

## K CIEĽOM VZDELÁVANIA PRE 21. STOROČIE

I. Turek, MTF STU Bratislava

**Anotácia:** *Predpokladané zmeny a trendy vo vývoji spoločnosti. Návrh cieľov slovenského školstva v ďalšom období.*

**Kľúčové slová:** *megatrendy vývoja spoločnosti, informačná spoločnosť, globalizácia ekonomiky, globálne problémy ľudstva, ciele školstva pre 21. storočie*

“Budúcnosť Slovenskej republiky závisí od kvality vzdelávania jej občanov.”<sup>1</sup> V príspevku sa pokúsime naznačiť aké úlohy a ciele by si malo vytýčiť slovenské školstvo, aby sa úvodná veta z Edukačného memoranda vlády SR naplnila tak, aby sa SR mohla na začiatku 21. storočia zaradiť medzi kultúrne a hospodársky vyspelé krajiny. Musíme pritom rešpektovať zmeny, ktoré vo vývoji spoločnosti (vedy, techniky, kultúry, výroby, ekonomiky) prebiehajú a ktoré sa predpokladajú. Zmeny, ktoré sa odohrajú v 21. storočí, pravdepodobne prevýšia zmeny, ktoré sa udiali v priebehu celého posledného tisícročia, a to v dôsledkoch, rýchlosti, rozsahu a významnosti. Z množstva zmien a trendov vývoja, ktoré uvádzajú poprední svetoví prognostici (J. Naisbitt, A. Toffler, P.F. Drucker, D.L. Kauffman, C. Hummel, P. H. Coombs a iní), vyberáme pre obmedzený rozsah príspevku iba tie, ktoré, podľa nášho názoru, najviac ovplyvnia kvalitu nášho školstva.

### **Od industriálnej spoločnosti k informačnej spoločnosti**

Kým v industriálnej spoločnosti je hlavným strategickým zdrojom rozvoja kapitál, v informačnej (postindustriálnej) spoločnosti sa ním stávajú informácie, vedomosti, poznatky. Rozhodujúce pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie, ktoré má zabezpečiť, aby sa ľudia vedeli orientovať v prívale informácií, rozumeli im a vedeli ich využívať.

Prudký vedecko-technický rozvoj, v ktorom dominujúce postavenie fyzikálnych vied bude nahradené širokým uplatnením biológie, biotechnológií a ekológie.

Rozvoj biotechnológií, genetického inžinierstva, umelej inteligencie znepríehľadní hranicu medzi ľudskými bytosťami a strojmí. Bude potrebné vyriešiť celý rad etických problémov, redefinovať pojmy život, vedomie a iné. Rozvoj nanotechnológií (minipristrojov pracujúcich na molekulárnej úrovni), kozmického priemyslu (výroba na kozmických základniach, dobývanie nerastov z iných kozmických telies), využívanie nových druhov energie atď. Čím budú technológie a technika vyspelejšie, tým dokonalejšia musí byť príprava človeka.

### **Od národného k svetovému hospodárstvu - globalizácia ekonomiky**

Vzájomná prepojenosť a závislosť ekonomík, rozvoj nadnárodných spoločností, rozvoj komunikačných systémov (informačné diaľnice) spôsobí, že svet sa stane globálnou dedinou. To si vyžiada medzinárodné porovnateľné vzdelanie, založené aspoň na 12-ročnom všeobecnom vzdelaní, zahrňujúcom aj základy techniky a ekonomiky.

Ďalšie očakávané trendy vývoja sú: Vzrast voľného času v dôsledku skracovania dĺžky pracovného času, a najmä predlžovania priemerné dĺžky ľudského života; rast a rýchle zmeny kvalifikačnej štruktúry; zmena funkčnej úlohy a miesta človeka vo výrobnom procese; renesancia umenia a vyššie

ocenenie jeho hodnoty pre ľudský život; oživenie hodnoty náboženstva, prehlbenie spirituality a duchovná obroda spoločnosti; všeobecné smerovanie západnej civilizácie k zvyšovaniu hodnoty jednotlivca na úkor kolektívu; od centralizácie k decentralizácii; od krátkodobosti k dlhodobosti; od inštitucionálnej pomoci k svojpomoci; od reprezentatívnej k participatívnej demokracii.

Ekonomické prežitie SR bude stále viac závisieť najmä od našej tvorivosti, originality a schopnosti inovovať. Mali by sme sa orientovať viac na rozvíjanie a rozširovanie myšlienok ako na rozvoj výroby. Exportovať tézy, vynálezy, patenty, umenie, výplody ľudského intelektu, výrobky, v ktorých je spredmetnený ľudský rozum, tvorivosť, vysokokvalifikovaná práca a nie suroviny, polotovary či jednoduché výrobky

Budúcnosť v sebe obsahuje prvky nevyhnutnosti, náhodnosti a voliteľnosti. Okrem voľby, ktorá môže ľudstvu priniesť duchovný a materiálny blahobyt, je možná aj voľba vedúca k ekologickej katastrofe, jadrovej vojne, neustálym etnickým, náboženským či iným konfliktom, hladomoru, k zopakovaniu Osvienčimu, Hirošimy či Bhopálu, a to v prípade, že v správaní ľudstva prevládnu nižšie motívy, ako je egoizmus, ziskuchtivosť, agresia, neznášanlivosť, nenávisť, nepriateľstvo, závislosť, skupinové záujmy a pod. Ak k tomu nemá dôjsť, je potrebné rozvíjať vyššie motívy a formovať ušľachtilé hodnoty ako láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda (ale nie na úkor iných), dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca, nenásilné riešenie konfliktov a pod. Aby to bolo možné dosiahnuť, škola sa musí stať humanistickou a tvorivou, musí prispieť k politickému dozretiu obyvateľstva a rozvoju jeho schopnosti aktívne a zodpovedne sa zúčastňovať na verejnom živote, posudzovať problémy nielen z osobného a národného, ale aj medzinárodného a globálneho hľadiska. Ak ľudstvo chce prežiť, potom si ľudia musia byť vedomí svojich ambícií a svojich síl, musia sa oslobodiť od fatalizmu, musia sa zbaviť pasivity. Potrebnú psychickú silu a istotu im môže dať jedine vzdelanie, a to dobré vzdelanie, zahŕňajúce aj problematiku globálnych problémov ľudstva, vzdelanie otvorené a prístupné pre všetkých.

V súvislosti s prudkou akceleráciou ľudstva pripadne škole úloha formovať “neznáme deti pre neznámy svet”. Školstvo musí predvídať, ale aj formovať budúcnosť ľudstva. Preto je potrebná zmena systému školstva, vyžadujúca zmeny vo všetkých prvkoch tohto systému, v teórii i praxi, štruktúre, cieľoch, učive, metódach, formách, prostriedkoch, riadení i organizácii. Školský systém sa musí premeniť na systém permanentného celoživotného vzdelávania. Vychádzajúc z vyššie uvedených trendov vývoja spoločnosti navrhujeme tieto ciele výchovy a vzdelávania mládeže i dospelých v SR:

Na prahu 21. storočia, s ohľadom na budúcu úlohu Slovenskej

<sup>1</sup> *Projekt Konštantín. Bratislava, MŠaV SR 1994, s. 1.*

republiky v spoločenstve európskych národov, je potrebné poskytnúť občanom SR výchovu a vzdelanie, ktoré budú spĺňať požiadavky spoločnosti a ktoré zabezpečia postupne sa zvyšujúcu kvalitu ich života. Vzdelanie sa stáva rozhodujúcou prioritou a hybnou silou rozvoja nášho štátu. Je potrebné vyvinúť systém výchovy a vzdelávania, ktorý rozvinie schopnosti a zručnosti občanov, ich hodnotový systém a postoje, poskytne im také vedomosti, ktoré im umožnia viesť zmysluplný, plnohodnotný život v zložitej a neustále sa meniacej spoločnosti.

**Všeobecne ciele systému výchovy a vzdelávania v SR by mali spočívať v cieľavedomom a systematickom rozvoji:**

- motivácie k sústavnému zdokonaľovaniu sa, k túžbe po hľadanií progresívneho zmyslu života, tvorivej aktivite človeka po celý život;
  - schopnosti orientovať sa v explózii informácií, rozumieť im a vedieť ich využívať;
  - schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, pomáhať im;
  - poznávacích schopností (pozornosť, pamäť, predstavivosť, fantázia, myslenie), schopnosti riešiť problémy;
  - správnej hodnotovej orientácie, vzťahu k sebe, iným ľuďom, k svetu atď.;
  - schopnosti prevziať zodpovednosť, nádeje v budúcnosť, presvedčenia, že je možné ju ovplyvniť a zmeniť vhodnými smermi, viery vo vlastné sily a schopnosti;
  - tvorivých schopností;
  - schopnosti racionálne sa učiť, vzdelávať sa po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života;
  - starostlivosti o fyzické a psychické zdravie svoje i iných;
  - schopnosti prispievať k ekonomickej prosperite spoločnosti.
- Systém výchovy a vzdelávania mládeže v SR by mal rešpektovať ciele výchovy sformulované v článku 29 Dohovoru o právach dieťaťa:

“Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, sa zhodujú, že **výchova dieťaťa má smerovať k:**

- a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme,
- b) výchove zameranej na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, a tiež k zásadám zakotveným v Charte Spojených národov,
- c) výchove zameranej na posilňovanie úcty k rodičom dieťaťa, k svojej vlastnej kultúre, jazyku a hodnotám, k národným hodnotám krajiny trvalého pobytu, ako aj krajiny jeho pôvodu a iným civilizáciám,
- d) príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru, znášanlivosti, rovnosti pohlavia a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu,
- d) výchove zameranej na posilňovanie úcty k prírodnému prostrediu.”<sup>1</sup>

Výsledkom by mal byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a sebvzdelávanie, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti (politike, vede, kultúre, ekonomike, technike), človek pripravený efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, človek, ktorý si bude formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie.

Ak sa tieto ciele majú naozaj v našom školstve dosiahnuť, je nevyhnutné, aby školstvo naozaj dostalo v Slovenskej republike to miesto (nielen proklamatívne), ktoré mu patrí ako rozhodujúceho činiteľovi, od ktorého závisí budúcnosť Slovenskej republiky. K tomu je nevyhnutné najmä podstatne zvýšiť výdavky na školstvo, spoločenské postavenie a motiváciu učiteľa, skvalitniť jeho riadenie.

**Literatúra:**

- Beare, H. and Slaughter, R.: *Education for the Twenty-first Century*. London: Routledge 1993.
- Naisbitt, J. and Aburdene, F.: *Re-Inventing the Corporation: Transforming your job and your company for the new information Society*. London, Macdonald and Co 1986.
- Toffler, A.: *The Thrid Wave*. Toronto, Bantm Books 1981.
- Škola budúcnosti (Zborník zahraničných štúdií). Bratislava, SPK 1988.
- The Curriculum Redefined: *Schooling for the 21st Century*. Paris, OECD 1984.
- Turek, I.: *Kapitoly z didaktiky. Ciele vyučovacieho procesu*. Banská Bystrica, MC 1995.

**Summary:** The author proposes the aims of the Slovak educational system for the 21st century. His proposal is based on the assumed megatrends of further society development.

## Hľadanie nových hodnôt vo vzdelávaní učiteľov

A. A. Kotusiewiczová, Pedagogická a psychologická fakulta Warszawa, Poľsko

**Anotácia:** *Nové hodnoty vo vzdelávaní učiteľov v postkomunistických krajinách. Zmena lingvistického kódu učiteľa. Vzdelávacia hodnota učiteľa. Odmietanie vedeckej dogmy.*

**Kľúčové slová:** *vzdelávanie učiteľov, lingvistický kód učiteľa, osobnosť učiteľa, kompetencie učiteľa*

### Úvod

V procese sociálnej a kultúrnej transformácie v postkomunistických krajinách v dnešnej dobe, plnej nepokoja, negácie a hľadania, prebieha proces negácie vzdelávacích koncepcií.

Mnoho vzdelávacích mýtov, objavov, implikácií a dôsledkov je predmetom zvažovania a hodnotenia. Týka sa to i vzdelávania učiteľov.

Nový fetiš trhovo-orientovaného povedomia, s dôrazom

<sup>1</sup> Turek, I.: *O vyučovaní ľudských práv*. Bratislava, ÚMC 1993, s. 141.

na súťaživosť a boj zameraný na dosiahnutie osobného úspechu, sa stretáva s myšlienkou humanizmu, ktorá je hlboko zakorenená v tradičnom étose učiteľa.

Mladá generácia sleduje chaos, ktorý prebieha v spoločnosti dospelých. Súčasne hľadá niečo, čo by uspokojovalo jej základné vývojové potreby v rôznych sociálnych skupinách, ktoré stoja najčastejšie mimo vzdelávania a školy. Tieto procesy prebiehajú dlho a pomaly strácajú svoju spontánnosť a prirodzenosť.

Z tejto situácie vznikajú otázky, ktoré majú mimoriadny význam pre budúce stratégie vzdelávacích aktivít.

Ide hlavne o tieto otázky:

- Akým spôsobom môže učiteľ ovplyvniť budúcnosť? Bude tento jeho spôsob charakterizovaný vzrastajúcim egoizmom alebo bojom o moc a vedúce postavenie?

- Môže mať vzdelávanie nejaký pozitívny vplyv na vývoj ľudstva? Môže zlomiť zlý kruh ľudskej axiologickej nedokonalosti?

- Ku ktorým hodnotám pri výcviku učiteľov sa budeme prikláňať? Ktorým smerom sa má uberať rekonštrukcia teórie vzdelávania v súčasnosti?

V príspevku by som chcela predstaviť niekoľko svojich vlastných postrehov a úvah. Zoskupila som ich do troch hlavných problémových oblastí.

Prvá skupina sa týka tzv. zmeny lingvistického kódu učiteľa, ktorý je vyjadrený v procese vzdelávania.

Druhá skupina pojednáva o osobnosti učiteľa, ako najdôležitejšej hodnote vo vzdelávacom procese.

Tretia skupina problémov sa týka odmietania vedeckej dogmy, ktorá je nevyhnutnou podmienkou kompetencie učiteľa. Táto spôsobilosť je založená na schopnosti formulovať existenčné a filozofické otázky.

O uvedených okruhoch problémov budem hovoriť postupne.

## 1. Zmena lingvistického štýlu

Je známe, že jazyk určuje limity na subjektívne chápanie sveta. Hovoríme takým spôsobom, ako myslíme. Používanie národných kategórií definuje najzákladnejšiu ontologickú perspektívu. Naše myšlienky operujú v rámci týchto hraníc.



Subjekt sám osebe predstavuje spôsob a nový jazyk, ktorý sa raz objavuje vo svete, umožňuje povedať niečo, čo má nejakú históriu a dáva istý zmysel. Slovo vyjadruje myšlienky, pocity, hodnoty, výmenu informácií a koexistenciu ľudí.

Slovo má korene v zámeroch, gestách, modulácii a tóne hlasu učiteľov a v ich profesionálnych aktivitách. Nepredstavuje len jednoduchý vzťah k významom, ktoré už skôr označili iní ľudia. Predstavuje skutočnosť,

vzťah k určitým významom, ktorá rastie a vytvára sa v myslí. Je to subjekt aktivity podľa individuálnej logiky a hľadiska.

My ako učelia prenášame náš vlastný jazyk a predstavu o svete iným, pretože v skutočnosti nie sme schopní prenášať nič iné. Ako študenti si vytvárame vlastný svet a prejavujeme sa pomocou jazyka, pretože inak by sme neboli schopní žiť. Vytváranie vlastného sveta je podmienené iným svetom. Slovo má veľkú silu. Môže prebudiť myšlienky, inšpirovať intelektuálnu aktivitu, predstavovať nové neznáme výrazy, vďaka ktorým sa dostávame bližšie k osobe, ktorá hovorí.

Sme obklopení jazykom vo všetkých oblastiach vedomostí. Ale každá generácia si vytvára svoj vlastný postoj, ktorý je vsadený do konkrétneho a historického kontextu.

Z toho vzniká ďalšia otázka: Ako súčasná skupina učiteľov predstavuje sama seba? Chcela by som to konkretizovať na dvoch významných trendoch teórie jazyka v prechodnej fáze.

Pôvodným (nechronologickým) trendom je kritický trend. Týka sa intelektuálnej zmeny postoja v sociálnych vedách a krízy súčasných vzdelávacích systémov. Kritické trendy sa pýtajú na validitu vzdelávacej intervencie učiteľov. Vzdelávanie chápe ako súbor možných a meniacich sa interpretácií o svete, ktorý umožňuje, aby sa existencia ľudstva stala zmysluplnou. Vzdelávanie popisuje tiež ako proces, kooperáciu a dialóg. Kritická orientácia predstavuje názor liberalizácie úsudku, pričom dáva učiteľovi možnosť "oslobodiť sa od školy" a získať kritický pohľad. Jazyk tohto trendu sa týka vzťahových kategórií, ktoré nasledujú za tradičnými protikladmi koncepcií (napr. subjekt - objekt). Okrem toho sa zameriava na pojmy ako napr. rezistencia, realita, rozprava, bytie na svete, historický dialóg. Je plný rôznych myšlienok a pojmov a každý z nich vytvára rozličné myšlienkové a vzdelávacie pochody.

Čo sa týka jazyka kritického vzdelávania, učiteľ sa nesnaží hlásať žiadnu absolútnu pravdu alebo jediný správny názor. Vzdelávacie vedomosti učiteľa sa nepovažujú za vedomosti najväčšieho experta. Tento učiteľ je otvorený novým skúsenostiam a má schopnosť počúvať iných, ako aj seba samého. Druhý trend môžeme tiež nazvať metodickým a týka sa empirického myslenia. Je založený na dokonalej presnosti a vedeckej správnosti. Je charakterizovaný vierou v možnosť technického usmerňovania vzdelávacieho procesu a plnej kontroly nad ním.

Otázka typu "Aký má byť učiteľ?" sa nahradila otázkou kvality a efektívnosti spôsobilosti. Profesionálny vývoj učiteľa sa určuje podľa jeho schopností zvládnuť pedagogické zručnosti.

Metodický trend vytvoril myšlienku úplnej adaptácie učiteľa na jeho profesiu. Mal by slúžiť ako príklad pre jeho povolanie, pretože len učiteľ vytvára vzdelávacie plány a vykonáva úlohy, ktoré vytvorili externé vzdelávacie orgány. V jadre tohto postoja sa môžu nachádzať pojmy vybrané zo súčasnej praxeológie, ekonomiky, kybernetiky a vedeckej metodológie práce (napr. výkonnosť, meranie, spätná väzba).

Používanie vedeckého jazyka učiteľom vo vzdelávacom procese sa týka hlavne intelektuálnej kapacity subjektu. Tento jazyk však nie vždy korešponduje s prejavmi, gestami, názornými ukážkami a pokusmi o vybudovanie kontaktu. Nerozumíme expresívnym prejavom vyjadreným prostredníctvom rytmu rockovej hudby, jazyku nápisov na stenách, ktoré sa nachádzajú v každom európskom meste. Nerozumíme tiež

nekonvenčnému životnému štýlu mladých ľudí, ich vzbúreneckému hnutiu, ktoré nemožno zoslabiť žiadnymi neaktívnymi prostriedkami. Toto všetko sú formy výrazu, ktorý sa vzťahuje na rozličný lingvistický kód. Je to jazyk existenčných a komunálnych potrieb.

Ale profesijné vzdelávanie učiteľov nie je ešte zatiaľ dobre oboznámené s týmto jazykom.

Prispôsobujeme sa vedeckým pravidlám. Inými slovami, postupujeme podľa metodických smerníc v teoretickom výcviku učiteľov. Hoci v praxi využívame metamorfózy, často meníme básnikov na "chladných obchodníkov" a prenášame Alicu z ríše divov do "sveta bábik".

### 2. Učiteľovo JA ako vzdelávacia hodnota

Existujú dva projekty prítomnosti učiteľa vo vzdelávacom procese. Prvý je formálny, druhý je viac osobnejší, tzv. "objavujúci sám seba".

Môžeme sa preto opýtať, ako je tento druhý projekt učiteľovej prítomnosti vyjadrený. Odpoveď tkvie v samotnej aktivite, ktorá vytvára hodnotu učiteľa ako subjektu. Aktivita subjektu sa charakterizuje vlastne tým, že je účelová a determinovaná tak, aby bolo možné splniť jeho vlastné plány a úlohy. Vyžaduje si to však používanie nových foriem ľudskej spolupráce a nové spôsoby potrebné na vytváranie vlastného ja. Vďaka prvej aktivite sa dosiahne spoločný cieľ, ktorý určuje novú dimenziu ďalšej aktivity. Z toho vyplýva, že vzniká úplne nový vzájomný vzťah medzi dvoma absolútnymi hodnotami, napr. medzi dvoma subjektmi. Tento vzťah umožňuje teda jednému subjektu vidieť seba samého ako hodnotu, ktorá stojí proti hodnote druhej.

Toto predstavuje úplné a aktívne rozlišovanie vo vzťahu k rovnocenne aktívnym a autonómnym subjektivitám iných. Vo vzdelávacej spolupráci medzi subjektmi si chce každý subjekt zachovať svoju hodnotu, napr. svoju vlastnú individualitu a autonómiu.

Preto je potrebné, aby bol tento vzájomný vzťah aktívny a symetrický. Vzájomné správanie sa subjektov nie je podmienené len potrebou potvrdiť svoju vlastnú subjektivitu. Ale je tiež závislé od skutočností, ako ich my začleňujeme do našich životov.

Vzdelávacia politika si vyžaduje, aby boli obidva subjekty aktívne vo vzdelávacom procese. Vďaka novovybudovanému vzájomnému vzťahu môžu navzájom pôsobiť tak, že obidva subjekty sa stanú humánnejšími.

Nie je ľahké pochopiť tento vzťah, pretože nie je jednoducho konečným a definitívnym fenoménom. Naopak, môže si vyžadovať reinterpretáciu, reštrukturalizáciu alebo doplnenie. Okrem toho, nie je to len určenie prvého významu, pretože súčasná realita má už svoj význam. Jadrom tohto kognitívneho procesu je skutočnosť, že určenie a hľadanie významu obohacuje tento vzťah a robí ho skutočne ľudským.

Určenie významu, transformácia a reinterpretácia sa týkajú obidvoch subjektov. Tieto kreatívne zmeny ovplyvňujú a provokujú kognitívnu činnosť tak, aby došlo k výmene, dokončovanému a definovaniu seba samého pri obidvoch subjektoch. Kognitívne a emocionálne napätie medzi nimi preto vzrastá a získava novú unikátnu ľudskú kvalitu. Kognitívny proces môže takýmto spôsobom prispieť k autonómnemu a nezávislému seba vývoju obidvoch partnerov.

Ak venujeme málo pozornosti tomuto vzťahu a zameriavame sa len na prebudenie subjektivity u študenta, dochádza k deformácii vzdelávacích vzťahov.

Ak zhrnieme všetky tieto pozorovania, pridáme k takému záveru, že osobné JA učiteľa sa stáva významnou hodnotou. Umožňuje, aby prebiehal dialóg medzi subjektami a robil ho skutočne ľudským. Je dôležité, aby sa vybral správny vzdelávací program, pretože jeho stratégie môžu rozhodnúť o vývoji subjektov alebo o ich mentálnej stagnácii.

Okrem toho, ľudská bytosť by nebola schopná vyvíjať sa a vytvárať autonómne ja, pokiaľ by nemohla vstúpiť do autonómneho a osobného sveta iných ľudí.

### 3. Odmietanie prijať vedeckú dogmu

Vedecká prestíž, vybudovaná v spoločnosti, vyvoláva u učiteľa isté očakávania. Ak postupuje podľa pravidiel vzdelávacej teórie, verí, že bude môcť vykonávať svoje povolanie úspešne. Vzdelávacia prax však nepotvrdzuje v mnohých prípadoch tieto očakávania. Toto viedlo vedcov k tomu, aby zamerali svoju pozornosť na nasledujúce problémy.

1. Vzdelávanie zahŕňa len čiastočne praxiologické činnosti. Napr. dobrý výkon jedného učiteľa je založený na rutine a metodických vyučovacích zručnostiach.

2. Pôsobenie vedy môže byť veľmi nebezpečné, pretože môže zmeniť subjekt na objekt. Mení ho tiež na nástroj potrebný pre plnenie vzdelávacích úloh.

3. Limitované funkcie učiteľa, potrebné pre správny výkon, ochudobňujú vzdelávací proces o jeho základné kvality. Ide hlavne o vzájomné stretnutia s inými ľuďmi, pri ktorých jeden subjekt môže počúvať a rozvíjať to, čo jeho partner hovorí. Súčasne sa zamýšľa nad tým, čo tým môže povedať aj sám sebe.

Veda už neposkytuje istotu, ako to bolo jej zvykom. Naopak, otriasa vierou učiteľa vo vedeckú dogmu. Učiteľ už nepocítiť bezpečnosť a stráca sa aj jeho sebavedomie v práci. Od tejto chvíle si musí sám odpovedať na všetky nové otázky. Stáva sa autoritou sám pre seba.

Odmietanie prijať vedeckú dogmu sa stáva užitočným a má stimulačný efekt.

Objavuje sa však iný problém, ktorý je spojený s pedagogickou spôsobilosťou a výcvikom.

Môžeme predpokladať, že spôsobilosť na vyučovanie sa určuje podľa formulácií a hľadania odpovedí na filozofické a existenčné otázky, ako napr.:

Prečo?

Komu to prospeje?

Podľa akých hodnôt a za akým účelom?

Len potom je možné opýtať sa "čo?" a "ako to urobiť?" Skutočná citlivosť a intelektuálna kapacita učiteľa sa najlepšie prejaví v spôsobe kladenia otázok a pokusoch hľadať na ne svoje vlastné odpovede. Hodnota výcviku učiteľov nie je teda založená na istote. Naopak, je to otvorenosť, ktorá povzbudzuje učiteľa k tomu, aby hľadal svoj vlastný postoj k realite. Rovnako učí každého jedinca, ako sa stať učiteľom podľa vlastnej individuálnej cesty.

### Aké sú teda závery?

Byť učiteľom v súčasnosti zdá sa byť zvlášť náročné. Vstu-

pujeme do informačnej a pluralistickej etapy kultúrneho vývoja, ktorý zvyšuje požiadavky na špecifické vedomosti a vysokú výkonnosť v rozsahu uvedených činností. Vývoj ľudskej bytosti smeruje k tomu, aby sa venovala väčšia pozornosť psychologickým hodnotám subjektu. Vzdelávacia intervencia nie je inde ďalej možná.

V skutočnosti je povinnosťou každého učiteľa, aby sám riešil

celý komplex pedagogických problémov. Ak venuje dostatočnú pozornosť vysloveným potrebám, ak kričí, ale aj šepká, ak si všíma sebahodnotenie detí, žiakov a študentov, môže siahnuť hlboko do sveta skutočných aspirácií a túžob človeka.

