú. Takýmto prístupom sa dopustia niekedy chýb, ktoré sa ťažko naprávajú, môžu spôsobiť veľké škody na žiakovej osobnosti. Iste si vieme domyslieť, aké následky môže vyvolať nespravodlivé hodnotenie. Upozorňujem žiakov, aby v prípade, že majú pocit krivdy, vedeli o tom povedať aj učiteľovi, aby vystupovali asertívne. To však predpokladá, že sa zmenia i reakcie učiteľov, že nebudú reagovať podráždene, nebudú okamžite hľadať zlý zámer zo strany žiaka, nebudú považovať jeho prejavy asertivity za opovržlivosť. Priznávam sa, že sa už niekoľkokrát stalo, že som uznal žiakove argumenty a opravil som mu už zapísanú známku. Som si však istý, že moje konanie bolo správne a nepovažujem to za ústupok, ktorý by znížil moju autoritu v očiach žiakov.

Nebojme sa toho, že žiaci náš nový prístup zneužijú! Verme im, veď žiak je bytosť spontánna a vzhľadom na svoj vek neskúsená a zraniteľná. Skúsme mu teda ukázať správny smer, poskytnime mu pomoc, ak ju potrebuje, dôveru, ak ju očakáva a predovšetkým návod, ako sa stať prosociálnym. Toto však dokážeme len vtedy, keď aj my učitelia tento smer poznáme. Ak to tak nie je, čaká nás veľa práce na vlastnej osobnosti. Veľmi si želám, aby sme sa pri tomto snažení vyhli neúspechom a tie prípadné nech nás neodradia. Veď všetko nové sa rodí ťažko.

Literatúra:

Lenz, L. - Križová, O.: Metodický materiál k predmetu etická výchova. Bratislava, Metodické centrum 1993.

Summary: The author who teaches both physics and ethics present his experiences on ways he manages to eliminate students' anxiety and fear on a lesson.

NEZÁVISLÉ MERANIA ÚČINNOSTI METODIKY BRAIN REVIVE

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Aplikácia metodiky Brain Revive a jej vplyv na zlepšenie priemernej známky z fyziky v triede. Výsledky nezávislých meraní od viacerých učiteľov fyziky.

KLúčové slová: metodika Brain Revive, účinnosť metodiky, aplikácia problémov, aplikácia protirečení, nezávislé merania

Vo všetkých svojich meraniach účinnosti metodiky Brain Revive (BR) som po zhodnotení výsledkov vždy vyzýval aj ostatných vyučujúcich fyziky k analogickým meraniam. Tým by mohli potvrdiť alebo vyvrátiť moje doterajšie výsledky uverejnené v Pedagogických rozhľadoch (č. 2 - 95/96, č. 5 - 96/97, č. 1 - 1998, č. 5 - 1998, č. 3 - 1999). V prvých troch príspevkoch išlo o aplikáciu problémov, v posledných dvoch o aplikáciu protirečení. Merania boli vykonané v podmienkach SOUE v Dubnici nad Váhom. Osobitne som rozlišoval aplikáciu v študijných a osobitne v učebných odboroch. Vždy som uverejnil priemerné štvrtročné výsledky klasifikácie každého žiaka v triede a vypočítal som parametre x_p (zlepšenie priemernej známky triedy z vôľového úsilia) a y_p (zlepšenie priemernej známky triedy z aplikácie metodiky BR).

Uvediem iba **záverečné výsledky:**

	x_p	y_p
Aplikácie protirečení (9 tried)	- 11,67 %	- 13,7 %
Aplikácia problémov (9 tried)	- 1,75 %	- 9 %
Obe aplikácie spolu v priemere	- 6,7 %	- 11,32 %

Výsledky pri aplikácii v učebných odboroch a osobitne v študijných (maturitných) odboroch (slabší a lepší žiaci)

Problémy:

Učebné odbory (3 triedy)	+ 1,75 %	- 9,75 %
Študijné odbory (6 tried)	- 4,73 %	- 8,21 %

Protirečenia:

Učebné odbory (1 trieda)	- 14,85 %	- 20,26 %
Študijné odbory (8 tried)	- 8,54 %	- 7,13 %

V školskom roku 1997/98 sa do merania konečne angažovali i ďalší vyučujúci fyziky SŠ. Výrazne k tomu prispel i obsah cyklického vzdelávania, ktoré som organizoval i lektoroval. Jednou z aktivít bolo i využitie metodiky BR na zlepšenie vyučovacích výsledkov fyziky. Učitelia aplikovali vždy problémy.

Ako som už spomenul, v minulosti som podrobne vypisoval priemerné výsledky klasifikácie za každého žiaka v jednotlivých štvrtrokoch a tiež som prehľadne vykonal výpočet x_p , y_p za triedu. Ak je výsledok záporný, ide o zníženie priemernej známky triedy, a teda zlepšenie vyučovacích výsledkov. Pokiaľ sa čitateľ zoznamuje s problematikou po prvýkrát a potreboval by viac informácií,

odkazujem ho na moje príspevky v Pedagogických rozhľadoch (č. 1 - 95/96 a č. 5 - 96/97).

Nezávislé merania v triedach

SOU hutnícke Žiar nad Hronom

(Mgr. Marta Medved'ová)	x_p	y_p
	-10,52 %	-4,42 %

SOU strojnícke Považská Bystrica

(RNDr. Zora Skukáľková)	-10,5 %	-38,9 %
-------------------------	---------	---------

SOU služieb Dolný Kubín

(Mgr. Alena Skokanová)	- 2,96 %	-24,75 %
	- 6,7 %	- 7,72 %
	- 7,93 %	+ 3,6 %
	- 6,32 %	- 9 %

Gymnázium Rajec

(Mgr. Jozefína Španiová)	- 1,44 %	- 7,17 %
	- 5,34 %	- 4,8 %

Gymnázium Ružomberok

(Mgr. Miroslav Krajník)	- 29,42 %	-26,28 %
-------------------------	-----------	----------

Gymnázium Trenčín

(Mgr. Vladimír Vančo)	- 5,65 %	-12,18 %
-----------------------	----------	----------

SPŠ Žiar nad Hronom

(Mgr. Marta Medved'ová)	+ 0,83 %	- 4,45 %
-------------------------	----------	----------

Priemerné výsledky

<i>Gymnázia</i> (5 tried)	- 10,3 %	-12,96 %
<i>SOU</i> (6 tried)	- 7,42 %	-13,53 %
<i>SPŠ</i> (1 trieda)	+ 0,84 %	- 4,45 %

Priemer za všetky SŠ (12 tried): - 5,65 % - 10,3 %
Vždy išlo o aplikáciu problémov!

Vhodné by bolo vyhodnotiť v prípade SOU osobitne učebné a osobitne študijné odbory. Bohužiaľ, zatiaľ bola meraná iba jedna trieda ako študijný odbor, čo je značne nevierohodné.

<i>SOU študijné odbory</i> (1 trieda)	-10,52 %	- 4,42 %
<i>Učebné odbory</i> (5 tried)	- 6,88 %	-15,36 %

Ako vidieť, výsledky nezávislých meraní sú v celkových priemeroch úplne na úrovni mojich celkových záverečných výsledkov. Potvrdila sa tiež skutočnosť, že účinnosť BR je vyššia u slabších žiakov a tiež, že je významnejšia ako účinnosť vôľového úsilia žiakov na zlepšenie

vyučovacích výsledkov žiakov, ktoré sú reprezentované ich známkovaním.

Touto cestou chcem poďakovať zúčastneným vyučujúcim za ich celoročné meranie, ako aj za odovzdanie výsledkov meraní. Takto výrazne prispeli ku objektivizácii vplyvu metodiky BR. Chcelo to značnú dávku entuziazmu pre všetko nové. Museli byť aj veľmi zvedaví, keď ich toto nové úsilie zaujalo a stalo sa objektom celoročného úsilia. Stali sa vlastne pioniermi nových možností vo vyučovaní. A to je určite dobrý pocit a dobrá odmena za úsilie. Verím, že nezostanú poslednými a ďalšie nezávislé merania podporia alebo vyvrátia tu signalizovaný vplyv systematickej aplikácie kognitívnej motivácie.

Literatúra:

Samák, J.: Druhé meranie účinnosti metodiky Brain Revive. *Pedagogické rozhľady* 96/97, č. 5, s. 18 – 21,

Samák, J.: Účinnosť metodiky Brain Revive pri aplikácii protirečenia 2. *Pedagogické rozhľady* 1999, 4. 3, s. 26 – 28.

Summary: The author presents results of independent measurements of brain revive performed by six teachers in 12 classes. The findings show that the application of this method leads to the improvement of students' results.



