

## VÝSKUM O UČITEĽOVI PRE UČITEĽA

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Výskum o učiteľovi, podmienka efektívnej personálnej práce v školstve. Orientácia pedeutologického výskumu na Slovensku.*

**Kľúčové slová:** *pedeutologický výskum, personálna práca, profesionalizácia učiteľa, kľúčové možnosti učiteľa*

Absencia personálnej stratégie v slovenskom školstve je chronicky známa. Za jednu zo základných príčin prečo tento nežiaduci stav pretrváva, považujeme **absenciu systematického výskumu o učiteľovi na Slovensku**. V kontexte očakávaných zmien slovenského školstva i vstupu Slovenska do EÚ sa nám javí veľmi naliehavo potreba zmeniť tento nežiaduci stav.

Diskusia medzi Európskou federáciou odborových zväzov (ETVC) a Európskou federáciou zamestnancov (UNICE) viedla k tomu, že pre európsky trh práce boli vymedzené základné pracovné vedomosti, zručnosti a postoje (K. Jasinski et al., 1997, s.44):

- schopnosť komunikovať, vyhľadávať a sprostredkovať informácie;
- schopnosť reagovať na zmeny v prostredí a prispôbovať sa im (najmä k zmenám v používaní nových technológií);
- schopnosť samostatne sa rozhodovať, poznať svoje práva a povinnosti občana a konzumenta;
- schopnosť ďalej sa vzdelávať a rozvíjať;
- vedieť sa dohodoriť v cudzích jazykoch;
- aktivita, pohotovosť, tvorivosť, zodpovednosť, kritickosť, nezávislosť v zamestnaní a v ďalších činnostiach.

Uvedený inventár je príkladom požiadaviek na prácu, ktorá odráža sociálno-ekonomický rozvoj štátov EÚ.

Spoločenský rozvoj vplýva na vznik nových profesií alebo modifikáciu požiadaviek na jestvujúce profesie. Zmeny, ktoré sa uskutočňujú v profesionálno-kvalifikačnej štruktúre sa dotýkajú aj oblasti vzdelávania a na školský systém vytvárajú tlak, aby na tieto zmeny reagoval. Jednou z kľúčových podmienok, aby to dokázal sú i zmeny v profesii učiteľa v európskom i národnom kontexte (V. Rosa, et al., 2000).

V súčasnosti sa hovorí o kríze učiteľskej profesie, ktorá sa musí vyrovnávať s uvedenými vonkajšími zmenami. Navyše je táto profesia spochybňovaná v tom smere, že nespĺňa niektoré požiadavky na úplnú profesiu. Je považovaná za semiprofesiú, alebo vyvíjajúcu sa profesiu. (J. Průcha, 1997)

Reakciou na tento stav je požiadavka na **profesionalizáciu učiteľov**, čo sa má podľa J. Kořu (1997) prejavovať **v dôraze na osobnostný rast a vzdelávanie učiteľov, zlepšenie pracovných podmienok, vytvorenie národnej certifikácie na vypracovanie vnútorných**

**záväzkov k profesii**. Tento proces zvýši **sebavedomie, autonómiu i sebakontrolu učiteľov, ako aj ich skupinovú kohéziu potrebnú na presadzovanie profesionálnych požiadaviek voči spoločnosti**. V prácach M. Zelinu (1996), I. Tureka (1999), V. Rosu (1999) sa uvádza viacero dôvodov na profesionalizáciu slovenských učiteľov - vedecké zanedbanie pedagogiky, malé poznanie a uplatňovanie moderných pedagogických a psychologických smerov, prístupov, metód vzdelávania žiakov, podceňovanie výchovy vo vyučovacom procese zo strany učiteľov, nevypracovaný motivačný systém vzdelávania učiteľov a pod.

Ide o zložitý problém, čo dokumentuje S. Štěch (1994), práca ktorého konfrontuje názory európskych i amerických odborníkov. Uvádza množstvo znakov odlišujúcich učiteľskú profesiu od iných rozmanitých pohľadov na rolu učiteľa. Jeho kvalitatívna charakteristika učiteľstva ako „komplexného povolania“, či „intelektuálneho majstrovstva“ je podnetná, v argumentačnej rovine však chýba dostatočný empirický materiál. Podľa S. Štěcha komplexnosť, neistoty a problematickosť učiteľského povolania zdôrazňuje potrebu porozumieť jedinečnosti výchovného procesu a učiteľ musí získať vhlád do základných profesionálnych situácií. Odstup, reflexia a kladenie otázok je podľa neho cestou k profesionalite učiteľa.

V. Spousta (1994) žiada, aby sa problematikou učiteľa teoreticky i výskumne viac zaoberala pedeutológia (tiež B. Bližkovský, 1995). **K osobnosti učiteľa ako pedeutologickému problému je možné pristupovať normatívne alebo empiricky**. „Normatívny prístup určuje všeobecné schémy, normy a paradigmy, teda. to, čo má byť. Pri empirickom prístupe vyhľadávame a analyzujeme vlastnosti, postoje, charakteristiky učiteľov, ktoré reálne jestvujú, teda zistíme to, čo je.“ (Spousta, 1994)

Prvý z nich vychádza z normatívneho modelovania roly učiteľa s vymedzovaním jeho všeobecných a typických charakteristík. Vlastnosti a správanie učiteľov predstavujú očakávania na plnenie ich sociálnej roly. Tento obraz učiteľa je rozmanitý, pretože závisí od „rôznorodých“ autorov, ktorí tieto očakávania artikulujú.

Druhý, empirický prístup vychádza zo snahy o exaktnú analýzu pracovnej činnosti učiteľov vo väzbe na pôsobiacu podmienku ich práce i požiadavky na pedagogickú prácu. Zistenie reálneho stavu nám umožní vytvárať reálne

projekty zmeny profesie (cieľov a procesov profesionalizácie) a nepochybné i ovplyvňovať normatívne prístupy k role učiteľa.

Ambíciou normatívnych prístupov je deduktívnou cestou určiť požiadavky na ideálneho či dobrého učiteľa. Normatívnych pohľadov na rolu učiteľa prezentovaných v odbornej literatúre je pomerne veľa. Odlišnosti medzi autormi v profesionálnych požiadavkách na rolu učiteľov pripisujeme ich príklonu k určitej vzdelávacej filozofii či pedagogickému prúdu (N. Bertrand, 1998, J. Průcha, 1997).

