

## STARONOVÝ PROBLÉM – SKUTOČNÁ REFORMA ALEBO “PROFORMA” REFORMA ŠKOLSTVA

J. Medvecký, Metodické centrum B. Bystrica

***Anotácia:** Základné, dlhodobé sa opakujúce a neriešené problémy nášho školstva. Potreba systémových zmien a reforiem v školstve. Základné predpoklady pre jej uskutočnenie.*

***KLúčové slová:** memorovanie, vedomosti a zručnosti, analýza, kurikulárna transformácia, objektivizácia merania výstupov, strategické ciele, dinosaurus*

Podnetom pre napísanie nasledujúceho článku bolo niekoľko nezdravých javov a problémov, s ktorými sa autor dostáva do potýčky už od začiatku svojej pomerne dlhej pedagogickej kariéry a ktoré sa neustále v akomsi bludnom kruhu opakujú a neriešia sa.

Prvým podnetom bola skúsenosť z maturitných skúšok ostatných dvoch rokov. **Staré, dobré a spoľahlivé memorovanie opäť víťazí na celej čiare.** Učitelia spokojne prikyvujú na odpovede študentov, opakujúcich skoro doslovne to, čo “ich naučili”, študenti nervózne pátrajúci v pamäti v zúfalej snahe uspokojiť skúšajúcich. Maximálny priestor vedomosti, minimálny osobnosti. Žiaľ, táto skúsenosť nie je z jednej školy ani z jedného predmetu.

Druhým podnetom boli pedagogické rady, ktoré z viacerých škôl signalizujú, že po období neistoty, spôsobenej zmenami v spoločnosti, **sa pedagógovia neomylné vrátili ku starým a spoľahlivým témam** – prezúvanie žiakov, neskoré príchody na vyučovanie, vysoká absencia, zapisovanie hodín do triednej knihy a vykonávanie pedagogického dozoru. **Nastolovanie a riešenie skutočných pedagogických problémov zostáva za dverami.** Hospitácie a inšpekcie sledujú formálnu stránku, nie skutočnú kvalitu vyučovania.

Tretím podnetom boli študenti pripravujúci sa na prijímacie skúšky na vysoké školy a ich skúsenosti zo skúšok - prevažne pocit, že celé to maturitné divadelné predstavenie bolo zbytočné a že sa vlastne **nezúčastnili na prijímacích, ale eliminačných skúškach**, kde sa nepokúšali zistiť ich vedomosti, ale skôr ich **nevedomosti** a kde sa už vôbec nikto nezaujímal o ich osobnosť. Absurdne vysoký počet budúcich právnikov, ekonómov budúcich pedagógov (mimo chodcom, kde sa strácajú?), najnovšie manažérov, ešte stále aj lekárov. Azda najviac alarmujúcou skutočnosťou sú však **žiaci zo základných škôl, ktorí po príchode na strednú školu nedokážu samostatne a tvorivo pracovať** a vyžadujú od učiteľov, aby im nadiktovali to, čo sa majú naučiť.

Vo svetle týchto skutočností znejú absurdne všetky články a state o humanizácii v našom školstve. **Funkcie školy sú redukované vlastne iba na sociálne** - zabezpečuje zamestnanie, i keď nie najlepšie platené, pre učiteľov a pomocný personál a aspoň čiastočne chráni

deti pred negatívnymi vplyvmi ulice. Hlavné funkcie – poskytovanie kvalitného vzdelania a umožnenie harmonického rozvoja osobnosti, sú síce oficiálne deklarované, no prevažne zostávajú vo sfére teoretických deklarácií. **Súčasná škola stále zostáva “učiteľo-centrická” alebo “školocentrická”, a nie “žiako-centrická”,** akou by mala vlastne byť. **A pokiaľ sa skutočným centrom záujmu školy nestanú záujmy žiaka, nemožno hovoriť o skutočnej humanizácii.**

Každá generalizácia je škodlivá a bolo by nesprávne absolutizovať predchádzajúce tvrdenia. Existujú školy, kde je situácia iná a je veľa učiteľov, ktorí sa snažia podporovať tvorivosť a rozvoj osobnosti žiakov.

Treba si však položiť otázku, prečo sú v menšine, prečo sa často ocitajú v pozícii osamelých bežcov a sú vystavení kritike zo strany “normálnych” kolegov, žiakov i rodičov. Je normálne, ak prevažujú vyššie opísané skutočnosti? Ak nie, kde sú chyby a čo treba robiť?

Odpoveďou na podobné otázky môže byť článok M. Valicu v Pedagogických rozhľadoch (1998, č. 3), ktorý nesie názov “Staronový problém – preťažovanie žiakov na základných a stredných školách”. Autor veľmi presne pomenúva základné problémy nášho súčasného školstva, príčiny súčasného stavu a naznačuje východiská – hlavne potrebu systémových zmien kurikula a pedagogickej práce učiteľa a jeho spoločenského postavenia. V závere charakterizuje nedostatok odvahy na zmenu na všetkých úrovniach, počínajúc učiteľom, končiac koncepčnými zmenami legislatívy a stratégie školstva, a konštatuje, že najťažšie je začať.

Autor tohto článku sa pokúsi pozrieť na problematiku nášho školstva predovšetkým **optikou stredoškolského pedagóga**, ale aj na základe vlastných skúseností z práce s učiteľmi a porovnávaním so zahraničnými školskými systémami. Pociťoval potrebu napísať tento článok a formulovať niektoré, pre mnohých možno provokatívne názory, pretože si myslí, že predpokladom pre iniciovanie zmeny je diskusia o jej potrebe. Ak niekto nebude súhlasiť s tvrdeniami vyslovenými v tomto článku, autor sa poteší akejkoľvek reakcii. Nepriivlastňuje si totiž právo byť neomylným, avšak vyhradzuje si právo byť vyvedený z omylu odbornými argumentmi.

U nás sa skutočne ešte nezačalo, ak za reformy nemienime považovať zavedenie osemročných gymnázií

(pozri prvá ČSR), deväťročných základných škôl (šesťdesiate roky), vyučovanie náboženstva (aj to už tu bolo) a vypustenie socialistických, tzv. ideových cieľov z tematických plánov, zostáva nám len zavedenie informatiky a etiky a redukcia ruštiny v prospech iných jazykových predmetov. To by si však sotva aj najväčší optimista trúfol nazvať reformou.

**Školstvo doposiaľ celkom úspešne zostáva rezistentné voči akýmkoľvek zásadným zmenám.**

Určite by bolo zaujímavé sumarizovať všetky pokusy o skutočnú, zásadnú reformu nášho školstva, ako aj príčiny prečo sa neuskutočnili. Možno by to pomohlo pri príprave nového pokusu vyhnúť sa chybám z predchádzajúcich období.

Ak by sa malo hovoriť o reforme, musela by sa uskutočniť na všetkých úrovniach. V tomto článku rozoberieme tie, podľa nášho názoru, najvýznamnejšie.

### Analyza potrieb – strategické plánovanie

Veda, technika, veci, ľudia sa okolo nás skutočne dynamicky menia, a tým sa menia aj potreby a požiadavky na vzdelávanie. Obsah tohto pojmu sa tiež mení.<sup>1</sup> Stále viac sa javí potreba nie mať vedomosti, ale skôr zručnosti, schopnosti účinne a účelne využívať vedomosti, ale najmä informácie, ktoré sú esenciálnym predpokladom k úspešnému fungovaniu v modernej spoločnosti. V krajinách, ktoré na tieto zmeny reagujú, sa už dávnejšie presunulo ťažisko z *oblastí vedomostnej na získavanie potrebných zručností*. Argumenty, že naše školstvo je na vysokej úrovni, pretože naši študenti sú úspešní na zahraničných školách, *sú zavádzajúce*. To by sme mohli tvrdiť len na základe skutočnej analýzy úspechu dostatočného počtu študentov vzhľadom na celkovú populáciu. Percento našich študentov na zahraničných školách nie je také vysoké, aby vytváralo seriózne predpoklady pre takúto analýzu. Okrem toho na zahraničné školy idú často nadpriemerní študenti, ktorí sú silne motivovaní a dostatočne asertívni a majú pre úspešnosť predpoklady. Určite by stálo za to, keby sa analyzovali *príčiny úspešnosti našich priemerných študentov v zahraničí*. Veľmi pravdepodobný by bol záver, že *úspešní boli práve preto, že od nich nevyžadovali nekonečné memorovanie faktov, ale dali im možnosť naplno uplatniť ich osobnostné predpoklady a zručnosti*.

Ďalším dôkazom o kvalite nášho vzdelávacieho systému by bola analýza medzinárodnej úspešnosti našich vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Koľkí a ako dosiahli medzinárodné úspechy a aké je to percento vzhľadom na celkový počet.

Môžeme byť hrdí na to, že v našej malej krajine máme medzinárodné úspešných ľudí, mali by sme sa však

snažiť zistiť, do akej miery majú na ich úspechu podiel schopnosti a do akej miery vzdelanie. **Skutočnosť, že máme úspešných ľudí, je dôkazom toho, že máme schopných ľudí, ale tento fakt nemusí byť ešte dôkazom, že máme kvalitné vzdelávanie.** Analýza by mala zistiť, či sú úspešní vďaka alebo napriek tomu, čo sa naučili v škole.

*Bola u nás uskutočnená skutočná systematická analýza súčasného stavu a vzdelávacích potrieb do blízkej budúcnosti, s ohľadom na integráciu do európskych štruktúr? Boli na základe širokospektrálnej analýzy stanovené strategické ciele nášho školstva do začiatku budúceho storočia?*

### Kurikulárna transformácia

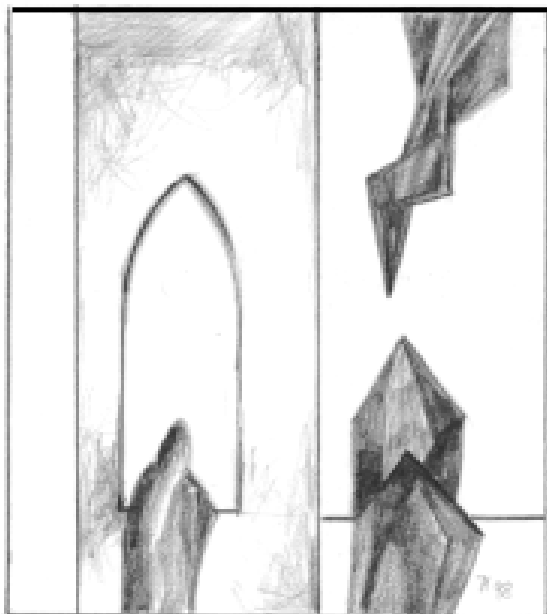
Na základe výsledkov analýzy je potrebná systémová zmena kurikula na všetkých úrovniach a vo všetkých vyučovacích predmetoch tak, aby umožňovalo čo najefektívnejšie naplnenie predpokladaných cieľov, tak *aby základná stredná a vysoká škola na seba nadväzovali a neboli v zbytočnej kontradikcii*. Veľké množstvo povinných predmetov treba redukovať a *žiaci musia dostať oveľa širšie možnosti voľby predmetov a špecializácií v rámci predmetov*. Potrebne je rozšíriť škálu vyučovacích predmetov o nové, ktoré si vyžaduje súčasnosť a budúcnosť. Je nevyhnutné revidovať obsah predmetov s ohľadom na predpokladaný vývoj spoločnosti. Počítače a informačná technológia sú integrovanou súčasťou kurikula v mnohých krajinách a počítačovej gramotnosti sa venuje cieľavedomá a systematická pozornosť. Pojem informačná spoločnosť 21. storočia sa stáva skutočnosťou už teraz. Získavanie, triedenie, výber a efektívne využitie informácií a nových poznatkov je esenciálnym predpokladom úspešnosti v budúcnosti.

Existujú u nás aspoň v jednom vyučovacom predmete osnovy aktualizujúce obsah predmetu tak, aby plne zodpovedal dnešnej dobe a trendom do budúcnosti, osnovy, ktoré by mali jasne vytýčené ciele a stanovené čiastkové ciele pre jed-notlivé úrovne - počínajúc základnou a končiac vysokou školou? Prispôsobujú sa žiaci ponuke voliteľných predmetov zo strany školy alebo škola požiadavkám žiakov?

### Zmena potrebnej legislatívy - objektivizácia merania výstupov - zmena klasifikácie

Ak sa má kurikulum uvoľniť a poskytnúť žiakom širšie možnosti, potrebná je výrazná zmena legislatívy, ktorá by podporovala túto flexibilitu. Zároveň je nevyhnutná objektivizácia – štandardizácia skúšok, predovšetkým maturitných, a zabezpečenie ich akceptácie vysokými školami. **Potrebná je reforma klasifikač-**

<sup>1</sup> Pozri R. C. Schank: *Čo máme vedieť a ako sa to naučiť*. Pedagogické rozhľady 1998, č. 3, s. 5.



O. Plačková: Zamyslenie (1998)

**ného systému.** Súčasný päťstupňový v mnohých prípadoch degeneroval na trojstupňový a absencia jasných kritérií často vedie učiteľov k “pridávaniu a priplesňovaniu” z toho dôvodu, že žiaci “potrebujú lepšiu známku, aby ich zobrali na vysokú školu”. Obsah a forma skúšok zostáva viac-menej rigidná po celé roky a nereflektuje dynamicky sa meniace požiadavky doby. Ťažiskom maturitných skúšok zostáva predovšetkým akési vágne meranie rozsahu vedomostí, pre študenta a budúcu prax často irelevantných, namiesto snahy objektivizovať meranie získaných zručností, schopností prakticky získavať, triediť a využívať potrebné vedomosti.

*Máme aspoň v niektorom predmete štandardizované skúšky? Dá sa ohodnotiť škála vedomostí, zručností a schopností žiaka súčasnou stupnicou? Prečo dochádza až k dvojstupňovým rozdielom pri hodnotení rôznymi učiteľmi? Aký je cieľ a zmysel maturitnej skúšky v dnešnej podobe? Má vôbec nejaký?*

### Zásadná reforma prijímacieho konania na vysoké školy

Prijímacia skúška na vysoké školy často degraduje maturitu na akýsi redundantný prvok – vysoká škola neprijíma študenta na základe výsledkov skúšky, jeho skutočného záujmu a predpokladov jeho úspešnosti v danom odbore, *vysoká škola uskutočňuje iba eliminačné konanie*, ktorého cieľom je čo najjednoduchšie a v najkratšom čase naplniť počet, ktorý je škola schopná zaškoliť v danom roku.

Vysoké školy argumentujú tým, že sa nemôžu spohľnúť na kvalitu maturity. O to viac je potrebné *urýchlene pripraviť a realizovať nový, štandardizovaný model maturitnej skúšky* tak, aby jej výsledky boli merateľné a akceptovateľné a vysoké školy by

mohli prijímať uchádzačov na základe skutočného záujmu a špecifických predpokladov a zručností pre daný odbor.

Možnosť študentov podať si viac prihlášok síce navonok pôsobí veľmi demokraticky, avšak okrem naplňovania chudobných pokladníc našich univerzít nemá veľmi pozitívny účinok. Naopak, pôsobí najsilnejšie proti tým, pre ktorých je - *proti samotným študentom*. Nezriedka sa pripravujú na prijímacie skúšky na viaceré typy škôl, čo určite neprospieva kvalite prípravy a často nastupujú na štúdium nie na škole, o ktorú majú záujem a v odbore, pre ktorý majú predpoklady, ale tam, kde ich prijali.

Pokiaľ vysoké školy budú nútené dopĺňať svoje poloprázdne pokladnice poplatkami za prijímacie skúšky a učители sa namiesto svojej práce budú rozptyľovať vedením platených prípravných kurzov, súčasná absurdná situácia potrvá.

*Zodpovedá prijímacie konanie dnešným požiadavkám? Je výber študentov objektívny a založený na objektívnom zisťovaní skutočných schopností a predpokladov?*

### Koncepcia výberu, prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov a riadiacich pracovníkov

Súčasný systém prijímania študentov na vysoké školy neposkytuje skutočný priestor na zohľadnenie predpokladov študenta pre výkon pedagogického povolania. Ako príklad môžeme uviesť výber študentov cudzích jazykov. Adepti pedagogického štúdia absolvujú prijímacie testy, ktoré zisťujú len ich jazykové kompetencie, nie ich osobnostné predpoklady pre budúce povolanie. Z praxe vieme, že práve najtalentovanejší jazykári nebyvajú najlepšími učiteľmi a často ani vôbec nechcú po absolvovaní školy učiť.

Vysokoškolské štúdium v ostatných rokoch tiež vykazuje skôr vedeckú orientáciu. **Ťažiskom zostáva teoretická príprava a pedagogická prax sa stále viac stáva Popoluškou**, pričom sa to často odôvodňuje nedostatkom peňazí.

Mladí nastupujúci učители sa teda za cenu chýb a omylov musia často až v praxi učiť mnohé veci. V priebehu pedagogickej praxe niektorí učители systematicky pracujú na svojom ďalšom sebazvedľovaní, iní nerobia takmer nič. Svoj plat a miesto však majú viac-menej rovnako isté všetci.

Podobná situácia je s riadiacimi pracovníkmi. Kritériá na ich výber sa v ostatnom čase značne zneprehľadnili a učители, rodičia (alebo nebodaj žiaci) stratili možnosť akýmkoľvek spôsobom ovplyvniť výber.

*Nebola by kvalita nových učiteľov vychádzajúcich z pedagogických fakúlt vyššia, ak by sa venovala väčšia pozornosť výberu budúcich pedagógov? Čo keby sa pedagogická prax riešila tak, že*



*budúci pedagóg by vyučoval istý obmedzený počet hodín v priebehu celého školského roka - podľa možnosti - na škole, na ktorej bude v budúcnosti pôsobiť?*

*Bolo by také ťažké systematizovať ďalšie vzdelávanie učiteľov tak, aby každý učiteľ musel absolvovať isté formy periodického školenia viazané na platové postupy? Bola by revolúcia medzi učiteľmi, keby tí skutočne kvalitní boli aj výrazne lepšie platovo ohodnotení v porovnaní s tými, ktorí sa radšej angažujú v iných vedľajších pracovných pomeroch, alebo dokonca podnikajú a do školy si chodia odpočívajú?*

*Uškodilo by školstvu, keby adepti na riadiace funkcie boli vytipovaní v každej škole a pripravovaní*

*systematicky PRED nástupom do funkcie?*

Pokiaľ sa nezačne so zásadnými systémovými zmenami aspoň v týchto oblastiach, bolo by trúfalosťou hovoriť o reforme v školstve.

Nové tisícročie klope na dvere. Ak v ňom chceme mať kvalitné, konkurencieschopné školstvo, nesmieme sa uspokojovať s hľadáním chýb v iných školských systémoch a plytvať energiou na odôvodňovanie, prečo nie je potrebné alebo možné naše školstvo reformovať. História je najlepšou učiteľkou života. A z histórie vieme, že organizmy, ktoré neboli schopné a ochotné sa prispôbiť vývinu, vymreli.

Nedovoľme, aby sa naše školstvo stalo európskym dinosaurom.

Nájďme odvahu začať. Hádám nie je ešte neskoro.

#### Literatúra:

R. C. Schank: *Čo máme vedieť a ako sa to naučiť*. Pedagogické rozhľady 1998, č. 3, s. 5.

**Summary:** *The author focuses on reforms in our educational system and states that many of necessary changes were not completed. He presents needs analyses of our school system and own assumptions for reforms.*

## ORGANIZAČNÁ ŠTRUKTÚRA V RIADENÍ ŠKOLY

K. Korintuš, Gymnázium Dubnica nad Váhom

**Anotácia:** *Vývoj názorov na organizáciu a organizačné štruktúry. Organizačné štruktúry. Projektovanie organizačnej štruktúry školy.*

**Príučové slová:** *organizačná štruktúra, riadenie školy, diferenciacia a integrácia činnosti, organizačné členenie, rozhodovacia právomoc, centralizácia a decentralizácia rozhodovania, vzťahy, formalizácia, projektovanie*

### I. Vývoj názorov na organizáciu a organizačné štruktúry

I keď del'ba práce, vzťahy nadriadenosti a podriadenosti, pravidlá, normy existovali už v primitívnych spoločnostiach, z hľadiska teórie riadenia sú zaujímavé názory na organizáciu a organizačné štruktúry predovšetkým od konca 19. storočia.

Vývoj názorov môžeme rozčleniť do niekoľkých etáp:

**1. Mechanistický prístup.** - Vzorom pri navrhovaní organizačných systémov bol stroj. Úlohou človeka bolo vykonávať rutinné práce, a tak ako ozubené koleso bol súčasťou veľkého stroja (teória byrokracie - Max Weber, klasické riadenie - Henri Fayol, vedecké riadenia - Frederick Taylor).

**2. Škola ľudských vzťahov.** - Preferoval sa význam sociálnych vzťahov pre úspech organizácie a výkonnosť pracovníkov (Elton Mayo).

**3. Humanistický prístup.** - Na miesto sociálnej motivácie sa za hlavný pracovný stimul považovalo uspokojovanie osobného rozvoja jednotlivca (Douglas McGregor, Abraham Maslow).

**4. Moderné názory.** - Ide prevažne o snahu nájsť

univerzálny princíp, ktorý by umožnil objasniť všetky organizačné deje (obecná teória systémov - Ludvig von Bertalanffy, kybernetické princípy).

**5. Postmoderný prístup.** - Postmoderné teórie sa opierajú o diela postmoderných filozofov (Tom Peters - chaos, Gareth Morgan - organizačné metafory).

Vplyvom silnej centralizácie riadenia školstva u nás sa v riadení našich škôl uplatňoval mechanistický model riadenia. Tento model podceňoval význam človeka v systéme riadenia ľudí. Dobrá škola podľa toho modelu mala fungovať ako dokonalý stroj - automat.

Moderný systém riadenia je založený na clekome odlišnom princípe. Vedúci pracovník je vlastne záhradníkom, ktorý sa stará o svoju záhradku čo najlepšie, ale nikdy nevie s istotou, či jeho záhrad bude práve taká, akú si ju predstavuje.

### II. Organizačné štruktúry

Z hľadiska systémového prístupu organizačná štruktúra je súborom prvkov (útvarov, pracovísk) organizácie a vzťahov (väzieb) medzi nimi. Zabezpečujú dve veľmi dôležité funkcie:

1. **diferenciáciu činností** v organizácii (deľba práce),
2. **integráciu** týchto činností (zjednocovanie a koordináciu).

**Diferenciácia činností** spočíva v tom, že celková úloha organizácie sa rozčleňuje na jednotlivé útvary, resp. pracoviská, ktoré sa stávajú zodpovednými za vykonávanie zverených činností. Ide vlastne o segmentáciu systému na podsystémy.

Môžu byť dva druhy diferenciácie činností, ktoré spolu tvoria formálnu organizačnú štruktúru:

- a) vertikálna diferenciácia činností (vertikálna deľba práce),
- b) horizontálna diferenciácia činností (horizontálna deľba práce).

**Integrácia činností** je procesom zabezpečujúcim jednotu úsilia jednotlivých podsystémov pri plnení jeho celkovej úlohy. Tento proces zabezpečujú väčšinou vedúci, ktorí sú povinní usmerňovať a zladovať činnosť im podriadených pracovníkov a útvarov.

Z diferenciácie a integrácie činností vyplývajú hlavné charakteristiky (vlastnosti) organizačnej štruktúry, ktoré určujú jej obsah a formu. Sú to:

1. tvar a členitosť organizačnej štruktúry,
2. organizačné členenie,
3. deľba rozhodovacej právomoci,
4. útvary a usporiadanie vzťahov v organizačnej štruktúre,
5. formalizácia organizačnej štruktúry.

### 1. Tvar a členitosť organizačných štruktúr

Tvar a členitosť organizačných štruktúr je výslednicou spôsobu jej vertikálneho a horizontálneho členenie. Sú hierarchickým usporiadaním sústavy pracovísk a útvarov. Podobajú sa pyramídam (i keď nie vždy pravidelného tvaru), preto sa hovorí, že sú pyramídovými organizačnými štruktúrami. Ich základňu tvorí najpočetnejšia skupina pracovníkov - priamych vykonávateľov úloh. Nad ňou je už menšie skupina vedúcich najnižšieho stupňa riadenia, nad ktorými sú ďalšie stále menšie skupiny vedúcich, až napokon najmenej početná skupina najvyššieho riadenia, na čele ktorej je jeden vrcholový vedúci.

Podľa počtu stupňov (úrovní) riadenia a počtu útvarov (pracovísk) a pracovníkov na jednotlivých stupňoch riadenia môžu byť dva základné typy organizačných štruktúr:

- a) široká organizačná štruktúra,
- b) vysoká organizačná štruktúra.

**Široká organizačná štruktúra** má malú vertikálnu členitosť a na jednotlivých stupňoch riadenia veľa útvarov (pracovísk) a pracovníkov podriadených jednému vedúcemu.

Prednosti organizačnej štruktúry s malým počtom stupňov riadenia spočívajú v tom, že riadenie sa viac približuje k výkonným pracoviskám a aj náklady na riadenie sú nižšie. Väčší počet podriadených jednému vedúcemu nedovoľuje, aby ich riadil príliš podrobne. Podriadení sú tak nútení spoliehať sa na vlastné sily a schopnosti, sú samostatnejší. Ak sa však nadmerne zvýši počet podriadených pracovníkov jednému vedúcemu, môže vedúci stratiť schopnosť účinne ich riadiť. Môžu vzniknúť aj určité problémy s koordináciou činností útvarov.

**Vysoká organizačná štruktúra** sa vyznačuje veľkým počtom stupňov riadenia malým počtom útvarov (pracovísk) a pracovníkov na jednotlivých stupňoch riadenia.

Prednosti organizačnej štruktúry s veľkým počtom stupňov riadenia vyplýva z deľby práce po vertikálnej osi. To umožňuje dôsledné a podrobné riadenie priamych podriadených vedúcim a koordináciu činností. Nedostatkom týchto organizačných štruktúr sú vyššie náklady na riadenie, predlžuje a komplikuje sa cesta príkazov a informácií zhora nadol a cesta informácií zdola nahor, čím sa zvyšuje možnosť vzniku nedorozumení. Znižuje sa osobný kontakt medzi pracovníkmi na vyšších a nižších stupňoch riadenia a vykonávateľmi úloh, prevláda v nich autoritatívnosť.