F. Jurik: Z potuliek VI.

Záverom možno povedať, že nezávislé merania šiestich vyučujúcich fyziky SŠ v dvanástich triedach v priemere ideálne potvrdili moje priemerné výsledky. Je to významný krok k uznaniu objektívneho príspevku aplikovania metodiky BR na zlepšenie vyučovacích výsledkov z fyziky SŠ. K tomu poslúžili v rámci aplikácie metodiky i súbory asi 1500 evokačných otázok (ako problémy a protirečenia) vydaných MC Banská Bystrica.

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

ŠKOLSKÉ RADY V ANGLICKU A VO WALESE

J. Sayer, Univerzita Oxford

V Anglicku a vo Walese je trisťtisíc členov školských rád (boards of governors). Na každých dvoch učiteľov tak pripadá jeden člen školskej rady. Vždy ide o bezplatne pracujúcich dobrovoľníkov, pričom veľká časť z nich kvôli tejto práci dobrovoľne absolvovala určitú vstupnú prípravu. Rady majú veľmi reálne právomoci a povinnosti a sú významným orgánom tých, ktorí sa angažujú vo vzdelávaní.

Historický vývoj školských rád

Existencia školského vzdelávania v Británii sa datuje od príchodu sv. Augustína - trvá teda zhruba 14 storočí, z toho 13 storočí bolo riadené cirkvou.

Na konci 19. storočia sa začali objavovať prvé intervenčné štáty. Od roku 1833 začala vláda vkladať do škôl verejné prostriedky. To viedlo k vytvoreniu školského inšpektorátu vybudovaného podľa modelu továrnických inšpektorov, ktorí mali za úlohu dohliadať na správne využívanie verejných prostriedkov. V roku 1868 navrhla Tauntonská komisia (Taunton commission), aby sa jednotlivé dozorné rady (boards of guardians) pri každej škole na miestnej úrovni spojili a vytvorili schému miestnej správy s miestnymi splno-

mocencami charitatívnej komisie (Charity commission). Táto udalosť môže byť chápaná ako prvý krok k vzniku miestnych školských úradov.

Prvý veľký školský zákon, zákon o elementárnom vzdelávaní z roku 1870, umožnil zakladanie oblastných školských rád, takže mohli byť zaplnené medzery tam, kde nepracovali adekvátne cirkevné školy. Tieto oblastné rady boli volené priamou voľbou a mali právo zvyšovať miestne dane z dôvodu financovania škôl.

Školský zákon z roku 1944, ktorý mal na dnešnú podobu škôl v Anglicku a vo Walese najväčší vplyv, obsahoval ako prílohu model správy školy. Každá škola mala mať správny orgán, miestne úrady si mali ponechať väčšinu v školách, ktoré udržiavali, zatiaľ čo ostatní mali byť nominovaní školskými obvody alebo kooptovaní. Členovia školskej rady mali niesť zodpovednosť za celkové vedenie, kurikulum (ide vôbec o prvú zmienku o kurikule v legislatíve) a riadení školy, zatiaľ čo riaditeľ bol zodpovedný za disciplínu a administratívu. Rovnováha závisela od dobrej vôle a vzťahov, ktoré boli počas ďalších tridsiatich rokov založené na konsenzuse medzi politickými stranami.

Do roku 1974 sa však po reformách miestnej vlády začal vytvárať konsenzus medzi stranami. V roku 1975 bol labouristickou vládou zriadený štátny výbor, ktorý mal školským radám odporúčať vhodný postup v praxi. Navrhli partnerstvo štyroch hlavných elementov: volených rodičov, menovaných predstaviteľov miestnych úradov, volených učiteľov a kooptovaných predstaviteľov miestnych záujmov. Žiadna zo skupín nemala dominovať.

V školskom zákone z roku 1986 sa vláda stala väčším stúpencom štátom riadeného hospodárstva a chcela obmedziť moc miestnych úradov a vyjasnila právomoci členov rád.

Ďalšia legislatíva z nedávnej doby sprísnila požiadavky na členov rád všetkých týchto škôl, pokiaľ ide o rozhodovanie v citlivých otázkach.

Rola a zodpovednosť školských rád

Zloženie

Každá škola má školskú radu. Malá škola s menej ako sto žiakmi má deväť členov rady, vrátane riaditeľa. Škola s viac ako šesťsto žiakmi môže mať devätnásť členov rady. Nech je veľkosť školy akákoľvek, rodičia a kooptovaní členovia rady tvoria dohromady väčšinu oproti učiteľom a členom miestneho úradu. Členovia rady sú vo svojej funkcii štyri roky. Nikto nemôže byť členom rady na viac ako dvoch školách súčasne.

Povinnosti

Školská rada musí zaistiť, aby sa učilo podľa štátneho kurikula a riešiť sťažnosti, ak to tak nie je. Svoje rozhodnutia musí publikovať, ďalej musí rozhodovať o politike školy týkajúcej sa poplatkov za aktivity, ktoré nie sú vyžadované zákonom, schvaľovať výročnú správu určenú rodičom, každoročne usporadúvať schôdzu pre všetkých rodičov, organizovať schôdzu štátnej inšpekcie a rodičov, po štátnej inšpekcii školy do štyridsiatich dní skoncipovať akčný plán a postarať sa o jeho naplnenie. Tiež rozhoduje, či rodičia budú tajne hlasovať o tom, či škola odíde zo zväzku so svojim školským úradom alebo nie.

Právomoci

Školská rada je oprávnená stanoviť ciele a politiku školy, rozhodovať o tom, ako bude škola spravovaná, koncipovať plán rozvoja školy, o rozpočtovej politike, vypisovať verejné súťaže na poriadok, údržbu a opravy alebo rozhodnúť, že tieto konkurzy zaistí škole miestny úrad. Vyjednáva s miestnymi úradmi o poplatkoch za služby, získava peniaze z iných zdrojov, rozhoduje o využití školských budov, zaisťuje vyučovanie podľa štátneho kurikula, vyberá riaditeľa,

menuje, povyšuje, trestá a prepúšťa učiteľov a iných pracovníkov, určuje postupy pri riešení sťažností. Zodpovedná je ale rodičom a miestnemu úradu za spôsob, akým je škola spravovaná. Členovia rady nie sú za svoju prácu platení.

Školské rady ako politické a školskú politiku tvoriace subjekty

Dnes má školská rada právomoc menovať a prepustiť riaditeľa a školský personál, určiť z 90% až 100 % rozpočet školy a rozdeliť ho, ďalej stanovuje kurikulum, ktoré však musí vyhovovať vládnym požiadavkám. Podľa charakteru školy môže rada kontrolovať prijímanie a vylučovanie žiakov. Neexistujú žiadne významné právomoci, ktoré by rada nemala, či už sa rozhodne uplatňovať ich sama, alebo ich deleguje na riaditeľa a učiteľov školy. V každom prípade má rada povinnosť predkladať rodičom výročnú správu, publikovať informácie o škole a jej výsledkoch.

Pri uplatňovaní týchto právomocí je zloženie školskej rady brané ako čosi, čo reprezentuje rovnováhu záujmov – rodičov, miestnej komunity, učiteľov a ostatných kľúčových záujmov, ako napr. zamestnávateľov. Vzhľadom na povinnosť je možné pokladať radu tiež za činiteľa centrálnej vlády, ktorý zaisťuje, že škola postupuje podľa zákonných ustanovení.

Čo robiť, ak sú rozhodnutia, ktoré vyjadrujú rovnováhu záujmov, v rozpore s vyhranenými názormi učiteľov, rodičov alebo miestnej komunity? Ako sú riešené tieto rozpory v praxi a čo sa deje, keď riešené nie sú?

Na tieto otázky majú vplyv od roku 1986 takmer každoročné zmeny v štátnej legislatíve, v štruktúre miestnej správy a, samozrejme, tiež voľby, ročné rozpočty, ktoré v posledných dvadsiatich rokoch znamenali každoročne škrtý na vzdelávanie. Pri pohľade na budúce trendy je nutné vziať do úvahy nielen silné a slabé stránky súčasnej praxe školských rád, ale tiež pravdepodobné zmeny v miestnej a centrálnej vláde, ako i vplyv, ktorý budú mať na školy nové technológie.

Súčasná kontroverzia okolo školských rád

Delegovanie alebo skladanie účtov?

V praxi je veľká väčšina školských rád pri vykonávaní svojich povinností a právomocí závislá od riaditeľa a učiteľov školy. Nech už je ich právna pozícia akákoľvek, zdravý rozum k tomu vedie. Technicky možno hovoriť o "delegovaní", pričom nejde o nič viac, ako keď, povedzme, riaditeľ – lingvinista deleguje prírodovedcov na vyučovanie prírodovedných predmetov, ktoré sám nemôže vyučovať, aj keď je za ich vyučovanie zodpovedný.