D. Hopkins a D. Stern (1996) urobili porovnávaciu analýzu v 10 krajinách OECD a vypracovali nasledovnú profesio-grafickú charakteristiku dobrého učiteľa:

- vysoká mobilizácia, zodpovednosť, entuziazmus pre učiteľské povolanie;
- dobrý učiteľ chápe svoju prácu ako povolanie (má ju veľmi rád, uspokojuje ho, je pre neho aj „koníčk“ a nie iba ako zamestnanie);
- láska k deťom, pozitívny vzťah k žiakom, študentom;
- majstrovské ovládanie didaktiky (metodiky) predmetov, ktoré vyučuje;
- oboznamovanie sa s rozličnými filozofiami výchovy a vzdelávania, koncepciami a metódami vyučovacieho procesu, ich optimálne využívanie v praxi a na tomto základe vypracovanie vlastnej, špecifickej koncepcie vyučovacieho procesu;
- spolupráca s ostatnými učiteľmi;
- permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce a jej zefektívňovanie, optimalizácia.

M. Zelina (2000) tvrdí, že niektoré charakteristiky dobrého učiteľa zistené v USA a západnej Európe boli zistené aj vo výskumoch u nás.

Bolo by možné uviesť ďalšie normatívne prehľady požiadaviek na rolu dobrého učiteľa, líšiace sa napr. mierou abstrakcie (B. Bližkovský, 2000; O. Hausenblas, 1997; V. Spilková, 1966; M. Zelina, 1997). Asi najkonkrétnejšie popísal 7 kľúčových zručností učiteľov, ktoré majú charakter komplexnejších kompetencií, z pozície čo učiteľ robí a čo môže robiť Ch. Kyriacou (1996).

Hovorí o požiadavkách na:

1. plánovanie a prípravu,
2. realizáciu vyučovacej jednotky,
3. klímu v triede,
4. disciplínu,
5. hodnotenie prospechu žiaka,
6. reflexiu vlastnej práce,
7. evaluáciu vlastnej práce.

Pri každej kompetencii popisuje sumu rôznych činností,

ktoré učiteľ uskutočňuje v triede. Uvádza zistenia z britských výskumov, ktoré poukazujú na to, že skúsení a úspešní učitelia dokážu na rozdiel od začiatočníkov špecifickým spôsobom adekvátne využívať svoje kompetencie vo vyučovaní.

Problém všeobecne normatívne vymedzených kompetencií môže byť v tom, na čo upozorňuje S. N. de Jesus (1995/96), že ani skúsený učiteľ ich nemôže (pokiaľ sú veľmi rozsiahle) vedieť v pedagogickej práci naplniť. Porovnávanie sa s ideálom môže učiteľov navyše frustrovať. Typizácia roly učiteľa môže byť v rozpore s tým, že každý učiteľ je individualita, ktorá svoje osobné kvality dokáže adekvátne využiť pre žiakov. Je to v zhode s tým, na čo upozorňuje L. W. Anderson (1989) a R. B. Burns (1989), keď hovoria o tzv. generalizáciách a učiteľoch, čiže zovšeobecnených vedeckých súdoch o učiteľovej osobnosti a jej vplyve na výsledky edukačných procesov:

1. nejestvuje univerzálna definícia dobrého, či efektívneho učiteľa;
2. učitelia sú navzájom veľmi odlišní v množstve osobnostných a profesijných charakteristík, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektívnosť vyučovania;
3. charakteristiky učiteľa nemajú priamy vplyv na prospech žiakov;
4. učitelia sa vyvíjajú cez niekoľko predpovedateľných a kvalitatívne odlišných etáp, to znamená od statusu začiatočníka k statusu experta.

Všeobecné požiadavky na učiteľa sú uvedené aj v poslednom transformačnom dokumente „Národný program výchovy a vzdelávania v SR“ (2000); jeho autori zdôrazňujú, okrem iného, potrebu vytvoriť celoštátne štandardy pedagogickej spôsobilosti. Domnievame sa, že si to okrem normatívnych prístupov vyžiada intenzívne empirické výskumy, najmä profesiografického zamerania.

Výskumov, ktoré sa dotýkajú práce učiteľa, nebolo v minulosti na Slovensku veľa. Podobne situáciu hodnotí J. Průcha (1997) v Česku, hoci v západnej Európe a USA patrí tento typ výskumu medzi najrozšírenejšie. Situácia sa u nás v poslednom desaťročí výrazne nezmenila k lepšiemu. Nejestvujú pracoviská pedeutologického výskumu, ktoré by sa systematicky venovali problémom učiteľa. Systematický pedeutologický výskum je potrebný na vytvorenie personálnej stratégie v školstve a jej realizácie v školách. **Len na báze exaktných údajov a teórie o učiteľovi je možné argumentovať a pozitívne ovplyvňovať rozhodovanie štátnych a samosprávnych orgánov zlepšujúce životné a pracovné podmienky učiteľov, hľadať nástroje na rozvoj ich profesionalizácie, ktorá je kľúčom k pozitívnej zmene kvality slovenského školstva.**

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BLIŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M., et al: *Středoevropský učitel*. Brno : Konvoj, 2000.

JASIŇSKI, Z. – KOZŁOWSKA, A.: *Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesio-grafických výzkumů*. In: *Pedagogická orientace*, 1997, č. 3, s.41-52.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s.

ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Návrh koncepce výchovy a vzdelávania v SR:Projekt Milénium*. Nitra: Slovidic, 2000.

SPOUSTA, V.: *Aktuální otázky profesné přípravy třídního učitele. Osobnost učitele*. In: *Texty ke studiu otázek výchovy*. Brno : Paido, 1994.

*Summary: The author would like to draw attention to the need of a systematic research on a teacher as a key to an efficient personal work within the school system with the aim to improve professional development of teachers*

## CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE A ŠKOLSKÁ EDUKÁCIA

Beata Kosová Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

*Anotácia: Úlohy školy v podpore celoživotného vzdelávania. Schopnosti a zručnosti pre 21. storočie. Učiaci sa škola podporujúca celoživotný vzťah k učeniu. Predpoklady celoživotného učenia sa. Roly učiteľa v podpore celoživotného vzdelávania.*

*KLúčové slová: celoživotné vzdelávanie, formatívny charakter vzdelávania, učenie sa v akcii, celoživotný vzťah k učeniu, učiaca sa škola, predpoklady celoživotného vzdelávania*

Súčasná celoeurópska diskusia k Memorandu o celoživotnom vzdelávaní je dôkazom toho, že všeobecnou ústrednou myšlienkou v uvažovaní o vzdelávaní v 21. storočí sa stala potreba permanentnej kultivácie človeka, jeho rozvoja vo všetkých obdobiach jeho života. Kľúčové posolstvá Memoranda, smerujúce nielen do oblasti edukačnej, ale aj do oblasti ekonomickej a politickej, dokumentujú, že ide o problematiku dotýkajúcu sa celého života a budúcnosti spoločnosti.

