

ČAS NA ZÁSADNÉ REFORMY AJ V ŠKOLSTVE

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

Anotácia: Zásadná reforma systému financovania školstva - predpoklad skutočnej reformy školského systému. Financovanie škôl podľa počtu žiakov - pozitíva i negatíva. Prínos pre rodičov a žiakov.

Kľúčové slová: zásadná reforma školstva, financovanie, ponuka vzdelávacích služieb

Ak vláda prijala v tnedávnych dňoch druhý, razantnejší balíček ekonomických opatrení, v ktorom ohlasuje zvýšenie daní, zavedenie dovoznej prírážky na strane príjmov a šetrenie hlavne vo verejných výdavkoch na strane výdavkov, je najvyšší čas konečne začať aj zásadnú reformu školského systému.

Aj desať rokov po revolúcii môžeme pokojne označiť existujúci systém ako komunistický – teda minimálne prvky demokracie na školách, minimálne prvky konkurencie medzi školami, absencia základných trhových princípov, nedokončená kurikulárna transformácia, obchádzanie rešpektovania základných ľudských a občianskych práv a vrcholom spiatočnícva je existujúci demotivačný systém financovania základných a stredných škôl, ktoré spotrebovávajú zo štátneho rozpočtu 25 miliárd korún. Tento systém je zväčša založený na jánošíkovskom rozdávaní “od buka do buka”. Nikto síce nedostane to, čo si zažiada, každý dostane o voľačo menej, ale niektorí o riadny kus menej, iní iba o trošku menej. “Šikovný” riaditeľ s priateľskými kontaktmi na okresnom alebo krajskom úrade, obdarený dávkou výrečnosti a argumentačnej zručnosti, dokáže bravúrne zdôvodniť svoje nároky. A ak náhodou minie všetky peniaze ešte pred koncom kalendárneho roka, nič sa nestalo, ministerstvo alebo krajský úrad vždy stratu vykryjú a nikoho nezaujímá, že na úkor tých, ktorí šetrili a peniaze si riadne na rok rozplánovali. A ak ani toto náhodou nestačí, prenesú sa nejaké tie dlhy do budúceho roku a tento scenár sa každoročne opakuje.

Pretrvávajúci súčasný systém financovania konzeruje celý školský systém a vo svojich dôsledkoch bráni rozvoju demokracie, konkurencie, trhu v oblasti vzdelávania, rešpektovaniu ľudských a občianskych práv. Najhoršie je, že tieto dopady sa priamo prenášajú do výchovy žiakov – žiaci nie sú vychovávaní v protrhovom, prodemokratickom, konkurenčnom prostredí a takíto potom prichádzajú na reálny trh práce.

Zásadná reforma školstva by mala preto odštartovať zásadnou reformou financovania školstva (ale nesmie pri nej skončiť). Nový systém financovania musí byť jasný a priehľadný, motivujúci a vytvárajúci konkurenčné prostredie ako podmienku zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho systému. Najlepšia, aj keď nie dokonalá, sa javí forma financovania škôl presne podľa počtu žiakov – financovanie na žiaka. Prinúti školy “bojovať” o žiakov, čoho dôsledkom bude zvýšenie kvality a rozšírenie škály ponuky vzde-

lávacích služieb. Rozhýbe zriadovateľov - okresné a krajské úrady, ale aj rezortné ministerstvá - zvažovať efektivnosť existencie tej-ktorej školy. Zriadovateľov pritlačí, aby preferovali dobré školy, o ktoré je záujem žiakov a rodičov, aby pristúpili k reštrikcii škôl, o ktoré je minimálny záujem.

Ako by sa takáto reforma dotkla žiakov a rodičov? Predstavme si priemernú triedu – 25 žiakov - v súčasnom systéme. Učí tam asi 35 % nekvalifikovaných učiteľov, 8 % učiteľov je v dôchodkovom veku a 80 % predstavujú ženy. Škola má základné problémy s platením za energie, prakticky vôbec neinvestuje do údržby, v niektorých triedach zateká, telocvičňa je na pokraji havárie, aj do jedálne sa tiež veľa rokov neinvestovalo. Učiteľia, ktorí tu ešte zostali, majú podpriemerné platy a aj výkon niektorých z nich tomu zodpovedá. Fluktuácia v niektorých predmetoch (cudzí jazyky, informatika...) ohrozuje samotný vzdelávací proces. Žiaci majú minimálne možnosti podieľať sa na riadení školy, rada školy, ak je vôbec zriadená, plní formálnu úlohu. V takejto alebo podobnej situácii sa teda nachádza milión žiakov a ich rodičov. Majú títo žiaci a rodičia záujem o reformu? Reforma by pre nich v praxi znamenala napríklad zvýšenie počtu žiakov v triede z 25 na 30 alebo návštevu školy, ktorá sa nachádza možno o 500 m ďalej,



M. Lányi (ŠÚV Košice): Rybárky '99

prípadne dochádzanie hromadnou dopravou. Uvedomujem si, že samotnému pedagogickému procesu neprospieva zvýšenie počtu žiakov v triede ani dochádzanie žiakov (ak by sme na to mali, mohlo by byť v triede 15 žiakov a škola by mohla byť za každým rohom), ale vyvažujú to nasledovné efekty: zvýšenie počtu žiakov v triede o 5, t. j. o 20 %, môže teoreticky ušetriť 20 % výkonov, ak by sa ušetrilo 20 % tried, 20 % učiteľov, 20 % školských budov – teda teoreticky môže štát ušetriť 5 miliárd korún. Zvýšila by sa tým kvalifikovanosť, zlepšila veková štruktúra, možno aj podiel mužov – učiteľov, pretože odísť by museli v prvom rade nekvalifikovaní a dôchodcovia. Zvýšili by sa prostriedky na údržbu budov – voľné budovy by sa mohli prenajať, prípadne odpredať. Školy by konečne zís-

kali zdroje na nákup učebných pomôcok, obnovu inventára, počítačov, reprografickej techniky atď. Zvýšilo by sa mzdové ohodnotenie učiteľov z ušetrených mzdových prostriedkov, čo by spolu s konkurenčným prostredím viedlo k zvýšeniu kvality výchovno-vzdelávacieho procesu – pravému cieľu reformy. Čiže žiak a rodič by za zvýšenie počtu žiakov v triede o 20 % získal kvalitnejšie, kvalifikovanejšie a na lepšej technickej úrovni a v lepších podmienkach realizované vzdelávanie.

Rodič a žiak rozhodnúť nemôžu. Rozhodnúť za nich musí vláda. Rozumná vláda by nechala polovicu ušetrených prostriedkov naďalej v školstve na posilnenie vzniknutých pozitívnych efektov (mzdový nárast) a ešte stále by ušetrila okolo 2 miliárd korún.

Summary: The author deals with an urgent reform in financing schools according to the number of learners.

ROZVOJ OSOBNOSTI ŽIAKA: DIALEKTIKA JEHO VÝVINU A VÝCHOVNÝCH VPLYVOV

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Dialektika vývinu dieťaťa a podnetov prostredia. Produktívny charakter vlastného seba-rozvíjania. Účinná výchova ako sled osobne významných situácií. Fázy výchovného procesu.

Kľúčové slová: rozvoj osobnosti, zóna najbližšieho vývinu, pedagogická situácia, ego-angažovanosť

Vývin a výchovný štýl

Východiskom humanistických koncepcií výchovy je osoba dieťaťa. Ich základným princípom je obvykle požiadavka, aby výchova čo najviac zodpovedala zákonitostiam vývinu dieťaťa. O vývine dieťaťa sa v pedagogike a v psychológii uvažuje v dvoch protikladných polohách, ktoré vyplývajú z preferovaného výchovného štýlu. Z. Helus ich extrémne póly označuje ako zrýchľujúci, resp. spomaľujúci výchovný štýl.

Zrýchľujúci výchovný štýl možno charakterizovať úsilím vyvieť dieťa čo najrýchlejšie z jeho detstva do dospelosti. Vychádza z predstavy, že detstvo je nebezpečnou a nedôstojnou fázou ľudského života, ktorú treba rýchlo prekonať. Detstvo je stratou času, nehodnotným obdobím, preto ani dieťa nemôže mať hodnotu ako osobnosť. Dieťa vie málo, treba ho všetkému čo najskôr naučiť a vychovať. Takéto názory pochopiteľne dieťa mimoriadne ohrozujú, hrozia jeho preťažením, frustráciou, narušením osobnosti.

Spomaľujúci štýl vyjadruje stanovisko, že základný predpoklad šťastného života je vyzrievanie tela i ducha, ktoré potrebuje dostatočný čas. Čím dlhšie bude jednotlivec vo svojom detstve, tým bude ľudsky šťastnejším, len plnohodnotne prežitú šťastné detstvo môže byť základom plnohodnotnej vyrovnanej dospelosti. Detstvo má vysokú hodnotu, práve tak ako samotné dieťa je

hodnotnou osobnosťou. Tento názor by ale mohol viesť aj k nedostatku primerane náročných podnetov pre vývin dieťaťa v určitom veku.

Medzi oboma stanoviskami je hlboký dialektický rozpor. Na jednej strane človek potrebuje od najútlejšieho detstva podnety, ktoré by zapájali do aktivity práve dozrievajúce funkcie, a tak súčasne napomáhali ich vývinu. S tým však ide ruka v ruke aj vážne nebezpečenstvo, že bude prekročená tenká deliaca čiara medzi tým, čo dieťa ešte je schopné zvládnuť a čo bude preňho preťažením. Na druhej strane ak dieťa nedostáva vhodné podnety, dochádza k najrôznejším formám emocionálnej, rozumovej, sociálnej deprivácie, čo spôsobuje veľké škody v rozvoji jednotlivca, porovnateľné s amputáciami vo fyzickej oblasti. Jednotlivec potrebuje určité tempo vyrovnávania sa s týmito podnetmi. Čím viac narastá intenzita a bohatstvo podnetov, tým naliehavejšia je požiadavka na dostatočný priestor pre vyzrievanie organizmu a vyrovnanie sa s podnetmi. Tento rozpor musí riešiť každý vychovávateľ tak, že bude „vytvárať dynamickú rovnováhu medzi vývinom pomerov, v ktorých dieťa žije, a rozvojom samotného dieťaťa v týchto pomeroch a týmito pomermi.“¹

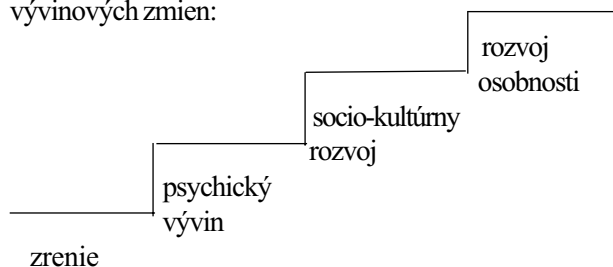
Aby sa dieťa naozaj rozvíjalo, potrebné je v správnom čase aktivizovať tie sily, ktoré práve vyžadujú rozvoj. Podľa Vygotského sú to tie, ktoré ležia v **zóne najbližšieho vývinu**. Zóna aktuálneho rozvoja predstavuje to, čo už

¹ Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982, s. 23.

dieť a dokáže urobiť samé. Zóna najbližšieho rozvoja - to je okruh schopností, ktoré dieťa môže ovládnuť samé, ale len v spolupráci s dospelými, teda sú to potenciálne schopnosti dieťaťa. Pedagogické majstrovstvo učiteľa spočíva práve vo vyhľadávaní zóny najbližšieho rozvoja každého dieťaťa a zacielenie učebných a výchovných aktivít do tejto zóny. Podobne alternatívne pedagogické koncepcie napr. pedagogická koncepcia R. Steinera (waldorfská škola) a M. Montessoriovej, vymedzujú senzitivne fázy vývinu dieťaťa. Sú to obdobia, kedy je dieťa senzitivné a veľmi vnímavé na určité podnety. Úlohou učiteľa je spozorovať začiatok senzitivity určitého typu a ihneď poskytnúť dieťaťu aktivity, úlohy, resp. príslušný materiál na pomoc rozvoju osobnosti. Ak teda stále opakujeme s dieťaťom tú istú činnosť, ktorá je už dávno v zóne jeho aktuálneho vývinu, k skutočnému rozvoju nedochádza práve tak, ako keď oslovujeme učivom tie funkcie, ktoré dosiaľ nie sú dostatočne zrelé a sú od zóny najbližšieho vývinu daného jednotlivca výrazne vzdialené. Zóna najbližšieho vývinu je pre každého jednotlivca individuálna a bez dobrého poznania žiaka ju nemožno odhaliť.

Zrenie, vývin, rozvoj osobnosti

Vývin osobnosti je podľa Helusa¹ jednotou 4 rovín vývinových zmien:



- **Zrenie** (biologický vývin) je najjednoduchšia forma evolučných zmien organizmu, prebieha podľa určitého vrodeneho programu predovšetkým na úrovni anatomicko-fyziologickej a prejavuje sa v charakteristických zmenách správania;
- **psychický vývin** nadväzuje na vývin biologický, na určitý stupeň zrenia (napr. nervovej sústavy), je charakteristický nástupom úlohy aktívnej autoregulácie vlastného vzťahu k okoliu, psychika sa vyvíja prostredníctvom individuálnej skúsenosti jednotlivca a stáva sa regulátorom. Psychický vývin je teda determinovaný biologicky a zároveň individuálnou skúsenosťou, získanou interakciou s prostredím;
- **rozvoj** (socio-kultúrny rozvoj) predstavuje vstup nadindividuálnej dimenzie do vývoja jednotlivca, je to mnohónásobné sprostredkovanie spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva, ktorá vstupuje do individuálnej psychiky a nastoľuje novú úroveň jej fungovania, t. j. jednotlivcovi sa sprostredkováva celá skúsenosť ľudstva, ktorú si osvojuje;
- **rozvoj osobnosti** (individuálny sebarozvoj) je najvyššou

úrovňou rozvoja, spočíva v tom, že jednotlivec sa sám programovo, aktívne a cieľavedome zameriava na vlastné sebarozvíjanie, hľadá cesty jeho uskutočnenia, stáva sa rozhodujúcim subjektom riadenia vlastného osobného vývoja, k tejto úrovni by mala uvedomelo smerovať výchova človeka.

Rozvoj osobnosti je teda determinovaný čiastočne najprv biologicky, potom zvonku kultúrnymi možnosťami, príležitosťami, úlohami. Avšak až keď sú u jednotlivca navodené **vnútorné aktívne postoje** k činnostiam, stáva sa vonkajšia determinácia skutočne rozvojatvornou - jednotlivec odpovedá na vonkajšie podnety tak, že sa mení úplne novým spôsobom. Tieto zmeny pôsobia ako vnútorné regulátory jeho vzťahu k okoliu, k ľuďom, k sebe samému. Rozvoj teda nie je len "konzumáciou" rozvojatvorných príležitostí, ale je aj východiskom pre ich tvorbu u jednotlivca. Čím viac sa jednotlivec ako osobnosť rozvíja, tým viac je produktívny, sám si tvorí kvalitnejšie podmienky pre svoj rozvoj. "**Rozvoj nie je len reproduktívny, ale tiež produktívny**".²

Jedinec nielen reprodukuje vonkajšie rozvojovotvorné príležitosti a determinanty, ale aj produkuje nové vlastné determinanty a príležitosti. Môže svoj rozvoj uvedomelo riadiť.

Rozvoj osobnosti a výchovný vplyv

Z procesuálneho poňatia výchovy vyplýva, že najväčší vplyv na osobnosť majú životne dôležité situácie, lebo vyvolávajú reťazec ďalších vplyvných situácií. Aby výchovné zásahy mali vplyv na osobnosť, musia mať charakter dôležitých, **osobne významných situácií**. Významnosť situácie pre jednotlivca však nemožno posudzovať zvonku, teda ako sa všeobecne posudzuje napr. dospelými, ale podľa toho, **ako ju vníma daný jednotlivec**. Ak ju považuje za významnú, otvára sa jej, necháva ju na seba pôsobiť, reaguje, vyhľadáva ju, tvorí ju. To, akým spôsobom sa jednotlivec so situáciou vyrovnáva, závisí od toho, ako ju vzťahuje na seba, t. j. či situácia vstupuje do referenčného rámca ega, do oblasti hodnôt, cieľov, noriem "ja" daného človeka. Ak áno, vzniká stav, ktorý psychológovia nazývajú **ego-angažovanosť**. Pri ego-angažovanej situácii človek prežíva a koná tak, aby si udržal vlastné sebapoňatie a ovplyvnil okolie, aby bolo v zhode s jeho postojmi, správaním a pod. Jednotlivec vyhľadáva situácie, v ktorých si potvrdzuje svoje sebapoňatie. Ego-angažovanou situáciou sa môže stať aj situácia iného človeka, ktorú si jednotlivec interiorizuje. Rozhodujúce je, aký **osobný zmysel** jej jednotlivec prikladá, ako sa ona dotýka jeho potrieb, záujmov, hodnôt, ideálov, aspirácií. To potvrdzuje predchádzajúce úvahy o produktívnom charaktere rozvoja, teda že "**jednotlivec nie je iba objektom situácií**, do ktorých sa dostáva a ktoré prežíva, ale je podvedomým alebo vedomým **subjektom** ich vyhľadávania alebo tvorby".³

Uvedené východiská majú pre výchovnú prácu orientovanú na rozvoj osobnosti fundamentálny význam. Podľa nich **podstatnou príčinou neúčinnosti výchovy** je práve

¹ Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982, s. 27-30.

² Tiež tam, s. 69.

³ Tiež tam, s. 52.

to, že dieťa sa nestáva subjektom sociálne významných pedagogických situácií, ktoré tak vnímajú a väčšinou aj tvoria dospelí, nespája ich so svojím ja, necíti ich význam pre svoju osobu, nevkladá do nich osobný zmysel, t. j. neprežíva ich, netvorí ich, nie je v nich angažované. Často je to preto, že mu to dospelí jednoducho neumožnia svojím štýlom výchovy. Takáto výchova nemá potom pozitívny vplyv na skutočný rozvoj osobnosti.

Aby výchova skutočne podporovala rozvoj osobnosti, je podľa Pelikána (1995) nevyhnutné akceptovať niektoré zásadné skutočnosti:

1. Osobnosť sa rozvíja tak pod vplyvom spontánneho utvárania, ako aj pod vplyvom zámerného pôsobenia. Výchova môže byť účinná len vtedy, ak rešpektuje celkový doterajší vývin jednotlivca, pôsobenie oboch typov faktorov. K tomu je nutná dobrá znalosť "svojbytnej histórie jednotlivca", ktorá je úplne individuálna. Rozvoj každej osobnosti potom vyžaduje **celkom individuálne chápanie každej osobnosti** a vytváranie podmienok pre jej autonómny a svojbytný vývin. História každej osobnosti je výsledkom jej doterajších skúseností v minulých prežitých situáciách, v ktorých bola pravdepodobne silne ego-angažovaná. Preto dospieť k zmene v rozvoji "zle vychovaného" jednotlivca nie je možné slovom, ale **zmenou osobných skúseností v nových ego-angažovaných situáciách**.

2. Ak existujú situácie, ktoré môžu mať charakter kľúčového východiska pre reťazec ďalších situácií, a tým aj pre ďalší rozvoj osobnosti, potom o výchove nemôžeme uvažovať len ako o zámernej cieľavedomej ceste presne za spoločnosťou vymedzeným cieľom, ale aj ako o procese, ktorý môže mať **situáčno-orientačný charakter**. Výchova potom môže prebiehať aj tak, že určitá pedagogická situácia môže u žiaka odštartovať celý reťazec situácií, v ktorých opakovane potvrdzuje svoje počiatkové skúsenosti z východiskovej situácie, vytvára si novú koncepciu sebapoňatia, ktorá opäť potrebuje potvrdenie v novej sérii situácií. Tak môže postupne dochádzať k premene skúseností na zvyky a neskôr na črty osobnosti. Reťazec situácií môže byť z hľadiska vývinu jednotlivca pozitívny, môže (ale aj nemusí) byť takto zámerne navodený, vtedy v zornom uhle zostáva orientácia na dosahovanie určitých cieľov v rozvoji osobnosti. Ak je negatívny, mal by pre pedagóga zohrať úlohu varovného signálu, aby nedošlo k vytváraniu nevhodných črt osobnosti a aby sa pokúsil navodiť inú pozitívnejšiu situáciu, ktorá by vyvolala pozitívny reťazec.

3. Situácia, ktorá by bola schopná vyvolať následný pozitívny reťazec, nie je tá, ktorá je všeobecne dospelými považovaná za veľmi dôležitú a významnú, ale tá, ktorú jednotliviec **subjektívne prežíva ako osobne významnú**, ktorá zasahuje jeho "ja". Zasiahnutie "ja" je vždy silne spojené s afektívnou stránkou osobnosti a sú preň nevyh-

nutné nasledovné skutočnosti:

- **otvorenie sa** dieťaťa pedagogickému pôsobeniu, situácii, inak končí možnosť ovplyvnenia, môže to byť aj nesúhlas, len nie ľahostajnosť; pedagóg toto otvorenie môže dosiahnuť pozitívnym vzájomným vzťahom
- **získanie osobnej skúsenosti**, ktoré je účinnejšie ako slovné pôsobenie; dieťa všetko meria svojou osobnou skúsenosťou, ktorá je iná ako skúsenosť dospelých, preto je dôležité, aby z logiky samotnej prežívanej situácie pochopilo, čo je správne a ako sa má správať
- **možnosť slobodnej voľby**, ktorú musí nutne mať, ak chce z logiky prežívanej situácie voliť optimálne riešenie; dať dieťaťu možnosť voľby variantov riešenia (či pri učení, alebo pri riešení konfliktu) znamená učiť ho osvojiť si **rozhodovací proces** a prebranie zodpovednosti zaň; je to jediný možný spôsob výchovy samostatnej, autentickej, slobodnej osobnosti, o rozvoji myslenia a kreativity nehovoriac.

Človek, ktorý je neustále riadený, za ktorého stále rozhodoval niekto iný, môže sa dostať do situácie naučenej bezmocnosti, je frustrovaný, ak má sám rozhodnúť. Dôležitý význam má **subjektívny pocit slobodného rozhodovania**. Napr. pedagogickú situáciu pedagóg pripraví tak, aby žiaci z logiky samotnej situácie volili správne riešenie, avšak môžu mať pocit, že rozhodli sami. Prežívanie situácie, ktorú má žiak možnosť sám riešiť a úspešne doviest' do konca, ďaleko viac zasahuje "ja" ako prežitie situácie celkom manipulovanej učiteľom.

4. Východiskom výchovy je **pedagogická situácia**, ktorá sa podobá bežnej životnej situácii, len do nej vstupuje zámer pedagóga. Ten môže použiť priame alebo nepriame pedagogické pôsobenie. **Priame výchovné pôsobenie** spočíva v priamom vplyve vychovávateľa na žiaka. Vychovávateľ stavia pred žiaka cieľ, ovplyvňuje jeho rozhodovanie, niekedy aj priamo stanoví postup činnosti, organizuje a hodnotí jeho činnosť. Pri **nepriamom výchovnom pôsobení** sa organizujú skôr podmienky žiadúceho utvárania človeka než priamo vychovávaný človek. Pedagóg vytvára skôr podmienky ovplyvňovania situácie a nie priamo žiaka. Pritom v situácii je žiak jej aktívnym subjektom, sám ju dotvára. Vychovávateľ pri nepriamom pôsobení musí so znalosťou psychiky, potrieb, záujmov, aspirácií žiaka nasmerovať situáciu tak, aby vyhovovala potrebám žiaka, ale aj jeho pedagogickým zámerom. Čím viac dieťa vníma situáciu ako prirodzenú, neriadenú, ktorú samé ovplyvňuje, tým má väčší pocit slobodnej voľby, čo je súčasne efektívnejšie pre rozvoj autentickej osobnosti, pre jej osobnostné dozrievanie a sebarozvíjanie.

Fázy výchovného procesu

Na základe takto stanovených postulátov situačnej orientácie výchovy potom môžeme hovoriť o 4 fázach výchovného procesu, ktoré súčasne predstavujú 4 fázy rozvíjania osobnosti:¹

¹Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava 1995, s. 74 - 77.

1. fáza - situačná - je kľúčová; dieťa sa dostáva do konkrétnych situácií, v ktorých naňho pôsobia konkrétne podmienky, vznikajú uňho konkrétne motívy činnosti, ovplyvnené aktuálnymi potrebami, záujmami, hodnotami; v každej situácii vstupuje do určitej roly, čo ovplyvňuje nielen vznik *situačných motívov*, ale aj *situačných reakcií a postojov*;

2. fáza - fixačná - pri opakovaní tých istých alebo modelovo podobných situácií dochádza k upevňovaniu postojov, ale aj ku vzniku *zvykov*, ako ustálených reakcií na modelovo podobné situácie, stabilizácia reakcií však ešte neznamená ich oporu v referenčnom rámci jednotlivca;

3. fáza - generalizačná - v nej dochádza k vytváraniu zovšeobecnených myšlienkových modelov situácií v psychike jednotlivca, využívajú sa v nej situácie, ktoré sú vonkajškovo rozdielne, ale blízke svojim vnútorným zameraním; opakovaním naučených reakcií by sme už nič nedosiahli, ale realizáciou projektov, úloh, plánov sa vyžadujú nové formy začlenenia jednotlivca do sveta, nachádzanie podobných prvkov v zdanlivo odlišných situáciách, nachádzanie štruktúry situácií; v tejto fáze sa tvoria a upevňujú *črty osobnosti, osobnostné vzťahy* a jej *hod-*

notový systém, tým sa priamo zasahuje "ja" a afektívny rozvoj osobnosti;

4. fáza - osobnostno-integračná - je relatívne dokončenie utvárania integrovanej a autentickej osobnosti celkovou integráciou jej celého doterajšieho vývinu; vzniká typ *svojbytnej jedinečnej osobnosti* s vlastným charakterom a životnou orientáciou; dosiahnutie tohto štádia je výsledkom spontánneho vývoja, výchovných zásahov, ale predovšetkým toho, ako sa na tomto procese podieľal samotný jednotlivec ako *subjekt vlastného utvárania*.

Človek je otvorená a dynamická bytosť, preto proces jej utvárania nie je nikdy procesom uzavretým. Celý proces sa neustále opakuje na novej úrovni, po relatívnom dosiahnutí štvrtej fázy človek opäť vstupuje do konkrétnych situácií, tvorí si nové reakcie, postoje, zvyky, hodnoty, črty osobnosti, čo ale ovplyvňuje aj jeho staršie postoje, zvyky, črty, čím sa osobnosť opäť a opäť integruje. **Základnou podmienkou je však aktívna pozícia samotného jednotlivca na procese vlastného utvárania sa, ktorá závisí najmä od miery osobnej ego-angažovanosti a od množstva možností slobodného rozhodovania.** To by si mal pamätať každý, kto chce vychovávať a vzdelávať iných.