UPOZORNENIE

V minulom čísle sme publikovali 1. časť príspevku od M. Kiku
"PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ PEDAGÓGOV".

Oznamujeme všetkým čitateľom, ktorých tento príspevok zaujal, že jeho pokračovanie uverejníme
 v 4. čísle nášho časopisu.

Redakcia

Zodpovednosť je v akomkoľvek systéme pre učiteľov zložitá. Na tých miestnych úradoch, kde bol predtým rozvoj školských rád zanedbávaný, boli riaditeľ a učители zodpovední miestnemu úradu. Tam, kde školské rady rozvíjané boli, viedla právna zodpovednosť dvoma smermi: k členom školskej rady a k miestnemu úradu.

Rovnováha síl

História školských rád mala rysy harmonickosti, partnerstva a rozdelenia zodpovednosti medzi rovnocenných partnerov: medzi cirkev a štát, medzi centrálnu a miestnu úradu a jednotlivé školy, medzi laické záujmy a učiteľskú profesiu. Rovnováha sa najskôr posunula k nadvláde miestnych úradov a potom do súčasného stavu, v ktorom má miestny úrad zodpovednosť bez právomoci.

Laici a profesionáli

Stále pretrvávajú navenávisť profesionálne vyškolených a oddaných učiteľov k tomu, že by sa mali zodpovedať nekvalifikovaným osobám, hlavne keď ide o otázky kurikula alebo o to, ako by sa malo vyučovať. Žiadna iná profesia, argumentuje sa, by toto nedovolila. Námietky utíchli vtedy, keď učители zistili, že obvykle sú schopní uplatniť profesionálnu moc a že členovia školských rád ich odbornosť všeobecne rešpektujú.

Kto teraz zamestnáva učiteľov?

Členovia školskej rady menujú a prepúšťajú učiteľov a kontrolujú rozpočet, z ktorého sú učители platení. Ale v školách patriacich pod grófstva (tvoria veľkú väčšinu) a v školách pôvodne spojených s náboženskou denomináciou, dnes spravovaných miestnym úradom (controlled schools), nie sú zákonnými zamestnávateľmi. Zamestnávateľom je miestny úrad, ten však neovplyvňuje menovanie, prepúšťanie alebo plat a koná podľa príkazov školskej rady.

Demokracia a práva žiakov

Zatiaľ čo skôr niektoré školské rady kooptovali starších žiakov buď do hlavnej školskej rady alebo do podvýboru, zákon z roku 1986 vylučuje, aby sa ktokoľvek mladší ako 18 rokov stal členom školskej rady. Zákon neumožňuje žiakom vyjadriť ich názory, potreby alebo sťažnosti ani

individuálne, ani ako orgánu. Čím väčší dôraz sa kladie na školskú radu, tým menej počúva hlasy žiakov.

Hlas menších a znevýhodnených

Školská Asociácia rodičov a učiteľov (Parents - Teachers Associations - PTA) priťahovala tých rodičov, ktorí mohli venovať svoj čas podpore školy a boli schopní vysloviť názory na vzdelávanie svojich detí. Rodičia - členovia školských rád - sú teraz volení tajným hlasovaním všetkých rodičov a pestúnov detí školy. Tento spôsob však nezaistí zastúpenie minoritných skupín, skôr naopak.

Školské rady ako podnikateľský subjekt

Právomoc členov školskej rady hľadať prostriedky z rôznych zdrojov a regulovať nepodstatné poplatky rodičov, stavia ich viac a viac do podnikateľskej úlohy. Ich apelovanie na verejnosť bude smerovať predovšetkým k rodičom a to bude tiež ovplyvňovať vzťah s Asociáciou rodičov a učiteľov, ktorá má obvykle vo svojej činnosti zahrnuté aktivity zamerané na finančné zbierky. Výhodnou investíciou môže byť tiež zapojenie niektorého z reprezentantov miestnej podnikateľskej komunity do práce v rade. Členovia školskej rady teraz kontrolujú školský rozpočet a majú možnosť identifikovať, aké prostriedky sú potrebné na udržanie a rozvoj školy.

Perspektívy školských rád

Školské rady sú v Anglicku a Walese pokladané za samozrejmosť. Možno ich vnímať ako predstupeň prípravy učiteľov, úvod do univerzálneho systému verejného školstva. Ich rola bola prispôbena meniacej sa škole, sociálnym a politickým kontextom. Nedávna legislatíva rozšírila ich právomoci a povinnosti a je možné, že majú príliš mnoho konfliktných rolí, ktoré stelesňujú zároveň partnerstvo a zodpovednosť, rovnováhu síl spotrebiteľskej kontroly, priameho zamestnávateľa, manažéra a komunikujúceho klienta, vládneho splnomocnenca a verejnú tvár školy.

Existujú oblasti, napr. ďalšie vzdelávanie učiteľov, ktoré ovplyvňujú školskú profesiu a o ktorých nie je v rámci jednotlivých škôl riadne rozhodované.

Toto sú oblasti, ktoré by mohli a mali byť v budúcich rokoch upravené. Školská rada dáva učiteľom prinajmenšom také isté možnosti ovplyvňovať politické rozhodnutia, ako politikom ovplyvňovať učiteľov. Rastúce uznanie potreby spolupráce rodiny a školy v nestabilnej spoločnosti a rastúca úloha rodičov v školskej rade priniesla so sebou pozitívnejší vzťah aspoň s riaditeľom a učiteľmi - členmi školskej rady.

Školské rady sú vyjadrením miestnej demokratickej interakcie. Iné spoločnosti s inými tradíciami a štruktúrami môžu nájsť svoje vlastné spôsoby komunikácie, interakcie a kontroly školy jej klientmi. Medzi mnohými nedávnymi zmenami v britských vzdelávacích štruktúrach, ktoré nemôžu byť odporúčané v zahraničí, zostávajú školské rady hodnotným príkladom pre štúdium a porovnávanie.

(Zoznam použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.)



F. Jurik: Z potuliek VI.

PUBLIKÁCIA S INTERDISCIPLINÁRNYM ROZMEROM

I. Podmanický - J. Glasa: VÝCHOVA K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU. Bratislava, Metodické centrum 1999.

T. Jablonský, Pedagogická fakulta TU Trnava

V súčasnosti sa mnoho hovorí o globálnych problémoch, ktoré ohrozujú človeka najmä v jeho fyzickej existencii (rakovina, AIDS ...). Nemenej závažné sú však aj etické a výchovné problémy, ktoré ohrozujú človeka v jeho duchovnej existencii. Preto v súčasnosti prichádzame k poznaniu, že na rozvoj plnohodnotnej osobnosti nestačí len vzdelanie, potrebujeme výchovu a sebavýchovu. Najmä v čase dospievania, ktoré je veľmi náročným obdobím nielen pre mladých ľudí, ale aj pre pedagógov, rodičov či vychovávateľov. Výchova musí obsahovať skutočnú lásku, citlivú vychovávateľskú múdrosť, ktorá pomáha mladým ľuďom zorientovať sa v zmätkoch svojej doby, ktorých ani v histórii, či už blízkej alebo dávnej nikdy nechýbalo. Výkričníkom a veľkým nebezpečenstvom pre mladého človeka je hlavne skomercializovanie ľudskej sexuality, extrémne prejavy pseudokultúry ako sú konzumizmus, alibizmus, drogy atď.

Predkladaná publikácia poskytuje čitateľovi komplexný pohľad na súčasnú aktuálnu a mimoriadne závažnú a citlivú problematiku. Citlivú v tom zmysle, že mladí ľudia sa začínajú zaujímať o oblasť sexuality práve v období puberty, kedy ich ontogenetické psychosomatické zmeny nezaťažujú ani k populácii dospelých, ale ani nie k deťom. Práve v tomto období sú mimoriadne zraniteľné, najmä keď sa manipuluje s pravdou a predkladajú sa im skreslené, neucelené informácie, resp. polopravdy.

V súčasnosti rôzne publikácie a mnohé masmédiá ponúkajú mladým ľuďom len jednu alternatívu ako správnu – "bezpečný" promiskuitný život s využitím umelej a hormonálnej antikoncepcie. A práve táto publikácia "Výchova k manželstvu a rodičovstvu" (VMR) poukazuje a porovnáva dve existujúce alternatívy: cestu antikoncepcie a predčasného sexuálneho života s praktickým poučením, druhú cestu vernosti jednému partnerovi a predmanželskej sexuálnej abstinencie, ktorá je síce náročnejšia, pretože vyžaduje zrelú osobnosť zodpovednú za svoje konanie.