V edukačnej oblasti Memorandum stanovuje dve vážne široké požiadavky. Jednou je dosiahnutie **motivácie k celoživotnému vzdelávaniu** u každého jednotlivca a vybavenie každého človeka **novými zručnosťami** - od študijných kompetencií až po digitálnu gramotnosť, ktoré mu umožnia vzdelávať a predovšetkým sebvzdelávať sa po celý život. Druhou sú **inovácie vo vzdelávaní**, a to nielen v celej kontinuálnej vzdelávacej ceste školou, ale aj **v projektoch druhej šance** vo formálnom i neformálnom vzdelávaní, základné kritérium ktorých má byť učenie sa v akcii, kreditný systém vzdelávania s flexibilitou výberu vzdelávacích modulov.

### Úlohy školy v celoživotnom vzdelávaní

• Škola bude musieť **vytvárať u každého žiaka predpoklady pre celoživotné vzdelávanie** už od preprimárneho až po terciálny stupeň vzdelávania. To znamená zmeniť charakter vyučovania, realizovať bežný každodenný pedagogický proces tak, aby sa každý človek po celý život **mohol, chcel a vedel učiť**. Mohol – teda mal šance a rovnosť prístupu, chcel – teda mal celoživotný pozitívny vzťah k učeniu, vedel – teda ovládal stratégie efektívneho a sebariadeného učenia.

• Škola musí intenzívnejšie hľadať cesty, ako riešiť svoj večný, dnes mimoriadne vypuklý problém – **rozvíjať nové schopnosti žiakov a poskytovať nové informácie s čo najmenším oneskorením za životom**. To si vyžaduje skutočne iné chápanie charakteru edukácie v škole smerom k formatívnej a individualizovanej, hlboké inovačné zmeny nielen v jej metodike, ale i v obsahu tak, aby každý žiak všeobecne ako človek, ale aj ako individuálna osobnosť v nej získal to, čo bude práve on v živote

potrebovať. Krédom školy by sa mal stať maximálny profit každého žiaka na jeho vlastný rozvoj z tej ponuky, ktorú škola ponúka.

• Škola by mala vytvárať rôznorodé **možnosti na kompenzáciu nedostatkov formálneho vzdelávania**, resp. na doplnenie absentujúcich poznatkov a spôsobilostí, vyvolaných spoločenským vývojom a transformáciami profesií, a to pre rôzne vekové, profesné, sociálne a iné skupiny obyvateľstva. Paradoxne by teda mala neformálnymi formami, ktoré sú flexibilnejšie, kompenzovať vlastnú skostnatenosť a rigiditu.

• Škola, od základnej po vysokú, sa bude musieť **otvoriť širšej verejnosti**, efektívnejšie využívať ľudský i materiálny potenciál; takpovediac od rána do večera, od pondelka do nedele a ak nebude chcieť zaostávať za neformálnymi a neštátnymi inštitúciami, možno vytvárať aj vlastné zariadenia na ďalšie vzdelávanie.

• To všetko však znamená, že aj roly učiteľa sa dost' zásadne zmenia, pretože **učiteľ bude objektom, ale i subjektom celoživotného vzdelávania**. Učiteľ bude objektom celoživotného vzdelávania nielen preto, že učiteľská profesia vyžaduje v každej dobe permanentnú inováciu. Zdôrazňovanie trvalého celoživotného vzťahu žiakov k učeniu mení filozofiu aj metodiku školskej edukácie a na to musia byť učitelia pripravovaní. Práve učitelia rôznych stupňov škôl môžu byť subjektmi, konkrétnymi realizátormi celoživotného vzdelávania iných, vrátane svojich kolegov a seba samého.

Bude škola schopná tieto náročné požiadavky splniť? V jej dnešnej podobe pomerne unifikovanej, direktívnej, uzatvorenej, málo autonómnej, a tým aj málo flexibilnej inštitúcie, asi nie. Dá sa však predpokladať, že čím menej bude škola plniť naznačené úlohy, tým viac prostriedkov a ľudských kapacít bude potrebné vynakladať na edukáciu obyvateľov mimo nej a **tážiško edukácie podľa potrieb jednotlivca sa presunie do mimoškolskej sféry**. Môže si škola a naša spoločnosť dovoliť takýto vývoj?



Z mnohých možností, ako tento vývoj ovplyvňovať, je jednou z najdôležitejších úloha školy pri budovaní predpokladov na celoživotné učenie. Ktoré sú to tie nové schopnosti a zručnosti, potrebné pre život v 21. storočí a aká je to škola, čo ich dokáže sprostredkovať?

### Nové schopnosti a zručnosti

Delorsova správa Medzinárodnej komisie UNESCO „Učenie je skryté bohatstvo“ formuluje vo všeobecnej, ale jasnej podobe 4 nutné piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie (Spilková, 1999, s. 23):

- **Učiť sa poznávať** - teda ovládať nástroje, ktorými možno bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, pretože skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.
- **Učiť sa konať** - teda byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym manipulovaným objektom, byť človekom schopným slobodne rozhodovať.
- **Učiť sa žiť spoločne** - teda vážiť si, rešpektovať, tolerovať odlišnosti iných, kooperovať s nimi, nie s nimi bojovať, nechcieť ich ovládať, ale konať voči nim zodpovedne a mravne.
- **Učiť sa byť** - teda byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu.

Sú to vlastne najdôležitejšie kľúčové kompetencie človeka v živote, a teda musia byť kľúčovými cieľmi a obsahmi už aj v škole. Nie sú odvodené z vedných disciplín a objektívnych teórií, ale z človeka ako aktívneho subjektu vlastného života vo svete.

Globálna výchova tvrdí, že dnešná škola orientujúca sa na odovzdávanie informácií a ešte k tomu centrálné schvaľovaných, je populnicou ľudských možností. Informácie narastajúce geometrickým radom nie je možné neustále pridávať do vzdelávania, a preto deti dostávajú len dnešné informácie, ktoré v momente ich vstupu do činného života už budú prekonané, alebo nevyužiteľné. Informatívny charakter edukácie, prioritná orientácia na obsah je preto orientáciou na minulosť a prítomnosť. Za perspektívny považuje **formatívny charakter edukácie**, ktorý si kladie za cieľ rozvíjať človeka tak, aby bol schopný informácie získavať, triediť, spracovávať, pochopiť, vyhodnocovať, použiť ich v akcii, tvorivo a zároveň humánne ich aplikovať pri riešení životných i pracovných problémov. Orientácia na človeka, na jeho schopnosti a postoje je preto orientácia na budúcnosť.