Popri vedomostiach a spôsobilostiach je dôležité, aby mal učiteľ špeciálnu schopnosť počúvať, t.j. aby bol citlivým k celému kontextu subjektu žiaka.

#### Literatúra:

Kotusiewiczová, A.A.: *Teachers' training and the problems of the contemporary education*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1989.

Kotusiewiczová, A.A. - Kwiatkowska, H. - Zaczynski, W. P.: *Fedutology, research and methodological concepts*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1993.

Kwiatkowska, H.: *Nex orientation in teacher' education*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1988.

Okan, W.: *About teacher's education*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1991.

Rutkowski, J.: *Question, dialogue, upbringing*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1992.

Wołoszyn, S.: *Sciences about upbringing in Poland in the XXth century. The trial of the encyclopedic outline*. Warszawa, Instytut Ebadaj Edukacyjnych 1992.

Żechowdka, B.: *Efectiveness of teacher's work, determinants, trends, problems, comparative study*. Katowice, Uniwersytet Śląski 1982.

**Summary:** *The author presents her own reflections and considerations. They are grouped into three main problem areas. The first group refers to the so-called change of linguistic code of a teacher. The second one deals with the teacher's personal self as a value of the educational process. The third group of problems concerns Refusal to accept scientific dogma, which is the necessary condition of teaching competence.*

## Hospitácia zameraná na žiaka<sup>1</sup>

G. Rötling, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Zameranie hospitácií na pedagogickú komunikáciu a na riadenie procesu učenia žiakov. Prezentovanie konkrétnych pozorovacích javov vo Flandersovom systéme. Opis ich vlastností. Spôsoby záznamu. Používanie pozorovacieho systému. Vyhodnocovanie získaných údajov. Základné inštrukcie pre záznam hospitujúceho.*

**Kľúčové slová:** *interakcia, komunikácia, direktívnosť učiteľa, frekvenčný záznam, analytická schéma pozorovania*

### Úvod

V tradičnom vyučovaní, ktoré ešte pretrváva na mnohých vyučovacích hodinách, sa dáva príliš veľký dôraz na obsahové informácie. Aktívnym v tomto prístupe je prevažne vyučujúci. Preto aj tradičný zámer hospitácie bol, a ešte aj často je, ovplyvnený takto orientovaným vyučovaním. **Pri hospitácii sa potom sleduje, ako si vyučujúci počína a ako je aktívny pri vysvetľovaní učebnej látky.** Činnosť žiaka nie je v tomto prístupe v centre pozornosti hospitujúceho. Pokiaľ sa na vyučovaní žiak neaktivizuje činnosťou, nevytvárajú sa podnety pre osvojovanie teoreticko-praktických spôsobilostí a rozvoja jeho osobnosti. Z posudzovania kvality sprostredkovania poznatkových informácií vyučujúcim sa nedá posúdiť kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu na vyučovaní.

Moderné didaktiky dávajú dôraz na interakciu, vzťah medzi učiteľom a žiakom (komunikatívna didaktika). Dôležité v tomto prístupe je nielen to, o čom sa na vyučovaní komunikuje, ale aj to, ako sa komunikuje. Výstupom z vyučovania je dôležité nielen to, koľko žiaci z učiva vedia, ale aj to na akej úrovni poznania ho vedia a aký je ich vzťah k učivu, k po-

znávaniu. Dôležité sú tiež otázky ako žiaci prežívali, pociťovali situácie na vyučovaní, ako mali možnosť sa prejaviť, či sa podporovala ich sebadôvera, bola na vyučovaní dobrá atmosféra a pod. To všetko je závislé od interakcie a ovplyvnené kvalitou komunikácie medzi učiteľom a žiakmi. **Preto by sa vyučovanie nemalo orientovať len na informácie, ale aj na sociálne interakcie.** Obsahová a vzťahová dimenzia na vyučovaní sú rovnako významné a sú súčasťou jedného pedagogického procesu.

Súčasnú vyučovanie je preto potrebné stvárať komunikatívnejšie, humánnejšie a tvorivejšie. Analýza a hodnotenie vyučovacieho procesu by sa preto mala orientovať tiež týmto smerom. Malo by to byť i zámerom hospitácie. A práve na tento účel je vhodný Flandersov pozorovací systém štruktúrovaného pozorovania.

### Prezentovanie konkrétnych pozorovaných javov vo Flandersovom pozorovacom systéme

V tomto pozorovacom systéme sa sledujú tieto kategórie javov:

<sup>1</sup> **Poznámka:** *Článok je voľným pokračovaním príspevku od tohto autora, ktorý bol uverejnený v Pedagogických rozhľadoch, 1995/1996, č. 2, s. 2, pod názvom Hospitácia ako nástroj analýzy a hodnotenia vyučovacieho procesu.*

A - akceptácia, pozitívne hodnotenie žiaka  
 R - odmietanie, negatívne hodnotenie žiaka  
 T - reč učiteľa v súvislosti s vysvetľovaním učebnej látky  
 Q - otázky a úlohy pre žiakov

Aby sa sledované kategórie dali na vyučovaní spoľahlivo rozpoznať, triediť a zaznamenať, je potrebné ich bližšie vymedziť a definovať. Vymedzovaním konkrétnejších javov v kategóriách dôjde k ich rozčleňovaniu na podkategórie javov. Miera rozčleňovania kategórií prispieje k presnosti a objektívnosti záznamu javov, ale zároveň spôsobuje náročnosť a pracnosť takéhoto pozorovania na hospitácii.

Na základe niektorých zistení a tiež i výstupov z použitia tohto systému riadiacimi pracovníkmi škôl, ktorí sa zúčastňujú funkčného vzdelávania organizovaného MC v Banskej Bystrici, sme čiastočne upravili pozorovaciu schému AS8, ktorú navrhli M. Zelina a L. Alberty z PF UK v Bratislave. Snahou bolo redukovat' ju a upraviť s ohľadom na náročnosť v začiatkoch pozorovania. Odporúčame nasledovné vymedzenie podkategórií pozorovaných javov.

#### A<sub>1</sub> - Pochvaly

Viacslovné a variabilné pozitívne hodnotiace výroky učiteľa: výborne, to je správne; úlohu si riešil zaujímavo, urobil si to dobre; je vynikajúce to, čo si povedal, navrhol, urobil a pod.

#### A<sub>2</sub> - Povzbudenie k činnosti a vyslovenie dôvery v schopnosti žiaka

Skús to ešte raz; skús to inak; viem, že to dokážeš; neboj sa, len to smelo povedz, urob; nie je to náročné; istotone sa ti to podarí, vieš to a pod.

Primeraná frekvencia výskytu pozitívnych výpovedí učiteľa je významným prvkom motivácie a aktivizácie žiakov k učeniu.

#### R<sub>1</sub> - Napomínania direktívneho charakteru, rozkazy

Definované sú ako krátke slovné výroky týkajúce sa správania a disciplíny žiakov, ale aj učebnej činnosti: Sed'zte ticho! Bez rečí! Dávajte pozor! Neotáčaj sa stále! Prečo vyrušuješ? Hovor nahlas! Prečo nemáš úlohu? Zase si sa nepripravil! A pod.

#### R<sub>2</sub> - Negatívne hodnotenie, kritika

Oproti jednoduchým napomenutiam sa budú odlišovať väčším rozsahom a emóciami postojov k žiakom: nie som spokojný, že si nerobíš úlohy, že sa neučíš, s takýmto prístupom k učeniu pravdepodobne nepreukážeš

dostatok požadovaných vedomostí. A iné.

Pri rozbere výskytu kritických postojov a výrokov učiteľa je potrebné si všímať, či učiteľ uplatňuje akceptujúce odmietanie.

Negatívne hodnotenie a kritika môžu byť účinné, ak sa bude hodnotiť konkrétny prejav, čin žiaka, pričom nebude zasiahnutá

jeho osobnosť. Výrazne negatívne reakcie učiteľa, ako sú irónia, výsmech, zlosť, nadávanie žiakom, združďovanie autority učiteľa, sme nezaradili do pozorovaných javov z toho dôvodu, že pri hospitácii sa učiteľ bude kontrolovať a nebude ich prezentovať.

#### R<sub>3</sub> - Chýbajúce hodnotenie

Pozorovateľ zaznamená situáciu, v ktorej z motivačných dôvodov sa od učiteľa očakáva hodnotenie, ale učiteľ ho neurobí. Predmetom hodnotenia môže byť výkon alebo i správanie žiaka. Bude dôležité, či sa učiteľ vyhol pozitívnemu alebo negatívnemu hodnoteniu žiaka. Chýbajúce hodnotenie signalizuje, že učiteľ neprikladá význam motivácii pomocou hodnotenia. Zvlášť málo sa využíva pozitívne hodnotenie.

#### T<sub>1</sub> - Inštrukcie k práci, organizačné pokyny, príkazy k činnosti

V tejto podkategórii učiteľ hovorí, aké pomôcky si majú žiaci pripraviť, čo sa bude a čo sa ide robiť, aké sa majú vytvoriť skupiny, príkazy na začatie činnosti. (Otvorte si učebnicu na str. 32; pripravte si kresliace pomôcky; pod' k tabuli; začnite písať; začni s cvikom a podobne.)

#### T<sub>2</sub> - Vysvetľovanie učebnej látky

V prípade výraznejšieho monologického výkladu vyučujúceho (súvislé vysvetľovanie, prednášanie) odporúčame zaznamenať a následne analyzovať čas trvania tejto činnosti.

Pri vysvetľovaní učebnej látky formou dialógu je možné ľahšie zaznamenávať počty interakcií, jednotiek pozostávajúcich z myšlienkových celkov. Môžu obsahovať i viac viet. Uplatnením dialógu sa kategória T<sub>2</sub> môže interaktívne obohatiť aj prvkami kategórie A, R, Q, čím sa štýl vyučovania stáva menej direktívny. Pre získanie indexu direktívnosti učiteľa (o tom v ďalšom texte) je potrebné v podkategórii T<sub>2</sub> zaznamenávať počty výskytov interakčných jednotiek.

#### T<sub>3</sub> - Neodôvodnené rozprávanie, opakovanie už povedaného

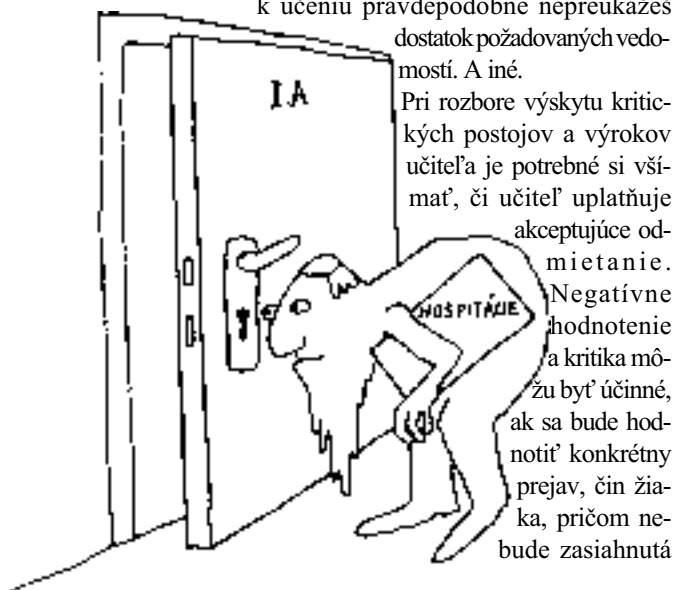
Do neodôvodneného rozprávania zaradíme obsahové výroky, ktoré nesúvisia s obsahom učiva, tiež aj výroky učiteľa, ktoré nezohľadňujú didaktické hľadisko. Budú sem patriť zvlášť tzv. "rečnicke otázky". Niektorí učelia si pri položení otázky z dôvodov ponáhľania sa sami odpovedajú, prípadne sa snažia úlohu (nie príklad) riešiť namiesto žiakov. Medzi výroky, ktoré sa vzťahujú na opakovanie už povedaného, môžeme zaradiť opakovanie celých odpovedí žiaka, viacnásobné opakovanie znenia otázok a úloh a opakované použitie slov: že, teda, akože, pravda, no tak, samozrejme, chápete ma, rozumiete a pod.

#### Q<sub>1</sub> - Otázky a úlohy na vnímanie a senzomotorické funkcie

Zamerané budú na vnímanie vecí a javov pomocou zmyslov: Čo vidíte? Čo cítite? Aké je to? Kde je? Odpíšte si! Odkreslite si! Počúvajte! A iné.

#### Q<sub>2</sub> - Otázky a úlohy na pamäť

Sem zaradíme tie, ktoré budú aktivizovať pamäťové stopy formou znovuzpoznania (spomenutia) a reprodukcie. Obsahom bude prezentovanie poučiek, mien, rôznych faktov a údajov, postupov činnosti. Typickými výzvami učiteľa sú napr.: Čo viete o ...? Ako sa nazýva ...? Koľko má ...? Aký je postup ...? Aký je vzorec pre ...? Kedy sa to stalo? Čo ste videli? Aké hodnoty sa používajú pri...? Opíšte situáciu ...! Zopakujte! Ako sa určí? Čo si pamätáte z...? Vypočítajte! (reprodukčná úloha). Atď.



**Q<sub>3</sub> - Otázky a úlohy na konvergentné (logické) myslenie**

Riešenie otázok a úloh v tejto podkategórii vyžaduje použitie myšlienkových operácií, ako sú napr.: porozumenie, porovnanie, rozlišovanie, triedenie, analýza, aplikácia, abstrakcia, zovšeobecnenie, indukcia, dedukcia, analógia. Charakteristické pre tieto otázky a úlohy je, že sú jednoznačné vo výsledkoch riešenia. Typické výzvy učiteľa: Vyjadrite to vlastnými slovami, matematicky, symbolicky. Porovnajte! Priradte správny vzťah! Urobte rozbor...! Prečo? Vysvetlite! (nie reprodukcia) Čo sa stane, ak...? Čo je príčinou...? Aký vplyv má...? Rozlíšte, čo je podstatné? Charakterizujte! - nie pamäťove; Špecifikujte podmienky! Riešte úlohu! Aplikujte poznatok na...! Vývodte! Odvodte! Zovšeobecnite! Nájdite analógiu k...! A pod.

**Q<sub>4</sub> - Otázky a úlohy na hodnotiace myslenie**

Vhodné je ich rozdeliť na racionálne, estetické a etické. Pri racionálnom hodnotení sa necháva otázka, úloha posudzovať žiakmi z hľadiska správnosti - nesprávnosti, pravdy a nepravdy. (Je správne vyriešená úloha? Je pravda, že ...?) Otázky na estetické hodnotenie sledujú posudzovanie krásy (pekné - škaredé) napr. filmov, kníh, prostredia a pod. Pri otázkach na etické hodnotenie sa necháva posudzovať konanie a správanie ľudí (dobré a zlé).

Typické výzvy učiteľa: Rozhodnite o správnosti...! Overté, či...! Dokážte, že...! Zdôvodnite! Posúďte! Zhodnoťte! Argumentujte! Optimalizujte! Oceňte! Napíšte kritiku na...! Vytvorte normu, kritérium na hodnotenie...! Čo je dobré a čo zlé? Čo sa ti páči a čo nie? V čom je problém? Je to riešenie adekvátne? A pod.

**Q<sub>5</sub> - Otázky a úlohy na tvorivé myslenie**

V podstate je možné ich definovať tak, že nemajú jednoznačnosť v zadaní úlohy, prípadne v postupe jej riešenia alebo aj vo výsledku riešenia úlohy. Typickými slovesnými výzvami učiteľa môžu byť: Vymyslite! Vytvorte! Navrhňte iné riešenie! Zmeňte! Prispôbte na účely...! Vyjadrite viacero možností, spôsobov! Riešte problém! Zorganizujte! A iné.

Je možné v začiatkoch pozorovania zlúčiť podkategórie Q<sub>1</sub> + Q<sub>2</sub> a Q<sub>3</sub> + Q<sub>4</sub> + Q<sub>5</sub> a pozorovať len dve širšie podkategórie otázok a úloh (reprodukčných a produkčných).

Otázky a úlohy v podkategóriách sú hierarchicky usporiadané od rozvíjania nižších k vyšším poznávacím funkciám, čím sa vzájomne podmieňujú. Je pochopiteľné, že pri vyšších funkciách budú zastúpené nižšie funkcie. Preto sa pri zázname odporúča zaznamenať len najvyššiu funkciu, ktorá je úlohou zasiahnutá.

V kategórii Q je dôležité zaznamenávať iba tie otázky a úlohy, ktoré boli komunikované a realizované zo strany žiakov. V opačnom prípade by mohol učiteľ prejavovať značné množstvo i kvalitu otázok a úloh, ale proces rozvíjania ich funkcií by nemusel prebehnúť, alebo by bol málo účinný.

**Ako robiť záznam?**

Je potrebné si vopred pripraviť záznamový hárok, ktorý bude obsahovať kategórie a podkategórie pozorovaných javov (ich názvy alebo ich označenie). Do vymedzených kolónok hospítujúci zaznamenaná pozorovaný jav tak, že urobí čiarku. Pri takomto pozorovaní pôjde o zistenie početnosti výskytu javov. Takýto záznam sa nazýva frekvenčný. Je prirodzené, že pri priamom pozorovaní (hospitácia) sa niektoré javy nebudú stačiť zaznamenať. V prípade požiadavky na dokonalejší

záznam je dobrým riešením kombinácia priameho a nepriameho záznamu. Pomocou zvukového alebo videového záznamu sa potom situácia prepíše do písomnej podoby. S takýmto "protokolom" sa potom ľahšie a rýchlejšie vyhl'adávajú a triedia údaje.

**Ako vyhodnocovať získané údaje?**

Pri pozorovaní založenom na frekvenčnom zázname sa počty výskytov pozorovaných javov, interakcií v podkategóriách sčítajú. Pre Flandersov pozorovací systém je významný index direktívnosti učiteľa, ktorý sa zistí zo vzťahu

$$i_D = \frac{A + Q}{T + R}, \text{ kde } A = \sum_1^n A_n, Q = \sum_1^n Q_n \text{ a pod.}$$

Zo vzťahu je zrejmé, že pri výraznej hodnote T + R oproti A + Q bude mať index číslo výrazne menšie ako 1. Spôsobia to prejavy učiteľa, ako je prednášanie, kritizovanie žiakov, vydávanie príkazov, organizovanie práce v triede. Tento štýl vyučovania je direktívny. Na opačnej strane nedirektívnosť učiteľa sa prejaví v povzbudzovaní žiakov, v častejšom zadávaní otázok, ktoré umožnia samostatnejší a tvorivejší prejav žiakov. Aký má byť index direktívnosti? Nie je možné ho presne a jednoznačne vymedziť. Patrí do kategórie sociálnych noriem. Za kritérium by sa mohla použiť populačná norma, t. j. počty používaných podnetov, interakcií z veľkých vzoriek a vzhľadom na ne by sa posudzovala konkrétna hodina a učiteľ. Výrazne menšia hodnota indexu direktívnosti ako 1 bude dôvodom na dôslednejšiu analýzu vyučovacieho štýlu učiteľa. Mali by sa hľadať kroky, činnosti, ktoré by zlepšili tento štýl, aby sa učiteľ stal menej direktívny na vyučovaní.

**Ako používať Flandersov pozorovací systém?**

Je možné osobitne sledovať len niektoré vybrané kategórie javov s istým zámerom na učiteľa a predmet. Tomuto zámeru bude odpovedať i záznamový hárok - analytická schéma pozorovania. Je to vhodné i z dôvodov určitej náročnosti a počiatocnej neskúsenosti používania tohto systému.

Odporúčame sledovať napr. kategóriu A a R. Zo vzájomného pomeru A/R je možné posúdiť mieru uplatňovania pozitívneho a negatívneho hodnotenia. Je dobré, ak tento pomer je aspoň dvojnásobný. V analýze týchto kategórií je tu ešte možnosť hodnotiť príčiny nízkej, poprípade nulovej frekvencie v kategórii A a tiež i prípadnej vysokej frekvencie v kategórii R. Kategóriu Q je možné sledovať samostatne. Rozbor tejto kategórie sa môže orientovať na príčiny prípadného nízkeho alebo nulového výskytu podnetov v oblasti vyšších poznávacích funkcií. Mali by sa hľadať možnosti proporcionálneho rozvíjania všetkých poznávacích funkcií v každom vyučovacom predmete. Môže sa zistiť index divergencie/konvergencie:

$$i_{dk} = \frac{Q_5 + Q_4}{Q_3 + Q_2 + Q_1}$$

Tento údaj môže poslúžiť ako východisko pre analýzu, ale aj na porovnanie rovnakých vyučovacích hodín u rôznych učiteľov. Kategóriu T je možné tiež samostatne pozorovať.

Tu je ale viacej hodnotiacich možností. V prípade časovo výraznej monologickej časti vysvetľovania učiva, sledujeme čas jej trvania. Tým, že podiel jednostranného odovzdávania informácií učiteľom je na vyučovaní častokrát predimenzovaný, znižuje sa aktivizácia žiakov z hľadiska ich samostatnej učebnej činnosti. V rozbere tejto časti je vhodné diskutovať s učiteľom o možnostiach obmedzenia monologickej výkladovej časti. Zníži sa tým funkčná direktívnosť učiteľa. Okrem pozorovania a zaznamenávania javov a interakcií v podkategóriách T potrebných pre zistenie indexu direktívnosti, môžu sa analyzovať nefunkčné výroky učiteľa v podkategórii T<sub>3</sub>, popri prípade i niektoré v T<sub>1</sub>. Kategóriu T je možné sledovať a analyzovať aj z hľadiska kvality komunikácie učiteľa. Pozorované javy môžu byť zamerané na: správnosť komunikácie, jej tempo, silu hlasu, spôsob kladenia otázok, zrozumiteľnosť - náročnosť reči učiteľa, sekvenčnosť prejavu učiteľa a neverbálne prejavy učiteľa. V tomto prípade bude potrebné zostaviť analytickú schému pozorovania hodnotením posudzovacou škálou. Pozorovateľ sleduje javy počas celej vyučovacej hodiny a v jej závere zaznamená na škále jednu možnosť hodnotenia. Hodnotenie bude viac subjektívne ako v pozorovacom systéme. Posudzovacia škála na hodnotenie určitého javu má byť konštruovaná tak, že jej krajné body označujú protikladné vlastnosti. Je dobré, ak škála má širšie rozpätie, ponúka citlivejšie rozlíšenie hodnotiaceho javu. Ťažkosti v zostavení škály spočívajú v nájdení hodnotiacich ponúk primerane jednoznačných a zároveň homogénnych, patriacich do jednej skupiny javov.

**Ukážka vhodnej škály:**

*Správnosť komunikácie:*

- a) spisovný prejav
- b) striedanie spisovného a hovorového prejavu ,
- c) hovorový prejav
- d) nespisovné výrazy:....

**Ukážka nevhodnej škály:**

*Tempo komunikácie:*

- a) rýchla reč
- b) pomalá reč
- c) časté opakovanie viet, otázok
- d) monotónnosť.

**Zácvik pozorovateľa**

V pozorovacom systéme sú javy, ktoré sa budú ťažšie rozpoznávať a správne zaznamenávať. Bude k nim patriť hlavne kategória Q a frekvenčný záznam v T<sub>2</sub>. Pri zaznamenávaní podnetov v kategórii Q sa riadime vonkajšími, rozpoznateľnými znakmi otázok a úloh. Znakom rozpoznania je činné sloveso alebo slovesná väzba typická pre určitú úroveň učenia. Ťažkosti spočívajú v tom, že nie všetky činné slovesá a ich väzby sú jednoznačné. Napr. sloveso "vymenujte" môže byť zamerané na pamäťovú funkciu, na logicko-analytické myslenie, ale aj na požiadavku uplatnenia tvorivého myslenia. Niektoré otázky i úlohy sa ťažko zatriedujú, lebo hospitujúci nevie, či sa žiaci už s problematikou stretli. Vzniknú i situácie, kedy je potrebné najskôr odhadnúť myšlienkové operácie, ktoré musia žiaci vykonať, a až potom je možné otázku, úlohu zaradiť. Odporúča sa preto vytvoriť si kolónku pre nezaradené otázky a úlohy. V rozbere s učiteľom je možné ich potom správne zatriediť. Predpokladá sa, že počet nezaradených otázok a úloh nebude z hľadiska frekvenčného počtu významný. Je potrebný zácvik, pri ktorom sa získava určitá zručnosť presne rozpoznať jednotlivé pozorované javy. Obyčajne sa zazna-

menávanie nacvičuje zo záznamu a až neskôr z priameho pozorovania. Pri zácviku je vhodné, ak spolupracujú viacerí pozorovatelia. Pre Flandersov pozorovací systém sa odporúča minimálne 10 hodín zácviku. Cieľom je dosiahnuť čo najväčšiu zhodu so záznamom, ktorý urobil skúsený pozorovateľ - analytik. Väčšie rozdiely môžu znamenať nevládnutie systému poznania kategórií javov, prípadne ich nejednoznačnosť definovania a vymedzenia.

Na záver tejto časti citujem vyjadrenie Márie Vydrovej z Gymnázia v Považskej Bystrici, ktorá uskutočnila 4 analytické pozorovania vyučovacích hodín touto metódou: "V porovnaní s klasickou hospitáciou si takáto forma pedagogického pozorovania vyžaduje viac duševnej energie aj času. Je však účinnejšia a ide ku koreňu problému. Oslovuje učiteľa ako človeka, nie ako biológa či fyzikára - v tom vidím jej najväčšiu hodnotu."

S jednoznačným používaním Flandersovho pozorovacieho systému, zvlášť na stredných školách, asi nevystačíme. Pozorovací systém v doteraz prezentovanej podobe by mohol byť obohatený o ďalšiu kategóriu javov, ktorá by sa nezávisle pozorovala a analyzovala. V našom návrhu ide o kategóriu, ktorú sme označili **M - metodická motivácia**. Východiskom je didaktika orientovaná na riadenie procesu učenia. Obsahuje prvky, ktoré aktivizujú a motivujú žiakov k učeniu pomocou metodických funkcií. Štrukturovanie kategórie M je odvodené od všeobecnejších zákonitostí didaktického cyklu. Pozorovanie javov nebude orientované na ich frekvenčnosť a ani na čas ich trvania. Bude sa sledovať a analyzovať dodržiavanie didaktického cyklu

Návrh javov kategórie M:

**M<sub>1</sub> - Úvodná motivácia**

Znakom tejto časti bude zaujímavé uvedenie učebnej látky pomocou problémovej úlohy, prezentovaním rozporov a pochybností, dramatizáciou, hádankou, experimentom a pod.

