

KDE SÚ PENIAZE PRE ŠKOLY A ŠKOLSKÉ ZARIADENIA?

Karol Korintuš, Ministerstvo školstva SR

***Anotácia:** Financovanie regionálneho školstva z dvoch kapitol zo štátneho rozpočtu. Postupnosť krokov MŠ SR pri rozpise finančných prostriedkov.*

***Kľúčové slová:** regionálne školstvo, rozpočet, normatívne financovanie na žiaka, dohodovacie konanie*

Dňom 1. januára 2004 nadobudol účinnosť zákon Národnej rady SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, ktorý výrazným spôsobom mení systém financovania regionálneho školstva. Pridelovanie finančných prostriedkov školám a školským zariadeniam, ktoré sa do roku 2003 uskutočňovalo prevažne podľa „historického princípu“, sa mení na normatívne financovanie na žiaka. Podrobnosti nového systému financovania určuje nariadenie vlády SR č. 2/2004 Z. z.

Z hľadiska finančných tokov je regionálne školstvo po reforme financované z dvoch kapitol štátneho rozpočtu, a to z kapitoly Ministerstva školstva SR a z kapitoly Súhrnný finančný vzťah k obciam a vyšším územným celkom.

Z kapitoly Ministerstva školstva SR, v ktorej je na regionálne školstvo na rok 2004 účelovo vyčlenená čiastka 29 630 683 tis. Sk, sú financované:

- všetky základné školy a stredné školy,
- cirkevné a súkromné školské zariadenia,
- cirkevné a súkromné základné umelecké školy,
- školské zariadenia v pôsobnosti krajských školských úradov.

Ich financovanie sa uskutočňuje prostredníctvom krajských školských úradov, ktoré sú rozpočtovými organizáciami ministerstva školstva a na základe rozpisu určeného ministerstvom školstva poskytujú finančné prostriedky zriaďovateľom škôl a školských zariadení vo svojej územnej pôsobnosti. Zriaďovatelia rozpisujú finančné prostriedky školám a školským zariadeniam vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti.

Z kapitoly Súhrnný finančný vzťah, v ktorej je na regionálne školstvo na rok 2004 účelovo vyčlenená čiastka vo výške 8 962 967 tis. Sk, sú financované:

- školské zariadenia a základné umelecké školy v zriaďovateľskej pôsobnosti obcí,
- školské zariadenia a základné umelecké školy v zriaďovateľskej pôsobnosti samosprávnych krajov.

Ich financovanie sa uskutočňuje na základe rozpisu určeného ministerstvom školstva formou transferu, ktorý Ministerstvo financií SR poskytuje priamo zriaďovateľom.

Začiatkom januára ministerstvo školstva v spolupráci s ministerstvom financií zabezpečilo pre jednotlivých zriaďovateľov poskytnutie záloh na zabezpečenie chodu škôl a školských zariadení v 1. štvrtroku Vzhľadom na to, že v tom čase sa vykonával zber potrebných údajov od jednotlivých zriaďovateľov a ich spracovanie, nemohli byť pre jednotlivých zriaďovateľov určené normatívne objemy finančných prostriedkov, preto pri určovaní záloh sa vychádzalo z údajov o čerpaní

rozpočtu v roku 2003.

Po ukončení zberu údajov od zriaďovateľov a ich kontrole a oprave (počet overovaných údajov bol viac ako 500 000 a dotýkali sa viac ako 15 tisíc subjektov) ministerstvo školstva určilo v súlade so zákonom o financovaní výšku normatívov pre jednotlivé kategórie škôl a školských zariadení. Normatívne príspevky pre školy a školské zariadenia spolu s rozpisom finančných prostriedkov pre všetkých zriaďovateľov boli vypočítané a zverejnené na internetovej stránke ministerstva školstva v polovici mesiaca február 2004. Pri určovaní normatívov sa v súlade s § 9 ods. 2 zákona o financovaní vyčlenila z rozpočtu oboch kapitol rezerva určená na prechodné zmierňovanie rozdielov vyplývajúcich z uplatňovania zákona. Vychádzajúc z údajov o čerpaní finančných prostriedkov jednotlivými zriaďovateľmi v roku 2003, ktoré malo ministerstvo k dispozícii, určilo pre jednotlivých zriaďovateľov aj príslušné hodnoty dofinancovania do garantovaného minima.

Po uverejnení normatívnych príspevkov na internete niektorí zriaďovatelia pripomienkovali vstupné údaje (počty žiakov, identifikačné údaje o školách, školských zariadeniach, počty odobratých jedál...). Tieto pripomienky boli premietnuté do databázy a následne sa upravil rozpis normatívnych príspevkov pre jednotlivých zriaďovateľov. Tento rozpis, ktorý bol krajským školským úradom oznámený 4. marca 2004 a následne uverejnený na internete, predstavuje schválený rozpočet výdavkov na rok 2004. V dôsledku vykonaných úprav prišlo k zníženiu pôvodne stanovenej rezervy.

Zo schváleného rozpočtu 2004 bola upresnená záloha na 1. štvrtrok 2004 pre školy a školské zariadenia do výšky 27% schváleného rozpočtu na rok 2004. V marci 2004 bola vypočítaná a následne poukázaná záloha na 1. polrok 2004 nasledovne:

- pre školy a školské zariadenia financované z kapitoly ministerstva školstva do výšky 55% schváleného rozpočtu na rok 2004,
- pre školské zariadenia financované z kapitoly súhrnný finančný vzťah do výšky 65% schváleného rozpočtu na rok 2004.

Po uverejnení a rozpise schváleného rozpočtu začalo ministerstvo školstva v súlade s § 9 ods. 2 zákona o financovaní pripravovať dohodovacie konanie. Cieľom dohodovacieho konania, ktoré v zmysle zákona prebieha so zriaďovateľmi štátnych škôl, verejných základných umeleckých škôl a verejných školských zariadení je umožniť zriaďovateľom požiadať v odôvod-

nených prípadoch o úpravu rozpočtu, ktorú v akceptovaných prípadoch ministerstvo školstva uskutoční z vyčlenenej rezervy.

V rámci prípravy dohodovacieho konania vydalo ministerstvo školstva „Smernicu Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 3/2004-E zo 6. apríla“, ktorou sa upravuje postup pri dohodovacom konaní na rok 2004.

Predmetom dohodovacieho konania, ktoré prebiehalo v apríli a v prvej polovici mája, bolo umožniť zriaďovateľom rozporovať výšku schváleného rozpočtu bežných výdavkov z niektorého z nasledovných dôvodov:

- pre výpočet objemu finančných prostriedkov pre zriaďovateľa boli použité nesprávne vstupné údaje,
- zriaďovateľ rozporuje spôsob výpočtu garantovaného minima,
- zriaďovateľ tvrdí, že napriek správne určeniu objemu finančných prostriedkov nemôže z neho zabezpečiť fungovanie škôl a školských zariadení v jeho zriaďovateľskej pôsobnosti.

Priebeh dohodovacieho konania bol rozdelený do niekoľkých etáp. V prvej etape krajské školské úrady pripravili podklady pre rozhodovanie ministerstva školstva zozbieraním potrebných údajov od zriaďovateľov - žiadateľov. V rámci tejto etapy sa podľa jednotnej metodiky získali od zriaďovateľov prehľad čerpania finančných prostriedkov poskytnutých zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v roku 2003 v dôslednom členení na výdavky na prenesené kompetencie a výdavky na originálne kompetencie.

V druhej etape ministerstvo v spolupráci s krajskými školskými úradmi takto získané údaje spracovalo a na ich základe určilo pre jednotlivých zriaďovateľov upravený rozpočet.

Po úprave rozpisu finančných prostriedkov zostávajú nerozpísané už iba finančné prostriedky určené na vzdelávacie poukazy v objeme 430 000 tis. Sk (tie budú rozpísané začiatkom nového školského roku 2004/2005) a minimálna rezerva na havárie, dopravu žiakov základných škôl a účelové finančné prostriedky podľa § 4 ods. 12, 14 a 16, ktoré budú priebežne uvoľňované.

Ministerstvo školstva SR komunikuje so starostami a primátormi miest, riaditeľmi škôl a školských zariadení ako aj so zástupcami ich združení ohľadne problematiky financovania regionálneho školstva. Všetky otázky a pripomienky majú spoločného menovateľa, ktorého možno zhrnúť do dvoch otázok:

1. Kde sú peniaze pre školy a školské zariadenia?



Mária Malíková: Krajina I. Linoryt, 1987

2. Prečo sú normatívy také nízke?

Odpoveď na prvú otázku vlastne vyplýva z uvedeného chronologického postupu ministerstva školstva pri rozpise finančných prostriedkov. Všetky finančné prostriedky určené pre školy a školské zariadenia budú po úprave rozpisu finančných prostriedkov v súvislosti s dohodovacím konaním, okrem tých, ktoré sa budú podľa zákona uvoľňovať priebežne, u zriaďovateľov. Zriaďovatelia majú právo ale aj povinnosť tieto finančné prostriedky transparentne rozpísať podľa zákona.

Odpoveď na druhú otázku je jednoduchá. Pokiaľ by bolo ministerstvo školstva nastavilo normatívy na minuloročné priemerné výdavky na žiaka v jednotlivých druhoch a typoch škôl a školských zariadení, tak by finančné prostriedky rozpísané školám a školským zariadeniam v nižších ako priemernými výdavkami chýbali tým, ktorí výdavky majú vyššie ako priemerné. Vzhľadom na veľké rozdiely vo výdavkoch na jedného žiaka v jednotlivých obciach a regiónoch Slovenska, predovšetkým v školských zariadeniach, bolo potrebné normatívy nastaviť nižšie ako boli minuloročné celoslovenské priemerné výdavky na žiaka v jednotlivých kategóriách školských zariadení a takto získanú rezervu použiť radšej ako dodatočný doplatok v rámci garantovaného minima a dohodovacieho konania.

Reformou financovania regionálneho školstva chceme vniesť jasné pravidlá a poriadok do systému financovania školstva, veď sa o to pokúšame už viac ako 10 rokov. Bolo potrebné nájsť dostatok odvahy a naštartovať tento proces, zároveň ho zosúladiť s prebiehajúcou reformou verejnej správy. Každá reforma má však význam iba vtedy, pokiaľ prinesie zmenu k lepšiemu. Pokiaľ budeme všetci a na všetkých úrovniach správy školstva pristupovať k školským financiám zodpovedne a pokiaľ sa budeme snažiť každú korunku efektívne využiť - tak, ako to robíme doma s rodinným rozpočtom, potom sa nemáme čoho obávať.

REFORMA MATURITNEJ SKÚŠKY Z ANGLICKÉHO JAZYKA A SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC

Jana Bérešová Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova, Bratislava

Anotácia: Význam dokumentu Spoločný európsky referenčný rámec (1997) pre cudzojazyčné vzdelávanie. Úrovně referenčného rámca. Katalóg cieľových požiadaviek z AJ. Ďalšie vzdelávanie učiteľov. Interné hodnotenie externe vypracovaných testov. Návrh krokov na zabezpečenie kvalitnejších výsledkov v cudzojazyčnom vzdelávaní.

Kľúčové slová: maturita z anglického jazyka, jazykové a komunikatívne kompetencie, úrovne spoločného referenčného rámca, cieľové požiadavky z AJ, hodnotenie testov

Na základe dohody členských štátov EÚ v roku 1997 o uznávaní stredoškolského vzdelania sa odborníci na cudzojazyčné vzdelávanie Rady Európy rozhodli vypracovať dokument Spoločný európsky referenčný rámec (CEF), ktorý poskytuje základ pre vypracovanie národných učebných osnov, vzdelávacích štandardov, katalógov cieľových požiadaviek na záverečné skúšky, ako i podklad pre tvorbu učebníc v celej Európe.

Dokument popisuje, čo sa žiaci musia naučiť, aby boli schopní používať cudzí jazyk na komunikáciu, a aké vedomosti a zručnosti musia ovládať, aby dokázali používať jazyk dostatočne kompetentne. Na základe dlhoročných skúseností a pod vplyvom medzinárodne uznávaných certifikátov dokument definuje ovládanie cudzieho jazyka v šiestich úrovniach, ktoré pomôžu učiacemu sa zmerať si svoju jazykovú a komunikatívnu kompetenciu v istom štádiu štúdia a podporujú celoživotné vzdelávanie v cudzom jazyku.

Tento rámec podporuje spoluprácu medzi jednotlivými vzdelávacími inštitúciami v rôznych krajinách, poskytuje zdravý základ pre vzájomné uznávanie si jazykových kvalifikácií a zároveň pomáha žiakom, ich učiteľom, tvorcom testov, aby zjednotili svoje požiadavky na jazykové vedomosti a komunikatívne zručnosti.

Jazyková a komunikatívna kompetencia zahŕňa niekoľko komponentov: lingvistické kompetencie (fonologickú, lexikálnu, morfológickú, syntaktickú, ortografickú), sociolingvistické kompetencie (sociálne konvencie) a pragmatické kompetencie (prehovor, kohézia a koherencia). Jazyková a komunikatívna kompetencia sa prejavuje prostredníctvom rôznych jazykových činností: recepcie, produkcie, interakcie a mediácie. Jazykové aktivity sú kontextualizované v rámci istých domén: verejnej, osobnej, vzdelávacej a profesijnej.

Úrovně spoločného referenčného rámca sú rozdelené do šiestich presne zadefinovaných úrovní, ktoré napomáhajú vzdelávacím inštitúciám a testovacím centrom priradiť ich produkt k spoločnému referenčnému systému.

Základný užívateľ cudzieho jazyka: A1 a A2

Samostatný užívateľ cudzieho jazyka: B1 a B2

Dokonalý užívateľ cudzieho jazyka: C1 a C2

V našej krajine sme akceptovali úroveň A2 pre základné školy (5-ročné štúdium cudzieho jazyka), B1 pre študentov stredných škôl, ktorí sa cudzí jazyk začali učiť na strednej škole (4 roky štúdia cudzieho jazyka) a B2 ako vyššiu úroveň

pre tých, ktorí na strednej škole pokračujú v štúdiu cudzieho jazyka. Tieto úrovne sú presne špecifikované na základe deskriptorov a akceptované okolitými vyspelými štátmi Európy. Ak naše záverečné skúšky budú dostatočne náročné, je možné výsledky týchto skúšok uznať. Aký je reálny stav?

Katalóg cieľových požiadaviek z anglického jazyka

Prvý materiál, ktorý zodpovedal požiadavkám RE, bol Katalóg cieľových požiadaviek - anglický jazyk (vypracovaný v auguste 2000). I napriek skutočnosti, že materiál sa opieral o požiadavky spred roka 1989 (stredoškolská učebnica *Angličtina pre stredné školy* od prof. Repka), mnohé predmetové komisie namietali, že materiál obsahuje náročné učivo z gramatiky a žiaci to nezvládnu. Katalóg sa prepracoval na základe pripomienok učiteľov (december 2000).

Materiál odrážal požiadavky CEF-u na receptívnu zručnosť **čítanie** aj v tom, že žiak je schopný na úrovni B2 čítať súčasnú modernú prózu v origináli – 'I can understand contemporary literary prose' (CEF, 2000 : 32). Pod vplyvom katalógov požiadaviek okolitých štátov (napr. Slovinsko) sme zakomponovali výber 5 diel zo súčasnej britskej a americkej literatúry, z ktorých mal žiak na základe svojej voľby prečítať jedno. Na základe návrhu, aby sa zosúlادili požiadavky v rámci všetkých cudzích jazykov, bola táto úloha vypustená z požiadaviek pre maturanta B2 z anglického jazyka bez predchádzajúcich konzultácií s autormi pôvodného materiálu.

Katalóg v pôvodnom znení (79 strán) obsahoval exemplifikačné úlohy pre ústnu časť maturitnej skúšky s cieľom zjednotiť požiadavky i v rámci internej maturitnej skúšky. V marci 2003 z pôvodného materiálu (zdôrazňujeme: 79 strán) sa na internete objavil prepracovaný Katalóg v rozsahu 21 strán. Pôvodné témy (vypracované v súlade s požiadavkami CEF-u a v súlade s témami učebných osnov a vzdelávacích štandardov) boli nahradené abstraktnými témami, s ktorými majú problém samotní pedagógovia. To, čo v roku 1996 podnietilo učiteľov anglického jazyka (neobjektívnosť, skúšanie toho, čo učiteľ žiaka naučil, externá nekontrolovateľnosť, biffovanie sa tém, testovanie pamäti, a nie ovládania cudzieho jazyka), aby prostredníctvom grantu PHARE programu (hlavný riešiteľ PhDr. Jana Bérešová) vytvorili objektívny, externe zadávaný a opravovaný test, sa vrátilo v podobe nezmyselných tém, ktoré vypracovávajú samotní pedagógovia a kópie poskytujú svojim žiakom.

Problémom je i skutočnosť, že katalóg prepracovávajú ľudia, ktorí neboli od začiatku prípravy reformy zainteresovaní, nezúčastňovali sa školení a nestrávilí stovky hodín diskovaním o požiadavkách EÚ, nie sú oboznámení so základnými východiskami, ktoré sa uplatňovali pri tvorbe katalógov.

Ďalším problémom sa javí maturitná skúška na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach. Niektorí učitelia protestujú proti povinnej maturitnej skúške z cudzieho jazyka (na základe úrovne vyučovania CJ na tomto type škôl s ich názorom súhlasíme), iní požadujú povinnú maturitnú skúšku a žiadajú zníženie požiadaviek na jej vykonanie. Ak úroveň A2 je odporúčaná pre základný stupeň, bude musieť Rada Európy vypracovať samostatnú úroveň pre žiakov slovenských stredných odborných škôl a učilíšť.

Štatistické údaje o úspešnosti žiakov jednotlivých typov škôl v Monitore 2003 potvrdzujú obavy pedagógov na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach. Žiaci sa v školskom roku 2002/2003 mohli rozhodnúť, ktorú úroveň si zvolia.

Tabuľka 1 Percentuálna úspešnosť žiakov stredných škôl – Monitor 2003

Typ strednej školy	Základná úroveň	Vyššia úroveň
Gymnázia	63,2%	68,8%
SOŠ	40,9%	44,4%
SOU	31,2%	-
Spolu:	46,3%	64,5%

Snaha znižovať požiadavky na jazykovú a komunikatívnu kompetenciu, vylučovať požiadavky navrhované CEF-om, dodávať ďalšie úrovne ovládania cudzích jazykov, ktoré neexistujú, naznačuje tendencie upustiť od nasmerovania Rady Európy. Potom vzniká otázka, či je potrebná reforma maturitnej skúšky.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov

Reforma maturitnej skúšky je nevyhnutne spätá s ďalším vzdelávaním učiteľov. Metodicko-pedagogické centrá registrujú nízku účasť učiteľov na ďalšom vzdelávaní kvôli finančnému postihu na školách (nevyplatenie nadčasových hodín), finančný postih v súkromnom sektore (odpadnutie súkromných hodín, hodín v súkromných jazykových školách), ale najmä pre odmietavý postup štátu – zaradiť do vyššej platovej stupnice tých, ktorí do svojho vzdelávania investujú svoj voľný čas, ako i nemalé finančné prostriedky. Zavedenie akejkoľvek reformy v hodnotení vedomostí a zručností žiakov má automaticky dopad na vyučovací proces. Je nevyhnutné zmeniť štruktúru hodín (neopodstatnené premrhanie vzácneho času na čítanie článkov) tak, aby bol žiak aktívny a využíval jazyk na hovorenie na základe produktívnych činností. Žiak by nemal mať pocit, že na hodinách cudzieho jazyka vôbec nehovorí v cudzom jazyku, ale mal by jazyk čo najviac používať v rámci párovej a skupinovej práce. Učiteľ by mal svojim žiakom zverejniť a vysvetliť požiadavky na vedomosti a zručnosti, aby vedeli, čo sa od nich očakáva. Žiak by mal poznať kritériá

hodnotení ústneho a písomného prejavu, pretože tie mu umožnia pochopiť, čo sa od neho na základe jednotlivých deskriptorov očakáva, a tak môže zlepšiť svoj ústny a písomný prejav. Bez preškolenia učiteľov na nový model maturity, na nový prístup k hodnoteniu nie je možné zabezpečiť požadovanú úroveň ovládania cudzieho jazyka. Ak nemáme dostatok finančných prostriedkov, aby sme vysielali učiteľov na odborné semináre, natíska sa otázka, či je potrebná reforma maturitnej skúšky.

Externe vypracovaný test interne hodnotený na školách

Celý proces reformy vyplynul z nedôvery odbornej verejnosti v objektivitu hodnotenia na maturitných skúškach. Slovenské univerzity postupne zaviedli vlastné prijímacie pohovory (v protiklade s tendenciami štátov Európskej únie) a na väčšine fakúlt sa výsledky zo strednej školy neberú pri prijímaní na VŠ do úvahy. Náš výskum potvrdzuje neobjektivitu hodnotenia na nami vybraných šiestich školách. Vzhľadom na typ nášho testu (rozlišujúci) – testu relatívneho výkonu a na veľký počet testovaných žiakov paralelných tried v štáte sme sa rozhodli, vychádzať pri transformácii z Gaussovej krivky pravdepodobnosti, čiže normálneho rozloženia výkonov v teste.

V našom výskume bola transformácia nasledovná - tab.2:

Tabuľka 2

Odporúčaná známka	1. škola	2. škola	3. škola	4. škola	5. škola	6. škola	Spolu:
výborný	14	2	4	4	-	1	25
chválitebný	40	12	7	20	2	5	86
dobry	29	30	3	30	19	27	138
dostatočný	4	25	-	10	28	19	86
nedostatočný	-	2	-	-	15	1	18
Spolu:	87	71	14	64	64	53	353

Dané výsledky sme porovnali s klasifikáciou na tradičnej maturitnej skúške, rozpis ktorej pre prehľadnosť uvádzame v nasledovnej tabuľke č. 3.

Tabuľka 3

Známka na maturite	1. škola	2. škola	3. škola	4. škola	5. škola	6. škola	Spolu:
výborný	52	28	9	39	15	15	158
chválitebný	31	30	5	16	19	34	135
dobry	4	10	-	8	24	3	49
dostatočný	-	3	-	1	6	1	11
Spolu:	87	71	14	64	64	53	353

Pri porovnávaní známok na jednotlivých školách sme zistili, že známka dobrý a dostatočný nie je bežnou známkom na maturitnom vysvedčení:

Porovnaním oboch tabuliek sme dospeli k výsledkom, že kým na tradičnej maturitnej skúške bolo až 135 „dvojkárov“

(na pilotnej 86), „trojkárov“ bolo iba 49, čo je približne trojnásobne menej ako „trojkárov“ na pilotnom maturitnom teste. I počet „štvorkárov“ na maturite (86) je takmer osemnásobný oproti počtu štvoriek na klasickej maturitnej skúške.

V tomto školskom roku sa uvažuje o oprave maturitných testov na samotných školách. Ak sa už v roku 1997 hovorilo o uznaní záverečných skúšok v jednotlivých členských štátoch Rady Európy, najpálčivejším problémom slovenskej maturitnej skúšky bola subjektivita pri hodnotení, ako i nízka reliabilita a validita skúšky. Ak sme sa v predchádzajúcich rokoch rozhodli odstrániť nízku/nulovú hodnotu reliability a validity testu tým, že skupina odborníkov z danej oblasti pripravuje centrálny zadávaný test, potom oprava testov na školách je krokom späť. Nikoho v okolitých štátoch nepresvedčíme, že testy, síce externe zadávané, ale interne opravované na školách, ako aj ústne skúšanie na základe interne vypracovaných materiálov samotnými učiteľmi, znamená posun od subjektivity k objektivite.

Návrh nevyhnutných krokov na zabezpečenie kvalitnejších výsledkov v cudzojazyčnom vzdelávaní

1. Výučba anglického jazyka

- a) Prijat' model výučby anglického jazyka vo vyspelých malých európskych štátoch (Holandsko, Belgicko,

krajiny Škandinávie) pre cudzojazyčné vzdelávanie:

- > povinnosť prvého cudzieho jazyka od 3. ročníka ZŠ,
- > vyššia hodinová dotácia pre cudzí jazyk,
- > vplyv cudzieho jazyka na každodenný život – všetky filmy v pôvodnom znení s titulkami.

2. Pedagogickí zamestnanci

- a) Znížiť úväzok pre učiteľov cudzích jazykov – nielen preto, aby sa mohli pravidelne vzdelávať a zdokonaľovať v danom jazyku, ale najmä, aby mali dostatok času opravovať cvičné písomné práce študentov;
- b) znížiť počet rekvifikovaných pedagógov na stredných i základných školách na minimum;
- c) neprijímať nekvalifikovaných učiteľov, dať prednosť výučbe iného cudzieho jazyka;
- d) umožniť dostatočný priestor a uvoľniť financie na ďalšie vzdelávanie.

3. Pedagogické dokumenty

- a) Rešpektovať postavenie jednotlivých cudzích jazykov v rámci Európy a nezasahovať do priorit jednotlivých jazykov, neprerábať neopodstatnené už vytvorené dokumenty;
- b) neustupovať z požadovanej úrovne pre stredné odborné školy a učilišťa;
- c) zabezpečiť externé opravovanie prác žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BĚREŠOVÁ, J. - MACKOVÁ, M.: MONITOR. Nová maturita – anglický jazyk. Bratislava : SPN, 2004. 135 s. ISBN 80-10-00336-0.
 BĚREŠOVÁ, J. a kol.: Katalóg cieľových požiadaviek – anglický jazyk. Bratislava : ŠPÚ, 2001. www.spu.sanet.sk, 79 s.
 Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Council of Europe, 2003.

Summary: The author criticises the existing Catalogue of Target Requirements in English which does not correspond to requirements of the Council of Europe. She suggests several steps to be taken to improve the existing teaching and learning process.

ŠTANDARDIZÁCIA HODNOTENIA MATURITNEJ SKÚŠKY V CUDZÍCH JAZYKOCH

Frances Bathgate, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Hodnotenie externej maturitnej skúšky z cudzích jazykov. Dôležitosť prípravy na hodnotenie. Postupnosť krokov pri hodnotení písomnej maturitnej práce - štandardizácia.

Kľúčové slová: maturitná skúška, dve úrovne maturitnej skúšky, hodnotenie písomnej maturitnej skúšky

Pri projektovaní externej maturitnej skúšky z cudzích jazykov sa pôvodne rátalo s tým, že odpovede študentov bude hodnotiť tím špeciálne vyškolených zamestnancov. Kvôli nedostatku finančných prostriedkov však došlo k podstatnej zmene oproti pôvodnému plánu: očakáva sa, že sa na hodnotení sa budú podieľať všetci učitelia cudzích jazykov a zabezpečia spravodlivé a dôsledné hodnotenie v celej krajine. V tejto súvislosti považujem za vhodné upozorniť na spôsob, akým sa štandardizácia zabezpečuje vo Veľkej Británii.

V britských školách je zjednotenie požiadaviek na obsah učiva v ročníku (NIE odpovedí na skúške) mimoriadne závažným procesom. Ak školskí inšpektori odhalia nedôslednosť alebo mierne hodnotenie, môže sa znížiť známka celého maturitného ročníka. Vedenie školy preto vydá kabinetu cudzích jazykov čas v rozvrhu hodín, aby sa zabezpečilo spravodlivé a dôsledné hodnotenie. Aj

keď na Slovensku toto ešte nie je normou, myslím si, že čas, investovaný do prípravy na hodnotenie má celý rad výhod, ktoré stoja za povšimnutie.

Ak sa pred hodnotením investuje čas do prípravy naň, zabezpečí sa:

- a) objektivnosť,
- b) predídete sa časovým stratám v procese zhodnotenia,
- c) študenti dosiahnu v rámci kritérií najlepšie možné výsledky,
- d) spätná väzba o úspešnosti prípravnej fázy.

Ak niektorí učitelia pripravujú svojich žiakov lepšie, mali by sa podeliť o svoje skúsenosti s ostatnými učiteľmi.

Postupnosť krokov

Krok 1. – Maturitná skúška má dve úrovne a dve rôzne úlohy. Preto by učitelia poverení hodnotením mali byť rozdelení do dvoch

skupín, pričom by každá mala skúseného učiteľa, ktorý funguje ako finálny sudca v sporných prípadoch.

Myslím, že v prvom kole by učitelia nemali hodnotiť práce svojich žiakov. Je dôležité, aby sa v skupine ohodnotilo niekoľko prác spoločne. Takto učitelia pochopia, ako pracovať s kritériami hodnotenia, ktoré sú užitočné, avšak príliš všeobecné. Napr.: čo so žiakom, odpoveď ktorého nie je celkom jednoznačná? V procese spoločného hodnotenia vyvstanú aj ďalšie otázky (napr. koľko odsekov má mať práca, či je prípustné skracovanie slov, ako má vyzerať dobre napísaná práca, aký štýl téma vyžaduje a pod.), ktoré si učitelia vzájomne vyjasnia a dôjdu k spoločne objektívnemu riešeniu.

Krok 2. – Učitelia posúdia svoj prídel slohových prác a vyberú vzorové práce (napr. : podľa mňa je toto jasných 18 z 20 bodov, toto je 15 z 20, toto 11 z 20). Rovnako hodnotené práce vytvoria jednu skupinu a každý učiteľ v tíme má za úlohu prečítať tieto modelové práce a všimnúť si, či je jeho hodnotenie dôsledné alebo nie. Jednotliví hodnotiaci majú svoje slabosti - sú buď veľmi nároční alebo príliš benevolentní, preto je na dosiahnutie rovnakej úrovne takáto spätná väzba nevyhnutná.