Jednou ilustráciou nových schopností môže byť počítačová gramotnosť. Nie však tak, ako ju často chápu dnešní učitelia, že dieťa sa jednoducho naučí ovládať počítač. To je vo vzťahu k spomínaným pilierom a k súčasným možnostiam, ktoré počítač poskytuje, veľmi málo. Ako príklad **učenia sa v akcii** je vhodná počítačová hra Sims city 3000, v ktorej dieťa v role starostu na holej pláni vybuduje a riadi život veľkomesta tak, aby prebiehal ako v reálnej podobe. Ak to nedokáže, je jeho mesto zničené,

napr. zhorí preto, že požiarna stanica je malá a je umiestnená v odľahlej časti mesta, obyvatelia zomrú na choroby, pretože je nevyriešená likvidácia odpadu a v meste je málo nemocníc vzhľadom na počet obyvateľov. Starosta nemá dostatok prostriedkov z daní, pretože založil málo výrobných podnikov, ak však dane príliš zvýši, obyvatelia štrajkujú, nerobia a odvolávajú ho z funkcie. Hráč teda musí premyslene, v spolupráci so svojimi riadiacimi a poradnými orgánmi, ktoré má v hre k dispozícii, riešiť politické, ekonomické, dopravné, zdravotné, ekologické, urbanistické a iné problémy svojho mesta vo vzájomných životných súvis-



R. Habová: Pyramída. Glazovaná keramika, plastika. 2001

lostiach. V akom ostrom protiklade je využitie a zovšeobecnenie týchto skúseností s memorovaním učiva z vlastivedy či z občianskej náuky o tom, aké sú v meste inštitúcie, samosprávne orgány a aké majú úlohy? A to nehovoríme o interaktívnej komunikácii so svetom prostredníctvom internetu vo vzdelávacích a odborných diskusných skupinách či už žiakov, alebo učiteľov, ktoré majú, podľa niektorých prognostických úvah, dokonca nahradiť školské vyučovanie.

Do školy treba teda zaviesť počítače preto, aby sa človek dostal **do okamžitého kontaktu s novými informáciami, do kontaktu aspoň so simulovaným životom už v škole** a nie až keď ju ukončí, aby nemusel ihneď siahať po inom vzdelávaní. Na našich deťoch môžeme už dnes vnímať rýchly nárast so školou paralelných vedomostí a skúseností, ktoré dieťa každodenne využíva, ale ktoré škola nepodporuje, ani ich nedokáže uplatniť. Nemožno sa potom čudovať, že deťom sa klasické frontálne „výkladové a preverovacie“ vyučovanie javí ako nudné, formálne, nepotrebné a túžia z neho čo najskôr uniknúť.

### Učiaci sa škola – škola s celoživotným vzťahom k učeniu

Podmienkou **celoživotného vzťahu k učeniu** je, aby žiak cítil, že učenie mu prináša skutočný osoh, má preňho zmysel, aby cítil, že vďaka nemu rastie, naplňuje svoje záujmy, uspokojuje svoje potreby, že vďaka nemu môže lepšie riešiť všetky svoje problémy. Ak cíti, že sa môže učiť seba čo najvlastnejším, najľahším a najefektívnejším spôso-

bom a že mu jeho individuálne odlišnosti nespôsobujú umelé prekážky a diskrimináciu. Holandskí autori Caluwe, Marx a Petry považujú otázku individualizácie vyučovania za takú dôležitú, že je pre nich zásadným kritériom hodnotenia rozvoja existujúcich výchovno-vzdelávacích koncepcií do piatich nadväzujúcich modelov. Škola s frontálnym kognitívne orientovaným vyučovaním je pre nich prvým, najmenej rozvinutým školským modelom. Až modely 4 a 5 predstavujú ten typ vzdelávacej koncepcie, ktorému sa vo svete hovorí tzv. **učiaci sa škola** - learning school. (Bližšie pozri Kosová, B.: Päť vzdelávacích modelov v holandskom školstve. Pedagogické rozhľady, 3, 1994/95, č. 5, s. 22 - 24).

Nosným kritériom učiacej sa školy je vysoká miera **individualizácie vyučovania**. Aj keď existuje presné uvedenie si sledovaných kognitívnych aj nonkognitívnych cieľov učiteľmi, je **výber cieľov** a ciest výchovy a vzdelávania pre každého žiaka iný. Závisí od výsledkov, ktoré dieťa dosiahlo na určitom stupni rozvoja. Podobne obsah výučby a jeho štruktúra závisia od toho, v akom štádiu rozvoja sa jednotlivé dieťa nachádza v danom momente. Učители sami určujú témy vyučovania, ktoré podľa dôkladného poznania žiakov čo najviac zodpovedajú ich potrebám v danom momente. Piaty, najvyšší model dokonca považuje žiaka za osobnosť, ktorá sama môže vplyvať na **obsah vyučovania** a vybrať si takú cestu vzdelávania, ktorá pomôže jemu osobne dosiahnuť najlepšie výsledky. Žiak si sám pred seba stavia ciele a prijíma rozhodnutia. Potreby, želania žiakov, osobné situácie ich života, sociálne udalosti v triede a v okolí sú dôležitými súčasťami vzdelávacieho procesu. Výučba je otvorená a často sa pretvára podľa návrhu učiteľov a žiakov. Vyučovanie v modeloch zaradených k učiacej sa škole je flexibilné a otvorené, preto ani normy a **požiadavky na výsledky**, okrem minimálnych štandardov, nie sú fixované. Individuálne potreby žiakov vedú k rôznym výsledkom. Testy majú diagnostický a autodiagnostický charakter, slúžia na hodnotenie pokroku žiaka oproti predchádzajúcemu stavu. Hlavnou funkciou testov je určiť, čo sa má vyučovať ďalej. Žiaci sami v spolupráci s učiteľmi hodnotia svoje úspechy a podľa nich sa podieľajú na tvorbe nových tém a projektov.

### **Predpoklady celoživotného učenia sa**

Predpokladom celoživotného vzdelávania je **naučiť žiaka učiť sa**. Vyžaduje to realizovať také metódy, v ktorých má žiak možnosť uvedomovať si, čo mu pri učení najviac pomáha, čo je hlavné a čo nepodstatné, chápať javy v súvislostiach a hierarchiách. Integrované tematické vyučovanie zdôrazňuje napr. pojmové mapy, ktoré vyznačujú nosné pojmy, otvorené vyučovanie často využíva schémy, waldorfská škola vizualizáciu, dramatická výchova dramatizáciu, konštruktivistické smery postupné konštruovanie poznatkov či kognitívny konflikt a pod. Deti sa nemajú naspamäť učiť to, čomu nerozumejú.

Žiak sa môže lepšie naučiť učiť sa vtedy, ak sa čo najviac

podieľa na riadení procesu vlastného učenia. Preto učiace sa školy realizujú tzv. „**žiakom centrovanú**“, t. j. **sebariadenú výučbu**, ktorú si žiak projektuje, realizuje a vyhodnocuje čo najviac sám. Literatúra, napr. Rogers a Freiberg (1999), ale aj prax napr. montessoriovských, freinetovských, jenských, daltonských alebo otvorených škôl dokazuje, že takáto výučba pri dobrom vedení pomáhajúcim učiteľom môže byť veľmi efektívna. Príkladom takých postupov sú napr. týždenné plány žiaka, v ktorých je aj priestor na aktivity vyberané žiakom z učiteľovej ponuky, žiakom priebežne kontrolované, za splnenie ktorých nesie osobnú zodpovednosť. Využívajú metódy, v ktorých je dieťa čo najviac činné a aktívne - diskusie, kooperatívne učenie, sprevádzané objavovanie, zmluvy, hranie rol, projekty, alebo výskumné aktivity.