Autori publikácie Mgr. I. Podmanický a MUDr. J. Glasa sú odborníkmi v oblasti sexuálnej výchovy, výchovy k manželstvu a rodičovstvu a v oblasti bioetiky.

Publikácia je koncipovaná z pohľadu teoreticko-praktického. Autori poskytujú čitateľom základné teoretické poznatky z oblasti osobnosti človeka, ľudskej sexuality, manželstva, rodičovstva a rodinného prostredia a tiež konkrétne praktické riešenia a východiská. Štýl publikácie je pútavý, zaujímavý, odborná stránka problematiky je spracovaná tak, aby ju zrozumiteľne chápala aj široká

laická verejnosť.

Metodika je vypracovaná podrobne a systematicky poukazujúc na súčasné trendy vo výchovno-vzdelávacom procese. Aktivita výučby sa prenáša na žiakov v koordinácii pedagóga, ktorý poskytuje žiakom pravdivé informácie. Žiaci kreatívne prístupujú k danej problematike, a tak si vytvárajú vlastný názor k tejto závažnej téme.

Recenzovaná publikácia je štruktúrovaná na kapitoly a podkapitoly, pričom každá podkapitola má svoju teoretickú a po nej nasledujúcu praktickú časť, v ktorej autori odporúčajú rôzne aktivity ako námety pre tú-ktorú problematiku. Každá kapitola obsahuje dostatočné množstvo aktivít, ale aj odporúčajúcich aktivít z dostupných publikácií.

Všetky uvedené aktivity majú zrozumiteľne vypracovanú štruktúru (čas, vek, cieľ aktivity ...). Sú primerané vekovým osobitostiam žiakov, pútavé, aktivizujúce žiakov, rozvíjajúce ich kreatívne (divergentné) myslenie formou didaktických hier – situačných, simulačných atď.; uvedené aktivity spĺňajú výchovný charakter.

Obsahová a procesuálna náplň jednotlivých kapitol je zameraná na poskytnutie základných vedomostí (z pohľadu biologického, psychologického, pedagogického, didaktického, etického, štatistického) pre vyučujúcich VMR, aby tak spoločne s rodičmi a vychovávateľmi participovali na výchove mladých ľudí.

Metodika jednotlivých kapitol je zameraná na témy etickej výchovy (ETV) - základné, aplikačné. Samozrejme, nemôžeme prehliadnúť existujúci interdisciplinárny rozmer, ktorý poskytuje možnosť využiť danú problematiku napr. na hodinách náboženskej výchovy, biológie, náuke o spoločnosti atď.

VMR je nadpredmetová a prierezová, jej ťažisko je na II. a III. stupni základných a stredných škôl sústredené v povinne voliteľných predmetoch etická výchova a náboženská výchova. Pri koncipovaní obsahu autori vychádzali z cieľov koncepcie VMR, z učebných osnov VMR, z experimentálnych skúseností z výuky VMR etickej výchovy s vybranými komunitami, zo skúseností pri príprave učiteľov ETV, ako aj koordinátorov VMR, z vypracovaných aplikačných tém v Metodickom materiáli III¹, z vedeckých výskumov, najnovších dostupných štatistických materiálov a z analýz spracovaných OSN a Štatistickým úradom SR, postrehov a pripomienok učiteľov ETV a koordinátorov VMR získaných na spoločných stretnutiach.

Autori odporúčajú určiť riaditeľom školy koordinátora VMR. Vhodným je učiteľ etickej alebo náboženskej výcho-

vy. Úlohou koordinátora je v kooperácii s vedením školy a s rodičmi riadiť napĺňanie cieľov VMR a časovo zladit' tematické celky VMR v určených predmetoch pre jednotlivé ročníky.

Procesuálna stránka VMR prebieha v troch rovinách: kognitívnej (rozumovej, poznávacej) zameranej na získanie určitých poznatkov; emocionálnej (citovej) – utváranie názorov a postojov; vôľovej, ktorá sa prejavuje v samotnom správaní. Taktiež je dôležité dodržiavať niekoľko základných princípov, najmä: princíp úzkej spolupráce

s rodičmi, princíp etickosti, princíp dôvery.

Táto publikácia, ktorú čitateľskej verejnosti autori predkladajú, chce splniť účel a stať sa zrozumiteľným praktickým radcom pre učiteľov nielen ETV, ale aj rodičov a vychovávateľov. Prakticky je určená pre každého, kto chce vedieť, ako si počínať, pokiaľ chce ľudom, hlavne mladým, pomôcť, aby si našli, pochopili a zinteriorizovali skutočné mravné hodnoty na zmysluplnej a plnohodnotnej ceste životom slobodného a zodpovedného človeka.

ODKAZ PRE SPOLUNAŽÍVANIE VEDY A NÁBOŽENSTVA

**KREŠŤANSTVO A FYZIKA. (Poprední slovenskí prírodovedci o vesmíre, Bohu a večnosti.)
Trnava, Spolok sv. Vojtecha 1999.**

D. Jedinák, Topoľčany

Musíme rozumieť, aby sme mohli veriť, ale musíme veriť, aby sme mohli rozumieť. (J. Polkinghorne)

Publikácia chce presvedčiť, že prienik pojmov uvedených v názve nie je prázdny. Ponúka čitateľovi obohatenie poznania i posilnenie viery. Je odkazom pre spolunažívanie vedy a náboženstva.

Autori jednotlivých príspevkov nie sú na Slovensku neznámi. Všetci sú, či boli, vedeckými pracovníkmi vo fyzikálnych alebo astronomických odboroch. Dosiahli vedecko-pedagogické hodnoty, publikovali v odbornej tlači. Najviac príspevkov ponúkol prof. RNDr. Július Krempaský, DrSc.: Prírodné vedy, filozofia a náboženstvo v 20. storočí; Vzťahy medzi prírodnými vedami a teológiou; Harmónia a chaos; Starý a Nový zákon v zrkadle fyziky; Život z pohľadu fyziky; Fyzika, zázraky a tajomstvá viery; Model Trinity (Trojice) a jeho odraz v reálnom svete; Fyzika a modlitba; Problém dobra a zla z pohľadu fyziky. Jeho prvoradým cieľom asi bolo presvedčiť, že "objekty vedy a viery nie sú vždy navzájom úplne izolované a že sa vo viacerých bodoch vzájomne prelínajú". Čitateľ sa môže presvedčiť, ako sa to podarilo. Renomovaný fyzik ako autor týchto príspevkov konštatuje, že "výsledky skúmania súčasnej prírodovedy začínajú pomáhať skôr viere ako ateizmu". Stručný a prehľadný je príspevok RNDr. I. Starlíčka, CSc. Vedecké poznanie a náboženstvo v dejinách. Zákonitosti mikrosveta a vývoj megasveta od RNDr. M. Blažka, DrSc., sú výpočtom štruktúrnej úrovne hmoty až po súvis s vývojom vesmíru. Astronóm RNDr. Igor Kapišinský, CSc. v článku Astronómia a viera sleduje okruh kozmologických problémov, okruh problémov s evolúciou i problematikou pavy; v príspevku O vesmíre, Bohu a večnosti naznačuje pokúšenia vyplývajúce zo snahy o zblížovanie vzdialených vedných disciplín. Boh sa ukazuje ako medzera v našom poznaní, ako zosobnená nepochopiteľnosť a pod. Nie je však objektom dokazovania, je niečo viac...

Súčasnú hodnotenie historických konfliktov medzi

vierou a vedou uviedol RNDr. J. Štohl, DrSc. (1932–1994). Do oblasti fyziky a stvorenia sveta sa svojim príspevkom ponoril prof. M. Petráš, DrSc., aby prehľadne naznačil, ako sa objavovali aspekty z kozmológie a teórie elementárnych častíc, urýchlujúce cestu k základným zákonom vesmíru. RNDr. E. Majerníková, DrSc. uviedla Vzťah vedy a viery z pohľadu súčasných vedcov od Eddingtonovho "Moderná fyzika nás neodvádza od Boha, ale naopak, nevyhnutne nás vedie bližšie k Bohu," až po názor N. Motta: "Ticho by malo nastať namiesto ustavičného hovorenia o Bohu."