Vertikálnu členitosť a počet stupňov riadenia ovplyvňuje predovšetkým veľkosť organizácie, miera centralizácie a decentralizácie riadenia, uplatňovanie výpočtovej techniky v riadení, schopnosť a záujmy riadiacich pracovníkov.

Počet podriadených jednému vedúcemu - rozpätie riadenie - je obmedzený objektívnymi a subjektívnymi skutočnosťami. V praxi sa uplatňuje rôzny počet podriadených jednému vedúcemu, t.j. úzke aj široké rozpätie riadenia. Závisí to od charakteru práce, deľby rozhodovacej právomoci, kvality používaných komunikačných prostriedkov, schopností a osobnostných vlastností vedúceho i podriadených a aj od stupňa riadenia v danej organizácii.

Široké a úzke rozpätie riadenia má svoje prednosti i nedostatky, a preto vždy treba hľadať také rozpätie riadenia, ktoré je v daných podmienkach optimálne a zabezpečuje efektívne riadenie.

### 2. Organizačné členenie organizácie

Organizačné členenie organizácie predstavuje vytváranie jednotlivých organizačných jednotiek (útvarov) a formovanie ich špecializácie a pôsobnosti podľa určitých hľadísk. Hlavné hľadiská pri zoskupovaní čiastkových úloh organizácie a ich priradovanie k útvarom sú: druh činností (funkcie), výrobok (služba), územie a odberatelia.

Z hľadiska organizačného členenia poznáme dve základné koncepcie (typy) organizačných štruktúr:

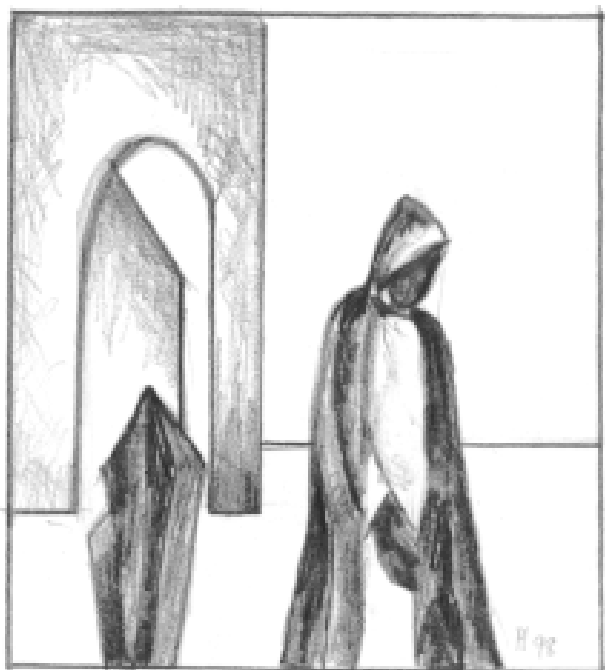
- a) funkcionálna organizačná štruktúra,
- b) objektová (divizionálna) organizačná štruktúra.

Pri **funkcionálnom modeli organizačnej štruktúry** sa vychádza z hlavných činností (funkcií) organizácie, na základe ktorých sa tvoria jednotlivé útvary. V útvaroch sa zoskupujú rovnorodé činnosti. Ide teda o funkčnú špecializáciu čiastkových štruktúrnych jednotiek (útvarov). Do jedného celku (odboru, oddelenia) sa kumulujú rovnaké činnosti. Je častejšia v menších organizáciách s pomerne stabilnou stratégiou produkcie jedného druhu.

Výhodou týchto organizačných štruktúr je to, že zabezpečujú statickú efektívnosť založenú na špecializácii a del'be práce, jednotné riadenie, obmedzuje duplicitu pri vykonávaní prác, znižuje režijné náklady a umožňuje koncentráciu síl na odborný rozvoj funkčných oblastí. K nevýhodám funkcionálneho usporiadania obvykle patrí sklon k úzkemu a jednostrannému riešeniu problémov, nevyhnutnosť väčšej koordinácie medzi rôznymi funkčnými oblasťami, tendencia uplatňovať veľkú mieru centralizácie rozhodovania, veľká zaťaženosť najvyššieho vedenia operatívnymi úlohami, nejasná zodpovednosť za výsledky.

**Objektové organizačné štruktúry** vznikajú vytvorením relatívne samostatných objektov (divízií), ktoré môžu byť rozdelené podľa druhu výroby či poskytovania služieb, podľa geografického umiestnenia alebo typu zákazníka.

Objektová organizačná štruktúra má v porovnaní s funk-



O. Plačková: Zamyslenie II (1998)

cionálnou určité výhody. Objektové útvary sú uzavreté a navzájom od seba nezávisia, preto sa nevyžaduje rozsiahla koordinácia, umožňuje decentralizáciu rozhodovania, dosahuje sa väčšia pružnosť a prispôsobivosť, vedenie má viac priestoru na koncepcnú prácu, výchova vedúcich je komplexnejšia.

Nevýhodou je, že sa kladú väčšie požiadavky na vedúcich jednotlivých stupňov riadenia z hľadiska komplexnosti riadenia, zvyšuje sa rozsah kancelárskej práce a náklady na riadiaci aparát.

### 3. Del'ba rozhodovacej právomoci - centralizácia a decentralizácia rozhodovania v organizácii

Podľa spôsobu a miery del'by rozhodovacej právomoci, t.j. centralizácie a decentralizácie rozhodovania v organizácii, sa rozoznávajú dva typy organizačnej štruktúry:

- a) centralizovaný typ,
- b) decentralizovaný typ.

Pod **centralizovaným typom organizačnej štruktúry** rozumieme také usporiadanie právomoci, keď jeho vrcholné vedenie rozhoduje nielen o strategických, ale aj o väčšine operatívnych otázkach riadenia.

Prednosti centralizácie sú predovšetkým v tom, že vytvára priaznivé podmienky na fungovanie organizácie ako jednotného a dôsledne koordinovaného celku, ľahšie sa presadzuje spoločný cieľ a záujem, odstraňujú sa duplicity vo funkciách a prácach a organizovanie je menej nákladné.

Negatívne črty centralizácie rozhodovacej právomoci sa výrazne prejavujú pri nadmernej centralizácii. Vyššie rozhodovacie zložky totiž potrebujú stále viac podrobnejších informácií, aby mohli zodpovedne rozhodovať. Musia sa vypracovávať podrobnejšie plány a predpisy. Tým sa rozsah informácií ustavične zväčšuje a zvyšujú sa nároky na rozsah pracovného času a úsilie v riadení. Príkazy sa spravidla mechanicky plnia, čo zoslabuje iniciatívu a tvorivý prístup ľudí k riešeniu daných problémov. Celá činnosť organizácie sa obvykle zbyrokratizuje.

O **decentralizovanom type organizačnej štruktúry** môžeme hovoriť vtedy, keď vrcholové vedenie podniku odovzdá časť rozhodovacej právomoci nižším organizačným zložkám.

Významným prínosom decentralizácie rozhodovania je odbremenenie vrcholového vedenia od mnohých operatívnych úloh. Takto ušetrený čas môže vedenie využiť na základné koncepcné otázky organizácie ako celku. Pri decentralizácii právomoci sa subjekt rozhodovania dostáva do bezprostredného styku s riešenými problémami, a preto ich dobre pozná. To umožňuje, aby prijí-

mané rozhodnutia boli kvalifikované a kvalitné. Rozdelenie rozhodovacej právomoci umožňuje rozvoj schopností riadiacich pracovníkov na jednotlivých stupňoch riadenia, ako aj všetkých ostatných pracovníkov. Mieru decentralizácie však treba prispôbiť konkrétnym podmienkam. Pri nesprávnej aplikácii totiž vynikne nebezpečenstvo veľkého rozdrobenia rozhodovacej právomoci a nezávislosti pracovníkov, možnosť narušenia komunikácie. Môžu vyniknúť ťažkosti s kontrolou a usmerňovaním decentralizovaných jednotiek.

#### 4. Útvary a usporiadanie vzťahov v organizačnej štruktúre

Podľa druhov útvarov v organizácii a podľa uplatňovaných vzťahov medzi nimi (vertikálne i horizontálne) existujú rozličné typy organizačných štruktúr. Sú to:

- a) líniový typ,
- b) funkčný typ,
- c) kombinovaný typ organizačnej štruktúry.

**Líniová organizačná štruktúra** je najstaršou formou organizačnej štruktúry. Jej typickým príkladom je organizácia, ktorá sa skladá len z líniových útvarov a nemá špecializované odborné útvary (pracoviská). Každý líniový vedúci rozhoduje o všetkých otázkach, ktoré sa týkajú ním riadeného objektu a súčasne zodpovedá zaň svojmu bezprostrednému líniovému nadriadenému. Tento typ organizačnej štruktúry je efektívny len v malých, resp. veľmi malých organizáciách a pri uskutočňovaní jednoduchých činností.

Líniový spôsob organizačnej štruktúry z dôvodu zavedenia špecializácie riadenia dá sa nahradiť **funkčnou organizačnou štruktúrou**. Uplatňuje sa pri nej deľba práce a špecializácia, sú tu priame vzťahy medzi špecializovanými útvarmi a objektom riadenia. Môže sa ale stať, že práve priame vzťahy medzi jednotlivými špecializovanými útvarmi a objektom riadenia sa dostávajú do rozporu so zásadou jednotného vedenia.

Nedostatky líniovej a funkčnej organizačnej štruktúry viedli k hľadaniu a vytvoreniu kombinovaných organizačných štruktúr. Hlavným variantom tejto kombinácie je **kombinovaný typ**, tzv. **líniovo-štábná organizačná štruktúra**, ktorá sa v praxi najviac rozšírila. Aby líniový vedúci mohol príslušnú organizačnú jednotku komplexne riadiť, má na to **odborný aparát - štáb**, ktorý tvoria odborníci z rozličných oblastí riadenia. Štáb, (prípadne štábne útvary) nemá právo priamo zasahovať do hlavnej činnosti, napr. vydávaním príkazov, a je len pomocným elementom v organizačnej štruktúre.

Napriek výhodám má líniovo-štábná organizačná štruktúra aj určité nedostatky vyplývajúce zo vzťahov medzi líniovými a štábnymi útvarmi. V úsilí prekonať tieto nedostatky, začali sa uplatňovať nové druhy kombinovaných organizačných štruktúr a riadenia organizácií:

**cieľovo-programové organizačné štruktúry**. Kládne sa tu dôraz na integráciu rozličných druhov činností potrebných na dosiahnutie daného cieľa. K najznámejším takéhoto druhu patrí **maticová organizačná štruktúra**.

Pracovníci, ktorí sa zúčastňujú na prácach pod vedením vedúceho projektu, sú naďalej podriadení vedúcim svojich materských útvarov, čiže sa zachovávajú pôvodné vertikálne vzťahy. Pri riešení projektu sú však podriadení vedúcemu projektu, v dôsledku čoho vynikajú aj horizontálne vzťahy ich podriadenia.

Maticová organizačná štruktúra vybočuje z tradičnej pyramídovej. Problémy môžu vzniknúť, pokiaľ pracovník pracuje vo viacerých tímoch. Táto organizačná štruktúra sa využíva najmä vo veľkých podnikoch s rozsiahlymi inovačnými programami.

#### 5. Formalizácia organizačnej štruktúry

Ak skúmame fungovanie akejkoľvek organizácie, môžeme v nej zistiť rozdiely medzi tým, ako určité procesy v skutočnosti prebiehajú, a tým, ako by mali prebiehať podľa stanovených zásad. Tento rozdiel potvrdzuje, že tu existujú dve stránky organizácie:

- a) formálna** (stanovená súborom predpisov a noriem);
- b) neformálna** (vznikajú na základe spoločných záujmov určitých skupín, nejasných a nelogických organizačných noriem, priateľských vzťahov...).

Pri riešení niektorých problémov, alebo presadzovaní nepopulárnych zámerov je niekedy výhodnejšie využívať neformálne skupiny, poznať ich vedúce osobnosti a vedieť s nimi spolupracovať.

Podľa miery formalizácie organizačnej štruktúry rozoznávame dva typy organizácie (organizačnej štruktúry):

**1. byrokraticko-mechanistický typ**, ktorý sa zakladá na princípoch mechanického spôsobu organizovania pracovných kolektívov a vyznačuje sa vysokou mierou formalizácie;

**2. adaptabilno-organický typ**, ktorý charakterizuje malá miera formalizácie, a teda vysoký stupeň adaptability a dynamickosti.

Stupeň formalizácie organizácie musí vždy zodpovedať konkrétnym podmienkam a pod vplyvom mnohých okolností sa mení.

#### III. Projektovanie organizačnej štruktúry školy

Nevyhnutnou podmienkou efektívneho uskutočňovania procesu riadenia školy je existencia riadiaceho aparátu. Pri tvorbe riadiaceho aparátu je dôležitá voľba organizačnej štruktúry, ktorá predstavuje zloženie a vzájomné vzťahy článkov. Organizačné štruktúry však nie sú statické a v praxi ich často meníme. Pri zmene organizačnej štruktúry alebo zavedení novej musíme najprv



vykonať diagnostikovanie existujúceho systému organizácie a až potom prebieha projektovanie organizačnej štruktúry a jej implementácia.

Proces projektovania má niekoľko etáp:

1. Vytýpanie potrebných hlavných, obslužných a pomocných činností, ktoré sú nevyhnutné na zabezpečenie a realizáciu úloh v zmysle strategických cieľov školy;

2. realizácia racionálnej deľby práce tak, aby bol zabezpečený kvalifikovaný a hospodárny výkon všetkých činností;

3. združovanie účelne špecializovaných činností do štruktúrnych jednotiek;

4. doriešenie právomoci a zodpovednosti za riadenie v štruktúrnych jednotkách;

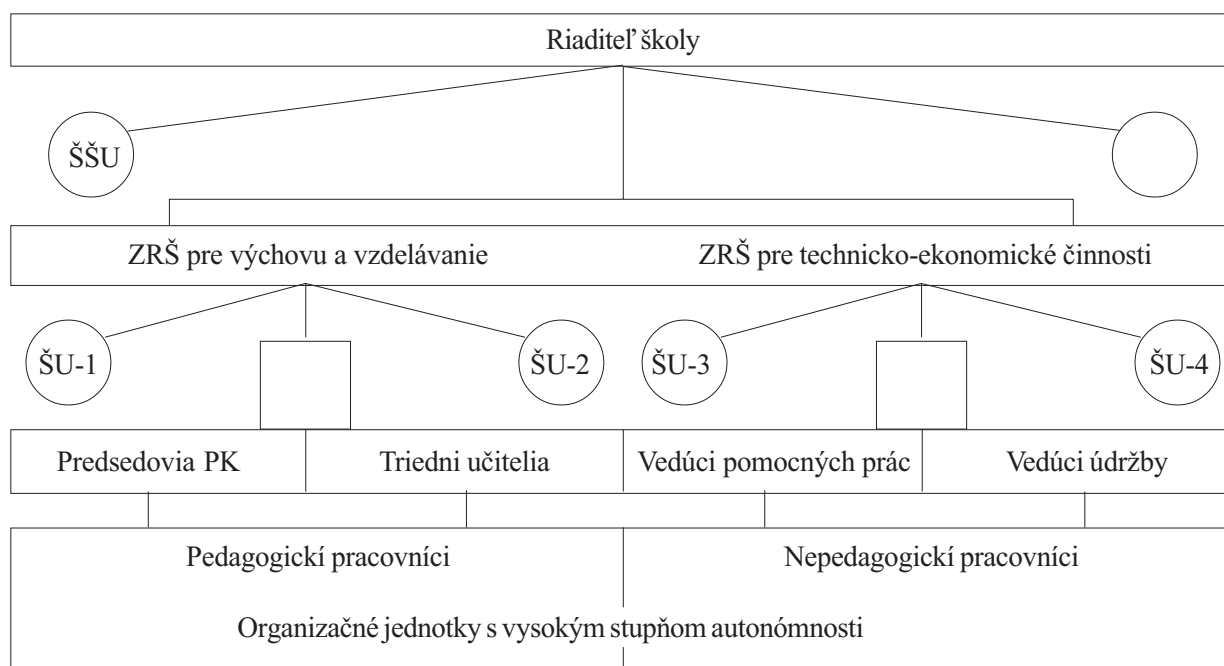
5. zaistenie spôsobu koordinácie pre prácu ľudí, určenie úloh a kontroly ich plnení, zabezpečenie racio-

nálneho hospodárenia so zdrojmi a pružnej reakcie na nečakané zmeny.

V priebehu procesu projektovania môže, samozrejme, dochádzať k postupnému upresňovaniu či úprave výsledkov predchádzajúcich krokov. Tvorba organizačnej štruktúry je v podstate tvorivým neštandardným procesom. I keď boli snahy o vytvorenie algoritmických postupov pre vytváranie organizačných štruktúr, stále viac a viac prevažuje názor, že vytvorenie dobrých štruktúr je procesom "šitým na mieru" konkrétnym podmienkam školy.

Na záver je však potrebné pripomenúť, že **každá organizačná činnosť, ako aj organizačná štruktúra, je iba prostriedkom na dosiahnutie cieľa, nie cieľom. Ani najdokonalejšia organizačná štruktúra nemusí ešte zabezpečiť efektívnosť pracovného procesu, ale vytvára preň potrebné predpoklady.**

### Líniovo-štábná organizačná štruktúra gymnázia (príklad)



### Vysvetlenie skratiek:

**OŠ - osobný štáb riaditeľa školy.** Má za úlohu pomáhať riaditeľovi školy pri vybavovaní rozličných drobných a menej dôležitých pracovných úloh, najmä administratívno-organizačného charakteru.

**ŠŠÚ - špecializovaný štábný útvar.** Poskytuje riaditeľovi špeciálne poradenské služby (výchovný poradca, školská rada, rodičovská rada, študentská rada a prizvaní externí odborníci).

**ŠU-štábne útvary líniových vedúcich.** Poskytujú odbornú pomoc a poradenské služby danému líniovému

vedúcemu. Členmi štábného útvaru môžu byť aj externí odborní pracovníci prizvaní na pomoc pri riešení špecifických problémov.

Štábne útvary sú priradené k líniovým vedúcim, a preto sú ich úlohy odvodené od jeho úloh. ŠU nemajú právo priamo zasahovať do hlavnej činnosti, napr. vydávaním príkazov, sú len pomocnými elementmi v organizačnej štruktúre. Líniový vedúci však môže (v odôvodnených prípadoch) prideliť štábnym útvarom na obmedzenú dobu aj funkčnú právomoc.

V porovnaní s doterajším modelom OŠ školy nová



líniovo-štábná OŠ umožňuje vyšší stupeň decentralizácie riadenia a vyššiu mieru špecializácie práce jednotlivých líniových vedúcich. Medzi jednotlivými organizačnými útvarmi sú vertikálne funkčné a hori-

zontálne vzťahy. Horizontálne vzťahy medzi organizačnými útvarmi majú charakter kooperácie. Napriek prednostiam má líniovo-štábná OŠ aj nedostatky, ktoré spočívajú v zložitejších vzťahoch v riadení.

#### Literatúra:

Bělohávek, F.: *Organizační chování. Olomouc, Rubico 1994.*  
 Majtán, M.: *Základy manažmentu. Bratislava, EU 1994.*  
 Rašner, J.: *Organizácia. Zvolen, TU 1994.*  
 Projekt Konštantín. Bratislava 1994  
 Sústava organizačných noriem Gymnázia v Dubnici nad Váhom.

**Summary:** *The author deals with problems of the organization structures and school management. He considers this to be a means of achieving the aims and not the objective itself. He characterizes the organization structure and its projects.*

## PARTICIPÁCIA NA RIADENÍ ŠKOLY V SPOLKOVEJ REPUBLIKE NEMECKO A V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

V. Huttová, Bratislava

**Anotácia:** *Demokratizácia riadenia a uplatňovanie participácie v školstve - významné znaky demokratickej spoločnosti. Komparácia participácie učiteľov. Komparácia participácie žiakov. Komparácia participácie rodičov.*

**Kľúčové slová:** *participácia, komparácia, riadenie školy, súborná konferencia učiteľov, pedagogická rada, odborná konferencia metodické orgány, školská konferencia, rada školy, žiacka rada, žiacky parlament, žiacke, triedne, ročníkové, valné zhromaždenie žiakov, samosprávne orgány, participačné kompetencie učiteľov, žiakov, rodičov*

Naša spoločnosť sa nachádza v súčasnom období vo veľmi zložitej etape svojho vývoja. Snažíme sa o vybudovanie demokratickej spoločnosti založenej na ekonomickej báze trhového mechanizmu. Nový ekonomický systém, ako i demokracia celej spoločnosti, si nevyhnutne vyžaduje i zmeny v celom systéme výchovy a vzdelávania, nakoľko zmyslom tohto systému je formovanie jedinca, jeho príprava na život v spoločnosti.

Premena našej školy v humanitnom a demokratickom duchu predpokladá odstránenie deformácií v riadení škôl, ktoré boli súčasťou deformácií uplatňovaných v spoločenskom riadení vôbec. Predpokladá prekonanie centralisticko-administratívneho ponímania riadenia škôl, prejavujúce sa v chápaní riadenia ako mocenského ovládania škôl, učiteľov a žiakov; odstránenie byrokratizmu z riadenia a kontroly činnosti škôl, ktorý smeruje k obmedzovaniu aktivity a iniciatívy učiteľov, žiakov a ďalších subjektov vzdelávacieho procesu; uplatňovanie motivačných mechanizmov smerujúcich k podpore hlbokjej vnútornej zainteresovanosti učiteľov i žiakov na kvalite a výsledkoch činnosti škôl a k posilňovaniu ich samostatnosti a zodpovednosti.

Za významný faktor na prekonanie centralisticko-administratívneho poňatia a praxe riadenia škôl sa v odbornej literatúre považuje demokratizácia riadenia a **uplatňovanie participácie v školstve, ktorá patrí k rozhodujúcim znakom demokratickej spoločnosti** a má bohaté tradície v dejinách výchovy.

Vzhľadom na to, že u nás nebola doteraz problematike participácie v školstve a jej riadenia venovaná dostatočná pozornosť, pristúpili sme k spracúvaniu tejto problematiky. Uvedenú problematiku spracúvame na základe komparácie participácie v školstve u nás a participácie v Spolkovej republike Nemecko, ktorá má bohaté demokratické tradície a v ktorej sa už od jej vzniku venuje veľká pozornosť rozpracúvaniu otázok participácie v školstve. Vychádzam pri tom predovšetkým z obsahovej analýzy pedagogických dokumentov (oficiálnych i neoficiálnych), ako i teoretických štúdií v oboch sledovaných krajinách a rozsah participačných kompetencií uvedených skupín.

### 1. Porovnanie participácie učiteľov

Na základe analýzy participácie učiteľov na vnútornom riadení školy v oboch sledovaných krajinách môžeme konštatovať, že v oboch krajinách je ich účasť na riadení školy legislatívne zakotvená.

V oboch krajinách sú na základných a stredných školách zriaďované kolektívne orgány učiteľov. V SRN sú to tzv. **súborné konferencie učiteľov** a v SR sú to **pedagogické rady**.

Zásadne odlišné je však postavenie týchto orgánov v systéme vnútorného riadenia školy. Pokým súborné konferencie učiteľov v SRN sú samosprávnymi orgánmi učiteľov na škole a sú rozhodujúcimi nositeľmi rozhodnutí v otázkach výchovy a vzdelávania, pedagogické

rady v SR sú iba poradnými orgánmi riaditeľa školy, ktoré prerokujú pedagogické problémy, vyjadrujú sa k nim, iniciujú návrhy na ich riešenie, ale nemôžu zodpovedne rozhodovať, pretože každé uznesenie pedagogickej rady musí byť potvrdené riaditeľom školy.

Z uvedeného vyplýva i rozdielny rozsah participčných kompetencií uvedených orgánov učiteľov. Učiteľské konferencie v SRN majú vyhradené právo na rozhodovanie o zásadných otázkach výchovno-vzdelávacej práce školy, ako i o pracovných plánoch školy, samozrejme, v rámci platných školských ustanovení konkrétnej spolkovej krajiny.

Pedagogické rady v SR nemajú naproti tomu ako poradný orgán riaditeľa školy rozhodovacie právomoci. Rozhodovať môžu iba v otázkach klasifikácie žiakov (vymedzené smernicami o klasifikačnom poriadku). Rozhodovacia právomoc v ostatných otázkach je koncentrovaná na riaditeľa školy.

Ďalšími porovnateľnými orgánmi, prostredníctvom ktorých môžu učitelia participovať na riadení školy, sú **odborné konferencie v SRN a metodické orgány školy v SR**.

Zhodným znakom oboch uvedených orgánov je ich odbornopedagogické a metodické zameranie. Rozdielne je opäť ich postavenie v systéme riadenia školy a z neho vyplývajúce možnosti spoluúčasti. Odborné konferencie v SRN sú samosprávnymi orgánmi učiteľov vyučujúcich určitý predmet a učiteľov majúcich vzdelanie v danom odbore a sú zriaďované súbornou konferenciou učiteľov. Odborné konferencie samostatne rozhodujú o didaktických a metodických otázkach daného predmetu či odboru (Müller, 1998).

Metodické orgány školy v SR sú poradnými orgánmi riaditeľa školy a ich členov a vedúcich menuje po dohode s nimi taktiež riaditeľ školy. Participačné kompetencie týchto orgánov sú obmedzené na predkladanie návrhov a podnetov v odbornopedagogickej a metodickej oblasti a na vyjadrovanie sa k plánu práce školy z odborného metodického hľadiska.

Učitelia v oboch krajinách sa môžu podieľať na riadení školy i prostredníctvom spoločných zastupiteľských grémií, ktoré v SRN predstavujú **školské konferencie** a v SR samosprávne orgány školy - **rady škôl**.

