

PATRÍ JOGA DO NAŠICH ŠKÔL?

Ivana Škodová - Zuzana Škodová, Krajská pedagogicko-psychologická poradňa B. Bystrica

Anotácia: *Analýza schvaľovacieho procesu projektu R.A.S.T. systému Joga v dennom živote, zdôvodnenie potreby prehodnotenia zavádzania jogy do škôl a návrh niektorých opatrení.*

KLúčové slová: *projekt R.A.S.T., Spoločnosť Joga v dennom živote, riziká v pôsobení systému jogy na človeka, Paramahans Swami Maheshwarananda*

Týmto článkom sa chceme zapojiť do širokej diskusie o probléme zavádzania jogy do našich škôl, na ktorý reagovali zatiaľ viditeľne a nahlas rôzne cirkvi.

Nás zaujíma viac odborný pohľad. V príspevku sa pokúšame hľadať pravdu a analyzovať na oboch stranách názorového spektra "pre aj proti". Skúmali sme širšie súvislosti tohto problému, ako aj možné pozitívne aj negatívne dôsledky z rôznych prameňov - od odbornej literatúry a časopisov, príručiek jogy, výskumy v tejto oblasti až po osobné výpovede bývalých aj súčasných cvičiteľov jogy a ľudí, ktorí majú s jogou osobné skúsenosti.

Kto sa snaží presadzovať jogu do škôl?

V celom procese sú zaangažované štátne inštitúcie v rezorte školstva - Ministerstvo školstva, Metodické centrum mesta Bratislavy a Štátny pedagogický ústav v Bratislave.

Tieto inštitúcie netreba osobitne predstavovať. Pravdepodobne najdôležitejšiu rolu má ministerstvo, ktoré celý projekt prijalo, schválilo, vydávalo pokyny a úlohy podriadeným organizáciám a vari aj kontrolovalo.

Celý proces zrejme odštartovala *Spoločnosť Joga v dennom živote*, ktorá predložila na schválenie *Projekt R.A.S.T. - jogové cvičenia v dennom režime práce žiakov všetkých stupňov a typov škôl a príprava pedagogických pracovníkov na ich realizáciu (1999)*.

Spoločnosť Joga v dennom živote vznikla v roku 1991 ako občianske združenie. Je akreditovaná MŠ SR ako vzdelávacie zariadenie pre cvičiteľov jogy II. a III. triedy (napríklad v roku 1998 otvorili 96 kurzov v 36 mestách Slovenska, ktoré absolvovalo 1900 ľudí). Má 76 odborne vyškolených cvičiteľov s certifikátom špeciálneho systému *Joga v dennom živote* (JVDŽ).

Autori projektu aj členovia spoločnosti považujú za svojho duchovného vodcu a učiteľa - guru *Paramahans Swami Maheshwarananda* (Svámidži ako ho familiárne nazývajú), ktorý celý systém vytvoril. Organizujú jeho návštevy na Slovensku, prekladajú a vydávajú jeho literatúru, kazety s prednáškami a meditáciami. Mnohí členovia majú od guru svoju osobnú mantru.

Joga podľa nich nie je filozofický systém ani náboženstvo, ale veda, ktorá tvorí teóriu o joge. Celý systém *Joga v dennom živote* prakticky uplatňujú vo svojom osobnom živote a snažia sa o jej rozširovanie a propagáciu v spoločnosti pod vedením svojho guru.

Spoločnosť je súčasťou medzinárodnej organizácie *Yoga In Daily Life* so sídlom vo Viedni, ktorá združuje organizácie tohoto zamerania z viacerých krajín sveta a založil ju práve *Paramahans Swami Maheshwarananda*.

V rámci Slovenskej republiky bola v roku 1998 SJVDŽ ešte organizovaná v *Slovenskej asociácii jogy*, ktorá združovala podľa údajov zo *Spravodaja Jogovej spoločnosti 1/1998* ďalších sedem združení zaoberajúcich sa jogou.

Asociácia vydáva pravidelne spravodaj a kalendár podujatí. V spomínanom roku 1998 v ňom bolo 64 podujatí - len kurzami jogy v Košiciach prešlo ročne asi 1500 osôb. Špeciálne pre učiteľov majú v rámci školiaceho strediska Jogovej spoločnosti klub učiteľov jogy, robia letné jogové tábory, krúžky jogy v školách aj mimo nich. SJVDŽ však plán svojich aktivít nedodala.

Za pozitívum považujeme, že takto organizovaní propagátori jogy sa snažia spolupracovať spoločne s pedagógmi, psychológmi aj lekármi na výskumoch najmä v zdravotníctve pri skúmaní pôsobenia jogových cvičení na zdravie človeka.

Z uvedeného prehľadu aktivít a podujatí vidíme, že joga má na Slovensku svoje široké pole pôsobnosti na občianskom princípe.

Kto sa chce sám slobodne vybrať cestou jogy a indickej kultúry naozaj sa u nás nemôže sťažovať na nedostatok priestoru a možností a nie je potrebné rozširovať ju ešte aj v školách.

Kto je Paramahans Swami Maheshwarananda?

Paramahans svámi Mahéšvaránadna sa narodil v roku 1945 v Indii. Ako 12-ročný stratil otca, ktorého mu nahradil významný indický guru Paramhans svámi Mádhavánanda. Absolvoval s ním dlhoročný tvrdý jogový výcvik, ktorý zakončila iniciácia do rádu svámiov. Svámi je ten, kto sa zriekol rodiny, domova a jeho domovom sa stáva celý svet. Sú to vlastne hinduistickí mnisi, ktorí sa celkom vzdali svojho civilného života.

Titul profesor duchovných vied mu bol udelený v roku 1989 spoločnosťou Višva unia sampad. V prameňoch, ktoré sme mali k dispozícii, sme sa nedozvedeli nič bližšie o jeho vzdelaní v európskom zmysle slova, ktoré je podmienkou udelenia titulu profesor. V kontexte indickej kultúry môže ísť o dosiahnutie stupňa určitej duchovnej úrovne.

V roku 1972 odchádza do Viedne, odkiaľ chce v Európe prostredníctvom jogy odstraňovať utrpenie a šíriť pravdu.

Na základe poznania západného životného štýlu vypra-

coval (1978) veľmi precízne a systematicky prepracovanú metodiku, ktorú nazval *Joga v dennom živote*. Systém je usporiadaný do 8 dielov - od najjednoduchších ásan, základných pranajámových techník, relaxácií, joganidier a koncentrácií až po zložité ásany a vyššie stupne ostatných postupov.

Od roku 1973 pôsobil aj v Československu, kde tvoril jednu z mála v tichosti trpených, neoficiálne povolených alternatív v období normalizácie. Možno aj to bolo jedným z dôvodov, prečo bola joga ľuďmi tak pozitívne prijímaná. Mal určené tvrdé podmienky na vyučovanie jogy v totalitnom režime - bez zmienky o Bohu a bez nároku na akúkoľvek finančnú odmenu.

Po zmene spoločenských podmienok od roku 1990 sa v ČR aj SR veľmi angažuje aj so svojimi žiakmi a nasledovníkmi za zavedenie jogy do škôl. V Čechách aj v Rakúsku sa však po búrlivej verejnej diskusii joga do osnov ani do škôl nedostala.

Len tak mimochodom, meno *Paramhans svámi Mahéšvaránanda* nie je v projektoch spomenuté ani jediný raz, hoci on je zakladateľom, autorom a duchovným otcom aj vodcom celého systému *Joga v dennom živote*, z ktorého projekty dôsledne vychádzajú.

Aká bola príprava zavádzania jogy do škôl?

V roku 1999 vypracoval tím cvičiteľov *Spoločnosti Joga v dennom živote (SJVDŽ) projekt R.A.S.T - jogové cvičenia v dennom režime práce žiakov všetkých stupňov a typov škôl a príprava pedagogických pracovníkov na ich realizáciu*. Časové ohraničenie bolo v projekte navrhované na 1 školský rok v rozsahu 150 hodín. Ministerstvo školstva SR schválilo projekt 19. 1. 2000.

Na tomto základe vypracovalo *Metodické centrum mesta Bratislavy v roku 2000 projekt Jogové cvičenia - špecializačné inovačné štúdium pedagogických pracovníkov (ŠIŠ)*, ktorý Ministerstvo školstva SR schválilo na realizáciu dňa 10. 1. 2001. Časové penzum bolo zvýšené na 2 školské roky v rozsahu 200 hodín.

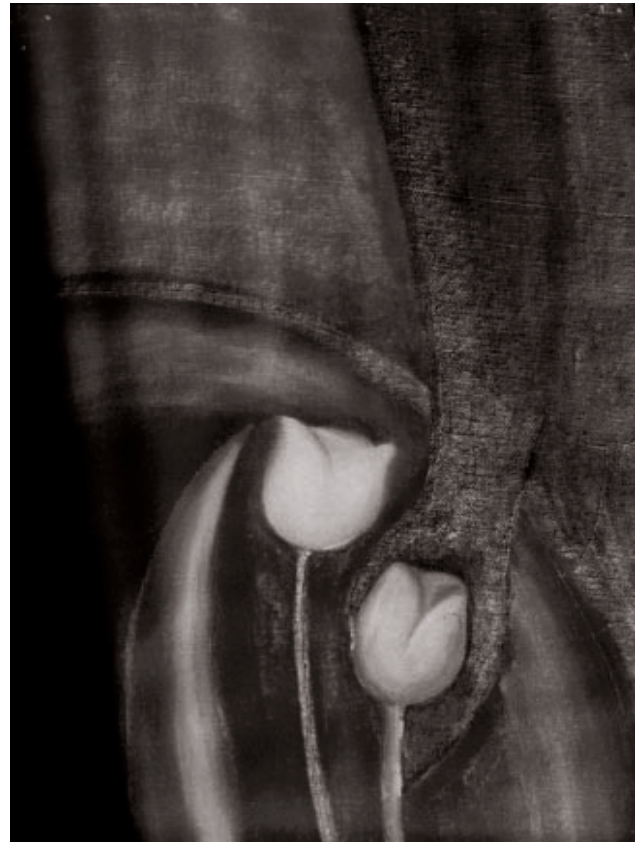
Pri analýze a porovnávaní týchto projektov nás napadlo niekoľko otázok:

- **Je súlad v časovej postupnosti zavádzania projektu?**

Pokiaľ 29. 5. 2001 prevzali z rúk ministra školstva certifikát prví učители, ktorí absolvovali školenie v rámci projektu R.A.S.T (schválené ako 2-ročné špecializačné inovačné štúdium nahradzujúce 1. kvalifikačnú skúšku 10. 1. 2001) potom títo museli začať študovať **minimálne 1 (!) rok pred schválením štúdia MŠ SR**. Aké certifikáty učители dostali? Nespochybnuje sa týmto ich platnosť? Platí predsa úzus, že najprv sa vždy zákon, osnovy, plán, projekt schváli a až po nadobudnutí platnosti začne byť záväzný pre všetkých zúčastnených. Princíp retroaktivity pritom nie je možné uplatňovať.

- **Prečo sa tak výrazne zvýšil počet hodín štúdia, ale obsah učebnej látky oboch projektov zostal totožný?**
Návrh časového rozvrhu cvičiteľov jogy SJVDŽ, ktorí

sú súčasne aj odbornými garantmi vzdelávania v Metodickom centre, zvýšili **o celý 1 školský rok - spolu o 50 hodín**, pričom obsahovo je projekt R.A.S.T prevzatý bez akýchkoľvek zmien v plnom rozsahu do projektu štúdia *Jogových cvičení* prostredníctvom Metodického centra.



R. Murgašová: *Nenič ma! Olejomalba, 1986*

Zdôvodnenie tejto zmeny je otázne:

Má ísť o hlbšie pochopenie systému *Joga v dennom živote*? Alebo ide o zabezpečenie vyšších honorárov pre lektorov, ktoré uhrádza školstvo? Doposiaľ bolo vyškolených 30 učiteľov, honoráre pre cvičiteľov tvorili 70 600,- Sk. Plánuje sa vyškoliť 400 učiteľov, čo bude zhruba 950 000,- Sk len na honorároch. Ostatné výdavky sme nepočítali, ale vieme, že 20% z nich má hradiť SJVDŽ.

Alebo je to snaha o lepšiu motiváciu učiteľov? Rozšírením počtu hodín bolo totiž možné zaradiť štúdium do ŠIŠ a certifikát tak nahradzuje 1. kvalifikačnú skúšku. Absolvent školenia má následne zaručený platový postup, čím sa, prirodzene, motivácia učiteľov prihlásiť sa práve na toto štúdium zvýši.

- **Prečo nie sú vo výslednom projekte presne stanovené diely?**

Pri porovnaní *projektu R.A.S.T. Spoločnosti Joga v dennom živote* a výsledného projektu *Jogové cvičenia* ponúkaného Metodickým centrom mesta Bratislavy ako špecializačného štúdia sme si všimli, že okrem relaxácie, kde došlo k rozpisaniu tejto témy na jednotlivé položky, sa nič po obsahovej stránke nezmenilo.

Je tu však jeden nepatrný rozdiel, ktorý môže mať

svoje vážne dôsledky. **Vo výslednom projekte nie je obmedzený rozsah štúdia na 5 dielov**, ako sa pôvodne navrhovalo. Neurčito sa tu hovorí o “zostavách nasledujúcich dielov”, čo môže znamenať aj štúdium JVDŽ v plnom rozsahu (8 dielov - končí sa meditačnou technikou sebaanalýza).

Celkove naše porovnanie vyznieva tak, ako keby školstvo dávalo projektu R.A.S.T. - Joga v dennom živote oveľa väčší priestor a bolo oveľa ústretovejšie ako Spoločnosť Joga v dennom živote požadovala pri jeho predkladaní.

Čo vieme o projekte R.A.S.T.?

V názve R.A.S.T. sú ukryté slová rozvoj, asertivita, spolupráca, tolerancia. Obsah projektu vychádza výhradne zo systému *Joga v dennom živote* autora Paramhans svámi Mahéšvaránandu. Projekt vypracovali a predložili cvičitelia jogy zo Spoločnosti *Joga v dennom živote* so sídlom v Bratislave.

Podľa vlastných slov autora *Paramhans svámi Mahéšvaránandu* je *Joga v dennom živote* postupný a ucelený systém, zapojený do života celých 24 hodín. Nie sú to len ásany, pránajáma ale patrí sem aj spôsob života, životná filozofia. Nie je to iba fyzické cvičenie ale aj náuka o psychofyzickej a sociálnej harmónii.

Systém *Joga v dennom živote* je usporiadaný do 8 dielov - od najjednoduchších telesných polôh (*asány*), postupnú manipuláciu s dychom ako energiou (*pránajáma*), relaxáciu, tréning jogového spánku na hranici vedomia (*joganidra*), nácvik hlbokjej koncentrácie a meditácií s opakovaním mantry, až po zložité ásany a zmeny stavu vedomia. Odporúča sa dôsledné vyhýbanie všetkým drogám v akejkoľvek podobe čo je určite pozitívne.

V knihe *Duchovná scéna na Slovensku* (Macháčková, Dojčár, 2001)) sa uvádza: “*Prax spočíva v kultivácii myslenia a čítania, v úprave stravy, v cvičení ásan a pránajámy, v motlitbe, v mantradžape, v meditácii, v práci s kundaliny šakti, ako aj v iných jogových technikách. Centrálné miesto patrí bhakti joge - oddanej láske k osobnému Bohu a duchovnému učiteľovi (guru)..*”

V Lexikone náboženských hnutí, siekt a duchovných spoločností F. R. Hrabala (1998) sa dočítame: “*Joga v dennom živote je systém prispôsobený európskemu životnému štýlu a zahrňuje všetky aspekty života: stránku fyzickú, psychickú, duchovnú aj sociálnu.*”

Ide teda skutočne len o telesné cvičenia?

Vieme, že Ministerstvo školstva určilo podmienku, aby išlo výhradne o telesné cvičenia a toto presadzuje aj v osnovách.

Ako sa darí v projektoch a presadzujúcom systéme *Joga v dennom živote* túto podmienku dodržať?

Odpoveď sme hľadali v porovnávaní projektov s príručkami na cvičenie *Joga v dennom živote* (v českom aj slovenskom vydaní) aj odbornej literatúre.

Napríklad v piatom dieli príručky sa doslova uvádza

(upozorňujeme, že tento diel je v pláne štúdia): “*Joga už nie je pre nás v tejto fáze iba fyzický tréning. Nestačí cvičiť určité pozície, čo dokáže každý, kto má pružné telo. Joga je technika, ako kontrolovať a zvládať psychické napätie, ktorým človek trpí. Ide teda o schopnosť čeliť vnútorným poruchám, nech ich už voláme akokoľvek... Osvojíme si schopnosť hlbokjej koncentrácie.*”

V projekte *jogových cvičení* je naplánovaná aj *joganidra* zaradená v projekte do témy relaxácie. V príručke autor Paramhans svámi Mahéšvaránandu sa v kapitole *Joganidra* uvádza: “*Nestačí osvojiť si iba fyzickú relaxáciu, treba kontrolovať aj myšlienky, ktoré nás rušia a vyvolávajú napätie. ... V hlbokjej relaxácii je zmenený stav vedomia (hraničný stav medzi spánkom a bdením). ... Joganidra znamená jogový spôsob spánku, vlastne niečo viac ako spánok. Je to stav vedomia jogína. ... Ide o duševné, nie o telesné cvičenie..., je to terapeutická metóda.*”

Joganidra sa v lekciiach JVDŽ zaraďuje pravidelne na dobu 5 - 30 minút po ásanách. Cieľom je absolútna kontrola myšlienok a odosobnenie sa prostredníctvom autosugescie.

Cvičebná lekcija trvá 90 minút a zvyčajne je organizovaná podľa nasledovného scenára, pričom postupne sa zvyšuje náročnosť:

1. **krátka relaxácia** (5 - 10 minút)
2. **rozcvičenie** - telesné cvičenie (10 - 15 minút)
3. **nácvik ásan** podľa postupnosti - telesné cvičenie (30 - 40 minút)
4. **relaxácia** - *joganidry* (5 - 30 minút)
5. **pránajáma** - dychové cvičenia (10 minút)

Je to manipulácia s dychom ako energiou: spomaľovanie dychu, rytmizovanie a ovládanie zadržovania dychu pri opakovaní mantry ÓM 3x už pri 2. stupni.

6. **cvičenia koncentrácie** (5 minút)
Postupne sa predlžujú, sú spájané so zadržovaním dychu až po pocit napätia a mentálnym (v duchu) opakovaním slabík So a HAM.

7. **meditácia** (10 - 20 min.)

Meditácia prebieha v niektorej zo základných ásan (nehybný sed), svaly uvoľnené s opakovaním mantry ÓM.

Mantra znamená zvukovú podobu božstva, symbol vesmíru, najvyšší kozmický zvuk, prvotná vibrácia. Sústredíme sa na nehybnosť tela - 10 minút. Rozšírime pritom svoje vedomie na minulé deje, pokiaľ sme schopní spomenúť si a systematicky sa vraciame späť do prítomnosti.

Z uvedenej schémy je jasné, že výhradne len skutočným telesným cvičeniam je venovaná zhruba polovica času lekcii.

Uznávame, že výhradne len ako telesné cvičenie môže joga skutočne pôsobiť na zlepšenie fyzickej kondície, a tým aj psychickej pohody človeka. Opierame sa tu najmä o mnohé odborné práce MUDr. Karla Nešpora, ktorý využíva jogu v prevencii aj liečbe rôznych závislostí.

Vtip je však v tom, že v systéme *Joga v dennom živote* telesné cvičenie bez relaxácie, hlbokoj koncentrácie, opakovania mantry jednoducho neexistuje. Stačí si dôkladne preštudovať príručky *Joga v dennom živote* - už pri 2. stupni sa napríklad opakuje mantra.

Druhá polovica vymedzeného času lekcí je venovaná nácviku hlbokoj koncentrácie a meditáciám s opakovaním mantry. Toto už jednoznačne považujeme za systematické ovplyvňovanie hodnotového systému človeka a postupnej zmeny celej jeho osobnosti.

Postupne môže byť takto učiteľ nenápadne, bez vlastného uvedomenia a možno aj bez vedomého úmyslu cvičiteľov (alebo práve toto je ich cieľom?) vedený od telesných cvičení ku zmene životného štýlu, novým hodnotám a duchovným cieľom na princípe indického kultúrneho, filozofického a náboženského konceptu.

Všetci máme odôvodnenú starosť o to, ako bude jogové cvičenie pôsobiť na vývoj našich detí. PhDr. Sivák zo Štátneho pedagogického ústavu poverený vypracovaním osnov zahrňujúcich jogové cvičenia (už sú pripravené na schválenie), tvrdí, že do osnov nepreniknú meditácie či mystika. Dodržanie tejto zásady však sám vzápätí spochybňuje, čo považujeme za vcelku reálny postoj. Už takýto názor odborníka stojí za zamyslenie.

Domnievame sa, že je nutné znovu zvážiť oprávnenosť zavedenia jogy do škôl pri takýchto vážnych pochybnostiach.

A tu sme pri jadre problému - snažíme sa oficiálne chrániť deti, ale kto má starosť o učiteľov? Do akej miery ich popísaný systém jogy a školenie ovplyvní a zmení ich hodnoty a postoje? Aké to môže mať dôsledky na ich osobný život a psychické zdravie? Kto ich upozorňuje pri výbere práve tohto druhu špecializačného inováčného štúdia pedagogických pracovníkov na všetky nami uvádzané riziká a možnosť zmeny vlastnej osobnosti, o ktorej v čase rozhodovania nič netušia?

Tu neobstojí námietka, že sú to dospelí ľudia, ktorí sa môžu slobodne rozhodnúť pre svoju vlastnú cestu rozvoja. Samozrejme, v súkromnom živote je to ich osobná vec, pokiaľ nevnašajú jogu aj do vyučovania a sami si doma cvičia. V tomto kontexte sú to však predovšetkým učители, ktorým sa ponúka možnosť výhodného inováčného štúdia v systéme školstva.

Možné riziká v pôsobení systému jogy na človeka

Pozrime sa teraz na to, ktoré sú najrizikovejšie faktory jogy ovplyvňujúce zmenu osobnosti človeka bez jeho vedomia a možno aj bez priameho úmyslu cvičiteľov.

1. Ovplyvňovanie myslenia sa v joge najviac prejavuje prostredníctvom nasledujúcich prvkov:

a) Ovplyvňovaním jazyka a reči, ktoré sú prostriedkom myslenia. - Podľa profesora Dr. J. Aagaarda, ktorý sa venuje výskumu nových náboženských hnutí, jazyk používaný v joge je veľmi dvojznačný - pojem znamená napríklad telesnú pozíciu, ale aj určité symbolické vyjadre-

nie. Je to zvláštny jazyk, ktorý rovnako veľa skrýva, ako odhaľuje, a je vyslovene dvojmyselný.

Presné významy pojmov sa dajú len veľmi ťažko zachytiť, pretože spôsob myslenia spojený so sanskrtom sa dá len čiastočne preložiť do európskych jazykov. (*Malý slovník siekt*, str. 53)

Ústredné pojmy jogy - napríklad *čakra, karma, kundaliny, mudra, bandha, pránajama* a veľa iných, majú sčasti veľmi konkrétny telesný význam, ale aj viacero symbolických a duchovných významov - až po celé výklady o tom, ako ovplyvňujú prežívanie.

Kvôli ilustrácii uvádzame pojem *pránajama* (*prána + ajama*): stručne povedané - je to vedomé ovplyvňovanie a riadenie dychu.

Na komplexné vysvetlenie pojmu sú v príručke *Joga v dennom živote* venované 3 strany textu, v ktorom je ďalších 20 nových, neznámych výrazov, ktoré si čitateľ musí osvojiť, aby porozumel. Zdôrazňuje sa veľmi úzky vzťah medzi myslou a pránou, ktorá je vlastne vitálnou energiou a spája myseľ s vedomím.

b) Pravidelné opakovanie mantry, uvádzanie do stavu tranzu, systematický nácvik hlbokoj koncentrácie, autosugescie, pomocou ktorých sa adept štúdia jogy naučí vypínať kritické myslenie a ľahšie tak nekriticky prijíma iný myšlienkový a hodnotový systém.

c) Praktizovaním joganidry sa človek dostáva do zmeneného stavu vedomia. Psychológovia tento stav nazývajú tranzom, ktorý sa považuje za jednu z veľmi ohrozujúcich manipulačných techník (Steven Hassan: Ako čeliť psychickej manipulácii zhubných kultov).

2. Ovplyvňovanie citenia, ktoré mení referenčný rámec človeka

V prostredí uzavretej skupiny, ktorá spolu dlhodobo pravidelne spolupracuje, dochádza k intenzívnej skupinovej dynamike a súčasne k vytváraniu pevného vzťahu medzi lektorom, cvičiteľom a absolventom kurzu.

Cvičiteľ je v systéme *Joga v dennom živote* chápaný ako vševedúci učiteľ, ktorý vedie svojho žiaka nielen pri štúdiu, ale aj celým životom a často vzniká na ňom až psychická závislosť. Vzájomný vzťah duchovnej lásky a oddanosti guru a žiaka sa v systéme JVDŽ povyšuje nad lásku materskú aj lásku k Bohu.

3. Ovplyvňovanie správania, ktoré tvorí súčasť identity človeka

Fyziologická dezorientácia v zmenenom prostredí (sústredenia sú víkendové, mimo bydliska) môže nastať, pokiaľ sa zmení naraz viacero zložiek každodenného rytmu človeka - napríklad jeho režim dňa, stravovacie návyky, dlhodobá jednostranná záťaž a z toho vyplývajúca únava, dlhé zotrvávanie v jednej polohe v *asanách*.

Človek je takto vyvedený zo svojej rovnováhy. Vtedy je náchylnejší podľahnúť tlaku okolia a skôr zmení svoje správanie. Obsiahlejšie o tom píše Steven Hassan ako o jed-

nom z mnohých spôsobov manipulatívneho správania.

Pri rozhovoroch s propagátormi jogy sme sa stretávali s argumentom, že systém *Joga v dennom živote* je osvedčený, užitočný a zdraviu prospešný, pretože úspešne funguje v mnohých krajinách Európy už 25 rokov.

