

„KÁRNE OPATRENIE“ V HUMANIZOVANEJ ŠKOLE

Štefan Harkabus, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: „Kárne opatrenie“ ako relikť minulosti. Nekompetentnosť zodpovedných.

KLúčové slová: „kárne opatrenie“, úradník, riaditeľ školy

V 70. a 80. rokoch malo v našej spoločnosti zelenú slovné spojenie „kárne opatrenie“.

V podmienkach stopercentnej zamestnanosti (v skutočnosti reálnej prezamestnanosti) ak niekto nepracoval tak, ako bolo prikázané, dostal „kárne opatrenie“. Kto si dovolil taký luxus, že dokonca myslel inak, ako bolo prikázané, dostal „kárne opatrenie“. Opakované „kárne opatrenie“ znamenalo „z kola von“, presnejšie povedané - do iného kola. V tejto amorálnej a zvrátenej spoločenskej realite však nikoho nenašlo udeľovať „kárne opatrenie“ študentom v školách. Čo však nebolo, môže byť. Relikť minulosti ožil v hlave úradníka.

„Úradníci“ zasadli, vypočuli hlasy „zdola“ („... dajte nám vzory rozhodnutí, oznámení, upozornení atď.“) a na svete bolo tlačivo vyrobené pod č. 59 007 0 Design © ŠEVT, IV/00. Tento úradnícky paškvil má v podmienkach permanentne humanizujúcej sa slovenskej školy kúzelný, pre rodičov žiaka však šokujúci názov: **Oznámenie o udelení kárneho opatrenia**.

Ďalší postup bol klasický: zadať ŠEVT-u objednávku na vytlačenie, z peňazí daňových poplatníkov zaplatiť, rozposlať na všetky školy v SR (s medzipristátím na krajských a okresných úradoch - odboroch školstva) a odľahknúť splnenie ďalšej úlohy. Ved' ktože by už len skúmal právnu a, nedajbože, ešte aj etickú stránku veci.

Z uvedeného vyplýva niekoľko zásadných zistení a otázok:

- hoci deklaratívne hovoríme o kvalitatívnych zmenách v našom školstve, tieň „jalovej“ kvantity nedokážeme prekročiť;
- ak štátny úradník, platený z peňazí daňových poplatníkov, vyprodukuje hybrid vzniknutý spojením socialistického Zákonníka práce (**kárne opatrenie**) a Vyhlášky č. 80/1991 Zb. o stredných školách (**výchovné opatrenie**), nič sa nedeje;

Priklady

Pri správnom uhle pozorovania javia sa rozdielne. Jeden je hodný nasledovania, druhý si žiada riešenie.

J. Bily

OZNÁMENIE O UDELENÍ KÁRNEHO OPATRENIA

Pán/ pani
 dátum
 Pečiatka školy

Oznamujeme Vám, že v zmysle § 14 ods. 3^a bolo Vámu / Vašej synovi / dcére Žiakovi / Žiačke triedy na porade dňa udelené: napomenutie triednym učiteľom pokarhanie triednym učiteľom pokarhanie riaditeľom školy

Za
 Dostupujeme Vám, aby ste navštívili triedneho učiteľa svojho syna/dcéry.
 V Dňa
 Pečiatka riaditeľa školy

* Vyhľadka č. 80/1991 Zb. o stredných školách

59 007 0 Design © ŠEVT

"Unikáme" tlačivo

- paradox:: ani v nápravno-výchovných zariadeniach pre odsúdených mladistvých sa spojenie „kárne opatrenie“ nepoužíva, v našich humanizovaných školách však áno;
- kto prijal rozhodnutie o použití finančných prostriedkov na tlač a distribúciu takéhoto nezmyslu, kto za to nesie osobnú zodpovednosť?;
- koľko riaditeľ'ov škôl v zmysle hesla „Ak to prišlo zhora, je to dobré,“ mechanicky posunulo „hybrid“ triednym učiteľom, ktorí ho poslušne vypísali a poslali adresátom – rodičom neposlušných detí;
- koľko riaditeľ'ov škôl rozpoznalo absurdnosť, právnu irelevantnosť a reálnu amorálnosť takéhoto oznámenia a rodičom ho jednoducho neposlali (vyrobili si interné oznámenie, v ktorom slušným spôsobom a v súlade s platnou školskou legislatívou poskytl rodičom potrebné informácie o udelení výchovného opatrenia ich dieťaťu)?

Práve pomer riaditeľ'ov škôl, ktorí slepo prijali zlú vec „zhora“, a tých, ktorí zlú vec odmietli, nám podáva jasnú správu o **reálnom stave humanizácie procesov výchovy v našich školách**. Štatisticky to už nikto zisťovať nebude. Priznať si však vlastnú chybu, poučiť sa z nej a neopakovať ju, je nielen správne, ale aj čestné.

Summary: The author provides his critical view on the form: Announcement about disciplinary punishment, which runs against principles of humanization.

DO ŠKOLY BEZ PRIJÍMAČIEK

František Tóth, 1. súkromné gymnázium Bratislava – Karol Korintuš, Gymnázium Dubnica nad Váhom

Anotácia: Niektoré nedostatky v školstve. Funkcia prijímacích skúšok na stredné školy. Odstránenie prijímacích skúšok a ich niektorých negatívnych dopadov.

KLúčové slová: prijímacie skúšky, reforma školstva, ponuka dopyt, odstránenie prijímacích skúšok

Reforma školstva je oveľa zložitejší proces, ako sme všetci očakávali. Nie preto, že nevieme pomenovať nedostatky, ale predovšetkým preto, že neskúmame a neodstraňujeme príčiny týchto nedostatkov.

- S veľkým znepokojením sledujeme narastajúcu nezamestnanosť absolventov niektorých typov škôl, ale už nás netrápi, že tieto školy sú naďalej v sieti škôl a produkujú tisíce ďalších ťažko zamestnateľných absolventov.
- Poburujú nás narastajúca korupcia v školstve, ale bez odstraňovania príčin hľadáme rôzne represívne nástroje na jej potlačenie.
- Hovoríme o práve dieťaťa na vzdelanie podľa jeho záujmu a schopností, ale zároveň mu toto právo upierame, lebo ho nútíme študovať na škole, o ktorú nemalo záujem.
- Prijímame ako fakt - ako nevyhnutné zlo, že začiatkom mája sa konajú prijímacie skúšky na stredné školy.

Aká je vlastne funkcia prijímacích skúšok na stredné školy?

V minulom systéme, keď štát chcel **predpisovať a regulovať** všetko, prijímacie skúšky na stredné školy boli ideálnym nástrojom na manipuláciu s ľuďmi. Bolo treba vytvoriť cieľnú štruktúru obyvateľstva, predovšetkým robotnícku triedu, a **regulovať percento pracujúcej inteligencie**. Tomu sa prispôbil celý náš školský systém, vrátane prijímacích skúšok. Dvanásť rokov po zamietnutí tohto **direktívneho spoločenského systému** ešte stále odstraňujeme deformácie v spoločnosti i v školstve. Azda najťažšie je odstrániť deformácie v našom myslení. Ved' ešte mnohí úradníci nedokážu pochopiť ani teraz, že v demokratickom spoločenskom systéme je **prvoradý predovšetkým občan** a štát mu iba vytvára podmienky na jeho plnohodnotný život. Každý rodič má právo slobodne sa rozhodnúť, akú vzdelávaciu cestu si pre svoje dieťa vyberie, aká forma výchovy je pre neho najvhodnejšia. Úlohou štátu je vytvoriť čo najlepšie podmienky na to, aby každý občan toto svoje základné právo mohol v praxi aj uplatniť. **Čím skôr umožníme ľuďom postarať sa samých o seba**, tým je väčšia šanca, že školstvo (a nielen školstvo) začne plniť svoju prirodzenú funkciu. **Sieť škôl sa preto musí pružne prispôbovať záujmom občanov, a nie naopak - ako doteraz**. Obavy, že rodičia budú hŕfne prihlasovať svoje deti len na určité typy stredných škôl, je zbytočná a vyplýva z tendencie podceňovať ľudí. Dodnes vidíme, aké sú dôsledky „barličiek“, ktoré štát podával ľuďom v podobe: - my vaše

dieťa vychováme, vyberieme školu za vás, pošleme prihlášku za vás, dáme mu vzdelanie, dáme mu prácu. V tejto praxi sa ešte pokračuje, štátni plánovači nám podsúvajú stále „lepší a dokonalejší“ **plán nášho života**. Používajú pritom tie najrafinovanejšie spôsoby manipulácie: vraj potreby národného hospodárstva – ktoré však nikto nedefinoval; vraj možný nedostatok niektorých profesií – ktorých, ktoré budú o 10, 20 rokov nadbytočné, ktoré budú o 10, 20 rokov potrebné, kto to dnes vie. Vraj nemáme peniaze – a pritom terajší systém ich neefektívne spotrebúva obrovské množstvo.

Do školy bez prijímačiek

Jedným z hlavných cieľov zmeny školstva je zabezpečiť, aby každý žiak mohol navštevovať strednú školu podľa svojho záujmu a svojich schopností bez stresujúcich prijímacích skúšok.

Je nutné odstrániť prijímacie pohovory a zvýšiť kapacity škôl, o ktoré je najväčší záujem.

Každý žiak by mal mať možnosť študovať vybraný typ školy, malo by byť dost' miest na gymnáziách, ale i na preferovaných odborných školách. Samozrejme, všetci nemôžu študovať na jednej škole, na „najlepšom gymnázium, najlepšej odbornej škole“. Všetci však majú právo uchádzať sa o štúdium na nej a v prípade neúspechu majú mať istotu, že majú svoje miesto na inej škole rovnakého typu isté. Rozhodovanie o štúdiu na tej-ktorej konkrétnej škole by sa mohlo diať na základe nasledovných kritérií:

1. Výsledky zo základnej školy v posledných ročníkoch
2. Výsledky v monitorovacom celoslovenskom teste v 9. ročníku ZŠ
3. Kombinácia výsledkov zo základnej školy a výsledkov v monitorovacom teste, súťaž, olympiády podľa zväženia konkrétnej školy
4. Talentové skúšky

Odstránením prijímacích skúšok by sa odstránili aj ich negatívne dopady:

• Korupcia

Nevyrovnanosť ponuky a dopytu v niektorých typoch stredných škôl vytvára živnú pôdu pre korupciu. Prijímacie skúšky sú verejnosťou najčastejšie považované za zdroj korupcie a zdroj nespravodlivosti. Riaditelia škôl sú vystavení veľkému tlaku „známych“, lobistických skupín, ale i politickému tlaku.

Riaditeľ školy sa musí rozhodnúť: buď bude jedno-

značne **zásadový** a bude mať minimum sponzorských príspevkov, čím zhorší podmienky pre celú školu – všetkých žiakov a na verejnosti bude vyzeráť ako neschopný riaditeľ. Alebo musí **hl'adat' cesty**, aby vyhovel tlakom, „našiel cestičku“ a zabezpečil pre školu, pre žiakov – pre všetkých žiakov - lepšie podmienky na vzdelávanie, ktoré mu, bohužiaľ, **negarantuje bezplatný školský systém**.



Hlava. Počítačová grafika - žiacka práca. Pedagóg S. Tropp. (K príspevku na str. 18)

• **Protiústavnosť**

Protiústavnosť prijímacích skúšok spočíva v tom, že u každého žiaka, ktorý splní predpoklady na prijatie do školy, t. j. vyhovie kritériám na prijatie, preukáže schopnosti

Summary: *The authors considers the issue of entrance examinations, points out their negative impact and call for cancelling them.*

AKO PROJEKTOVAŤ VYUČOVANIE?

Boris Sihelsky, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Východiská pedagogického projektovania v triede. Vyučovací projekt ako nástroj riadenia procesov učenia sa. Štruktúra vyučovacieho projektu. Projektové činnosti učiteľa. Projekt vyučovacej hodiny.*

Kľúčové slová: *projekt - projektovanie, vyučovací projekt, riadené učenie, komplexnosť projektu, štruktúra projektu, kompetencie učiteľa*

Namiesto úvodu:

Prečo chceme projektovať vyučovanie?

V minulom čísle Pedagogických rozhľadov (2002, č. 2, s. 1-3) publikovaný príspevok G. Rötlinga "Vyučovanie ako projekt" naznačil prístup učiteľa k vyučovaniu, pravdepodobne oslovil a verím, že aj zneistil tých učiteľov, ktorí rozmýšľajú o tom, ako by mohli **zámerne riadiť** a aj **zlepšiť účinnosť učenia sa** žiakov. Títo učitelia, podobne ako aj väčšina žiakov, asi intuitívne vedia, čo sa v škole skutočne robí. S plynúcim časom sa postupne zamieňajú „**veci dôležité**“, podstatné, za „**veci súrne**“, nepodstatné. S plynúcim časom sa totiž zamieňa dôležitá podstata, **priebeh - proces**, to znamená „učenie sa“, za **výsledok**. Ním môže byť **súrny** certifikát (napr. maturitné vysved-

na štúdium a je neprijatý z dôvodu nedostatku voľných miest (kapacít školy), je porušená Ústava, ktorá garantuje každému občanovi právo na vzdelanie podľa jeho schopností.

• **Tlak na memorovanie**

Existujúci systém prijímacích skúšok preferuje skúšanie namemorovaných – nabíľovaných informácií, ktoré sa veľmi ľahko skúšajú a vyhodnocujú, ale v skutočnosti sa nimi nepreverujú naozajstné predpoklady uchádzača na zvládnutie štúdia.

• **Deformácia obsahu vzdelávania**

Tlak prijímacích skúšok na memorovanie deformuje obsah vzdelávania na základnej (strednej) škole a núti učiteľov zamerať obsah predmetov na bífľovanie, pre život často nepotrebných informácií na úkor tvorivosti, na úkor učenia sa pre život.

Odstránenie prijímacích skúšok samo osebe školstvo nespasí. Je to však krok, ktorý spolu s komplexnou reformou školstva, spolu s reformou financovania školstva, založenou na vzdelávacích poukazoch, pomôže vytvoriť atmosféru súťaže o žiaka, zmení skostnatý školský systém na systém samoregulujúci sa a samoskvalitňujúci sa a v konečnom dôsledku **zmení tradičnú slovenskú školu na modernú európsku školu 21. storočia**.

čenie). Čím vyšší postupný ročník, tým je zámena zreteľnejšia. Akonáhle sa tento podstatný rozdiel zotrie, alebo sa prestane vidieť, začína fungovať logika súčasnej školy: **čím viac starostlivosti, tým väčšie úspechy**; eskalácia **starostlivosti** vedie k **úspechu**. Po úspešnej zámene vecí dôležitých a súrných sa potom v škole namiesto **procesov učenia sa** uznáva a uprednostňuje **starostlivosť**. Žiaci sú prostredníctvom „skrytého kurikula“ vedení k tomu, aby sa uspokojili:

- so vzdelávaním namiesto učenia sa;
- s vysvedčením namiesto znalosti vecí a kompetencií adekvátne konať;
- s postupom do vyššieho ročníka, na vyšší typ školy namiesto vzdelania a sebapoznania;

- so sebedomým vystupovaním namiesto vyslovenia (v lepšom prípade aj urobenia) niečoho nového.

Projektový prístup k vyučovaniu smeruje k tomu, aby sa v škole namiesto „starostlivosti“ uprednostňovali a usku-točňovali procesy „učenia sa“, teda procesy preferujúce a kultivujúce sa iba v škole orientovanej sa na učenie, v tzv. „učiacej sa škole“. V škole, ktorú spoluvytvárajú **učiaci sa žiaci, učitelia i riaditeľ**. Tento prístup okrem „iného“ plánovania, realizácie i hodnotenia vyučovania predpokladá aj „inú“ **paradigmú** výchovy človeka. Pôjde o paradigma výchovy (sebavýchovy) postavenej na **hodnotách**, akými sú: **sloboda – zodpovednosť a samostatnosť** žiaka i učiteľa, **akceptácia a sebaaktualizácia** na ich individuálnej ceste za poznáním.

Tento príspevok si klade za cieľ ponúknuť čitateľovi **východiská a návod** (pravda, len zjednodušený) na uplatnenie projektového prístupu vo vyučovaní na úrovni triedy.

I. JE PROJEKTOVANIE VYUČOVANIA NIEČO INÉ AKO PLÁNOVANIE VYUČOVANIA?

Čo je to projekt - pedagogický projekt? Čo je predmetom projektovania v škole a v triede? Na akých úrovniach je možné projektovať edukačné procesy? V čom sa jednotlivé úrovne projektovania odlišujú? Aký postoj k vyučovaniu predpokladá projektovanie vyučovania? V čom je rozdiel medzi plánom a projektom vyučovania?

Musí mať vyučovací projekt štruktúru? Akú štruktúru by mal mať projekt vyučovania?

Uviedol som niekoľko otázok, ktoré v širšom zmysle slova ohraničujú **východiská** potrebné na uplatnenie projektového prístupu vo výchove a vzdelávaní. V prvej časti príspevku sa pokúsim objasniť odpovede na horeuvedené otázky.

Pojmom **projekt** môžeme vo všeobecnosti označiť **plán, návrh** na uskutočnenie konkrétneho zámeru, vrátane **spôsobu** (spôsobov) jeho **uskutočnenia, kritérií úspešnosti** uskutočnenia a aj **spôsobu hodnotenia** miery dosiahnutia (splnenia) plánovaného zámeru.

Inak povedané, pod projektom rozumieme **nástroj riadenia**, uskutočnenia konkrétneho zámeru. Na rozdiel od „plánu“ je **projekt komplexnejším** (zahŕňa vstupy, procesy aj výstupy), a preto aj **účinnnejším** nástrojom na riadenie, uskutočnenie želaných zámerov.

Výsledkom **pedagogického projektovania** (zámerne som nepoužil pojem „pedagogické plánovanie“) v zmysle horeuvedenej všeobecnej charakteristiky je **pedagogický projekt**. V ňom bude sprostredkovaná **spoločenská požiadavka** (potreba) i **pedagogicko-didaktická podoba** uskutočnenia (riadenia) konkrétnych výchovných zámerov. Tvorca (tvorcovia) v projekte ponúkajú veľmi konkrétne odpovede na kľúčové otázky uskutočnenia výchovno-vzdelávacích (edukačných) zámerov:

- **PREČO, NAČO** vychovávať a vzdelávať?
- **V ČOM** vychovávať a vzdelávať?
- **AKO** uskutočniť procesy výchovy a vzdelávania?
- **AKÝMI** prostriedkami procesy uskutočniť?
- **KOLKO** času na to budeme potrebovať?
- **AKO** a podľa **ČOHO** zistíme, či to, čo sme skutočne dosiahli (uskutočnili), sme chceli dosiahnuť (uskutočniť)?

Podľa V. Kuliča (1992), celé zložité riadenie výchovy a vzdelávania prebieha v podstate na troch úrovniach - makro-, mezo- a mikroúrovni riadenia. Tieto tri úrovne riadenia môžeme chápať ako **hierarchické úrovne** riadenia edukačných procesov. Úrovne budú vymedzovať naše pedagogické projektovanie z hľadiska **všeobecnosti a konkrétnosti** vo vzťahu k horeuvedeným kľúčovým otázkam uskutočnenia edukačných zámerov:

A. Všeobecným východiskom pre pedagogické projektovanie na **najvyššej hierarchickej úrovni** (tzv. makroúrovni) je spoločenská objednávka vyjadrená potrebami spoločnosti (predpokladané zmeny – trendy vývoja spoločnosti). Výsledkom projektovania na najvyššej hierarchickej úrovni je čitateľovi dobre známy **Program výchovy a vzdelávania** (projekt Milénium, 2001). Je potrebné, aby na tento celospoločenský edukačný projekt nadviazali pedagogické projekty z nižších úrovni pedagogického projektovania.

B. Na strednej hierarchickej úrovni projektovania (tzv. mezoúrovni) bude predmetom pedagogického projektovania **riadenie edukačného procesu** (vstupy, realizácia a výstupy) v škole určitého druhu a typu. Výsledkom projektovania bude konkrétny **edukačný (výchovno-vzdelávací) projekt školy - program školy** (tzv. školské kurikulum, napr. kurikulum strednej integrovanej školy).

C. Na najnižšej hierarchickej úrovni projektovania (tzv. mikroúrovni) bude predmetom projektovania **riadenie procesov učenia** v triede. Výsledkom bude konkrétny **vyučovací projekt – projekt vyučovania** jedného alebo aj niekoľkých predmetov. (Např.: projekt vyučovania odborných predmetov v 4. A triede.) Takto vnímaný vyučovací projekt bude vyjadrovať kompaktnú predstavu o tom, ako **iniciovať, usmerňovať a organizovať** podmienky na **riadené učenie** tak, aby **učebná a poznávacía činnosť žiaka** bola **účinná** v dosahovaní **požadovaných - zdôvodniteľných** (legitímnych) **cieľov**.

Čitateľ určite postrehol skutočnosť, že jednotlivé hierarchické úrovne pedagogického projektovania (riadenia) nemožno od seba kategoricky oddeľovať. Vyššia úroveň pedagogického projektovania obvykle ovplyvňuje pedagogické projektovanie na nižšej úrovni. Učiteľ projektujúci na najnižšej hierarchickej úrovni (C) by mal poznať a rozpracovať projekt z vyššej hierarchickej úrovne (B). Smer ovplyvnenia v pedagogickom projektovaní môže byť, pravdaže, aj opačný. V prípade, že učiteľ nemôže pri projek-

tovaní vychádzať z kurikula školy (škola nemá svoje kurikulum), odporúčam použiť ako východisko a rozpracovať existujúci projekt z najvyššej úrovne projektovania (A - projekt Milénium).

V takomto prípade **projekt vyučovania** v triede (C) môže vyvolať potrebu zmeny a stane sa aj možným návodom na **kurikulárnu transformáciu školy** (B) chápanú v širších súvislostiach.

• Aký postoj k vyučovaniu predpokladá projektovanie vyučovania?

Nechcem čitateľa unavovať faktami (možno sa aj mýlim), **no súčasná škola a „učenie sa“ v nej majú len veľmi málo spoločného**. Myslím tým učenie, ktorého vedomý zámer je uskutočnený v podobe **riadeného učenia**. Iste, je veľa príčin, prečo je tomu tak. Ak však pripustíme, že možnou príčinou „neučenia sa“ (alebo učenia sa s nízkou mierou intencionality – náhodného, spontánneho) žiaka v škole je prístup učiteľa k vyučovaniu, potom je na mieste otázka: **Čo a ako zmeniť, čo a ako urobiť inak - tak, aby učenie bolo riadené a aj účinné?**

Skúsenosti, a to nielen moje, mi dovoľujú pomenovať kľúčové východisko uplatnenia projektového prístupu vo vyučovaní, a tým je **postoj učiteľa k vyučovaniu**, jeho prípadná korekcia alebo aj zmena vyvolaná sebareflexiou a poznaním skutočného stavu „učenia sa“ žiakov.

Učiteľ s **konzumným, spotrebiteľským postojom** vzdeláva - robí „**veci dobre**“. Pasívne prijme učebnú osnovu predmetu, ktorú podľa učebnice (alebo iných textov – obsahov) heslovite, obsahovo prepíše do podoby tematického plánu predmetu. „Naplánuje“ tematický plán a potom ho v dopredu stanovenom čase (napr. 66 hodín) zrealizuje. Žiakov informuje – vzdeláva v obsahoch, pričom na autora učebnice (alebo textu – obsahu) prenesie zodpovednosť za výber učiva a činnosti na vyučovaní. V tomto, na obsahy (niekedy aj metódy a formy) orientovanom prístupe sa učiteľ vedome nepodieľa na riadení procesov učenia. V podstate nemá zásadný vplyv na účinnosť a úspešnosť učenia sa žiaka. Skutočnosť, že učiteľ sa pridíža schválených osnov, učebníc a obsahového „vzdelávania“, poskytuje mu ochranu pred kritikou. Má možnosť preniesť vinu za prípadný neúspech na tvorcov „predimenzovaných“ osnov a „nevhodných“ učebníc (na tamtých hore), alebo na „zlých“ žiakov (na tých dole), ktorí sa obsahy z učebnice nenaučili.

Učiteľ uplatňujúci projektový prístup vyučuje - robí „**veci dobré**“. Vedome **riadi učenie** prostredníctvom svojho **projektu vyučovania**. Prednostne uvažuje o tom, **prečo ide vyučovať a ako bude prebiehať učenie**. Ako sa bude žiak učiť? Snaží sa porozumieť spôsobom vnímania, spracovania a usporiadania informácií učiacim sa žiakom - so zameraním na procesúalnu stránku učenia sa. **Proces učenia je stredobodom jeho záujmu**. Obsah je, aj napriek svojej dôležitosti, vždy len sekundárny, iba sprostredkujúci. Učenie nie je ukončené vtedy, keď

sa „preberie látka“, ani vtedy, keď sa žiak úspešne naučí to, čo vedieť má. Učenie je ukončené vtedy, keď žiak preukázateľne dosiahne pokroky v učení, **„ako sa žiak naučil to, čo chcel vedieť“**.

Učiteľ s projektovým prístupom k vyučovaniu formuluje **ciele**, vyberá a štruktúruje **učivo**, pripravuje **učebné úlohy a činnosti**, uplatňuje kongruentné (v súlade s cieľmi) **vyučovacie metódy, organizačné formy, materiálne prostriedky i časy vyučovania**, navrhuje **kritériá úspešnosti** a poskytuje **spätnú väzbu**. Premyslí (naprojektuje) a pripraví vyučovanie tak, aby zodpovedalo predpokladanému **plánu učenia sa**, potrebám, poznávacím schopnostiam a učebným štýlom žiakov. Po skončení vyučovania analyzuje, hodnotí a upraví svoj projekt vyučovania podľa dosiahnutých **výkonov a postojov** žiakov. Tento aktívno-tvorivý, **projektový prístup k vyučovaniu** vrcholí schopnosťou verifikovať na „učenie sa žiaka“ **orientovaný** a na kľúčové kompetencie **nastavený** projekt vyučovania.