Literatúra:

Amonašvili, Š. A.: *Vítajte v škole deti*. Bratislava 1990.
Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982.

Felikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava 1995
Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha 1997.

Summary: *The author focuses on dialectics of child development and environment, gives characteristics of effective up-bringing as a chain of important situations.*

ADAPTÁCIA OBČANOV NA NOVÉ PODMIENKY V SOCIÁLNEJ POLITIKE SO ZAMERANÍM NA VZDELÁVANIE

VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝSKUMNÉHO PROJEKTU

O. Gyárfášová, Centrum pre sociálnu analýzu Bratislava

Anotácia: *Názory slovenskej verejnosti na aktuálny stav sociálnej reformy v oblasti vzdelávania. Názory na štátne, súkromné a cirkevné školy. Vnímanie rozdielov medzi nimi. Spôsoby komunikácie školy s rodičmi. Vyravňovanie sa rodín s finančnými nákladmi na vzdelávanie.*

Kľúčové slová: *školsťvo, vzdelanie, sociálna reforma, finančné náklady na vzdelanie, štátne, cirkevné, súkromné školy, reprezentatívny výskum názorov verejnosti*

Projekt realizovalo Centrum pre sociálnu analýzu v rokoch 1997-98, riešiteľmi úlohy boli PhDr. O. Gyárfášová, vedúca tímu, PhDr. Zora Bútorová, CSc. a Mgr. M. Kúska. Garantom výskumu bol Inštitút pre vedy o človeku (IWM) vo Viedni v rámci programu SOCO (Sociálne náklady ekonomickej transformácie) a finančne ho podporil Úrad spolkového rakúskeho kancelára a Fordova nadácia.

Cieľom projektu bolo zmapovať názory slovenskej verejnosti na aktuálny stav sociálnej reformy v oblasti vzdelávania, názory na štátne, súkromné a cirkevné školy a vnímanie rozdielov medzi nimi, zistiť, ako komunikuje škola s rodičmi a naopak, ako sa rodiny vyrovnávajú s finančnými nákladmi na vzdelávanie a pod.

Celkovo boli spracované postoje 1052 respondentov.

Výsledky reprezentatívneho prieskumu názorov verejnosti

1. Najdôležitejšie problémy školstva

Verejnosť vníma problémy školstva primárne z finančného hľadiska. Respondenti najčastejšie (takmer v polovici prípadov) ako najnaliehavejšie problémy školstva uvádzajú nedostatok peňazí na zlepšenie technického vybavenia škôl a na primerané finančné ohodnotenie práce učiteľov.

Približne štvrtina (26 %) respondentov vidí problémy školstva v nedostatočne pripravených a uskutočňovaných zmenách školskej politiky. Približne rovnako veľká skupina

respondentov vníma problémy najmä v preťažení žiakov a v odchodoch pedagógov do iných rezortov, čo úzko súvisí s mzdovými podmienkami v tomto rezorte.

Pätina (19 %) respondentov považuje za závažný problém opätovného návratu k ideologizácii školstva formou politicky motivovaných výmen riaditeľov škôl.

Len malá časť respondentov (14 %) považuje za problém nedostatočné možnosti rodičov spolurozhodovať o chode školy, naopak, 7 % respondentov vidí problém z opačného pohľadu - ako nezáujem rodičov o ovplyvňovanie chodu školy.

Za okrajové sú respondentmi považované problémy dvojazyčného školstva (7 %), ako aj spolufinancovanie súkromných a cirkevných škôl zo strany štátu.

Tabuľka č. 1: *Ktoré problémy základného a stredného školstva považujete za najnaliehavejšie? Vyberte najviac tri.*

1. Nedostatočná technická vybavenosť	45,0
2. Nízke platy učiteľov	28,3
3. Nedostatočne premyslené zmeny v systéme školstva	26,1
4. Preťaženosť žiakov	25,2
5. Odchod učiteľov do iných rezortov	23,8
6. Výmena riaditeľov na základe politických kritérií	19,3
7. Nevhodné učebnice	15,1
8. nízka kvalifikovanosť učiteľov	14,3
9. Nedostatočné možnosti rodičov spolurozhodovať o chode školy	13,9
10. Feminizácia školstva	13,8
11. Preťaženosť učiteľov	8,7
12. Nezáujem rodičov o ovplyvňovanie chodu školy	7,3
13. Obmedzovanie dvojazyčnej výuky pre deti národnostných menšín	6,9
14. Nedostatočné prispievanie štátu na súkromné školy	5,8
15. Obmedzovanie autonómie škôl	4,2
16. Nedostatočné prispievanie štátu na cirkevné školy	3,7
17. Iné	1,5
Nevie	9,4

2. Podiel súkromných a cirkevných škôl

Aj po likvidácii monopolu štátu na zriaďovanie škôl v slovenskom školskom systéme ostáva dominantné postavenie štátnych škôl. V roku 1996 tvorili štátne základné, stredné školy a predškolské zariadenia 97 % všetkých škôl, z hľadiska počtu žiakov bol tento podiel 96 %. Podiel súkromných a cirkevných škôl v roku 1996 prezentuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka č. 2: *Počet štátnych, súkromných a cirkevných základných, stredných škôl a predškolských zariadení a žiakov v roku 1996*

	Štátne školy	Súkromné školy	Cirkevné školy
Počet škôl	6 908	142	73
% z celku škôl	97,0 %	2,0 %	1,0 %
Počet študentov	1 133 895	36 683	9 204
% z celku študentov	96,1 %	3,1 %	0,8 %

Občania hodnotia podiel súkromných a cirkevných škôl na vzdelávaní ako dostačujúci. Väčší podiel nešťátnych škôl požaduje štvrtina, resp. pätina respondentov, naopak, zníženie počtu súkromných a cirkevných škôl považuje za správne 15%, resp. 19 % respondentov.

Tabuľka č. 3: *Názory verejnosti na súkromné a cirkevné školy*

	Súkromné školy	Cirkevné školy
Sú potrebné vo väčšom rozsahu	25,1	21,6
Súčasný stav je vyhovujúci	42,0	43,9
Malo by ich byť menej ako doteraz	14,6	19,4
Nevie	18,3	15,1

V rámci výskumnej vzorky sa problémy základného alebo stredného školstva priamo dotýkali 36 % respondentov. V 96 % prípadov deti opýtaných navštevovali štátne, 1 % súkromné a 3 % cirkevné školy. Celkovo sa však názory rodičov nelíšia od názorov celej populácie.

Viac súkromných škôl si praje predovšetkým mladšia a stredná generácia – do 44 rokov, ľudia s vyšším vzdelaním (maturita alebo VŠ), ľudia s príjmom nad 5000 Sk na člena domácnosti, zaraďujúci sa do vyššej strednej alebo strednej spoločenskej vrstvy. Veľkosť bydliska nie je diferencujúca.

Vo vzťahu k cirkevným školám sa mladšia a stredná generácia skôr prikláňa k názoru, že ich súčasný stav je vyhovujúci, vzdelanie, príjem, statusové sebaradenie a veľkosť obce nediferencujú názory na optimálny stav cirkevných škôl.

Viac súkromných a cirkevných škôl by si častejšie želali občania maďarskej národnosti.

Všeobecne môžeme konštatovať, že názory na súkromné školy sú výraznejšie sociálne podmienené ako názory na školy cirkevné.

3. Výchovné funkcie školy v očakávaní verejnosti

Verejnosť od základných a stredných škôl očakáva najmä plnenie nasledovných funkcií: poskytovanie všeobecného vzdelania a rozhladu, vypestovanie schopností žiakov orientovať sa v každodennom živote (škola ako príprava na praktický život), osvojenie si disciplíny a poriadku. K týmto funkciám, ktoré by sa dali označiť za "tradičné", sa pridáva osvojenie si aktívneho ovládania cudzích jazykov, ktorého význam si ľudia uvedomujú väčšmi v súčasnosti ako pred rokom 1989, keď znalosti cudzích jazykov mali podstatne menšie "praktické" využitie. Ďalšou funkciou, ktorú pokladá za veľmi dôležitú výrazne nadpolovičná väčšina respondentov, je rozvíjanie tvorivosti.

Do skupiny menej zdôrazňovaných funkcií školy patria tie, ktoré by sa dali označiť ako "netradičné" – napr. výchova k ľudským a občianskym právam, pestovanie sociálnej citlivosti a solidarity so sociálne slabšími či zdravotne postihnutými, výchova k etnickej a rasovej tolerancii.

Tabuľka č. 4: Do akej miery je podľa vás dôležité, aby základné a stredné školy rozvíjali v žiakoch a študentoch nasledovné vlastnosti a schopnosti?

(1 = veľmi dôležité.... 4 = úplne nedôležité, 9 = neviem)

	1	2	3	4	9	Miera dôležitosti ¹
Všeobec. vzdel., rozhľad	81	17	1	0	1	19
Schopnosť orientovať sa v každodennom živote	75	21	2	0	2	1,26
Disciplína, poriadok	74	22	2	1	1	1,28
Aktívne ovládanie CJ	71	25	2	0	2	1,30
Tvorivosť	63	31	3	1	3	1,40
Výchova k občian. a ľudským právam	54	36	6	1	4	1,51
Sociálna citlivosť, solidarita so sociálne slabšími, zdravotne postihnutými ;	53	38	6	1	2	1,53
Etnická a rasová tolerancia	47	38	10	2	4	1,65

3. Výchovné funkcie školy v praxi

Hodnotenie toho, do akej miery školy naozaj plnia svoje výchovné a vzdelávacie funkcie vyznieva pomerne kriticky. Podľa väčšiny respondentov nie je ani jedna rozvíjaná dostatočne. To znamená, že školy dostávajú za svoju prácu "jednotku" iba od malej časti respondentov. Najlepšie je hodnotené poskytovanie všeobecného vzdelania a rozhľadu, aktívne ovládanie cudzích jazykov, pestovanie disciplíny a poriadku a podporu tvorivosti hodnotilo viac ako 50 % respondentov úplne alebo skôr priaznivo. V ostatných prípadoch prevládajú kritické a nevyjasnené názory.

Tabuľka 5: Do akej miery sa, podľa vás, základné a stredné školy skutočne venujú rozvíjaniu týchto vlastností a schopností?

(1 = venujú sa dostatočne, 4 = nevenujú sa vôbec, 9 = neviem posúdiť)

	1	2	3	4	9	Miera realiz. ¹
Všeobecné vzdelanie, rozhľad	31	52	9	1	7	1,77
Aktívne ovládanie CJ	19	55	17	1	9	1,99
Tvorivosť	10	46	27	5	12	2,30
Disciplína a poriadok	13	45	31	6	6	2,31
Výchova k občianskym a ľudským právam	8	38	32	7	16	2,45
Schopnosť orientovať sa v každodennom živote	7	35	35	11	11	2,57
Etnická a rasová tolerancia	7	30	40	9	15	2,60
Sociálna citlivosť, solidarita so sociálne slabšími, zdravotne postihnutými	6	31	38	10	15	2,62

¹ Miera dôležitosti je vypočítaná ako aritmetický priemer z odpovedí respondentov, ktorí vedeli zaujať stanovisko (1-4).

² Miera napätia medzi "ideálom" a "skutočnosťou" je vypočítaná ako rozdiel medzi mierou dôležitosti a mierou realizácie danej funkcie.

5. Výchovné funkcie školy v praxi – očakávania a realita

Najväčší rozpor medzi "ideálom" a "skutočnosťou" pociťujú respondenti pri hodnotení miery, do akej školy pripravujú žiakov a študentov pre život v spoločnosti (schopnosť orientovať sa v každodennom živote). Na druhej strane najmenší rozpor zas respondenti pociťujú pri hodnotení skutočnosti, do akej miery sa školy zameriavajú na poskytnutie všeobecného vzdelania a rozhľadu. Ukazuje sa teda, že trh vzdelávania a trh práce ostávajú naďalej izolované. Školy síce poskytujú encyklopedické vedomosti, ale nie dostatočnú schopnosť žiakov a študentov orientovať sa v každodennom živote.

Tabuľka č. 6: Výchovné funkcie základných a stredných škôl – očakávania a realita

	Miera dôležit.	Miera realiz.	Miera napätia ²	Poradie podľa dôležit.	Poradie podľa realiz.
Všeobecné vzdelanie, rozhľad	1,19	1,77	0,58	1	1
Schopnosť orientovať sa v každodennom živote	1,26	2,57	1,31	2	6
Disciplína a poriadok	1,28	2,31	1,03	3	4
Aktívne ovládanie CJ	1,30	1,99	0,69	4	2
Tvorivosť	1,40	2,30	0,90	5	3
Výchova k občianskym a ľudským právam	1,51	2,45	0,94	6	5
Sociálna citlivosť, solidarita so sociálne slabšími, zdravot. postih.	1,53	2,62	1,09	7	8
Etnická a rasová toler.	1,65	2,60	0,95	8	7

6. Sociálna podmienenosť názorov na funkcie základných a stredných škôl

Ženy väčšmi zdôrazňujú väčšinu výchovných funkcií školy ako muži: výchovu k disciplíne, k sociálnej citlivosti a solidarite atď. V názoroch na dôležitosť výchovy k občianskym a ľudským právam a na schopnosť orientovať sa v každodennom živote sa ženy a muži neodlišujú.

Pri hodnotení realizácie jednotlivých výchovných funkcií školy sa muži a ženy nelíšia. Z toho vyplýva, že ženy pociťujú v porovnaní s mužmi väčšie napätie medzi ideálom, t.j. medzi svojimi očakávaniami voči škole a realitou.

Najmladší respondenti (18-24 rokov), v kontraste s najstaršími (nad 60 rokov), pokladajú za menej dôležité, aby školy vychovávali k disciplíne a poriadku, k sociálnej citlivosti a solidarite, k občianskym a ľudským právam.

Vzdelanejší respondenti častejšie pokladajú za veľmi dôležité, aby školy poskytovali všeobecné vzdelanie a rozhľad, vychovávali k tvorivosti a učili aktívne zvládnuť cudzie jazyky. Na druhej strane ľudia s nižším vzdelaním pripisujú väčší význam tomu, aby si žiaci a študenti osvojili v škole disciplínu a poriadok. Rozdiely vo vzdelaní respondentov nehrajú rolu, keď posudzujú dôležitosť výchovy

k sociálnej citlivosti a solidarite, k občianskym a ľudským právam, k etnickej a rasovej tolerancii.

Ľudia s vyšším vzdelaním celkovo pociťujú väčšie napätie medzi svojimi očakávaniami voči škole v porovnaní so skutočným pôsobením školy na žiakov. Častejšie konštatujú, že školy nedostatočne vychovávajú k schopnosti orientovať sa v každodennom živote, k tvorivosti, tolerancii a k osvojeniu si občianskych a ľudských práv.

Čo sa týka konkrétne rodičov, ktorí majú deti na ZŠ alebo SŠ, rodičia s vyššími aspiráciami na vzdelanie svojich detí častejšie očakávajú, že školy by mali deťom poskytnúť aktívnu znalosť cudzích jazykov a rozvíjať v nich tvorivosť. Menšiu dôležitosť pripisujú disciplíne a poriadku.

Rodičia, ktorých dieťa študuje na gymnáziu alebo strednej odbornej škole, na rozdiel od rodičov, ktorých dieťa sa učí na učňovskej škole, väčšmi zdôrazňujú, že škola má vychovávať k tvorivosti, ovládaniu cudzích jazykov a tolerancii. Naopak, rodičia detí navštevujúcich učňovskú školu častejšie akcentujú výchovu k disciplíne a poriadku.

7. Vyrovnávanie sa s výdavkami na vzdelanie

Iba tretina rodičov, ktorých dieťa (deti) navštevuje základnú, strednú alebo učňovskú školu, nepociťuje výdavky na vzdelávanie ako problém. 54 % konštatuje, že výdavky do tejto oblasti predstavujú pre domácnosť "určitý problém". Veľké ťažkosti pociťuje 13 % rodičov. Finančné ťažkosti uvádzajú respondenti najmä v súvislosti so strednou a učňovskou školou.

V reprezentatívnom súbore boli v drvivej väčšine (96 %) zastúpení rodičia detí, ktoré navštevujú štátne školy. Štatistické vyhodnotenie toho, ako sa domácnosť vyrovnáva s nákladmi na vzdelanie v závislosti od typu školy, nebolo preto možné.

Tabuľka 7: Ako znášate výdavky na vzdelanie?

	Jún 1997
Nespôsobuje nám to vážnejšie ťažkosti	33
Predstavuje to pre nás určitý problém	54
Spôsobuje nám to veľké problémy	13

Podľa očakávania, finančná záťaž je pociťovaná najmä v domácnostiach s príjmom do 3000 Sk na člena domácnosti. Na tejto príjmovej hranici dochádza k istému zlomu, od ktorého potom záťaž domácnosti klesá v závislosti od výšky príjmu.

Tabuľka č. 8: Príjmová situácia domácnosti a náklady na vzdelanie

Príjmová skupina	Bez ťažkostí	Určitý problém	Veľké ťažkosti
Do 2000 Sk	8	66	26
Od 2000 do 2999	2	60	20
Od 3000 do 3999	31	62	7
Od 4999 do 5000	46	54	0
5000 a viac	64	32	2

8. Vzdelanie detí ako aspirácia rodičov

Vo všeobecnosti platí, že rodičia chcú, aby ich dieťa dosiahlo vyššie (alebo minimálne rovnaké) vzdelanie, ako dosiahli oni. 46 % rodičov si praje, aby ich dieťa (deti) dosiahlo vysokoškolské vzdelanie, ďalších 47 % si želá, aby ukončilo strednú školu alebo učilište s maturitou. Len 5 % rodičov by sa uspokojilo s učňovskou školou bez maturity. Nedochádza k diferenciacii podľa toho, aký typ školy dieťa navštevuje. V tomto smere je zatiaľ podiel detí na súkromných a cirkevných školách príliš nízky. Predstavy o vzdelaní dieťaťa a vysoko korelujú so vzdelaním a spoločenským sebazaradením rodičov. Vysoké sú však aj aspirácie rodičov so základným a stredným vzdelaním.

Tabuľka č. 9: Želané vzdelanie detí a dosiahnuté vzdelanie rodičov

Želané vzdel. detí (vzdelanie rodičov)	Základné	Stredné bez maturity	Stredné s maturit.	Vysokoškolské
Základné	0	0	1	0
Stredné bez mat.	15	4	1	0
Stredné s matur.	50	55	34	8
Vysokoškolské	31	29	62	92

Ťažkosti s výdavkami na vzdelanie nie sú prekážkou vysokých aspirácií na vzdelanie dieťaťa. Až tretina rodičov, ktorí uvádzajú, že s výdavkami na vzdelanie majú veľké ťažkosti, si pre svoje dieťa praje najvyššie vzdelanie.

Skúmali sme aj statusové sebazaradenie respondentov a jeho vplyv na aspirované vzdelanie detí. Do najvyššej a vyššej strednej spoločenskej vrstvy sa zaradilo len 5 % rodičov, 55 % sa zaraduje do strednej vrstvy a 30 % do nižšej strednej vrstvy. Do najnižšej spoločenskej vrstvy sa umiestňuje 7 % rodičov. V podskupine rodičov detí navštevujúcich základnú alebo strednú školu sme nezistili žiadne výraznejšie odchýlky od celej populácie.

Tabuľka č. 10: Želané vzdelanie detí a statusové sebazaradenie rodičov

Želané vzdel./ statusové sebazarad.	Najniž. spoločn. vrstva	Nižšia stredná	Stredná	Vyššia stred. a najvyššia
Základné	4	0	0	0
Stredné bez maturity	7	8	3	0
Stredné s maturitou	81	49	45	16
Vysokoškolské	7	43	51	79

Statusové sebazaradenie vysoko koreluje so vzdelaním, a teda sa čiastočne premieta aj do predstáv rodičov o budúcom vzdelaní ich detí. Vidíme však aj isté rozdiely. Kým tretina rodičov so základným vzdelaním chce pre svoje dieťa najvyššie vzdelanie, z rodičov, ktorí sa zaradujú do najnižšej vrstvy, len 7 % deklaruje tento cieľ. Na druhej strane rodičia, ktorí majú vysokú školu, si takmer všetci

prajú to isté vzdelanie aj pre svoje dieťa. Statusové sebazaradenie do vyšších kategórií spoločenského rebríčka nemá taký jednoznačný vplyv na aspirované vzdelanie dieťaťa.

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že rodičia chcú,

aby ich deti mali minimálne maturitu. Zistenia iných výskumov však ukazujú, že vzdelanie rozhodne nepatrí k tým činiteľom, ktoré by dnes rozhodovali o spoločenskom, prípadne ekonomickom vzostupe rodiny.

Summary: *The article presents the results of public opinion survey on current situation in social reform of education, opinions on state, private and church schools, differences among them and coping with family financial expenses on education.*

NETRADIČNÁ SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

E. Adamčáková - Z. Veljačiková, Základná škola Námestovo - Brehy

Anotácia: *Koncepcia Projektu Orava. Ciele. Netradičná spolupráca rodiny a školy - skúsenosti autoriek.*

Kľúčové slová: *demokracia, rodina, kritické myslenie, spolupráca, aktivity, hodnotenie*

Projekt Orava sa realizuje už v rámci predškolskej výchovy a pokračuje na základnej škole. Od roku 1994 na 10. materskej škole v Námestove začali overovať konštruktivistický prístup k výchove a vzdelávaniu detí predškolského veku. Konštruktivistický prístup priamo stavia na schopnostiach detí v konkrétnych každodenných situáciách prirodzene tvoriť vlastné hodnoty, významy a normy. Do výchovy vnáša humanizáciu s plnou akceptáciou dieťaťa a rešpektovaním jeho potrieb. V tomto duchu sa pokračuje aj na základnej škole.

Hlavným cieľom projektu je prispieť k zmenám vo vyučovacom prostredí definovaním vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi medzi sebou a učiteľmi a riadiacimi pracovníkmi.

Dlhodobým cieľom projektu je podnietiť trvalé zmeny vo vyučovacích metódach a organizácii škôl tak, aby žiaci boli lepšie pripravení na život v demokratickej spoločnosti.

V rámci Projektu Orava pracujú dve skupiny učiteľov z okresov Dolný Kubín, Tvrdošín a Námestovo. Ide o učiteľov ročníkov 1-4. a 5-9. Obe skupiny absolvovali študijný program v rozsahu 250 hodín, kde im bolo pod vedením amerických lektorov predstavené množstvo metód takým spôsobom, ktorý im poskytol možnosť tvoriť, prispôbovať ich a vybrať tie najvhodnejšie. Projekt Orava umožnil niektorým učiteľom navštíviť školy v Severnej Iowe, kde sa mohli na mieste presvedčiť o účinnosti spomínaných metód a získať tak iné pohľady a inšpiráciu.

Súčasťou Projektu Orava bol aj program zameraný na prípravu riadiacich pracovníkov. Participovali na ňom PdF UK v Bratislave a ŠPÚ. Bol zorganizovaný ako pilotný kurz školského manažmentu, cieľom ktorého bolo pripraviť počas dvoch rokov lektorov a študijné materiály pre funkčné štúdium vedúcich pedagogických pracovníkov. Projekt pozostával z 11 kurzov rozdelených do 400 hodín. Hlavný dôraz sa kládol na rozvoj manažérskych schopností, zručností a ich aplikovateľnosť v praxi.

Obe už spomínané skupiny učiteľov pracujú nezávisle, ale spája ich spoločný program - zavádzanie demokratic-

kých metód, inovačných postupov a takých stratégií, ktoré podporujú nezávislé myslenie žiakov, ich kreativitu, formuláciu vlastného názoru. Vo vyučovaní sa zdôrazňuje potreba tolerancie a osobnej zodpovednosti.

Cieľom učiteľov a riadiacich pracovníkov pracujúcich v Projekte Orava je premenenie školy na centrum, v ktorom sa informácie nestávajú konečným produktom vzdelávania, ale katalyzátorom myslenia - kde informácia stimuluje myslenie v globálnom kontexte. Našou úlohou je pripraviť žiakov na to, že budú občanmi. Títo občania budú inteligentným spôsobom prispievať k riešeniu problémov v spoločnosti, budú kriticky myslieť a pomáhať riešiť problémy v miestnych komunitách, ale i na národnej i medzinárodnej scéne. Týmto úlohám a cieľom podriadiťme i výber metód. Vo vyučovaní používame metódy, ktoré podporujú kritické myslenie, pretože neoddeliteľnou súčasťou obsahu učiva musí byť rozhodovanie žiaka, tvorba názorov, riešenie problémov, tvorivé integrovanie myšlienok. Vo vyučovaní používame také postupy, ktoré sledujú rámec EUR (evokácia, uvedomenie, reflexia). Kooperatívnym učením pripravujeme žiakov pre budúci život tak, že ich učíme vyjadriť svoj názor vlastnými myšlienkami, učíme ich pociťovať osobnú zodpovednosť za svoje učenie, získavať sociálne zručnosti, zručnosti na zvládanie konfliktov, učíme ich komunikovať.

Projekt Orava sa zameriava i na zlepšovanie vzťahov medzi učiteľmi a rodičmi a spoluprácu rodiny a školy stavia na kvalitatívne vyššiu úroveň. Spolupráca rodiny a školy je téma, ktorá je nám blízka a považujeme ju za nesmierne dôležitú. Odjakživa sa nám nepáčili tradičné rodičovské združenia, ktoré boli viac-menej učiteľovým monológom, v ktorom rodiča oboznamoval so správaním triedy a prospechom žiakov. Rodičia prišli len pasívne si vypočuť informáciu o svojom dieťati, ale málo diskutovali, neangažovali sa. Po učiteľových informáciách, správach sa postavili do radu a čakali čo, im povie o ich dcére, synovi.

Častokrát boli informácie nepríjemné a počuli ich viacerí. Takíto rodičia sa stretnutiam vyhýbali, alebo sa

stavali na "koniec radu". Aj rodičia dobrých žiakov ich považovali za nudné a obmedzili sa len na kontrolu žiackej knižky - ak boli známky dobré - nebolo treba ísť do školy porozprávať sa. Vedť i tak sa dozvedeli, že všetko je v poriadku, prospech dobrý, správanie v norme.

Nám sa však takéto stretnutia nepáčili ako učiteľkám a neznášali sme ich ako rodičia. Projekt Orava nám však poskytol iný pohľad na vec a účasť na zaujímavej pracovnej dielni s touto témou nás podnietila k tomu, že sme sa pokúsili organizovať iné rodičovské stretnutia.

Začali sme rozvíjať, inovovať, zlepšovať, prispôbovať idey, ktoré sme videli vďaka Projektu Orava a dovolíme si tvrdiť, že naše rodičovské stretnutia sa páčia nielen nám, ale i našim rodičom. V prvom rade sme chceli zmeniť monológ na dialóg. To však nie je len také jednoduché. Na to, aby sa naši rodičia otvorili, potrebovali získať dôveru v to, že sme ochotné počúvať ich názor, že nám na ňom záleží, že nám záleží na našich žiakoch a chceme im len to najlepšie. Šlo to len veľmi pomaly. Rodičia boli nedôverčiví a niektorí málo ochotní spolupracovať.