Pre nás to však nie je dostatočný argument o neškodnosti a prospešnosti. Z psychológie je známy fakt označovaný ako podľahnutie sociálnemu dôkazu a sociálnemu tlaku - často totiž podliehame ilúzii, že niečo je dobré a užitočné len preto, že tomu verí a praktizuje to veľa ľudí. Vtedy argumentujeme: "Niečo na tom musí byť, keď tomu verí toľko ľudí". Treba si však uvedomiť, že je tiež celkom dobre možné, že 25 rokov robia tú istú chybu bez toho, aby sme si to uvedomovali.

Niekoľko postrehov a návrhov na záver ¹

- Vieme, že v rezorte školstva je množstvo veľmi vážnych a akútnych problémov hodných okamžitého riešenia. Zdá sa nám preto neúnosné, že MŠ SR venuje práve joga a jej presadzovaniu do škôl toľko času a pozornosti. Okrem toho si myslíme, že celospoločenská aj odborná diskusia riešenia problémov by mala prebiehať **vždy pred (!)** zavedením akýchkoľvek opatrení a nie až v priebehu ich realizácie, ako sa to deje v tomto prípade.

- Pýtame sa: Ponúka MŠ SR naozaj možnosť demokratického výberu, keď jedinou voľbou pre žiakov a rodičov je buď joga alebo nič?

Skutočne demokratické by vari bolo, keby v prípade zavedenia jogy do škôl mali rovnaký priestor na svoje pôsobenie v školách aj všetky ostatné svetové kultúry a filozofické systémy spolu s mnohými alternatívnymi a netradičnými aktivitami podporujúcimi zdravie. Nech si teda rodič aj žiak skutočne má z čoho vybrať.

- Prečo sa snažíme implantovať (s mnohými rizikami) do slovenského školstva systémy nekompatibilné s našim kultúrnym kontextom? Máme predsa vlastné veľmi dobre a precízne prepracované metódy a techniky relaxácie aj rehabilitačnej starostlivosti.

- Podľa údajov z projektu R.A.S.T, ktorými sa zdôvodňuje potreba zavedenia jogových cvičení do škôl, má v súčasnosti v 8. ročníku 80% žiakov problémy s chrbticou. To je isto údaj alarmujúci a hodný urýchleného riešenia.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

- MACHÁČKOVÁ, L. - DOJČÁR, M.: *Duchovná scéna na Slovensku*. Bratislav : ÚVŠC, 2001.
 HASSAN, S.: *Jak čelit psychické manipulaci zlobných kultů*. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1990.
Spoločnosť Joga v dennom živote: Projekt R.A.S.T. Bratislava : 1999.
 MC mesta Bratislavy: *Projekt Jogových cvičení*. Bratislava : 2000.
 Paramahans Swami Maheshwarananda: *Joga v dennom živote*. Martin.
 VOJTÍŠEK, Z.: *Netradiční náboženství u nás*. Praha : Dingir, 1998.
 Malý slovník sekt. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998.
 HRABAL, F.R.: *Lexikon náboženských hnutí, sekt a duchovních společností*. Bratislava : CAD PRESS, 1998.

Zavedením jogy do škôl by sa ale riešili až dôsledky a nie príčiny vzniku tohto problému. Odporúčame najprv urobiť komplexnú analýzu. Na jej základe navrhnúť systémové zmeny v starostlivosti o zdravý vývin ďalších generácií vo všetkých oblastiach.

Na začiatok by možno stačilo otvoriť dokorán brány školských areálov a telocviční pre deti aj po vyučovaní, aby sa mali kde zdravo vyvíjať. Často vidíme na plotoch školských zariadení tabule so zákazom vstupu do areálu po vyučovaní! Je, samozrejme, dôležité premyslieť podmienky, za akých budú využívané, aby sme zaistili ochranu a bezpečnosť detí. Potom sa môžu zdravo pohybovo a telesne rozvíjať v bezpečnom prostredí.

- Podľa názoru odborníkov zo Štátneho pedagogického ústavu je učivo telesnej výchovy zamerané na výkon a nereaguje na zmenený zdravotný stav detí. Myslíme si, že pokiaľ kolegovia dokázali veľmi pružne zmeniť osnovy vyučovacích predmetov pridaním jogových cvičení, dokážu zmeniť aj celý systém osnov telesnej výchovy tak, aby vyhovoval súčasným podmienkam a zdravotnému stavu detí.

V živote nič nie je len čierne alebo iba biele. Nazývajte však veci pravými menami. Z našej analýzy vyplýva, že joga to nie sú len telesné cvičenia. Riziko nezvládnutia, zneužitia a reálneho ohrozenia by malo byť dôvodom na prehodnotenie celého procesu.

V Rakúsku a v Čechách boli podobné pokusy o zavedenie jogy do škôl po celospoločenskej diskusii a tlaku širokej aj odbornej verejnosti zamietnuté. Tieto krajiny sú nám kultúrne aj historicky veľmi podobné, preto by sme mohli ich skúsenosti pozitívne využiť aj u nás.

Na základe všetkých uvedených skutočností navrhujeme z r u š i t' zavádzanie projektov Joga v dennom živote aj Jogových cvičení do systému vzdelávania učiteľov, takisto aj zavedenie jogy do osnov predmetov do škôl v akejkoľvek praktickej i formálnej podobe. Aj napriek tomu, že pokyny na zavádzanie jogy do škôl sú už uverejnené aj v pedagogicko-organizačných pokynoch na tento školský rok.

Summary: *The author gives arguments why yoga should not be introduced in our schools.*

¹ Poznámka redakcie: Materiály boli odovzdané do tlače 24. augusta 2001.

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV SŠ NA SLOVENSKU, V ČECHÁCH A V NIEKTORÝCH KRAJINÁCH EÚ

Miroslav Valica, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Interakcia osobnosti učiteľa s jeho pracovnými podmienkami a požiadavkami na jeho prácu ako podmienka pracovnej spokojnosti učiteľa. Výsledky medzinárodného výskumu - porovnanie spokojnosti učiteľov na Slovensku, v Čechách a vo vybraných krajinách Európskej únie.*

Kľúčové slová: *pracovné postoje učiteľov, pracovná spokojnosť učiteľa, pracovné podmienky učiteľa, požiadavky na prácu učiteľa, pedeutologický výskum*

Výskumov, ktoré sa dotýkajú práce učiteľa, nebolo v minulosti na Slovensku veľa. Úplne chýbajú porovnávacie medzinárodné výskumy vo vzťahu ku krajinám Európskej únie (ďalej EÚ). Podobne hodnotí situáciu J. Prúcha (1997) v Čechách, hoci v západnej Európe a USA patrí tento typ výskumu medzi najrozšírenejšie. Situácia sa v poslednom desaťročí u nás výrazne nezmenila k lepšiemu. Neexistuje pracovisko pedeutologického výskumu, ktoré by sa systematicky venovalo problémom učiteľa. Chceme túto "medzeru" čiastočne vyplniť prehľadom pedeutologických výskumov o spokojnosti učiteľov na Slovensku i v zahraničí. Budeme tiež prezentovať výsledky medzinárodného výskumu o spokojnosti učiteľov u nás, v Čechách a vo vybraných krajinách EÚ.

Pracovná spokojnosť je komplexný psychologický jav založený na subjektívnom hodnotení podmienok a požiadaviek výkonu učiteľskej profesie.

Celková spokojnosť je zvyčajne považovaná za výsledok spokojnosti s jednotlivými stránkami učiteľskej profesie a pracovnými podmienkami učiteľa. Každý učiteľ posudzuje svoju pracovnú situáciu (v kontexte s celkovou životnou situáciou), jedinečným spôsobom, vzhľadom na svoje potreby, hodnoty, očakávania a pod.

Významným indikátorom celkovej pracovnej spokojnosti je vzťah učiteľa k učiteľskej profesii. Miera motivácie "byť a zostať učiteľom" aj po negatívnych skúsenostiach v role učiteľa, je podstatným znakom celkového pozitívneho nastavenia a či potreby byť učiteľom. Naopak, rezignácia na učiteľskú profesiu, potreba zmeniť povolanie, prípadne odísť skôr do dôchodku, sú vážnym signálom nezájmu o profesiu učiteľa a indikátorom celkovej pracovnej nespokojnosti. Medzi dôvodmi rezignácie prevládajú vo výskumoch spokojnosti učiteľa najmä psychické stresory, ústiace aj do zdravotných problémov učiteľov (L. Eger et al., 2000; E. Gamsjager et al., 1996).

Z pracovných postojov vyjadrujúcich celkovú pracovnú spokojnosť učiteľov vyplýva, že existujú určité špecifiká v postojoch učiteľov k svojej pracovnej situácii. Ukazujú sa diferencie v postojoch mužov a žien, učiteľov vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe, veku, typu školy; medzi-

národné porovnávacie výskumy spokojnosti a burnout syndrómu ukazujú na významný vplyv kultúrnych rozdielov na psychosomatický stav a spokojnosť učiteľov.

K. Paulík (1998) uvádza, že pri porovnaní spokojnosti učiteľov základných, stredných a vysokých škôl v Čechách zaznamenal náznaky trendu k poklesu celkovej spokojnosti v práci so zvyšujúcim sa vekom žiakov. H. Válková (1992) uvádza väčšiu celkovú pracovnú spokojnosť u učiteľiek ako u učiteľov. Podľa tejto autorky má však pracovná spokojnosť u oboch pohlaví s pribúdajúcimi rokmi klesajúci trend. L. Pedrabissi (1998) porovnával vplyv dlhodobej záťaže na učiteľov základných a nižších stredných škôl v Taliansku a Francúzsku. Okrem interpopuláčných rozdielov v jednotlivých symptómoch tzv. vyhorenia zistili rozdiely, ktoré sa dotýkali geokultúrnych súvislostí a rozdielov. Vplyv tohto faktoru bol naznačený aj pri porovnaní vplyvu záťaže a z neho vyplývajúcej nepohody českých a slovenských učiteľov (M. Zelinová, 1998; L. Eger et al., 2000).

Sociologický prieskum pracovnej spokojnosti učiteľov stredných škôl, ktorého sa v rokoch 1992 a 1999 zúčastnilo opakovane 397 učiteľov z 11 stredných škôl v regióne stredného Slovenska, zisťoval spokojnosť učiteľov (prostredníctvom hodnotiacej škály) s ich pracovným prostredím, materiálno-technickým vybavením školy a učiteľa, odmeňovaním učiteľov, riadením školy, charakteristikami práce, jej vzťah k celkovej životnej spokojnosti a subjektívnemu prežívaniu zdravia, (M. Kika, (1992, 2000).

Najvyššiu spokojnosť respondentov v roku 1999 zistil vo vzťahoch s nepedagogickými pracovníkmi (99,2%), s rodičmi žiakov (99,5%), s autonómnosťou metód práce učiteľa s prácou so žiakmi (97,3%), so vzťahmi s riaditeľom (93,6%), s postojom k práci (97,4%) so zaujímanosťou práce (97%), so vzájomnou pomocou a spoluprácou (93,6%), so správaním kolegov (98,1%).

Hlavné zdroje pracovnej nespokojnosti boli zistené v odmeňovaní, najmä voči mzdám porovnateľných profesií (98,4%), k vzdelaniu (93,4%), významu a zodpovednosti práce (93,1%), k množstvu práce (87,8%), dĺžke praxe (82,6%), ku kvalite práce a úsiliu (83,1%), k výsledkom

práce (84,3%), ku krytiu finančných potrieb na život (68%). Vysokú nespokojnosť vyjadrovali učitelia aj s materiálno-technickým vybavením učiteľa (77,5%), žiaka učebnicami a pomôckami (68,4%), vybavením triedy pre určitý predmet (63). Nespokojnosť vyjadrili respondenti tiež v oblasti psychickej náročnosti práce (67,5%), možnosti kariérového postupu (61,9%), možnosti spolupráce a výmeny skúseností (60,6%).



R. Murgašová: Tráva. Kresba tušom, 1995

Porovnanie zistení oboch prieskumov na tej istej vzorke učiteľov v rozpätí siedmich rokov ukázalo, že:

- situácia v hlavných zdrojoch pracovnej nespokojnosti sa nezmenila a stále ňou zostáva oblasť odmeňovania. Jej nepriaznivé hodnotenie sa však prehĺbilo a signalizuje tendenciu pokračujúceho zhoršovania a nepriaznivého vplyvu na rozširujúci sa počet položiek pracovnej situácie. Respondenti problém vnímali v širších súvislostiach a považovali ho za dôsledok nedostatočného finančného ocenenia práce učiteľa, neadekvátneho spoločenského uznania a postavenia učiteľa v spoločnosti,
- smerom k lepšiemu sa nezmenilo ani hodnotenie druhej najproblémovejšej oblasti – materiálno-technického vybavenia. Naopak, nespokojnosť s touto časťou pracovnej situácie sa zvýšila a aj prehĺbila, čo podľa respondentov súvisí s nedostatočným finančným zabezpečením školstva a riešenie tohto problému je mimo dosahu vedenia školy;
- zhoršilo sa aj pocitovanie, a tým aj hodnotenie nepriaznivých charakteristík práce, predovšetkým jej psychickej náročnosti, ktorá súvisí s prekonávaním, resp. vyrovná-

vaním sa, s nepriaznivými okolnosťami práce, dlhodobou neriešenými problémami odmeňovania, ale aj materiálno-technického vybavenia. Horšie je hodnotená aj možnosť postupu, resp. tesnejšej spolupráce a výmeny skúseností s kolegami z iných škôl. Zhoršila sa aj celková životná spokojnosť.

Oblasti, ktoré posilňujú pracovnú spokojnosť, sa zlepšili len minimálne:

Zlepšilo sa hodnotenie dostupnosti odborných a metodických informácií, zvýšil sa celkový podiel spokojných so sociálnym prostredím, mierne zlepšenie bolo zaznamenané aj v prípade odborného a metodického vedenia zo strany riaditeľa. Priaznivé charakteristiky práce si upevnili priaznivé postavenie, o málo lepšie je hodnotenie fyzickej namáhavosti práce a možnosti seberealizácie a taktiež pozitívnych častí pracovného prostredia.

Okrem faktických zistení je zaujímavé aj určité zvýšenie radikálnosti vyjadrení a hodnotení respondentov, ktoré signalizujú zhoršenie pracovnej situácie.

Výsledky zahraničných výskumov pracovnej spokojnosti vo vzťahu k pracovným podmienkam a požiadavkám na prácu učiteľov v nám dostupných zdrojoch často akcentujú niektoré jej stránky (pravdepodobne vo vzťahu k domínujúcim problémom školstva určitého štátu, oblasti).

Vo viacerých krajinách sa zdôrazňuje nedostatočné odmeňovanie a oceňovanie práce učiteľov vyplývajúce s kritických postojov verejnosti k učiteľom, úrovne spoločenskej dôležitosti profesie, vnímaného rozporu vzdelania a zodpovednosti práce učiteľov k jeho odmeňovaniu (B. Bližkovský, 2000; L. Eger, 2000; H.W. Heller, 1993; R.P. Chaplan, 1995; Z. Jasiński et al. 1997).

Veľké zmeny vo vzdelávacom systéme a z nich vyplývajúce nové požiadavky na rolu učiteľa, ktoré neberú ohľad na jeho názory, prípadne reálne možnosti učiteľov, boli významným zdrojom nespokojnosti učiteľov napríklad vo Veľkej Británii. V roku 1989 odišlo do predčasného dôchodku z týchto dôvodov 5% učiteľov (D. Mercer et al., 1991). Podobné informácie sú i z Českej republiky, kde chaotickosť, nepripravenosť zavádzaných zmien spôsobuje zvýšenú nespokojnosť učiteľov (B. Bližkovský, 2000; J. Kittler, 1994).

Ako zdroj nespokojnosti sa často uvádza permanentné časové preťaženie učiteľov, vyplývajúce z nejasného určenia profesijných činností, rozporných požiadaviek na učiteľov nadriadenými, žiakmi a rodičmi, verejnosťou. Niekedy nejasnosti vyplývajú aj z toho, že nie je určená presná pracovná doba učiteľov (D.K. Scott, 1991; D. Tuetteman et al., 1992).

Spokojnosť učiteľov je zisťovaná vo vzťahu k problémovému správaniu žiakov. Ich nízka motivácia učiť sa,

nedostatočná príprava na vyučovanie, agresivita a pod., významne znižujú pohodu a spokojnosť učiteľov, najmä žien (R.P.Chaplan, 1995; M. Imber et al., 1990).

V niektorých výskumoch vzťahu spokojnosti a medziľudských vzťahov z nadriadenými, spolupracovníkmi, miery sociálnej podpory od nich ukazuje na pozitívny vplyv týchto faktorov na pohodu učiteľov (L. Evansová, 1997). O súhrnnejšie vyjadrenie súvislostí pracovnej spokojnosti učiteľov základných a stredných škôl sa pokúša prostredníctvom teoretického modelu viacej autorov.

D. Mercer (1997) nepovažuje za veľmi dôležité zdôrazňovať podiel čiastkových spokojností s jednotlivými stránkami učiteľskej profesie na celkovej spokojnosti. Centrálnym prvkom jeho modelu učiteľskej spokojnosti, platného najmä v podmienkach stredných škôl, sú subjektívne potreby a hodnoty. Ich funkciou je hodnotenie vlastných možností (osobné charakteristiky) a organizačných podmienok a vzťahov v škole (kontextuálne a organizačné charakteristiky). V hodnotení sa uplatňuje tiež vnímanie seba samého a svojho vzťahu k ostatným, pocit vlastnej výkonnosti a posudzovanie čiastkových zložiek práce. Prostriedkom na to sú kognitívne procesy. Výsledkom je celková spokojnosť v práci. Pozitívne sa pritom uplatňuje (podľa D. Mercera) kladné sebahodnotenie a hodnotenie kvality vzdelávacieho procesu na vlastnej škole, schopnosť kontrolovať prostredie, dobré medziľudské vzťahy a akceptovanie učiteľskej roly. Nespokojnosť spôsobuje konflikt rolí, negatívne sebahodnotenie, faktory ovplyvňujúce záporne schopnosť učiteľov hrať vo vzdelávacom procese dôležitú úlohu (časový tlak, byrokracia, zlé medziľudské vzťahy).

Model pracovnej spokojnosti a zdravia prezentovaný R. A. Karasekom (1979) vychádzajúci z modelu "riadenia podľa požiadaviek práce" zdôrazňuje dva kľúčové komplexné faktory dôležité na sebarealizáciu, zdravie a spokojnosť pracovníka. Je to rozsah a kvalita psychosociálnych požiadaviek na prácu a miera autonómnosti (kontroly) vyjadrujúca možnosti pracovníka ovplyvňovať svoju prácu a spolurozhodovať o veciach, ktoré sa dotýkajú jeho práce v organizácii. V interakcii týchto faktorov sa uplatňujú 2 dynamické princípy – napätie a učenie vytvárajúce kombináciu 4 typov povolaní (sú súčasne zdrojom ich zmien):

- povolania s vysokým napätím – vysoké požiadavky, nízka kontrola a autonómia;
- povolania s nízkym napätím – nízke požiadavky, vysoká kontrola a autonómia;
- aktívne povolania – vysoké požiadavky, vysoká kontrola a autonómia;
- pasívne povolania – nízke požiadavky, nízka kontrola a autonómia.

Autor modelu zistil, že najvyšší stres sa vyskytuje v povolaniach s vysokými pracovnými požiadavkami a nízkou kontrolou a autonómiou, t. j. s malou voľnosťou v rozhodovaní. V týchto povolaniach môže dôjsť k nepriaznivým psychickým reakciám, častejšie nespokojnosti a somatickým ťažkostiam, ochoreniam. Rizikovými sa ukazujú aj pasívne povolania, ktoré nedostatkom pracovných podnetov a činností môžu výrazne frustrovať a vyvolávať nespokojnosť pracovníkov. Optimálnymi sú aktívne povolania, ktoré umožňujú pri vysokých pracovných požiadavkách pracovníkom uplatňovať vysokú mieru autonómneho rozhodovania a sebarealizácie. R.A. Karasek (1991) výskumne porovnával rôzne profesie z hľadiska kombinácií intenzity kľúčových faktorov a učiteľské povolanie zaradil medzi tzv. aktívne profesie, či povolania, ktoré majú v sebe implicitne vysokú mieru vytvárať pracovnú spokojnosť už charakterom svojej práce.

Výskum J. Daniela (1996) poukazuje na problematiku medzi slovenskými učiteľmi často deklarovaného názoru o ich preťažnosti vo vzťahu k iným povolaniam (s častým medziľudským kontaktom a emocionálnym akcentom), ako napr. lekári, zdravotnícki personál. Niektoré rozdiely vo vzťahu k týmto profesiám sa však u učiteľov prejavili napr. nižším pocitom osobnej výkonnosti, intenzívnejším emocionálnym vyčerpaním a zažívaním pocitov osobnej neadekvátnosti a neúspešnosti.

Autor článku predpokladá, že možnosť porovnať postoje učiteľov piatich krajín Európy k svojej pracovnej situácii rozšíri poznanie o faktoroch spokojnosti slovenských učiteľov. Výsledky porovnávacieho výskumu spokojnosti, podmienok práce, požiadaviek na prácu učiteľa na Slovensku, v Čechách a vybraných krajinách EÚ (Nemecko, Holandsko, Belgicko) budeme prezentovať v ďalšej časti nášho článku v budúcom čísle.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KARASEK, R. A.: *Job demands. Job latitude and mental strain: implications for job redesign.* In: *Administrative Science Quarterly*, 24, 1979, s. 286-306.
- KIKA, M.: *Pracovná spokojnosť pedagógov: výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne.* In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 9, 1999, č. 2, s. 4.
- MERCER, D.: *Job satisfaction and the secondary head teacher: The creation of model of job satisfaction.* *School leadership and management*, roč. 17, 1997, č. 1, s. 57-67.
- PAULIK, K.: *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti učiteľov.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.
- PEDRABISSI, L. - ROLLAND, J. P. - SANTINELLO, M.: *Stress and burnout among teachers in Italy and France.* *Journal of psychology*, 1991, s. 529-535.
- ZELINOVÁ, M.: *Učiteľ a burnout efekt.* In: *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 2, s. 164-169.
- (Ďalšia literatúra je k dispozícii v redakcii.)

ORIENTÁCIA A ÚLOHY ŠŠI V PROCESE TRANSFORMÁCIE A SKVALITŇOVANIA VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU SR VO VZŤAHU K POŽIADAVKÁM EURÓPSKEJ ÚNIE

Monika Murínová, Školské inšpekčné centrum Košice

***Anotácia:** Nosné úlohy štátnej školskej inšpekcie v krátkej budúcnosti. Odporúčania na zvýšenie kvality inšpekčnej činnosti.*

***Kľúčové slová:** vzdelávacia politika EÚ, evalvácia a autoevalvácia činnosti školy, spätná väzba, ciele inšpekčnej činnosti, princípy a trendy vzdelávacej politiky EÚ, riadiaci proces, kľúčové kompetencie*

Na prahu tretieho tisícročia si pripomíname 10 rokov od vzniku prvej posttotalitnej školskej inšpekcie. Uplynulé obdobie v sebe skrýva množstvo nevyhnutných udalostí vývoja rodiacej sa demokracie, čo nie vždy pozitívne ovplyvnilo formovanie novej školskej inšpektorskej organizácie. Keďže terapia minulosti nie je možná, ale vytýčenie vlastnej budúcnosti áno, zamýšľam sa nad poslaním, postavením a úlohami ŠŠI v krátkej budúcnosti.

Hlavným cieľom zahraničnej politiky Slovenskej republiky je, aby sme sa stali členským štátom Európskej únie. Preto je nutné čo najviac sa priblížiť v oblasti vzdelávania štandardom platným v krajinách EÚ. To vyžaduje mať dostatočne objektívne informácie o vzdelávaní v západnej Európe a dôkladne poznať stav a úroveň domáceho vzdelávacieho systému.

Od roku 1990, kedy boli predkladané prvé inovačné koncepcie a zámery v projektoch Duch školy, Konštantín (1994) a naposledy Milénium (2000), sme svedkami prehlbujúcej sa krízy v školstve, dokonca autori Milénia si dovoľujú tvrdiť, že to nie je len kríza školstva, ale aj **kríza výchovy a vzdelávania**, čo už nie je len vecou školy (plne sa s nimi stotožňujem). V prieskume (Turek et. al., 1999) až 70,1% pedagogických pracovníkov vyslovilo názor, že celková situácia v škole (ich motivácia k práci, pracovná atmosféra, platové podmienky, výsledky výchovy a vzdelávania) je v súčasnosti horšia ako pred novembrom 1989. Podľa prieskumu uskutočneného v novembri 1997 agentúrami IRI a FOCUS je viac ako 74% mladých ľudí vo veku od 15 do 25 rokov presvedčených, že úroveň školstva na Slovensku sa zhoršuje (Spektrum, 1998, s. 10).

Preto je nevyhnutné, aby sa zastavil prepad slovenského vzdelávacieho systému a namiesto súčasného vzdávania sa od vzdelávacích systémov v EÚ je potrebné naštartovať pozitívne zmeny vedúce k priblíženiu sa k nim.

Na splnenie tohto kľúčového cieľa je nutné realizovať vedecké riadenie školstva na základe:

1. objektívne poznaného skutočného stavu,
2. uskutočňovania permanentnej spätnej väzby,
3. vytvorenia jasnej koncepcie rozvoja.

Práve v týchto oblastiach má nezastupiteľné miesto súčasná ŠŠI.

1. V SR dlhodobo absentuje **objektívna analýza**

vzdelávacieho systému. Dnes, žiaľ, nevieme dostatočne kvalifikovane odpovedať na otázky:

- Aký je skutočný stav školstva? • Aké sú výsledky práce našich škôl? • Aká je skutočná úroveň rozvoja schopností žiakov a študentov, ich postojov, zručností a vedomostí? • Aká je dynamika vývoja výsledkov práce škôl? • Aké sú rozdiely vo výsledkoch výučby medzi jednotlivými školami? • Akí sú dnešní učitelia a riaditelia?

Bez odpovedí na tieto a podobné otázky nemožno hovoriť o racionálnom a efektívnom riadení školstva ani o cieľavedomom zvyšovaní jeho kvality.

Súčasná činnosť novozriadenej ŠŠI je orientovaná na zisťovanie stavu a úrovne výchovnovzdelávacieho procesu v ZŠ, SŠ, ŠŠ a školských zariadeniach so zreteľom na podmienky výučby a riadiace procesy.