• Musí mať vyučovací projekt štruktúru? Akú štruktúru by mal mať projekt vyučovania?

Predpokladom návrhu „dobrého“ projektu vyučovania je jeho **komplexnosť**. Pod týmto pojmom myslím vzájomné vzťahy a súvislosti medzi štruktúrnymi prvkami vo vnútri didaktického systému. Vzťahy a súvislosti sú najlepšie čitateľné v **štruktúre projektu vyučovania**.

Na pedagogické projektovanie na úrovni triedy odporúčam používať nasledovnú všeobecnú štruktúru vyučovacieho projektu (podľa MC B. Bystrica):

1 **Zdôvodnenie edukačnej potreby**

- 1.1 Zdôvodnenie projektu (prečo, načo projekt)
- 1.2 Analýza problematiky (aký je súčasný stav, čo sa chce dosiahnuť)
- 1.3 Analýza prostredia (aké sú očakávané šance a riziká projektu)
- 1.4 Cieľová skupina (pre koho, komu je projekt určený)

2 **Názov projektu** (čo je obsahom, témou projektu)

3 **Cieľ projektu** (čo získa žiak, aké sú očakávané zisky žiaka z učenia)

4 **Forma realizácie projektu** (koľko prezenčnej a neprezenčnej formy štúdia sa od žiaka očakáva)

5 **Štruktúra projektu**

- 5.1 **Všeobecné ciele** (pre afektívnu, psychomotorickú a kognitívnu oblasť učenia)
- 5.2 **Špecifické ciele** (konkrétne, merateľné, akceptovateľné, realizovateľné a časovo terminované výstupy z procesov učenia sa)
- 5.3 **Základné učivo, úlohy a činnosti** pre žiakov
- 5.4 **Vyučovacie a učebné metódy, formy a prostriedky**
- 5.5 **Materiálno-technické a finančné prostriedky**
- 5.6 **Časy vyučovania a učenia sa**
- 5.7 **Kritériá úspešnosti žiaka**

6 **Spôsoby hodnotenia úspešnosti**

6.1 Spôsoby hodnotenia *cieľov* v afektívnej oblasti učenia

6.2 Spôsoby hodnotenia *cieľov* v psychomotorickej oblasti učenia

6.3 Spôsoby hodnotenia *cieľov* v kognitívnej oblasti učenia

Konkrétna štruktúra vyučovacieho projektu bude vždy závislá od „**úrovne**“ a „**typu**“ projektovania. Je prirodzené, že tvorba projektu vyučovacej hodiny (krátkodobý projekt) vyžaduje „iný“ (menej rozsiahly) rozsah i obsah projektovania. Čím má zamýšľaný vyučovací projekt dlhodobejší charakter (napr. ročníkový vyučovací projekt), tým viac sa bude očakávať spôsob projektovania, ktorý svojím rozsahom i obsahom napĺňa horeuvedenú všeobecnú štruktúru vyučovacieho projektu.

II. MÔŽE UČITEĽ PROJEKTOVAŤ VYUČOVANIE?

Ktoré kompetencie potrebuje učiteľ na to, aby mohol projektovať vyučovanie? Ako ich môže získať? Aké „typy“ projektov môže učiteľ tvoriť a realizovať? V čom sa jednotlivé projekty odlišujú, v čom je medzi nimi rozdiel? Ako môže učiteľ postupovať, o čom môže uvažovať pri tvorbe konkrétneho projektu vyučovacej hodiny? Ako vznikne, akú formu a štruktúru môže mať konkrétny projekt vyučovacej hodiny?

V druhej časti príspevku budem odpovedať na horeuvedené otázky. Odpovede na ne už konkrétnejšie vymedzujú problematiku tvorby vyučovacích projektov. Poskytujú **návod** (pravda, len zjednodušený) na uplatnenie projektového prístupu vo vyučovaní na úrovni triedy.

Predpokladom tvorby projektov vyučovania budú aj **učiteľské kompetencie**. Pôjde o istý rozsah zručností, schopností a postojov učiteľa, ktoré sa len zriedkavo požadujú v súčasnej škole. Sú skôr vnímané ako „niečo“ vedecké, „niečo“ nepotrebné (možno aj ohrozujúce „insitnú“ didaktiku) alebo „niečo“, čo sa nedá robiť v súčasnej škole.

Aby učiteľ mohol vytvoriť a overiť vyučovací projekt na úrovni triedy, mal by vedieť **preukázateľne urobiť** (nestačí o tom počuť alebo len tušiť) nasledovné činnosti:

1. Vymedziť všeobecné ciele vyučovacieho predmetu (predmetov) s ohľadom na tzv. kľúčové kompetencie žiakov (projekt Milénium, 2001). Ich osvojovanie na vyučovaní umožňuje žiakovi efektívne a adekvátne konať, „byť kompetentným“ v rôznych pracovných a životných situáciách.

2. Formulovať špecifické ciele vyučovania. Ciele určujúce konkrétne výstupy z učebných procesov učiacich sa žiakov vo forme preukázateľných, t. j. konkrétnych, merateľných, akceptovateľných, realizovateľných a časovo terminovaných činností.

3. Podľa didaktických kritérií vybrať základné učivo a vytvoriť základnú štruktúru učiva - štruktúru konkrétnych (informácie, údaje a fakty), všeobecnejších (definície, pojmy, vzorce, schémy a modely) a všeobecných poznatkov (zákony, princípy a generalizácie).

4. Pripraviť učebné úlohy a činnosti (pre žiakov) zodpovedajúce špecifickým cieľom na projektovaných hladinách

učenia; a to **úlohy zvládajúce**, pre hladiny učenia: zapamätanie, porozumenie a aplikácia; a **úlohy rozvíjajúce** pre hladiny učenia: analýza, syntéza a hodnotenie.

5. Navrhnuť a zrealizovať vyučovacie metódy a formy umožňujúce dosiahnuť projektované výstupy (špecifické ciele) prostredníctvom aktívneho a riadeného učenia sa, osvojením si učiva v škole (nie doma).

6. Navrhnuť, zostrojiť a pripraviť vhodné zdroje informácií, učebné texty a pomôcky, autotesty, štandardy, didaktické testy, projekty, dotazníky, portfóliá a ostatné materiálne prostriedky potrebné na dosiahnutie projektovaných výstupov, riadenie učenia, spätnú väzbu a sebahodnotenie žiaka.

7. Navrhnuť časy potrebné na aktívne a riadené učenie žiakov, spätnú väzbu a metakogníciu (plánovanie, sledovanie priebehu a sebahodnotenie) v učení.

8. Pozorovať, diagnostikovať výkony, schopnosti a postoje žiakov, ich individuálne potreby, učebné štýly a klímu triedy.

9. Analyzovať, korigovať a hodnotiť svoj projekt vyučovania.

10. Formulovať a verifikovať hypotézy (realizovať pedagogický výskum na úrovni triedy), **zovšeobecňovať a hodnotiť výsledky** edukačných procesov.

Súhlasím s čitateľom, že požadovaný, pomerne „rozsiahly“, súbor projektových činností môže učiteľa „odradit“ od tvorby vyučovacích projektov. Musím však pripomenúť, že práve komplexný prístup zahŕňajúci vstupy, procesy a výstupy z učenia je predpokladom návrhu „dobrého“ projektu vyučovania. Požiadavka na kompetencie učiteľa - vedieť urobiť projektové činnosti (1 až 10) - je preto legitímna a nemala by vytvoriť nepravdivú predstavu, možno aj obavu z veľmi zložitého, „vedeckého“ projektovania vyučovania. V skutočnosti tomu tak nie je. V skutočnosti učiteľ neuplatňuje všetky projektové činnosti hneď a naraz, ale postupne, v čoraz väčšej nadväznosti a komplexnosti. Kompetencie potrebné na projektovanie vyučovania preto nemožno získať naraz, z jedného dňa na druhý. Pôjde o postupný proces ich získavania, podporený samoštúdiom odbornej literatúry a reflexiou odučenej skúsenosti. Vhodná bude aj prezentácia skúseností z projektovania v PK školy. Pomôže aj aktívna účasť na vzdelávacích podujatiach o projektovaní vyučovania, o tvorbe cieľov, učiva, didaktických testov, o pedagogickom pozorovaní... Uplatnenie takto získaných poznatkov však predpokladá systematickú tvorbu, realizáciu a hodnotenie vyučovacích projektov.

• Aké „typy“ projektov môže učiteľ tvoriť a realizovať?

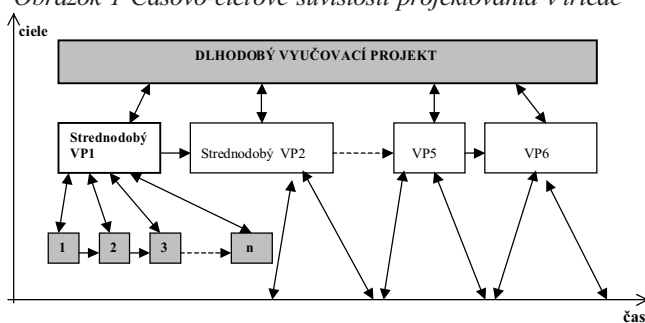
Z hľadiska časového uskutočnenia projektu môže učiteľ na úrovni triedy projektovať **tri „typy“** vyučovacích projektov: < *krátkodobé vyučovacie projekty* – na konkrétne vyučovacie hodiny, (dvojhodinovky, štvorhodinovky, vyučovacie dni, bloky...) **vzťahujúce sa na aktívne a riadené učenie sa žiaka;**

◀ *strednodobé vyučovacie projekty* – na niekoľko týždňov, mesiacov (vyučovacia téma, tematický celok) **vzťahujúce sa na riadený rozvoj poznávacích (kognitívnych)i mimopoznávacích (nonkognitívnych) funkcií žiaka;**

◀ *dlhodobé vyučovacie projekty* – na jeden a viac rokov, (alebo aj celý - napr. 4-ročný učebný cyklus) **vzťahujúce sa na riadené získavanie očakávaných kľúčových kompetencií žiaka.**

Súvislosť a nadväznosť (postupnosť) jednotlivých „typov“ vyučovacích projektov je čitateľovi nepochybne zrejmá (obr. 1). Pôjde v nich o **cieľové súvislosti a časovo-realizačné nadväznosti**, od projektu vyučovacej hodiny (aktívne a riadené učenie sa žiaka) až po komplexnejší vzdelávací projekt triedy alebo školy (kľúčové kompetencie žiaka).

Obrázok 1 Časovo-cieľové súvislosti projektovania v triede



• **Ako môže učiteľ postupovať, o čom uvažovať pri tvorbe konkrétneho projektu vyučovacej hodiny?**

Tu je dôležité vychádzať vždy zo **všeobecných cieľov** pre kognitívnu a afektívnu oblasť učenia žiaka. Všeobecné ciele sú produktom projektovania vyššieho „typu“ (napr. tematického celku). Tvoria východisko, námet na **didaktické úvahy**, ktoré je vhodné formulovať do nasledovných otázok:

a) Úvahy o cieľoch:

◀ *Aké budú konkrétne ciele vyučovacej hodiny? Čo budú vedieť žiaci urobiť po skončení vyučovania?*

Budú si „niečo“ (konkrétne) pamätať? Budú vedieť „niečo“ (konkrétne) nakresliť, charakterizovať, rozlíšiť, napísať, vypočítať, navrhnuť, zostrojiť, odmerať, posúdiť, zdôvodniť...?

◀ *Súvisia nejako tieto konkrétne ciele vyučovacej hodiny so všeobecnými cieľmi témy, tematického celku?*

Súvisí nejako „to“ (konkrétne), čo budú žiaci vedieť urobiť, so všeobecnými cieľmi? Je to dostatočne exemplárne, reprezentatívne? Je to možné vzťahovať na konkrétnu životnú situáciu? Budú to žiaci v živote potrebovať? Bude to môcť žiak použiť neskoršie aj v inej téme? Je to možné členiť, usporiadať, vložiť do konkrétnej štruktúry?

b) Úvahy o učive:

◀ *Ktoré dôležité informácie, fakty, pojmy a zovšeobecnovania si majú žiaci osvojiť, aby dosiahli ciele?*

Aká je miera dôležitosti vybraných, informácií, faktov a pojmov vo vzťahu ku konkrétnym cieľom? Sú tieto informácie a fakty nevyhnutné na zovšeobecnenie? Nie je ich (faktov a informácií) zbytočne veľa? Je možné z vybraných informácií, faktov a pojmov zostaviť základnú štruktúru učiva (napr. pojmovú mapu)?

◀ *Aké úlohy budú žiaci na učenie potrebovať?*

Na akej úrovni (hladine učenia sa) má „učenie“ prebiehať? Ktoré kognitívne, poznávacie činnosti budú žiaci pri riešení úloh vykonávať? Koľko úloh bude potrebné vytvoriť? Aká bude forma jednotlivých úloh? Budú postačovať úlohy zvládajúce, alebo je potrebné pripraviť aj úlohy rozvíjajúce? Budú navrhnuté úlohy v súlade s cieľmi? Budú, môžu navrhnuté úlohy plniť funkciu indikátorov? Bude vyriešenie úlohy indikovať splnenie, dosiahnutie cieľa?

c) Úvahy o kritériách úspešnosti „učenia sa“:

◀ *Aké budú kritériá úspešnosti riešenia úloh?*

Čo musí žiak pri riešení úloh preukázateľne urobiť, aby bolo možné povedať, že úlohy vyriešil? Koľko a akých úloh (hraničné skóre) musí žiak preukázateľne vyriešiť, aby bolo možné povedať, že bol v procese „učenia sa“ úspešný?

d) Úvahy o procesoch „učenia sa“:

◀ *Ako sa bude žiak učiť?*

Aký bude predpokladaný priebeh „učenia sa“ žiaka? Aká je pravdepodobnosť prijatia a usporiadania (prekódovania) informácií učiacim sa žiakom? Bude vytvorený predpoklad prenosu poznatkov do inej situácie, bude možné aplikovať poznatky? Dôjde ku zovšeobecneniu poznatkov? Akú učebnú mikrostratégiu žiak použije alebo získa? Bude mať žiak priestor a možnosť na sebareflexiu, metakogníciu? Môžu ťažkosti nastať v priebehu učenia sa? Ktoré činnosti pomôžu žiakom dosiahnuť ciele, vyriešiť úlohy? Ktorí žiaci asi budú potrebovať individuálnu pomoc?

◀ *Ako bude prebiehať vyučovanie?*

Ako získam pozornosť žiakov, ako ich budem motivovať? Čo im poviem k téme, ako im oznámim ciele a učebné úlohy? Ako budem učebné úlohy prezentovať? Uplatním priame (deduktívne) alebo nepriame (induktívne) vyučovanie? Akú metódu (metódy) použijem na sprístupnenie potrebných informácií, faktov a pojmov? Akú metódu (metódy) použijem na spracovanie, osvojenie si potrebných informácií, faktov a pojmov? Budú vtedy žiaci pracovať samostatne, vo dvojiciach alebo v skupinách? Akú metódu (metódy) použijem pri aplikácii osvojených faktov, pojmov a zovšeobecnení? Bude potrebná aj diskusia, žiacke prezentácie výstupov z učenia? Ako budem reagovať, čo urobím v prípade, že vyučovanie sa bude odkláňať od plánovaného priebehu?

◀ *Ako žiaci spoznajú, či boli úspešní? Ako zistia, či a čo sa naučili?*

Čo bude potrebné diagnostikovať a hodnotiť? Akú diagnostickú metódu (metódy) uplatním? Ako pomôžem žiakom získať validné informácie o výsledkoch svojich učebných činností? Bude môcť každý žiak na základe týchto informácií urobiť účinnú sebareflexiu, sebahodnotenie? Spozná, v čom, kde a prečo bol úspešný?

e) Úvahy o materiálnych prostriedkoch vyučovania:

◀ *Čo budem potrebovať na to, aby žiaci mohli dosiahnuť ciele?*

Mám vo vzťahu k cieľom pripravené potrebné a vhodné zdroje informácií? Je učebnica vhodným zdrojom

informácií? Nebude lepšie pripraviť pre žiakov priesvitku, učebný text alebo pracovný list? Budú žiaci potrebovať autotest, didaktický test? Ktoré (vzhľadom na ciele) učebné pomôcky budeme používať? Budeme potrebovať didaktickú alebo aj výpočtovú techniku?

f) Úvahy o časoch učenia sa:

◀ Kolko času budú potrebovať žiaci na to, aby dosiahli ciele a zistili, či ich dosiahli?

Ako bude prebiehať hodina, aký bude jej časový priebeh? Kolko času bude potrebné venovať aktívnemu učeniu sa, vyriešeniu úloh? Kolko času budem aktívny ja? Ako dlho budem vyučovať? Kolko času si vyžiada spätná väzba v učení, formatívne hodnotenie i sebahodnoteniu žiaka?

• Ako vznikne, akú formu a štruktúru môže mať konkrétny projekt vyučovacej hodiny?

Učiteľ projektujúci vyučovaciu hodinu hľadá a postupne aj nachádza (tvorí) uspokojivé odpovede na horeuvedené otázky. Jeho didaktické myslenie je orientované na **ciele** (výstupy z učenia) a **procesy** (učenie a vyučovanie). Ak sa mu podarí odpovede aj písomne naformulovať, môže vytvoriť „dobrý“ vyučovací projekt vyjadrujúci kompaktnú predstavu o tom, ako učenie žiaka **riadiť**, to znamená, iniciovať, usmerňovať a organizovať tak, aby učenie bolo účinné v dosahovaní žiadúcich cieľov.

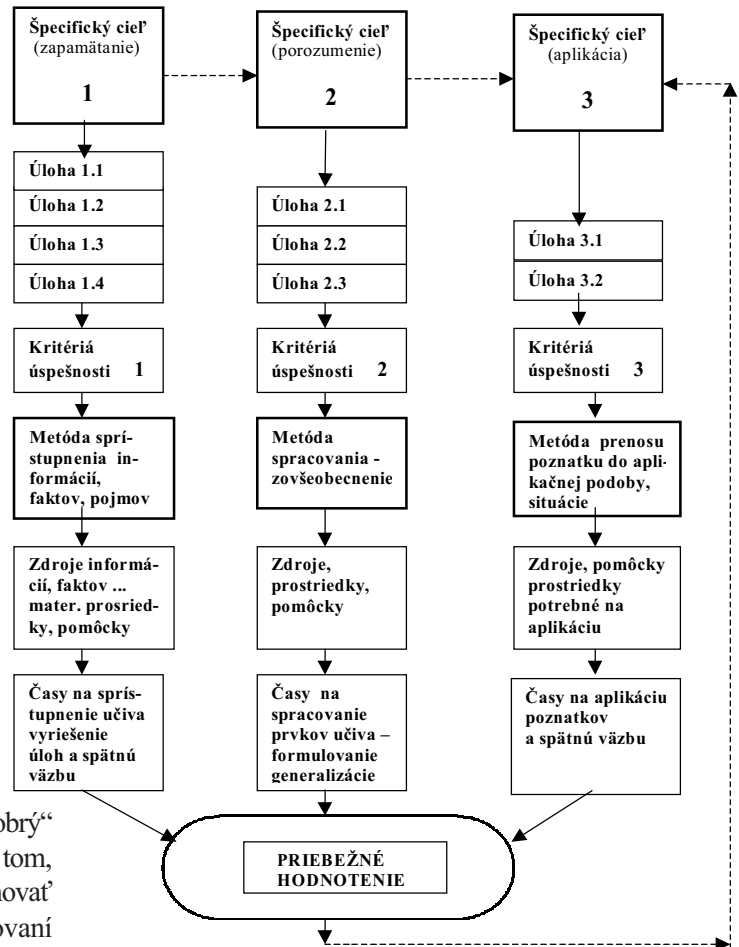
Za veľmi dôležité považujem pripraviť vyučovací projekt v **písomnej podobe**. V opačnom prípade sa môže stať, že „učenie sa“ zostane len zbožným prianím či neopodstatneným želaním učiteľa.

Na účely vyučovania môže mať projekt vyučovacej hodiny napríklad aj takú formu a štruktúru, ako má schéma č. 1.

Namiesto záveru: Čo sa môže stať, ak sa nám systematicky bude dariť projektovať vyučovanie?

Uplatniť projektový prístup vo vyučovaní je výzva pre tvorivého učiteľa. Systematickou tvorbou a overením projektov vyučovacích hodín (tematických celkov) postupne získa zručnosti v **tvorbe cieľov, základného učiva a štrukturácie učiva**. Má možnosť zredukovať, upraviť **predimenzované obsahy**, vytvoriť obsahové a výkonové „štandardy“, preniknúť do náročnej problematiky tvorby

Schéma 1 Forma a štruktúra projektu vyučovacej dvojhodiny



učebných úloh, testov i evaluačných štandardov. Môže realizovať účinné **metódy a formy vyučovania** a objektívne **hodnotiť** dosiahnuté výsledky. Takto sa učiteľ postupne dostane z pozície „informátora“ („vyučovateľa“) do pozície „facilitátora“ učenia sa. Stane sa spolutvorcom zmysluplných a účinných učebných činností. Dá žiakovi možnosť **učiť sa učiť** v škole (na vyučovaní), riešiť úlohy – zvládať situácie, rozvíjajúce psychické funkcie - od vnímania a pamäti až po tvorivé a hodnotiace myslenie. Bližšie spozná jeho potreby, učebné stratégie a učebné štýly. V konečnom dôsledku mu ponúkne možnosť „prežiť“ vyučovanie orientované na získavanie a rozvoj **klúčových kompetencií**, vyučovanie realizované na pilieroch **slobody – zodpovednosti, samostatnosti** žiaka i učiteľa, ich vzájomnej **akceptácie** a **sebaaktualizácie** na individuálnej ceste za poznaním.

ZONAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KAISER, A. - KAISEROVÁ, R.: *Učebnica pedagogiky: Základné a požadované vedomosti*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1993. 299 s. ISBN 80-08-02006-7
 KULIČ, V.: *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 188 s. ISBN 80-200-0447-5
 PASCH, M. et. al.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4
 SIHELSKÝ, B.: *Ako vytvoriť vyučovací projekt?* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2001. 56 s. ISBN 80-8041-379-7
 TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. dopl. vyd. Bratislava: Edukácia, 1998. 328 s. ISBN 80-88796-35-0
 Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In: *Príloha učiteľských novín*. 8. febr. 2001, č. 6, s. 28.

Summary: The author stresses the need of applying project approach in teaching and learning processes and the need of creating such projects as tools for managing learning processes. He presents the structure of a model project together with its guidelines.

DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA V PRÍPRAVE UČITEĽA SLOVENSKEHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZŠ

Nadežda Kašiarová, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Príprava učiteľa na vyučovanie SJ s novými učebnicami. Analýza obsahu učebnice podľa vzdelávacieho štandardu. Využitie didaktickej analýzy učiva pri formulácii cieľov a výbere úloh. Návrh uplatnenia didaktickej analýzy v konkrétnom učive SJ v 7. ročníku.*

Kľúčové slová: *vzdelávací štandard, učebné osnovy, nové učebnice, didaktická analýza učiva, učebné ciele, prvky učiva, aktívne slovesá*

Učiteľia slovenského jazyka na 2. stupni ZŠ sa už niekoľko rokov postupne zoznamujú s novými učebnicami a hľadajú spôsoby, ako s nimi pracovať. Nekonenčný prístup autorského kolektívu k spracovaniu učiva v týchto učebniciach kladie vyššie nároky na prípravu učiteľa. Komplikuje ju, žiaľ, aj nesystematické vydávanie a distribúcia učebníc až v priebehu školského roka.

Nevyhnutným krokom v príprave je dôkladná analýza obsahu učebnice podľa cieľov učebných osnov a vzdelávacieho štandardu, ktorý majú slovenčinári už niekoľko rokov k dispozícii. Výkonový štandard stanovuje požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, t. j. učebné ciele orientované na výkon žiaka. Práca so vzdelávacím štandardom rozvíja aj zručnosti učiteľa vo vymedzovaní a správnej formulácii učebných cieľov, čo využije pri konkretizácii niektorých všeobecne formulovaných cieľov v štandarde, resp. v tvorbe cieľov pre rozširujúce učivo.

Uvedený postup umožňujú učiteľovi osvojiť si komunikatívno-poznávací princíp novej koncepcie vyučovania materinského jazyka a aplikovať ho vo vyučovacom procese. To už predstavuje ďalšiu fázu - prípravu na vyučovacie hodiny.

V reakciách učiteľov na novú učebnicu bol najviac prezentovaný problém veľkého počtu úloh, ich rozsahu a náročnosti. Jednou z možností jeho riešenia je uplatniť didaktickú analýzu učiva podľa postupu, ktorý prezentujeme v nasledujúcej časti.

Východiskom je téma učiva a učebné ciele, na základe ktorých učiteľ rozčlení učivo na základné prvky (fakty, pojmy, poučky, zákony, postupy atď.) a určí, ktoré z týchto prvkov učiva sú známe a ktoré nové. K jednotlivým prvkom učiva priradí činnosti, vyjadrené aktívnymi slovesami, ktoré majú žiaci s nimi vykonať (napr. definovať, nakresliť, vysvetliť, odvodiť a podobne) a prípadne i podmienky (napr. pomocou učebnice, pamäti atď.). Týmto určí konkrétne ciele vyučovacej jednotky. Vyberie tie, ktoré predstavujú základné učivo. Rozhodne, ktoré ciele možno dosiahnuť samostatnou prácou a ktoré treba prezentovať v hotovej podobe (výkladom). Určí optimálnu postupnosť osvojovania učiva žiakmi. Formuluje resp. vyberá pre žiakov úlohy na dosiahnutie cieľov na viacerých úrovniach učenia (napr. porozumenie, aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie) s využitím diferenciacie

podľa náročnosti. Uvedený postup predstavuje prácu s učivom, na ktorú nadväzuje voľba metód, sociálnych foriem vyučovania, učebných pomôcok, didaktickej techniky, rozvrhu štruktúry hodiny, spôsob spätnej väzby, kritériá hodnotenia. (Turek, 1996)

Uplatnenie didaktickej analýzy učiva môžeme sledovať v návrhu, ktorý vypracovala Eva Vechterová učiteľka SJ v ZŠ Hybe, okres Liptovský Mikuláš, účastníčka cyklického vzdelávania „*Vyučovanie SJL v 7. ročníku s novými učebnicami*“.