Zároveň sme chceli dosiahnuť, aby naši rodičia mimo školy "fungovali" ako naši partneri, ktorí škole pomáhajú takým smerom, akým chcú a môžu. Chceli sme ich získať i ako prípadných sponzorov, vedť príležitostí, keď treba finančne alebo materiálne podporiť školu, nie je málo. Jednoducho sme sa usilovali dosiahnuť, aby trieda existovala ako kolektív, ktorý spája spolupatričnosť a v ktorom sa nezabúda na rodičov.

Rodičovské stretnutia vždy začíname tzv. aktivitou na "lámanie ľadu". Ide nám o to, aby vďaka nej rodičia stratili pocit zábran, ostychu, aby sa uvoľnili a boli "náhylnjší na spoluprácu". Tieto aktivity volíme veľmi opatrne, pretože rodičia potrebujú čas na to, aby si zvykli na "novoty". Osvedčili sa nám aktivity typu BINGO (rodičia dostanú háčky s políčkami, v každom políčku je určitá úloha, ktorú majú zistiť a zapísať meno osoby, ktorej sa úloha týka). Bingo si pripravujeme samé, aktivita je vhodná pri úvodnom zoznamovaní sa, keď sa rodičia navzájom

nepoznajú. Úlohy zostavíme tak, aby sme sa prostredníctvom nich dozvedeli čo najviac o rodičoch, rodine, pomeroch. Ďalšou vhodnou a vďačnou aktivitou na "lámanie ľadu" je aktivita, ktorú by sme mohli nazvať "Ako sa teraz cítíš?" V triede rozmiestnime na rozličné miesta symboly s druhmi počasia (slnečno, polooblačno, zamračené, búrka). Úlohou rodičov je postaviť sa k tomu symbolu, ktorý najlepšie odráža ich náladu. Vytvorí sa tak skupinky rodičov, v ktorých diskutujú, prečo sa postavili práve k danému symbolu a na záver nám jeden dobrovoľník povie za celú skupinu, o čom diskutovali. Niekedy použijeme i aktivity, ktoré používame so svojimi žiakmi na hodinách. Rodičia tak získajú určitú predstavu o tom, čo ich deti na hodinách robia. (Máme na mysli aktivitu s lístočkami nalepenými na chrbte - úlohou je zistiť, čo je na chrbte. Môžu tak hádať, aké číslo je napísané na lístočku. Klásť sa môžu iba otázky vyžadujúce odpoveď áno - nie. Môžu tak hádať, aké číslo majú na chrbte, príp. osobnosť, alebo geografický názov či chemický prvok). Rodičia sú po takejto aktivite uvoľnenejší a ľahšie reagujú na učiteľove podnety.

Po takýchto aktivitách prichádza na rad hlavná téma, ktorou sa na danom stretnutí zaoberáme. Vyberáme tie témy, o ktoré majú rodičia záujem. Záujem zisťujeme na začiatku školského roku prostredníctvom dotazníkov, ktoré im dáme k dispozícii. Takto sme zistili, že rodičia majú veľký záujem o rôzne páľčivé problémy, napr.:

- drogy a ich prevencia;
- ako mám pomôcť dieťaťu s úlohami;
- moje dieťa má trému - čo s ňou?;
- šikanovanie;
- učiteľ na mojom dieťaťi "sedí" a pod.

Veľký záujem je o život triedy. Prostredníctvom dotazníkov zisťujeme i záujem rodičov a oblastí, v ktorých by mohli pomôcť škole, triede. Medzi našimi rodičmi sa nájdu lekári, psychológovia, lesníci, rodičia, ktorí majú rôzne zaujímavé záľuby a toto potom využívame v prospech detí, na vzájomné obohacovanie sa. Takto sme pre rodičov našich tried zorganizovali prednášku mamičky psychologičky na často spomínanú tému - drogy. Bolo to naozaj pekné stretnutie, ktoré vyústilo do nádhernej diskusie. Spoločne sme sa - rodičia i my učiteľky - zamýšľali nad tým, čo našim deťom hrozí, čo si treba všimnúť, ktoré deti sú rizikové a hlavne - dostali sme návod, ako sa pokúsiť vyhnúť tomuto problému tak, že budeme svoje deti a žiakov viesť k zmysluplnému tráveniu voľného času. S touto akciou sme chceli dať rodičom na vedomie, že nielen oni pomáhajú škole, ale i ona im môže poskytnúť niečo, čo by len ťažko absolvovali za iných okolností.

Inokedy sme na stretnutí rodičov organizovali spoločnú akciu. Ide nám o to, aby sa na nej zúčastnili žiaci, ich rodi-



S. Hercegová (ŠŮV Eratislava): Krajina - Krahule '99

čia a triedny učiteľ. Jedna z nás je triednou učiteľkou šiestakov a minulý školský rok začínala s novou triedou a novými rodičmi.

Na základe dotazníkov zistila, že rodičovský pár z jej triedy je ochotný pomôcť zorganizovať minikurz potápania. Manželia totiž holdujú športovému potápaniu. Zabezpečili plaváreň, ktorá bola k dispozícii iba pre túto akciu, a priniesli výstroj. Iný rodič mal na starosti dopravu (plaváreň nie je v mieste bydliska) a učiteľka sa starala o financie.

Akcia sa stretla s veľkým ohlasom nielen u dospelých, ale hlavne u detí. Manželia totiž umožnili každému dieťaťu, aby si to skúsilo. Trpezlivo každému jednému vysvetlili pravidlá a spoločne deťom ukázali, že i takto sa dá tráviť voľný čas. Za cenné považujeme i to, že deti tam boli so svojimi rodičmi a spoločne prežívali pekné chvíle a hrdosť na to, že majú šikovné deti.

Tento školský rok sme rozbehli ďalšiu akciu. Návrhov už bolo niekoľko (minulý rok iba jeden). Na základe nápadu rodičov niekedy v máji - júni všetci spoločne - žiaci, ich rodičia a ona, ako triedna učiteľka, strávia jednu sobotu v blízkej dedinke, kde sa zaoberajú agroturistikou a chovom koní. Opäť rodičia jedného žiaka dajú deťom možnosť pod ich vedením, vyskúšať si jazdenie na koni. Urobia si piknik, pripravia program a možno sa aj dobre zabavia. Rodičia sa tiež ponúkli, že pomôžu s organizovaním koncoročného výletu a sú ochotní vypomôcť i s dozorom. Pre nás to má veľký význam. Rodičia na vlastné oči vidia, že práca s deťmi je ťažká a namáhavá a na druhej strane žiaci vidia, že rodičia si rozumejú s učiteľkou a odráža sa to i v ich správaní. Dôležité je i to, že rodičia strávia so svojimi deťmi aspoň chvíľu.

Z návrhov rodičov vyplýva, že rodičia môžu spolupracovať ako sprievodcovia počas exkurzií, pomáhať pri organizovaní večierkov, výletov, byť sponzormi, môžu zasvätiť žiakov do svojich povolání (požiarnici) - možností je veľa. Na základe dotazníkov sa rodičia trochu inšpirujú a sami vychádzajú s iniciatívou, kde a ako pomôcť.

Našich rodičov veľmi zaujíma život triedy. Tento ich záujem uspokojujeme tak, že pred každým stretnutím rodičov vystavíme všetky žiacke písomnosti, projekty, portfóliá, práce z výchov. Rodičia si v nich môžu listovať, prezerat' a urobiť obraz o tom, čím sa ich deti zaoberajú v čase vyučovania.

Záujem o život triedy sa môže uspokojiť i vydávaním triedneho spravodajcu (ide o určitú formu triedneho časopisu, v ktorom žiaci píšú o živote triedy cez hodiny i počas prestávok; rubriky môžu byť rôzne, záleží na nich (perličky, krížovky, inzeráty, blahoželanania...).

My píšeme svojim rodičom listy. V nich vyjadrujeme a zaoberáme sa všetkým tým, čo nás trápi a máme tiež istotu, že sa to dozvie každý jeden rodič (aj ten, ktorý rodičovské stretnutia obchádza).

Kolegyňa pred Vianocami napísala list, ku ktorému pripojila i vianočný pozdrav. Veľmi ju potešilo, že dostala prvú odpoveď od rodičov. Od detí sa okrem iného dozve-

dela i to, že rodičia sa doma vyjadrovali asi takto: - Len my sme dostali pozdrav do nového roku. Práve v tom sme vycítili spomínanú spolupatričnosť. Svojich žiakov tiež vedieme k písaniu listov pre rodičov. V nich píšú o tom, čo sa v triede prihodilo, čo ich teší a čo trápi. Na poslednom stretnutí sme vyskúšali určitý experiment. Pred stretnutím žiaci napísali svojim rodičom listy a my sme im ich odovzdali práve v škole na združení. Potom sme požiadali rodičov, aby tiež napísali svojim deťom a odovzdali sme im to na druhý deň v škole. Keď sme pozorovali rodičov, ako čítajú a píšú listy, videli som zopár lesklých očí (vrátane svojich).

V súvislosti so záujmom rodičov o život triedy sme v rámci rodičovských stretnutí zorganizovali otvorené hodiny. Neučili sme však celých 45 minút a nie celú triedu. Rodičom sme chceli ukázať nové postupy vo vyučovaní a aby si utvorili aj určitú predstavu o tom, ako reaguje ich dieťa, ako často sa hlási, ako reagujú iné deti a pod. Veľmi zaujímavé boli reakcie rodičov. Niektorí mali sklony šepkať, iní prejavovali nechut' a sklamanie nad tým, že dieťa nereaguje hneď a správne na - podľa nich - ľahkú otázku.

Takto sme obe učili témy z matematiky a jedna z nás urobila pre rodičov otvorenú triednickú hodinu, kde sa zaoberali konfliktmi a ich riešením. Rodičia pracovali spolu s deťmi a boli poučení o základných pravidlách riešenia konfliktov. Potom prišiel rad na riešenie skutočného konfliktu (šlo o vymalovanie triedy, ktorú znečistili žiaci). Tento problém sa podarilo vyriešiť v spolupráci s rodičmi tak, že triedu vymaloval jeden otec - maliar. Riešenie našli rodičia tak, že žiaci museli oslovit' maliara, kúpiť farbu a upratať triedu po malovaní. Hoci máme vždy na stretnutí plno práce, nezabúdame pripraviť pre rodičov hodnotenia o prospechu a správaní každého jednotlivého žiaka. Dobré je robiť si poznámky a zaznamenávať postrehy z hodín. Tieto sa dajú využiť na písomné správy o prospechu a správaní. Ani u jedného žiaka nezabudneme napísať niečo pozitívne, pretože v každom dieťati sa dá nájsť niečo dobré. To treba vyzdvihnúť a takáto malá pochvala robí s rodičmi divy. Veď padne veľmi dobre počuť niečo príjemné, najmä keď ide o vášho potomka. Hodnotenia rozdávame na konci, aby sa rodičia nerozptyľovali.

Naša škola vychádza rodičom v ústrety aj zavedením tzv. konzultačných pondelkov. Ide o každý prvý pondelok v mesiaci, kedy sú všetci učители k dispozícii. Takto máme na svojich rodičov viac času, informácie sú dôverné a nepočuje ich nik nepovoláný.

Počas rodičovských stretnutí sa snažíme o takú atmosféru, ktorá povzbudzuje diskusiu. Stoly umiestnime do skupín. Ak riešime nejaký problém, vyzveme rodičov, aby najskôr diskutovali pri svojom stole a svoje závery zapisovali. Vždy sa pri každom stole sa nájde niekto smelší, kto vystúpi so závermi skupiny a postupne sa pridávajú i plachejší rodičia. V priebehu niekoľkých stretnutí sa medzi rodičmi ukázu tí najaktívnejší, ktorí môžu zastupovať

triedu v orgánoch ZRPŠ v rámci školy. Oboznamujú vedenie školy s názorom rodičov a späťne - prinášajú informácie od vedenia. Na konci každého stretnutia si zosnímame reakcie rodičov na jeho priebeh a zistíme ich mienku, či pripomienky. Z nich potom vychádzame pri organizovaní ďalších stretnutí.

Veľmi zaujímavou skúsenosťou bola i aktivita, ktorú sme nazvali Zajko - cestovateľ. Jedna z nás dostala k sviatku plyšovú hračku, z ktorej vznikol triedny talizman. Tento Zajko trávil týždeň v nejakej rodine a potom cestoval do inej. Počas každého pobytu žiaci písali denník, do ktorého zapisovali prežité udalosti, svoje postrehy, pocity. Bolo zábavné sledovať, ako Zajkovi pribúda garderóba. Raz prišiel v nohaviciach, inokedy mal oblečenú novú vestu či plecniak na chrbte. Z denníka sa dalo veľa vyčítať o pomeroch v rodine, i o tom, ako deti trávia voľný čas, koľko sa im rodičia venujú, čo cítia. Dá sa takto dozvedieť aj to, čo

by sa učiteľ nedozvedel ani z klebiet.

V súčasnosti sa učitelia 5.- 9. ročníka (zapojení do Projektu Orava) venujú šíreniu demokratizačných metód smerom k širšej učiteľskej verejnosti. Pripravujú pracovné dielne, v ktorých oboznamujú učiteľov s metódami a modernými vyučovacích postupmi. Táto ich činnosť sa stretáva s veľkým ohlasom. Učitelia si uvedomujú nevyhnutnosť ďalšieho štúdia a mnohí sa vyjadrujú v tom zmysle, že znova, po pocitoch "vyhorenia", majú chuť do práce. A tešia sa z toho i ich žiaci.

Schôdza

*O rušnosť schôdze, to sa vie,
netreba mať obavu.*

*Len čo sa začne, už tam vrie -
u hrnci voda na kávu.*

J. Bily

Summary: *The authors present their concept of the Orava project and aims at school - parents cooperation.*

AKTÍVNE UČENIE – ÁNO, NIE?

J. Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: *Aktívne učenie a jeho význam pre rozvoj osobnosti žiaka. Skúsenostné teórie učenia. Vymedzenie rôznych štýlov učenia – poznávania. Aktívne učenie v etickej výchove. Problémy spojené s uplatňovaním aktívneho učenia prejavujúce sa v disciplíne žiakov a ich správaní. Možnosti zvládania problémov – kontraktovanie, uplatnenie asertivity.*

Kľúčové slová: *aktívne učenie, facilitácia učenia, skúsenostná teória učenia, štýly učenia, rušivé správanie, príliš neformálne správanie sa žiakov, uzatváranie kontraktu, asertívne správanie sa*

Dokončenie z min. čísla

K stabilným priekopníkom a užívateľom metód aktívneho vyučovania na našich školách určite patria učitelia etickej výchovy. Je samozrejmé, že v prvých ročníkoch základnej školy sú vzhľadom na vývinové charakteristiky a možnosti detí metódy aktívneho – tu najmä názorného vyučovania užívané častejšie. V ročníkoch 5–9 sa však okrem etickej výchovy stretáme s aktívnym učením skutočne len u nadšencov a viac - menej ojedinele. Učitelia etickej výchovy sa často stretávajú u svojich kolegov s pozoruhodným názorom. Hovorí sa: Etická výchova? To je radosť učiť, to je oveľa jednoduchšie ako učiť iné predmety - veď tam sa len hrajú, nič sa neučia, ani známky im nedávajú. Ba vlastne tým, ako učia, skôr kazia disciplínu žiakov, rozblázni ich, že s nimi po takej hodine nie je možné vydržať atď.

Je to skutočne také jednoduché? Ak ste skúsili učiť aktívne a navyše predmet, ktorý sa neznámkuje, dúfam, že nebudete súhlasiť s týmto názorom. *Zážitkové učenie etickej výchovy je dnes už samozrejmosťou.* Lenže v kontexte vyučovania ostatných predmetov tradičným prístupom prináša nevyhnutne niektoré problémy. Tradičný spôsob direktívneho učenia má svoje východy – pevná disciplína daná pevnou štruktúrou a riadená rukou učiteľa, spolu s hrozbou známkovania, prirodzene tlmí

spontánne, možno rušivé prejavy žiakov, sama osebe ich robí "disciplinovanejšími" a hoci sa, samozrejme, i tu stretáme s menej zvládnuteľnými deťmi, je takýchto prejavov možno menej. Umožňuje učiteľovi zostať v bezpečí svojej autority a expertnosti, učiteľ nemusí natoľko ponúkať sám seba – svoje názory, svoje pocity, nemusí byť až natoľko autentickým, neprejavovať pocity, nehovoriť otvorene svoje názory, nenaučiť sa zodpovednosti za vlastné výtvory a podobne.

Na hodinách etickej výchovy žiakovi, ktorý nedáva pozor, v podstate nič nehrozí. Používanie aktívnych metód, prirodzene, vedie k ruchu, šumu, pričom svojím spôsobom vytvára priestor na ulievania, nezapojenie sa. Nie je preto tak jednoducho všetkých, udržať hoci tvorivú a slobodnú, predsa disciplínu nevyhnutnú pre zmysluplnosť hodiny. Aktívne učenie vyžaduje náročnú prípravu na každú hodinu, vyžaduje, aby učiteľ mal schopnosť zaujať žiakov, nedirektívne, a predsa organizovane riadiť proces učenia, žiada, aby bol schopný používať samého seba ako prostriedok učenia, vyžaduje nadšenie, tvorivosť. Ak učiteľ zvládne náročné úlohy, stretne sa zvyčajne s nadšeným ohlasom. Stáva sa učiteľom, ktorého deti majú radi, ktorého oslovujú i mimo triedy, na ktorého sa obracajú so svojimi ťažkosťami, pretože k nemu nadobudli dôveru a poznali, že tento

učiteľ je človekom, ktorý chce pomôcť, ktorý sa o žiakov zaujíma, ktorý im chce rozumieť. Takýto učiteľ je často zaplavovaný žiadosťami žiakov o pomoc, rozhovory, obyčajný ľudský kontakt i v čase mimo vyučovania a okrem toho, že má takto viac práce, je vďaka svojej obľube, neraz vystavený kritike svojich kolegov, podozrievaný z príliš benevolentného prístupu k žiakom a "nálepkovaný" ako narúšateľ autority učiteľov celej školy.

Skúsenosti učiteľov etickej výchovy hovoria, že k problémom spojeným s ich prácou na hodinách "etiky" patrí **rušivé správanie sa** žiakov, a to najmä žiakov vyšších ročníkov, ktoré má rôzny charakter - niekedy ide o nezapájanie sa žiakov, odmietanie aktivity, inokedy o provokujúce, drzé až agresívne správanie sa a správanie sa žiakov, ktoré možno označiť ako príliš neformálne, príliš kamarátske, nedodržiavajúce dostatočný odstup, dostatočné hranice vzťahu učiteľ – žiak, ktoré sekundárne dráždi kolegov učiteľov.

Rušivé správanie sa žiakov

Priebeh vyučovacej hodiny môžu narúšať veľmi rôznorodé prejavy žiakov. Ak ide o nechut' zapojiť sa do aktívneho učenia, ale žiak jednoducho robí niečo iné, a tak neruší prácu ostatných, je tento problém ľahko zvládnuteľný. Oveľa horšie je, ak má správanie provokujúci, prípadne agresívny charakter. Niektoré prejavy súvisiace s odmietaním, vyjadrovaním nechuti, odmietaním spolupráce súvisia s charakteristikami vývinového obdobia dieťaťa. Napr. 10-, 11-ročné deti môžu mať v súlade s ontogenezou problémy v spolupráci s opačným pohlavím, radšej pracujú v skupinkách rovnakého pohlavia, niektorí 14-, 16-roční žiaci neradi dávajú nahliadnuť do vlastného súkromia, prežívania, môže byť pre nich ťažšie otvorene hovoriť o svojich citoch, preferujú niektoré témy (napr. spojené s ľudskou sexualitou), neradi hrajú hry z ich pohľadu príliš "detinské", radšej diskutujú alebo riešia intelektuálne – problémové úlohy. Tieto a iné vývinové charakteristiky je nutné mať na mysli a rešpektovať ich pri výbere aktivít a spôsobu ich realizácie.

Ale výskyt mnohých rušivých prejavov, a tým i udržanie disciplíny nielen pôsobením autority učiteľa, ale i vplyvom pôsobenia žiakov v triede, je možné aspoň čiastočne eliminovať využitím niektorých špeciálnych postupov. Jedným z nich je uzatvorenie **kontraktu** – zmluvy medzi žiakmi a učiteľom a fakticky i medzi žiakmi samotnými. Je všeobecne známe, že človek sa prirodzene búri proti tomu, čo mu núti autorita a naopak, je ochotnejší dodržiavať isté pravidlá a zásady, ak sa na ich vypracovaní sám podieľa, a teda má za ne svoj diel zodpovednosti. Kontrakt chápeme ako vypracovanie explicitnej dohody, s obsahom ktorej **súhlasia** obe strany. Vyučovanie etickej výchovy poskytuje široké možnosti kontraktovania, a pretože tu ide o vyučovanie, ktoré sa nemôže oprieť o pevnú štruktúru, je uzatváranie zmluvy pomerne nevyhnutné. Kontrakt môže mať (a v praxi veľmi často má) charakter dlhodobej

zmluvy zameriavajúcej sa na definovanie pravidiel správania sa priamo na vyučovacej hodine i mimo nej – na iných hodinách, mimo školy, v živote vôbec. K najčastejšie sa vyskytujúcim pravidlám patria komunikačné pravidlá (napr.: keď jeden hovorí, ostatní počúvajú, neskáčeme si do reči, aktívne počúvame, nepoužívame vulgarizmy) a pravidlá vzťahujúce sa na zapájanie žiakov do aktivít (napr. stop-pravidlo, kto nechce pracovať, robí niečo iné, ale neruší ostatných a pod.) Je však možné uzatvárať kontrakt fakticky pre každú jednotlivú vyučovaciu hodinu, pričom nemusí obsahovať len pravidlá správania sa, môže byť zameraný na dohodu o obsahu hodiny (tému – čo budeme robiť), o formách práce (ako to budeme robiť), môže zahŕňať rozdelenie rolí žiakov pre túto konkrétnu vyučovaciu jednotku (napr. rola časomerača, rola jazykového inšpektora, ktorý dáva pozor na zrozumiteľnosť vyjadrovania, rolu strážcu poriadku a pod., pričom obsadenie rolí dáva široké možnosti eliminácie rušivého správania práve poverením zodpovednosti).

Je možné, že obsah kontraktu bude vytvorený len žiakmi, ale práve tak je možné, aby učiteľ predložil svoj návrh kontraktu. V tom prípade je nevyhnutné, aby si vyžiadal súhlas žiakov a vytvoril tiež priestor pre ich námietky, návrhy, doplnenia. Čím väčší podiel bude mať každý zo žiakov na vypracovanom kontrakte, tým väčšia bude ochota jednotlivcov kontrakt dodržiavať.

Na zvládnutie rušivého správania, ktoré má charakter provokácie, agresivity, smerovanej na učiteľa, prípadne iných žiakov, sa ako užitočné javí *využívanie zásad asertívneho prístupu*. Nebudeme na tomto mieste opakovať prvky asertivity, dostatočne známe všetkým učiteľom EV, pripomenieme len, že správať sa asertívne neznamená súhlasiť a byť stále dobrým, akceptujúcim, prístupným všetkým prejavom. Znamená reagovať otvorene, ale bez agresivity (hoci skrytej v jemnej irónii) namierenej na autora rušivého správania, s vyjadrením vlastného prežívania a pevným vyjadrením svojej požiadavky vzťahujúcej sa na správanie. Jeden príklad: Ak žiak šomraním a použitím vulgarizmu vyjadruje svoj odpor a nechut' pracovať, napr. výrokom - "ja sa na to vy..." - mohli by sme povedať: Zdá sa mi, že sa ti nechce. Dobré, ale neželám si, aby si to vyjadroval takýmto spôsobom." Prípadne sa môžeme zaujímať o to, čo by robiť chcel. Využitie princípov asertivity je účinné i v prípade druhého okruhu problémového správania, ktorým je príliš neformálne správanie sa žiakov.

Príliš neformálne správanie sa žiakov

Netradičné, flexibilné vyučovacie metódy a samotný obsah EV priamoúmerne vedie k zmene roly učiteľa v triede, k zmene vzťahu žiak – učiteľ. V zásade je táto zmena úžasná, vítaná, nie je si možné želať nič lepšie, než aby žiak mal k svojmu učiteľovi dôveru, vedel sa mu otvoriť, požiadať a prijať jeho pomoc pri riešení problémov súvisiacich s vyučovacím i problémom mimo školy. V súčasnosti, keď celkove dochádza v mnohých rodinách

k narušeniu vzťahov rodičov a detí, k odcudzeniu, môže učiteľ EV predstavovať pre žiaka jednu z mála osôb, s ktorými sa cíti dobre, blízko, zo strany ktorej cíti záujem, priateľstvo. Na druhej strane sa mnohí učitelia EV obávajú, že takýto blízky vzťah v sebe skrýva nebezpečenstvo zneužívania učiteľa žiakom. Nie je to, samozrejme, vylúčené, hoci často ide o menej opodstatnené obavy. Faktom je, že určitú hranicu vzťahu žiak – učiteľ je nevyhnutné zachovať. A faktom je aj to, že vytvorenie, udržanie tejto hranice je predovšetkým v rukách učiteľa samotného. Napriek ľudskému priblíženiu sa ostáva učiteľ autoritou, a to do takej miery, akú určí on sám. Ak cíti, že niektorí žiaci prekračujú túto nevyhnutnú hranicu, nič by mu nemalo brániť hranicu potvrdiť a prípadne zväčšiť. Skutočnosť, že žiak túto hranicu prekračuje, svedčí o tom, že má k svojmu učiteľovi skutočne blízko, že mu verí, nebojí sa ho, jednoducho cíti tento vzťah ako vzťah plný ľudskosti. A v takomto vzťahu je bezpečné otvorene vyjadriť – ďalej už nie, potrebujem, aby si urobil krôčik späť, otvorene povedať: - Som rád, že mi dôveruješ, že ma máš rád, ale toto a toto správanie je príliš dôverné, to si neželám.

Uvedené možnosti zvládania rušivého správania platia samozrejme, nielen pre hodiny etickej výchovy, ale i iné, kde vyučovanie prebieha či už aktívnym alebo tradičným spôsobom. Záverom chceme zdôrazniť jeden veľmi dôležitý rozdiel medzi tradičným a aktívnym vyučovaním. Tento rozdiel sa vzťahuje na mieru a kvalitu zodpovednosti pestovanej školou u žiakov. Nedostatok zodpovednosti za seba, svoje konanie, nehovoriac o zodpovednosti voči iným ľuďom, prípadne úplné chýbanie pocitu zodpovednosti, všetci zrejme chápeme ako výrazný problém našej spoločnosti vo všeobecnosti. Kritizujeme nezodpovednosť politikov, podnikateľov, polície, verejných činiteľov i samotného občana. Možno by sme si mali položiť otázku: Ako sa to stalo? Kde je chyba? A uvedomiť si, že každý z týchto

ľudí bol kedysi dieťaťom, žiakom, formovaným svojím sociálnym prostredím, formovaným na nejaký obraz. Tento jav si môžeme zracionalizovať tvrdením, že výchovu má na starosti najmä rodina, že škola by aj chcela, ale nemá spoločnosťou vytvorené zodpovedajúce podmienky, a preto nenesie zodpovednosť za nezodpovednosť svojich žiakov. Podmienky pre vyučovanie sú skutočne tvrdé, nevyhovujúce, lenže nepatríme takto tiež k tým nezodpovedným, k tým, ktorí sa svojej zodpovednosti zriekajú?