**Školské konferencie** v SRN sú spoločné zastupiteľské orgány učiteľov, žiakov a rodičov. Ich poslaním je najmä kooperácia a spolupôsobenie všetkých zúčastnených na živote a práci školy. Vo väčšine spolkových krajín majú školské konferencie trojparitné zloženie, teda počet zástupcov učiteľov, žiakov a rodičov je rovnaký (Heckel, 1986).

**Rady škôl** v SR sú poradnými a iniciatívnymi samosprávnymi orgánmi školy. Ich členmi sú, podobne

ako pri školských konferenciách v SRN, zvolení zástupcovia učiteľov, žiakov a rodičov a delegovaní zástupcovia škôl či organizácií, do ktorých prechádza väčšie množstvo absolventov, ale na rozdiel od školských konferencií v SRN, i delegovaní zástupcovia obce. Zástupcovia učiteľov majú v týchto orgánoch prevahu (4-7 zástupcovia učiteľov, 2 zástupcovia žiakov - iba na strednej škole, 2 zástupcovia obecného zastupiteľstva, 2 zástupcovia organizácií, ktoré sú významnými odberateľmi absolventov školy. Vzhľadom na to, že tieto orgány sú iba poradnými orgánmi riaditeľa školy, nemajú rozhodovacie kompetencie, ale iba právo vyjadrovať sa k materiálom a informáciám, ktoré je im riaditeľ zo zákona povinný predkladať.

### Záver a odporúčania:

Na základe uvedeného porovnania navrhujeme, v zmysle optimalizácie procesu demokratizácie riadenia školstva v SR, empiricky overiť nasledovné **odporúčania**:

- Vzhľadom na význam kolektívnych samosprávnych orgánov učiteľov s rozhodovacími právomocami pre demokratizáciu školy a jej riadenia odporúčame **povýšenie pedagogických rád z poradného orgánu i na rozhodovací orgán riadenia školy**, čím by sa súčasne zvýšila spoluzodpovednosť pedagogických pracovníkov za úroveň a pedagogické výsledky práce školy. Kolektívnym posudzovaním problémov a úloh by sa zase predišlo jednostranným subjektívnym rozhodnutiam.
- Vzhľadom na náročnosť riadenia a kontroly zložitého a diferencovaného pedagogického procesu navrhujeme, aby na jeho zabezpečovaní participovali i odborní učitelia, a to prostredníctvom odbornometodických orgánov školy so širšími kompetenciami. Preto odporúčame **povýšiť funkciu metodických orgánov školy z poradnej i na riadiacu a rozhodovacu, a to v príslušnom okruhu špecifických pedagogických otázok a začleniť ich do systému samosprávnych orgánov školy**.

Voľbou vedúcich metodických orgánov by sa potom zabezpečil i výber najschopnejších pedagogických pracovníkov za vedúcich. Okrem toho inštitucionalizáciou metodických orgánov školy (ako samosprávnych orgánov) by sa zabezpečila i vyššia úroveň odbornosti riadenia príslušných úsekov pedagogickej práce.

### 2. Porovnanie participácie žiakov

Demokratický štát zaručuje každému jednotlivcovi rovnaké štátno-občianske práva a umožňuje mu podieľať sa na politickej zodpovednosti. Preto tu uplatí, že mládež sa má vychovávať v medziach ich nadania a vyspelosti tak, aby bola schopná túto zodpovednosť prebrať a podieľať sa na živote demokratického štátu. Budúcemu občanovi sa musí pomôcť pri vytváraní

istého základu poznatkov a skúseností, aby mohol splniť jeho neskoršie povinnosti a uplatniť jeho práva. Vzhľadom na funkciu školy ako výchovnej inštitúcie to nie je možné bez toho, aby už v škole žiaci mali možnosť poďieľať sa na činnostiach a rozhodnutiach školy, a to prostredníctvom svojich zastupiteľských orgánov. Participácia žiakov na riadení školy je však v nami sledovaných krajinách inštitucionalizovaná veľmi rozdielnym spôsobom, v rozdielnom rozsahu a miere.

V SRN je okrem zabezpečenia účasti zástupcov žiakov na činnosti spoločných grémií učiteľov, žiakov a rodičov - školských konferenciách (žiaci sú tu zastúpení rovnakým počtom ako učitelia a rodičia a majú právo hlasovania) a čiastočne i na učiteľských konferenciách, legislatívne zabezpečená i existencia a činnosť samostatných samosprávnych orgánov žiakov ako orgánov školy, a to na všetkých úrovniach – triedy, školy, okresu i spolkovej krajiny.

Vzhľadom na to, že participácia žiakov predpokladá istý stupeň ich vyspelosti, je vo svojej intenzite odstupňovaná podľa veku žiakov. Na školách **primárneho stupňa** (naš prvý stupeň základnej školy) existuje tzv. **prípravný stupeň participácie žiakov** vo forme triednych úloh a povinností, ktorými poveruje učiteľ jednotlivých žiakov a prostredníctvom nich ich pripravuje na úlohy v zastupiteľských orgánoch žiakov. Žiaci si na tomto stupni môžu zvoliť svojho triedneho predstaviteľa, pričom v spolkových krajinách Bremen, Hamburg a Schleswig-Holstein je táto voľba i na školách primárneho stupňa zákonne predpísaná. Títo triedni zástupcovia nepatria však do systému orgánov žiackeho zastúpenia, ale majú iba uvádzaciu funkciu (okrem uvedených troch krajín). Vlastná práca žiackeho zastúpenia sa začína na školách **1. sekundárneho stupňa** (teda od 5. ročníka). Žiaci každej triedy od 5. ročníka (v spolkových krajinách Bremen, Hamburg a Schleswig-Holstein tiež v triedach primárneho stupňa - ročníka 1. až 4) volia v tajných voľbách triedneho predstaviteľa (Klassensprecher).

Všetci triedni predstavitelia spolu tvoria **žiacke zastúpenie školy**. Toto grémium je označované rozdielne podľa spolkovej krajiny ako **žiacka rada**, **žiacky parlament**, **žiacke zastúpenie** alebo **ako zhromaždenie žiackych predstaviteľov**.

**Žiacke zastúpenie** volí zo svojich radov v tajných voľbách jedného alebo viacerých **školských predstaviteľov žiakov**.

Predstavitelia žiackeho zastúpenia sa zúčastňujú na učiteľských konferenciách. Vzhľadom na rozdielne ustanovenia v jednotlivých spolkových krajinách sa predstavitelia žiakov zúčastňujú buď na všetkých konferenciách, alebo iba na určitých, prípadne iba vtedy, ak sú prerokúvané určité otázky. Na niektorých konferen-

ciách sa zásadne nezúčastňujú (zvlášť na klasifikačných konferenciách), ale môžu byť prizývaní. Na školskej konferencii (spoločné grémium učiteľov, žiakov a rodičov) sa predstavitelia žiackeho zastúpenia zúčastňujú vždy.

Okrem žiackeho zastúpenia sú na školách v SRN inštitucionalizované i ďalšie formy participácie žiakov, a to tzv. **žiacke zhromaždenia** (okrem spolkových republík Baden-Württemberg, Bayern a Hamburg). Predstavujú zhromaždenia všetkých žiakov triedy - **triedne zhromaždenie**, ročníka - **ročníkové zhromaždenie**, školského stupňa - **stupňové zhromaždenie** (napríklad primárneho stupňa, teda ročníkov 1. až 4.) či celej školy - **žiacke valné zhromaždenie**, prostredníctvom ktorých sa môžu žiaci kolektívne vyjadrovať a predstavujú kolektívne orgány žiakov. Ich zmyslom je to, že žiaci sa prostredníctvom nich učia navzájom spolu diskutovať, prináležať k istej menšine či väčšine, zvažovať argumenty. Valné zhromaždenia zvolávajú žiaci predstavitelia a rozhoduje na nich jednoduchá väčšina hlasov. Zástupcovia učiteľov a rodičov majú právo zúčastňovať sa na nich s poradným hlasom.

V SR je naproti tomu právne zakotvená iba účasť žiakov stredných škôl v spoločných samosprávnych orgánoch školy – školských radách, pričom nie sú vymedzené ich kompetencie v rámci týchto orgánov. Napriek tomu pôsobia na základných a stredných školách v SR samosprávne orgány žiakov, a to tak na úrovni jednotlivých tried, ako i na úrovni školy.

**Na úrovni tried** existujú na základných i stredných školách už tradične tzv. triedne samosprávy, pozostávajúce väčšinou z predsedu, podpredsedu, pokladníka, nástenkára, prípadne šatniara. Triednu samosprávu volia všetci žiaci jednej triedy na dobu jedného školského roka. Centrálné postavenie má predseda triednej samosprávy, ktorý je považovaný za zástupcu žiakov triedy, je akýmsi hovorcom triedy, najmä vo vzťahu k triednemu učiteľovi.

Volené triedne samosprávy existovali v našich školách celé desaťročia, avšak drvivá väčšina z nich bola formálna a disfunkčná, pretože postavenie a funkcie žiakov sa neodvíjali od uznania statusu žiaka ako aktívneho subjektu výchovy a vzdelávania, od jeho ľudskej jedinečnosti a autonómie.

Vzhľadom na to, že pri činnosti triednych samospráv, ako vyplýva z vyššie uvedeného, plní významnú úlohu triedny učiteľ, je výchovný význam a prínos triednej samosprávy vo veľkej miere závislý od jeho postoja k uznaniu žiaka ako aktívneho subjektu výchovno-vzdelávacieho procesu.

**Samosprávne orgány žiakov na úrovni školy** sú organizované inak na základných a inak na stredných školách.



**Školské výbory** žiackych samospráv **na základných školách** sa iba začínajú utvárať, a to väčšinou z iniciatívy tých riaditeľov škôl, ktorí získali väčšiu samostatnosť prostredníctvom právnej subjektivity školy a ktorí si uvedomujú, že prvky demokratizácie myslenia a správania dostávajú svoju podobu už v školských laviciach. Na základných školách v SR vznikajú tzv. **detské parlamenty** ako orgány žiackej samosprávy, ktoré umožňujú žiakom verejne proklamovať kritiku a želania, podávať návrhy na organizovanie života v škole, umožňujú riešenie vzťahových otázok medzi učiteľmi a žiakmi, učia deti brať zodpovednosť za prijaté rozhodnutia. Sú chápané ako voľná tribúna slobodných detských názorov, na čele ktorej je "tribún" ako ochranca detských práv.

Detské parlamenty vznikajú na základe podnetu vedenia školy, preto prvému stretnutiu parlamentu predchádza väčšinou rozhovor riaditeľa s triednymi učiteľmi, poslaním ktorého je oboznámiť učiteľov s predpokladanou funkciou detského parlamentu a požiadať ich o pomoc pri jeho realizácii. Členmi detského parlamentu sú žiaci priamo volení v jednotlivých triedach. Schádzajú sa obvykle dvakrát v mesiaci z účasti zástupcov vedenia školy.

Pozitívne skúsenosti s prácou detského parlamentu (ZŠ Raková – založený v škol. roku 1993/94, ZŠ Zemianska Olča – založený v roku 1995) ukazujú, že sa netreba obávať (aj na úrovni základnej školy) dať žiakom možnosť, aby sa učili rozhodovať, niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť a demokraticky postupovať v situáciách, ktoré vyžadujú citlivý prístup. Dôkazom aktivity žiakov **stredných škôl** a ich záujem podieľať sa na rozhodnutiach a činnosti školy je vznik a formovanie samostatných **samosprávnych orgánov žiakov na úrovni školy – študentských rád**, a to z ich vlastnej iniciatívy či v rámci mládežníckych organizácií. Umožnené to je na základe Vyhlášky o stredných školách č. 80/1991 Zb., § 6, odsek 5.

Študentské rady sú vytvárané z predsedov jednotlivých tried na stredných školách, ktorí sú volení študentmi príslušnej triedy na obdobie školského roka a môžu byť nimi i kedykoľvek odvolaní. Základnou úlohou študentských rád je presadzovať záujmy a ochraňovať práva študentov školy. (7)

Na základe výsledkov ankety, ktorá bola zaslaná na všetky stredné školy v SR, existujú študentské rady – ako forma samosprávy žiakov na úrovni školy - na 212 stredných školách, z toho na 142 školách samostatne (66,9%) a na ostatných v rámci mládežníckych organizácií.

**Komparácia participatívnych kompetencií** uvedených orgánov žiakov v SR a zastupiteľských orgánov žiakov v SRN poukazuje na to, že rozsah participatívnych kompetencií orgánov žiakov v SR je vzhľadom

na ich postavenie (nie sú inštitucionalizované) závislý na rozhodnutí vedenia školy, v ktorej pôsobia. Naproti tomu majú samosprávne orgány žiakov v SRN ako orgány školy exaktne legislatívne vymedzené konkrétne kompetencie v systéme riadenia školy.

### Záver a odporúčania

Vychádzajúc z analýzy participácie žiakov základných škôl v SRN a v SR navrhujeme pre inštitucionálnu rovinu participácie žiakov ZŠ nasledovné opatrenia:

- **Inštitucionalizovať samosprávne orgány žiakov ako orgány školy, ako i vymedziť práva a kompetencie v systéme riadenia školy.** Zároveň by sa zohľadňovala skutočnosť, že spolupôsobenie žiakov na správnych úlohách nestačí na to, aby boli deti včas vychovávané k samostatnosti a zodpovednosti, pretože je potrebné, aby bola žiakom umožnená spoluúčasť i na formovaní výchovno-vzdelávacieho procesu a celého života školy. Práve táto činnosť umožňuje dieťaťu získať skúsenosti a vedomosti o demokratickom mechanizme krajiny v demokratickom prostredí.

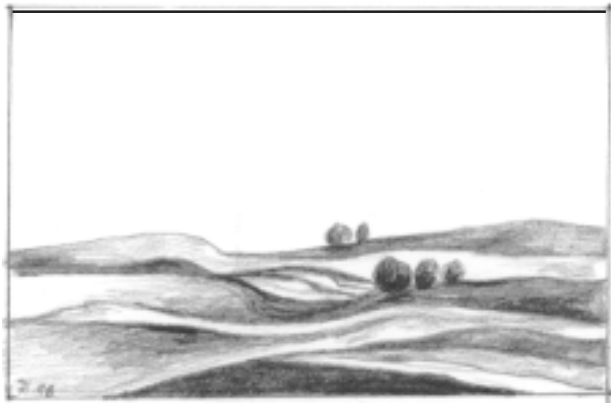
### 3. Komparácia participácie rodičov

I keď je škola prostredníctvom najrôznejších činiteľov a súvislostí integrovaná do spoločnosti, predsa je okrem učiteľov a žiakov najviac v permanentnom kontakte s rodičmi. Rodičov školská práca bezprostredne dotýka, pretože sa podieľa na výchove a rozvoji ich detí, z čoho vyplýva neustály vzájomný úzky vzťah školy a rodičov. Vzájomná závislosť školy a rodičov si preto vyžaduje koexistenciu a vzájomnú kooperáciu ako predpoklad plodnej spoločnej výchovy.

Rodičia sa v oboch sledovaných krajinách môžu podieľať na činnostiach súvisiacich s riadením školy prostredníctvom svojich zastupiteľských grémií, ktoré majú v oboch krajinách zhodnú organizačnú štruktúru (združenia a rady rodičov na úrovni triedy, rodičovské rady a spoločné zhromaždenia rodičov na úrovni školy, okresné či obvodné a krajské rodičovské rady a Slovenská rada rodičovských združení a krajské rady rodičov jednotlivých spolkových republík na najvyššej úrovni).

Zásadne rozdielne je však ich **právne postavenie**. Kým zastupiteľské orgány rodičov v SRN sú považované za orgány školy a vzhľadom na to sú záležitosti týkajúce sa úloh a zloženia jednotlivých grémií, voľby a zásady konania zástupcov rodičov určované v školských zákonoch a predpisoch jednotlivých spolkových krajín, sú rodičovské združenia a rady rodičov v SR nezávislými dobrovoľnými organizáciami rodičov. Tieto organizácie sú právnickými osobami, vystupujú v právnych vzťahoch svojím menom a nesú zodpovednosť vyplývajúcu z týchto vzťahov. (8) Rodičovské združenia v SR predstavujú základné jednotky organizácie **Slovenskej rady rodičovských združení**, ktorá je ob-





O. Pláčková: Krajina I (1998)

čianskym združením a združuje v súčasnosti rodičovské združenia s viac, ako 50% všetkých základných a stredných škôl v SR. Hlavným cieľom tohto občianskeho združenia je zastupovať práva a záujmy rodičov voči orgánom štátnej správy v školstve.

Zastupiteľským orgánom rodičov v SRN a v SR sú pre ich činnosť vytvárané rôzne podmienky a možnosti, ktoré sú dané **vymedzením rozsahu ich participatívnych kompetencií** v systéme riadenia školy. Zastupiteľské orgány rodičov SRN majú v každej spolkovéj krajine exaktne školskými predpismi vymedzené participatívne kompetencie v systéme riadenia škôl, a to na všetkých úrovniach. Na úrovni školy (primárny stupeň, sekundárny stupeň I – naša základná škola i sekundárny stupeň II – naša stredná škola), je zastupiteľským orgánom rodičov vo všetkých spolkových krajinách vyhradené právo na vyjadrenie želaní, námetov, kritických stanovísk, na návštevu vyučovania a na vypočutie a rokovanie pred prijatím zásadných školsko-organizačných rozhodnutí, ako i rozhodnutí, ktoré majú pre žiakov veľký význam, pričom je stanovené, pri ktorých rozhodnutiach je nevyhnutný ich súhlas a ako sa postupuje v prípade nesúhlasu.

Na centrálnej úrovni majú najvyššie zastupiteľské orgány rodičov - krajské rady rodičov - právo vypočutia zo strany ministra kultúry (riadi i školstvo), ktoré im umožňuje predostrieť ich podnety, želania a požiadavky. V niektorých krajinách je im na tejto úrovni vyhradené i právo spolurozhodovania pri prijímaní určitých školských smerníc a predpisov, čo znamená, že na ich vydanie je potrebný súhlas krajskej rady rodičov. Okrem toho zvolení zástupcovia rodičov majú právo hlasovania v spoločných zastupiteľských grémiách učiteľov, žiakov a rodičov - školských konferenciách, v ktorých majú možnosť spolupôsobiť pri množstve rozhodnutí - od výberu curricula až po rozhodnutia o otázkach rozpočtu.

Rozsah participatívnych kompetencií rodičovských organizácií v SR nie je doteraz vymedzený. Rozhodnutie o tom, či orgány rodičovského združenia budú na

škole akceptované, či budú vypočuté, či budú môcť predkladať návrhy a presadzovať ich požiadavky, je prenechané na rozhodnutie vedenia jednotlivých škôl, resp. riaditeľa školy. Ani na centrálnej úrovni neexistuje žiadny dokument, ktorý by upravoval kompetencie výkonného výboru Slovenskej rady rodičovských združení ako najvyššieho orgánu organizácie rodičov v SR vo vzťahu k Ministerstvu školstva SR.

Zákonne zakotvená je však v SR účasť rodičov na činnosti spoločného zastupiteľského orgánu školy - školskej rady (zákon č. 542/1990 Zb., § 7, odsek 4b), do ktorej majú rodičia právo vysielat' svojich zástupcov. Ich voľbu zabezpečuje v súčasnosti práve organizácia rodičovských združení, konkrétne rodičovská rada školy. Zástupcom rodičov sú v rámci tohto iniciatívneho a poradného orgánu vyhradené tie isté práva ako ostatným členom (zástupcom učiteľov, žiakov, odberateľských organizácií absolventov, obci). Zástupcovia rodičov (3 - podľa vzorového štatútu školskej rady vydaného Ministerstvom školstva) majú teda právo hlasovania - každý zástupca má jeden hlas a právo vyjadrovať sa k dokumentom a informáciám, ktoré je riaditeľ školy povinný predkladať rade školy na vyjadrenie. Patria k nim počty prijímaných žiakov, zavedenie študijných odborov a zameraní, úpravy učebných plánov, pedagogicko-organizačné a materiálne zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu, výchovno-vzdelávacie výsledky školy, rozpočet školy, hospodárska činnosť školy a jej výsledky. Z formulácie horeuvedeného zákona ("právo vyjadrovať sa") je zrejmé, že rodičia rovnako ako ostatní členovia rady školy, majú právo vyjadrovať svoju mienku a názory na uvedené dokumenty. Rozhodovacie kompetencie nie sú ani zástupcom rodičov, ani celému orgánu vyhradené.

### Závery a odporúčania:

Porovnanie participácie rodičov v SRN a v SR ukazuje na to, že v oboch krajinách pôsobia zastupiteľské orgány rodičov, ktoré majú zhodnú organizačnú štruktúru a plnia podobné úlohy, i keď v SRN sú inštitucionalizované ako orgány školy a v SR vznikli na základe iniciatívy samotných rodičov a konštituovali sa ako samostatné dobrovoľné organizácie vo forme občianskeho združenia. Domnievame sa však, že i tieto orgány rodičov v SR by mali byť zo strany štátnej školskej správy akceptované ako rovnocenný partner, a to vzhľadom na prvoradú zodpovednosť rodičov za výchovu detí v zmysle zákone o rodine, ako i vzhľadom na snahu organizácie rodičov o podporu školy a zlepšenie spolupráce rodiny a školy. Pre SR preto odporúčame:

- **Legislatívne upraviť vzťahy medzi Ministerstvom školstva SR a Slovenskou radou rodičovských združení a exaktne vymedziť i participatívne kom-**

petencie jednotlivých orgánov rodičovských združení v systéme riadenia tak základných, ako i stredných škôl. Tým by spolupôsobenie rodičov na formovaní života

a práce školy získalo konkrétnejšiu podobu a zároveň by sa posilnením právneho vedomia rodičov zvýšil ich záujem o prácu školy.

**Literatúra:**

Müller, J. - Dietrich, K.: *Leitung und Verwaltung einer Schule. Dab Marienberg, Luchterhand 1988.*

Heckel, H.: *Schulrechtkunde, Luchterhand. Bonn 1986.*

Vzorový štatút rady školy a školského zariadenia. Bratislava, Ministerstvo školstva 1990.

Zákon SNR č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Bratislava 1990.

Nevermann, K. - Richter, I.: *Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München/Zürich, R. Piper end Co. Verlag, 1987.*

Poznámka: Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** *The author compares teachers' participation in the school management in Germany and Slovakia.*

Vážení kolegovia,  
dovoľujeme si upozorniť Vás, že v nasledujúcich číslach *Pedagogických rozhľadov* budeme publikovať príspevky filozofov, ktoré venujú pozornosť tematike rozvoja človeka.

## OD RACIONALIZMU A SCIENTIZMU K EKOLOGIZMU <sup>1</sup>

W. Sztumski, Katowice

**Anotácia:** *Vznik racionalizmu - dôsledok potreby racionalizovať činnosť v súvislosti s nevyhnutnosťou podriadiť sa princípom produktivity a rentability. Vzájomná podpora racionalizmu a scientizmu. Ekologizmus či environmentalizmus - nová filozofia prežitia.*

**KLúčové slová:** *filozofia, racionalizmus, scientizmus, ekologizmus, ekologický moment, evolúcia, sociosféra, globálne ohrozenie, filozofia prežitia*

Racionalizmus síce vznikol a rozvíjal sa v staroveku, ale jeho ozajstný rozkvet nastal na európskom kontinente až v novoveku. Kulminačnú fázu dosiahol v epoche osvietenstva a až do súčasnosti zostáva prevládajúcim myšlienkovým prúdom. V 18. a 19. storočí sa začal rozširovať za hranice filozofie na iné oblasti kultúry a vytvoril špecifický spôsob myslenia o svete. Odvtedy môžeme hovoriť o sformovaní sa istého štýlu myslenia i modelu kultúry, obsiahnutých v tzv. paradigme racionalizmu. Racionalizmom sa rozumie taký smer vo filozofii, ktorý vychádza z predpokladu, že svet je vybudovaný rozumne, to znamená predovšetkým v zhode s pravidlami matematickej logiky a že sa môže rozvíjať a byť zdokonalený vďaka rozumu. Logicko-matematické štruktúry pritom zohrávajú väčšiu úlohu ako zmyslové vnímanie. Minimálny význam sa naproti tomu pripisuje mimorozumovým faktorom - duchovným a emocionálnym. Vďaka tomu sa rozum stáva všeobecne záväznou mierou každej ľudskej činnosti a predstáv o svete. Paradigme racionalizmu boli zanedlho podriadené takmer všetky oblasti života. Zvlášť

vysoko bola ocenená veda, veď práve ona stelesňovala to, čo je logické a rozumné. Všeobecne sa verilo, že vďaka vede a rozumu sa ľuďom podarí zdokonaľovať seba samých a svet.

Paradigma racionalizmu vznikla v dôsledku potreby racionalizovať činnosť v súvislosti s nevyhnutnosťou podriadiť sa princípom produktivity a rentability. Sú to dva základné princípy výberu záväzných v trhovom hospodárstve. Paradigma racionalizmu sa nemôže zaoberať bez rozvoja vedeckého poznania o svete. Preto prebieha popularizácia racionalizmu a vedecký pokrok súčasne. Racionálne myslenie a racionalizácia činnosti vyžadujú výstavbu vedy v dvoch smeroch: v smere rozširovania oblastí vedeckých záujmov, ako aj v smere prehĺbovania poznania v rámci jednotlivých vedeckých disciplín. Procesy racionalizácie a scientizácie sa navzájom podporujú. Racionalistické presvedčenie o tom, že hodnotné je iba vedecké poznanie, spôsobilo, že veda sa stala nielen hlavným predmetom záujmov, ale tiež najdôležitejšou oblasťou kultúry. Odvtedy veda vystupuje nielen ako

<sup>1</sup> *Ekologizmus (či environmentalizmus) - humanistický prúd v chápaní človeka; vzájomné vzťahy medzi organizmami a prostredím? .....*

**Poznámka:** *Tento príspevok nadväzuje na príspevok M. Valicu: Staronový problém - preťažovanie žiakov na základných a stredných školách. Pedagogické rozhľady, 1998, č. 3, s. 1-4.*

nástroj nevyhnutný na prehĺbenie racionalizácie, ale aj ako základ poznania a praktického konania. Pretože najviac zracionalizované a teda v určitom zmysle najhodnotnejšie, najlepšie zdôvodnené a najistejšie je poznanie poskytované prírodnými vedami, stali sa tieto stredom záujmu a ich rozvoj sa uskutočňoval oveľa rýchlejšie ako rozvoj humanitných vied. Apoteóza prírodných vied, ktoré sa najviac zaslúžili o rast rentability výroby, sú najviac zracionalizované a poskytujú pravdivé poznanie, viedla k tomu, že sa v dvadsiatom storočí sformovala paradigma scientizmu.