Krok 3. – Až teraz, keď sa dosiahla istá štandardizácia a jednotliví učitelia sú si vedomí svojich slabých stránok, môžu hodnotiť práce, ktoré už ohodnotil iný učiteľ. Po tejto kontrole urobí vedúci učiteľ porovnanie dôslednosti hodnotenia v celej skupine a prezentuje svoje pozorovania predmetovej komisii a vedeniu školy.

Je očividné, že ide o časovo náročný proces, ale čas, investovaný do jeho prípravy sa zúročí v príprave hodnotenia ďalšieho ročníka. Tento postup umožňuje učiteľom uviesť si, čo musia urobiť na zlepšenie prípravy žiakov na externú maturitnú skúšku v ďalšom roku a núti ich uplatňovať štandardy písania slohu priebežne.

Summary: The author presents her suggestion of assessing the external part of the school leaving exam in foreign languages.

ÚROVEŇ A KVALITA PRIPRAVENOSTI UČITEĽOV NA REALIZÁCIU MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY NA 1. ST. ZŠ

VÝSLEDKY PRIESKUMU

Katarína Luptáková, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia: Úroveň pripravenosti našich učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy. Cieľ a výsledky prieskumu. Závbery.

KLúčové slová: multikultúrna výchova, pripravenosť slovenských učiteľov (i budúcich), prieskum

Otázky multikultúrnej výchovy sú čím ďalej tým diskutovanejšou témou. Do pozornosti pedagogickej teórie a učiteľskej praxe sa dostáva v súvislosti s našim vstupom do mnohokultúrnej Európy i v súvislosti s multikultúrnym charakterom našej spoločnosti. Potreba viesť deti k etnickej, rasovej a náboženskej tolerancii, sociálnej spolupatričnosti a empatickému prístupu k príslušníkom iných kultúr je nesporná. Nielen v záujme spoločnosti, ale predovšetkým v záujme dieťať a je nutné formovať u neho také postoje a hodnoty, ktoré ho naučia žiť a vytvárať progresívne medzilidské vzťahy so všetkými ľuďmi, ktoré mu umožnia prijať niečo nové a odlišné a obohatiť sa. Multikultúrna výchova smeruje k výchove človeka, ktorý nielenže dokáže odlišných ľudí prijať,

Podľa môjho názoru nie je vhodné rozdeliť časti hodnotenia (obsah, členenie, gramatika, slovná zásoba) jednotlivým učiteľom. Tento spôsob nezabezpečuje dôsledné uplatnenie kritérií a neumožňuje učiteľom získať skúsenosti pri spoločnom posudzovaní prác, ktoré by mohli využiť na zlepšenie svojej práce a kvalitnejšiu prípravu na maturitu.

Celý proces by mohol byť objektívnejší a nápomocnejší učiteľom, keby štátne orgány, úlohou ktorých je test administrovať, poskytli štandardizujúce materiály. Tieto by predstavovali jednoznačné riešenia na uplatnenie kritérií, ktoré tentoraz neboli uplatňované niektorými PK a školami. Takéto štandardizačné materiály sú nevyhnutnou súčasťou objektívneho hodnotenia v Británii a bez nich by sa objektívnosť na úrovni krajiny nedala dosiahnuť.

Myslím si, že naši študenti by teraz mali byť plne pripravení využiť možnosti štúdia, cestovania a práce v zahraničí, ktoré vyplývajú zo vstupu Slovenska do Európskej únie, a mali by sa stotožniť s novou formou skúšky, ktorá je základným predpokladom na dosiahnutie tohto cieľa. Proces štandardizácie je spôsob, ako umožniť učiteľom zistiť svoje slabé a silné miesta v príprave študentov na externú časť novej maturitnej skúšky.

Preto odporúčam:

- aby štátne orgány poskytli štandardizačné materiály k jednotlivým úlohám skúšky;
- aby vedenia škôl pokladali štandardizované hodnotenie za dôležitý a časovo náročný proces a plne podporovali učiteľov v ich práci tak, že im vyčlenia v rozvrhu hodín čas potrebný na hodnotenie (a nedávali im zastupovať za chýbajúcich kolegov);
- aby sa učitelia oboznámili, ak sa tak ešte nestalo, s kritériami hodnotenia, štandardami a cieľmi.

tolerovať a chápať, ale k výchove človeka, ktorý dokáže s týmito ľuďmi spolupracovať a ktorý prejaví starostlivosť o nový svet. Ide teda o aktívny prístup k riešeniu životných situácií a aktívne zaangažovanie, ktoré predpokladá osvojenie si dôležitých sociálnych zručností a schopností.

Napriek tomu, že si pedagogická verejnosť uvedomuje naliehavú požiadavku venovať sa multikultúrnej výchove, realita v našich školách tomu nezodpovedá. Slovenský učiteľ sa musel v krátkom čase vysporiadať s mnohými výchovnými témami. Bojuje s otázkami protidrogovej výchovy, zdravotnej výchovy, výchovy k ľudským právam či multikultúrnej výchovy. Ide o témy veľmi aktuálne. Ich spoločným menovateľom je pojmová i obsahová

neujasnenosť sprevádzaná nepochopením samotnej podstaty a cieľ a tej-ktorej problematiky. Je preto najvyšší čas obrátiť pozornosť od teoretického zdôvodňovania potreby venovať sa týmto výchovným problémom k snahe hľadať cesty, ako pomôcť slovenskému učiteľovi zorientovať sa v probléme, uchopiť ho a efektívne implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu.

To, aká je situácia s pripravenosťou našich učiteľov i budúcich učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy, sme skúmali na vzorke 325 respondentov z Banskobystrického kraja. Výberový súbor bol rozdelený na 3 skupiny, ktoré sme porovnávali. Vzorku A tvorili študenti 1. a 2. ročníka štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ na PF UMB v Banskej Bystrici. Študenti 3. a 4. ročníka tvorili skupinu B a učelia v praxi (100) skupinu C (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Výskumná vzorka

Názov skupiny	Počet respondentov v skupine - N
Skupina A (študenti 1. a 2. ročníka)	129
Skupina B (študenti 3. a 4. ročníka)	96
Skupina C (učelia v praxi)	100
SPOLU	325

Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť úroveň a kvalitu pripravenosti učiteľov a študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ na zvládnutie problematiky multikultúrnej výchovy v edukačnom procese na primárnom stupni škôl.

Na výskumné účely boli zostavené 2 varianty dotazníkových hárkov. Jeden variant bol určený pre študentov učiteľstva pre 1. st. ZŠ, druhý bol adresovaný učiteľom 1. stupňa v praxi. Rozdiel medzi variantmi sa netýkal zmien v obsahu, ale spočíval v úpravách štylizácie niektorých dotazníkových otázok.

Zostaveniu výskumného nástroja predchádzalo teoretické vymedzenie a zdôvodnenie pre nás významných oblastí kompetencie učiteľa, nevyhnutných na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Na základe nami vymedzených oblastí sme vyšpecifikovali 4 *premenné*, ktoré boli výskumom overované a na základe ktorých boli sformulované dotazníkové položky. Ide o tieto premenné:

1. pripravenosť respondenta na úspešnú realizáciu multikultúrnej výchovy v rovine vedomostnej - v oblasti teórie kultúry;
2. pripravenosť respondenta na úspešnú realizáciu multikultúrnej výchovy v rovine vedomostnej - v oblasti praktického zvládnutia problematiky v edukačnom procese;
3. pripravenosť respondenta na úspešnú realizáciu multikultúrnej výchovy v rovine postojovej - v oblasti presvedčenia o potrebe multikultúrnej výchovy na primárnom stupni škôl;
4. pripravenosť respondenta na úspešnú realizáciu multikultúrnej výchovy v rovine postojovej - v oblasti pozitívneho prijatia menšinových kultúr.

Spoločnosť našich zistení vo vzťahu k jednotlivým premenám sme zabezpečili vnútornou súdržnosťou jednotlivých otázok a vytvorením najmenej troch položiek ku každej premennej. Vo vedomostných otázkach sme nestrannosť podporili vytvorením presných kategórií, ktoré určili správnosť, resp. akceptovateľnosť

respondentovej výpovede. V postojových otázkach bola vnútorná validita podporená uplatnením polouzavretých otázok a viacstupňových škál.

Výsledky a zistenia súvisiace s premennou č. 1

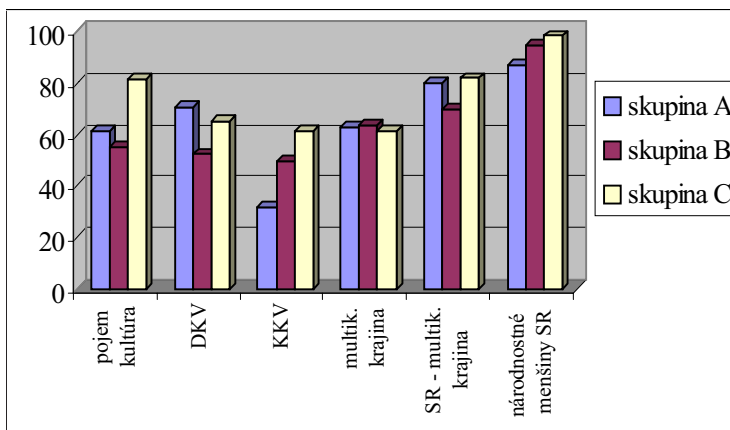
Správne poňatie multikultúrnej výchovy predpokladá elementárne znalosti z teórie kultúry, ako napr.: správne chápanie pojmov kultúra, kultúrna vrstva, multikultúrna krajina a pod. Respondenti nám v tejto časti vyplnili nasledovné položky:

1. *Napište, čo rozumiete pod pojmom kultúra.*
2. *V spoločnosti nejstuje jedna kultúra alebo jedna homogénna kultúra. Spoločnosť je tvorená štyrmi kultúrnymi vrstvami. Ako by ste ich charakterizovali? Uveďte 3 typické vlastnosti, ktorými sa vyznačuje dominantná, konzervatívna, alternatívna a marginálna kultúrna vrstva.*
3. *Čím sa podľa Vás vyznačuje multikultúrna krajina? Čo pod týmto pojmom rozumieme?*
4. *Je, podľa Vášho názoru, Slovensko multikultúrnou krajinou?*
5. *Vymenujte 3 národnostné menšiny žijúce na území SR.*

Po zozbieraní a spracovaní dát sme mohli vyvodiť nasledujúce závery:

- v úrovni vedomostí z teórie kultúry sme nezaznamenali výrazné rozdiely medzi skupinami A, B a C;
- ako ilustruje graf 1, každá z porovnávaných skupín preukázala v niektorých položkách väčšie vedomosti, v iných o niečo menšie;
- úroveň vedomostí z teórie kultúry je pomerne vysoká, s výnimkou niektorých oblastí, ktorým treba v príprave učiteľov venovať zvýšenú pozornosť. Ide najmä o správne chápanie kľúčového pojmu kultúra a charakterizovanie jednotlivých kultúrnych vrstiev v rámci spoločnosti.

Graf 1 Porovnanie výsledkov respondentov, ktorí splnili kritérium správnosti



Legenda: DKV: Dominantná kultúrna vrstva
KKV: Konzervatívna kultúrna vrstva

Výstupy zistení

Poznatky respondentov z teórie kultúry boli na pomerne dobrej úrovni. V príprave učiteľov by sme sa mali teda na základe našich zistení venovať najmä diskusiám na tému, čo je to kultúra a akú krajinu môžeme považovať za multikultúrnu. Je zaujímavé, že až 18% opýtaných sa domnievalo, že multikultúrnou krajinou je taká krajina, kde sa rešpektujú práva všetkých minorít, ktorá je príznačná svojou toleranciou a ústretovosťou voči iným kultúram. Najväčšie medzery preukázali tak študenti, ako aj učelia v charakterizovaní jednotlivých kultúrnych vrstiev.

Výsledky a zistenia súvisiace s premennou č. 2

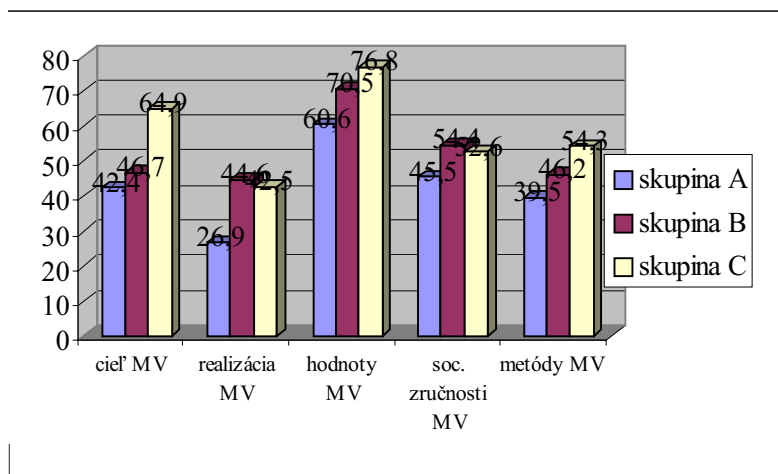
Očakávania, že učiteľ bude efektívne realizovať multikultúrnú výchovu, ak nevie čo je jej cieľ, obsah a podstata, sú naivné. Rovnako dôležité je pre implementáciu tohto problému do výchovno-vzdelávacieho procesu poznanie jej metód a prostriedkov. Pripravenosť respondentov na zvládnutie multikultúrnej výchovy v praktickej rovine sme skúmali prostredníctvom otázok:

1. Čo je podľa Vás základným cieľom multikultúrnej výchovy?
2. Pokúste sa stručne opísať, ako a kedy realizujete (resp. ako a kedy by sa dala realizovať) multikultúrnú výchovu vo výchovno-vzdelávacom procese. V čom spočíva (resp. v čom by spočívala) Vaša aktivita?
3. Napište 5 hodnôt, ktoré môže multikultúrna výchova formovať u žiakov.
4. Aké sociálne zručnosti sa multikultúrnou výchovou rozvíjajú? Uveďte 3 takéto sociálne zručnosti.
5. Aké stratégie sa Vám osvedčili (resp. sa Vám javia) ako najefektívnejšie v súvislosti s multikultúrnou výchovou? Uveďte aspoň 5 z nich.

Na základe zozbieraných dát a výsledkov nášho skúmania môžeme vyvodiť nasledujúce závery:

- v úrovni vedomostí z oblasti praktického zvládnutia problematiky v edukačnom procese, sme zaznamenali výraznejší rozdiel medzi skupinou A a ostatnými dvoma skupinami, pre ktoré existuje logické opodstatnenie. U študentov 1. a 2. ročníka štúdia, v súvislosti s ich študijným plánom, absentujú znalosti zo všeobecnej didaktiky. Chýbajú im nielen poznatky a skúsenosti, ale rovnako i pojmový aparát, na základe ktorého by mohli sformulovať cieľ, či vymenovať sociálne zručnosti a pod.;
- pripravenosť respondentov na realizáciu multikultúrnej výchovy v oblasti didaktickej je nedostatočná. Vo viacerých položkách zvládlo stanovené kritérium menej ako 50% respondentov (graf 2).

Graf 2 Porovnanie výsledkov respondentov, ktorí splnili kritérium správnosti



Výstupy zistení

Úroveň vedomostí študentov i učiteľov v oblasti praktického zvládnutia problému je nedostatočná. Výsledky študentov nižších ročníkov nezarážajú. Avšak ani 50% študentov, ktorí onedlho nastúpia do praxe, nepoznajú cieľ, nepochopilo správnu podstatu a nevie vymenovať efektívne metódy multikultúrnej výchovy. Ťažko preto očakávať, že títo učitelia budú svojich žiakov vychovávať k multikultúrnosti. Ani vyhodnotenie výpovedí učiteľov z praxe nepri-

nieslo pozitívne zistenia. Hoci okolo 65% z nich dokázalo zdefinovať cieľ, viac než 55% sa domnieva, že multikultúrnú výchovu je možné realizovať v rámci výchovného bloku, určitého predmetu či časovo ohraničeného cyklu. Pri určovaní metód uviedlo aspoň 3 z nášho pohľadu efektívne metódy a postupy iba 54,3% opýtaných tejto skupiny. Naše zistenia dokumentujú, aká je výchovná realita v praxi. Pre inštitúcie, ktoré pripravujú učiteľov, vyplýva naliehavá požiadavka: sústrediť pozornosť na menované oblasti a zlepšiť prípravu tak, aby bol začínajúci učiteľ kompetentný realizovať multikultúrnú výchovu, mal osvojené potrebné vedomosti a zručnosti.

Výsledky a zistenia súvisiace s premennou č. 3

Bez vnútorného presvedčenia o potrebe a správnosti veci nemôže človek vykonávať žiadnu činnosť efektívne. V súvislosti so skúmanou problematikou sme zistovali, či respondenti pociťujú multikultúrnú výchovu ako potrebu, resp. ako nevyhnutnosť. Postoje respondentov sme skúmali pomocou nasledujúcich položiek:

1. Otázky výchovy k multikultúrnosti sú v súčasnosti aktuálne a venuje sa im veľká pozornosť. Má podľa Vás multikultúrna výchova svoje miesto na 1. stupni ZŠ? rozhodne áno, b) áno, c) skôr áno, d) skôr nie, e) nie, f) rozhodne nie
2. Komplexná a cieleňá príprava študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ na multikultúrnú výchovu je: a) nevyhnutná, b) veľmi potrebná, c) potrebná, d) zbytočná, e) úplne zbytočná
3. Máte ambície venovať sa multikultúrnej výchove v rámci Vašej budúcej pedagogickej praxe? a) rozhodne áno, b) áno, c) skôr áno, d) skôr nie, e) nie, f) rozhodne nie

Naše zistenia priniesli uspokojivé výsledky. Prevažná väčšina respondentov si uvedomuje potrebu venovať sa multikultúrnej výchove (pozri graf 3) na 1. stupni ZŠ. Potešujúce tiež je, že pomere vysoké percento študentov prejavilo záujem venovať sa týmto otázkach v ich budúcej práci (graf 4).

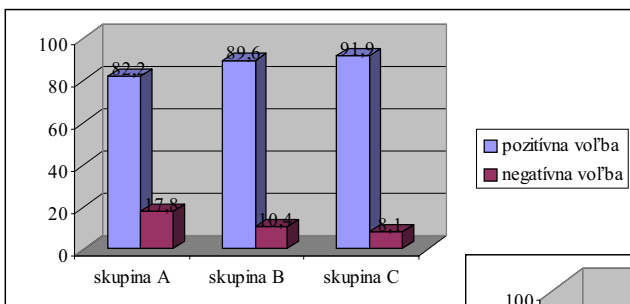
Graf 4 Porovnanie kladného a záporného postoja respondentov k ambíciám venovať sa multikultúrnej výchove

Chut' študentov venovať pozornosť skúmanej problematiky nie je ešte poznačená realitou, s ktorou sa učiteľ denne stretá. Zaujímalo nás, koľko učiteľov sa vo svojej činnosti zaoberá riešenou problematikou a v druhom rade, aké prekážky bránia úspešnej realizácii multikultúrnej výchovy. Rovnakú otázku sme položili i študentom.

Na otázku, či sa vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti venujú aj otázkam výchovy k multikultúrnosti, sa vyjadrilo všetkých 100 učiteľov.

Z nich možnosť *rozhodne áno* zvolilo 35%, možnosť *áno* 34%, k odpovedi *skôr áno* sa priklonilo 34%, *skôr nie* povedalo 22% a *nie* zvolilo 7% učiteľov. Možnosť *rozhodne nie* nevyužil ani jeden respondent. Z daných zistení vyplýva, že zo 100 učiteľov si 71 myslí, že sa multikultúrnej výchove venuje. V inej položke v tejto časti sme sa ale dozvedeli, že až 92,8% učiteľov je presvedčených o potrebe venovať tejto problematike pozornosť. Kladieme si otázku, prečo len časť z nich ju v škole realizuje? Odpoveďou sú výpovede respondentov na otázku:

Graf 3 Porovnanie kladného a záporného postoja respondentov k potrebe multikultúrnej výchovy



Vidíte nejaké prekážky, ktoré bránia úspešnej realizácii multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ? Ak áno, rozveďte ich bližšie.

Spracovaním dát sme dospeli k týmto číslam: V skupine A existenciu prekážok vníma 31,7% opýtaných, v skupine B až 53,3% a medzi učiteľmi (v skupine C) bolo 32,7% tých, ktorí si uvedomujú reálne prekážky multikultúrnej výchovy. O aké prekážky ide, vidíme v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Prekážky úspešnej realizácie multikultúrnej výchovy z pohľadu respondentov

Prekážkou je...	A %	B %	C %	spolu %
predimenzovanosť učebných osnov, nedostatok časového priestoru v rámci vyučovania, absencia multikultúrnej výchovy v učebných osnovách	21,1	19,7	21,0	20,5
nedostatok finančných prostriedkov, materiálneho zabezpečenia, efektívnych pomôcok, neuspokojivé podmienky na vyučovanie	15,8	15,8	22,6	18,2
samotný učiteľ, jeho konzervatizmus, neochota prijať nové trendy, netolerancia a predsudky na strane učiteľa, nezáujem o problematiku a pod.	10,5	18,4	19,4	18,2
nepripravenosť učiteľov na zvládnutie problematiky, neinformovanosť, slabé možnosti vzdelávania v tejto oblasti, nedostatok literatúry, nevytvorené podmienky na samovzdelávanie	13,2	18,4	12,9	15,3
všeobecná zaujatosť spoločnosti voči odlišným kultúram, predsudky v nás, rasizmus, nacionalizmus, sociálnu nerovnosť v spoločnosti	23,7	15,8	8,1	14,8
rozpornosť v prístupe školy a rodiny, predsudky v rodinnom prostredí, ktoré si dieťa do školy prináša, nevôľa rodičov	10,5	11,8	8,1	10,2
neprispôsobivosť, neochota niektorých etnických menšín spolupracovať	2,6		6,5	2,8
nárocnosť problematiky, neprímeranosť veku detí na 1. stupni ZŠ, treba s ňou začať až na 2. stupni	2,6		1,6	1,1
spolu odpovedí	100	100	100	100

% - vyjadrené z počtu získaných odpovedí

V tabuľke je možné tiež vidieť, že samotní študenti i učitelia pociťujú vlastnú nepripravenosť venovať sa vo svojej práci multikultúrnej výchove. Potvrdzujú to ich odpovede na otázku potreby komplexnej a cielenej prípravy študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ na skúmanú problematiku. Výsledky poukazujú na skutočnosť, že až 96,9% respondentov skupiny A, 97,8% skupiny B a 92,9% opýtaných zo súboru C zvolilo jednu z možností je nevyhnutná, je veľmi potrebná, je potrebná.

Výstupy zistení

Chut' a presvedčenie realizovať multikultúrnu výchovu je zrejmá u veľkej časti respondentov. Avšak vidíme tiež, že situácia v školskej realite nie je uspokojivá. Respondenti volajú po lepšej príprave a podmienkach. Je potrebné venovať patričnú pozornosť všetkým vážnym okruhom problémov, ktoré naznačili učitelia i študenti.

Výsledky a zistenia súvisiace s premennou č. 4

Vychovávať deti k multikultúrnosti môže len človek, ktorý je otvorený pre všetko nové a odlišné, človek, ktorý sa necíti ohrozený inou kultúrou a ktorý nemá predsudky voči príslušníkom iných spoločností, resp. je si svojich predsudkov vedomý a snaží sa

ich eliminovať. Preto sme v ďalšej časti skúmali postoje respondentov voči menšinovým kultúrnym skupinám a zistovali prípadné predsudky. Nášmu zámeru zodpovedali tieto položky:

1. *Pestré zloženie detí z odlišných kultúr v triede vnímate ako výhodu, skôr ako výhodu, skôr ako nevýhodu, ako nevýhodu.*
Bližšie zdôvodnite svoju odpoveď.

2. *Sú nejaké kultúrne alebo sociálne skupiny, príslušníkov ktorých by ste v triede radšej nemali? Ak áno, o ktoré skupiny ide?*

V 1. položke v tejto časti sme zistili, že väčšia časť respondentov vníma kultúrnu pestrosť ako výhodu alebo skôr výhodu. V skupine A zvolilo jednu z týchto alternatív 81% respondentov, v skupine B 78,5% a v skupine C 75,3% respondentov. Pestré kultúrne zloženie by podľa týchto zistení najviac uvítali študenti 1. a 2. roč., najmenej otvorení multikultúrnosti boli v tejto položke učitelia. V tabuľke 3 vidíme dôvody, prečo niektorí respondenti vnímajú kultúrnu pestrosť ako skôr nevýhodu alebo nevýhodu.

Tabuľka 3 Rozšírené výpovede respondentov, ktorí vnímajú kultúrnu pestrosť triedy „skôr ako nevýhodu“ alebo ako „nevýhodu“

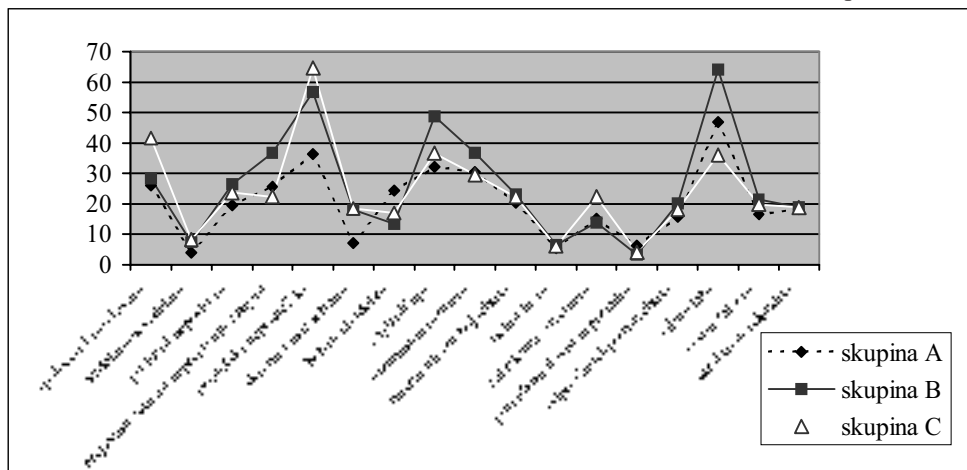
Výpovede	A %	B %	C %	spolu %
náročnejšia príprava a celková práca, je ťažké prispôbiť učivo, metódy... každému žiakovi pri kultúrnej pestrosti	35,3	16,7	29,4	26,9
deti prichádzajú do školy s predsudkami, preto vznikajú konfliktné situácie, niektoré etnické skupiny vnášajú nepokoje do kolektívu a pod.	23,5	22,2	58,8	34,6
nedokázala by som sa prispôbiť, porozumieť potrebám, správaniu, konaniu všetkých detí, zosúladiť prístup k triede ako sociálnej skupine	23,5	50,0	0	25,0
vnímam to ako nevýhodu len ak ide o konkrétne kultúrne skupiny	11,8	5,6	11,8	9,6
necítim sa dostatočne pripravená na zvládnutie takej situácie	5,9	5,6	0	3,8
spolu odpovedí	100	100	100	100

V druhej položke sme získali poznatok, že 25,6% respondentov skupiny A, 34,8% skupiny B a 25,5% opýtaných v skupine C vníma istú kultúrnu skupinu ako neželanú. V otvorenej časti otázky sa vytvoril takýto obraz: Najviac neželanou kultúrnou skupinou sú Rómovia (73,1% z tých, čo rozviedli svoju voľbu *áno*). Treba však povedať, že respondenti často vymedzovali, o akých Rómoch ide, napr. vulgárnych, špinavých, neprispôsobivých a pod. Ostatných asi 7% odpovedí smerovalo k skupinám Maďarov, Arabov, neželanou skupinou boli aj deti zo sociálne zanedbaného prostredia, deti s problémovým správaním, neovládajúce rodný jazyk a i.

Dôležitou časťou skúmania premennej č. 4 bolo skúmanie postojov voči príslušníkom rómskej minority. Na tento účel sme prevzali výskumný nástroj od autora I. Schmercza (Schmercz, 2000), v ktorom použil metódu sémantického diferencálu z hľadiska 17 dimenzií, na zistenie postojov respondentov voči príslušníkom rómskej minority. Každá položka v dotazníku obsahovala 6-bodovú stupnicu. Hodnotenie 1 znamenalo úplné prijatie pozitívneho adjektíva a úplné neprijatie adjektíva predstavovala hodnota 6. Namerané čiastočné hodnoty boli vyjadrené ostatnými hodnotami (t. j. 2, 3, 4 a 5) Priaznivé hodnotenie odpovedalo hodnotám 1, 2 a 3. V dotazníku boli pozitívne a negatívne vlastnosti v jednotlivých riadkoch zamieňané, aby sme sa vyhlili mechanickému rámcu.