V tradičnom modeli vyučovania je nositeľom zodpovednosti za priebeh vyučovania najmä učiteľ. On je ten, ktorý určuje, čo a ako sa budú žiaci učiť. Žiak má zodpovednosť naučiť sa, lenže mnohí sa učia nie pre to, aby získali vedomosti dôležité pre život (často totiž nemôžu vidieť súvislosti medzi memorovanými faktami a životom samým), ale kvôli známkam, kvôli svojim rodičom, či aby sa dostali do školy vyššieho stupňa. Hrozí značné riziko, že žiak vyučovaný tradične si zvykne na to, že "všetko dostane na tanieri", že vždy tu bude niekto, kto mu povie čo a ako, kedy a kde. A preto to určí niekto, ten niekto je za všetko i zodpovedný. Neskôr mnohí stoja bezradne vo svete dospelých a čakajú na "toho niekoho", kto im ukáže cestu a sníme z nich bremeno samostatného rozhodovania, hľadania cesty vlastného uplatnenia.

Aktívne vyučovanie otvára oveľa širší priestor pre formovanie vlastnej zodpovednosti. Učí žiakov formulovať vlastné názory, postoje, učí ich tieto vyjadrovať, obhajovať, hľadať argumenty a varianty odpovedí. Žiak sám nesie zodpovednosť za vlastné dielo a častokrát i za obsah svojho učenia sa. Nie v poslednej miere ich učí počúvať druhých, tolerovať ich názory, slušne s nimi vychádzať, riešiť vzťahové problémy a tým i problémy zodpovednosti voči iným. Je to jedna z ciest, ako vychovať ľudí, ktorí majú nielen encyklopedický rozsah vedomostí, ale ľudí, ktorí vedia myslieť, hľadať zdroje informácií, samostatne tvoriť a ktorí prijali zodpovednosť za seba samých a svoj život.

Literatúra:

- Lenz, L.: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava, Metodické centrum 1993.
 Oravcová, J.: *Aktívne učenie a jeho miesto vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov*.
Učiteľ budúceho tisíciletí: Sborník konferencie. Praha 1996.
 Pont, T.: *Developing Effective Training Skills*. Mc Graw – Hill 1996.
 Rogers, C. R. - Freiberg, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra, Persona 1998.

Summary: *Experiential learning represents the resource of the child personal development, his meaning, creativity, his responsibility formation. With regards to experiential learning, it is possible, that some discipline problems could raise in the classroom. It is useful to gain profit from contracting and exercising assertive behavior.*

Vážení čitatelia,

predchádzajúcich dvoch číslach sme publikovali ohlasy na 2 príspevky J. Medveckého, ktoré boli uverejnené v Pedagogických rozhľadoch č. 4/98 (Staronový problém - skutočná reforma alebo "pro forma" reforma školstva) a v č. 5/98 (Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania). V tomto čísle Vám prinášame pohľad docentky vysokej školy na niektoré nastolené problémy.

Zámerom autora bolo, okrem iného, vyvolať diskusiu pedagogickej obce o páľčivých otázkach školstva. Veľmi by nás potešilo, keby sa do diskusie zapojili aj pedagógovia základných a stredných škôl.

Redakcia

TRŇNISTÁ CESTA K TRANSFORMÁCI VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA, SLOHU A LITERATÚRY

B. Šimonová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Problematika kurikula a vyučovania slovenského jazyka a literatúry od ZŠ po SŠ, prípravy učiteľov na VŠ, ďalšieho vzdelávania učiteľov.*

Kľúčové slová: *reforma, kurikulum, koncepcia vyučovania SJaL, pedagogické vzdelanie, metodická zručnosť, tvorivý pedagóg, špecializačné štúdium*

J. Medvecký vo svojom článku Staronový problém - skutočná reforma alebo "proforma" reforma školstva (PR 4/1998) vyjadril pohľad rozhl'adeného pedagóga na problematiku vyučovania na stredných školách. Je to pohľad človeka, ktorý vidí, vie, hľadá, no zároveň je bezmocný v kontexte stereotypnej mašinérie, kde sa pojmom humanizácia často iba slovne šermuje a naplňanie onoho pojmu nie je v **koncepcii**, je iba v rukách osvietených pedagógov, ktorých je síce dosť, ale sú čoraz znechutennejší z rezistencie školstva k zásadným zmenám. V mnohom s autorom súhlasím. Nepochybné má pravdu v požiadavke prejsť z oblasti vedomostnej na získavanie potrebných zručností, uskutočniť systémovú kurikulárnu transformáciu, zmenu legislatívy, reformu prijímacieho konania na VŠ, či v požiadavke koncepcie výberu, prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov. Poukazuje na uvedené potreby cez súčasný stav vyučovania jazyka, slohu a literatúry v škole. Mnohé názory autora, najmä tam, kde ide o návrhy na zmeny, považujem za nie dosť systémové a nie dosť rešpektujúce odraz spoločenskej praxe v škole. I ona totiž kopíruje súčasný chaotický stav spoločnosti a tvorba koncepcií sa zatiaľ dá realizovať na jednotlivých pracoviskách aj to s pozadím finančného deficitu. O celkovej koncepcii školstva môžeme len snívať, alebo sa uspokojiť s víziami typu Konštantín.

Polemizovať možno aj s názormi J. Medveckého o prijímacom konaní. Nie všade ide iba o testovú elimináciu. Napr. na PF UMB pre učiteľstvo 1. stupňa ZŠ a vychovávateľstvo sa skúmajú predpoklady uchádzača v talentových skúškach a v pohovoroch v skupinách uchádzači prejavujú cez riešenie pedagogických situácií predpoklady pre zvolenú profesiu.

Obraz vyučovania slovenského jazyka a literatúry v škole je prístupný verejnosti najmä prostredníctvom kultúrnej úrovne žiakov a študentov. V užšom kruhu ho môžeme získať aj na prijímacích skúškach na vysoké školy u uchádzačov štúdiu uvedeného predmetu a u uchádzačov o iné typy štúdia (učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, vychovávateľstvo, pedagogika a i.), kde sa zisťuje celková orientovanosť uchádzača v kultúre vôbec. Som docentka VŠ, teda sa stretávam s úrovňou vedomostí, schopností a zručností uchádzačov o štúdiu na pedagogických fakultách. Treba na začiatku povedať, že obraz, ktorý získame na prijímacích skúškach, berieme s rezervou, lebo pri nich pôsobí viacero stresujúcich faktorov. Viem tiež, že ideálne

by bolo, keby sme nemuseli prijímacie skúšky vôbec robiť, keby sme sa mohli oprieť o známky zo stredných škôl. Urobiť to zatiaľ nemôžeme z viacerých dôvodov:

1. Úroveň škôl nie je rovnaká a nikto ju dnes nemeria ani nevyvodzuje z tohoto faktu dôsledky.

2. Rôzne je pripravený žiak na gymnáziu či na inom type strednej školy.

3. Stav v záujme o VŠ vysoko presahuje stanovené počty vo väčšine prípadov. Jednoducho nie je možné prijať do 1. roč. napr. 3000 študentov (právnické fakulty, finančnictvo ...).

Je pravda, že záujem o pedagogické fakulty klesá, je to však výsledok zlého finančného ohodnotenia práce učiteľov. V iných štátoch Európy síce tiež učiteľ nie je na prvých miestach v odmeňovaní, ale cení sa možnosť štátnej služby a úcta v spoločnosti. Dnes nie učitelia čakajú na úradoch práce, sú to iné profesie - už aj z vychytených ekonomických fakúlt.

Vrátim sa však k problematike vyučovania slovenského jazyka a literatúry v súčasnej škole. Signály, ktoré už dlhší čas mám v kontakte s rôznymi typmi škôl (od 1. stupňa ZŠ, cez strednú až po prípravu učiteľov na VŠ), hovoria o znižovaní úrovne vzdelávania. 1. stupeň ZŠ je na tom najlepšie, osnovy sú postavené tak, že zvládnutie učiva nie je problémom, ak je učiteľ aj metodikom. Príprava učiteľa pre 1. stupeň v súčasnosti je takto orientovaná a väčšina našich absolventov, ak do učiteľskej služby nastúpia, má prípravu na to, aby sa v procese praxe vyprofilovala na kvalitných učiteľov. Nedostatkom je, že kvôli financiám sa nemôže realizovať, resp. posilniť, v učebnom pláne priebežná a súvislá prax.

Problémy sa ukazujú na 2. stupni ZŠ. Sú jednak v absencii analýz potrieb a záujmov žiakov a následne v kurikule. Osnovanie učiva literatúry v tomto citlivom období vývinu dieťaťa je vzdialené od toho, čo zodpovedá jeho záujmom. Otvárajú sa nožnice medzi tým, čo žiakovi škola ponúka a tým, s čím sa stretáva mimo nej. V budúcnosti sa treba vážne zamýšľať nad premenou skostnateného chápania literárnej a vôbec kultúrnej výchovy, prehodnotiť vzťah školy, resp. jeho absenciu k mediálnej kultúre a citlivo ju začleniť do výchovy a vyučovania. Žiaci často cítia odpor k ponuke školy a vynikajúce učiteľské osobnosti, schopné bojovať proti encyklopedickému vyučovaniu literatúry, sú len kvapkou v mori a majú šťastie žiaci, ktorí na dobrých učiteľov natrafia. Aj tí dobrí totiž

začínajú byť unavení. Zhoršené výsledky registrujeme na prijímacích skúškach v jazykovej a slohovej príprave. Osnovami proklamované smerovanie vyučovania v uvedených zložkách ku komunikatívnym zručnostiam a schopnostiam sa opäť dostáva do roviny teoretického zvládnutia. Problém môže iba čiastočne riešiť koncepcná reforma. Na ňu musia byť pripravení nielen tvoriví jednotlivci, ale všetci učitelia slovenského jazyka, slohu a literatúry. A toto má v rukách vysoká škola. Na tomto mieste odkazujem na články M. Majeríkovej a M. Šimkulákovej v *Pedagogických rozhľadoch* 2/1999, prípravu na profesiu učiteľa hodnotí prvá ako absolventka pedagogickej fakulty, druhá filozofickej. Za zastarané, povrchné a nereflektujúce súčasné problémy vyučovania slovenského jazyka a literatúry považujem názory I. Kršku a študentky A. Rafayovej. Dnes je potrebný hlboký prienik do problematiky nielen cez vedomostnú, ale aj cez pedagogickú rovinu, nadšenie nestačí.

(Uvedení autori reagovali na štúdiu J. Medveckého).

Dalšiu časť riešenia má v rukách vysoká škola. Prax ukazuje, že model prípravy učiteľa pre ročníky 5 - 12 už nevyhovuje. Nevyhovuje z viacerých dôvodov: vznikol v inej spoločenskej situácii, keď neexistovali problémy, ktoré sa v súvislosti s mládežou objavili po r. 1989 a vtedy, keď demokratická a humanizácia školstva boli iba vzdialenými pojmami. Orientácia na žiaka, demokratická a humanizácia vzťahov sa prejavujú aj v prieniku alternatívnych koncepcií, a ich metód do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Problém môže čiastočne riešiť koncepcná reforma. Dalšiu časť riešenia má v rukách vysoká škola.

Inak musí byť pripravovaný učiteľ pre žiakov ZŠ, inak pre SŠ - odborne i metodicky. Napokon prax je taká, že pedagogické fakulty už aj dnes pripravujú učiteľov pre 1. stupeň ZŠ a aj pre 2. stupeň. V koncepcii konkrétne PF UMB v Banskej Bystrici a v učebných plánoch už rezonuje okrem klasickej odbornej prípravy aj prienik metód z alternatívnych systémov vyučovania, väčší dôraz na pedagogickú a psychologickú prípravu učiteľa, výcvik v komunikácii, tvorivej dramatike, poznanie subkultúry atd. Je tu teda tendencia ponúknuť žiakom nielen vedomosti, ale rozvíjať jeho zručnosti a posúvať ku kvalite jeho schopnosti, získané informácie triediť, hodnotiť a najmä vedieť vyhľadávať, čo potrebujeme.

Napriek spomínaným výhradám k súčasnému stavu vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry nepatrím k pesimistom.

Mám možnosť stretávať sa s tvorivými pedagógmi či už budúci, či tými, ktorí si svoje pedagogické vzdelanie dopĺňajú v špecializačných štúdiách. V seminárnych a záverečných prácach sa stretávam s invenciou, metodickou zručnosťou a schopnosťou, ktoré vedú k takým výsledkom, akým bola spätná väzba na prácu s textom Exupéryho *Malý princ* v 2. ročníku ZŠ. Jeden zo žiačikov

na otázku, ako vidí budúcnosť Malého princa odpovedal: "Jeho duša sa k nám vráti, ale telo nie." 7-ročné dieťa teda pochopilo podstatu zásluhou dobrej metodickej práce učiteľky (postupy boli súčasťou seminárnej práce spolu s detskými kresbami a písomnými odpoveďami na problémové otázky). Vlastným súborom prác detí 4. ročníka ZŠ, ktoré majú až literárne hodnoty. Je na nich vidieť systematickú štvorročnú prácu učiteľky so subjektom dieťaťa, smerovaním k originalite a schopnosti vypovedať názor o počutom, videnom, zažitom, precítenom a premyslenom.

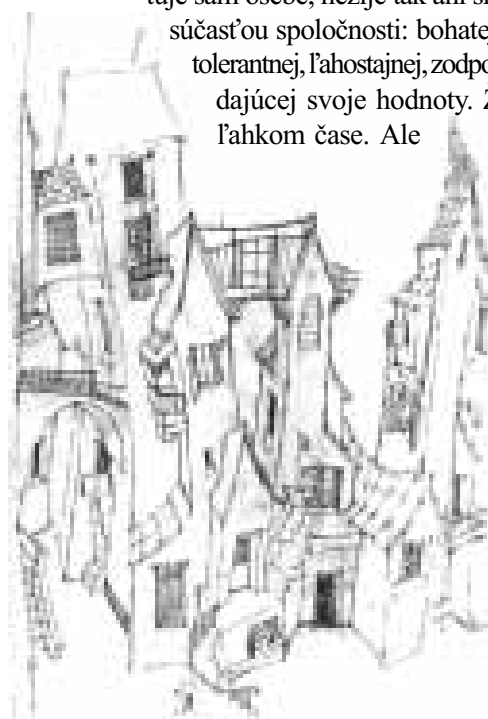
Metodické centrum v Banskej Bystrici vydalo v r. 1995 Projekt maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry od učiteliek Bilingválneho anglicko-slovenského gymnázia v Sučanoch (J. Tomášková, B. Makovická, V. Svitačová). Uvedený projekt považujem za posun k maturite, kde študent môže preukázať nielen informačnú rovinu prípravy, ale aj vysloviť vlastný hodnotový a etický systém a v úlohách tvorivého charakteru prezentovať stupeň prípravy v komunikatívnych zručnostiach a schopnostiach.

Dalšie vzdelávanie učiteľov je tretou časťou, ktorá by mala viesť k skvalitneniu výučby nielen v slovenskom jazyku, slohu a literatúre. Treba dať prednosť systémovému vzdelávaniu nie v jednorazových akciách, ale v tvorivých dielňach, ktoré by učiteľovi ponúkli aj možnosť tvorby vlastných projektov. Nemalo by ísť o náhodný prienik alternatívnych prvkov do vyučovania. Tak ako chceme od žiakov, aby vedeli nielen to, čo sa učia, ale aj prečo a načo, aj ich učiteľ by mal mať jasno v tom, prečo je dobré použiť tú či onú metódu.

Problémy, ktoré sú vo vyučovaní slovenského jazyka, slohu a literatúry, by sme si teda pomenovať vedeli. Cesta k ich riešeniu je neľahká, lebo tak ako jednotlivец neexistuje sám osebe, nežije tak ani škola - i ona je súčasťou spoločnosti: bohatej, chudobnej,

tolerantnej, ľahostajnej, zodpovednej či hľadajúcej svoje hodnoty. Žijeme v neľahkom čase. Ale bol niekedy pre učiteľa čas ľahký?

Zostáva nám teda stále hľadať, nachádzať, prebojovať. Možno raz...



M. Eehúňová (Bratislava): Inšpirácia E. Štiavnicou '99

Summary: Author writes about problems of teaching Slovak language and literature at schools, discusses university entrance exams, pre-service teacher training and further education.

VZDELÁVACIE ŠTANDARDY V NAŠEJ ŠKOLSKEJ SÚSTAVE?

Z. Hlebová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Vzdelávacie štandardy v teórii a praxi našich škôl. Základné pedagogické dokumenty. Vzdelávacie štandard ako pojem. Charakteristické črty pojmu "vzdelávacie štandard".*

Kľúčové slová: *vzdelávacie štandard, teória a prax, obsah a vlastnosti pojmu vzdelávacie štandard*

I. I. O našej ceste k vzdelávacím štandardom

Všetky typy a druhy našich škôl sa v súčasnosti nachádzajú v neľahkom období prechodu od tradičnej školy ku škole v pravom slova zmysle modernej, a to v makro- i mikroštruktúre.

Túto zmenu v našom vzdelávacom systéme si priam vynútil predpokladaný smer ďalšieho vývinu ľudskej spoločnosti v 21. storočí. "Škola sa musí stať humanistickou a tvorivou, musí prispieť k politickému dozretiu obyvateľstva a rozvoju jeho schopnosti aktívne a zodpovedne sa zúčastňovať na verejnom živote, posudzovať problémy nielen z osobného a národného, ale aj medzinárodného a globálneho hľadiska."¹

Otváranie okien do celého sveta nám na tejto ťažkej ceste pomáha zorientovať sa pri hľadaní pomocnej ruky niektorej z najviac úspešných pedagogických koncepcií. Nie náhodou upútal moju pozornosť nový projekt školy s konkrétnou formuláciou cieľov základného obsahu vzdelávania, tvoriaci tzv. národný štandard vzdelávania.

K problematike vzdelávacích štandardov pristupujem vo svojom príspevku z hľadiska profesijnej orientácie, t.j. ako metodička predmetu slovenský jazyk a literatúra pre školy II. cyklu s dlhoročnou pedagogickou praxou (SOU, SOŠ, G a ZŠ). Vychádzajúc z vlastných skúseností a poznatkov z odbornej literatúry, ponúkam najmä učiteľom SJaL Prešovského a Košického kraja tento odbornometodický materiál venovaný problematike vzdelávacích štandardov v teórii a praxi našich škôl, pričom tento vzťah chápem ako nevyhnutné prispôsobovanie sa teórie reálnemu praktickému životu.

Nerešpektovanie tejto požiadavky považujem za hlavnú príčinu vyskytujúcich sa problematických miest v odbornej pedagogickej literatúre práve v súvislosti s výkladom samotného pojmu vzdelávacie štandard, s vymedzovaním prvkov základného učiva v jednotlivých vyučovacích predmetoch a tiež s metodológiou tvorby vzdelávacieho štandardu. Sú to zároveň tematické okruhy, na ktoré budem postupne reagovať a konfrontovať názory odborníkov s vlastnými postojmi. Súčasne by som chcela predložiť svoje návrhy na odstránenie niektorých zbytočných boľavých miest v danej problematike, pretože mi ide o nasledujúce ciele:

1. Pomôcť vyvarovať sa chýb, ktoré odhalilo dvojjetapové experimentálne overovanie vzdelávacieho štandardu zo slovenského jazyka a literatúry v 4-ročných gymná-

ziách, pri plánovaní ďalších etáp zavádzania vzdelávacích štandardov do širokej siete našich stredných škôl.

2. Podľa svojich možností a schopností prispieť k posunutiu zavádzania vzdelávacích štandardov o ďalší krok dopredu - smerom k SOŠ a SOU.

3. Motivovať všetkých učiteľov predmetu SJaL na stredných školách, aby nový pedagogický dokument "Vzdelávacie štandard zo slovenského jazyka a literatúry" privítali slovami: TO SME UŽ DÁVNO POTREBOVALI...

Pojem "vzdelávacie štandard" je v slovenskej pedagogickej literatúre nový, ale už nie neznámy. Explózia spoločenských udalostí po novembri 1989 spustila lavínu demokratizácie a decentralizácie do nášho školského systému, ktorý veľmi pomaly začal otvárať svoju náruč humanizácii obsahu vzdelávania, pluralite názorov, novému pedagogickému mysleniu a konaniu.

Nové chápanie základného pedagogického dokumentu - učebných osnov – síce prinieslo nášmu učiteľovi najprv desaťpercentnú, o čosi neskôr až tridsaťpercentnú voľnosť pri výbere učiva, avšak bez zásahu do predimenzovaného, encyklopedicky chápaného obsahu vzdelávania táto vytúžená úprava nepriniesla v praxi našich škôl očakávané výsledky.

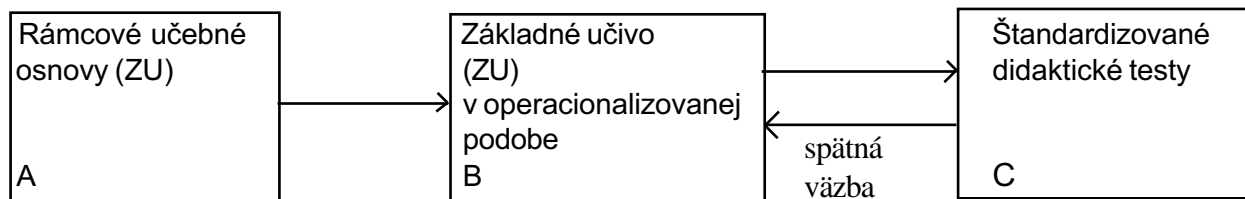
Tento stav pretrváva dodnes.

Myslím si, že práve orientácia na vzdelávacie štandardy, ktoré si už razia svoju cestu k nám, by mohla byť správnym východiskom zo začarovaného kruhu. Ľ. Bálint v roku 1993 publikoval svoj návrh utvoriť rámcové učebné osnovy (core curriculum), ktoré by obsahovali len základné učivo, a tak by dávali záruku, že sa v praxi našich škôl naozaj počíta s tvorivým učiteľom schopným samostatne rozhodovať o ďalších, rozvíjajúcich obsahoch vzdelávania, potrebných na dosiahnutie vytýčených výchovných a vzdelávacích cieľov.

Na rámcové učebné osnovy podľa Ľ. Bálinta (1993) by mal nadväzovať ďalší pedagogický dokument rovnakej úrovne - vzdelávacie štandard, ktorý by prezentoval základné učivo v operacionalizovanej podobe. Bálintovu triádu pedagogických dokumentov uzatvára súbor štandardizovaných didaktických testov na meranie výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Predchádzajúce myšlienky kvôli názornosti priblížim v jednoduchom grafickom zobrazení:

¹ Bálint, Ľ. - Tomanová, E.: *Vzdelávacie štandardy. Učiteľské noviny*, 45, 1995, č. 31, s. 6-7.

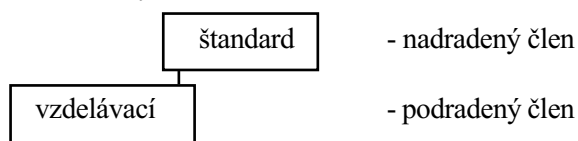


Legenda: A - prvý pedagogický dokument = vstup do vyučovania E - druhý pedagogický dokument = vzdelávací štandard
C - tretí pedagogický dokument = výstup z vyučovania

1. 2. Vzdelávací štandard - vymedzenie pojmu a jeho vlastností

Nie je tajomstvom, že po experimentálnom overovaní vzdelávacieho štandardu zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá so 4-ročným štúdiom sa do konca roka 1998 zhromažďovali pripomienky, názory i konkrétne návrhy učiteľov z praxe v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave, aby sa využili pri dotváraní konečnej podoby spomínaného dokumentu pre gymnáziá. Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre ostatné stredné školy zatiaľ nie sú vypracované. Napriek tomu sa v praxi s nimi počíta, lebo už dnes sa považujú za charakteristickú črtu našej školy 3. tisícročia. Stojíme na prahu rozhodujúceho okamihu, preto si myslím, že je najvyšší čas, aby sa aj bežný učiteľ začal intenzívne zaoberať problematikou vzdelávacích štandardov. V správnom pochopení nového pedagogického dokumentu vidím záruku jeho priaznivého prijatia vo veľkej učiteľskej rodine.

Nielen slovenčinár si môže jednoduchým spôsobom vyvodiť podstatu pojmu vzdelávací štandard - analýzou odborného názvu. V našom prípade je to dvojslovné pomenovanie s jedným lexikálnym významom. Z hľadiska vetno-členského ide o spojenie, v ktorom je jedno slovo nadradené (štandard) a jedno podradené (vzdelávací). Syntaktická závislosť členov syntagmy v grafickom zobrazení vyzerá takto:



A. Vymedzenie pojmu štandard

- 1. dosiahnutá, ustálená, bežná úroveň,

- 2. ustálený, jednotný vzor, jednotná forma,
- 3. priemerná ustálená miera dačoho (VSCS, 1997);
- bežná (dobrá) úroveň, ustálená miera (KSSJ, 1997);
- stupeň dokonalosti, požadovaný pre určitý účel alebo akceptovaný či odsúhlasený model (vzor, norma, miera), s ktorým sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané (I. Turek, 1997);
- požadovaná a záväzná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu (I. Turek, 1997).

V uvedených definíciách sú vlastnosti pojmu štandard vyjadrené nasledujúcimi prídavnými menami:

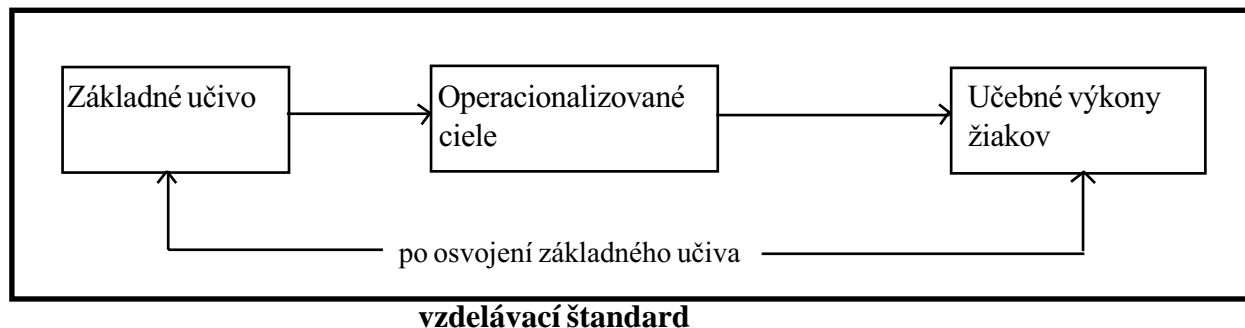
bežný	dobry	ustálený	jednotný
akceptovaný	ŠTANDARD		požadovaný
odsúhlasený	priemerný	záväzný	

Tieto vlastnosti v spojení s podstatnými menami úroveň, miera, model, vzor, forma, stupeň, charakteristika, norma atď., vymedzujú podstatu pojmu štandard.