Nie je zbytočnosťou nahliadnuť do tejto publikácie. Zoslabne predstava, že vedecké poznanie je prekážkou viery, ožije možnosť celostného súzvuku skúmajúceho rozumu so zjavnými pravdami. Naša duchovná kultúra potrebuje pre vnímanie najhlbšieho zmyslu Tajomstva obe zložky ľudskej identity, vedu i náboženstvo. S Teilhardom de Chardinom (1881–1955), vedcom i teológom, možno opakovať: "Existuje spoločenstvo s Bohom skrz svet... Naša generácia a predchádzajúce dve stále počuli len o spore viery s vedou. Až na jednu chvíľu sa mohlo zdať, že veda je skutočne povoláná vieru nahradiť. Ale ako sa napätie predlžuje, zdá sa, že spor by sa mal riešiť úplne inou formou rovnováhy: nie vytlačením, ani dualitou, ale syntézou."

Domnievame sa, že táto publikácia môže zaujať každého pedagóga (a nielen pedagóga), ktorý je ochotný bez predsudkov spoznávať, akceptovať aj vedecké fakty, ktoré nekorešpondujú s jeho doterajším poznaním či presvedčením, navzájom ich porovnávať, prípadne aj korigovať.

Alibista

Alibista
problémom sa vyhne.
Viackrát meria,
ale neodstrihne.

J. Bily

“MATURITA PO NOVOM” V CUDZÍCH JAZYKOCH

M. Mácelová, Metodické centrum B. Bystrica

Vo februári tohto roka sa v priestoroch Technickej univerzity v Trnave konala konferencia o novom modeli maturitnej skúšky z cudzích jazykov, ktorú gestorsky zabezpečovala Asociácia učiteľov angličtiny spolu s Britskou radou v Bratislave, ŠPÚ a Trnavskou univerzitou.

Na konferencii sa zúčastnili učitelia stredných škôl, pričom drvivú prevahu mali učitelia anglického jazyka, zastúpenie učiteľov nemeckého jazyka bolo slabšie, francúzskeho a ruského dokonca minimálne.

Ministerstvo školstva SR zastupoval RNDr. I. Gallus, ŠPÚ RNDr. V. Repáš, prof. PhDr. E. Tandlichová z FF UK v Bratislave zase vysoké školy.

Prácu konferencie možno rozdeliť do 2 častí:

V prvej časti RNDr. I. Gallus hovoril o zámeroch MŠ pri novej reforme, pričom zdôraznil jej cieľ, ktorým je objektivizovanie a štandardizovanie poznatkov žiakov pri nástupe na VŠ.

Súčasný výsledok nie sú uspokojivé, prieskum v roku 1999 ukázal značné rozdiely (testovanie slovenského jazyka a matematiky). Víziou novej koncepcie našej maturity je zosúladienie s maturitou v Európskej únii. Východiskom dokumentom by sa mal stať projekt Milénium.

Riaditeľ ŠPÚ Dr. Repáš vo svojom príhovore rozoberal terajšiu situáciu a odôvodnil novú koncepciu aj tým, že nový typ maturity by bol výhodný aj preto, lebo by ho VŠ akceptovali uchádzači o štúdium na VŠ by nemuseli robiť prijímacie pohovory. Maturita v cudzom jazyku by mohla mať 2 úrovne: prvú, ktorá by znamenala úspešné zmaturovanie a druhú (vyššiu) by mala úroveň štátnej jazykovej skúšky. Maturitná skúška by pozostávala zo školskej a “externej” časti, pričom jej objektivitu by garantoval štát. Forma maturitnej skúšky by mohla byť tradičná – skladala by sa z písomnej a ústnej časti. Maturitná skúška by obsahovala aj povinnú skúšku z matematiky.

Na toto expozičné nadviazala prof. Tandlichová, ktorá hovorila o vysokoškolskej príprave učiteľov cudzieho jazyka.

Poznatky z pilotného overovania nového typu maturitnej skúšky za francúzsky jazyk predstavila D. Fibigerová, za nemecký Mgr. V. Horváthová, za anglický Dr. J. Bérešová.

V druhej časti konferencie sa účastníci rozdelili do pracovných skupín. V nich sa diskutovalo napr. o nasledujúcich otázkach:

- či maturitná skúška z cudzieho jazyka bude povinná alebo nepovinná,
- koľko úrovní má mať,
- či bude ústna a aj písomná forma,
- aké má byť zloženie maturitnej komisie,
- ako zabezpečiť objektivitu hodnotenia,

- aký má byť percentuálny pomer medzi hodnotením ústnej a písomnej časti,
- kto má vypracovať maturitné otázky.

Vo všetkých pracovných skupinách sa účastníci dokázali dohodnúť na tom, že *maturitná skúška z cudzieho jazyka môže byť voliteľná*, hoci všetci absolventi strednej školy budú potrebovať aj naďalej cudzí jazyk. Vyučujúci usúdili, že možnosťou voľby sa dáva maturantovi možnosť slobodného výberu, ktorá je zakotvená aj v projekte Milénium: “... princíp humanizácie vzdelávania – orientácia na osobnosť vzdelávajúceho sa ako ľudskej individuality, s právom na vlastné rozhodnutie, vlastný rozvoj” (str. 5). Tento spôsob uvažovania vyplynul aj z toho, že nie všetci maturanti budú pri vstupe na VŠ robiť prijímacie skúšky z cudzieho jazyka. Tu sa prejavil *konkrétny pohľad na požiadavky života, ktorý je v diametrálnom protiklade s požiadavkou, aby maturitná skúška z matematiky bola povinná*. Diskusia k problému o počte úrovní bola tiež rozsiahla. *Väčšina účastníkov* (hlavne vyučujúcich anglického jazyka) *bola len za jednu úroveň*, takže napr. otázka, s akými vedomosťami a po koľkých rokoch štúdia cudzieho jazyka prichádzajú žiaci na strednú školu, bola vylúčená z ďalšej diskusie. Prevažná väčšina žiakov prichádza zo ZŠ na SŠ s vedomosťami z anglického jazyka. Často majú za sebou 4 až 5 rokov výučby anglického jazyka. Na strednej škole (gymnázium) sa začínajú učiť ďalší jazyk. Ak je to napr. francúzsky, začínajú ako absolútni začiatčníci. Môže sa však stať aj to, že už tiež majú za sebou výuku tohto jazyka. Podľa ktorej skupiny budeme teda potom klásť nároky pri jednej úrovni maturitnej skúšky? Niektorí účastníci to vyriešili veľmi jednoducho: *-Nech si zaplatia doučovanie, alebo nech sa zapisujú na jazykovú školu. Aj to je riešenie. Zabudlo sa však pri ňom na tendenciu dať všetkým rovnaké šance na štartovacej čiare a tiež aj na súčasnú ekonomickú situáciu väčšiny rodín na Slovensku.* V ČR uvažujú o viacerých úrovniach maturitnej skúšky. Na forme maturitnej skúšky sa zhodli všetci: bude obsahovať písomnú aj ústnu časť. Väčšia diskusia nastala okolo otázky, kto má hodnotiť a ako. Boli názory, že by to nemal byť vyučujúci žiaka, ale niekto iný, cudzí, aby bola zachovaná väčšia objektivita. Otázka objektivitu je namieste. Z praxe poznáme aj také odpovede, ktoré sú skôr fraškou než odpoveďou vystihujúcou zadanú tému. Samozrejme, to závisí hlavne od skúšajúceho a jeho svedomia. Predseda môže kvalifikovane posúdiť len ten predmet, pre ktorý má aprobáciu. Východisko sa hľadalo v možnosti zriadenia skúšobných centier (ako to je vo Francúzsku). Pracovníci by skúšali žiakov, ktorí by prichádzali dať sa vyskúšať. Výsledok by sa získal sčítaním bodov (známok) z ústnej a písomnej

časti. Tu sa však do popredia dostáva problematika financií – na zriadenie tohto systému sú nevyhnutne potrebné.

Pri problematike bodového hodnotenia písomnej a ústnej časti nastala veľká diskusia. Menšine vyučujúcich sa zdalo percentuálne zastúpenie ústnej skúšky (len 20 %) v prospech písomnej (80 %) neadekvátne. Obhajcovia tohto rozdelenia argumentovali hlavne tým, že pri prijímacích skúškach na VŠ sa robia len testy. Je to pravda, ale ak žiak nezíska komunikatívne zručnosti vo vyjadrovaní na SŠ, v ďalšom štúdiu ich už nezíska (okrem priameho štúdia jazyka). Znalosť jazyka znamená aj možnosť ústne sa dohovoriť s inými. Avšak nie všetci absolventi SŠ pokračujú v štúdiu; dievčatá napr. pracujú aj v au pair, kde jazyk potrebujú práve tak, ako keď sa náš absolvent uchádza o štipendium v zahraničí vo vypísanom konkure. Možno tu vidieť aj nerovnaké podmienky pre jednotlivé jazyky. Pri anglickom jazyku možno konštatovať, že nás obklopuje celý deň, stačí počúvať rozhlas. Aj taká “konzervatívna” stanica, ako je Slovensko I., má celodennú prevahu piesní v anglickom jazyku. Koľko je nemeckých, francúzskych, španielskych, ruských? Nie je možné, že pri takomto percentuálnom pomere vedomostí a zručností sa vraciame späť o 10 rokov? Všetci sme ovládali ruskú literatúru a gramatické pravidlá. Ale kto z nás bol schopný nadviazať dialóg o stratenom kufri na letisku?