V grafe č. 5 môžeme vidieť, ktoré pozitívne vlastnosti pripisovali respondenti Rómom najčastejšie. Študenti 1. a 2. ročníka najčastejšie volili pozitívne vlastnosti *silný, priateľský* a „*chytrý*“. Najmenej volieb získali vlastnosti *skromný, tichý* a *atraktívny*. V skupine B bola situácia trochu odlišná. Rómovia sú podľa väčšiny *silní, priateľskí, rozumní* a *prejavujúci záujem*. Pre mnohých sú *neporiadni, bojactívni* a *máratratní*. Zdá sa, že väčšina učiteľov považuje Rómov za *priateľských, spoločenských* a „*chytrých*“. Naopak, veľká časť respondentov tejto skupiny označila príslušníkov tejto minority za *neporiadnych, hlučných* a *nevzdelaných*.

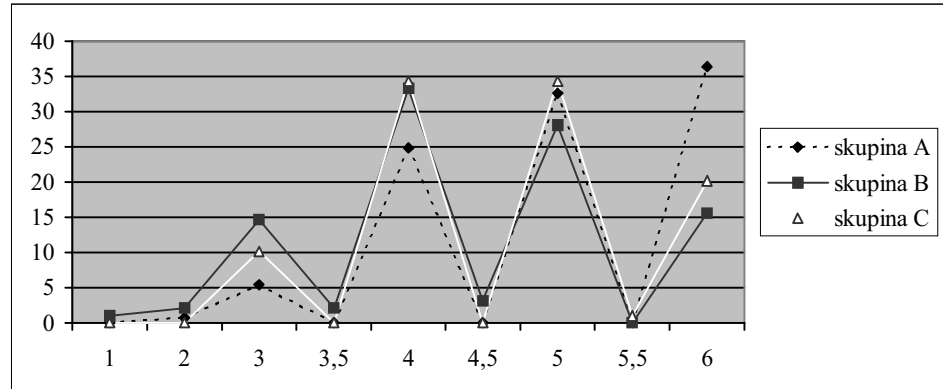
Graf 5 Percentuálne zobrazenie priaznivého hodnotenia jednotlivých vlastností Rómov



Ďalej sme u každého respondenta vypočítali *index rasizmu*. Tento index znamená najfrekvencovanejšiu hodnotu medzi polož-

kami so šiestimi stupňami. Čím viac hodnotení stupňom 6, tým viac predsudkov, a čím viac ohodnotení stupňom 1, tým menej predsudkov. Ako ilustruje graf 6, najčastejšie sa medzi študentmi nižších ročníkov vyskytoval index 6 (36,4 %). Veľká časť respondentov volila i hodnotu 5 (32,6%) Tento stav naznačuje veľkú predpojatost' voči Rómom. V skupine B je index rasizmu o niečo optimistickjší. U najväčšieho počtu respondentov bol vypočítaný index 4 (33,3%). Pomere často sme však zaznamenali aj index 5 (28,1%). V skupine C sme najčastejšie namerali index rasizmu 4 a 5 (obidva 34,3%) Alarmujúce však zostáva, že okolo 20 učiteľov zo 100 prisudzuje Rómom len zlé vlastnosti.

Graf 6 Index rasizmu nameraný v jednotlivých skupinách



Po zhnutí výsledkov, ktoré dosiahli jednotlivé skupiny, môžeme konštatovať, že najviac predsudkov majú respondenti skupiny A, teda študenti 1. a 2. ročníka. Priemerné hodnoty, ktoré prisudzovali Rómom, sú vysoké a najčastejšie vyskytujúci index rasizmu v tejto skupine má hodnotu 6. Celkom významný posun k lepšiemu vidíme u skupiny B. Priemerné hodnoty sú o niečo nižšie a index rasizmu u väčšiny má hodnotu 4. Skupina C bola v našich meraniach porovnateľná so skupinou B. Najčastejší index rasizmu je vyjadrený číslom 4 a 5 a priemerné hodnoty nie sú nižšie. Vidíme skôr kvalitatívnu zmenu, a to v tom, že učители prisudzovali kladné hodnoty iným vlastnostiam ako študenti.

Na základe šetrenia vyvodzujeme tieto závery:

- väčšia časť respondentov je otvorená iným kultúram a kultúrnu rôznorodosť prijíma ako prínos;
- veľká časť respondentov neprijíma Rómov a má veľké predsudky voči tejto menšine.

Hodnoty indexu rasizmu okrem výnimiek neklesli pod hranicu hodnoty 4.

Výstupy zistení

Ako ilustrujú naše výsledky, sú oblasti, ktorým by sa mala v rámci prípravy budúcich pedagógov venovať pozornosť. Jednou z nich je i protipredsudková výchova. Študenti by sa tiež mali viac oboznamovať s rómskou kultúrou, aby sa ich neznalosť nestala zdrojom stereotypov a predpojatostí.

Záverový výskum

Cieľom nášho skúmania bolo zistiť kvalitu a úroveň pripravenosti respondentov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Vymedzili sme oblasti, ktoré sme v jednotlivých položkách sledovali. Zaujímalo nás, či existujú rozdiely medzi študentmi nižších a vyšších ročníkov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ a učiteľmi v praxi.

Na základe všetkých zistení sme stanovili tieto závery:

1. Úroveň a kvalita pripravenosti respondentov jednotlivých skupín je porovnateľná. Medzi skupinami neboli výraznejšie rozdiely.
2. Úroveň a kvalita pripravenosti respondentov na realizáciu multikultúrnej výchovy je nedostatočná. Konštatujeme, že naše výsledky poukázali na oblasti, ktorým treba venovať zvýšenú pozornosť v príprave študentov i učiteľov. Ide predovšetkým o oblasť didaktických aspektov procesu výchovy k multikultúrnosti. Tu respondenti preukázali pomerne slabú znalosť cieľa, obsahu a metód tejto problematiky. Zistenia naznačili i nesprávne chápanie jej podstaty. Druhou vážnou oblasťou je otvorenosť voči iným kultúram a prijatie ľudí z iných kultúrnych skupín. Výsledky dokumentujú predpokladajúť respondentov voči niektorým menšinám. V tejto oblasti je

potrebné venovať v príprave budúcich učiteľov obzvlášť veľkú pozornosť. Úroveň znalostí z teórie kultúry je pomerne dobrá, až na niektoré okruhy tém, ktoré neboli určitou časťou respondentov pochopené.

3. Respondenti cítia potrebu venovať pozornosť skúmanej problematike a uvedomujú si jej dôležitosť. Multikultúrnu výchovu sú odhodlaní realizovať (niektorí ju už aj realizujú), avšak zároveň upozorňujú na prekážky, ktoré bránia úspešnému priebehu tohto procesu. Volajú po lepších podmienkach, lepšej príprave a najmä po redukcii predpísaného obsahu vyučovania za účelom zväčšenia priestoru pre výchovné témy a činnosti.

Uvedomovať si dôležitosť výchovných cieľov nestačí. Bez potrebných znalostí, zručností, bez očakávaných postojov a presvedčení ich učiteľ nedokáže účinne naplniť. Dôsledná príprava na každú výchovno-vzdelávaciu problematiku je nevyhnutná. V príprave učiteľov by nemala absentovať tak dôležitá téma, ako je multikultúrna výchova. Naše výskumné zistenia naznačili problémové oblasti, ktorým je potrebné venovať pozornosť, ak chceme, aby sa v školách efektívne realizovala.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MISTRÍK, E. et al.: Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava : IRIS, 1999. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.

SCHMERCZ, I.: Rómske deti ve škole. In: Vzdelání klíč ke změně společenské pozice rómské komunity. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2000. s. 27-36. ISBN 80-7044-327-8.

Summary: The author presents results of a survey carried out among pre-service teacher training students.

VEKOVÉ OSOBNOSTI UČITEĽSKEJ PROFESIE

Soňa Kariková, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: Niektoré aspekty učiteľskej profesie z hľadiska veku učiteľiek – porovnanie skupiny učiteľiek starších ako 46 rokov s vekovo mladšou skupinou. Porovnanie a analýza anamnestických údajov, motivácie k učiteľskej profesii, spokojnosti s profesiou, fluktučných tendencií a niektorých osobnostných charakteristík učiteľiek.

Kľúčové slová: ontogenéza, staršia dospelosť, zmena psychických a telesných funkcií, anamnestické údaje, motivácia k štúdiu učiteľstva, spokojnosť s profesiou, obavy pri nástupe do praxe, inovačné tendencie, fluktuácia, osobnostné charakteristiky

Úvodné poznámky

Profesia učiteľa je námetom viacerých výskumov v oblasti psychológie, pedagogiky, sociológie, ale aj iných vedných disciplín. V poslednom období sa tieto výskumné zistenia orientujú aj na niektoré špecifické oblasti tejto profesie, ktoré sa týkajú napr. feminizácie školstva, ale aj otázok, týkajúcich sa biodromálneho vývinu učiteľiek a učiteľov. V našom príspevku sme sa pokúsili o spojenie týchto oblastí. Svoju pozornosť sme zamerali na ženy - učiteľky v období stabilizácie a ukončovania ich profesionálnej dráhy. Naším cieľom bolo priblížiť ontogenetické špecifiká tohto obdobia a porovnať niektoré aspekty učiteľskej profesie z hľadiska veku učiteľiek.

Ontogenetické východiská

V rámci ontogenetickej psychológie je dôležitým vývinovým medzníkom obdobie 45. roku života, v ktorom z hľadiska profesie ide hlavne o **stabilizáciu**, zmeny zamestnania sú zriedkavé a týkajú sa väčšinou príbuzného odboru. Z hľadiska

periodizácie ľudskej psychiky ide o obdobie **staršej dospelosti**, ktoré trvá do veku 60 rokov. Keďže s uvedeným vekovým obdobím sa stretávame aj v učiteľskej praxi, zaujímalo nás, ktoré charakteristiky sú pre toto obdobie typické a akým spôsobom sa premietnu do učiteľskej profesie.

Marie Vágnerová (2000, s. 411) popisuje niektoré zmeny, ktoré súvisia s týmto obdobím vo viacerých oblastiach:

1. Nastupuje proces starnutia, ktorý je spojený so **zhoršujúcimi sa základnými zmyslovými funkciami** – zrakom a sluchom. Klesá telesná sila a pohybová koordinácia, spomaľuje sa rýchlosť a pohotovosť reakcií. Keď si dáme tento poznatok do súvislosti s jednou z požiadaviek na osobnosť učiteľa, ktorou je schopnosť „byť v strehu“, za istých okolností môže dôjsť k zníženiu kvality výkonu profesie v tejto oblasti.
2. Stále častejšie sa objavujú rôzne **zdravotné ťažkosti** - aj chronického charakteru. Špecifickým znakom starnutia

u žien (ktoré tvoria väčšinu zamestnancov v školstve) je klimaktérium. Okrem telesných zmien (zvýšené potenie a návaly tepla, ktoré môžu byť prekážkou aj pri bežných pracovných činnostiach) sa klimaktérium prejavuje aj psychickými zmenami. Medzi ne patria pocity strachu a úzkosti, plačlivosť, podráždenosť, znížená koncentrácia, zhoršovanie pamäti, zvýšená unaviteľnosť, poruchy spánku, mierna depresia a pod. Práve zmeny psychického prežívania môžu negatívne vplývať aj na kvalitu výkonu učiteľskej profesie.

3. Toto vývinové obdobie (hlavne po 50. roku života) sa odráža aj v **postojoch k profesii a v subjektívnom význame pre konkrétneho človeka**. Môže ísť buď o **akcentovaný postoj k profesii** (nadmerné pracovné úsilie) **vyzretý postoj k profesii** (nadhľad, obmedzovanie ambícií, akceptácia dosiahnutej úrovne) alebo sa môže vyskytnúť aj **syndróm vyhorenia** (strata dôvery vo vlastné schopnosti a pocity zmysluplnosti svojej práce). Ďalšie špecifiká súvisiace s pracovnou činnosťou tohto obdobia sa môžu prejavovať v tom, že:

- znižuje sa potreba stimulácie a učenia, pričom starší zamestnanci uprednostňujú rutinnú činnosť a stereotyp, prejavujú zníženú ochotu učiť sa novým veciam a metódam,
- starší zamestnanci prejavujú obyčajne väčšiu lojalitu k svojmu pracovisku, kde strávili väčšinu svojho života a sú s ním viac identifikovaní, preto sa snažia lepšie vychádzať so spolupracovníkmi, nakoľko pokoj a pohoda majú pre nich väčší subjektívny význam než iné hodnoty;
- potreba sebarealizácie sa prejavuje jednak tendenciou odovzdávať svoje skúsenosti mladším kolegom, ako aj dôrazom na potvrdenie vlastnej hodnoty v zmysle dôrazu na spoľahlivosť, stabilný výkon a skúsenosť;
- je dôležitá potreba otvorenej budúcnosti, ktorá sa spája s otázkami typu: ako dlho ešte budem môcť pracovať, kedy pôjdem na dôchodok, aké sú moje ďalšie alternatívy.

Ak si dáme tieto poznatky do súvislosti s učiteľskou profesiou, mali by sme hľadať odpovede na viaceré otázky: Ako sa odrazí znížená stimulácia učenia a osvojovania si nových poznatkov v učiteľskej profesii? Budú starší učitelia ochotní „na seba pracovať“, zvyšovať si svoju odbornosť, oboznamovať sa s novými trendami výchovy a vzdelávania? Do akej miery sa bude meniť pracovný výkon, ale aj vzťah k žiakom v dôsledku telesných a psychických zmien tohto obdobia? Koľkí zo starších učiteľov udávajú symptómy zvýšeného stresu, unaviteľnosti a syndrómu vyhorenia? Na niektoré z týchto otázok nájdeme odpovede v odbornej literatúre, na niektoré sa pokúsime nájsť odpovede vo výskumnej časti príspevku a niektoré odpovede budú oblasťou ďalších výskumných projektov.

Cieľ výskumu, popis výskumnej vzorky a použité výskumné metódy

V predchádzajúcej časti sme uviedli niektoré

teoretické východiská a špecifiká obdobia staršej dospelosti z hľadiska ontogenetickej psychológie. **Cieľom** výskumu bolo zistenie, ktoré faktory súvisiace s výberom a realizáciou učiteľskej profesie, ale aj niektorými osobnostnými vlastnosťami, sú typické práve pre obdobie staršej dospelosti, teda obdobie vo veku nad 46 rokov. Tieto údaje sme porovnávali v troch vekových skupinách učiteľiek z praxe. **Výskumnú vzorku** tvorilo 99 učiteľiek pôsobiach na 1. stupni ZŠ, ktoré sme z hľadiska vekových kritérií rozdelili do troch podskupín: učiteľky vo veku do 30 rokov ($n=27$), učiteľky vo veku 31–45 rokov ($n=36$) a učiteľky vo veku nad 46 rokov ($n=36$). Ich priemerný vek bol 38 rokov (od 22–61 rokov), s priemernou dĺžkou praxe 14 rokov (od 8 mesiacov–39 rokov). 90% učiteľiek bolo vydatých, 33% má terajšie pôsobisko na vidieku a 67% pôsobí na mestských školách. 44% učiteľiek pochádza pôvodne z vidieka a len 15% malo aspoň jedného z rodičov učiteľa. Pre 68% učiteľiek bolo štúdium učiteľstva primárnou voľbou.

Výskumné metódy sme zvolili s ohľadom na cieľ výskumu. Prvou výskumnou metódou bol dotazník vlastnej proveniencie, ktorý pozostával z viacerých častí, pričom pri odpovediach sme využili 5-stupňové ratingové škály, výber odpovedí a priradenie ich dôležitosti v zatvorených otázkach, ako aj voľné odpovede respondentiek. Prvá časť dotazníka bola zameraná na zistenie anamnestických údajov, druhá časť dotazníka zisťovala konkrétne motívy, ktoré boli rozhodujúce pre výber učiteľskej profesie. Tretia časť dotazníka zisťovala obavy, s ktorými učiteľky nastupovali do praxe, štvrtá časť dotazníka zisťovala postoje a názory respondentiek vo vzťahu k jednotlivým oblastiam profesie – spokojnosť s prácou, jej náročnosť a postoje k inovačným tendenciám. Piata časť dotazníka bola zameraná na zisťovanie fluktučných tendencií. Druhou výskumnou metódou bol Osobnostný inventár KUD (E. Kudličková), ktorý je zameraný na zisťovanie týchto osobnostných charakteristík: aktivity-pasivity, labilita-stabilita, dominancia-submisia, racionálnosť-zmyslosť a extroverzia-introverzia. Štatistickú významnosť rozdielov jednotlivých faktorov sme zisťovali pomocou H-testu (Kruskal a Wallis). Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Zistené výsledky budeme uvádzať z hľadiska ich porovnaní medzi najstaršími učiteľkami a ich mladšími kolegynami, a to najmä tie výsledky a rozdiely, ktoré sa ukázali ako štatisticky významné, resp. ktoré sme považovali za zaujímavé a typické pre túto skupinu učiteľiek.

1. Anamnestické údaje – priemerný vek najstaršej skupiny učiteľiek bol 49,7 rokov s dĺžkou praxe 25,3 roka. 80% bolo vydatých, 11% bolo rozvedených, 6% bolo slobodných a 1 respondentka bola ovdovelá. 85% učiteľiek má terajšie pôsobisko v meste a 15% na vidieku, pričom 44% pochádza z vidieka. Pre 77% učiteľiek bolo štúdium učiteľstva primárnou voľbou, čo bolo najvyššie percentuálne zastúpenie v porovnaní s ostatnými podskupinami.

Významné rozdiely:

- v našej výskumnej vzorke sme zaznamenali štatisticky významný trend, v ktorom sa ukazuje priama úmernosť so zvyšujúcim sa vekom učiteliek a ich pôsobením na mestských školách, čo znamená, že mladé učiteľky častejšie nastupujú vyučovať do vidieckych škôl;
- zistili sme najnižšiu tradíciu učiteľskej profesie v pôvodných rodinách respondentiek;
- zistili sme, že pre najstaršie učiteľky bola primárna voľba učiteľskej profesie najvyššie zastúpená.

2. Motívy pre štúdium učiteľstva. – Za najdôležitejší motív pre štúdium učiteľstva považovali všetky skupiny učiteliek radosť z práce s deťmi. U najstarších učiteliek je však priemerná hodnota tohto motívu najnižšia. Podobný trend sme zaznamenali aj pri iných motívoch (zmysluplnosť práce, premenlivosť a pestrosť práce, možnosť niekoho viesť a vychovávať). Tento poznatok si vysvetlíme aj tým, že dlhodobý kontakt s deťmi môže do istej miery ovplyvniť zo spätného pohľadu aj „ideály“, s ktorými najstaršie učiteľky nastupovali do praxe. Z týchto motívov sa javí ako štatisticky významný motív, ktorý sa týka práce s ľuďmi. Pre najstaršie učiteľky bol tento motív pri voľbe profesie najmenej dôležitý.

Významné rozdiely:

- najstaršie učiteľky pri výbere profesie štatisticky významnejšie rešpektovali želanie rodičov, aby sa stali učiteľkami, pre mladšie učiteľky želanie rodičov pri výbere profesie nezohrávalo dôležitú úlohu.

3. Nástup do praxe. – Najstaršie učiteľky vstupovali do praxe s obavou, či dokážu žiakom primerane vysvetliť učivo (mladšie učiteľky sa obávali najmä práce s „problémovými žiakmi“). Na druhom mieste sa umiestnili dva okruhy obáv – či dokážu žiakov zaujať počas celej vyučovacej hodiny a či dokážu udržať disciplínu žiakov počas vyučovania. Na tretom mieste uvádzali obavu z komunikácie s rodičmi. Najmenej sa obávali toho, či ich plat bude pre ne dostačujúci.

Významné rozdiely:

- najstaršie učiteľky sa štatisticky významnejšie obávali toho, či si dokážu rozvrhnúť čas na vyučovacej hodine, pričom najmladšie učiteľky v tomto smere vyjadrovali najmenšie obavy. Tento poznatok si vysvetlíme tým, že pri kvalitatívnej analýze odpovedí uvádzali najmladšie učiteľky relatívne dobrú pripravenosť v oblasti didaktiky jednotlivých predmetov;
- najstaršie učiteľky sa štatisticky významnejšie obávali zvládnutia administratívnych úkonov. Do istej miery to mohlo byť spôsobené tým, že pred rokom 1989 učiteľia povinne písali rôzne hodnotenie a charakteristiky žiakov, ich rodinného prostredia, ktoré boli niekedy aj politicky motivované.

4. Náročnosť profesie. – Z hľadiska posudzovania nárokov, ktoré na respondentky kladie učiteľská profesia, sa najstaršie učiteľky domnievajú, že vo svojej práci v porovnaní s mladšími kolegyniami viac uplatňujú odborné vedomosti, svoju profesiu vnímajú ako tvorivú, ktorá si vyžaduje stále odborné vzdelávanie.

Významné rozdiely:

- v porovnaní s mladšími kolegyniami štatisticky významne hodnotia učiteľskú profesiu ako náročnú, ktorá má negatívny vplyv aj na ich zdravotný stav. Aj dĺžka pracovnej neschopnosti v sledovanom školskom roku bola u najstarších učiteliek najvyššia (9,2 dňa), pričom táto hodnota je vyššia ako celoslovenský priemer chorobnosti.



Mária Malíková: Krajina III. Linoryt, 1987

5. Inovačné trendy. – Práve aplikácia inovačných trendov a ochota vzdelávať sa je v tomto vekovom období popisovaná ako menej akceptovaná. V rámci našej výskumnej vzorky sme však zaznamenali opačný trend, nakoľko najstaršie učiteľky vyjadřili najvyššiu mieru ochoty zúčastňovať sa na odborných podujatiach. To však paradoxne nekorešponduje s ich názorom, že subjektívne nepocitujú potrebu niečo meniť na svojom doterajšom štýle práce.

6. Fluktučné tendencie a spokojnosť s profesiou. – Pre najstaršie učiteľky by bola najdôležitejším dôvodom na zmenu profesie výška ich platu, v porovnaní s mladšími kolegyniami by mal byť vyšší cca o 1 000,-Sk. Tiež im viac záleží na statuse a vážnosti učiteľskej profesie, lepšej sebarealizácii, možnosti postupu, ako aj dĺžke pracovného času.

Významné rozdiely:

- najstaršie učiteľky omnoho citlivejšie vnímajú atmosféru na škole, ako aj námahu spojenú s výkonom profesie. Tieto

dva dôvody by boli pre nich štatisticky významnejšie pri rozhodnutí zmeniť profesiu ako pre ich mladšie kolegyně. Takmer 50% najstarších učiteľiek sa sťažuje na nadmernú psychickú záťaž, časový stres a hlučné prostredie školy.

7. Osobnostné charakteristiky. - Z hľadiska posudzovaných osobnostných charakteristík vykazovali najstaršie učiteľky vo všetkých sledovaných dimenziách nižšie hodnoty ako ich mladšie kolegyně. Konkrétne to znamená, že boli menej aktívne, skôr submisívne, k problémom pristupovali viac racionálne. Štatisticky významne nižšie skóre sme zaznamenali v dimenzii lability a introverzie, teda oproti mladším kolegyniam sú menej vyrovnané, sú impulzívnejšie, viac uzavreté a rezervované.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ORAVCOVÁ, Jitka. *Vývinová psychológia*. Žilina: EDIS, 2004, 100 s. ISBN 80-8070-185-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

Summary: The author presents some aspects of teacher's profession in the period of stabilization and finishing the professional career. The research group of female teachers (age + 46) has been compared to younger teachers.

ŠKOLSKÉ HODNOTENIE A JEHO VPLYV NA "SEBASYSTÉM" A MOTIVÁCIU ŽIAKA

Zlata Vašašová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Hodnotenie žiaka v škole a jeho vplyv na postoje k sebe samému, možnosť udržať si primeraný obraz o sebe. Zároveň školské hodnotenie ako dôležitý motivačný činiteľ pri učení, prepájanie s výkonovou motiváciou.

Kľúčové slová: školské hodnotenie, sebasystém, sebaregulácia žiaka, sebahodnotenie a atribučné štýly žiaka, obranné reakcie žiaka na školské hodnotenie, vonkajšia a vnútorná motivácia žiaka k učeniu.

Vstupom žiaka do školy sa začína jeho každodenné hodnotenie. Škola je miestom, kde sa okrem získavania vedomostí, zručností a návykov posudzuje, porovnáva, čiže hodnotí.

Za školské hodnotenie sa považujú všetky hodnotiace procesy a ich prejavy, ktoré priamo ovplyvňujú školské vyučovanie (Slavík, 1999). V školách sa hodnotí správanie žiaka, jeho domáca príprava, aktivita, učebný výkon, pamäť, pozornosť, komunikačné schopnosti, zmyslové schopnosti a pod. Hodnotenie jedinca je spojené s jeho sociálnou potrebou „byť hodnotený predovšetkým pozitívne“. „Túžba byť hodnotený, a to objektívne a spravodlivo, vyviera zo základnej ľudskej potreby - potreby uplatnenia sa, ktorá je jednou z najprogressívnejších duchovných potrieb človeka.“ (Velikanič, 1973, s. 182). Hodnotenie a klasifikáciu v školách, možno teda považovať za prostriedky, ktoré napomáhajú dosahovať stanovené výchovné a vzdelávacie ciele. Spolu s inými činiteľmi môžu prispieť k odstraňovaniu nedostatkov žiakovej učebnej práce, stimulovať ho a zároveň vychovávať (Čermáková, 1989).

Hodnotenie je nevyhnutnou súčasťou medziľudských vzťahov a v školských podmienkach o to viac, že hodnotenie tam prebieha za účasti všetkých zainteresovaných do výchovno-vzdelávacieho procesu. Chápanie významu či zmyslu hodnotenia sa spája s vnímaním jeho funkcií. Najčastejšie sa uvádzajú tri funkcie, a to motivačná, poznávací a konatívna (Mareš, 1991; Slavík, 1999). J. Velikanič (1973) uvádza sedem funkcií,

Na základe uvedených výskumných zistení, ako aj teoretických východísk konštatujeme, že najstaršie učiteľky vykazujú v nami sledovaných aspektoch profesie, ako aj osobnostných dimenziách určité rozdiely, ktoré sa v niektorých ukazovateľoch potvrdili ako štatisticky významné. Tieto poznatky nie sú vyčerpávajúce, nakoľko sme sa nezamerali napr. na problematiku odchodu do dôchodku, bilanciu doterajšieho života, otázky identity, hodnôt, zmyslu života a pod.

Jitka Oravcová (2004, s. 78) poukazuje aj na niektoré negatívne aspekty tohto obdobia, ktoré sa môžu prejavovať zvýšenou depresiou, úzkosťou, ale aj hnevom a agresiou voči iným ľuďom. Keďže učiteľská profesia je hlavne o interakcii medzi dospelými a deťmi, téma starších učiteľov bude určite námetom aj našich ďalších výskumných zameraní.

a to motivačnú, kontrolnú, informatívnu, regulačnú, diagnostickú, prognostickú a výchovnú. J. Štefanovič (podľa: Ďurič, 1988) hovorí dokonca o jedenástich funkciách hodnotenia.

Sebasystém žiaka a školské hodnotenie

Za sebasystém podľa odbornej literatúry považujeme vnútorný, rozporuplný súbor myšlienok, predstáv, pocitov, postojov, túžob, súdov jedinca, ktoré vypovedajú o ňom ako o objekte sebaopozorovania (Kusák, Dařílek, 1999). Výsledkom sebaopozorovania je sebaopoznanie, ktoré umožňuje jedincovi regulovať svoje správanie a konanie (autoregulácia). Sebaopoznanie je dôležitým predpokladom rozvoja identity. Tiež slúži na porovnávanie sa s inými ľuďmi a na nové vymedzenie seba samého vo vzťahu k iným. Môžeme povedať, že má povahu sebareflexie. K informáciám o sebe sa okrem toho pridružujú sebahodnotiace city, a to je prežívanie hrdosti, radosti, hanby a podobne.

V citlivých vývinových obdobiach - v puberte a adolescencii - sa k sebaopoznaniu pridružuje sebaúcta, ktorá sa premieta do sebadôvery. Ide o rešpektovanie, akceptáciu seba samého. Prijatie seba je silne ovplyvnené sociálne, čiže prijatím alebo neprijatím inými ľuďmi (Oravcová, 2000). Precitlivenosť a vzťahovosť v tomto období môžu spôsobiť u žiaka zvýšenie alebo zníženie sebaúcty a sebadôvery. Mnohí autori (Helus, 1982; Marušincová, 1991; Vágnerová, 1995; Helus, Pavelková, 1992;

Pelikán, 1995; Vágnerová, 1997; Mesiariková, 2002) vo svojich štúdiách poukázali na prepojenosť sebaaponímania či sebahodnotenia so školským prospechom.

Pre oblasť sebasystému sa uvádzajú dve motivačné tendencie, ktoré vedú žiaka k sebaregulácii. Je to tendencia, ktorá vychádza zo základných ľudských potrieb a vedie žiaka k využitiu všetkých svojich schopností na vlastné uspokojenie. S touto tendenciou je spojená teória osobného zhodnotenia, ktorá vychádza z predstavy, že jedinec koná tak, aby v akejkolvek situácii maximálne využíval svoje sily s minimálnosťou strát. Táto tendencia je spojená s rizikami: využívať všetky možnosti v škole na uspokojenie z výsledkov, ale tiež s rizikom omylov a zároveň neodhadnutím svojich možností. V tom prípade sa žiak môže uzatvoriť do vlastného prežívania, do náhradného prežívania reality.