Samostatné učenie sa žiaka nemôže existovať bez každodenného sebahodnotenia. Kto nedokáže hodnotiť svoju prácu, nemôže ju úspešne vykonávať, lebo ju nevie cielene zlepšovať a odstraňovať chyby. Osobitný význam má preto kvalitná **spätná väzba** umožňujúca autokorekciu vlastných chýb a posun vpred. Spätná väzba má byť čo najviac vecná, má hovoriť, čo bolo dobre a prečo, aby bolo jasné, čo treba opakovať, čo bolo nesprávne a prečo, aby bolo jasné, čo treba zmeniť a ako. Tým učí žiaka identifikovať a odstraňovať chyby, učí ho kritériám hodnotenia a tým aj sebahodnotenia, dáva mu nástroj pre zmenu. Ide teda o stratégie formatívneho, kritériálneho a autonómneho hodnotenia namiesto ponížujúceho označenia žiaka a jeho výkonu číslom.

Celoživotný vzťah k učeniu sa tvorí na základe **zmysluplného učenia**. Aby edukačné zásahy mali vplyv na osobnosť, musia mať charakter dôležitých, **osobne významných situácií**. Významnosť situácie pre jednotlivca však nemožno posudzovať zvonku, teda ako sa všeobecne posudzuje učiteľmi, ale podľa toho, ako ju vníma daný jednotlivec. Ak ju považuje za významnú, otvára sa jej, necháva ju na seba pôsobiť, reaguje, vyhľadáva ju, tvorí ju. „Jednotlivec teda nie je iba objektom situácií, do ktorých sa dostáva a ktoré prežíva, ale je podvedomým alebo vedomým subjektom ich vyhľadávania alebo tvorby“ (Pelikán 1995, s. 52). Podstatnou príčinou neúčinnosti edukácie a nežiadúceho vzťahu k učeniu je práve to, že dieťa sa nestáva subjektom sociálne významných pedagogických situácií, ktoré tak vnímajú a väčšinou aj tvoria dospelí, nespája ich so svojím ja, nekladá do nich osobný zmysel, t. j. neprežíva ich, netvorí ich, učenie vychádzajúce z nich nie je preňho zmysluplné.

Nevyhnutnou podmienkou osobne významného učenia

### **Ťah**

*Šachista sa neježí,  
že mu straší vo veži.  
Pomôže si v trápení -  
vežu rýchlo vymení.*

*J. Bily*

je **možnosť slobodnej voľby**, dať dieťaťu možnosť voľby predmetov, tém, úloh, alebo variantov riešenia, ktorá vťahuje dieťa do problému. Prežívanie situácie, ktorú má žiak možnosť sám vybrať, riešiť a úspešne doviest' do konca, ďaleko viac zasahuje „ja“, ako prežitie situácie celkom manipulovanej učiteľom. Osobne významné učenie s dlhodobou vnútornou motiváciou ovplyvňujú podľa Rogersa a Freiberga (1999) také prvky slobodnej voľby, ako je kvalita osobného zážitku, vlastná iniciatíva a hodnotenie zážitku samotným učiacim sa - on vie, či sa napĺňajú jeho potreby, ciele, kedy rozumie, kedy má z toho úžitok.

Pre učiacu sa školu platí „učenie sa navzájom“. Jeho predpokladom je bohaté prostredie plné rôznych zdrojov informácií, z ktorých sa možno učiť z prvej ruky, ako aj **kooperatívne vyučovanie**, plné partnerov, od ktorých sa možno učiť, s ktorými si možno pomáhať, podporovať sa, spoluprežívať, získavať skúsenosti sociálneho styku. Sociálne procesy prebiehajúce v skupine sú riadnou súčasťou výučby, preto výchovný a vzdelávací program musia byť tesne zviazané.

### Spôsobilosti učiteľa podporujúceho celoživotné vzdelávanie

Pri vytváraní predpokladov na celoživotné vzdelávanie v škole sú teda aktuálne tieto **požiadavky na spôsobilosti učiteľa**:

- je schopný poskytovať priestor a slobodu pre svojho žiaka, pre jeho sebariadenie, aby žiak sám mohol rásť a osobnostne dozrievať;
- je schopný rozpoznávať potreby svojich žiakov a individualizovať vyučovanie podľa nich;
- je sprostredkovateľom pre žiaka osobne významných zážitkové učenie;
- je schopný organizovať vyučovanie ako kooperatívne, kde všetci, vrátane jeho, sa delia o zodpovednosť za učebný proces, všetci sú si vzájomne zdrojom poznania a podporujú priebežný proces učenia;
- je schopný neustále sa učiť, čo jeho žiaci potrebujú, akí sú a ako im možno pomáhať, je schopný stálej sebareflexie vlastnej práce.

Hlavné **roly učiteľa podporujúceho celoživotnú edukáciu** by mali byť: diagnostik, facilitátor a sprievodca rozvoja každého žiaka či študenta, manažér efektívnych pedagogických situácií, reflektívny profesionál a inovátor, tvorca stimulujúcej a emocionálne bezpečnej triednej či skupinovej klímy. Tieto roly sú ďaleko náročnejšie ako rola prednášateľa, rola precvičovateľa alebo rola skúšajúceho, a preto zásadne nemôžu byť chápané ako vzdanie sa vedenia alebo strata osobnej autority. Bez nich vonkoncom nie je možné naučiť žiaka dosahovať osobné ciele pomocou sebadisciplíny, riadiť vlastné slobodné a samostatné učenie sa.

#### BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

- CALUWE, L. - MARX, E. C. H. - PETRY, M. W.: Razvitije školy: Modely i izmeneniija. (*School-development: Models and Change. Amersfoort 1988*). Kaluga : 1993.
- Konzultačný proces k Memorandu o celoživotnom vzdelávaní. *Internetové stránky MŠ SR*.
- KOSOVÁ, B.: Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov : Rokus, 2000.
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : 1995.
- PIKE, G. - SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994.
- ROGERS, C. R. - FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998.
- SPILKOVÁ, V.: Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v České republice na pozadí západoevropského vývoje. In.: *Univerzitní vzdělávání učitele primární školy na přelomu století*. Praha : PdF UK, 1999, s. 23- 30.