Za krátke, len niekoľkomesačné obdobie nie je možné tvrdiť, že zistený stav je dostatočnou analýzou nášho školstva, aj keď Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 1999/2000 predkladaná HŠI priniesla množstvo zaujímavých informácií a podnetov.

Podľa môjho názoru, na dôkladnú analýzu úrovne výchovy a vzdelávania je potrebné vykonať vysoký počet komplexných inšpekcií na všetkých typoch škôl a školských zariadeniach v rozpätí minimálne 3 až 4 rokov, kedy by sa dal posúdiť aj určitý trend vývoja (stúpajúci, resp. klesajúci).

Samozrejme, vzhľadom na súčasné “detstvo” novonarodenej ŠŠI je v prvých 2 – 3 rokoch potrebné zohľadniť nižšiu kvalitu inšpekčnej činnosti. Tá má svoje príčiny:

- delimitácia inšpektorov nezaručovala ich odbornú kvalifikáciu a mieru ich inšpektorskej praxe a zručnosti,
- do pracovných tímov prišli inšpektori z odlišných podmienok a s rôznymi skúsenosťami,
- tvorba nových kolektívov riadených novými riadiacimi pracovníkmi,
- organizačná štruktúra vysunutých (elokovaných) pracovníkov obmedzuje potrebné osobné kontakty,
- osvojenie si nových metodík inšpekčného výkonu a spracovávaní výstupných materiálov,
- plynulosť informačného toku a uplatňovania spätnej väzby.

Mnohé z uvádzaných, ako aj niektorých ďalších existujúcich príčin, nedostatkov a rezerv budú odstránené v krátkej budúcnosti vplyvom praxe, nadobudnutím skúseností, ako aj zabezpečením priebežného vzdelávania inšpektorov.

Ďalšou veľmi dôležitou podmienkou na uskutočňovanie kvalitnej analýzy vzdelávacieho systému, okrem zabezpečenia kompetentnosti školských inšpektorov je nutnosť disponovať vysoko validnými (platnými) a reliabilnými (spoľahlivými) kritériami hodnotenia. Je potrebné vyvinúť nástroje (samozrejme v spolupráci s odbornými inštitúciami) na meranie učebných výsledkov žiakov v priebehu celej školskej dochádzky a zároveň zaviesť povinné externé hodnotenie úrovne absolventov podľa jednotlivých typov škôl.

V súčasnosti, a domnievam sa, že aj v budúcnosti, budeme zápasiť s problémami v danej oblasti, pretože tvorba štandardov ako základných ukazovateľov noriem VVP je pomalá a vzhľadom na rýchle zmeny v obsahu odborného vzdelávania nepružná. V spojitosti s touto problematikou stáva sa aktuálna otázka tvorby vlastných školských štandardov zohľadňujúcich špecifiká a profiláciu školy.

Potrebou tvorby vlastného školského kurikula ako doplnku štátneho, tzv. národného kurikula a s tým súvisiacu tvorbu interných štandardov dnes vyvoláva konkurenčný trh škôl vo väčších centrách.

Úlohou ŠŠI v procese analyzovania stavu a úrovne výchovy a vzdelávania je hodnotiť kvalitu školy, resp. školského zariadenia, pričom pojem kvalita školy nie je v súčasnosti jednoznačne definovaný a mnohokrát je aj rôzne ponímaný. V zahraničí sa kvalita školy väčšinou definuje z hľadiska miery vyhovovania normám a nárokom stanovených vyšším typom školy (na ktorých študenti pokračujú v štúdiu), resp. praxou. Ukazovatele kvality škôl prechádzajú rôznymi zmenami a vývojom, ktoré vyplývajú z meniacich sa kvalitatívnych cieľov škôl.

Za veľké pozitívum považujem to, že dnes ŠŠI disponuje jednotnou celoslovenskou metodikou komplexných inšpekcí, ktorá obsahuje kritéria a ukazovatele priaznivého a nepriaznivého stavu sledovaných oblastí činnosti školy. To vo veľkej miere zobjektívnilo inšpekčný výkon a hodnotenie zistení.

Školskou inšpekciovou realizovaná vonkajšia evalvácia, spolu s vlastnou evalváciou školy, tzv. autoevalváciou, by mali tvoriť jeden celok, ktorý by bol komplexným obrazom predstavujúcim reálny stav s pomenovaním príčin nedostatkov a vytýčením cesty ďalšieho napredovania.

Žiaľ, niekoľko rokov absentujúca, systematická, cieľavedomá a plánovaná externá evalvácia ovplyvnila úroveň autoevalvácie škôl v negatívnom smere.

Som presvedčená, že školskí inšpektori musia pri priamom inšpekčnom výkone na školách, resp. školských zariadeniach, venovať rozboru a hodnoteniu kvality sebahodnotiacich správ zvýšenú pozornosť, pretože sú často formálne, nič neanalyzujúce, bez pomenovania a hodnotenia dosiahnutého stavu, príčin a nedostatkov, ba dokonca

chýbajú v nich aj prijaté opatrenia a riešenia vedúce k zlepšeniu. Zvyčajne autoevalvácia nízkej kvality je dôsledkom absentujúcej koncepcie školy, čo má zas za následok neefektívne strategické a operatívne plánovanie. Pri takomto postupe chyby a nedostatky pretrvávajú a dochádza k stagnácii, resp. úpadku.

Správne pochopenie podstaty a významu autoevalvácie riaditeľmi škôl je rýchla a efektívna cesta zlepšenia ich činnosti. Plánovaná, systematická, pravidelná, cieľavedomá autoevalvácia, realizovaná širokým spektrom metód a prostriedkov podľa vopred stanovených a prijatých kritérií hodnotenia, vedie k pružnej pozitívnej sebaregulácii. Z našej strany je potrebné upozorniť vedenia škôl na často nesprávne zamieňanie si sebahodnotenia s výsledkami vnútroškolskej kontroly alebo s náhodnou a nesystematickou sebareflexiou.

2. Uskutočňovaním plánovanej, pravidelnej komplexnej inšpekčnej činnosti zabezpečíme **spätnú väzbu** pre celú spoločnosť, a to najmä spôsobom systematického zhromažďovania, triedenia a vyhodnocovania údajov a zistení. Naša inšpekčná činnosť môže tak splniť viaceré ciele:

- poskytnúť údaje o stave a úrovni školstva;
- informovať o postupe zavádzaných reforiem a inovácií v školách;
- hodnotiť úroveň a účinnosť riadenia škôl;
- posúdiť aktuálnosť a funkčnosť platnej školskej legislatívy;
- sledovať efektívnosť v škole (miera vynaložených finančných prostriedkov a hodnota výsledkov edukácie);
- posilniť zodpovednosť škôl voči spoločnosti;
- iniciovať systematické zlepšovanie činnosti škôl;
- informovať verejnosť o možnostiach vzdelávania poskytutím kvalitatívneho rebríčka škôl.

Uvádzané a s nimi spojené ďalšie sprievodné ciele budú veľmi dôležitým východiskovým informačným materiálom pre jednotlivé kroky vedeckého riadenia nášho školstva. ŠŠI sa takto stane spolutvorcom obrazu školstva v SR. Tým už dnes zostáva nezastupiteľné miesto pri vytváraní jasnej koncepcie rozvoja vzdelávacieho systému.

3. Vstup do EÚ bude umožnený iba tým štátom, ktoré budú po stránke politickej, ekonomickej, sociálnej, ale aj vzdelanostnej na patričnej úrovni a budú spĺňať jej kritériá.

Súčasný svetový spoločenský vývoj je charakterizovaný explozívny rastom vedeckých a technologických poznatkov, ktoré spredmetňujú najmä prácu ľudského rozumu a tvorivosť. Preto je **kvalitné vzdelanie** rozhodujúcim zdrojom budúceho rozvoja, prosperity a konkurencieschopnosti štátov EÚ. Z uvedených dôvodov riadiace orgány EÚ kladú veľký dôraz na úroveň vzdelania, v duchu hesla "najväčším bohatstvom EÚ sú vzdelaní ľudia".

Koncepcia rozvoja nášho vzdelávacieho systému (aby spĺňala požiadavky súčasnosti) musí flexibilne transformovať do domáceho prostredia aktuálne princípy

vzdelávacej politiky EÚ. Ide o:

- princíp celoživotného vzdelávania,
- princíp európskej dimenzie vo vzdelávaní,
- princíp humanizácie vzdelávania,
- princíp kvality,
- princíp efektívneho využívania zdrojov,
- princíp demokratického a efektívneho riadenia.



R. Murgašová: Tajovská vrbá. Kresba tušom, 1990

Je všeobecne známe, že pokiaľ máme záujem, aby sa inovácie dostávali rýchle do praxe, musíme daný proces zavádzania zmien často kontrolovať a stav plnenia vyhodnocovať, aby sa mohol modifikovať ďalší postup.

Z tohto dôvodu predmetom inšpekčných sledovaní v blízkej budúcnosti v súlade so zabezpečením požiadaviek EÚ by mala byť realizácia rozpracovania monitoringu uplatňovania princípov vzdelávacej politiky EÚ v našich podmienkach.

Princíp celoživotného vzdelávania si vyžiadalo tempo zmien v technike, ekonomike atď., ktoré sa neustále zrýchľuje. Ak sa človek chce vyrovnáť s týmito zmenami, musí sa učiť po celý svoj život. K tomu je potrebné, aby škola naučila žiaka, ako sa má učiť, vzdelávať. V súlade s tým by sa školskí inšpektori mali zamerať predovšetkým na to, či:

- škola rozvíja kľúčové kompetencie žiakov, ich schopnosti a nadanie,
- tvorí vlastné školské kurikulum v súlade s požiadavkami praxe a internými podmienkami školy,
- školy odborného zamerania spolupracujú s podnikmi, pretože školy a podniky musia spoločne zvyšovať vedeckú, technickú, technologickú a ekonomickú vzdelanosť obyvateľstva,
- škola sa zapája do programov regionálneho rozvoja a pod.

V súčasnosti odborné vzdelávanie zamerané na úzke

špecializácie sa stáva neefektívnym. Existuje trend zblížovania odborného a všeobecného vzdelania, keďže rozdelenie vzdelania na odborné a všeobecné na stredoškolskej úrovni sa stáva brzdou rozvoja nových technológií. Všeobecné vzdelanie by malo však zahŕňať aj základné techniky, technológií a ekonomiky.

Príprava na povolanie sa presúva na obdobie po ukončení strednej školy do terciárnej sféry vzdelávania (čo vyvoláva predlžovanie doby štúdia mládeže v EÚ). Zároveň sa prehľbuje kvalifikácia, rekvalifikácia, osvojenie si nových technológií sa stáva súčasťou pracovných povinností zamestnancov.

ŠŠI preto musí sledovať obsah učebných osnov odborných predmetov a ich realizáciu posudzovať z hľadiska aktuálnosti a opodstatnenosti, dôsledným mapovaním ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov hodnotiť záujem samotných pedagógov o vlastný odborný rast, ako aj záujem riadiacich pracovníkov škôl, resp. zriaďovateľov, o zvyšovanie ich kvalifikácie.

Potreba realizácie **európskej dimenzie vo vzdelávaní** vyplýva z objektívnej skutočnosti, že Európa rozčlenená na množstvo štátov nemá veľkú šancu uspieť v konkurencii s USA, Japonskom, východnou Áziou... Táto šanca sa môže zvýšiť iba tak, ak štáty Európy budú spolupracovať a spoločne pripravovať zodpovedných občanov integrovanej Európy. To však kladie požiadavku na vzdelávací systém – zabezpečiť jazykovú gramotnosť.

V súvislosti s tým by ŠŠI mala viac kontrolovať a prijímaním správnych záverov usmerňovať výučbu cudzích jazykov. V danej oblasti je potrebné zamerať sa na mapovanie odbornosti vyučovania, výučbu ku komunikatívnosti, a k aktívnemu používaniu cudzieho jazyka v hovorovom a písanom prejave, na uplatňovanie vhodnej organizácie vyučovania, ktorá by mala pružne reagovať na stupeň pokročilosti a jazykovej zdatnosti žiakov (vytváranie tzv. otvorených skupín). Predmetom sledovania (okrem posúdenia efektívnosti uplatňovania moderných vyučovacích metód a foriem) by malo byť využívanie učebnicového fondu a cudzojazyčných učebných textov, ako aj zapojenosť školy do družobných výmenných projektov a medzinárodných projektov EÚ.

Uplatňovanie **princípu humanizácie vzdelávania** vyplýva z podstaty demokracie. Ide o spravodlivosť, rovnosť, ľudskosť, ktoré majú byť normami vzťahov medzi vzdelávajúcimi a vzdelávanými. V súvislosti s týmto princípom má školská inšpekcia sledovať stav a úroveň výchovy k demokratickému občianstvu, humanite, rešpektovaniu všeľudských etických hodnôt, uznávaniu ľudských práv a slobôd, ako aj mieru predkladania globálnych problémov ľudstva a realizáciu multikulturálnej výchovy. V súvislosti s touto oblasťou v súčasnosti ŠŠI mapuje vzťahy žiakov, celkovú školskú klímu a pracovnú atmosféru v skupinách. V budúcnosti je potrebné, vzhľadom na spoločenský vývoj

v tejto oblasti, prehodnocovať aktuálnosť používaných prostriedkov a nástrojov. Pri priamom sledovaní uplatňovania tohto princípu vo VVP je potrebné zisťovať mieru jeho integrácie do všetkých vyučovacích predmetov a osobitne dôrazne posudzovať jeho uplatňovanie v predmetoch spoločensko-vedného zamerania, ako je etická výchova, občianska náuka, resp. náuka o spoločnosti, dejepis, geografia a pod.

Okrem uvedeného treba v budúcnosti pokračovať v sledovaní realizovania integrácie zdravotne či ináč znevýhodnených detí do hlavného prúdu vzdelávania v bežných školách a triedach, s dôrazom na uskutočňovanie pravidelnej pedagogickej a psychologickéj diagnostiky, ktorá je súčasnosti nesystematická a náhodná.

Princíp kvality v školskej praxi znamená kontinuálne skvalitňovať vzdelávacie procesy, aplikovať najmodernejšie a najefektívnejšie prostriedky vzdelávania. Pre ŠŠI z toho vyplýva, že v priamom inšpekčnom výkone pri hospitáciách sa musí orientovať na procesúalnu stránku používania efektívnych, progresívnych vyučovacích postupov, na zhodnocovanie miery vyučovania k tvorivosti, flexibilitě žiakov a dlhodobú orientáciu sa vyučujúcich v predmete vo vzťahu k novým vedeckotechnickým poznatkom. Napriek ekonomickým ťažkostiam v materiálno-technickom vybavení našich škôl je nevyhnutné sledovať možnosti používania nových informačných technológií vo vyučovacom procese.

Opodstatnenosť uplatňovania **princípu efektívneho využívania zdrojov** vyplýva z reality, pretože ani jeden štát nedisponuje neobmedzenými zdrojmi financií. Súčasná ŠŠI v súlade so "Základnými zámermi na vypracovanie návrhu zákona o výchove a vzdelávaní v ZŠ, SŠ a školských zariadeniach", ktoré vypracovalo MŠ SR vo februári 2001, sa pretransformuje na Úrad štátneho školského dozoru, ktorý sa bude vnútorne členiť na sekciu štátneho školského dozoru a sekciu štátnej školskej inšpekcie. Predmetom činnosti sekcie štátneho školského dozoru okrem iného bude kontrola dodržiavania normatívov prevádzky škôl a materiálno-technického zabezpečenia VVP v súlade so zákonom o financovaní škôl a školských zariadení (pracovný návrh, ktorý je v súčasnosti daný na pripomienkovanie).

Princíp demokratické a efektívneho riadenia. Všeobecne je známe, že efektívnosť akejkoľvek činnosti závisí najmä od kvality riadenia a zároveň platí, že nič v škole sa nezmení bez aktívnej podpory jej riaditeľa. Z toho dôvodu je potrebné okrem sledovania stavu a úrovne výchovnovzdelávacieho procesu v školách a školských zariadeniach zisťovať úroveň riadiaceho procesu. Ide najmä o tieto oblasti:

- organizácia vzdelávania; modely, systémy a trendy vzdelávania vo vzťahu k organizácii školy, škola ako organizácia, rôzne spôsoby organizácie školy;
- riadenie výchovy a vzdelávania, najnovšie poznatky

- z teórie výchovy a teórie vzdelávania, tvorba kurikula;
- operačný manažment, operatívne rozhodovanie, plánovanie, riešenie problémov;
- strategický manažment, strategické plánovanie, marketing – zisťovanie potrieb a požiadaviek žiakov, rodičov, spoločnosti;
- personálny manažment, získanie, výber, uvádzanie, hodnotenie nových učiteľov, ale aj ostatných zamestnancov školy; osobný rast pedagogických pracovníkov;
- manažment kvality, riadenie, rozvoj, kontrola kvality (efektívnosť) VVP; budovanie systému kontroly kvality školskej a mimoškolskej práce školy;
- manažment inovácií a manažmentu zmien – spôsoby plánovania a realizácie zmien a inovácií prispievajúcich k zefektívneniu práce školy; rozvoj tvorivosti zamestnancov;
- manažment informačných systémov; budovanie efektívneho informačného systému, využitie počítačovej techniky v riadení a v školskej administratíve;
- rozvoj osobnostných vlastností a kvalít t. j. komunikatívne schopnosti, asertivita, odolnosť voči stresom, riešenie konfliktov a pod.

Predpokladom realizácie vyššie uvedených úloh ŠŠI v súlade s procesom transformácie a skvalitnenia vzdelávacieho systému SR, v nadväznosti na priblíženie sa k vzdelávacím systémom EÚ, je potrebné uplatniť požiadavky EÚ priamo vo vnútri súčasnej inšpektorskej inštitúcie.

V prvej etape je nutné uskutočňovať autoevalváciu doterajšej činnosti ŠŠI na základe dôslednej diagnostiky stavu uplatnením kauzálneho, porovnávacieho a genetického hľadiska všeobecnej analýzy. Kvantitatívna, kvalitatívna, príčinná a vzťahová analýza by mala byť realizovaná takými prostriedkami a nástrojmi, aby sebahodnotenie spĺňalo požiadavky objektívnosti, konkrétnosti a komplexnosti. V nadväznosti na výsledok autoevalvácie je potrebné rozpracovať koncepciu uplatňovania princípu súčasnej politiky EÚ priamo v činnosti ŠŠI.

V tejto oblasti navrhujem:

1. Vyžadovať od školských inšpektorov plánovité, systematické a cieľavedomé celoživotné vzdelávanie (prehlbovanie a zvyšovanie kvalifikácie) formou špecializačných štúdií, odborných stáží, absolvovaním vyšších foriem profesijného vzdelávania, formou aktívnych účasti na odborných seminároch, kurzoch a pod.
2. V rámci zabezpečovania európskej participácie je potrebné pripraviť vysoko kvalifikovaných jazykovo zručných školských inšpektorov, ktorí by boli spoluriešiteľmi vzdelávacích projektov v rámci integrovanej Európy.
3. Orientáciou na osobnosť školského inšpektora a jeho odbornosť vytvárať pozitívny obraz ŠŠI v očiach pedagogickej verejnosti i celej spoločnosti. Na to je nutné, aby školskí inšpektori neustále rozvíjali vlastné kľúčové kompetencie, a to:
 - schopnosť spolupracovať,

- schopnosť pracovať v tíme,
- schopnosť komunikovať,
- schopnosť riešiť problémy,
- schopnosť rozhodovať sa,
- tvoriť,
- analyzovať,
- robiť závery,
- kriticky myslieť,
- samostatnosť,
- pružnosť a flexibilita,
- adaptívnosť,
- kultivovanosť.

4. Kvalita inšpekčnej činnosti bude závisieť aj od kontinuálneho zlepšenia dvojúrovňového (ústredie a krajské riadi-

teľstvá) riadenia skvalitňovania a zefektívňovania práce. Ide najmä o zabezpečenie odbornosti riadiacich pracovníkov, zvýšenie úrovne plánovania informačného toku, tvorby regionálnych koncepcií, operačného manažmentu riadiateľstiev, interpersonálnych vzťahov a pracovnej kultúry.

Na záver by som chcela zdôrazniť, že obsah tohto príspevku nie je možné chápať ako návrh na ucelenú koncepciu smerovania ŠŠI v krátkej budúcnosti. Cieľom bolo skôr prezentovať určitý pohľad na činnosť ŠŠI vo vzťahu k aktuálnym požiadavkám našej školskej súčasnosti. Zastávam názor, že je potrebné zamýšľať sa nad spôsobmi, ako racionálne realizovať Päť hlavných zmien vytyčených HŠI v súlade so snahami SR integrovať sa medzi vyspelé štáty starého kontinentu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BACÍK, F.: *Otázky řízení školství v evropském kontextu*. Pedagogika, roč. 47, 1997, č. 1, s. 26–36.

CIRBES, M.: *Základy vedeckého riadenia školstva*. Bratislava : SPN, 1979.

CHRISTENKO, S.: *Moderný manažment vo vzdelávaní*. Technológia vzdelávania, roč. 4, 1996, č. 9, s. 2–3; 4, 1996, č. 10, s. 2–4.

ROSA, V.: *Riadenie školstva a školská kontrola*. Pedagogické spektrum, roč. 4, 1995, č.1, s. 1–13; č. 2, s. 44–58; č. 3, s. 52–66.

TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 1997.

Summary: *The author presents her opinions on the state school inspection activities in relation to topical requirements, formulates short-term tasks and recommendations in accordance with the EU requirements.*

ŠKOLNÉ AKO PROSTRIEDOK NA DOSIAHNUTIE KVALITNÉHO VZDELANIA BEZ POPLATKOV

František Tóth, 1. súkromné gymnázium Bratislava

Anotácia: *Štúdium bez poplatkov - niektoré dôsledky. Zvýhodnenie či znevýhodnenie detí zo sociálne slabšieho prostredia pri štúdiu? Ako by mohlo pomôcť zavedenie školného vo výške 100,- Sk pri skvalitňovaní vzdelávania.*

Kľúčové slová: *kvalitné vzdelávanie, bezplatné štúdium, "školné", sociálne prostredie*

Minister školstva Milan Ftáčnik v diskusii o vysokoškolskom zákone povedal: “*SDK, resp. SDKÚ, je za poplatky vo všetkých formách a typoch štúdia, SDE je za bezplatné štúdium a, dúfam, že niečo medzi tým bude prijateľné pre všetkých.*” (Učiteľské noviny, č.10, 2001, s.....)

Vnucuje sa otázka, ktorá strana, ktorá politická koncepcia, ktorý svetonázor je pre občanov lepší? A ktorý svetonázor je lepší pre ktorých – pre akú sociálnu skupinu občanov?

Populistické – pardon, povrchné posúdenie tohto problému smeruje k odpovediam, že štúdium bez poplatkov je v prospech všetkých občanov a hlavne v prospech sociálne slabších občanov. Všetkým zaručuje právo na slobodný prístup k vzdelávaniu, osobnostný a vzdelanostný rozvoj, dopraje každému šancu na prijatie na strednú i vysokú školu, úspešné vykročenie do života a **plné uplatnenie v živote**.

Pri podrobnejšom hľadaní odpovede na tieto otázky

môžeme však konštatovať nasledovné fakty.

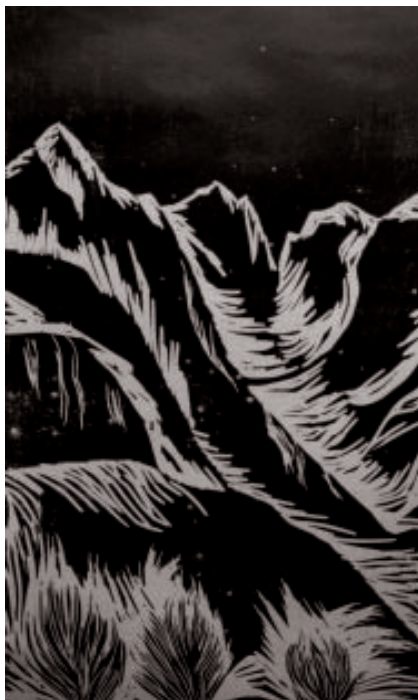
Žiadna vláda nedokázala prideliť školstvu potrebné financie. Žiadna vláda nebola ochotná spraviť radikálny poriadok v rozdeľovaní školských financií, racionalizáciu siete škôl a zlikvidovanie štátneho monopolu školstva. Výsledkom týchto a mnohých ďalších faktorov je, že školstvo živorí, úroveň vzdelávania klesá a, ako konštatujú autori “Milénia”, **školstvo je v kríze**.

Vyučovanie výpočtovej techniky

Priamym dôsledkom tohto stavu a školstva bez poplatkov je, že nie sú peniaze na základné potreby v školách a, samozrejme, nie sú ani peniaze na modernú výpočtovú techniku. Obrovské množstvo základných i stredných škôl nemá dostatočné vybavenie výpočtovou technikou (niektoré školy dokonca žiadne).

Deti zo sociálne silnejších a uvedomejších rodín majú to šťastie, že majú počítač doma. Sami sa tak individuálne

vzdelávajú v zručnosti, ktorá im v zásadnej miere otvára dvere na trhu práce.



R. Murgašová: Tatry I. Lineoryt, 1990

Deti z horšieho sociálneho prostredia nemajú to šťastie – nemajú doma počítač a zároveň majú mnohokrát nešťastie, že ani ich škola nemá dobré počítačové vybavenie. Ako ukazujú niektoré prieskumy, až 50% detí má z výpočtovej techniky strach. Dovolím si povedať, že tieto deti sú trvale znevýhodnené v snahe o vyššie štúdium,

majú menší predpoklad uspieť v štúdiu. Sú už teraz trvale handicapované na trhu práce.

• Výučba cudzích jazykov

Súčasná škola zadarmo = málo kvalitná výučba cudzích jazykov, veľké percento nekvalifikovaných učiteľov, fluktuácia a obrovské výkonnostné rozdiely v štúdiu jazykov...

Deťom zo sociálne silnejších rodín uvedomelí rodičia zaplatia jazykové školy, individuálne hodiny, jazykové pobyty, učebné pomôcky – plnohodnotne zasupľujú školu a zabezpečia tým pre svoje deti obrovskú devízu do života.

Deti zo sociálne horšieho prostredia sú odkázané na výučbu jazykov v škole. Dostávajú vzdelanie úmerné súčasnému stavu. Nezvládnu základy jazyka a sú handicapované, možno povedať trvale handicapované, voči svojim rovesníkom, keď ide o prijatie na výberové školy, ale najmä na trhu práce.