Druhá motivačná tendencia je spojená s udržaním daného stavu. Vychádza z potreby udržať si už získanú pozíciu, predstavu o sebe navzdory nepriaznivým informáciám z okolia. Ide o odmietanie všetkých neúspechov v dôsledku obáv o svoju integritu. Pozitívne informácie budú žiakom akceptované, negatívne má sklon odmietať.

Vo vzťahu k sebasystému žiaka uvádzame štyri typické atribučné štýly žiakov (Kusák, Dařílek, 1998), ktoré sú kľúčovými momentmi pri sebahodnotení a zároveň pri hodnotení správania a výkonu žiaka v škole:

1. **Sebaprezenačný atribučný štýl** – vedie k uprednostňovaniu teórie osobného zhodnotenia a prijímaniu každého úspechu a neprijatiu každého neúspechu. U žiaka s vysokým sebavedomím k nadhodnocovaniu svojich kvalít a u žiaka so zníženým sebavedomím to môže viesť k vyhľadávaniu každej pochvaly s využitím všetkých prostriedkov, aj tých negatívnych.

2. **Sebaprotektívny atribučný štýl** (protektivita – ochrana) – objavuje sa v prípade neočakávaného zlyhania. Pri žiakoch s vysokým sebavedomím je tendencia vyhľadávať situačné príčiny zlyhania oveľa intenzívnejšia ako u žiakov s nízkym sebavedomím. Tento spôsob umožňuje žiakom s vysokým sebavedomím pomerne účinne udržať si vysoké sebavedomie aj napriek negatívnym informáciám.

3. **Kontrasebaprezenačný atribučný štýl** – predstavuje zdanlivý paradox, odmietnutie neočakávaného úspechu. Žiak svoje úspechy ospravedlňuje situačnými tendenciami, napr. dostal jednotku, ale pripíše to ľahkej otázke. Tento štýl využívajú predovšetkým žiaci s nízkym sebavedomím, pretože sa obávajú záväzkov a sú radšej, ak nemajú tieto úspechy, než aby sa od nich vždy očakávali.

4. **Kontrasebaprotektívny štýl** – u žiaka sa prejavuje vtedy, keď svoje zlyhanie pripisuje svojej vlastnej dispozícii. Ide o žiakov so strednou a nízkou hladinou sebavedomia, ktorí sú stotožnení so svojimi neúspechmi a nemajú tendenciu sa brániť. Obyčajne rezignujú výpoveďami „nemám na to, nemám na to bunky“.

Aj keď treba povedať, že sebasystém jedinca je formovaný dávno predtým, ako ide do školy a ovplyvňuje výkon žiaka, platí aj opačný vzťah, teda že hodnotenie a klasifikácia

ovplyvňujú sebasystém žiaka. Pedagogická prax poukázala na to, že školská neúspešnosť má za následok znižovanie sebavedomia u žiakov. Výskum (Vágnerová, 1997) dokázal, že na základe častého neúspechu v škole a následne veľkej nespokojnosti rodičov sa žiaci hodnotili podpriemerne (23 % žiakov) aj vtedy, keď z predmetov dosahovali najhoršiu známku dvojku.

Ak žiaka v škole naučíme kriticky myslieť, pravdivo a spravodlivo vyjadrovať svoje myšlienky, naučíme ho objektívne hodnotiť a zároveň podporovať zdravé medziľudské vzťahy. A práve v tom je zmysel školského hodnotenia.

Pozitívne školské hodnotenie umožňuje žiakovi udržať si primerane stály a objektívny obraz o sebe. Takéto hodnotenie nenarušuje rozvoj jeho osobnosti, nespôsobuje u neho obavy o svoju osobu a ohrozenie jeho ega. Každé zatriedenie žiaka, ktoré nie je objektívne a je nemenné, narušuje jeho sebasystém, spôsobuje strach a obavy o vlastnú hodnotu osobnosti. Pri každom ohrození sa človek začína nejakým spôsobom brániť, a preto aj žiak využíva na svoju ochranu psychické mechanizmy, ktorými sa snaží udržať si obraz o sebe. Nebezpečenstvo, ktoré tu hrozí, spočíva ale v tom, že vo vzťahu k učiteľovi stále pociťuje jeho autoritu, a preto sa nespráva prirodzene, ale využíva aj také spôsoby obrany, ktoré sa považujú za neadekvátne. Sú to podobné mechanizmy, ktoré využíva aj dospelý človek cítiaci sa v ohrození. U žiakov základných škôl, ale aj u stredoškôľakov môžeme najčastejšie pozorovať tieto obranné reakcie:

- **Kompenzácia** – prejavuje sa u žiaka vtedy, keď v nejakom predmete nemá úspech a sám si s týmto problémom nevie poradiť. Žiak na udržanie si zdravého sebavedomia potrebuje byť pozitívne hodnotený, hľadá spôsob, činnosť, kde by túto pochvalu získal. Preto sa orientuje na také činnosti, v ktorých vyniká, alebo je aspoň priemerne dobrý. Na stredných školách je častý jav, že žiak vyniká napríklad v teoretických predmetoch, ale neprospeje v odborných predmetoch.

- **Projekcia** – vyplýva z ochrany svojho ega. Žiak, ktorému sa nedať, hľadá chyby vo výkonoch svojich spolužiakov, na ktoré upozorňuje učiteľa, napríklad porovnávanie opravených písomiiek a hľadanie chýb v práci spolužiakov.

- **Agresivita** – v snahe prejsť svoju nespokojnosť so známkuou a hodnotením učiteľa žiak siaha aj do agresívnych foriem správania. Je to neposlúchnutie nejakej požiadavky učiteľa, slovný útok alebo agresívne gestá, pohyby, napríklad hodenie pera, žiackej knihy, buchnutie o stôl a podobne.

- **Regresia** – návrat k osvedčeným formám predchádzajúceho správania. Tento spôsob sa prejavuje v oveľa menšej miere a je to viac u dievčat, ktoré na zlé známky reagujú plačom, pričom očakávajú zmenu vo svojom hodnotení.

- **Útek** – žiak uniká z prostredia, v ktorom sa cíti ponížnený, ohrozený. Pre túto obrannú reakciu je typické záškoláctvo, ktoré má vždy určitú gradáciu. Neúspešný žiak začína chodiť na hodinu neskoršie, a to v čase, keď už je po preverovaní. Potom prestáva chodiť na určité hodiny – tam, kde sa cíti ohrozený, a nakoniec vynechá celé vyučovanie.

- **Útek do choroby** – je to prenos psychického napätia do somatickej oblasti, napr. žiak pred hodinou, ktorej sa bojí,

má bolesti brucha, bolesti hlavy, zvracia. Väčšinou očakáva, že reakciou učiteľa bude nevyvolanie ho.

- **Rezignácia** – ide o prerušenie kontaktu s okolím po stránke emočnej aj osobnostnej. Žiak pracuje bez záujmu a kontaktov s okolím.

Poznanie obranných mechanizmov žiaka učiteľovi často pomôže odhaliť jeho nedostatky v hodnotení a prístupe k žiakovi. Nepoznanie vyvoláva konfliktové situácie, ktoré subjektívne sýti každé stretnutie učiteľa a žiaka, čiže aj školské hodnotenie.

Motivácia žiaka a školské hodnotenie

Problematika motivácie - a tým aj aktivácie žiaka - sa stala stredobodom záujmov nielen pedagógov, ale aj psychológov. Bez motivácie žiak nemá pohnútku ničoho robiť alebo vykonať. Je to odpoveď na otázku: „Prečo?“ Motivácia je stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby a zameraný na jeho odstránenie (Maršalová, podľa: Ďurič, Štefanovič, 1977), motívy pritom môžu byť uvedomelé alebo neuvedomelé. V motivácii pôsobia „množstvo rôznych potrieb, citov, hodnotových orientácií, jednotlivých motivačných momentov, a to v kombináciach, ktoré sú odlišné interindividually, pri porovnaní rôznych jedincov, a tiež intraindividually, pri porovnaní rôznych období v priebehu života toho istého jedinca“ (Čáp, 1997, s. 186). V tomto chápaní môžeme povedať, že motiváciu chápeme ako súbor podnetov, ktoré pôsobia na jednotlivca a uvádzajú ho do pohybu, aktivity. Vo výchovno-vzdelávacom procese ide o pôsobenie týchto podnetov na žiaka, s cieľom dosiahnuť jeho ciele. Pochopiť aktivitu žiakov môžeme len vtedy, ak poznáme zdroje tejto aktivity. V psychologickú literatúru (Ďurič, Štefanovič, 1977; Ďurič a kol., 1988; Zelina, 1996; Čáp, 1997 a iní) sa uvádzajú vnútorné a vonkajšie zdroje, čiže môžeme hovoriť o vnútornej a vonkajšej motivácii pri učení žiaka. Vnútoraná motivácia vychádza zo samotného objektu učenia sa, a to z vlastných potrieb. Je to uspokojenie zvedavosti, aktivity, poznávania a tiež uspokojenie jedinca, že niečo zvládol. Vonkajšia motivácia súvisí s pôsobením vonkajších podnetov na žiaka. Zahrňujeme sem také momenty, ktoré sú len sprostredkovateľom učebnej činnosti a niekedy sú v pozícii donucovacieho prostriedku (pochvala, odmena, trest, známka a pod.). Pri učení sa je dôležitejšia vnútorná motivácia, ale niekedy je účinnejšia vonkajšia a vtedy je veľmi dôležitá pre žiaka zvnútenie (interiorizácia) vonkajšej motivácie (napr. snaha rodičov a učiteľov presvedčiť dieťa o potrebe vzdelania pre budúci život). Ide o takú motiváciu, aby vyústila do progresívnej aktivity, iniciatívy a tvorivej činnosti, čiže o hľadanie takých motívov, ktoré vedú k formovaniu samotnej osobnosti žiaka. Z pedagogického hľadiska sa proces interiorizácie stáva cieľom vzdelávania a výchovy vôbec (Zelina, 1996).

Odmeňovanie a trestanie, do ktorého patrí aj hodnotenie a klasifikácia žiakov, sú veľmi častými motívmi pre žiaka. Ide jednak o pozitívne motívy, a teda aj o vyššiu aktivitu žiaka, a o negatívne motívy, ktoré vedú k stagnácii žiaka alebo k zvýšenej aktivite z pozície strachu. Pre mnohých žiakov sa známka stáva cieľom. Žiaci silne orientovaní na prospech svoje známky berú oveľa vážnejšie. Dobré známky ich povzbudzujú k väčšiemu

úsiliu, zatiaľ čo zlé známky berú veľmi osobne a za každú cenu sa ich snažia opraviť. Žiaci so slabšou orientáciou na prospech svoje známky tak intenzívne neprežívajú a nie sú pre nich ani príťažlivé, ani motivujúce. Každý žiak reaguje na hodnotenie a klasifikáciu rôznym spôsobom. Výskumy a pedagogická prax poukazujú na javy, keď úspešní žiaci dostávajú viac pochvál a odmien ako slabší žiaci (Drotárová, 1987; Kovačicová, 1998). Slabší a menej úspešní žiaci po správne udelennej pochvale a odmene svoj výkon zvyšujú, zatiaľ čo úspešní žiaci ho berú ako samozrejmosť a nereagujú zvýšenou aktivitou. V tomto prípade častá odmena a častý trest pre toho istého žiaka prestáva mať motivačný charakter.

Veľmi dôležitým motivačným faktorom je predovšetkým vedieť žiaka ohodnotiť pozitívne. Pokiaľ učiteľ vie správne hodnotiť, mal by na žiakovom výkone hľadať predovšetkým to, čo je dobré a až potom chyby, ktoré je treba odstrániť. Veľmi dôležité je dať každému žiakovi nádej zažiť pozitívny zážitok zo svojho výkonu. Je známy prípad učiteľky, ktorá spomínala na svojho neúspešného žiaka, u ktorého doslovne hľadala niečo pozitívne. Pretože v jeho výkone nič nenašla, nakoniec povedala: „Mám radosť z toho, že si nechýbal ani na jednej mojej vyučovacej hodine.“ Tento príklad sa zhoduje s názorom, že nie je jedno, či učiteľ hodnotí výkon žiaka, jeho vzťah alebo formálne aspekty výkonu (Zelina, 1996). Žiak ako objekt hodnotenia je vystavený hodnotiacim výrokom učiteľov, spolužiakov a tiež rodičov, ale aj širšej verejnosti, s ktorou prichádza do kontaktu. Hodnotenie prebúda a usmerňuje aktivitu žiaka, čo sa spája s pozitívnou motiváciou žiaka k učeniu, ale môže byť aj negatívnym faktorom motivácie. Ide predovšetkým o vnútornú motiváciu žiaka, ktorá vyplýva z potrieb človeka a je spojená s príjemnými zážitkami a úspechom jedinca. Negatívne hodnotenie, ktoré ani len nedáva šancu nájsť v žiakovi niečo pozitívne, pôsobí na neho demotivujúco. Prijíma rolu neúspešného žiaka, čomu Helus (1982) hovorí „syndróm neúspešného žiaka“. Vzniká ako zážitkovo-postojový komplex vplyvom reakcií okolia na jeho činnosť a výkony. Ak okolie zdôrazňuje predovšetkým neúspech žiaka v porovnaní s druhými žiakmi, vyvoláva to v jedincovi stavy nespokojnosti, napätia, strachu. Učiteľ nemá prepracovaný systém odmien a trestov a výsledkom je kritika, nechť komunikovať a trestanie žiaka. Žiak postupne začína byť imúnny voči týmto prejavom a snaží sa hľadať úspech v iných predmetoch, prípadne mimo školy v iných činnostiach.

Pri hodnotení a klasifikácii žiak prežíva silné citové zážitky. Radosť a strach sprevádzajú žiaka pri jeho úspechoch a neúspechoch. Pozitívne zážitky pôsobia na žiaka povzbudzujúco a nabádajú ku aktivite, zatiaľ čo negatívne zážitky tlmia jeho iniciatívu a aktivitu. Strach zo známky vedie k rozvinutiu strachu z neúspechu, zo zlyhania, čím sa formuje nepriaznivá výkonová motivácia. Tieto zmeny v motivácii zasahujú do budúcnosti žiaka, do jeho postojov ku škole, vzdelaniu, ale aj do hodnotovej orientácie. Strach sa ale nemusí spájať len so známkou, ale aj s problematickou klímou, ktorá vzniká okolo úspechu a neúspechu (pre jedného rodiča je aj dvojka rodinnou katastrofou) a so spôsobom dosahovania žiaduceho cieľa. Dokonca niektorí autori

tvrdia, že negatívne hodnotenie a strach pred neúspechom môžu ovplyvniť rozvoj tvorivosti žiaka. Je to osobitne na začiatku školskej dochádzky, kedy je žiak prvýkrát hodnotený zo strany učiteľa a ako cudzej osoby, ktorá posudzuje jeho výkon aj negatívne. Žiaci chcú zabrániť negatívne citovému zážitku a vyhnúť sa trestu, preto sa snažia napr. vo výtvarnom prejave prispôbiť svoje práce predstavám učiteľa a spolužiakov (Vágnerová, 1997; Čížková, 1999). Preto mnohí autori (Olechowski – Rieder, 1990; Rosina, 1982 a ďalší) vyzdvihujú verbálny spôsob hodnotenia a poukazujú na to, že slovné hodnotenie núti učiteľa dôslednejšie poznať žiaka, jeho prácu, a tým aj dôslednejšie posúdiť jeho výkon pri hodnotení.

V kompetencii každého učiteľa je rozhodnutie, aké prístupy v hodnotení bude používať. Mal by si predovšetkým uvedomiť, že školské hodnotenie je ako vrchol ľadovca. Keď spadne, môže mať šťastný koniec, alebo spôsobiť katastrofu. Učiteľ vo svojej práci žiakom sprístupňuje informácie, vstúpuje zručnosti a upevňuje návyky. Všetky tieto aktivity sa dajú v priebehu

školského roka upravovať, dopĺňať, opravovať a ďalej rozvíjať. Ale ak učiteľ pri školskom hodnotení urobí chybu, použije neprimeraný hodnotiaci súd o žiakovi a žiak pri ňom prežije nepríjemný zážitok spojený so znížením sebavedomia, tento je možné len ťažko napraviť či upraviť. Takéto školské hodnotenie celú predchádzajúcu snahu, aktivitu a dobrý vzťah medzi učiteľom a žiakom úplne zmarí. Naopak, ak učiteľ nevyučuje najefektívnejšie, ale pri hodnotení žiaka je spravodlivý, ľudský a žiakovi poskytne oporu, ponúkne alternatívy zlepšenia svojho výkonu, všetko ostatné tým môže vylepšiť.

S príchodom polroka či konca školského roka prichádza aj sumarizovanie celoročného snaženia sa žiakov a učiteľov. Mnohí učelia a žiaci budú opäť stáť pred záťažovou situáciou spojenou s hodnotením a klasifikáciou. Je na nás učiteľoch, ako citlivo dokážeme svojich žiakov hodnotiť, a to nielen rozumom, ale aj srdcom a len od nás závisí, či sa raz táto záťaž stane pre učiteľa a žiaka príjemnou chvíľou.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČERMÁKOVÁ, A.: *Hodnotenie a klasifikácia žiakov základných a stredných škôl v niektorých socialistických a kapitalistických krajinách*. Bratislava : 1989, 44 s.
- DROTÁROVÁ, E.: *Pohľady do problematiky motivácie k učению žiakov základných škôl*. Psychológia a patopsychológia, roč. 22, 1987.
- HELUS, Z. – PAVELKOVÁ, I.: *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, roč. 42, 1992. č. 2, s. 197 – 208.
- KUSÁK, P. – DAŘÍLEK, P. 1998. *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc : VUP, 1998. 150 s. ISBN 80-7076-789-9.
- MAREŠ, J.: *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha : SPN, 1991. 76 s.
- ORAVCOVÁ, J.: *Vývinová psychologie*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2000. 138 s. ISBN 80-8055-421-8.
- PELIKÁN, J.: *Některé problémy působení školního prostředí na sebareflexi žáků*. Pedagogika, roč. 45, 1995. č. 3, s. 210 – 216.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Sebahodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního věku*. Psychológia a patopsychológia, roč. 30, 1995. č. 1, s. 5-9.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : UK, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučování*. Prešov : MC, 1996. 71 s. ISBN 80-8045-042-0.
- (Kompletný zoznam použitej literatúry je k dispozícii v redakcii - krátené z priestorových dôvodov.)

Summary: Student assessment in school and its influence on attitude to her or himself, possibility to keep appropriate image about itself. So school assessment is important motivation factor by learning and it is connected with motivation of preformance.

VYUČOVACIA HODINA PSYCHOLÓGIE V PODMIENKACH TRADIČNEJ STREDNEJ ŠKOLY TROCHU INAK

Marta Mešková, Galanta

Anotácia: Nové trendy vo vzdelávaní. Predmet psychológia na strednej škole. Projekt vyučovacej hodiny psychológie. Text k téme predstavy. Zápisy na tabuli. Dobrovoľné úlohy.

Kľúčové slová: koncepcia a model tvorivo-humánnej výchovy, nové kódy v myslení žiakov, stratégia práce v podmienkach tradičnej školy, pracovný text, dobrovoľné úlohy

Úvod

Dnešná ľudská spoločnosť je charakteristická rýchlym tempom zmien a trendov vo všetkých oblastiach života. Aby sa človek mohol uplatniť v tejto spoločnosti, mal by byť schopný prispôbiť sa meniacim životným podmienkam, mal by konať aktívne a tvorivo. Cestu treba hľadať cez nové chápanie a ponímanie edukačného procesu.

A. Nové trendy vo vzdelávaní

Súčasný trend vo vzdelávaní je charakteristický konfrontáciou

doterajšieho postoja k vzdelávaniu, (driľ faktických poznatkov) s novými trendmi.

Koncepcie tvorivo-humánnej výchovy na princípoch:

- akcentácia výchovy v rámci edukačného procesu,
- rozvíjanie najvyšších poznávacích funkcií,
- štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií ako východiska a predpokladu pre tvorivú funkciu,
- vzťah rozvoja funkcie a činnosti,
- chápania faktu, chápania interakčnej jednotky učiteľ a žiak,

- inovácie hodnotenia,
- koncepcného prepojenia pedagogiky a psychológie.

Model rozvoja psychických funkcií a procesov osobnosti v systéme tvorivo-humánnej výchovy M. Zelinu v sebe zahŕňa rozvoj nonkognitívnych funkcií, kognitívnych funkcií, činností, pomocou ktorých sa osobnosť žiaka rozvíja, vzdelávacie a didaktické činnosti. Fakty vstupu v časovej dimenzii edukačného procesu sa pretvárajú na fakty výstupu. Inšpirujúce stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa a narážajú na realitu podmienok edukačného procesu, akou je úroveň materiálneho vybavenia škôl, aktuálnosť učebníc, klasické kurikulum školy, pripravenosť, ale i ochota stredného manažmentu škôl uplatňovať iné, určite na prípravu náročnejšie pracovné postupy v školskej praxi.

B. Postavenie predmetu psychológia na strednej škole

Vyučovací predmet psychológia nie je typickým stredoškolským predmetom. Vyučuje sa napríklad v učebných odboroch čašník, kuchár, kaderník, predavač, v študijných odboroch obchod a podnikanie, vlasová kozmetika, odevníctvo, spoločné stravovanie, prevádzka obchodu ako povinný alebo povinne voliteľný predmet, spravidla s jednodinovou až dvojdinovou časovou dotáciou. Samotný názov predmetu má niekoľko podôb: psychológia a spoločenská výchova, spoločenská výchova, psychológia práce a trhu, psychológia práce, psychológia. Učebné osnovy ho zaraďujú k odborným predmetom.

Na konci školského roku majú žiaci na poslednej vyučovacej hodine po klasifikačnej porade v malej anonymnej ankete zhodnotiť klady a zápory troch oblastí: predmet psychológia, vzájomná spolupráca učiteľa a žiak, práca učiteľa na hodine. Funkciou ankety je spätná väzba pre učiteľa. Vyhodnocovanie ankety v triede často ústi do zaujímavej diskusie, kde obhajcami i oponentmi určitých žiackych názorov sú samotní žiaci. Viacročná skúsenosť s vyhodnocovaním ankiet a diskusií poukazuje na skutočnosť, že predmet je prítlačlivý, ale na začiatku veľmi ťažký. Takéto vnímanie predmetu žiakmi zrejme vyplýva z nutnosti postupného prekódovania sa do iného systému pojmov a spôsobu myslenia, nazerania na človeka i seba samého z iného uhlu pohľadu.

C. Projekt vyučovacej hodiny psychológie

Z hľadiska hierarchie edukačných projektov ide o krátkodobý projekt na najnižšej úrovni, ktorý sa svojimi princípmi podriaďuje projektu na najvyššej úrovni (makroúrovni). Programu výchovy a vzdelávania (projekt Milénium 2001). Keďže v uvedenej ukážke je spracovaná jedna vyučovacia hodina, ďalej budeme používať termín mikroprojekt.

Štruktúra mikroprojektu vyučovacej hodiny psychológie

1. Zdôvodnenie edukačnej potreby

1.1 *Zdôvodnenie projektu:* Nutnosť zmien v prístupe k edukácii daná spoločenskými požiadavkami

- a). Didaktické myslenie učiteľa orientovať nielen na ciele (výstupy učenia), ale i na procesy (učenie a vyučovanie)

- b) Posunúť rolu učiteľa z roviny informátora do roviny „facilitátora“
- c) Zlepšiť účinnosť učenia sa žiakov, dať možnosť učiť sa žiakom v škole

1.2 *Analýza problematiky:*

Na vyučovanie predmetu existujú nasledujúce učebnice:

- Kollárik, K. a kol.: Psychológia a spoločenská výchova (1983) pre učebné odbory kuchár, čašník, predavač a študijné odbory čašník, servírka;
- Volný, J. a kol.: Psychológia a spoločenská výchova (1991) pre učebné odbory kaderník, kozmetička, študijný odbor kníhkupec a operátor textilnej výroby;
- Štefanovič, J.: Psychológia pre gymnázia a triedy gymnázia s pedagogickým zameraním (1977).

Učebné osnovy sa v deväťdesiatych rokoch zmenili najmä v študijných odboroch – používanie uvedených učebníc schválených pre učebné i študijné odbory vzhľadom na obsah, rozsah, chronológiu učiva sa javí pomerne ťažkopádny.

1.3 *Analýza prostredia:* Združená stredná škola s viac ako tisíc žiakmi, prístup k vyučovaniu tradičný.

1.4 *Cieľová skupina:* Žiaci dvojročného študijného odboru na strednej škole s vyučovaním predmetu psychológia práce a trhu

2. *Názov mikroprojektu: Téma predstavy ako súčasť tematického celku poznávanie sveta*

3. *Cieľ mikroprojektu: Zefektívniť učenie sa žiakov*

4. *Forma realizácie mikroprojektu: jedna vyučovacia hodina*

5. *Štruktúra mikroprojektu*

5.1 *Všeobecné ciele:* Rozvoj kognitívnych funkcií (vnímania, pamäti, nižších kognitívnych procesov, vyšších kognitívnych procesov, hodnotiaceho myslenia a tvorivosti) a nonkognitívnych funkcií žiaka (najmä emocionalizácie, socializácie, motivácie, hodnotenia a tvorivosti). Posunúť vyučovanie z roviny „príležitosť na učenie“ do roviny „aktívny čas učenia“.

5.2 *Špecifický cieľ:* Porozumenie a aktívne osvojenie si nového učiva.

Predstavy vo vzťahu k vnímaniu a mysleniu, rozlíšenie druhov a typov predstáv, ich pozitívny alebo negatívny vplyv na pracovnú činnosť

5.3 *Základné učivo, úlohy a činnosti pre žiakov*

Základné učivo je obsiahnuté v pracovnom texte. Publikovaný pracovný text obsahuje i najdôležitejšie úlohy a činnosti pre žiakov, chronologicky včlenené do základného učiva pracovného textu. Sú uvedené pod písmenom „U“ a uvádzané iným typom písma.

Z databanky dobrovoľných úloh celého tematického celku „Poznávanie sveta“ je urobený ilustratívny výber. Zaradenie dobrovoľných úloh možno prispôbiť aktuálnej situácii na vyučovacej hodine (ako kolatívna úloha alebo počas individuálneho skúšania pri tabuli), ale plnenie niektorých úloh môže

mať i dlhodobejší charakter. V tomto príspevku uvedené dobrovoľné úlohy sú zamerané na rozvoj viaczmyslového vnímania, na tvorbu asociácií, empatie, tvorivosti.

5.4 Vyučovacie a učebné metódy, formy a prostriedky.

Metódy:

- z didaktického aspektu metóda rozhovoru a metóda práce s textom,
- z hľadiska fáz vyučovacieho procesu - metóda vytvárania nových vedomostí a zručností, v závere hodiny fixačná metóda (opakovanie) a diagnostická (autotest).

Formy práce:

- práca s celou triedou,
- skupinová práca, rozvoj kooperácie,
- práca vo dvojiciach, rozvoj kooperácie,
- samostatná práca.

Ďalšie prvky práce:

Myšlienky prezentované za dvojicu alebo skupinu zovšeobecniť, aktérov opakovane motivovať pochvalou. Pri pochvale použiť individuálny vzťahový rámec. Použiť čo najširšie spektrum pozitívneho hodnotenia. Pri dobrej klíme žiaci veľmi radi prijímajú pre vyučovaciu hodinu netypickú sociálnu odmenu, potlesk.

Prispôbiť pole pedagogickej komunikácie rozsađením žiakov v laviciach, (ak to podmienky v učebni umožňujú) pre kooperatívne formy práce žiakov a pre intenzívnejšiu interakciu učiteľ-žiak.

5.5 Materiálno-technické a finančné prostriedky

Pracovný text témy Predstavy, autotest, databanka úloh, klasická tabuľa, klasické lavice s upraveným rozmiestnením

5.6 Čas vyučovania a učenia sa:

1 minúta administratívne práce (U)

1 minúta motivačná úloha (Ž)

3 minúty výklad a priebežne schéma pojmov na tabuli (U), na pravú stranu zošita (Ž)

3 minúty na sebazozorovanie, zaradenie predstavy do spomienkových predstáv, porovnanie vnímania a predstáv (Ž)

1 minúta zhrnutie (U, Ž)

3 minúty „lietajúci domček“, kresba na ľavú stranu zošita, porovnanie kresieb, záver (Ž, U a Ž)

4 minúty výklad druhu fantazijných predstáv, doplnenie schémy pojmov na tabuli (U), do zošitov (Ž)

3 minúty úlohy na využitie konštruujúcich a rekonštruujúcich predstáv v práci (Ž)

2 minúty typy predstáv, doplnenie schémy pojmov na tabuli (U), do zošitov (Ž)

2 minúty úloha na používanie jednotlivých typov predstáv na pracovisku vzhľadom na profesiu (Ž)

2 minúty zhrnutie o vzťahu predstáv k práci a výkonu (U)

4 minúty prečítať text, alternatíva podčiarknuť kľúčové slová (Ž)

6 minút rozhovor vo dvojici, reprodukcia naučeného (Ž, Ž)

3 minúty jednoduchý autotest (Ž)

1 minúta vyhodnotenie správnych odpovedí autotestu (U, Ž)

1 minúta vyhodnotenie vyučovacej hodiny, doplniť na domácu úlohu do zošitov dôležité informácie do schémy pojmov, vhodná úloha z výberu databanky uvedená pod číslom 4

5 minút časová rezerva

6 Spôsoby hodnotenia úspešnosti

Plnenie afektívnych cieľov za jednu vyučovaciu hodinu je ťažko posudzovať, ale podporným symptómom by mala byť dobrá pracovná klíma. Kognitívne ciele: pozorovanie priebežného plnenia úloh a činností, merateľná úroveň zvládnutie základného učiva cez autotest so spätnou väzbou aj pre učiteľa

D. Text témy Predstavy

U.: Popíšte jablko - jeho vôňu, farbu, veľkosť, chuť... Čo vám umožnilo, že ste ho dokázali opísať, hoci ho nikto z vás pri sebe práve teraz nemá?