B. Vymedzenie pojmu vzdelávací štandard

- súhrn požiadaviek (operacionalizovaných cieľov) na učebné výkony žiakov, ktoré majú byť schopní preukázať po osvojení si základného učiva (L. Bálint, E. Tomanová, 1995);
- konštatovanie určujúce, čo majú žiaci vedieť alebo vedieť urobiť, ako aj úroveň dosiahnutia, ktoré sa od nich očakáva (J. Krištín, 1994);
- súbor úloh ukážkovej obťažnosti (D. Souček, O. Botlík, 1996);
- súbor požiadaviek na žiakov (študujúcich), úspešné zvládnutie ktorého umožní postúpiť na ďalší stupeň vzde-

Konkretizácia abstraktných pojmov v grafickom znázornení:



lávania, t.j. špecifikovanie toho, čo by mal žiak dosiahnuť, vykonať, aby získal osvedčenie o príslušnom vzdelaní (I. Turek, 1997);

- centrálna norma vzdelávania (S. Kutálek a kol., 1993);
- národný štandard vzdelania (E. Tomanová, 1993).

Z prehľadnej schémy vyplýva, že štandardy sú v školských podmienkach nasmerované na základné učivo. Z neho sa vychádza pri formulovaní požiadaviek na vedo-

mosti, zručnosti a postoje žiakov. Učebné výkony žiakov priamo na vyučovacej hodine poskytujú učiteľovi informáciu (spättnú väzbu) o miere osvojenia základného učiva. Z toho vyplýva, že každá škola a v nej každý učiteľ bude zodpovedať za to, ako umožní žiakom osvojenie si základného učivo priamo na vyučovaní, aj keď sa, prirodzene, počíta s rôznou mierou jeho osvojenia. V tom vidím podstatu a dôležité poslanie nového pedagogického dokumentu.

Literatúra:

- Bálint, L. - Tomanová, E.: *Vzdelávacie štandardy. Učiteľské noviny*, 45, 1995, č. 31.
 Krištín, J.: *Možné prístupy k vývoju štandardov školského vzdelávania. Pedagogické spektrum*, 3, 1994, č. 12, s. 31-41.
 Souček, D. - Botlík, O.: *Vzdelávacie štandardy? Slovenský učiteľ*, 4, 1996, č. 4, s. 7.
 Tomanová, E.: *Vzdelávacie štandardy v gymnáziách (v predmete fyzika). Technológia vzdelávania*, 1, 1993, č. 4, s. 11-12.
 Turek, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava, MC 1997.*
 Ďalšia použitá literatúra je k dispozícii v redakcii.

Summary: *The author focuses on educational standards from the language point of view.*

OPRAVOVAŤ ALEBO NEOPRAVOVAŤ CHYBY NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA?

E. Homolová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: *Problematika práce s chybami v ústnom prejave žiakov na hodinách cudzieho jazyka. Nutnosť učiteľovho diferencovaného prístupu a reakcie na chyby pri rozvoji presnosti a plynulosti ústneho prejavu žiakov.*

Kľúčové slová: *chyba a jej oprava, cudzojazyčná výučba, funkcia chyby, facilitátor, rozvoj presnosti a plynulosti ústneho prejavu*

*Učiteľ'a si nakloníš,
ak mu dáš príležitosť, aby ti opravil chybu.
(Nápis na mojom hrnčeku)*

Jednou z tém, o ktorých učitelia cudzích jazykov často diskutujú, je problém chyby v ústnom prejave žiakov.

Pojem chyba je v lingvo-didaktickej oblasti veľmi široký, pretože zahŕňa nielen "menšie prehrešky" voči jazykovej norme, ktoré nemajú vplyv na porozumenie výpovede (napríklad v angličtine nesprávne tvary *informations*, *sheeps*, *my mother is teacher*), ale aj chyby závažné, ktoré spôsobujú neporozumenie.

- *Kto má opravovať chyby na hodine?*
- *Musím opraviť všetky chyby?*
- *Ak chyby neopravím, nezafixujú si žiaci nesprávny tvar?*
- *Mám všetky chyby opravovať rovnako?*
- *Ktoré chyby a kedy môžem ignorovať?*

Toto sú len tie najzávažnejšie otázky, ktoré znepokojujú učiteľov, pretože majú vplyv na všetky stránky vyučovacieho procesu a v prvom rade na motiváciu žiakov a učiteľov.

Jedným z desiatich postulátov humanizácie cudzoja-

zyčnej výučby je oslobodenie žiaka od tyranie chyby (Pýchová, 1998). Žiak a učiteľ však neodmysliteľne patria spolu, a preto si dovoľím tvrdiť, že aj učiteľ'a treba oslobodiť od tyranie chyby.

Väčšina učiteľov považuje chybu výlučne za jav negatívny, ktorý je nutné eliminovať na najnižšiu možnú mieru, pretože svedčí o nedostatočnej práci zo strany žiaka aj učiteľ'a a narúša priebeh hodiny. Žiaci sú za chyby trestaní zlými známkami, výčitkami rodičov aj učiteľ'ov, a preto v snahe vyhnúť sa im, podvádzajú, odpisujú, našepkávajú a vyhýbajú sa niektorým hodinám.

Postoj k chybám sa v cudzojazyčnej výučbe menil od veľmi rigorózneho názoru, že všetky chyby treba okamžite opraviť, pretože len tak si žiaci zafixujú správny jazykový tvar (gramaticko-prekladová metóda), až po pomere liberálny názor, že chyby sú prirodzenou súčasťou akejkol'vek ľudskej činnosti, a preto k nim treba pristupovať diferencovane (komunikatívny prístup). Tieto protichodné názory sú ovplyvnené hlavne chápaním jazyka ako systému na jednej strane a ako prostriedku komunikácie na strane druhej. Mnohí učitelia cudzích jazykov nedokážu pracovať s chybou len tak, že ju v žiakových výkonoch vyhľadávajú, zdôrazňujú a aj hodnotia žiakov výkon len podľa počtu chýb. Nie sú výnimkou tí pedagógovia, ktorí hodnotia a klasifikujú žiakov podľa počtu chýb v 3 - 4 diktátoch, prípadne podľa počtu chýb, ktoré žiak urobí pri čítaní cudzojazyčného textu nahlas.

Najbežnejšou reakciou na chybu na hodine je, že učiteľ povie slovo, slovné spojenie alebo vetu správne a žiak ju následne po ňom zopakuje často bez toho, aby si uvedomil, kde a akú chybu urobil. Aj keď niektorí odborníci zdôrazňujú zásadu, že každá chyba musí byť na hodine opravená – identifikácia a korekcia nemusia nasledovať okamžite za sebou (Hendrich, 1998).

Považujem za dôležité zdôrazniť, že tak ako všetky činnosti učiteľa a žiaka na hodine sa musia nevyhnutne odvíjať od cieľa hodiny. Preto aj v postoji učiteľa k chybe a jej oprave musí rezonovať cieľ. Jeho absencia vedie k stereotypnej práci s chybou bez ohľadu na to, či ide o chybu spôsobujúcu problémy s porozumením alebo nie. Spolu s cieľom musí brať učiteľ následne do úvahy aj fázu hodiny, typ aktivity, vek a úroveň žiakov a individuálne štýly učenia sa.

V súčasnosti sa vyučovací proces viac zameriava na žiaka. Vo vzťahu k chybe to znamená, že učiteľ by mal žiaka postupne priviesť k samooprave.

V pedagogickej praxi existuje niekoľko spôsobov, ako učiteľ môže žiakovi signalizovať, že urobil chybu, o akú chybu ide a kde sa vyskytla:

- gesto (zdvihnutý ukazovák);
- výraz tváre, mimika (výraz pochybnosti, prekvapenia, nesúhlasu, predstieranie prepočutia vety alebo jej časti);
- neverbálna komunikácia (hmmmm...);
- slovne (...nie celkom správne, ... skoro dobre, ...skús ešte raz atď.);
- opakovanie (učiteľ opakuje žiakovu výpoveď až po bod, za ktorým už nasleduje chyba, resp. opakuje výpoveď so zmenenou intonáciou);
- odmietnutie (učiteľ priamo povie žiakovi, že urobil chybu);
- oslovenie iného žiaka (učiteľ sa obráti na iného žiaka).

Proces samooprawy je možné uľahčiť tým, že žiakovi naznačíme, akú chybu urobil. Používať môžeme tieto techniky (Gower, 1995):

- prstová technika (prsty na ruke reprezentujú slová a na nich učiteľ ukáže, v ktorom slove žiak urobil chybu, ktoré je nadbytočné a pod.);
- gesto (každý učiteľ má svoj vlastný repertoár gest, ktorými naznačuje charakter chyby, napr. prekřížené ruky = nesprávny slovosled, ukazovák dole = prítomný čas, a pod.);
- špecifický zvuk alebo slovo (ssss alebo snake = koncovka -s v 3. osobe j. č.).

Efektívne je používanie uvedených techník pri jazy-

kových cvičeniach na rozvoj presnosti ústneho prejavu (drilové cvičenia). Pri nich je opodstatnené všetky chyby opraviť a vyžadovať opakovanie správneho tvaru.

Pri komunikatívnych cvičeniach na rozvoj plynulosti ústneho prejavu (rolové hry, diskusia, riešenie problému, a pod.) by učiteľ nemal prerušovať žiaka kvôli chybe, ktorá nespôsobuje problémy s porozumením. Žiaci sa musia sústrediť na obsah svojej výpovede a prerušovanie a opravovanie chýb by mohlo mať negatívny dopad na ich motiváciu vyjadriť svoj názor v cudzom jazyku. Jednou z možností, ktorá je v súlade s humanistickým prístupom k žiakovi, je reformulácia žiakovej výpovede, čo znamená, že učiteľ preformuluje obsah výpovede do správneho tvaru pri zachovaní obsahovej stránky. Toto je vlastne spôsob, akým na nejasnú výpoveď reagujeme aj v materinskom jazyku. Takto dá učiteľ žiakovi najavo, že ho jeho názor zaujíma a že ho "počúva" kvôli obsahu a nielen kvôli forme jazykovej výpovede. Inými slovami, že ho akceptuje ako človeka.

Tradičné chápanie roly učiteľa v triede prisudzuje učiteľovi povinnosť všetky chyby opraviť a mnohí učitelia práve opravovanie považujú za svoje prvoradé "poslanie" v triede.

Komunikatívny prístup a s ním súvisiaci posun učiteľskej roly do roly facilitátora však znamená "odbremenenie" učiteľa od tejto často nepríjemnej povinnosti a väčšie zaangažovanie žiaka do opravy chýb. Dôraz sa teda kladie na opravu rovesníkmi alebo samoopravu, a takto sa postupne vonkajšia kontrola zmení na vnútornú.

Niektoré chyby je možné ignorovať, alebo sa k nim vrátiť až po skončení aktivity a opraviť ich neadresne vo forme spätnej väzby pre celú triedu. Toto by malo nasledovať až po zhodnotení obsahovej stránky žiakovej výpovede.

Ako som už spomenula, chyby sú prirodzenou súčasťou učenia sa a na tomto fakte nie je možné nič zmeniť. Čo učiteľ môže ovplyvniť, to je jeho postoj k chybe. V chybe je totiž možné vidieť aj niečo pozitívne, pretože chyba učiteľovi signalizuje, na akej úrovni žiak učivo ovláda, pôsobí na vzťah žiaka k predmetu a k učeniu a zároveň zabezpečuje upevnenie a systemizáciu učiva.

Je ťažké jednoznačne odpovedať na otázky v úvode článku, pretože učiteľ vždy musí brať do úvahy konkrétnu situáciu. Stanovenie si jasného cieľa hodiny určite uľahčí a zefektívni proces rozhodovania, ako na chybu reagovať.

Literatúra:

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazykú. Praha, SFN 1998.*

Gower, R. - Philips, D. - Walters, S.: *Teaching Practice Handbook. Oxford, Heinemann 1995.*

Summary: *The autor deals with mistakes and errors as an integral part of learning and teaching a foreign languages. She points out the importance of different approach to them in developing accuracy and fluency. The teacher should work out a repertoire of ways how to manage mistakes in developing speaking skills.*

VYUŽITIE PRACOVNÝCH LISTOV NA HODINÁCH FILOZOFIE

J. Šuch, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: Možnosti využitia pracovných listov na hodinách filozofie. Obsah pracovného listu - ilustrácie, ukážky z diel filozofov alebo schémy. Efektívna práca s obsahovo zaujímavým didaktickým materiálom - výhoda používania pracovných listov

Kľúčové slová: didaktická pomôcka, pracovný list, vyučovacia hodina filozofie, tvorivosť učiteľa

Niekoľko desaťročí mali učitelia, vzhľadom na technické podmienky, obmedzené možnosti na tvorbu a rozmnožovanie vlastných didaktických materiálov použitelných na hodinách filozofie. Od začiatku 90-tych rokov začali učitelia v čoraz väčšej miere používať okrem učebnice množstvo vlastných didaktických pomôcok, čo súviselo najmä s cenovou dostupnosťou kopírovacej a výpočtovej techniky. Okrem vytvárania vlastných testov sa mnohí dali na cestu tvorby pracovných listov (v anglickom jazyku známe ako *handout*).

Pracovný list použiteľný pri výučbe filozofie by bolo možné charakterizovať ako doplnujúcu didaktickú pomôcku, ktorej zväčša 1- až 2-stránkový obsah, zvolený (tvorený) učiteľom, je základným prostriedkom na rôzne aktivity študentov počas vyučovacej hodiny, ako aj mimo vyučovacích hodín v škole. Na základe použitia majú pracovné listy plniť rovnakú funkciu ako klasicky používané učebnice. Na rozdiel od nich si však učiteľ môže obsah prispôbiť na základe schopností žiakov konkrétnej školy. Práve používaním vhodných pracovných listov sa môže pomôcť k efektívnejšiemu dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov.

Tvorba pracovného listu nie je jednoduchým procesom a vyžaduje si určité skúsenosti a zručnosti, ktoré učitelia nadobúdajú najmä pri jeho vytváraní a používaní na konkrétnych hodinách filozofie. Preto je veľmi dôležité, aby si učiteľ uvedomil cieľ hodiny a účelnosť použitia pracovného listu. Na základe toho by mal byť tvorený jeho obsah, od kvality ktorého závisí efektívnosť jeho použitia.

Obsahom pracovného listu môžu byť poznámky, ktoré učiteľ zvykne písať na tabuľu alebo premietat' z fólie meotarov. Týmto spôsobom sa učiteľ zbavuje problému čitateľnosti poznámok, ktoré študent rýchlejšie dokáže odpísať z papiera ležiaceho na lavici. Zároveň je veľmi dôležité zváženie obsahu poznámkového textu, aby študenti neodpisovali poznámky z pracovného listu namiesto z učebnice (kde by text bol podobne didakticky spracovaný), čím by sa použitie pracovného listu stalo samoúčelným.

Na pracovnom liste je možné umiestniť aj diagram, náčrt alebo schému (napr. náčrt Heglovho filozofického systému), inak vyžadujúcu značný časový priestor na prekreslenie na tabuľu a následne odkreslenie do študentovho zošita. Okrem poznámok (náčrtov a schém), ktoré by učiteľovi šetrili čas a uľahčili jeho výklad učiva, vhodným doplnkom obsahu pracovného listu by mohol byť úryvok

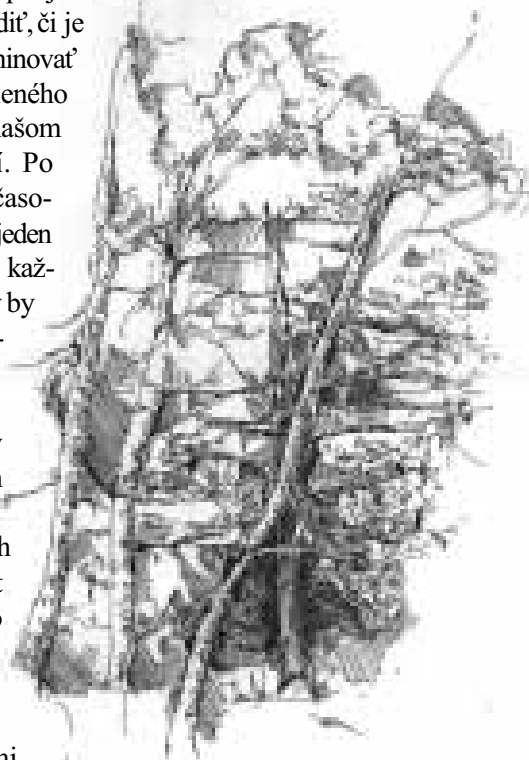
alebo aj viaceré krátke ukážky z určitého filozofického textu, ktoré by zároveň ilustrovali učiteľom predstavované filozofické teórie.

Voľba ukážky filozofického textu na pracovnom liste ukrýva celý rad možností jeho využitia na hodinách filozofie. Za textom, pozostávajúcím len z niekoľkých viet, sa môžu nachádzať pre študenta aktivizujúce úlohy zamerané tak na vyhľadávanie určitých faktov v ňom, ako aj na jeho porozumenie a uvažovanie nad ním.

Napríklad v prípade ukážky textu z diela Rogera Bacona *Nový Organon* (nachádzajúcej sa v Malej antológii z diel filozofov), po prečítaní štyroch odsekov, vzťahujúcich sa na idoly rodu, jaskyne, trhu, divadla, študenti okrem zapísania názvov spomenutých idolov mali by uviesť konkrétny príklad ovplyvňovania výsledkov nášho poznania konkrétnym idolom (na základe úryvkov), alebo prípadne zdôvodniť, vplyv ktorého idolu je možné v poznaní eliminovať. Ak učiteľ nemôže venovať dlhší časový priestor na riešenie úloh jednotlivým študentom, triedu môže rozdeliť do skupín, pričom každá skupina by mala uviesť konkrétny príklad len pre jeden

idol a posúdiť, či je možné eliminovať vplyv zvoleného idolu pri našom poznávaní. Po určenom časovom limite jeden zástupca z každej skupiny by mal oboznamiť ostatných študentov s riešením úloh vzťahujúcich sa na text pracovného listu.

Dôležitým faktorom, ktorý veľmi ovplyvňuje úspešnosť používania pracovných



A. Olša (Kremnica):
Borovice za internátom '99

listov (okrem jeho obsahu), je aj to, kedy a ako sa s ním študent stretáva na hodinách.

Akákolvek didakticky zaujímavo spracovaná učebnica sa stáva pre študenta po dvoch až troch týždňoch nezaujímavou, keďže študent má možnosť zoznámiť sa s ňou ešte pred jej používaním na hodinách. V prípade pracovného listu je to vylúčené, ak ho učiteľ nerozdá študentom pred hodinou. Preto by mal študent vidieť pracovný list po prvýkrát len v momente, keď nasleduje činnosť súvisiaca s jeho použitím, čím sa zvýši pravdepodobnosť záujmu študenta o jeho obsah a prácu s ním.

Používaním pracovného listu s rovnakým typom úloh vždy len v úvode alebo v závere hodiny môže do určitej miery participovať na stereotypnej štruktúre hodín filozofie. Preto je dôležité, aby si učiteľ pri tvorbe štruktúry hodiny bol vedomý nevyhnutnosti striedať aktivity po sebe nasledujúcich hodín, čím by sa vyhol spomenutému problému.

Až po ukončení hodiny má učiteľ možnosť zhodnotiť, do akej miery bola študentmi zvládnuteľná a ako sa osvedčila štruktúra a obsah pracovného listu. Predovšetkým začínajúci učitelia majú tendenciu preceniť schopnosti študentov, a tak sa môže stať, že sa predĺžia plánované činnosti s pracovným listom na dve aj viac vyučovacích hodín. V takom prípade môže učiteľ upraviť obsah pracovného listu vynechaním časovo náročných úloh a textov a prispôbiť ho tak, aby bol pre študentov zvládnuteľný v plánovanom čase.

S tvorbou a používaním pracovného listu súvisí aj technická stránka vypracovania "originálu" (text musí byť dobre čitateľný kvôli následnému kopírovaniu), a preto je dobré mať na pamäti niekoľko upozornení uvedených v knihe G. Pettyho *Moderní vyučování*, ktorý v kapitole venovanej učebným pomôckam odporúča písať informácie strojom alebo na počítači, ponechávať širšie okraje

a venovať zvýšenú pozornosť prehľadnému usporiadaniu textu. Je viac než isté, že slovenskí učitelia filozofie nebudú mať niekoľko nasledujúcich rokov k dispozícii knižnicu pozostávajúcu z niekoľkých počítačov, kopírovacieho stroja CD, na ktorých budú nahrané texty od desiatok filozofov a rôznych populárno-vedných kníh a ilustrácií. Naši učitelia tak namiesto rýchleho vyhľadania textu a jeho prehľadného usporiadania na počítači a následného vytlačenia pracovného listu v kvalite rovnocennej s učebnicou, budú musieť jednotlivé texty najprv skopírovať z kníh a s použitím nožníc a lepidla zostaviť "originál" pracovného listu, ktorého následné kópie majú častokrát rozdielnu kvalitu (najmä horšiu čitateľnosť a jasnosť-viditeľnosť ilustrácií a náčrtov).

Naši učitelia filozofie nemajú doteraz k dispozícii niekoľko publikácií, z ktorých by mohli kopírovať už skúsenými učiteľmi vyhotovené pracovné listy tak, ako to robili ich kolegovia v niektorých krajinách Západnej Európy. Úloha vypracovať podobné publikácie by sa mala stať aktuálnou a zároveň motivujúcou výzvou. Pri vydávaní a prístupňovaní takýchto publikácií by mohli zohrať významnú úlohu práve metodické centrá. Napriek určitým negatívam (nákladom spojeným s rozmnožovaním, časovou náročnosťou pri príprave obsahu pracovného listu, ako aj určitým rizikám súvisiacich s nesprávnym odhadnutím práce či podcenením alebo precenením schopností študentov), prevažujúce pozitíva sa stávajú rozhodujúcimi argumentmi pre tvorbu a používanie pracovných listov na hodinách filozofie. Medzi ne patrí efektívnejšie využitie času na hodine a vyhnutie sa problémom spojených so zapisovaním poznámok študentmi do zošita a nepochybne (na rozdiel od učebnice) častokrát zaujímavejšia práca s aktualizovanými textami, úlohami a aktivitami, ktoré sú primerane náročné a vzbudzujú záujem študentov na konkrétnej škole.

Summary: *The author deals with problems of using handouts on philosophy lessons. He stresses some advantages of using it.*

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE NA CHÉMII

A. Tomengová, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Projektové vyučovanie ako predstupeň integrácie. Cesta rozvoja osobnosti. Vzdelávanie pre život.*

Kľúčové slová: *vzdelávanie pre život, integrácia, rozvoj tvorivosti, spolupráce, prezentačné zručnosti*

Výsledky pedagogických a psychologických výskumov posledných desaťročí nás presvedčujú o tom, že žiaci získajú trvalé vedomosti len aktívnym zapojením sa do vzdelávania, objavovaním a objasňovaním problémov, vytváraním vlastných záverov či názorov. To všetko v spolupráci spolužiakov. Dôležitá je pri tom orientácia vzdelávania na životné zručnosti, ktoré človek denne potrebuje, práca s rôznymi zdrojmi informácií – nielen s učebnicami – a spolupráca s okolím, rodinou, spoločnosťou. **Len tak škola**

vzdeláva a vychováva životom a pre život. Dôležitejšou ako suma vedomostí, ktoré mladý človek dostane, je kvalita osobnosti, ktorou sa stane. **Osobnosťou sa nestávame počúvaním právd v pevnom zovretí lavíc.** Osobnosťou sa stávame konaním, činnosťou, objavovaním.

Takéto objavovanie a konanie v škole predstavuje projektové vyučovanie. Kľúčovým pojmom projektového vyučovania je **integrácia**. Integruje obsahové otázky (čo učiť) s procesuálnymi (ako sa učiť), integruje vedomosti,

myslenie, v spoločnej činnosti žiakov študentov a učiteľov, školu a okolitý svet. Hlavnou prednosťou projektového vyučovania je to, že je vysoko motivačné, učí spolupracovať a podnecuje tvorivosť. Preto by sme mali projektové vyučovanie vyskúšať a pomaly vo vyučovaní zavádzať.

Vo svojom príspevku by som sa chcela prezentovať svoje skúsenosti s realizáciou projektu vyučovania **tematického celku Cudzorodé látky v potravinách**, ktorý je súčasťou osnov chémie ako chémia bežného života. Projekt som zrealizovala vďaka pochopeniu a pomoci vedenia Gymnázia V. P. Tótha v Martine a kolegu P. Mäčka, ktorý mi "uvoľnil" niekoľko vyučovacích hodín v jednej triede tretieho ročníka.

Vzhľadom na to, že išlo o experiment a na škole priamo nevyučujem, naplánovala som **projekt na 5 vyučovacích hodín**.

Hlavným cieľom bolo naučiť žiakov **pracovať s informáciami pre spotrebiteľov** na etiketách potravín, podporiť a rozvinúť spotrebiteľské správanie sa, zlepšiť úroveň vedomostí o zásadách správnej výživy v súvislosti s ochranou zdravia, pomocou tvorivej spolupráce v skupinách rozvíjať spoluprácu, komunikačné schopnosti žiakov a zlepšovať klímu na vyučovaní.

Hlavným informačným zdrojom bol Zákon o potravinách a Potravinový kódex, pripravené študijné texty, pojmové schémy a chémia potravín. Keďže išlo o tému blízku každému človeku, motivácia bola pomerne jednoduchá. Použila som najnovšie výsledky spotreby jednotlivých potravinárskych výrobkov z **Výskumného ústavu potravinárskeho** v Bratislave a zhodnotením úrovne ich spotreby z hľadiska odporúčaných dávok a reálnej spotreby vznikol základ pre prácu na úlohách projektu.