Návrh didaktickej analýzy

7. ročník

Obsahový štandard:

Predložky - neplnovýznamnosť, neohybnosť, bez vetnočlenskej platnosti. Delenie predložiek.

Učebnica - Komu slúžia predložky (II. diel, s. 4 - 5)

Výkonový štandard:

- Vedieť vysvetliť podstatu neplnovýznamnosti a neohybnosti predložiek
- Vedieť ich určovať v slovných spojeniach a v texte
- Ovládať delenie predložiek na prvotné a druhotné

Prvky učiva:

pojmy - vokalizované predložky, kategória pádu (známe pojmy)

prvotné a druhotné predložky (nové pojmy)

poučky - definícia predložiek

Aktívne slovesá:

definovať, vysvetliť, rozlíšiť, určiť, použiť

Postup

1. hodina

- Rozlíšiť významy slová predložka (Učebnica 4/A)
- Rozlíšiť predložky v texte
Poznať a vysvetliť postavenie a funkciu predložiek vo vete (Úloha 4/B a)
Určiť pád plnovýznamových slov, s ktorým sa viažu predložky (Úloha 4/B b)
- Vysvetliť neplnovýznamovosť slov a neohybnosť predložiek (Úloha 4/C a)

Vysvetliť, že sú bez vetnočlenskej platnosti (Úloha 4/c, b)
Rozlíšiť väzbu predmetu v predložkovom páde
(Úloha 4/c, b)



Línia. Počítačová grafika - žiacka práca. Pedagóg S. Tropp. (K príspevku na str. 18)

4. Vedieť definovať predložky (vyvodenie poučky)
5. Aplikácia poznatkov (Úloha s. 5/3 a): Vyhľadať predložky, určiť pád podstatného mena, s ktorým sa viažu (plnenie cieľa a, b)
6. Vedieť použiť správne výrazy s predložkami (Domacia úloha s. 5/Učíme sa opisnú slovenčinu)

2. hodina

1. Vedieť vokalizovať predložky
Použiť pravidlo o výslovnosti a pravopise predložiek (Úloha s. 5/1 a; b; 5/2).
2. Vedieť rozlišovať prvotné a druhotné predložky (Úloha s. 4/D a, b)
Vedieť používať druhotné predložky (Úloha s. 5/D c)
Vedieť vysvetliť zloženie predložiek (Úloha s. 5/E b)
Vedieť odlišiť druhotné predložky od podstatných mien (Úloha s. 5/E b)
Vedieť definovať prvotné a druhotné predložky (vyvodenie poučky)
3. Vedieť použiť prvotné a druhotné predložky (Úloha s. 5/3, b)
Poznať a vysvetliť väzbu prvotných predložiek s pádmí (Úloha s. 5/4)
Vedieť použiť predložky v súvislom texte (Domacia úloha: dúha a, b podľa výberu žiaka)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- TIBENSKÁ, E., SEDLÁKOVÁ, M.: *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ. Metodická príručka*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1999.
- TIBENSKÁ, E. A KOL.: *Slovenský jazyk pre 7. ročník ZŠ*.
- TUREK, I.: *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996.
- TUREK, I.: *Kapitoly z didaktiky. Ciele vyučovacieho procesu*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996.
- Učebné osnovy: *Slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava : SPN, 1997.
- Vzdelávacie štandard zo slovenského jazyka pre 5.-9. ročník základnej školy.

Kľúčovými aktivitami počas vzdelávania bolo určenie konkrétnych cieľov hodiny a výber z úloh v učebnici, resp. ich tvorba podľa vymedzených cieľov. Zamerali sme sa na rozvíjanie zručnosti učiteľov používať vo formulácii cieľov aktívne slovesá, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť.

Učebnica nám uľahčila dodržať požiadavku rešpektovania taxonómie cieľov podľa úrovne osvojenia si učiva, pretože úlohy a cvičenia sú zamerané na všetky uvedené oblasti psychickej činnosti pri učení. Zároveň si účastníčky uvedomili logiku integrácie jazykovej a slohovej zložky vo vyučovaní SJ bez striktného formálneho členenia v rozvrhu hodín.

Práca s učivom podľa uvedeného postupu zároveň vedie učiteľa k tomu, aby mal „pred sebou“ svojich žiakov, triedu, v ktorej učí. Výraznejšie by sa to malo prejaviť vo výbere a tvorbe diferencovaných úloh. Je potrebné predložiť učebné ciele vo vhodnej formulácii žiakom.

Namiesto záveru uvádzam pár postrehov z hodnotenia:

- Získala som zručnosť v jasnej formulácii cieľov.
- Naučila som sa vytýčiť si ciele hodín pomocou výkonového štandardu, čo mi pomohlo orientovať sa v učebnici.
- Naučila som sa, ako pracovať so štandardom a učivom v učebnici (možnosť úpravy, výberu, dopĺňania).
- Naučila som sa selektovať informácie a úlohy podľa úrovne žiakov.
- Naučila som sa zmysluplne tvoriť učebný plán, orientovať sa vo výkonovom štandarde a vytvoriť si vlastný systém pri práci s učebnicami.
- Pochopila som, ako sa má pracovať s novými učebnicami - vyberať cvičenia a pravidelne sa venovať slohovej výchove.
- Budú sa mi ľahšie robiť tematické plány. Budem si vedieť kontrolovať (napr. podľa Bloomovej taxonómie), čo je na mojej hodine, v učive zastúpené, čo prevažuje, čo chýba.

V príprave na vyučovanie s novou učebnicou potrebuje učiteľ čas a pokoj. Novú učebnicu by mal mať pred sebou pred začiatkom školského roka. Predpokladáme, že posledná zo série učebníc SJ pre 9. ročník vyjde tak, aby uvedené podmienky pre prácu učiteľa, a tým aj žiaka, boli splnené.

Summary: *The author considers problems of teachers of Slovak language in using new textbooks. She presents several examples of applying didactic analyses in subject content in 7th grade.*

NA MARGO ŽIACKYCH PREFERENCIÍ NA HODINE ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Preferencie žiakov na hodine anglického jazyka, s ohľadom na výber otázok, organizačnú formu práce, učebné úlohy, opravu chýb a učiteľské roly.

Kľúčové slová: učiteľská rola, spätná väzba, oprava chýb, výber učebných úloh, výber otázok, rodený hovoriaci

V akej role nás žiaci najčastejšie vidia na hodine?
 Chcú, aby sme ich chyby vždy opravovali?
 Dávajú prednosť niektorej organizačnej forme práce?
 Do akých aktivít sa najradšej zapájajú?
 Uprednostňujú naši žiaci zahraničných lektorov?

Toto sú len niektoré otázky, ktoré si kladie učiteľ usilujúci sa dosiahnuť čo najlepšie výsledky nielen v jazykových zručnostiach žiakov, ale aj v ich motivácii k štúdiu cudzieho jazyka.

Mnohí učelia vedia, či skôr cítia, že by bolo správne poznať odpovede na uvedené otázky, ale len niektorí žiadajú od žiakov spätnú väzbu na svoju prácu na hodine. Podľa Kyriacoua (1996) je práve reflexia vlastnej práce a evaluácia jednou z kľúčových zručností učiteľa.

Výskum, ktorý som v roku 2000 uskutočnila na stredných školách (gymnáziách, osemročných gymnáziách a bilingválnych gymnáziách) v stredoslovenskom regióne, nám dáva aspoň čiastkové odpovede na niektoré okruhy, ktoré som uviedla na začiatku svojho príspevku.

Výskumu sa zúčastnilo 141 žiakov druhého alebo tretieho ročníka uvedených škôl a každý žiak mal, alebo v súčasnosti má, aj skúsenosť s rodeným hovoriacim ako učiteľom anglického jazyka na strednej škole.

Každá položka v dotazníku bola zameraná na zistenie názoru žiakov na niektorú oblasť, ktorá úzko súvisí s učiteľskou rolou na hodine:

- reakcia učiteľa na chybu v ústnom prejave žiakov,
- výber učebných úloh,
- organizačná forma práce,
- výber a distribúcia otázok,
- učiteľské a žiacke roly.

Všetky položky dotazníka, okrem č. 1 a 2, mali zatvorenú formu a žiaci svoj postoj k výroku mali vyjadriť pomocou škály:

1. úplne súhlasím
2. skôr súhlasím ako nesúhlasím
3. skôr nesúhlasím ako súhlasím
4. úplne nesúhlasím

Ďalej uvádzam výsledky výskumu podľa jednotlivých položiek.

Výrok č. 1 - Keby som si mohol/mohla vybrať, chcel/chcela by som, aby ma učil:

- a) len náš učiteľ angličtiny

- b) len zahraničný lektor
 c) súčasne aj náš učiteľ aj lektor
 d) je mi to jedno

Tabuľka 1 Štatistické spracovanie výroku č. 1

		Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	A	12	8,5	8,5
	B	10	7,1	15,6
	C	114	80,6	96,5
	D	5	3,5	100

Na základe osobných skúseností žiakov s rodenými hovoriacimi ako učiteľmi anglického jazyka by až 81 % chcelo, aby ich učili súčasne aj lektori aj naši učelia (domáci učelia). Približne rovnaké percento žiakov (8,5 % a 7 %) preferuje buď lektora alebo domáceho učiteľa a len 4 % žiakov je to jedno.

Výrok č. 2 - Pri práci v pároch alebo skupinách sa veľa nenaučím, lebo:

- a) radšej pracujem individuálne
 b) spolužiaci robia chyby
 c) učiteľ / učiteľka nemôže opraviť všetky chyby
 d) iné (vysvetli)

Tabuľka 2 Štatistické spracovanie výroku č. 2

		Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	A	27	19,14	19,14
	B	11	7,80	26,94
	C	51	36,17	63,11
	D	52	36,87	100

V bode d. žiaci uvádzali tieto 3 možnosti:

A. Pozitívne odpovede:

- veľa sa naučím, získam nové informácie 16
- môžeme sa opravovať navzájom 3
- pomôžu mi spolužiaci 8

B. Negatívne odpovede:

- nie som nútený robiť, ostatní urobia 6
- zabávame sa 7
- nemám odvahu a príležitosť povedať svoj názor 4
- nepočúvame sa 2
- hovoríme po slovensky 3

C. *Neutrálne odpovede:*

- závisí to od toho, v akej skupine som 3

Celkove teda 36 % žiakov vyjadrilo, že pri párovej a skupinovej práci sa veľa nenaučia z dôvodu absencie opravy chyby učiteľom. 19 % žiakov viac vyhovuje individuálna práca a 8 % žiakov odmieta párovú a skupinovú prácu kvôli nepresnej jazykovej produkcii spolužiakov.

V bode d) mali žiaci možnosť nesúhlasiť s výrokom. 27 žiakov z 52 (37 %) má pozitívny vzťah k spomínanej organizačnej forme práce na hodine, 22 žiakov vyjadrilo negatívny postoj k tomu, ako boli ponúknuté možnosti, a odpovede 3 žiakov kategorizujem ako neutrálne.

Výrok č. 3 - Chcem, aby učiteľ opravil všetky chyby, ktoré na hodine urobím.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 3 Štatistické spracovanie výroku č. 3

	Početnosť	%	Kumulatívne %
Platné	1	53	37,6
	2	73	51,8
	3	14	9,9
	4	1	0,7

Vo postoji k opravovaniu chýb na hodinách anglického jazyka až 89% žiakov vyjadrilo, že chce, aby ich chyby, ktoré sa na hodine urobia, učiteľ opravil. Žiakom teda dosť záleží na presnosti ich jazykovej produkcie. Celkove len 15 žiakov (11 %) nesúhlasí s tým, aby im učiteľ opravoval chyby.

Výrok č. 4 - Rád/rada sa zapájam do komunikatívnych úloh, ktoré robíme v dvojiciach alebo skupinách, napr. rolová hra, diskusia, riešenie problému.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 4 Štatistické spracovanie výroku č. 4

	Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	1	44	31,2
	2	55	39,0
	3	37	26,2
	4	5	3,5

V oblasti organizačných foriem práce na hodinách väčšina žiakov dáva prednosť párovej/skupinovej práci (70%). Ostatných 30 % žiakov uprednostňuje individuálnu alebo frontálnu prácu a neradi sa zapájajú do práce so spolužiakmi. Tento údaj korešponduje so zistením v položke č. 2, v ktorej 20 % žiakov vyjadrilo, že radšej pracuje individuálne.

Výrok č. 5 - Páči sa mi, keď celá trieda naraz pracuje na tej istej úlohe.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 5 Štatistické spracovanie výroku č. 5

	Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	1	55	39,0
	2	64	45,4
	3	18	12,8
	4	4	2,8

Až 85 % žiakov dáva prednosť takým úlohám, na ktorých môžu pracovať rovnakým tempom.

Len 15 % žiakov nesúhlasí s výrokom, čo znamená, že uprednostňujú také úlohy, ktoré im umožňujú pracovať individuálnym tempom a nemusia sa prispôbovať požiadavke učiteľa alebo tempu spolužiakov.

Výrok č. 6 - Je pre mňa veľmi dôležité dobre ovládať hlavne jazykové prostriedky (gramatiku, slovnú zásobu).

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 6 Štatistické spracovanie výroku č. 6

	Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	1	83	58,9
	2	50	35,5
	3	7	5,0
	4	1	0,7

Až 94 % žiakov považuje za veľmi dôležité zvládnuť počas štúdia na strednej škole jazykové prostriedky, čo znamená, že títo žiaci preferujú presnosť svojho jazykového vyjadrovania. Uvedený výsledok je v súlade so zisteniami pri výroku č. 3, v ktorej až 89 % vyjadrilo, že si želá, aby ich učiteľ opravoval.

Len 6 % žiakov nedáva prednosť presnosti nad plynulosťou ústneho prejavu.

Výrok č. 7 - Nepáči sa mi, keď ma učiteľ preruší a opraví chybu, ktorú som urobil.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 7 Štatistické spracovanie výroku č. 7

	Početnosť	%	Kumulatívne %
Platné	1	10	7,1
	2	46	32,6
	3	52	36,9
	4	33	23,4

40 % žiakov súhlasí s výrokom, a to znamená, že nemajú radi prerušovanie odpovede a opravovanie chýb.

Až 60 % žiakov nesúhlasí s výrokom, čo znamená, že im neprekáža, ak ich učiteľ preruší a opraví chyby. Môžeme usudzovať, že títo žiaci preferujú jazykovú presnosť tak, ako to vyjadrili aj v postoji k výroku č. 3.

Výrok č. 8 - Dávam prednosť takým úlohám, ktoré majú jednu správnu odpoveď, napr. dopĺňanie slova

do vety alebo správneho gramatického tvaru a podobne pred komunikatívnymi aktivitami, napr. rolová hra, riešenie problému, diskusia a podobne.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 8 Štatistické spracovanie výroku č. 8

		Početnosť	%	Kumulatívne %
Platné	1	38	27,0	27,0
	2	37	26,2	53,2
	3	40	28,4	81,6
	4	26	18,4	100

Vo svojich postojoch k druhom učebných úloh žiaci nevyjadřili výraznú preferenciu úloh na rozvoj presnosti alebo úloh na rozvoj plynulosti. 48 % žiakov dáva prednosť jazykovým cvičeniam na rozvoj presnosti a 52 % uprednostňuje komunikatívne úlohy zamerané viac na rozvoj plynulosti.

Výrok č. 9 - Na ostatných predmetoch nepracujeme v dvojiciach, trojiciach a skupinách.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 9 Štatistické spracovanie výroku č. 9

		Početnosť	%	Kumulatívne %
Platné	1	21	14,9	14,9
	2	46	32,6	47,5
	3	49	34,8	82,3
	4	25	17,7	100

V oblasti organizačnej formy práce na ostatných predmetoch sú údaje vyvážené, pretože 53 % žiakov býva zaaŕganzovaných do párovej a skupinovej práce aj na iných predmetoch. 47 % žiakov nepracuje v pároch a skupinách na ostatných predmetoch. Predpokladáme, že ich postoj k takejto organizačnej forme práce na hodine anglického jazyka môže byť ovplyvnený aj skúsenosťou či neskúsenosťou s týmito formami práce na iných predmetoch.

Výrok č. 10 - Rád/rada odpovedám na také otázky, na ktoré stačí odpovedať jedným slovom.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 10 Štatistické spracovanie výroku č. 10

		Početnosť	%	Kumulatívne %
Platné	1	49	34,8	34,8
	2	35	24,8	59,6
	3	41	29,1	88,7
	4	16	11,3	100

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HARMER, Jeremy. 1993. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1993. 296 s., ISBN 0-582-04656
 HENDRICH, Jozef et al. 1988. *Didaktika cizích jazyku*. Praha : SPN, 1988, 498 s.
 KYRIACOU, Chris. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996, 155 s., ISBN 80-7178-022-7

Summary: *The author provides an insight into learner's preferences as far as teacher's questions, form of interaction, learning tasks, error correction and teacher's roles.*

Väčšina žiakov, až 60 %, rada odpovedá na krátke zatvorené otázky anketového typu, ktoré nevyžadujú dlhší jazykový prejav a žiak rýchlo získa spätnú väzbu na svoju odpoveď. 40 % žiakov dáva prednosť takým otázkam, ktoré vyžadujú dlhšiu verbálnu zaaŕganzovanosť.

Výrok č. 11 - Učiteľ by nás mal hodnotiť len na základe výsledkov písomných testov.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 11 Štatistické spracovanie výroku č. 11

		Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	1	38	27,0	27,0
	2	68	48,2	75,2
	3	29	20,6	95,7
	4	6	4,3	100

Predpokladali sme, že v súvislosti s MONITOROM a prijímacími skúškami na VŠ budú žiaci uprednostňovať písomné testy zamerané na testovanie jazykovej presnosti. Náš predpoklad sa nepotvrdil, lebo v oblasti hodnotenia svojich jazykových vedomostí a zručností žiaci nedávajú prednosť písomným testom a len 15 % žiakov súhlasí s výrokom.

Až 85 % žiakov si myslí, že učiteľ by ich mal hodnotiť nielen na základe písomných testov.

Výrok č. 12 - Na hodine mám dostatok príležitostí obsiahlejšie vyjadriť a vysvetliť po anglicky svoj názor.

1. úplne súhlasím – 2. skôr súhlasím ako nesúhlasím – 3. skôr nesúhlasím ako súhlasím – 4. úplne nesúhlasím

Tabuľka 12 Štatistické spracovanie výroku č. 12

		Početnosť	%	kumulatívne %
Platné	1	6	4,3	4,3
	2	15	10,6	14,9
	3	54	38,3	53,2
	4	66	46,8	100

Až 75 % žiakov považuje počet príležitostí, ktoré má na hodine na seba vyjadrenie, ako dostatočný, čo znamená, že učitelia aj lektori vytvárajú také učebné situácie, aby každý žiak dostal príležitosť na prezentovanie svojho postoja či názoru.

Len 25 % žiakov pociťuje nedostatok príležitosti na seba vyjadrenie.

Celkove môžeme konštatovať, že hoci žiaci výrazne nepreferujú niektorú učiteľskú rolu, je u nich badateľná určitá preferencia rozvoja jazykovej presnosti, čo môže byť ovplyvnené požiadavkami MONITORu a prijímacími skúškami na vysoké školy.

PRACOVNÁ ZÁŤAŽ UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL V NIEKTORÝCH KRAJINÁCH EÚ, NA SLOVENSKU A V ČR

Miroslav Valica, Metodické centrum, Banská Bystrica

Anotácia: Medzinárodný výskum - porovnanie zdrojov záťaže a preferencií spôsobov vyrovnávania sa s pracovnou záťažou u výberových súborov učiteľov EÚ, SR, ČR.

Kľúčové slová: pracovná záťaž, zdroje pracovnej záťaže učiteľov, podmienky a požiadavky práce učiteľov, návrhy na zmenu, personálna práca

Pedagogická prax prináša množstvo signálov o relatívne vysokej náročnosti učiteľskej profesie. Viaceré výskumy u nás i v zahraničí to potvrdzujú (B. Bližkovský, 2000; R. P. Chaplan, 1995; M. Kika, 1999; D. Mercer et al., 1991; K. Paulík 1998, B. Vašina, 1998). Vždy ide o stav, kedy nároky pracovných požiadaviek alebo nevhodných pracovných podmienok učiteľa nezvládajú (presahujú ich pracovné kapacity). Učiteľský stres sa zvyčajne úzko spája so zlyhaním copingových mechanizmov, ktoré pomáhajú učiteľom pri vyrovnávaní sa zo záťažou. V učiteľskom strese je podstatné subjektívne chápanie veľkosti pracovných nárokov a posudzovanie ich vzťahu k jeho pracovnej kapacite. Uplatnenie objektívnych hľadísk je problematické.

Mnohí autori dospeli na základe výskumov k rôznemu členeniu zdrojov záťaže učiteľov, napr. CH. Kyriacou (1996):

1. zlé správanie žiakov,
2. zlé pracovné podmienky,
3. časový tlak,
4. zlá pracovná atmosféra a medziľudské vzťahy.

C. J. Traverz a C. L. Cooper (1996) uvádzajú ďalší možný pohľad na vznik záťaže v práci učiteľov, nadväzujúci na predchádzajúce členenie:

1. potenciálne profesijné stresory (objektívne aspekty učiteľskej profesie, ktoré pri dosiahnutí určitej intenzity, početnosti alebo doby trvania môžu istým spôsobom vyvolať stres, ako napr. hluk, pracovné preťaženie, nedostatok materiálneho vybavenie);
2. hodnotenie (rozhodujúce o tom, či sa potenciálne stresory stanú reálnymi, je závislé od individuálnych osobnostných charakteristík učiteľa);
3. reálne stresory (tie, ktoré jedinec zhodnotí ako aktuálne ohrozujúce jeho subjektívnu pohodu a sebahodnotenie);
4. copingové stratégie (kroky, ktoré učiteľ podniká na redukciu vnímaného ohrozenia);
5. učiteľský stres (individuálna odpoveď na hodnotenie situácie ako ohrozujúcej, s fyziologickými, psychologickými a behaviorálnymi dôsledkami);
6. chronické symptómy (dlhodobé dôsledky záťaže);
7. individuálne charakteristiky učiteľa (osobnostné vlastnosti, doterajšie skúsenosti s učiteľským stresom, hodnotový systém a pod.);
8. potenciálne mimopracovné stresory (negatívne vnímané aspekty života učiteľa mimo školy, ktoré môžu zvyšovať tlak školských stresorov).

Z týchto prezentácií vyplýva mnohostrannosť učiteľského stresu a z nej vyplývajúca rozmanitosť jeho popisu a analýzy.

Viaceré výskumy sa venujú negatívnym dôsledkom učiteľského stresu na pedagogický proces a aj samotných učiteľov. Mnohí upozorňujú na zdravotné dôsledky (B. Vašina, M. Valošková, 1998) zvýšenú cyklickú chorobnosť v určitých obdobiach roka, fluktuáciu učiteľov. Absencia pre chorobu je bežne akceptovaným indikátorom pracovnej záťaže. Často sa hovorí o pedagogickej únave (L. Ďurič, 1969; A. Hamranová, 1999) a o vyhorení (M. Zelinová, 1998).

Dlhodobý výkon profesie môže vyvolať ako dôsledok jednostrannej záťaže, nevyvažovanej dlhodobo kompenzačnými aktivitami, tzv. "profesionálnu deformáciu". O. Rěhulka a E. Rěhulková (1998) zistili vo svojom výskume, v ktorom oslovili sto partnerov učiteľiek, že často negatívne hodnotia spôsob ich vyjadrovania (neprirodzený, rozvláchny, veľa značný, stereotypný a pod.) mimiku a gestikuláciu (prehnaná, predvádzajúca a pod.). Títo autori tiež uvádzajú, že pri vyrovnávaní sa so stresom popri racionálnych spôsoboch (relaxácia, úprava režimu práce a odpočinku, zaujímavé aktivity), vyhľadani sociálnej podpory alebo odbornej pomoci učiteľa dosť často konzumujú lieky, zvyšujú množstvo vyfajčených cigariet a požívanie alkoholu. V strese to robia aj učiteľia, ktorí bežne nekonzumujú alkohol a nefajčia.

V posledných rokoch sa i u nás objavil rad výskumov, ktoré sa venujú syndrómu "burnout" u učiteľov. Ide o negatívny dôsledok chronického emocionálneho preťaženia v učiteľskej práci. Ukazuje sa, že tzv. vyhorením (ktoré je spojené najmä s pocitmi telesného a psychického vyčerpania, bezmocnosti, so stratou ilúzií, dojmom osobného zlyhania a nedostatku energie na prácu, s negatívnym postojom ku sebe i žiakom, kolegom, životu vôbec) sú ohrození najmä nadšení a zapálení učiteľia, ochotní prijímať úlohy aj za iných, perfekcionalisti s vysokými nárokmi na seba, túžiaci po úspechu, so sklonmi pripísať nižšie výkony osobnému zlyhaniu (M. Zelinová, 1998). Výskumy výskytu syndrómu burnout u učiteľov na Slovensku (J. Daniel, 1996) naznačujú, že učiteľia základných a stredných škôl vo vzťahu k iným profesijným skupinám (s častým medziľudským kontaktom s emocionálnym akcentom), ako sú napr. lekári, zdravotnícky personál nevykazujú vyššiu úroveň tohto syndrómu. Niektoré rozdiely sa však prejavili, napr. zo sledovaných

profesií najnižším pocitom osobnej výkonnosti u učiteľov, najmä u žien. Niektoré skupiny učiteľov pociťujú intenzívnejšie emocionálne vyčerpanie a zažívajú pocity osobnej neadekvátnosti a neúspešnosti.