Predstavy

Predstavy súvisia s vnímaním, ale nie sú presnými kópiami vnemov. Predstavy sú názorným obrazom predmetov a javov, ktoré momentálne nevnímame.

Druhy predstáv

Ak si predstavujeme obrazy predmetov a javov, ktoré sme vnímali v minulosti, hovoríme o spomienkových, čiže pamäťových predstavách. Pamäťové predstavy podľa stupňa abstraktnosti a zovšeobecnenia rozdeľujeme na jedinečné predstavy (naviazané na určitý, konkrétny predmet alebo jav, napr. obraz vlastnej matky, vlastného psa) a predstavy všeobecné (obraz istého predmetu alebo javov istého druhu: predstava matky ako takej, predstava psa všeobecne). Všeobecné predstavy tvoria prechod k pojmovému abstraktnému mysleniu.

Ak vznikajú obrazy predmetov a javov, ktoré sme v takej podobe nikdy nevnímali, ide o druh fantazijných predstáv, ktoré označujeme aj ako predstavy obrazotvornosti.

U.: Zatvorte oči a predstavte si tvár vašej susedky. Koho sa dotknem ľahka rukou, popíšte tvár svojej susedky čo najpodrobnejšie, najpresnejšie.

U.: Teraz otvorte oči a znova sa pozerajúc na susedku, opíšte ju.

U.: Kam by ste zaradili vašu predstavu? Zdôvodnite svoj názor.

Porovnajte opis tváre vašej priateľky na základe predstavy a na základe priamo ako pozorovania. Ktorý opis bol výstižnejší?

U.: Rozdeľte si časť ľavej strany v zošite zvislou čiarou, do prvého stĺpca zapíšte vnímanie, do druhého predstavy. Porovnajte vnímanie a predstavy v týchto atribútoch: fragmentárnosť - jasnosť, stálosť - menlivosť.

Porovnanie vnemov a predstáv

Vnímanie je oveľa presnejšie, všímame si viac detailov. Predstava je akoby menlivá, nestála, chvíľkami nám uniká, detaily často chýbajú, je teda fragmentárna.

U.: Nakreslite si do zošita vľavo každý samostatne



Mária Malíková: Krajina II. Linoryt, 1987

„lietajúci domček“. Výsledkom akého druhu predstáv je nakreslený „lietajúci domček“? Zdôvodnite.

Druhy fantazijných predstáv (obrazotvornosti)

Obrazotvornosť má významnú úlohu vo viacerých druhoch pracovnej činnosti.

Konštruujúce, tvorivé predstavy sú originálne, neopakovateľné výtvary, ktoré dosiaľ neexistovali.

Rekonštruujúce predstavy vznikajú na základe slovného popisu, obrázku, schémy, vzorca. Bdelé snenie, snívanie s otvorenými očami sa spravidla obsahom zameriava na naše túžby, priania, budúcnosť. Niekedy si predstavujeme i to, čoho sa obávame. *Spánkové sny* sú neúmyselné a mimovoľné. Vytvárajú sa v nich kombinácie predstáv, ktoré sú mimo kontroly vnímajúceho. Od predchádzajúcich druhov obrazotvornosti sa odlišujú svojou neúmyselnosťou.

Halucinácie sú predstavy, ktoré vznikajú pri narušení organizmu, duševných chorobách, vysokých horúčkach, drogovej závislosti.

U.: Rozdeľte sa do skupín. Pripravte si čo najviac príkladov, kedy ste použili rekonštruujúce a konštruujúce predstavy na pracovisku. Časový limit - jedna minúta.

Typy predstáv

Typy predstáv rozlišujeme podľa zmyslových orgánov: zrakové, sluchové, čuchové, chuťové a hmatové. Zrakové predstavy sú najbežnejšie.

U.: Rozdeľte sa do skupín. Pripravte si čo najviac príkladov na typy predstáv. Časový limit - jedna minúta.

U.: Ktorý typ predstáv používate na pracovisku najčastejšie?

Predstavy vo vzťahu k práci a výkonnosti

Typy a druhy predstáv závisia od individuality človeka.

V práci najčastejšie používame rekonštruujúce a konštruujúce predstavy. Pričasté a nevhodne načasované bdelé snenie odtrhnuté od reálneho života môže blokovať pracovnú činnosť, znižovať pracovný výkon. Produktom bdelého snenia je nepozornosť, ktorá v konečnom dôsledku môže zaviniť na pracovisku úraz.

U.: Zoberte si pracovný text a pozorne si ho prečítajte.

U.: Vo dvojiciach si učivo vzájomne povedzte.

U.: Zakrúžkujte jednu z troch správnych možností v týchto piatich otázkach

E. Zápisy na tabuli

Vnímanie

Druhy predstáv
spomienkové:

- všeobecné
- špeciálne

Predstavy

fantazijné:

- rekonštruujúce
- konštruujúce
- bdelé snenie
- spánkové sny
- halucinácie

Typypredstáv

- zrakové
- sluchové
- chuťové
- čuchové
- hmatové

Myslenie

Predstavy vo vzťahu k práci

F. Dobrovoľné úlohy

1.. Popíšte, akú farbu, vôňu, chuť má:

- šuška zo stromu, púpava, jablko
- láska, nenávisť, žiaľ
- vyučovací predmet matematika, chémia, slovenský jazyk

2. Uveďte čo najviac možných dôsledkov uvedenej situácie, nechajte sa uniesť vašou fantáziou. Čo by sa stalo, keby:

- Zem by sa doráňa zmenila na kocku;
- na ulici by ste stretli Martana;
- vaša taška by začala rozprávať.

3. Výberte si jednu z troch možností. Popíšte, ako by ste sa asi cítili, čo by ste hovorili o svojom okolí a ľuďoch z vášho okolia, keby ste boli:

- okuliarmi na nose vašej starej mamy,
- okuliarmi na nose malého, útleho prváčika,
- okuliarmi na nose krásnej mladej dámy.

4. Navrhните značky pre situácie:

- hlúpym vstup zakázaný,
- dnes prednostne obsluhujeme zamilovaných,
- dnes je deň študentstva.

5. Navrhните čo najviac riešení týchto problémov:

- znečistené steny školskej triedy,

- *preplnené odpadkové koše v triede,*
- *dlhý rad v bufete.*

Pohľadajte aj iné problémy zo školského života, pracoviska, rodinného prostredia a navrhnite ich riešenie.

Záver

Na Slovensku nie je veľa učiteľov psychológie, ktorým

by tento príspevok priamo pomohol pri preberaní témy Predstavy. Ale veríme, že širšiu učiteľskú verejnosť môže inšpirovať realizácia prístupu k edukačnému procesu, počínajúc zmenou ponímania edukačných cieľov, cez stratégiu a taktiku podporujúcu učenie sa v činnosti i dosahovanie týchto cieľov aj v podmienkach tradičnej školy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KURELOVÁ, M. et al.: *Kapitoly z obecné didaktiky z hľadiska řízení vyučovacího procesu*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987.
 OLENÍKOVÁ, S.: *Prieskum rozvíjania poznávacích funkcií v modeli Tatranskej alternatívnej školy*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2000.
 PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
 SIHELSKÝ, B.: *Ako projektovať vyučovanie?* In: *Pedagogické rozhľady*, 2002, č.3, s. 3-8.
 ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontána, 1997.
 ZELINA, M.- FURMAN, A.: *Metodika psychologickéj analýzy vyučovacích hodín*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 21, 1986, č. 4, s. 321-322.
 ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996.

Summary: The author presents the project of a psychology lesson with the aim Imagination.

KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE V ŠKOLE

Vlasta Blažeková, Štátna školská inšpekcia – Školské inšpekčné centrum Trnava

***Anotácia:** Skupinové vyučovanie – klady, nedostatky. Upozornenie na zistené hlavné chyby pri jeho využívaní najmä začínajúcimi učiteľmi. Možnosti ich odstránenia.*

***Kľúčové slová:** metódy a formy vyučovania, kooperatívne vyučovanie, práca vo dvojiciach, skupinové vyučovanie, metódy, techniky a stratégie kooperatívnej skupinovej činnosti*

Všeobecne sa vie, že veľa vecí sa naučíme od niekoho iného, nie od učiteľa. Ako deti sme častokrát svojich vrstovníkov v úlohe učiteľov akceptovali ľahšie ako učiteľov samotných. Stávalo sa, že sme sa márne snažili pochopiť nejaké učivo, až spolužiakov „rýchlovýklad“ cez prestávku priniesol to povzbudzujúce „AHA!“, prinášajúce radosť z pochopenia. Učenie sa v spolupráci so spolužiakom nie je teda ničím novým. Je iba prostriedkom, ktorý sa ešte stále na zvyšovanie účinnosti vyučovania a učenia využíva často sporadicky, nie systematicky.

Z histórie kooperatívneho vyučovania sa vie najmä o tzv. tutoringu. Ide o metódu, pri ktorej jeden žiak učí druhého žiaka. Už J. A. Komenský v 17. storočí vyjadril presvedčenie, že tento spôsob učenia je vhodný pre tých, ktorí sú učení, ale aj pre tých, ktorí učia iných.

Jednou z organizačných foriem kooperatívneho vyučovania je aj skupinové vyučovanie. Ide o organizačnú formu, ktorá strieda často používané frontálne vyučovanie, resp. individuálne vyučovanie.

Výhody a problémové stránky skupinového vyučovania

Skupinové vyučovanie má veľa výhod. H. Kasíková ako klady uvádza nasledujúce:

- zvýši sa aktivita pri učení,
- do práce sa zapojí viac žiakov, vrátane pomalších,
- žiak pred spolužiakmi ľahšie prizná, čo nevie,
- vyjadrovanie sa je prirodzenejšie,
- žiaci si do určitej miery môžu voľiť tempo práce,
- žiaci sa učia komunikatívnym zručnosťami,
- žiaci sa učia organizácii práce,
- zvyšuje sa frekvencia úspešnej činnosti,
- ide o obranu proti stereotypu vo vyučovaní.

Podľa E. Petláka:

- získané vedomosti sú trvácnejšie, pretože sa k nim dopracovali žiaci vlastnou aktívnou činnosťou,
- rozvíja sa samostatnosť, iniciatívnosť, tvorivosť,
- žiakovi sa môže prejaviť aj v takých prípadoch, kedy by pri klasickom vyučovaní zostal pasívny,
- podporuje sa sebadôvera žiakov,
- klesá počet izolovaných a neoblíbených žiakov.

Ako problémovú stránku skupinového vyučovania E. Petlák uvádza najmä to, že niektorí žiaci pri skupinovej práci ostávajú pasívni, preto musí učiteľ sledovať prácu skupín, aktivizovať žiakov, prípadne ich preskupovať.

Chyby, ktorých sa dopúšťajú vyučujúci pri využívaní skupinového vyučovania

Pri hospitačnej činnosti som sa stretla so skupinovú prácou na vyučovacích hodinách najmä u mladých učiteľov. Vyučovacie hodiny boli väčšinou na dobrej úrovni, ale pri snahe o využitie formy skupinového vyučovania sa vyskytli niektoré nedostatky, na ktoré by som rada upozornila. Ako najväčšie vidím tieto:

1. nedostatočná pripravenosť vyučujúceho na skupinovú prácu;
2. presádzanie žiakov počas hodiny ako rušivý moment vyučovacej hodiny;
3. náhodné vytváranie skupín;
4. veľká časová dotácia na priebeh skupinovej práce;
5. zlá organizácia práce v skupinách;
6. chýbajúce vyhodnotenie práce skupín v závere hodiny.

Príprava vyučujúceho na skupinovú prácu

Z koncepcií tradičného vyučovania sa u nás uplatňovala a dodnes často uplatňuje najmä koncepcia slovnónázorného vyučovania. Hlavným vyučovacím prostriedkom je slovo učiteľa,

dopĺňané občas názorými pomôckami. Vzťah učiteľ - žiak - učivo spočíva vo výklade učiva učiteľom, v zapamätaní si učiva žiakom a v schopnosti žiaka reprodukovať učivo. Takýto systém vyučovania je nenáročný na prípravu učiteľa, umožňuje rýchle odovzdávanie vedomostí žiakom. Aktivita žiakov pri osvojovaní si poznatkov je podceňovaná. Žiak počúva, pozoruje učiteľa, odpisuje z tabule, memoruje učivo pri domácej príprave.

Pri využívaní metód kooperatívnej skupinovej činnosti (metódy diskusie, riešenia problému, práce na produkte, simulácie reálneho skupinového života a pod.) napr. v matematike, učiteľia neodovzdávajú informácie žiakom s predpokladom, že tak si žiaci učivo osvoja. Aby žiaci pochopili nové informácie, musíme im dať možnosť začleniť sa do procesu poznávania prostredníctvom riešenia problémov, skúmania, komunikácie so svojimi spolužiakmi, praxe s riadením a pomocou učiteľa. Žiaci, ktorí si aktívne osvojujú poznatky, sú hlbšie spojení s informáciami, ktoré sa pokúšajú naučiť, osvojujú si schopnosti konať samostatne, aktívne, tvorivo i v ďalších činnostiach. V tvorivej činnosti môžu neskôr nachádzať zmysel života, sebarealizácie, liek proti úzkosti, stresu.

Úspešnosť učiteľa vo vedení žiakov k tvorivému osvojovaniu si vedomostí tkvie v schopnostiach zamýšľať sa nad svojou pedagogickou prácou, analyzovať ju, nachádzať v nej kladné a záporné stránky, objavovať problémy, hľadať cestu ich riešenia. Učiteľ musí byť profesionál, ktorý rozvíja u žiakov predovšetkým schopnosti, zručnosti. Napr. učiteľ matematiky musí byť človek, ktorý má nielen veľké množstvo matematických poznatkov, ale pomocou ktorého si žiaci vypestujú hlavne vzťah k aktívnemu získavaniu poznatkov, k objavovaniu nových nepoznaných javov, k hľadaniu neznámeho. Na vyučovacej hodine musí viesť žiakov k samostatnosti, vhodne im predkladať problémy, pozývať ich na zamyslenie sa nad ich riešením. Musí prizývať žiakov k riešeniu problému, dokázať vypočítať si a rešpektovať názor každého žiaka, alebo ho rozumnou argumentáciou uviesť na správnu cestu, uvedomiť si, že formálnosť a rutinérstvo znehodnocuje vzťah k predmetu a naopak, zvýrazňovanie radosti z vlastnej činnosti, „stiháva“ k záujmu aj samotných žiakov. Je treba mať nemalú zásobu netradičných úloh a vtipných riešení, problémov, ktoré sa žiakom predkladajú na riešenie, ale aj zásobu stratégií, ktorými sa žiakom učivo predkladá, približuje, vedie ich k riešeniu problémov, samostatnosti, tvorivosti. Toto všetko vyžaduje od učiteľa dokonalú, časovo náročnú prípravu na vyučovanie.

V prípade využívania skupinového vyučovania musí mať učiteľ dokonale premyslenú štruktúru celej hodiny, určenú časť hodiny, v ktorej bude využívať skupinovú prácu, zloženie skupín, s ktorými chce pracovať, úlohy a metódy práce jednotlivých skupín, riešenia úloh každej skupiny, aby kontrola ich práce bola efektívna a rýchla. Iba dokonalá príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu môže byť predpokladom efektívnej činnosti práce skupín na vyučovacej hodine. Názor istého mladého vyučujúceho, ktorý po neefektívne odučenej vyučovacej hodine, na otázku, či mu môže predložiť nejakú písomnú prípravu na vyučovaciu hodinu odpovedal že „ved“ robil skupinovú prácu, na to nemá prípravu“, bol veľmi mylný. Hoci sa skutočne snažil o skupinovú prácu, dokonca celú hodinu, ale efektívnosť vyučovacej hodiny bola nízka.

Organizácia skupinovej práce

Pri skupinovej práci sa vyučujúci často sťažujú na disciplínu žiakov. Problém začína už pri presádzaní žiakov do skupín počas vyučovacej hodiny. V priebehu skupinovej práce nastáva ďalší problém a ním je tzv. „pracovný hluk“ v triede.

Reč žiakov je dôležitou súčasťou vyučovania. V minulosti, ale často i v súčasnosti, bol hovor žiakov medzi sebou pri vyučovaní vnímaný ako niečo trestuhodné. Práca skupín musí byť zameraná na dosahovanie určených cieľov. Treba preto dbať na to, aby žiaci neplytvali časom na rôzne zábavné aktivity, ktoré nesúvisia s vyučovaním. Rozhovor žiakov však nesmie byť vnímaný ako šanca nič nerobiť. Žiaci pri ňom bez stresu prezentujú svoje nápady, ktoré môžu byť vlastne len akýmiisi pokusnými návrhmi, pomáhajúcimi dostať sa bližšie k hlbšiemu porozumeniu problému. Pri učení sa musia vytvárať podmienky na zapojenie sa všetkých žiakov, teda i tých, ktorí pri tradičnom spôsobe vyučovania stoja stranou. Chyba a nepresnosti pri vyslovovaní nápadov žiakov nesmú byť ironizované, musia sa považovať za stimul k ďalšiemu učeniu.

Vo svojej pedagogickej praxi prv, ako som v niektorej triede začala so skupinovú prácou (na hodine matematiky), využívala v krátkych častiach hodín prácu vo dvojiciach, pri ktorej som ich učila riešiť v laviciach problémy tak, aby nerušili pri práci ostatných. Žiaci sa naučili v tichosti vo dvojici riešiť problém.

Potom som si triedu rozdelila na dva druhy skupín:

1. skupiny typu A – homogénne, zložené zo žiakov približne rovnakých schopností;
2. skupiny typu B – heterogénne, zložené z výborného žiaka, priemerných, ale aj veľmi slabých žiakov.

Pred vyučovacou hodinou boli žiaci upozomení na využívanie skupinovej práce na hodine a na to, do akého druhu skupín sa majú posadiť. Výber druhu skupín závisel od časti hodiny, na ktorej sa skupinovú prácu využila a obsahu preberaného učiva. Žiaci si pripravili lavice na skupinovú prácu už cez prestávku. Lavice boli otočené tak, aby žiaci sedeli v skupinách bokom k tabuli, t. j. aby každý mal dobrý výhľad na tabuľu. Takéto usporiadanie triedy sa dalo využiť v každej časti hodiny s využitím frontálnej, ale aj samostatnej práce. Pri samostatnej práci je však opäť treba dokonalá príprava učiteľa, lebo žiaci v skupine vtedy pracujú samostatne na riešení rôznych úloh. Ale tým, že žiaci sa posadia do skupín cez prestávku, sa zabráni hluku pri sťahovaní lavíc. Žiaci pri presádzaní sa do skupín počas vyučovacej hodiny sa veľmi rozptýľujú, dlhšie im trvá opäť sa sústrediť na učenie, ľahšie dochádza k ich nedisciplinovanosti počas skupinovej práce.

Ako som už spomenula, tvorenie skupín žiakov by malo mať určité pravidlá. Počet žiakov skupine má byť minimálne 4, maximálne 6. Pri riešení stability pracovných skupín môžu byť dve možnosti – buď bude trieda rozdelená na skupiny stáleho charakteru, ktoré sa menia len po dlhšom čase, alebo sa zloženie skupín mení častejšie. Zástancovia stálosti skupín uvádzajú fakt, že členovia skupiny cítia solidaritu, ktorá ich viaže. Častá zmena zloženia skupín komplikuje návyk na prácu v príslušnej skupine. Ak má učiteľ prácu dobre premyslenú, výborne pozná svojich žiakov, ich povahové a vedomostné zdatnosti, potom si väčšinou sám vytvára podľa potreby homogénne alebo heterogénne skupiny. Postupovať však môžeme napríklad aj tak, že žiaci si zvolia 4 – 5 „kapitánov“ a tí si volia postupne ďalších členov skupiny.

Metódy, techniky a stratégie kooperatívneho skupinového vyučovania

Základné metódy kooperatívnej skupinovej činnosti, ktoré sa najčastejšie využívajú sú diskusia, riešenie problémov, práca na produkte, simulácie a úlohové hry.

Diskusie prebieha v skupine buď s občasnou účasťou učiteľa, alebo bez nej. Účelom diskusie môže byť odovzdávanie si skúseností z riešenia problému, vysvetľovanie názorov na riešenie

problému, presvedčanie na spoločný záujem. Diskusia môže viesť k zvýšeniu individuálneho porozumenia.

Metóda riešenia problému môže mať dve podoby. Tá istá úloha môže byť súčasne pridelená všetkým skupinám, závery a vzájomná konštruktívna kritika sa prezentujú nakoniec, alebo jednotlivé skupiny pracujú na rôznych aspektoch úlohy, v závere sa tieto príspevky pospájajú.

Práca na produkte sa líši veľmi málo od riešenia problému. Výsledkom tu však nie je riešenie problému, ale konkrétny produkt. Práca každého člena skupiny musí mať vplyv na tvorbu produktu, musí byť jeho súčasťou. Túto metódu môžeme využívať napr. v geometrickom modelovaní zložitejších telies. Rovnako, ako pri riešení problému, aj tu sa počíta so zhodnotením prác jednotlivých skupín, resp. hľadáním najlepšieho produktu.

V simulácii berú žiaci situáciu ako reálny skupinový život v originálnej situácii. Simulácia sa napr. môže zamerať na geometrické vymedzenie pozemku a jeho reálne využitie v prospech mesta.

Ak žiaci prijímajú špecifickú úlohu v simulácii, t. j. každému dieťaťu sa prideli určitá perspektíva, z ktorej má pristupovať k riešeniu problému, ide o úlohové hry. Žiaci pri riešení úlohy konajú podľa postavy, ktorú predstavujú. Napríklad o probléme využitia určitého územia inak uvažuje primátor mesta, občan, ochranca prírody, podnikateľ a pod.

Pri skupinovej práci sa využíva väčšie množstvo techník. Spomenúť môžeme napr. riešenie problémov, analýza, hodnotenie, techniky rozvíjajúce komunikatívne schopnosti a pod.

Metódy sa považujú za základ skupinovej práce, techniky za spôsoby podporujúce kooperatívnu skupinovú činnosť.

Zo stratégií skupinovej práce ako príklad môžem uviesť napr. súťaž v relatívnom zlepšení skupiny. Žiaci sú rozdelení na heterogénne skupiny. Učiteľ vysvetlí novú látku, ktorú žiaci potom v skupinách študujú pomocou pracovných listov. Je im povedané, že môžu použiť akýkoľvek prostriedok, aby zvládli látku. Ich práca končí, až všetci v skupine budú látku ovládať. V určený čas každý zo skupiny samostatne vypracuje test. Na základe zlepšenia sa od predchádzajúceho testu prispieva bodmi k celkovému počtu bodov celej skupiny. Zlepšenie sa jednotlivcov v skupine vedie k zlepšeniu sa celej skupiny.

Každý učiteľ, ktorý chce na hodine použiť skupinovú prácu, musí mať dobre premyslené metódy, techniky a stratégie kooperatívneho skupinového vyučovania, ktoré chce použiť. Ich výber závisí od obsahu učiva a stanoveného cieľa.

Práca v rámci skupiny môže byť nediferencovaná – každý žiak vypracúva celú pracovnú úlohu skupiny, pričom riešenie konzultuje s ostatnými členmi skupiny. Pri diferencovanej práci každý člen skupiny spracúva inú časť spoločnej úlohy a spolu konzultujú jednotlivé časti a zostavujú záver úlohy. Tento spôsob je efektívnejší, ale náročnejší pre žiakov i prípravu učiteľa.

Problematika skupinového vyučovania, ako vidieť z doteraz uvedeného, nie je jednoduchá. Nejestvuje návod, jednotný recept použiteľný v každej škole, v každej triede, v každej situácii, na každej vyučovacej hodine. Aký variant si zvolíme závisí od učebného cieľa, obsahu učiva, úrovne žiackych schopností v triede, podmienok učebného procesu, ale najmä od pedagogického majstrovstva učiteľa.

Organizácia vyučovacích hodín s využitím kooperatívnej skupinovej činnosti

Skupinová práca sa dá využiť v každej časti hodiny.

I. Turek odporúča používať skupinové vyučovanie spočiatku najmä pri upevňovaní a prehľbovaní učiva, a to predovšetkým

formou cvičení. Výhodou je, že pri riešení úloh v skupinách sa využíva najmä okamžitá spätná väzba. Využívať možno heterogénne skupiny, v ktorých najlepší žiak zodpovedá za to, že i najslabší žiak si učivo osvojí. Inokedy možno voliť formu homogénnych skupín. V takomto prípade využívame diferencované úlohy. Skupiny lepších žiakov riešia náročnejšie úlohy, skupiny slabších žiakov si na úlohách upevňujú základné učivo.

Pri kontrole domácej úlohy vedúci skupiny referuje o stave a vypracovaní domácej úlohy celej skupiny. Kontrolu domácej úlohy spravil pred vyučovacou hodinou. V takomto prípade nesmieme zabúdať prediskutovať riešenie, resp. presvedčiť sa, či je riešenie vedúceho skupiny správne. Osvedčilo sa mi tiež, ak som v tzv. organizačnej časti hodiny, t. j. pri zapisovaní učiva do triednej knihy, nechala žiakov prediskutovať medzi sebou riešenie domácej úlohy. Ak bolo treba, sporné otázky sme vyriešili spoločne.

Pri sprístupňovaní nového učiva je postup značne závislý od zloženia skupín. Ak máme triedu s dobrými i slabšími žiakmi, v ktorej môžeme vytvárať heterogénne skupiny s dobrým žiakom, priemerným i vedomostne slabším žiakom, po výklade vzorového príkladu riešia žiaci ďalší podobný príklad pod vedením najlepšieho žiaka v skupine. Častokrát slabší žiaci nepochopia výklad učiteľa, dopĺňujúci jednoduchší výklad spolužiakov im môže veľmi pomôcť. Ak máme v triede dobrých žiakov a väčšie množstvo slabých žiakov, je vhodné vytvárať homogénne skupiny. Pri výklade nového učiva najskôr všetky skupiny začínajú vychádzať z jednoduchších problémov. Skupiny lepších žiakov postupne prechádzajú k samostatnému riešeniu zložitejších problémov, skupiny slabších žiakov využívajú tzv. predĺžený výklad učiteľa, riešia problémy s využitím základného učiva. Ak by sme s takouto triedou pracovali iba spoločne, využívajúc iba frontálnu a samostatnú činnosť, buď by sme tlmili aktivitu dobrých žiakov a nevyužívali ich schopnosti, alebo by slabí žiaci nestačili chápať ani základné učivo, postupne by začali strácať záujem o učenie sa, začali by vyrušovať. V skupine vedomostne približne rovnako zdatných žiakov sa osmelujú vyslovovať názory na riešenie jednoduchších úloh, často názory, ktoré by sa inak neodvážili povedať v obave pred zosmiešnením. Veľmi dôležité je, aby problémy, ktoré žiaci riešia v skupinách vychádzali z praxe, zo situácií, ktoré sú žiakom blízke, známe.

Skupinovú prácu je teda možné využívať v každej časti hodiny. Nemala by sa však používať počas celej vyučovacej hodiny. Ak chceme, aby vyučovacia hodina bola efektívna, musíme používať na hodine rôzne formy a metódy práce. Skupinová činnosť by nemala presahovať 20 minút. Vyučujúci by nikdy nemal zabúdať na spätnú väzbu, slovné ohodnotenie práce skupín, zvýraznenie úspešnej činnosti a taktne poukávanie na chyby. Povzbudiť slovné, resp. ohodnotiť úspešnú prácu najmä slabších žiakov, dodávať im tým sebadôveru. Možno je tiež vyhodnocovať dobré riešenia problémov jednotlivými skupinami na nástenkách v triede.

Úspešnosť zavádzania skupinového vyučovania ako formy školskej práce závisí od viacerých faktorov. Okrem učiteľovej tvorivosti a dôslednej prípravy na vyučovanie závisí táto úspešnosť na vzťahu k cieľu a obsahu vyučovania. Skupinové vyučovanie svoj cieľ plní tam, kde nejde len o prosté naučenie faktov a ich reprodukciu, ale kde majú žiaci pred sebou úlohu, problém, ktorého riešenie si vyžaduje istú myšlienkovú námahu. Veľmi dôležitá je možnosť vzájomnej komunikácie členov skupiny, aby všetci boli podnecovaní k vybavovaniu predstáv, hľadaniu základných vzťahov vedúcich k riešeniu. Dôležité je, aby si zvykli hovoriť v skupinách tak, aby im rozumeli ostatní členovia skupiny, ale aby nerušili ostatné skupiny.