• Sociálne nožnice sa roztvárajú

Výsledkom bezplatného štúdia potom je, že sociálna skupina – 20% populácie vysokoškolsky vzdelaných a materiálne zabezpečených rodín sa uzatvára. Ich deti majú lepšie podmienky na štúdium zabezpečované rodičmi, väčšie šance na prijatie na vysokú školu, väčšie šance na lepšie zamestnanie. Títo vytvoria lepšie podmienky pre svoje vlastné deti.

Sociálna skupina bez vysokoškolského vzdelania, a hlavne menej solventnejších rodín, (50%) sa tiež uzatvára. Deti s menšími šancami sa menej uplatňujú v štúdiu na vybraných školách a hlavne horšie sa uplatňujú na trhu práce. Následne vytvoria úmerné podmienky pre svoje vlastné deti.

Výsledkom bezplatného štúdia v našich podmienkach je pravý opak propagandisticky a populisticky deklarovanej rovnosti šancí.

Sociálne nožnice sa roztvárajú, rozdiely medzi skupinami sa zväčšujú a šance na vzdelanie a dobrú prácu pre menej solventnejších sa znižujú. To má tie najhlbšie dôsledky v nespokojnosti “má”, v sociálnych konfliktoch, nezamestnanosti, v neschopnosti štátu vyžiť z daní občanov, čo má za následok nemožnosť dať do školstva zodpovedajúce financie a ďalší kruh sa znova uzatvára.

• Školné 100,- Sk mesačne.

Pravicovejšie a liberálnejšie orientovaní politici nikdy pod myšlienkou spoplatnenia vysokoškolského štúdia nemali na mysli naozaj neprimerané poplatky. 10 000 mesačne ani 5 000 mesačne nie. Na úrovni stredných a základných škôl si nikto nedovolil takúto myšlienku ani len vysloviť. A to vzhľadom na súčasný text ústavy a vzhľadom na okamžitý propagandistický útok ochrancov nespravodlivo ukrivdených.

Pripusťme však teoreticky myšlienku, že by poplatok za štúdium na ZŠ a SŠ bol 100,- Sk mesačne, t. j. 1 000,- Sk ročne (pri zachovaní súčasnej úrovne štátneho financovania). Poplatok 100,- Sk mesačne za žiaka znamená zrieknutie sa rodiny napr. 5 pív, 2 litrov vína, 3 krabičiek cigariet, 3 litrov benzínu, 5 požičaných videokaziet, 1/3 poplatku za HBO.

100,- Sk mesačne však pre školu, ktorú navštevuje napr. 600 žiakov, znamená príjem navyše 600 000,- Sk ročne. 600 000,- Sk pre školu ročne, teda 600 000,- Sk pre žiakov tejto školy a ich rodičov, znamená alebo

- ❖ vybudovanie jednej kompletnej učebne počítačov, vrátane internetu;
 - ❖ 1000,- Sk mesačne pre každého učiteľa navyše, t. j. kvalitnejší, kvalifikovanejší a lepší učiteľia = lepšie pripravení žiaci;
 - ❖ 3 hodiny nepovinného predmetu navyše pre každého žiaka – napr. ďalší cudzí jazyk;
 - ❖ investície do regulácie a rekonštrukcie zastaralého vykurovania, čo následne prinesie státisícové úspory každý ďalší rok;
 - ❖ opravy havarijných nedostatkov v škole – zatekanie, nevhodné sociálne zariadenia atď. podľa zváženého školy.
- 1000,- Sk ročne od cca 1 milióna žiakov a študentov je ročne navyše do školstva 1 miliarda Sk.

Samozrejme, navýšiť rozpočet školstva o 1 miliardu sa dá aj iným spôsobom, ale, ako ukazuje prax v posledných 10 rokoch, nie je to také jednoduché, pretože o svoje sa domáhajú aj lekári, poľnohospodári, štátni zamestnanci, vojsko, polícia, potrebujeme diaľnice, priemyselné parky, byty, letiská, svoje si odkroja aj klientelisticke skupiny..... to je realita.

• Širšie súvislosti

Platba 100,- Sk mesačne od rodiča môže navyše priniesť aj sekundárne a terciárne dopady:

- ❖ Prinesie poriadok do súčasného vyberania peňazí

školami. Už dnes je situácia de jure, že vzdelanie je zadarmo, ale de facto to nie je pravda. Za vzdelanie sa platí rôznymi formami, ale hlavne živelne. Každá škola má svojich sponzorov, nadáciu, fond ZRPŠ, kde tečú financie málo transparentne a pravidlá nie sú jednoznačné. Verejnosť právom podozrieva školy z nekalých praktík.

Živelnosť sa prejavuje aj tým, že na niektorých školách zobrali učitelia situáciu “do vlastných rúk”. A žiaci za doučovanie v poobedňajších hodinách, napr. po dlhodobej absencii alebo pri nepochopení preberanej látky, platia 250 – 300,- Sk za hodinu.

Odstránila by sa absolútne neprijateľná prax na niektorých školách, keď žiak, ktorého rodičia neprispeli do nadácie, sa nedostane do učebne výpočtovej techniky vybavenej z nadačných peňazí, ale len do “štátnej učebne”, kde sú PC 386, možno ešte PMD.

- ❖ Rodičia – platcovia poplatkov sa začnú viac zaujímať o to, ako bolo s ich peniazmi naložené.
- ❖ Možno sa začnú zaujímať aj o to, čo sa v ich škole

Summary: The author presents his concept of how can fees help in increasing quality in teaching and learning process in our country.

NIEKTORÉ CHARAKTERISTIKY ŠTUDENTOV UČITELSTVA Z HĽADISKA VZŤAHU K NÁBOŽENSTVU

Jitka Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Výskum frekvencie kvalitatívne odlišného vzťahu k náboženstvu v populácii vysokoškolákov – budúcich učiteľov, zdrojov tohto vzťahu, jeho vonkajších charakteristík, stability vzťahu k náboženstvu, súvislostiach s voľbou štúdia.

KLúčové slová: vzťah k náboženstvu, religiozita, kvality religiozity, funkcie religiozity, rodinné zázemie a vzťah k náboženstvu, formálne charakteristiky vzťahu k náboženstvu, stabilita, pochybnosti, tolerancia, vplyvu na voľbu štúdia, záujem o tematiku náboženstva

Úvod

Adepti učiteľskej profesie - študenti učiteľských fakúlt sú predmetom skúmania z hľadiska rozličných osobnostných charakteristík. Záujem o výskum osobnosti budúcich učiteľov je, samozrejme, opodstatnený. Veď práve títo študenti budú mať v budúcnosti veľmi silný vplyv na formovanie osobnosti celých generácií. Naplniť základný cieľ výchovy a vzdelávania, t. j. podporiť zdravý a všestranný rozvoj osobnosti žiakov, je možné len za predpokladu, že učiteľ bude disponovať dostatočnými kompetenciami pre výkon svojej profesie. S. Kariková (1999) hovorí jednak o kompetenciách v oblasti vzdelávania, ktoré súvisia s teoretickými poznatkami učiteľa a vzťahujú sa tiež na používané metódy, formy a stratégie vyučovania, ktorými sú tieto poznatky sprostredkované žiakom. Druhou kategóriou sú kompetencie v oblasti výchovy, do ktorých sa premietajú najmä rozličné osobnostné dimenzie učiteľa, a to nielen jeho schopnosti, ale tiež osobnostné vlastnosti, postoje, hodnotové systémy, práve tak ako jeho zručnosti zahŕňajúce zručnosti komunikačné, empatiu, riešenie konflikt-

deje, či sú ich deti dobre pripravované do nového sveta.

- ❖ Rodičia zvýšia šance pre svoje deti uplatniť sa na trhu práce a vo vysokoškolskom štúdiu.

- ❖ Rodičia sa možno začnú zaujímať, koľko vlastne dostáva ich škola od štátu, obce. Možno sa začnú zaujímať, prečo je to tak málo.

- ❖ Možno sa začnú zaujímať o sľuby a realitu politikov vyhodnocovať.

- ❖ Možno si vyberú politikov, ktorí naozaj plnia svoje sľuby, a to takých, čo navýšia rozpočet školstva o pár miliárd.

- ❖ Po takomto vývoji už poplatok 100,- Sk mesačne nebude vôbec potrebný a naše deti budú mať náležité finančné podmienky na štúdium.

Do takéhoto stavu občianskej angažovanosti a politickej zodpovednosti sa však pravdepodobne len tak ľahko neprepracujeme. Asi bude treba tvrdé precitnutie, alebo sa k nemu neprepracujeme vôbec.

Platenie poplatkov za štúdium t. j. **vzdelanie nie zadarmo** nie je cieľ, ale prostriedok na dosiahnutie cieľa.

ných situácií a mnohé ďalšie zručnosti sociálnej interakcie. Nový, humanistický prístup k vyučovaciemu procesu kladie čoraz väčší dôraz práve na osobnostné dispozície učiteľa; osobnosť učiteľa je stále výraznejšie vnímaná ako jeho pracovný nástroj, pomocou ktorého rozvíja žiaduce osobnostné charakteristiky jemu zverených žiakov.

Súčasťou štruktúry osobnosti každého človeka, teda aj pedagóga, je množstvo osobnostných vlastností, ktoré utvárajú individualitu jednotlivca a ktoré sa premietajú v jeho konaní a vzťahoch k okolitému svetu. Každý človek disponuje tiež subjektívnym ponímaním a hodnotením sveta a života, t. j. určitou osobnou ideológiou, filozofiou, svetonázorom (Nakonečný, 1997). V minulosti sa od pedagógov priam vyžadoval jednotný, marxistický, teda ateistický svetonázor, v súčasnosti, našťastie, táto požiadavka nemá už žiadne opodstatnenie. Nikto sa učiteľa ani adeptov učiteľstva na svetonázorový postoj nepýta, tento postoj je oprávnené považovať za súkromnú záležitosť každého jednotlivca. Napriek tomu sa ale nemôžeme domnievať, že svetonázorový postoj je možné odložiť pred bránou školy.

Naopak, musíme predpokladať, že tak ako sa do procesu výchovy a vzdelávania žiakov premietajú ostatné osobnostné dimenzie, rovnako sa do tohto procesu premieta aj pedagógovo videnie sveta z hľadiska svetonázoru.

V našom príspevku sa zaoberáme výsledkami výskumu študentov učiteľskej fakulty práve z hľadiska vzťahu k náboženstvu, z hľadiska religiozity. V úvode sa pokúsime najskôr definovať niekoľko základných pojmov súvisiacich s témou.

Jav náboženstva, ktorý je považovaný za jav kultúrny, sa zvyčajne opisuje ako vzťah človeka k Bohu, manifestovaný navonok jeho postojom, presvedčením, správaním. Tento všeobecný, kultúrny jav sa však konkrétne prejavuje v podobe osobného vzťahu každého jednotlivca k náboženstvu. V zásade môžeme v rámci vzťahu človeka k náboženstvu rozlíšiť tri základné kategórie: vzťah negatívny (ateistický), vzťah nevyhraný, nerozhodný (areligiózny) a vzťah pozitívny (religiózny).

Religiozita je definovaná ako osobný a kladný vzťah človeka k náboženstvu (Bohu), ktorý zahŕňa komplex javov, najmä rôzne formy myslenia (náboženské presvedčenie), prežívania (náboženské city) a konania (kulty, rituály) (Stríženec, 1996, 1998). Religiozita je dnes ponímaná ako multidimenzionálny jav, ktorý v sebe zahŕňa mnohé faktory, zasahuje mnohé dimenzie osobnosti a prejavuje sa v rozličnom, aj nenáboženskom správaní (chápanie Boha, hľadanie pravdy, pozitívny vzťah k sebe a ľuďom, altruistické správanie a pod.). A. Vergote (podľa: Stríženec, 1992) hovorí, že náboženský postoj sa vyznačuje celosťou, integráciou všetkých zložiek osobnosti, pričom sa do náboženského postoja premieta aj recipročný vzťah medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Religiozita v živote človeka plní mnohé pozitívne funkcie, ku ktorým napríklad K. I. Pargament (1990) zaraďuje:

- uspokojovanie potreby intimity a pomoc pri budovaní identity jednotlivca;
- poskytovanie útechy a podpora osobnostného rastu;
- emocionálne uvoľnenie a tiež ovládanie (najmä negatívnych) emócií;
- riešenie problémov a poskytovanie nádeje (pomoc pri riešení záťažových situácií);
- uspokojovanie potreby transcendentnosti, nájdania zmyslu života a miesta vo vesmíre.

Podľa Z. Chlewińskiego (podľa: Stríženec, 1996) religiozitu charakterizuje centrálnosť, hĺbka, autenticosť a zrelosť. Centrálnosťou rozumie jej dôležitosť pre jednotlivca, hĺbkou stupeň reflexie obsahu náboženstva. Autenticosť značí mieru skutočnej akceptácie náboženských hodnôt a konania v súlade s nimi, zrelosť mieru diferencovanosti prístupu k náboženstvu a charakter "používania" náboženstva. Autorom rozlíšenia religiozity na zreľú a nezreľú je G. Wallport (podľa: Holm, 1998, Derks, 1991), ktorý neskôr tieto kategórie religiozity pomenoval dnes častejšie používanými termínmi **vonkajšková** (extrinsic) a **zvnútornená** (intrinsic) religiozita. Vonkajšková reli-

giozita je pragmatická, náboženstvo je prostriedkom na dosiahnutie iných cieľov jednotlivca (uspokojenie potreby bezpečia, spolupatričnosti, sebatvrdenia, spoločenského statusu). Zvnútornená religiozita je cieľom sama osebe. Takýto jednotlivec žije svoje náboženstvo, toto je pre neho vedúcim motívom, ktorému podriadiť ostatné potreby, je samo potrebou najvyššou. C. D. Batson a W. L. Ventis (podľa: Stríženec, 1997) pridali k vonkajškovej a zvnútornenej religiozite tretí typ náboženskej orientácie – náboženstvo ako hľadanie, ktoré vyjadruje zapojenie veriaceho do otvoreného dialógu s náboženstvom a existencionálnymi otázkami, ktoré vznikajú z kontradikcií a tragédií života (zmysel života, smrti, citlivosť pre potreby iných ľudí a pod.). Hľadanie je charakterizované ako náboženská kreativita.

Predmet a cieľ výskumu

V roku 2000 sme uskutočnili na Fakulte humanitných vied UMB v Banskej Bystrici rozsiahly výskum zameraný primárne na hľadanie súvislostí medzi vzťahom jednotlivca k náboženstvu a zvládaním situácií psychickej záťaže. Naším cieľom bolo však okrem toho tiež získať informácie o frekvencii religiozity a typov jej orientácie v populácii vysokoškolákov, konkrétne budúcich stredoškolských učiteľov, a faktoroch, ktoré s ich vzťahom k náboženstvu súvisia. Na tieto účely sme použili anamnestický dotazník vlastnej proveniencie a štandardizovaný psychologický dotazník SROS. Výsledky zo spracovania dát týchto dvoch metód sú predmetom nášho príspevku.

Na základe anamnestického dotazníka sme identifikovali skupinu veriacich (religiózných), neveriacich (nereligiózných) a skupinu respondentov s rozporuplným postojom k náboženstvu (areligiózných). Pomocou tohto dotazníka sme tiež získali i informácie o faktoroch, ktoré viedli respondentov k religiozite, informácie o ich rodinnom pozadí, subjektívnom náhľade na úlohu religiozity v ich živote, postoji k jednotlivcom s iným vzťahom k náboženstvu, dáta vzťahujúce sa na možný odhad stability ich vzťahu k náboženstvu, názory na súvislosť vzťahu k náboženstvu a voľby štúdia a pod. Snažili sme sa tiež získať obraz, hoci veľmi zjednodušene (nie použitím dotazníka religiozity) o miere začlenenía viery (Boha) do riešenia záťažových situácií, ako aj frekvenciu pochybností spojených s daným postojom k religiozite.

Vzhľadom na zistenia, že rozličná kvalita religiozity sa rozlične vzťahuje k určitým osobnostným dimenziám, ako aj vonkajším prejavom, použili sme tiež Švédsku škálu religiozity (Swedish Religious Orientation Scale, SROS), ktorá je zameraná na zisťovanie kvality náboženskej orientácie (vonkajškovú, zvnútornenú a hľadajúcu religiozitu). Túto škálu sme aplikovali, prirodzene, len u skupín veriacich respondentov.

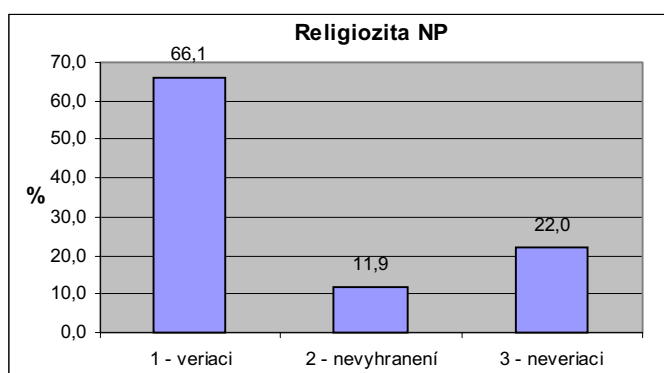
Výskumný výber tvorili všetci poslucháči 2. ročníka FHV UMB v Banskej Bystrici, študenti rozličných študijných špecializácií pedagogického smeru.

Výsledky výskumu

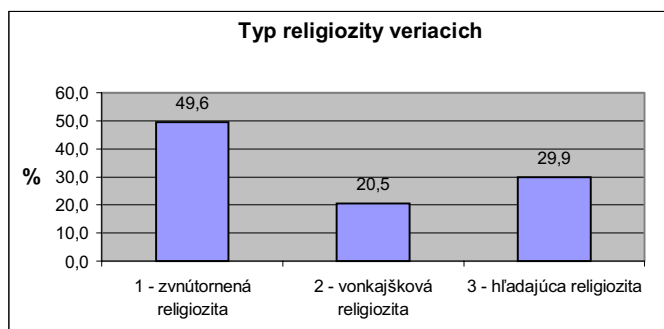
V celom výskumnom výbere, ktorý tvorilo 177 študentov, prevažovali veriaci (religiózni) respondenti (66,1%), približne jedna štvrtina sa považovala za neveriacich (nereligiózných) - 22,0% a desatina vyjadrila nevyhranený, rozporuplný vzťah k náboženstvu (areligiózni) - 11,9%. Podrobnejšie skúmanie kvality religiózneho vzťahu respondentov pomocou škály SROS ukázalo, že u polovice (49,6%) prevláda zvnútornená religiozita, u tretiny religiozita hľadajúca (29,9%) a u ostatných veriacich religiozita vonkajšková (20,5%).

Rozdelenie jednotlivcov do týchto skupín zobrazujú grafy č.1, 2.

Graf č. 1: Percentuálne zastúpenie jednotlivých skupín respondentov



Graf č. 2: Percentuálne rozvrstvenie veriacich v závislosti od typu religiozity



Spracovaním dát získaných administráciou anamnestického dotazníka sme získali o celom výskumnom výbere a jednotlivých základných skupinách (religiózni, areligiózni, nereligiózni) viaceré charakteristiky, ktoré sme rozdelili a opisujeme ich v rámci nasledovných kategórií. Kvôli prehľadnosti výsledkov uvádzame aj niektoré tabuľky a grafy.

1. Rodinné zázemie v charakteristikách vzťahu k náboženstvu

Vo vzdelaní rodičov všetkých študentov prevažuje stredoškolské vzdelanie ukončené maturitou, nasleduje vzdelanie vysokoškolské, vzdelanie SOU a najmenej zastúpení sú rodičia so vzdelaním základným. Pri porovnaní vzdelanostnej úrovne otcov a matiek sa ukázalo,

že matky štatisticky významne častejšie dosiahli stredoškolské vzdelanie ako otcovia, otcovia významne častejšie ako matky ukončené SOU.

Religiózni respondenti pritom pochádzajú častejšie z rodín, kde rodičia dosiahli nižšiu úroveň vzdelania (ZŠ, SOU, SŠ).

Respondenti celého výskumného výberu významne častejšie pochádzajú z dvojdetných rodín (57,1%), jedna pätina pochádza z trojdetných rodín (19,2%) a 15,8% respondentov sú jedináčikovia. Sporadicky sa vyskytujú rodiny viacdenné, z týchto rodín pochádzajú prevažne religiózni respondenti.

Väčšia polovica rodičov všetkých respondentov sú religiózni (59,9%), takmer štvrtina má k náboženstvu nerozhodný vzťah (22,0%) a najnižší je výskyt rodičov neveriacich (18,1%). Vzťah rodičov k náboženstvu percentuálne korešponduje s percentuálnym rozvrstvením respondentov na základe ich vzťahu k náboženstvu. Medzi rodičmi religióznych respondentov výrazne prevažujú religiózni, rodičia nereligiózných respondentov sú prevažne sami nereligiózni a taktiež medzi rodičmi areligióznych respondentov prevažujú rodičia s nevyhraneným vzťahom k viere. Je zrejmé, že vzťah rodičov k náboženstvu má silný vplyv na tento vzťah u ich detí (tabuľka č. 1).

2. Formálne charakteristiky religiozity

Celý výber respondentov z hľadiska **formálnych**, hrubých **ukazovateľov religiozity** charakterizuje: prevažná väčšina respondentov bola pokrstená (78,0%), a to prevažne v katolíckej cirkvi (88,4%). O akte pokrstenia prevažne rozhodli rodičia respondentov (90,6%), len 13 zo všetkých respondentov (9,4%) sa rozhodlo pre krst samo, pričom ide vo všetkých prípadoch o respondentov veriacich.

K samotnému vyznávaniu náboženstva (resp. k uvažovaniu o viere v prípade areligióznych respondentov) priviedli veriacich respondentov prevažne ich rodičia (58,7%), tretina respondentov uverila na základe vlastnej skúsenosti či rozhodnutia (30,4%), časť respondentov ovplyvnili priatelia (10,9%). Ako najčastejší dôvod vlastného rozhodnutia sa pre vieru uviedli respondenti hľadanie zmyslu života a duševnej vyrovnanosti. K vlastnému rozhodnutiu sa pre vieru došlo u respondentov po 12. roku života.

Tabuľka č. 1: Vzťah rodičov k náboženstvu u študentov jednotlivých skupín

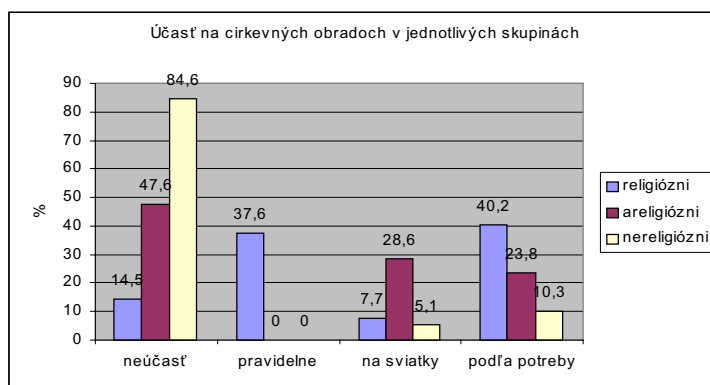
	Študenti religiózni		Študenti areligiózni		Študenti nereligiózni	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%
1 – veriaci	94	80,3	6	28,6	6	15,4
2 - neveriaci	4	3,4	4	19,0	24	61,5
3 - nerozhodní	19	16,2	11	52,4	9	23,1
N =	117		21		39	

Napriek prevahe religióznych respondentov v celom výbere sa ukázalo, že väčšina celého súboru sa nezúčastňuje na cirkevných obradoch (33,9%), hoci najpočetnejšie zastúpenými v tejto kategórii sú nereligiózni (ale nie výhradne) respondenti. Približne rovnaký počet respondentov sa zúčastňuje cirkevných obradov podľa vlastnej potreby (31,6%), najpočetnejšími sú v tejto kategórii religiózni respondenti. Pravidelne sa na cirkevných obradoch zúčastňuje 24,9% respondentov, pričom ide len o respondentov religióznych. Najmenej je tých respondentov, ktorí udávajú účasť vo výročných sviatkoch (9,6%), pričom v tejto kategórii sú najpočetnejšie zastúpení areligiózni respondenti. Zdá sa, že do účasti na cirkevných obradoch sa premieta aj kvalita religiozity v skupine veriacich respondentov. Miera neúčasti stúpa smerom od zvnútornej cez vonkajškovú k hľadajúcej religiozite. Jednotlivci s hľadajúcou orientáciou religiozity sa, ako sa zdá, skôr vyhýbajú obradom inštitucionalizovanej cirkvi, majú osobitý vzťah k náboženstvu, zatiaľ čo jednotlivci so zvnútornenou orientáciou sú s cirkvou a jej obradmi užšie spätí. Jednotlivci s vonkajškovou orientáciou preferujú účasť na obradoch podľa vlastnej potreby (tabuľka č. 2, graf č. 3).

Tabuľka č. 2: Účasť religióznych, areligióznych a nereligióznych respondentov na cirkevných obradoch

Účasť na obradoch	Študenti religiózni		Študenti areligiózni		Študenti nereligiózni	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%
1 - nezúčastňujem sa	17	14,5	10	47,6	33	84,6
2 - zúčastňujem sa pravidelne	44	37,6	0	0	0	0
3 - zúčastňujem sa len na sviatky	9	7,7	6	28,6	2	5,1
4 - podľa vlastnej potreby	47	40,2	5	23,8	4	10,3
N =	117		21		39	

Graf č. 3: Účasť respondentov jednotlivých skupín na cirkevných obradoch



Dokončenie v budúcom čísle.

MAJÚ MAŤ UČITELIA ZMYSEL PRE HUMOR?

Soňa Kariková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Zmysel pre humor a optimizmus ako dôležitá charakteristika učiteľa a požiadavka zo strany žiakov na jeho osobnosť. Názory rôznych autorov na túto problematiku. Výsledky niektorých výskumov.*

Kľúčové slová: *učiteľ, zmysel pre humor, optimizmus, atmosféra v triede a v škole*

K napísaniu tohto článku ma (okrem iného) inšpiroval aj príspevok J. Gála "Letný pohľad na humanizačný stav našej školy" uverejnený v Pedagogických rozhľadoch 1999, č.2). Pri popise rôznych fenoménov, ktoré napomáhajú humanizačnému procesu, uvádza autor aj dobrú atmosféru v školskom prostredí, stimulátorom ktorej je často aj humor vo vzťahoch medzi učiteľom a žiakom. Z výsledkov tohto výskumu vyplýva, že až 95% študentov stredných škôl sa domnieva, že humoru je na škole dosť, v drvivej miere sa však realizuje len medzi žiakmi.