O spôsobe vyrovnávania sa s učiteľským stresom hovorí veľmi kvalifikovane publikácia C. Heninga a G. Kellera (1996). Autori v nej analyzujú prejavy, príčiny a najmä rôzne spôsoby prekonávania stresu v škole. Uvádzajú, že až 15% učiteľov z Nemecka je "vyhorených". Sú to najčastejšie učители, ktorí majú veľa problémových žiakov a sú vekovo starší. M. Zelina (1997) uvádza, že na Slovensku na vzorke 100 učiteľov základných škôl zistili (vo vzťahu k normám študentov učiteľstva) až 25% vyhorených učiteľov. Išlo najmä o starších učiteľov (služobne i vekom). Potvrdili tiež, že učители, ktorí mali vyššie skóre v tvorivosti, mali významne nižšie skóre "vyhorenia". Autor odporúča najmä zdokonaľovanie sa v stratégiách prekonávania záťaže (copingové stratégie) a neustálej autokreácie. Pracovná záťaž významne korelovala s ich celkovou pracovnou spokojnosťou. Významnejšie sa to prejavilo najmä u žien. (K. Paulík, 1999)

Na Slovensku pracuje sieť materských a základných škôl, ktoré participujú na medzinárodnom projekte európskej siete škôl podporujúcich zdravie. Ide o program zdravia v rezorte školstva, ciele ktorého sa zameriavajú na to, ako môže prostredie školy prispieť k vytváraniu zdravého životného štýlu a udržaniu zdravia učiteľov, žiakov a miestnej komunity. Hľadajú, ktoré postupy a odpovede na otázky, aké podmienky práce a prostredia v škole je potrebné zmeniť, aby fyzické a psychosociálne prostredie školy bolo prospešnejšie pre zdravie.

Výskum preferencií spôsobov vyrovnávania sa so záťažou u učiteľov stredných škôl v niektorých krajinách EÚ, SR, ČR

Pracovné podmienky i požiadavky na prácu učiteľov môžu pri prekročení určitej intenzity pôsobiť v interakcii s osobnostnými vlastnosťami učiteľov ako stresory, či záťaž. V zhode s C. J. Traversom a C. L. Cooperom sa domnievame, že dôležité pre zvládanie záťaže sú adekvátne stratégie zvládania záťaže (copingové stratégie) v aktuálnych alebo dlhodobopôsobiacich záťažových pracovných situáciách.

Cieľom našej analýzy je identifikovať spôsoby zvládania pracovnej záťaže a porovnať ich uplatňovanie vo výberových súboroch učiteľov EÚ, SR, ČR. Výskumnú vzorku tvorilo 409 učiteľov stredných škôl zo Slovenska, 181 učiteľov stredných škôl z Čiech a 728 učiteľov stredných škôl z vybraných krajín EÚ (Nemecka, Belgicka a Holandska). Na zisťovanie postojov učiteľov sme využili postojovú škálu "Euroteach", ktorá bola použitá v medzinárodnom výskume koordinovanom Univerzitou Leiden v Holandsku. Išlo o analýzu využívania troch spôsobov zvládania pracovnej záťaže učiteľov stredných škôl:

a) riešením problémov (ich analýza, použitie kognitívnych stratégií),

b) emocionálnym spôsobom (stratégie zamerané na reguláciu emocionálneho sprievodu záťažovej situácie),
c) zmiernením účinku záťaže (stratégie založené na prístupe riešenia záťaže činnosťou, napríklad návštevou priateľa a pod.).

Nepredpokladali sme rozdiely v postojoch učiteľov EÚ, SR, ČR k spôsobom vyrovnávania sa so záťažou.

Zistili sme, že naše predpoklady sa splnili v položke vyrovnávania sa so záťažou "riešením problémov" medzi výberovými súbormi slovenských a českých učiteľov a "zmiernením účinku záťaže" medzi výberovými súbormi učiteľov EÚ a českými učiteľmi. Medzi ostatnými porovnávanými súbormi respondentov, s využívaním troch spôsobov vyrovnávania sa so záťažou, boli štatisticky významné rozdiely. Súčasne sa ukázalo, že najfrekvencovanejšie využitie všetkých troch spôsobov vyrovnávania sa so záťažou je u slovenských učiteľov. Rozdiely vo frekvencii využívania troch spôsobov copingových stratégií boli voči súboru učiteľov EÚ štatisticky významné; to isté platilo i pre rozdiely voči českým učiteľom (okrem stratégie riešením problému). *Možno konštatovať, že slovenskí učители pri vyrovnávaní sa s pracovnou záťažou, najfrekvencovanejšie v porovnaní s učiteľmi EÚ a českými učiteľmi využívajú všetky tri základné copingové stratégie. Najviac využívajú kognitívne stratégie "riešenia problémov", potom emocionálne prístupy a najmenej stratégie "zmiernenia účinku záťaže". Učители EÚ a ČR sa správajú z hľadiska poradia frekvencovanosti troch spôsobov vyrovnávania sa so záťažou analogicky ako slovenskí učители.*

Najnižšie frekvencie využívania troch spôsobov vyrovnávania sa so záťažou prezentovali učители EÚ. Pretože ide o štatisticky významné rozdiely oproti českým a slovenským učiteľom (výnimkou je len nevýznamný rozdiel medzi učiteľmi EÚ a ČR vo využívaní stratégie "zmiernenie účinku záťaže"), môže to signalizovať zníženú potrebu učiteľov EÚ reagovať na záťaž v škole, tzn. množstvo či intenzita záťaže (možno oboje) je nižšia ako u slovenských a českých učiteľov. Nižšia frekvencia reakcií na záťaž nám však umožňuje vysloviť tiež domnienku o vyššej pracovnej kapacite učiteľov EÚ voči českým a slovenským učiteľom. Tá im umožňuje ľahšie sa vyrovnáť s vysokými nárokmi pracovných požiadaviek, prípadne horšími pracovnými podmienkami. Hovoríme to vo väzbe na naše predchádzajúce zistenia (M. Valica, 2001) o polarite a intenzite postojov učiteľov EÚ k niektorým faktorom pracovných podmienok a požiadavkám práce, ku ktorým sa vyjadrovali negatívnejšie ako učители so SR, ČR (*najmä vnímanie slabšej sociálnej podpory v škole, nižších rozhodovacích právomocí, vyššieho časového tlaku v práci, čiastočne aj vyššej agresivity študentov*). Predpokladáme, že kompenzačne môžu pôsobiť postoje učiteľov EÚ k faktorom, ktoré hodnotia pozitívnejšie ako slovenskí a českí učители (*lepšie možnosti kariérového rozvoja a odmeňovania, nižšie riziko straty zamestnania, menšia fyzická námaha práce*).

Podobný predpoklad môžeme vysloviť vo vzťahu k slovenským a českým učiteľom. Ak vychádzame z analýz postojov k *celkovej pracovnej spokojnosti učiteľov EÚ, ČR, SR, ukázala sa jej vyššia úroveň u slovenských a českých učiteľov ako u učiteľov EÚ*. Je to pravdepodobne podmienené tesnosťou viacerých kľúčových faktorov práce vo vzťahu k celkovej pracovnej spokojnosti slovenských a českých učiteľov. Domnievame sa, že podmienky a požiadavky práce sú menej záťažové pre slovenských a českých učiteľov ako učiteľov EÚ (okrem vyššej nespokojnosti s materiálными, platovými a kariérovými podmienkami, vyššou fyzickou námahou práce). Fakt nižšej frekvencie reakcií na záťaž učiteľov EÚ pri vyššej záťažovej pracovnej situácii možno vysvetliť pravdepodobne tým, že zameriame našu pozornosť na analýzu osobnostných dispozícií učiteľov determinujúcich vnímanie faktorov pracovnej situácie ako záťažových. Niektoré z nich pôsobia v interakcii s vonkajšími faktormi pracovného prostredia učiteľov buď ako moderátori (osobná nezdolnosť, pozitívne myslenie, zmysel pre koherenciu, externalita a pod.), alebo môžu zvyšovať stresové hodnoty (neurotickosť, negatívna efektivita, konfliktosť a pod.). Aké sú rozdiely v pracovných kapacitách a osobnostných dispozíciách medzi slovenskými, českými učiteľmi a učiteľmi EÚ, nevieme. Nebolo to cieľom nášho výskumu. Domnievame sa však, že potreba porovnávacích výskumov, ktoré by sa komplexne venovali zdraviu učiteľov vo väzbe na ich pracovnú záťaž je nevyhnutná.

Porovnávaním postojov učiteľov EÚ, SR, ČR k spôsobom vyrovnávania sa so záťažou v závislosti od pohlaví, veku a dĺžky pedagogickej praxe, sme pri porovnaní s celkovým výberovým súborom EÚ, SR, ČR dospeli k niektorým ďalším zisteniam:

1. Vo vzťahu k pohlaviu respondentov sa zvyšuje blízkosť postojov slovenských a českých mužov vo využívaní stratégie "riešenie problémov" a "emocionálny spôsob", u českých žien a žien EÚ vo využívaní stratégií "emocionálny spôsob" a "zmiernenie účinku záťaže"; najväčšie rozdiely v postojoch boli medzi mužmi aj ženami EÚ voči mužom aj ženám SR. *Slovenskí muži a ženy najfrekvencovanejšie využívajú všetky spôsoby vyrovnávania sa so stresom*
2. Vo vzťahu k veku sa významne zvýšila blízkosť všetkých postojov učiteľov EÚ, SR, ČR vo veku do tridsať rokov a nad šesťdesiat rokov k využívaniu stratégií vyrovnávania sa so stresom (pri ich porovnaní sme nezistili štatisticky významné rozdiely). Nevýznamné boli rozdiely medzi postojmi výberových súborov učiteľov ČR - SR a EÚ - ČR vo vekových kategóriách od 31 - 45 a od 46 - 60 rokov (štatisticky významné rozdiely boli len medzi učiteľmi EÚ - ČR vo využívaní stratégie "riešenie problémov" a medzi učiteľmi ČR - SR vo využívaní stratégií "zmiernením účinku záťaže"). Štatisticky významné rozdiely sme

zaznamenali v týchto dvoch vekových kategóriách vo všetkých troch spôsoboch vyrovnávania sa so záťažou medzi učiteľmi EÚ - SR. Takéto veľké odlišnosti medzi učiteľmi EÚ a slovenskými učiteľmi v "ťažiskových" vekových kategóriách nám dovoľujú vysloviť domnienku o tom, že *jestvujú rozdiely medzi učiteľmi EÚ a SR vo vnímaní a hodnotení pracovných situácií ako záťažových medzi učiteľmi, príp. v ich personálnych zručnostiach adekvátne sa vyrovnávajú so záťažovými situáciami v pedagogickej práci*. 3. Vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe sa, podobne ako pri veku, zvýšila blízkosť postojov učiteľov EÚ, SR, ČR s dĺžkou pedagogickej praxe porovnávaných súborov do 5 rokov a nad 25 rokov praxe. Takisto boli veľmi blízke postoje učiteľov EÚ - ČR vo všetkých kohortách podľa dĺžky pedagogickej praxe. Výnimku tvorili porovnávané postoje učiteľov EÚ - SR. Rozdiely v ich postojoch k spôsobom vyrovnávania sa so záťažou, v porovnaní s vekom, sa ešte rozšírili, najmä v kohortách nad 25 rokov pedagogickej praxe.

Na základe tejto analýzy možno konštatovať v postojoch učiteľov EÚ, SR, ČR, v spôsoboch vyrovnávania sa so stresom dve tendencie – *s vekom učiteľov a dĺžkou pedagogickej praxe sa zvyšuje blízkosť postojov medzi učiteľmi EÚ a ČR a diferenciacia medzi postojmi učiteľov EÚ a SR*. Pritom rozdiely v postojoch slovenských a českých učiteľov v súvislosti s vekom a dĺžkou pedagogickej praxe boli malé a nemali tendenciu výrazne sa meniť s ohľadom na vek a prax učiteľov. Zistenia naznačujú potrebu uskutočniť hlbšiu analýzu príčin takéhoto stavu, pri zohľadňovaní vonkajších a najmä vnútorných faktorov (osobnostných dispozícií). Výsledky takto orientovaných výskumov by mohli výrazne determinovať kvalitu prevencie voči učiteľskej záťaži a riešenie problémov zdravia učiteľov ako súčasť personálneho riadenia školstva a škôl.

Navrhujeme:

1. Spracovať zásady zmien a rozvoja organizačnej kultúry stredných škôl v súlade s hodnotami a strategickými cieľmi Národného programu výchovy a vzdelávania na Slovensku do roku 2015:

- stanoviť preferované hodnoty a strategické ciele v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov, vzťahov k spolupracovníkom, k užívateľom (rodičia, odberatelia školy);
- spracovať zásady posilňovania autonómie a zodpovednosti učiteľa za svoj výkon a sebarozvoj, s dôrazom na spokojnosť žiakov a odberateľov školských služieb, resp. na zdôrazňovanie tzv. *zákazníckej orientácie* a permanentného zvyšovania kvality vzdelávania;
- spracovať program rozvoja psychodidaktických zručností učiteľov na efektívnejšie riadenie učenia sa žiakov; vytváranie vhodnej klímy na vyučovaní ako najvhodnejšej prevencie proti sociálno-patologickým javom v škole;
- vytvárať pracovné podmienky a atmosféru na rozvoj inovatívnosti a tvorivosti učiteľov, na využívanie ich myšlienkového, pracovného a osobnostného potenciálu v prospech zvyšovania efektívnosti výchovy a vzdelávania.

2. Spracovať zásady sociálnej politiky na stredných školách

- stanoviť rozsah a zameranie špecifickej starostlivosti o učiteľov nad rámec štátom garantovanej obligatórnej starostlivosti o občanov;
- stanoviť *ciele starostlivosti o učiteľov* v súlade s rozvojovým potrebami škôl, pri zohľadňovaní nových spoločenských podmienok tak, aby sa oblasť sociálnej starostlivosti stala konkurenčným vkladom každej školy, zabezpečovala zvyšovanie jej prestíže a napomáhala skvalitňovaniu štruktúry pedagogických zamestnancov školy;
- spracovať *programy jednotlivých oblastí starostlivosti*, vrátane ich personálneho, organizačného a materiálneho zabezpečenia s dôrazom na:
 - ↳ program ochrany života a zdravia, koncipovaný ako optimalizácia pracovných podmienok, riadenia a vedenia ľudí so zameraním na dodržiavanie zásad bezpečnosti práce a na aktívny postup k ich rozvíjaniu,
 - ↳ program zdravia zameraný na propagáciu a realizáciu zdravého spôsobu života učiteľov,
 - ↳ program zlepšovania životných podmienok učiteľov najmä v bývaní, ubytovaní a skvalitňovaní podmienok pre kultúrnu, športovú, záujmovú a klubovú činnosť,
 - ↳ program *rekuperácie pracovnej sily učiteľov* (rekreácie, rehabilitácie, rekondície)
 - ↳ program starostlivosti o učiteľov (vrátane pracovníkov pred dôchodkového veku a dôchodcov);
- spracovať zásady realizácie rozvojovej, *prieskumnej činnosti* v oblasti pracovných a životných podmienok učiteľov zo strany zamestnávateľa (napr. pravidelný prieskum spokojnosti učiteľov v školách);
- spracovať *kritériá na poskytovanie výhod učiteľom* v sociálnej oblasti s dôrazom na pracovnú výkonnosť, perspektívnosť a pracovnú motiváciu tak, aby poskytnuté výhody boli stimulom na skvalitňovanie ich pedagogickej činnosti.

3. Spracovať zásady odmeňovania a stimulácie učiteľov

- spracovať systém a základné princípy politiky *odmeňovania učiteľov* so zreteľom na stimulačnú funkciu mzdy

a zohľadnenie špecifik školy (hodnoty, ciele), s prihliadnutím na odborný i osobnostný rozvoj a napĺňanie kariérových aspirácií učiteľov, ich ďalšie vzdelávanie;



Línia. Počítačová grafika - žiacka práca. Pedagóg S. Tropp. (K príspevku na str. 19)

- spracovať a následne využívať *metódy ohodnocovania práce učiteľov*
- spracovať zásady *ďalšej hmotnej a nehmotnej stimulácie pedagogického výkonu učiteľov*.

Uvedené činnosti nemajú charakter časovo-prierezový, ale kontinuálny a procesuálny, v nadväznosti na "Národný program výchovy a vzdelávania v SR do roku 2015", vzdelávacie potreby žiakov v regióne, strategický plán škôl a z neho vyplývajúcu personálnu stratégiu rozvoja ľudských zdrojov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M., et al: *Středoevropský učitel*. Brno : Konvoj, 2000.
- CHAPLAN, Roland P: *Stress and job satisfaction: a study of english primary school teacher's*. In: *Educational Psychology*. 15, 1995, č. 4, s. 473-485.
- KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.-155 s.
- MERCER, D.: *Job satisfaction and the secondary head teacher: The creation of a model of job satisfaction*. *School Leadership and management*, 17,1997,č.1, s. 57-67.
- PAULÍK, K.: *Psychologické aspekty pracovní spokojnosti učitelů*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Návrh koncepce výchovy a vzdelávania v SR:Projekt Milénium*. Nitra: Slovdidc, 2000.
- TRAVERS, C. J-COOPER, C.L.: *Teachers pressure stress in teaching profesion*, London : Routledge, 1996.
- VALICA, M.: *Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ*. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 10, 2001, č. 4, s. 6.
- Úplný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátenie z priestorových dôvodov)

Summary: *The author presents the results of an international research focusing on sources of burden and preferred ways of coping with it in samples of teachers from EU, Slovakia and the Czech Republic.*

POČÍTAČOVÁ GRAFIKA VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Ján Husár, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

V tomto školskom roku boli v ZUŠ vo Zvolene otvorené rozširujúce vyučovacie programy, ktoré sledujú nielen individuálne potreby žiakov, ale do rámca zabehnutej výchovno-vzdelávacej štruktúry vnášajú výrazný interdisciplinárny charakter. Jednou z nových oblastí, ktorá sa takýmto spôsobom začleňuje do výchovno-vzdelávacieho programu ZUŠ vo Zvolene, je počítačová grafika.

Publikovanie článku k tejto problematike a ilustrovanie celého čísla Pedagogických rozhľadov žiackymi prácami, vytvorenými pomocou počítača, bola jedna z našich posledných spoločných zámerov s nebohým kolegom doc. PaedDr. Stanislavom Troppom, PhD.

Anotácia: Počítačové umenie ako disciplína kombinujúca estetickú tvorivosť s technologickou výnimočnosťou. Vývoj názorov na komunikáciu prostredníctvom umeleckého diela. Kategorizácia výsledkov počítačovej grafiky. Výtvarné projekty s využitím počítača v ZUŠ vo Zvolene.

KLúčové slová: digitalizácia, počítačová grafika, vizuálna komunikácia, simulácia, interpretácia umeleckého diela, spojenie umenia so životom, digitálne obrazy, technológie

Definícia počítačového umenia je ovplyvňovaná súčasným vývojom charakterizovaným rýchlymi zmenami v technológiách a v tvorbe softwaru, ktoré predstavujú základňu tejto estetiky. Počítačové umenie môže mať veľa foriem zahŕňajúcich animáciu, vytváranie webových stránok, CD-ROMov, galérií, digitálneho videa či prezentácií. **Počítačové umenie je disciplína kombinujúca estetickú tvorivosť s technologickou výnimočnosťou.**

Postmoderna odmietla názor, že by sa počítače mali mechanicky využívať ako predĺžený nástroj zmyslov a náhrada aktivít človeka. Digitalizácia má slúžiť na rozširovanie zmyslovej štruktúry človeka a umelecké snaženia sa majú prelínať s digitálnou technikou. Výsledkom by mali byť obojstranne podnetné objavy. Nehrozilo by tak nebezpečenstvo straty zmyslov, citov a morálky. Domýšľanie budúcich možností vytvárania súbežného sveta sprostredkovaného digitalizáciou preto vyvoláva množstvo otázok, ktoré sa už netýkajú len vývoja dokonalej techniky a technológie, ale zákonite smerujú k úvahám o vytváraní paralelného vedomia, v ktorom technické médium výrazne ovplyvní duchovný svet človeka. Kritické názory upozorňujú na možnú stratu kontaktov s realitou a na hrozbu zo záplavy údajov otupujúcich schopnosť človeka postihnúť ich etickú hodnotu. Pre postmoderné myslenie je typické odmietnutie „objektívneho poznania“ sveta a základom pravdy sa stáva **komunikácia medzi ľuďmi** založená na pravidlách **otvorenosti a tolerancie**. Rôznorodosť a „inakosť“ sa potom nestáva prekážkou v dialógu, ktorú treba prekonať alebo potlačiť, ale ktorú sa môžeme naučiť akceptovať.

Moderné umenie 20. storočia riešilo svoj vzťah k tradičným postupom umeleckej tvorby ich radikálnym popretím. Cieľom sa stalo prekonanie prežitej formy a východiská sa hľadali v odklone od lineárneho obrysu, resp. v jeho negácii. Navonok sa tieto tendencie prejavovali v tvarovej deformácii, v záujme o vzťahy medzi objektmi,

porušením objemových a priestorových zákonitostí, využívaním čistej farebnosti a autorského rukopisu či neobyčajných farieb a svetiel. Nová zážitkovosť a poznanie reality vniesli do výtvarnej tvorby miešanie farieb v oku, emotívnu vzrušivosť farieb a tvarov, príklon k vnútorným problémom tvorcu, zmenené chápanie priestoru, objemu i pohybu. Využívali sa podnety a vplyvy, ktoré sa tak stávali námetom na zachytenie atmosféry, psychického napätia, vyjadrenia mýtického účinku atď.

Úlohou umenia bolo reagovať na pretvárajúci sa svet, ktorý prinášal iný, nový typ prežívania reality, dynamizoval sa a otváral doposiaľ nepoznané priestory (mikrosvet a nové vnímanie vesmíru), iné chápanie pohybu (neviazanosť na jedno miesto, energetický pohyb) a taktiež iné vnímanie času (radenie okamihov, časová zlomkovosť, rýchlosť komunikácie).

Človek si začal uvedomovať dôležitosť vzťahov, ktoré sú vytvárané medzi jednotlivými prvkami a začal chápať štruktúru stavby sveta, ktorá sa transformovala aj do spôsobu jeho myslenia. Objavili sa abstraktné myšlienkové konštrukcie a skutočnými elementmi prestali byť veci, ale stali sa nimi farby, zvuky, tlaky, priestory a časy. **Cieľom umenia už nebolo zobrazovanie, ale pôsobenie.**

Moderna sa teda ku svojmu zmyslu dostávala cez prepracovanie vlastných snažení, na konci ktorých našla prázdno. V širšom kontexte sa otázka prechodu od moderny ku postmoderne vysvetľuje cez štrukturalizmus. Cieľom štrukturalistickej aktivity je rekonštrukcia skúmaného objektu v podobe objektu nového, teda ide o istý druh **simulácie** v zmysle napodobňovania. Nezaujímalo ju však napodobňovanie v zmysle opakovania predlohy, tá bola zaujímavá len ako východisko pre vytvorenie nového objektu. Moderna teda nehľadala analógiu substancií, ale analógiu funkcií. Zjednodušene povedané, moderna sa snažila **simulovať funkciu**.

Z tohto pohľadu dospela veda i umenie k rovnakému



Štylizácia, manipulácia, pohyb. Pedagóg J. Husár

výsledku, forme foriem, ktoré Levi - Strauss označil ako „konkrétne znázornenie podmienok akejkoľvek malby“. Po strate vývoja štýlov, ktoré predstavovali istý súbor charakteristických znakov a tvorba sa vyznačovala pravidlami v postupoch, autori moderny už mohli rátať s pri-

jatím svojho diela alebo s jeho odmietavou kritikou. Rivalita sa stala súčasťou tvorby a žiaci sa snažili prekonať svojich učiteľov. Hodnotili sa jednotlivé diela, nehodnotil sa štýl. Umelecká kreativita sa takýmto spôsobom rozširovala na všetky strany a mohla sa tiež naplniť požiadavka **spojenia umenia so životom.**

S nástupom a globálnym rozšírením masovej mediálnej kultúry sa umenie začalo prejavovať v mnohých rozporuplných polohách. Ocitlo sa na platforme, z ktorej vnímame svet vo vzťahu k celkovému kultúrnemu rámcu. Vzťah medzi publikom a umením sa rieši v rámci **mediálneho sveta** a nie z rámca dejín umenia.

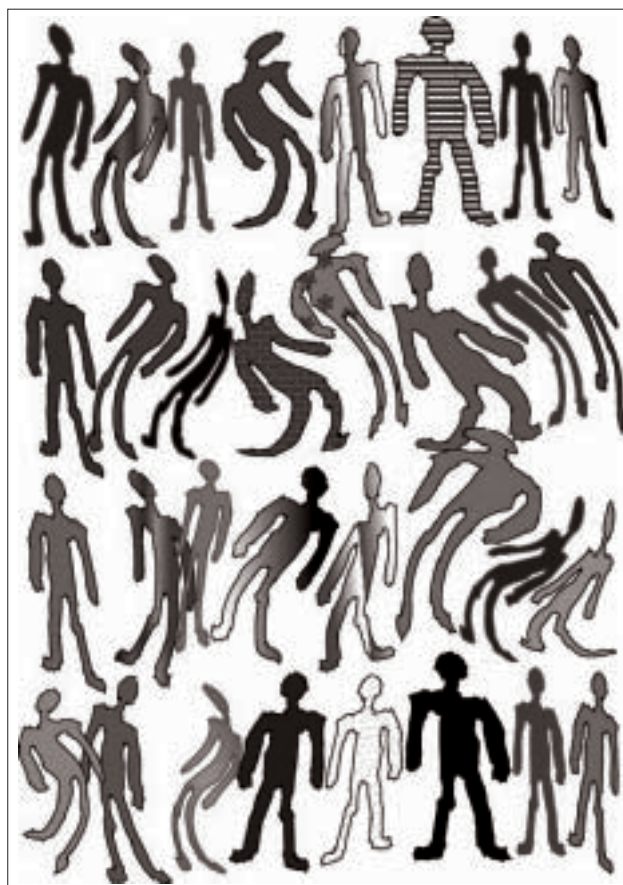
Teória preto zaznamenáva posun vo vlastnom rámci. Kým na jednej strane naďalej pretrvávajú obhajoba tzv. humanistického poňatia dejín, ktorá využíva esencionalistickú (ahistorickú) metodológiu, postštrukturalisti sú analytici a odvolávajú sa na fungovanie diela v konkrétnych kontextoch.