Tému som spracovala do 6 úloh, ktoré riešilo 5 skupín žiakov. **V domácej príprave** išlo prevažne o **získavanie pomôcok** pre prácu v škole. Všetky úlohy sa riešili v škole, prácou v skupinách v dvoch dvojhodinových blokoch, pričom v rámci každej dvojhodinovky študenti vyprodukovali vlastný pohľad na problém, prezentovali a obhajovali ho pred triedou. Každá skupina pracovala s inou komoditou potravín, hľadala **výskyt cudzorodých látok, hodnotila ich z chemického hľadiska** a hľadala optimálne riešenie pre racionálnu spotrebu. V úlohách študenti využili vedomosti z chémie, biológie, mohli prejavovať svoje estetické cítenie a komunikačné schopnosti (argumentovať, hodnotiť, presviedčať a pod.).

Projekt som realizovala podľa vopred pripraveného podrobného plánu. Ponúkam jeho hodnotenie zo strany žiakov, ktoré som získala na základe výsledkov anonymného dotazníka.

Z 25 žiakov, ktorí absolvovali celý projekt, 23 odpovedali, že sa im téma veľmi páčila, získané poznatky využijú v živote a to, čo sa naučili, im stačí.

Tento spôsob vyučovania 23 žiakom vyhovoval, myslia si, že aj iné témy by sa mohli vyučovať takto, rovnako aj iné predmety. **Z kritických pripomienok týchto 23 žiakov vyberám nasledujúce:** pracovné a študijné materiály pre každého žiaka (mali len pre skupinu), praktické ochutnávky výrobkov a ich hodnotenie, viac organizované vyučovanie, zaraďovať projekty už od 1. ročníka, aby si zvykli.

Najviac sa im páčila tvorba a prezentácia plagátov s riešenými úlohami.

Za povšimnutie stoja dve negatívne hodnotenia, obidve od dievčat. Prvú nezaujalo nič – ani téma, ani spôsob. Druhú téma zaujala, ale do "**chémie**" to podľa nej nepatrí. Na vysokých školách vraj žiadajú niečo iné, v chémii sú **dôležitejšie** veci a pri tomto spôsobe vyučovania by sa študenti **neučili**. Takýto názor je produktom pôsobenia tradičnej školy.

Ja hodnotím projekt ako úspešný, pripomienky pokladám za opodstatnené. To, čo sa študentom **veľmi páčilo** – **práca v skupine a prezentácia úloh**, by som hodnotila ako žiakmi **najmenej zvládnuté**. Ukázalo sa, že nevedia pracovať v skupine, majú problémy dodržať časové limity a z prezentácie robili chvíľami divadlo. Pritom sú to zručnosti nevyhnutné pre život. Myslím si, že pripomienka žiaka, ktorý odporúča takto pracovať už od prvého ročníka, je namieste.

Celý projekt, úlohy i študijné materiály k téme Cudzorodé látky v potravinách ponúknem kolegom vo forme metodického materiálu, ktorý bude k dispozícii v MC od septembra 1999.

Na záver chcem len pripomenúť, že projektové vyučovanie je možné aplikovať vo vyučovaní len pozvoľna, lebo ovplyvňuje tradičnú štruktúru vyučovania. Možno je však dopĺňať tradičné vyučovanie projektami, ktoré vychádzajú z potrieb života, a tak tieto dva spôsoby vyučovania dopĺňať a oživovať.

Namiesto záveru použijem citát z knihy J. Kašovej, ktorá má názov Škola trochu inak: "*Žiadna spoločnosť by nemala dopustiť devalváciu školského vzdelávania na obyčajné vedomostné výkony a ich meranie. Cieľom výchovy a vzdelávania by mal byť človek mysliaci, tvoriaci, uplatňujúci vzdelávanie v živote, človek zdravý, s radosťou zo života, harmonicky rozvinutý a sociálne prispôbený.*"

Nezdravá substitúcia

*V múdrosti "Čas sú peniaze"
nachádza rodič spásu.
Peniaze deťom radšej dá
namiesto svojho času.*

J. Bily

Summary: The author presents her own experiences in using projects on chemistry lessons.

DAJME NAŠIM ŽIAKOM NA HODINÁCH MATEMATIKY VIAC MOŽNOSTÍ TVORIVO SA REALIZOVAŤ

J. Šurda, Základná škola Zlaté Moravce

Anotácia: *Niekoľko ukážok tvorivých prístupov žiakov ZŠ na hodinách matematiky*

Kľúčové slová: *tvorivosť žiakov, vyučovanie ako tvorivý proces, vlastnosti tvorivého človeka, tvorivé úlohy žiakov*

Počas môjho mnohoročného pôsobenia ako učiteľa matematiky na ZŠ ma zaujímalo aj to, ako docieľiť to, aby bol vyučovací proces čo najzaujímavejší pre žiakov, aby sa mohla realizovať ich vlastná tvorivosť, nápady, záujmy. Medzi kladné činitele, ktoré podmieňujú tvorivý proces a tvorivý produkt, patria osobnostné vlastnosti tvorivého človeka: cieľavedomosť, vytrvalosť, schopnosť dovŕšiť začatú činnosť do konca, schopnosť sebaovládania, dôvera vo vlastné sily, cit pre realnosť, samostatnosť, schopnosť odporovať vonkajším tlakom atď. Aby som podnietil záujem o vyučovanie, o niektorý tematický celok, snažil som sa nielen o sprostredkovanie vedomostí, odovzdanie hotových spôsobov riešenia úloh a problémov žiakov, ale aj o rozvíjanie ich schopností pružne využívať osvojené poznatky novým spôsobom, aplikovateľným v praxi, hravo, aktívne a nápadito, samostatne.

Vždy ma potešilo, ak sa mi podarilo priviesť žiakov k tomu, aby sa nebáli povedať svoj názor, aby ho dokázali realizovať, presadiť, dať priestor svojej fantázii, zároveň však vypočuť si aj názor svojho spolužiaka, vedieť sa nad ním zamyslieť a prijať ho, ak bol lepší. Učiteľ musí vedieť, že každé dieťa má určité základy tvorivých schopností, ktoré treba vedieť odhaliť a rozvinúť.

V tomto príspevku chcem ukázať, ako som umožnil žiakom 2. stupňa ZŠ vyvíjať sa a rozvíjať svoju tvorivosť.

V priebehu jednotlivých tematických celkov som viedol žiakov k tomu, aby si zaujímavé zistenia, netradičné úlohy, praktické skúsenosti zaznačovali a odovzdávali mi ich. Po preberaní tematického celku sme si ako súčasť opakovania pripravili hodinu so zaujímavými úlohami na základe vlastnej tvorivosti žiakov. Všetko, čo žiakov z daného tematického celku zaujalo, čo bolo pre nich najnáročnejšie, čo a ako sa im podarilo úspešne zvládnuť, alebo v čom majú stále nejaké nejasnosti, stalo sa súčasťou takýchto hodín. **Žiaci predkladali svoje príspevky**, ktoré mali spracované písomne formou konspektu, náčrtu a na danej hodine ich predstavili. Konkrétne uvádzam ukážku úloh takejto hodiny zo 6. ročníka ZŠ v tematickom celku Objem a povrch kvádra a kocky.

Telesá kváder, kocka a ich jednoduché zobrazovanie bolo pre žiakov už známe. Na vyvodenie objemu v 6. ročníku sme na škole mali pomerne dostatok pomôcok, aby ho väčšina žiakov dobre zvládla. V tomto tematickom celku mali asi najviac problémov s premieňaním jednotiek objemu. Preto som im navrhol, aby sme si spravili tabuľku

na premieňanie jednotiek, tak štvorcových, ako aj kubických, ktorá im bude slúžiť ako pomôcka, pokiaľ sa im postup premeny jednotiek nezafixuje. S čím vystúpili žiaci a čo ich zaujalo, prípadne s čím chceli oboznámiť spolužiakov? Uvádzam niekoľko príkladov:

Žiakov najviac zaujala táto úloha spolužiaka: - *Detská stavebnica kociek má veľkosť kocky 3,8 cm a je ich v nej 20. Koľko m³ dreva potrebovali na výrobu 5 000 kusov týchto stavebníc?*

- Iný žiak vystúpil s nápadom: - *Dokázete, tak ako ja, vypočítať objem kocky, ak poznáte súčet dĺžok všetkých jej hrán?*

- Za pozornosť stála aj úloha, v ktorej žiačka informovala spolužiakov: - *Viem vypočítať veľkosť hrany kocky, ktorej objem je 27 cm³.* (Spôsob výpočtu ju naučila staršia sestra a ona to ukázala spolužiakom.)

- Ďalší žiak prišiel s úlohou, ktorú našiel v nejakej staršej zbierke úloh: - *Akým spôsobom možno rozrezať kocku, aby vznikla čo najväčšia plocha rezu?* (Predviedol to spolužiakom na kocke zo zemiaka.)

- S peknou praktickou úlohou predstúpila pred spolužiakov žiačka, ktorá im priniesla z papiera vystrihnuté hexaminá (zjednotenie 6 štvorcov) a spýtala sa: - *Môžu byť sieťami kocky?* (Spolužiaci prakticky zistovali, ktorá z úloh spĺňa podmienky zadania úlohy.)

- V ďalšej úlohe bolo treba určiť rozmery kocky, ak je známy obsah dna kocky.

- Iný žiak prišiel s úlohou: *Existuje taká kocka, ktorej objem a povrch sú rovnaké čísla?*

- Žiakov zaujala aj ďalšia úloha spolužiaka: *Určite, či sa zmestí 5 litrov vody do nádoby tvaru kvádra s rozmermi 10 cm, 5 cm, 20 cm.*

- Za originálny som pokladal nápad žiaka, ktorý chcel od spolužiakov odpoveď na otázku: - *Ako je to možné, že keď nasypal plnú zápalkovú krabičku piesku tvaru kvádra do kojeneckej fľaše s odmerkou a keď do tej iste fľaše nalial za tú istú zápalkovú krabičku vody, na odmerke nebol dvojnásobný objem?*

- Objavil sa i príklad žiaka, ktorý chcel od ostatných, aby vypočítali *objem kvádra, ktorý má výšku 6 dm, šírka je dva razy a dĺžka štyri razy väčšia ako výška.*

Uviedol som len niektoré príspevky žiakov, ktoré som pokladal za zaujímavé. Tí žiaci, ktorým sa nechcelo objavovať a tvoriť, neprispeli do scenára takejto hodiny, ale počas riešenia úloh sa stali aktívnymi. Aj priemerní a slabší žiaci

sa snažili priniesť príspevky a "ukázať sa" na takejto hodine.

K takto koncipovaných hodinám ma priviedla snaha

získať žiakov na zhromažďovanie údajov, vypestovať u nich schopnosť klásť otázky, odpovedať na ne a pokúšať sa o vlastné objavovanie.

Literatúra:

Vanková, M.: Poňatie hodnotenia osobnosti učiteľa a jeho práce. Komárno, MC ŠS 1991.

Summary: The author presents ways of activating learner's creativity and motivation by a non-traditional lesson structure. He presents some activities created by his students.

ZAÚJÍMAVEJŠIE O PROBLÉMOCH ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA

O. Daxnerová - D. Vaculčíková, Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Zdôvodnenie potreby zavádzania experimentálnych metód do vysvetľovania chemických procesov v životnom prostredí vo vyučovaní prírodovedných predmetov.

Kľúčové slová: ďalšie vzdelávanie učiteľov, eko-klub, pokusy, životné prostredie, ovzdušie, voda, pôda, plynová komôrka

Ďalšie vzdelávanie učiteľov zohráva v súčasnosti veľmi dôležitú úlohu v procese realizácie vzdelávacích reforiem v európskych krajinách. Toto vzdelávanie by malo umožniť, aby sa do škôl dostalo viac kreatívnych a inovačných myšlienok a malo by sa považovať za spôsob profesionálneho vývoja. Možno ho tiež chápať ako spôsob učiteľovho vnímania vlastných schopností, čo v konečnom dôsledku prispeje k jeho osobnému a profesionálnemu rastu.

Práve túto náplň vzdelávania má **cyklické vzdelávanie EKO-KLUBU** organizované Metodickým centrom v Banskej Bystrici. Prvé stretnutie sa uskutočnilo vo februári 1999 na Katedre chémie Fakulty prírodných vied UMB v Banskej Bystrici na tému **Pokusy zamerané na zložky životného prostredia**. Cieľavedomá starostlivosť o tvorbu a ochranu životného prostredia je jednou z najdôležitejších úloh súčasnosti. To predpokladá, že každý bude mať určité vedomosti v oblasti životného prostredia, že pochopí vzájomný vzťah človek a životné prostredie. Výchova mládeže k starostlivosti o životné prostredie je zložitý a dlhotrvajúci proces, na ktorom sa musia zúčastňovať všetky predmety, aj keď z rôznych aspektov. Metódy sú rôzne, osvedčuje sa napr. **problémová metóda, diskusia, samostatná práca žiakov vo forme referátov, riešenie úloh v praktických cvičeniach**. Vhodným doplnkom sú **exkurzie, tematické zájazdy, oboznamovanie sa s problémami životného prostredia v najbližšom okolí**.

Prírodovedné predmety majú veľa príležitostí na utváranie sústavy vedomostí z tejto oblasti, zatiaľ čo ostatné predmety môžu utvoriť správny citový vzťah k okolitému prostrediu. Voľba správnych výchovných postupov závisí aj od vekových osobitostí žiakov. Zatiaľ čo u mladších žiakov prevažuje pôsobenie emocionálne a estetické, u starších je to racionálne uvažovanie spojené so spoločenskými hľadiskami.

Spoločným cieľom celého výchovného pôsobenia je utváranie správnych postojov k životnému prostrediu. Ide o to, aby žiaci a študenti po zapojení sa do pracovného procesu pristupovali s väčším uvedomením a zodpovednosťou k zásahom do životného prostredia, aby sa sami usilovali toto prostredie chrániť a skrášľovať.

Chémia, biológia, ekológia majú možnosť oboznámiť žiakov s vlastnosťami, výrobou a praktickým využitím početných chemických látok, ktoré sa stále viac využívajú v priemysle, poľnohospodárstve, doprave a v každodennom živote. Žiaci sa oboznámia s možnosťami správneho používania chemických látok, aby tieto látky poznali aj z hľadiska ich pôsobenia na živé organizmy, tiež **sa musia oboznámiť s jednoduchšími metódami analýzy zložiek životného prostredia a s možnosťami ich odstraňovania. Poznatky možno spájať s využitím prehľadov literatúry, filmov, transparentných fólií, ale aj s experimentálnou činnosťou, kde žiaci získajú vlastné skúsenosti, pocity a zážitky.**

Cieľom podujatia bolo teda aplikovať nové poznatky z environmentalistiky do vyučovania. Pokusy boli zamerané na jednotlivé zložky životného prostredia – na ovzdušie, vodu a pôdu.

Ovzdušie. - Problematika ovzdušia je súčasťou učiva základnej a strednej školy. Okrem chemického zloženia vzduchu a využívania jeho zložiek ako surovín venuje sa pozornosť aj jeho znečisťovaniu. K téme ovzdušie možno uskutočniť **pokusy na demonštráciu zloženia vzduchu, vznik vzdušných škodlivín – oxidu siričitého, negatívne účinky olova v ovzduší, pôsobenie chlóru na rastliny.**

Voda. - K téme voda v laboratórnych podmienkach možno znázorniť **obeh vody v prírode, niektoré osobitné fyzikálne vlastnosti vody – hustota, povrchové napätie, d'alej tvrdosť vody, analýza vody – stanove-**

nie pH, dôkaz dusičnanov, chloridov.

Pôda. - Podobne ako ovzdušie a vodu je dôležité poznať a sledovať znečisťovanie pôdy prostredníctvom exhalátov, vody a tuhých odpadov. V našich podmienkach najväčšie znečistenie spôsobuje popolček, oxid siričitý a oleje. Vo vzorkách pôdy, ktorú odoberieme v okolí školy alebo z iných lokalít, jednoduchými pokusmi môžeme sledovať jej **priepustnosť, hodnoty pH, prítomnosť uhličitanov a dusičnanov v pôde, ako aj simulovať nebezpečenstvo erózie** vplyvom nevhodných zásahov a ochranu pôdy pred eróziou.

Naše skúsenosti poukazujú na to, že učitelia nevenujú dostatočnú pozornosť experimentálnym metódam, väčšinou v dôsledku nedostatku pomôcok a chemikálií. Pokusy, ktoré si precvičili učitelia v rámci 1. stretnutia ekoklubu, možno však uskutočniť s jednoduchým zariadením a dostupnými chemikáliami. Môžeme to demonštrovať na príprave a sledovaní odfarbovacích účinkov chlóru v **plynovej komôrke** (obr. 1) zhotovenej z dvoch Petriho misiek. Na menšiu položíme kryštálky manganistanu draselného – KMnO_4 a prikvapneme 2-3 kvapky kyseliny chlorovodíkovej (HCl) zriedenej s vodou v pomere 1 : 1. Na vnútornú stranu druhej Petriho misky nalepíme zelený

list a farebný kvet z rastliny. Petriho miskú uzatvoríme a pozorujeme zmeny na liste a kvete.

Obr. č. 1: Odfarbovanie chlóróm v plynovej komôrke



Vysvetlivky: 1 - Petriho misky
2 - nalepený list, kvet na dne - manganistan draselný a kyselina chlórôvodiková

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by sa nemalo považovať za neorganizované stretnutia učiteľov, čo je charakteristické pre normatívne modely, na ktorých sa učitelia zúčastňujú len za účelom rozvíjania vlastných učebných osnov. Naopak, ďalšie vzdelávanie učiteľov si vyžaduje určitú kvalitu a malo by poskytovať odpoveď na skutočné potreby učiteľov. Hlavný dôraz by sa mal klásť pritom na podporu väčšej sebadôvery a vyššieho hodnotenia vlastných profesionálnych schopností učiteľov. Len tento spôsob vzdelávania učiteľov môže prispieť tak k osobnému, ako aj k profesionálnemu vývoju učiteľov.

Literatúra:

Tolgyessy, J. – Sojka, L. – Simon, L.: *Chémia životného prostredia.*, Bratislava, SFN 1989.

Tomček, O. – Klein, M.: *Školská experimentálna semimikrosúprava.* Banská Bystrica, Učebné pomôcky 1980.

Summary: Authors inform about the main points of the 1. Meeting of Eco-club members including cyclic educational program of teachers. The purpose of this article is to call attention on importance of using experimental methods in environmental education.

KVALITATÍVNA FYZIKA ALEBO KVALITATÍVNÝ PRÍSTUP K VYUČOVANIU FYZIKY?

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky. Kvalitatívna fyzika ako časť fyziky existujúca iba v jednote s experimentálnou a matematickou fyzikou. Vzájomné ovplyvňovanie. Hľadanie najvýstižnejšieho pomenovania.

Kľúčové slová: kvalitatívna fyzika, kvalitatívny prístup vo vyučovaní fyziky, kvalitatívne fyzikálne úlohy

Keď som na medzinárodnej konferencii vyučovania fyziky SŠ a ZŠ s tradičným logom DIDFYZ '96 predložil myšlienku súvislostí, významu a využitia kvalitatívneho vyučovania fyziky, nevyvolala zvláštnu diskusiu. Skôr sa iba realizovala reakcia na môj sebareflexívny postreh. Spätná väzba v rámci práce v kabinete fyziky MC signalizovala možnosť deprívácie vyučovania fyziky na akúsi nezáväznú zábavu. Bol to tiež jeden zo stimulov, prečo som spracoval túto problematiku v referáte s názvom Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky. RNDr. Peceň (UK Bratislava) si pýtal záruky, že k takémuto javu nedôjde. Stručne som vysvetlil, že ide o jasné nepochopenie pozície kvalitatívnej fyziky. Táto nemôže byť izolovanou časťou fyziky,

môže existovať iba v jednote s experimentálnou a matematickou fyzikou, pričom sa obe sústavne vzájomne ovplyvňujú. Nemožno sústavne iba experimentovať alebo počítať. Je potrebné aj vytvárať obraz, zjednodušovať a sprístupňovať. Fyzika, kde by sme iba počítali, by určite nebola fyzikou. Bolo by to čosi neprírodné, nefunkčné a určite pre vyučovací proces neprijateľné. Podobne to platí aj pre kvalitatívny prístup a pokus. Kvalitatívnosť rovnako neznamená nezáväznú zábavu, ale prísne rešpektovanie fyzikálnych zákonov. Samozrejme, určitá forma hravosti v zmysle spontánnosti a záujmu je vítaná.

Uvedomenie si pozície a vzťahov kvalitatívnosti je veľmi významné. Umožnilo vypracovať efektívnu meto-

diku jej využitiu vo vyučovacom procese (s pracovným logom Brain Revive). Jej podstatou je okamžité vzbudenie záujmu už v úvode vyučovacej hodiny fyziky navodzovacou otázkou, ktorú vo forme problému (alebo ešte lepšie protirečenia) predloží učiteľ žiakom. Otázka sa má týkať budúceho preberaného učiva. Problém by mali vyriešiť v priebehu piatich minút samotní žiaci, pričom by ich k riešeniu učiteľ postupne navádzal.

Príspevok Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky bol publikovaný v Pedagogických rozhľadoch č. 3/96-97 a aj v zborníku DIDFYZ '96.

Zaujímavá situácia nastala na konferencii DIDFYZ '98. V reakcii na môj príspevok Kvalitatívny prístup vo vyučovaní fyziky vystúpili také authority ako prof. Svoboda, CSc. (UK Praha), doc. Volf, CSc. (VŠP Hradec Králové) a doc. Rakovská, CSc. (UKF Nitra). Všetci sa svorne vyslovili proti termínu "kvalitatívna fyzika" a za výstižnejší považujú termín "kvalitatívny prístup vo vyučovaní fyziky". Prví dvaja z toho dôvodu, že fyzika bez matematiky je nezmyslom, a doc. Rakovská odôvodňovala svoj návrh skúsenosťou z prvých kvalifikačných skúšok, pri ktorých sa veľká časť vyučujúcich sústredila práve na praktickú realizáciu výhod kvalitatívnej fyziky. Pritom sa títo učitelia správali tak, ako by existovala iba takáto fyzika a ako by len takto bolo možné realizovať vyučovanie v SŠ a ZŠ.

Ide, samozrejme, o zásadné nepochopenie celej problematiky, pretože nič podobného nebolo predložené ani sledované.

V tomto zmysle som prepracoval aj môj posledný príspevok na publikovanie podľa požiadaviek oponentov.

Termín "kvalitatívny prístup vo vyučovaní fyziky" je základný. O tom niet žiadnej pochybnosti. Z neho je potrebné vychádzať v každom prípade. To nakoniec jednoznačne predkladá i článok "Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky". V prvom rozsahu zobrazených schém predkladám rozdelenie podľa prístupu a až v druhej časti toto rozdelenie kopírujem termínom fyzika. Tým som, samozrejme, myslel rozdelenie fyziky podľa prístupu k spracovaniu a riešeniu fyzikálnych problémov. Z mojej strany tu teda išlo o snahu zjednodušiť používanie termínov. Termín "kvalitatívna fyzika" je jasne kratší a operatívnejší ako termín "kvalitatívny prístup k vyučovaniu fyziky". Existujú aj ďalšie možnosti - "kvalitatívny prístup k vyučovaniu fyziky" a tiež "kvalitatívny prístup vo vyučovaní fyziky". Tu už ide aj o jazykovú stránku.

Zaujímavý postoj k tomuto problému zaujal prof. J. Pišút, DrSc., ktorý mi napísal: "... Pokiaľ ide o termín "kvalitatívna fyzika", priznávam sa, nepáči sa mi, i keď to neviem logicky presvedčivo vysvetliť... Fyzika sa však delí podľa oblastí, ktorými sa zaoberá, na mechaniku, termiku, optiku atď., a podľa metód, ktoré využíva, na teoretickú, experimentálnu atď. Takže ak sa ako metóda používa kvalitatívna argumentácia, mohlo by sa hovoriť o kvalitatívnej fyzike... Osobne by som radšej hovoril

o kvalitatívnych fyzikálnych úlohách, ale to už závisí od Vás".

Toľko z nesporne fundovaného a trochu iného pohľadu. Prof. Pišút sa zúčastnil na mojom vystúpení v r. 1998, ale k tomuto problému sa v diskusii nevyjadril. Venoval sa problematike a významu samotných evokačných protirečení.

Poznamenávam, že v súvislosti s názorom prof. Pišúta sa mi zdá, že pojem "teoretická fyzika" by bol výstižnejší ako môj termín "matematická fyzika".

Pokúsím sa o nejaké, i keď nie celkom definitívne zhrnutie. Polemika svedčí o tom, že ide o novú problematiku. Toto pole zostalo akosi nepovšimnuté popri ostatných veľmi rozsiahlych a dôležitých deleniach fyziky a jej vyučovania. Ďalšia diskusia tu môže byť veľmi plodná a možno ju privítať! Myslím, že konečné riešenie prinesie čas. Veľkú úlohu zohráva konvencia. Je celkom možné, že v budúcnosti termín "kvalitatívna fyzika" nebude vyvolávať tie negatívne a nesprávne asociácie, ktoré som už spomenul. Možno dostane prednosť praktické hľadisko pred zdĺhavým, ale výstižnejším termínom explicitne vyjadrujúcim prístupovú tendenciu. Verím, že najmä čas bude situáciu postupne stabilizovať. V budúcnosti sa budem snažiť viac využívať termín "kvalitatívny prístup k vyučovaniu fyziky", hoci predložka "v" sa mi tu zdá byť tiež výstižná.

Potrebu rozsiahlejšieho a cieľeného prístupu k netradičnej oblasti kvalitatívnej problematiky evokovala v mojom prípade praktická potreba. Dvadsaťštyri rokov vyučujem fyziku a už dávnejšie reálne pociťujem potrebu väčšej efektívnosti vyučovania, teda pri menšom úsilí naučiť viac a kvalitnejšie. Reálnym postupom v tomto smere sa mi javila motivácia žiakov. Teda vytvoriť u nich široké spektrum kognitívnych potrieb, oprieť sa o sféru zážitkov žiakov, využiť množstvo fyzikálnych procesov v bežnom okolí, atraktívne oblasti dráždiace predstavivosť (napr. kozmický priestor), postaviť problémy a ich riešenia čo najjednoduchšie, dokázať predkladať aj komplikované problémy jednoducho a názorne. Už dávnejšie som bol proti tendencii zdôrazňovať význam fyziky komplikovaním problematiky a tiež jej prematematizovaním. Tým sa mi vytvoril priestor na zvládnutie ďalších nových poznatkov. Od začiatku týchto snáh mi veľmi pomáhal súpis takých kvalitatívnych problémov, ktoré splňali spomínané kritériá. Tento som neustále rozširoval.