K zaujímavým výsledkom vo svojej diplomovej práci dospela B. Gurgová (2000), ktorá zistila, že žiaci na 2. stupni ZŠ považujú zmysel pre humor za najdôležitejšiu charakteristiku obľúbeného učiteľa. Zo vzorky 135 respondentov až 86% dalo túto charakteristiku na 1. miesto - pred priateľskosť a inteligenciu. Spravidlosť a čestnosť sa umiestnili na 4. a 5. mieste. Pri osobnostných charakteristikách neobľúbeného učiteľa uvádzali žiaci na 1. mieste prísnosť a na 2. mieste nedostatočný zmysel pre humor.

Podľa D. Fontanu (1997), zmysel pre humor uvádzajú

žiaci v hodnotení zoznamu vlastností dobrého učiteľa na druhom mieste, hneď za spravodlivosťou.

Ak vychádzame z poznania, že žiaci na ZŠ, ale aj študenti stredných škôl sú vo všeobecnosti naklonení k veselosti a radosti, potom budú asi ťažšie znášať prílišnú vážnosť a prísnosť školského prostredia. Platí to tak pre mladšie deti, ako aj starších žiakov, ktorí majú v obľube práve tých učiteľov, ktorí dokážu navodiť v triede radostnú a veselú atmosféru a dokážu sa spolu s deťmi smiať. Zdravý smiech pôsobí i v škole oslobodzujúco, pričom podporuje a uvoľňuje aktivitu. Používanie humoru zo strany učiteľa musí byť však primerané situácii a rozhodne sa za humor nepovažuje sarkazmus a irónia. Práve na tieto prejavy zo strany učiteľa sú žiaci veľmi citliví. Učiteľ by mal byť pri využívaní humoru empatický, aby žiakom neškodil, ale aby dokázal vytvoriť uvoľnenú a radostnú atmosféru.

Podľa J. Mareša a J. Krivohlavého (1995, s.160) humor v školskom prostredí "núti aktérov tvorivo reagovať na učivo, na dianie v škole i mimo nej, akcentuje kúzlo okamihu, uni-

kátnosť pedagogických situácií, vedie k vychutnávaniu prítomného života oproti vzdialeným perspektívam”.

Touto problematikou sa u nás výskumne zaoberala V. Andreánska (1994), ktorá realizovala porovnávací výskum, aby zistila, či naši učitelia (a budúci) majú zmysel pre humor. Výsledky ukazujú, že hlavne učiteľky 1. stupňa ZŠ skórujú v tomto smere výrazne nižšie oproti študentkám pedagogickej fakulty a študentom iných vysokých škôl.

D. Fontana (1997) v jednom zo svojich odporúčaní priamo nabáda učiteľov, aby **boli zábavní**. To znamená, že by sa mali dokázať zasmiať aj sami na sebe. Práve učitelia, ktorí sa pred deťmi snažia vždy pôsobiť dôstojne, týmto svojim správaním provokujú u žiakov hľadanie spôsobov, ako ich dôstojnosť narušiť.

I keď vzťah humoru k výsledkom učenia u žiakov nie je jednoznačný, J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) sa domnievajú, že humor pôsobí skôr nepriamo. Napriek tomu zlepšuje atmosféru, znižuje “psychologickú vzdialenosť” medzi učiteľom a žiakmi, zlepšuje ich vzájomné vzťahy, zvyšuje súdržnosť skupiny, motiváciu žiakov, zlepšuje zapamätanie učiva, podporuje divergentné myslenie a tvorbu neštandardných odpovedí. Humor používajú častejšie tvorivejší a skúsenejší učitelia. Spojitosť medzi humorom a optimizmom na jednej strane a medzi tvorivosťou uvádza aj M. Zelina (1997, s. 48), keď cituje W. Fraya, profesora psychiatrie na Stanfordskej univerzite, ktorý hovorí, že “kreativita a humor sú identické”. K podobným výsledkom sa dopracoval aj T. Kováč (1999, s. 349), ktorý vo výskume zameranom na vzťah tvorivosti k humoru konštatuje, že najtvorivejší jednotlivci preukázali aj najpozitívnejšie postoje k humoru a jeho efektívnemu používaniu, teda zmysel pre humor patrí medzi výrazné atribúty tvorivej osobnosti.

Zmysel pre humor súvisí aj s celkovým **optimistickým postojom** zo strany učiteľov. Ako uvádza I. Sarmány Schüller (1997, s. 172), “optimizmus jednoznačne vystupuje ako fenomén generalizovanej anticipácie kladného priebehu i samotného výsledku nejakej činnosti alebo udalosti. Silu tohto vplyvu nemožno obchádzať hlavne v situáciách vysokej neurčitosti a v rizikových situáciách”. Keď si uvedomíme, že práve učiteľské povolanie je na zvládanie a riešenie týchto situácií pomerne “bohaté”, potom

sa optimizmus ako osobnostná črta učiteľa javí ako podstatná a dôležitá. Uvedený autor poukazuje aj na výsledky viacerých výskumov, ktoré uvádzajú, že optimisti používajú efektívnejšie, adaptívnejšie a aktívnejšie stratégie a postupy pri riešení záťažových situácií, majú vyššiu tendenciu plánovať copingové správanie a potláčať súťaživé správanie.

D. Fontana (1997) dáva do priamej súvislosti optimizmus a zmysel pre humor zo strany učiteľov a zvládanie záťaže. Poukazuje na to, že zmysel pre humor pomáha zbaviť sa napätia, ale má aj vzťah k pozitívnej sebaakceptácii. Ľudia, ktorí sa dokážu zasmiať sami na sebe bez toho, aby pritom prežívali zahanbenie, dokazujú, že poznajú a vážia si samých seba. Zároveň preukazujú podobnú dávku realizmu aj vo vzťahu k okolitému svetu. Neusilujú sa o to, aby veci boli iné, pokúšajú sa o zmenu v žiadúcom smere vtedy, keď je to možné.

Oblasť humoru môže byť aj jednou z ciest prípravy budúcich učiteľov. Ako konštatuje E. Drotárová (1997), humor bol jedným zo sprievodných znakov seminárov, realizovaných autorkou s poslucháčmi tretích ročníkov FHPV PU, ktoré viedla nedirektívnou formou. Poslucháči okrem iného oceňovali aj to, že súčasťou príjemnej atmosféry bol aj “prvok humoru”.

Ako z uvedeného vyplýva, učitelia by mali disponovať aj takými črtami osobnosti, ako je **optimizmus a zmysel pre humor**. Nesúvisí to len s pozitívnou atmosférou, ktorú takýmto prístupom v triede vytvorí, ale aj s ich **odolnosťou voči záťaži, tvorivosťou a empatiou**. Zmysel pre humor uvádza autorka článku aj ako jednu z charakteristík osobnostne zrelej a psychicky zdravej osobnosti, ako určitého modelu pri popise tých osobnostných charakteristík, ktorými by mal disponovať učiteľ (S. Kariková, 1999). Možno by stálo za zváženie, či by aj zmysel pre humor a optimizmus nemal byť jedným z kritérií pri výbere uchádzačov o štúdium učiteľstva.

Názor zlých učiteľov

*Nech kritici
študentom krv pijú.
Dobry študent
má mať fantáziu.*

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANDREÁNSKA, V.: Majú učitelia zmysel pre humor? In: *Zborník príspevkov z vedecko-pedagogickej konferencie*. Banská Bystrica : PF UMB 1994, s.142-148.
DROTÁROVÁ, E.: Prístup zameraný na človeka v psychologickú prípravu učiteľov. In: *Zborník z vedeckej konferencie “Nové trendy v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov”*. FHPV PU, Prešov : 1998, s. 43-47.
FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.
KOVÁČ, T.: *Tvorivosť a humor*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1999, č. 4, s. 346-350.
ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Vydavateľstvo Fontana, 1997.
Úplný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátenie z priestorových dôvodov).

Summary: *The author points out the importance of optimism and humour as those professional skills that have direct impact on the quality of teaching-learning process.*

ANI PO DESIATICH ROKOCH NEMÁME NA SLOVENSKU WALDORFSKÚ ŠKOLU

Anotácia: Pedagogické hodnoty, prístupy výchovy vo waldorfských školách. Výchovná a diagnostická, projektová činnosť učiteľov. Waldorfská pedagogika na Slovensku - súčasná situácia.

Kľúčové slová: waldorfská pedagogika, waldorfské školy, výchovná, učebný program, diagnostická, projektová činnosť učiteľov

Učiteľskej verejnosti na Slovensku nie sú veľmi známe pedagogické hodnoty waldorfskej pedagogiky. Tie môžu výraznejšie vystúpiť, ak ich skonfrontujete so zisteniami výskumu "Stredoeurópsky učiteľ", ktorý sa uskutočnil pred dvoma rokmi v troch krajinách - na Slovensku, v Čechách a Poľsku. Výskum zistil, že kvalitu výučby na štátnych školách významne znižuje slabé zastúpenie kľúčových pedagogických činností v práci učiteľov.

Sú to najmä nasledujúce: • výchovná činnosť triednych učiteľov a učiteľov vôbec • diagnostika činnosti učiteľov • projektová činnosť učiteľov vo vzťahu k životným perspektívam žiakov • tímová spolupráca učiteľov • spolupráca učiteľov a rodičov • sebazvedelávanie a ďalšie vzdelávanie učiteľov.

O niektorých otázkach waldorfských škôl, ako i o ich situácii na Slovensku sa s C. Boogerdom, koordinátorom nadácie HELIAS pre ČR a SR, porozprával šéfredaktor M. Valica.

• Pokúste sa v krátkosti charakterizovať pedagogické hodnoty, prístupy výchovy vo waldorfských školách.

- Naše chápanie výchovy vychádza z vnímania žiaka ako celistvej osobnosti, ktorá je jednotou jeho telesnej, duševnej a duchovnej stránky. Cieľom výchovy je podporovať vhodnými pedagogickými prostriedkami duchovné možnosti žiaka pre jeho komplexný rozvoj. Odmietame jednostranný dôraz len na rozvoj rozumových funkcií žiaka. Jeho výchovu počas 12-tich rokov školskej dochádzky chápeme široko - aj ako praktickú, umeleckú, mravnú a náboženskú výchovu. Náboženská výchova je dobrovoľná a o konfesii rozhodujú rodičia.

Za veľmi dôležitý považujeme obsah a spôsob, metódy výchovy práce, vhodný výber ktorých je úzko previazaný s vývojovými štádiami dieťaťa. Odmietame tiež hodnotenie žiaka známku, pretože to považujeme za jeho redukciu na nič nehovoriace číslo. U každého žiaka slovné hodnotíme jeho výkonnosť, dosiahnutý pokrok, nadanie, úsilie, nedostatky, pretože hodnotenie súčasného stavu má vždy na zreteli ďalší vývoj dieťaťa. Hodnotenie nie je trestom, ale spätnou väzbou, keď chyba je šancou na učenie sa dieťaťa.

• Aký dôraz kladiete na výchovnú a diagnostickú činnosť vašich učiteľov?

- Triedny učiteľ si u nás vedie žiakov celých 8 rokov vo všetkých hlavných predmetoch. V tejto dobe vyučuje najmenej dve hodiny denne vo svojej triede. Má možnosť dôkladne spoznať každého žiaka, jeho charakteristické znaky. Jedenkrát týždenne sa uskutočňuje konferencia učiteľov školy. Stálou časťou jej programu je pedagogická analýza potrieb žiakov, hľadanie vhodných pedagogických prístupov. Ide o realizáciu zodpovednosti každého učiteľa nielen za seba, ale aj pedagogického kolektívu za školu.

• Akým smerom je orientovaná projektová činnosť učiteľov?

- Waldorfská škola je pedocentrická - orientovaná na dieťa, jeho rozvojové potreby. Vychádzame z poznatkov o dospievaní človeka a z pochopenia podmienok a zákonitostí ľudského vývoja. Ten je členený tak, ako sa u dieťaťa prejavujú premeny, ktorými získava nový vzťah ku svetu. Premeny prebiehajú v úzkej nadväznosti na vek dieťaťa. Pre nás je dôležité, aby sa vyučovanie uskutočňovalo v čo najužšom spojení učiteľa so žiakmi. Reálny učebný plán počíta s postupom podľa veku. Projektovanie cieľov rozvoja v triede a jednotlivých žiakov je úzko previazané s poznávaním silných a slabých stránok žiakov a v individualizácii výučby. Táto však nespočíva v rozdelení žiakov do rôznych kurzov podľa ich nadania, ale celý učiteľský kolektív každej triedy sa stará o rozvoj všetkých žiakov triedy.

• Aký význam pripisujete spolupráci učiteľov?

- O spolupráci učiteľov sme hovorili už pri predchádzajúcich otázkach. Kolegiálna spolupráca medzi učiteľmi waldorfskej školy má ešte niekoľko ďalších aspektov. Týka sa spoločnej samosprávy školy, pedagogických metód, ale i správno-organizačných a plánovacích činností školy, projektov školy, na ktorých učelia participujú. Uskutočňuje sa to výmenou názorov, rovnoprávnym spolupôsobením všetkých učiteľov. Najvyšším rozhodovacím orgánom školy je učiteľské kolégium.

• Aký vplyv majú vo waldorfských školách rodičia?

- Waldorfské školy sú vždy výsledkom slobodnej iniciatívy a spolupráce školy a rodičov. Tento typ kooperácie môže existovať len preto, že partnerom rodičov je učiteľský zbor čo najviac nezávislý od byrokratickej školskej správy, schopný samostatného uznášania sa a rozhodovania. Samospráva a autonómia škôl patrí medzi naše priority.

Pri waldorfských školách existujú poradné a iniciatívne orgány, názov ktorých sa v jednotlivých krajinách odlišuje, napr. rodičovsko-učiteľská rada, kruh rodičov a učiteľov, dôvernicky zbor rodičov a pod. Prerokovávajú sa v nich dôležité problémy školy ekonomicko-správneho charakteru, pri ktorých môžu rodičia významne pomôcť. Pedagogické otázky sú v kompetencii pedagogického kolektívu školy.

• Čo motivuje vašich učiteľov, aby sa vzdelávali?

- Kvalita waldorfskej školy je postavená na osobnosti každého jednotlivého učiteľa a na ich kolegiálnej spolupráci. Škola žije najmä z iniciatívy a schopnosti svojich učiteľov. Z tohto princípu vyplývajú mimoriadne požiadavky na vzdelávanie učiteľa. Ide o pedagogické kurzy, odborné, vedecké kurzy v umeleckej, praktickej, mravnej a jazykovej výchove. Väčšina našich učiteľov musí zvládnuť obsah a metodiku viacerých učebných predmetov. V Holandsku máme vlastnú Vysokú pedagogickú školu, v niektorých krajinách zabezpečujú permanentné vzdelávanie učiteľov waldorfských škôl naše pedagogicko-metodické zariadenia podobné vašim MC.

• Čo všetko dosiaľ vykonala nadácia HELIAS pre waldorfskú pedagogiku na Slovensku?

- Do bývalej ČSFR som ako zástupca Medzinárodnej asociácie waldorfských škôl prišiel v roku 1990. Pozvali sme členov školskej komisie vášho parlamentu do Holandska, aby sa zoznámili s prácou alternatívnych škôl v pluralitnej demokratickej spoločnosti. Po vzniku samostatných republík vzniklo 5 waldorfských materských a 7 základných škôl ako štátnych škôl v ČR. Umožnila to zmena školskej legislatívy. Tieto školy majú vysokú právnu a pedagogickú autonómiu. Pracujú na základe vlastného vzdelávacieho programu, ktorý rámcovo rešpektuje "štandardy vzdelávania" schválené MŠ ČR.

V SR sa situácia vyvíjala nepriaznivejšie a dosť nešťastne. Alternatívnym školám nepraje ani vaša školská legislatíva. Za 10 rokov sme pre učiteľov MŠ a ZŠ uskutočnili veľké množstvo tzv. orientačných týždenných kurzov pre asi 2000 učiteľov ZŠ a MŠ v rôznych častiach Slovenska. Viacerí z účastníkov orientačných kurzov navštevovali náročnejšie 1-ročné vzdelávacie kurzy. Mnohí učitelia absolvujú 3-ročné štúdium na PF UK v Bratislave. Toto štúdium dosiaľ ukončilo obhajobou záverečnej práce a získaním certifikátu približne 15 učiteliek MŠ a 30 učiteľov ZŠ.

Nešťastný bol "začiatok" (vlastne o žiadny začiatok ani nešlo) v Spišskej Novej Vsi, kde skupina učiteľov s podporou školskej správy založila v r. 1992 alternatívnu materskú a základnú školu, ktorú neskôr (vraj na základe slabších výkonov žiakov) vaše MŠ SR zrušilo.

Podotýkame, že v tomto prípade nešlo o uplatnenie waldorfskej pedagogiky, ako to dosiaľ niektorí naši neprajníci tvrdia a využívajú ako "argument" proti vytváraniu

waldorfských škôl na Slovensku ako štátnych škôl. Títo učitelia totiž nemali kvalifikačnú prípravu waldorfskej pedagogiky. Na ich škole sme uskutočnili len orientačné semináre.

Absolventi nášho 3-ročného štúdia však už úspešne uplatňujú vo viacerých MŠ a ZŠ prvky waldorfskej pedagogiky. Pripravujú otvorenie prvej waldorfskej školy v Bratislave 1. septembra 2001.

• Ani po 10 rokoch nemáme u nás waldorfskú školu, hoci nový strategický program transformácie slovenského školstva - Milénium - zdôrazňuje princíp plurality a potreby alternatívnych škôl. Čo je potrebné urobiť, aby sa tento stav zmenil?



R. Murgašová: *Východ slnka z Martinských holi. Olejomalba, 1995*

- Domnievam sa, že za 10 rokov sa na Slovensku zmenili žiaci, rodičia i učitelia. Zvýšilo sa ich uvedomenie o právach dieťaťa a jeho rodičov na slobodnú voľbu školy. Zmenili sa ich názory na nutnosť plurality škôl a práva alternatívnych škôl na štátne finančné zdroje. Poznám projekt Milénium a pokiaľ vznikne školská legislatíva, ktorá ho bude rešpektovať, predpokladám, že u vás vznikne viac alternatívnych škôl. Ich pedagogické prístupy a inovácie môžu pomôcť aj štandardným štátnym školám v riešení problémov, ktoré ste spomínali v úvode nášho rozhovoru. Musia však byť nanovo vyriešené i zložité problémy autonómie škôl, školského kurikula, slobody a zodpovednosti učiteľov, hodnotenia kvality škôl. Napríklad v Holandsku sa kvalita alternatívnych škôl (včítane WŠ) hodnotí podľa toho, či plnia svoje pedagogické poslanie, pedagogické ciele školy. Znamená to, že štát kontroluje, či tieto školy plnia to, čo sľúbili rodičom žiakov.

Učebný program a výsledky škôl sú transparentne prezentované rodičovskej verejnosti. Myslím si, že štát spoločne s obecnými a regionálnymi samosprávami má riešiť problémy vytvárania právnych a ekonomických podmienok na prácu škôl. Kvalitu školy musia garantovať učitelia školy a tiež aj prebrať zodpovednosť za svoje ďalšie vzdelávanie.

Summary: *The author focuses on problems of Waldorf schools in general and reasons why there has not been established such a school in Slovakia yet.*

VIAC PRÍLEŽITOSTÍ NA AKTÍVNU PRÁCU ŽIAKA ALEBO NAŠE KROKY VEDÚ DO DIVADLA

Zlatica Hlebová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: Metodický návod na prípravu učiteľa a žiaka na prácu s dramatickým textom. Dve podoby dramatického textu vo vyučovacom procese: knižná a divadelná. Banka problémových a tvorivých úloh na aktívnu prácu žiaka podľa jeho záujmov a potrieb.

Kľúčové slová: dramatický text, práca s knižnou podobou dramatického textu, vnímanie a prežívanie divadelnej podoby dramatického textu

Metodička slovenského jazyka a literatúry pre stredné školy Prešovského a Košického kraja ponúkla učiteľom slovenského jazyka a literatúry svoju predstavu o príprave žiakov na vnímanie dramatického textu v knižnej a divadelnej podobe prostredníctvom odborného-metodického seminára v priestoroch *Malej scény Divadla Jonáša Záborského v Prešove*. Tento druh podujatia má v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov svoje pevné miesto v činnosti Metodického centra v Prešove z praktického dôvodu: kto iný naučí žiaka správne komunikovať so slovesným umením, ak nie učiteľ literatúry.

Z repertoáru prešovskej činohry sme si vybrali divadelnú hru *Jozefa Gregora-Tajovského Ženský zákon*, ktorú na pôde DJZ v Prešove umelecky a odborne realizoval slovenský režisér *Matúš Ol'ha*. Vybraný titul nie je stredoškolskej mládeži neznámy, zoznámili sa s ním na 2. stupni základnej školy, kde patril medzi odporúčané diela mimočítankového čítania. Na strednej škole nevyklúčujeme návraty k mládeži prístupným umeleckým dielam, dokonca zastávam názor, že môžu byť tou správnou cestou k ďalšej umeleckej tvorbe daného autora.

Uvedomujeme si, že vekové osobitosti žiaka, jeho individuálne čitateľské skúsenosti, záujmy i potreby ovplyvňujú každý vyučovací proces, teda aj školskú recepciu literárneho diela. Preto v pedagogickej praxi vítame každý pokus o jeho novú interpretáciu inými očami. Rozhodne staviame na predpoklade, že stredoškolský čitateľ je skúsenejší účastník literárnej komunikácie, preto je schopný oveľa viac preniknúť do vnútorných i vonkajších vrstiev umeleckého, v našom prípade dramatického textu.

A. Návrh na tému vyučovacej hodiny: *Prechádzky po dramatickom texte veselohry Ženský zákon (1900)*

B. Portrét spisovateľa s biografickými údajmi
(*Jozef Gregor-Tajovský*: * 17. 10. 1874 v Tajove
+ 20. 5. 1940 v Bratislave)

C. Konkrétne učebné ciele pre školskú formu vyučovania (školská príprava na návštevu divadelného predstavenia)

a) *pripraviť* žiakov na zmyslové vnímanie knižného drama-

tického textu vhodnou (pozitívnu) motiváciou k hodine;
b) *vybaviť* v pamäti žiaka základné literárnoteoretické a literárnohistorické pojmy;
c) *aplikovať* a ďalej rozvíjať doterajšie literárnovedné poznatky žiakov pri čítaní umeleckého textu divadelnej hry *Ženský zákon* a riešení pestrých problémových a tvorivých úloh;
d) *zapojiť* žiakov do komunikačných situácií, aby prezentovali svoje intelektuálne, emocionálne a hodnotiace postoje.

D. Návrh na motiváciu prostredníctvom otázky

Čo sa vám vybaví v pamäti pri mene *Jozef Gregor-Tajovský*?

Poznámka: Učiteľ môže počítat s reakciami žiakov na dielo, postavu, divadelnú scénu, zážitok z literárnej exkurzie atď. Dôležité je, že v tejto časti hodiny žiaci učiteľovi ponúknu vlastný obraz o osobnosti spisovateľa a jeho tvorbe (nie je to ich prvý kontakt s autorom). Úspech ďalšej spoločnej práce závisí od efektívne riadeného začiatku, preto nesmieme zabudnúť umocniť prejavovaný záujem žiakov o učivo kvalitnými, aj keď jednoduchými učebnými pomôckami a didaktickou technikou. Pozitívnu motiváciu žiakov k učivu môžeme stupňovať dopĺňujúcimi otázkami, napr.: Čo viete o pamätnom dome Jozefa Gregora-Tajovského? (na jej aktualizáciu využiť článok S. Žabkovej: *Pamätný dom Jozefa Gregora-Tajovského opäť v prevádzke*)

E. Návrh na prácu s umeleckým textom

V tejto časti hodiny učiteľ uprednostní interpretačný - problémový a tvorivý model vyučovania, založený na práci s celým umeleckým dielom, nie iba s jeho fragmentom. Kvalita literárneho vyučovania preto závisí od dobre vybavenej školskej knižnice alebo spolupráce s blízkou verejnou knižnicou. (Nie je predmetom príspevku zaoberať sa analýzou školských knižníc, napriek tomu nemôžeme nevidieť, v akom žalostnom stave sa mnohé z nich nachádzajú.)

Učiteľ najprv oboznámi žiakov s učebnými cieľmi literárneho vyučovania a pozornosť žiakov sústreďuje na vybraný učebný obsah - divadelnú hru *Ženský zákon* od Jozefa Gregora-Tajovského. Prechádzku po dramatickom texte učiteľ organizuje z hľadiska literárnoteoretického, opierajúc sa aj o literárnohistorické vedomosti a literárnokritické myslenie žiakov.

Pri potulkách po dramatickom texte veselohry žiaci využívajú školskú učebnicu *Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy* alebo inú literatúru zaoberajúcou sa podstatou dramatického textu, napr. Mistrík, J.: *Dramatický text*. Učiteľ riadi spoločnú (aj skupinovú alebo individuálnu) prácu žiakov podľa symbolických zastávok - *základných pojmov dramatického textu*: dramatická situácia, dej, čas, priestor, osoby, charakterové poznámky autora, kompozícia - vnútorná, vonkajšia, dramatický dialóg, replika, lingvistické prostriedky dramatického textu, spôsob zapisovania paralingvistických (zvuková a pohybová zložka) a extralingvistických prostriedkov (dekorácia, rekvizity, svetlo, zvuk, hudba), t. j. scénické poznámky autora. Ide o pojmy, ktoré žiak aktívne používa pri práci s dramatickým textom. V tejto časti hodiny učiteľ rozvíja:

- kognitívne poznávacie funkcie a myšlienkové procesy žiaka*, t. j. činnosti na zapamätanie, osvojenie, porozumenie a aplikáciu vedomostí pri riešení úloh špecifického (zručnosti a návyky žiaka) a nešpecifického transferu (tvorivé schopnosti žiaka), pri ktorých žiak uplatňuje analýzu, syntézu, zovšeobecňovanie, analytické, hodnotiace, kritické a tvorivé myslenie;
- nonkognitívnu (afektívnu) stránku osobnosti žiaka*, t. j. mimopoznávacie vlastnosti a charakteristiky žiaka, zmeny v oblasti názorov, postojov, presvedčenia a hodnotovej orientácie.