Tento rozpor sa zakladá na úvahách o možnej definitívnej, objektívnej, pravdivej a nemennej interpretácii. Kým napríklad E. Gombrich ako zástanca humanistického poňatia dejín umenia neverí, „že každá generácia má svoje vlastné pravdy“, J. F. Lyotard ako čelný predstaviteľ postmoderny uvažuje o „konci veľkého rozprávania“.

Zástancovia klasickej humanistickej histórie umenia chápu umelecké dielo ako výsledok individuálneho, osobitého a jedinečného prejavu umelca. Dielo podľa tejto teórie pôsobí navonok neutrálne a nestranné. Postštrukturalisti naopak tvrdia, že umenie sa snažilo vždy naplniť požiadavky inštitúcií a presadiť sa na základe dobovo platných konvencií. Z toho hľadiska nemôže byť umenie neutrálne. Podľa M. Foucaulta a L. Marina je zobrazovanie integrálnou súčasťou nadvlády a útlaku, a teda výrazom moci. Ich interpretácie nesmerujú k obhajobe jedinečnosti, ale k odhaľovaniu podriadenosti umenia dobovým pravidlám, ktoré systému vládnu.

Keď si predstavíme očakávané možnosti virtuálnych svetov, zistíme, že komunikácia prostredníctvom umeleckého diela, ako ju dnes poznáme, prestáva platiť nie preto, že zlyháva tvorca alebo príjemca, ale preto, že nedokážeme dosť dobre určiť autorstvo. Ako diváci vstupujeme do ponúkaného umelého priestoru a svojimi zmyslami ho dokážeme nielen vnímať, ale vlastným konaním ho môžeme meniť, dopĺňať či búrať. Ponúkaný priestor už nie je obrazom zastupujúcim skutočnosť, ale skutočnosť sama, v ktorej úlohu autora preberá divák tým, že vyhľadáva cestu, ktorá najlepšie vyhovuje jeho predstave. Napĺňa sa tak sen umelcov túžiacich tvoriť interaktívne umelecké diela, alebo to bude chvíľa, kedy definitívne padnú hranice vymedzujúce pojem umenie. Aké realisticky presvedčivé a zážitkovo bohaté môžu byť cesty objavovania, ktoré si sám užívateľ navrhol? Za umelca bude považovaný autor programu, alebo užívateľ, ktorý ho používa ako prostriedok vlastnej tvorby?

„Technika, vyjadrené nadsadene, neinterpretuje svet, aký nachádza, ale vytvára technický svet, ktorý je dnes



Štylizácia, manipulácia, pohyb. Pedagóg J. Husár

predovšetkým v médiách, celkom dôsledne svetom zdania, v ktorom sa ruší akákoľvek fyzická a priestorová realita.“ (Belting, 2000, s.19)

Takéto úvahy narážajú celkom zákonito na negatívne stanoviská mnohých umelcov voči počítačom, hoci súčasné umenie sa ako celok javí vo vzťahu k vlastnej teórii a dejinám ako „neprispôsobivé“, pretože už dávnejšie prekročilo

Prepis farebnej kresby do vektorového grafického formátu. Pedagóg J. Husár

Farebná kresba



Počítačové spracovanie



skutočnosti pomocou počítača,
b) z hľadiska vplyvu elektronických médií na zmeny kvality a ovplyvňovania schopnosti rozširovať vizuálne štruktúry, ako aj vizuálnu komunikáciu človeka.

Cieľom takto ponímanej edukácie je:

a) odstraňovanie počítačovej negramotnosti (špecificky v oblasti počítačovej grafiky),
b) rozširovanie variácií o nové formy apli-

kovateľné na dané estetické kritériá,
c) inovácia v zmysle rozširovania nových predstáv vznikajúcich ako výsledok interaktivity s médiom.

rámec vytvorený umenovedou, v ktorom ho bolo možné bezproblémovo identifikovať, interpretovať a klasifikovať. Tento rozpor nevznikol zo dňa na deň a príčinou nebol len vývoj digitálneho prostredia, ktoré vstúpilo najprv pozvoľna, neskôr veľmi rýchlo, razantne a globálne do všetkých oblastí života človeka.

V súčasnosti je možné prikloniť sa k názoru, ktoré výsledky počítačovej grafiky kategorizujú podľa kvality nasledovne:

a) mimetická - opakovanie diel vytvorených v iných médiách;

b) odvodená - nadväznosť na existujúci štýl, teda technológia je formou variácií aplikovaná na už dané estetické kritériá;

c) inovovaná - dokumentuje nové formy predstáv, ktoré vznikajú ako výsledok vývoja nových algoritmov;

d) jedinečné využitie počítača - vznikajúce práce nemajú paralelu v tradičnej tvorbe a bez tohto prostriedku by nevznikli.

Z naznačenej teoretickej platformy vychádza aj konštrukcia výchovno-vzdelávacieho programu v ZUŠ vo Zvolene. Počítač je tu chápaný ako prostriedok, ktorý umožňuje odhaľovať a získavať nové skúsenosti a stáva sa tak nástrojom formovania človeka. Transformácia problematiky do vyučovania výtvarnej výchovy musí zohľadňovať niekoľko dôležitých faktorov, ale vo svojej podstate sa bude zaoberať tvorbou a manipuláciou obrazu v počítači.

Pre výtvarnú výchovu je potrebné skúmať tento problém:

a) z hľadiska foriem a prostriedkov vizualizácie

Výtvarné projekty, v ktorých sa uplatňuje počítač ako prostriedok prirodzene využívajú poznatky a skúsenosti získavané na lekciách s "klasickými" výtvarnými médiami. Na výtvarný problém sa nahliada z mnohých uhlov pohľadu. Ak sa napríklad fotografie resp. kresby či kópie, stávajú vstupom na riešenie problematiky svetla, po elektronickom spracovaní môžu obrazy nadobúdať celkom konkrétne predstavy riešenia priestorového objektu. Tento spôsob práce však nevyžaduje len riešenie organizačných problémov výuky a dobré materiálové a technické zázemie, ale predovšetkým tvorivý priestor budovaný na vzťah učiteľ - žiak.

„Počítače, digitalizácia a digitálna komunikácia neostala obmedzená na masové médiá. Popri médiách ovládla prostredie osobných počítačov, ktoré núkajú varianty prepojenia s masovými médiami a naopak. Rýchlosť vývoja digitálnej techniky spolu s ponukou jej ďalších horizontov, nových možností a funkcií naznačuje, že v budúcnosti **budú rozhodovať informácie a technológie.**“ (Tropp, 2001, s.38)

Digitálne obrazy determinujú našu predstavu o realite. Záujem o ne je v porovnaní s inými prostriedkami vizuálnej komunikácie obrovský a rovnako veľký je i vplyv digitálnych médií na publikum. Ich dominantné postavenie vo sfére obrazových médií je zdôvodňované schopnosťou prinášať informačný obsah v takom rozsahu, ktorý nedokáže nateraz zabezpečiť iný prostriedok. Reakciou na takýto vývoj sveta obrazov by nemalo byť jeho odmietnutie, ale pochopenie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BELTING, H.: *Konec dějin umění*. Praha : Mladá fronta, 2000.

BERTÓK, I. - JANOUŠEK, I.: *Počítače a umenie*. Bratislava : SPN, 1989.

GERO, Š.: Interpretácia a kreativita. In: *Interpretácia výtvarného diela v teórii a praxi*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB a Metodické centrum, 1999. s.34 - 38.

RANDLÍKOVÁ, D.: Virtuální realita. In: *Výtvarná výchova*, 36, 1995/96, č. 3, s. 38.

THOMASOVÁ, K.: *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia*. Bratislava : Pallas, 1994.

TROPP, S.: *Vizuálne médiá a výtvarné umenie*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001.

WELSCH, W.: *Estetické myslenie*. Bratislava : Archa, 1993.

Summary: *The author deals with changes in views on communication through art. He stresses the need of making use of computers in teaching and learning process in basic art schools.*

OBRAZ A REPRODUKČNÁ TECHNIKA

Lubomír Zabadal, Pedagogická fakulta UKF Nitra

Anotácia: *Prehodnotenie prístupu k reprodukčným technikám vo výtvarnej výchove na školách pedagogického zamerania.*

Kľúčové slová: *reprodukcia, vizuálna sústava, zorné pole*

Každá reprodukčná technika má svoj charakter zobrazovania, ale všetky vytvárajú dojem, že objektívne zaznamenávajú časť skutočnosti. Je to, samozrejme, klam. Každá reprodukcia je taká, aká je jej technológia vzniku. Reprodukčné techniky filtrujú rôznorodé javy a vytvárajú z nich dvojrozmerné modely. Odoberajú im hĺbku, čím sa znižuje priestor potrebný pre vtiahnutie diváka do obrazu. Ak zamýšľa výtvarník zjednocovať javy, použije reprodukčnú techniku. Na vytvorenie nového priestoru, ktorý je divák nútený zaplniť, potrebuje aspoň dve vizuálne sústavy. Je veľmi náročné odhadnúť veľkosť priestoru vzniknutého kombináciou sústav. Môžeme sa len pohybovať medzi nimi a očakávať, ako sa obraz prejaví.

Prezeranie obrazu je teda potrebné vnímať ako prepínanie medzi dvoma alebo viacerými vizuálnymi sústavami, ktoré sú naraz položené do zorného poľa. Divák je nútený obidve vnímať naraz, ale nemôže ich naraz interpretovať. Zdanlivá súčasnosť vnímania dvoch sústav vytvára napätie vo vnímaní. Prepínanie medzi sústavami núti diváka znova a znova sa vracieť k obrazu. Nedovolí mu však uzrieť všetky prvky. Celok obrazu je neviditeľný, a tým je zaujímavý.

Otázka rozdielnosti vizuálnych sústav je v obraze kľúčová. Je veľmi náročné uvedomiť si ich charakteristiky. Každá musí mať s tou druhou niektoré spoločné prvky, aby bolo možné dosiahnuť celok obrazu, a zároveň musí byť dostatočne odlišná pre dosiahnutie oscilácie vo vnímaní.

Celostnosť obrazu môže byť dosahovaná na rôznych úrovniach. Zjednodušeným príkladom môže byť sústava konkrétneho média. Oscilácie sa tak presúvajú do priestoru sústavy určenej médiom. Divák prezerá napríklad jednotlivé časti obrazu. Oko skáče od celku k detailu a naspäť. Dráha týchto skokov určuje budúci význam obrazu. Ten sa môže líšiť v závislosti od východiskového bodu prezerania obrazu. Dobré postavená kompozícia neumožňuje postihnúť význam jednotlivých častí bez interpretačných skokov. Oko je tak vedené (a s ním i význam) smerom, ktorý mu určil autor obrazu. Autor je o krok vpred pred divákom, má určitý odstup a zároveň chce byť

klamaný vlastným obrazom. On ako prvý testuje účinok.

Nová technológia zobrazovania býva často považovaná za odraz reality. Toto povedomie i dnes pretrváva v niektorých technológiách, (farebná fotografia, DVD film a i.) Ich tvorcovia sa snažia stále rozširovať zobrazovacie možnosti, rozširovať konkrétnu vizuálnu sústavu. Študenti - výtvarníci sú školení s opačným zámerom - hľadať medzery vo vizuálnej sústave média. Ich tvorba je „vizuálnou diverziou“. Na mieste medzery vytvárajú nové body, ktoré potom fixujú a používajú ich na napojenie alternatívnej siete vzťahov, čím vzniká možnosť na preladovanie vnímania tvorcu i diváka. Odlišnosť spájaných prvkov nesmie byť badateľná na prvý pohľad. V prípade, že by to tak bolo, zaradí divák dielo do niektorej zo známych kategórií, napr. počítačová koláž, filmový trik a pod., čím sa výrazne oslabí účinok diela. Zruší sa tak veľmi potrebná neistota, ktorú pociťujeme pri vnímaní niečoho nového, nezaraditeľného.

Uvediem príklad z oblasti fotografie. Svetoznámy fotograf Joel - Peter Witkin pri aranžovaní svojich diel často používa sústavu zrkadiel. Vzniknutá scéna je zlúčením odrazov v zrkadlách a reálnej scény. Vhodným zamaskovaním prechodov medzi jednotlivými prvkami zrkadlovej a reálnej scény vzniká dojem zvláštneho viacrozmerného priestoru. Naaranžovanú scénu potom odfotoграфuje. Divák, zvyknutý na interpretovanie fotografie ako odrazu reality, sa dostáva do stavu oscilácie vnímania. Jeho doterajšia skúsenosť je spochybnená. Začína preladovanie. Witkin toto získava oklamaním programu fotoaparátu. Využíva jeho tendenciu nivelizovať obrazovú scénu, filtrovať nesúmerateľné prvky pomocou objektívu a vytvárať tak dojem jednotnej reality. Základnú tendenciu podporuje i ďalšími mechanickými zásahmi do negatívu.

Postup zdanlivej podobnosti prvkov je možné využívať v rôznych reprodukčných technikách. Študent - výtvarník si môže pomocou neho udržiavať kritický odstup i v čase, kedy reprodukčné techniky postupne nahrádzajú komplexné zobrazovacie technológie.

PROGRAMY PREVENIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ V PODMIENKACH ZŠ

Ingrid Emmerová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Prevenia drogových závislostí v podmienkach základnej školy. Programy prevencie realizované u nás.*

Kľúčové slová: *drogy, toxikománia, primárna, sekundárna a terciárna prevencia, programy prevencie drogových závislostí*

Deti, žiaci základných škôl predstavujú veľmi rizikóvu skupinu vo vzťahu k drogám. Sú ľahko ovplyvniteľní svojimi rovesníkmi, ale aj dilermi, ktorí v nich vidia ľahký zárobok a najmä perspektívnu klientelu.

Drogy a toxikománia so sebou prinášajú aj množstvo iných problémov. Ich nebezpečenstvo spočíva v tom, že spúšťajú reťazovú reakciu. Ich dôsledkom sú zničené mladé životy a celé rodiny, narušená morálka, nárast kriminality, riziko AIDSu a iné dôsledky. Tým narastá potreba účinnej prevencie, čiže predchádzania týmto nežiadúcim javom.

Prevenia drogových závislostí sa člení na primárnu, sekundárnu a terciárnu (Ondrejko, P., 1999; Hroncová, J., 1996; Sejšťová, E., 1997; a i.).

Primárna prevencia

Primárna prevencia (alebo generálna), sa týka najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku závislostí. V rámci nej treba klásť dôraz na tie skupiny, ktoré ešte neprišli do kontaktu s drogou. Realizátormi prevencie sú rodina, škola, mimoškolské zariadenia, masmédiá a iné inštitúcie.

Sekundárna prevencia

Sekundárna či adresná prevencia je zameraná na ohrozené skupiny obyvateľstva, netýka sa už všetkých. Pracuje sa s tými, čo už drogu skúsili. Má zabrániť rozvoju drogovej kariéry a vzniku drogovej závislosti u tých, ktorí experimentujú s drogami. Nevyhnutná je tu už profesionálna úroveň prevencie, najmä zo strany centier pre prevenciu drogových závislostí, pedagogicko-psychologických poradní a pod.

Terciárna prevencia

Terciárna prevencia predstavuje činnosť zameranú na predchádzanie recidív drogových závislostí u ľudí drogovovo závislých, ktorí prešli liečbou. Terciárna prevencia je súčasťou dlhodobého resocializačného procesu a uskutočňuje sa na profesionálnej úrovni prostredníctvom odborných pracovníkov resocializačných zariadení.

V podmienkach základných škôl sa realizujú viaceré programy prevencnej práce, k najzaujímavejším patria: peer skupiny, programy „FIT IN“, „Škola bez alkoholu, drog

a cigariet“, „Kým nie je príliš neskoro“ a „P. A. N. D. A.“.

Programy prevencie drogových závislostí

1. Peer-skupiny

Ide o tzv. rovesnícky program. Peer je slovo prebrané z angličtiny a znamená seberovný. Princípom peer-programu je zapojenie vopred pripravených vrstovníkov.

Peer program sa definuje ako „Program s aktívnou účasťou rovesníkov. Patrí medzi najúčinnéjšie formy prevencie, je vhodný nielen pre mladých ľudí, študentov a žiakov, ale i niektoré profesie. Absolventi kurzov peer-programov aktívne pôsobia medzi rovesníkmi“¹. Peer programy sú považované za najúčinnéjšie programy prevencnej práce.

Podľa Kolenčika výhoda peer-programu spočíva v tom, že mladí ľudia medzi 13. a 18. rokom sa obracajú na svojich rovesníkov kvôli podpore i radám oveľa častejšie ako na rodičov alebo ďalšie významné dospelé osoby². M. Kolenčík ďalej uvádza, že program, v ktorom sú študenti cvičení ako „peer helpers“, sa po obsahovej stránke zameriava na tieto činnosti:

- nácvik komunikačných schopností a zručností,
- cvičenia empatie, asertivity a rozhodovania,
- nácvik zručností a schopností počúvať iných,
- posilňovanie správneho sebahodnotenia,
- informácie z oblasti drogových závislostí a ich prevencie,
- informácie z oblasti kriminality a prostitúcie,
- informácie z oblasti sexuality človeka, výchovy k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu,
- informácie z oblasti pandémie HIV/AIDS.

Mladí ľudia, ktorí absolvujú peeringový program (organizovaný Dafné), by mali pôsobiť medzi svojimi rovesníkmi ako sprostredkovatelia informácií, mali by vedieť usmerniť svojich priateľov a blízkych v problémových situáciách.

O. Bindasová uvádza, že prípravu koordinátorov zabezpečujú Centrá poradensko-psychologických služieb, Metodické centrá, Pedagogicko-psychologické poradne. Výcvikový program študentov stredných škôl vyzerá podľa O. Bindasovej takto³:

Učiteľ - koordinátor prevencie ponúkne žiakom či študentom vstup do 10-mesačného výcviku. Podmienkami

1 Ondrejko, P.-Poliaková, E.: *Protidrogová výchova*. Bratislava, 1999, s. 348

2 Kolenčík, M.: *Vytváranie a pôsobenie peer skupín mládeže v rámci výchovy k prosociálnosti*. In: *Quo vadis výchova*. Bratislava, 1997, s. 132

3 Bindasová, O.: *Vzdelávanie a protidrogový výcvik*. In: *Protidrogová výchova*. Bratislava, 1999, s. 222 - 223

sú súhlas rodiča aj triedneho učiteľa a prijatie štyroch deklarácií:

1. byť drogový čistý a neposkytovať drogu iným;
2. diskretnosť - zachovávanie mlčanlivosti o obsahu rozhovorov, nie o programe skupinovej práce;
3. nenásilie, verbálne aj neverbálne, tolerovať iný názor, aj keď s ním nesúhlasím;
4. presnosť, dodržiavanie času.

Skupina si vytvára svoje normy a platí „ja“ forma (každý hovorí len za seba).

Štruktúra programu výcvikových stretnutí vychádza zo základnej schémy:

1. infoblok: o typoch drogových závislostí, komunikácii verbálnej i neverbálnej, zhubných sektách a kultoch a iné;
2. postoje: budovanie alebo ich zmena;
3. sociálne zručnosti: aktívne počúvanie, zvládanie stresu, asertivita, nácvik odmietania, ako sa brániť reklame a iné.

Stretávanie skupiny je pravidelné - dva dni za mesiac, víkendové sústredenie počas štvrťroka, päťdňové letné sústredenie v teréne. Optimálny počet frekventantov je 15, polovica prechádza do výcviku lektorských zručností. Táto skupina potom pod supervíziou prezentuje prevenciu v triedach mladších spolužiakov.

2. Program „FIT IN“

Preventívny program FIT IN vznikol v roku 1990. Pod vedením K. Nešpora ponúka preventívne aktivity špecifickým cieľovým skupinám, najmä deťom a dospievajúcim, rodičom, pedagógom.

Tento program vychádza zo skutočnosti, že spolupráca medzi ľuďmi, ktorí žijú zdravo a sú vekom blízki tým, pre ktorých je prevencia určená, je účinná. O málo mladší spolužiaci budú veriť svojim starším spolužiakom viac, než ľuďom starším o jednu alebo dve generácie. Práve títo sa dokážu viac vcítiť do ich situácie a myslenia.

Program je rozčlenený do 10 modulov⁴.

1. modul - o motivácii a brainstormingu:

- motivácia; čo si človek najlepšie zapamätá; brainstorming;
- výhody toho, kto nefajčí;
- výhody toho, kto neberie drogy a nadmerne nepije.

2. modul - o návykových látkach:

- spoločné riziká u návykových látok;
- čo je to závislosť a ako vzniká;
- tabak a nenápadný, ale nebezpečný alkohol;
- marihuana, hašiš, pervitín, kokaín a iné.

3. modul - lepšie možnosti:

- aktívny pohyb, relaxácia;
- ako tvorivo riešiť problémy;
- ako si zvýšiť sebavedomie.

4. modul - čo poradiť, keď má niekto problémy:

- rôzne druhy problémov;
- ako prestať.

5. modul - sociálne zručnosti, zručnosti sebaapredania a zručnosti odmietania:

- neverbálna komunikácia;
- umenie konverzácie;
- rôzne spôsoby odmietnutia pre rôzne situácie;
- asertivita.

6. modul - reklama a ako sa jej brániť:

- ako vzdorovať všadeprítomnej reklame;
- čo je to mediálna gramotnosť (= využívať masmédiá, ale nedať sa nimi zneužívať);

7. modul - ako prežiť v doprave:

- alkohol, drogy a premávka.

8. modul - prevencia násillia a zvládanie konfliktov:

- ako sa vyhnúť násilliu;
- ako zvládať konflikty;
- ako pomôcť druhým mladým ľuďom, aby žili bezpečnejšie.

9. modul - umenie počúvať, umenie hovoriť, umenie presvedčiť:

- ako upútať a udržať pozornosť poslucháčov;
- aké sú najčastejšie chyby ľudí, čo hovoria;
- ako presvedčiť iných o dobrej veci;
- ako diskutovať.

10. modul - spoločnosť to sme i my:

- prečo sa alkohol a tabak pre mladých ľudí nehodí;
- znižovanie dostupnosti návykových látok;
- čo môžete urobiť konkrétne vy.

3. Program „Škola bez alkoholu, drog a cigariet“

Základy programu Škola bez alkoholu, drog a cigariet (Program ADC) uvádzajú I. Novotný a P. Ondrejko⁵. Nádejou zostáva vytvoriť malé ostrovčeky zdravia zo škôl, a to s deťmi, ktoré ešte nemajú vlastné skúsenosti s drogami. Realizátori projektu majú jediný cieľ: zavedenie protidrogovej klímy v uzavretej komunite školy.

Vo výchove dieťaťa učiteľom a rodičom je rozdiel. Učiteľ má väčšie predpoklady byť nezaujatý. Vie profesionálne definovať výchovný cieľ a kráčať za týmto cieľom bez zakolísania. Škola je tým schopná splniť základný zámer programu: vytvoriť alteratívnu klímu, ktorá ponúka premeny rizikových vzorov správania sa na správanie ochranné.

Program je rozvrhnutý na štyri časovo neohraničené obdobia, ktoré sa odlišujú cieľmi - krokmi. Pre program sa môže rozhodnúť učiteľ sám alebo aj celá škola naraz. Platí zásada, že každý môže kedykoľvek do programu vstúpiť a ľubovoľne z neho aj vystúpiť.

1. krok: Naučiť sa žiť v drogovom prostredí

Oboznámiť učiteľov s protidrogovou problematikou, moti-

⁴ Nešpor, K. – Fischerová, D. – Csémy, L. – Pernicová, H.: FIT IN 2001 PLUS. Praha, 1996, s. 8 - 55

⁵ Novotný, I. – Ondrejko, P.: Primárna prevencia drogových závislostí a jej najčastejšie chyby. In Protidrogová výchova. Bratislava, 1999, s. 179-197

vovať ich aby realizovali program. Presvedčiť všetkých, že toxikoman nie je náš nepriateľ, ale chorý, ktorý potrebuje našu pomoc. Naučiť žiakov prijať narkomanov ako nevyhnutnosť, s ktorou sa treba zmieriť.

2. krok: Pochopiť, kto som, kam chcem ísť a za koho som zodpovedný

Vytypovať vhodných žiakov (s vyhraneným odmietavým postojom k drogám, s dobrým študijným prospechom, pohybovo zdatných, vnútorne vyrovnaných, nekonfliktných) a založiť skupinu Zóny M. Minimálny počet tvoria štyria žiaci, maximálny osem žiakov. Je dôležité naučiť ich samostatnému protidrogovému správaniu a rozhodovaniu.

3. krok: Mŕtve deti už našu pomoc potrebovať nebudú
Naučiť skupinu Zóny M pomáhať rovesníkovi, ktorí potrebujú radu a pomoc. Zapájať do programu aj ostatných učiteľov. Spolu s deťmi sprostredkovať rodičom informáciu o drogách. Vytvoriť protidrogovú atmosféru na škole.

4. krok: Prijatie ochranného správania. Nová alternatíva

Každá škola si musí určiť vlastné prístupy a nové tradície. Tradície dajú primerané sebavedomie absolventovi školy.

4. Program „Kým nie je príliš neskoro“

Autorom projektu „Kým nie je príliš neskoro“ je belgický preventista Ernst Servais. Pri realizácii tohto projektu sa vychádza z toho, že prevencia musí zasiahnuť rôzne sféry života a to školu, rodinu, voľný čas.