Bolo by nanajvýš žiadúce zamyslieť sa nad týmto problémom, pretože jazyk neslúži len na surfovanie po Internete.

Pri skúmaní otázky, kto má vypracovať maturitné témy, prejavila sa snaha o presun zodpovednosti z vyučujúceho na centrálnu ustanovizne.

Výsledky diskusie boli zhrnuté do záverov: keďže angličtinári mali väčšinové zastúpenie, vehementne presadzovali svoje názory.

Závery skupín boli potom predstavené na spoločnom zasadnutí, názory sa líšili len málo. Zaznel aj veľmi zaujímavý záver, že latku maturitnej skúšky treba postaviť vysoko, aby získanie maturity bolo náročné. Ak nezma-



F. Jurik: Z potuliek VII.

turuje aj 50 % žiakov, nič sa vraj nedeje, ušetríme peniaze pre MŠ SR, lebo VŠ ich budú potom menej potrebovať. Ak sa však pozrieme do Milénia, zistíme, že naše umiestnenie v počte absolventov VŠ nie je až také vynikajúce, aby sme dopredu odpisovali maturantov. Alebo chceme zámerne vychovávať nezamestnaných? Je to jeden z najmenej rentabilných spôsobov investovania peňazí. *V niektorých krajinách (Francúzsko) už na to prišli a snažia sa, aby sa percento maturantov zvyšovalo. Na Slovensku asi chceme vytvoriť opačnú tendenciu.*

Konferencia poskytla viaceré námety na diskusiu, uvažovanie a skutočne veľkorysejší pohľad do budúcnosti. Jej závery majú poskytnúť MŠ SR odporúčania pre novú formu maturitných skúšok. *Bolo by dobré, keby pripravovaná reforma bola reformou pre budúce tisícročie, s prekročením parciálnych záujmov a možnosťou dať absolventovi možnosť výberu, dať mu možnosť byť zodpovedným za svoj život. Nebojme sa tejto slobody a rozletu. Trh práce, celoživotné vzdelávanie a meniace sa podmienky preveria, či mladý človek vie byť flexibilným. Ved' nič z tohto mu nezaručí zvyšovanie počtu predmetov, z ktorých bude musieť maturovať.*

VOLITELNÝ PREDMET APLIKOVANÁ EKONOMIKA

D. Šalagovičová, Baťa Junior Achievement SR Bratislava

K moderným netradičným formám ekonomického vzdelávania na slovenských stredných školách už vyše 5 rokov patrí i predmet aplikovaná ekonómia.

Na MŠ SR je akreditovaný ako voliteľný alebo nepovinný predmet pre študentov 3. ročníka stredných škôl s časovou dotáciou minimálne 3 hodiny týždenne od roku 1995.

Jeho odborných garantom je vzdelávacia organizácia Baťa Junior Achievement Slovensko, ktorá v spolupráci s Metodickým centrom na Tomášikovej ul. v Bratislave zabezpečuje aj odbornú prípravu a ďalšie vzdelávanie vyučujúcich predmetu.

Študijný program aplikovanej ekonómie pozostáva z práce s učebnicou obohatenou grafmi, schémami a ilustráciami,

ktorá podporuje otvorené tvorivé myslenie, ďalej z činnosti študentskej spoločnosti a manažérsko-ekonomickej počítačovej simulácie prostredníctvom dodaného softvéru.

Teória je vyučovaná pomocou moderných bilingválnych anglicko-slovenských učebníc, čo umožňuje študentom získavať okrem ekonomických znalostí tiež odbornú zásobu a aktívnu prax v používaní anglického jazyka. Do učebnice sú transformované reálne ekonomické skúsenosti a podmienky na Slovensku, aktuálne príklady z praxe v Čechách a na Slovensku. K dvojdielnej učebnici (1. mikroekonomika, 2. makroekonomika) patrí aj cvičebnica obsahujúca testy, kontrolné otázky a cvičenia na overenie, upevnenie i **rozšírenie vedomostí**.

Študentská spoločnosť je jednou z najzaujímavejších častí programu AE. Poskytuje študentom jedinečnú príležitosť (i keď, samozrejme, v zjednodušených podmienkach primeraných prostrediu strednej školy) – skúsenosť prežiť na vlastnej koži zákonitosti ekonomickej praxe ešte pred vstupom do sveta reálnej ekonomiky.

Študenti zakladajú vlastnú študentskú spoločnosť, volia predstavenstvo (prezident a 4 viceprezidenti), ktoré riadi spoločnosť a s aktívnou pomocou ostatných spolužiakov – zamestnancov firmy – plní valným zhromaždením akcionárov schválené zámery a plány. Študentská spoločnosť simuluje ekonomické prostredie akciovej spoločnosti, funguje ale s časovým obmedzením (jeden školský rok). Študenti získajú základný kapitál “vydaním akcií”, určia si výrobný program, pripraví marketingový prieskum, stanoví cenu výrobku a realizujú jeho predaj podporovaný marketingovými aktivitami.

Na záver študenti ukončia činnosť uzávierkou firemných účtovných kníh, pripraví výročnú správu a spoločnosť právne zlikvidujú podľa platných predpisov.

V tejto časti programu sa teda študenti zoznámia s praktickou stránkou podnikania a riadenia podniku, osvoja si umenie komunikácie, zásady práce v tíme, vyskúšajú schopnosť viesť.

Prax študentskej spoločnosti je skutočnou školou zodpovednosti budúcich manažérov za zamestnancov, za zverené peniaze akcionárov, za eticky správne rozhodnutia a dobré meno študentskej spoločnosti.

Manažérske a ekonomické simulačné cvičenie (MESE) umožňuje študentom prostredníctvom simulácie ekonomického trhového prostredia získať skúsenosti a porozumieť zákonitosti pôsobenia ekonomického trhového mechanizmu. Študenti pracujú v niekoľkých skupinách reprezentujúc tak “simulačné” firmy v konkurenčnom fiktívnom priemyselnom odvetví. Počas simulácie preberajú na seba rolu manažérskeho tímu a spoločne rozhodujú o výške cien, rozsahu výroby, výdavkoch do marketingu, o investíciách v oblasti či vede a výskumu, či kapacite továrne tak, aby zabezpečili rozvoj firmy.

Údaje, ktoré program na základe ich rozhodnutí generuje, dávajú účastníkom možnosť jednak naučiť sa “čítať”, porozumieť, analyzovať a interpretovať finančné správy (správa o stave odvetvia, súvaha, výkaz ziskov a strát), jednak získať skúsenosť z disponibilných informácií následne analyzovať, interpretovať, ale i predvídať správanie sa trhu skôr, ako prijímú rozhodnutie a prevezmú zaň zodpovednosť. Rozhodnutia prijímané počas vzdelávacej simulácie vyžadujú od účastníkov schopnosť plánovať a analyticky myslieť.

V záujme maximálneho prepojenia s reálnou ekonomickou sférou sú do programu zapojení tiež *konzultanti* – odborníci z podnikateľskej a manažérskej praxe, ktorí na báze dobrovoľnosti pravidelne navštevujú triedu, delia sa so študentmi o svoje skúsenosti, praktickými radami dopĺňujú teoretický učebný materiál. Nevyhnutná a pre študentov veľmi prospešná je spolupráca konzultanta

a učiteľa AE. Konzultant zosobňuje v očiach študentov úspešného odborníka, manažéra, podnikateľa. Radí im, je ich priateľom a tiež im môže byť nápomocný pri voľbe ich budúceho zamestnania.

V období transformácie našej ekonomiky na základe trhových princípov sú predstavy značnej časti verejnosti (vrátane mladej generácie) o podnikavosti, podnikaní a podnikateľoch, princípoch a pravidlách fungovania trhovej ekonomiky dosť skreslené a deformované. Preto jedným z cieľov programov *Baťa Junior Achievement SR* je okrem ekonomickej teórie tiež pomôcť pri výchove mladej generácie chťivej aktívne sa zapájať do zdravého a etického súťaženia v ekonomickej oblasti.