**Summary:** *The author indicates roles of school in a lifelong educational process, she states basic characteristics of „learning school“ and a role of a teacher in the process of lifelong education*

## MOTIVÁCIA ŽIAKOV NA VYUČOVANÍ

Gustáv Rötling, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Užšie a širšie poňatie motivácie žiakov na vyučovaní. Rámcový model motivácie žiakov k učeniu sa. Racionálny model motivácie žiakov pri autoregulovanom učení. Oplyvnenie motivácie žiakov na vyučovaní. Autodiagnostika motivácie učiteľa na napĺňanie univerzálnych potrieb žiaka. Experiment učiteľa v rozvoji motivácie žiakov na vyučovaní.*

**Kľúčové slová:** *autoregulované učenie, model motivácie, univerzálne potreby žiakov, autodiagnostika učiteľa.*

Cieľom tohto článku je ponúknuť čitateľovi úvahy o motivácii žiakov k učeniu sa z psychologického hľadiska. Inšpiroval ma príspevok: F. Rheinberg, F. Man, J. Mareš: Oplyvňovanie učebnej motivácie žiakov. (In: *Pedagogika*, 51, 2001.)

Ide o skrátenú a parafrázovanú verziu pôvodného príspevku, ktorý som doplnil o rozpracovanie motivácie na napĺňanie univerzálnych potrieb žiaka na vyučovaní. Ponúkané dotazníky sú výsledkom tímovej práce v Metodicko-pedagogickom centre Banská Bystrica.



Týmto príspevkom chcem priblížiť čitateľovi zložitý proces motivácie, ktorý je podmienený množstvom premenných pohnútok závislých od individuality každého žiaka. Na vyučovaní sa prístup učiteľa k motivácii skôr orientuje na hľadanie vhodných vyučovacích metód. Tento racionálny, inštrumentálny prístup nemusí však spĺňať vnútorné potreby žiaka.

Na začiatok úvah bude potrebné odlíšiť dva základné prístupy k chápaniu motivácie žiakov na vyučovaní. V podstate je možné uvažovať o užšom a širšom poňatí učebnej motivácii. **Užšie poňatie chápe** učebnú motiváciu ako osobnú aktivitu žiaka, od ktorej si očakáva nárast vedomostí a kompetencií. Žiak chce poznať riešenie problému, chce porozumieť učivu, chce získať zručnosť a pod. Pre užšie poňatie učebnej motivácie je rozhodujúca existencia vízie cieľového stavu, ktorá riadi a iniciuje žiakovu učebnú aktivitu. Tento typ učenia je vhodné označiť ako **autoregulované učenie**.

**Širšie poňatie chápe** učebnú motiváciu ako vytváranie podmienok na priaznivé učenie. Snahou je, aby vyučovanie bolo zábavné, zaujímavé a prebiehalo v príjemnej sociálnej atmosfére. Nárast vedomosti a zručnosti z pohľadu žiaka sa objavuje nepozorovane akoby mimochodom. Má podobu vedľajšieho produktu, nie cieľa, ktorý treba splniť. Bolo by však nefunkčné, keby sa hravosť a zábavnosť vyučovania absolutizovala a úplne sa zanedbávalo rozvíjanie motivácie žiakov k učeniu sa v užšom poňatí. V tomto prípade nepodporujeme potrebu žiaka byť v niečom kompetentný. Získanie kompetencie samo osebe môže byť dostatočne účinnou pohnútkou pre ďalšie učebné aktivity. Kompetenciu žiaka bude vhodné

chápať ako jeho dobrú, preukázateľnú zručnosť vo výsledkoch jeho učenia sa.

Klasické a dodnes platné koncepcie motivačnej psychológie vysvetľujú aktuálnu motiváciu ako výslednicu vzájomného pôsobenia osobnostných a situačných faktorov. Užitočným východiskom pre špecifikáciu podmienok motivácie k učeniu a ich účinkov môže byť Rheinbergov model. (2001)

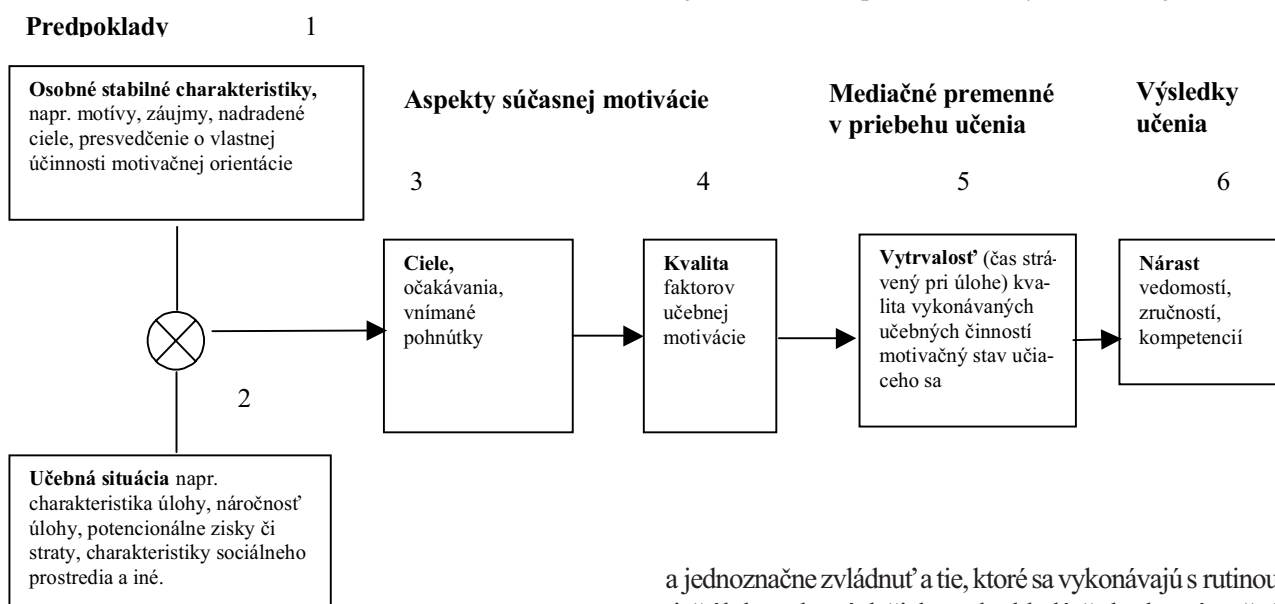
**Rámcový model motivácie k učeniu sa**

**Motívy** v poli 1 sú chápané ako pretrvávajúce preferencie v určitých triedach podnetov. Môže ísť o dosiahnutie výkonu, získanie vplyvu a moci, potreby niekam patriť a iné. Z hľadiska učebnej motivácie sú dôležité podnety vzťahujúce sa na kompetenciu. Žiak sa môže snažiť prezenetovať svoju kompetenciu, alebo sa snažiť o jej získanie.