Epocha platnosti paradigiem racionalizmu a scientizmu nastúpila ako nevyhnutná fáza sociálnej evolúcie smerujúcej k upevneniu panovania ľudí nad svetom. Podriadenie si prírody, ovládnutie a využitie javov a procesov, ktoré sa dejú v prírode, si vyžaduje ich poznanie. Čím lepším poznaním disponujeme, tým viac javov stráca svoju tajomnosť a prestáva byť objektom údivu či kultu; môžu byť čoraz účinnejšie využívané v prospech ľudí. Premena prírodných javov na prostriedky vhodné na realizáciu zamýšľaných cieľov, znamená ich podriadenie ľuďom, čiže vládu človeka nad prírodou. Paradigma scientizmu bola vynútená tlakom utilitarizmu a pragmatizmu - jedinej filozofie, ktorá zaručovala maximalizáciu produktivity práce a zisku v podmienkach trhovej ekonomiky - a je bezprostredným dôsledkom rozvoja racionalizmu. Scientizmus je filozofická orientácia, v súlade s ktorou môžeme dosiahnuť pravdivé poznanie o svete - a iba také má z pozície pragmatizmu hodnotu - výlučne ako dôsledok vedeckého poznania, a aj to v podstate, ak sa opierame o poznávacie výsledky, získané sformalizovanými odborními prírodovedy. Maximálne zracionalizovaná a sformalizovaná veda je zatiaľ fyzika. Pod jej vplyvom sa dosahuje podstatný pokrok techniky, narastá presnosť technických zariadení a produktivita práce. Preto tiež považovali scientizmus fyziku za vzor dokonalej vedy a odvolával sa na ňu ako na poslednú inštanciu v procese verifikácie poznania. V miere, v akej sa formalizovali, matematizovali a axiomatizovali iné disciplíny prírodných vied a stávali sa podobnými fyzike, stávali sa taktiež centrom záujmu scientistov a menili sa dokonca, najmä v sedemdesiatych rokoch nášho storočia, na zložku výrobných síl. Keď sa však ľudia presvedčili, že na rast produktivity práce a zväčšovanie zisku majú tiež, a to značný, vplyv subjektívne faktory výrobného procesu, faktory psychologické a kultúrne, ktoré spolu vytvárajú tzv. pracovné prostredie či pracovnú atmosféru, začal zosilnený záujem o humanitné vedy, také ako psychológia práce, sociológia práce, organizácia a riadenie a pod. Niektoré disciplíny humanitných vied sa ukázali rovnako užitočné ako disciplíny prírodovedy. V súvislosti s tým sa racionalizácia rozšírila tiež na hu-

manistiku a zaslúžila sa o jej matematizáciu.

V miere, v ktorej sa nejaký objekt záujmu stáva predmetom vedeckého skúmania, najmä sformalizovaného, a stáva sa štruktúrou či formálnym, matematickým modelom, odcudzí sa vedcovi. Čím je viac zložiek vonkajšieho sveta, ktoré sú podrobené výskumným procedúram, zastúpených formálnymi štruktúrami, tým viac sa vonkajší svet odcudzuje človeku. Výskum vo sformalizovaných vedách totiž vyžaduje odstup od predmetu bádania a čisto rozumové, formálne skúmanie eliminuje emocionálnu väzbu vedca s predmetom skúmania. Dôsledkom scientisticko-racionálneho prístupu k vonkajšiemu svetu a vnútornému svetu človeka je pretrhnutie prirodzenej väzby s prírodou a s intímnyim ľudským svetom. V dôsledku scientistického rozvoja prírodných vied sa stáva cudzou príroda, a humanitných vied - spoločenská realita. Zasahovanie vedy do sféry vedomia a rozumu ich tiež robí cudzím pre človeka. A od odcudzenia je iba krok k nepriateľstvu, akonáhle začnú existovať zodpovedajúce okolnosti; takéto zas vytvára trhové hospodárstvo, podriadené honbe za ziskom. Rozvoj racionalizmu a scientizmu teda vedie k odcudzeniu prírody, spoločnosti, vedomia i rozumu a robí ich nepriateľskými vo vzťahu k človeku. Generuje vedomie nepriateľstva a dokonca agresie vo vzťahu k prírodnej a spoločenskej realite, ako aj k vlastnej osobnosti.

Možnosť akoby na objednávku vyrábať procesy a javy uskutočňujúce sa v biosfére a sociosfére, potrebných, pretože slúžia spoločenskému a civilizačnému pokroku, ktorý sa opiera o maximalizáciu efektivity a zisku, a tiež uskutočňovanie osvietenských ideálov spoločenského pokroku, umocnilo vieru ľudí v silu a spasiteľskú moc ľudského rozumu. V súvislosti s tým sa rozšírilo presvedčenie o neobmedzených možnostiach rozumu a racionálny či vedecký svetonázor, ktorý bol základom pragmatizmu, sa stal čoraz vážnejším. Ako dôsledok sa objavil svojho druhu kult rozumu, ktorý začal postupne zaberat' miesto kultu boha. Práve rozum sa stal predmetom úcty a viery. Nastala akási petrifikácia rozumu, ktorá vedie k jeho absolutizácii, osamostatneniu a odcudzeniu. Nakoniec sa objavuje iracionálna viera v dokonalosť rozumu a v to, že ľudia sa majú v svojom živote riadiť výlučne rozumnosťou. Rozumnosťou, to znamená výpočtom na základe akýchkoľvek počtov: pravdepodobností, optimalizácie a pod. Vďaka tomu získa rozum ontologický status absolútna a ako akékoľvek iné absolútno sa stal človeku cudzím. Nezávisle od toho akú podobu nadobúda toto absolútno-rozum, stáva sa, v tej miere v akej sa mu pripisuje moc vládnuť vo svete a ľudskom živote a s tým aj moc ničiteľská, nielen čímsi cudzím človeku, ale aj nepriateľským, s čím treba bojovať, aby sme prežili.





O. Plačková: Krajina so stromom (1994)

Vznikol svojrázny paradox: rozum, ktorý je na počiatku chápaný ako spojenec človeka v boji o vládu nad vonkajším svetom - prírodou i dejinami - sa mení na ďalšieho nepriateľa človeka. Počet nepriateľov sa zväčšuje. Popri neživej i živej prírode, nepriateľskej voči človeku, iných ľudí, spoločenských a historických javoch a procesoch, sa objavuje aj nepriateľský rozum-absolútne. Rozum a racionalita - to, čo malo plniť úlohu spoločného menovateľa každej ľudskej činnosti a procesom v biosfére a sociosfére, čo malo byť základom ich spojenia a jednoty sveta, sa odcudzilo. Rozum a racionálne, scientistické poznanie, mali tým, že objasňovali javy, ktoré sa diali v prírode a dejinách, zvíťaziť nad strachom ľudí pred tým, čo sa deje vo vonkajšom i vnútornom svete a tak sa zaslúžiť o zmenšenie pocitu cudzoty a nepriateľstva k svetu, v skutočnosti tento pocit posilnili, predovšetkým v dôsledku nekontrolovaného technického pokroku. Následkom búrlivého rozvoja vedy, vynúteného paradigmatami racionalizmu a scientizmu a tiež princípom maximalizácie zisku, nastal rovnako búrlivý rozvoj techniky. A súčasne s ním začal prudko narastať pocit nebezpečenstva a ohrozenia života ľudí a možnosti ich zachovania. Vedecko-technický pokrok - produkt racionalizmu a scientizmu - spôsobil väčšiu neistotu človeka, ako kedykoľvek predtým, väčšie riziko čo sa týka jeho osudu a možnosti prežiť. Nie bezdôvodne sa dnes hovorí o spoločnosti rizika. Aj technika a jej diela sa stali človeku cudzími a nepriateľskými.

Koncom nášho storočia však dochádza k pádu paradigmy racionalizmu, napriek tomu, že ešte nie tak dávno dosiahla fascinácia možnosťami rozumu a vedy,

stelesnenými v podobe početných technických vynálezov, ktoré revolucionizujú podmienky nášho života a ako by sa zdalo, prinášajú čoraz väčší úžitok ľuďom, kulminačnú fázu. Kríza racionalizmu a scientizmu nastáva paradoxne v čase, keď začali ľudia dosahovať neobyčajné úspechy v boji o nadvládu nad prírodou a technický pokrok začal svoj triumfálny pochod. Ako príklad stačí spomenúť také významné udalosti, ktoré sú zároveň míľnikmi na ceste toho pochodu, ako sú napr.: využívanie najvyšších možných energií vďaka jadrovej energetike, prienik do kozmu, výroba laserových systémov, genetické inžinierstvo a pod., úspechy v odboch elektroniky, telekomunikácie, medicíny, v oblasti klimatických zmien, atď. To všetko priviedlo ľudí do stavu eufórie, pretože vytváralo nádej na rýchlu možnosť prekročiť prirodzene podmienené hranice pôsobenia na prírodu, dejiny vedeckého svetonázoru, ktorý nerešpektoval predtým záväzne pravidlá zákazu emocionálnej, náboženskej a morálnej povahy, a z nich vyplývajúcich názorov, ktoré neboli vedecky zdôvodnené. Avšak udialo sa čosi zvláštne: sotvaže začali ľudia pociťovať radosť z výdobytkov rozumu a triumfov techniky v boji o vládu nad svetom a o zotročenie prírody vrátane vesmíru, už sa ukázalo, že to je predčasná a neodôvodnená radosť. Veľké úspechy sa ukázali ako iluzórne a víťazstvá ako Pyrrhove. Každý veľký technický vynález prejavil v čoraz kratšom čase svoju negatívnu stránku v podobe rovnako veľkých ohrození ľudského života, ako bol on sám. A čím slávnejší vynález, tým väčšiu hrozbu vytvára. V súvislosti s tým máme v evolúcii techniky do činenia s dvoma navzájom spätými procesmi: s pokrokom v oblasti technológie a získavania prevahy človeka nad silami prírody na jednej strane, a na druhej - so vznikom a posilňovaním faktorov ohrozenia a rizika pre ľudské prežitie. Technické inovácie sprevádza vznik nových neznámych a dopredu nepredvídateľných situácií ohrozenia a cena likvidácie negatívnych účinkov technického pokroku nie je pravdepodobne nižšia ako zisk, dosiahnutý v dôsledku tohto pokroku.

Už v súčasnej etape vytvoril technický pokrok, ako výsledok racionalizmu a scientizmu, zárodky globálneho ohrozenia v podobe globálnych ekologických katastrof, a ohrozenia sú prakticky všetci obyvatelia našej planéty. Reálna možnosť vzniku globálnej katastrofy, v dôsledku ktorej by mala nastať záhuba nielen ľudského druhu, ale života na Zemi, sa objavuje ako dôsledok:

- nesmierneho narušenia prírodného prostredia na väčšine územia Zeme,
- narastania nepriaznivých zmien v sociálnom prostredí, v súvislosti s čím môžeme hovoriť o určitej degradácii spoločenského prostredia,
- narušenia kultúrneho prostredia,



- postupujúcej degradácie osobnostne-duchovnej štruktúry ľudí,
- neuspokojivej účinnosti navrhovaných vedeckých a technických riešení, spätých tiež s odporom voči zavádzaniu týchto riešení z dôvodu hospodárnosti, t.j. riadenia sa princípom maximalizácie zisku.

Krízová situácia, na prahu ktorej sme sa ocitli koncom druhého tisícročia, sa na istej etape evolúcie sociosféry musela objaviť hlavne z dôvodu živelne sa realizujúceho technického pokroku v podmienkach trhového hospodárstva. Bola pripravovaná celým doterajším vývojom ľudského druhu, v priebehu ktorého sa realizovala antropocentrická tendencia k vláde nad svetom a v rámci ktorého ľudský druh dosiahol postupne úplnú samostatnosť, nezávislosť a efektívnosť v svojom vyčleňovaní sa proti iným druhom živých bytostí. Technický pokrok, vďaka ktorému sme dosiahli stav nezávislosti od prírody, vyvolal negatívne následky nielen v podobe devastácie prírodného prostredia, ale, čo je horšie, aj prostredia spoločensko-kultúrneho a duchovne-osobnostného. Algoritmizácia myslenia, zavádzanie počítačov a s tým spätá primitivizácia jazyka, propagácia rozličných štandardných inštrukcií a noriem, riadenie sa štatisticky priemernými hodnotami, štandardizácia a uniformizácia postojov, správania sa a spôsobov myslenia a vyjadrovania sa, obmedzený model úzko špecializovanej výchovy, nevyhnutnej k obsluhu automatov a počítačov, riadenie sa pri vydávaní príkazov zákonmi veľkých čísiel, zameranosť na priemerné, masové problémy a potreby, ako aj reglementácia posilnená masovo-komunikačnými prostriedkami a tomu primeraným výberom informácií - to všetko znižuje úroveň kultúrnej tvorivosti, splošťuje ľudskú osobnosť a vedie u jednotlivcov k strate ich individuálneho, osobnostného a neopakovateľného charakteru. V takejto situácii sa cítia jednotlivci stratení a akoby rozpustení v masovosti; podliehajú tlaku technologického režimu a komercionalizácii. Strácajú vieru vo vlastné sily a v možnosť formovania vlastného osudu (liberalistická koncepcia formovania vlastného osudu je v konfrontácii so sociálnou realitou čistou ilúziou!) Uvedomujú si svoju bezmocnosť pri pokusoch oponovať väčšine dokonca vtedy, keď má pravdu, sú bezradní voči vládnym elitám či panujúcim mafiám, ktoré im vnucujú normy a štandardy až do najpodrobnejších detailov. V dôsledku doterajšieho vývoja, podriadeného antropocentrickým tendenciám a technickému pokroku, urýchľovanej racionalizáciou a scientizáciou, sme sa našli v natoľko kritickej situácii, že vidina Apokalypsy v podobe globálnej katastrofy a zánich ľudstva sa stala takou blízkou a zrejmovou, ako nikdy doteraz. Zdá sa teda, že prirodzená biologická a sociálna evolúcia nás priviedla do slepej uličky, že sme padli do pasce evolúcie. Keď hovoríme o negatív-

nych dôsledkoch paradigmy racionalizmu, nemôžeme nespomenúť tiež dôsledky pozitívne, z ktorých najdôležitejším je to, že v novoveku začal človek prvýkrát podnikat' pokusy zasahovať do prirodzeného priebehu evolúcie, aby jej dal smer a tempo zhodné s jeho vôľou a ideálmi. Racionalizmus do istej miery umožnil programovanie evolúcie.

Zistili sme, že sme padli do pasce evolúcie a všetko svedčí o tom, že sa to stalo v dôsledku doterajšej filozofie prežitia, orientovanej na racionalizmus, scientizmus a technický pokrok, filozofie, ktorá uznáva antagonistickú koncepciu vývoja. Ukazuje sa, že pokračovanie v evolúcii a jej programovanie na základe tejto filozofie určite povedie k zánich ľudstva a to v relatívne krátkom čase. Ak však príčina kritickej situácie tkvie vo vedomí - antropocentrizmus, antagonistická koncepcia vývoja, scientistický racionalizmus a pod. sú predsa dielami vedomia - potom, ak uskutočníme príslušné zmeny vo vedomí, môžeme sa z tejto situácie dostať. Záchranu treba hľadať v reorientácii vedomia. Tým treba začať unik z pasce evolúcie. Predovšetkým je treba vytvoriť novú filozofiu prežitia, ktorá by sa stala ideovým základom pre zmenu mentality a postojov ľudí. Takéto filozofie prežitia sa už ukazujú a myslím si, že ich bude viac. Jedným z návrhom je univerzalistická filozofia hlásaná v rámci organizácie "International Society for Universalism". V základoch tejto novej filozofie prežitia musí ležať neantagonistická koncepcia vývoja a s ňou spätá ochota hľadať kompromisy. Musí mať transkontinentálny či globálny charakter a obmedzovať paradigmu racionalizmu. Ide o to, aby rozum prestal plniť úlohu najvyššej autority v oblasti pravdy, myslenia, konania a hodnotenia.

Ďalším, v svojej podstate holistickým návrhom novej filozofie prežitia je, vedľa univerzalizmu, ekologizmus či environmentalizmus. Podľa môjho názoru je lepšou filozofiou, pretože už tvorí istý ucelený systém názorov, hoci sa ešte stále nachádza v prípravnej fáze. Ekologizmus sa neopiera o rozum, ale o um (rozsadek), ktorý sa prejavuje v schopnosti objektívne hodnotiť situácie a správať sa a postupovať podľa tohoto hodnotenia. Objektívne a správne zhodnotenie situácie, faktického stavu či priebehu udalostí, si vyžaduje solídne a dobré poznanie, nie však iba poznanie vedecké či rozumové, ale tiež mimovedecké, vyvodené zo životnej skúsenosti a z múdrosti, ktorá pochádza z tejto skúsenosti a zo subjektívneho prežívania sveta, z intuície, emócií, viery a pod. Um v sebe spája racionalitu s iracionalitou a emocionalitou. Preto je apel ekologizmu na um výsledkom hľadania kompromisov. Východiskovým bodom a kritériom hodnotenia je v ekologizme tzv. ekologický moment, t.j. vzťah medzi človekom a jeho

prostredím, chápaným široko ako prírodné i spoločenské. Ekologizmus sa opiera o špecifické ontologické, poznávacie, metodologické a etické predpoklady. Jedným zo základných ontologických predpokladov je princíp izomorfie sveta. Podľa neho sa celá geobiosféra, vrátane sociosféry, chápe ako jeden ekosystém, v ktorom nie je uprednostnený žiadny druh živých bytostí. Neexistujú preto dôvody na to, aby boli ľudia považovaní za najdôležitejšiu súčasť Zeme; antropocentrizmus teda nie je odôvodnený. Problémy človeka môžu byť riešené spolu s jeho prostredím. So zreteľom na to, že človek potrebuje k tomu, aby mohol žiť, iné živé bytosti, hlási sa ekologizmus k princípu biocentrizmu: cieľom ľudskej činnosti musí byť zachovanie života na Zemi. Ekologizmus zdôrazňuje najmä štrukturálny determinizmus. Ďalšou premisou ekologizmu je princíp koexistencie. Ľudia musia žiť v spoločenských a v prostredí iných druhov. Vedomie koexistencie si vyžaduje postoj tolerancie a hľadania kompromisov, a nie antagonizmus, založený na egoizme. Núti tiež vynakladať úsilie v prospech vhodnej spolupráce, navzájom sa podporujúcich činností, synergicky pôsobiacich v prospech realizácie strategických globálnych cieľov - predovšetkým zabezpečenia možnosti prežitia. V poznávacej oblasti hlása ekologizmus princíp komplexnosti výskumu. Ide o to, aby mal výskum mnohostranný a mnohoaspektový charakter, a týkal sa predmetu výskumu, chápaného v jednote s jeho okolím. Vyžaduje sa interdisciplinárny výskum. Najdôležitejším etickým princípom je považovať za dobré to, čo slúži zachovaniu života. S ekologiz-

mom je spätý jemu vlastný štýl myslenia, ktorý má uskutočniť principiálny prelom v postoji ľudí k prostrediu. Ekologické myslenie prikazuje uvažovať o jednotlivých objektoch v kontexte celku a nestavať človeka nad iné druhy živých bytostí. Človek je východiskovým a musí byť i konečným bodom myslenia, pretože v konečnom dôsledku musíme zohľadňovať náš druhový egoizmus a vlastné záujmy. Ak však má myslenie slúžiť realizácii základného cieľa, t.j. zabezpečeniu prežitia, ako aj dlhodobým a nie iba dočasným cieľom, potom musí byť zamerané na prostredie, v ktorom ľudia žijú. A preto je ekologické myslenie excentrické: smeruje od človeka ako stredu záujmov k vonkajšiemu svetu. Z ohľadu na zabezpečenie možnosti čo najdlhšieho prežitia človeka na Zemi musí byť zas ekologické myslenie zamerané na budúcnosť - je teda prospektívne. A nakoniec, ekologické myslenie musí tiež pripúšťať mimorozumové faktory pri rozhodovaní a vypracovávaní riešení globálnych a špeciálnych problémov, pri dosahovaní poznania, ako aj v hodnotení situácií. A najdôležitejšia vec: myslieť ekologicky, znamená myslieť os vete ako o harmonickom celku, ako o jednote pluralizmov. A teda, hľadať - kde sa len dá a naokoľko sa len dá - kompromisy, riadiť sa princípom tolerancie, vyhýbať sa antagonizácii rozporov a konfliktov.

*Rozum*

*Netreba ho hľadať, ľudia zlatí,  
lebo rozum sa dá iba stratiť.*

*J. Bily*

*Summary: The author gives characteristics of philosophical movement racionalism, presents causes of its origin, relation to scientism and reasons of its decline at the end of the century. He also presents a new movement - ecologism.*

## KONCEPCIA "PUPIL GUIDANCE" - VEDENIE ROZVOJA OSOBNOSTI ŽIAKA<sup>1</sup>

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

*Anotácia: Potreba viac prispôbovať vyučovanie žiakovi ako žiaka jednotne normovanému vyučovaniu. Systém starostlivosti o individuálny rozvoj žiakov - koncepcia "vedenia žiaka". Princíp preventívneho aspektu a kuratívneho aspektu. Organizácia vedenia žiaka.*

*KLúčové slová: rozvoj osobnosti žiaka, "pupil guidance", vedenie žiaka, preventívny aspekt, kuratívny aspekt, tímová spolupráca učiteľov, koordinátor, diagnostika žiakov, manažment školy, pravidlá školy*

Veľa sa už popísalo o tom, že humanizácia výchovy a vzdelávania vo svojej podstate znamená zabezpečiť skutočný individuálny rozvoj osobnosti každého žiaka podľa jeho možností a schopností. Táto idea predpokladá, nielen vychádzať zo vzdelávacích, emocionálnych a sociálnych potrieb každého jednotlivého žiaka

a uspokojovať ich, ale ich aj podnecovať a usilovať sa dosiahnuť v škole ich najvyššiu možnú mieru rozvoja. To sa týka nielen samotného vyučovania, ale celého procesu výchovy. Znamená to vytvárať individuálny vzdelávacie a výchovný program pre každého žiaka tak, aby bol v súlade s jeho individuálnym vývojom, zosúla-

<sup>1</sup> V štúdiu sú použité materiály a prednáška pani Chaje Dies, koordinátorky guidance na škole sekundárneho stupňa (pre deti od 12 - 18 rokov) v Meergrondene v Holandsku.

d'ovať ho so vzdelávacím programom školy, s potrebami spoločnosti a s potrebami budúceho života žiaka v nej.

Mnohé školy vo svete si uvedomujú závažnosť tejto problematiky, ako aj to, že starostlivosť o rozvoj osobnosti každého žiaka nemôže byť realizovaná len individuálne učiteľmi v triede, ale aj v koncepcnej podobe celou školou. Na jednej strane to znamená, že škola má vlastnú filozofiu výchovy a vzdelávania, orientovanú viac na individualizáciu, otvorenosť, interaktívne a adaptívne vyučovanie, ktorých základom je myšlienka, že **treba prispôbovať viac vyučovanie žiakovi, ako žiaka jednotne normovanému vyučovaniu**. Na druhej strane to znamená, že škola má na základe tej istej myšlienky vypracovaný systém starostlivosti o individuálny rozvoj žiakov, ktorí rešpektujú všetci učiteľia danej školy a celý jej manažment.

### Koncepcia "vedenia žiaka"

Príkladom takéhoto prístupu je koncepcia nazývaná "**pupil guidance**" (voľne preložené ako vedenie, správanie žiaka), ktorú uskutočňujú rôzne otvorené, alternatívne, ale i štátne školy v západnej Európe. Podkladom pre túto štúdiu je realizácia spomínanej koncepcie v podmienkach Holandska. Koncepcia vedenia žiaka na škole je celok rôznorodých aktivít, ktoré sú zamerané na školu a žiaka tak, aby pomohli každému žiakovi získať optimálny úžitok z celého pobytu na škole. Cieľom je **zabezpečiť pre žiaka také podmienky a aktivity, ktoré mu pomôžu individuálne a v rámci skupiny optimálne profitovať z toho, čo škola ponúka**.

Koncepcia vedenia žiaka na škole má preventívny a kuratívny aspekt.

**Princípom preventívneho aspektu je zladit' výchovné a vzdelávacie vedenie s vývojom žiaka.** Preventívny aspekt znamená takú prácu každého učiteľa, aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa žiak cítil v škole dobre a bezpečne, aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný napr. ani na základe prospechu, aby mal možnosť pracovať podľa svojho spôsobu učenia, osobného tempa, aby vedel ako sa má učiť, aby poznal svoje sily, aby sa vedel rozhodovať a žiť v istom prostredí atď., jednoducho, aby nedochádzalo k žiadnym psycho-sociálnym problémom.

**Princípom kuratívneho aspektu je byť službou žiakovi.** Kuratívny aspekt znamená včasnú diagnostiku a signalizáciu problému, ak už nastal, prijatie opatrení na pomoc žiakovi zo strany všetkých zainteresovaných, zabezpečenie podporného, alebo nápravného vyučovania, poradenstva v osobných, učebných problémoch a v rozhodovaní, zabezpečenie pomoci od špecialistov žiakovi, príp. jeho rodičom a učiteľom.