K tejto časti vyučovacej hodiny ponúkame nasledujúcu banku úloh:

- Z odbornej literatúry si naštudujte rozdiel medzi veselohrou (napr. J. Mistrík, 1979, s. 175-176) a komédiou (J. Mistrík, 1979, s. 168-172) a porovnajte s názorom, že "veselohra je označenie pre novodobú komédiu" (T. Žilka, 1987, s.333).
- Prostredníctvom veselohry *Ženský zákon* charakterizujte dramatický text a porovnajte ho s ľubovoľným textom básnickým a prozaickým.
- Ako sa vzťahuje výrok K. Rosenbauma (1974) "*Tajovský je umelec o dobrom a zlom v človeku*" na protagonistov hry *Ženský zákon*?
- Považujete názov hry *Ženský zákon* za priliehavý? Pokúste sa vytvoriť ďalšie názvy pre túto divadelnú hru J. G. Tajovského a zdôvodnite ich.
- Na základe divadelnej hry vytvorte model slovenskej dediny z čias Jozefa Gregora-Tajovského. Vychádzajte z tvrdenia P. Palkoviča (1985, s. 65), že *Ženský zákon* môžeme chápať ako "*vyznanie vernej synovskej lásky (Tajovského) k dedine detstva*".
- Myslíte si, že divadelná hra *Ženský zákon* je vhodným mimočítankovým čítaním pre žiakov 2. stupňa základných škôl? Svoje tvrdenie podprite vhodnými argumentmi i vlastnými čitateľskými skúsenosťami.
- Ku každému dejstvu priložte váš návrh na ilustráciu so slovným komentárom a zrozumiteľným zdôvodnením.
- 4-dejstvomú veselohru *Ženský zákon* P. Palkovič (1985, s.65) považuje za prvé zrelé literármodramatické dielo

dramatika Jozefa Gregora-Tajovského. V odbornej literatúre si vyhl'adajte informácie o ďalšej dramatickej tvorbe autora a zaujmite k nej vlastné hodnotiace stanovisko.

9. Nájdite argumenty, ktorými by ste podporili tvrdenie P. Palkoviča (1985, s.65), že hra *Ženský zákon* má optimistický charakter. Viete si predstaviť aj iný záver pri tejto hre J. G. Tajovského? Aký ráz nadobudne v takom prípade jej charakter?

10. Dokážte, že divadelná hra *Ženský zákon* osloví divákov rôzneho veku aj v našej dobe. Získajte informácie o tom, aký ohlas vyvolalo uvedenie tejto hry za života J. G. Tajovského a po roku 1945.

11. Charakterizujte Tajovského obraz matky a obraz otca v divadelnej hre. Dokážete odhadnúť, ktoré skutočné postavy boli ich prototypom? (Tajovského matka a starý otec)

12. Na postave Jana Maleckého autor ukázal, ako dedinský ľud prekonáva prekážky "*svojím optimizmom, nepoddajnosťou a zmyslom pre humor*" (P. Petrovič, 1985, s.65). Popíšte, ako na vás zapôsobila postava Jana Maleckého a ako ovpyvnila vašu osobnosť, resp. spôsobila nejakú zmenu vašej osobnosti.

13. Vyhl'adajte príklady "*na striedanie veselého s vážnym, smiechu a sĺz, radosti a bolesti, nádeje a sklamaní*" (P. Petrovič, 1985, s. 66).

14. Karikatúrou zobrazte postavy protagonistov hry *Ženský zákon*. Porozprávajte, na ktoré charakteristické vlastnosti ste sa zamerali.

15. Nájdite pozitívne i negatívne stránky súčasného života na dedine. Ponúknite zaujímavé riešenia.

16. Na základe výroku F. Votruba (In: P. Palkovič, 1985, s.66) "*život je nielen smiešny, ale i hlboko vážny a rovnováha sa často zvrta na ostrej hrane*" dedukujte významovú stránku divadelnej hry *Ženský zákon*.

17. Podľa P. Palkoviča (1985, s.66) "*hybnou silou dramatického diania je konflikt, čiže stretanie sa a súperenie rozdielnych, až protikladných síl: pohnútok i cieľov, pocitov, názorov a postojov dramatických osôb...*" Dokážte platnosť tvrdenia na základe konkrétnych príkladov z hry *Ženský zákon*.

18. Aké vnútorné drámy prežívajú Tajovského hrdinovia a do ktorých konkrétnych dramatických činov, "*tvoriacich vonkajší dej, dramatickú zápletku*" (P. Petrovič, 1985, s. 66) sa premietnu? Dokážte pravdivosť výroku: "... *dej vonkajší s vnútorným sa navzájom prestupujú a podmieňujú ...*" (P. Petrovič, 1985, s. 66.)

19. Vo veselohre *Ženský zákon* autor dojímavo rozvíja ľubostný vzťah Aničky a Miška. Uvedte analogické príbehy zo slovenskej i svetovej literatúry o dvoch mladých ľuďoch, ktorí zápasia o svoju lásku. Čo ohrozuje ich šťastie? Poukážte na významové a estetické paralely.

20. Protagonisti Tajovského veselohry sú nositeľmi typických črt slovenského dedinského človeka zo začiatku 20. storočia. Na základe vnútorných vlastností, správania a konania predstavte svoj obraz o jednotlivých dramatických postavách a zaujmite k nim svoj hodnotiaci postoj.

21. Analyzujte ústredný dramatický konflikt. V čom vidíte jeho nadčasovú platnosť?

22. Priradte významy a ponúknite riešenia k negatívnym javom, ktoré boli súčasťou dedinského života na začiatku 20. storočia: alkoholizmus, špekulantstvo, poverčivosť. V ktorých konkrétnych dejových situáciách ich autor využíva?

23. Tajovského hrdinovia používajú živú hovorovú reč ľudu. Vyhľadajte príklady na stručné a úsporné vyjadrovanie a zhodnoťte ich funkciu v konkrétnom priestore, čase a komunikačnej situácii.

24. Neodmysliteľnou súčasťou dramatického textu sú neязыkové, paralingvistické a extralingvistické prostriedky. Z toho pohľadu referujte o dramatickej účinnosti slova v dramatickom texte.

25. Uvažujte o tom, čoho sa obával dedinský človek kedysi a čoho sa obáva dnes? (Východisko: obavy o svoju existenciu.) V každom prípade ponúknite svoje riešenia.

26. Na postave Zuzy Javorovej analyzujte konflikt dedinského človeka “s morálkou svojho prostredia a často aj so svojim svedomím” (Z. Rampák, 1954, s.60).

Poznámka: Vyučovacia hodina smeruje k pochopeniu dramatického textu ako “svojskej literárnej predlohy divadelného predstavenia” (Mistrík, 1979, s.7) a uvedomeniu, že dramatický text skutočne oživa iba v divadle. Uvedomujeme si, že pri banke úloh sme nevyčerпали všetky možnosti tvorivej práce s dramatickým textom.

F. V divadle pred predstavením

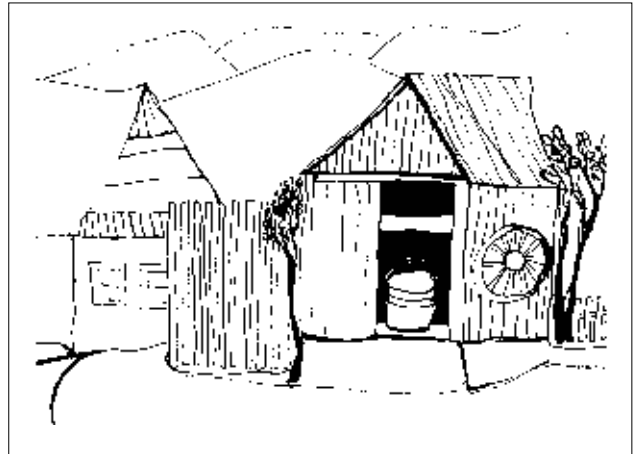
Oslovením žiakov v divadle tesne pred predstavením učiteľ umocní ich zvedavosť na konkrétnu realizáciu divadelnej hry, koncentruje ich pozornosť a emócie na vnímanie divadelnej podoby dramatického textu. Žiaci majú možnosť zakúpiť si programový bulletin *Gregor-Tajovský: Ženský zákon*, ktorý učiteľovi môže poslúžiť ako prostriedok na krátky rozhovor k zaujímavostiam o autorovi, jeho divadelnej hre a prešovskej divadelnej inscenácii, ale aj o poslaní divadla v období informačnej spoločnosti. Svoj príhovor môže efektne ukončiť napr. citáciou:

“Divadlo má zázračnú schopnosť znásobiť životnosť a aktuálnosť klasickej diel, zobrazujúcich včerajšok. Má schopnosť zapojiť staré umenie do ideových a spoločenských zápasov dneška v oveľa znásobenejšej miere ako kniha a výstavná sieň. Je to preto, lebo v divadle oživa staré umenie prostredníctvom tvorivých schopností človeka našej doby.” (Z. Rampák, 1954, s.30)

G. V divadle po predstavení

V príspevku *Ako postupovať pri plánovaní návštevy divadelného predstavenia so žiakmi* (Hlebová, 2000) sme hovorili o tom, aké dôležité je zabezpečiť výmenu dojmov, zážitkov a postrehov hneď po predstavení - v divadle. Aj v tomto prípade existuje viacero možností - tvorivosti sa medze nekladú. My sme tentoraz oslovili dramaturgičku Mgr. Alžbetu Verešpejovú, ktorá veľmi ochotne prijala naše pozvanie na besedu o zrode prešovskej inscenácie

Ženský zákon a ďalších zaujímavostiach, ktoré sprevádzali uvedenie tejto Tajovského hry v prešovskom divadle.



R. Murgašová: Tajovský dvor. Kresba tušom, 1990

H. V škole po predstavení

Ak z rôznych dôvodov nemôžeme realizovať výmenu dojmov v divadle, zabezpečíme si ju na najbližšej vyučovacej hodine v škole. Na motiváciu a aktivizáciu žiakov si pripravíme pestré problémové úlohy, ktoré ponúkneme žiakom na riešenie napr. na záver hodiny školskej prípravy na divadelné predstavenie. A potom sa už necháme milo prekvapiť schopnosťou žiakov pohotovo prijímať výpovede protagonistov divadelného umenia a vyberať si z týchto výpovedí hodnoty pre seba a vlastný život.

Banka úloh

1. Prečítajte si recenzie k divadelnému predstaveniu od J. Svobodu (2001) a L. Tarabajovskej (2001). Pripravte si vhodný komentár k predkladaným “pre a proti” i vlastné hodnotiace stanovisko k divadelnej inscenácii.
2. Pozorne sledujte výkony mužských a ženských postáv a vyvoďte hlavných aktérov komickosti. Ktoré z povahových vlastností ich k tomu predučujú?
3. Dokážete posúdiť, do akej miery sa protagonisti hry zžili s vnútorným svetom svojej postavy?
4. Aké pocity ste prežívali po predstavení (radosť, uspokojenie, neistota, nepokoj...)? Na základe účasti na divadelnom predstavení súhlasíte s názorom A. Borodáča, že “Ženský zákon je jeden z najintenzívnejších reflektorov v našom divadelnom svete”? (In: Z. Rampák, 1954, s.63.)
5. Viete o tom, že Marine slová: “A ja už nevestu mám!” (koniec 3. dejstva) Tajovský vôbec nenapísal? Overte si to, zistite, kto je ich autorom, a referujte, prečo sa stali zaužívanou replikou.
6. Z. Rampák v roku 1954 (s.69) upozornil na významovú zmenu v texte 2. dejstva Ženského zákona v režijnom nastudovaní A. Bagara. Ide o scénu, keď Štefko odchádza od Mary - porovnaj situáciu v dramatickom texte s jej javiskovým predvedením u A. Bagara a M. Olhu.
7. Hra M. Olhu je ďalšou javiskovou podobou veľkého umenia slovenského dramatika Jozefa Gregora-Tajovského.

V čom vám pripadala iná, nová oproti doterajším javiskovým inscenáciám? Je M. Olha podľa vášho názoru tvorivý režisér?

8. Rozoberte a dokumentujte konkrétnymi príkladmi tvrdenie, že divadelná inscenácia je kolektívnym dielom pod vedením režiséra.

9. Je divák spolutvorcom divadelného predstavenia alebo len jeho pasívnym účastníkom? Popíšte vlastné skúsenosti diváka.

10. Hľadajte odpovede na otázky: S čím bojuje dnešné divadlo? Aký je dnešný divák? Ponúknite svoje riešenia pre ďalšie perspektívy prešovského divadla.

11. Inšpirujte sa veselohrou Ženský zákon od J. G. Tajov-

ského pri tvorbe rôznych slohových útvarov. Urobte si v triede netradičnú výstavu a potešte sa svojimi výtormi. *Záverečná poznámka:* Príprava učiteľa na hodinu s dramatikom J. G. Tajovským podľa nášho návrhu je naozaj náročná. Ak si ju učiteľ aspoň raz vyskúša, nemusíme sa obávať jeho návratu k oveľa pohodlnejšiemu, na našich stredných (i základných) školách ešte stále pretrvávajúcemu klasickeému prístupu k organizovaniu účasti žiakov na divadelnom predstavení. Náš učiteľ literatúry si musí uvedomiť, že "schopnosť vidieť a počuť divadelný text v jeho spredmetnenej - javiskovej podobe" (I. Kusý, 1957, s.70) je potrebné v žiakoch pestovať - *to je jeho úloha a poslanie.*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HLEBOVÁ, Z.: *Ako postupovať pri plánovaní návštevy divadelného predstavenia so žiakmi. 1. časť.* Prešov : Metodické centrum, 2000, 13 s.
 KUSÝ, I.: J. G. Tajovský. In: *TAJOVSKÝ, J.G.: Ženský zákon.* Martin : Osveta, 1957, s. 63-66.
 MISTRÍK, J.: *Dramatický text.* Bratislava : SPN, 1979. 221 s.
 ŽABKOVÁ, S.: Pamätný dom Jozefa Gregora-Tajovského opäť v prevádzke. In: *Učiteľské noviny* z 22. 3. 2001, roč. 51., č. 12, s. 11.
 ŽILKA, T. et al.: *Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy.* Bratislava : LITERA, 1997, s.215.
Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátenie z pristorových dôvodov).

Summary: *The author presents her methodological instruction on teacher and learner preparation for work with drama texts. She presents her bank of creative problem solving activities.*

NIEKOĽKO POZNÁMOK K VYUČOVANIU DEJEPISU NA SLOVENSKÝCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Juraj Šuch, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: *Zastaralá štruktúra učebníc pre gymnázium vydaných v minulom roku. Prezentácie histórie v podobe veľkého množstva faktov. Štruktúra moderných učebníc dejepisu. Moderné vyučovanie dejepisu. Esej ako prostriedok na hodnotenie pochopenia histórie študentom.*

Kľúčové slová: *vyučovanie dejepisu, učebnice dejepisu, encyklopedické vedomosti, kritické myslenie študentov, maturitná skúška*

Rok 1918 bol prelomovým rokom pre ďalšiu existenciu slovenského národa, a tým aj pre novú kapitolu vyučovania dejepisu na stredných školách. V prvých rokoch existencie Československa sa prejavila zložitá situácia pri budovaní slovenského výchovno-vzdelávacieho systému, v ktorom absentovali nielen učitelia, učebné pomôcky, ale najmä kontinuálne rozvíjané slovenské stredné a vysoké školy. Tieto problémy sa snažila československá vláda riešiť budovaním siete stredných a vysokých škôl s pomocou českých učiteľov, ktorí so sebou priniesli vo svojej pedagogickej praxi idey prevládajúce v českom akademickom prostredí. V 20-tych rokoch minulého storočia v humanitných odboroch mal výrazný vplyv predovšetkým pozitivizmus. Samotní autori učebníc dejepisu pre stredné školy J. Dobiáš a J. Šusta boli žiakmi významného českého historika ovplyvneného pozitivizmom profesora, J. Golla. Ich predstava dejín, ako súboru erudovane prezentovaných významných udalostí, sa zreteľne prejavila v obsahu týchto učebníc, pričom pod množstvom faktov sa "ukrývala" čechoslovakistická predstava dejín českého a slovenského národa. Po zániku prvej československej republiky sa vyučovanie

dejepisu na približne 50 rokov účelovo podriadilo ideologickým záujmom totalitných režimov. Učebnice dejepisu, ako najvýznamnejší didaktický prostriedok, sa počas tohto obdobia prezentovali množstvom historických faktov, podobne ako už spomínané učebnice dejepisu od J. Dobiáša a J. Šustu, a zároveň sa snažili prezentovať "vedeckosť" svojho ideového postoja zreteľne deformujúceho podania minulosti. Po roku 1989 sa ponúkala zmena výučby dejepisu na Slovensku v prípade jej priblíženia sa k už prebiehajúcim reformám vo vyučovaní dejepisu v niektorých krajinách západnej Európy. Kľúčom k zmene mohli byť nové učebnice pre stredné školy, bez ktorých si väčšina učiteľov zvyknutých na prácu s nimi nevedela predstaviť kvalitnú výučbu dejepisu. Nových učebníc dejepisu pre gymnáziá sa učitelia dočkali až v roku 2000, pričom sa o ich obsahu nerozvinuli širšie diskusie, ktoré by mohli poukázať nielen na nevyhnutnosť nového prístupu k výučbe dejepisu v nových spoločenských podmienkach, ale do istej miery aj ovplyvniť ich obsah a štruktúru.

Cieľom výučby dejepisu v totalitných režimoch nemohlo

byť rozvíjanie kritického myslenia študentov, ktoré by im mohlo pomôcť odhaliť neopodstatnený ideologický rozmer poskytovaných oficiálnych učebníc a informácií. Z tohto dôvodu sa ponúka študentom humanitných predmetov len jeden ideologický pohľad na dejiny, ktorý mali študenti nekriticky prijať a nesnažiť sa porovnávať a konfrontovať rôzne interpretácie s pramenným materiálom, ku ktorému bol prístup obmedzovaný (obzvlášť k materiálom, ktoré protirečili vládnucej propagande). Vedeckosť a nespochybniteľnosť oficiálnej interpretácie a priblíženia dejín mala byť zaručená odbornosťou autorít "správne" prezentujú množstvo faktov. V každom totalitnom režime vzhľadom na politické pomery dominovalo len jedno oficiálne podanie dejín, čím absentovali diskusie medzi historikmi a vytratila sa tak aj tradícia kritického porovnávaného rôznych interpretácií a prístupov ku skúmaniu minulosti.

V demokratickej a pluralitnej spoločnosti si navzájom "konkurujú" viaceré odlišné interpretácie historických udalostí, ktoré sú veľakrát úzko späté s ideovými alebo politickými pozíciami ich nositeľov. Zatiaľ čo sa študentovi žijúcemu v totalitnej spoločnosti ponúka len jeden pohľad na historické udalosti, študent žijúci v demokratickej spoločnosti je "vystavený" výberu medzi niekoľkými interpretáciami k jednej historickej udalosti. Stredná škola v demokratickej spoločnosti by preto nemala poskytovať študentom fakty a vedomosti vopred zhodnotené, ale mala by ich skôr naučiť, ako kriticky zhodnotiť informácie a akým spôsobom sa dopracovať k záverom, na základe ktorých bude možné zodpovedne sa rozhodovať. Príprava študentov na zodpovedný život v demokratickej spoločnosti si tak vyžaduje okrem odovzdávania vedomostí najmä také zručnosti, ako je vyhľadávanie a zhodnotenie veľkého množstva zdanlivo rovnako presvedčivých informácií. Na hodinách dejepisu v Anglicku, Dánsku alebo Holandsku sa tento cieľ realizuje najmä prácou študentov a učiteľov s pramenným materiálom, ktorý častokrát obsahuje odlišné a niekedy aj protikladné pohľady na jednu historickú udalosť. Stredoškolskí študenti v týchto európskych krajinách sa na rozdiel od svojich rodičov už na hodinách dejepisu zaoberajú kritickým spracovaním (zhodnocovaním) množstva rôznych informácií, a tak sú pripravovaní na zodpovedné a nezávislé orientovanie sa v zložitej sociálnej realite pluralitnej spoločnosti. Je zrejmé, že v dnešnej globalizujúcej sa civilizácii nie je možné zaoberať sa podrobne dejinami každého národa a štátu. Tvorcovia koncepcie výučby dejepisu v spomínaných krajinách stáli pred vážnou otázkou výberu len veľmi malého počtu tém súvisiacich s historickým dianím v určitých svetových regiónoch, ktorými by sa študenti podrobnejšie zaoberali počas obmedzeného počtu vyučovacích hodín. Rozhodovanie nie je jednoduché a zvyčajne súvisí s aktuálnymi zámermi spoločnosti (napr. v Holandsku sa venujú študenti podrobnejšie dejinám Nemecka, pretože vláda chcela pozitívne ovplyvniť postoje mladej generácie

k nemeckému národu). Najmä explózia a dostupnosť nových informácií v posledných desaťročiach 20. storočia v stále viac sa globalizujúcom svete prispela k nevyhnutnosti zmeny charakteru tradičnej výučby dejepisu, ktorá sa zameriavala na odovzdávanie veľkého množstva faktografických (encyklopedických) vedomostí študentovi, snažiacich sa "dotýkať" všetkých "dôležitých" udalostí v dejinách ľudstva smerom k modernejším koncepciám vyučovaniu dejepisu (ktoré, naopak, kladú dôraz na kritickú analýzu historických prameňov) prispela najmä explózia a dostupnosť nových informácií v posledných desaťročiach 20. storočia v stále viac sa globalizujúcom svete.

Táto historická skutočnosť neunikla pozornosti tvorcom návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, známej ako Milénium, kde sa konštatuje, že prechod k informačnej spoločnosti "implikuje zmeniť paradigmu vzdelávania – od drilovania a memorovania informácií prejsť k rozvoju schopnosti vyhľadávať relevantné informácie a efektívne s nimi pracovať" (Národný program výchovy a vzdelávania v SR, s. 6). Stále nezodpovedanou otázkou zostáva, akým spôsobom sa tento v Miléniu spomínaný megantrend vo vývoji spoločnosti reflektuje vo výučbe dejepisu na strednej škole. Učebnice dejepisu pre stredné odborné školy a gymnáziá ponúkajú veľké množstvo informácií (pokúšajúc sa predstaviť národné a svetové dejiny v chronologickom vývoji) a tak sa zásadným spôsobom neodlišujú od učebníc používaných počas 1. ČSR. V porovnaní napríklad s anglickými stredoškolskými učebnicami dejepisu z vydavateľstva Longman alebo Macmillan (v sérii učebníc *History in Making*) absentujú v obsahu súčasných slovenských učebníc dejepisu časti venované pramenným dokumentom, ktoré by študenti na hodinách kriticky analyzovali.

Učebnice koncipované slovenskými autormi môžu u študentov vyvolať predstavu o dejinách len ako o obrovskom množstve nezáživných mien a dátumov, zvlášť ak sa od nich pri ústnych odpovediach a vedomostných testoch budú vyžadovať najmä fakty. Túto predstavu môže umocňovať aj výber úloh v teste z dejepisu pre študentov stredných škôl v rámci Monitoru 2000. Je veľmi ťažké predstaviť si, akým spôsobom mohli výsledky testu zamerané len na faktografické vedomosti získané počas troch rokov štúdia na strednej škole, poskytovať obraz o iných zručnostiach ako len o encyklopedických vedomostiach študentov. Úloha vybrať jeden správny dátum alebo meno zo štyroch možností nevyžaduje od študenta takú hĺbku poznania ako napríklad úloha vyžadujúca určiť a zdôvodniť hlavné príčiny vzniku prvej svetovej vojny. Hĺbku študentovho premýšľania a porozumenia problematiky vybraných historických javov je možné diagnostikovať len pomocou úlohy, ktorá by si vyžadovala od neho otvorenú štruktúrovanú odpoveď, za akú by sme mohli považovať písomnú prácu (ktorú by sme mohli prirovnať k v anglosaských krajinách známym ako esej). Týmto

spôsobom sú testovaní stredoškolskí študenti v Anglicku pri záverečných skúškach už takmer dve desaťročia. Učebnica dejepisu a otázky v teste pilotného testovania vedomostí maturantov Monitor 2000 sú tak paradoxne v ostrom



R. Murgašová: Banskobystrický hrad. Suchý pastel, 1995

protiklade s cieľmi koncepcie Milénia, podľa ktorého by školy v SR mali prejsť od odovzdávania encyklopedických vedomostí žiakovi k rozvoju osobnosti, schopnosti učiť sa, k aktivite a samostatnosti. Do značnej miery je zarážajúci fakt, že na túto skutočnosť upozorňuje len veľmi málo príspevkov v odborných pedagogických časopisoch, ktoré by generovali doteraz stále absentujúcu širšiu diskusiu, akým smerom sa má vyučovanie dejepisu v najbližších rokoch uberať. Zdá sa, že z učiteľských radov, v ktorých dominujú pre reálne zmeny nenaklonené metaforicky vyjadrené Matejom Beňom typy učiteľov (plačiek, ignorantov, tandemistov, podnikateľov a zbehov), sa už vytratili erudovaní optimisti, ktorí by svojimi príspevkami potvrdzovali svoju vieru v “pokrok a vzostupný rozvoj školstva” (Beňo, s.27). Je pravdepodobné, že časť z nich už mohla stratiť záujem o angažovanie sa po skúsenostiach pri pokusoch o spoluprácu s pracovníkmi v štátnej správe za posledných desať rokov. Jednou z príčin, pre niektorých aktívnych členov pracujúcich v Slovenskej asociácii učiteľov dejepisu, mohol byť aj nezáujem pracovníkov Ministerstva školstva o rozširovanie slovenského prekladu anglických učebníc dejepisu venovaných dejinám totalitných režimov v 20. storočí, ktoré ponúkali alternatívu k stále očakávaným učebniciam, s ktorými by mohol učiteľ tvorivo pracovať.