**M<sub>2</sub> - Poskytovanie cieľov učebnej činnosti**

V tejto časti bude pozorovateľ sledovať, či učiteľ formuluje ciele v jazyku žiackeho výkonu, orientovaného na činnosť žiakov. Bude pravdepodobné, že pozorovateľ sa stretne výlučne s formuláciami cieľov orientovaného na obsah vyučovania, prípadne na činnosť učiteľa. Tieto formulácie sú z hľadiska požiadavky na riadenie procesu učenia nevhodné. V rozbere tejto časti sa bude viesť diskusia o možnostiach, ako cieľovo orientovať učebnú činnosť žiakov.

**M<sub>3</sub> - Realizácia učebnej činnosti žiakov - osvojenie učiva**

Tu sa zaznamená situácia, v ktorej učiteľ umožní žiakom samostatnú učebnú činnosť v súvislosti s osvojovaním nového učiva.

**M<sub>4</sub> - Podávanie priebežných pomocných informácií a poradenstva pri ich učebnej činnosti**

Zaznamená sa situácia, kedy učiteľ pozitívne reaguje na otázky žiakov v súvislosti s úlohou, prácou. Tiež sem zaradíme jednostrannú spätnú informáciu o činnosti žiaka, s následným usmernením a poradenstvom učiteľa. Nesprávne si riešil úlohu, prečítaj si znovu úlohu, preštuduj si v učebnici text a pod.

**M<sub>5</sub> - Zisťovanie výsledkov učebnej činnosti žiakov**

V záverečnej časti cyklu sa učiteľ vracia k cieľom učebnej činnosti žiakov. Vytvára sa možnosť ich porovnať so skutočným stavom. Zisťuje sa úspešnosť učenia a následná korekcia plánu učenia. V prípade kratšieho cyklu (časť hodiny, vyučovacia hodina) sa má uprednostňovať forma sebahodnotenia žiakov



napr. autotestom, ktorý sa neklasifikuje. Je tu samozrejme, možnosť hodnotenia i zo strany učiteľa. Mali by to byť skôr informácie o tom, v akom stave osvojenia sú stanovené učebné ciele.

V kategórii M sa sleduje, do akej miery sú vytvorené podmienky pre riadenie procesu učenia. Pri rozbere tejto kategórie sa väčšinou objavujú problémy v nedostatočnej didakticko-materiálnej vybavenosti vyučovacieho predmetu, v neuplatňovaní metodických funkcií didaktického cyklu, ale aj v tradičných prístupoch, s prevahou na odovzdávanie poznatkov. V rozbere kategórie M bude potrebné dať možnosť učiteľovi zdôvodniť neuplatnenie niektorej činnosti, i vzhľadom na možnú špecifickosť zamerania konkrétnej vyučovacej hodiny.

Analytická pozorovacia schéma zameraná na kategóriu M je vhodná pre vyučovacie predmety s viac štrukturovaným učivom. Tejto požiadavke viac vyhovujú prírodovedné a odborné predmety teoretického, ale aj praktického zamerania.

#### Literatúra:

Gavora, F.: *Pedagogické pozorovanie*. Pedagogická revue, 46, 1994, č. 9-10.

Forster, A.: *Ako porozumieť vyučovaniu*. Pedagogická revue, 43, 1991, č. 1.

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

Zelina, M.: *Analytické schémy vyučovacích hodín*. Interný text MC mesta Bratislavy 1994.

**Summary:** *The author refers to his article in the previous issue. He presents concrete observations in Flanders System, their descriptions, keeping records, ways of using observation system and evaluation. He lists some basic instructions for the observer.*

## PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Projektové vyučovanie s projektovou metódou ako hlavnou metódou vyučovania a s využívaním projektov. Pedagogické východiská. Organizácia a metodika projektového vyučovania.*

**KLúčové slová:** *projektové vyučovanie, projektová metóda, projekty, koncentrácia, princípy projektového vyučovania, pedagogické ciele, integrácia, problémové, konštruktívne, hodnotiace a drilové projekty, konštruktívna škola*

Projektovým vyučovaním nazývame takú koncepciu, v ktorej je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania. Takto tvorí ucelenú, špecifickú koncepciu vyučovania. Projektová metóda sa však v súčasnosti široko využíva aj v iných koncepciách, kde tvorí ich dôležitú súčasť.

História projektov siaha až do začiatku 20. storočia, k pragmatickej pedagogike a jej poňatiu pracovnej školy, založenej na myšlienke neustálej rekonštrukcie skúsenosti dieťaťa a spojenia so životom. Život chápe ako proces, ktorý prebieha ako neustále uchovávanie rovnováhy organizmu a prostredia. Ak dôjde k zmene prostredia, vzniká problémová situácia, ktorá vytvára u človeka potrebu, aby svojím konaním dosiahol opäť rovnováhu. Každé ľudské správanie pramení z takýchto problémových situácií, vyplývajúcich zo životnej praxe. Úlohou myslenia je zmeniť problémovú situáciu na jasnú.

V kontexte problémových situácií majú vedomosti význam len ako nástroj pri ich riešení. Podľa pragmatickej teórie sa majú žiaci v škole učiť práve prostredníctvom riešenia problémových situácií, konkrétnou činnosťou, vlastnou

### Záver

Ak sa hospitácia bude zameriavať na analýzu a hodnotenie uvedených pedagogických kategórií javov, môže výraznejšie prispieť k tomu, že aj vyučovanie sa bude uberať týmto smerom. Hospitácia nebude formálnou činnosťou. Učiteľ získa pravdivé a objektívne informácie, nebude sa musieť obávať subjektívnych a manipulatívnych hodnotení. Tým sa môže zvýšiť jeho motivácia k zlepšovaniu svojej pedagogickej činnosti. Zmena štýlu vyučovania na menej direktívny umožní i žiakom prejavovať sa samostatnejšie a tvorivejšie. Takéto vyučovanie ich môže viac uspokojovať a motivovať k seba-rozvíjaniu.

### Ťahanice

*Medzi ľuďmi občas  
vzniknú ťahanice.*

*Jedným ide o smer,  
druhým o smernice.*

*J. Bily*

aktivitou. Vyučovanie je tým lepšie, čím viac podnecuje pod vedením učiteľa žiaka k tomu, aby bol iniciatívny v plánovaní, uskutočňovaní a hodnotení svojich činností smerujúcich k zvládaniu úlohy podľa stanoveného cieľa.

V roku 1918 rozpracoval pragmatik W. H. Killpatrik projektovú metódu ako cestu osvojenia problémov. Plné a široké rozvinutie projektovej metódy nastalo až po 2. svetovej vojne a práve v posledných desaťročiach. Oproti pragmatizmu sa však v súčasnosti v súvislosti s projektami viac zdôrazňuje tzv. konceptualizácia a pojmový proces, teda že svet poznania nie je len svetom akcie (praxe), ale aj svetom pojmov a metodológie myslenia.

### Pedagogické východiská

Zázemím projektov je myšlienka súhmnne pomenovaná ako koncentrácia, v zmysle stanovenia spoločných "jadier", "základov", okolo ktorých by sa koncentrovalo učivo. Koncentrácia má zjednocovať učivo podľa jednotiacej idey (témy) a zabraňovať, aby sa poznanie rozpadlo do rôznych oblastí. Pri riešení životných problémov alebo globálnych javov je potrebné uplatniť poznatky rôznych vied, a to v sú-

vislostiach dosť odlišných, než s akými sa žiak stretne v škole. Človeka obklopuje prostredie, ktoré je celistvé, ako celistvé je človekom vnímané a človek naň celistvo reaguje.

“Koncentrácia učiva je sústredenie látky alebo určitého ústredného motívu, jadra či základnej idey.<sup>1</sup> Zdrojom koncentrácie je životná realita, učebná látka a prepojenie oboch. Takýmito koncentračnými jadrami môžu byť napr.:

- všeobecná téma - ak je potrebné osvojenie určitého zovšeobecnenia (jar);
- konkrétny podnet - ak je potrebné pochopiť konkrétny jav, potreby a úlohy človeka v ňom (záplava);
- problém - ak je potrebné prekonať neznámu obťažnosť, aby sa dostavil učebný efekt (prečo vznikajú vojny);
- výchovno-vzdelávací cieľ - ak sa žiada istá zmena kvality osobnosti, tu až sekundárne ide o tematizáciu (naučiť sa argumentovať).

Podľa toho, či sú tieto jadrá hierarchizované a ako, potom koncentrácia môže buď úplne nahradiť existenciu predmetov, pri zachovaní predmetov orientovať ich učivo k jednej téme (koordinácia), alebo len zabezpečovať medzipredmetové vzťahy niektorých predmetov, prípadne v rámci len jedného predmetu rozširovať štruktúru jeho tém.

Základné princípy projektového vyučovania vyjadrujú jeho zmysel a sledované pedagogické ciele:<sup>2</sup>

1. zreteľ na potreby a záujmy detí - uspokojovanie potreby aktivity, nových skúseností, potreby vlastnej zodpovednosti, sebarealizácie a vlastných záujmov, čo zabezpečuje aj motívovanosť dieťaťa;
2. zreteľ na aktuálnu situáciu - otvorenie sa školy širšiemu okoliu, spoločenstvu, ale aj osobnej situácii dieťaťa a riešeniu jeho problémov;
3. interdisciplinarita - ponúka celistvé poznanie;
4. sebaregulácia pri učení - žiak si plánuje, realizuje a hodnotí svoj projekt, učí sa učiť; S. Vrána definuje projekt ako: a) je to podnik, b) je to podnik žiaka, c) je to podnik, za ktorého výsledky prevzal žiak zodpovednosť, d) je to podnik, ktorý ide za určitým cieľom;
5. orientácia na produkt - práca na projekte prináša produkt a tým potvrdzuje zmysel učenia, vyžaduje dokumentáciu priebehu a výsledkov, ich prezentáciu v škole i mimo nej;
6. skupinová realizácia - prepojenie činnosti detí v zmysluplnej tímovej práci, učí spolupracovať;
7. spoločenská relevantnosť - je mostom, ktorý spája školu so životom okolia i spoločnosti.

Kľúčovým pojmom projektového vyučovania je pojem integrácie. Integruje vo vyučovaní obsahové otázky (čo učiť) s procesuálnymi (ako, kedy sa učiť). Integruje:

- pôvodne oddelené prístupy,
- matematicko-logický, verbálny, vizuálny, telesne kinestetický, muzikálny prístup,
- myslenie, intuíciu, telo, city, zmysly,
- skúsenosti s novým poznaním,
- riadenú činnosť s autoreguláciou,
- deti v spoločnej činnosti,
- deti, učiteľov, rodičov a iných členov spoločnosti,
- školu so svetom.

Najväčší význam tejto integrácie je to, že projekt vracia škole a dieťaťu skutočný vzťah k poznaniu.

## Organizácia a metodika projektového vyučovania

Organizačná štruktúra je veľmi variabilná. Je v nej možné pracovať:

- s jednou triedou s jedným učiteľom v jednom predmete,
  - s jednou triedou s jedným učiteľom vo viacerých predmetoch,
  - s jednou triedou s viacerými učiteľmi vo viacerých predmetoch,
  - s celým ročníkom, s viacerými ročníkmi, s celou školou.
- Závisí to od toho, či ide o veľké alebo malé projekty, krátkodobé alebo dlhodobé, individuálne alebo skupinové, školské alebo domáce.

Podľa účelu ich možno rozdeliť na **problémové** (účelom je riešiť problém), **konštruktívne** (vytvoriť niečo nové), **hodnotiace** (skúmať a porovnávať), **drilové** (nacvičiť zručnosť).

Podľa navrhovateľa môže ísť o spontánne žiacke projekty, umelé, pripravené učiteľom, kombinované, vytvorené v spolupráci.

Projekt sa podobá vedeckému postupu a má 4 základné kroky (všetky realizujú predovšetkým žiaci):

1. **Zámer** - sem patrí podnet a jeho spracovanie (pri spontánnych záujmoch, motivácia detí, pri učiteľských znalostiach detí, pohľad na učivo), ako aj formulácia východiska, jadra problému, t.j. o čo vlastne pôjde, ujasnenie cieľov;
2. **plánovanie** - je vytýčenie základných tém a okruhov, určenie činností a prostriedkov, rozdelenie čiastkových cieľov, úloh, rolí, časový plán a pod.
3. **uskutočnenie** - realizujú ho deti, učiteľ je skôr v pozadí, ale môže podľa potreby hrať rolu vodcu, organizátora, pomocníka, rozhodcu, oponenta, podnecovateľa, sprostredkovateľa a i.;
4. **hodnotenie** - prebieha najprv detské hodnotenie celej akcie, jednotlivých etáp, hľadanie ďalších možností a postupov, rovnocenne sa uplatňuje hodnotenie učiteľa.

V projektovom vyučovaní sa uplatňuje **metóda auto-sociokonštrukcie**. Ide o učiteľom premyslený výber situácií a ich zoradenie, prípadne postupné dávkovanie informácií tak, aby vždy vyvolávali určitý “šok” - nemožnosť riešiť problém doterajšími poznatkami. Prvým krokom je ponorenie sa do situácie, kritika prameňov, vyhľadávanie rozporov, dávanie ich do súvislosti s ostatnými vedomosťami, odstup. Realizuje sa zásadne v skupine, kde sa formulujú problematické body a línie ďalších riešení. Nastáva bezvýchodisková situácia, nutnosť ďalších nástrojov, zreteľný zlom vzhľadom na predchádzajúcu istotu. Po chvíli “prázdnoty” sa objavuje nové riešenie, nová vedomosť. Úlohou vyučujúceho je nájsť v stanovenom učebnom obsahu problematiku zlomu, ktorú žiaci skonštruujú. V tejto metóde sa kladie dôraz na autentickosť poznania - som to JA, kto poznatok originálne tvorí. Za skutočný sa považuje len ten poznatok, ktorý dieťa skonštruovalo vo svojej hlave samo. Takéto vyučovanie je známe aj pod názvom konštruktívna škola.

Prednosti projektového vyučovania sú v tom, že je motivačné, blízke životu, celostné, umožňuje individualizáciu, učí

<sup>1</sup> Projektová metóda ve škole i za školou. Praha 1993, s. 4.

<sup>2</sup> Tiež tam, s. 9.

spolupracovať, formulovať názory, riešiť problémy, hľadať informácie, byť zodpovedným, podnecuje tvorivosť a fantáziu.

K jeho úskaliam patrí to, že všetko musí byť premyslené a dobre organizované, učiteľ musí odhadnúť mieru voľnosti a zodpovednosti detí, byť dobrým diagnostikom, prepojiť projekty so systematickou učivom. Musí sa tiež vyrovnávať s tým, že mnohostrannosť javov nerešpektuje zásadu postupnosti vo vyučovaní a je vyňatá z kontextu jednotlivých vied a túto postupnosť a kontext musí nachádzať a odovzdávať.

#### Literatúra:

*Projektová metóda ve škole i za školou. Praha 1993.*

*Singule, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha 1966.*

*Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem 1993.*

*Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit. Praha 1991.*

*Vrána, S.: Učebné metody. Erno - Praha 1936.*

*Všichni na jedničku. Alternativní didaktické postupy. Praha 1991.*



**Summary:** *The author explains what projects are and how to use them in teaching/learning process. She deals with its history, aims, structure and methodology.*

## KULTÚRNE DEDIČSTVO EURÓPY ŠKOLSKÉ PROJEKTY RADY EURÓPY

H. Glause, Metodické centrum Bratislava

**Anotácia:** *Projekty zamerané na spoločné kultúrne dedičstvo Európy. Niekoľko príkladov projektov. Význam realizácie spoločných projektov.*

**KLúčové slová:** *kultúrne dedičstvo Európy, spoločné projekty, interkulturálne dianie, komunikačná kompetencia*

V októbri a novembri minulého roku sa uskutočnili dva semináre v Donaueschingene (SRN), ktoré sa zaoberali projektami zameranými na spoločné kultúrne dedičstvo Európy.

Podobné projekty sa realizujú od roku 1990 v rôznych krajinách, vždy so žiakmi viacerých národností. Títo žiaci pod vedením učiteľov vyvíjajú spoločne aktivity na skúmanie, poznávanie a osvojenie si kultúrnych koreňov, ktoré ich spájajú a ktoré sú v ich krajinách dodnes viditeľné. Často sú tieto korene len zabudnuté, možno nie sú - aj pod vplyvom politických hraníc - rovnako poznateľné, alebo sme my učiteľia ešte nenašli správnu cestu a spôsob, ako o ne vzbudzovať záujem žiakov.

Takéto projekty sú síce z hľadiska pracovného zaťaženia a organizácie náročné a obsiahle, ale stretli sa s veľkým ohlasom a úspechom u žiakov francúzskych, belgických, nemeckých, anglických, írskych, škótskych, talianskych, holandských, španielskych a rakúskych škôl.

Projekty sa uskutočňovali vo vyučovacom čase a trvali od jedného do troch týždňov. Podieľali sa na nich žiaci všetkých vekových skupín a typov škôl. Ubytovaní boli v mládežníckych táboroch, ubytovniach alebo v stanoch, takže aj čas, kedy nerobili na projekte, mohli využiť na nadväzovanie kontaktov a na spoločné aktivity. Miesto konania takéhoto projektu má mať osobitný význam - spätý s históriou, architektúrou, archeológiou, literatúrou, výtvarným umením, prírodnými vedami alebo technikou.

Ako príklad uvádzame niekoľko projektov:  
Brusel - hlavné mesto Art Nouveau (secesie)  
Cesty pútnikov do Santiagu de Compostela

Barokové mesto Casale (Taliansko)

Kláštorné kostoly stredoveku

Rýn bez hraníc

Sir Walter Scott

Život mníchov

V týchto projektoch sa žiaci spoločne aktivizovali v najrozličnejších činnostiach:

- prakticky pracovali s materiálmi ako kameň, ľanové plátno, papier, drevo, farba atď., to znamená, precíťovali hodnotu kultúrnych pokladov priamo na mieste,
- robili samostatné vykopávky,
- kreslili podľa originálnych predlôh,
- boli tvorivo činní, keďže spievali, tancovali, muzicírovali a komponovali,
- písali protokoly, správy, články,
- fotografovali, robili audio- a videozáznamy.

Takto sa upevňuje ich zmysel pre kultúrne dedičstvo a želanie chrániť a zachovávať kultúrne poklady, ktoré spoločne vlastnia. Pochopili, že len to, čo poznajú, si dokážu aj vážiť a udržiavať.

Pri spoločnej práci spoznávali nielen svoje spoločné korene, ale aj rozdiely - to, čo ich delí, naučili sa lepšie poznať cudziu aj vlastnú kultúru.

Žiaci sa nedorozumievali medzi sebou len jazykmi, ktoré ovládali zo školy, ale aj zmesou jazykov, a komunikovali aj non-verbálne - gestami.

Uzatvárali sa priateľstvá a u niektorých detí dospeli pobaľali nové osobnostné črty: detí, resp. mladistvých, ktorí sa len málo

nadchýňali manuálnou prácou, preukázali pri týchto aktivitách veľkú zručnosť, iní, ktorí boli skôr introvertní, sa stali zmenou svojho normálneho prostredia otvorejšími. Jedného projektu sa zúčastnilo aj telesne postihnuté dieťa, ktoré pracovalo podľa svojich možností a preukázalo tak svoje schopnosti, získalo viac sebadomia a chuť tvoriť.

Preto, ak formulujeme úlohu orientovanú na interkultúrne dianie, máme možnosť vytýčiť hneď viacero cieľov:

-Učíme sa dejiny, umenie, krajinovedu - regionalistiku a jazyk v mimoškolskom rámci, ktorý má motivujúci účinok.

- Žiaci rôznych národností sa učia jeden od druhého, rozširujú si svoj horizont a zvyšujú svoju dorozumievaciu spôsobilosť.

- Získavajú sebadôveru a sociálnu kompetenciu.

- Nachádzajú spoločné a rozdielne, cvičia sa v tolerancii, ktorá je základnou podmienkou pre spoločné napredovanie v demokratickej Európe podľa motta: We are united in the tolerance of our differences.(Sme zjednotení v tolerovaní našich

rozdielností.)

Pre učiteľov znamená plánovanie takéhoto európskeho projektu rozšírenie komunikačnej kompetencie, ale aj presnú prípravu obsahových a organizačných aspektov - tímovú spoluprácu so zahraničnými kolegami - a prekonanie mnohých byrokratických problémov v prípade, že financovanie takéhoto podujatia nemá ísť len na ťarchu rodičov a školy.

Pomoc možno očakávať od oddelenia Kultúrneho dedičstva pri Rade Európy, aj keď nemôže zabezpečiť financie. O fantáziu a iniciatívu zúčastnených žiakov a učiteľov je záujem. Avšak na to, aby takýto projekt bol úspešný, je potrebná spolupráca školskej správy s inými inštitúciami, resp. so sponzormi.

Autorka tohto príspevku - v súčasnosti pôsobí ako lektorka nemeckého jazyka v Metodickom centre v Bratislave - rada poskytne ďalšie informácie, pomôže iniciovať a plánovať projekt a bude sa tešiť z ohlasov na túto ponuku.

*Summary: The author discusses experiences in using Council of Europe school projects. She shows some examples and student's evaluation.*

## AKTUÁLNE ÚLOHY ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

O. Matuška, Metodické centrum B. Bystrica

*Anotácia: Súčasné premeny zasahujú do vnútornej štruktúry a vonkajších vzťahov špeciálnej pedagogiky. Problematika integrácie sa dostáva do popredia záujmu školstva. Ťažkosti pri realizácii integrácie. Analýza kladných a záporných argumentov. Problémy vo vzájomnej previazanosti teórie a praxe špeciálnej pedagogiky u nás.*

**Príučové slová:** špeciálne potreby, integrácia, raná starostlivosť, špeciálna pedagogika

Súčasné spoločenské, vedecké a technické premeny hlboko zasahujú do vnútornej štruktúry a vonkajších vzťahov špeciálnej pedagogiky. Humanizácia výchovy, vrátane oblasti starostlivosti o deti a mládež "so špeciálnymi potrebami", a multidisciplinárny charakter špeciálnej pedagogiky vyznačujú súčasné a perspektívne zmeny.

Ďalší smer rozvoja špeciálnej pedagogiky je predmetom skúmania a diskusií nielen u nás na Slovensku, ale aj vo svetovom meradle.

V slovenskom kontexte prebiehajúce diskusie, i určitá rozpačitosť, vyplýva aj z toho, že tradičná štruktúra špeciálnej pedagogiky sa vybuodovala v symbióze s českou špeciálnou pedagogikou v relatívne krátkom historickom období a vzápätí si vývoj vyžaduje nové zmeny. Naša špeciálna pedagogika dynamicky reaguje na súčasné otázky, ktoré nám doba formuluje. Proces premien aj v špeciálnej pedagogike sa začal, treba ho rozvíjať a určiť jeho smerovanie...

Do popredia záujmu školstva (nielen špeciálneho) sa dostáva **problematika integrácie**, t.j. začleňovanie postihnutých detí a mládeže do základných a stredných škôl bežného typu a ich spoločná výchova, spoločné vzdelávanie s intaktnými žiakmi.

Motívy integrácie sú väčšinou učiteľmi, verejnosťou, ale najmä rodičmi kladne chápané. Integrovaná výchova, v protiklade so segregovanou výchovou v špeciálnych školách, poskytuje bohaté prostredie na podnety pre postihnutého žiaka s ohľadom na jeho osobnostný rozvoj. Postihnuté deti sa

nemusia dlhodobo odlúčiť od rodiny, čo z hľadiska citového, ale aj celkového rozvoja dieťaťa je ďalšou výhodou.

Realizácia integrovaného vzdelávania naráža na mnohé ťažkosti: obavy učiteľov o zníženie úrovne vzdelávania zdravých žiakov, organizácia vyučovacieho procesu je zložitejšia, môžu sa vyskytnúť aj technické a psychosociálne problémy.

Analýzu kladných a záporných argumentov (na základe našich skúseností a prieskumov) môžeme zhrnúť nasledovne:

1. Proces integrovanej výchovy postihnutých detí a mládeže je v našich podmienkach skutočnosťou, ktorý sa realizuje v experimentálnych podmienkach.

2. Úspešnosť procesu integrácie je vo veľkej miere závislá od prekonávania bariér v myslení a postojoch zainteresovaných osôb (učiteľov, rodičov, samotných žiakov).

3. Nie je možné všetky postihnuté deti úspešne integrovať, deti a mládež s veľmi ťažkými postihnutiami a s viacerými poruchami môžu sa úspešnejšie vzdelávať v špeciálnych školách.

4. Kladné poznatky z integrácie postihnutých detí a mládeže v základných a stredných školách ukazujú, že úroveň vzdelávania v integrovaných triedach sa neznížila, postihnutí a intaktní žiaci v učení spolupracovali, klíma v triedach bola "tolerantnejšia k postihnutým a obohatená empatiou", lebo postihnutí žiaci boli v učebni usilovní a disciplinovaní. Táto skutočnosť priaznivo vplývala aj na učenie zdravých žiakov.

5. Integrovaní postihnutí žiaci v učení, v škole a mimo nej vyžadujú špeciálno-pedagogický servis, čo môžu poskytovať špeciálni pedagógovia v špeciálnopedagogických poradniach, učitelia špeciálnych škôl, pracovníci pedagogicko-psychologických poradní a detských integračných centier.

6. Technické, organizačné, legislatívne problémy boli sčasti úspešne riešené "za chodu", t.j. v priebehu integrácie, s kompetentnými funkcionármi a v spolupráci s rodičmi.

Proces integrovaného vzdelávania postihnutých sa začal. Vyžaduje ďalšie zdokonalenie a modelovanie. Preto si myslíme, že postupný, uvážení rozvoj integrácie je vhodným riešením, administratívne plánovanie a kampaňovitost' neprinášajú očakávané výsledky.

Úspešnosť integrácie je závislá "od otvorenia" základných a stredných škôl pre postihnutých. Alternatívne formy integrácie možno a treba voliť podľa miestnych podmienok a individuálne: spolupracou partnerských škôl, čiastočnou - úplnou integráciou postihnutého jedinca v špecializovaných triedach pri základných školách atď.

Rodičia postihnutých detí sa často a právom anagajú za to, aby ich deti boli zaradené do "normálnych" škôl. Treba ich získať aj pre spoluprácu so špeciálnym pedagógom, učiteľom v základných, stredných školách. Spolupráca učiteľov v integrovaných triedach so špeciálnym pedagógom musí byť systematická a neformálna.

Súčasná premena, to sa netýka len integrácie postihnutých, nastoľujú úlohy aj pre teóriu a prax špeciálnej pedagogiky. Nadväzane na doterajšie pozitívne smery jej rozvoja, sú nápadné niektoré problémy vo vzájomnej previazanosti teórie a praxe:

1. Naša špeciálna pedagogika sa prevažne sústreďuje

na symptomatické javy u postihnutých, menej na celistvé funkčné zameranie komplexného prístupu v rehabilitácii v súvislosti s požiadavkou ich osobnostného rozvoja. Zúžené, parciálne videnie postihnutého jedinca z hľadiska jeho handicapu, bez akceptovania potencionálneho rozvoja, využívaním aj jeho nenarušených schopností, akcentuje "iba nápravu" jeho deficitov.