Vedenie žiaka má tieto hlavné oblasti:

#### a) Osobnostné a sociálne vedenie:

- Preventívne - jeho cieľom je zabezpečiť neohrozu-

júce prostredie triedy a školy tak, aby sa v nich žiak cítil bezpečne, aby boli uspokojené jeho základné fyziologické potreby (napr. pohybu, smädu, oddychu ai.), ako aj emocionálne a sociálne potreby (potreba bezpečia, lásky, spolupatričnosti, úcty a uznania), čo umožní žiakovi získať pozitívne sociálne vzťahy k spolužiakom a k učiteľovi, pozitívne vzťahy k sebe samému, odbúrať strach, stres, pocity menejcennosti.

- Kuratívne - usiluje sa zabezpečiť žiakom, ale aj ich učiteľom, potrebné poradenstvo v triede, na škole v prípade vzniknutých psychických, emočných či sociálnych problémov, metodické postupy pre učiteľov, psycho-sociálne výcviky pre žiakov a pod.

#### b) Vedenie v súvislosti s vyučovaním:

- Preventívne - snaží sa zabezpečiť takú organizáciu vyučovania, ktorá je v súlade s potrebami žiaka, čo neznamená nič menej a nič viac ako individualizáciu vyučovania, aby žiaci mohli postupovať podľa svojho tempa, učiť sa pre seba čo najvhodnejším spôsobom, vybrať si úlohy podľa vlastného štýlu učenia, dominantného učebného kanálu, dominantnej inteligencie, obťažnosti podľa vlastných možností, ak potrebujú - pracovať s partnerom, so skupinou a pod., čo výrazne znižuje možnosť zlyhania. To súčasne znamená aj individualizáciu hodnotenia, teda porovnávanie žiaka s ním samým, s jeho možnosťami, posudzovanie jeho pokroku od posledného hodnotenia. Zmyslom je nepripustiť zlyhanie žiaka, naopak, dosiahnuť, aby každé dieťa bolo úspešné.

- Kuratívne - usiluje sa zabezpečiť možnosti nápravy porúch súvisiacich s učením a rečou pre žiakov v každodennom vyučovaní, metodické postupy pre učiteľov v prípade špecifických porúch učenia, ľahkej mozgovej dysfunkcie, logopedickej starostlivosti, možnosti nápravných cvičení, doučovania a pod.

#### c) Vedenie v rozhodovaní:

- Preventívne - dáva si za cieľ zabezpečiť správnym výchovným postupom podporu sebavedomia žiakov, pozitívneho sebaopätia, vieru vo vlastné sily, dať im možnosť slobodného výberu, učiť ich rozhodovať sa, riadiť svoje vlastné učenie, sebahodnotiť sa a pod.
- Kuratívne - zasahuje v prípade zlej voľby, radí žiakovi i rodičom pri rozhodovaní, napr. pri voľbe povolania, školy, záujmovej činnosti.

#### d) Diagnostika stavu rozvoja:

- Preventívne i kuratívne - snažia sa zabezpečiť bežnú diagnostiku rozvoja žiaka, zistenie stavu, prípadne zabezpečiť pre žiaka špeciálne diagnostické vyšetrenie a čo je najdôležitejšie, spoločné prijatie opatrení na ďalší postup všetkými zainteresovanými učiteľmi a vychovávateľmi.



### e) *Intenzívny dialóg:*

- Preventívne i kuratívne - zabezpečujú dobrú spoluprácu s rodinou, ale aj s externými zariadeniami, aby žiak mohol včas dostať špeciálnu pedagogickú, psychologickú, liečebnú či inú pomoc od príslušných špecialistov.

### Organizácia vedenia žiaka

Vedenie žiaka sa realizuje prostredníctvom *tímovej spolupráce učiteľov*. Tím predstavuje stabilnú skupinu učiteľov, ktorá pracuje s triedou niekoľko rokov. Kým u nás sa stretáva tím učiteľov, aby diskutoval o vyučovanom predmete (predmetové komisie), tu sa stretáva tím učiteľov 1x do týždňa, aby sa pod vedením triedneho učiteľa, prípadne aj za účasti prizvaných špecialistov, vždy radili o jednom konkrétnom žiakovi, aby sa dohodli, ako budú všetci spoločne so žiakom ďalej pracovať.

Na škole je vytvorený *tím špecialistov*, ktorého členom môže byť každý učiteľ školy, ktorý je odborne erudovaný, má pedagogické skúsenosti, schopnosť komunikovať so žiakmi i kolegami a získať si ich dôveru, schopnosť poradiť kolegom v metódach práce so žiakmi s emočnými či učebnými problémami a pod. Učiteľ, ktorý sa chce stať členom tímu špecialistov si podáva žiadosť, o ktorej rozhoduje vedenie školy. Každý učiteľ školy sa sústavne vzdeláva v určitej oblasti, v ktorej sa môže stať na škole špecialistom a v nej potom zabezpečuje služby žiakom (napr. pre poruchy učenia, pre nápravu reči, pre drogové závislosti, pre emočné problémy). Takýto postup by mohol byť veľmi inšpiratívny aj pre nás najmä v súčasnosti, keď si učitelia zvyšujú svoju kvalifikáciu prostredníctvom špecializačných štúdií a kvalifikačných skúšok. Umožnilo by to, aby si vedenia škôl vhodnou koordináciou vytvorili kolektív ľudí schopných poskytovať žiakom rôzne spôsoby pomoci.

Členovia tímu špecialistov sú pridelení do tímov učiteľov (jednorázovo, alebo aj na dlhšiu dobu) podľa toho, aké problémy sa u žiakov vyskytujú. Úlohou špecialistu je vždy pomáhať dieťaťu a podporovať ho, ak je to potrebné aj proti metódam práce kolegov učiteľov. Predovšetkým sa však musí pokúšať o dohodu so všetkými zainteresovanými o diagnózu problému a o ďalšom postupe.

Koncepcia vedenia žiaka sa nerealizuje len na úrovni triedy, ale aj celej školy. Na škole je *koordinátor "guidance"*, ktorý je členom vedenia školy, zodpovedá za realizáciu koncepcie vedenia žiaka na škole, ale je relatívne nezávislý vo svojich rozhodnutiach. Stará sa o to, aby sa vo vzťahu k menežmentu školy realizovali rozhodnutia tímu špecialistov, usiluje sa o spoluprácu učiteľov, zabezpečuje diagnostiku žiakov, vyhľadáva, resp. jemu signalizujú prípady žiakov, či skupín žiakov

v pozitívnom i negatívnom zmysle, ktorí potrebujú zabezpečiť individuálne vedenie po kognitívnej, či afektívnej stránke (napr. žiak s komplexom menejcennosti, s dyslexiou, alebo nepokojný žiak ale vysoko nadaný na matematiku). Udržiava kontakty s odbornými špecializovanými pracoviskami a zaisťuje ich včasnú pomoc a spoluprácu pri problémoch.

Koncepcia vedenia žiaka by sa nemohla realizovať bez kvalitnej *diagnostiky žiakov*. Na škole sa realizujú niektoré plošné diagnostické metódy, ktorými prechádzajú všetci žiaci. Napr. mesiac po začiatku školského roku v 1. ročníku sekundárneho stupňa školy (ako náš 7. ročník ZŠ) sa realizuje skrining v oblasti problémov v učení. U zistených problémových žiakov sa ďalej robia presnejšie diagnostické testy priamo na škole, alebo špeciálne vyšetrenia u odborníkov. Výsledky týchto vyšetrení slúžia pre porady tímu učiteľov o jednotlivých žiakoch a pre prácu špecialistov. Po dvoch mesiacoch pobytu na škole robia spomínaní prváci (siedmáci) "test dobrej pohody" vo forme dotazníka. Výsledky testu vyhodnocuje koordinátor vedenia žiaka a hovorí o nich s každým triednym učiteľom. Pre všetky tieto diagnostické vyšetrenia platí, že pri signáloch o probléme sa hneď diskutuje so zainteresovanými učiteľmi, vytvára sa plán konkrétnej akcie, alebo ďalšieho postupu, ktorého plnenie a efektívnosť sa priebežne sleduje.

Koncepcia vedenia žiaka by pravdepodobne nezažnamenala veľký úspech, ak by nemala *podporu manažmentu školy*, ktorý vytvára podmienky pre realizáciu opatrení navrhovaných špecialistami a predovšetkým koordinátorom vedenia žiaka. Na jeho návrh manažment školy určí tím špecialistov, ktorí sa budú určitým problémom zaoberať, napr. spolupráci s odborníkmi vytvoria program relaxácie a psychosociálneho výcviku pre úzkostného žiaka, alebo program nápravy čítania pre skupinku dyslektikov. Vedenie školy akceptuje rozhodnutia tímu, dokonca až tak, že *upravuje vnútorné pravidlá školy*. Napr. upraví rozvrh tak, aby nadaný žiak mohol chodiť na matematiku o dva ročníky vyššie, aby dyslektici z viacerých tried mohli mať spolu nápravné vyučovanie, upraví čas a prostredie tak, aby sa v škole mohol realizovať psychosociálny tréning pre žiakov.

V školách s touto koncepciou platí princíp, že *potreby žiaka sú dôležitejšie ako pravidlá školy*. Škola sa teda týmto spôsobom snaží optimalizovať svoju prácu tak, aby výchovné vedenie každého žiaka bolo zladené s jeho vývojom a aby škola bola žiakovi neustále k dispozícii. To podľa prívržencov tejto koncepcie predstavuje skutočnú humanizáciu žiakovej výchovy a vzdelávania.

*Summary: The author presents her conception of Pupils Guidance. Its aim is to create such learning conditions and activities which can help them both as individuals and members of a group.*



## KAZUISTICKÉ ROZHOVORY AKO SÚČASŤ PRI VEDENÍ ŽIAKA

B. Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Potreba viesť rozhovory o prípadoch. Cieľ vedenia žiaka - aby učiteľ nezostával s problémami sám. Osnova kazuistiky. Postup pri vedení dieťaťa.

**KLúčové slová:** individuálna starostlivosť o žiaka, vedenie žiaka, kazuistika, informátor, vedúci diskusie

V práci pri vedení žiaka ako koncepcii individuálnej starostlivosti o dieťa nestačí len záujem jednej učiteľky alebo učiteľa, ale vždy je potrebné problém konzultovať so zúčastnenými - s rodičmi, učiteľmi, vedením školy, so spolupracujúcimi odborníkmi (psychológ, špeciálny pedagóg, niekedy lekár). Mnohé informácie získané od rodičov a z iných prameňov je potrebné vedieť zosumarizovať, zovšeobecniť, podať ako informáciu kolegom tak, by bolo možné skutočne realizovať vedenie dieťaťa s jeho špecifickými problémami.

*Kazuistika - case-study*, alebo tiež *prípádová štúdia*, môže mať najčastejšie písomnú podobu. Vyskytuje sa v odbornej, alebo populárno-náučnej literatúre. Služi pre čitateľov na ilustráciu odbornej problematiky a konkretizáciu teórie z oblasti jednotlivých vedných odborov (psychológia a medicína v pedagogike nemá dlhú tradíciu) na reálnych prípadoch z praxe.

Pedagogická realita je priestorom, kde sa často vyžaduje schopnosť spájať v problémových situáciách poznatky a vedomosti jednak z viacerých vedných odborov (pedagogika, psychológia, sociológia aj medicína) a dokázať ich utriediť aspoň v informačnej rovine. Neznamená to teda priamo zasahovať do kompetencie psychológa či lekára, ani ich nahradzovať, ale odborne využívať ich informácie v snahe pomôcť dieťaťu, jeho rodičom či kolegom učiteľom tak, aby cieľom vždy bola pomoc dieťaťu.

### Prečo je potrebné vedieť viesť rozhovory o prípadoch?

V pedagogickej praxi sa často vyskytujú situácie, že učiteľ napriek všetkej snahe pomôcť dieťaťu s problémami v učení a správaní nedosiahne želaný efekt. V takých prípadoch sa dostáva do situácie slepej uličky - nevie, ako ďalej. Spontánne sa radí s kolegami, kolegynami, dáva dobré rady rodičom, zvyšuje tlak na dieťa..., ale očakávaný výsledok sa nedostaví.

V systéme vedenia dieťaťa (Pupil guidance) je cieľom, aby učiteľ so svojím problémom neostával sám. Aby sa zúčastnené strany - dieťa, rodičia, učiteľ, ostatní učители, psychológ - nedostali do kontrapozícií, ale naopak, aby kooperovali. Jedným z krokov na ceste ku kooperácii sú rozhovory o prípadoch - kazuistické rozhovory.

### Osnova kazuistiky

- Údaje o dieťati:
  - meno (bez priezviska),
  - vek v čase riešenia problému,
  - rodičia (povolanie) a údaje o rodine a súrodencoch.
- Stručná anamnéza:
  - dovtedajší vývoj (podľa prípadu výber najdôležitejších údajov smerujúcich k problému),
  - výber z rodinnej anamnézy.
- Popis problému, ako sa javil na začiatku.
- Informácia o výsledkoch iných vyšetrení, ktoré sú k dispozícii:
  - odporúčanie psychológa, ak je, diagnóza,
  - vyjadrenie lekára – odporúčania,
  - iné.
- Popis postupu pri vedení dieťaťa s analýzou dosiahnutých výsledkov.
- Zámer v ďalšom postupe vedenia dieťaťa s konkrétnymi opatreniami - aj s plánom zapojenia zúčastnených: rodičia, psychologická a špeciálno-pedagogická starostlivosť, ďalší učители atď.

### Postup pri vedení rozhovoru o prípade - kazuistický rozhovor

V situáciách, aké boli naznačené, môže pracovať s prípadom problémového dieťaťa tím učiteľov a iných zúčastnených spôsobom kazuistického rozhovoru. Tento spôsob pomôže učiteľovi (*informátor*), ktorý informuje o problémovom prípade, získať cenné nové pohľady na jemu známy prípad - *kuratívny aspekt*, a na druhej strane, ostatným učiteľom poskytuje informácie a skúsenosti, ktoré títo môžu využiť v iných podobných situáciách - *preventívny aspekt*.

Kazuistický rozhovor by mal prebiehať v situácii na to určenej, nie náhodne a nie v časovom tlaku. Musí byť vopred pripravený hlavne zo strany informátora a vedúceho rozhovoru. Vedúcim môže byť ľubovoľný člen skupiny zúčastnených (okrem informátora), ktorý je schopný viesť korektnú diskusiu. Prítomní môžu byť okrem zúčastnených učiteľov tí členovia učiteľského zboru, ktorí majú záujem o systém vedenia žiaka.

Nasleduje "scenár" kazuistického rozhovoru, aj so zásadami vedenia diskusie.

*Informátor:*

1. Faktografická informácia o prípade, ako sa javil na začiatku. Zachovávame objektivitu pri popisovaní stavu, vyvarujeme sa vlastných súdov a úsudkov. Zatiaľ neuvádzame postup aplikovaný pri riešení problému (body z osnovy 1.- 3.).

*Vedúci diskusie + na otázky z pléna odpovedá informátor:*

Diskusie je venovaná zatiaľ len doplňujúcim otázkam, ktoré sú buď zodpovedané, v prípade, že nevieme odpovedať, nesnažíme sa dedukovať. Diskusiu treba udržať v rovine dopĺňania informácií.

*Informátor:*

2. Postup aplikovaný pri riešení problému. Informujeme o postupe chronologicky tak, aby bolo zjavné, ktorými krokmi sa niečo dosiahlo, či nedosiahlo. Môžeme, ale nemusíme upozorňovať na chyby. V tomto bode je cieľom doviest' informáciu do dnešného stavu, alebo do bodu, kde sme s prípadom skončili, ak nevieme, aké mal pokračovanie (body z osnovy 4.- 5.).

*Vedúci diskusie + názory z pléna, informátor nevstupuje:*

Diskusie je zameraná na analýzu použitých postupov, vedíme diskutujúcich, aby zvažovali použité metódy a postupy, ako zhodnocovali a porozumeli informáciám. Nemali by kritizovať správnosť a nesprávnosť riešenia, mali by sa zamerať na tvorbu vlastných postupov.

*Informátor + vedúci diskusie:*

3. Zhrnutie návrhov, ktoré zazneli v diskusii. Naznačenie perspektívy ho vývoji problému daného dieťaťa. V bodoch by sa mali zhrnúť nasledujúce opatrenia a postupy.

V už uzavretom prípade môžeme uviesť hypotetické možnosti iných riešení.

Tento bod môže prebiehať ako riadený rozhovor medzi vedúcim diskusie a informátorom podľa zásad vedenia rozhovoru - najmä jeho druhá časť (bod z osnovy 6.).

Diskusie má byť vedená korektne, podľa zásad:

- Každý má právo vyjadriť svoj názor a byť vypočutý!
- Okrem vedúceho rozhovoru si nikto neberie slovo sám - neskákať si do reči!
- Dikcia v rozhovore je odborná, vecná, stručná, bez emócií!
- Každý má právo zdržať sa vyjadrenia!
- Názory iných je neprípustné kritizovať!
- Obsah kazuistického rozhovoru ostáva medzi zúčastnenými!

**Zhrnutie**

Na mnohých našich školách je evidentná snaha o korektné a dobre myslené riešenie problémov. Na niektorých existuje už fungujúci systém vedenia žiaka podľa holandského vzoru PUPIL GUIDANCE. I keď nie je možné preberať ani najlepšie vzory mechanicky a bez prispôsobenia našim podmienkam, existuje cesta postupného zavádzania praxou overených skúseností, hlavne vtedy, ak cieľom je najlepšia snaha - skutočná pomoc dieťaťu s problémami v učení, správaní a inde. Na tejto ceste môže pomôcť spôsob takpovediac svojpomoci vo vlastných radoch, teda cesta odborných, erudovaných, koncepčných rozhovorov učiteľov o problémových prípadoch.

*Summary: The author presents ways of conducting casuist dialogues which can play an important role in the pupil guidance.*

## ZÁŠKOLÁCTVO ŽIAKOV OSOBITNÝCH ŠKÔL

K. Fizeľ, Osobitná škola, Inžinierska 24, Košice

*Anotácia: Záškoláctvo - kľúčový problém žiakov v OŠ. Príčiny záškoláctva rómskych žiakov. Záškoláctvo žiakov I. stupňa a II. stupňa. Riešenie otázky záškoláctva na úrovni škola OÚ.*

*Kľúčové slová: rómski žiaci, rodinné prostredie, výchova, spôsob výchovy, zamestnanosť rodičov*

Nové spoločensko-ekonomické podmienky, ktoré sa začínajú vytvárať po roku 1989, zaznamenávajú zvýšený záujem o humanizáciu a demokratizáciu výchovy a vzdelávania. Každá civilizovaná demokratická a humánna krajina zvyšuje úroveň starostlivosti o postihnutých občanov, ktorí túto starostlivosť nutne vyžadujú. Zo skupiny zdravotne postihnutých osôb najväčšiu skupinu tvoria osoby s mentálnym postihnutím oligofrénia.

V SR je okolo 130 tisíc mentálne postihnutých (ďalej len MP) obyvateľov. Je nevyhnutné, aby sa v našej spoločnosti vytvárali rovnaké podmienky pre zdravých, ako aj pre postihnutých občanov. To zabezpečuje aj Deklarácia OSN o právach MP z r. 1971, ako aj odporúčania UNESCO z roku 1989, ktoré zdôrazňujú význam školy a rodiny v starostlivosti o mentálne postihnutých. Výchova jedinca je veľmi zložitým sociálnym procesom a okrem rodiny a školy doň vstupuje aj

širšie sociálne prostredie. Je nevyhnutné poznať všetky zložky tohto procesu, zvlášť pri takej špecifickej skupine, akou je skupina detí s mentálnym postihnutím. Mentálne retardovaní žiaci, ktorí sa v našej spoločnosti nemôžu úspešne vzdelávať v ZŠ, sú podľa § 31 novelizovaného školského zákona č.29/84 vzdelávaní v osobitnej škole. (Tento názov školy sa čoskoro premenuje na názov "špeciálna ZŠ".) Dochádzka do tohto typu školy je povinná a právne zakotvená. Nedodržanie povinnosti školskej dochádzky je nielen priestupkom, ale aj vážnym spoločenským problémom. Ústavný zákon, zákon o rodine, školský zákon, zákon o priestupkoch, zákon o niektorých dôsledkoch zanedbávania starostlivosti o deti, zákon o materskom príspevku, trestný zákon a ďalšie nadväzujúce vykonávajúce predpisy zreteľne vymedzujú priestor pre výchovno-vzdelávací proces. K zaradeniu dieťaťa do OŠ predchádza psychologické, pedopsychiatrické vyšetrenie a písomný súhlas rodičov dieťaťa. Z právneho zabezpečenia problematiky záškoláctva by sme mohli byť spokojní, ale to len za predpokladu, že o praxi nechceme alebo nemôžeme nič vedieť. Tu sa dostávame k základnému rozporu - vytvorená právna základňa, ktorá je ale nedostatočne účinná vzhľadom na nedostatočne vypestované vedomie tých, ktorí zodpovedajú za ich realizáciu. Predovšetkým sem patria rodičia, ktorí menované zákony nepoznajú, alebo nechcú poznať. S problémom záškoláctva sa veľmi často stretávame v OŠ. Významným faktorom ovplyvňujúcim množstvo neospravedlnených hodín na tomto type školy je zastúpenie detí rómskeho pôvodu z celkového počtu evidovaných žiakov. Časť rómskeho etnika je populačne veľmi produktívna, ale spoločensky predstavuje zaostalú vrstvu obyvateľov, ktorá školskej dochádzke svojich detí nevenuje primeranú pozornosť. V tabuľke č. 1 uvádzam počty neospravedlnených hodín rómskych žiakov počas piatich školských rokov v OŠ (pozri tab. č. 1).

Z prehľadnej tabuľky jednoznačne vyplýva značný rozdiel v neospravedlnených hodinách medzi žiakmi prvého stupňa v ročníkoch 5-9. Jednoznačne vyššie percento záškolákov je na II. stupni. Najväčší počet

neospravedlnených hodín na II. stupni je v 8. a 9. ročníku. Množstvo neospravedlnených hodín u niektorých žiakov je závislé od dovŕšenia fyzického veku 15 rokov. Značné percento žiakov vykazuje v záškoláctve počas viacerých rokov recidívu. Počas školského roka k značnému zvýšeniu počtu neospravedlnených hodín dochádza v II. polroku šk. roka, hlavne v mesiacoch máj - jún. V jednotlivých mesiacoch je to v čase vyplácania sociálnych dávok, keď 1/4 žiakov pravidelne absentuje na vyučovaní od dvoch do štyroch dní. Nakoľko má naša škola aj 5 elokovaných tried ročníkov 1-4 priamo na sídlisku, kde títo žiaci bývajú, je potešiteľné a pozitívne, že dochádzka do týchto tried je veľmi dobrá (až 90%). Ovplyvňuje to predovšetkým blízkosť školy, kde dochádzanie do jednotlivých tried trvá z domu od 2 do 5 minút. Pri prechode žiakov z týchto elokovaných tried do kmeňovej školy vo vzdialenosti do 3 km začínajú nastávať problémy v dochádzke.

#### A. Hlavné príčiny záškoláctva rómskych žiakov v OŠ

Dôvody záškoláctva sú rôzne a často sa menia s vekom dieťaťa. Môžu sa prejavovať už v prvom ročníku. Príčiny môžu byť rôzne, napr. dlhšie adaptačné obdobie na prostredie školy, dlhšia emociálna väzba na matku, autoritatívny prístup učiteľov, školská neúspešnosť, dlhodobá choroba, preťažovanie žiakov, vysoká ambicióznosť rodičov vzhľadom na schopnosti dieťaťa (Ďurič, 1977).

V OŠ ide o tieto príčiny záškoláctva rómskych žiakov:

- rodinné prostredie žiakov, nedostatočný rodičovský dozor,
- častá migrácia rodín,
- nezáujem rodičov a žiakov o vzdelanie,
- využívanie detí na prácu.

Rodinné prostredie žiakov značne vplýva na pravidelnú dochádzku žiakov do školy. Naši žiaci pochádzajú najčastejšie z veľmi chudobného rodinného prostredia, ktoré je podnetovo, sociálne a kultúrne značne zaostalé. Rodičia týchto žiakov sú osobnostne problémoví -

Tabuľka č. 1

Školský rok	celkový počet žiakov na škole	z toho počet rómskych žiakov na škole	počet neospravedl. hodín róm. žiakov roč. 1-4	počet neospr. hod. róm. žiakov roč. 5-9	spolu neospr. hod. róm. žiakov roč. 1-9	priem. počet NH na 1 r. ž.
93/94	258	180 70%	8848 118	13070 124	21918	122
94/95	240	190 79%	5793 67,4	17175 165	22968	121
95/96	200	174 87%	5309 67,2	14991 157	20300	116
96/97	184	159 86%	8207 124	19791 212	27998	176
97/98 polrok	195	184 94%	4232 46	11600 110	15832	86

s veľmi nízkym vzdelaním, keď sú aj zamestnaní, vykonávajú nekvalifikované pomocné práce. Často rýchlo strácajú zamestnanie kvôli absenciám. Fluktuácia je u nich bežným javom. Mnohí nie sú vôbec schopní cieľavedome vychovávať svoje deti, podceňujú význam školského vzdelania a výchovy. Rodiny často holdujú alkoholu, zanedbávajú fyzickú starostlivosť o dieťa (zlá hygiena, častý svrab, zavšivavenie, nedostatočná výživa, pomočovanie detí).

Tab. č. 2 nás informuje o počte zamestnaných rodičov u rómskych žiakov (pozri tab. č. 2).

Tabuľka č. 2

Počet žiakov v ročníkoch 1-4	Počet žiakov - Rómov v roč. 1 - 4	Zamestnaný otec, zamestnaná matka	Spolu ročníky 1-9 zamestnaný otec zamestn. matka	Počet žiakov v roč. 5-9	Počet žiakov - Rómov v roč. 5-9	Zamestn. otec - matka
91	86	16 otcov, 12 matiek	46 otcov, 32 matiek	104	98	30 otcov, 20 matiek

Väčšinou ide o rodičov, ktorí sú zamestnaní krátkodobou (do 6 mesiacov) vo verejnoprospešných prácach, pri údržbe mestskej zelene, v technických službách, ako upratovačky v podnikoch a u súkromníkov.