Absencia diskusie medzi učiteľmi dejepisu o smerovaní výučby môže byť aj odrazom absencie podobnej diskusie medzi rôznymi skupinami slovenských historikov, ktoré

by sa dotýkali konkrétnych problémov v ich historickom bádani, tak ako je tomu napríklad v anglosaských krajinách. Zdá sa, že v slovenskej komunite historikov sa doteraz prejavovala skôr neochota ponúknuť čitateľovi v jednej publikácii rôzne pohľady na problematiku otázok niektorých období v národných a svetových dejinách. Určitým výsledkom tejto situácie tak boli dve učebnice dejepisu pre 8. roč. základných škôl a snahy o administratívny spôsob presadzovania len jedného pohľadu na minulosť vo výučbe dejepisu. Pravdepodobne u väčšiny slovenských historikov, podobne ako u ich kolegov v Čechách, “panuje predstava, že až bude všeobecne akceptovaná sloboda bádania ako základný princíp a keď zvíťazí “nestranný” vedecký prístup k témam a istá ochota k vecnej diskusii, t. j. k tolerancii voči inému názoru, nebudú sa už odohrávať medzi historikmi vážne spory okrem tých najodbornejších a historické interpretácie sa budú zblížovať prirodzenou cestou až ku konečnej verzii “jediných dejín” (Shinohara, s. 2).

Takáto predstava môže byť jedným zo zdrojov súčasnej snahy približovať históriu na stredných školách zväčša len ako sled chronologicky objektívne poznateľných a presne opísateľných udalostí. K smutným faktom vo výučbe dejepisu na Slovensku patrí aj doterajšia aktuálnosť myšlienky, že “inšpirácie modernými koncepciami bádania sa potom vo výučbe dejepisu premietnu do tematického zamerania učiva na každodenný život (čiže na prezentáciu ľudí a sociálnych skupín z hľadiska ich života, ich ekonomických a sociálnych vzťahov), ... na náboženský život, postavenie ženy v súvekej spoločnosti, rodinu ale aj na také témy, ako je vývoj a štruktúra politických systémov, mocenské inštitúcie, štruktúra spoločnosti, sociálne skupiny, intelektuálne milieu (vzdelanie, veda, technika)” (Kožiak, s. 65).

Moderné vyučovanie dejepisu do väčšej miery ako tradičné vyučovanie reflektuje nielen potreby orientácie človeka v globalizujúcom sa svete, ale zároveň tiež zodpovedá ideám postmoderny poukazujúcej na to, že “nejaké objektívne poznanie skutočnosti je nezmysel a mali by sme sa konečne naučiť žiť s týmto poznaním” (Petříček, s. 28). Vývoj v najbližších rokoch tohto storočia ukáže, či sa vyučovanie dejepisu na slovenských stredných školách zásadným spôsobom zmení a prejaví sa tak v jeho charaktere aj inšpirácia modernými trendmi vo výučbe zo západoeurópskych krajín. To by zároveň znamenalo aj zmenu súčasnej maturitnej skúšky, kde by sa namiesto faktografických vedomostí vyžadovala od maturantov kritická analýza prameňov alebo napísanie eseje počas niekoľkých vyučovacích hodín. To by nevyhnutne implikovalo nevyhnutnosť náročnejšej prípravy učiteľov a študentov súvisiacej s redukciami počtu študentov na hodinách dejepisu. Pri takto orientovanej zmene vo výučbe dejepisu je možné očakávať aj vyššie finančné náklady na jej kvalitné zabezpečenie. Ak by spoločnosť neakceptovala prípadné zvýšené (finančné) požiadavky na zmenu súčasného modelu výučby, tak potom by bolo korektné, aby zodpovední odborníci verejnosť otvorene oboznámili

s "výhodami", ale i rizikami v pokračovaní "tradičnej" výučby dejepisu. Pri rozhodovaní by sa mala brať do úvahy efektívnosť doteraz vynakladaných prostriedkov na takú

výučbu predmetu, ktorá neposkytuje študentom skutočný obraz o predstavovanom vednom odbore a nerozvíja zručnosti, ktoré by mohli využiť v budúcnosti v reálnom živote.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEŇO, M.: *Učiteľ v procese transformácie*. Pedagogické spektrum, 4, 2000, č. 7/8, s.3-30
 KOŽIAK, R.: Súčasný stav a hľadanie moderných koncepcií vyučovania dejín stredoveku na stredných školách. In: *Ako moderne vyučovať dejepis*. Banská Bystrica, MC 1997, s. 60-67. ISBN 80-8041-135-2
 Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Príloha Učiteľských novín č. 6, 2001, s. 1-28
 PETŘÍČEK, M. jr.: *O postrachu postmoderny* (ještě k Bělohorskému). Přítomnost, 1, s. 28
 SHINOHARA, T.: *Legitimizace historie a koncepce "národních" dějin*. Dějiny a současnost, 6, 2000, s.2-5

Summary: *The author points out to similarities in teaching history in different political systems in 20th century and deals with textbooks that presented the past as a number of facts. He stresses the importance of modern textbooks that develop critical thinking and offer students deeper understanding of history.*

REAGUJEM - SÚHLASÍM, ALE ... PÝTAM SA

Ján Záfer, Hlohovec

Anotácia: *Niekoľko prostrehov k problematike vzdelávania rómskych detí*

Kľúčové slová: *rómske etnikum, rozvoj reči a komunikácie*

Reagujem na príspevok "Rozvoj reči a komunikácie rómskych detí (J. Manniová, PF UK Bratislava, Pedagogické rozhľady 2001/1), lebo ma zaujíma problematika vzdelávania národnostných menšín,

Uznávam potrebu takého programu výchovy a vzdelávania rómskeho etnika, ktorý by (v obsahu, formách, metódach i v prostriedkoch práce) zohľadňoval jeho osobitosti. Oceňujem úsilie a výsledky práce kolegov, ktorí objavujú a zveľadujú talenty, nadanie a schopnosti rómskych detí. Pokračujú v úsilí tých učiteľov mojej generácie, ktorí sa neuchýľovali k administratívnym metódam znižovania percenta neúspešnosti rómskych žiakov. Prekonávajú bariéry sociálno-ekonomickej, vzdelanostnej a kultúrno-ašpiračnej úrovne veľkej časti viacdenných rómskych rodín, ktoré nepovažujú vzdelávanie detí za hodnotu - cenný vklad do ich budúcnosti. Považujú ho za zbytočnú záťaž, lebo ich aspirácie nesmerujú do intelektových či odborno-pracovných aktivít. Neraz sa uchýlia ku psychicko-citovým alebo fyzicko-silovým extrémom - k ponížujúcemu zobrazaniu alebo k trestne stíhateľnému, násilníckemu obstarávaniu životných potrieb.

Odlíšna hierarchia hodnôt, životných postojov a životného štýlu rómskych rodín v osadách a v uzavretých enklávach spôsobujú izoláciu ich detí od spoločenského diania. Tak dochádza k retardácii ich psycho-somatického i sociálneho vývinu, k psychologickým depriváciám a jazykovej bariére - najväčšej prekážke ich vzdelávania na inojazyčnej škole.

Rozvoj reči a komunikácie rómskych detí v slovenskom jazyku považujem za prvý a najväznejší krok na ich ceste ku školskej úspešnosti. Autorka príspevku ho správne načrtla v projekte prípravného ročníka pre rómske deti,

ktoré k 1. 9. dovŕšujú školopovinný vek. Najviac (30 až 70) hodín určila jazykovej príprave - rozvoju reči a myslenia. Reč a komunikácia dominuje aj v ostatných (8) okruhoch činnosti. Súhlasím s požiadavkami na osobnostné a kvalifikačné kvality pedagógov. Nie je tam uvedená (samozrejme) požiadavka - ovládanie slovenského jazyka a komunikácie v ňom. Tá (zrejme) absentuje aj vo vykonávacích predpisoch MŠ SR. V dôsledku toho sa MŠ i ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským ujali iniciatívy - zorganizovali prípravné ročníky na rozvoj reči a komunikácie rómskych detí v maďarskom jazyku. Pochvalne o nich písali Učiteľské noviny. (Roma Gemer, Úl, Zemné, Veľké Lovce a ďalšie, vznikali za pomoci štátnych, neštátnych a nevládných organizácií, nadácií a osobností.)

Opýtal som sa na MŠ SR, či sa rozvíjanie reči a komunikácie rómskych detí v maďarskom jazyku nekoná nedopatrením. Odpovedali mi: "V súlade s platnou legislatívou má zákonný zástupca žiaka právo vybrať si vyučovacím jazyk školy bez rozdielu národnosti. Nakoľko však školy s vyučovacím jazykom rómskym zatiaľ na Slovensku nie sú zaradené do siete škôl a školských zariadení, zákonní zástupcovia detí patriacich k rómskej národnostnej menšine **majú možnosť voľby školy so slovenským, maďarským, nemeckým alebo ukrajinským vyučovacím jazykom**. Žiaci v školách s iným vyučovacím jazykom ako slovenským **sa učia od 1. ročníka povinný predmet slovenský jazyk a literatúra**. Ak sa zákonný zástupca žiaka rómskej národnosti rozhodne zapísať svoje dieťa do školy s vyučovacím jazykom maďarským, nemeckým alebo ukrajinským, je **to jeho slobodné rozhodnutie a pre jeho dieťa potom platia rovnaké pravidlá vzdelávania ako pre ostatných žiakov týchto škôl.**"

Z uvedeného je zrejmé, že zaraďovanie - nábor rómskych detí do prípravných ročníkov a do škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa deje v súlade s našou legislatívou. Preto sa opäť (a verejne) pýtam MŠ SR: "Kto, kde, kedy a prečo umožnil - podnietil nábor rómskych detí do škôl s vyučovacím jazykom maďarským? Prečo (asi) rómski rodičia neprihlasujú svoje deti aj do škôl s vyučovacím jazykom ukrajinským, či nemeckým? Zvládnu rómske deti učivo základnej školy v maďarskom jazyku a navyše aj slovenský jazyk, ktorý je od 1. ročníka ZŠ povinným predmetom?"

Moje poznatky z prevýchovy delikventov (15-, 18-

ročných Rómov, absolventov bývalej ZDŠ s vyučovacím jazykom maďarským, ktorí ju ukončili v 4., 5. a v 6. ročníku) sú neradostné. Zo 6, ktorí do VÚM (výchovný ústav pre mládež - dnes: reedukačný domov pre mládež) nastúpili v r. 1976, nedokázal ani jeden plynule komunikovať v slovenskom ani v maďarskom jazyku. Iba dvaja z nich dokázali komunikovať s ostatnými rómskymi chlapcami v rómskom jazyku. Svoju neschopnosť komunikovať zdôvodňovali tým, že oni sú predsa "maďarskí cigáni"!

Nevraciame sa k proletársko-internacionalistickým metódam zvyšovania vzdelanostnej úrovne Rómov?

Summary: The author reacts to the article published in PR 1/2001 and presents his remarks on some problems raised on Romany education.

POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

ČO HODNOTÍ ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA V ANGLICKU

Harvey Black - Haydon Luke, Anglicko

Z príručky pre stredoškolských inšpektorov (Handbook for Inspecting Secondary Schools), ktorú publikoval Úrad pre štandardy vo vzdelávaní (Office for Standards in Education - OFSTED). Táto národná organizácia bola vládou poverená vykonávať inšpekcie škôl v Anglicku.

Štruktúra hodnotiacej schémy

1. O akú školu ide?
2. Aké je plnenie štandardov v škole?
 - 2.1 Výsledky školy a výkony žiakov
 - 2.2 Postoje, hodnoty a osobný rozvoj žiakov
3. Aká je úroveň výučby žiakov?
4. Aká je úroveň kurikulárnych a iných možností, ktoré sa žiakom ponúkajú?
5. Ako sa škola stará o svojich žiakov?
6. Ako škola funguje v partnerskom vzťahu s rodičmi?
7. Je škola dobre vedená a riadená?
8. Čo by škola mala robiť, aby sa ďalej zlepšovala?
9. Ďalšie špecifické charakteristiky, údaje, ukazovatele školy
10. Štandardy a kvalita výučby v oblastiach kurikula, predmetov a disciplín štúdia

Aká je úroveň výučby žiakov?

Inšpektori musia vyhodnocovať a v správe uvádzať:

- aká je kvalita výučby, posudzovaná v zmysle jej dopadu na učenie žiakov a v čom je úspešná alebo neúspešná;
- nakoľko dobre sa vyučujú zručnosti v písaní, čítaní a počítaní, najmä žiakov 1. stupňa, prípadne žiakov 2. stupňa, ktorí majú slabé zručnosti v písaní, čítaní a počítaní;
- nakoľko škola zodpovedá potrebám všetkých svojich žiakov s ohľadom na vek, pohlavie, etnický pôvod, schopnosti, špeciálne vzdelávacie potreby, nadaných a talento-

vaných žiakov, ako aj žiakov, materinským jazykom ktorých nie je angličtina;

- výučba jednotlivých predmetov, aké sú odchýlky medzi predmetmi a skupinami v ročníku;
- nakoľko dobre sa žiaci učia a napredujú.

Pri vypracúvaní svojich posudkov by inšpektori mali zväziť, do akej miery

a) učitelia:

- prejavujú dobré vedomosti a pochopenie predmetu v spôsobe ako prezentujú a diskutujú o svojom predmete;
- sú technicky kompetentní vyučovať čítanie a vyslovovanie písanej reči a iné základné zručnosti;
- efektívne plánujú a stanovujú jasné ciele, ktoré žiaci vedia pochopiť;
- nabádajú a inšpirujú žiakov, očakávajú od nich maximum, aby prehĺbili ich vedomosti a porozumenie;
- používajú metódy, ktoré umožňujú všetkým žiakom efektívne sa učiť;
- dobre riadia žiakov, trvajú na vysokom štandarde správania;
- efektívne využívajú čas, kapacity podporných pracovníkov školy a iné zdroje, predovšetkým informačné a komunikačné technológie;
- dôkladne vyhodnocujú prácu žiakov a hodnotenie používajú ako pomôcku na povzbudenie žiakov pri prekonávaní ťažkostí;
- efektívne používajú domáce úlohy na upevnenie alebo rozšírenie školského učiva;

b) žiaci:

- získavajú nové vedomosti alebo zručnosti, rozvíjajú

nápady a zvyšujú svoje porozumenie;

- uplatňujú, duševné, fyzické alebo kreatívne úsilie vo svojej práci;
- sú produktívni a pracujú dobrým tempom;
- prejavujú záujem o svoju prácu, sú schopní koncen-



R. Murgašová: Rastlinný motív. Olejomalba, 1992

trovať sa, rozmýšľať a učiť sa pre seba;

- rozumejú tomu, čo robia, nakoľko dobre sa im niečo podarilo a ako sa môžu zlepšiť.

Je škola dobre vedená a spravovaná?

Inšpektori musia vyhodnocovať a v správe uvádzať:

- nakoľko efektívne a účinne riaditeľ a kľúčoví pracovníci vedú a riadia školu, podporujú vysoký štandard, efektívne a účinné vyučovanie a učenie;
- nakoľko dobre si školská rada plní svoje zákonné povinnosti a zodpovedá za výkon školy;
- nakoľko efektívne škola monitoruje a vyhodnocuje svoj výkon, diagnostikuje svoje silné a slabé stránky a robí účinné opatrenia na zlepšenie;
- do akej miery škola čo najlepšie strategicky využíva

svoje zdroje vrátane špeciálnych grantov a dodatočných finančných prostriedkov, pričom rozhodnutia o vynakladaní prostriedkov viaže na priority vzdelávania;

- do akej miery sa zásada najlepšej hodnoty aplikuje pri zabezpečovaní a vynakladaní zdrojov a služieb;
- primeranosť personálneho vybavenia školy, ubytovacích a učebných zdrojov, podčiarkuje silné a slabé stránky jednotlivých predmetov a oblastí kurikula tam, kde majú dopad na kvalitu, poskytované vzdelanie a dosiahnutý štandard vzdelávania.

Pri vypracovaní svojich posudkov by inšpektori mali zvážiť, do akej miery:

- vedenie zabezpečuje jasné smerovanie práce a rozvoja školy a podporuje vysoký štandard;
- škola má stanovené explicitné ciele a hodnoty, vrátane záväzku budovať dobré vzťahy a poskytovať rovnaké príležitosti pre všetkých;
- existuje prísne monitorovanie, hodnotenie a rozvíjanie výučby;
- existuje účinný systém hodnotenia a riadenia výkonu;
- škola identifikuje náležité priority a ciele, realizuje potrebné aktivity, reviduje napredovanie smerom k ich naplneniu;
- si členovia školskej rady plnia svoje zákonné povinnosti, keď majú pomáhať formovať smerovanie školy a či dobre chápu jej silné a slabé stránky;
- sú priority v oblasti vzdelávania podopreté obozretným spravovaním finančných prostriedkov;
- zabezpečuje dobré rozdelenie úloh efektívny prínos pracovníkov s riadiacimi úlohami;
- sa efektívne využíva nová technika, vrátane informačnej a komunikačnej;
- sa špecifický grant efektívne vynakladá na stanovený účel;
- počet, kvalifikácia a odborná prax učiteľov a podporní pracovníci zodpovedajú požiadavkám kurikula;
- sú učebné zdroje primerané kurikulu školy, štruktúre žiakov;
- existuje efektívny zácvik nových pracovníkov školy a či škola je, alebo má potenciál byť školiacim pracoviskom pre začínajúcich učiteľov;
- sa zásady najlepšej hodnoty, porovnávania, nabádania, konzultácií a súťaže sa aplikujú v riadení školy, obstarávaní a využívaní služieb a zdrojov.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

cieľom našej redakcie je prinášať zaujímavé a aktuálne odborné a metodické príspevky, ktoré Vás zaujmú a pomôžu vo Vašej práci. K naplneniu tohto cieľa môžete výrazne prispieť aj Vy, ak do podoby časopiseckého článku spracujete všetko to, čo by mohlo byť inšpiráciou a obohatením poznatkov pre čitateľov nášho časopisu.

Tešíme sa na Vaše odborné pripomienky k publikovaným príspevkom, názory, skúsenosti, návrhy, uvítame i záujem o prezentáciu Vašej výtvarnej činnosti.

"Zviditeľnite" takto svoju prácu, skúsenosti, školu. (Publikované príspevky i výtvarné práce honorujeme.)

Želáme veľa entuziazmu a radosti z vlastnej práce.

Vaša redakcia

VÝTVARNÁ TVORBA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Eva Kapsová, Filozofická fakulta UKF Nitra

Od roku 1989 prešlo naše výtvarné školstvo mnohými zmenami, ktoré sa prejavili nielen v zmene koncepcie štúdia výtvarnej výchovy, ale tiež pribúdaním nových katedier na nových vysokých školách a univerzitách a dokonca jednej umeleckej akadémie. Úlohou pedagogických škôl vysokoškolského typu je príprava budúcich učiteľov výtvarnej výchovy. Podobne ako pri iných odboroch, aj pre výtvarný platí, že nie každý vyštudovaný učiteľ sa zamestná v školstve. Pribúda skôr tých, ktorí svoju profesionálnu dráhu presmerujú k mimoškolskému rezortu v rôznych štátnych alebo súkromných firmách, kde uplatnia svoje výtvarné vzdelanie. Potrebu dať poslucháčom výtvarných odborov, popri pedagogickom vzdelaní, možnosť univerzálnejšieho uplatnenia si uvedomujú aj katedry, a preto rozširujú svoj štatút a kompetencie vytvorením jednodoborového štúdia výtvarnej tvorby.

S koncepciami tradičných a novoutváraných odborov sa zoznamujú skôr akreditačné komisie ako verejnosť. Konfrontácie úrovne jednotlivých vysokých škôl, ktoré boli celé roky známe ako súťaž študentskej umeleckej činnosti, sa už dávno, zrejme najmä pod vplyvom ekonomických "ne-možností", neuskutočňuje. Výtvarné katedry podľa vzoru Vysokej školy výtvarných umení robia tzv. semestrálne prieskumy, kde najmä ambície jednotlivých pedagógov zaručujú držanie latky na patričnej úrovni, ale v podstate sa všetko "uvarí a zje v jednej kuchyni", chýba nezávislé meradlo. Preto treba privítať iniciatívu ak. mal. Igora Bencu a ak. mal. Mira Nicza z Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorí iniciovali založenie tradície výstav najlepších študentských prác zo všetkých pedagogických fakúlt na Slovensku. Jedným z prvých zaujímavých výsledkov by bolo zistenie, kde všade sa dá študovať výtvarná výchova. Na prvej, resp. "nulte" výstave s názvom Nultá hodina toto nevyšlo najavo, nakoľko, buď nedopatrením alebo nedorozumením, neboli na účasť na výstave vyzvané všetky katedry. Je škoda, že sa na výstave nemohla prezentovať Katedra výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB v B. Bystrici (zastúpená bola Katedra výtvarnej tvorby Fakulty humanitných vied), zabudlo sa na mladučkú Pedagogickú fakultu v Ružomberku a pozvanie z nejasných dôvodov neprijala (na pozvánke už bola avizovaná) KVV PF UK v Bratislave. Pohľad na stav výtvarnej výučby by bol adekvátnejší a plastickejší. Na druhej strane nemožno usporiadateľom uprieť, že výstava prác zo štyroch vysokých škôl ponúkla dosť kvalitných diel, ktoré v dňoch 24.5.-10.6.2001 zaplnili hlavné výstavné priestory Nitrianskej galérie.

Čo sa teda ukázalo a čo bolo možné na výstave vidieť? Vysokú úroveň prezentovala výučba grafickej tvorby, ktorá

má u nás bohatú tradíciu a silné metodické i remeselné podložie. I keď, samozrejme, podmienky pedagogických prípraviek nemôžu, čo sa týka grafických ateliérov konkurovať akadémiám (a niekde ani stredným umeleckým odborným školám), ich výsledky sú pôsobivé. Zaujmal Fero Kočiš so serigrafiami rôzne štylizovaného autoportrétu, ale aj série ďalších grafík pod spoločným pomenovaním *Stopa – mapa pocitu* z ateliéru I. Bencu (UKF Nitra), tiež banskobystrické a prešovské grafiky (ateliér S. Balko - FHV UMB, E. Žák - Prešovská univerzita). Fotografia ako ďalšie technické či na technológii závislé médium v časti diplomovej práce A. Gálíkovej predstavil Marián Žilík (*Tvar v tvare*). Kvalitné boli ale aj fotky dokumentárneho typu, tematizujúce vizuálne prítlačivý život v rómskej osade (Vilhanová - ateliér Ondo, PU), vtipný i náročnejší projekt predstavila K. Korbelová (*Svetelná vlna* - ateliér Š. Blažo, TU) v konceptuálnej sérii neobvykle situovaných a pohybom aparátu štylizovaných prevrátených hláv. Maľba bola na výstave zastúpená pomerne skromne, čo odráža stav nielen vo výučbe výtvarných odborov, ale v zástoji, ktorý dnes toto médium má na poli súčasného umenia. Podiel na tomto stave majú, bezpochyby, ani nie tak tvorcovia - maľba je stále najpopulárnejší a najrozšírenejší žáner, ale viac teória, kritici a kurátori uprednostňujúci vo svojich projektoch menej tradičné médiá. Je to iste v záujme toho, aby tieto dostali priestor na etablovanie a rozšírenie, ale podstatným dôvodom je, že prostredníctvom nich sa dajú vyjadriť *iné posolstvá*, než klasickými médiami. Preto aj maľba sa na Nulte hodine objavila v konceptuálnej podobe, raz ako hra s výrazovými možnosťami konfrontujúcimi maľbu a serigrafiu (namaľovaná serigrafia v autoportréte J. Gajdošovej - Trnavská Univerzita) a raz ako veľkoplošné plátna B. Vianovej, tematizujúce krehké vzťahy mladých ľudí, kombinujúce abstraktné a iluzionistické postupy z dielne R. Bielika (UKF, Nitra).

Z uvedených dôvodov bol širšie zastúpený objekt a inštalácia, ktoré dnes nahrádzajú sochu. I tieto obsahovali konceptuálny náboj a nepredstavovali len výsledok priestorového vytvárania či remeselnej zdatnosti. Akoby z núdze cnosť vyrastá často súčasné umenie, o to výdatnejšie s týmto princípom pracuje škola. V jej prospech svedčí, že princípy ready made alebo použitia netradičných, i odpadových materiálov nie sú samoučelné, ale nesú plnohodnotnú umeleckú výpoveď, obsahujúcu často ironizujúci alebo humorný podtext. Využitie jednoduchého lacného materiálu bolo spoločným znakom všetkých škôl, preto sa objavovali objekty z mäkkého materiálu, jednak ako prostriedok i ako úloha a tematizácia (O. Miššiková - ateliér Boroš, FHV UMB, tiež celá séria z TU). Na vyššej úrovni sa ukázal koncept A. Šestákovej *Pokus o podobu*

skutočného osvietenia (ateliér B. Baláž, TU), pôsobivý veľkorozmerný objekt z kartónu (M. Šedík: *Kocka* - ateliér M. Brooš, FHV UMB) a objekt vyrobený z pančuchových nohavíc a drôtu od Marcinekovej (*Premena objektu*), ktorý slúžil ako rekvizita performancie v úvode vernisáže. Minimalisticky výtvarne i remeselne čisto pôsobil objekt z kovu od Z. Chudej *Otváranie* (ateliér L. Bereš, UKF Nitra). Netradičný materiál – zrkadlo na svoju rovnako minimalistickú a konceptuálnu sériu objektov využila K. Žilínková, vychádzajúca z ateliéru M. Nicza. Konceptuálny prístup, ktorý vstúpuje do tvorby svojich poslucháčov tento pedagóg, priniesol už aj v minulosti zaujímavé výsledky. *Naše moria* od Dóriovej, ktoré boli vystavené na Nulte hodine, prezentovali Niczov ateliér už predtým na výstave Power point, ktorou sa v Nitre otvárala Galéria mladých. Mnohí z vystavujúcich autorov Nulte hodiny, ak neustrnú vo svojej usilovnosti a invencii a usilovnosti, majú šancu prezentovať sa i v týchto priestoroch samostatne. Toľko pre budúcnosť.

Medzi najmladšie ateliéry na pedagogických fakultách patrí intermediálna tvorba a video. Je potešiteľné, ba obdivuhodné, že v podmienkach, resp. v ich absencii, akými pre tieto žánre disponujú dnešné Pedagogické fakulty, vznikajú také pôvabné a vtipné diela ako je animovaná *Rozprávka* M. Haschilda a J. Vargu z Prešova (ateliér J. Ondo), video S. Ježíkovej *O kom, o čom* (TU) alebo celý rad videoumenia z Nitry (ateliér M. Nicz, P. Rónai).