2. V zmysle princípu "izolovaný defekt neexistuje" sa vyžaduje univerzálnejšia príprava špeciálnych pedagógov počas vysokoškolského štúdia, ako aj z hľadiska perspektívnych úloh kompetentnosti špeciálnych pedagógov v praxi.

3. Raná špeciálnopedagogická starostlivosť, z hľadiska prevencie a efektívnosti rehabilitácie, si zasluhuje zvýšený záujem odborníkov v oblasti bádateľskej činnosti a praxi.

4. Pribúdajúci počet postihnutých detí s viacerými poruchami vyžaduje spracovať metódy výchovy a vzdelávania z aspektu samostatného fenoménu, lebo "viacnásobné postihnutie nie je sumáciou jednotlivých postihnutí"<sup>1</sup>.

5. Rozvoj tvorivosti postihnutých detí a mládeže úzko súvisí s v predchádzajúcich bodoch načrtnutými problémami a úlohami. Systém KEMSAK<sup>2</sup> poskytuje teoretický základ aj pre voľbu stratégie a metódy rozvoja celej osobnosti dieťaťa. Rozpracovanie a využitie tejto významnej práce pre oblasť výchovy postihnutých môže obohatiť špeciálnu pedagogiku.

Starostlivosť o postihnutých sa koncentruje od jedinečného pohľadu k celistvému, od symptomatického vnímania postihnutého k jeho komplexným "špeciálnym potrebám". Postihnutý jedinec sa neprispôsobuje "špeciálnopedagogickým" ponukám, ale špeciálnopedagogická starostlivosť má uspokojovať jeho potreby. V tomto duchu sa uskutočnila aj svetová konferencia v Salamance.<sup>3</sup>

#### Literatúra:

Mattmüller, P.: *Das mehrfachbehinderte, horgeschädigte Kind*. Berlin-Ch, Marhold, 1972.

Matuška, O.: *Perspektívy špeciálnej pedagogiky*. Pedagogické rozhľady, 1993/94, č. 5.

Matuška, O.: *Skúsenosti s integráciou sluchovo postihnutých žiakov*. Efeta, 2., 1992, č. 2.

Frieskum o integrácii sluchovo postihnutých 1993 - nepublikované.

World conference on special needs education. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 (UNESCO).

Zelina, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, Iris 1994.

**Summary:** *The author devotes his attention to the updated tasks of specialized pedagogy and deals mainly with disabled children integration in schools. He formulates some tasks for integration in schools. He formulates some tasks for theory and practice of specialized pedagogy.*

## ÚSMEV AKO DAR OSOBNOSŤ ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

D. Adamcová, Odborné učilište B. Bystrica

**Anotácia:** *Nársky na osobnosť a poslanie špeciálneho pedagóga v práci s mentálne postihnutými deťmi. Neistá budúcnosť jednej školy.*

**Kľúčové slová:** *špeciálny pedagóg, mentálne postihnuté dieťa, humanizmus a tolerancia, perspektíva učilišta.*

Váhavo, s pocitom blížiacich sa sviatkov, s myšlienkami patriacimi deťom školy, rodili sa prvé riadky môjho článku. Nebudú to odborné-metodické rady kolegom, uprednostnila som osobné pocity, skúsenosti, prežívanie atmosféry v kruhu mentálne postihnutých detí.

Na konci roka ma prekvapilo množstvo vianočných

pohľadníc, prianí, medzi nimi nechýbali vrúcne slová od mojich súčasných žiakov, ale i tých, ktorí naše učilište dávno absolvovali. Čas pokoja a lásky, čaro Vianoc na nás doliehalo väčšou nehou, ohľadupnosťou, trpezlivosťou, toleranciou. Toleranciou a ľudskosťou najmä k tým, ktorí teplo rodičovského objatia nepoznali, nemohli nikdy vysloviť najčarovnejšie slová

<sup>1</sup> Mattmüller, P.: *Das mehrfachbehinderte, horgeschädigte Kind*. Berlin-Ch, Marhold 1972, s. 118.

<sup>2</sup> Zelina, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, Iris 1994.

<sup>3</sup> World conference on special needs education. Salamanca, Spain, 7 - 10 June 1994 (UNESCO).

mama a otec. Rodičia im úsmev nevyčarili. Úsmev je dar, nič nás nestojí, a predsa sme naň skúpi, bojíme sa jeho pomínutia, jeho zásoby sú však nevyčerpatel'né. **Úsmev ako dar** - pod týmto názvom sa stretávajú deti z detských domovov. Štedrý sponzorí rozdáva darčeky, aspoň na chvíľu rozžiaria smutné oči, na okamih zastavia deťom dych, tancujú, spievajú. Očakávaný deň skončil. Speváci dospievali, darčeky sú zovreté v horúcich detských dlaniach, v miestnosti utíchla radosť, smiech, zhaslo svetlo, obrovské reflektory prestali znásobovať detské šťastie, rozišli sa do svojich domovov. O rok sa možno stretnú. Farebný svet pomínul. Kúzelné očarenie je spomienkou. Môže vynahradiť jeden deň v roku ich samotu? Koľko ďalších odstrčených detí čaká na dobro ľudí, bezradne a bezcieľne sa potulujúc ulicami? Kto podá opornú ruku stojacim na okraji spoločnosti, čakajúcim na milosť, dobro a teplo ľudského srdca? Kto s nimi prekoná nástrahy a prekážky dňa? Nastal čas, prichádza špeciálny pedagóg, pripravený odovzdať kus svojho srdca, človek trpezlivý, optimistický, vnímavý a láskavý. Moji kolegovia majú radi život, ale úsmev nezdobí ich úprimné tváre len raz v roku, v kontakte s deťmi sú usmiati aj v čase osobného trápenia, útrap a starostí. S úsmevom ide všetko ľahšie. Deti sú vnímavejšie, pokojnejšie. Najradšej počúvajú zážitky zo života, príbehy učiteľov, ktorí denne stoja pred ich lavicami a dokážu odhaliť svoju dušu a otvorene vravieť o rodine, deťoch a blízkych. Pokojne sedia, načúvajú a hltajú každé vyrieknuté slovo. Učiteľ im dôveruje, nehrá pred nimi divadlo s maskou na tvári, nechce byť lepší ako v skutočnosti je. Vážnosť a autorita sa nedá získať krikom a zamračenou tvárou. Skutočná úcta a vplyv zavládnu spolu s úsmevom, porozumením, s umením odpustiť v pravej chvíli drobné zakolísanie, vybočenie zo správnej cesty, nesplnenie úlohy. Čo všetko musí učiteľ mentálne postihnutých detí prepáčiť, zabudnúť? Čo všetko deťom chýba. Základné pomôcky u mnohých neexistujú. Učiteľ prináša deťom potrebné do triedy, aby si zabezpečil podmienky a splnil ciele vyučovacej hodiny. Mnohokrát si sama povzdychnem, o čo ľahšie to majú kolegovia v základných školách. Mama, tráp sa. Vykúzlil panamu, koženku, farebné gombíky, starú pančuchu. Mama hľadá, strihá a chystá. My ani tie mamy mnohé nepoznáme. V učilisti sme spokojní, ak dieťa vlastni aspoň najobyčajnejšie pero a pravidelne sedí v škole. Vynaložené úsilie špeciálneho pedagóga často nezodpovedá žiackym výsledkom v práci. Napriek tomu sa nevzdáva, začína znova a znova, nadšenie

prenáša na deti, aby boli v ďalších činnostiach úspešní. Učiteľ im dôveruje, chváli a pochvalou ocení akýkoľvek drobný pokrok. Krôčik za krôčikom sa z detí stávajú samostatnejší mladí ľudia. Kolegovia prežívajú svorne s deťmi ich najťažšie lásky, osobné problémy a prehry, hádky rodičov, snažia sa poľufkať rany a údery života. Našli by ste u nás kolegov, ktorí na okamih túžia po schopnostiach kúzelníkov, kresličov filmov, výrobcov dúhy, majiteľov kolotočov. Tým by zahnali smútok z tvári žiakov. Špeciálny pedagóg neraz vyčarí nemožné. Pracuje v nezávideniahodných podmienkach, ich opis by nás stál veľa námahy a žiadne slová by dostatočne nevyznievali potrebné.

Odkiaľ čerpáme silu, vieru v človeka?

Pred Vianocami vyhlásilo vedenie nejednej školy chrípkové prázdniny. Študenti sa tešili, rozprchli sa ako vtáčence k rodičom. Naši žiaci odchádzali so slzami v očiach, nešťastne opúšťajú vianočne vyzdobené triedy, kamarátov. V triedach rozvoniavalo ihličie, v kruhu cudzích ľudí pociťovali blížiac sa najkrajšie sviatky roka. To je studňa energie pre našu neľahkú prácu. Vyviera z pocitu spokojnosti druhého človeka, ktorého sme aspoň trochu svojou prítomnosťou učinili šťastnejším, ťažko sa mu od nás odchádza. Návrat späť je sprevádzaný nádejou, nepriechádzajú túžobne len po voľných dňoch, letných prázdninách, vracajú sa i naši absolventi. S iskrou v očiach rozprávajú o prvých úspechoch, očakávajú pochvalu, povzbudenie a úsmev na rozlúčku.

Vráti sa absolventi do odborného učilisti a v Banskej Bystrici aj o niekoľko rokov? Budova školy nám nepatrí, zmluva o prenájme domova mládeže končí v lete tohto roku. Postačí vnútorná sila a obrovská chuť špeciálnych pedagógov pomáhať deťom na to, aby zabezpečili ničím nerušenú budúcnosť? Ďalšie školské roky na princípoch humanizmu a tolerancie, pretože už za bránou školy nastupuje trpká skúsenosť. Hoci by naša energia vybuchla ako sopka, bez pomoci predstaviteľov mesta sú snahy o úsilie márne. Špeciálnemu pedagógovi neostane iné, iba stať sa kúzelníkom, ktorý však dokáže vyčariť iba ilúziu. Klam a ilúziu deti nepotrebujú. Naša škola má teplo, iskru, dáva istotu a ochranu, rozdáva radosť. Má však jeden nedostatok - nie je naša. Ak sa zmení plameň nádeje na plamienok a necháme ho nečinne dohorieť, vezmeme a zničíme mentálne postihnutým deťom aj to málo, čo ich chránilo. Nemajú toho na svete veľa. Všetci sme všetko, sám si nič. Šťastie je ukryté v pomoci človeku.

**Summary:** This article deals with a special teacher personality and considers the future of one special school.

### Vážení prispievatelia,

nezabúdajte, že ku každému článku (výnimku tvoria krátke správy) patrí:

- **anotácia** (stručný obsah v heslách; 3-5 riadkov),

- **klúčové slová** (deskriptory - významovo najdôležitejšie slová, odborné termíny; 5-10 slov),

- **rezumé** (zhrnutie hlavných myšlienok, obsah jednotlivých častí; 5-7 riadkov),

- **zoznam použitej literatúry** (autor, názov, miesto vydania, vydavateľstvo a rok vydania, pri citáciách aj strana, pri časopisoch ročník, rok, číslo, strana).

Dodržiavajte aj **normalizovanú stranu** (1 strana = 60 úderov krát 30)

## ASERTIVITA V ETICKEJ VÝCHOVE

M.Valica, Metodické centrum B. Bystrica

### Sociálne spôsobilosti asertívneho človeka

V bežnom živote svoju asertivitu prejavujeme otvoreným, priamym, úprimným vyjadrovaním svojich názorov, myšlienok a citov. To predpokladá **poctivosť voči sebe**. Na to, aby sme vedeli vyjadriť čo skutočne potrebujeme, musíme mať odvahu "pozrieť sa" bez zaujatia na naše skutočné pocity. Vyznať sa v nich, reflektovať svoje citové stavy, citové zážitky (i nepríjemné) je cestou k **reálnemu vnímaniu a rozvíjaniu seba samého**. Naučiť sa vyjadrovať svoje city (5. téma etickej výchovy) ma robí pre druhých zrozumiteľným a komunikatívnym v situáciách "tu a teraz". Marcus Aurelius napísal vo svojich Hovoroch o sebe: "Nikto nežije iný život než ten, ktorý práve stráca, a nestráca iný život než ten, ktorý práve žije. Minulosť ani budúcnosť nám nepatria."

#### Príklad:

Janko pozve Petra do kina. Petrovi sa nechce ísť, pretože mal naplánovaný iný program.

**Agresívny** Peter preto označí návrh ísť na film za hlúpy. Janko odchádza do kina s krajne negatívnymi pocitmi.

**Pasívny** Peter sa podrobí, ale čas strávený v kine pretrpí a dáva nepriamo najavo svoju nespokojnosť.

**Asertívny** Peter povie: "Do kina sa mi nechce ísť. Mám iný program. Na budúce, ak sa dohodneme dopredu, pôjdem s tebou rád na dobrý film."

Tento spôsob vyjadrovania citov vytvára pozitívne vzťahy. Z morálneho hľadiska platí minimálna požiadavka **nevjadrovať to, čo necítim, čo si nemyslím**. Je to často v situáciách, kedy účelovo, lebo sa nám to hodí z akýchkoľvek dôvodov (kariéra, úspech, vyhnutie sa konfrontácii a pod.), vlastne klameme. Seba i tých druhých. Dodržiavať toto pravidlo znamená **žiť v pravde**, uprednostniť pravdivosť pred predstieraním. Nesmieme si však zamieňať pravdivosť za úprimnosť a úprimnosť za útočnosť. Niekedy je "pravdivosť a úprimnosť" len zásterkou pre toho, kto svojou pravdou "úprimne bije" svoje okolie.

#### Príklad:

Janka stretne spolužiačku Zuzku, ktorá veľmi často hodnotí jej výzor "úprimnými" slovami a s úsmevom "Vyzeráš ako strašiak do maku". Zuzka nevyjadruje svoje momentálne pocity, ale agresívnym výpadom sa snaží s Jankou manipulovať, aby v nej vyvolala pocity neistoty, ktoré ak sú prítomné môžu viesť k zníženému sebahodnoteniu.

Je samozrejmé, že v dobrých vzťahoch je úprimnosť a otvorenosť žiadúca. Treba ju však podať spôsobom, ktorý nezraňuje. Musí byť motivovaná snahou pomôcť a v prípade nepríjemného obsahu súčasne vyvážená povzbudením a podporou. V opačnom prípade druhá strana vníma úprimnosť ako agresiu. **Asertívny človek je teda vnímavý voči iným ľuďom, k ich situácii a je citlivý pri vyjadrovaní stanoviska k nim**. Snaha porozumieť citom tých, spôsobilosť vedieť odlišiť oprávnené nároky iných od láskavosti voči nim, rešpektovanie vlastných potrieb a hodnôt umožňuje asertívnemu človeku reálne hodnotiť vlastnú situáciu z hľadiska dlhodobej perspektívy a redu-

*Pokračovanie*

kovat' i vlastnú agresivitu. Pri požiadavkách iných voči sebe si prenecháva vždy možnosť zvážiť a rozhodnúť o ich akceptácii voči sebe. Umožňuje mu to tiež asertívne reagovať na neoprávnené, často manipulatívne požiadavky agresívnych či pasívnych ľudí, ktorí porušujú vo vzťahoch asertívne ľudské práva.

#### Príklad:

Janko chce ísť s kamarátmi na výlet. Požiada Petra, aby mu požičal magnetofónové kazety. Peter, ktorý má z ich požičiavaním veľa nepríjemných skúseností a považuje to za riskantné, by nerád prišiel o kvalitné nahrávky.

**Pasívny** Peter prosbu neodmietne, prisľúbi s určitými podmienkami kazety. S približujúcim sa termínom sa začne vyhovárať, zapierať v telefóne. Vyčkáva, kedy Janka omrzí vyčkávanie a odíde na výlet bez kaziet.

**Agresívny** Peter odbije Janka slovami: Tebe požičať kazety, to je ako by som ich hodil do vody. Na teba sa spoľahnúť nedá. Čo som blázon?

**Asertívny** Peter povie jednoznačne nie. Nesnaží sa vyhovárať, neospravedlňuje sa, ale môže povedať: Nehnevaj sa, ale kazety ti nemôžem požičať. Majú pre mňa veľkú cenu. Nepožičiavam ich nikomu.

Táto spôsobilosť **"nehovoriť áno, ak sa nám žiada povedať nie"**, je pre dobré medziludské vzťahy veľmi významná. Zabraňuje vzájomnej manipulácii medzi ľuďmi, preťažovaním tých, ktorý nedokážu odmietnuť také požiadavky okolia, ktoré ich ženú do stavu psychickej i fyzickej vyčerpanosti. **Umožňuje zhodnotiť realnosť požiadaviek v konfrontácii s našimi možnosťami. Sem patria i požiadavky tých, od ktorých sme nejakým spôsobom závislí**. Ide o vzťahy rodičia-deti, šéfoviazamestnanci, učitelia-žiaci a pod. Rámčovo sú možné 3 druhy odpovedí na požiadavky "silnejších, skúsenejších...", tak ako sme ich pomenovali v I. časti nášho príspevku: pasívne, agresívne a asertívne.

**Pasívni** jednotlivci sa formálne podrobujú "silnejším" a súčasne reptajú a hľadajú únikové cesty. Niekedy sa s nimi dostávajú do konfliktu, ale najmä sú nespokojní so sebou, pretože nedokážu presadiť svoje oprávnené požiadavky úprimne a otvorene. Ak sa im to nepodarí, sú "odsúdení" do role závislého, nesamostatného "dieťaťa". Používajú často taktiku úskoku, lži, ohovárania atď., ktoré im ale zabraňujú stať sa dospelými. Časté napätia si kompenzujú napr. alkoholom, drogami a pod.

**Agresívni** jednotlivci sa vzbúria v otvorenom konflikte, ktorý na dlhší čas nepriaznivo ovplyvní ich vzťah k "silnejšiemu"; svoje problémy si riešia po svojom (často tým istým spôsobom, ako uplatňovali agresívni "silnejší" rodičia, šéfovia, učitelia...). Táto vzbura im často nepomôže stať sa dospelými, asertívnymi jedincami. Nemožno zabúdať ani na nahromadenie zlých pocitov a potrebu nejakým spôsobom kompenzovať (alkohol, karierezmus, chválenkárstvo, siláctvo ...).

**Asertívne prístupy** si v týchto náročných vzťahoch volia tí jedinci, ktorí majú najväčšie predpoklady stať sa dospelými a sú schopní niesť zodpovednosť za svoje konanie. Títo ľudia rozoznávajú, kedy ide o skutočnú radu podloženú skúsenosťami a kedy o pokus manipulovať s nimi a potláčať ich do závis-

lej "podriad'ujúcej sa role dieťaťa". Vedia tiež, čo chcú urobiť, akým spôsobom a uvedomujú si dôsledky svojho konania. Neprežívajú výrazné negatívne pocity a sú schopní vecne oznámiť, že aj keď si zväžia dobrú radu, predsa si urobia po svojom.

### Príklad:

Jankovi rodičia chceli mať z neho lekára. Janka medicína nijako neláka. Skôr má vyhranené technické záujmy.

**Pasívny** Janko sa podvolí, na štúdiách však zlyhá, čo vyplýva z jeho nízkej motivácie na toto štúdium. Jediné týmto môže usvedčiť rodičov, že sa rozhodli nesprávne. To sa mu síce dokonale podarí, ale najviac utrpí on sám.

**Agresívny** Janko odchádza po veľkej scéne z domu, prijíma miesto kuriča na horskej chate, čo ho, prirodzene, neuspokojuje. Za svoju nespokojnosť stále obviňuje rodičov, čím sa vzájomný vzťah zostruje, a predovšetkým táto cesta vôbec nevedie ku konštruktívnemu riešeniu.

**Asertívny** Janko nielen vysvetlí, čo si o svojej budúcnosti myslí, ale aj podľa toho koná a prihlási sa na taký odbor, ktorý ho zaujíma.

Autoritatívne pôsobenie na mladých ľudí zo strany dospelých v období hľadania vlastnej identity môže veľmi negatívne ovplyvniť ich osud. Pasívne pôsobenie nedáva zasa dostatočné stimuly pre ich rozvoj. Oba prístupy majú manipulatívny charakter, v ktorom sú skutočné záujmy, snahy, potreby mladých ľudí neakceptované v snahe dospelých vytvárať ich na "svoj obraz". Asertívny prístup rodiča, vychovávateľa je prístupom nie "formotvorcu", ale skôr "sprievodcu", ktorý pomáha mladému človeku hľadať samého seba, formovať mu základné otázky života a je nápomocný vlastným príkladom a radou, ktorej prijatie však závisí od mladého človeka. Je to cesta otvárania vnútorných možností mladého človeka pre jeho budúcu integritu dospelého človeka.

Kvalitné morálne vzťahy medzi dospelými ľuďmi (a tam musia smerovať i vzťahy medzi dospelými a dospievajúcimi) nemajú charakter súperenia či vyjadrovania a zdôrazňovania závislosti z jednej strany. Takéto vzťahy predpokladajú účasť dvoch zreých jednotlivcov, ktorí si navzájom ctia svoju jedinečnosť. Humanistický psychológ Perls vyjadril túto pravdu slovami: "Nie som na svete preto, aby som žil podľa tvojich predstáv, ani ty preto, aby si žil podľa mojich predstáv. Ty si ty a ja som ja. Ak sa navzájom nájdeme, je to nádherné. Ak sa nenájdeme, nedá sa nič robiť."

Presadzovanie svojich oprávnených požiadaviek v zmysle asertívnych práv predpokladá i **schopnosť požiadať o to, čo potrebujeme**. Zdá sa, že je to veľmi banálna záležitosť, ale často s tým majú pasívnejší jedinci problémy. Najvypuklejšie sa to prejavuje v situáciách, v ktorých sa ľudia zvyčajne cítia menej príjemne, napr. pri reklamáciách, sťažnostiach na agresívne správanie iných, v situáciách, kedy musia o niečo požiadať a očakávajú, že budú odmietnutí a pod.

### Príklad:

Janko si požičal 50,- Sk od Petra, ktorý mu ich sľúbil vrátiť do jedného týždňa. Hoci prešli 4 týždne Janko stále nevracia peniaze.

**Pasívny** Peter rieši situáciu nepriamymi narázkami či ohováraním Janka. Narastá v ňom napätie a zlosť voči nemu i voči sebe samému "ja hlupák, som mu požičal".

**Agresívny** Peter po týždni osočí Janka a nedá mu možnosť obhajovať sa.

**Asertívny** Peter po týždni povie súkromne Jankovi: Bol by som rád, keby si vyrovnal dlh, ktorý voči mne máš.

Tento spôsob komunikácie a sebaapresadzovania robí z ľudí dobrých partnerov, priateľov.

Medzi situácie, v ktorých môže byť veľa manipulácií s druhými, patrí veľmi často **kritika, prípadne vyžadovaná sebakritika**. Často je zbraňou agresívnych, ktorí sa ňou snažia iných zastrašiť, "zahnať do kúta", dokázať neschopnosť, nemoralnosť druhého človeka. **Asertívna kritika** však tieto ambície odmieta. Tak isto sa nestotožňuje so "skrytou kritikou", či ohováraním pasívnych ľudí. Sociálna zručnosť kritiky asertívneho človeka je postavená na:

- morálke úcty a tolerancie k druhým,
- zameraní nie na osobu, ale najmä vecné riešenie problému,
- slušnosti a vyvážení prejavu uznania a kritických pripomienok,
- pochvale súvisiacej so zmenou kritizovaného správania či výkonu,
- ochote hovoriť i o vlastných chybách neštylizovaním sa do roly "neomylného, všemúdreho...",
- využívaní už spomínaných asertívnych spôsobilostí.

**Vedieť prijať pravdivú kritiku asertívne, či odmietnutie bez pocitu urážky je náročné**. Ak je však kritika, či odmietnutie vecné, orientované na problém a menej na jednotlivca, je to podstatne ľahšie. Vzájomná úcta predpokladá vzájomnú toleranciu. Preto rozdielne názory, postoje sú vyjadrením jedinečnosti a nemali by preto byť vnímané ako "osobná kritika", ale ako iný názor... Morálka agresívnych manipulátorov založená na tom, že "kto nejde so mnou, ide proti mne", plodí intoleranciu voči všetkému, čo sa nepodobá na "moje", čo je odlišné od mojich hodnôt, cieľov, prostriedkov na ich dosiahnutie.

Ak ma totiž niekto odmieta, či kritizuje, nie je to ešte dôkaz, že je to môj nepriateľ. Navyše požadovanie neustálych dôkazov lojality, súhlasu, lásky od druhých, stupňovaním obťažností požiadaviek na iných je najčastejšie znakom vnútornej neistoty, nezrelosti pasívneho či agresívneho človeka.

## Výchova k asertivite

Výchova k asertivite je výchovou k individuálnej slobode a zodpovednosti. Je otváraním tvorby identity mladého človeka cestou sebaúcty, úcty k iným. Rozvíja sociálne spôsobilosti k ochrane vlastného Ja, schopnosti trvať na svojich legitímnych právach a rešpektovať ich u druhých ľudí. Ide o renesanciu starých i novších prístupov k mravnému zdokonaleniu človeka. Ak stredovek i totalita bola príznačná kolektívnym tlakom "byť dobrý" a ničením zlého v človeku (často i za cenu jeho likvidácie), súčasnosť akceptuje zlo ako prejav človeka, ktorý treba meniť tým, **že sa naučí voľiť v živote dobro**. Človek musí nielen vedieť, čo je dobro (byť vzdelaný), ale aj musí chcieť robiť dobro (mať vôľu k nemu).

Nezvládnutie morálne náročných situácií je podmienené najmä neovládnutím zla v nás. Jeho korene sú uložené v nesprávnom posune hodnôt, neschopnosti zvládnuť svoje zlé sklony - či v schopnosti "nevidieť ich", v nezrelosti človeka -



nevedomovaní si dosahu svojich skutkov a v ich nesprávnom pochopení. Teória i prax asertivity robí žiakov "vedomými" si koreňov zla; definuje práva, spôsobilosti pre morálku založenú na tom, že pre slobodnú morálnu voľbu je dôležité nie to, čo si človek o sebe myslí, ale to, čím skutočne je. Zdôrazňuje význam reflexie a zhodnocovania vlastných pocitov, myšlienok, postojov a správania na báze zvnútorňovaných **asertívnych hodnôt**, práv a individuálnej zodpovednosti.