### Častá migrácia rodín

Počet neospravedlnených hodín v príslušnom školskom roku sa výrazne mení vtedy, keď určitá časť rómskych rodín migruje do okolitých štátov (Nemecko, Česká republika, Anglicko, štáty Beneluxu) alebo iných miest a dedín na Slovensku. Pred odchodom zo svojho bydliska predávajú svoj byt, deti neodhlásia a v mieste budúceho pôsobenia deti do školy neprihlásia. Žiaci ostávajú v evidencii našej školy a príslušní triedni učitelia píšú neospravedlnené hodiny rozlične dlho - najčastejšie až dovedy, kým sa rodina nevráti znovu naspäť (od 2 do 9 mesiacov). V praxi to znamená u jedného takéhoto žiaka okolo 800 neospravedlnených hodín. Ak našu školu navštevujú z tejto rodiny 4-5 žiaci, množstvo neospravedlnených hodín dosahuje niekoľko tisíc.

### Nezáujem rodičov a žiakov o vzdelávanie

Aj keď učitelia majú značné pochopenie pre problémy žiakov, aj keď je dieťa zo strany učiteľov podrobené individuálnemu, komplexnému prístupu, je snaha pôsobiť aj na rodičov. Aj v prípade, keď sa už zdá, že sa učiteľom podarilo získať záujem dieťaťa o školu, toto dieťa je neustále medzi úplne protichodnými vplyvmi a vzhľadom na väčšiu pripútanosť k rodine víťazí väčšinou zlý vplyv rodiny. Prekonávanie negatívneho vplyvu rodiny sa učiteľom viac darí v ročníkoch 1 - 4. V staršom školskom veku viacerí učitelia strácajú pedagogický optimizmus, vznikajú u nich pocity márnosti, pretože všetko, čo sa v ročníkoch 1-4 ako-tak darilo,

v staršom školskom veku, počnúc 7. ročníkom, sa zrazu nič nedarí. Stráca sa záujem dieťaťa o školu a úplne sa dostáva pod negatívny vplyv rodiny a rovnako postihnutých vrstovníkov. Lahko sa dáva strhnúť zlými príkladmi k neuváženým činom. Pretože títo žiaci sú značne sugestibilní, sú využívaní a zneužívaní skúsenejšími, často staršími "kamarátmi" na páchanie trestnej činnosti. V tomto veku sa prvýkrát dostávajú do rozporu s trestným zákonom. Rodičia týchto detí, v snahe vyhnúť sa vyšetrovaniu a pokutám, začínajú sa sťažovať na to, že sú bezmocní, že ich dieťa neposlúcha, že si robí čo chce, uteká z domu, že nevedia, kde je. Niektorí rodičia

sa dožadujú toho, aby škola zariadila umiestnenie dieťaťa do nejakého zariadenia. Aj keď škola v spolupráci s ďalšími zainteresovanými zložkami vybaví umiestnenie dieťaťa vo výchovnom zariadení, rodičia odmietnu zaradiť dieťa do tohto zariadenia. Najčastejšie to odôvodňujú tým, že dieťa je už poslušné, že nemajú peniaze na dopravu do zariadenia. Situácia vyvrcholí tak, že dieťa na ňu reaguje ďalším záškoláctvom a útekom z domu. Úplný nezáujem o vzdelanie pozorujeme každoročne u rodičov končiacich žiakov, ako aj samostatných detí. Hoci by väčšia časť končiacich žiakov mohla pokračovať v štúdiu v odbornom učilišti, nenastúpi tam. Najčastejšou odpoveďou končiacich žiakov na otázku, čím sa chcú byť, je odpoveď: "Pôjdem na podporu."

### Využívanie detí na prácu

Začiatok povinnej školskej dochádzky dieťaťa je pre rómskych rodičov nevítaným zásahom do ich spôsobu života, pretože nastali určité povinnosti (včas zobudiť dieťa, pripraviť mu oblečenie, zadovážiť učebné pomôcky, cvičebný úbor, kontrolovať domáce úlohy), ktoré zasahujú do ich pohodlia. Žiaci si od začiatku školskej dochádzky neplnia tie najzákladnejšie požiadavky (nenosia si učebnice, stratia ich, hrubo poškodia). Nemajú vypestovaný elementárny zmysel pre povinnosť, zodpovednosť. Nedokážu vynakladať akékoľvek pracovné úsilie, pretože v rodine neboli v ničom obmedzované a mali úplnú voľnosť. Kladný vplyv školy je neustále oslabovaný pôsobením rodiny. Záškoláctvo sa u týchto detí objavuje už skoro po nastúpení do školy a deti sú k nemu často nabádané samotnými rodičmi. Rodičia využívajú žiakov na stráženie mladších súrodencov a vykonávanie rôznych prác, ktoré by mali robiť rodičia. Neprítomnosť dieťaťa v škole ospravedľujú



naivnými výhovorkami, alebo otvorene priznávajú pravý dôvod absencie dieťaťa v škole (bolo nakupovať, nemalo si čo obliecť, obuť, v škole ho bijú, v škole je mu zima). V posledných rokoch je to fyzické napádanie našich žiakov skínmi počas cesty do školy. V niektorých prípadoch sa tieto prepadnutia zakladajú na pravde. Nakoľko rodičia nevedia hospodáriť s peniazmi, často nie sú peniaze na cestovný lístok, na topánky a pod., a tak sa žiak nemôže dostať do školy.

## **B. Riešenie problematiky záškoláctva na úrovni škola - Okresný úrad Košice II**

Školskú dochádzku eviduje a za jej kontrolu zodpovedá triedny učiteľ. Vnútorňú poriadok školy, školský poriadok, organizačné smernice, ako aj školský zákon v 5. časti § 34 vymedzujú posudzovanie ospravedlnených a neospravedlnených hodín. Prítomnosť žiakov v škole sa zisťuje každý deň, na každej vyučovacej hodine. Neprítomnosť žiaka na ktorejkoľvek vyučovacej hodine vyznačuje pedagóg do triednej knihy. Žiaci, u ktorých počet neospravedlnených hodín stúpa, sú evidovaní zvlášť. Patria sem aj žiaci, ktorí prinesú ospravedlnenie, ale to je falšované, prepisované, alebo uvedené údaje sú nepravdivé. V prípadoch častého nosenia ospravedlnení od lekára sa riaditeľ školy priamo kontaktuje s ošetroujúcim lekárom dieťaťa. Riešenie neospravedlnenej absencie žiaka zníženou známkou zo správania nie je najlepším riešením, pretože nerieši merito veci a mnohokrát žiak v čase vyučovania mimo školy pácha trestnú činnosť (krádeže, prepadnutia, hlučné a vulgárne správanie na verejnosti).

Za celú školu sleduje školskú dochádzku riaditeľ školy. Porovnáva vymeškané hodiny a na návrh triednych učiteľov posiela písomné upozornenia rodičom (tlačivo - 49 201 0). Následne ich predvoláva na pohovor do školy (tlačivo - 51 168 0). Ak sa aj rodičia dostavia na pohovor, nevedia, do ktorej triedy ich dieťa chodí, ani to, kto je jeho triednym učiteľom. Záverom pohovoru je prísľub rodiča, že dôjde k náprave a žiak bude navštevovať školu pravidelne. Ale skutočnosť býva často iná. Nakoľko je značná časť rodičov nezamestnaná (85 až 95%), pomoc u zamestnávateľa nemožno očakávať. Riešenie problému je veľmi ťažké, ale v žiadnom prípade sa nevzdávame nádeje na úspech. Po vyčerpaní dostupných možností školy na zlepšenie školskej dochádzky, oznamuje škola tieto skutočnosti príslušnému OÚ, OÚ KE II. Svoju činnosť zakladá na realizácii zákona 543/90 Zb., § 20, v znení zákona 222/96 Zb., vyhl. č. 151/88 Zb., § 15, zákona o rodine č. 94/63. V zmysle uvedenej legislatívy sa postupuje pri riešení záškoláctva. Problematika patrí do okruhu pôsobnosti oddelenia sociálnej starostlivosti, a to oddelenia sociálno-právnej ochrany, ako aj úseku kurátorského, ktorý sa zaoberá riešením závažnejších narušení

zabezpečovania výchovnej starostlivosti detí a mládeže, poskytovaním pomoci v naliehavých prípadoch. V otázke záškoláctva sa riešia prípady detí s väčším počtom neospravedlnených hodín - t.j. nad 90 hodín. Menšie rozsahy, do 90 hodín, patria do pôsobnosti právneho oddelenia - referátu priestupkov. V súčasnosti, po pričlenení odborov školstva pod OÚ, sa tieto majú podieľať na riešení problému. Internou dohodou v rámci OÚ bolo rozdelené riešenie podľa počtu neospravedlnených hodín tak, že odbor sociálnych vecí sa podieľa na prípadoch nad 90 neospravedlnených hodín. Oddelenie sociálnej starostlivosti disponuje nasledovnými výchovnými opatreniami: pohovor, napomenutie, nariadenie dohľadu, podanie podnetu na nariadenie ústavnej výchovy na súd. V prípadoch ohrozenia života, zdravia dieťaťa môže predbežným opatrením dieťa umiestniť v ústavnej alebo náhradnej výchove. Podľa platných ustanovení zákona rozhoduje o priestupku proti školskej dochádzke ten OÚ, v okrese ktorého má rodič (zástupca) žiaka svoje trvalé bydlisko. Nakoľko sa rodičia k trvalému pobytu neprihlasujú, je postih podľa § 31 zák. č. 372/90 Zb. nemožný. Z hlásenia sociálneho odboru vyplýva, že až 90% záškolákov pochádza z viacerých rómskych rodín. V takýchto rodinách sa "chodenia poza školu" dopúšťajú viaceré deti. V takýchto prípadoch sa využívajú všetky dostupné opatrenia. To znamená, že v prípade začiatkových hlásení zo škôl sa robia pohovory s rodičmi žiakov v zmysle výchovného a poradenského usmernenia (napomenutie, dohľad), ktoré len výnimočne prinesú očakávaný efekt. Mnohokrát sa ako jediné účinné opatrenie ukazuje krátene dávky sociálnej starostlivosti, čo sa realizuje v spolupráci s oddelením dávok v rámci odboru sociálnych vecí. Tu sa školy často dožadujú, aby rodinám boli dávky úplne odobrané, čo zákon neumožňuje. V prípadoch, že ide o mimoriadne naliehavý prípad (ohrozenie dieťaťa), sa tento problém rieši umiestnením dieťaťa do ústavu. V šk. roku 1997/98 by podľa hlásení zo škôl malo byť umiestnených v ústave asi 12 detí. Ide o deti končiace povinnú školskú dochádzku (15-, 16-roční), ktoré nechcú pokračovať v ďalšom štúdiu. V týchto prípadoch by ich umiestnenie nič nevyriešilo - už aj z toho dôvodu, že kapacity ústavov sú obmedzené a nariadenie ústavnej výchovy súdom je zdĺhavé.

## **Záver**

Predpokladom výchovných a vzdelávacích úspechov v OŠ je pravidelná školská dochádzka. Školská dochádzka rómskych žiakov patrí k hlavným problémom výchovy týchto žiakov.

- v OŠ záškoláctvo značne ovplyvňuje počet rómskych žiakov,
- značný rozdiel je v počte neospravedlnených hodín na I. a II. stupni,

- na II. stupni v 8. a 9. ročníku je najväčšie percento záškolákov,
- na dochádzku má priaznivý vplyv blízkosť školy,
- súčasné legislatívne opatrenia už nie sú dostatočne účinné na riešenie záškoláctva,
- predčasná gravidita žiakov.

#### Návrhy:

- v rámci prípravy učiteľov klásť dôraz na špecifickosť výchovy rómskych detí;
- citlivo posudzovať školskú zrelosť rómskych detí a zabraňovať, aby OŠ navštevovali iné než mentálne handicapované deti;
- pri výuke rómskych žiakov používať postupy alternatívnej pedagogiky, založenej na prežití, cítení, rozvoji

- empatie, s dôrazom na mravnosť a muzikálnosť; kvalifikovane rozhodovať, či záškoláctvo má príčinu v psychosociálnych faktoroch, alebo ide o tzv. "kočovníctvo", t.j. o určitú formu zdedených dispozícií;
- vypracovať špeciálne metodiky a didakticko-výchovné postupy pre rómske deti žijúce v majoritnej spoločnosti;
- osobitnú pozornosť venovať voľnému času žiakov.

*Nezamestnanecká vizio  
Keď nebola robota,  
spravil som si robota.  
Už ma život nemori,  
žijem z jeho podpory.  
J. Bily*

#### Literatúra:

Ďurič, L. – Bratská, M. a kol.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava, SPN 1997.

Faltin, M.: *Delikvencia detí a mladistvých*. Bratislava, SPN 1972. Filas, J.: *Ide nám o každé dieťa*. Bratislava, SPN 1988

Fízel, K.: *Pestovateľské práce pomáhajú*. Učiteľské noviny, 1990, č. 20.

Vašek, Š. - Makovinská, A.: *Právne a pedagogické normy pre špeciálne školy a zariadenia*. Sapia 1995.

**Summary:** *The author deals with root causes of truancy, he analyses them and presents suggestions how to cope with Romany pupils.*

## PRÁCA SO ŽIAKMI NA HODINÁCH HUDBNEJ VÝCHOVY A SLOVENSKEHO JAZYKA I V MIMOVYUČOVACOM ČASE

V. Kováčová, Bratislava

**Anotácia:** Aktivizačné prvky vo vyučovacom procese na hodinách Hv, Sj a v mimovyučovacom čase.

**KLúčové slová:** vážna hudba, rytmické nástroje, literárne a hudobné hádanky, reklamy, umelecký text, talentovaní žiaci, spevácky zbor

Rozmýšľala som, ako začať... Od písania mojej práce pre splnenie kritérií I. kvalifikačnej skúšky uplynuli temer dva roky. Hoci som sa do nej púšťala s pochybnosťami, otvorila mi možnosti obohatiť moju prácu v škole o nové metódy, nové pracovné prvky a postupy. Upevnila mi sebavedomie, spoznala som nových ľudí, s ktorými som mala možnosť konfrontovať niektoré fakty zo školskej aj mimoškolskej činnosti. Motiváciu a aktivizáciu som si vybrala preto, aby som našla niečo nové pre posledné roky svojej pedagogickej činnosti. Myslím si, že tvorivá, stále napredujúca osobnosť učiteľa je to, čo dokáže pomôcť obohatiť vnútro mladého človeka. Pre nás učiteľov je najdôležitejšie prebudiť záujem o predmet. Možno nájdete práve v tejto časti mojej práce niečo, na čo ste zabudli a čo ste neskúsili.

Pri vyučovacom procese musíme byť nadšencami pre svoj odbor. Pre učiteľov Hv, medzi ktorých sa radím aj ja, je veľmi ťažké vykladať žiakom o dôležitosti poslania vážnej hudby v živote jedinca. Treba poukázať na liečiteľskú funkciu hudby spojenú s oblasťou ľudskej psychiky, na možnosť preniesť sa pomocou hudby veli-

kánov do atmosféry minulých storočí. Pomoc - aj z kultúrnych rodín - prichádza veľmi zriedka. Odkazy dávnej minulosti zhmotnené v ľudových piesňach tiež nenachádzajú u detí, hlavne z miest, patričnú odozvu. Ako na to?

Aktivizačné prvky pri počúvaní skladieb, prepojenie výtvarnej výchovy s Hv, prvky pohybovej výchovy, využívanie ľahkoovládateľných nástrojov pomáhajú prekonávať problémy.

Prehľad o tom, čo sa vo svete hudby deje v našom meste, v našej krajine, všeobecne vo svete, je nevyhnutný. Robíme ho pomocou referátov, správ, kvízov, rozličných súťažných hier.

Je dôležité poukázať, aký význam mal a má náš odbor v skutočnom svete. Vysvetliť, že hudba je súčasťou človeka od jeho začiatku. Prepojenie je tu s akoukoľvek činnosťou. Veď olympijské hry sa bez hudby nezaobišli ani vo svojich začiatkoch. Veľmi pekne sa po skončení ZO v Nagane dala rozoberať IX. symfónia d-mol od L. V. Beethovena.

Naším cieľom je poukázať na upokojujúci charakter vážnej hudby, upozorniť, že je potrebné mať znalosti

z nej presne tak, ako z iných predmetov, že vedieť sa s ňou stotožniť a prežiť ju je majstrovstvom, ktoré obohacuje vnútro človeka.

Ak naučíme deti využívať niektoré rytmické nástroje na obohatenie nášho inštrumentálneho sprievodu k piesňam z regiónu, "zobudia" sa i tie deti, ktoré majú k spevavosti veľmi ďaleko.

Pri využívaní tvorivosti žiakov na vyučovaní, ako aj v mimovyučovacej činnosti mi pomáhajú žiaci z umeleckých škôl. Na literárnej výchove zasa talentovaní recitátori, ktorí vzbudzujú záujem triedneho kolektívu o predmet.

Prácu s ľahkoovládateľnými nástrojmi začínam poznávaním zvukov jednotlivých nástrojov. Deti majú sklonené hlavy a zavreté oči. Ich úlohou je vyhľadať a pomenovať nástroj, ktorý počuli. Tieto hádanky sú pre ne veľmi ľahké. Neskôr je úloha sťažená tým, že nástroj nielen nájdú, ale aj zopakujú predvedený rytmický motív. Aby boli zapojené do činnosti všetky deti, zvyšok triedy tleskaním, dupaním, lúskaním zopakuje to, čo predviedol vyvolaný žiak. Na konci takejto činnosti nasleduje hodnotenie.

Vzhľadom na to, že máme iba jednu hodinu Hv týždenne, musíme mnohé z činností upraviť pre tento časový priestor.

Výškové rozdiely medzi tónmi deti po vypočítaní motívu naznačujú stúpajúcimi, klesajúcimi alebo vodorovnými čiarami. Detská fantázia je temer bez hraníc! A tak stúpajúce tóny sú popínavými rastlinami alebo rebríkmi či veselými špirálami.

Ak chceme, aby bola naša hodina plnohodnotná, musíme sledovať, či sa žiaci aktívne zapájajú do vyučovacieho procesu.

Po prebratí učiva zvyknem dávať jednoduché úlohy, ktoré z neho vyplývajú. Prví úspešní žiaci sú odmenení. Iná metóda spočíva v tom, že pomocou hádaniek, tajničiek si deti na hodine overujú, čo sa naučili. Na domácu úlohu im dávam zostaviť z učiva hádanky, krížovky, ktorými potom aktivizujú spolužiakov.

Prekvapenie a neobvyklé činnosti dokážu urobiť divy. Pri opakovaní podstatných mien sme sa "balili" na lyžovačku. Jednotlivé veci, ktoré sme dávali do batohov, sa poznamenali na tabuľu. Po vzbudení záujmu bolo ľahšie prinútiť deti k určovaniu vzorov jednotlivých podstatných mien.

Niekoľko dní pred preberaním rozprávky Sneženka som sa dohovorela s talentovanými deťmi, že si určitý vybraný úsek zahráme. Naznačila som spôsob dramatizácie, vytvorenie kulís som prenechala ich fantázii a dohodli sme sa na dostupných kostýmoch a šminkách. Odozva bola veľká.

Dievčatá si pripravili na hodinu Hv pochod mažoretiek na pieseň Na trenčianskom moste. Miesto paličiek si zhotovili ozdoby z papiera. Bola som prekvapená ich

fantáziou a nadšením.

V nižšom ročníku sme na hodine Hv využili jednoduché bábkové divadielko pri nácviку piesne. Tie deti, ktoré nevodili bábkы, tvorili spevácky zbor. Pri tejto príležitosti som spomenula využitie bábok v opere (W. A. Mozart: Figarova svadba – SND).

Pravidelné obmieňanie činností na hodine je ďalším krokom k úspešnosti.

Ak pracujem na každej hodine s ľahkoovládateľnými nástrojmi, záujem o ne sa postupne vytráca. Hodina Hv musí byť pestrá, žiaci vyťažení. Pomocou pravidelného nácviку speváckych návykov, sluchovej analýzy, rytmu spojeného s hrou na telo, pohybovej činnosti, práce s ľahkoovládateľnými nástrojmi, počúvania sa dá hodina naplniť do poslednej kvapky. Vyžaduje to však švih, množstvo energie. Častokrát nie je na hodine dotiahnutý vzdelávací cieľ. Akonáhle totiž zbadám na tvárach detí, nežujem, snažím sa obohatiť hodinu o niečo nové. Sú však triedy, v ktorých vzbudiť záujem je mimoriadne ťažké a výsledky sú neúmerne vynaloženej námahe.

Súťaživé a problémové úlohy sú tým, čo obohatí našu hodinu.

Na hodine Hv som si pripravila pre každého žiaka tri malé pestrofarebné kartičky. Za každou farebnou kartičkou sa skrývala pieseň a s ňou aj rytmické kroky tančekov polky, valčíka a mazúrky. Kartičky vyfarbili deti z dramatického krúžku a ja som bola prekvapená, koľko radosti spôsobila malá zmena na hodine. Deti si vypočuli všetky tri piesne, členovia tanečného krúžku im zatancovali príslušné tančeky a oni mali odovzdať do klobúka farebnú kartičku za pieseň, ktorá sa im najviac páčila. Pre zaujímavosť, vo všetkých triedach vyhrala polka.

Gramatika je pre žiakov oveľa menej prítiažlivá ako literatúra, preto je dôležité niečím ju oživiť. V nižších ročníkoch používam kartičky na precvičovanie pravopisu. Snažím sa zostaviť niekoľko pomerne náročných cvičení na precvičenie určitého pravopisného javu. Súťažíme medzi radmi, alebo posledných účastníkov hry odmením dobrým bodom, až potom píšeme päťminútovku.

Pri precvičovaní učiva o vetných členoch zadám dve vety, ktoré žiaci riešia. Prví traja dostávajú za správnu odpoveď jednotku. Táto forma neaktivizuje slabších a pomalých žiakov, preto sa ju snažím obmieňať skupinovou prácou. Odmenená skupina dostáva dobré body.

Hádanky častokrát spestria hodiny a vyvolajú iskričky záujmu v očiach žiakov. Medzi tie najjednoduchšie na hodinách literárnej výchovy patria tie, kde deti podľa nakreslených obrázkov určujú názov ukážky, diela a autora. Záměny autorov a literárnych



diel patria tiež k jednoduchým hádankám (Dedinôčka je to – J. Kráľ?).

Behám po trieda a prekvapujem žiakov svojou fantáziou: “V skrini som zbadala darček. Má štyri rohy a tancujúce písmená – BRATISLAVSKÉ POVESTI.” Deti so smiechom odpovedajú: “Vec je kniha a autorkou je M. Ďuričková.”

Spomeniem niekoľko hádaniek z literárnej výchovy. V priezvisku spisovateľa sa nachádza rozkazovací spôsob od neurčitku “orat” (Pavol Országh Hviezdoslav). Povedz aspoň jedného spisovateľa, ktorý vo svojom priezvisku ukrýva ročné obdobie (K. Jarunková). Názov epidemickej choroby sa skrýva v priezvisku známeho slovenského spisovateľa (Š. Moravčík). V mene jedného spisovateľa sa skrýva vlk v nemeckom preklade (Wolfgang G.).

Ak chceme precvičiť niektorý z rýmov, môžeme to urobiť nasledovne:

ryba	a	rak	b
chyba	a	tak	b

Máš združený rým jednej strofy s udanými slovami na konci veršov. Dotvor strofu!

Ťažšia úloha na precvičenie toho istého typu rýmu:

..... veselo a  
 ..... a  
 ..... b  
 ..... b

Doplň rýmujúce sa slová a utvor strofu! Tieto úlohy sa najľahšie a najproduktívnejšie riešia v skupinách.

S hudobnými hádankami je to podobné ako s literárnymi. Najjednoduchšie sú tie, kde po zahranií motívu piesne sa deti snažia uhádnuť jej názov. Pri počúvaní úryvku zo skladby určujeme nielen skladateľa, ale aj obdobia a interpreta. Podľa vyspelosti žiakov v triede sa stupeň náročnosti hádaniek zvyšuje. Deti hľadajú melódiu piesne zašifrovanú v krátkej skladbe. Určujú názov piesne podľa rytmického motívu a podobne.

Dôležité je prepojiť učenie tým, čo žiakov zaujíma mimo školy. Televízne reklamy mi často pomáhajú vzbudiť záujem o vážnu hudbu. Samozrejme, že ma bolí spájať potraviny, kozmetické, čistiacie prostriedky a rôzne iné výrobky s hudbou, ktorú milujem, ale... deti hneď spájajú prehrávaný motív so známou reklamou a učiteľ Hv sa tak stáva človekom, ktorý je konečne “ústredným bodom záujmu všetkých”.

Záujem o súťaž sa širokým záberom vedomostí, kde má aj hudba svoje miesto, mi pomáha vo vyučovaní procese. Žiaci z najvyšších ročníkov sa vedia “zahrať na moderátorov” a stáva sa mi, že sa ponúknem viesť hodinu, ktorá je robená formou súťaže. Súťaž je

robená formou, s akou sa stretávame v televízii.

Nemôžem povedať, hoci tých rôčkov mám na svojich pleciach veľa, že sa mi v živote väčšina hodín vdarila podľa mojich predstáv. Kvalita vyučovacích hodín učiteľa je odvodená od mnohých vonkajších faktorov. Matka učiteľka pocíti pri raste svojich vlastných detí potrebu inovácie vo svojich metódach na vyučovaní. Z niektorých hodín som odchádzala s úsmevom na tvári a s dobrým pocitom.

Napríklad aj z tejto... Pri opise pracovného postupu mali žiaci spolu s niektorým členom rodiny pripraviť pečený alebo varený výrobok. V škole sa ním prezentovali. Každý povedal postup, akým bol zhotovený, a ponúkol ho spolužiakom. Pretože mám k dispozícii učebňu Hv, hrali sme sa spoločnosť žijúci na zámku. Precvičili sme si stolovanie a žiaci umeleckej školy nám tíško hrali na hudobnom nástroji.