Len pred niekoľkými rokmi som postrehol, že sa tu formuje oblasť, kde je veľa nepomenovaného, nesystemizovaného, jednoducho nového. Ide o akýsi biely priestor na mohutnej "mape" fyziky. I keď tento priestor nepovažujeme za rozsiahly, predsa je! Myslím si, že spory nemôžem vyriešiť iba ja sám, i keď som ako prvý vedome a cieľene vstúpil do tohto priestoru. O tom jednoznačne svedčí už značne silná základňa problémov a protirečení (vyše 1200) a tiež desať odborných článkov s touto tematikou. Na nich možno priam chronologicky sledovať vývoj

názorov na problematiku a využitie kvalitatívnej evokácie aj s možnosťou zmerať efektívnosť takejto evokácie. V budúcnosti sa črtá i možnosť využiť fyziológiu stavby nervovej sústavy a tomu zodpovedajúce jej psychické

funkcie na vysvetlenie pravidiel kognitívnej motivácie. Svoju úlohu tu zohrá, ako som uviedol, i konvencia. Preto i problematiku uvedenú v titule tohto článku nemôžem jednoznačne uzatvoriť. Skôr som ju iba otvoril.

Literatúra:

Samák, I.: *Polícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky. Zborník DIDFYZ '96. Nitra, UKF 1997.*

Samák, I.: *K metodike vyučovania fyziky. Pedagogické rozhľady, 1995/96.*

Samák, I.: *Druhé meranie účinnosti metodiky Erain Revive, Pedagogické rozhľady 1996/97, č.5.*

Summary: *The author focuses on the position and relationship of qualitative physics in teaching - learning process and suggests a new terminology.*

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

RADY ŠKÔL V RAKÚSKU

M. Schrazt, Univerzita v Innsbrucku – U. Steiner-Löffler, Pedagogický inštitút vo Viedni

Rakúsky vzdelávací systém charakterizuje v porovnaní s inými krajinami zvlášť úzky systém riadenia, ktorému zodpovedá silno hierarchizovaná školská byrokracia: na každej úrovni, od ministerstva cez krajské a okresné školské úrady až po jednotlivé miestne školské orgány pôsobia ešte iné kontrolné mechanizmy. Druhým faktorom, ktorý posilňuje centralistické tendencie, je historicky hlboko zakorenená stranícko-politická skamenenosť vzdelávacieho systému. Moc byrokratickej hierarchie je “prestúpená” mocou stranícko-politických štruktúr. Po obsahovej stránke je centrálné riadenie doplnené celospolkovo nariadenými učebnými plánmi a na tom založenou aprobáciou učebníc, čo poskytuje jednotlivým školám a ich zodpovedným činiteľom len malý priestor na organizačné, obsahové a finančné rokovanie na miestnej úrovni.

Historicko-politický vývoj školských rád

Organizačná forma rakúskeho vzdelávacieho systému zodpovedá celospoločenskému princípu “sociálneho partnerstva”, podľa ktorého majú politické a kultúrne dianie poradensky ovplyvňovať všetky spoločensky relevantné záujmové zastúpenia (podnikatelia, odbory, spotrebiteľia, náboženské obce atď.) v zodpovedajúcej partnerskej reprezentatívnej forme. Od tohoto všadeprítomného princípu by sa škola ako reprodukčný faktor skutočného spoločenského vývoja nemala prirodzene odchyľovať, ale mala by prispievať k “plynulému” fungovaniu sociálneho partnerstva. Podľa toho, ako uspel stranícko-politický vplyv v personálnej sfére pri ustanovovaní učiteľov a pri obsadzovaní postov riaditeľov škôl, prípadne v iných rozhodovacích rovinách, museli sa zodpovední pracovníci na jednotlivých školách postarať o - pokiaľ možno - “plynulé” uskutočňovanie centrálnych predlôh. Preto dlhý čas neboli na najnižšej školskej úrovni, teda už na jednotlivých

školách, vlastné rozhodovacie grémiá – rady školy, v ktorých by mohli rozhodovať všetci zainteresovaní (stakeholders)¹. Len na úseku škôl zaistujúcich povinnú školskú dochádzku, teda škôl základných, hlavných a polytechnických učilísk, sú príslušné obce ako zriaďovatelia škôl finančne kompetentní pre stavbu škôl, ich vybavenie a bežné výdaje, takže toto rozhodnutie robí príslušná obecná rada. Avšak i tu spolurozhodujú volení obecní zástupcovia len reprezentatívne tým, že “zastupiteľsky” rozhodnú o príslušných zmocnencoch pre finančné záležitosti školy. Preto ani rodičia nemali dlhú dobu žiadne zákonom priznané práva a boli podľa zákona považovaní dokonca za “osoby cudzie škole”.

S nárastom spolurozhodovania občanov v každodennom živote rastie aj požiadavka a nutnosť, aby rodičia, učitelia a žiaci sami utvárali “svoju” školu. Tento vývoj podporuje rastúca bezmocnosť ústredných opatrení, pokiaľ nie sú v zhode s miestnymi potrebami a požiadavkami. Keď boli školským zákonom z roku 1962 novo stanovené rámcové organizačné podmienky pre školy a školským zákonom z roku 1974 bolo novostanovené vnútorné usporiadanie školského systému, vyšla zo Združenia rodín iniciatíva na posilnenie právnej zakotvenosti rodičovských práv. Pre nedostatočný politický konsenzus však trvalo až do 4. novely školského zákona z roku 1986, kým sa táto požiadavka rodičov skutočne uzákonila.

Kompromis v školskej politike viedol k zriadeniu orgánov “školského partnerstva” – rád škôl na miestnej úrovni, ktoré sa tvoria podľa celoštátnych modelov sociálneho partnerstva. Učitelia a rodičia (na stredných a vyšších školách aj žiaci) určite školy sú paritne zastúpení v poradnom alebo rozhodovacom grémiu – v rade školy, ktorá má však spravidla len obmedzený vplyv na školské dianie. Začlenenie žiakov/študentov do školského partnerstva,

¹ “Stakeholder” je osoba s bytostným záujmom hodnotiť. Stručne povedané, má niečo v hre: hodnotenie a jeho výsledky ju môžu ovplyvniť v tom či inom smere. K diskusií o pojme stakeholder pozri Gouba a Lincoln (1989).

poradných aktivít a rozhodovania je napriek tomu dôležité, pretože tým vzniká špecifickou právnou pozíciou vytvorený protipól štátnej moci v školstve.

Roly a zodpovednosť školských rád

Zákonné podklady

V školskom spoložhodovaní musíme v Rakúsku rozlišovať medzi základnou, hlavnou a zvláštnou školou na jednej strane a polytechnickým učilišťami, odbornými školami a školami strednými a vyššími na druhej strane.

V školách základného stupňa sa má podľa školského zákona na podporu a upevnenie školskej pospolitosti zriaďovať pre každú triedu triedne fórum (Klassenforum) a pre každú školu školské fórum (Schulforum), v školách stredného stupňa zase výbor školskej pospolitosti (Schulgemeinschaftsausschuss – SGA).¹

Povinnosťou triedneho fóra je rozhodovať v záležitostiach týkajúcich sa jedinej triedy, povinnosti školského fóra alebo výboru školskej pospolitosti sa vzťahujú na rozhodovanie v záležitostiach dotýkajúcich sa celej školy.

Triedne fórum

Triedne fórum tvorí triedny učiteľ, predseda triedy a delegovaní žiaci príslušnej triedy. Ostatní učitelia triedy sa môžu zúčastniť s poradným hlasom. Predseda triedny učiteľ. Triedne fórum má zvoliť triedny učiteľ v prvých ôsmich týždňoch každého školského roka. Okrem toho môžu o zvolanie triedneho fóra žiadať reprezentanti aspoň jednej tretiny žiakov danej triedy. Na uznesenie sa vyžaduje bezpodmienečná väčšina odovzdaných hlasov. Ak hlas triedneho učiteľa, prípadne predsedu triedy, nezodpovedá väčšine odovzdaných hlasov, potrebné je urobiť záver a postúpiť ho do kompetencie školského fóra.

Školské fórum

Školské fórum tvorí riaditeľ školy, všetci triedni učitelia, prípadne predsedovia tried a zástupcovia rodičov žiakov zo všetkých tried danej školy. Predseda riaditeľ školy, avšak nemá hlasovacie právo (pokiaľ nie je aj triednym učiteľom alebo predsedom). Hovorcovia tried majú pri zasadnutí len poradný hlas. Na prerokovanie a riešenie príslušných záležitostí môže pôsobiť namiesto školského fóra aj výbor, čo je vhodné predovšetkým na veľkých školách. Na prijatie uznesenia je požadovaná bezpodmienečná väčšina odovzdaných hlasov.

Výbor školskej pospolitosti

Výbor školskej pospolitosti sa skladá z deviatich členov (po troch učiteľoch, žiakoch a rodičoch) a riaditeľa školy. Ten nemá rozhodujúci hlas. Na súkromných školách je potrebné pozvať aj zriaďovateľa (majiteľa) školy, ktorý však má tiež len poradný hlas. Ak má škola združenie

rodičov, potrebné je pozvať jeho zástupcov pre výchovné otázky. Zástupcami žiakov sú hovorcovia školy a dvaja ďalší zástupcovia, ktorí navštevujú najmenej 9. ročník. Každý školský rok sa musia konať najmenej dve schôdze. Riaditeľ školy môže výbor školskej pospolitosti zvoliť kedykoľvek. Potrebné je ho zvoliť aj vtedy, ak to žiada tretina jeho členov (t.j. traja z jeho členov) a súčasne podáva návrh na rokovanie. V takej situácii má vedenie školy povinnosť zvoliť výbor školskej pospolitosti do jedného týždňa.

Okrem toho majú zástupcovia rodičov vo výbore školskej pospolitosti právo zúčastniť sa na učiteľských konferenciách - s niekoľkými výnimkami (hodnotenie jednotlivých žiakov, záverečná výročná konferencia s určovaním ročnej klasifikácie, zaraďovanie a preradovanie do výkonnostných skupín, pracovno-právne záležitosti učiteľov a voľba zástupcov učiteľov). Oprávnenie na účasť je s poradným právom, rodičia však nemajú právo rozhodovacie. Zástupcovia rodičov môžu k bodom rokovania žiadať o slovo, nie sú však oprávnení hlasovať, okrem prípadov, keď majú výslovne zákonom priznané právo spoložhodovania, napr. ak hrozí podmienené alebo úplné vylúčenie žiaka alebo študenta zo školy.

Oblasti rozhodovania

- Otázky plánovania viacdenných školských akcií, pokiaľ si žiaci hradia náklady alebo pokiaľ má škola sama možnosť voliť charakter týchto školských akcií. Tu je napr. potrebné rozhodnúť, či škola uskutoční športový týždeň v lete alebo v zime. Podobne treba rozhodnúť, či v rámci projektových týždňov bude zaradená hudobná alebo ekologická časť, či intenzívne jazykové kurzy alebo tvorivosť a pod. Dohovor sa týka aj nákladov na tieto viacdenné akcie.
- *Výhlásenie určitej akcie za školskú akciu.* – Do školského diania môžu byť začlenené aktivity všetkého druhu v kultúrnej, športovej alebo inej oblasti, pokiaľ nadväzujú na výuku danú učebným plánom, slúžia na plnenie cieľov rakúskej školy a neohrozujú žiakov z mravného alebo telesného hľadiska.
- *Uskutočnenie schôdzok s rodičmi,* na ktorých sa môžu zúčastniť aj žiaci.
- *Ustanovenie vnútorného poriadku školy.* – K tomu patrí aj určenie knižničného poriadku.
- *Povolenie na uskutočnenie schôdzí organizovaných žiakmi.*
- *Povolenie na účasť žiakov na akciách, ktoré nie sú zahrnuté v predchádzajúcich bodoch* (napr. pouličné zbierky).
- *Uskutočnenie porád o školskom poriadku:* minimálne raz za rok má zasadnutie výboru školskej pospolitosti prediskutovať organizáciu žiackej samosprávy na škole. Reprezentant žiackej samosprávy má povinnosť

¹ Školské fóra a výbory školskej pospolitosti chápeme vzhľadom na ich pozície, funkcie i zloženie ako ekvivalenty rád škôl. Označenie "školské fóra" a "výbory školskej pospolitosti" zachováваме v prípadoch, keď sa text viaže na špecifický typ školy, na ktorom tieto orgány fungujú. V situáciách, keď sa hovorí o týchto orgánoch vo všeobecnej rovine, volíme označenie rady škôl (pozn. editorov).



H. Cserhati (Kapovsár): Kremnický hrad '99

poskytnúť pracovný plán, aby rodičia boli informovaní o úlohách a predpokladoch rôznych školských záležitostí, zvlášť pokiaľ ide o prestupy na iné druhy škôl.

- *Uskutočnenie porád o školskej zdravotnej starostlivosti.* Na prerokovanie tohto bodu je potrebné pozvať školského lekára.
- *Rozhodovanie o zámeroch, ktoré pomáhajú rozvoju života školy.* Sem patria programy, ktoré slúžia na politické, občianske a kultúrne vzdelávanie žiakov v zmysle demokratických zásad, rozvíjajú a upevňujú ich sociálne správanie poskytujú možnosti činnosti vo voľnom čase, zodpovedajúce ich sklonom.

Konzultačné oblasti:

- dôležité otázky vyučovania,
- dôležité otázky výchovy,
- otázky plánovania školských akcií (predovšetkým putovných dní a viacdenných akcií),
- voľba vyučovacích prostriedkov,
- otázky prevodu rozpočtových prostriedkov školy, stavebné opatrenia v kompetencii školy.

Podporné systémy

Z mnohých faktorov, ktoré môžu podporiť alebo sťažiť prácu školských rád, chceme tu vyzdvihnúť predovšetkým dva, hlavne preto, že sú inštitucionalizované, a tým, ako dufame, i ľahšie ovplyvniteľné. Ide o činnosť pedagogických inštitútov, najdôležitejších nositeľov ďalšieho vzdelávania učiteľov v Rakúsku, a o činnosť rodičovských združení. Nakoniec, sú to predsa učители, ktorí sú, na rozdiel od zástupcov rodičov a žiakov, najlepšie "inštitucionálne dosiahnuteľní".

Rodičovské združenia

Už dávno pred zavedením zákonne stanoveného spolu-

rozhodovania v rôznych opísaných radách škôl sa utvorili pre potrebu požiadaviek žiakov a študentov rodičovské združenia, aby na úrovni školy, okresu, krajiny a spolkového štátu poznali záujmy rodičov. Vďaka ich angažovanosti došlo k zakotveniu princípu spolurozhodovania do školských zákonov. Stále majú dôležitý vplyv, pokiaľ ide o záujmy prekračujúce školu, pretože po tejto stránke je združenie rodičov orgánom so širokou pôsobnosťou, ktorá na základe svojich štrukturálnych predpokladov môže v rozsiahlych diskusiách lepšie zastupovať aktuálne témy z hľadiska miestnej politiky. Rodičovské združenia na štátnych školách sú organizované v krajinských zväzoch. Každý krajinský zväz vysielá zástupcov rodičov do krajinskej rodičovskej rady a do strešného zväzu rodičovských združení na štátnych školách, ktorý zastupuje rodičovské záujmy vo zväzovej rodičovskej rade, a teda je partnerom ministerstva.

Rodičovské združenia pri školách zabezpečujúcich povinnú školskú dochádzku stratili popri dobre fungujúcich triednych a školských fórach svoj vplyv, prípadne sa rozpadli. Usilujú sa o to, aby zástupcovia rodičov v týchto orgánoch boli vysielaní do vyšších školských grémií. V jednotlivých krajinách (napr. v Tirolsku) môžu byť školské fóra, prípadne rodičovské skupiny školských fór, členmi krajinského zväzu rodičovských združení na školách s povinnou školskou dochádzkou. Tento krajinský zväz podporuje svojich členov informáciami, rokovaním s úradmi a poskytovaním ďalšieho vzdelávania na rôznych zasadnutiach a seminároch. Avšak i tu sa opakovane ukazuje, že ani zákonné podklady na spolurozhodovanie, ani zakladanie rodičovských združení nestačí garantovať produktívne rokovanie medzi jednotlivými zainteresovanými osobami ("stakeholders"). Zákonná regulácia môže dobre fungovať len vtedy, ak je využívaná.

Inštitúty ďalšieho vzdelávania učiteľov

Najprv musíme upresniť, čo má školské partnerstvo v školských radách spoločné so vzdelávaním učiteľov. Tvrdíme, že veľmi mnoho. Prednostne vyjdeme z toho, že zástupcovia učiteľov a vedenia školy môžu úspešne utvárať školské partnerstvo len vtedy, ak skutočne akceptujú ostatných členov rady školy ako svojich plnohodnotných partnerov. Iste, je to otrepaná múdrosť, avšak má ďalekosiahle dôsledky pre sebaepochopenie učiteľa a pre obraz o jeho povolání. Johannes Beck k tomu hovorí: "Nemôžeme už chcieť formovať ich (žiacov a študentov – pozn. ed.) podľa svojho smutného obrazu. Budeme musieť rozvinúť k nim taký prístup, ktorý rešpektuje, že táto generácia získala a získa skúsenosti, o ktorých nemáme poňatia." (Beck, 1998)

Aké predpoklady sú vlastne potrebné, aby sa učители pustili do procesov vyjednávania namiesto toho, aby preberali tradičný vzor prijímania a udeľovania pokynov? Potrebuje to pevné, sebaisté osobnosti, ktoré sa vážne považujú za profesionálov, čo zahŕňa i vysokú sociálnu

a komunikatívnu kompetenciu, a ktoré sa práve preto môžu zrieknuť tradičných privilégií mať pravdu “z pozície svojho úradu”. Potrebuje to však tiež osobnú odvahu, ktorá si nemyslí, že sa musí schovávať za úradné pokyny, keď ide o flexibilitu v rokovaní s ostatnými školskými partnermi a o nájdenie nových riešení.

Dosiahnuť takého vysoké ciele je veľmi ťažké. Na otázku o najväčších bludných kameňoch a prekážkach na ceste k plodnej spolupráci školských rád, poukazuje riaditeľ najväčšieho rakúskeho pedagogického inštitútu na tieto diskrepancie¹: “... mnoho učiteľov si na základe svojej doterajšej biografie zvyklo, že oni určujú život na škole a považujú spoluprácu rodičov a žiakov ‘za vyrušovanie’. Nepoznajú však pozitívne pôsobenie na ich pracovnú situáciu, keď všetci, ktorí sa podieľajú na živote školy, spolupracujú. Nevedia, že môžu niečo ľahšie uviesť na scénu, keď sa druhí spoluzúčastňujú... a demokracia pre mňa znamená spoluúčasť na dani.

Nemyslím si však, že by už veľa učiteľov zastávalo názor, že spolupráca rodičov alebo participácia žiakov je pre nich ako učiteľov užitočná. Prečo? Pretože oni ako učitelia sú za určitých okolností spochybňovaní a pozerajú sa na to z takého zorného uhla že sa im niekto mieša do ich vlastnej oblasti, a to nechcú...”

Pokiaľ škola, a tým i inštitúcie základného a ďalšieho vzdelávania učiteľov berú požiadavky spoločnosti vážne, je vo vzdelávaní práve v tejto oblasti čo doháňať. Do vzdelávania novej učiteľskej generácie musia preto byť viac ako doteraz začleňované také témy, ako je vlastná skúsenosť a vlastný manažment. Aj ponuka ďalšieho vzdelávania učiteľov musí na tieto meniace sa požiadavky reagovať: “... sme v spoločnosti, v ktorej sa veľa vyjednáva a prediskutováva, avšak ja nastoľujem túto tézu: Učitelia nie sú dnes schopní na základe svojho vzdelania a svojich životných skúseností niečo vyjednať, pretože sa väčšinou zo školy vracajú opäť do školy..., avšak žiaci prichádzajú s touto schopnosťou už do školy. Deti sú už od šiestich rokov zvyknuté, že s rodičmi vyjednávajú (Ako dlho môžem ostať? Na ktorý televízny program sa môžem pozerat?), to je tréning, ktorý však učitelia vlastne nemajú. Táto kultúra rokovania je skutočným základom porozumenia demokracie a demokratickej výchovy. Učitelia v tom nemajú rutinu, musíme vedieť vyjednávať, dokázať zväziť, čo ide a čo nejde... Rodičia patria takmer do tej istej generácie ako učitelia a zažili túto kultúru konania rovnako málo ako oni, a tak tieto skupiny často vidia všetko čiernobiele, dobré – zlé, víťaz – porazený...”

Na boj proti fenoménu “neschopnosti rokovať” v rádoch škôl, ktorý sa na školách často vyskytuje, utvorili sa v niektorých inštitúciách ďalšieho vzdelávania učiteľov, ako napr. na Pedagogickom inštitúte vo Viedni a v Tirolsku, pracovné krúžky, ktoré sa zaoberajú i touto problematikou.

Rady škôl ako politické a školskú politiku tvoriace subjekty

Školská autonómia: východisko a zákonné základy

Rovnako ako v iných krajinách v posledných rokoch sa v rakúskej diskusii o školskej politike stala školská autonómia témou číslo jedna. S pribúdaním spolurozhodovania občanov v každodennom živote narastá aj pre rodičov, učiteľov a žiakov potreba a nutnosť, aby si “svoju” školu vytvárali sami. Tento vývoj je podporovaný narastajúcou decentralizáciou a autonomizáciou pracovného i privátneho života v mnohých spoločenských i kultúrnych oblastiach. Tým štát stráca moc a jednotnosť ako predpoklad spravodlivosti, ale na druhej strane sa väčšou “orientáciou na konzumentov” vytvára väčšia mnohotvárnosť - ako predpoklad na šancu jednotlivých sídiel školy.

Prenesením pedagogickej, didaktickej a administratívnej rozhodovacej kompetencie na jednotlivé školy vzniká popri rámcovej motivačnej výhode pre ľudí pôsobiacich v rôznych pozíciách aj výhoda utvárať školu vo vzájomnom konsenze. Keďže si však štátna škola môže vlastné zákony vytvárať len obmedzene, musíme pod “autonómiou” rozumieť skôr autonómiu v realizácii. Požiadavka rozhodovacích kompetencií jednotlivých škôl odstránením centralistických štruktúr a delegovanie právomocí na školskú rovinu kladie vyššie nároky na školské rady ako predtým, pretože autonómia neznamená len dbať o voľný priestor, ale znamená súčasne vlastnú zodpovednosť, vlastný záväzok a sebakontrolu.

Legislatívne bola školská autonómia zakotvená v r. 1993 predovšetkým v 14. školskej organizačnej novele a v novelizácii školského zákona. Ostatná legislatíva bola doplnená vykonávacími zákonmi jednotlivých spolkových krajín, zákonnými podkladmi, ktoré umožňujú školám od šk. r. 1993/94 stanoviť si vlastné ťažiská a rozvíjať pre ne vlastné učebné plány a osnovy. Tým narastá aj pre rodičov a žiakov možnosť väčšej spolupráce. Konkrétne je popri školskej autonómii v určovaní malej samostatnosti pri financovaní spolkových škôl ťažisko možností samostatného rozhodovania pri prijímaní autonómnych úprav učebného plánu jednotlivými školami. Zatiaľ čo ministerstvo stanovuje obecné predlohy učebných plánov, každá škola nižšieho stredného stupňa vzdelania (žiaci 10- až 14-roční) má možnosť v presne určených hraniciach prispôbiť učebné plány miestnym podmienkam alebo potrebám. Na nižšom stupni vyššej všeobecnevzdelávacej školy je to v rozsahu ôsmich vyučovacích hodín týždenne, v hlavnej škole v rozsahu šestnásť vyučovacích hodín týždenne. V danom rámci môžu byť jednotlivé vyučovacie predmety novodoplnené. Všetky tieto na škole prijaté organizačné opatrenia však nesmú byť samoúčelné, ale majú slúžiť ako prostriedok na uskutočnenie rozsiahleho konceptu v zmysle školského programu, ktorý sleduje pedagogické a didaktické ciele, t.j. prispieva k zlepšeniu kvality výuky v danom mieste.

¹ Nasledujúce citované pasáže sú z interview, ktoré sa uskutočnilo v r. 1995 s F. Králom, riaditeľom Pedagogického inštitútu vo Viedni.

Jednotlivé školy podľa toho môžu:

- stanovovať pedagogické a obsahové ťažiská,
- dbať na záujmy a schopnosti detí a mládeže,
- cieľavedome využívať záujmy a schopnosti učiteľských síl,
- rešpektovať regionálne potreby a zvláštnosti,
- prihliadať na vybavenie a priestorové možnosti a využívať ich,
- vytvárať podmienky pre programy voľného času,
- podľa miestnych podmienok spravovať financie.

Týmto všetkým je možné vytvárať vlastný školský profil, prípadne program.

Dokončenie v bud. čísle

RECENZIE

ÚSTREDNÁ POSTAVA - TVORIVÝ UČITEĽ

M. PASH a kol.: **OD VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU K VYUČOVACÍ HODINĚ.**

(Jak pracovat s kurikulem.) Praha, Portál 1998. 424 s.

J. Kostelník, Materiálovo-technologická fakulta STU Bratislava

S podporou programu Open Society Fund vyšiel vo vydavateľstve Portál preklad anglického originálu "Teaching decision making" od kolektívu piatich skúsených autorov (M. Pasch, G. M. Langerová, T. G. Gardner, A. J. Starková a Ch. D. Moodyová), ktorí sú pracovníkmi Katedry pedagogiky na Univerzite východného Michiganu. Všetci autori dlhodobo vyučujú študentov, ktorí sa pripravujú na povolanie učiteľa základnej alebo strednej školy. Ústrednou postavou knihy je tvorivý učiteľ, ktorý **preberá zodpovednosť za prípravu a realizáciu výučby a ktorý je ochotný spätne sa zamýšľať nad realizovanou výučbou a robiť rozhodnutia na jej skvalitnenie.**

Publikácia je usporiadaná do troch častí a desiatich kapitol. Prvá časť (kapitoly 2 – 4) s názvom **Plánovanie kurikula a výučby** je venovaná príprave výučby, druhá časť (kapitoly č. 5 – 7) **Implementácia kurikula** je orientovaná na realizáciu výučby a tretia časť (kapitoly č. 8 – 9) s názvom **Výtvorenie priaznivého prostredia** je zameraná na riadenie triedy.

Prvá kapitola uvádza čitateľa do štúdia publikácie, ktorej štruktúra umožňuje riadené sebazvedľávanie. Autori popisujú formálne usporiadanie textu každej kapitoly, ktorý sa skladá z nasledujúcich častí: prehl'ad kapitoly – úvodné činnosti – ciele kapitoly – kontrola pochopenia učiva – zhrnutie - riadené cvičenie – samostatné cvičenie.

Druhá kapitola má názov **Výber a analýza všeobecných cieľov vyučovania**. Okrem výberu a klasifikácie všeobecných cieľov výučby charakterizujú autori v podkapitole 2.1. tri smery filozofie vzdelávania, ktoré, podľa ich názoru, ovplyvňovali moderné dejiny školstva v USA, a to progresivizmus, esencializmus a rekonštrukcionizmus. Podkapitola 2.2. je zameraná na analýzu kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov, Brunerovu koncepciu štruktúry vedomostí, členenie učiva na fakty, pojmy a generalizácie a pod. Osobitnú pozornosť venujú autori aj analýze procesu učenia sa, Bloomovej taxonómii cieľov a tvorbe pojmových máp.