**Individuálne záujmy** sa vzťahujú na určité oblasti, ako sú počítače, tanec, klasická hudba a pod. Záujmy majú hodnotovú a emocionálnu funkciu. Oblasť záujmu sa nemusí prekrývať s existujúcim vyučovacím predmetom. Rozvíjanie záujmov je pravdepodobnejšie vtedy, ak sa žiak môže slobodnejšie rozhodovať pre užšiu tematickú oblasť a môže sa v nej špecializovať. Ak je koncepcia vzdelávania orientovaná na získanie kompetencií v rozličných oblastiach, potom je ťažko očakávať, že záujmy žiakov sa budú prispôsobovať vyučovaniu a rozvíjať sa.

Kompetencie žiaka ku konaniu môžu byť rôzne. Je to vlastne možnosť, či žiak dokáže riadiť sám seba. Pre motívy súvisiace s kompetenciou žiaka je rozhodujúce, či žiak považuje zadanú úlohu ako výzvu, ako šancu zvýšiť vlastnú kompetenciu alebo aspoň ako možnosť otestovať si ju. Motivačne nepôsobia tie úlohy, ktoré sa majú dokonale

Obrázok 1 Rámcový model motivácie k učeniu sa



a jednoznačne zvládnuť a tie, ktoré sa vykonávajú s rutinou, tiež úlohy, v ktorých žiak predpokladá, že bude neúspešný, ale aj tie, o ktorých už vopred vie, že nebudú pomáhať ďalšiemu učeniu a žiak nevidí ich zmysel. Okrem doposiaľ

uvedených motivačných vplyvov sa na zvýšení kompetencie podieľajú ďalšie premenné. Na začiatku riešenia učebných úloh a učebných situácií je dôležité, **či žiak chce byť úspešný, alebo sa chce vyhnúť neúspechu.** Strach z neúspechu signalizuje nízke sebavedomie žiaka a je spôsobené tým, že pri rozvoji žiaka nebola uplatňovaná individuálna vzťahová norma hodnotenia zo strany učiteľa.

Učenie môže byť podnecované motívmi, ktoré nemusia priamo súvisieť s učebnou aktivitou. Žiak sa môže napríklad učiť preto, aby získal priazeň učiteľa, aby urobil radosť rodičom, ale aj preto, aby dostal dobré známky. Ide tu o vonkajšiu motiváciu. Pri skupinovom vyučovaní sa učenie podporuje naplnením očakávaného uplatnenia roly žiaka.

Pre motiváciu je dôležité, nakoľko je učebná situácia pre žiaka zmysluplná a využitelná. Žiak nemusí byť uistovaný o tom, že naučené zručnosti bude niekedy v budúcnosti potrebovať. Je motivujúce, ak sa žiak ihneď učí v kontexte, v ktorom naučené používa. Tento prístup je označovaný ako **situčné a autentické učenie.**

**Na obrázku v poli 3 sú premenné, ktoré sa viažu na očakávanie žiaka. Vzniká požiadavka, aby žiak mal jasnú predstavu cieľového stavu po učení. Ideálne je, ak si žiak sám stanovuje vlastné učebné ciele.**

Ciele ale bývajú stanovované vopred ako požiadavky učiteľa. Tu vzniká ale významný priestor na motiváciu, ak učiteľ dokáže rešpektovať individuálne rozdiely v učení sa žiakov a prispôsobuje požiadavky s ohľadom na ich individuálne potreby. V prípade štruktúrovaných úloh je potrebné žiakom čo najpresnejšie definovať špecifické ciele. Ciele má učiteľ vyjadriť v činnosti žiaka. To znamená, že je potrebné vopred oznámiť žiakom, čo budú vedieť, čo im pomôže k tomu, aby dosiahli stanovené ciele. Ciele by mali byť nie ľahko ani ťažko dosiahnuteľné. V prípade komplexnejších úloh je výhodnejšie zadávať žiakom nešpecifické ciele, ako napríklad preskúmať, hľadať súvislosti a pod.

Okrem cieľov sú dôležitým motivačným determinantom žiakom **vnímané možnosti konania.** Sú nutným predpokladom reálnych očakávaní a presvedčenia o vlastnej kompetentnosti. Ak žiak nevidí, akým spôsobom sa môže učiť, pranie získať konkrétnu kompetenciu je oslabené. Podnetom pre učenie nemusí byť len výsledok a prípadné dôsledky, ale aj vlastný priebeh učenia. Ide o zážitok typu: teraz mi to ide, mám z toho dobrý pocit. V škole sa často vyskytuje nepríjemná kombinácia. Žiak si uvedomuje, že by sa mal viac učiť a získať lepšie zručnosti, ale nechce sa mu. Takéto učenie bude žiak subjektívne vnímať ako namáhavé. Učenie bude menej efektívne, ako keby to robil s radosťou.

### Racionálny model motivácie pri autoregulovanom učení

Je možné vyjadriť a opísať obecný model postupných javov a ich vzťahov pri motivácii.

*Model: situácia → konanie → výsledok → dôsledky*

Podľa modelu existujú tri typy očakávaní. Prvým je vzťah **konanie → výsledok.** Je to vlastne presvedčenie žiaka, že jeho učebná činnosť bude zárukou požadovaného výsledku. Súčasne si ale žiak musí byť istý, že má konanie pod kontrolou. Pokiaľ má žiak nízke očakávanie typu **konanie → výsledok**, potom môžu byť tri dôvody tohto stavu: chyba je vo mne, ja na to nemám, ja na to nestačím, alebo požadované konanie, činnosť je komplikovaná a cieľ značne náročný, resp. kombinácia oboch dôvodov. Očakávanie typu **konanie → výsledok** je dôležité i z hľadiska pedagogicko-didaktického. Konanie predstavuje orientáciu vyučovania na procesy učenia sa žiakov, čo môže potom podmieňovať aj výsledky. Zjednodušene je možné povedať, že sa netreba obávať a strachovať o výsledky, ak sú dobré procesy učenia sa. Tento typ očakávania je možné zovšeobecniť aj tak, že bez úsilia a bez primeranej námahy v konaní žiaka sa nemôžu dosiahnuť požadované výsledky.

Druhým typom očakávania je **situácia → výsledok.** Pre ňu je charakteristický predpoklad žiaka, že daná situácia povedie k požadovanému výsledku sama od seba, bez úsilia a konania. Tento druh očakávania je z pohľadu autoregulovanej motivácie učenia sa nevýrazný, ale v podstate vyjadruje motivačnú pohnútku.

Tretím očakávaním je **výsledok → dôsledok.** V tomto prípade ide o to, či následky majú motivačnú hodnotu. Je možné hovoriť o pozitívnej a negatívnej motivácii žiaka prostredníctvom hodnotenia. Pri pozitívnej motivácii žiak očakáva, že jeho výsledky budú ocenené a dostane sa mu uznania. Takto si vlastne potvrdí a upevní svoje sebavedomie. Negatívne následky zo slabých výsledkov môžu však pôsobiť motivačne, ale aj demotivačne.