Počas dlhoročnej učiteľskej praxe sa mi darila mimoškolská práca. Vyskúšala som si skutočne temer všetko, čo som cítila, že je v mojich silách dotiahnuť aspoň trochu do úspešného konca.

Pracovala som s talentovanými i menej talentovanými recitátormi a zistila som, že kľúč k úspechu je predovšetkým v dokonalom porozumení ukážky. Častokrát cez autora, jeho prístup k životu, doby, v ktorej žil a tvoril, sme si všímali a objasňovali nevy povedané. Ani najkúsenejší literárny vedec sa však nemôže celkom stotožniť s osobnosťou umelca, vidieť cez umelecký text do najskrytejších kútov jeho vnútra...

Niekedy som sa pokúšala o nemožné. Pracovala som s dieťaťom, ktoré okrem pekne zafarbeného hlasu nemalo nič. Ak sa mi podarilo, že textu aspoň sčasti porozumelo a vystúpilo pred kolektívom, bol to pre mňa aj pre dieťa úspech. Žiakovi sa upevnilo sebavedomie a sebaúcta a ja som bola spokojná, že som spravila niečo pozitívne.

Komunikácia s obecnstvom pri prednese umeleckého textu je druhou najpotrebnejšou vecou pri práci s recitátorom. Ak všetko dieťa cíti, má utvrdený text, potom svojimi očami a vyslovenými slovami ponúka kus spisovateľovho vnútra, ktoré sa s ním stotožnilo. “Musíš mať všetko v očiach!” Tí talentovanejší pochopia zaujmú... Priradia správnu intonáciou, narábajú s dychom, jemné rozlíšenie textovej roviny.

Najviac ma priťahuje prednes rozprávky a povesti. Rozprávka je deťom veľmi blízka. Pri voľnom prednese s prvkami divadla jedného herca sa mi darí usmerňovať deti tak, že sa tešia zo svojich schopností zaujať obecenstvo. Najľahšie je vytypovať rozprávačov na slohu: pri voľnom rozprávaní formou hovoreného slova, pri reprodukcii rozprávok.

Pri učení balád s fantastickými prvkami sme spome-

nuli rozprávky. Tu som sa snažila zaujať žiakov príbehom z detstva, kde sme si ako 10-ročné deti rozprávali "historky", ktoré sme vygradovali svojou fantáziou do takých rozmerov, že som po prvýkrát v živote prežívala pocit intenzívneho strachu. Deti po motivácii dostali úlohu. Mali sa opýtať starých rodičov na mimoriadne zaujímavý príbeh a spracovať ho do osnovy tak, aby ho vedeli vyrozprávať. Po hodine, na ktorej nebolo ani trošku miesta pre nudu, som mala rozprávačské schopnosti detí zmapované. "Prím hralo dievčatko, ktoré malo babičku s úžasnou schopnosťou zaujať vnúčatká. Dievčatko nikdy nerecitovalo, ale sila rozprávača driemala kdesi v jej vnútre.

Práca s talentovanými deťmi v sólovom speve je tentokrát možná iba s tými žiakmi, ktorí vedia intonovať a majú cit pre rytmus. Spevácka súťaž Slovenský slávik mi pomáha objaviť talentovaných spevákov. Každoročne robím triedne kolá, kde všetci žiaci triedy tvoria porotu. Každý z nich napíše mená dvoch žiakov, ktorí by mali reprezentovať triedu v školskom kole. Po všetky roky organizovania triednych kôl súťaže sa mi iba raz stalo, že žiacky kolektív nezaradil medzi tých najlepších speváka, ktorého som pokladala za vhodného, aby sa zúčastnil na školskom kole tejto súťaže. A tak ja v školskom kole máme okrem poroty zloženej z dospelých aj detskú porotu. Boli by ste prekvapení, aké malé rozdiely sú medzi hodnotením odborníkov a detí.

O detských speváckych zboroch je toho popísané veľa. Táto práca je mimoriadne vyčerpávajúca. Školský zbor musí presne intonovať dané skladby. Tu nepomôže nič, iba stredoveký dril a ten deti odradí. Sú netrepezlivé a častokrát odchádzajú zo zboru presne pred tým, ako prichádza odmena. Odmenou je účasť na súťažiach a výmenné zájazdy. Náš zbor sa zúčastnil na celoslovenských súťažiach DSZ v Žiline a v Prievidzi. Našli sme si tam priateľov a boli sme pozrieť deti zo speváckych zborov v Martine a v Bystrici. Spoločné koncerty a nazretie do života rodín v týchto mestách dalo deťom veľa. Zaujímavé boli aj výmenné koncerty so speváckym zborom z Petržalky.

Vystúpenia po vyučovaní nemotivujú, ale skôr žiakov zaťažujú. Dnešným deťom chýba spomínaná trepezlivosť. Treba voliť jednoduché skladby, ktoré nestačia na prezentovanie sa školského zboru na súťažiach. A súťaže sú tým, čo aktivizuje žiaka. Začarovaný kruh. Koľko detí sa dá práve touto činnosťou zamestnať...

Žijem v Bratislave, a tak mám skvelú možnosť chodiť s deťmi do SND, vychovávať ich ku kultúrnemu správaniu, k vzťahu k historickým pamiatkam, k láske



O. Plačková: Starosloviensky kostol

k vážnej hudbe, estetickému cíteniu. Každoročne podpisujem zmluvu so SND a raz do mesiaca chodím približne s 20-imi deťmi do SND. Aktivizácia a motivácia k tejto činnosti má svoje korene opäť na vyučovaní. Ani táto práca nie je ľahká. Častokrát ani po dôkladnom poučení o správaní nie je výsledok adekvátny vynaloženému úsiliu.

Najzaujímavejšou za posledné roky je spolupráca s mládežou stredných a vysokých škôl umeleckého zamerania.

Často sa stávalo, že na hodinu zborového spevu prichádzali bývalé žiačky. Pri takejto návšteve žiačky konzervatória som si uvedomila, že deti oveľa pozornejšie prijímajú vážnu hudbu interpretovanú človekom, ktorý je bližší ich vekovej kategórii. Dievčina, ktorá mi pomáhala viesť spevácky zbor, mi vnukla myšlienku spraviť výchovný koncert, ktorý bol postavený na dialógu učiteľa Hv a študentky konzervatória. Výchovný koncert bol vymedzený jednou vyučovacou hodinou a bol určený pre siedme a ôsme ročníky. Približné znenie dialógu sme precvičili, schopnosť skladieb zaujať vyskúšali na mojich troch deťoch. Pred každou skladbou som sa hrala na moderátorku, ktorá vyťahuje od mladej umelkyne jej vnútorný vzťah k obdobiu, ku skladateľovi a skladbe nielen v súčasnosti, ale aj spred 5 rokov, kedy bola rovnako stará ako deti v obecenstve. Dojem z mladého obecenstva bol veľmi uspokojivý. Bolo nás málo a kontakt bol priamy. Zdalo sa mi, že to je opäť niečo, čo by mohlo deti zaujať a usmerniť.

Obohatenie citovej oblasti ľudského subjektu je v dnešnej dobe nevyhnutné. V školskej práci s tým úzko súvisí diferencovaný, citlivý prístup k jednotlivým osobnostiam žiakov. Treba poukázať na rozličné činnosti z kultúrnej oblasti a žiakom vytvoriť možnosť nazrieť

do tých kultúrnych zariadení, kde z rozličných dôvodov nemajú čas ísť s nimi rodičia, prispieť k vývoju vnútra jemného a citlivého na krásu, plného ľudského porozumenia, s pozitívnym myslením. Ukázať, že vo svete kultúry je oveľa viac možností ako návšteva diskotiek,

koncertov rockových kapiel, stáleho vysedávania pri televíznej obrazovke často spojeného so sledovaním práve tých menej hodnotných programov, návštevy takých filmových predstavení, ktoré vzbudzujú v mladých ľuďoch agresivitu.

*Summary: The author stresses the importance of ways of motivating pupils on music and Slovak lessons and presents her own experiences in using various activating methods.*

## NIEKTORÉ VÝCHODISKÁ RIEŠENIA ŠKOLSKEJ NEÚSPEŠNOSTI

M. Šurdová, Základná škola Zlaté Moravce

*Anotácie: Vzťah učiteľ-žiak a pedagogické majstrovstvo vyučujúceho - prvoradé faktory pri riešení neúspešnosti žiaka. Návrh jednej z možností riešenia školskej neúspešnosti.*

*Kľúčové slová: matematika, vyučovanie, školská neúspešnosť, pedagogické majstrovstvo, aktivizácia, rešpektovanie individuality žiaka, neklasifikované písomné kontrolné práce.*

Zaostávanie, neúspešnosť a prepádanie žiakov možno úspešne znížiť alebo im predchádzať cieľavedomou prácou vyučujúceho jednotlivých predmetov. Príčiny neúspešnosti by sme mali odstraňovať výchovno-vzdelávacou prácou, spoluprácou s rodičmi i ostatnými vzdelávacími inštitúciami. Pri riešení tohto problému za prvoradý pokladám vzťah učiteľ-žiak. Najúčinnnejšie je také pôsobenie, ktoré má na zreteli rešpektovanie individuálnych osobností žiakov.

Z didaktického hľadiska je rozhodujúca jednak premyslená príprava učiteľa na vyučovanie, vhodná motivácia učiva, kvalita riadenia vyučovacej jednotky, osvojenie a upevnenie vedomostí a ich uplatnenie v praxi. Potrebné je tiež otvorene povedať, že školská úspešnosť priamo súvisí s pedagogickým majstrovstvom vyučujúceho. Podmienkou úspešnej práce žiakov je ich aktivizácia v učebnom procese. Vyučujúci by mal mať na zreteli, že je možné dosiahnuť ju vhodnou prirodzenou motiváciou. Dôležité je tiež využiť na to každú príležitosť, aby sme denne dokazovali žiakom, aký význam má učenie pre život. Aby sa toto dosiahlo, vyučovanie by malo získavať žiakov pre učenie, malo by uspokojiť ich potreby, rozvíjať schopnosti a záujmy. Aj preto už pri príprave na vyučovanie musí vyučujúci prihliadať na celkovú úroveň triedy, schopnosti žiakov samostatne pracovať. Pri tvorbe obsahu a štruktúry hodiny by však vyučujúci mal mať na zreteli nielen zacielenie na priemerných žiakov, musí pamätať aj na výborných žiakov, ale nesmie zabudnúť ani na tých slabších, pretože priestor na aktivitu je potrebné dať všetkým žiakom v triede. Ak by sme zabudli práve na tých posledne menovaných, musíme si uvedomiť, že s týmito žiakmi stratíme kontakt a oni sa zrieknu pokusu aktívne sa

zúčastniť na učení. Väčšina týchto žiakov nemusí byť neschopná, spravidla sú len veľmi pomalí, ale pracovať môžu pritom tak dôsledne ako ostatní žiaci.

Toto a aj ďalšie zistenia ma viedli k tomu, že som si uvedomila negatívne dôsledky, ktoré pre týchto žiakov majú samostatné riešenia úloh pri písomných a kontrolných prácach. Po nich nasleduje spravidla neúspešné hodnotenie v podobe zlej známky, pocit strachu. Vyučujúci však potrebuje mať určitý obraz o úrovni vedomostí, takže takéto skúšanie na známky nie je možné vypustiť z vyučovacích hodín. Predsa je len dôležité, aby sa aj u slabých žiakov znížil pocit strachu z písomných prác na minimum. Jednou z možností ako toto dosiahnuť, sú aj neklasifikované kontrolné práce. Mám s nimi dobré skúsenosti. Využívala a pracovala som podľa metodických materiálov vydaných bývalým MO ŠS v Nitre.

Cieľom takýchto neklasifikovaných kontrolných prác je uplatnenie rozvíjajúceho hodnotenia učebnej činnosti žiakov, t.j. usmerniť vyučovaciu činnosť samotného učiteľa a prostredníctvom neho aj učebnú činnosť žiakov smerom k vytýčenému výchovno-vzdelávaciemu cieľu. Preto pri neklasifikovaných písomných prácach som sa snažila riadiť podľa týchto pravidiel:

1. Kontrolu a hodnotenie robiť hneď na tej hodine, na ktorej sa práca písala.
2. V rámci kontroly urobiť rozbor postupov všetkých správnych, ale i nesprávnych riešení s upozornením na zaujímavé, ale i najčastejšie chybné riešenia, ktoré sa u žiakov vyskytli.
3. Na základe tohto dôsledného rozboru uplatniť sebakontrolu a sebahodnotenie vlastnej práce samotnými žiakmi.



Takéto rozvíjajúce hodnotenie nemožno spájať s klasifikáciou. Má mať len diagnostické a informatívne funkcie, teda jeho úlohou je ukázať učiteľovi, ale i žiakom, čo už dosiahli a v čom ešte majú nedostatky. Toto hodnotenie žiackeho výkonu však možno vyjadriť bodovaním. Takto robené neklasifikované kontrolné práce by mali poslúžiť ako východisko pre diferencovaný a individuálny prístup k žiakom, k usmerňovaniu ďalšej učebnej činnosti vzhľadom na výchovno-vzdelávacie ciele. Žiadalo by sa, aby na ďalšie docvičovanie zostal čas, neklasifikované kontrolné práce som teda zaradovávala v priebehu preberanej témy, nie na záver, aby som si vedela ešte rozvrhnúť čas na odstránenie niektorých nedostatkov. Vyučujúci by sa však mohol rozhodnúť aj pre spôsob, napr. niektoré práce pri diferencovanom vyučovaní dá vypracovávať iba časti žiakov s tým, že následne uplatní rozvíjajúce hodnotenie učebnej činnosti žiakov tejto skupiny, alebo ho úspešne zovšeobecniť v rámci celého kolektívu triedy.

Osvedčilo sa mi aj niekoľko organizačných postupov. Napríklad:

- Pred písaním prác by žiaci mali poznať bodovú hodnotu úloh (sleduje sa tým správne vytváranie návykov sebakontroly a sebahodnotenia).

#### Literatúra:

1. Kotyra, D.: *Racionálne čísla*. Bratislava, SPN 1987.
2. *Matematika 5. - 8. roč. Súbor úloh na samostatné písomné práce žiakov*. Nitra, MO ŠS 1992.

**Summary:** *The author focuses on reasons of school failure and presents own way how the teacher can avoid it in maths lessons.*

## PROGRAM PREVENČIE VZNIKU DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ NA GYMNÁZIUM L. NOVOMESKÉHO V BRATISLAVE

A. Šišťáková - M. Kozlíková, Gymnázium L. Novomeského Bratislava

*Anotácia: Drogová závislosť - súčasný stav. Pedagogická koncepcia primárnej prevencie vzniku závislosti. Tri etapy prevencie vzniku závislosti na Gymnázium L. Novomeského v Bratislave.*

*Kľúčové slová: drogová závislosť, primárna prevencia, pedagogická koncepcia prevencie*

Gymnázium L. Novomeského je na základe projektu Zdravá škola od roku 1996 zaradené do Národnej siete škôl podporujúcich zdravie. Súčasťou projektu je hlavne prevencia vzniku drogových závislostí.

Problém drogových závislostí, ktorý začal naberať na intenzite po otvorení hraníc a zlepšením podmienok na medzištátny transport osôb a tovarov, vnímame ako najzávažnejší a veľmi nebezpečný problém.

V roku 1995 bol v SR prijatý Národný program boja proti drogám, ktorý síce vytvoril serióznu teoretickú bázu, ale, žiaľ, skutočný stav je nasledovný:

- počet závislých na nelegálnych drogách neustále stúpa;
- počet závislých na alkohole neklesá;

- Bodovanie v neklasifikovaných kontrolných prácach rozvrhnúť do troch úrovní, a to A, B, C.

**A:** Žiak učivo ovláda veľmi dobre a v ďalšom čase vymedzenou na daný tematický celok má možnosť riešiť náročnejšie úlohy zo zbierok.

**B:** Žiak v podstate učivo zvládol, pracuje však s chybami. Na základe analýzy vykonanej v rozvíjajúcom hodnotení treba ho orientovať na docvičenie nedostatkov v danom učive, napr. vyzvať žiaka, aby si porovnal svoje riešenie so vzorovým riešením, aby našiel chyby či samostatne riešil podobné úlohy.

**C:** Žiakovi je potrebné poskytnúť individuálnu pomoc pri orientovaní na zvládnutie základného učiva. Na to sú vhodné napríklad matematické rozcvičky, skupinové vyučovanie v homogénnych skupinách, prípadne v kolektívnych podmienkach s uplatnením vnútornej diferenciacie na vyučovacích hodinách.

Uviedla som len jednu z možností, ktoré sa mi osvedčili pri znižovaní neúspešnosti na II. stupni ZŠ v predmete matematika. Odporúčam ju na odskúšanie.

- heroín a iné nelegálne drogy užívajú už 13-14-ročné deti, a neobstojí tu argument ľahostajných ľudí, že si za to môže každý sám, pretože dieťa nemôžeme brať na zodpovednosť, zodpovedáme zaň my dospelí;
- stúpa kriminalita spojená s drogovými závislosťami;
- liečba závislých narkomanov prebieha v rámci psychiatrických oddelení nemocníc, čo je vo svete neobvyklé;
- neexistuje u nás štátne zariadenia, v ktorom by narkomani mali možnosť prejsť rehabilitáciou a zároveň aj resocializáciou. To má za následok vysoký stupeň recidív, pretože narkoman krátko po návrate do bežného života nezvláda vplyv prostredia.

Tieto skutočnosti nás viedli k tomu, aby sme sa na našej škole venovali primárnej prevencii vzniku závislosti. Jej cieľom je zamerať sa na harmonický rozvoj osobnosti, v ktorom treba zasiahnuť celého človeka s jeho emóciami, túžbami, zvykmi, potrebami a sociálnymi väzbami. Tým, že budeme vplývať na rozvoj osobnosti jedinca, chceme ovplyvňovať jeho dopyt po drogách.

Pedagogická koncepcia primárnej prevencie má tri základné ciele:

- ovplyvňovanie postojov,
- ovplyvňovanie spôsobov správania,
- vytváranie zdravého životného prostredia.

### Ovplyvňovanie postojov

Postoje vznikajú v útlom veku, v rodine. Ak sa v tomto období vytvárajú nesprávne postoje, je obťažné meniť ich, modifikovať. Až vytváranie postojov ku konzumácii návykových látok sa vytvára pomerne dosť skoro. Nikto s nimi však neprišiel na svet. Vznik postojov ovplyvňuje, alebo posilňuje niekoľko činiteľov: osobné skúsenosti, vlastné potreby, určité predstavy, informácie. Prvá cesta, ktorá vedie k posilneniu postoja, sú buď vlastné skúsenosti alebo pozorovanie zo zaobchádzania s drogou. Niekedy je dokonca žiadúce rozpamätat' sa napr. na svoju prvú skúsenosť s cigaretou (zlá chuť). Túto skúsenosť by sme mali dodatočne ešte raz prehodnotiť. Dobré je použiť nepriamu metódu, kedy žiakov necháme rozprávať nie o sebe, ale o iných. Učiteľ môže žiakov podnietiť otázkami: Čo ste na túto tému spozorovali vo svojom okolí, u vašich priateľov, u rodičov, alebo u iných dospelých? Čo na to hovoria mladí a dospelí? V akých situáciách a ako reagujú?

Vytváranie postojov je často rozdielne. Iné postoje sa vytvárajú v škole, iné v rodine, iné medzi vrstovníkmi. Niekedy sú práve rodičia negatívnymi príkladmi pre deti. Pri konfrontácii s hodnotovými predstavami sa často vynárajú otázky zdravia. Čo je zdravie? Akú má pre človeka cenu? Sme zodpovední za svoje zdravie? Čo je fyzické a čo psychické zdravie? Mladým ľuďom treba vštepiť myšlienku, že oni sami sú zodpovední za svoj život, musia vedieť zabojsť sami za seba.

Dôležitou súčasťou vytvárania postojov je sprostredkovanie, dopĺňanie a korigovanie informácií. Nejde o informácie o drogách samotných, tými mládež disponuje v dostatočnej miere. Sú to informácie o rizikách závislosti a o šanciach na uzdravenie. Mladí ľudia by mali vedieť, ako pôsobia legálne či nelegálne drogy na organizmus, čo je to závislosť, ako rýchlo vzniká a ako ťažko je zbaviť sa jej. Pozornosť by sa mala venovať otázkam šťastia. Človek, ktorý je po vplyvom drogy, sa síce momentálne cíti šťastný, ale čo potom, keď účinok drogy pomíne a on nemá na ďalšiu dávku? Môže byť človek šťastný, keď jeho najbližší trpia? Mnohí narkomani uvádzajú, že drogy oslobodzujú. Tu si treba

položiť otázku, čo je to sloboda. Keď bez drogy niekto nemôže žiť, nemôže byť predsa slobodný.

### Ovplyvňovanie spôsobov správania

Pri tomto druhom ciele ide o to, aby sme mládež pomohli i žiť v súlade s postojmi, ktoré považujú za správne po tom, ako ich zvážili a zaujali k nim stanovisko.

V každodennom živote sa stretávame s tým, že ľudia sa nesprávajú v súlade so svojimi postojmi, so svojím presvedčením. Napr. mladý človek môže byť presvedčený o škodlivosti fajčenia a napriek tomu v kruhu fajčiarov fajčí. Nestačí byť presvedčeným, že daný postoj je správny, ale treba si vedieť za ním aj stáť.

Preto je potrebné dať mládeži príležitosť získavať nevyhnutné schopnosti a spôsoby správania, aby vedeli zvládnuť problémové situácie a zosúladiť svoj život so svojimi postojmi. Príklady rozvíjania niektorých schopností:

- byť schopný odolať skupine, vedieť povedať nie;
- byť schopný prejsť svoje pocity ako zlosť, sklamanie...
- byť schopný brániť svoje názory, byť asertívnym;
- byť schopný zniesť odriekanie,
- byť schopný sa niekomu priblížiť, prejsť empatiu,
- naučiť sa znášať frustrácie, vedieť sa niečoho vzdať,
- byť schopný nájsť alternatívy,
- byť schopný rozoznať hodnotu seba samého,
- byť schopný zdôveriť sa druhému,
- byť schopný riešiť konflikty,
- byť schopný riešiť osobné konflikty bez toho, aby sme sa utiekali ku konzumácii legálnych či nelegálnych drog.

Na rozvoj týchto schopností slúžia rôzne aktivity, ktoré realizujeme na hodinách etickej výchovy.

### Zdravé životné prostredie

Tretí cieľ spočíva v zdôraznení vplyvu prostredia na rozvoj osobnosti. Je potrebné vytvoriť prostredie, ktoré je preniknuté rešpektom, vzájomnou úctou a dôverou.

### Realizácia celoročného programu prevencie vzniku drogových závislostí

(Gymnázium Ladislava Novomeského v Bratislave)

Prevenčný program vzniku závislostí uskutočňujeme od školského roku 1995/96 v triedach druhého a tretieho ročníka štvorročného gymnázia na hodinách biológie a etickej výchovy. V druhom ročníku sa zameriavame na fajčenie a nelegálne drogy a v treťom ročníku na alkohol a užívanie a zneužívanie liekov.

Celoročný prevenčný program vzniku drogových závislostí sme rozdelili na tri etapy:

- I. etapa: **Ovplyvňovanie postojov**
- II. etapa: **Ovplyvňovanie správania**
- III. etapa: **Prezentácia postojov a správania**

## Celoročný program prevencie vzniku drogových závislostí - II. ročník

### I. Etapa - ovplyvňovanie postojov

Na úvod sme so žiakmi urobili testy, pomocou ktorých sme zistili, aké sú ich postoje k fajčeniu a nelegálnym drogám. Po vyhodnotení postojov žiakov sme výsledky testov spolu s komentárom dali triednym profesorom. Žiakov sme oboznámili, aké postoje zaujímajú vo vzťahu k fajčeniu a nelegálnym drogám. Postoje sme rozdelili do štyroch skupín.

V prvej skupine sú postoje, s ktorými žiaci vo všeobecnosti súhlasia, a postoje, s ktorými vo všeobecnosti nesúhlasia. V tomto prípade bolo cieľom poradiť žiakom, aby boli dôslednejší v súhlase alebo odmietnutí, aby upevnili svoje postoje.

Tretiu skupinu tvoria postoje, na ktoré majú žiaci rozdielne názory. Jedni súhlasia s daným postojom iní s ním nesúhlasia. S týmito postojmi sa treba najviac zaoberať, rozoberať ich a hlavne podnietiť žiakov k diskusií. Po diskusií vyzveme žiakov, aby zaujali stanovisko pre alebo proti danému postojovi. Diskusia by mala podnietiť žiakov k tomu, aby sa zamysleli o možnej nevyhnutnosti zmeny postoja.

Vo štvrtej skupine sú postoje, na ktoré žiaci nemajú jednoznačný názor. Váhajú, možno nevedia, o čo ide, alebo si myslia, že táto téma nestojí za námahu. Vytýčeným cieľom by tu mohlo byť zamyslenie sa nad nevyhnutnosťou zaujatia jednoznačného stanoviska.

V prvej etape prevencie by učiteľ mal posilňovať alebo korigovať postoje žiakov. Je dobré, keď žiaci sami rozprávajú o svojich skúsenostiach alebo o skúsenostiach iných. Učiteľ by mal diskusiú usmerňovať alebo nabádať žiakov otázkami.

Dôležitou súčasťou tejto etapy je, aby učiteľ sprostredkoval, dopĺňal - a keď je potrebné aj korigoval - informácie o drogách. Informácie by sa však nemali týkať drog samotných (výroba, získavania, zloženie), ale zameriame sa na vplyv legálnych či nelegálnych drog na ľudský organizmus, na mozgový potenciál človeka, na rodinné prostredie a spoločenské postavenie.