V demokratizácii našej školy sa postupne vytvárajú podmienky väčšej vonkajšej slobody, ktorá je podmienkou slobody vnútornej. **Škola, učitelia vychovávajú citovou klímou, osobným asertívnym prístupom - nie agresívnym či pasívnym správaním a orientáciou vyučovania na žiaka.** Ciele, obsah a metódy výuky sú len prostriedkami rozvoja žiaka. Nevyhnutné je pozitívne prijatie každého žiaka "takého aký je" a rozvoj jeho možností, či "silných" stránok jeho osobnosti, maximálny rozvoj jeho aktivity. **Ide o emancipáciu žiaka, aby bol v dospelosti schopný - vyslobodiť sa z pút svojich životných podmienok tak, aby si vymedzil väčšiu autonómiu (mieru sebaurčenia).** Túto môže získať nie na úkor iných, ale spolu s ostatnými a rozvojom zodpovednosti voči všetkým ostatným ľuďom. Tento všeobecný cieľ demokratickej školy hlboko konvenuje i s cieľmi výchovy k asertivite. Špecifické úlohy v tomto má etická výchova.

### Výcvik asertivity v etickej výchove

Zmyslom kurzu asertivity na hodinách etickej výchovy je okrem pochopenia asertívnej teórie osvojiť si a nadobudnúť asertívne spôsobilosti a štýl. Asertívny štýl je modelom partnerského spôsobu komunikácie, vzájomného rešpektu a tolerancie. Napĺňanie asertívnych práv v učení žiakov musí byť sprevádzané snahou, aby sa vedeli:

- učiť postupne kontrolovať svoje emócie,
- rešpektovať a tolerovať aj osobné práva druhých,
- pokúsiť sa poznať stanoviská aj druhého,
- učiť sa počúvať a "počuť",
- vážiť si názor druhých a ich presvedčenie,
- snažiť sa nemať "navrch" za každú cenu,
- snažiť sa priznať a napraviť svoj omyl,
- včas si uvedomiť, čo vlastne chcem.

Rozvíjanie asertívneho štýlu predpokladá rozvoj asertívnych spôsobilostí. Uskutočňuje sa to formou asertívneho výcviku, ktorý v súčasnosti vychádza z viacerých psychologických teórií. Dominujúcim teóriám (behaviorálnej, kognitívnej a humanistickej) zodpovedajú aj hlavné formy výcviku asertivity.

**V kognitívnej teórii** je jadrom výcviku učenie sa racionálnych zložiek asertívneho správania. Dôraz je položený na zmenu štýlu uvažovania, na zručnosť analyzovať situáciu, vnímať ju, hodnotiť, klasifikovať z pozície asertívnych práv.

Osobitný význam má rozvíjanie morálneho úsudku žiakov prostredníctvom racionálnej analýzy rôznych modelových situácií (pozri náš príklad Janka a Hanky - v minulom čísle) príp. jeho dramatizácie a analýza prejavov pasívneho, agresív-

neho a pasívneho správania protagonistov "scény". Dôležitá je hodnotová reflexia prežitého žiakmi, ktorou sa vytvára zo všeobecného zážitku a ich pochopenie z pohľadu asertívnych práv a stratégií. Treba dbať i na to, aby kritickosť a obhajoba vlastných asertívnych nárokov bola vyvažovaná požiadavkami lásky a porozumenia s inými ľuďmi.

**V behaviorálnej teórii** učenia sa vychádza z chápania asertivity ako situačne determinovaného (vo výcviku správania a prežívania sa kladie dôraz najmä na zvládnutie asertívnych techník a reakcií).

Ide o tréning sociálnych zručností najmä u agresívnych a nemesných žiakov. Michelson (in: Lencz 1993) navrhuje tréningový program, ktorý pozostáva z inštrukcií, modelovania, vyskúšania vopred pripravených dialógov s asertívnymi odpoveďami, reakcie žiakov na situácie a diskusie. Tréning zahŕňal rôzne situácie: vyjadrenie uznania, sťažnosti, odmietnutie, prosbu, spýtať sa na niečo, prečo trvať na svojich právach, vyjadrenie spolupícenia. Pre posilnenie asertívneho správania je nutné posilňovanie správne uskutočňovaným správaním zo strany učiteľa.

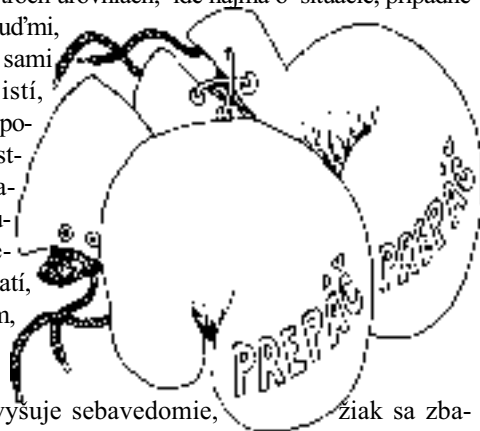
**Humanistické** chápanie zdôrazňuje prežívanie a zážitok z naučených asertívnych techník a z používania asertívnych zručností použitých v bežnom živote (uvedomenie si pocitu úzkosti, viny, strachu, ale naopak aj spokojnosti, dobrého pocitu zo seba samého pri uplatňovaní asertívnych práv).

Učiteľ v tréningu vytvára vzťah dôvery a pozitívne emócie, umožňuje žiakom pozitívny zážitok z toho, že sú zodpovední, schopní a cenní ľudia pri uplatňovaní asertívnych práv. Uvedomovanie si vlastných pocitov a pocitov spolužiakov, vyjasňovanie si asertívnych hodnôt vedie k vnútornej identifikácii žiakov s nimi. Prostredníctvom hrania rolí, dramatizáciou, simulačnými hrami a autentického, akceptujúceho a empatickeho učiteľa je to možné dosiahnuť.

Kombinácia všetkých troch línií učenia ("**hlava, srdce, ruka**") nám pomáha dostať sa zo spomínaného "začarovaného kruhu" v našom neasertívnom konaní. (Zopakujem: chybné som reagoval, to ovplyvnilo moje sebahodnotenie, viac o sebe pochybujem, mám z toho zlé pocity, sám som zo sebou nespokojný, a to spätne ovplyvňuje i moje ďalšie správanie - som pasívny alebo agresívny).

Zámerom asertívneho výcviku je zvládnuť životné situácie na všetkých troch úrovniach; ide najmä o situácie, prípadne kontakt s ľuďmi,

kde sme si sami sebou nie istí, neboli sme spokojní s vlastným správaním a s vnútorným prežívaním. Platí, že s každým, aj s najmenším úspechom sa zvyšuje sebavedomie, žiak sa zba-



vuje útlmu, pocitov neistoty, viny a naopak, prežíva radosť z toho, že sa zbavuje pasívneho či agresívneho správania

a v medziľudskom kontakte začína fungovať viac asertívne. Postupne sa cíti slobodnejším a stáva sa viac "sám sebou".

### Literatúra:

Berne, E.: *Jak si lidé hrají. Praha, Svoboda 1970.*

Capponi, V. - Novák, T.: *Asertivně do života. Praha, Svoboda 1992.*

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

Lencz, L.: *Metódy etickej výchovy, Bratislava, Metodické centrum 1993.*

Medzihradský, S.: *Asertivita. Praha, Elfa 1991.*

Olivar, R.R.: *Etická výchova. Bratislava, Orbis Fictus 1992.*

Vališová, A.: *Asertivita v rodině a ve škole. Praha, HaH 1992.*

Honzák, R. - Novotná, V.: *Ako sa dobre cítiť medzi ľuďmi. Bratislava, SPN 1988.*

**Summary:** *In this article, the author deals with assertiveness training as a part of ethics education in basic and secondary schools. He emphasizes the importance of developing assertiveness skills, styles and strategies.*

## Primárna prevencia drogových závislostí v práci vychovávateľa domova mládeže

V. Brhelová, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Drogová závislosť ako spoločenský problém. Úlohy vychovávateľa domova mládeže v primárnej prevencii drogových závislostí. Metódy práce v primárnej prevencii. Projekt primárnej prevencie.*

**Kľúčové slová:** *drogová závislosť, primárna prevencia, vychovávateľ domova mládeže, objektívne informácie, individuálny prístup, projekt primárnej prevencie*

Podľa súčasných poznatkov väčšina našich občanov nepovažuje drogovú závislosť za vážny problém a mnohí ani nepripustia možnosť, žeby sa ich tento problém mohol priamo dotýkať aj v budúcnosti.

Takéto presvedčenie má väčšina z nich do chvíle, keď zistia, že sa problém drog začína dotýkať niekoho z ich blízkeho okolia. Najhoršou možnosťou je, ak sa droga stane problémom ich detí.

Pri odbornom pohľade na drogy, ich užívanie, presnejšie povedané zneužívanie, si treba uvedomiť, že drogy si našli cestu aj na Slovensko a hoci si to neželáme, už u nás aj zostanú. My všetci sa s týmto problémom musíme jednoducho učiť žiť.

Ideálnym spôsobom riešenia problému by bolo, keby sa každý človek naučil s drogou zaobchádzať tak, aby u neho nikdy nedošlo k drogovej závislosti.

To si však vyžaduje, aby celá spoločnosť a verejná mienka získali reálny pohľad na drogy. To je možné predovšetkým razantnou primárnou prevenciou organizovanou systematicky v celej spoločnosti.

Túto úlohu môže v oblasti školstva, konkrétne vo výchove mimo vyučovania, plniť aj dobre pripravený vychovávateľ domova mládeže.

Podstatou primárnej prevencie je vytvárať podmienky na formovanie individuálnych postojov a vzťahu k drogám, ktorý je založený na objektívnych informáciách o účinku drogy a možných rizikách.

Zároveň je dôležité učiť jednotlivca zruč-

nostiam a technikám odmietania drog.

Uvedené úlohy primárnej prevencie môže vychovávateľ domova mládeže úspešne plniť práve v oblasti voľného času žiakov.

V domove mládeže sú ubytovaní žiaci v období pubescencie a adolescencie. Toto obdobie je typické pre vznik mnohých výchovných problémov, pretože dieťa prechádza zložitým procesom sebauvedomovania, hľadá vlastnú identitu a bojuje o čoraz väčšiu autonómiu pri rozhodovaní o sebe.

Túžba po dobrodružstve, samostatnosti a úniku z nudy alebo z problémov súvisiacich z nepochopením, či nezaujmom dospelých častokrát dovedie dieťa k prvému kontaktu s drogou.

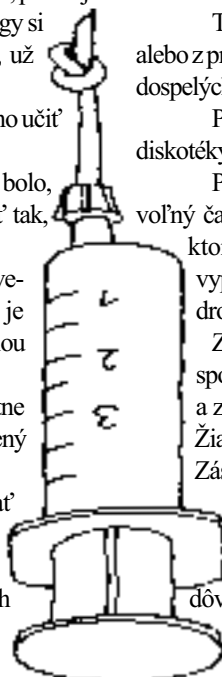
Príležitosti na kontakty s drogou je stále viac, napríklad diskotéky, večierky bez rodičov, členstvo v partii a pod.

Práve v domovoch mládeže je nesmierne dôležité, aby voľný čas žiakov bol využívaný konštruktívne, činnosťami, ktoré podporujú zdravý vývoj jednotlivca. Správne vyplnený čas je aj základnou úlohou primárnej prevencie drogových závislostí.

Z hľadiska primárnej prevencie drogových závislostí spočíva úloha vychovávateľa v pomoci budovať postoje a zručnosti žiakov vo vzťahu k drogám.

Žiakom treba dávať objektívne informácie o drogách. Zásadne sa treba vyhnúť doposiaľ preferovanému prístupu, ktorý spočíva v zastrašovaní a negatívnom príklade účinku drog.

Ukázalo sa, že takýto postup je neúčinný aj z toho dôvodu, že dospievajúci chápu vyslovované pojmy úplne inak ako dospelí a väčšina z nich sa orientuje iba na prítomnosť. Hrozbu následku drogy v budúcnosti



si jednoducho nepripustia.

Pre vychovávateľa sú teda dôležité základné poznatky o drogách. Pre prevenčnú prácu je potrebné, aby absolvoval výcvik primárnej prevencie drogových závislostí. Odporúčam, aby žiakom oznámil, že nie je odborník na drogy.

Zároveň musí mať prehľad aj o vzťahoch a dianí vo výchovnej skupine. To znamená, že pozná každého žiaka individuálne, jeho prípadné problémy, vzťahy v rodine. Musí poznať aj atmosféru vzťahov v skupine.

Dôležité sú tiež stanovené ciele, ktoré chce vo svojej skupine dosiahnuť. Tieto budú cenné len vtedy, ak budú vychádzať zo záujmu členov výchovnej skupiny.

Vo výchovnej skupine by mali platiť určité pravidlá. To znamená, že každý člen skupiny pozná svoje práva aj povinnosti.

### **Základné metódy, formy práce vychovávateľa v primárnej prevencii:**

- individuálny prístup - predpokladá poznanie záujmov žiakov, ich ambície;
- rozhovory so žiakmi - vychovávateľ sa má snažiť vidieť svet očami žiakov, vcítiť sa do ich problémov;
- aktívne počúvanie žiakov - vychovávateľ sa má snažiť pochopiť názory žiakov, akceptovať ich;
- besedy s osobami, ktoré majú osobnú skúsenosť s drogou - rozprávanie o vlastných skúsenostiach má inú hodnotu;
- besedy s odborníkmi - lekár, právnik, psychológ;
- asociačné hry - zamerané na budovanie postojev žiakov k drogám a zručnosti odmietania drog.

Prevenčná práca vychovávateľa musí byť cieľavedomá a systematická. Odporúčam preto, aby si vychovávateľ vypra-

coval vlastný projekt primárnej prevencie drogových závislostí. Východisko projektu vyplýva, samozrejme, z dôkladného poznania úrovne svojej výchovnej skupiny, a to aj jednotlivcov tak, aby stanovené ciele boli splniteľné a primerané.

Projekt by mal obsahovať tieto údaje:

1. Miesto realizácie
2. Časové obdobie realizácie projektu
3. Cieľová skupina
4. Úvodná časť - zdôvodnenie cieľa projektu
5. Obsah
6. Formy a metódy
7. Lektori
8. Organizačné zabezpečenie
9. Finančné zabezpečenie

Uvedená problematika práce vychovávateľa je doposiaľ neprepracovaná, ale myslím si, že je najvyšší čas, aby sa s ňou v domovoch mládeže začalo pracovať vo väčšej miere.

Som presvedčená, že stanovené úlohy zvládne každý vychovávateľ, ktorý má záujem o štúdium danej problematiky a ktorý má pozitívny vzťah k žiakom ubytovaným v domove mládeže.

Dúfam, že mu k tomu pomôže aj môj skromný príspevok.

*Náhrada*

*Dieťa je z rodiny,  
ktorá má úroveň.*

*Namiesto wreckovky  
dostáva wreckové.*

*J. Bilý*

*Summary: The author stresses the needs of primary anti-drugs prevention in boarding houses and she lists some basic methods used in primary prevention.*

## **MARKETING V MANAŽMENTE VZDELÁVANIA**

Ž. Galanová, Stredná priemyselná škola J. Murgaša B. Bystrica

*Anotácia: Vplyv kvality manažmentu školy na úroveň výchovnovzdelávacieho procesu. Marketing v škole. Štyri fázy marketingového riadenia.*

*Kľúčové slová: manažment, marketing vzdelávania, marketingový mix, fázy marketingového riadenia, marketingová filozofia školy, public relations, promotion, komplexná stratégia školy, strategický cieľ*

Kvalita vzdelávania závisí vo veľkej miere i od kvality manažmentu školstva na všetkých úrovniach. Preto otázkam riadenia na ktoromkoľvek stupni škôl je potrebné venovať veľkú pozornosť, i keď je pochopiteľné, že okrem všeobecnej problematiky má každá škola ešte svoje špecifické problémy. Práve pri ich spôsobe riešenia sa prejaví schopnosť manažmentu školy. Vplyvom vzniku alternatívneho školstva k štátnemu systému vzdelávania i pod vplyvom zriaďovania nových, netradičných odborov pri rôznych stredných školách, na ktoré chcem hlavne upriamiť pozornosť, narastá určité konkurenčné prostredie so všetkými charakteristickými znakmi i v školstve, a preto by sa mal manažment stredných škôl vážne zaoberať marketingovou činnosťou, t.z. v rámci marketingovej koncepcie určiť ciele i podciele v určitom časovom horizonte i predpokladanom prostredí a aplikovať kľúčové marketingové

pojmy na podmienky vlastnej školy. Domnievam sa, pretože to potvrdzujú skúsenosti, že od prepracovanej marketingovej stratégie, kvalitne a optimálne stanovených cieľov i taktiky pri ich realizácii bude závisieť objem výkonov s ohľadom na záujem trhu a z toho vyplývajúci záujem o štúdium na konkrétnej škole. Systematickú prácu s potencionálnym klientom - budúcim žiakom - treba prostredníctvom všetkých zložiek marketingového mixu (bližšie o market.4P v tretej - realizačnej časti) vykonávať sústavne, či už cieľovými aktivitami, zameranými len na určitú sociálnu skupinu, alebo vhodným zužitkovaním vzťahov s verejnosťou (public relations). Jednorazové akcie, ku ktorým sme prinútení vtedy, keď už začne klesať počet prihlásených žiakov, vyžaduje oveľa väčšiu energiu, prostriedky a efekt je rozdielny. I tu platí známe - nezaspať na vavrínoch! Vo svojej práci vychádzam z podmnie-

nok Strednej priemyselnej školy J. Murgaša, kde vyučujem.

Na základe predchádzajúceho textu si možno niektorí položíte otázky: Môžeme i v školskom manažmente použiť úplný marketingový mix alebo len jeho niektoré zložky?

Aký je rozdiel medzi marketingom v ziskových a neziskových organizáciách? Čo je to vlastne marketing a osobitne marketing v škole?

Podobne som sa pred spracovaním záverečnej práce rekvalifikačného kurzu zamýšľala aj ja a na základe cenných pripomienok a návodu Doc. Ing. J. Benča, CSc., z Ekonomickej fakulty UMB v Banskej Bystrici a odbornej literatúry som dospela k nasledovným poznatkom:

Definícia marketingu nie je úplne jednoznačná, ale v podstate ho môžeme charakterizovať ako súhrn aktivít, ktoré zabezpečia, aby sa správny výrobok alebo služba, dostala k spotrebiteľovi v správnom čase, na správne miesto, v správnej kvalite i cene. Túto charakteristiku môžeme s určitým nadhľadom, z hľadiska definície obsahu pojmov, aplikovať aj v školskej praxi.

### Fázy marketingového riadenia

Manažment školy realizuje jednotlivé fázy marketingových aktivít v určitom prostredí i časovom horizonte.

#### Prvá fáza - koncepcná

Úlohou tejto fázy je definovať marketingovú filozofiu školy, teda definovať strategický cieľ a vymedziť podciele, ktoré podporia a rozvinú strategický cieľ, zrekapitulujeme možnosti a v rámci naplnenia zámeru manažment pripraví taktiku, ako vysvetlí pedagogickým i nepedagogickým pracovníkom očakávaný prístup k vzdelávaciemu procesu i k vytváraniu atmosféry na tvorbu pozitívnej kultúry organizácie. Zároveň manažment určí hodnotiace kritériá, vymedzí ich závažnosť, pričom najväčšiu dôležitosť by mali mať tie kritériá, ktoré bezprostredne podporujú naplnenie určeného cieľa. Správne postavené ciele v protiváhe k možnostiam umožnia manažmentu systematicky pracovať tak, aby pracovníci boli kreatívnejší, škola úspešnejšia a aktívnejšia a dala o sebe i patrične vedieť či už formou reklamy alebo public relations. V rámci aktivít public relations (spolupráca s verejnosťou) sa snažíme vytvárať si dobré meno (goodwill) a posilňovať sústavne svoje pozície. Treba si uvedomiť, že nositeľom public relations nie je len manažment školy, pracovníci i žiaci, ale každý kontakt s verejnosťou cez médiá alebo osobným stykom.

Je všeobecne známe, že školstvo má v tejto oblasti veľké rezervy, pretože učiteľia, vo všeobecnosti aj školstvo, nevedia svoje aktivity dobre predat'. Myslím si, že to súvisí s celkovým postavením učiteľa predtým, keď učiteľovi boli prisúvané rôzne nepopulárne činnosti, bol predĺženou rukou štátnej i politickej moci a automaticky sa rávalo s jeho lojálnosťou. I v súčasnosti sa slovné proklamácie, žiaľ, rozchádzajú s praxou, jeho školská práca stále nie je dostatočne ocenená a jeho zánietenie pre pedagogickú činnosť mu nezvyší životnú úroveň. Treba zháňať vedľajší pracovný pomer, podnikat', čo negatívne vplyva na kvalitu vzdelávania a často vytvára nepriaznivý imidž učiteľa, ale aj jeho veľkú psychickú záťaž a zhoršené zdravie. Tieto faktory zároveň negatívne ovplyvňujú aj marketingový proces - skresľujú jeho efektívnosť.

Pri vymedzovaní proporcionality medzi cieľmi a možnostami je potrebné, vzhľadom na konkrétne miesto, veľmi rozvážne pristupovať k vymedzeniu časového horizontu, plošného záberu a postupnosti krokov, s vymedzením zodpovednosti. Čo nám poskytne pomoc pri rozhodovaní o cieľoch? Informácie a váha, ktorú im v rámci stratégie prisúdime. Aké sú to informácie?

Napr.: Akou sme školou - kvalitnou, menej kvalitnou - v čom, prečo?

Môže naša škola poskytnúť niečo výnimočné v oblasti vzdelávacích služieb? Ak áno, vieme to spropagovať?

Máme v okolí konkurenciu a na akej úrovni?

Máme schopných a kreatívnych pracovníkov? Ako sa o nich staráme a ako ich diferencujeme pri odmeňovaní?

Akú máme spätnú väzbu od žiakov i rodičov? Sú údaje hodnoverné? Pracujeme pri ich zisťovaní systematicky a nezužato? Atd'.

Zisťovanie informácií môže byť jednorazové, pravidelne sa opakujúce alebo sústavné, užívateľsky špeciálne ciele alebo absorbované zo všetkých dostupných zložiek externého prostredia.

U nás ešte neexistujú všeobecne aplikovateľné kritériá pre zostavenie poradia škôl z hľadiska kvality poskytovaných služieb, a preto klient nemá možnosť výberu, ak hľadá "zaručenú" kvalitu, s prípadnými nadštandardnými službami, za ktoré je rodič aj ochotný priplatiť pre svoje dieťa, a na druhej strane zvyšujúce sa životné náklady všeobecne vedú rodičov ku snahe umiestniť dieťa v mieste bydliska, i keď ono má záujem o inú školu, napr. našu. Správne ciele marketingová činnosť v tejto fáze uvažovania o umiestnení detí na strednú školu môže zvrátiť rozhodnutie v náš prospech. Tu vidím veľké rezervy i možnosti marketingovej činnosti manažmentu škôl, hlavne v oblasti promotion (podporné akcie na účelnú propagáciu školy). Správne zvolená taktika, rešpektujúc operatívne požiadavky trhu práce môže znamenať i pre "tradične dobré školy" značnú konkurenciu v pomerne krátkej dobe.

#### Druhá fáza - analytická

Znamená postupné roztriedenie a analýzu informácií podľa dôležitosti vo vzťahu k predpokladanému cieľu, prípadne podľa zdrojov môžeme to nazvať aj analýza vnútorného i vonkajšieho prostredia školy. Zistíme, že v záverečnej fáze analýzy je potrebné doplniť špecifické informácie zo školskej správy, úradov práce, vysokých škôl a pod. Zistíme pri tom, že ucelený informačný systém v bežnej praxi je školám veľmi málo prístupný (napr. Internet), alebo v potrebnej štruktúre a plošnom rozložení zatiaľ neexistuje. Záver analýzy by mal ukázať naše silné stránky i úzke miesta, mieru rizika. Kvalitu analytickej činnosti, a hlavne jej závery, okrem dostatku informácií ovplyvňuje vo veľkej miere aj hodnotiaci subjekt - osobnosť manažéra, hlavne jeho schopnosť objektívne posúdiť informácie.

Vyústením aktivít koncepcnej i analytickej fázy je sformulovanie komplexnej stratégie školy a strategického cieľa (v tejto súvislosti ešte pripomínam odporúčania alternatívneho spracovania, to znamená, že sme pripavení na veľmi priaznivé i nepriaznivé podmienky vzhľadom na plánovanie pri vymedzení stratégie) s vymedzením časového horizontu. Napr.: Do r. 2000 zachovať na škole ako nosný odbor slabo-

prúdovú elektrotechniku, výraznejšie posilnenú základmi ekonomických predmetov, manažmentu, marketingu a práva. Zároveň pripravíť po legislatívnej stránke možnosť otvorenia nadstavbového bakalárskeho štúdia.

### Tretia fáza - realizačná

Prvým krokom realizácie by malo byť rozplánovanie aktivít z hľadiska času, vymedzenie kompetencií, stanovenie nákladov, spracovanie koncepcie spolupráce s odberateľmi, prípadne vytipovanie nosných odberateľov a určenie podmienok spolupráce atď. Potom nasleduje komunikácia s pracovníkmi školy, zohľadnenie alebo vyvrátenie pripomienok, pretože všetky interné i externé aktivity manažmentu školy, pedagogických i nepedagogických pracovníkov i žiakov by už mali smerovať k naplneniu tohto cieľa. V tomto zmysle treba smerovať i externé aktivity (promotion i public relations).

Spolu s vymedzením hlavných marketingových nástrojov školy, môžeme s určitým nadhľadom upresniť s ohľadom na podmienky školy, i zložky marketingového mixu a spracovať ciele pôsobenie na jeho jednotlivé zložky z hľadiska druhu, intenzity, prípadne okruhu pôsobenia (v niektorých časťach možno pôsobia násilne).

**Product** (produkcia, výrobok, služba) - správne vyprofilovaný absolvent v správnom čase

**Price** (cena) - optimálne náklady na vzdelanie, mimoriadne služby

**Place** (miesto) - správne rozmiestnená sieť jednotlivých typov škôl alebo marketingové využitie jej nedostatkov

**Promotion** (podpora predaja) - podporné akcie na účelnú propagáciu škôl, vrátane public relations, ktorú napr. S. Black definuje takto: "Činnosť v rámci vzťahov s verejnosťou je umením a spoločenskou vedou o tom, ako dosiahnuť harmóniu s prostredím prostredníctvom vzájomného pochopenia, ktoré je založené na pravdivých a úplných informáciách."<sup>1</sup>

Preto ciele plánujeme aktivity, ktorými sa chceme dostať do povedomia miestnej samosprávy, výrobných podnikov v regióne, médií, na čo využívame hlavne bývalých absolventov školy, radu rodičov, ale netreba zabúdať, že ich vytvárajú i samotní žiaci a pracovníci školy - v dobrom i zlom smere. Spätná väzba týchto aktivít by mala niektoré aktivity utlmiť, iné rozvinúť. Dobrý imidž školy je veľmi cenná marketingová devíza. Naše marketingové aktivity môžu, vzhľadom na platnú legislatívu a kompetencie základného školského manažmentu, korigovať nadriadené školské orgány z dôvodov koncepčných, finančných alebo iných.