Tretiu kapitolu publikácie autori nazvali **Formulácia kon-**

krétnych cieľov výučby a hodnotenie dosiahnutých výsledkov. Venujú sa v nej nielen správnej formulácii čiastkových a špecifických cieľov, ale aj hodnoteniu výsledkov výučby. Porovnávajú a vysvetľujú rozdiely medzi pojmi normatívne a kritériálne hodnotenie, formatívne a finálne hodnotenie; definujú alternatívne prístupy k hodnoteniu, ako je napr. mastery learning, dohody (kontrakty) a autentické hodnotenie.

Štvrtá kapitola prvej časti publikácie má názov **Zásady výberu a realizácie učebných činností**. Skladá sa z podkapitol: Žiak a učenie a Princípy návrhu učebných činností. Ako uvádzajú autori, cieľom tejto kapitoly je charakterizovať vlastnosti žiakov, ktoré môžu ovplyvniť výučbu, popísať a uviesť príklady na autentické učebné činnosti a aplikovať zásady učenia a vyučovania pri výbere, použití a hodnotení študijných činností. V súvislosti s návrhom učebných činností žiakov analyzujú autori princíp kultúrneho kontextu, princíp sústredenia sa na kľúčové pojmy, princíp predchádzajúcich vedomostí, princíp kognitívnej náročnosti, princíp aktívneho spracovania učiva a princíp pestrosti - prispôsobovanie výučby rôznym učebným štýlom a potrebám žiakov.

Piatu kapitolu publikácie nazvali jej autori **Návrh tematického celku a deduktívna výučba**. Táto kapitola je zameraná na prípravu tematického celku, na výskum vyučovania, porovnanie deduktívneho, induktívneho a sociálneho prístupu k výučbe a na prípravu jednotlivých vyučovacích hodín. V závere kapitoly sa konštatuje, že deduktívna (priama) výučba je vhodným nástrojom na výučbu učiva s jasným vnútorným systémom. Na deduktívnu výučbu sa vzťahuje viacero všeobecných aspektov efektívnej výučby: konkurencia medzi cieľmi, činnosťami a hodnotením, začlenenie učiva do širšieho kontextu, priebežná diagnostika, aktívne zapojenie žiakov a prispôsobovanie výučby rôznym učebným štýlom žiakov. Menej vhodná je deduktívna výučba pri abstraktnom učive a pri učive s voľnejšou štruktúrou.

Šiestu kapitolu s názvom **Príprava učebných skúseností** zamerali jej autori na induktívne a sociálne metódy vyučovania a na samostatnú prácu žiakov. Zdôrazňujú,

že tieto postupy umožňujú žiakom nielen aktívne pracovať s učivom, ale umožňujú riešiť úlohy aj na vyššej úrovni kognitívnej náročnosti a dosahovať významné ciele v afektívnej oblasti. Osobitnú podkapitolu 6.4. venovali autori problematike kladenia otázok a diskusií, ako aj vytváraniu optimálnej triednej klímy.

Siedma kapitola s názvom *Rešpektujeme potreby jednotlivcov vo vyučovaní* je zameraná na problematiku nadpriemerných a talentovaných žiakov, žiakov s poruchami komplikujúcimi vzdelávanie a na deti z rôznych kultúrnych prostredí.

Tretia časť publikácie je orientovaná na riadenie triedy. Ôsmu kapitolu autori nazvali *Riadenie triedy* a deviatu *Racionálny prístup k riadeniu triedy*. V týchto dvoch kapitolách analyzujú autori tri tradičné prístupy k riadeniu triedy – filozofiu zdravého rozumu, behavioristický prístup a humanistický prístup. Tieto dopĺňajú o poznatky z najnovších výskumov efektívneho riadenia triedy. Osobitnú

pozornosť venujú problematike disciplíny, aktívnym stratégiám prevencie vyrušovania a reakciám na nevhodné správanie žiakov.

V poslednej desiatej kapitole sa autori publikácie zamýšľajú nad úlohami a perspektívou učiteľského povolania. Učiteľa predovšetkým vidia ako profesionála, trvalo sa učiaceho, človeka, ktorý chápe svoje povolanie ako príležitosť pretvárať súčasnú a budúcu podobu vzdelávania vo svojej krajine.

Publikácia je určená nielen študentom pedagogických a iných fakúlt pripravujúcich učiteľov základných a stredných škôl, ale je všetkým učiteľom a lektorom, ktorí sa usilujú o tvorivý prístup k výučbe. Je napísaná veľmi pútavo a zrozumiteľne, text je doplnený príkladmi, cvičeniami a vtipnými obrázkami. Ponúka zaujímavý pohľad na tvorbu kurikula, moderné metódy výučby, hodnotenie výkonov žiakov a na vytváranie optimálnej triednej klímy. Odporúčame ju do pozornosti celej pedagogickej verejnosti.

INFORMÁCIE

NOVÉ UČEBNICE MATEMATIKY PRE STREDNÉ ŠKOLY - POHĽAD GESTORA PROJEKTU

T. Hecht, Bratislava

Základná informácia a súčasný stav

Na začiatku roku 1996 MŠ SR vypísalo konkurz na nové stredoškolské učebnice matematiky. Víťazom konkurzu sa stal projekt predložený vydavateľstvom Orbis Pictus Istropolitana. Autorský kolektív tvorili: doc. P. Bero, RNDr. P. Černek, RNDr. E. Martinovičová, ktorá texty overovala, a doc. Tomáš Hecht, ktorý bol i gestorom projektu. Prvé brožúrky začali vychádzať v auguste roku 1996. Doteraz vyšli tieto brožúrky (rozhodli sme sa vydávať učebnicu po tematických celkoch):

1. ročník

Čísla. 48 str., rok vydania 1996.

Rovnice a nerovnice. 80 str., rok vydania 1996.

Planimetria. 48 str., rok vydania 1996.

Kombinatorika. 32 str., rok vydania 1996.

Zbierka úloh. 80 str., rok vydania 1997.

2. ročník

Funkcie 1. (Vlastnosti funkcií, mocninové funkcie, goniometrické funkcie, trigonometria) 64 str., rok vydania 1997.

Geometrické zobrazenia. 64 str., rok vydania 1997.

Stereometria 1. 72 str., rok vydania 1998.

Zbierka úloh. 80 str., rok vydania 1998.

3. ročník

Funkcie 2. (Exponenciálne a logaritmické funkcie,

podľa súčasných osnov v 2. ročníku), 32 str., rok vydania 1999.

Stereometria 2. (Uhol rovín, kolmost' rovín, objemy, povrchy) 64 str., rok vydania 1999.

Brožúrka *Analytická geometria* je po recenznom pokračovaní vyjde asi v septembri 1999, *Zbierka úloh* pre 3. ročník sa píše.

Autorský kolektív sa mierne obmenil - namiesto doc. Beru je v ňom doc. M. Božek a Dr. E. Martinovičová už, žiaľ, nepôsobí v školstve.

Ciele, ktoré sme mali na začiatku

Pred tým, ako sme sa pustili do písania, sformulovali sme niekoľko zásad:

1. Žiak má mať na hodinách dobrý pocit z porozumenia látky a nemá byť traumatizovaný tým, že všeličo nechápe, nedokáže urobiť.

2. Vyučovanie matematiky je predovšetkým odovzdávanie kultúrneho odkazu. Významnou časťou tohto odkazu je hĺbavosť, premýšľanie, hľadanie pravdy. Do tohto odkazu však, podľa nášho ponímania, nepatrí dôkladné ovládanie špeciálnych techník.

3. Učebnica má byť útlá, nemá odrádzať. Majú v nej byť iba podstatné veci. Boli by sme spokojní, keby žiaci vedeli podstatné. Súčasný stav je, podľa nás, taký, že žiakov učíme množstvo detailov, balastu, ale s nie príliš veľkým efektom. Neuvedenie nepodstatných vecí má formatívny charakter na výuku.

4. Vnášať čo najmenej informačného šumu: nehľadať dubiózne príklady, prezentovať jasné situácie. Stávať matematiku ako jasný chrám. Je vek 15 rokov vekom pre pochybnosti alebo vekom jasnej perspektívy?

5. Autori majú povinnosť zaujať stanovisko: ak je niektorá metóda menej efektívna, treba to povedať. V situácii, keď je použitá metóda vecou vkusu, uvádzať viac metód.

6. Učebnica formuje jazyk, má byť záživná, literárne "dobrá". Pri jazyku treba zohľadniť vek čitateľov.

7. Je písaná pre pozorného čitateľa. Zastávame názor, že miesto toho, aby sa trikrát napísalo to isté, treba trikrát to isté prečítať.

8. Nekopírujeme presný priebeh hodiny, napr. nedefinujeme každé nové slovo; vychádzame z toho, že učiteľ je kvalifikovaný a v prípade nejasnosti výklad doplní, vie parafrázovať ukázkové príklady. Učebnica je doplnená zbierkou.

9. Forma "objavovania" je náročná na čas a na priestor v učebnici a hlavne nie je až takým "všeliakom" pre gymnazistov. Žiaci majú získať isté skúsenosti s objektmi, o ktorých budú neskôr počuť (propedeutika pojmov, príp. techník), ale je ťažké odpozorovať napr. kosínusovú vetu. Potrebné je jasne sformulovať a poukázať na "skutočnú príčinu", pre ktorú platí.

10. Ukázať, že matematika je užitočná.

Ako knižky vyzerajú?

Pekne. Dominujú pastelové farby a úplne netradične sú ilustrované vtípnymi kresbičkami dvoch hlavných postáv.

A teraz vážne: Obsah učebníc je v súlade s učebnými osnovami. V každom tematickom celku zvažujeme, čo je dôležité a čo je menej podstatné. Podľa toho sa daná časť viac alebo menej rozvedie. Dôsledne pokrývame základné učivo. Snažíme sa o celkovú vyváženosť, o chápanie súboru učebníc ako celku (po dlhšej dobe vznikne sada učebníc napísaná jedným autorským kolektívom).

Každá kapitola začína úvodom (obyčajne je v ňom spomenuté čosi z histórie), ktorým motivujeme štúdium kapitoly. Potom nasleduje jadro kapitoly rozdelené na jednotlivé články. Učivo obyčajne vysvetľujeme pomocou riešených príkladov a v každom článku sú aj cvičenia (na konci knihy nájdete výsledky cvičení). Predposledný článok kapitoly je potom tzv. "bazár", ktorý obyčajne obsahuje hrst' zaujímavých riešených príkladov mierne rozširujúcich danú kapitolu. Učiteľ ich využije podľa vlastného uváženia; sú to akési námety, ako ďalej, čo by sa dalo v rámci daného tematického celku ešte spraviť. Záver každej kapitoly tvorí akási "sumarizácia" s názvom "Čo je dôležité", kde sa na malom priestore snažíme zhrnúť, čo považujeme za dôležité.

Ukážka z učebnice Funkcie 2

Dovolíme si tu uviesť dve ukážky z knihy Funkcie 2, a to jej úvod (str. 2) a kúsok textu o logaritmoch (str. 17).

Úvod

Možno poznáte rozprávku o brahmanovi, čo vynašiel šach: Keď hru predviedol panovníkovi, ten bol taký nadšený, že ho chcel hneď

štedro odmeniť. Opýtal sa ho, čo si žiada. Vynálezca bol zdanlivo skromný: Za prvé políčko šachovnice chcel 1 obilné zrnko, za druhé 2, za tretie 4, za štvrté 8, za každé ďalšie vždy dvojnásobok počtu zŕn predchádzajúceho políčka. Panovníkovi sa zdala odmena nepatrná a nedôstojná jeho štedrosti. Rozhnevaný ju rozkázal hneď vyplatiť. Aké bolo však jeho prekvapenie, keď mu povedali, že v celej krajine niet toľko zŕn, koľko objaviteľ žiada. Táto rozprávka (ako vlastne mnohé pekné veci) je vymyslená, nevieme, kto ju vymyslel, ale dobre ilustruje, ako rýchlo rastie funkcia $y = 2^x$, ktorá je základom riešenia tejto úlohy. Počet zŕn, ktoré by bolo treba dať je totiž 18446744073709551615, čo predstavuje niekoľko tisícročnú celosvetovú úrodu.

Opis situácií, kde sa v jednotlivých krokoch čosi znásobuje, je však len jedným impulzom na zavedenie exponenciálnych funkcií, funkcií, kde nezávisle premenná je v exponente. Iný, možno ešte vážnejší dôvod na zavedenie týchto funkcií je fakt, že mnohé fyzikálne deje prebiehajú tak, že ich adekvátny opis je možný práve pomocou exponenciálnych funkcií, napr. vybíjanie kondenzátora, rádioaktívny rozpad. Exponenciálne funkcie totiž majú čarovnú vlastnosť, ktorá predurčuje ich dôležitosť: Prírastok ich funkčnej hodnoty je úmerný samotnej funkčnej hodnote.

To čo, sme teraz povedali, nie je zaklínadlom. Čítajte nasledujúce stránky a uvidíte, že sme ani veľmi nezveličili.

...

Pojem logaritmu

Ktoré číslo po umocnení na druhú sa rovná 2? Máme sa ho snažiť uhadnúť, nie je to ani 1,4, ani 1,41, nakoniec pridáme so šalamúnskym riešením: predsa $\sqrt{2}$. Otázka, koľko to je, ustupuje do úzadia, $\sqrt{2}$ je predsa presne to číslo, ktoré treba umocniť na druhú, aby sme dostali výsledok 2. Dôležité je, že s tým vieme robiť ďalšie operácie a je to presné.

Podobné šalamúnske riešenie prijmeme aj pri nasledujúcom probléme: Ktorá mocnina čísla 10 sa rovná 2? Ani $10^{0,5}$, ani $10^{0,3}$ sa nerovná 2. Riešenie, že je to predsa logaritmus čísla 2 (pri základe 10), nás môže rovnako uspokojiť či neuspokojiť ako odpoveď s $\sqrt{2}$. Takéto motívy nás vedú k nasledujúcej definícii:

Nech $a > 0$ a $1 \neq a$ je kladné reálne číslo. Logaritmom čísla x pri základe a nazveme to číslo b , pre ktoré $a^b = x$.

Toto číslo b označujeme $\log_a x$.

Teda: $\log_2 8 = 3$, lebo $2^3 = 8$, $\log_5 25 = 2$, lebo $5^2 = 25$, $\log_{10} 0,1 = -1$, lebo $10^{-1} = 0,1$.

...

Čo si myslíme teraz?

Ťažko je hovoriť samému gestorovi o tom, nakoľko je projekt úspešný, čo sa podarilo a čo nie. Myslíme si, že sme spravili krok dopredu v "poľudštení matematiky", v preteplení textu. Dúfame, že po tejto sérii učebníc sa už ťažko budú dať vydať učebnice písané "tradične". Veľký podiel má na tom, podľa nášho názoru, ilustrátor knižiek Ľuboslav Paľo, ktorého milé, figliarske postavičky vnášajú (dúfame) radosť a odľahčujú tak "vážne" veci, ako sú rovnice či rezy telies.

Veríme, že sme miestami navrhli nové, účinné metódy

na osvojenie si učiva (možno inde sme to pokazili; budeme radi, keď nás na to upozorníte). Zbierka úloh nie je opisovaná (preto v nej bude aj o trochu viac zlých výsledkov, ako je zvykom), nájdete v nej veľa originálnych, pekných príkladov, navyše mnohokrát vhodne za sebou zoradených, takže žiaci môžu všeličo poobjavovať.

Sme presvedčení, že učebnice zachytávajú súčasné trendy vo vzdelávaní, keď je potrebné zdôvodňovať a zvažovať, prečo (a či vôbec) dané učivo učiť. Sú zoslabené niektoré tradičné témy (napr. kužeľosečky) - čiastočne kvôli osnovám, čiastočne z vyššie spomenutých dôvodov; na druhej strane napr. v "Bazári" brožúrky Analytická geometria nájdete základy počítačovej grafiky.

Máme určité pochybnosti týkajúce sa obťažnosti učeb-

níc. Prvé reakcie učiteľov z nášho okolia boli také, že sú príliš ľahké, a tak sme nasledujúce brožúrky napísali o čosi ťažšie. Nevie, či sme to trafili a nepoznáme ani odpoveď na otázku, čo robiť s existujúcim fenoménom, že cieľom vyučovania matematiky na gymnáziách je zvládnutie prijímacích pohovorov na VŠ (so špecifickým typom príkladov). Pociťujeme istú únavu učiteľov, menšiu angažovanosť a nadšenie a z toho vyplývajúcu slabú informovanosť o učebniciach. Cítíme potrebu komunikovať s učiteľmi o napísaných častiach. Radi by sme túto bariéru prelomili.

Možno je lepšie mať pochybnosti, lebo potom citlivejšie vnímame kritiku. Vezmite, prosím, do rúk spomínané učebnice a láskavo ich posúďte. Dobré učebnice môžu vzniknúť len ako spoločné dielo autorov, učiteľov a žiakov.

POMÔCKA PRI VZDELÁVANÍ NEVIDIACICH

MAGNETOFÓN A CD NA POČÍTAČI

J. Hudec, Fakulta prírodných vied UMB B. Bystrica

Kazetový magnetofón alebo diktafón slúži nevidiacemu žiakovi veľmi často ako technická kompenzačná pomôcka. Na kazetách je nahrané množstvo kníh, je možné robiť si pomocou neho zvukové poznámky, alebo si dať načítať celé knihy. Takto sprístupnené informácie však majú jednu veľkú nevýhodu. Rozsah nahrávky jednej knihy predstavuje bežné okolo desať kaziet, teda 15 hodín. Je možné orientovať sa v nej pomocou označených kaziet, ale v rámci jednej kazety je orientácia veľmi zlá. Nevidiaci pri vyhľadávaní väčšinu času len prevíja, počúva, prevíja a opäť počúva... Pri výučbe je prakticky nemožné vracieť sa k predchádzajúcej látke a potom opäť na miesto, kde žiak počúvanie ukončil.

Ak sa nevidiaci žiak najskôr u odborníkov informuje aký typ magnetofónu alebo diktafónu má používať, výučba bude o niečo jednoduchšia, lebo jeho prístroj bude mať aj funkcie na posun pásky (CUEING) zároveň pri prehrávaní. Táto funkcia však len o málo uľahčí prácu s dlhými záznamami zvuku.

Počítače, ktoré sa dnes predávajú celkom bežne, obsahujú v sebe už aj hardvérové prostriedky na prácu so zvukom. Keď sa teda navyše vybaví špeciálnym softvérom, môžu nahradiť funkciu magnetofónu alebo diktafónu s tým, že vyriešia aj problematiku orientácie v dlhých nahráv-

kach. V Centre podpory integrovaného vzdelávania nevidiacich na Fakulte prírodných vied UMB v B. Bystrici bol vyvinutý programový systém, ktorý umožní vytváranie nahrávok v pamäti počítača (ďalej PC), ich spracúvanie a používanie pri štúdiu alebo vytváraní textov.

Obsluha spomínaného programu "HDF" je riešená tak, aby na jednej strane úplne pripomínala obsluhu magnetofónu a na druhej rozšírila možnosti práce so zvukom o služby, ktoré môže poskytnúť len PC. HDF umožní nahráť do pamäti asi 50 hodín nahrávky, pri špičkovom PC až 200 hodín, čo nahradí asi 133 bežných kaziet. Nahrávku je možné rozdeliť na jednotlivé stopy označené svojím menom. Vo vnútri stôp sa dajú ľahko označiť jednotlivé miesta a zvukové bloky. Na označené miesta nahrávky umožní "HDF" okamžitý prístup. Zvukové časti stôp – bloky sa dajú prehrať osobitne, uvedením ich mena. Takýmto spôsobom si nevidiaci používateľ môže okamžite prehrať tú časť nahrávky, ktorá sa týka práve preberanej učebnej látky.

Neoznačenú nahrávku si môže označovať sám žiak jednoduchým stláčaním príslušného klávesu. V tomto prípade mu PC poskytne tri rýchlosti pretáčania s možnosťou odpočúvania.

Dôležitou funkciou je aj možnosť spustenia magneto-

SPOMIENKOVÉ PODUJATIE K 25. VÝROČIU ÚMRTIA JOZEFA HORÁKA

Spisovateľ Jozef Horák, pôvodným povoláním učiteľ, oslovuje dodnes čitateľov 37-mimi pôvodnými knihami. V Banskej Štiavnici je podľa Jozefa Horáka pomenovaná základná škola a práve tu organizátor (Matica slovenská, mesto Banská Štiavnica, Slovenské banské múzeum, Podsitnianske osvetové stredisko, ZŠ J. Horáka) usporiadali podujatie, ktorého súčasťou bolo Literárno-hudobné pásmo Jozefa Horáka, výstava Život a dielo Jozefa Horáka 1907 - 1974, spomienka pri hrobe autora, prehliadka a vyhodnotenie výtvarných prác žiakov ZŠ na tému "Nakresli rozprávku, ilustruj povesť a seminár o živote a diele J. Horáka". O vynikajúcu úroveň podujatia sa postaral, spolu s ďalšími organizátormi, riaditeľ školy Mgr. Ján Maruniak, jeho učiteľia a žiaci. Príbuzní J. Horáka, a dnes už známy spisovateľ Karol Horák, vnučky autora a ďalší príbuzní a priatelia spríjemnili spomienkami časť odborného seminára, z ktorého vyšiel zborník Jozef Horák 1907 - 1974.

-bš-

fónu popri práci v editore. Umožňuje to vytváranie textov s paralelným používaním magnetofónu. Znamená to, že nevidiaci používateľ si môže robiť poznámky z nahrávky pomocou jedného PC.

Program HDF je súčasťou systému HPRHSIO, ktorý obsahuje aj možnosť predefinovania klávesnice na písací stroj pre nevidiacich. Príkazy sa potom automaticky zmenia na bodové – znamená to, že napr. príkaz “M – mono” sa nezadá stlačením klávesu “M”, ale stlačením kombinácie bodov 1, 3, 4 bodového písma pre nevidiacich, ktoré znamenajú v braillovej abecede práve písmeno “M”.

Označené nahrávky je možné vypáliť na nosiče CD, čím vznikne prenosný, štruktúrovaný zvukový materiál, použiteľný na inom PC, ktorý je vybavený programom “HDF” a CD mechanikou.

Ak sa špecializovaným softvérom HPRHSIO vybaví napr. notebook, toto malé zariadenie poskytne všetok spomí-

naný komfort. Môže slúžiť žiakom ako zošit, kniha, poznámkový blok nielen v zmysle písaného textu, ale aj v spomínanom zmysle štruktúrovaných zvukových nahrávok. Keďže spomínaný program obsahuje aj obsluhu hlasitosti mechaniky CD, nevidiacemu môže notebook poslúžiť aj ako CD-veža na počúvanie obľúbenej hudby pri relaxácii.

Špecializovaný softvér HPRHSIO, ktorý v sebe obsahuje aj program “magnetofón”, je možné bezplatne kopírovať na adresách:

HTTP:// www. fpv. umb. sk/mhudec

FTP:// braille. fpv. umb. sk/braille soft.

Tento softvér je možné bezplatne šíriť a používať, ale nie je dovolené robiť do neho zásahy, alebo ho akýmkoľvek spôsobom predávať.

Veríme, že tento produkt pomôže pri vzdelávaní zrakovo postihnutých žiakov základných a stredných škôl, ale aj pri pracovnom uplatnení absolventov.

STRETNUTIE MLADÝCH VÝTVARNÍKOV

M. Klastová - J. Malach, Škola úžitkového výtvarníctva Kremnica



S. Harmadyová (ŠÚV Kremnica): E. Štiavnica '99

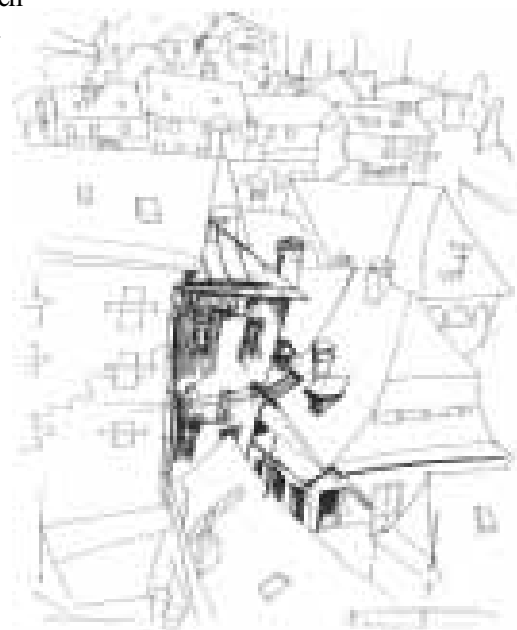
akvarelom, temperou, masným a suchým pastelom a perokresbou. Výsledky týždňovej práce v exteriéri boli sprístupnené verejnosti v eMKlube v Kremnici na Dolnej ulici. Výstava bola otvorená vernisážou, na ktorej sa zúčastnili riaditelia všetkých zúčastnených škôl a pozvaní hostia. Odborná porota vybrala z každej školy najlepšiu prácu a autora odmenila vecnou cenou. Výstava trvala do konca júla a bola povzbudením a inšpiráciou pre ďalšie ročníky Plenéru, ktoré budú organizované vždy inou školou. Vystavené práce z Plenéru Kremnica '99 si budú mať možnosť prezrieť v Bratislave, v Košiciach a Kaposvári (ilustrácie v tomto čísle PR sú výberom z nich). Táto akcia bola príjemným osviežením Kremnického kultúrneho leta. Ďakujeme všetkým sponzorom a nadáciám, ktoré poskytli finančné a materiálne prostriedky na uskutočnenie tohto podujatia.

Škola úžitkového výtvarníctva v Kremnici organizovala v termíne od 2. 7. do 9. 7. 1999 stretnutie žiakov štyroch stredných škôl výtvarného zamerania - letný kurz kreslenia v prírode pod názvom PLENÉR KREMNICA '99. Bolo to prvé stretnutie tohto druhu. Na plenéri sa zúčastnili vybraní žiaci zo ŠÚV Kremnica, Bratislava, Košice a Iparművészeti Szakközépiskola Kaposvár z Maďarska. Z každej školy bolo vybraných osem žiakov, ktorých viedli dvaja odborní pedagógovia z každej školy.

Cieľom tohto Plenéru bola nielen pracovná náplň, teda stvárnenie zaujímavých historických scenérií Kremnice a okolia, Banskej Štiavnice, ale aj výmena skúseností odborných pedagógov, vzájomná inšpirácia prácami, ale aj nadväzovanie osobných kontaktov žiakov a pedagógov.

Kremnica a Banská Štiavnica patria medzi stredoveké mestá s bohatou históriou. V mestách sa nachádza

množstvo historických pamiatok, ktoré sa stali inšpiráciou pre tvorbu mladých výtvarníkov. Žiaci pracovali rôznymi technikami, napr.



T. Baranya (Kaposvár): Kremnica '99