Triedu sme ako celok oboznámili s výsledkami testov a rozoberali sme jednotlivé postoje, potom sme ju rozdelili na dve skupiny, ktoré sme pracovne nazvali sekcie. Takto boli žiaci rozdelení na hodinách etickej výchovy a praktických cvičení z biológie. Každá sekcia sa zaoberala špecifickou témou, prvá sekcia fajčením a druhá nelegálnymi drogami. Obidve sekcie síce dostali od vyučujúcej základné informácie o fajčení aj nelegálnych drogách, ale neskôr sa špecializovali na svoju oblasť (zbierali nové informácie, štatistiky a iné zaujímavosti).

### II. Etapa - ovplyvňovanie správania

Túto etapu prevencie sme uskutočňovali najmä na hodinách etickej výchovy. Žiaci vytvárali rôzne aktivity,

pomocou ktorých prekonávali zábrany, rozvíjali komunikačné schopnosti, učili sa navzájom počúvať, vyjadrovať svoje pocity a tieto akceptovať a nie potláčať ich, znášať frustrácie, riešiť osobné konflikty bez drogy a. i. Tieto aktivity by mali ovplyvňovať správanie žiakov, pretože nestačí iba zastávať určitý názor, ale treba sa aj správať v súlade s ním. V tejto etape je vhodné využívať praktické skúsenosti žiakov z hodín etickej výchovy.

### III. Etapa - prezentácia postojov a správania

Tretiu etapu sme rozdelili do dvoch fáz. V prvej fáze si obidve sekcie pripravili určité úlohy, ktoré potom prezentovali v 2. fáze, kedy sa obidve sekcie stretli v pléne.

Prvá sekcia si pripravila aktivity týkajúce sa fajčenia a v pléne potom prezentovala postoje k fajčeniu.

Druhá sekcia si pripravila aktivity súvisiace s nelegálnymi drogami a v pléne prezentovala postoje k nim. Sedenie v pléne trvalo dve vyučovacie hodiny, pozvali sme vedenie školy, triednych učiteľov, mladších spolužiakov a niektorých vyučujúcich.

Počas sedenia v pléne prebehla diskusia na tému fajčenie a nelegálne drogy, takže všetci žiaci boli oslovení a informovaní o obidvoch témach celoročného programu.

#### 1. Fáza - v sekcii

14 dní vopred sme žiakom oznámili úlohy, ktoré si mali pripraviť doma.

**1. úloha:** 8 skupín žiakov (dvojice) dostalo za úlohu nakresliť reklamné plagáty, ktoré vyjadrujú postoje žiakov k fajčeniu (1. sekcia) a k nelegálnym drogám (2. sekcia).

**2. úloha:** Žiaci sa mali náhodných chodcov opýtať na ich názor na fajčenie (1. sekcia) a nelegálne drogy (2. sekcia).

**3. úloha:** Žiaci si pripravili aktivity - ilustráciu "fajčiacej fľaše" (1. sekcia) a scénku, ako povedať droge "nie" (2. sekcia).

#### 2. Fáza - v pléne

**Cieľ:** Na záver celoročnej prevencie vzniku drogových závislostí vyjadriť svoje postoje k fajčeniu a nelegálnym drogám

**Príprava stretnutia:** Žiaci vopred pripravili triedu, v ktorej sa malo stretnutie uskutočniť. Stoličky v triede usporiadali do tvaru písmena U. Pripravili nástienky a postery s protidrogovou tematikou a na veľký biely papier napísali pravidlá dialógu. Na tabuľu napísali heslo dňa: *Problém nie je v droge, ale v človeku, ktorý ju berie. Priebeh stretnutia.* - Najprv prezentovali postoje k fajčeniu žiaci prvej sekcie. Žiačka, ktorá viedla diskusiú, privítala na úvod všetkých hostí a tiež aj žiakov triedy. Spýtala sa žiakov i hostí, aké sú ich očakávania zo stretnutia. Ďalšia žiačka napísala tieto očakávania na tabuľu. Potom nasledovalo prečítanie a objasnenie pravidiel dialógu, ktoré by sa počas stretnutia mali dodržiavať. Sku-



pina žiakov zahrála scénu, ako odmietnuť ponúkanú cigaretu a nasledovala ukážka "fajčiacej fľaše". Žiaci mali vyjadrovať svoje postoje k scénke a k ukážke. Dva-ja ďalší žiaci si pripravili stručné informácie a štatistiky o fajčení a nasledovala beseda, v ktorej si sami žiaci kládli otázky a odpovedali si na ne. Do besedy boli zainteresovaní i vyučujúci a mladší spolužiaci. Na záver prvej časti nasledovalo predstavovanie reklamných plagátov s protifajčiarskou tematikou. Žiaci komentovali, čo chceli plagátom vyjadriť, a ostatní žiaci sa pridávali do diskusie. Po asi trojminútovej prestávke prezentovali žiaci druhej sekcie postoje k nelegálnym drogám.

Po stručných údajoch a niektorých štatistikách nasledovali odpoveď náhodných ľudí, ale aj narkomanov na otázky týkajúce sa užívania drog, drogovej scény na Slovensku, legislatívy týkajúcej sa týchto otázok. Po každej výpovedi nasledovala živá diskusia, do ktorej sa tiež zapojili mladší spolužiaci a vyučujúci. Potom nasledovala

scénka, v ktorej išlo o výpoveď narkomanky, ktorá sa vrátila z liečenia, a prítomní zaujali stanovisko k danej problematike. Podobne ako v prvej sekcii pred-stavovali reklamné plagáty s protidrogovou tematikou.

Na záver stretnutia sa žiačka, ktorá viedla diskusiu, opý-tala prítomných, či stretnutie splnilo ich očakávanie a po-žiadala ich, aby vyjadrili svoje pocity zo stretnutia.

Stretnutia v pléne zaznamenávame na videokazetu, ktorá môže slúžiť ako metodický materiál iných škôlám. Plagáty s protidrogovou tematikou sme vystavili v res-píriu školy pri príležitosti Medzinárodného dňa boja proti drogám (26.6.).

V preventívnej činnosti majú školy nezastupiteľné miesto, pretože učitelia počas školského roku žijú spolu so žiakmi a svojím prístupom môžu priamo alebo nepri-amo pomôcť žiakom vytvárať správne postoje k zdraviu, životným hodnotám a viesť ich k tomu, aby žili v súlade so svojím presvedčením.

Summary:

mm

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### RADY ŠKÔL V HOLANDSKU

P. Karstanje, Univerzita v Amsterdame

Kľúčové otázky holandského školstva sú regulova-né parlamentnými zákonmi, pričom detailnejšie naria-denie obvykle vytvára minister školstva a jeho kroky kontroluje parlament. Zákonodarcovia racionalizovali vzdelávaciu legislatívu do piatich hlavných zákonov: o základnom školstve, o špeciálnom školstve (dočasný zákon, pretože v pláne je aspoň čiastočná integrácia špeciálneho školstva so základným a stredným škol-stvom), o strednom školstve, o vyššom odbornom škol-stve a vzdelávaní dospelých a o vysokom školstve.

Školská legislatíva je vcelku stabilná. Napríklad zá-kon o základnom školstve z roku 1920 bol nahradený novým zákonom až v roku 1985. Zákon o strednom školstve z roku 1968 prekonal vcelku zásadnú zmenu v roku 1993. Malé zmeny však, samozrejme, prichá-dzajú každý rok.

Rozlíšiť možno tri hlavné úrovne riadenia:

- národná úroveň - parlament a minister školstva, ktorých hlavnou úlohou je vytvoriť školský systém a

formulovať všeobecné požiadavky na kvalitu vzdelania, ako napr. nároky na kvalifikáciu učiteľov, kmeňové kuri-kulum pre základné a stredné školy alebo požiadavky na skúšky pre stredné školy;

- provinciálna úroveň, ktorá však nie je považovaná za príliš dôležitú. Jednou z úloh provincie je dbať na roz-miestnenie a dostupnosť škôl pri plánovaní nových škôl;
- miestne orgány riadenia, ktoré sú zodpovedné za za-istenie dostatočnej dostupnosti pre žiakov, za dopravu detí žijúcich ďalej ako je stanovený počet kilometrov od školy a za poskytovanie zvláštnych programov pre školy v deprivovaných oblastiach. Miestne orgány riadenia nemajú žiadnu zodpovednosť za vzdelávanie v školách, ani za prijímanie učiteľov, s výnimkou prípadov štátnych škôl, kde miestna rada funguje ako rada školy.

Štátna inšpekcia kontroluje, či školy dodržia prísluš-né nariadenia, či informujú ministra školstva o tom, ako si počínajú v pedagogickej práci, v stimulovaní rozvoja vzdelávania a v jeho hodnotení. Úlohy inšpekcie sa

1 **Poznámka:** Termíny "štátne školy" a "štátom financované súkromné školy" sú tu použité spôsobom, ktorý je pre holandský školský systém špecifický a môže sa v rôznej miere líšiť od toho, akým sú spomenuté termíny používané vo vzťahu ku školským systémom iných krajín. V Holandsku sú štátne školy financované ústrednou vládou a riadené miestnymi správnymi orgánmi. Tieto školy nie sú postavené na špecifickom religióznom či ideologickom základe a majú zákonom danú povinnosť prijať akéhokoľvek žiaka, ktorý si ju želá navštevovať. Štátom financované súkromné školy riadia súkromné spolky či nadácie, ale plne ich financuje štát. Tieto školy sú často založené na konfesijných princípoch a môžu o svojich kritériách pre prijatie žiakov uplatňovať religiózny pohľad (pozn. editorov).

niekoľkokrát menili. Vo všeobecnosti sa teraz za kľúčovú považuje evaluácia a stanovovanie štandardov kvality vzdelávania.

Úroveň vzdelávania sa hodnotí rôznymi spôsobmi. Najjasnejší systém je na stredných školách, ktoré sú všetky zakončené záverečnými skúškami. Tie pozostávajú zo skúšok stanovených štátom a skúšok daných samotnou školou. Každá z týchto skúšok sa na konečnom výsledku podieľa päťdesiatimi percentami. Asi polovica základných škôl používa štandardizovaný test, administrovaný jedenkrát ročne, aby bolo možné na základe jeho výsledkov odporúčať deťom určitý typ školy stredného stupňa. Druhá polovica základných škôl používa také nástroje, ako sú napr. testy konštruované skupinami základných a stredných škôl existujúcich v určitej komunite.

Vo všeobecnosti sa kvalita vzdelania hodnotí dvoma spôsobmi. Jedným je periodický test v rôznych predmetoch, ako napr. holandčina alebo aritmetika. Školy stredného stupňa musia teraz zadávať žiakom na konci druhého ročníka celoštátne testy z mnohých predmetov, aby mohla byť určená celková úroveň vzdelávacích výsledkov a aby aj školy samé videli, ako si počínajú v relatívnom porovnaní s inými školami.

Druhou metódou kontroly kvality je sebahodnotenie. Školy samé produkujú správy o kvalite svojej práce, v čom sú podporované návštevami členov komisie kvality stojacej mimo školy. Tento systém, ktorý je myslený ako systém celkového riadenia kvality (Total Quality Management System), bo uvedený do vysokého školstva a existujú plány na jeho postupné rozšírenie do ďalších častí školského systému. Roly inšpekcie sa menia v smere metaevaluácie, teda kontroly, či je hodnotenie vedené podľa pravidiel.

### Historický vývoj rád škôl

V Holandsku existuje dlhá tradícia školských rád. Korene má v tzv. "školskom zápase", ktorý bol vedený v druhej polovici 19. storočia. Išlo v ňom o slobodu zakladať školy, v ktorých by sa vyučovanie tvarovalo určitou náboženskou vierou (neskoršie sa k tomu pridružil i boj za určité pedagogické princípy). V tomto "zápase" išlo však aj o financovanie škôl. Školský zákon z roku 1806 uvádza, že deti v základných školách majú byť vzdelávané vo všetkých spoločenských a kresťanských cnostiach. Avšak religiózne vzdelávanie vedené s ohľadom na konkrétnu náboženskú orientáciu daného dieťaťa nesmelo byť uskutočňované učiteľom. V priebehu 19. storočia vzrástla na jednej strane požiadavka po školách s explicitne protestantským či katolíckym charakterom, a súčasne aj po školách, ktoré by svojím charakterom religiózne neboli. Bola to doba, v ktorej sa objavovali rôzne odštiepenecké hnutia, zvlášť v rámci protestantizmu, a keď každá viera zakladala svoju

vlastnú cirkev. Rozdiely medzi katolicizmom a protestantizmom a zvlášť medzi rôznymi protestantskými denomináciami boli pociťované ako veľmi dôležité. V roku 1848 bolo Ústavou dané právo rodičov zakladať školy. Vyhádzalo sa z myšlienky, že nie štát, ale rodičia sú tými, ktorí vychovávajú a vzdelávajú svoje deti. Súčasne bolo uzakonené, že v celej krajine má byť štátom verejne poskytované dostatočné základné vzdelanie. Vyučovať v štátnych školách sa muselo "s rešpektom ku všetkým náboženským presvedčeniam". To znamená, že presadzovanie či odmietanie špecifického náboženského pohľadu v týchto školách by nebolo prípustné (zatiaľ čo v súkromných či cirkevných školách sa s ním počítalo). Navyše, do štátnych škôl mali byť podľa zákona prijímaní žiaci akejkoľvek viery.

Súkromné školy mali slobodu organizovať vzdelanie podľa svojho prania, ale povinnosťou štátu bolo dohliadať na to, či sú učitelia "kompetentní" a majú "dobrý morálny charakter". Trvalo desaťročia, behom ktorých sa v parlamente objavilo množstvo návrhov, pokiaľ sa podarilo dosiahnuť súlad ohľadom vzťahu medzi štátom a súkromným školstvom. V otázke charakteru štátneho školstva a vzťahu medzi štátnym a súkromným školstvom zastávali politické strany rôzne presvedčenia a pozície. Názory boli ostro rozdelené v otázke, či by malo byť štátne školstvo pravidlom a súkromné školstvo výnimkou alebo naopak.

Vážnym bodom diskusií však bola najmä otázka financovania súkromných škôl. Existovala síce sloboda pokiaľ ide o možnosť zakladať a viesť školy, ale školy, ktoré sa nachádzali mimo štátneho systému, boli financované hlavne z príspevkov rodičov a spolkov, takže platy učiteľov v nich boli nízke a ľudia v týchto školách prinášali veľké obety.

Podporovatelia súkromných škôl museli platiť dvakrát: prostredníctvom daní na štátne školy a priamymi príspevkami súkromným školám. V r. 1780 bolo uskutočnené referendum či skôr petičná kampaň (v tej dobe ešte stále neexistovalo všeobecné volebné právo) s požiadavkami na kráľa, aby aj chudobným deťom umožnil navštevovať súkromné školy. Kampaň získala veľmi silnú podporu. I keď nebola úspešná ihneď, percento súkromných škôl sa zvýšilo. V roku 1850 navštevovalo štátne školy 77% žiakov a do r. 1900 sa ich počet znížil na 69%. Zbytok, teda 31% žiakov, chodil do súkromných škôl. Súkromné základné školy dostali čiastočnú finančnú pomoc prvýkrát až v r. 1889. Až po dlhom a ťažkom politickom boji, ktorý prebiehal ďalej, prišla v r. 1917 reforma Ústavy, ktorá postavila štátne a súkromné školy na rovnaký finančný základ. Táto reforma je známa ako tzv. pacifikácia. Nie je bez zaujímavosti, že boj o rovnaké financovanie štátnych a súkromných škôl viedol v r. 1879 aj k založeniu novej (protestantskej) politickej strany a súčasne položil zá-

klady systému politických strán, v ktorých prominentné roly hrajú cirkevné strany. To sa odrazilo nielen v cirkevnom školstve, ale v prvej polovici dvadsiateho storočia i v rozdelení iných sociálnych inštitúcií podľa konfesie (napr. športových klubov a kultúrnych inštitúcií). Cirkevné strany boli v politike úspešné: do začiatku 90. rokov tohto storočia boli zastúpené vo vláde takmer bez prerušenia.

Po "pacifikácii" vzrástol pomer neštátnych základných škôl zo 45 % v roku 1920 na 62 % v r. 1930, až dosiahol svoje maximum 73 % v roku 1950. Na tejto úrovni zostal do r. 1970. Od tej doby dochádza k nepatrnému znižovaniu počtu týchto škôl, ale v r. 1995 ich tu

bolo stále ešte celých 66 %. V r. 1995 bolo 34 % základných škôl štátnymi školami, 29 % rímsko-katolíckymi, 30% protestantskými a 6% necirkevnými súkromnými školami.

Spravodlivosť vo financovaní je v školských zákonoch uzákonená veľmi precízne. Napríklad miestne úrady, ktoré sú zodpovední za údržbu budov štátnych škôl, musia platiť za žiaka súkromným školám toľko, koľko sa vydáva na jedného žiaka v štátnych školách. Celkove v krajine existuje 5 500 školských rád pri súkromných základných školách a školách stredného stupňa. Počet školských rád pri štátnych školách zodpovedá počtu miestnych úradov, teda 650.

*Pokračovanie v budúcom čísle*

## INFORMÁCIE

### NA MARGO ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

E. Homolová, Metodické centrum B. Bystrica

Pri koncoročnom upratovaní pracovného stola sa mi dostal do rúk propagačný materiál pre učiteľov, ktorý stručne a výstižne vystihuje "životné pravdy" učiteľského povolania. A práve jeden z bodov, ktoré definujú to, čo nevyhnutne patrí k učiteľskému povolaniu, ma inšpiroval k tomu, aby som sa pokúsila naznačiť cestu, ktorou sa bude uberať ďalšie vzdelávanie učiteľov anglického jazyka v budúcnosti. Tým spomínaným bodom je nasledujúci problém: ďalšie vzdelávanie a presvedčivá profesionalita.

Pregraduálne i postgraduálne vzdelávanie učiteľov anglického jazyka prešlo v poslednom (temer) desaťročí prudkým vývojom, ktorý úzko súvisel s významom, aký naša spoločnosť začala konečne dávať výučbe západných jazykov.

Začiatkom 90-tych rokov Simon Gill zapíňal najväčšie triedy na školách v Žiline a Zvolene seminármi pre učiteľov, ktorí práve prostredníctvom jeho prezentácií objavovali metódy, postupy a techniky dávno známe, len nám (kvôli našej izolovanosti) dovtedy neprístupné. S určitou nostalgiou si spomínam na toto obdobie úprimnej túžby po nových poznatkoch v oblasti metodiky vyučovania anglického jazyka. Ved' práve Britská rada a United States Information Agency nám umožnili prostredníctvom svojich odborníkov prístup k najnovším poznatkom, odbornej literatúre a učebniciam. Bolo to, v určitom zmysle, bezproblémové obdobie, keď asi nebolo učiteľa, ktorému by vedenie školy neumožnilo účasť na vzdelávacom podujatí, ak on prejavil záujem. Preto práve toto obdobie mnohým angličtinárom pomohlo objaviť krásu nášho povolania a svoju tvorivosť.

Situácia je koncom 90-tych rokov je diametrálne odlišná. Triedy už nie sú tak preplnené, vedenia škôl tak ústretové a učelia tak "poznaniachtiví. Je to celkom prirodzený vývoj, ktorý sa dal očakávať, pretože počia-

točná eufória nemohla jednoducho pretrvávať. Za veľmi pozitívne však považujem to, že za katedrou namiesto Simona Gilla je náš učiteľ - multiplikátor (tréner? lektor? vzdelávateľ?) Už samotná terminologická nejasnosť však naznačuje, že jeho situácia nie je vôbec jednoduchá. Postavenie a pôsobenie učiteľa anglického jazyka v tejto novej role je veľmi nejasné, nikým oficiálne nešpecifikované, a teda v určitom zmysle nedôstojné.

#### **Kto vlastne multiplikátorom je?**

Stručne by som ju (99% sú to ženy) charakterizovala ako veľmi skúsenú učiteľku, ktorá absolvovala väčšinu vzdelávacích podujatí zahraničných lektorov, ktorá stále vyhľadáva príležitosti dozvedieť sa viac, vystupuje na konferenciách, sleduje najnovšiu literatúru, skúša nové, tvorí, hľadá, publikuje, neuspokojuje sa s dosiahnutým a chce pracovať s kolegami - angličtinármi. Absolvovanie dvojročného kurzu pre multiplikátorov, ktorý organizovala Britská rada a USIS, jej umožnilo získať zručnosti potrebné na efektívnu prezentáciu a aspoň čiastočne sa zbaviť trémy. Svoje poznatky a skúsenosti odovzdáva za minimálny honorár (v ktorom nie sú zahrnuté HODINY prípravy), cestuje hore-dole po krají, domov sa vracia neskôr ako z poslednej hodiny a v škole je tým, kto "robí problémy", lebo ZAS chýba. Považujem preto za celkom pochopiteľné, že sa sama seba čoraz častejšie pýta: "Prečo to vlastne robím?"

Ozaj, prečo? Toto bola len jedna z otázok, ktorá rezonovala medzi 45 účastníkmi letného inštitútu pre multiplikátorov, ktorý v prvý júlový týždeň organizovala BC/USIS a Metodické centrum v Banskej Bystrici. Zameranie kurzu bolo celkom v súlade so súčasnou politikou týchto zahraničných organizácií, ktorú by som mohla obrazne vyjadriť takto: "... už nebudeme za vás chytať ryby, ale naučíme vás, ako na to." Jednoducho, časy Simona Gilla a Satisha Patela sú nenávratne preč



- či sa nám to páči alebo nie.

Počas týždňa sme sa pod vedením odborníkov Tessy Woodward (Veľká Británia) a Donalda Freemana (USA) pokúšali nájsť odpovede na viaceré otázky, ktoré nás trápia. Naučili sme sa vidieť seba a svoju vzdelávaciu činnosť v širšom kontexte, skúšali sme pozorovať a hodnotiť sa navzájom, pýtať sa a odpovedať, počúvať a vcítiť sa do problémov druhých, učiť sa z vlastných chýb, prekonať strach a trému, oceniť pocit spolupatričnosti vyplývajúci z rovnakých radostí a starostí. Spoločný týždeň priniesol odpovede, ale zároveň nastolil aj ďalšie otázky.

Práve pri tejto poslednej akcii, na ktorej participovalo USIS pred konečným odchodom zo Slovenska, sme si uvedomili, že ďalšie vzdelávania učiteľov anglického jazyka bude v našich rukách a bez domácich multiplikátorov jednoducho nebude možné ho uskutočniť.

Na to, aby toto vzdelávanie bolo aspoň tak efektívne ako doteraz, je nutné vytvoriť tím učiteľov, ktorí sú schopní a ochotní ho robiť, optimálne podmienky na pracovisku. Svoj diel zodpovednosti by však v prvom rade malo niesť Ministerstvo školstva a riadiace orgány. Z ťažko pochopiteľných dôvodov sa táto problematika nachádza na periférii ich záujmu.

Aj napriek tomu, že kvalita pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov anglického jazyka je neporovnateľne vyššia ako v minulosti, je ešte stále veľa oblastí, na ktoré fakulty (hlavne pri stále sa znižujúcom počte hodín pedagogickej praxe) nemôžu poslucháčov pripraviť.

Vzhľadom na úbytok kvalitných pedagógov zo škôl a stále vysoký počet nekvalifikovaných učiteľov anglického jazyka, hlavne na ZŠ, nevidím možnosť ďalšieho vzdelávania našich učiteľov bez domácich multiplikátorov.



O. Plačková: Cyril (1998)

## PREDSTAVUJEME...

### OLGA PLAČKOVÁ

O. Plačková sa narodila 8. septembra 1945 v Myjave. Absolvovala Pedagogickú fakultu UK v Trnave - výtvarný odbor, kde študovala u akad. mal. L. Čecha, H. Halovej, grafika A. Salontaya, akad. soch. Viku, prof. Horňáka. Svoje schopnosti, výtvarný prejav a poznatky z dejín umenia si prehĺbila ďalším štúdiom na UK v Bratislave, ktoré ukončila rigoróznou skúškou v r. 1986 (teória výtvarnej výchovy).

Venuje sa maľbe olejom a akvarelom, nie sú jej však vzdialené ani grafické techniky, ktorými sa prezentovala už počas štúdia na fakulte. Pedagogicky pôsobí na ZŠ v Brezovej (externe učila aj na Základnej umeleckej škole). Tvorí pod vedením akad. maliara Fera Kráľa. Žije v Košariskách.

Tvorba Olgy Plačkovej je viac známa v kruhoch výtvarníkov ako v jej bezprostrednom okolí. Voľný čas vyplňa svojou záľubou - poznávaním, ako vyjadriť svoju náklonnosť k určitým životným hodnotám (bez obzerania sa za úspechom, bez komerčných súvislostí), ako sa vyjadriť

a hovoriť o našom živote, o čom premýšľame, čo nás zaujalo.

O. Plačková sa venuje predovšetkým olejomaľbe, ktorá je zameraná na tri okruhy - veduty, pridržiavajúce sa realistického výrazu; surrealistické vízie, kde je najcitlivejší vplyv Fera Kráľa a abstraktné kreácie, v ktorých akoby našla samu seba a dostala sa najďalej. Sú to pôsobivé, tvarovo i farebne mäkké štylizácie založené na skúsenosti s prírodou.

O. Plačková je členkou skupiny Play art, ktorá vznikla ako nitrianska "odnož" učiteľov výtvarnej výchovy západoslovenského kraja. Fero Kráľ - duchovný otec skupiny Play art, sa veľmi pekne vyjadruje o svojich žiakoch, teda i o O. Plačkovej. Preto si dovoľím ukončiť predstavovanie tejto výtvarníčky slovami jej učiteľa:

"V dobe, keď je práca sprofanizovaná na nepríjemnú povinnosť títo ľudia dobrovoľne a veľmi intenzívne pracujú na sebe, na sebaoslobodzovaní sa od všednosti dňa, ponáraním sa do sveta snov, aby našli tú svoju pravdu. Je to ich vnútorná potreba viesť so sebou vnútorný dialóg, potreba hľadať a objavovať samých seba, hľadať zmysel svojho života. Odpovedať si na otázky, prečo žijeme, čo sme dali svojím životom sebe a svojim blízkym".

E. Kapsová, Nitra



O. Plačková: Metod (1998)