E. Servais uvádza ciele prevencie závislosti v materských školách a na základných školách⁶:

- spoznať príslušnú životnú situáciu a preskúmať ju;
- prispôbiť pedagogickú koncepciu;
- hľadať spolupracovníkov, školiť aktérov;
- vypracovať didaktický materiál;
- preskúmať účinnosť.

Prevenčná aktivita sa má vzhľadom na vek zamerať na určité časti a žiak si má osvojiť veku primerané postoje a schopnosti.

12 až 13 rokov - postoje k nikotínu:

- kriticky spoznať dôvody, ktoré vedú ľudí k fajčeniu;
- vedieť odolať tlaku skupiny, čo zahŕňa:
 - ◀ vedieť povedať nie;
 - ◀ mať protiargumenty;
 - ◀ vedieť ich sformulovať a vyjadriť;
 - ◀ vedieť nájsť a uskutočniť alternatívy;
- vedieť obhájiť svoje vlastné pozitívne chápanie zdravia.

13 až 14 rokov - postoje k alkoholu; nikotín a reklama; nikotín a emancipácia; postoj k určitým liekom

- byť odolný voči reklame;
- vedieť rozlíšiť medzi reklamou a vlastnými potrebami;
- vedieť odhaliť skutočné dôvody, keď chcú mladé dievčatá fajčiť;

- vedieť zaujať osobné stanoviská k tabakovej reklame a k reklame všeobecne;
- vedieť zaujať osobné stanoviská v osobnom živote;
- vedieť kriticky spoznať zmysel širokej verejnej reklamy farmaceutického priemyslu a vedieť prehliadnuť mechanizmy tejto reklamy;
- umocniť, že každý je zodpovedný za svoje zdravie;
- vedieť zniesť malé frustrácie.

14 až 15 rokov: závislosť; postoje k ilegálnym drogám

- žiak by mal mať schopnosť rozoznať, či už konzumuje zákonom povolené drogy, aby si vyriešil problém;
- vedieť rozlíšiť, pri akej príležitosti sa chce skupine prispôbiť a kedy sa chce od nej dištancovať;
- vedieť urobiť malé osobné rozhodnutia;
- pri problémoch nájsť iné riešenie ako drogu.

15 až 16 rokov

- zaujať kritický postoj k priateľom, ktorí ponúkajú drogy;
- vedieť sa vyhnúť prostrediu, v ktorom mládež berie drogy;
- vedieť aktívne prežiť voľný čas;
- vedieť riešiť osobné konflikty bez drogy.

16 až 18 rokov

- platí to, čo sme skonštatovali pri ostatných vekových skupinách;
- vedieť sa zaktivizovať namiesto uzavretia sa do seba;
- vážiť si skutočné hodnoty;
- mať a zastupovať vlastné stanovisko;
- naučiť sa riešiť konflikty.

E. Servais tiež poukazuje na včlenenie prevencie do bežného vyučovania, napr. do predmetov materský jazyk, cudzí jazyk, biológia, dejepis, a zdôrazňuje, že „primárna prevencia sa v žiadnom prípade nesmie stať vyučovacím predmetom“⁷. Tým by sa naň vzťahovali podmienky ako skúšanie a hodnotenie, žiakom by sa znížila možnosť výberu učiteľa - dôvernika. Pri takomto včlenení sa učebná látka zaktualizuje a v tomto zmysle chápaná prevencia si nevyžaduje priveľa času, ale skôr iný štýl výučby. Prevenčná akcia nesmie zostať izolovaná. Sprievodné akcie musia prebiehať v tej istej obci, u rodičov, v mládežníckych kluboch, v podnikoch atď. Mládež potom lepšie pochopí, že drogy sú spoločenským problémom a že podmienujú stálu zodpovednosť každého jednotlivca.

E. Servais zdôrazňuje dodržiavanie desiatich zásad:⁸.

1. Zasiahnuť 3 faktory - druh požitej drogy, konzument a prostredie
2. Zamerať sa na všetky drogy, nielen ilegálne
3. Nielen informovať, ale zasiahnuť celého človeka
4. Pôsobiť celospoločensky
5. Ohraničiť pole pôsobnosti
6. Preventívnu prácu majú vykonávať ľudia nielen z centra, ale a osoby z rôznych sfér
7. Všetky osoby zapojené do prevenčnej akcie musia byť vyškolené
8. Pracovať v skupinách je výhodnejšie, umožňuje výmenu názorov a vzájomnú podporu
9. Poznanie aktuálnej situácie je nevyhnutné

6 Servais, E. : Kým nie je príliš neskoro. Bratislava, 1994, s. 48

7 Servais, E. : Kým nie je príliš neskoro. Bratislava, 1994, s. 166

8 Tiež tam, s. 25-27

10. Preskúmať účinnosť - kontrola práce v každej fáze

5. Program P. A. N. D. A.

Americký program „Prevent and Neutralize Drug and Alcohol Abuse“ preložili a upravili D. Kopčanová a G. Kopčan. Program P. A. N. D. A. (Prevenencia a odstránenie drogovej/alkoholovej závislosti) uvádzajú aj O. Orosová a E. Schnitzerová⁹. Ide o dvojfázový výchovný program drogovej prevencie pre žiakov šiesteho až ôsmeho ročníka. Prvá fáza pozostáva z účasti žiakov v trojdňovom tábore, v druhej fáze žiaci v skupinkách PANDA môžu rozvíjať (po absolvovaní tábora) svoju aktivitu v drogovej prevencii. Žiaci v trojdňovom tábore získajú základné faktické a teoretické informácie a tiež alternatívy k užívaniu drog.

Cieľom školských skupiniek PANDA je používať pozitívny nátlak seberovných a posilňovať rozhodnutie svojich priateľov zostať bez drog. Ide o poskytnutie presných informácií o alkohole a iných drogách, rozvíjanie a podporovanie zdravého spôsobu života a podporovanie alternatív nahradzujúcich užívanie drogy. Tento program tiež pomáha mladým ľuďom zistiť, či sa drogy stali pre nich problémom.

Program P. A. N. D. A. akcentuje podporu ako formu pomoci.

6. Iné programy a projekty prevencie

Vhodným doplnkom preventívnej práce na základnej škole je kniha Claire Raynerovej „Nenič svoje múdre telo“. Adekvátnym spôsobom vysvetľuje, aké škody môže narobiť droga.

Pre žiakov druhého stupňa je určený preventívny poradenský program „Cesta k emocionálnej zrelosti“, ktorý je zameraný na prevenciu formou posilňovania osobnosti a pomoci pri emocionálnom dozrievaní pomocou cvičení a modelových situácií. Učitelia druhého stupňa majú tiež k dispozícii doplnkové učebné texty „Ako poznám sám seba“.

O. Bindasová¹⁰ uvádza projekt snázvom, „Sladkosti závis-

lost'ou“ a program S. Shapiro „Zdravý životný štýl“.

Začať s profylaxiou by sa malo podľa Bindasovej u detí predškolského veku. Východiskovým programom môže byť projekt „Sladkosti závislost'ou“. Neobmedzený konzum sladkostí môže posilňovať riziko neskoršieho ochorenia -

- závislosti. Cieľom tohto projektu je naučiť deti prekonať drobné i väčšie frustrácie zdravie nepoškodzujúcimi spôsobmi.

Program S. Shapiro „Zdravý životný štýl“ sa presadil v príprave učiteľov ZŠ v najmasovejšom meradle.



Transparentnosť - práca s vrstvami. Pedagóg J. Husár (K príspevku na s. 18)

Osnova programu pozostáva z piatich častí:

- správna výživa,
- alkohol a drogy,
- tabak,
- sexuálny život,
- AIDS.

V každom z nich sú spracované východiská pre učiteľov, práca s rodičmi, plány a postupy, práca s verejnosťou. Osnova tejto metodiky je spracovaná tak, aby ju učiteľ mohol uplatniť pri výučbe rôznych predmetov (napr. v etickej, náboženskej,

občianskej výchove, biológii), ako aj v mimoškolskej preventívnej práci.

OZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HRONCOVÁ, J.: *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 104 s. ISBN 80-88825-37
- KAŠPAROVÁ, Z. - HOUŠKA, T. - UHRERKOVÁ, M.: *Ako poznám sám seba?* Metodická príručka k učebnému textu pre žiakov 5.-9. ročníka základných a 1.-4. ročníka gymnázií s osemročným štúdiom. Bratislava : 1998, 55 s. ISBN 80-968002-1-3
- KOLENČÍK, M.: Vytváranie a pôsobenie peer skupín mládeže v rámci výchovy k prosociálnosti. In: *Quo vadis výchova?* Bratislava: IUVENTA, 1997, s. 130-136. ISBN 80-88893-15-1
- ONDREJKOVIČ, P. - POLIAKOVÁ, E.: *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-0553-1
- OROSOVÁ, O. - SCHNITZEROVÁ, E.: *Prevenencia drogových závislostí*. Košice : UPJŠ, 2000, 236 s. ISBN 80-7097-395-1
- Program prevencie drogových závislostí P. A. N. D. A. Bratislava : ARIMES, 1999, 144 s. ISBN 80-88942-03-9
- Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii. (Krátené z priestorových dôvodov.)

Summary: The author deals with problems of drugs in basic school conditions and presents some programs to prevent drug addiction.

⁹ Orosová, O. - Schnitzerová, E.: *Prevenencia drogových závislostí*. Košice, 2000, s. 53-57

¹⁰ Bindasová, O. : *Vzdelávanie a protidrogový výcvik*. In: *Protidrogová výchova*. Bratislava, 1999, s. 217-218

ROZVOJ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE ŽIAKA V DOMOVE MLÁDEŽE

Viera Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

Anotácia: *Emocionálna výchova - predpoklad rozvoja emocionálnej inteligencie žiaka. Význam pojmu emocionálna inteligencia. Požiadavky na prácu vychovávateľa v DM. Príklad základných krokov pri zvládaní emócií.*

Kľúčové slová: *emocionálna výchova, emocionálna inteligencia, emócie, techniky zvládania emócií, úloha vychovávateľa*

Emocionálna výchova žiaka je v podmienkach domova mládeže (ďalej iba DM) jednou zo základných oblastí pôsobenia vychovávateľa. Prelína sa celým procesom výchovno-vzdelávacej práce a je aj najvýznamnejšou funkciou v rámci uplatňovania tvorivo-humánnej výchovy.

Žiak prichádzajúci do DM potrebuje predovšetkým citlivý ľudský prístup nielen v začiatkoch jeho adaptácie na nové životné pomery, ale počas celého, spravidla štvorročného pobytu v DM. Treba ho vnímať ako osobnosť, ktorá prežíva výraznú zmenu aj v citovej oblasti. Toto obdobie jeho života môže byť pri kvalitnej emocionálnej výchove základom jeho budúcej citovej zrelosti.

Problémy žiakov v tomto období sú rôzne. Všeobecne možno povedať, že aj pre žiakov je v oblasti citov príznačná všeobecná charakteristika platná pre všetkých Slovanov a to bohatý vnútorný emočný svet. Nevedia však s citmi narábať, svoje city pomenovať, preto ani pozitívne zvládnuť rôzne životné záťaž. Skôr podľahnú negatívnym emóciám. Najčastejšie sa možno stretnúť s agresivitou, netolerantnosťou, ale na druhej strane aj s prílišnou utiahnutosťou, nekomunikatívnosťou a neschopnosťou zdravo sa presadiť.

Úlohou vychovávateľa je formovať emocionálnu inteligenciu žiakov, učiť ich poznávať seba, svoje city a poznaniu pomenovať ich. Podnecovať ich optimistický postoj k životu a radosť zo spolunažívania s ľuďmi.

Vychovávateľ má dostatok možností na formovanie emocionálnej inteligencie žiakov aj v DM.

Problémy sú najmä v neznalosti danej problematiky zo strany samotných vychovávateľov, ale predovšetkým v tom, že mnohí vychovávateľa vôbec neovládajú základné techniky rozvíjania svojej vlastnej emocionálnej inteligencie (napr. nevedia ovládať emócie (hnev, náladovosť, znechutenie a pod.).

Emocionálna inteligencia (ďalej iba EQ) je pomerne nový, ešte nezaužívaným pojmom. Aký je rozdiel medzi IQ a EQ? Pokúsím sa o zjednodušené vysvetlenie. **Kým v IQ ide o vedomosti, fakty, logiku, myslenie, teda o určitú sumu vedomostí, v EQ ide o intuíciu, pocity, cítenie, srdečnosť, hľadanie nových ideí, čiže o kvalitné spolužitie s ľuďmi.**

Problematika EQ spočíva v tom, že je ťažšie merať ako IQ. Zatiaľ neexistuje žiadny písomný test, ktorým sa určuje výška emočnej inteligencie. Podľa dostupnej lite-

ratúry sa dá čiastočne merať iba miera empatie.

Problematika emocionálnej inteligencie je aj v súčasnosti pedagogickou verejnosťou nedocenená a nepochopená. Je to v podstate ešte neobjavená téma. Naše školstvo sa sústreďuje predovšetkým na školskú inteligenciu (IQ). Dôvodom je pravdepodobne fakt, že jej meranie je jednoduchšie. EQ si nevšima, napriek tomu, že súčasné poznatky odborníkov dokazujú, že:

1. nedostatok EQ nás vystavuje viacerým rizikám, depreziám, hrubému bezcitnému správaniu, užívaniu drog, poruchám prijímania potravy (bulímia, mentálna anorexia);
2. súčasná generácia má omnoho viac citových problémov než predchádzajúce generácie (sú osamelejší, depresívnejší, zlostnejší, neposlušnejší, impulzívnejší, agresívnejší, nervóznejší);
3. citové schopnosti sú vyšším nadaním, ktoré rozhoduje o tom, ako dokážeme použiť naše ostatné schopnosti, vrátane logického myslenia;
4. EQ pomáha zachovať najcennejšie medziľudské vzťahy;
5. emočná inteligencia je postavená na prvé miesto medzi faktormi určujúcimi úspešnosť.

Filozofia EQ spočíva v tom, že človek nemá ľudí ovládať, ale má vedieť s nimi vychádzať (ide teda o EQ alebo inteligenciu medziľudských vzťahov).

EQ je teda schopnosť sám seba motivovať a nevzdávať sa v ťažkostiach, schopnosť ovládať svoje pohnútky, vyjadriť svoju náladu, zabrániť úzkosti a nervozite, schopnosť vcítiť sa do situácie druhého človeka, nestrácať nádej.

Podstatou EQ je aj schopnosť rozoznávať náladu, temperament, motiváciu a potreby iných ľudí a zodpovedajúcim spôsobom na ne reagovať.

Jeden z významných odborníkov na danú tému, Daniel Goleman, tvrdí, že **EQ môže byť dôležitejšou ako IQ.**

Emocionálna inteligencia sa týka schopnosti ovládať vlastné emócie, ale tiež empatie a sociálnych zručností. **Rozvoj emocionálnej inteligencie by mal byť preto súčasťou výchovy na každom vývojom stupni.** Keďže dospievanie je okrem detstva najvýznamnejším obdobím v živote človeka, je mimoriadne významné, aby mal vychovávateľ a domov mládeže na rozvoji EQ žiaka významný a kvalitný podiel.

Dôležitosť tejto úlohy aj pedagógovia ešte málo chápu

a docenujú, preto by som chcela tejto problematike venovať viac priestoru. Dúfam, že môj príspevok dá vychovávateľovi poznatky o tom, ako rozvíjať EQ nielen u žiaka, ale aj uňho samého. Z osobnej skúsenosti môžem potvrdiť, že jednotlivé techniky rozvoja EQ sú mimoriadne účinné. V prípade ich osvojenia možno riešiť bežné záťažové situácie s pokojom a nadhľadom.

Uviedla som už, že naše školstvo preferuje školskú inteligenciu, pričom si nikto neuvedomuje, že žiaci „jednotkári“ sa nesnažia o nič viac ako ostatní. Oni majú iba výnimočnú schopnosť dosahovať úspechy merateľnými známami. Ich školské výsledky však nevypovedajú nič o tom, akým spôsobom dokážu reagovať na životné zmeny.

Z hľadiska práce vychovávateľa, vedúceho vychovávateľa či riaditeľa DM si formovanie emocionálnej inteligencie v podmienkach DM vyžaduje podporu nasledujúcich schopností (ideálne by bolo, keby sa ich formovanie podporovalo už od detstva):

1. sebavedomie,
2. sebariadenie,
3. sebamotivácia,
4. empatia,
5. angažovanosť.

1. Sebavedomie je poznanie vlastných emócií. Ide o vedomé rozpoznanie citu v okamihu jeho vzniku. Žiak si má byť vedomý vlastného ja, mal by vedieť ohodnotiť a pomenovať vlastné city. Mnohí žiaci nevedia otvorene hovoriť o svojich citoch. Vychovávateľ ich má tejto zručnosti učiť. Ak bude žiak o svojich citoch hovoriť, bude ich vedieť pomenovať, predíde zbytočným konfliktom. Často sa napríklad stáva, že žiak je podráždený, nervózny, búcha dverami, rozčuľuje sa, je hysterický a okolie nevie, prečo sa tak správa. Pri správnom formovaní EQ sa žiak naučí, že má otvorene hovoriť o tom, čo cíti, napríklad: „Som nahnevaný, pretože som dostal trojku z matematiky, a keď so nahnevaný, nemám dobrú náladu.“ Okolie žiaka takéto vyjadrenie skôr akceptuje ako jeho agresivitu bez vysvetlenia. Pri takomto vedení sa žiak zároveň učí sebahodnoteniu, sebapoznaniu, sebaúcte. Tí, čo si vážia sami seba, zvyčajne bývajú úspešní a šťastní. Tí, ktorým chýba sebaúcta, často majú veľa problémov.

Aj žiaka, ktorý sa cíti byť menejcenný, možno pomocou rôznych techník emocionálnej výchovy zbaviť negatívnych postojov a získať zdravú sebadôveru. Vo svojej pedagogickej praxi som takéto prípady zažila mnohokrát.

Pre vychovávateľa to znamená, že **žiaka treba učiť schopnostiam spoznať a akceptovať svoje city**. Pri plnení tejto úlohy by mal žiak zvládnuť tieto kroky:

- ◀ pripustiť si city,
- ◀ všímať si emocionálne signály,
- ◀ identifikovať ich príčinu.

• **Pripustenie si citov.** - Vychovávateľ učí žiakov, že **každý človek má svoje city**. Netreba hodnotiť, či sú to city pozitívne, alebo negatívne. V tejto fáze pôsobenia na žiaka pôjde o to, aby si žiak svoje city pripustil ako informáciu o ňom samom, teda, aby si uvedomil, že city má.

• **Všímanie si emocionálnych signálov.** - V ďalšom kroku

je potrebné **učiť žiaka vnímať a počúvať emocionálne znaky**, ktoré vysiela jeho telo (potenie, bolesti hlavy, sčervenanie pokožky, svalové napätie, žalúdočné kŕče, nevoľnosť, chvenie). Ide o rozpoznanie príznakov, ktoré sú predzvesťou nástupu určitých citov.

• **Identifikovanie príčin.** - Poslednou fázou učenia poznávania svojich citov je **identifikácia príčin** vzniknutých emocionálnych signálov. V podstate ide o to, aby sa žiak naučil poznať, čo vyvoláva napríklad jeho potenie, prečo pociťuje kŕče, kedy mu sčervenie pokožka (pocit neúspechu, menejcennosti, skúšanie v škole, nepríjemný rozhovor, lekárske vyšetrenie a pod.).

2. Sebariadenie. - Je to spôsob zvládania vlastných emócií. V podstate ide o zaobchádzanie s citmi tak, aby zodpovedali danej situácii.

Základom sebariadenia je poznanie seba samého. Úlohou vychovávateľa je učiť žiaka sebahodnoteniu, poznávaniu svojich silných a slabých stránok, učiť ho zvládať stres, brániť sa pocitom strachu, hnevu, rozčúlenia, ale rýchlo sa zregenerovať po negatívnych pocitoch a aby ovládal sám seba. Ide najmä o to, aby vychovávateľ **učil žiaka poznať vlastné city, čo je podstatou emocionálnej inteligencie, teda všímať si a vnímať emocionálne signály a akceptovať ich**. Vtedy dokáže svoje city riadiť a prehlbovať. Žiakovi treba pomáhať učiť sa poznávať a akceptovať svoje city. Vychovávateľ by mal svojho žiaka dobre poznať: vedieť čo číta, akú hudbu má rád, s kým sa priateli a pod. Napríklad žiaci s intenzívnejšími citmi vyhľadávajú na upokojenie tichšie prostredie, ťažšie sa vzrušujúce povahy zasa cítia potrebu skákať, lietať, aby bol ich citový život v poriadku. Takéto poznanie žiaka umožní vychovávateľovi usmerňovať jeho sebariadenie.

Žiaka je potrebné učiť týmito technikám:

- a) upokojenie,
- b) vytlačenie (z pozornosti),
- c) zmena situácie.

a) Upokojenie: Pedpokladom upokojenia je sebaopoznanie, ktoré žiakovi pomôže predchádzať negatívnym emóciám (napr. vnímaním emocionálnych signálov tela môže predísť hnevu). Žiaka vedieme k uvedomeniu si, že pri dobrom poznaní svojej osobnosti je schopný zabrániť prepuknutiu nekontrolovaného hnevu alebo inej negatívnej emócie. Napríklad: ak sa žiak naučí, že hnev sa u neho prejavuje svalovými kŕčmi, bude sa vo fáze vzniku týchto kŕčov snažiť upokojiť, aby u neho hnev neprepukol (vydýchanie sa, uvoľnenie svalstva a pod).

b) Vytlačenie funguje ako obranný mechanizmus. Je to technika, ktorou si žiak osvojí postoj typu „**len na to nemyslieť**“. Táto technika je mimoriadne účinná. V praxi je potrebné žiaka učiť, že ak telo signalizuje určitými impulzmi nástup hnevu, je možné účinne predísť jeho prepuknutiu napríklad postojom: „Teraz na to nebudem mysliť, teraz problém nebudem riešiť, teraz sa ním nebudem zaoberať“, čo môže priniesť potrebné upokojenie.

Túto techniku nemožno využívať dlhodobo, pretože jej trvalé uplatňovanie by mohlo viesť k poruche emocionálneho vnímania a prežívania. Žiak by sa mohol stať necitlivým a ľahostajným aj k svojmu okoliu. Účinným prostriedkom na zvládnutie negatívnych emócií sa stane pri jej striedmom využívaní.

c) Zmena situácie je technika na zníženie intenzity rozčúlenia, ktorou možno žiaka učiť neriešiť neúspech hnevom a zlosťou, ale svoju energiu presmerovať (napr.: ak neurobím skúšku, venujem podstatne viac času na kvalitnejšiu prípravu). To znamená, že vychovávateľ učí žiaka, aby energiu, ktorá vzniká pri hneve, nevyužíval na negatívne emócie alebo na verbálnu či neverbálnu agresiu, ale aby ju nasmeroval a využil pozitívnym smerom - na zlepšenie daného stavu. Druhou možnosťou je, že vzniknutú energiu využije na odreagovanie sa pohybom (šport, tanec a pod.).

3. Sebamotivácia. Ide o vedomé pestovanie silnej vôle, optimistického postoja a pozitívneho spôsobu vysvetľovania. V tejto oblasti vychovávateľ učí žiaka:

- a) trpezlivosť,
- b) optimistickému spôsobu vysvetľovania.

a) Trpezlivosť. - Žiaka je potrebné viesť ku schopnosti kontrolovať impulzy. Je to technika podobná technike upokojenia (sledovanie signálov tela, trpezlivosť pri ich zvládaní).

b) Optimistický spôsob vysvetľovania je technika na zoslabenie agresívnych emócií, pozitívne vysvetlenie určitého neúspechu (napr.: prídem neskoro, ale zvyčajne chodím presne; som unavená, ale urobila som dobrú prácu). Vychovávateľ učí žiaka zvládať záťažové situácie s nadhľadom a pokojom. Napríklad: v jedálni DM je mimoriadne dlhý rad čakajúcich na obed. Žiak s optimistickým prístupom nebude šomrať a rozčuľovať sa, ale situáciu pokojne prijme: „Som síce veľmi hladný, ale hladní sú aj iní a jedla je dost.“ Alebo v čakárni u lekára žiaka predbehne iný pacient. Pozitívne vysvetlenie situácie môže byť: „Čakám už dlho, tento pacient prišiel až po mne, ale možno bol objednaný alebo je ťažký prípad.“ Optimistický spôsob vysvetľovania pomôže s pokojom zvládnuť situácie, ktoré žiaka síce môžu deprimovať, ale ktoré nemôže sám vyriešiť v svoj prospech. Namiesto hnevu si sám pestuje dobrú vôľu a optimistický spôsob riešenia rôznych životných problémov. V konečnom dôsledku si vytvára aj zdravý spôsob života.

V sebamotivácii ide teda o zapojenie emócií do nášho snaženia. Žiaka treba podnecovať k vytrvalosti, aby nestrácal chuť a odvahu, ak sa niečo nepodarí. Vysoké IQ však neurobí zo žiaka výborného študenta. Skutočný pozitívny výkon si vyžaduje navyše výdrž, radosť z učenia, práce, hry, rovnako aj sebaistotu a schopnosť prekonávať prekážky.

4. Empatia. - Znamená vnímavosť na emócie iných, je základnou ľudskou kvalitou (sociálna zručnosť) - schopnosť porozumieť citom druhého človeka. **Empatia je predpokladom úspešných vzťahov a úspešného sebauplatnenia v spoločnosti s ľuďmi.** To znamená vcítiť sa do prežívania a očakávania iných aj vtedy, keď

sám cítim inak. Takáto schopnosť sa nazýva aj emocionálna genialita. Vychádza zo sebauvedomenia: čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozoznávať a rozumieť citom iných ľudí. (Napri.: „Tento človek očervnel, asi je rozčúlený, aj mne sa to stáva, keď som rozčúlený.“). Takéto vnímanie nám umožní správne si vysvetliť výraz tváre, držanie tela druhého, vidieť situáciu aj z jeho pohľadu a predvídať jeho city.