Z *výchovného aspektu* programu Aplikovaná ekonómia (AE) podporuje hlavne tvorivosť, aktivity sebarealizácie, schopnosť presnej a efektívnej komunikácie, schopnosť efektívne riadiť, odvahu zdravo riskovať i schopnosť vopred predvídať následky vlastných rozhodnutí a odvahu nie byť za ne zodpovednosť. Zodpovednosť za seba, za kvalitu vlastného života, zodpovednosť za iných. Je to program, ktorý sa snaží pomôcť vyformovať z mladých ľudí produktívnejšiu, kvalifikovanejšiu a zodpovednejšiu zložku slovenského trhu práce.

Cieľom aktivít *Junior Achievement* nie je premeniť deti na podnikateľov. Snažíme sa skôr podporiť ich nezávislosť, pomôcť im robiť uvážené rozhodnutia a spoznávať kľúčové úlohy, ktoré môžu v našej spoločnosti a ekonomike zohrať.

Okrem štandardnej formy sa môžu jednotlivé školy zapojené do programu Aplikovaná ekonómia prihlásiť aj do nadstavbových výberových projektov z oblasti medzinárodného obchodu (*EuroGLOBE*) či z oblasti komerčného bankovníctva (*Banky v akcii*).

Baťa Junior Achievement SR v spolupráci s ďalšími partnermi každoročne pripravuje tiež niekoľko súťaží pre najlepších jednotlivcov i študentské tímy stredných škôl z celého Slovenska (*Konferencia mladých lídrov, Slovenské študentské fórum, súťaž v MESE simulácii Team SAP, regionálne Veľtrhy študentských spoločností*).

Baťa Junior Achievement SR pri šírení programov na školách Slovenska spolupracuje s úspešnými miestnymi, regionálnymi podnikateľmi a ekonomickými subjektmi s celoslovenskou pôsobnosťou, filozofiou ktorých je finančná a odborná podpora moderného ekonomického vzdelávania mládeže.

Spolupráca ekonomickej a vzdelávacej sféry je základom, z ktorého pramení úspešnosť programov *Junior Achievement* na celom svete, a je tiež nevyhnutnou podmienkou, aby mohol byť program a učebné materiály *poskytované školám zdarma*.

Od roku 1991 absolvovalo program AE takmer 8000 žiakov stredných škôl. V tomto školskom roku v ňom pracuje 1700 žiakov na 95 školách.

Podrobnejšie informácie môžete získať na tel. číslach: **č. 07/48271 366** (Z. Marušincová) alebo v regionálnych kanceláriách v Banskej Bystrici (**088/41226 013**) a v Košiciach (**095/623 12 13**).

NÁVŠTEVA KOLEGOV Z RUMUNSKA

E. Törökóvá, Fakulta prírodných vied UMB B. Bystrica

V marci tohto roka zorganizovalo MC UMB pre Slovákov žijúcich v zahraničí kurz, na ktorom sa zúčastnilo asi 40 učiteľov základných a stredných škôl rôznych aprobácií. Medzi nimi boli aj matematici - kolegovia z Rumunska. Ich pobyt bol zameraný na zdokonalenie sa v slovenskom jazyku, v matematickej terminológii a na porovnanie výuky matematiky u nás a v Rumunsku. Všetci účastníci výborne ovládali slovenčinu, pochádzali z Nadlaku, kde z asi 8000 obyvateľov je 4500 Slovákov. Vyučujú po slovensky v slovenských školách, ale aj dvojjazyčne v zmiešaných školách. Počas pobytu u nás chodili na prednášky a cvičenia na FPV UMB, ale navštívili aj niektoré ZŠ a SŠ, kde hospitovali na hodinách matematiky, vymieňali si skúsenosti s našimi učiteľmi, poznávali kultúru a krásy Slovenska.

Zaujímal som sa hlavne o štruktúru a učebné osnovy v Rumunsku. Na porovnanie s našimi osnovami vám ponúkam stručný prehľad. Naše osnovy neuvádzam, pretože sa domnievam, že ich každý učiteľ a dobre pozná. Zameriam sa na prezentovanie niekoľkých skutočností týkajúcich sa využívania matematiky na ZŠ a SŠ v Rumunsku.

Školská dochádzka v Rumunsku je rozdelená na 3 stupne po 4 ročníkoch. Prvé dva stupne sú súčasťou základnej školy (1. - 4. roč. a 5. - 8. ročník). Tretím stupňom je stredná škola.

V učebných plánoch pre druhý stupeň má matematika dotáciu 4 hodiny týždenne. Na konci ôsmeho ročníka sa koná skúška spôsobilosti, na ktorej je aj matematika povinným predmetom (spolu rumunčinou a v prípade národnostných škôl aj s materinským jazykom).

Učebné predmety sú v plánoch strednej školy rozdelené na 3 skupiny:

- vyučovanie matematiky a výpočtovej techniky s dotáciou 5 hodín týždenne a navyše 1 - 2 hodiny ako povinne voliteľný predmet;
- vyučovanie prírodovedných predmetov s dotáciou 4 hodiny týždenne a navyše 0 - 1 hodina ako povinne voliteľný predmet;
- humanitné predmety a jazyky s dotáciou 3 hodiny týždenne.

Okrem toho majú všetky triedy SŠ povinne 1 hodinu výpočtovej techniky týždenne.

Triedy SŠ so zameraním na matematiku a prírodovedné predmety majú matematiku ako povinný maturitný predmet formou písomnej skúšky. Treba vari ešte pripomenúť, že na školách v Rumunsku sa používa 10-stupňová klasifikácia: 1 až 5 - neprospel, 6 až 10 - prospel.

Prehľad tematických celkov

Základná škola

5. ročník:

Množiny, operácie s množinami. Kladné racionálne čísla,

vlastnosti operácií. Mocniny a ich vlastnosti. Jednotky miery, diely a násobky. Základné geometrické pojmy, rovinné útvary a telesá. Jednoduché rovnice. Číselné sústavy.

6. ročník:

Množina celých čísel, počítanie s celými číslami. Pomery a úmery, percentá. Trojčlenka, priama a nepriama úmernosť. Lineárne rovnice. Operácie na množine Q . Iracionálne čísla (zavedenie pojmu), druhá odmocnina.

Bod, priamka úsečka. Uhol, meranie uhlov. Výpočty s mierami uhlov (stupne, minúty, sekundy). Trojuholníky - zhodnosť. Štvoruholníky - triedenie a vlastnosti.

7. ročník:

Počítanie s reálnymi číslami. Rovnice a sústavy o 2 - 3 neznámych. Metódy riešenia sústav lineárnych rovníc. Lineárna funkcia. Polynóm, početové výkony s mnohočlenmi.

Kružnica a jej dĺžka, kruh a jeho obsah. Metrické vzťahy v trojuholníku. Pytagorova veta. Zavedenie goniometrických funkcií pomocou pravouhlého trojuholníka.

8. ročník:

Úpravy výrazov. Rozklad kvadratického trojčlena doplnením na štvorec. Kvadratické rovnice a Vietove vzťahy ako nepovinné učivo.

Priestorová geometria. Rovnobežnosť, kolmost', rôzne vlastnosti a ich dôkazy. Telesá - prvky, rovinné rezy, siete. Výpočet objemov a povrchov telies.

Stredná škola

1. ročník:

Množiny, základné pojmy, množinová symbolika. Matematická logika, štruktúra matematických dôkazov. Kvadratická rovnica. Kvadratická funkcia. Mocniny a odmocniny, iracionálne rovnice. Komplexné čísla.

2. ročník:

Exponenciálne a logaritmické funkcie. Rovnice, nerovnice a sústavy. Matematická indukcia, postupnosti. Kombinatorika. Polynómy. Špeciálne typy rovníc vyššieho stupňa. Riešenie trojuholníkov. Komplexné čísla v trigonometrickom tvare. Binomické rovnice. Priestorová geometria (s podrobnými dôkazmi). Telesá.

3. ročník:

Matice. Determinanty. Riešenie sústav lineárnych rovníc (Cramerovo pravidlo). Analytická geometria. Postupnosti. Funkcie a ich spojitosť. Derivácie. Priebeh funkcií.

4. ročník:

Algebraické štruktúry. Integrovaný počet a jeho aplikácie.

Keď porovnáme naše a rumunské učebné osnovy s našimi, musíme skonštatovať, že učivo na rumunských školách, zhruba s rovnakým počtom hodín, je omnoho náročnejšie ako na našich. Niektoré celky sú presunuté zo strednej školy na základnú a z vysokej školy na strednú. Učitelia majú lepšie podmienky na svoju prácu, hlavne čo sa týka množstva a kvality učebníc. Pre každý ročník si môžu vybrať z minimálne 4 - 5 rôznych učebníc.