Náklady na vzdelanie rozkalkulujeme podľa súčasnej praxe, zohľadníme požiadavky pracovníkov i predstavy manažmentu školy podľa spracovaného systému skvalitňovania materiálneho vybavenia (napr. rovnomerne všetkým, alebo sú určené priority).

Pri prepočtoch na budúce obdobia zohľadňujeme infláciu i predpokladané výsledky sponzorských aktivít (do školskej nadácie a pod.). Znovu pripomínam, že úspešnosť realizácie strategického zámeru školy, rozpracovaného v pláne práce školy,

z hľadiska interných podmienok vo veľkej miere závisí od správnej komunikácie manažmentu školy, od správneho vymedzenia kompetencií a zodpovednosti, personálnej politiky a v neposlednom rade od systému hodnotenia práce. Každý pracovník by mal poznať cieľ školy a jeho zdôvodnenie (vrátane zmeny), kto ho bude hodnotiť, kritériá hodnotenia, aký dôsledok bude mať pozitívne alebo negatívne hodnotenie - a prijaté zásady dôsledne dodržiavať. Utajovaním kritérií hodnotenia, alebo ich určenie vo veľmi všeobecnej rovine, sa stráca motivačný aspekt, je netransparentné a vyvoláva nezdravé pracovné ovzdušie, čo oslabuje marketingový efekt tým, že neprispieva k dobrému menu školy.

### Štvrtá fáza - kontrolná

Kontrola účinnosti opatrení smerujúcich k naplneniu strategického cieľa môže byť rozšpecifikovaná ako kontrola dlhodobějších úloh koncipovaná napr. v pláne práce, s podcieľom pre marketingové aktivity, alebo operatívnych opatrení, externe ciele aktivít atď. Určitým paradoxom kontrolnej činnosti školy je už dávno známy fakt, že efektívnosť práce školy smerom k spotrebiteľovi - trhu práce sa preverí až po určitom období, a to aj v závislosti od možnosti adaptácie sa absolventa školy na trhové podmienky v praxi. (V tomto zmysle je dosť diskutabilná aj motivácia žiakov.) Pomôckou pre vyhodnotenie kvality našej školskej produkcie môžu byť, napríklad, odpovede na otázky:

Ako sa uplatňujú naši absolventi, ako urobili prijímacie pohovory na vysoké školy? Aká je informovanosť o škole na základných školách? Aké pripomienky majú k našim absolventom zamestnávateľia? Ako hodnotia školu absolventi bezprostredne po ukončení štúdiu a po určitom období?

Záleží len od manažmentu školy, akými konkrétnymi formami jednotlivé zložky kontrolného procesu a v akom rozsahu bude na základe jeho výsledkov svoje zámery regulovať. Včasným zistením zásadných odchýlok alebo nereálnosti cieľa vzhľadom na vývoj situácie a pohotovou reguláciou cestou operatívnych i dlhodobějších opatrení, predídeme škodám materiálnym i morálnym a zároveň podporíme argumenty, že proces určovania základného cieľa bol realizovaný zodpovedne. Korekcia môže znamenať i prijatie inej pripravenej alternatívy.

Uvedomujem si, že som načrela do problematiky v školách ešte málo teoreticky spracovanej i systematicky prakticky realizovanej. Vzhľadom na obmedzené informácie o praktickej realizácii marketingu v školstve i v iných neziskových organizáciách, považujte prosím, vážení kolegovia, moje úvahy za jeden z príspevkov k diskusii o marketingu v manažmente vzdelávania, s ktorým sa v budúcnosti budeme nepochybne zaoberať v oveľa väčšej miere ako doteraz.

*Zberateľ*

*Efektívnosť vždy má u merku,  
spravil skutok dejinný.  
Rozšíril si svoju zbierku  
o prezenčné listiny.*

*J. Bilý*

**Summary:** In the introduction the author stresses how the quality of teaching process depends on the quality of school management on every level. She describes the phases of marketing management.

1 Black, S.: *Nejúčinnejší propagace public relations*. Grada Publishing 1994, str.18.

## FINANČNÁ MOTIVÁCIA UČITEĽA A JEJ ÚSKALIA

K. Kerner, Metodické centrum B.Bystrica

**Anotácia:** Metodická pomoc riaditeľom stredných odborných škôl a stredných odborných učilišť technického zamerania formou klubov riaditeľov. Stretnutie klubov k aktuálnej téme Motivovanie práce pedagogických pracovníkov v nadväznosti na hlavné úlohy školy. Rozbor postupov škôl pri určovaní kritérií pre hodnotenie práce, tarifné i mimotarifné odmeňovanie, osobné príplatky, odmeny postup do vyššej tarifnej triedy. Pohľad autora príspevku na uvedení problematiku.

**Kľúčové slová:** kluby riaditeľov, kritériá pre hodnotenie a odmeňovanie

Metodické centrum v Banskej Bystrici poskytuje riaditeľom stredných škôl okrem funkčného vzdelávania i metodickú pomoc prostredníctvom **klubov riaditeľov**.

Ide o cieleňú pomoc **konkrétnym typom škôl v prísľušnom regióne** formou vzájomnej výmeny skúseností a spoločného hľadania východísk v konkrétnych praktických činnostiach, v bežnej riadiacej práci.

**Stredné odborné školy a stredné odborné učilištia technického zamerania** sa už piaty rok pravidelne stretávajú v piatich oblastiach, vždy na inej škole. Nezanedbateľný je **spoločensko-kultúrny** aspekt týchto stretnutí. Hostiteľská škola predstavuje svoju tvár, svoje ciele, svoj vývoj, ale i svoje ťažkosti.

Podstatným cieľom je ale **neformálny rozbor riešenej problematiky** v diskusii riaditeľov navzájom a s prítomnými lektormi. Počet účastníkov v klube 15 - 20 umožňuje, až vynucuje prirodzeným spôsobom **osobnú aktívnu sebarealizáciu** v alternatívnych nápadoch a riešeniach.

Témy, ako modely riadenia škôl, vnútroškolská kontrolná činnosť, plán hlavných úloh školy, vnútorný poriadok a rad ďalších, umožňujú široký záber názorov na ich optimalizáciu v riadiacej práci **všeobecne i na konkrétnej škole**. Ako lektori sú vždy prítomní zástupca Metodického centra, vecúci Inšpekčného centra II a vo väčšine prípadov i vedúci pracovník Školskej správy II.

Je len prirodzené, že v takomto zložení a v takejto atmosfére sú všetky predpoklady pre **tvorivú prácu**. Prítom tím lektorov si nedáva za úlohu "naučiť", dať recept. Vždy ide o **posúdenie stavu** v danej problematike na jednotlivých školách a rozšírenie obzoru videnia riaditeľa aj za horizont vlastnej školy.

V mesiacoch október - december 1995 sa v piatich regiónoch zišli riaditelia uvedených škôl, v celkovom počte okolo 80, s uvedenými lektormi k veľmi aktuálnej tématike: **Motivovanie práce pedagogických pracovníkov v nadväznosti na hlavné úlohy školy**.

Išlo hlavne o rozbor postupov škôl **pri určovaní kritérií** pre hodnotenie práce, pre tarifné i mimotarifné odmeňovanie, osobné príplatky, odmeny, postup do vyššej tarifnej triedy.

Myšlienka prizvať, okrem už uvedených lektorov, na jednotlivé stretnutia aj predsedu Rady základných organizácií odborového zväzu stredného školstva sa ukázala ako veľmi prospešná. Najmä jeho vysoko kvalifikované znalosti v tejto problematike nenechali nikoho na pochybách, že ide o výsostne **nielen odborný problém**, ale aj **ľudsky veľmi citlivý**, s obrovským dopadom na kvalitu práce školy, ale i vzťah ku škole, k vedeniu školy a na medziľudské vzťahy.

Už úvody diskusií ukázali prvú nepríjemnú pravdu. Za posledných 5 rokov boli možnosti motivovania, resp. dife-

rencovania, v hodnotení a odmeňovaní pedagógov prevažne takmer nulové. Je až paradoxné, no ľudsky pochopiteľné, že na tento stav si postupne, až veľmi prekvapujúco rýchlo zvykli a akceptovali ho tak pedagogickí pracovníci, ako i vedenia škôl. I keď to spočiatku i v priebehu rokov bolelo, resp. zabolelo, postupne prebolelo, nebolo čo závidieť, čo zdôvodňovať. Nebolo treba zisťovať kvalitu práce, hodnotiť ju, skvalitňovať. Prevládol názor, že každý učiteľ, ktorý odučí, je dobrý, za čo má tarifný plat a na viac aj tak nie je. Pohodlné, však?

Rád by som tu na chvíľu zastavil myšlienkový chod a dovolil si zdôrazniť, že doteraz i ďalej uvádzané poznatky nie sú dielom autorových meditácií, ktorý v tejto časti skôr vystupuje len ako **kronikár** odznelých myšlienok. Až v závere si dovoľm určité subjektívne zovšeobecnenia, s naznačením riešení, ktoré tiež nemusia byť jediné, možno ani nie najsprávnejšie.

Zmeny v profilácii, v zameraní škôl, veľká fluktuácia ľudí v zbere, najmä odchody odborníkov, ich náhrada bez väčších možností posúdenia predpokladov novoprijatých pracovníkov, vyvolali čiastočnú, **často hlbokú anonymitu pedagogickej práce**, jej čiastkových i konečných výstupov. O spätnej väzbe ani nehovoriac.

Samozrejme, uvedené stavy boli na rôznych školách rôzne, niekde sa prejavili málo, niekde viac, no dotkli sa všetkých škôl, riadených Ministerstvom školstva, ako aj rezortnými, odvetvovými ministerstvami. Zámerne neodbočujem od témy, hoci by sa žiadalo dotknúť i širších súvislostí a príčin vzniklého stavu.

Smerujeme totiž k **základu problému**, ktorý sa rozoberal, a tým je "šoková zmena" prakticky od septembra 1995, keď často neveriac, no **"skutočne"** školy dostali naraz možnosť, ba povinnosť, rozdeliť výrazné (na naše pomery!) balíky peňazí na osobné príplatky, resp. i odmeny, a to tak, aby to bolo spravodlivé, motivujúce a pohlo školy dopredu.

Vo väčšine názorov správne nešlo o "koľko", ale o metodiku **"ako"** zvládnuť vzniknutú situáciu.

Navyše pred "dverami" škôl stojí živý problém s postupným, zdôrazňujem, s postupným výberom ľudí na plnenie podmienok pre postup do vyššej tarifnej triedy. Teda "starosti" nad hlavu.

Ďalej, opäť ako kronikár, uvediem najcharakteristickejšie postupy, ktoré vedenia škôl za danej situácie zvolili. Nejaké totiž zvolit' museli - a že to bolo veľmi rôzne a pestré, posúďte sami.

Takmer vzácné jednotný názor bol na to, že konkrétna suma pre jednotlivých pracovníkov **musí byť anonymná**. Ako sa to podarilo, vedia školy a ľudia v nich najlepšie.

Je rad škôl, kde sa hodnotilo a rozdeľovalo **bez kritérií**.

S filozofiou, že vedenie školy dostatočne pozná prácu jednotlivých pedagógov.

Oveľa viac je škôl, kde existovalo už dávnejšie niečo ako **vnútorný mzdový poriadok**, resp. sa operatívne spracovávalo, väčšinou pod názvom **“kritéria pre hodnotenie a odmeňovanie”**.

Tieto kritéria boli, alebo neboli, schválené **odborovou organizáciou**, boli, resp. neboli prediskutované **na pedagogických poradách**, boli, resp. neboli, **zverejnené**.

Vo väčšine sa hodnotila **pedagogická i nepedagogická činnosť**. No vo **veľmi rôznych proporciách** a tá pedagogická činnosť často veľmi zahmlene, nieisto, ba až rozpačito.

V mnohých kritériách hodnotenie pedagogickej činnosti - **priamej vyučovacej činnosti**, absentovalo.

Často prevládalo ťažisko hodnotenia za také činnosti ako je predseda predmetovej komisie, vedúci kabinetu, zbierok, požiarnej techniky a podobné činnosti, bežne nazaplatené (nie je z čoho?!), objavili sa i kritéria ako včasný príchod na vyučovanie, poriadok a čistota v triede, vzorný dozor cez prestávky a pod.

Objektívne treba povedať, že často sa medzi kritériami objavilo vyučovanie cudzích jazykov, profilujúcich predmetov, výpočtovej techniky, ekonomiky a pod.

Veľmi vzácne boli kritéria ako uplatňovanie nových prvkov v práci, modernizácia, **náročnosť predmetu**, **“záujem”** vyučujúceho o predmet, uplatnenie absolventov v praxi, na vysokých školách a pod.

Niekde sa **“bodovalo”**, inde sa **“prihadzovalo”** s rôznym efektom. Potom sa korigovalo s **“koeficientmi”**!

Boli aj školy, kde sa rozdelilo prakticky **všetkým rovnako**.

Aký je záver z tejto mozaiky prístupov? Urobte si ho predovšetkým sami, každý podľa reálneho stavu na konkrétnej škole.

Ja si dovoľím svoj pohľad na celú uvedenú problematiku zhrnúť v niekoľkých bodoch:

1. Školy, učitelia i vedenie škôl spontánne privítali nárast financií. Rôzne sa ale prispôbovali k náhlemu, krátkodobému a trvale nezaručenému **nakopeniu peňazí**, z čoho prakticky

**nemohli robiť motiváciu a diferenciaciu**.

2. Ďaleko správnejšie je poznať od začiatku roku reálny stav financií, vedieť o náraste v priebehu roka, príj. reálne počítať i s **trinástym** **platom**.

3. Vsaďte na filozofiu **progressiv-rifných platov**, ich vedecké **nych tazostave**

nie a možnosti **“preskočenia”** na vyššie triedy podľa vopred známych a zaručených podmienok. Aby napr. riaditeľ školy pri prijímaní mladého, resp.

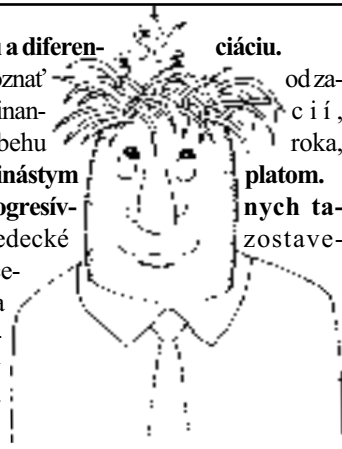
nového učiteľa, presne, zmluvne mohol stanoviť motivačné stimuly pre **kvalitnú prácu, systematické vzdelávanie** a **“atestáciami”** (ničím iným) získané vyššie kvalifikačné ohodnotenie a **“definitívu”**.

4. Mať dlhodobe platný **vnútorný mzdový poriadok**, resp. kritéria, prejednané v odborovom orgáne a **pochopené** pedagogickým kolektívom, ktorým sa riadi všetko na škole, čo súvisí s finančným hodnotením. Či už ide o **“atestačné postupy”**, osobné príplatky, alebo odmeny.

Tento **“poriadok”** má obsahovo vychádzať z ohodnotenia **pedagogickej práce** ako priority číslo jedna, podporenej ostatnými činnosťami smerujúcimi k plneniu ďalších priorít v zámeroch školy na školský rok i dlhodobe. Myslím tým najmä zviditeľnenie školy, schopnosť prispôbiť sa zmenám v praxi, živote, starostlivosť o vstupy, no najmä výstupy, kvalitu, uplatnenie absolventov, meno školy v odbornej i rodičovskej verejnosti v okolí školy.

5. Všetko to chcem zdôrazniť záverečnou vetou: Urobiť všetko pre to, aby sa v tejto oblasti činnosti vedenia škôl hodnotila v prvom rade **osobnosť, žiadanosť a užitočnosť konkrétneho pedagóga**.

Lebo, podľa môjho názoru, od tohto základu sa odvíja všetko ostatné, čo z konkrétnej školy robí školu s veľkým **“Š”**. Potrebujú, žiadajú, s istou prítomnosťou i budúcnosťou.



**Summary:** The author deals with problems of financial motivation of teachers' work. He introduces the procedures which the school management uses very often by determination of the valuation criterions.

## Jeden zo spôsobov opravovania slohových prác zo slovenského jazyka

J. Lomenčík, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Problémy s opravou, posúdením a klasifikáciou písomných slohových prác. Jeden alternatívny spôsob opravy ako snaha o objektivnosť a nadväznosť na hovorený prejav.

**Kľúčové slová:** písomné slohové práce, objektivnosť a subjektivnosť posudzovania, klasifikácia chýb, chyby obsahové, kompozičné, jazykové

Oprava písomných slohových prác, ich posúdenie a klasifikácia je **“tvrdým orieškom”** pre každého slovenčinára - **“opravára”** prác. V jednej známke uplatnením klasickej stupnice 1 až 5 treba zhodnotiť obsahovú, štylistickú, kompozičnú i pravopisno-gramatickú stránku práce! Hovoriť o objektivnosti takto posúdenej práce možno len ťažko. Skôr ide len o predo-

všetkým subjektívne hľadisko učiteľa, s prímiešaním istej dávky objektivnosti, ale najmä snahy o ňu. Zvlášť výrazne sa takto ponímané hodnotenie prejavuje pri maturitných písomných prácach. Niekedy sa hodnotenie výbornej práce po obsahovej stránke zaleje **“červeným morom”** pravopisných chýb. A už je práca len dobrá! Celkový umelecký dojem takejto práce stráca

na svojej účinnosti a upadá do priemeru. A s ňou, samozrejme, aj žiak.

Preto oprave písomných slohových prác je potrebné venovať mimoriadnu pozornosť. Správne riešenie opravy písomných prác si vyžaduje predovšetkým klasifikáciu chýb. Táto klasifikácia je nevyhnutnou podmienkou preto, aby sa pozornosť žiakov nezroptýľovala a aby sa ich obsahové, štylistické, kompozičné a jazykové nedostatky odstraňovali systematicky.

Všetky chyby možno rozdeliť na 3 hlavné skupiny: chyby obsahové, chyby kompozičné a chyby jazykové.

### Chyby obsahové:

1. myšlienková chudoba, nedostatočné rozvinutie témy,
2. nedostatočná konkrétnosť (všeobecné frázy),
3. vecné nesprávnosti,
4. odbočenie od témy,
5. nejasnosť, nezdôvodnenosť myšlienok,
6. chybné závery,
7. nedôslednosť, nelogickosť.

### Chyby kompozičné:

1. nezreteľné členenie písomnej práce (táto chyba súvisí obyčajne s neschopnosťou rozčleniť jednotlivé časti práce na odseky),
2. neukončenosť,
3. neúmernosť častí (nepomer medzi rozsahom niektorej časti aj jej významom v celkovom systéme podávaných myšlienok).

### Chyby jazykové (štylizácia, pravopis, gramatika):

1. nesprávne používanie slov,
2. chyby v spájaní viet,
3. rozťahanosť alebo zbytočná stručnosť,
4. malá zásoba slov, opakovanie tých istých výrazov,
5. chyby v priamej a nepriamej reči.

Keď učiteľ v písomných prácach takto roztriedil chyby a označí ich obvyklými, presne určenými a žiakom zrozumiteľnými značkami, vyberie dve alebo tri zaujímavejšie práce, ktoré sa prečítajú a posúdia v triede. Môžu to byť alebo

úlohy, v ktorých sa zjavili najcharakteristickejšie chyby predanú úlohu, alebo úloha najlepšia, najhoršia a priemerná, porovnaním ktorých možno ukázať, ako sa malo a ako sa nemalo písať.

Niekedy je účelné siahnuť po tom, aby si žiaci vzájomne opravili práce. Učiteľ práce prezrie, ale v nich neopraví ani neoznačí nijaké chyby. Potom ich rozdá žiakom na posúdenie, a to tak, aby každý dostal len takú úlohu svojho spolužiaka, ktorú môže zvládnuť. Učiteľ vysvetlí, aké druhy chýb sa tu môžu vyskytnúť (obsahové, kompozičné a jazykové) a ako ich treba v zošitoch označiť. Na budúcej hodine sa posudky prečítajú, učiteľ ich porovná so svojimi poznámkami a vyvodí konečný záver.

Takéto vzájomné posudzovanie môže žiakov zaujať, lebo upriamuje ich pozornosť na rozličné stránky jazyka a zvyšuje ich požiadavky na vlastný prejav.

Pri hodnotení prác treba popri nedostatkoch zvýdihnúť i klady úlohy, správne vyjadrené myšlienky a vydaté frázy. To podporuje sebavedomie žiaka a pobáda ho ďalej sa usilovať a zdokonaľovať svoj prejav (nielen písomný, ale i hovorený)!

Možno takýto spôsob opravy slohových prác napomôže väčšej objektívnosti ich hodnotenia a konečnej klasifikácie. Zmierni tak negatívne účinky ohodnotenia jednou známku, lebo žiak sa nepriamo podieľa na hodnotení. A takto zreteľne vidí, akých chýb sa dopúšťa a v čom sa má zlepšovať.

Tento spôsob opravovania písomných slohových prác nie je dogmou, ale len jedným alternatívnym spôsobom v snahe o objektívnosť a nadväznosť na prejav hovorený.

*Kaz*

*Jazykovedec*

*tým si imidž kazí,*

*že neoučádza*

*žiadny ženský jazyk.*

*J. Bily*

*Summary: The author focuses on problems related to written work correction in the Slovak language lesson. He suggests no-traditional way of assessment where he divides mistakes and errors into three categories.*

## Dejepisné vyučovanie v modernom poňatí

L. Šmidák, Trnava

**Anotácia:** *Vplyv učiteľa dejepisu na variabilnosť, kreativitu je ohraničený štátom určenými dokumentmi. Učiteľ dejepisu musí prezentovať aj vlastné názory. Niekoľko príkladov metodiky dejepisu z Holandska ako východisko prezentácie smeru, akým sa v krajinách západnej Európy uberala filozofia vyučovania dejepisu.*

**Kľúčové slová:** *ideologické vplyvy, učebnice, metodické príručky, otvorená prezentácia názorov, hodnotenie najnovších dejín*

O cieľoch vyučovania dejín existuje mnoho rozdielnych názorov. Jedným z dôvodov rozdielov je skutočnosť, že tento predmet je viac ako iný ovplyvňovaný ideologickými vplyvmi a dopad na predmet majú aj postoje a názory tých, ktorí sa ním zaoberali a zaoberajú - historikmi a učiteľmi dejepisu. Táto rozdielnosť je napr. v zostavovaní učebných osnov, časovotematických plánov, v pridelení časovej dotácie jednotlivým učivám a v neposlednej miere aj v celkovej filozofii zostavovania

učebníc, dejepisných čítaniek, pracovných zošitov atď. Vplyv učiteľa dejepisu na variabilnosť, kreativitu je ohraničený štátom určenými dokumentmi - učebnicami a učebnými osnovami. Zostavovanie učebných osnov sa zúžilo na čo najjednoduchšie rámcové určenie záberu dejín pre jednotlivé ročníky, čo je pre uplatňovanie kreativity učiteľov dobré. Otvárajú sa tu pre nich možnosti formovať vlastné ciele, hľadať nové formy a metódy práce.



Inak je to s učebnicami dejepisu. Obsah učebníc - texty aj pracovné rubriky, tvoria metodici, skúsení ľudia s dlhoročnou praxou v tvorbe učebníc, v spolupráci s profesionálnymi historikmi. Učebnice zostávajú najvýznamnejším (i keď nie jediným) prostriedkom na dosiahnutie vzdelávacích a výchovných cieľov, preto obe tieto zložky musia byť preukázateľne zastúpené. Potreba výrazného zastúpenia výchovného poslania dejepisu je aktuálna, a preto sa ňou musia zaoberať najmä metodické príručky. Metodická príručka je vlastne nepovinný štandard, s možnosťou jej využitia všetkými učiteľmi dejepisu. Ako ju využijú, to závisí od ponuky, od kvality v nej zakomponovaných návodov, zovšeobecnených skúseností a poznatkov, poučení, usmernení tých, ktorí ju zostavovali.

Významnou časťou metodickej príručky je oboznámenie učiteľov s cieľmi, ktoré si tento predmet stanovuje.

Dejepis je predmet, ktorý sa sústreďuje na vytváranie "obrazov" minulosti - rekonštruje minulosť. Bolo by nesprávne tvrdiť, že predložená rekonštrukcia, vytvorený "obraz" je práve ten jediný správny. Zahraniční autori hovoria o dejinách ako o "diskusii bez konca". Vo vyučovaní dejepisu musí byť teda jasné, že dejiny sú záležitosťou viacerých chápaní a názorov. Učiteľ dejepisu však musí pri preberaní učiva, pri hodnotení historických faktov prezentovať aj svoje vlastné názory.

V predchádzajúcich rokoch si marxistická historiografia robila nároky na jediné správne vysvetľovanie dejín a táto prax bola v plnej miere zavádzaná aj do vyučovania dejepisu a chápania dejín vôbec. Texty učebníc a metodických príručiek ponúkali učiteľom, a následne aj žiakom, jediné nemenné "historické pravdy" s vopred nalinkovaným marxisticko-leninským chápaním dejín. Aj moderné vyučovacie metódy - diskusia k problémom, heuristická metóda, besedy, objasňovanie vzťahov, príčin a následkov, porovnávanie javov, analýza a syntéza končili v jedinom ciele - "všestrannom a cieľavedomom uplatňovaní komunistickej výchovy človeka socialistickej spoločnosti".

Pre súčasné vyučovanie dejepisu je charakteristická otvorená forma prezentácie zo strany žiakov aj učiteľov, ktorá obsahuje neobmedzené množstvo názorov a pohľadov na preberané historické javy. Učiteľ pritom vedie žiakov k hodnoteniam ich interpretácií a predkladá vlastné interpretácie. Ideologické zosňurovanie dejepisu sa skončilo. Učiteľom aj žiakom sa otvárajú možnosti seberealizácie v prejavoch, názoroch a postojoch v duchu modernej pluralitnej demokratickej spoločnosti.

Jednotné posudzovanie spoločenského vývoja z triedneho hľadiska deformovalo historické myslenie žiakov a študentov našich škôl

Aby sme



po celé desaťročia, mohli porovnať, akým smerom sa uberala filozofia vyučovania dejepi-

su v krajinách západnej Európy (Holandsko), uvádzame z metodiky tohto predmetu niekoľko príkladov:

#### Rímsky veľkostatok

Keď príde pán na veľkostatok, skontroluje hospodárenie. Kontroluje stav poľnohospodárskych prác, zavolá si správcu a hovorí s ním o problémoch. Pýta sa na zisky z predaja vína, obilí. Rozhodne o predaji prebytkov z úrody a nepotrebných vecí - starého voza, starého náradia, starého otroka, chorého otroka a všetkého nepotrebného.

Predávané veci sa pri predaji rozdelia do dvoch skupín:

- poľnohospodárske produkty,
- nepotrebné veci.