Vychovávateľ má pomáhať žiakom poznávať svoje city, má učiť rozumieť neverbálnym prejavom (výraz tváre, gestá, tón hlasu a pod.), a zároveň vhodne využívať neverbálnu komunikáciu z jeho strany.

Mimoriadne dôležité techniky:

- a) aktívne počúvanie druhého,
- b) telesná zhoda.

a) Aktívne počúvanie druhého. - Ide o vcítenie sa do citového a myšlienkového sveta iného bez toho, aby sme ho hodnotili. Často sa stáva, že žiak príde za vychovávateľom so svojím osobným problémom. Na začiatku je vhodné povedať vetu typu: „Chápem tvoj problém, niečo podobné som zažil aj ja.“ Ďalej však treba dať priestor na rozprávanie žiakovi. Techniku aktívneho počúvania môže totiž znehodnotiť, ak vychovávateľ začne svoju skúsenosť rozvádzať a bude rozprávať iba o sebe. Takto v podstate odsunie žiakov problém nabok. O tomto riziku viem aj z praktických skúseností. Sama som experimentálne uskutočnila niekoľko (15) takýchto rozhovorov s dospelými osobami (pedagógmi aj nepedagógmi), v ktorých som predostrela svoj určitý problém a, samozrejme, očakávala som pozorných poslucháčov. Vo väčšine prípadov však tí, ktorí mi mali svojou pozornosťou pomôcť, veľmi rýchlo sklzli do polohy sťažovateľa a môj problém ostal nevypočutý.

b) Telesná zhoda. - Ide o „počúvanie telom“ pričom sa druhému prispôsobíme polohou tela, sklonom hlavy, výškou reči, rýchlosťou reči a pod.

Empatii sa možno naučiť výchovou a kultúrou prostredia. Vyžaduje si predovšetkým akceptovanie a nepotláčanie vlastných citov, pretože ten, kto má strach z vlastných citov, nedokáže zachytiť a pochopiť ani emocionálne signály iných ľudí.

5. Angažovanosť je umenie medziludských vzťahov, schopnosť vcítiť sa do emócií iných ľudí a tomu prispôbiť svoje správanie, konanie.

V podstate ide o naučenie žiaka samostatne vytvárať kvalitné medziludské vzťahy. V práci vychovávateľa ide o uplatňovanie socializácie, učenie žiakov vychádzať s ľuďmi, mať radosť so spoložitia s nimi, riešiť konflikty, asertívne komunikovať, teda vychádzať s ľuďmi. Vychovávateľ musí mať zručnosť vo vytváraní príjemnej atmosféry v rozhovoroch so žiakmi, mať schopnosť presvedčiť a motivovať iných, aby sa pozerali na problémy z viacerých strán.

Žiak sa má naučiť že priateľstvo si treba pestovať a že to si vyžaduje aj preukazovanie si rôznych služieb, niekedy aj vzdávanie sa vlastných prianí.

Kľúčom k zdravým a plnohodnotným medziľudským vzťahom je schopnosť „**mať uši pre city, prosby a problémy iných, odsunúť do úzadia vlastné želania** (dajme si ruky na srdce, koľkí túto schopnosť naozaj máme). To si vyžaduje čas, silu, kompromisy a ochotu riskovať.

Príklad základných krokov pri zvládaní emócií

1. Pripustenie citov, pomenovanie citov (áno, som citlivý, bývam nahnevaný, zlostný, netrpezlivý, rozradostnený, veselý, smutný...).

2. Vnímanie emocionálnych signálov tela (potia sa mi dlane, zadržáva sa mi hlas, mám pocit žalúdočnej nevoľnosti...).

3. Identifikácia príčin emocionálnych signálov tela (dlane sa mi potia pred skúšaním, hlas sa mi zadržáva pri rozhovore s dievčaťom, žalúdočnú nevoľnosť pociťujem pred lekárskeym vyšetrením...).

4. Zvládanie emócií

- príznaky: potia sa mi dlane,
- príčina: idú ma skúšať v škole
- techniky: upokojenie, trpezlivosť
- v prípade neúspechu: nízke ohodnotenie výkonu
- techniky: pozitívne vysvetľovanie, zmena situácie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GOLEMAN, D.: *Emoční inteligencia*. Praha : Columbus, 1997.

MARTINOVÁ - BOECKOVÁ: *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1998.

Summary: The author stresses the need of developing emotional sphere in students as it enhances development of emotional intelligence. She presents several techniques how to carry it out in boarding schools.

PROBLÉMOVÉ ÚLOHY NA HODINÁCH MATEMATIKY

Margita Rybecká, ZŠ Záhorácka ul. Malacky

Anotácia: Požiadavky na problémovú úlohu - jej zložky. Druhy problémových úloh. Príklady žiackeho riešenia úloh.

Kľúčové slová: problémové úlohy, konvergentné a divergentné úlohy, matematika

V prirodzenej podstate dieťaťa je hravosť, objavovanie, skúšanie svojich síl. Z tohto dôvodu je vhodné používať na hodinách, v rôznych častiach, okrem konvergentných úloh aj úlohy divergentné, problémové, tvorivé.

Konvergentná úloha má obyčajne jedno riešenie, ktoré žiak dokáže vyriešiť štandardným – naučeným spôsobom.

Divergentné úlohy sú zostavené tak, že majú niekoľko riešení.

Ak má problémová úloha splniť didaktickú funkciu, musia byť nároky na jej riešenie primerané schopnostiam a možnostiam žiakov a musí obsahovať tieto zložky:

1. motivačnú – vzbudenie záujmu a potreby riešiť problém,
2. predmetovo-obsahovú – vedomostí, ktoré zodpovedajú vecnému obsahu problémovej situácie.

Problémové úlohy môžeme použiť v akejkoľvek forme: otázky, praktické úlohy, počtárske úlohy a pod. s tou podmienkou, že ich zodpovedanie, riešenie nie je iba mechanické - s naučenými postupmi. Na ich riešenie nepostačuje predpísaný spôsob zodpovedania či riešenia. Problémová úloha musí

Prehľad základných schopností a techník emocionálnej inteligencie

Schopnosť EQ	Podstata danej schopnosti	Techniky rozvíjania schopností
Sebavedomie	Znalosť a akceptácia vlastných emócií	1. Pripustenie si citov 2. Všímanie si emocionálnych signálov 3. Identifikovanie príčin
Sebariadenie	Zvládanie vlastných emócií	1. Upokojenie 2. Vytlačenie 3. Zmena situácie
Sebamotivácia	Vedomé pestovanie silnej vôle a optimistického postoja	1. Trpezlivosť 2. Optimistický spôsob vysvetľovania
Empatia	Schopnosť porozumieť citom druhého človeka, aj keď sami cítime inak	1. Aktívne počúvanie 2. Telesná zhoda
Angažovanosť	Schopnosť prispôbiť svoje konanie, city, cíteniu a očakávaniu iných ľudí	1. Mať uši pre prosby a problémy iných

Význam emocionálnej výchovy (a emocionálnej inteligencie vôbec) sme si ešte mnohí neuvedomili. Som presvedčená, že emocionálna výchova by mala byť samostatným učebným predmetom v školách a jednou z najvýznamnejších oblastí výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v domove mládeže. Ak nie pre nič iné, tak preto, že výsledkom kvalitnej emocionálnej výchovy je **slušný človek**.

zodpovedať možnostiam žiakov. Má byť dostatočne zložitá a náročná, súčasne ale primeraná, aby sa dala vyriešiť.

Niekoľko problémových úloh rôzneho druhu

Otázky (vlastnosti rovnobežníkov)

Ako sa volám, ak o mne vieš:

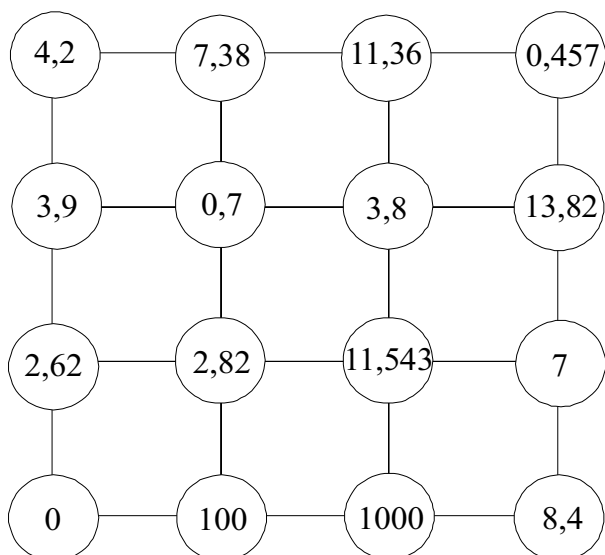
- dá sa mi vpísať kružnica,
- dá sa mi opísať kružnica,
- moje uhlopriečky sú na seba kolmé,
- uhlopriečka ma rozdeľuje na dva rovnoramenné trojuholníky atď.

(Otázky sú formulované tak, že daná vlastnosť zodpovedá dvom rovnobežníkom.)

Obrázkové úlohy

254	142	658	290	350	86	3592
481	506	2054	1262	710	2032	50
130	140	42	66	400	114	51
56	222	228	5600	430	94	74
48	338	82	146	318	126	418

Výfarbi cestičku, ktorú tvoria čísla deliteľné štyrmi.



Tento obrázok sa dá použiť v celom tematickom celku desatinného čísla a v rôznych častiach hodiny. Je vhodný i pre samostatnú prácu žiakov aj ako otvorená úloha.

Úlohy na riešenie:

1. Vyhl'adaj dvojice desatinných čísel, ktorých súčet je prirodzené číslo.
2. Nájdi dvojice čísel, ktorých súčin je prirodzené číslo a na mieste jednotiek má nulu.
3. Vyber dvojice čísel, ktorých súčin má tri desatinné miesta.
4. Nájdi delenca aj deliteľ'a, ktoré keď chceš deliť, musíš ich zväčšiť stokrát.

Dá sa vytvoriť ešte množstvo ďalších otázok. Namiesto desatinných čísel môžeme do krúžkov umiestniť zlomky, výrazy s premennou, mnohočleny.

Iné úlohy

- Aritmetický priemer štyroch prirodzených čísel je 24. Ani jedno z nich nie je 24. Nájdi ich. Svoj postup odôvodni.
- Obvod rovnoramenného trojuholníka je 18 cm. Aké dlhé bude rameno a aká dlhá bude základňa, ak obe sú vyjadrené prirodzenými číslami?
- Nájdi aspoň 3 zlomky, ktoré ležia medzi $\frac{5}{6}$ a $\frac{6}{7}$
- Napíš štvorciferné číslo so štyrmi rôznymi číslicami, ktoré je súčasne deliteľné číslami 9 a 4.
- Namiesto hviezdíčiek doplň výrazy a znamienka tak, aby platilo:
 $(* * *)^2 = a^2 * 9$ Nájdi všetky riešenia!

Praktická úloha (Ukážka je zo skupinovej práce žiakov.)

Text: Vypočítaj objem kužeľa. Vypočítaný objem porovnaj pomocou odmerného valca. Svoju odchýlku zdôvodni.

Pomôcky: pravítko, kružidlo, ceruzka, pero, MFCHT-tabuľky, kalkulačka, odmerný valec, kadička

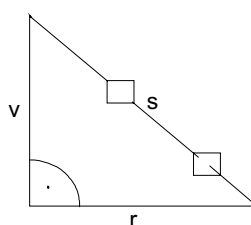
Ukážka žiackeho riešenia

Úloha č. 1

Na práci sa zúčastnili 4 žiačky.

Postup práce

1. Obkreslili sme podstavu kužeľa. Stred kružnice sme zistili pomocou dvoch tetív, ktoré nie sú rovnobežné. Urobili sme osi týchto tetív. Tam kde sa preťali, vyznačili sme stred kružnice.
2. Polomer podstavy sme odmerali: $r = 9,3$ cm
3. Odmerali sme stranu: $s = 12,7$ cm
4. Pomocou Pytagorovej vety sme vypočítali výšku kužeľa.



$$\begin{aligned} r &= 9,3 \text{ cm} \\ s &= 12,7 \text{ cm} \\ v &= ? \\ v^2 &= s^2 - r^2 \\ v^2 &= (12,7 \text{ cm})^2 - (9,3 \text{ cm})^2 \\ v^2 &= 161,19 \text{ cm}^2 - 86,49 \text{ cm}^2 \\ v &= \sqrt{74,8 \text{ cm}^2} \\ v &\approx 8,65 \text{ cm} \end{aligned}$$

Výška má dĺžku asi 8,65 cm.

5. Potom sme vypočítali objem kužeľa:

$$\begin{aligned} r &= 9,3 \text{ cm} \\ v &= 8,65 \text{ cm} \\ V &= ? \\ V &= \frac{\pi r^2 \cdot v}{3} \\ V &= \frac{3,14 \cdot (9,3 \text{ cm})^2 \cdot 8,65 \text{ cm}}{3} \\ V &= \frac{2349,15 \text{ cm}^3}{3} \\ V &= 783,05 \text{ cm}^3 \end{aligned}$$

6. Po vypočítaní objemu kužeľa sme ho naplnili vodou (bol bez dna), ktorú sme postupne odlievali do odmerného valca a jednotlivé objemy sme rozpisovali.

$$\begin{aligned} V_1 &= 250 \text{ ml} \\ V_2 &= 250 \text{ ml} \\ V_3 &= 250 \text{ ml} \\ V_4 &= 30 \text{ ml} \\ V &= 780 \text{ ml, čo je } 780 \text{ cm}^3 \end{aligned}$$

Tento rozdiel oproti vypočítanému objemu si vysvetľujeme tak, že kužeľ bol trochu prasknutý, teda trochu vody chýbalo.

7. Postup pri meraní dostupných veličín bol, podľa nás, správny, lebo rozdiel medzi vypočítaným a odmeraným objemom je veľmi malý (prasklina).

Na práci sa zúčastnili 4 žiačky. Po dohode s vedúcou skupiny, podľa ktorej sa na laboratórnej práci podieľali všetky štyri žiačky rovnomerne, každá z nich bola ohodnotená 8 bodmi.

Ukážky textov úloh, ktoré vytvorili žiaci

Úloha na pochopenie pojmov a rozdiel pojmov:

- o koľko
- koľkokrát

Janko mal 40 gul'ôčok. Peťko 20 gul'ôčok.

- O koľko gulôčok mal Janko viacej ako Peťko?
- Koľkokrát viac gulôčok mal Janko ako Peťko?
- Koľko gulôčok by musel dať Janko Peťkovi, aby mali rovnako?

Úloha na použitie zátvorky:

Rudko si sporil 5-korunové mince a 10-korunové mince.

Z oboch mincí mal po 50 kusov. Koľko korún si Rudko našetril?

Úloha na uprednostnenie súčtinu pred súčtom:

Mamička kúpila v obchode 3 kg cukru po 21 Sk a 1 čokoládu za 19 Sk. Koľko korún zaplatila za nákup.

Summary: The author gives reasons why using problem tasks is appropriate in teaching mathematics and shows some examples from her own experience.

Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

SOU POĽNOHOSPODÁRSKE V RUŽOMBERKU OSLAVUJE

Zdenka Karčáková, SOU poľnohospodárske Ružomberok

V dňoch 21. – 22. 5. 2002 sa uskutočnili akcie, ktoré poriadalo SOU poľnohospodárske v Ružomberku pri príležitosti osláv 50. výročia svojho založenia.

Polstoročie v živote človeka, ale aj v živote školy stojí za krátke obzretie sa a spomínanie. Zvlášť pre ľudí, ktorých život sa určitým spôsobom viaže na SOU. A nie je ich málo. Veď len v školských laviciach sa vystriedalo 3 590 žiakov, za katedrou alebo v dielni okolo 150 pedagogických pracovníkov a asi 100 ostatných zamestnancov. Ak k tomu pripočítame 9 350 zväračov, ktorí absolvovali zväračskú školu pri SOU poľnohospodárskom, je to úctyhodný počet.

SOU poľnohospodárske, so sídlom na Sládkovičovej ulici č. 62 je situované v južnej časti mesta neďaleko hlavnej cesty Ružomberok – Banská Bystrica. Vzniklo 1. 2. 1952 ako Stredisko pracujúceho dorastu pri STS v Ružomberku. Prešlo viacerými zmenami. Menil sa názov školy i zriaďovateľ. Stredisko pracujúceho dorastu pri STS bolo premenované na Poľnohospodársku učňovskú školu v Ružomberku a tá na Poľnohospodárske odborné učilište. Od roku 1980 nesie škola názov Stredné odborné učilište poľnohospodárske Ružomberok.

Významným medzníkom v histórii poľnohospodárskeho školstva v našom meste bol dátum 1. 9. 1966, kedy došlo k zlúčeniu SOU (so sídlom na Sládkovičovej ulici) s POU (so sídlom v Kaštieli sv. Žofie). Riaditeľom spoločného učilišťa sa stal Pavel Lámoš.

Odvtedy sa veľa zmenilo. Základné budovy ešte stoja, ale dopĺňajú ich nové učebne, dielne a športoviská. V súčasnosti areál školy tvorí budova s ôsmimi klasickými učebňami a priestormi vedenia školy, šesť odborných učební, počítačová učebňa, telocvičňa, hokejbalové a tenisové ihrisko, dielne pre žiakov prvého ročníka, dielňa strojného obrábania, kováčska dielňa, pracovisko emisných kontrol, autoškola vybavená trenažermi na výcvik vodičov, kuchyňa, jedáleň a ubytovacie priestory Mechanik, zväračská škola.

Vo vedení SOU sa vystriedalo niekoľko riaditeľov: J. Torma, F. Mydlo, A. Varhaník, Ing. V. Kršteník, P. Lámoš, A. Zrník, Ing. Š. Vlček a súčasný riaditeľ Ing. J. Maga. Funkcia zástupcu bola zriadená v roku 1980 a v SOU ju vykonávali Ing. O. Húška

a PaedDr. H. Babicová ako zástupcovia pre teoretické vyučovanie, Ing. J. Maga a Ing. Š. Vlček pre odborný výcvik a J. Bobák a Mgr. F. Bednár pre výchovu mimo vyučovania.

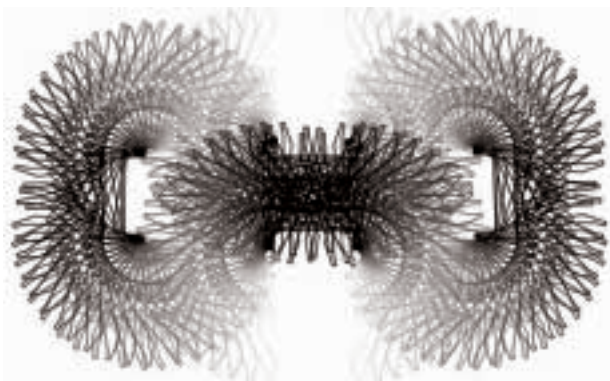
Okrúhle výročie nás vedie k zamysleniu sa nad tým, čo sme urobili dobre a čo zle, čo je potrebné urobiť na skvalitnenie našej práce pri výchove a vzdelávaní mladej generácie. SOU poľnohospodárske bolo budované ako komplexné, t. j. vyučovací proces, odborný výcvik a do roku 1985 aj domov mládeže – všetko v jednom areáli. Jednotlivé učebné odbory sa veľmi nemenili, vždy bol kladený dôraz na odbornosť a špecializáciu. Postupne školu opúšťali absolventi v odboroch zámočník, traktorista, opravár poľnohospodárskych strojov. V súčasnosti žiaci študujú v 3-ročných učebných odboroch mechanik opravár – cestné motorové vozidlá, mechanik opravár – poľnohospodárska technika rastlinnej výroby, opravár poľnohospodárskych strojov a autoelektrikár. V šk. roku 2002/2003 sme rozšírili ponuku o 4-ročný študijný odbor – komerčný pracovník v doprave. Od šk. roku 1994/95 môžu absolventi učebných odborov študovať v nadstavbovom štúdiu v odboroch dopravná prevádzka – cestná a mestská doprava a v odbore mechanizácia poľnohospodárstva a lesného hospodárstva.

Škola si stanovila 2 cesty odborného rozvoja:

1. *Poľnohospodárstvo* – zameranie na mechanizáciu, prevádzku a údržbu motorových vozidiel
2. *Doprava*

Obe cesty majú byť prepojené na komerčných pracovníkov. Naším plánom do budúcnosti je rozšíriť ďalšie služby formou organizovania pomaturitného štúdia a rekvalifikačných kurzov.

Samostatnú kapitolu v histórii SOU tvorí Zväračská škola pri SOUP v Ružomberku. Jej činnosť sa spája najmä s menom Ing. Otta Húsku, ktorý stál pri zrode a dodnes vykonáva funkcie technológa zvarovania, eurotechnologá a skúšobného orgánu VÚZ Bratislava. Zväračská škola má osvedčenie na zvarovanie plameňom a rezanie kyslíkom Z-G1, zvarovanie el. oblúkom ručne obalenou elektródou Z-E1 a zvarovanie el. oblúkom v ochrannej atmosfére plynov taviacou elektródou Z-M1.



Písmo - žiacka práca. Pedagóg S. Tropp. (K príspevku na str. 19)

Doba je ťažká, a preto aj SOU poľnohospodárske v Ružomberku rozširuje ponuku svojich služieb napr. vykonávaním emisných kontrol, malých opráv osobných automobilov a poskytovaním ubytovania. Pod vedením súčasného riaditeľa Ing. Jozefa Magu však kladie dôraz na výchovno-vzdelávaciu činnosť a na prípravu odborníkov vo svojich odboroch.

Pri príležitosti osláv 50. výročia založenia pripravila škola počas 2 dní zaujímavé akcie:

- hokejbalový turnaj žiakov ZŠ
- deň otvorených dverí (emisná kontrola len za cenu 191,20 Sk,-)
- skupinové prehliadky školy
- výstavu prác žiakov
- slávnostnú akadémiu
- stretnutie v priestoroch školy.

STOROČNICA VÝCHOVNÝCH ÚSTAVOV NA SLOVENSKU

Ján Záfer – Zlatničan, Hlohovec

Chudoba a nedostatočná starostlivosť o deti boli oddávna vždy živnou pôdou pre delikvenciu detí a mládeže aj u nás. V posledných rokoch 19. storočia bolo v Uhorsku súdených až 13 175 detí a mladistvých, čo predstavovalo 15,58 % z celkového počtu odsúdených. Väčšina (chlapcov) pochádza z Budapešti a z väčších miest Maďarska. V rokoch 1880-1895 tam preto vznikli až 4 „polepšovne“. Patrili štátu. Ten spolu s cirkvami určoval a kontroloval cieľ ich činnosti - výchovu a vzdelávanie fyzicky a pracovne zdatných, zbožných a vrchnosti oddaných občanov.

„Košická kráľovská polepšovňa“ bola piatou v Uhorsku, ale prvou a dlho jedinou na slovenskom území. Bol to komplex (13) jednoposchodových a (12) prízemných budov na 90 hektárovom pozemku, neďaleko centra Košíc. K 80-člennému personálu patrili 4 kňazi (kalvínsky, židovský, evanjelický, rímsko-katolícky) a 30 pedagógov. Funkciu učiteľa alebo „vedúceho rodiny“ - vychovávateľa (20-, 24-člennej skupiny chovancov) mohol vykonávať iba učiteľ s kvalifikáciou pre vtedajšie meštianske školy (polgárky). Kapacita ústavu (240 miest) bývala často prekročená.

Prvého chovanca prijali 15. mája 1902. V roku 1905 tam bolo 275 chlapcov vo veku 12 - 20 rokov. Najviac (208) ich bolo 12-16-ročných. **Rodina:** úplná - 123, polosiroty - 127 (len matka - 99, len otec - 28), siroty - 25. **Dôvod umiestnenia:** znásilnenie - 1, podpaľáčstvo - 2, ublíženie na tele - 4, mravná zvrhlosť - 20, potulky a žobranie - 76, krádeže - 172.

Všetkých zaopatřili šatstvom, obuvou a hygienickými potrebami. Vybavení boli aj školskými potrebami a knižkami - vrátane modlitebnej. V internáte (6 jednoposchodových budov) boli zadelení do 20-24-členných „rodín“ - výchovných skupín podľa veku a učebných odborov. Prvú tvorili „nováčikovia“ (novoprijatí) a chovanci s najnižším vekom a vzdelaním. Tí mali osobitný program, spojený s návštevou ústavnej ľudovej školy. Starší, 15-, 16-roční chovanci, boli zadelení do jedného z učebných odborov: stolár, obuvník, sedlár, tkáč, záhradník. Navštevovali ústavnú učňovskú školu a odborný výcvik v prísluš-

nej dielni, resp. v záhradníctve. Teoretické vyučovanie trvalo 13 a praktický výcvik 47 hodín týždenne, t. j. 10 hodín zamestnania denne. Okrem toho sa chovanci (denne) zúčastňovali na samoobslužnom systéme upratovania, udržiavania čistoty a poriadku. V sobotu odopoludnia sa sprchovali a bolo generálne upratovanie ústavu, s veľkým dôrazom na hygienu a zdravotnú starostlivosť o chovancov.

Budíček býval v lete o 5.00 hod. a v zime o 5.30 hod. Po ňom a rannej hygiene odchádzali spoločne do modlitebne. Pred každým jedlom a po ňom odriekavali spoločnú modlitbu. Ďalšie náboženské úlohy - povinná účasť na dopoludňajších a odopoludňajších cirkevných obradoch v nedeľu a vo sviatok - svedčí o tom, že ich viedli k zbožnosti a poslušnosti. Zostávajúci sviatočný čas využívali na vypracovanie domácich úloh, ktoré im škola ukladala len na nedele a sviatky. Voľného času na nežiaduce činnosti alebo „šikan“ nebolo. V kostole, škole, v jedálni a v dielni nebolo dovolené meniť miesto a rozprávať. Po večierke zaspávali s rukami na deke. Denný režim bol prísny a náročný - pre chovancov i pre výchovných pracovníkov. Každý úsek činnosti mal predpísané regule, ktoré museli dodržiavať chovanci i výchovní pracovníci. V dielnach to boli (okrem pedagogicko-psychologických) aj výrobné-bezpečnostné predpisy.