Napriek nedostatkom v slovenskom školstve - hlavne čo sa týka učebnicového fondu, pomôcok a financií, naši rumunskí kolegovia si odniesli so sebou veľa nových poznatkov a nápadov ako obohatiť svoje vyučovanie. Podľakovali sa hlavne MC UMB za to, že im umožnilo tento pobyt, kde sa navzájom spoznali Slováci z rôznych krajín Európy a nadviazali ďalšie kontakty. Všetci sa tešia na budúce stretnutie - možno práve v Rumunsku.

ROZVOJ PROFESIONALITY TRIEDNEHO UČITEĽA

A. Šmáriková, Metodické centrum B. Bystrica

Z analýz problémov nášho školstva vyplýva, že riadenie kolektívu triedy stojí v popredí záujmu v procese humanizácie výchovy a vzdelávania z hľadiska osobnostného rozvoja žiaka.

Oblasť sociálnych vzťahov má v našej škole závažné nedostatky. Strach, napätie, stres a úzkosť, ktoré tiež žiaci v škole zažívajú, ohrozuje ich zdravie a školský výkon. Spomínané negatívne faktory môžeme ovplyvniť svojím pedagogickým prístupom k žiakom, osobitne to môže urobiť triedny učiteľ uplatňovaním metodických postupov humanistickej pedagogiky. Ich podstatou je rešpektovanie jedinečnosti každého človeka, učiteľa a žiaka a ich vzťahu. V školskom roku 1997/98 a 98/99 sme realizovali v šiestich skupinách špecializačné inovačné štúdium Rozvoj profesionality triedneho učiteľa. Účastníkmi štúdia boli učitelia všetkých typov škôl, teda I. stupňa ZŠ, II. stupňa ZŠ a SŠ. Cieľom štúdia bolo naučiť účastníkov analyzovať, reflektovať a rozvíjať vlastné riadiace predpoklady triedneho učiteľa, aplikovať a vytvárať efektívny systém sociálnej práce v škole a získavať spôsobilosti v komunikácii a vedení kolektívu, orientovať sa v hodnotách a vedieť hodnotiť, osvojiť si personálne správanie a postoje, metódy a formy rozvíjania prosociálnosti detí.

Išlo nám nielen o výchovu detí a mládeže, ale aj o výchovu a sebvýchovu každého z účastníkov. Prezentácia záverečných prác a záverečné pohovory 100 účastníkov tohto štúdia plne potvrdili naplnenie všetkých cieľov štúdia. Metodické centrum ponúka všetkým učiteľom,

ktorí majú záujem meniť a oteplovať vzťahy v škole, prezenčne si prezrieť tieto záverečné práce. Nájdu v nich inšpiráciu i návod, ako založiť metodické združenia triednych učiteľov na škole, akú mu dať obsahovú náplň, aby bolo funkčné a uľahčovalo prácu nielen triednym učiteľom, ale aj vedeniu školy, ako rozvíjať tvorivosť detí, komunikačné spôsobilosti, prosociálne zručnosti, ako spolupracovať s rodičmi (osobitne zaujímavá je práca Z. Maniakovej, ktorá ponúka návod, ako naučiť rodičov učiť sa s vlastnými deťmi), ako vydávať triedny časopis, riešiť konfliktné situácie, realizovať environmentálnu výchovu v práci triedneho učiteľa, ako byť empatickým triednym učiteľom a rozvíjať empatiu i emocionálnu inteligenciu svojich žiakov. Veľmi pôsobivo vyznela práca o Dominike, dievčatku s mentálnym postihom, ktoré vďaka úsiliu rodičov, žiakov a osobitne triednej učiteľky navštevuje školu spolu s ostatnými zdravými deťmi. Nemožno spomenúť všetky práce a ich autorov, avšak zážitky z prezentácie prác, z postojov a správania učiteľov - absolventov tohto štúdia, ich záujem o ďalšie vzdelávanie i vytváranie klubov triednych učiteľov na školách i v mestách sú predpokladom pre budovanie nových vzťahov, vzťahov partnerských, klímy, ktorá dá našim žiakom šancu zažiť pocit úspechu, spolupatričnosti, uznania a ocenenia v škole. Takáto škola dáva možnosť rozvíjať osobnosť každého žiaka, obohacovať a motivovať osobnosť triedneho učiteľa.

Aj v nasledujúce dva školské roky otvárame ŠIS "Rozvoj profesionality triedneho učiteľa" pre učiteľov - multiplifikátorov všetkých typov škôl. Projekt pozostáva z troch vzdelávacích blokov:



F. Jurík: Z potuliek VIII.

- I. Osobnostný rozvoj učiteľa. Základy prosociálneho správania.
- II. Rozvoj profesionálnych zručností triedneho učiteľa.
- III. Ďalšie vzdelávanie učiteľov, nové smery vo výchove v oblasti nekognitívneho rozvoja osobnosti človeka.

PREDSTAVUJEME: FRANTIŠEK JURÍK

J. Čeman, Metodické centrum Bratislava

Akademický maliar František Jurík (1923), rodák z Obýc na Hornej Žitave, žije a tvorí v Bratislave. Popri výtvarnej tvorbe, ktorú realizuje temer vo všetkých výtvarných technikách, venuje sa aj básnickej tvorbe. Obidve formy umeleckého prejavu - výtvarná i slovesná - sa dopĺňajú a vytvárajú organický celok.

František Jurík je aj výtvarným pedagógom. Bol osnoveľaťom a zakladateľom prvej základnej výtvarnej školy na Slovensku - na Novohradskej ulici v Bratislave, kde dlhé roky pôsobil ako jej riaditeľ. Svoje bohaté výtvarné majstrovstvo a pedagogické skúsenosti s obetavosťou odovzdáva učiteľom výtvarnej výchovy i v súčasnosti, pričom rešpektuje a rozvíja individualitu každého z nich. Stretávajú sa s ním napr. na pravidelných letných sympóziách, ktoré pod názvom Budmerická krajina poriada Metodické centrum v Bratislave v školiacom stredisku v Budmericiach.

Vo februári t. r. majster Jurík vystavoval v priestoroch

Metodického centra na Tomášikovej ul. v Bratislave výber z rozsiahlej akvarelovej tvorby. Prevládal maliarsky žáner - krajina, a to krajina rodného Požitavia, ale nechýbali ani obrázky z mnohých ciest po Slovensku a cudzine. Diváci obdivovali jeho zvláštny rukopis. V kresbe, charakterizovanej trhavým pohybom s používaním rastru bodiek a čiarok, vytvára umelec pre svoje dielo osobitné citové chvenie. Citovo vedená a umiestňovaná čiara si postupne priberá na pomoc farbu, ktorá kresbu najskôr len koloruje, ale postupne sa stáva nosnou časťou obrazu. I keď kresba ustupuje do pozadia, málokedy tvorí len úlohu kontúry, pretože autor ju cíti ako jednu zložku farebnej i plošnej kompozície.

Keďže pri tvorbe akvarelu mokrou technikou je kresba nosným výtvarným prvkom, František Jurík jej venuje veľa pozornosti pri potulkách Slovenskom i Európou. Z každej študijnej cesty si prináša množstvo skíc. Niektoré z nich ilustrujú toto číslo.

POZVÁNKA NA CELOSLOVENSKÝ ORIENTAČNÝ KURZ WALDORFSKEJ PEDAGOGIKY

MC Banská Bystrica, kabinet predškolskej výchovy a 1. stupňa ZŠ, organizuje v spolupráci s Asociáciou priateľov slobodných waldorfských škôl na Slovensku a s Nadáciou Helias pre všetkých záujemcov (učiteľov ZŠ a MŠ, vychovávateľov i rodičov)

celoslovenský orientačný kurz,

v závere ktorého sa účastník môže prihlásiť na cyklické vzdelávanie (MŠ a vychovávateľky) alebo na trojročné vzdelávanie (prvý rok - cyklika, druhý a tretí rok špecializačné inovačné štúdium).

Téma: **Odkiaľ prichádzajú naše ideály**

Termín konania: **16. júl (nedeľa) - 21. júl 2000**

Miesto: **Domov mládeže, SNP č. 553, Turčianske Teplice**

Podanie prihlášky: **do 30. júna 2000**

O ďalšie informácie, ako i o prihlášky na kurz môžete požiadať písomne alebo telefonicky na adrese:

Mgr. Klára Lužinská

Metodické centrum, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

tel. 088/ 433 31 17

fax: 088/ 411 20 33

e-mail: riaditel@mcbb.sk