Popri prezentácii voľnej tvorby, ktorá prevládala na výstave, treba spomenúť prezentácie didaktizujúceho rázu, ktoré mali dokumentovať pedagogické prístupy a metódy výučby. Takto sa sochársky ateliér Prešovskej univerzity prezentoval fotografickými dokumentmi z tvorby plastík na motívy slohov – izmov 20. storočia. Z didaktizujúceho aspektu sa vymykali fotografie, ktoré síce boli dokumentom, ale i projektom a výsledkom zároveň a tematizovali výtvarné interpretácie z dejín umenia. Obrazy majstrov Maneta či Milleta rozvinuté do príbehu mali v sebe nádych tajomstva, nostalgie i konceptuálnej hry s kategóriou času. Invenčné interpretácie kníh ako objektu, ale i literárneho textu patrili medzi najvtipnejšie na výstave.

Nie je v možnostiach recenzie uviesť a vymenovať všetky práce. Upozorniť sme chceli na najpodnetnejšie a najpôsobivejšie. Tento prístup - akcentovať hodnoty a viesť diváka do príjemného estetického zážitku - bolo aj cieľom kurátorky a autorky koncepcie inštalácie výstavy Mgr. A. Réckej, ktorá nepoložila v sálach Nitrianskej galérie vedľa seba jednotlivé disciplíny alebo jednotlivé katedry, ale rozmiestnila diela voľne, aby navzájom komunikovali a vytvorili pôsobivý celok expozičnej syntézy.

Výstava Nultá hodina priniesla niekoľko významných výsledkov a zistení. Na prvom mieste je asi poznanie, že

vo výučbe výtvarnej tvorby a výchovy prevláda konceptuálny aspekt nad perceptuálnym, imitatívnym. Pestuje sa invencia, kreácia v záujme nosnej idey. Táto prevláda i nad jej materiálovým, technickým a technologickým spracovaním, i keď vzácné výnimky (grafika, fotka a film) zvládajú i tieto úlohy. Využívajú sa prístupné materiály,



R. Murgašová: *Dievča*. Lineoryt, 1974

popri tradičných disciplínach – maľba, socha potvrdzujú svoju suverenitu nové médiá. Metodologický a didaktický aspekt, ktorý tvorí súčasť štúdia na výtvarných katedrách, nie je zväzujúcim, ale pre tvorbu znamená ďalší motív, ďalší kód, ktorý by mala táto tvorba obsahovať, a tak rozširuje dimenzie výtvarnej výpovede (ukázalo sa to najmä v prístupe pedagogičky Prešovskej Univerzity doc. E. Vološčukovej). Poznanie, ktoré popri zážitku priniesla výstava spočívalo v tom, že úroveň metodického vedenia i výsledkov práce, na jednotlivých školách je porovnateľná, i preto je možné nainštalovať vyrovnanú výstavu a v budúcnosti počítať s ďalšími ročníkmi.

Výtvarné spôsobilosti, ku ktorým chce doviest' budúci učiteľov i pragmatických výtvarníkov vysoká škola, sú nielen jej výsledkom (na vyššej úrovni), ale i predpokladom pre štúdium. Štúdium ich rozširuje najmä v smere poznania vlastných možností, poznania problémov doby, možnosti otvárania vedomia u detí cez ich výtvarné prejavy, v pestovaní citlivosti voči svetu a sebe samému. V takomto sľubnom svetle ukázala tieto ambície nitrianska pilotná výstava.

POSTGRADUÁLNE CYKLICKÉ VZDELÁVANIE UČITEĽOV

Oľga Daxnerová - Dagmar Vaculčíková, Fakulta prírodných vied UMB B. Bystrica

Všetci učiteľia prírodovedných predmetov, ktorí v súčasnosti učia na základných a stredných školách, prešli didaktikou svojho predmetu vo všetkých jej formách. Po skončení vysokoškolskej prípravy by sa mali ďalej vzdelávať a rozširovať si poznatky. Aj keď ešte nie je vypracovaný systém ďalšieho vzdelávania učiteľov, jeho rôznorodé formy sa uskutočňujú pod gesciou rôznych inštitúcií.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov je akékoľvek vzdelávanie učiteľov po absolvovaní vysokej školy - bez ohľadu na to, akú funkciu plní. Pod postgraduálnym učiteľským vzdelávaním chápeme také vzdelávanie učiteľov, funkciou ktorého je kvalitatívny rast pedagogickej spôsobilosti učiteľa, skutočne fungujúceho vo svojej aprobácii. Osobitnou formou tohto vzdelávania učiteľov je odborovo-metodické rozširujúce štúdium.

Väčšina súčasnej dospeléj populácie u nás sa v čase formálneho zaškolenia nestretla s ekologickým, environmentálnym či udržateľným kontextom vo výklade učiva. Tieto nedostatky formálnej výučby možno kompenzovať okrem iných foriem aj cyklickými formami vzdelávania, v ktorých ide o inováciu foriem, metód a zameraní.

V 3. tisícročí treba poskytnúť mládeži takú výchovu a vzdelanie, ktoré bude spĺňať požiadavky spoločnosti, zabezpečí postupne zvyšujúcu sa kvalitu ich života. Výsledkom by mal byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a sebazvdelávanie, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti. Ako organická súčasť celého komplexu výchovy a vzdelávania na školách sa chápe environmentálna výchova. (Held, et. al. 1989)

Environmentálnu výchovu možno definovať ako výchovu jedinca, ktorého hodnotový systém umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi a bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie a prijímať dobrovoľnú skromnosť ako spôsob života únosne zaťažujúci životné prostredie.

Tvorivo humanistická pedagogika a psychológia upozornili na skutočnosť, že nestačí rozvíjať intelekt človeka, poskytovať mu vedomosti o prostredí a spoločnosti; je potrebné naučiť ho tvorivo riešiť problémy, citlivo a múdro rozhodovať, empaticky komunikovať, vnímať a rešpektovať etický a estetický rozmer vo vzťahu k prírode i spoločnosti.

Ďalšie zdokonaľovanie environmentálnej výchovy treba členiť na tieto časti:

1. Problém **environmentálneho poznania**, čiže výber nevyhnutných alebo potrebných poznatkov, ktoré

by mali žiaci dostať o aktuálnom stave prírody, o ekologických trendoch týkajúcich sa rôznorodých otázok životného prostredia.

2. Venovať pozornosť **environmentálnej uvedomelosti** detí a mládeže. V rámci tohto problému je nutné zaoberať sa emóciami, orientáciou na osobnosť a jej pohotovosťou, schopnosťou sa správať v rôznych situáciách a vzťahoch.

3. Riešiť problémy súvisiace s tým, aby poznávanie a uvedomelosť smerovali k aktívnej zložke osobnosti, k **environmentálnemu správaniu a konaniu** v každodenných bežných situáciách, ako aj v rôznych povolaniach. (Kminiak, 1997)

Environmentálna výchova by sa v budúcnosti mala zameriavať na nasledovné okruhy problémov:

- **Teoretické štúdium novej filozofie** orientovanej na trvalo udržateľný život na Zemi v súlade so závermi Agendy 21, ďalej aj podľa návrhov na environmentálne výchovné programy v zmysle programov OSN a podľa stratégie environmentálnej výchovy na Slovensku.

- **Podpora tvorby nových učebníc a terminologických, resp. encyklopedických slovníkov**, za účelom zjednocovania odborných a metodických prístupov vo výchove a v environmentálnej praxi.

- **Príprava a spracovanie nových aktivizujúcich projektov zameraných na environmentálnu výchovu** v školskej a mimoškolskej činnosti. Túto výchovu odborne zastrešiť dobudovaním inštitútov a centier pre environmentálnu výchovu a vzdelávanie.

- **Štúdium nových foriem sociálnej komunikácie a percepcie prírody na báze novej environmentálnej etiky** pri zabezpečovaní novej kvality života.

- **Príprava nových metód v oblasti environmentálnej didaktiky a výchovno-vzdelávacieho procesu**, predovšetkým nového vnímania prostredia, pri súčasnom budovaní pozitívnych hodnotových atribútov, občianskych postojov a aktívnej činnosti v tvorbe prostredia.

- **Pravidelné zabudovávanie interdisciplinárnych projektov do základného vzdelávania** na všetkých stupňoch výchovy v zmysle komplexného prístupu k riešeniu otázok životného prostredia.

- **Prieskum dôvodov a motívácií učiteľského pesimizmu v súčasnosti** a hľadanie ciest na jeho nápravu, v podpore prieskumu a expertíz z kontinuálneho vzdelávania pedagógov. (Vincíková, 1998)

Takto sa orientuje aj **Metodické centrum** v Banskej Bystrici (**RNDr. J. Michalová, Mgr. A. Mojžišová**),

ktoré v rámci postgraduálneho vzdelávania učiteľov organizuje aj v spolupráci s našou katedrou chémie projekty cyklického vzdelávania, napr. „**Environmentálna výchova a trvalo udržateľný rozvoj**“, „**Človek a biosféra**“ a iné. Toto vzdelávanie je určené pre učiteľov **chémie, biológie, prírodopisu, ekológie, geografie** alebo **pre koordinátorov environmentálnej výchovy** na jednotlivých školách. Realizáciou projektov je pokus o zmenu postojov v tradičnej školskej a mimoškolskej činnosti. Cieľom je pomôcť rozvíjať tvorivú prácu učiteľa, účinnejšie realizovať prepojenie environmentálnej výchovy a trvalo udržateľného rozvoja do výchovy a vzdelávania a naznačiť cesty možného riešenia. Účastník tak získa príležitosť a možnosti rozšíriť si obzor o environmentálnych problémoch životného prostredia a trvalo udržateľnom rozvoji, zároveň si rozvinie praktické zručnosti ako vychovávať prostredníctvom životného prostredia. V tomto vzdelávaní sa využívajú najmä **problémové metódy, didaktické hry – ekohry, pozorovanie, praktické metódy**. Účastník ukončí vzdelávanie vypracovaním práce, jej prezentáciou pred trojčlennou komisiou a získaním certifikátu.

Posledné stretnutie učiteľov v rámci tohto vzdelávania sa uskutočnilo v máji 2001 na našej katedre. Pozornosť sme venovali nasledujúcim témam:

• **Znečisťovanie a znečistenie životného prostredia, globálne problémy životného prostredia** • **Pokusy demonštračné a žiacke** • **Videozáznam ako učebná pomôcka: "Pre zdravé životné prostredie"** • **Laboratórne cvičenie zamerané na zložky životného prostredia – na ovzdušie, vodu, pôdu** • **Výmena skúseností, spätná reflexia**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. HELD, E.- SOJKA, L.- SIMON, L.: *Výchova k starostlivosti o životné prostredie vo vyučovaní chémie*. Bratislava : SPN, 1989. 112 s.
2. KMINIAK, M.: *Environmentálna výchova*. Bratislava : PRF UK, 1997. 94 s. ISBN 80- 967720-3-1.
3. VINCÍKOVÁ, S.: *Teória a prax environmentálnej výchovy*. Banská Bystrica : Dali, 1998. 42 s. ISBN 80-967893-2-5.
4. TÖLGYESSY, J. - RUŽIČKA, I. - HARANGOZÓ, M.: *Ekochémia*. Banská Bystrica : FPV UMB, 1997. 114 s. ISBN 80-8055-023-9.

Z HISTÓRIE GEOMETRIE

Lubica Törökóvá, Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica

Pri vyučovaní treba žiakov motivovať, vysvetľovať im, prečo sa ten-ktorý predmet musia učiť. Učители matematiky veľmi často musia "ospravedlňovať" matematiku, prečo sa ju vôbec žiaci učia a kde všade ju budú potrebovať. Jednou z možností je napríklad poukázať žiakom na históriu, odkedy sa vôbec ľudia geometriou zaoberajú. Chcela by som pomôcť učiteľom trochu histórie z geometrie, ktorá nie je veľmi obľúbená u žiakov. Uvádzam informácie, z ktorých sa dajú niektoré vhodne využiť aj na ZŠ a SŠ ako motivačný prvok - záleží od učiteľa, čo si vyberie (v závislosti od veku svojich žiakov a preberaného učiva).

Geometria je veda o vlastnostiach a vzájomných vzťah-

Počas laboratórneho cvičenia si učители mohli odskúšať jednoduché pokusy zamerané na jednotlivé zložky životného prostredia (Tölgyessy et. al., 1997), napr.:

Ovzdušie (zloženie vzduchu; príprava CO_2 a jeho vlastnosti; odfarbovanie kvetov SO_2 ; vznik vzdušných škodlivín; pokusy s kyslíkom; pôsobenie chlóru na rastliny; príprava ozónu);

Voda (niektoré fyzikálne vlastnosti vody, tvrdosť vody; dôkaz dusičnanov, fenolov, chloridov, železa vo vode; obeh vody v prírode; miničistička);

Pôda (priepustnosť pôdy; uhličitany v pôde; príjem živín z pôdy; ovplyvnenie rozpadu celulózy v pôde minerálnymi olejmi).

Naše skúsenosti poukazujú na to, že učители nevenujú dostatočnú pozornosť praktickým metódam, väčšinou v dôsledku nedostatku času, pomôcok a chemikálií. Práve pokusy, ktoré si učители precvičili v rámci tohto stretnutia, možno uskutočniť s jednoduchým zariadením, s dostupnými chemikáliami a môžu ich zvládnuť nielen učители chémie.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by sa nemalo považovať za neorganizované stretnutia učiteľov, čo je charakteristické pre normatívne modely. 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 rozvoju učiteľov.

hoch priestorových útvarov. Časť geometrie, s ktorou sa zoznamujú žiaci na základnej škole, sa nazýva **elementárna** alebo **euklidovská geometria**. Elementárna geometria sa zaoberá základnými geometrickými útvarmi, ako je bod, priamka a úsečka a takými geometrickými útvarmi, ktoré z týchto základných útvarov vznikli.

Geometria dvojrozmerného priestoru sa nazýva **planimetria** alebo **rovinná geometria**. Geometria trojrozmerného priestoru sa nazýva **stereometria**. Poznáme i viacrozmerné geometrie, ktoré sa zaoberajú abstraktnými priestormi o viac ako troch rozmeroch.

Najjednoduchšie geometrické poznatky boli už známe

v starovekom Grécku 3000 rokov p. n. l. V období okolo roku 2000 p. n. l. vedeli už Babylončania a Egyptania vypočítať obsah štvorcov, obdĺžnikov a trojuholníkov, s dostatočnou presnosťou aj obsah kruhu, poznali vzorce pre výpočet objemu kocky, ihlanu a iných telies. Ako veda sa geometria začala rozvíjať približne od 6. storočia p. n. l. v Grécku, odkiaľ tiež pochádza jej názov geometria, odvodený z gréckych slov *ge* – zem a *metrein* – merať, pretože sa používala hlavne pri vymeriavaní pozemkov, stavebných plôch a pod. Zo starogréckych matematikov vynikli v geometrii učitelia, z ktorých najznámejší bol *Thales z Miletu*, (asi 636 – 546 p. n. l.), autor *Thalesovej vety*, ktorá hovorí, že uhly nad priemerom kružnice sú pravé. Ďalej to bol *Pythagoras zo Samu* s jeho známou Pythagorovou vetou a konečne *Euklides z Alexandrie*, ktorý so o rozvoj geometrie zaslúžil najviac, takže sa o jeho práci zmienim podrobnejšie.

Euklides bol autorom diela, ktoré ovplyvnilo geometriu na tisícročia. Po Biblii bolo preložené do najväčšieho počtu rôznych jazykov. Po vynájdení knižnice v roku 1440 vyšlo vo viac ako tisícich vydaniach a stalo na viac ako 2000 rokov základom učebníc elementárnej geometrie na celom svete. Toto dielo asi z roku 325 p. n. l. sa nazýva **Stoicheia**, v preklade **Základy**. Euklidove základy majú 13 kníh, ktoré sú pozoruhodné nielen svojím obsahom zhrňujúcim vtedajšie geometrické poznatky gréckych matematikov, ale i snahou o logický výklad geometrie postupom, ktorý sa stal vzorom presného vedeckého myslenia nielen v matematike, ale i v ostatných vedách. V čom spočíva zvlášťnosť tohto výkladu?

V úvode každej knihy sú definované základné pojmy, o ktorých sa v knihe hovorí. Po týchto definíciách nasledujú vety, ktoré Euklides nazýva **postuláty** a **axiómy** (súčasná matematika ich už nerozlišuje), čím rozumieme také tvrdenia, ktoré vyplývajú z našich skúseností, a preto ich prijímame ako správne bez dôkazov. Ďalej nasledujú **poučky**, platnosť ktorých je dokazovaná na základe vyslovených definícií alebo poučiek, dokázaných už predtým. Pozrime sa na **Základy** trochu podrobnejšie.

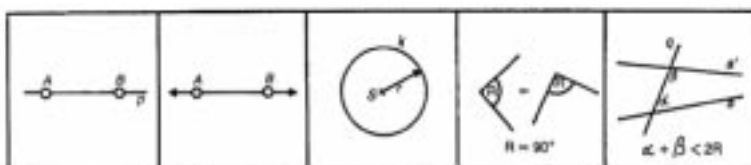
Prvá kniha Základov zhrňuje poučky o vlastnostiach trojuholníka, o rovnobežkách a rovnobežníkoch, o meraní obsahu trojuholníkov a mnohoúhelníkov a končí sa Pythagorovou vetou. V úvode sa popisuje 23 definícií základných pojmov, ako napr.: “Bod je to, čo nemá časti.” “Čiara je dĺžka bez šírky.” “Rovina je to, čo má len dĺžku a šírku.” Po týchto definíciách nasleduje 5 postulátov (pozri obrázok):

1. Dva rôzne body môžeme spojiť vždy len jedinou priamkou p .
2. Úsečku AB môžeme vždy neobmedzene predĺžiť.
3. Z ľubovoľného stredu S môžeme vždy zostrojiť kružnicu k s ľubovoľným polomerom r .
4. Všetky pravé uhly R sú vždy rovnaké (zhodné).
5. Ak tvorí priečka q dvoch priamok a, a' na niektorej strane dva vnútorné priľahlé uhly o súčte menšom ako dva pravé uhly, potom sa priamky a, a' na tejto strane priečky pretínajú.

Po týchto postulátoch nasleduje 9 axióm, napr. “Celok je väčší ako jeho časť.” “Ak sú dve veličiny rovné tretej veličine, sú rovné navzájom.”

Možno vôbec z týchto jednoduchých definícií, postulátov a axióm odvodiť platnosť akejkoľvek zložitejšej poučky? Ale áno, napríklad s využitím 5. postulátu môžeme dokázať poučku, že každými tromi bodmi neležiacimi na priamke môžeme zostrojiť kružnicu, že existujú trojuholníky, ktoré majú zhodné vnútorné uhly, ale pritom nie sú zhodné a pod.

Aby však nedošlo k nedorozumeniu, že sa od napísania Základov nič nezmenilo, dodajme, že podľa dnešných hľadísk niektoré Euklidove definície v matematickom zmysle definíciami nie sú, sú len názorným, niekedy dosť nepresným popisom geometrických útvarov. Sústava euklidovských postulátov a axióm bola neúplná a Euklides sa pri dôkazoch niektorých viet odvolával na také vlastnosti geometrických útvarov, ktoré z postulátov a axióm nevyplývali. Nemôžeme napríklad považovať za definíciu Euklidovo tvrdenie, že “čiara je dĺžka bez šírky”, keď sme predtým nedefinovali, čo je to dĺžka a čo šírka. Za definície nemôžeme považovať ani jeho definíciu bodu a roviny. Pokiaľ ide o neúplnosť euklidovských axióm, ich súhrn stačil na dôkazy k prevažnej väčšine viet elementárnej geometrie až do 19. storočia, kedy sa už celý rad významných matematikov snažil o doplnenie Euklidových axióm. Úplnú **axiomatickú sústavu**, z ktorej dnes odvodzujeme všetky vety elementárnej geometrie, spracoval nemecký matematik *Hilbert* vo svojom diele **Grundlagen der Geometrie** z roku 1899. Nepresnosti v definíciách a neúplnosť sústavy axióm však v žiadnom prípade neznižujú Euklidove zásluhy o to, že matematika ako prvá veda vybudovala spôsob vedeckého myslenia spočívajúceho v tom, že z niekoľkých definícií základných pojmov a axióm prebraných zo skúseností dokazuje platnosť ďalších poučiek. Ich súhrn tvorí základňu, bez ktorej by veda nebola vedou.



Ešte pár slov pre zvedavých, ktorí si položili otázku, ako v súčasnej dobe definujeme napr. bod, priamku a rovinu, keď sme povedali, že Euklidove definície týchto pojmov definíciami nie sú. Možno budete sklamaní, ale ani dnes

najdokonalejšia a uznávaná Hilbertova axiomaická sústava elementárnej geometrie tieto základné pojmy jednoducho nedefinuje a obmedzuje sa len na konštatovanie, že “rozlišujeme prvky troch množín, pričom prvkom prvej množiny hovoríme body, prvkom druhej množiny priamky a prvkom tretej množiny roviny, ktoré majú vlastnosti

stanovené sústavou axióm geometrie”.

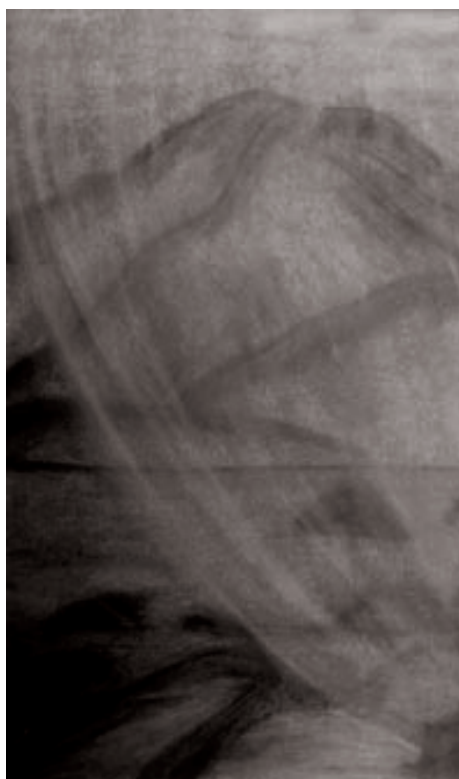
Viete vôbec koľko geometrií existuje? Zdá sa vám táto otázka divná? Myslite si, že nemôže existovať geometria, v ktorej by platilo, že daným bodom môžeme viesť k danej priamke viac ako jednu rovnobežku? Je to možné, ale o tom až nabadúce.

PREDSTAVUJEME

RENATA MURGAŠOVÁ

Oľga Dzúriková, Metodické centrum Banská Bystrica

Mgr. Renata Murgašová pedagogicky pôsobí na ZŠ Pieninská v Banskej Bystrici. Bola členkou Výtvarného štúdia pri krajskom osvetovom stredisku v B. Bystrici. Svoju tvorbu vystavovala na spoločných klubových výstavách. V súčasnosti spolupracuje s Metodickým centrom v Banskej Bystrici. V tomto čísle nášho časopisu predstavujeme výber z tvorby pri príležitosti jej významného životného jubilea.



R. Murgašová: Batizovské pleso. Suchý pastel, 1974

Mgr. Renata Murgašová, rod. Petrincová, sa po skončení Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici venovala okrem pedagogickej práce a rodiny aj vlastnej výtvarnej tvorbe. Pod odborným vedením známych akademických maliarov, akými sú Fr. Kráľ, Fr. Ondro a Pavol Muška, sa mohla ďalej systematicky zúčastňovať výtvarných klubových výstav, súťažných a nesúťažných prehliadok výtvarnej tvorby neprofesionálnych výtvarníkov v Ružomberku, Zvolene, Martine, Dubnici, Považskej Bystrici a Banskej Bystrici.

Najvyššie ocenenia získala na celoslovenských súťažiach ZUČ pedagogických pracovníkov “Chalupkovo Brezno”. Pod jej vedením a odborným vplyvom aj jej žiaci získali

ocenenia najmä v súťažiach detskej ľudovej tvorby “Deti a tradičná ľudová tvorba”, ktoré sa každoročne konávajú v Ružomberku.

Autorka na ZŠ Pieninská vykonáva funkciu zástupcu riaditeľa a vyučuje výtvarnú výchovu a prírodovedu. Pri svojej práci považuje za dôležité motivovanie a rozvíjanie kreativity u svojich žiakov aj kolegov. Vyučovanie výtvarnej výchovy a prírodovedy poskytuje učiteľovi možnosť vytvorenia vlastnej koncepcie vyučovania daných predmetov. Tu už nepostačuje práca s UO a metodickými príručkami. Učiteľ musí študovať od odbornej literatúry výtvarno-technickej, technickej, až po celý rad monografií a odborných časopisov. Veľmi dôležité sú aj stretnutia s kolegami na seminároch, stážach a výstavách. Na základe týchto podmienok sa po profesionálnej a emocionálnej stránke rozvíja aj sama autorka.

Z tejto tvorby predstavujeme **záznamy a impresie**, ktorá autorka vytvorila vo Vlkolínci a na Suchom vrchu nad Radvaňou, odkiaľ autorka pochádza. **Grafické kompozície** vznikli pod vplyvom dojmu z krásnych Vysokých Tatier. **Reflexie** vytvorené suchým pastelom a olejom vyjadrujú autorkin filozofický postoj k prírode, životu a podnecujú nás k uvažovaniu. Okrem prezentovaných prác sa autorka venuje aj úžitkovému umeniu, kde využíva bohatosť tradičných ľudových techník, materiálov a citlivé farebné ladenie.

Autorkin výtvarný prejav sa vyznačuje kultivovanou formou a účinným využitím rukopisu. Žensky citlivým a poetickým prístupom k námetom ponúka nový senzibilnejší pohľad. V duchu názoru B. Kosovej: “...ten kto chce vychovávať osobnosti, sám musí byť osobnosťou, musí byť tvorivý a musí veľmi ľúbiť svojich žiakov a svoje povolanie, aby kvôli nim bol ochotný sám na sebe pracovať, skúšať nové a neustále sa vzdelávať.”

Renata Murgašová takou osobnosťou nepochybne je - nielen pre svojich synov, rodinu, ale aj pre školy, na ktorých pôsobila, ako i celé svoje okolie.