Okrem ľudovej a učňovskej školy bol v ústave aj štvorročný záhradnícky kurz. Štvorročný učebný pomer sa vo všetkých odboroch končil záverečnou učňovskou skúškou - tak ako na ostatných učňovských školách. Okrem náboženstva a maďarského jazyka sa na učňovskej škole vyučovalo matematika a kupecké počty, obchodná náuka a účtovníctvo, geometria, rysovanie a krasopis, kreslenie voľnou rukou, odborné kreslenie a znalosti; u záhradníkov to bolo pestovanie ovocných stromov - ovocie, pestovanie zeleniny vonku i v skleníkoch, okrasné a iné kvety, pestovanie vínnej révy - spracovanie hrozna. Okrem odbornoteoretických predmetov, náboženstva a maďarčiny sa vyučoval aj zemepis, dejepis, prírodopis (biológia a zoológia), spev a hudba, matematika, obchodníctvo.

Začiatok a koniec každej činnosti v ústave ohlasovalo

zvonenie. Po ňom nasledoval nástup s kontrolou chovancov a odchod na plánovanú činnosť. Tá sa konala v škole, dielni alebo v internáte. Koordinoval ju vychovateľ s pomocníkom. Jeden z nich bol v stálom kontakte so skupinou. Práca a správanie každého chovanca v škole, dielni aj v internáte sa denne hodnotili. Celkovú úroveň prevýchovy hodnotila raz za mesiac pedagogická rada pod vedením jej predsedu, riaditeľa „polepšovne“. Jej členmi boli: duchovní (4), riaditelia škôl (2), hlavy rodín (12), hospodársky správca a lekár ústavu.

Program pedagogickej rady býval nasledovný:

1. Oboznámenie prítomných s novými nariadeniami
2. Referáty hláv rodín o stave výchovy v rodinách
3. Hlásenie duchovných o ich činnosti a plánoch
4. Hlásenie lekára o zdravotnom stave chovancov
5. Hlásenie správcu o hospodárskych výsledkoch v dielňach
6. Rozdelenie odmien pre chovancov
7. Návrhy na podmienené prepustenie chovancov
8. Prerokovanie hlásení o prepustených chovancoch
9. Poznatky riaditeľa o výchove a hospodárskej činnosti
10. Rôzne - diskusia

Do diskusie sa mohol prihlásiť každý člen pedagogickej rady, ale len raz k prediskutovávanému bodu programu. Poradie diskutujúcich určoval riaditeľ. Zápisnice písal touto úlohou poverený úradník.

Odmeny a tresty chovancov

Odmeny i tresty sa chovancom udeľovali podľa domáceho a disciplinárneho poriadku. Boli vyvážené a realizovateľné aj v bežnom živote. Okrem pochvál, drobných výhod a kníh bývali chovanci odmeňovaní trojdňovými dovolenkami na návštevu rodičov. Najvyššou odmenou bolo podmienené prepustenie chovanca z ústavu. Z trestov sa okrem dohovárania a verejného pokarhania využívalo izolovanie chovanca od kolektívu (izolácia) a v krajnom prípade preradenie do výkonu väzby. Výnimočným telesným trestom bola bitka (do 10 úderov trstenicou); nariaďoval ju riaditeľ ústavu chovancovi so súhlasom lekára, ak iné tresty boli neúčinné.

V rokoch 1902-1905 nepreradili z ústavu do väzby ani jediného chovanca. Podmienené prepustili 36 chovancov.

Z podmieneného prepustenia sa vrátili traja chovanci, jeden z nich trikrát. Všetci sa v uvedenom období dopustili nasledujúcich previnení: útek - 22, fajčenie - 8, krádež - 7, vzdorovitosť - 6, pokus o útek - 5, bitka - 3, amorálnosť - 2, krivé svedectvo - 2, surovosť - 2, sprisahanie - 1 a úmyselné poškodenie - 1.

Iba 59 priestupkov za tri roky vo výchovnom zariadení s 275 chovancami sa nám zdalo neuveriteľne málo. Zákaz fajčenia tam bol porušený iba 8-krát, pritom našich cca 100 chovancov vo Výchovnom ústave pre mládež v Hlohovci ho denne porušovalo 50 i viackrát (konštatovali sme pri oslave 70 rokov tohto ústavu v roku 1972). Bývalý chovanec, neskôr dlhoročný dozorca, ktorý prežil v ústave 46 rokov, to čiastočne vysvetlil: „Ja som nefajčil. Chudoba nemala

na cigarety, preto fajčila dohán (tabak) - fajkou alebo šúl'aný v papierikoch, a to sa chlapcom (v ústave) ťažko zháňalo, ešte ťažšie ukrývalo.“

Toto objasnenie a skutočnosť, že chlapci - siroty a polosiroty neboli odkázaní ani na kradnutie, ani na žobranie, umožňuje odpovedať na (často kladenú) otázku, či výchovný ústav naučil, resp. donútil chlapcov k poslušnosti - či ich polepšil.

Jednoznačne zlepšil ich životné postavenie, umožnil im vzdelávať sa, vyučiť sa remeslu, čo podmienil ich poslušnosťou, disciplínou a pracovitosťou. Hoci vykazované ročné výdavky na chovanca robili iba 921,24 koruny, pre vyučeného mládenca, odchádzajúceho po štvor - či viacročnom pobyte z ústavu na výkon vojenskej služby, mali cenu zlata.

Po vypuknutí prvej svetovej vojny bývali odchody chovancov čoraz smutnejšie. Dráma ústavu sa skončila jeho zánikom. Po neúspešných, ale bezohľadných bojoch maďarskej (Kúnovej) Červenej armády o územie Slovenska československá vláda, nariadením č. 136/1919 Zb. z. zmenila pôvodný názov výchovného ústavu Polepšovňa na Komenského ústav pre výchovu opustenej mládeže.

Po opätovných útokoch maďarskej Červenej armády prest'ahovala Čsl. armáda Komenského ústav do Uherského Hradišťa na Morave. Po odchode maďarského vojska sa osadenstvo ústavu postupne vracalo do opustených, zničených a vyplienených objektov. S pomocou vojska sa zrekonštruovali staré budovy a postavilo sa 25 nových objektov. Kapacita ústavu vzrástla na 450, ale zvýšili ju až na 720, keďže bolo treba umiestniť z Viedne privezených československých občanov - prevažne Čechov. Tí po vzniku ČSR boli z Maďarska i z Rakúska vykázani ako nespoľahliví. Väčšina ich zostala pracovať v ústave, keď pracovníci maďarskej národnosti odmietli slúžiť v ČSR. Maďarčinu (úradne) nahradila slovenčina, v praxi to však bola čeština, ale Slováci (aj delikventi) jasali, lebo im bola bližšia - zrozumiteľnejšia.

Pozemková reforma pričlenila k ústavu aj 220-hektárové hospodárstvo v neďalekej Opačke. Od 1.12.1919 prešiel ústav z právomoci Ministerstva sociálnej starostlivosti pod právomoc Ministerstva pravosúdia (spravodlivosti). Následne vznikli v ňom dve samostatné oddelenia:

- *oddelenie sociálnej starostlivosti* so 160, neskôr až 250 (10- až 21-ročnými) chovancami;
- *justičné oddelenie* s 200 (15- 21-ročnými) odsúdenými väzňami, premiestnenými do Košíc (aj s dozorcami) z pankráckej väznice. Neskôr tam boli prijímaní ďalší (15-21) previnilci, odsúdení rozhodnutím trestného súdu alebo súdu pre mladistvých na trest odňatia slobody alebo na prevýchovu. Na ich prijatie do ústavu bol potrebný súhlas Ministerstva pravosúdia.

Toto oddelenie bolo ubytované oddelene, aby jeho osadenstvo nemohlo negatívne ovplyvňovať mladších chovancov oddelenia sociálnej starostlivosti. Ako prostriedky prevýchovy sa v justičnom oddelení používala práca, pevná disciplína, spravodlivosť a osobný príklad zamestnancov. Hlavnou povinnosťou dozorcov bolo udržať disciplínu a poriadok.

LOKÁLNE HODNOTY V MEDZILUDSKEJ KOMUNIKÁCIÍ A V ŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

LOMENČÍK, Július: *Regionalizmus – prostriedok komunikácie v škole.*

1. vyd. Banská Bystrica : UMB – Filologická fakulta, 2000. 112 s. ISBN 80-8055-411-0

Vladimír Patráš, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

J. Lomenčík vo svojej knižne publikovanej rigorózne práci pristupuje k didaktickým možnostiam, ktoré poskytuje *región*, t. j. (nielen zemepisne) konkrétne vymedzená časť územia, odborne fundovane a zároveň s patričným emocionálnym zanietením. V ohnisku jeho výskumného záujmu stoja teoretické námety z heuristického projektu MILENIUM a podnety, ktoré z neho pramenia pre teoretikov - didaktikov, ale predovšetkým pre učiteľov. Usiluje sa vysporiadať so situáciou, v ktorej napriek viacerým oprávneným a prínosným zmenám v posledných rokoch sa stále nachádza súčasné vyučovanie (nielen) slovenského jazyka a literatúry na základných školách.

Autor člení svoju prácu na dva diely. V prvej, teoretickej časti sa myšlienkovito vysporadúva so súčasným stavom v školskom vzdelávaní. Oprávnené zdôrazňuje, že celosvetová integrácia a informatizácia života vyžaduje osvojovať si trvalejšie hodnoty ako len prostú sumu faktov. Súčasnú spoločenskú trendy vskutku vyzývajú rozvíjať tvorivé schopnosti, fantáziu, obrazotvornosť a kritické myslenie. Dnes totiž už naozaj nemožno hovoriť o nedostatku, resp. o svojskom (napr. ideologicky podmienenom) filtrovaní informácií, ale skôr o opaku. Takéto nároky však prahnú predovšetkým po symetrickej (partnerskej) komunikácii medzi učiteľom a žiakom. Žiaci účastníci pedagogickej komunikácie sú individuálne a sociálne úspešní vtedy, keď si nielen osvoja množstvo údajov, ale predovšetkým výberovo zvládnu prácu s akoukoľvek faktografiou. Len takto sa môžu priaznivo formovať ako uvažujúce a cítiace bytosti, ktoré odlišujú skutočnú kvalitu od pokrivení, pahodnôt a kultúrneho braku. Na to, že takýmto postupom sa účinne formujú aj tzv. vyššie emócie, akiste naozaj netreba rozsiahlejšiu argumentáciu.

J. Lomenčík považuje slovenský jazyk a literatúru priam za bránu na vpustenie regionalizmu ako projektového vyučovania do školskej praxe. Pripomína, že regionalizmus ako spôsob vyučovania môže byť úspešný vtedy, ak sa vymedzí základné učivo (štandardy) a uvoľnený čas sa rezervuje na „neučebnicové“ poznatky a skúsenosti (s. 21). Nezotráva len pri teoretických konštatovaniach a všeobecných poznámkach. Na takmer dvoch desiatkach strán podáva široko koncipovaný návrh projektu na využitie regionálnych prvkov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry.

Hlavným zámerom návrhu je predstavenie širokých možností regionálneho materiálu na formovanie postojových a dosahovanie kognitívnych cieľov v 9. ročníku základnej školy. V postupe *od predpísaného učiva k miestnemu materiálu* za hlavný parameter svojho prístupu J. Lomenčík považuje orientáciu na prax. Popri zdôraznení statusu všeobecne známych osobností regiónu podporuje „ofúknuť prachu“ aj z tzv. druho- či treťo-

radových autorov, ktorí sa nedostali do encyklopédií a čítaniek, ale pre región a jeho kultúrne podložie predstavujú nezanedbateľný prínos. Pravdaže, pri regionálne osnova- nom vyučovaní sa neostýcha zdôrazňovať náhradu hodnotenia tradične vyjadrovaného známku; podporuje verbálne ocenenie (s. 27 – 28).

Projekt má priesačnú pôdorys s jednoznačne a zreteľne kontúrovanými črtami a vnútornou hierarchiou: 1. predstavenie regiónu, 2. modelové komunikačné situácie, 3. konkretizácia a ukážky. Presvedčivosť a nosnosť navrhovaných postupov si autor upevnil verifikáciou v praxi – sám realizoval niekoľko vyučovacích jednotiek v obci Málinec v Lučenskom okrese. Jeden z potenciálnych pilierov projektu – vedecky veľmi žiaduci pokus o teoretické parametrizovanie termínu *komunikačná kompetencia* – však trochu ostal takpovediac na okraji autorových pohľadov. Stalo sa tak napriek faktu, že spracovateľ mal k dispozícii presvedčivý materiál, dostatok teoretických podnetov a reálnych pedagogických skúseností.

Druhá, praktická časť je jednou z možných konkretizácií projektu. Autor v nej vyzdvihuje didaktickú účinnosť miestnej kultúry a folklóru. Ponúka súbor námetov na napĺňanie modelových situácií – dramatickými etudami a hrami počínajúc, cez prezentácie prejavov (interview, reportáž, ľudové rozprávanie; krížovky, doplnovačky, príslovia, poverky, povesti, regionálne ukotvené rozprávky a pod.) a štylizáčnymi a štylistickými cvičeniami končiac. Je pozoruhodné, že nezabúda ani na psychohygienu žiakov a ponúka niekoľko praktických relaxačných cvičení. Uvažuje nad parametrami chyby v komunikácii; s rozdelením chýb (s. 49) na obsahové, kompozičné a jazykové (štylizácia, pravopis, gramatika) však nemožno bezvýhradne súhlasiť. Vyčlenené skupiny sú totiž nerovnorodej povahy a prekrývajú sa. Navyše – vymedzenie štylistickej chyby v Lomenčíkovom prístupe nevstrebáva predsa len striktné kritériá narušenia systémových noriem, ako sa profilujú napr. v pravopise a gramatike.

Materiálové podnety sú ponúknuté v 7 „novohradských“ prílohách. (Žiada sa poznamenať, že autor ich rozsah mohol zredukovať, príp. zovšeobecniť.) Praktická časť však naozaj potvrdzuje autorovu myšlienku: takto koncipovaná vyučovacia jednotka sa skutočne stáva hodinou tvorivého nepokoja, hľadania a objavovania samého seba (s. 29). Dodajme: takejto hodine sa platí vysoká daň za svoju príťažlivosť a účinnosť, a to vskutku *neinflačnou menou*. Pôsobiť medzi žiakmi podľa autorových návrhov a usmernení vie totiž len učiteľ-majster, fanatik svojho povolania, skutočná osobnosť, ktorá v dnešnej prepragmatizovanej dobe stále *nevie* (nedokáže? nechce?) hľadiet na čas ani na peniaze...

Publikácia J. Lomenčíka sa i napriek nepočetným jazykovým závažiam a technickým nedostatkom (napr. zliatie textu – výrazne napr. na s. 47 v poznámke) predstavuje solídny príspevok do okruhu prác svojho druhu. Je namieste vyjadriť nádej, že sa stane vhodným podkladom na invenčné úvahy učiteľa v procese prípravy tvorivej, integrovanej podoby vyučovania materinského jazyka.

Vyučovacia jednotka popri rozvíjaní abstraktného myslenia sa totiž nezanedbateľne obohacuje o príklon ku kultúrnemu dedičstvu národa a posilnenie historickej pamäti cez emocionálny „náter“ skutočnosti. Ako vieme, ciele *vhľady do seba samého* sú prirodzenou, kultivovanou cestou na udržiavanie individuálnej, osobnostnej a národnej identity.

ASOCIÁCIA SLOVENČINÁROV

Eva Vrbanová, Metodické centrum mesta Bratislavy

Dôležitú a početnú časť pedagogickej verejnosti na všetkých typoch škôl predstavujú slovenčinári. Naše stretnutia bývajú veľmi rušné, často až búrlivé. Príčinou je nespokojnosť s vyučovaním tohto predmetu. O jeho dôležitosti nikto nepochybuje, no napriek tomu vieme, že nespokojní sú študenti, rodičia, ale aj my samotní. Trápia nás osnovy, neexistujúce štandardy, nevhodné učebnice, ale aj nezaujímajú študentov o vedomosti z materinského jazyka a literatúry, a v neposlednej miere nejednotnosť názorov slovenčinárov na samotný vyučovací proces a ciele, ktoré chceme prostredníctvom nášho predmetu dosiahnuť. Kto sleduje situáciu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v základných a stredných školách vie, koľko problémov je potrebné riešiť.

Toto všetko nás viedlo k rozhodnutiu založiť profesijnú organizáciu slovenčinárov. O tom, že organizácia je skutočne potrebná, svedčí ustanovujúce zhromaždenie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny (SAUS) - tak sme totiž našu organizáciu nazvali. Zúčastnili sa na ňom takmer dve stovky slovenčinárov, najmä z Bratislavy, ale aj z iných miest Slovenska (Tvrdošín, Dubnica, Topoľčany, Nitra, Tmava...), pričom 115 z nich zaplatili hneď členské príspevky a stali sa ešte v deň založenia asociácie jej členmi.

Prvé minúty stretnutia zhromaždenia patrili našim študentom. Žiačka ZŠ na Prokofievovej ulici a študent Gymnázia na Einsteinovej ulici v Bratislave predniesli básne J. Palárika a Mikuláša Kováča o slovenčine. Potom s úvodným referátom vystúpila iniciátorka vzniku asociácie PhDr. Alexandra Húsková z MCMB a objasnila genézu jej vytvorenia. Význam vznikajúcej organizácie zdôraznili svojou účasťou a krátkymi príhovormi zástupcovia štátnych orgánov - PhDr. František Švába z MŠ SR, RNDr. Pavol Čemek, CSc. z ŠPÚ, RNDr. Pavol Mäsiar z MCMB a Mgr. Eva Boličková z Domu zahraničných stykov. S radosťou sme prijali ich prísľub, že budú našu činnosť podporovať. Poďakovanie patrí aj prof. PhDr. J. Horeckému, DrCs., ktorý vo svojom príhovore, napriek tomu, že je jazykovedec, apeloval na učiteľov slovenčiny, aby dnešnú mladú generáciu učili jazyk, a neučili iba o jazyku. Atmosféra na zhromaždení bola skutočne pracovná, prítomní venovali pozornosť každému slovu navrhnutých stanov a schválili ich konečnú podobu. Na zhromaždení bola zvolená Rada SAUS a jej kontrolný výbor. Zvolení boli kandidáti navrhnutí prípravným výborom (PhDr. Katarína Hincová, PhD., PhDr. Alexandra Húsková, PhDr. Natália Ihnátková, Mgr. Daniela Petříková, Mgr. Alžbeta Šurinová,

PhDr. Miloslav Vojtech, PhD., PhDr. Eva Vrbanová) a kandidáti navrhnutí ustanovujúcim zhromaždením (Mgr. Jaroslav Broz, Mgr. Eduard Filo). Za členov kontrolného výboru prítomní zvolili Mgr. Branislava Hudcovského, PhDr. Zuzanu Kákošovú, CSc. a PhDr. Mariána Lapitku.

Diskusia bola bohatá. Ako veľmi podnetné pre nás hodnotíme vystúpenie PhDr. Gabriely Dornákovéj, prezidentky Slovenskej asociácie učiteľov angličtiny, ktorá zdôraznila, že v praxi chýba organizácia slovenčinárov, hovorila o možnostiach spoločného pôsobenia našich asociácií, na základe niekoľkoročných osobných skúseností vo vedení asociácie upozornila na problémy súvisiace s vnútornou štruktúrou a organizáciou činnosti asociácie, jej financovaním. PhDr. Dornáková informovala prítomných o aktivitách SAUA, ktoré môžu byť podnetom aj pre našu prácu. V nasledujúcom vystúpení PhDr. Katarína Hincová, PhD. hovorila o práci Slovenskej asociácie učiteľov dejepisu. Obe podnikli ďalších diskutujúcich z pléna. Väčšina z nich venovala svoje diskusné príspevky budúcej činnosti asociácie.

Na záver ustanovujúceho zhromaždenia som, už ako zvolená predsedníčka SAUS, poďakovala všetkým prítomným za aktívnu účasť, členom prípravného výboru za realizáciu zhromaždenia, sponzorom za materiálnu pomoc i poskytnutie auly Gymnázia L. Novomeského na Tomášikovej ul. v Bratislave. Vyjadrila som nádej, že rady členov asociácie sa rozšíria, členmi sa stanú slovenčinári zo všetkých regiónov Slovenska a asociácia bude pre nás všetkých prospešná.

Prostredníctvom asociácie budú môcť učelia slovenčiny presadzovať svoje záujmy, vymieňať si informácie, odborne rásť. Každý člen asociácie bude mať možnosť zapojiť sa do práce jednotlivých sekcií. Už na ustanovujúcom zhromaždení zazneli požiadavky na vytvorenie sekcie zameranej na kreativitu, zážitkové učenie, prípravu prijímacích pohovorov, tvorbu pedagogických dokumentov, učebníc... Námetov padlo neúrekom.

Veríme, že po schválení Milénia zaväzujú naše hlasy pri tvorbe osnov, štandardov i Monitoru. Máme ambície byť partnerom Štátneho pedagogického ústavu, metodických centier, MŠ SR. Oceňujeme pomoc, ktorú nám poskytuje MCMB, časopis Slovenský jazyk a literatúra v škole a Pedagogické rozhľady pri prezentácii našej práce.

Po zvládnutí organizačných záležitostí (asociáciu sme zaregistrovali, máme pridelené IČO), sa môže naša činnosť naplno rozbehnúť. Dúfam, že asociácia splní očakávania všetkých svojich členov.

ZA STANISLAVOM TROPpom

Miroslav Bárdi, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica



Meno Stanislava Troppa bolo niekoľko desaťročí úzko spojené s Pedagogickou fakultou v Banskej Bystrici.

Doc. PaedDr. Stanislav Tropp, PhD. (nar. 24. 9. 1950 v Martine) študoval na PF v rokoch 1970 -1974 a od roku 1974 (s výnimkou rokov 1986-1989) pedagogicky pôsobil na katedre výtvarnej výchovy. Náhle úmrtie 6. 4. 2002 znamená nenahraditeľnú stratu múdreho, pracovitého človeka, vysokoškolského pedagóga, vynikajúceho odborníka v oblasti výtvarnej kultúry a významného slovenského výtvarného umelca - grafika, priateľa. Až odchodom doc. PaedDr. Stanislava Tropp, PhD. sme si naplno uvedomili hodnotu jeho osobnosti.

Do svojich 51 rokov S. Tropp urobil neuveriteľné množstvo práce a dosiahol výrazné výsledky. Hneď od začiatku svojho pedagogického pôsobenia sa špecializoval ako grafik.

Výrazne ovplyvňoval študentov a doviedol ich ku kvalitným výsledkom. Ako generačne blízki kolegovia a priatelia sme si so Stanom konfrontovaním odborných a tvorivých tém pomáhali a hľadali cesty. Pomoc mnohým ľuďom pri vytváraní možností realizácie bola pre S. Troppa charakteristická. Popri pôsobení na PF robil rozsiahlu odbornú metodickú a organizačnú činnosť v spolupráci s inštitúciami v oblasti výtvarného umenia. Rozsahom to boli aktivity od žiackej tvorby až po význačné umelecké inštitúcie. V rokoch 1986-1989 bol riaditeľom Stredoslovenskej galérie v Banskej Bystrici. Pôsoobil v odborných a redakčných radách. Získal titul PaedDr., doc., PhD. a zakrátko mal byť inagurovaný za profesora. V posledných rokoch bol doc. Tropp mimoriadne aktívny v publikovaní odborných monografií, učebných textov, článkov. Viedol prednášky a semináre. Tvorba S. Troppa bola prezentovaná formou katalógov k výstavám, v odborných periodikách a mediálnych prostriedkoch. Za spoločenskú a umeleckú činnosť získal viacero ocenení. Svojou grafickou tvorbou zasiahol S. Tropp do kontextu slovenského umenia. Jeho diela sú v zbierkach mnohých inštitúcií. Rozsiahlou výstavnou činnosťou na Slovensku aj v zahraničí prezentoval svoju tvorbu a verejnosť mala možnosť sledovať jeho vývoj, umeleckú a myšlienkovú bohatosť jeho tvorby.

„Troppov spôsob, proces práce na grafickom liste je sám osebe metaforou neoddeliteľnej vzájomnosti a súčasne rozporuplnosti hmotnej a mentálnej, či duchovnej podstaty existovania, evokuje čosi ako princíp života vôbec a ľudského životného údely zvlášť, čosi ako spôsob a charakter ľudského poznávania životnej podstaty mnohorozmerného, nepredvídateľne a nezadržateľne premenlivého behu tohto sveta.“ (Bartková, 2000)

Stanislav Tropp mal rád život, prácu, poznávanie a tvorbu. Miloval svoju rodinu. Mal rozsiahle pracovné a priateľské kontakty a blízky vzťah k slovenskej prírode. Svojím koncepčným a kvalitným pedagogickým pôsobením, rozsiahlou publikačnou a umeleckou tvorbou ostane natrvalo výrazným prínosom pre svoju školu.

Doc. PaedDr. Stanislav Tropp úzko spolupracoval aj s našou redakciou. Je autorom výtvarného návrhu obálky Pedagogických rozhľadov a svojimi nezištnými radami sa pričínal o zlepšovanie ich grafickej úrovne. Ukážky z jeho vlastnej grafickej tvorby i výber z prác žiakov, ako aj odborné príspevky publikované na stránkach Pedagogických rozhľadov prispeli k zvýšeniu ich odbornej zaujímavosti a pestrosti.

Ako pietnu spomienku na Stanislava Troppa prinášame príspevok od J. Husára týkajúci sa jednej z ich posledných spoločných aktivít. Jej výsledkom sú aj ilustrácie v tomto čísle Pedagogických rozhľadov, ktoré vytvorili žiaci pomocou počítača, väčšinu z nich pod odborným vedením Stanislava Troppa..

Čeť jeho pamiatke!

Redakcia