Skupinová práca je forma, pomocou ktorej môžeme vzbudiť u žiakov záujem o učenie sa, spestriť vyučovanie, dosahovať vo vyučovaní lepšie výsledky. Z začať s ňou je možné už na prvom stupni základnej školy. S radosťou konštatujem, že najmä mladým učiteľom sú niektoré jej stratégie blízke. Odporúčala by som im nevzdávať sa kooperatívnej skupinovej činnosti, zaradiť ju ako súčasť vyučovacích hodín, ale len ako cieľavedomú, dobre pripravenú, premyslenú činnosť. Treba sa vyvarovať spomínaných

chýb, aby efektívnosť činnosti na vyučovacej hodine bola čo najvyššia.

*Ten, kto chodí vlastnými cestami,
nemal by sa sťažovať na ich zlý stav.*

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 1977. ISBN 80-7178-167-3.
 PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
 TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : MC, 2002. ISBN 80-8052-136-0.
 TUREK, I.: *O inováciách vyučovacích stratégií*. Bratislava : MC, 1996. ISBN 80-88796-35-0.

Summary: *The author deals with cooperative teaching focusing mainly on its advantages and disadvantages. She points out mistakes made by novice teachers in organizing it and suggests ways how to use it in a more effective way.*

BUDÚCIM A ZAČÍNAJÚCIM UČITEĽOM (možno nielen) ESTETICKY ZAMERANÝCH PREDMETOV

Libor Fridman, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Anotácia: *Didaktické podnety a rady pre začínajúcich učiteľov v esteticky zameraných predmetoch, ktoré im môžu pomôcť prácu skvalitniť, systematizovať a zefektívniť.*

Kľúčové slová: *začínajúci učelia, problémy začínajúcich učiteľov, didaktické princípy, esteticky zamerané predmety*

Systém prípravy učiteľov bude mať vždy svoje špecifiká, aj keby sa v ňom podarilo odstrániť všetky aktuálne prekážky, ktoré majú charakter nesystémovosti, rozporuplnosti, neefektívnosti, nedostatočného prepojenia teórie s praxou atď.

Možno najvýraznejšie sa práve v tomto povolani prejavuje zložitnosť prechodu od teoretickej prípravy (odbornej, pedagogickej) k učiteľskej praxi, k samostatnému, kompetentnému a zodpovednému riadeniu - realizovaniu edukačného procesu. Procesuálne ide o aplikáciu získaných odborných a pedagogických kompetencií, osobných ambícií a motivácií, ale aj o vytváranie a realizáciu vlastného štýlu práce (organizovania a riadenia edukačného procesu). Toto vytváranie a formovanie (ale niekde i presadzovanie) štýlu nie je jednoduché, lineárne, bezproblémové, a do akej miery v tomto procese pozitívne pôsobí didaktická príprava na VŠ, záleží asi viac od individuálnych špecifik oboch protagonistov prípravy (didaktika predmetu a študenta) ako od všeobecne platného a realizovaného systému prípravy.

Nebudeme sa momentálne zaoberať individuálnym štýlom učiteľa ako zložitým a mnohostranne determinovaným celkom, ale chceme priblížiť niekoľko dôležitých **princípov a zásad**, ktoré začínajúcemu učiteľovi môžu pomôcť v jeho práci, v napĺňaní určených úloh, pri realizovaní seba a vlastných predstáv o povolani, ale v konečnom dôsledku aj pri formovaní vlastného štýlu. Čo je u väčšiny mladých, začínajúcich učiteľov **fascinujúce**, je ich elán, zánietenie, ambície, tvorivé hľadanie spôsobu realizovania vlastných predstáv, snaha byť dobrým a lepším učiteľom, objaviť a realizovať také metódy a formy, ktoré žiakov zaujmú a získajú pre predmet. Prirodzene, ako v každom povolani, dôležité sú praktické skúsenosti, ktoré v tomto procese zohrávajú svoju úlohu. K formulácii uvedených zásad nás viedli práve najčastejšie sa objavujúce **problémy i nedostatky** začínajúcich a budúcich učiteľov v predmetoch estetická výchova, hudobná výchova, slovenský jazyk a literatúra. Ak

by tieto nedostatky zostali nepovšimnuté a prehliadané, mohli by negatívne formovať systém práce učiteľa, spôsobiť dosahovanie neistých až zlých výsledkov v práci a následne frustráciu namiesto pocitu úspešnosti. Uvedených zásad by mohlo byť viac a v tomto príspevku si nechím nárok na úplnosť, skôr podnetnú inšpiráciu. Začínajúci učiteľ (hudobnej výchovy, estetickéj výchovy, literatúry...) by pri príprave a realizácii svojej práce mal okrem iného myslieť na tieto princípy:

1. **vedeckú presnosť a systémovosť** odborných poznatkov,
2. **didaktické prispôbenie a zjednodušenie** odborných informácií,
3. správne formulovanie **edukačných cieľov**,
4. **spisovnosť** vo vyjadrovaní, **objektívnosť** vo vystupovaní a komunikovaní,
5. **chápanosť a láskyplnosť** v prístupe ku žiakom,
6. umelecký **synkretizmus** (medzipredmetové vzťahy - literatúra, hudba, atď.),
7. **estetický zážitok**.

Vedecská presnosť a systémovosť odborných poznatkov. – Až príliš často sme sa v praxi stretli u budúcich učiteľov (študentov na výstupovej praxi) i začínajúcich učiteľov pri preberaní učiva s nedostatkami odborného charakteru, aj keď všetci absolvovali náročné skúšky. Akoby zabudli, že zabúdať je prirodzené a ľudské, a preto je nevyhnutné (až do utvrdenia si praxou) prísne a zodpovedne dbať na presnosť a systémovosť faktov, ktoré podľa určených cieľov prezentujú v edukačnom procese, ich opakovanie, upevňovanie, obohacovanie, aby sa vyhli vytváraní nepresných a nesprávnych vedomostí u žiakov i vlastnému „faux pas“, či až zosmiešneniu. Najčastejšie sme sa v praxi stretli s týmito nedostatkami: prezentácia nesprávnych a nepresných faktov, záznam chybných poznámok, neadekvátna dominancia motivujúcich beletristických faktov zbytočne deformujúca systémovosť, zlé odvodzovanie pome-

novaní pojmov, nesprávne, nepresné, zbytočne zložité definície atď. (Nemysleli sme samozrejme obyčajné ľudské pomýlenie sa, ktoré môže vyplývať z prehnanej zodpovednosti, trémy a nervozity, ktoré je prirodzené, ľudské a treba ho priznať bez zbytočného zastierania a analyzovania.)

Didaktické prispôsobenie a zjednodušenie. – Ide o jednu z najdôležitejších a najťažších zásad. Určuje ju jednak učebná osnova, štandardy i záujmy a štýl učiteľa. Didaktické zjednodušenie je nevyhnutné z hľadiska zásad: primeranosti, nadväznosti a postupnosti, pričom si zachováva svoju vnútornú systémovosť a práve vďaka nej môže dôjsť k postupnému rozširovaniu a prehĺbovaniu učiva, a to buď učiteľom, alebo žiakom samotným. Primáme túto zásadu determinujú ciele, či pôjde o ciele kognitívne, afektívne, psychomotorické, resp. ich taxonómia, úroveň. Sekundáme ju determinuje: zásada primeranosti a postupnosti. Mladí učitelia (niektorí zaujatí svojou disciplínou, iní presadzujúci vlastnú dôležitosť) majú relatívne rozsiahle vysokoškolské vedomosti o téme, o konkrétnom učive, preto musia žiakom vybrať systémovo primerané množstvo, ktoré je žiak schopný zvládnuť. Dôležité je odlišovanie motivačných prvkov učiva, ktoré môžu mať často charakter zaujímavosti, od základných systémových informácií, ktoré žiak má vzhľadom na ciele a štandardy predmetu ovládať. Dôležitá je systémovosť aj v tomto prípade, napríklad preberanie jednotlivých umeleckých období, žánrov, druhov, aby napríklad nebolo každé učivo, osobnosť, druh, žáner, špecifickým a nesúvisiacim mikrosystémom, ktorý nielenže nerozvíja myslenie, prepojenosť a aplikáciu vedomostí, ale pôsobí enumeratívne faktograficky a v konečnom dôsledku predimenzované, nerovnomerne alebo nesúvzťažne. Za porušenie tejto zásady môžeme považovať aj „typické“ zastaralé diktovanie učiva o jednotlivých spisovateľoch v literatúre, skladateľoch a skladbách v hudbe, umelcoch a dielach v estetikej výchove, ktoré navonok pôsobi rovnako stereotypne, ale vo svojej podstate je len zaťažujúce, nerozvíjajúce, netvorivé a žiaka odrádzajúce. Niekedy si začínajúci učitelia „myslia“, že ich žiak na strednej škole musí ovládať všetky fakty, ktoré o učive vedia oni sami (či ktoré si ešte pamätajú). Myslieť pri vytváraní vlastného systému na **primeranosť** je dôležité, pretože menej podstatného môže byť vždy viac ako veľa zbytočne zaťažujúceho.

Správne formulovanie edukačných cieľov. – Tento problém je problémom nielen začínajúcich učiteľov a zaslúži si samostatný a rozsiahlejší rozbor. Najčastejšie vyskytujúcim sa problémom bolo nesprávne formulovanie cieľa ako obsahu hodiny, témy; často tiež nesprávnym stotožnením edukačného cieľa s metódami a činnosťami, jednoducho akoby niektorí učitelia chápali edukačný cieľ (vzdelávací, výchovný) ako naplnenie hodiny nejakou činnosťou a realizovanie seba, svojej práce namiesto toho, aby cieľ chápali a realizovali ako to, čo majú (chcieť) dosiahnuť u žiaka (vedomosti, schopnosti, zručnosti, zážitky, postoje a ich čo najpresnejšie definovaná a pokiaľ možno i merateľná úroveň). Práve čo najpresnejšie vyšpecifikovaný cieľ začínajúcim učiteľom naznačuje efektívnejšie selektovanie a aplikovanie konkrétnych metód, foriem, činností atď.

Spisovnosť vo vyjadrovaní, objektívnosť vo vystupovaní a komunikovaní. – Prehrešky voči spisovnosti vo vyjadrovaní môžu u budúcich a začínajúcich učiteľov vyplývať z nedostatočnej znalosti a upevnenia jazykových pravidiel, z nedbanlivosti ich používania alebo snahy „znížiť“ štýl jazykového prejavu v záujme „priblíženia“ sa žiakom („zoslangovať“, zhovorovať si svoj prejav). O prvých dvoch dôvodoch nemá zmysel diskutovať, pretože ide o absentujúce profesné kompetencie, posledný dôvod je dôsledkom pravdepodobne naivnej predstavy, že vzťah žiakov k učiteľovi

(možno i k predmetu) môže byť pozitívne ovplyvnený takýmto spôsobom. Učiteľ musí presne vedieť, kedy a za akých okolností, v akej situácii môže výnimočne použiť slová stredného, resp. nižšieho jazykového štýlu; učí totiž žiakov nielen vyjadrovať sa, ale aj rozoznávať, v akom prostredí a situácii sa ten-ktorý štýl používa. Objektívnosť vo vystupovaní a v komunikovaní je dôležitá nielen vo vzťahu k jednotlivým žiakom, ich výkonom, prejavom, ale aj vo vzťahu k sebaoponovaniu učiteľa; žiaci u učiteľovi nepotrebujú kamaráta - kamarátov majú medzi rovesníkmi; žiaci potrebujú a chcú dobrého učiteľa (so všetkým ľudským, čo k tomuto slovu patrí).



Mária Malíková: Krajina II. Linoryt, 1987

Chápavosť a láskyplnosť v prístupe ku žiakom. – Opačným extrémom neadekvátneho „približovania sa“ k žiakom je sklon zneužívať svoju formálnu autoritu a didaktizovať, poučovať vo všetkom, vždy a všade, najmä v kritických a nezvládnuteľných situáciách. Neprirodzenú a nenáležitú autoritatívnosť, ktorú kritizovali u svojich učiteľov, teraz sami realizujú; akoby preberali projekčný model, rolu prísneho učiteľa, a to aj v situáciách vyžadujúcich chápavosť a toleranciu. Pritom väčšinou nejde o vzdelávacie, ale skôr o komunikačné problémy edukačného procesu. A tak namiesto odbornosti a kompetentnosti operujú nadradenosťou, odmeranosťou, neprístupnosťou, ktorou často len zakrývajú vlastné nedostatky. Veľakrát sme tento jav pozorovali u tých typov začínajúcich učiteľov, ktorí mali veľké ambície, nápady, predstavy, ale príprava na ich realizáciu bola povrchná, nedostatočná.

Umelecký synkretizmus (medzipredmetové vzťahy literatúra, hudba, ostatné druhy umenia). – V predmetoch, ktoré môžeme charakterizovať ako esteticky zamerané (literatúra, výtvarná, hudbná, estetická výchova), je nielen vhodné a inšpirujúce, ale až nevyhnutné využívať medziuemecké vzťahy a presahy. Podmien-

kou však je nielen stále a systémové vzdelávanie sa v uvedených príbuzných predmetoch, ale i pozitívny, nadšený a kompetentný **vzťah** k umeniu všeobecne. Iba ten je predpokladom presadzovania a vyvolávania nevyhnutného **estetického zážitku** pri učive spojení s konkrétnymi artefaktmi. Výlučné kognitívne „preberanie“ artefaktov je jedným z najzávažnejších možných nedostatkov. Realizovanie emocionálneho a estetického prežívania artefaktu (literatúry, hudby, umenia) je najťažším a najdôležitejším cieľom v esteticky zameraných predmetoch, či už ide o literatúru, hudbu, maliarstvo, film a podobne. Tento proces, proces apercepce, je v systémovej podobe zložitý a determinujú ho: druh artefaktu, motivácia a fáza percepcie, atmosféra, použitie média prezentujú-

ceho artefakt, vzťah žiakov k predmetu a k umeniu, systémové formovanie procesu vnímania a prežívania artefaktov v predmete, charakter a spôsobilosť reprodukovania a interpretácie, i následný spôsob hodnotenia a akceptácie učiteľom. Netreba zabúdať, že prezentácia artefaktov musí mať svoju kvalitu, jedinečnosť, inšpiratívnosť - či pôjde o umelecký prednes v literatúre, v hudbe o kvalitnú reprodukciu atď.

Verím, že predchádzajúce myšlienky môžu mladých začínajúcich učiteľov pozitívne motivovať, aby dokázali čo najúspešnejšie realizovať svoje predstavy a názory na edukačný proces, formovať si kvalitný štýl práce a samotný proces tak zefektívniť a zmodernizovať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELKO, J.: *Profesionálne zručnosti výtvarného pedagóga v humanistickej škole*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2001.
 FRIDMAN, L.: *Problémové vyučovanie v esteticky zameraných predmetoch*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004.
 PASCH, M. a kol.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál, 1998.
 PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

Summary: The article offers several suggestions to teachers of the Arts on how to make lessons more effective.

KONCEPCIA NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA V DOMOVE MLÁDEŽE

Viera Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

Anotácia: Konceptia neformálneho vzdelávania v oblasti voľného času a výchovy mimo vyučovania – prečo je potrebná. Základné pojmy, ciele, návody, metódy a formy neformálneho vzdelávania.

Kľúčové slová: konceptia neformálneho vzdelávania, výchova mimo vyučovania

Od roku 1992 sme v našom domove mládeže (ďalej iba DM) začali realizovať model tvorivo-humánnej výchovy (ďalej iba THV). Myslíme si, že to bolo veľmi správne rozhodnutie, ktoré prinieslo výrazné a pozitívne kvalitatívne zmeny pre žiakov, vychovávateľov a pre celý DM. Ale o týchto otázkach som na stránkach tohoto časopisu už písala niekoľkokrát.

Náš model výchovy každoročne kultivujeme a stále hľadáme nové spôsoby práce. Preto ma mimoriadne potešila a oslovila snaha Ministerstva školstva, ktoré sa stalo garantom prijatia novej koncepcie práce v oblasti voľného času a v oblasti výchovy mimo vyučovania. Ide o koncepciu **neformálneho vzdelávania**. Pri študovaní podkladových materiálov a príslušných analýz som túto koncepciu prijala za svoju najmä preto, že je plne v súlade so spomínaným modelom THV, s ktorým máme bohaté skúsenosti a v podstate ju možno považovať za jeho nadstavbu. Táto koncepcia dáva vychovávateľom šancu realizovať THV kvalitatívne vyššou formou. Keďže medzi zariadenia, ktoré majú koncepciu neformálneho vzdelávania uplatňovať, sú zaradené aj domovy mládeže, chcem vo svojom príspevku priblížiť vychovávateľom základné otázky, pojmy, princípy a návrhy metód a foriem jej realizácie v podmienkach našich DM. Koncepciu je možné dopracovať na špecifické podmienky každého DM. Týmto príspevkom chcem zároveň vytvoriť priestor na diskusiu k danej téme.

Prečo je potrebná koncepcia neformálneho vzdelávania

Potreba vypracovania koncepcie neformálneho vzdelávania vychádza zo spoločenských zmien a zo zmien súvisiacich so začle-

ňovaním sa Slovenska do európskych štruktúr. Tieto zmeny logicky vyžadujú meniť štruktúru výchovno-vzdelávacej práce v škole aj mimo nej. Mladí Slováci (a teda aj naši žiaci) sa budú musieť čo nevidieť naučiť plánovať vlastné životy, prispievať aktívne do spoločnosti a učiť sa žiť pozitívne v rámci kultúrnej, etnickej a jazykovej rôznorodosti. Musia sa dôsledne učiť celoživotnému vzdelávaniu.

Potreba týchto zmien si vyžaduje prijatie pružných zmien v spomínanej transformácii výchovno-vzdelávacieho systému, ktorým však bránia spoločenské bariéry, napr.: ekonomizácia spoločenského života, vysoká nezamestnanosť mladých ľudí, narastajúce rozdiely v životnej úrovni a v štýle života v jednotlivých regiónoch Slovenska, podhodnocovanie aktivít občianskych združení mládeže, ale aj celková neochota prijať nové a alternatívne koncepcie vo výchove.

Základné pojmy

Doposiaľ nepanuje jednotný názor na pojmy, teda či sa v uvedenej koncepcii má používať pojem učenie, vzdelávanie alebo edukácia. Ja budem zatiaľ používať pojem vzdelávanie.

• **Formálne vzdelávanie** predstavuje vzdelávací systém, ktorý je podporovaný štátom a realizuje sa prostredníctvom rôznych typov škôl. Formálne vzdelávanie je založené na určitej kvalifikácii alebo stupňoch.

• **Neformálne vzdelávanie** sa uskutočňuje mimo štruktúr formálneho vzdelávania. zahŕňa organizované a poloorganizované vzdelávacie aktivity, v ktorých dominantnou metódou je praktické učenie prostredníctvom **vlastnej skúsenosti**.

• **Informálne vzdelávanie** reflektuje celoživotný proces, kedy človek čerpá hodnoty, zručnosti a vedomosti z každodenných skúseností v prostredí, akým je rodina, rovesnícke skupiny, prostredie, v ktorom sa uskutočňujú voľnočasové aktivity, masmédiá a pod. To je dôvod, prečo má informálne vzdelávanie neinštitucionálnu povahu.

Charakteristika formálneho vzdelávania	Charakteristika neformálneho vzdelávania
<ul style="list-style-type: none"> • Vonkajšie podnety na účasť • Relatívne homogénna skupina • Stredne až vysoko štruktúrovaný program • Presne stanovené ciele členov skupiny aj vedúceho (učiteľa) • Vonkajšie pohnútky činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Dobrovoľná účasť • Zloženie účastníkov je rôznorodé • Nízka až chýbajúca štruktúra programu • Široký rozsah cieľov a očakávaní jednotlivcov • Vnútorne pohnútky činnosti

Programy neformálneho vzdelávania nemajú za úlohu vylúčiť alebo nahradiť určitú formu vzdelávania (hlavne formálnu). Ich cieľom je dostať do systému vzdelávania hodnoty a myšlienky vzdelávania sa prostredníctvom kooperácie a koordinácie. Aktivity, ktoré je možné zaradiť do systému neformálneho vzdelávania sa vyznačujú nepriamym usmerňovaním jednotlivcov prostredníctvom praktických aktivít, nie **direktívnym pôsobením**.

Jeho úlohou je ponúkať ľuďom to, čo práve potrebujú z hľadiska osobnostného rastu, ale aj to, čo potrebujú z hľadiska ich efektívnej participácie na spoločenskom živote.

Neformálne vzdelávanie je teda proces spolurozhodovania, v ktorom sa rozvíja identita každého jednotlivca, pričom jeho identita mení okolitý svet.

Na rozdiel od formálneho vzdelávania, **školské povinnosti nie sú súčasťou neformálneho vzdelávania**. Neformálne vzdelávanie sa môže uskutočňovať tak vo vzdelávacích zariadeniach, ako aj mimonich. Neformálny prístup sa **nesústreďuje na "odovzdávanie" vedomostí od vychovávateľa**. Prebieha v procese **interakcie medzi účastníkom a skutočnou životnou situáciou**, kde je učiaci s aktívnym účastníkom poznávania. Proces neformálneho vzdelávania sa uskutočňuje **bez vplyvu školských metód práce**.

Neformálne vzdelávanie plní svoju funkciu vtedy, ak je **dobrovoľné, prístupné každému**, zamerané na získavanie životných skúseností a **prípravu aktívneho občana** a ak jeho základ tvorí skúsenosť a **vychádza z potrieb účastníkov**.

Podstatou neformálneho vzdelávania je učenie sa jednotlivca v reálnej životnej situácii, ktoré u neho podnecuje kritické myslenie, objavovanie nových možností a aplikovanie nových nápadov v praxi.

Poslaním neformálneho vzdelávania je podieľať sa **špecifickými prostriedkami** na príprave mladej generácie na život v otvorenej informačnej spoločnosti

Súčasná škola už nemôže garantovať celoživotné vzdelávanie vo vzťahu ku zamestnaniu tak, ako to bolo v minulosti. Základnou myšlienkou celoživotného vzdelávania je motivovať a povzbudiť všetkých ľudí k aktívnemu celoživotnému učeniu. To sa môže podať len vtedy, ak sa koncepcia celoživotného vzdelávania odpúta od tradičných koncepcií vzdelávania (t. j. od stavu, keď je človek poučovaný) smerom k novej kultúre učenia (k stavu, keď sa sám učí).

Poslaním neformálneho vzdelávania je sa podieľať **špecifickými prostriedkami** na príprave žiakov na život v otvorenej informačnej spoločnosti.

Cieľ neformálneho vzdelávania:

- pomáhať žiakom hľadať a nachádzať spôsoby, ako sa úspešne vyrovnávať s výzvami rýchlych spoločenských zmien;
- vytvárať podmienky na:
 - realizáciu vlastných nápadov a vlastnú tvorbu,
 - nadviazanie kontaktov s inými jednotlivcami a kultúrami,
 - odvahu k samostatnosti v činnosti;
- projektovať oddychové, relaxačné a zábavné aktivity ako prostriedok na získavanie sociálnej skúsenosti;
- orientáciu na zážitkové učenie a interkultúrne výmeny;
- spájanie sociálneho učenia s partnerstvom orientovaným na solidaritu.

Zásady neformálneho vzdelávania:

1. Dobrovoľnosť. – Žiaci sa neformálneho vzdelávania zúčastňujú výhradne dobrovoľne. Táto zásada nám je všeobecne známa, takže sa jej nebudem podrobnejšie venovať.

2. Participácia (spolurozhodovania). – Táto zásada nie je ešte dostatočne uplatňovaná ani v súčasnosti. V oblasti neformálneho vzdelávania má mimoriadny význam. V práci DM to znamená:

- > vytvárať oveľa viac podmienok na participáciu žiakov na plánovaní, príprave a aj realizácii vzdelávacích podujatí v DM;
- > viesť ich k tímovej práci a spolupráci;
- > vytvárať viacej priestoru na začleňovanie žiakov do riadiacich orgánov DM;
- > umožniť žiakom vyjadrovať sa ku všetkým otázkam, ktoré sa dotýkajú ich života v DM;
- > vytvárať podnetné prostredie, ktoré motivuje žiakov k účasti na neformálnom vzdelávaní;
- > motivovať a **podporovať** záujem žiakov afektívne participovať na celkovom spoločenskom živote domova mládeže a neskôr na živote vo svojom sociálnom prostredí;
- > utvárať návyky žiakov samostatne a zodpovedne rozhodovať o sebe i druhých ľuďoch;
- > podnecovať žiakov k vlastným riešeniam tvorivých úloh;
- > viesť žiakov ku kritickému mysleniu a zvedavosti;
- > umožniť žiakom získavať zručnosti prostredníctvom vlastnej skúsenosti;
- > umožniť žiakom získať zručnosti v uvoľňovaní medzi-generačných vzťahov.

3. Interkulturalita. – Je pomerne nová zásada a v podmienkach DM nie je bežná. Pri jej uplatňovaní v DM je potrebné:

- > umožniť žiakom poznávanie iných kultúr, začať možno jednotlivými regiónmi na Slovensku. Všeobecne žiaci nemajú prehľad o iných oblastiach a ich kultúrach;
- > viesť žiakov k tolerancii k odlišnosti iných kultúr, ich zvykov, životného štýlu, hodnôt;
- > realizovať podľa možnosti výmenné pobyty v iných kultúrach - doma aj v zahraničí;
- > spolupracovať s tretím sektorom;
- > podporovať chuť žiakov samostatne spolupracovať s inými kultúrami.

4. Subsidiarita. – V oblasti práce DM je to pomerne nový pojem. (subsidiarita - z lat. „subsidium“, = pomoc, podpora, posila.) V procese

neformálneho vzdelávania chápe subsidiaritu ako:

- > rozdelenie kompetencií vychovávateľa vo vzťahu ku žiakovi,
- > rešpektovanie a podporu iniciatívy žiaka vychovávateľom,
- > pomoc žiakovi vždy, keď nie je schopný dosiahnuť to, čo sa od neho žiada,
- > vychovávateľ nekoná to, čo môžu z vlastnej iniciatívy urobiť žiaci.

Metódy neformálneho vzdelávania

Príprava interaktívnych podujatí. – Táto metóda si vyžaduje:

- > preferovať podujatia, ktoré umožnia žiakom **uplatňovať vzťah a postoj k iným ľuďom**;
- > vytvárať podmienky na to, aby podujatia dávali žiakom dostatok priestoru na prezentovanie **pozitívnych vzťahov a postojov k iným ľuďom**. (napr. celodomovové súťaže, charitatívne podujatia, kultúrne programy pre starých ľudí, dobrovoľnícka činnosť);
- > umožniť žiakom získavať sociálne zručnosti ako:
 - komunikácia,
 - toleranciu,
 - schopnosť samostatne vytvárať kvalitné medzil'udské vzťahy,
 - schopnosť kooperácie a koordinácie,
 - uvedomenie si svojej identity,
- > umožniť žiakom pôsobiť na efektívne zmeny okolitého prostredia.

Tvorivé dielne. – Táto metóda práce je už v DM „udomácnená“, preto ju nebudem rozoberať.

Participácia na miestnych projektoch. – Cieľom je:

- > poskytnúť žiakom informácie o činnosti tretieho sektora v danom regióne,
- > podporovať aktivity žiakov v danej oblasti,
- > motivovať žiakov samostatne tvoriť projekty.

Fórum invencie. – Jeho cieľom je:

- > vytvárať priestor na stretávanie žiakov v rámci svojho DM alebo z rôznych DM v rámci SR aj mimo nej, kde môžu žiaci prezentovať výsledky svojej práce alebo inej aktivity. Môžu to byť napr. literárne stretnutia, nápady v oblasti malých javiskových foriem, rôzne kreatívne riešenia zadaných úloh alebo vlastných návrhov žiakov atď.

Peer programy – programy vrstovníckych skupín orientovať napr. na:

- > problematiku prevencie drogových závislostí,
- > sexuálnu výchovu,
- > alternatívne riešenie konfliktov,
- > aplikovanú ekonómiu,
- > rozvíjanie emocionálnej inteligencie.

Formy neformálneho vzdelávania

Mládežnícky parlament. – V podmienkach DM môže mať rôzne podoby. Podstatné je, aby to bol orgán DM, ktorý dáva možnosť žiakom realizovať všetky princípy neformálneho vzdelávania, počnúc efektívnou participáciou až po praktické učenie sa prostredníctvom vlastnej práce.

Kružková činnosť. – Je aj v súčasnosti jednou z hlavných oblastí práce DM. V podmienkach neformálneho vzdelávania sú na kružkovú činnosť kladené vyššie nároky. Kružková činnosť má:

- > vychádzať zo **skutočného záujmu žiakov**,
- > za vedúcich kružkov získať aj **dobrovoľníkov**,
- > činnosť kružkov realizovať **otvorenou formou** (možnosť flexibilnej účasti všetkých žiakov),
- > podporovať **spontánnu záujmovú činnosť**,
- > do vedenia záujmových kružkov **zapájať samotných žiakov**.