#### Úloha:

1. Zorad' tovar určený na predaj do uvedených dvoch skupín: víno, staré kravy, obilie, olivový olej, chorý otrok, starý otrok, starý voz, staré náradie
2. Čo ťa napadne o "nepotrebných veciach", ktoré sú na predaj?
3. Otrok bol pre veľkostatkára vlastne nástrojom. Súhlasíš s týmto postojom? Povedz prečo?

Hodnotenie vzťahov otrok - otrokár z rôznych pozícií v školách krajín západnej Európy je výrazne dokumentované v nasledovnom príklade:

... V meste vládne medzi otrokmi i slobodnými občanmi veľké vzrušenie. Pedanius Sekundus bol zabitý jedným zo svojich otrokov. Pedanius odmietol dať tomuto otrokovi slobodu, i keď sa z otroctva vykúpil. Pretože podľa starého zákona sa v tomto prípade musia zabiť všetci otroci v dome, nastalo v meste veľké pobúrenie. Došlo takmer k povstaniu ľudu, ktorý bol na strane nevinných otrokov.

#### Otázky:

- Prečo v minulosti zaviedli Rimania tento krutý zákon?
- Otrok nemal žiadne práva, bol voči zlovlí pánov bezmocný. Odôvodňuje to vraždu? Vysvetli svoj postoj.
- Uvedený postoj slobodných občanov k udalosti v dome Pedania Sekunda naznačuje diametrálne odlišné hodnotenie spoločenských vzťahov v Ríme v školách západných štátov a v školách bývalých socialistických krajín.

Ešte výraznejšie sú viditeľné tieto rozdiely v nasledujúcej ukážke:

V učive Otroci v Ríme sa riešia problémy:

- Smeli páni svojich otrokov len tak hnať na smrť (gladiátori)?
- Čo si asi mysleli Rimania o otrokoch? Považovali ich za svojich bližných alebo nie?

Na riešenie týchto problémov sú uvedené ukážky zo zdrojov a nasledovné poučenie:

.....v zdrojoch z rímskych dôb sa o zaobchádzaní s otrokmi hovorí vždy inak. Ak si teda položíme otázku, ako sa s otrokmi zaobchádzalo, nemôžeme odpovedať jednoznačne. Porovnaj uvedené zdroje:

**Zdroj 1** - rímsky učenec Seneca:

..... Keď cisár Augustus navštívil Vedia Pollia, rozbil jeden z otrokov drahý krištáľový pohár. Rozzúrený Pollius dal príkaz, aby otroka rozsekali a hodili dravým rybám v jeho rybníku. Veditius chcel cisárovi ukázať, čo si môže v zaobchádzaní so svojimi otrokmi dovoliť.

Otrok sa vrhol k cisárovým nohám a prosil ho o milosť. Cisárovi

sa Vediova surovosť zdala strašná. Rozkázal, aby otroka omilostili a aby rozbili všetky ostatné krištáľové poháre.

Cisár povedal: "Rozkázal si zabiť otroka len preto, že rozbil jeden z tvojich pohárov? Musí kvôli tomu zomrieť človek?"

#### Zdroj 2 - rímsky zákonník:

.....Majitelia nesmú predávať svojich otrokov, aby títo proti svojej vôli bojovali v aréne s divými zvieratami. A to ani v tom prípade, keď majú zločinecké sklony.

#### Zdroj 3 - Riman opisuje prácu otrokov v mlyne na obilie:

Nedá sa opísať, ako vyzerajú otroci, ktorí tu pracujú. Ich koža je posiatá ranami po bití korbáčom. Sú odetí len do handier. Na čelách majú vypálené znamenia, hlavy majú dopoly vyholené a nohy majú v železách. Sú bledí a špinaví od prachu.

#### Zdroj 4 - historik Plutarchos:

.....Ja si myslím, že kto považuje otrokov za zvieratá na nosenie nákladov a predáva ich alebo odvrhuje, ak zostarnú alebo sú chorí, koná neľudsky. Taký človek si myslí, že ľudia si majú vážiť jeden druhého, len ak sa navzájom potrebujú. Podľa mňa je ľudskosť viac ako zákony.

#### Zdroj - lekár Galénus:

.....Keď si nezvykneš biť otrokov, tak to neurobiš, ani keď budeš nahneváný. Ja svojich otrokov nebijem. Nepáčilo sa mi, keď som videl svojich priateľov, ako bijú otrokov. Sú však ľudia, ktorí svojich otrokov nielen bijú, ale ich aj kopú a pichajú perom, ba im pritom aj vypichujú oči.

#### Otázka - riešenie:

Ako sa pozerali Rimania na otrokov a ako s nimi zaobchádzali? Podľa týchto zdrojov:

- Dobré: \_\_\_\_\_

- Nedá sa jednoznačne povedať: \_\_\_\_\_

- Zlé: \_\_\_\_\_

Môj názor je takýto: \_\_\_\_\_

V "západnej" historiografii v hodnotení najnovších dejín je

zásada viacerých chápaní a názorov rešpektovaná. Táto je v plnej miere rešpektovaná aj vo vyučovaní dejepisu.

Pri takomto náročnom poňatí vyučovania dejepisu zohráva dôležitú úlohu osobnosť učiteľa.

Na prvom mieste bude jeho odborná pripravenosť (dostatočná zásoba historických vedomostí a poznatkov), ďalej schopnosť správne posudzovať historické javy (interpretačná schopnosť) - ich príčiny, súvislosti, podmienenosť, nadväznosti, a predovšetkým pedagogická zručnosť v odovzdávaní týchto svojich učiteľských odborných a metodických daností žiakom. Nie každý znalec histórie vie históriu aj naučiť! Učiteľ pri objasňovaní historických javov a ich zákonitostí bude teda prezentovať svoje odborné a hodnotové názory a od kvality "ponuky" bude v plnej miere závisieť vytvorenie vzťahu žiakov k disciplíne, ktorú vyučuje (motivačný cieľ), a úroveň dejepisných vedomostí (historické myslenie žiakov).

#### Dosiahnutie cieľa motivácie:

Cieľ je dôležitý najmä preto, že žiak prestáva byť pasívnym objektom pôsobenia vyučovacích snáh učiteľa, má záujem zapojiť sa do vyučovacieho procesu, ochotne prezentuje svoje postoje a názory a necíti sa byť obmedzený organizačnou štruktúrou vyučovacej jednotky. Pociť voľnosť prejavu názorov v diskusií, s rovnocenným partnerom - učiteľom mu umožní odstraňovať návykové bariéry počúvajúceho subjektu. Aktivity pri tomto spôsobe vyučovania dejepisu budú podmienené vytvorením záujmu žiakov stať sa účastníkom hľadania toho, ako "obrazy" dejín vznikajú. Navodenie motivácie učiteľom predpokladá jeho dokonalé komunikačné schopnosti, dobrú organizátorskú činnosť pri vedení, riadení rozhovorov, diskusií, schopnosti predkladať svoje názory ako postoje k problému, prijímať postoje a názory žiakov tak, aby títo pochopili, že tvorcami dejín boli a sú ľudia, ktorí pri ich interpretácii mali rôzne pohľady, možnosti a predpoklady.

Objavovanie zákonitostí (príčin) historických javov pri prezentovaní rôznych interpretácií v plodných diskusiách, s pocitom uspokojenia, bude tým najsilnejším a najúčinnjším činiteľom utvárania vzťahu žiakov k predmetu dejepisu.

*Summary: The author points out some aims in teaching history and how the teaching material can be presented. He compares the philosophy of teaching history in some western countries.*

## RECENZIE

### Užitočná a príťažlivá publikácia

B. Kosová.: HUMANIZAČNÉ PREMENY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

alebo AKO ĎALEJ NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB 1995. 98 s.

B. Kasáčová, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB B. Bystrica

K nášmu čitateľovi sa vďaka chvályhodnému edičnému činu Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja .Bela dostáva užitočná a príťažlivá publikácia autorky PhDr. Beaty Kosovej, CSc., -**Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy**. Zameranie knihy je prínosné nielen pre pedagogiku prvého stupňa, ako by mohol naznačovať jej podtitul, ale hĺbkou záberu objasňuje uplatnenie humanizačných tendencií vo výchove a vzdelávaní

v ich najširšom zmysle slova.

Autorka je v súčasnosti vedúcou katedry pedagogiky prvého stupňa na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. V posledných rokoch sa systematicky teoreticky i prakticky venuje problematike, ktorú nám v ucelenej podobe ponúka v recenzovanej publikácii. Treba úprimne privítať, že zainteresovaný čitateľ môže siahnuť po publikácii domácej proveniencie zaoberajúcej sa problematikou humanizácie vý-

chovy a vzdelávania, dosiaľ u nás knižne málo prezentovanou.

Práca B. Kosovej aktuálne obohacuje ponuku pedagogickej literatúry na citlivom mieste prepojenia pedagogických teórií a výchovnovzdelávacej reality, a to cez prizmu súčasných humanistických tendencií. Svojím teoretickým zameraním koncepcne utrieduje poznatky v danej oblasti, pričom obohacuje pedagogickú literatúru o prehľad doterajších prístupov k humanizácii vzdelávania vo svete a súčasne aj naznačuje možné trendy transformácie školy v našich podmienkach.

Ako autorka v úvode predznamenáva, nejde jej o jednoduchú implantáciu príťažlivých teórií, "...aby aplikáciou nových myšlienok a zahraničných inšpirácií nedošlo skôr k škodám... ako k zlepšeniu výchovy a vzdelávania". Preto "...je potrebné vymedziť základné východisko, z aspektu ktorého sa má celý proces výchovy a vzdelávania humanizovať". V tomto zmysle autorka hľadá aj odpovede na otázky, čo je skutočne humanizáciou a čo už humanizáciou nie je, čo je pseudohumánne.

Hoci B. Kosová ponúka jednu z ciest, ako transformovať 1. stupeň základnej školy, v skutočnosti je jej knižka odpoveďou na mnoho ďalších súvisiacich otázok, a to nielen vo vzťahu k prvému stupňu, ale k celému edukačnému procesu. Pretože v teoretickej rovine hľadá to podstatné v etape dnešného hľadania - Ako ďalej vo výchove? - hľadá a aj nachádza prepojenie myšlienok humanisticky orientovanej pedagogiky s našim pedagogickým myslením a pedagogickou praxou. To, že táto knižka je vlastne knižkou odpovedí na niektoré aktuálne pedagogické otázky, naznačuje aj to, že v podobe otázok sú formulované aj podtituly kapitol. Táto podoba uľahčuje čitateľovi orientáciu v problematike práve prepojením pedagogickej teórie s praktickým uplatnením. Podľa tejto schémy je koncipovaná celá knižka, takže žiadna dôležitá myšlienka neostáva vo vzduchoprázdne, ale je pevne ukotvená, tak ako postupne celý obsah prechádza od teoretickej roviny k praxi.

V prvej kapitole **Čo je humanizácia výchovy a vzdelávania a prečo ju máme realizovať**, autorka pregnantne postupuje od objasnenia základných pojmov ako humanizmus, humanizácia výchovy a vzdelávania, humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní, cez krátky exkurz k pôvodu súčasných humanistických trendov v pedagogike a k humanistickej psychológii. Vychádzajúc z globálnych problémov ľudstva, zdôvodňuje nutnosť mravnej obrody človeka. Citlivej kritike podrobuje našu súčasnú tradičnú školu, avšak neskľzava k znehodnocovaniu, skôr hľadá v nej to, čo je dobré a kompatibilné s novými teóriami a odhaľuje tie fakty, ktoré bránia v sebarozvoji a tvorivosti dieťaťa. Hlavný problém autorka vidí v tom, že: "Výchova v podmienkach tradičnej školy je založená na preceňovaní spoločenských požiadaviek, na prehliadaní konkrétneho človeka a podceňovaní úlohy jeho aktivity vo vlastnom rozvoji." Ako nové poňatie či protiklad k tradičnej výchove v zmysle formovania autorka formuluje výchovu v zmysle rozvíjania potenciálnych síl dieťaťa, pričom vlastnú aktivitu považuje za najdôležitejší činiteľ rozvoja osobnosti dieťaťa. Varuje pred dvoma extrémami pri zavádzaní humanizácie do výchovnovzdelávacej reality - nariadovaním zhora alebo realizovaním bez dostatočného teoretického poznania problematiky. V ďalšom objasňuje činitele a podmienky huma-

nizácie výchovy a vzdelávania.

V druhej kapitole **Čo chce dosiahnuť humanisticky orientovaná výchova a vzdelávanie na 1. stupne ZŠ** čitateľ nájde konkretizáciu humanistického prístupu smerom k cieľu a obsahu výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. Autorka tu hľadá synergické zblíženie teoretického (požiadavka spoločnosti a pedagogiky na človeka) a humanistického (dieťa a jeho špecifiká) východiska.

Logickým postupom od teoretického prehľadu formulácie cieľov jednotlivých autorov pedagogických teórií, cez objasnenie prístupu "dieťa ako východisko výchovy" formuluje autorka špecifické poňatie 1. stupňa základnej školy a z neho sa odvíjajúce ciele. Kritizuje súčasný stav, keď sú všeobecné ciele stanovené osnovami z roku 1983, a to nielen pre neaktuálnosť, ale hlavne pre ich nesúrodosť. Sama autorka predkladá návrh formulácie cieľov výchovy a vzdelávania na 1. stupni základných škôl (str. 44-45).

Ďalším priblížením k pedagogickej realite je časť venovaná učivu a humanisticky orientovanému obsahu výchovy a vzdelávania. Túto problematiku podáva čitateľovi z hľadiska tvorby obsahu výučby a z hľadiska usporiadania obsahu výučby. S tým úzko súvisí aj zmena charakteru učebníc, pričom hlavná zmena je podmienená možnosťou participácie žiaka na tvorbe obsahu, čím by učebnica ako taká nebola jediným dominantným zdrojom poznania. (V skutočnosti sa to tak deje, keďže knižná ponuka a prístup detí k informáciám často vysoko prevyšuje, resp. posúva rozmer obsahu výučby stanovenej osnovami.)

Tretia kapitola **Ako vychovávať a vzdelávať v humanistickom duchu** hovorí pútavo a bez fráz o postavení osobnosti humanisticky orientovaného učiteľa. Táto časť knižky je najhlbším zásahom v zmysle zmeny do zaužívaných tradícií. Zároveň je však kardinálnou zmenou, pretože bez takto mysliaceho učiteľa - učiteľov sa neudeje žiadna premena v spomínanom duchu. Autorka venuje pozornosť osobnosti učiteľa, požiadavkam na jeho schopnosti, pričom tieto považuje za východisko - predpoklad medziľudskej a pedagogickej dimenzie vzťahu učiteľ - žiak.

Zaujímavou, a nielen pre učiteľov 1. stupňa, je časť venovaná hodnoteniu žiaka. Tu autorka podáva známe i nové poznatky o hodnotení žiaka a jeho výkonov učiteľom vo svetle humanistického prístupu k výchove a vzdelávaniu. Nejde tu len o diskutovaný problém: známkovat' či neznámkovat'. Aj slovné hodnotenie považované za menej frustrujúce sa takým môže stať v rukách necitlivého učiteľa. Preto táto kapitola úzko súvisí s osobnosťou učiteľa.

Posledná časť je venovaná riadeniu vyučovania, v ktorej autorka vymedzuje priestor aj postupom a metódam humanisticky orientovaného vyučovania.

Knihe B. Kosovej venujem pomerne podrobnú recenziu, pretože som presvedčená o jej prínose a užitočnosti. Keďže však vyšla v pomerne nízkom náklade (250 ks), rada by som priblížila túto publikáciu aj tým čitateľom, ktorým sa nedostane do rúk.

*Rozdiel*

*Rozum sa občas nehýbe.*

*Hlúposť je stále v pohybe.*

*J. Bily*

## VYDARENÁ UČEBNICA ETIKY

J. Miedzgová: **ZÁKLADY ETIKY**. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1994. 107s.

Z. Androvičová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Slovenské pedagogické nakladateľstvo vydalo ďalšiu z vydarených učebníc pre stredoškolákov - *Základy etiky*, ktorú spracovala PhDr. J. Miedzgová, CSc.

Učebnica prístupným jazykovým štýlom, výstižným použitím príkladov zo života, aforizmov slávnych osobností kultúry i prísloví a porekadiel umožňuje študentom pochopenie takých teoretických i praktických problémov etiky a morálky, ako je význam a miesto morálky v živote človeka a spoločnosti, čo je predmetom etiky, v čom spočíva nedostatok moralizátorského postoja v živote, alebo aký je význam etikety.

V druhej kapitole, nazvanej **Malé odbočenie do histórie**, sú cez grécky mýtus, biblické príbehy a filozofiu vysvetlené tri prístupy k otázke vzniku mravnosti a cez dva symboly európskej morálky - učenie a život Sokrata a Ježiša Krista - sú vyjadrené všeludské morálne hodnoty. Myslím, že k prekonávaniu europocentrizmu by prispelo, keby bola v tejto časti zmienka o podobnej všeludskej dimenzii v etickom učení Budhu a Konfúcia.

Hlavnou "hrdinkou" tretej kapitoly, nazvanej **Človek ako osobnosť**, je práve myšlienka všeludskosti a tolerancie, myšlienka, že sa nedá byť šťastný na úkor iných alebo bez iných ľudí, ako to zdôrazňuje aj celá tradícia eudaimonistickej etiky.

Riešiť otázku morálnej zodpovednosti a slobody človeka v jeho konaní je možné, podľa autorky, len vtedy, ak pochopíme, že zámena slobody za svojvôľu negácia ľudskej slobody vo fatalizme v rovnakej miere zbavujú človeka zodpovednosti za seba a svoje konanie, ale aj za iných. Sloboda ako predpoklad zodpovedného mravného konania umožňuje človeku morálne sa rozhodovať a hodnotiť mravné konanie vlastné a iných ľudí. Tu autorka učebnice vhodnou formou vysvetľuje dva prístupy k hodnoteniu mravného činu v európskej etike - hodnotenie podľa uvedomelých pohnútok, motívov a zámerov konajúceho a hodnotenie podľa následkov (úžitku, výhody, osohu), ako je to v utilitaristickej etike. Neobchádza ani riziká morálnej voľby, ktoré je možné zmenšiť zvážením

vzťahu cieľa a prostriedkov na jeho dosiahnutie, odmietnuc predstavu, že "účel svätí prostriedky".

Má sa človek rozhodovať podľa vlastného svedomia alebo podľa mienky iných? Učebnica citlivo poukazuje na nebezpečenstvá krajného individualizmu, keď mienka iných neznamena pre nás nič, ale i krajného prispôsobovania sa, konformizmu, lebo "ak chce byť človek osobnosťou, musí sa vždy rozhodnúť sám". Ale nie osamelo.

Sociálna dimenzia mravnosti, potreba prekonať predsudky a byť tolerantný k "inakosti" druhých, i keď bez relativistickej ľahostajnosti - to sú témy štvrtej kapitoly učebnice s názvom **Na svete nie sme sami**. Sú tu vysvetlené také pojmy ako optimizmus, pesimizmus, empatia, zlaté pravidlo mravnosti, ale aj vzťah morálky a práva, morálky a politiky. Kapitola učí študentov, ako správne viesť dialóg, komunikovať s inými ľuďmi a ponúka aktuálne otázky na diskusiu. Trošku "nepedagogicky" vyznieva tvrdenie o námahe, ktorú si vyžaduje snaha napraviť vlastné zlé skutky a prehršky: "Lenže to je veľmi ťažká cesta, ktorá si vyžaduje ozajstného, silného človeka." Môže totiž odobrať odvahu vôbec začať s nápravou, s mravným sebazdokonaľovaním.

Posledná časť učebnice je venovaná vybraným aktuálnym problémom empirickej etiky - etiky práce, profesionálnej etiky, environmentálnej etiky, otázke generačných vzťahov, ale aj otázkam dotýkajúcim sa sexuálnej výchovy - interrupciám, antikoncepcii, AIDS. Hoci učebnica podáva tieto otázky naozaj korektne a citlivo, nemôžem sa zbaviť dojmu, akoby sa tu autorka prihovárala viac dievčatám ako chlapcom. V závere je nastolený aj problém eutanázie, ktorý celkom oprávnene ostáva otvorený. Pre lepšie pochopenie obsahu je na konci priložený aj malý slovníček odborných termínov, hoci niektoré, v knihe použité a vysvetlené, sa tu neuvádzajú - napr. eudaimonizmus, utilitarizmus, dogmatizmus.

Celkovo by nová učebnica bola veľkým prínosom pre duchovný a mravný rozvoj stredoškolskej mládeže, keby na to osnovy stredných škôl poskytovali väčší priestor.

## INFORMÁCIE

### Vplyv spoločensko-ekonomických premien Slovenska na štrukturálne zmeny vyučovania v odborných školách

J. Bajtoš, Metodické centrum Prešov

Spoločensko-ekonomické premeny Slovenska majú značný dopad aj na vyučovanie odborných predmetov na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach, ktoré sa prejavujú často v nesystémových zmenách štruktúry a obsahu jednak učebných, a taktiež študijných odborov. Množstvo nevyriešených a stále nových problémov nás viedlo k tomu, aby sme na pôde Metodického centra v Prešove, poprvýkrát na území Slovenska, zorganizovali konferenciu, ktorá mala podrobnejšie špecifikovať a analyzovať problémy odborného školstva a koncepcie navrhnuť ich riešenie.

Život v našej spoločnosti je v súčasnosti spojený so štruk-

túrnymi zmenami v ekonomike, ktoré sa výrazne prenášajú aj do zmien v oblasti odborného školstva. Zmeny v štruktúre a obsahu odborného vzdelávania musia zodpovedať potrebám trhovej ekonomiky. Domnievam sa však, že nie všetky inovácie obsahu učebných a študijných odborov, ktoré by mali byť odrazom spoločensko-ekonomických premien Slovenska, prinášajú patričné a očakávané výsledky. Je to spôsobené tým, že zatiaľ ešte absentuje základná stratégia hospodárskeho rozvoja jednotlivých regiónov a vznik nových učebných a študijných odborov je ovplyvňovaný najmä záujmom žiakov o príslušné odbory. Tento záujem bude v budú-

nosti potrebné konfrontovať so skutočnými potrebami trhu práce.

Z uvedeného vyplýva, že v oblasti školstva existuje značné množstvo problémov a úloh, ktoré treba riešiť. Problémy, ktoré pozorujeme v období transformácie nášho školstva, nie je možné riešiť oddelene, po regiónoch, na jednotlivých podujatiach odborno-vzdelávacieho zamerania. Preto sme sa rozhodli na pôde Metodického centra v Prešove, po prvýkrát na území Slovenska, zorganizovať konferenciu, ktorá by mala v rámci Slovenska podrobnejšie špecifikovať a analyzovať problémy odborného školstva a koncepčne navrhnuť ich riešenie.

Celoslovenská konferencia s medzinárodnou účasťou, pod názvom Vplyv spoločensko-ekonomických premien Slovenska na štrukturálne zmeny vyučovania v odborných školách, sa konala v dňoch 11.12. - 12.12. 1995 v Prešove.

#### **Aké boli teda ciele konferencie?**

- Prezentovanie najnovších výsledkov vedecko-pedagogických aktivít,
- prezentovanie návrhov inovácií v stratégiách výučby na odborných školách,
- prezentovanie vlastných pohľadov na transformačné procesy školskej sústavy,
- oboznámenie sa s novými trendami vyučovania na odborných školách,
- navrhnutie odporúčaní na skvalitnenie a zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu na školách,
- informovanie o činnosti Medzinárodnej spoločnosti pre inžiniersku pedagogiku IGIP na Slovensku.

Rokovanie konferencie sa zameralo najmä na problematiku zmien učebných osnov na odborných školách, na kvalitu prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov, na využitie výpočtovej techniky vo vyučovaní odborných predmetov a na možnosti získania európskeho certifikátu pre učiteľov odborných predmetov na Slovensku.

#### **Konferencia rokovala v týchto sekciách:**

- inžinierska pedagogika,
- zmeny učebných osnov na odborných školách,
- príprava a ďalšie vzdelávanie učiteľov odborných predmetov,
- využitie výpočtovej techniky vo vyučovaní odborných predmetov.

Na konferencii sa prezentovalo vyše 100 účastníkov. Okrem Slovenska mali svoje zastúpenie aj Česká republika, Poľsko a Rakúsko. Celkovo bolo prednesených 39 odborných referátov. Aby o problémoch, ktoré sa na konferencii prero-kovávali, bola informovaná aj širšia pedagogická verejnosť, organizátori vydali z prednesených referátov zborník s rozsahom približne 150 strán.

Vzhľadom na množstvo podnetov, ktoré odzneli v prednesených referátoch a v následných diskusiách, prijali účastníci konferencie tieto závery a odporúčania:

### **Odporúčania pre skvalitnenie a zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu na odborných školách**

#### **1. Závery týkajúce sa organizácie konferencie:**

- časovo obmedziť dĺžku referátov a viac sa venovať následnej diskusii
- zabezpečiť väčší počet príspevkov od učiteľov SOU,
- v spolupráci s MŠ SR a ŠPÚ koordinovať organizovanie celoslovenských konferencií.

#### **2. Odporúčania adresované učiteľom odborných predmetov:**

- presadzovať aktivizujúce vyučovacie metódy a formy s cieľom rozvoja aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- upraviť učebné plány s prihliadnutím na aktuálne a perspektívne oblasti a odbory,
- pokračovať v trende budovania odborných učební,
- pri výuke odborných predmetov viac rešpektovať medzi predmetové vzťahy,
- pripraviť možnosti kontinuálnej výučby predmetu výpočtová technika a informatika v priebehu celého štúdia na SOŠ.

#### **3. Odporúčania smerujúce Ministerstvu školstva SR:**

- hľadať možnosti zvýšenia vážnosti učiteľskej profesie v spoločnosti,
- zmeny vo vzdelávacom systéme realizovať v spolupráci s učiteľmi z praxe a s odborníkmi z vedeckých pracovísk,
- koncepčne navrhnuť systémové zmeny učebných a študijných odborov,
- ustanoviť štatút fakultnej školy,
- ustanoviť štatút cvičného učiteľa,
- zabezpečiť financovanie doplňujúceho pedagogického štúdia zo strany Ministerstva školstva SR,
- považovať doplňujúce pedagogické štúdium inžinierov za nahradzujúcu formu postupu inžinierov - pedagógov do 10. platovej triedy,
- zriadiť inštitúciu zaoberajúcu sa tvorbou učebných pomôcok a výukových programov,
- informovať pedagogickú verejnosť o projektoch zabezpečujúcich európsku kvalifikáciu učiteľov a podporovať tieto projekty.

Dovoľujem si vysloviť presvedčenie, že už v blízkej budúcnosti sa začnú postupne realizovať uvedené návrhy a odporúčania, čím by sa vytvorili tak zo strany učiteľov, ako aj zo strany MŠ SR, základné predpoklady pre postupné skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na odborných školách.