Dobrovoľnícka činnosť. – Ide o špecifickú oblasť neformálneho vzdelávania iných inštitúcií. Aj DM však môže v rámci dobrovoľníckej činnosti plniť tieto úlohy:

- > dať žiakom **informácie o problematike** dobrovoľníckej činnosti (napr. besedou s dobrovoľníkom a pod.),
- > **podporovať záujem žiakov** o prácu v dobrovoľníckej činnosti,
- > **vytvárať podmienky** na dobrovoľnícku činnosť aj v podmienkach DM (napr. výkon dobrovoľníckej činnosti v okruhu DM).

Street work

Mládežnícke výmeny. – Patria tiež do špeciálnej oblasti činností neformálneho vzdelávania. DM tu môže plniť rovnaké úlohy ako pri vyššie uvedenej dobrovoľníckej činnosti.

Spôsoby prístupu ku žiakom

Ovplyvňovanie sociálnej klímy. – Od vychovávateľa DM to vyžaduje:

- > uplatňovať individuálny prístup k žiakom,
- > vytvárať podnetné prostredie na osobnostný rozvoj každého individuálneho žiaka a jeho účasť na neformálnom vzdelávaní,
- > podporovať vzájomnú spoluprácu a koordináciu medzi žiakmi pri získavaní skúseností a zručností v riešení problémov reálneho života,
- > pripravovať žiakov na „**aktívne občianstvo**“ ako na ich neskorší osobný životný štýl.

Pozitívna emocionálna bilancia:

- > vychovávateľ dodržiava zákon emočnej bilancie, podľa ktorého **akémukol'vek úspechu, radosti, príjemnému zážitku, predchádza isté úsilie spojené s negatívnymi emóciami (emocionálne napätie, strach, úzkosť)**;
- > proces neformálneho vzdelávania naprogramovať tak, aby účastníci v jeho priebehu zažívali kladné a záporné emócie vyvážené, pričom je vhodné, aby boli kladné emócie mierne v prevahe;
- > nezabúdať, že presýtenie kladnými alebo zápornými emóciami vedie k strate záujmu a zníženiu aktivity žiaka.

Hodnotenie:

- > využívať predovšetkým motivačné hodnotenie žiaka,
- > viesť žiakov k sebahodnoteniu.

Koncepcia neformálneho vzdelávania v DM kladie vysoké nároky na osobnosť vychovávateľa, ktorý by mal mať tieto základné osobnostné predpoklady:

- radosť z činnosti
- otvorená komunikatívnosť
- osobná zodpovednosť
- sociálna kompetencia
- empatia
- asertívnosť
- tvorivosť.

Na zabezpečenie kvalitnej realizácie neformálneho vzdelávania v DM bude preto potrebné vypracovať nové projekty: jednak pre ďalšie vzdelávanie, ale aj pre samotnú prípravu vychovávateľov počas štúdia na vysokej, respektíve strednej škole.

Realizácia neformálneho vzdelávania v DM vyžaduje tiež kvalit-

ného riadiaceho zamestnanca. Vzhľadom na to, že sa proces neformálneho vzdelávania uskutočňuje špecifickými metódami a formami práce bez vplyvu **školských metód**, bude potrebné, aby **riadiaci zamestnanci DM, najmä v pričlenených DM dostali absolútnu autonómiu v riadení tohto procesu a aby oni samotní vylúčili školské metódy práce z činnosti DM.**

Summary: The author stresses the need of a new conception in non-formal education for the area of leisure and out of school activities. She focuses on basic notions, aims, approaches, methods and forms of non-formal education.

BAKALÁRSKE A MAGISTERSKÉ ŠTÚDIUM V UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROCH A PROFILY ICH ABSOLVENTOV OD ŠK. R. 2005/06¹

Branislav Pupala, PF TU Trnava - Beata Kosová, PF UMB Banská Bystrica

Anotácia: Zmeny v štruktúre učiteľských študijných programov na vysokých školách. Poňatie bakalárskeho štúdia a jeho aplikácia v štúdiu učiteľstva a v profiloch jeho absolventov. Nové možnosti magisterského učiteľského štúdia.

KLúčové slová: profesijné bakalárske vzdelávanie, akademické bakalárske vzdelávanie, kombinovaný typ bakalárskeho vzdelávania, konverzné magisterské štúdium

Podľa zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách sa od školského roku 2005/2006 bude na vysokých školách otvárať prevažne len tzv. štruktúrované štúdium, teda samostatné bakalárske a na ne nadväzujúce magisterské študijné programy. V súvislosti s vymedzovaním profilov absolventov pedagogických odborov² vysokoškolského vzdelávania tak vo všeobecnej rovine, ako aj pre potreby legislatívneho taxatívneho definovania pedagogických profesií, je dnes preto nevyhnutné počítať s tým, že vysokoškolské vzdelávanie sa aj v prípade učiteľského vzdelávania bude realizovať v trojstupňovom modeli (Bc., Mgr., Ph.D.). Najdiskutovanejším problémom, resp. najcitlivejším miestom, je otázka profilového vymedzenia absolventov bakalárskych štúdií v tradičných učiteľských odboroch – najmä v oblasti učiteľstva akademických predmetov.

Prijatie tohto modelu, ktoré sa uskutočnilo i na základe väzieb voči Bolonskej deklarácii z roku 1999 o vytváraní jednotného európskeho vysokoškolského priestoru, však nemusí byť vnímané jednoznačne negativisticky, aj keď práve v oblasti učiteľského vzdelávania môže vyvolávať isté spory. Základnými spochybňujúcimi momentmi sú najmä:

- > obava z možného zníženia minimálnej kvalifikačnej požiadavky na vykonávanie učiteľskej profesie z magisterského na bakalársky stupeň,
- > problematické vnímanie profilu absolventa bakalára učiteľstva, v zmysle jeho reálneho uplatnenia v konkrétnych profesijných zaradeniach.

Podrobnejšia analýza všeobecného poňatia bakalárskych štúdií (napr. ako existujú vo svete) však môže dobre ukázať, že tieto obavy nemusia byť oprávnené, ak sa budú zohľadňovať isté špecifické prístupy k projektovaniu stupňovitého modelu pedagogických študijných programov, ktoré minimálne z formálneho hľadiska zabezpečia odstránenie prvej uvedenej obavy.

Všeobecné poňatie bakalárskeho štúdia

Pri posudzovaní zmyslu bakalárskeho vzdelávania v peda-

Verím, že zavedenie a kvalitné realizovanie koncepcie neformálneho vzdelávania do DM pomôže najmä žiakom, ktorí budú pripravenjší na život v otvorenej občianskej spoločnosti. Chceme tiež veriť, že potom budú výsledky práce našich DM konečne s plnou vážnosťou oceňované aj spoločnosťou, ale predovšetkým orgánmi, ktoré ich majú v pôsobnosti.

gogických študijných odboroch (a nielen v nich) sa treba pozrieť, ako sa vôbec vo svete poníma zmysel a funkcia bakalárskeho štúdia v štruktúre samotného vysokoškolského vzdelávania. V podstate možno vo všeobecnosti hovoriť o dvoch základných modeloch bakalárskeho štúdia a z nich odvodených funkcií tohto stupňa vysokoškolského vzdelávania.

Tieto modely sú:

1. profesijné bakalárske vzdelávanie,
2. akademické bakalárske vzdelávanie.

Profesijné bakalárske vzdelávanie je úplne typické pre odborné vysoké školy. Bakalárske študijné programy na tomto type vysokých škôl sú charakteristické tým, že sú tesne naviazané na výkon konkrétnej profesie, sú teda orientované viac na prax a jej potreby. Počíta sa s tým, že absolvent – bakalár priamo odchádza do profesie. Príkladom môžu byť napr. študijné programy zamerané na špecializované technológie výroby v rôznych technických študijných odboroch. Hoci sú tieto programy otvorené možnosti pokračovať v magisterskom štúdiu, nie je to ich primárnym a nosným poslaním.

Akademické bakalárske vzdelávanie modelovo nachádzame v štruktúre tradičného univerzitného vzdelávania. Jeho charakteristickou črtou je najmä to, že slúži na rozvoj intelektuálnej výbavy študenta, čo znamená, že ho pripravuje predovšetkým na získavanie vyšších (náročnejších) stupňov vysokoškolského vzdelávania. Nemusí mať priamu väzbu na konkrétne profesijné účely. Je teda obsahovo orientované na získanie širšieho vhľadu do vedných základov istého odboru poznania, ktoré vytvárajú základ ich hlbšieho štúdia vo vyšších stupňoch vzdelávania. Príkladom sú všetky klasické odbory univerzít (matematika, archeológia, psychológia a pod.), pričom treba uviesť, že v našich podmienkach k týmto klasickým odborom patria aj pedagogické študijné odbory³. Aj keď bakalárske programy tohto typu predstavujú ucelený stupeň vzdelávania využiteľný v praxi, nie je to ich primárnym poslaním. Väčšinou na univerzitách môže existovať aj taká podoba baka-

¹ Článok vznikol s podporou projektu KEGA 3/1112/03 Učiteľské vzdelávanie a pedagogická spôsobilosť jeho absolventov.

² Pojem „pedagogické odbory“ v tomto prípade uprednostňujeme pred pojmom učiteľské odbory, pretože viaceré z nich okrem učiteľskej prípravy sú rozšírené aj o neučiteľské, ale pedagogické profesijné zamerania.

³ Vo svete existujú učiteľské študijné programy aj na odborných vysokých školách, aj na univerzitách. Tendenciou však je projektovať učiteľské štúdium ako štúdium univerzitné.

lárskych študijných programov, ktoré kombinujú funkcie oboch spomínaných modelov.

Vidíme teda, že odlišnosť modelov bakalárskeho stupňa vzdelávania spočíva vo vymedzení jeho primárnych funkcií. Treba zdôrazniť, že s funkciou vzdelania ako so špecifickou kategóriou explicitne operuje aj vyhláška o kreditovom systéme štúdia, konkrétne v dodatku k diplomu, ktorý sa v zmysle medzinárodných dohôd stáva od akademického roka 2008/2009 okrem diplomu povinným oficiálnym dokladom o absolvovaní vysokoškolského štúdia. Doklad totiž vyžaduje v bode 5 od vysokej školy explicitne uviesť údaje k nasledujúcim položkám:

5. *Informácia o funkcii vzdelania:*
 5. 1 *prístup k ďalšiemu štúdiu*
 5. 2 *postavenie v systéme odborných kvalifikácií (ak možno uviesť)⁴.*

Uvedená formulácia požiadaviek znamená, že vysokoškolské vzdelanie nemusí plniť iba funkciu, ktorou je príprava na povolanie a súčasne formulácia v zátvorke predpokladá skutočnosť, že nie každý študijný program musí mať priamu väzbu na konkrétnu odbornú kvalifikáciu, čo sa bude zrejme vzťahovať práve na bakalárske študijné programy akademického typu.

Poňatie bakalárskeho štúdia v pedagogických študijných odboroch a ich väzba na magisterské štúdium

Aplikácia spomenutých všeobecných východísk ponímania bakalárskeho štúdia sa vzťahuje aj na relevantné pedagogické, osobitne učiteľské študijné odbory. Treba zdôrazniť, že táto aplikácia súčasne vychádza z toho, že v našich podmienkach sa tieto programy realizujú naďalej na báze univerzitného vysokoškolského vzdelávania. S ohľadom na špecifiká jednotlivých odborov v skupine študijných odborov č. 1 Výchova a vzdelávanie sa teda bude uplatňovať akademický model bakalárskeho vzdelávania či model kombinovaný.

Typickým príkladom pre aplikáciu akademického modelu bakalárskeho štúdia sú študijné odbory **1. 1. 1 Učiteľstvo akademických predmetov** a **1. 1. 3 Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov**. Primárnou funkciou bakalárskeho vzdelávania v týchto odboroch je príprava absolventov na pokračujúci magisterský stupeň štúdia. Uvedená primárna funkcia sa naplňa tým, že štúdium je obsahovo orientované na širšie teoretické základy vo všetkých súčiastiach učiteľského štúdia, t. j. v sociálno-vednom a pedagogicko-psychologickom základe, ako aj vo vednom (resp. odbornom) základe jednej alebo dvoch predmetových špecializácií. Táto skutočnosť však zároveň nevyklučuje definovanie niektorých možností profesijného uplatnenia bakalárov učiteľstva najmä v supportívnych (podporných) pedagogických činnostiach v oblasti školského, resp. neškolského a záujmového vzdelávania.

Vo vymedzení profilu absolventa v oficiálnych opisoch týchto študijných odborov sa taktiež v súlade s vyššie uvedeným poňatím hovorí, že absolvent „je predovšetkým pripravený tak, aby mohol úspešne pokračovať v štúdiu tohto odboru na 2. stupni vysokoškolského vzdelávania“. Vo vzťahu k praktickému uplatneniu absolventa opis konštatuje možnosť jeho pôsobenia ako školského administratívno-metodického pracovníka (podľa predmetovej špecializácie, napr. spravovanie školských knižníc, počítačových sietí, školského technologického a laboratórneho fondu a pod.) a ako inštruk-



Mária Malíková: *Krajinárske motívy I. 2003*

tora voľnočasových aktivít neškolskej výchovy a vzdelávania.

Aj keď by sa mohlo zdať, že pri vymedzení praktického uplatnenia bakalára učiteľstva dochádza k istému prekryvaniu s profilom absolventa bakalárskeho štúdia odboru **1. 1. 4 Pedagogika**, je to pravda len do obmedzenej miery. Absolvent bakalárskeho štúdia učiteľstva v súvislosti so svojím predmetovým zameraním (napr. učiteľstvo informatiky, biológie, telesnej výchovy) disponuje špecifickými schopnosťami pre oblasť konkrétnych inštruktorských činností napr. pre záujmové vzdelávanie. V porovnaní s ním je však bakalár pedagogiky viac pripravovaný pre pôsobenie v oblasti komplexnej výchovnej a sociálno-pedagogickej starostlivosti. Je teda zrejme, že oblasti pôsobenia týchto bakalárov sú diferencované a nemusia sa prekryvať.

Kombinovaný typ bakalárskeho vzdelávania je charakteristický pre študijné odbory **1. 1. 2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy**, **1. 1. 5 Predškolská a elementárna pedagogika** a **1. 1. 6 Špeciálna pedagogika**. V týchto odboroch, ktorých súčasťou je aj učiteľská príprava, je v bakalárskom štúdiu jasne stanovená väzba na konkrétny typ pedagogickej profesie. V ich opisoch sú definované predovšetkým nasledovné profesijné profily:

- bakalár učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy je učiteľom praktických predmetov a praktického výcviku, dnes najmä v zaradení majstra odborného výcviku,
- bakalár predškolskej a elementárnej pedagogiky je učiteľom preprimárneho vzdelávania (t. j. materskej školy), pedagogickým asistentom pre výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia, ako aj vychovávateľom v školských kluboch detí,
- bakalár špeciálnej pedagogiky je vychovávateľom pre špeciálne výchovné zariadenia.

Tieto bakalárske programy majú povahu kombinovaného bakalárskeho štúdia preto, že je v nich paralelne zakomponovaná aj akademická príprava pre náročnejšie učiteľské štúdiá v magisterskom stupni vzdelávania. Priama nadväznosť na magisterské štúdium je v týchto odboroch nasledovná:

- bakalár učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy je pripravený pokračovať v štúdiu učiteľstva teoretických profesijných predmetov,
- bakalár predškolskej a elementárnej pedagogiky získava v bakalárskom štúdiu prípravné teoretické vzdelanie pre magisterské štú-

⁴ Vyhláška MŠ SR č. 614/2002 Z. z. o kreditovom systéme štúdia, príloha č. 5, str. 6263.

dium učiteľstva primárneho vzdelávania (t. j. učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ), v alternatíve s pokračujúcim magisterským štúdiom predškolskej pedagogiky,

➤ bakalár špeciálnej pedagogiky disponuje pripravenosťou pre magisterské štúdium učiteľstva pre špeciálne školy, resp. špeciálno-pedagogického poradenstva.

Všeobecná i konkrétna charakteristika bakalárskeho štúdia učiteľstva, spolu so skutočnosťou, že odborovo-didaktické štúdium (vrátane učiteľskej praxe) je súčasťou výhradne magisterského štúdia, potvrdzuje jednoznačne, že učiteľskú kvalifikáciu pre vyučovanie akademických, teoretických profesijných, umeleckých a výchovných predmetov na základných a stredných školách možno získať až absolvovaním magisterského stupňa vysokoškolského vzdelávania. Súčasne treba podotknúť, že uvedená analýza sa netýka všetkých odborov v skupine študijných odborov č. 1 Výchova a vzdelávanie, ale len tých, ktoré vo svojom profile obsahujú učiteľské zamerania.

Konverzné magisterské štúdium v učiteľských študijných odboroch

Doteraz sme hovorili o jednotlivých stupňoch vysokoškolského vzdelávania vo vlastných učiteľských študijných odboroch. Nemožno však zabúdať na to, že stupňovité vysokoškolské vzdelávanie umožňuje väzbu následných stupňov vzdelávania na príbuzné študijné odbory. Tento druh nadväzujúcich študijných programov sa nazýva konverzný magisterský študijný program, ktorým sa mení pôvodný profil absolventa v istom študijnom odbore na iný, v našom prípade na profil v učiteľskom odbore (konverzia = premena). Typickým prípadom takéhoto štúdia bežného vo svete, ktorý bude podľa sústavy nových študijných odborov realizovaný aj u nás, je, keď absolvent bakalárskeho neučiteľského študijného odboru (napr. chémie) pokračuje v konverznom magisterskom štúdiu učiteľského študijného odboru (napr. učiteľstva chémie).

V bakalárskom stupni neučiteľského štúdia získa absolvent širšie teoretické základy príslušného vedného odboru. Konverzný magisterský učiteľský študijný program mu umožňuje získať učiteľskú spôsobilosť v tomto odbore. Jeho obsahová orientácia musí byť preto štruktúrovaná do troch súčastí (v tomto prípade dokonca do troch modulov):

1. sociálno-vedný a pedagogicko-psychologický základ predpísaný pre oba stupne učiteľského vzdelávania,
2. odborovo-didaktický základ učiteľstva príslušného vyučovacieho predmetu, ktorý sa viaže na vyštudovaný odbor bakalárskeho štúdia, vrátane systému učiteľskej praxe,
3. rozšírenie, prípadne doplnenie pôvodného vedného (odborného) základu s ohľadom na potreby učiteľstva príslušného predmetu.

Je pravdepodobné, že konverzné študijné programy budú predovšetkým jednopredmetového zamerania, teda absolvent získa učiteľskú kvalifikáciu na jeden predmet, alebo na skupinu predmetov jedného zamerania (napr. učiteľstvo ekonomických predmetov). V zmysle platného zákona o vysokých školách nie je však vylúčená ani existencia medziodborových bakalárskych neučiteľských študijných programov (napr. biológia – chémia) a nadväzujúcich konverzných magisterských učiteľských študijných programov v dvoch predmetových špecializáciách.

Nová koncepcia sústavy študijných odborov vnáša takto

do systému učiteľského vzdelávania zásadu vyjadrenú v ich opisoch, že základnou podmienkou na výkon učiteľskej profesie je výlučne vysokoškolské vzdelanie v magisterskom stupni niektorého z učiteľských študijných odborov. Všetky študijné programy, ktoré majú v sebe zakomponované získavanie učiteľskej spôsobilosti vždy patria do jedného z učiteľských študijných odborov (napr. učiteľstvo hudby alebo pedagogika tanca nepatrí do skupiny študijných odborov umenie, ale do študijného odboru učiteľstvo umeleckých predmetov). Táto skutočnosť, vrátane existencie konverzných študijných programov učiteľstva, sú tak zároveň nástrojom ochrany profesie, pretože viažu učiteľské vzdelávanie výlučne na graduačný vysokoškolský učiteľský študijný program podliehajúci akreditácii. Učiteľom sa teda nemôže stať akýkoľvek odborník, ktorý absolvuje doplnujúce pedagogické štúdium. Takýto model kvalifikačnej prípravy totiž neexistuje v žiadnej profesijnej oblasti vyžadujúcej vysokoškolské vzdelanie.

Z toho vyplýva, že konverzný magisterský študijný program (ako program meniaci profil absolventa) sa uplatní aj v ďalších súvislostiach, osobitne ako *graduačná cesta k učiteľstvu aj pre iný typ uchádzačov*, ako sú bakalári z príbuzného študijného odboru. Konverzným študijným programom získajú vysokoškolskú učiteľskú kvalifikáciu aj absolventi neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdia.⁵ Rovnako môže byť konverzný učiteľský študijný program využitý pre rozšírenie kvalifikačného záberu kvalifikovaného učiteľa o ďalší vyučovací predmet v zmysle funkcie terajšieho rozširujúceho štúdia. Konverzný študijný program sa pre oba typy spomínaných adeptov špecificky modifikuje pomerom a rozsahom jeho vyššie uvedených súčastí (modulov) pri konkretizácii ich študijných plánov.

V prípade **absolventa neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdia** sa jeho študijný plán zo študijného programu zostaví tak, že v povinných kurzoch dominuje sociálno-vedný a pedagogicko-psychologický základ spolu s odborovo-didaktickým základom učiteľstva príslušného vyučovacieho predmetu, resp. predmetového zamerania. Keďže absolventi sú už magistri alebo inžinieri v konkrétnom odbore, predmety vedného (odborného) základu nie sú nevyhnutné.

Ak ide o **absolventa učiteľského magisterského štúdia**, ktorý chce získať spôsobilosť na výučbu ďalšieho vyučovacieho predmetu, jeho študijný plán sa vytvára tak, že povinnú časť štúdia tvoria kurzy z modulov vedného (odborového) a odborovo-didaktického základu daného študijného programu. Absolvovanie kurzov z modulu sociálno-vedného a pedagogicko-psychologického základu v tomto prípade nie je nevyhnutné.

Na naplnenie všetkých doteraz spomínaných možností uplatnenia konverzného magisterského štúdia učiteľstva nebude možné striktno stanoviť príslušnosť konkrétnych kurzov študijného programu do kategórie povinných, povinne voliteľných a výberových ako to v súčasnosti vyžaduje Vyhláška MŠ SR o kreditovom štúdiu. Kurzy v tomto prípade je nutné štruktúrovať do modulov, a podľa toho, pre ktorých absolventov je študijný program určený, sa stanovuje povinnosť alebo voliteľnosť absolvovania jednotlivých modulov. Realizáciou konverzných magisterských študijných programov zároveň stráca opodstatnenie doplnujúce pedagogické štúdium, ako aj rozširujúce štúdium podľa doterajších predpisov.

Diskusia na tému stupňovitého modelu vysokoškolského štúdia v učiteľskom vzdelávaní je stále otvorená a rezonuje v nej

⁵ Absolvovaním konverzného učiteľského študijného programu získa každý absolvent titul magister. Znamená to, že aj inžinier, získajúci takto učiteľskú spôsobilosť, sa stáva magistrom príslušného učiteľského odboru. Treba ešte podotknúť, že pokiaľ sa učiteľský program 2. stupňa (aj nekoneverzný) realizuje na akejkolvek vysokej škole (napr. technického zamerania) vždy vedie k získaniu titulu magister (a nie inžinier).

množstvo obáv a negatívnych postojov. Naša analýza možno pomôže poukázať na to, že tento model môže byť, naopak, vnímaný

pozitívne, dokonca aj poskytovať perspektívne možnosti riešení do budúcnosti.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

Sústava študijných odborov. [online] Akreditačná komisia SR. 2. 5. 2003 [cit. 2004-05-24]. Dostupné na <<http://www.akredkom.sk>>
 Vyhláška MŠ SR č. 614/2002 Z. z. o kreditovom systéme štúdia. Zbierka zákonov SR, 2002, časťka 239, str. 6250 – 6263.
 Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Zbierka zákonov SR, 2002, časťka 58, s. 1462 – 1514.

Summary: The authors presents changes in the structure of pre-service teacher training study programmes, the notion of bachelor's study and its application in pre-service teacher training.

RECENZIE

MONOGRAFIA O NOVÝCH TRENDCH VZDELÁVANIA

HOMOLOVÁ, EVA: AUTENTICKÝ MATERIÁL AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA JAZYKOVÝCH A KOMUNIKATÍVNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV. BANSKÁ BYSTRICA : UMB, 2003. 87 S.

Anna Zelenková Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

Vyučovanie cudzích jazykov vždy ovplyvňujú nové spoločenské pomery. V súčasnosti je to nová geopolitická situácia, globalizačné trendy v mnohých oblastiach života spoločnosti a nesmierne množstvo informácií, ktoré kladú na učiteľov cudzích jazykov zvýšené nároky. Na jednej strane si učitelia uvedomujú, že majú pripraviť žiaka vyzbrojeného komunikatívnymi jazykovými kompetenciami, ale na druhej strane vedia, že dosiahnutie tohto cieľa si od nich vyžaduje vysokú úroveň profesionálnej didaktickej práce. Učiteľ ako základný činiteľ pri výbere a spracovaní učebného materiálu rozhoduje aj o tom, ako kreatívne bude s týmto materiálom narábať, ako ho bude vyberať a dopĺňovať a ako bude motivovať záujem žiakov. V tomto duchu je napísaná monografia Evy Homolovej *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*.

Autorka vychádza z faktu, že autentický materiál v hojnej miere v poslednom desaťročí využívajú aj autori najmodernejších učebných materiálov a ukážky autentických textov možno nájsť v mnohých učebných súboroch. Preto pokladá za potrebné, aby učitelia vedeli začleniť autentický materiál do vyučovania cudzích jazykov.

V úvodnej kapitole definuje autentický materiál (napísaný pre rodených hovoriacich, nie na učebné ciele), prezentuje názory rôznych autorov na jeho začlenenie do práce na hodine a uvádza aspekty jeho prínosu pre efektívnosť cudzojazyčného vyučovania. Za dôležitú považujem z tohto hľadiska podkapitolu venovanú zásadám práce s autentickým materiálom, ktoré môžu slúžiť aj ako dobrá teoreticko-metodická pomôcka pre učiteľov rôznych cudzích jazykov.

Druhá kapitola je venovaná typológii učebných úloh vhodných na prácu s autentickým textom. Autorka zdôrazňuje, že použitie vhodného autentického materiálu so sebou prináša nutnosť vytvoriť určité učebné úlohy na prácu s ním, pretože tieto – na rozdiel od učebnice, nie sú vopred dané. Túto zodpovednosť má učiteľ. Učiteľ musí uvažovať o výbere vhodného materiálu z rôznych hľadísk, o vhodnom okamihu jeho začlenenia do práce na hodine, o stupni obťažnosti vhodnej pre danú jazykovú úroveň svojich žiakov a nakoniec o vytvorení vhodných učebných úloh, ktoré budú z materiálu vyplývať. Autorka upozorňuje aj na niektoré úskalia späť s použitím autentického materiálu a na najčastejšie chyby, ktorých sa učitelia dopúšťajú a ktorých sa môžu vyvarovať. Tu sa prejavuje dlhoročné pôsobenie autorky ako metodičky, keďže

čitateľovi radí, ako sa chybám vyhnúť. Učiteľ musí vedieť odhadnúť, nositeľom čoho je daný autentický materiál: lexikálnych jednotiek, gramatických jednotiek, motivujúcim a stimulujúcim prvkom a podobne. Autorka zastáva názor, že doplnkový materiál slúži hlavne na motiváciu, na rozvíjanie kreativity, jazykového a kultúrneho povedomia, tvorivého a kritického myslenia a dá sa využiť na nácvik, upevňovanie a rozvíjanie všetkých jazykových zručností, a – ako uvádza na príkladoch – nikdy nie izolovane, ale v integrovanej forme. Najväčším prínosom sú príklady jednotlivých učebných úloh s vybranými autentickými textami, ktoré predstavujú akúsi banku dobrých nápadov. Každá opisovaná a navrhovaná úloha má takúto štruktúru:

- a) názov, typ úlohy (napr. Porovnaj reklamy),
- b) definovaný cieľ (napr. rozvíjanie kultúrneho povedomia žiakov),
- c) materiál, ktorý na splnenie úlohy navrhuje a odporúča (napr. rôzne reklamy z našich a zahraničných časopisov na rovnaké výrobky),
- d) metodický postup práce s daným materiálom (napr. určovanie rozdielov v životnom štýle, opis, zovšeobecnenie, vyústenie do projektu),
- e) prípadné obmeny (varianty) daného postupu (napr. pre pokročilejších, resp. menej pokročilých žiakov).

Ako vysokoškolská učiteľka anglického jazyka sa v rámci typológie úloh sústreďuje na príklady autentických materiálov v angličtine (zdôrazňuje, že ich možno nájsť nielen v zahraničných časopisoch, ale aj v domácej dennej tlači, napríklad pracovné inzeráty a reklamy zahraničných firiem), ktoré možno použiť ako doplnkový materiál na hodinách anglického jazyka.

Autorka si nekladie za cieľ predstaviť všetky možné typy autentických textov ani učebných úloh, jej zámerom bolo ponechať určitý priestor aj vlastnej tvorivosti učiteľa. Stanovila si cieľ poukázať na bohatý potenciál *tlačeného textu*, textu na čítanie (novinové, reklamné a literárne texty), ktorý je najviac dostupný našim učiteľom. Škoda, že vynecháva obrazový materiál (napr. pohľadnice, brožúry, katalógy, artefakty bežného života, napr. cestovné poriadky a jedálne lístky), ako aj autentický audiomateriál (film, video), zahrnutie ktorých názov práce automaticky evokuje. Čitateľ tu nájde príklady na využitie tých materiálov, ktoré sa autorka rozhodla skúmať pre ich ľahkú dostupnosť v domácich zdrojoch (ako uvádza v úvode), t. j. časopiseckej reklamy, pracovných inzerátov a umeleckých textov,

hlavne krátkych básnických útvarov. Z tohto aspektu hodnotím aj hlavný prínos monografie: zásady práce s vybraným autentickým materiálom a všeobecný model didaktického postupu, ktorý predstavuje, sa môžu aplikovať aj pri výbere iných materiálov.

Je to ojedinelá práca a keďže je písaná po slovensky, čitateľskou cieľovou skupinou nemusia byť len študenti anglistiky,

učitelia angličtiny a iných cudzích jazykov, ale rovnako aj učitelia iných predmetov (občianskej výchovy, etiky, zemepisu, dejepisu), ktorí v nej nájdu bohaté stimuly na rozvíjanie a upevňovanie lingvistických a kulturologických kompetencií, praktických zručností a myšlienkových operácií, hlavne tvorivého a kritického myslenia.

PODNETY NA REALIZÁCIU MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY

**LIBOR FRIDMAN: MOŽNOSTI HUDOBNEJ A ESTETICKEJ VÝCHOVY
PRI REALIZÁCIÍ CIELOV MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY NA STREDNEJ ŠKOLE.
BANSKÁ BYSTRICA : FHV UMB, 2003. ISBN 80-8055-877-9**

Eva Michalová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Multikultúra a multikultúrna výchova sa stávajú stále aktuálnejšími pojmami nielen v zmysle života spoločnosti, ale predovšetkým v obsahu výchovy a vzdelávania na všetkých typoch škôl. Korene toho treba vidieť predovšetkým v súčasnom vývoji začleňovania sa našej spoločnosti do Európy, teritória, kde v mnohosti a mnohorakosti národov chceme mať všetci svoj domovský podiel. A v tomto zmysle sa nám vynára ako jeden z nových a pertraktovaných problémov práve vnímanie iných národov a ich kultúr.

Multikultúrna výchova v školách je dnes otázkou súčasnosti a naliehavým výchovno-vzdelávacím problémom, ktorý je možné zaradiť do pedagogického procesu na všetkých stupňoch škôl formou nenásilnou, humánnou a tvorivou. Záleží len na kľúči, ktorý problém otvorí - tým by mal byť tvorivý učiteľ.

Byť pohotový a v správnom čase je cenná prezieravosť, ktorou sa môže málokto pochváliť. PaedDr. Libor Fridman, PhD. prichádza s monografiou nanajvýš aktuálnou svojím obsahom, pedagogickým zacielením, koncepciou a výsledkami výskumu, aby poslužil v konečnom dôsledku ako „... inšpiratívny podnet pre bežnú školskú prax v oblasti hudobnej a estetickej edukácie“ (Fridman, 2003, str. 107), prichádza s problémom multikultúrnej výchovy pred pedagogickú verejnosť, aby jej predostrel obsah tohto pojmu, ale aj jej praktické žitie vo vedomí pedagógov a ich žiakov ako budúcnosti nášho národa a Európy, a tiež aby poukázal na to, čo všetko je v silách priestoru školskej výchovy a vzdelávania na otvorenie sa pre okolitý svet.

Monografia má dve časti, čím ju autor robí koncíznu, a v ich objeme ponúka teóriu multikultúrnej výchovy (1. kapitola) i jej prax (2. kapitola). V tomto zmysle sa v prvých štyroch podkapitolách sústreďuje na vysvetlenie hlavných pojmov, ktoré naplňajú obsah multikultúrnej výchovy: od kultúry, kultúrnej identity, hodnoty, k definovaniu multikultúrnej výchovy. Prirodzene, v týchto podkapitolách predkladá porovnávajúci a systematizujúci prehľad názorov renomovaných autorov odbornej literatúry o kultúre a multikultúrnej výchove, ktorú sám abstrahuje do svojich názorov, postojov a definícií, aby tak poukázal na paletu možností vnímania istých javov daného problému v širších súvislostiach a „...odborné literárne stanoviská slovenských a zahraničných autorov konfrontovať, doplniť a obohatiť vlastnými postrehmi, zisteniami i predstavami praktickej realizácie“ (Fridman, 2003, str. 106).

Autorov text nie je vždy prísne vedecký a niekedy získava uvoľnenejší až esejistický charakter. Reflexívne a ozvlášťujúce aspekty textu síce strohý vedecký text spestrujú, avšak niektoré ojedinelé konštatácie potom môžu v istých súvislostiach vyznievať menej jednoznačne, skôr viacvýznamovo a emocionálne.

Prechod do podkapitoly komunikácie je zákonitý, nakoľko sa všetko

v edukačnom (výchovno-vzdelávacom) procese vlastne koná v jej zmysle. Tu by som bola rada čítala niekoľko slov o komunikácii činom, ktorú autor vníma a vysvetľuje dost' okrajovo, aj keď v 2. časti práce je komunikácia činom pretkaná vo všetkých formách a činnostiach jeho prezentovaného edukačného modelu. V podstate bolo možné koncepčne zobrať za základ prvej časti práce komunikáciu a od nej odvíjať všetky odborné termíny, ktoré sa v práci vyskytujú: kultúra, multikultúra, postoj a podobne. Dnes chápeme celý život ako **vzťah**. Vzťah je determinant mnohých javov society a komunikácia tvorí jednu z jeho foriem. Pozitívne potom pôsobí **zdôraznenie prepojenia esteticky zameraných predmetov** a špecifikácia pedagogickej komunikácie v nich, v ktorých ide o „...umelecké, estetické a emocionálne prežívanie artefaktov“, kde „obidva typy cieľov: kognitívne a estetické sú neoddeliteľné a nie je možné ich preberať iba ako zdroj vecných informácií, bez pôsobenia emocionálneho a estetického“ (Fridman, 2004, str.7)

Druhá časť (Výskum multikultúrnych postojov a pedagogický experiment) je veľmi zaujímavým čítaním vo výsledkoch výskumu a podnetným v experimente. Autor ide po faktoch, nezaťažuje zbytočným uvažovaním, ale prezentuje konkrétne výsledky. Tabuľky a grafy umocňujú túto konkrétnosť. Ide o skutočný autorov originálny prínos, v ktorom nechýba pôvodnosť, teoretické zdôvodnenie, aktuálnosť, schopnosť analyticky myslieť a vidieť sledované úlohy v kontexte celku výskumu vzťahu stredoškôľakov k multikultúrnym javom súčasnosti. Vopred pripravená koncepcia výskumu a jeho realizácia so stredoškôľakmi v prepojení na pedagogický experiment je výbornou ponukou a pohľadom na to, ako spraviť vyučovanie hudobnej a estetickej výchovy na strednej škole kognitívne a emocionálne naplneným a pútavým. Autor dokáže efektívne realizovať netradičné, heuristické a tvorivé metódy a stratégie, ako: heuristická metóda, situačná metóda, tvorivá dramatika, rolové hry, ale aj nezvyčajný typ muzikoterapeutických rozcvičiek, ktoré majú svoje dominantné postavenie skôr v aktívnej činnostnej muzikoterapii ako hudobnej pedagogike (Fridman, 2001).

Vážim si citlivý prístup autora k stredoškôľakom, ktorým dal koncepciou vyučovacích hodín hudobnej a estetickej výchovy priestor na to, ako sa prepracovať k poznaniu a hodnotám iných národov a národnostných menšín v našej súčasnej spoločnosti, ako ich nenásilne a emocionálne, ale aj úvahovo podnetne a pútavo „nasmerovať“ k prijatiu a poznaniu hodnôt iných kultúr. I keď výsledky nehýria ohlušujúcimi diferenciami, predsa tvorivá a koncepčná práca na vyučovacích hodinách v predloženej edukačnej modeli priniesla svoje ovocie a dokázala pozitívne ovplyvniť a modifikovať niektoré negatívne kultúrne a multikultúrne postoje stredoškôľakov.

Monografia je ponukou poznania, sústredeným hľadaním a objavovaním utriedenosti pojmov, ktoré s multikultúrnou výchovou súvisia. Navyše pripojený výskum robí prácu výostne aktuálnou aj dokumentačnou v zmysle súčasného stavu chápania multikultúrnej výchovy vo vyučovacom procese. Práca je nielen zosumarizovaním a zhodnotením výskumných výsledkov, ale je

otvorenou cestou a ponukou na ďalšie teoretické a výskumné spracovanie, načrtnutím zaujímavých odporúčaní pre školskú a osvetovú prax, čím autor vidí riešený problém v následných možných súvislostiach. Opäť potvrdzuje poznanie, že umenie mladých ľudí nielen vzdeláva, ale hlavne kultivuje ich myslenie a ducha, čo je pre ďalší rozvoj našej spoločnosti neodmysliteľné.

K PROBLEMATIKE UČENIA SA

TUREK, IVAN.: AKO SA NAUČIŤ UČIŤ.

BRATISLAVA : METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, 2003, S. 160. ISBN 80-8052156-5

Jolana Manniová Univerzita Komenského Bratislava

S vývojom našej spoločnosti hlbšie rezonujú myšlienky prispôbiť vzdelanie a jeho novú kvalitu zmenám, ktoré sú prezentované v strategickom dokumente vlády SR – Milénium. Súčasná didaktická teória prehodnocuje a hľadá účinné metódy a formy výchovno-vzdelávacej práce, pretože naše školstvo vo vzdelávaní je podľa autora nedostatočne pripravené hlavne z hľadiska štýlov učenia sa, metakognície a autoregulácie učenia sa žiakov, mládeže i ostatnej verejnosti.

K napísaniu tejto publikácie viedla autora snaha aspoň čiastočne preklenúť a doplniť aspekty, ktoré oboznámia pedagogickú i ostatnú verejnosť s problematikou učenia sa v určitom systéme vzdelávania.

Ucelené monografické dielo sa ťažiskovo zaoberá základnými postulátmi rozvoja schopnosti žiakov a študentov efektívne sa učiť a s tým súvisiacu problematiku učebných štýlov: metakognície, metaučenie, autoregulácie učenia sa, ako aj problematiku ďalšieho vzdelávania a sebarozvoja. Aktuálnosť problematiky je hlboko umocnená spoločenskou realitou a dlhoročnou pedagogickou praxou v univerzitnom vzdelávaní.

Autor publikácie rešpektoval súčasné požiadavky kvalitnej a všestrannej prípravy žiakov a študentov, ktorí v zložitom a náročnom výchovno-vzdelávacom procese vstupujú do mnohstranných vzťahov. Výrazným znakom práce je premyslená štruktúra a náležitá obsahová gradácia. Text je rozvrhnutý do štyroch kapitol, ktoré sú obsahovo koncipované prehľadne a výstižne. Systém poznatkov je jasne a logicky usporiadaný, smeruje od učenia sa žiaka cez učebné štýly Kolba, Mareša, Fleminga, Gardena a i., až po vytvorenie základných študijných návykov.

Podstatnú časť venoval autor metakognícii, metaučeniu a autoregulácii učenia sa. Prínosom je rozpracovanie konkrétnych učebných zručností a techník učenia sa v učebných úlohách, ktoré sú konkrétnym odporúčaním, ako sa majú žiaci učiť. V takto koncipovanej výučbe zdôrazňuje využitie zásad procesualnosti, reflektívnosti, afektívnosti, funkcionálnosti, prenosu zovšeobecnenia, kontextovosti, autodiagnostiky, aktivity a pod.

Pri rozvíjaní schopnosti učiť sa odporúča učiteľom, aby

u žiakov navodzovali aktivity, ako sú: selekcia, získavanie informácií, zlepšovanie pamäti, integrovanie, kognitívne memorovanie, plánovanie času, mobilizovanie zdrojov a vôľové monitorovanie. Je potrebné dať učiacim sa možnosť, aby komentovali vlastné učenie a myslenie, ako aj vlastné stratégie pri učení sa, či už pri práci s učebnicou, študijnou literatúrou, s časopismi, s knihou a rôznymi modernými technickými prostriedkami alebo informačnými technológiami.

V ďalšej časti autor prehľadne rozpracoval diagnostiku učebných štýlov od Mareša (1998), ako aj konkrétne výsledky výskumov z tejto oblasti. Doplnil ich i pozoruhodnými výsledkami, ktoré dokazujú, že hlboký prístup k učeniu u všetkých žiakov vedie k najlepším učebným výsledkom (Grash, 1996; Smith, 1996; Polák, 1997) a i.

V záverečnej časti publikácie autor uvádza konkrétne praktické odporúčania, opis pracovných zručností, ako sa majú žiaci efektívne učiť, zaoštarovať si potrebné informácie, racionálne využívať čas, optimálne si usporiadať podmienky učenia. Prínosom sú poznámky o predchádzaní únavy a stresu. Najväčší význam má však tá časť publikácie, ktorá je zameraná na rozvíjanie učebných schopností pri rešpektovaní individuálnych učebných štýlov učenia sa, ktoré majú učitelia, pedagógovia vo svojej pedagogickej činnosti maximálne využívať a rozvíjať.

Učenie je efektívnejšie, pretože si učiaci sa uvedomuje a chápe zmysel svojho učenia sa pre život a prácu v budúcnosti, zároveň aj vedome participuje pri nadobúdaní nových učebných poznatkov, riadi svoje učenie, samoučenie, sebaučenie, ktoré prerastá do samoregulačného permanentného učenia sa sebazvedávania a seba-výcviku po celý život.

Publikácia, „Ako sa naučiť učiť“ je obohatením pedagogickej teórie a pomáha rozširovať poznatky o nových trendoch vzdelávania, ktoré zdôrazňujú nutnosť smerovať k vysokej kvalite a vyvinúť maximálne úsilie v štúdiu i v práci. Pedagogická verejnosť iste ocení obsah a argumenty zdôrazňujúce rozvoj schopností žiakov a študentov učiť sa. Publikácia poslúži aj študentom – vysokoškólakom a všetkým záujemcom, ktorí sa chcú zdokonaľiť v učení sa.

VÝZVA NA PODÁVANIE PROJEKTOV V PROGRAME LEONARDO DA VINCI 2005 - 2006

Nadnárodné pilotné a jazykové projekty zamerané na inovácie a kvalitu odborného vzdelávania možno podať do **1. 10. 2004**.

Priority: • Kvalita odborného vzdelávania • Ďalšie vzdelávanie učiteľov a lektorov • Transparentnosť kvalifikácií • E-learning
• Prenos kreditov v odbornom vzdelávaní • Uznávanie neformálneho a každodenného vzdelávania

Kľúčové témy pre pilotné projekty na Slovensku: • E-learning • Zapájanie sociálnych partnerov do odborného vzdelávania

Mobilné projekty (stáže v zahraničí) možno podať do **11. 2. 2005**.

Národné priority pre mobilné projekty: • Rekvalifikačné požadované trhom práce • Podpora mobility žiakov SŠ a študentov VŠ – získavanie regionálnych alebo lokálnych zdrojov na dofinancovanie mobilít

Info: 02/654 28 911

www.saaic.sk/leonardo

SLOVENSKÍ ŠTUDENTI V ŠPANIELSKU

Viera Chovancová, Obchodná akadémia, Skuteckého ul., Banská Bystrica

• Projekt Socrates

Slovensko sa stáva členom EÚ a komunikácia aspoň v jednom cudzom jazyku sa stane čoskoro pre obyvateľov Slovenska, ak sa budú chcieť uplatniť na trhu práce, nevyhnutnosťou. Preto Obchodná akadémia na Skuteckého ulici v Banskej Bystrici využila možnosti, ktoré ponúka národná agentúra Socrates a zapojila sa do jedného z jazykových projektov, aby umožnila svojim študentom zdokonaľiť svoje komunikačné schopnosti v anglickom jazyku a spoznať jednu z členských krajín EÚ. Žiaci sa zapojili do jazykového projektu, cieľom ktorého je predstaviť historicko-kultúrne pamiatky na Slovensku, ktoré patria do zoznamu svetového dedičstva UNESCO, na druhej strane, zoznámiť sa s niektorými pamiatkami UNESCO na území Španielska. Prostriedkom komunikácie je anglický jazyk.

Práca na projekte sa začala približne pred dvoma rokmi tým, že sme hľadali partnerov pre svoj projekt. Prihlásila sa španielska škola, ktorú zaujala naša téma. Začala vzájomná elektronická komunikácia - najprv medzi učiteľmi a neskôr začali medzi sebou komunikovať aj žiaci zapojení do projektu. V školskom roku 2002-2003 sa uskutočnili dve prípravné návštevy, cieľom ktorých bolo osobne sa zoznámiť a dohodnúť ďalšie kroky spolupráce a vzájomnej výmeny študentov. Výsledkom vzájomných rokovaní bolo to, že v marci 2004 skupina 20 študentov a troch učiteľov z OA v B. Bystrici vycestovala na výmenný jazykový pobyt do Španielska, cieľom ktorého bolo spoznať niektoré pamiatky zapísané v zozname svetového dedičstva v Španielsku a zdokonaľiť sa v komunikácii v anglickom jazyku. Aj keď odchod bol negatívne poznačený teroristickým bombovým útokom v Madride, po telefonickom rozhovore so španielskymi partnermi, ktorí nás uistili o bezpečnom pobyte, sme sa vydali na dlhú cestu autobusom do Španielska.

• Prvé dojmy a zážitky

Cesta ubehla pomerne rýchlo a bez problémov a mohli sme pozorovať typický ráz jednotlivých krajín, ktorými sme prechádzali. Prvou zastávkou v Španielsku bolo mesto Barcelona, kolíska histórie, kultúry a športu. Tu sme si pozreli pamiatky svetového dedičstva spojené s menom architekta Gaudiho, ktorými sú katedrála Sagrada Família, obytný dom La Pedrera a Park Guél. Tieto miesta urobili na nás veľký dojem pre svoju originalitu a majestátnosť.

Po dvoch dňoch cesty sme konečne pricestovali do mestečka nášho pobytu Ontinyente v regióne Valencia. Hoci bol sychravý večer a všetci boli unavení po dlhej ceste, príjemne na nás zapôsobil uvítací transparent s nápisom v slovenčine: PEKNE VÍTAME. Objatím a bozkom na obe líca, čo je typický uvítací pozdrav Španielov, sa študenti rozšli do rodín v Ontinyente aj v blízkom okolí.

• Colegio La Concepcion – partnerská škola

Našou partnerskou školou je cirkevná desaťročná škola pod patronátom rádu františkánskych mníchov a poskytuje výchovu a vzdelávanie od predškolskej výchovy (3 rokov veku) až po ukončenie strednej školy a maturitu (18 rokov veku). Na čele školy stojí predstaviteľ františkánov Padre Onesimo Castano, ktorý má jedného zástupcu pre všeobecné vzdelávanie a jedného zástupcu z radov duchovných pre náboženskú výchovu. Na škole pôsobia v prevažnej miere učiteľia - muži. Sú tu civilní učiteľia, kňazi aj mnísi, hoci na prvý pohľad nie je poznať nijaký rozdiel medzi nimi.

Na škole študuje približne 700 žiakov a škola má internát pre žiakov zo vzdialenejších oblastí. Stravovať sa môžu v školskej jedálni, ale

mnohí žiaci na obed odchádzajú domov, čomu je prispôbený aj rozvrh hodín.

Vyučovanie začína ráno o 9:00 a končí o 13:30. Potom žiaci odchádzajú autami s rodičmi alebo na vlastných mopedoch na obed domov. Popoludňajšie vyučovanie pokračuje od 15:00 a končí o 17:00. Žiaci nosia rovnošatu a podľa farby rovnošaty je možné rozlíšiť vek aj vzdelávací stupeň. Hodina trvá 50 minút a na zazvonenie slúži klasický zvon na chodbe školy.

Škola pôsobí majestátne a priestranne. Súčasťou školy sú športové ihriská, knižnica s historickými knihami, prírodovedné múzeum s preparovanými živočíchmi a minerálmi z celého sveta. Mnohé exponáty sú dary bývalých absolventov školy a misionárov a pochádzajú z rôznych kútov sveta. Súčasťou školy je aj kostol, v ktorom sa slúžia omše a sviatočné obrady. Mnohí absolventi školy sem prichádzajú na svoj svadobný obrad. Po chodbách školy visia fotografie z histórie školy s jej absolventmi a učiteľmi. Škola má dva plavecké bazény priamo na dvore školy, botanickú záhradu s exotickými rastlinami a minifarmu s domácimi zvieratami, o ktoré sa starajú žiaci. Napriek faktu, že škola je cirkevnou školou, život v nej prebieha ako v každej inej škole. Je vybavená modernou technikou, má pracovné dielne, študenti sú úspešní v športových súťažiach, škola má vlastný orchester. Žiaci majú možnosť učiť sa tri cudzie jazyky: anglický, francúzsky a nemecký. Okrem toho sa učia jazyk španielsky a valenciánsky.

Počas našej návštevy škola žila nielen našou návštevou, ale aj sviatkom Fallas. Tento trval celý týždeň a prejavoval sa sprievodmi v ľudovom oblečení, tancami a spevmi, výjavmi z histórie, pochodom Maurov a kresťanov v dobových kostýmoch za znenia pôsobivej hudby a končil spálením papierových sôch so satirickými výjavmi kritizujúcimi neduhy spoločnosti, postavených na uliciach, za výbuchov ohňostroja. Okrem iného to bol symbol víťania jari, niečoho nového, pričom všetko zlé a staré odišlo s ohňom.

Pri návšteve v triedach nás žiaci vítali spontánne a veľmi sa zaujímali o našu návštevu. Učiteľia aj žiaci sa nám prihovárili jednoduchými frázami v slovenčine (Ako sa máš? Ako sa voláš? Ahoj! Dobrý deň!), ktoré sa naučili pred našim príchodom, čo pôsobilo priateľsky a milo.

• Program a aktivity

Naši španielski partneri nám pripravili naozaj bohatý a zaujímavý program. Najprv žiaci pracovali v škole so svojimi partnermi na trojjazyčnej verzii textu do kalendára o pamiatkach UNESCO na Slovensku, ktorý bude výstupným produktom projektu. Potom sme okrem mesta Ontinyente, ktoré leží v oblasti Valencia, navštívili hlavné mesto tejto oblasti s rovnakým menom - Valencia. Aj tu sa nachádza pamiatka UNESCO, je to stredoveká burza, ktorú sme mali možnosť navštíviť a ktorá dnes slúži len ako turistické miesto. Okrem histórie má Valencia novú hypermodernú štvrť s neobyčajnou architektúrou, v ktorej je oceánografické múzeum, hemisferické kino, palác hudby, palác s technickými výtvarnými dielňami 20. storočia. Bolo pre nás nezabudnuteľným zážitkom navštíviť tieto miesta, zúčastniť sa na generálnej skúške symfonického orchestra, alebo sledovať podmorský život v oceánografickom múzeu.

K významným návštevám počas nášho pobytu určite patrí návšteva hlavného mesta Madrid. Napriek smutnej udalosti z 11. marca, ktorú si obyvatelia pripomínali na každom kroku čiernou stuhou, a zapálenými sviečkami a kvetmi pred miestom nešťastia, žil Madrid

bežným životom, ulice boli plné ľudí a áut. Navštívili sme galériu Prado s obrazmi veľikánov, akými sú napríklad Velasquez a Goya. V kláštore Escoriál na nás dýchala bohatá história Španielska s hrobkami španielskych kráľov. Luxus, bohatstvo a architektonické skvosty sme mohli obdivovať v kráľovskom paláci.

Mali sme možnosť reprezentovať našu krajinu v španielskom parlamente a boli sme prijatí na slovenskom veľvyslanectve v Madride. Prijemne zapôsobila na nás oáza slovenčiny na veľvyslanectve, kde sme boli prijatí veľvyslancom Jánom Voderackým a konzulkou Martou Domokovou a mohli sme ich oboznámiť s našim projektom.

Ďalším miestom našej návštevy bolo turistické centrum Benidorm, kde sme sa prechádzali po piesočnatom pobreží mora a obdivovali okolie z výšky 43. poschodia hotela Bali.

Posledným miestom našich návštev bolo mesto Elche, bohaté na históriu a známe svojimi dvoma zaujímavosťami, pre ktoré sa dostalo do zoznamu svetového dedičstva. Sú to palmy, ktorých sú tu tisíce a dodávajú mestu exotický ráz. Druhou raritou je tzv. Hra o zázraku. Je to forma stvámenia biblického príbehu o Panne Márii, patrónke Španielska a jej vzatí do neba. Predstavenie trvá dve popoludnia 14. a 15. augusta a každý rok do Elche vtedy prichádzajú tisíce návštevníkov, aby si pozreli toto veľkolepé predstavenie. Odohráva sa v miestnej bazilike a je náročné na kostýmy aj technickú realizáciu.

Naša návšteva v Ontinyente vzbudzovala veľký záujem nielen obyvateľov, ale aj miestnej televízie. Na oficiálnej návšteve nás prijal sám starosta mesta, v rozhovore sa zaujímal o náš vstup do EÚ a vyjadril želanie rozšíriť spoluprácu aj na iné sféry života.

- **Význam a prínos pobytu**

Návšteva Španielska mala veľký význam nielen z pohľadu poznávania historických a kultúrnych pamiatok, ale určite pomohla poznať aj spôsob života a mentalitu ľudí. Na druhej strane určite napomohla zviditeľniť našu málo známu krajinu v Španielsku: tak,

ako je Španielsko exotickou krajinou pre nás, je určite Slovensko niečím neznámym pre Španielov. Počiatková obava a nervozita našich študentov z prijatia v rodinách prerástla v pekný, srdečný vzťah a priateľstvo. Španielske rodiny prijali našich študentov za svojich, vznikli nové priateľstvá, dokonca aj lásky medzi študentmi oboch krajín a lúčenie bolo sprevádzané slzami. Životný štýl Španielov je trochu iný od nášho: mať kúrenie v byte nie je bežnou vecou, šetrenie vodou je nevyhnutnosťou, večera o 23:00 hodine je bežná vec. To boli skutočnosti, ktoré naši žiaci museli prijať a zvyknúť si na ne. Na druhej strane mnohí sa naučili pár fráz po španielsky, dokonca to niektorých motivovalo aby sa začali učiť ďalší cudzí jazyk.

A pokiaľ ide o jazykovú komunikáciu v anglickom jazyku? Naši študenti sa nemajú za čo hanbiť, ba dokonca v niektorých prípadoch boli lepší ako ich španielski partneri.

Na záver pobytu nám školský orchester pripravil rozlúčkový koncert, kde odznela aj slovenská hymna zaspievaná po slovensky španielskym žiackym speváckym zborom.

Záver

Náš pobyt v Španielsku môžeme hodnotiť veľmi pozitívne po každej stránke. Bezpochyby je to spôsob, ako sa nielen dozvedieť o histórii a kultúre krajiny, ale aj pochopiť spôsob života ľudí. Služi na preverenie naučeného v praxi a jednoznačne prispieva k odstráneniu bariér medzi národmi. Môžeme len poďakovať vedeniu oboch škôl a Národnej agentúre Socrates za to, že nám umožnili tento pobyt absolvovať.

Teraz nás čaká druhá časť výmeny a to je pobyt španielskych partnerov na Slovensku, konkrétne na Obchodnej akadémii Skuteckého v Banskej Bystrici. Pobyt sa uskutoční od 17. júna 2004. Máme pred sebou ťažkú úlohu, pripraviť taký kvalitný program ako sme mali v Španielsku. Napriek tomu sme presvedčení, že Slovensko, aj keď malá krajina, má čo ponúknuť a naši hostia sa u nás budú cítiť rovnako dobre ako my v Španielsku.

PREDSTAVUJEME

MÁRIA MALÍKOVÁ

Eva Petiková, Základná škola A. Dubčeka Bratislava

Narodila sa 19. novembra 1954 v Hlohovci. Po ukončení ZŠ navštevovala Gymnázium v Hlohovci. V rokoch 1974-79 študovala na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove (Vv - Rj). Štúdium ukončila záverečnou diplomovou prácou - cyklom 15 grafických listov ku knihe R. Thákura, Gitandžáli. Popri svojom učiteľskom povolání sa dodnes venuje aktívnej výtvarnej tvorbe. Svojimi prácami sa zúčastňuje na výstavách bratislavských pedagógov a od roku 1982 mala 3 „autorské“ výstavy. V školskom roku 1998/99 sa stala mojou kolegyňou v ZŠ Alexandra Dubčeka, Majemíkova 62, Bratislava.

Začala učiť v 5. D triede s rozšíreným vyučovacím výtvarnej výchovy. V júni 2003 odišli zo školy prví deviataci, ktorí pod vedením pani učiteľky Malíkovej svojím talentom „dobešli“, ba i „predbehli“ viacerých z nás. Bola to prvá trieda na našej škole, ktorá končila s rozšíreným vyučovaním Vv.

Mária Malíková patrí medzi učiteľov, ktorí odovzdávajú deťom to najlepšie, čo skrýva ich vnútro. Jej talent, sila tvoriť, snaha poznávať a milovať všetko okolo seba, by určite zasiahli aj hĺbku vašich srdc.

Som vďačná osudu, že som ju stretla a je mojou kolegyňou.



Mária Malíková: Krajinnárske motívy II. 2003