Pevne verím, že každý, kto sa zaoberá akýmkoľvek pedagogickým odborom, našiel na konferencii príspevky, ktoré ho zaujali a priviedli k zamysleniu sa nad novými poznatkami a skúsenosťami odborno-metodického charakteru. Vychádzajúc z množstva podnetov, ktoré na konferencii odzneli, sme sa rozhodli, že v budúcnosti budeme konferencie tohto zamerania organizovať pravidelne, a tak vytvárať priestor pre systematické riešenie vzniknutých problémov súvisiacich s transformáciou nášho školského systému.

## **Bude olympiáda vedomostí z ľudských práv?**

V. Dolník, Metodické centrum B. Bystrica

Je potešiteľným javom, že v poslednom období vzrástol počet vzdelávacích podujatí pre učiteľov formou rôznych výcvikov, workshopov či seminárov, o užitočnosti ktorých nepochybujeme. Zvlášť potešiteľné je, ak sa takáto akcia mimoriadne vydarí na medzinárodnej úrovni. Takouto nesporne bol CIVIC EDUCATION SEMINAR, ktorý sa uskutočnil v septembri 1995 a zorganizovali ho UNESCO CIVIC EDUCATION CHAIR a SOFIA UNIVERSITY "St.Kliment Ohridski" v Bulharsku, v meste Primorsk.

Účasť bola reprezentatívna - 36 odborníkov z oblasti ľudských práv z mnohých európskych štátov (v dvojčlennej delegácii SR bol aj autor tohoto článku) a dvaja reprezentanti z Juhoafrickej republiky. Zvláštnosťou podujatia bolo, že v prvých troch dňoch sa akcie zúčastnilo 30 bulharských a 6 anglických študentov stredných škôl,

čo vytvorilo špecifickú situáciu a atmosféru a umožnilo pracovať skupinám odborníkov, študentov a zmiešaným zvlášť.

Nedávno sme na stránkach Pedagogických rozhľadov (č.2 1994/95) uvrejnili článok Občianska výchova, alebo výchova k občianstvu? Aká je tu súvislosť? V uvedenom článku sme nadhodili odlišnosti v chápaní výchovy v oblasti občianskej. V našich podmienkach občianska výchova získala rozmer oficiálneho pôsobenia na pasívneho jedinca. Zmena na výchovu k občianstvu by nemala byť len zmenou názvu, ale odlišným prístupom, výchovou aktívneho občana. Zdá sa, že tradične demokratické štáty to nerozlišujú - jednoducho nie je to potrebné. V diskusií sme si vymenili názory do takej miery, že túto skutočnosť pochopili a začali ju akceptovať. CIVIC EDUCATION začalo nadobúdať nový rozmer.

Nie som si istý, že sa tak stalo aj v myslení členov delegácií z postkomunistických štátov ako Ukrajina, Rusko, Rumunsko... Nie len názormi, ale konkrétnymi činmi sa prezentovala delegácia Poľska. V nej prof. Tadeusz Jasudowicz z Univerzity M.Kopernika v Toruni, ako jedna z významných osobností presadzujúcich výchovu k ľudským právam, prezentoval svoj inšpirujúci projekt Olympiády vedomostí z ľudských práv.

Faktom je, že predmetové olympiády (matematika, jazyky...) sú už tradíciou a nemožno mať proti nim žiadne námietky, naopak. Sú veľmi potrebné a užitočné. V dobe, keď nástojčivo voláme po humanizácii vzdelávania, po "učení sa" ľudským právam, absentuje práve humanitná oblasť, aby participovala na tejto potrebe. Asi nestačí oháňať sa známym tvrdením, že v samej podstate humanitných vied je táto skutočnosť imanentne zakomponovaná - treba

urobiť ešte o niečo viac. Tak, ako odborné predmety urobili "nadstavbu" olympiádami, skúsme aj my urobiť "samozrejmosť" pokusom o zavedenie Olympiády vedomostí z ľudských práv. Nemienim sa teraz zaoberať technickou stránkou veci, tu treba využiť skúsenosti poľských kolegov, ktorí sú ochotní spolupracovať. Za tri roky trvania tejto akcie získali množstvo skúseností a poznatkov, ktoré by sa dali využiť po patričnom prispôbení aj v našich podmienkach.

Otázka znie: Ako začať? Uvedieme aspoň niekoľko "nápadov":

- získať "fanatikov",
- zoznámiť sa s poľským systémom,
- získať garanta - nevyhnutne Ministerstvo školstva SR,
- získať organizátora (v MC v B.Bystrici je ochota a vychádza z neho iniciatíva),
- získať spoluprácu s fakultami VŠ, príp. s ich špecializovanými katedrami (právo, filozofia, história, politológia...),
- motivovať študentov - pre víťazov, či umiestnených na 1. - 3. mieste prijatie na VŠ bez prijímacích skúšok v uvedených odboroch,
- uskutočniť špeciálne výcviky pre učiteľov ochotných spolupracovať.

To je len niekoľko nápadov myslených skôr ako podnet k diskusií, ktorá by mohla vyústiť do skutočne širokej, a domnievame sa, že veľmi užitočnej akcie.

Tak ako? Bude aj u nás Olympiáda vedomostí z ľudských práv?

## K novým formám a metódam vyučovania a výchovy

H. Janus, Bratislava

Snahou mnohých učiteľov i pracovníkov v oblasti pedagogickej teórie je zefektívniť a zmodernizovať výchovno-vzdelávací proces. Toto ich úsilie možno badať už od čias J. A. Komenského, ktorý napísal: "Začiatkom a koncom našej didaktiky nech je hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili, ale žiaci sa viac naučili, aby bolo v školách menej zhonu, nechuti a máamej práce, viac voľného času, potešenia zaručených úspechov."<sup>1</sup>

V súvislosti s tým chceme poinformovať čitateľov o muzeopedagogike, ktorá sa už dlhší čas, ako o tom hovoríme ďalej, úspešne rozvíja v zahraničí. Prvých priekopníkov v muzeopedagogike máme i u nás a iste ich budú nasledovať ďalší. Tak sa zapojíme do celkového nového trendu vývoja a hľadania nových foriem a metód výchovy a vyučovania.<sup>2</sup>

Múzeá a galérie ponúkajú svojimi umeleckými, prírodovednými a technickými zbierkami najbezprostrednejší pohľad na dejiny a kultúru ľudstva v najširšom zmysle slova. Široká a diferencovaná kultúrna ponuka múzeí a galérií poskytuje škole možnosti, a to od najrozmanitejších umeleckých zážitkov až po rozvoj manuálnych a technických zručností. Tradične ale najväčšie možnosti pôsobenia patrí múzeám a galériám v oblasti rozumovej, citovej a estetickéj výchovy.

Mimoriadny význam múzeí a galérií vo výchove a vzdelávaní už v minulosti vyslovili popredné osobnosti svetovej pedagogiky. John Dewey poznamenal, že múzeum je akumulovanou skúsenosťou celého ľudstva. Múzeá - ako žiadne iné zariadenia - môžu podať živý, bezprostredný a ľahko-zrozumiteľný obraz o kultúrno-historickom, dejinnom, prírodovednom i technickom vývoji, kontinuite i zmene. G. Kerschensteiner pripomenul, že organizácia múzea, ktorá

má formovať poznanie, nie je nič iné ako konštrukcia učebných osnov, s tým rozdielom, že táto nepracuje ako v škole so slovami, ale s vecami samotnými.<sup>3</sup>

Myšlienky spomenutých, ale i ďalších osobností, boli predmetom skúmania a analýzy. K podstatným úlohám súčasnej pedagogiky v našich podmienkach patrí rozšírenie jej reflexie a aplikácie na všetky oblasti, v ktorých prebieha výchovno-vzdelávací proces. Pri tomto rozšírení svojho poľa si ale vedy o výchove musia stále udržiavať svoju vnútornú integritu, a to predovšetkým v metodologickej rovine.

Ako typický príklad rozširovania pedagogického záujmu, ktorý odráža výchovné a vzdelávacie aktivity v múzeách a galériách alebo vo väzbe na tieto kultúrno-osvetové inštitúcie, môžeme uviesť relatívne novú disciplínu vied o výchove, tzv. muzeopedagogiku, označovanú ako museum education alebo Museums Pädagogik.

Rozvoj muzeopedagogiky začal najmä v dobe po druhej svetovej vojne do konca 70. rokov. Muzeopedagogika sa stala uznávanou oblasťou práce múzeí a galérií a konštituovala sa ako svojbytná disciplína v rámci systému pedagogických vied.

V Spojených štátoch amerických má muzeopedagogika dlhú a bohatú tradíciu. Sú tam aj mnohé špeciálne detské a mládežnícke múzeá, ktoré sú pre deti a mládež vo veku od 6 do 16 rokov a ktoré popri ostatných základných muzejných funkciách slúžia zámerne, a predovšetkým, výchovno-vzdelávacím podujatiam. Majú tam veľmi dômyselne prepracovanú sieť múzeí, v ktorých je spoznávanie sveta založené na vnímaní všetkými piatimi zmyslami. Múzeá tohto typu sa začínajú objavovať aj v Európe, pričom určité skúsenosti s nimi majú vo Francúzsku. Ide o Múzeum v trávě, Atelier des

1 Komenský, J. A.: *Velká Didaktika*. Eratislava SFN, 1954.

2 Salusová, M. - Jančeková, M.: *Spolupráca múzea a školy*. In.: *Aktuálne otázky školského múzejníctva*. Eratislava, SPK 1988.

3 Jüva, Vl.: *Vývoj nemecké muzeopedagogiky*. Erno 1994.

enfants center G. Pompidou a Mesto vedy a techniky.<sup>1</sup>

Múzeum v tráve bolo založené v zoologickej záhrade Bulonského lesíka. Poslaním múzea bolo, ale i je, umožniť deťom spoznať umenie v interdisciplinárnom kontexte (napr. sociálnom, ekologickom, historickom...). Múzeum nemá permanentnú expozíciu, ale pravidelne strieda výstavné artikly, ktoré čerpajú námety z rôznych oblastí (fantastická architektúra, problematika austrálskych vyst'ahovalcov, história vyhynutých zvierat...).

Koncepcia múzea je založená na troch princípoch: autonómnosti návštevníka, aktivizácia mladého publika prostredníctvom hier a pravidelné tvorivé dielne. Ako pracujú? Viete si predstaviť výstavu o Chagalovi alebo Picassovi pre deti? Je to vôbec možné, je to aj vôbec vhodné? Chagall sa zmenil na pôvabnú šibalskú a strapatú postavu, ktorá deti motivovala k hrám, pričom objektom hry sa stala samotná tvorba umelca.

Autori koncepcie vyabstrahovali zo života umelca a jeho tvorby základné charakteristické znaky a každý z nich sa stal námetom samotnej hry. Napr. Chagalov životopis je predstavený prostredníctvom vtipného komiksového príbehu, v ktorom strapatý maliar s veľkým kufrom cestuje z Vítebska do Paríža. Pomocou veľkej kocky, ktorá udáva pravidlá skákania po obrázkovej skladačke na zemi, mohli deti "preskákať" cez veľké historické a spoločenské udalosti, ktoré sprevádzali a ovplyvňovali Chagalla. Cyklus obrázkových hádaniek postavených na citácii z vybraných obrazov, mohli zas deti skladat' do zmysluplných celkov alebo aj do úplne nových nonsensových obrazov. Ročne Musée en Herber navštívi do 200 000 návštevníkov.

Ateliér des enfans centre G. Pompidou je súčasťou prestížneho centra G. Pompidou. Ide o polyfunkčnú koncipovanú vzdelávaciu a kultúrno spoločenskú inštitúciu. Detský ateliér sa pravidelne prezentuje menšími rozsiahlymi výstavami a bohatým spektrom aktivít. Jeho cieľom je sprístupňovať deťom výtvarnú tvorbu a zdôrazniť dôležitosť umenia v živote mladého človeka. Detský ateliér ročne navštívi 30 000 žiakov.

Spomenieme ešte Mesto vedy a priemyslu. Ide o obrovský komplex, ktorého ambíciou je obsiahnuť a prezentovať vedecko-technické poznanie ľudstva. Samotná a permanentná expozícia je venovaná žiakom (ide o dve samostatné časti, a to pre 3- až 6-ročné deti a pre 7- až 15-ročných žiakov). Výstava pre staršie oddelenie je rozdelená do štyroch tematických okruhov. Autori výstavy veľmi presne pochopili, že každému žiakovi je vlastný pohyb, preto vytvorili fascinujúcu inscenáciu prostredí, v ktorom hlavnú úlohu hrá žiak. Oddelenia sú: Prieskum živej prírody, Stroje a mechanizmy, Ty a tí druhí. Ročne Mesto vedy a techniky navštívi 500 000 mladých návštevníkov.

Termín muzeopedagogika použil v roku 1934 Jacob Friessen v Nemecku v stati týkajúcej sa školy a múzea. Muzeopedagogika sa postupne začala rozvíjať. V súčasnosti jej veľkú pozornosť venujú v už spomenutých štátoch, ale aj v nemecky hovoriacich oblastiach, a to v Rakúsku a vo Švajčiarsku.

Muzeopedagogika je hraničnou vedou a ako taká je čiastkovým oborom muzeológie i vedy o výchove. S pojmom - termínom muzeopedagogika sa stretne už v 70. rokoch

v západonemeckých pedagogických slovníkoch. Termínom muzeopedagogika sú označené "všetky snahy o výchovno-vzdelávaciu prácu pre najširšiu verejnosť s využitím zozbieraných a vedecky spracovaných kultúrnych statkov v múzeu".

Pozrime sa ešte na to, ako definujú nemeckí odborníci muzeopedagogiku.

Thelma von Freymannová: Muzeopedagogika je pedagogika múzea. Jej úloha spočíva v tom, aby návštevníkovi sprostredkovala exponáty, poprípade výpovede múzea.

Manfred Tripps: Predmetom muzeopedagogiky je výchovno-vzdelávací proces typický pre múzeum všetkých druhov.

Wulf Schodendorf: Muzeopedagogická práca v múzeu je predovšetkým školskou prácou mimo školskej budovy, je to vyučovanie vo verejnom priestore. Definícia, stanovenie úloh a praxe súčasnej muzeopedagogiky nevyplýva len z múzea, ale aj zo vzťahu múzea a školy.

V Nemecku vychádzal svojho času aj špeciálny časopis Schule und Museum. Rozvoj pedagogiky bol prirodzený. O prácu v tejto oblasti bol záujem medzi učiteľmi aj pracovníkmi múzeí a galérií. Pomerne veľkú pozornosť muzeopedagogike venovali v bývalej NDR. Pre muzeopedagogiku mali v Berlíne špeciálne pracovisko. Myšlienky a námety z oblasti muzeopedagogiky sa k nám dostávali z NDR a napokon sme aj prevzali termín muzeopedagogika, ktorý je nemeckým prekladom.<sup>2</sup>

Postupom času z muzeopedagogiky vzniká muzeodidaktika, v rámci ktorej sú rozpracované metódy práce sprievodcovskej činnosti, poňatie demonštračných metód v múzeu alebo v galérii, poňatie "učební" v múzeu alebo v galérii, formy spolupráce medzi školou, múzeom a galériou. Napokon ide aj o didaktické aspekty prípravy muzeopedagógov.

Spracované boli aj práce z oblasti muzeopedagogiky - dejín, ktoré zachytávajú jej počiatky a rozvoj.

Samostatnou subdisciplínou muzeopedagogiky je porovnávacia muzeopedagogika. Najnovšie vzniká aj muzeopedagogická pedeutológia.

Objavujú sa aj ďalšie možnosti delenia muzeopedagogiky, a to napr. z hľadiska veku adresáta muzeopedagogickej práce. Ide napr. o možnosti využitia muzeopedagogiky už v predškolskom veku. Možno len konštatovať, že muzeopedagogika sa rozvíja. Napomáha tomu aj UNESCO, ktoré vydáva špeciálny časopis venovaný múzeám a galériám a práci v nich. Muzeopedagogika sa už študuje na vysokých školách.

Ako je to u nás s muzeopedagogikou? Vydalo sa niekoľko materiálov o spolupráci medzi školou a múzeom.<sup>3</sup> Špeciálneho pracoviska niet. Pritom ide o oblasť výchovy a vzdelávania, ktorá sa rozvíja aj cudzineckým ruchom. Veľa cudzincov u nás navštevuje múzeá. Otázka spolupráce školy, múzea a galérie nastoľuje rad úloh. Vlastenecká výchova našich žiakov, ale aj dospelých, sa nezaobíde bez spolupráce školy, múzea alebo galérie. Nedostatok učebných pomôcok v školách nám napomôžu riešiť múzeá alebo aj galérie.<sup>4</sup> Porozmýšľajme o veci a iste príde k úzkej spolupráci a k hľadaniu nových foriem a metód práce.

1 Petrovická, S.: *Moderné dieťa v modernom múzeu*. *Bibiana*, 3, 1995, č. 1.

2 Janus, H.: *Muzeopedagogika u nás a v zahraničí*. *Učiteľské noviny*, 37, 1987, č. 2.

3 Klčová, M.: *Dejepisná hodina v múz*. *Učiteľské noviny*, 32, 1982, č. 26.

4 Jančo, M.: *Egypt dotykom (hmatové výstavy - výstavy pre všetkých)*. *Múzeum*, č. 3/95.

## Stretnutie s rakúskou spisovateľkou

I. Lenčová, Metodické centrum B. Bystrica

Začiatkom všetkého bolo stretnutie so spisovateľkou Lene Mayer-Skumanzovou, ktoré zorganizovalo MC Banská Bystrica koncom novembra v Banskej Bystrici a v Žiline.

Úryvky diel, ktoré na vzdelávacom podujatí odzneli, som "vy-skúšala naživo" v jednej triede Gymnázia v Novej Bani. Študentov texty zaujali, začali čítať ďalšie diela spomínanej autorky aj vo svojom voľnom čase. Z nadšenia učiteľa a žiakov vznikol projekt *Unsere Begegnung mit Büchern von Lene Mayer-Skumanz* (Naše stretnutie s knihami Lene Mayer-Skumanzovej).

Obsahovým zameraním projektu sledujeme nasledovné vyučovacie ciele: získanie teoretických poznatkov (literárna teória, poetika), rozšírenie a prehĺbenie slovnej zásoby, zlepšenie v oblasti štylistiky. Jedným z dôležitých cieľov je informovať o diele Lene Mayer-Skumanzovej verejnosť na Slovensku. Plánujeme spracovať a vydať niektoré poviedky ako pomocný učebný materiál pre potreby našej školy, ako aj uverejniť časopisecky poviedky zo zbierky *Wer wirft die Sterntaler?*

Samotnú prácu nad projektom sme rozdelili do troch fáz:

**1. fáza:** Žiaci čítajú a prekladajú v mimovyučovacom čase (vo svojom voľnom čase) poviedky zo zbierky *Wer wirft die Sterntaler?* (Kto zhadzuje hviezdne toliare?).

Žiaci sa snažia zakaždým dopracovať k optimálnemu variantu prekladu.

**2. fáza:** Žiaci čítajú, prípadne aj prekladajú, ďalšie diela od Lene Mayer-Skumanzovej. Vedú korešpondenciu s rakúskymi vydavateľstvami, nadviažu kontakt s autorkou.

**3. fáza:** Stretnutie rakúskych a slovenských študentov so spisovateľkou vo Viedni. Na hodinách literatúry v slovenskom jazyku sa venuje jedna hodina súčasnej rakúskej literatúre.

V časopise Slovenského zväzu nemeckých učiteľov a germanistov "Begegnungen" plánujeme uverejniť didaktizované texty z vybranej prozaickej a básnickej tvorby autorky

s metodickými pokynmi pre učiteľa. Taktiež by sme radi zorganizovali stretnutie so súčasnými slovenskými spisovateľmi pre deti a mládež.

Projekt sa uzavrie dokumentovaním jednotlivých krokov, vyhodnotením pedagogických, literárno-didaktických a metodických skúseností.

Priebežným vrcholným bodom projektu sa bezpochyby stal pobyt študentov vo Viedni, ktorý im poskytol príležitosť spoznať spisovateľku aj osobne.

V priateľskom rozhovore informovali študenti pani Mayer-Skumanzovú podrobne o svojich čitateľských zážitkoch, ako aj o ťažkostiach a úskaliach pri prekladaní do slovenčiny.

Stretnutie prerástlo do veľmi srdečnej, otvorenej a živej výmeny názorov medzi autorkou a jej mladými čitateľmi a prekladateľmi.

Počas nášho pobytu vo Viedni sme mali príležitosť navštíviť Dom literatúry pre mládež, kde sa s jej pracovníkmi rozvinula beseda o súčasnej rakúskej literatúre.

Žiaci, ktorí takmer bez výnimky navštívili Viedeň po prvý raz, mali jedinečnú príležitosť navštíviť historické jadro mesta (Hofburg, Nationalbibliothek, Kunsthistorisches Museum, Belvedere - Österreichische Galerie).

Projektové práce tohto typu majú veľa predností: vedú k samostatnosti žiakov, v tímovej práci sa dáva priestor hlavne tvorivej aktivite. Žiaci sa učia argumentovať svoje názory, prijímať názory iných, akceptovať a tolerovať ich. Spoločne sa dokážu lepšie vysporiadať s problémami a prekážkami.

Projektová práca je dôkazom a príkladom interkultúrneho učenia sa v praxi. Vedie k pozitívnemu vzťahu k iným kultúram, k tolerancii inonárodných zvykov a obyčají. Tým sa upevňuje a podporuje veľmi aktuálna, nadčasová myšlienka mierového spolunažívania v Európe, ktorej je mladá generácia naklonená priaznivo.

## Zamyslime sa, učitelia matematiky!

D. Jedinák, Inšpekčné centrum Topoľčany

Tých, ktorí sa zaoberajú vyučovaním matematiky na našich základných a stredných školách, určite nie je málo. Zaiste majú spoločné starosti a možno aj radosti. Akým spôsobom a kde vyjadrujú svoje odborné-metodické problémy, názory? Vedia spoločne sformulovať svoje profesionálne stanoviská? Vytvorili si fungujúce spoločenstvo učiteľov matematiky ako účinnú celoštátnu organizáciu?

V minulom roku sa konal už 7. celoslovenský seminár O aktuálnych otázkach vyučovania matematiky základných a stredných škôl na tému *Pedagogické technológie*, ktorý pripravila JSMF pobočka v Žiline (Hurbanova 15, 010 01 Žilina). Jej zásluhou naďalej trvá na Slovensku ponuka odberu teraz už českých časopisov *Pokroky MFA*, *Rozhledy MF*, *M-F-I*, pretože u nás nemáme celoslovenský odborné-metodický časopis pre teóriu a prax vyučovania matematiky a fyziky. Vytrvalým pokusom prelomiť bariéru nezáujmu o priestor pre výmenu skúseností je vydávanie občasnika *MIF* v MC Prešov. Lastovičkou chce byť *MATMIX* - matematický časopis pre ôsmakov a stredoškôľakov, v ktorom sa možno niečo nájde aj pre učiteľov a metodikov. Časopis ponúka Metodické centrum, Tomášikova 4, Bratislava.

Možno je na mieste otázka, ako problém pedagogickej komunikácie učiteľov matematiky vidí Ministerstvo školstva SR. Ako sa do riešenia didaktických problémov na našich školách zapájajú pracoviská vysokých škôl, pripravujúcich učiteľov matematiky?

Nepotrebujú aj oni spoločný priestor na odovzdávanie nových poznatkov a osvedčených skúseností?

Máme ako učitelia matematiky citlivé svoje stavovské svedomie? Dokážeme vyjadriť svoj názor a uplatniť odborné poznatky na problematiku štandardov v našom predmete? Dokážeme sa zjednotiť na požiadavkách pre maturitné skúšky z matematiky, bez ohľadu na druh strednej školy? Budeme čakať bez názoru na zorganizovanie atestácií? Nepotrebujeme pre ďalšie vzdelávanie radšej investovať do hodnotných písomných príspevkov na zadanú tému a potom vydať zborník a ponúknuť ho školám, napr. raz za dva roky?

Neviem či má zmysel vyjadriť sa o činnosti predmetových sekcií (slovo komisia nevyjadruje možno vhodne takto spolupracujúcich učiteľov), keď ani školská inšpekcia nemá jasno v tejto problematike (nie sú vydané zásady pre pedagogické riadenie škôl). Som však presvedčený, že treba naďalej hľadať ďalšie účinné metódy vyučovania a motivácie štúdia matematiky, neformálne možnosti pre koordinovanú výmenu skúseností učiteľov a priestor pre vydávanie kvalitných doplnkových didaktických materiálov. Cesta k náprave vedie aj cez osobnú zodpovednosť za výchovno-vzdelávaciu kvalitu pedagogickej práce, metodicko-organizačnú erudíciu a profesionálnu zdatnosť. Asi záleží aj na každom z nás, aby spoločenstvo učiteľov matematiky bolo vo svojej podstate zmysluplné. Skúsme sa zamyslieť, čo sa dá zmeniť k lepšiemu a kde hľadať pomocnú ruku.



---

<b>K cieľom vzdelávania pre 21. storočie ... 1</b>	I. Turek
<b>Hľadanie nových hodnôt vo vzdelávaní učiteľov ... 2</b>	A. A. Kotusiewiczová
<b>Hospitácia zameraná na žiaka ... 5</b>	G. Rötling
<b>Projektové vyučovanie ... 9</b>	B. Kosová
<b>Kultúrne dedičstvo Európy ... 11</b>	H. Glause
<b>Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky ... 12</b>	O. Matuška
<b>Úsmev ako dar ... 13</b>	D. Adamcová
<b>Asertivita v etickej výchove ... 15</b>	M. Valica
<b>Primárna prevencia drogových závislostí v práci vychovávateľa domova mládeže ... 18</b>	V. Brhelová
<b>Marketing v manažmente vzdelávania ... 19</b>	Ž. Galanová
<b>Finančná motivácia učiteľa a jej úskalia ... 22</b>	K. Kerner
<b>Jeden zo spôsobov opravovania slohových prác zo slovenského jazyka ... 23</b>	J. Lomenčík
<b>Dejepisné vyučovanie v modernom ponímaní ... 24</b>	L. Šmidák
<b>Užitočná a prítiažlivá publikácia ... 26</b>	B. Kasáčová
<b>Vydarená učebnica etiky ... 28</b>	Z. Androvičová
<b>Vplyv spoločensko-ekonomických premien Slovenska na štrukturálne zmeny vyučovania v odborných školách</b>	<i>J. Eajtoš</i>
<b>Bude olympiáda vedomostí z ľudských práv? ... 29</b>	V. Dolník
<b>K novým formám a metódam vyučovania a výchovy ... 30</b>	H. Janus
<b>Stretnutie s rakúskou spisovateľkou ... 32</b>	I. Lenčová
<b>Zamyslime sa, učitelia matematiky! ... 32</b>	D. Jedinák
<b>Epigramy</b>	J. Bily
<b>Kresby</b>	Š. Pondelík