Záverom tejto časti je možné na základe výskumov potvrdiť, že je potrebné zvyšovať očakávanie typu **konanie → výsledok.** Kľúčovým momentom v tomto očakávaní je pojem vzťahovej normy na hodnotenie. Je možné hodnotiť výsledky tak, že žiak sa porovnáva s ostatnými žiakmi, alebo sám so sebou.

Učителиa, ktorí preferujú individuálnu vzťahovú normu, a teda hodnotia pokrok žiaka rozvíjajú učebnú motiváciu žiakov. Ak žiak získava spätnú väzbu o tom, ako sa jeho výkon zvyšuje a v čom sa zlepšuje vzhľadom na seba, potom môže zažívať úspech a snažiť sa naďalej dosahovať dobré výsledky. Žiak zistí, že sa mu oplatí vynaložiť úsilie a výsledky sa musia dostaviť. Zistí tiež, že bez usilovného učenia nezažije úspech.

Predchádzajúce úvahy navodzujú aj otázku vnútornej



a vonkajšej motivácie. Vnútoraná motivácia sa bude vzťahovať na aktivitu učenia sa žiaka. Teda na typ očakávania **konanie** → **výsledok**. Vonkajšia motivácia sa bude vzťahovať na dôsledky výsledkov žiakovej aktivity.

### Ovplyvňovanie motivácie na vyučovaní

Ak učiteľ chce motivovať žiakov na začiatku vyučovania, je potrebné, aby sa zamerlal na existujúce potreby žiakov. Je správne, ak v úvodnej motivácii zaujme žiakov. Nie je ale správne predpokladať, že stačí zaujať žiakov na začiatku hodiny a že potom to pôjde samo od seba. Uplatnenie tzv. aktivizačnej, modernej metódy na vyučovaní nemusí osloviť a zaujať všetkých žiakov. Bude vhodné a správne, ak sa učiteľ zameria najskôr na uplatnenie **univerzálnych potrieb žiakov**. Pôjde tu o vytváranie zvedavosti, poznávacej neistoty, potreby robiť veci nezávisle, po svojom, potreby slobodne myslieť, odporovať a pod.

Iná situácia bude pri uplatňovaní **diferencovaných potrieb žiakov**. Tu môže podnet pôsobiť u jednotlivých žiakov rôzne a niekedy aj opačne. Ak napríklad učiteľ určitú situáciu naznačuje ako skúšku a jeho výrok bude: „A teraz sa ukáže, kto niečo vie a kto nie“ dosiahne možno žiadúcu motiváciu u tých žiakov, ktorí veria vo svoj úspech. Naopak u žiakov, ktorí majú tendenciu vyhnúť sa neúspechu, vytvorí týmto výrokem ohrozujúcu situáciu, ktorá ich sotva povzbudí k učeniu. Nebezpečenstvo výkonovej motivácie je možné eliminovať, prípadne znížiť použitím individuálnej vzťahovej normy hodnotenia. Podobné problémy môžu vzniknúť, ak učiteľ chce využiť individuálne záujmy žiakov. Vyučovanie s tematicky rozdielnymi **projektmi**, z ktorých si žiak môže sám vybrať, znižuje tento problém, ale prináša veľa realizačných problémov pre bežnú školskú prax. Motivačné snahy o zvyšovanie zábavnosti a neobvyklosti učebných situácií sú obmedzené. V porovnaní s televíziou alebo s počítačovými hrami má učiteľ malú šancu uspieť.

Na základe doterajších výskumov je možné formulovať odporúčania, ktoré by mohli pre žiakov vytvoriť zaujímavejšie vyučovanie.

### Zdroje pozitívnych podnetov:

- učebná situácia je v súlade s žiakovou navyknutou situáciou (ak má napr. potrebu žiak učiť sa so spolužiakom);
- téma na vyučovaní je v zhode so záujmom žiaka;
- žiak na vyučovaní pociťuje, že sa skutočne zvyšuje jeho kompetencia (vyžaduje už len rámcovú, nie podrobnú spätnú väzbu a praje si, aby dostal priestor na samostatnú činnosť);
- žiak zisťuje, že v priebehu učenia veci sa javia jednoduchšie a jasnejšie.

### Zdroje negatívnych podnetov:

- učebný materiál (učebnica) nie je súdržný, nemá dostatok súvislostí;

- výsledky učenia nedávajú zmysel a učia sa nasпамäť;
- proces učenia sa je často narušovaný neznámymi slovami, vzorcami a pod.;
- negatívne myšlienky alebo pocity v priebehu učenia sa (ak žiak oznamuje, že ničomu nerozumie, alebo že vynakladá úsilie, ale nie je úspešný).

### Zhrnutie

Motiváciu na vyučovaní sa pokúste zamerať na uspokojovanie univerzálnych potrieb žiakov. Z tohto pohľadu bude motivačné pre žiaka ak:

- môže pri učení sa postupovať slobodne a nezávisle;
- môže byť úspešný;
- je ocenený a dostáva uznanie za pokrok v učení sa;
- môže spolupracovať pri učení sa;
- môže vyjadrovať nesúhlas, oponovať, argumentovať a hodnotiť.

### Sebahodnotenie

Ponúkame vám Dotazník autodiagnostiky motivácie učiteľa (AMU), pomocou ktorého si môžete **zistiť mieru vašich motivačných podnetov v uplatňovaní univerzálnych potrieb žiakov**. Aby vaše sebahodnotenie nebolo potvrdzovaním sebaklamu, očakáva sa, že máte dobré sebapoznanie vyplývajúce zo sebareflexie na vyučovaní a primeraný sebakritický prístup v snahe zlepšovať svoj motivačný vplyv na vyučovaní.

Na základe zistení dobrých, prípadne slabých stránok motivačného vplyvu v autodiagnostike skúste urobiť experiment. Očakáva sa, že si pred experimentom zistíte názory žiakov. Na tento účel vám predkladáme aj dotazník pre žiakov.

Pokúste sa na základe informácií z dotazníkov vybrať niektorú oblasť motivácie a uplatniť tieto podnety na vyučovaní. Spätnú väzbu o motivačnom vplyve vyhodnocujte pomocou dotazníka pre žiakov. V prípade, ak sa zameriate len na jednu oblasť v motivácii, potom i dotazník pre žiakov redukujte na príslušnú oblasť.

### Dotazník pre učiteľa (AMU)

(Autori: G. Rötling - B. Sihelsky - J. Valocký, Metodicko-pedagogické centrum B.B ystrica, 2002)

### Inštrukcia k dotazníku

Pomocou tohto autodotazníka (pozri str. 10) máte možnosť zistiť svoje chápanie motivačného pôsobenia na vyučovaní. V dotazníku neexistujú správne alebo nesprávne odpovede. Najhodnovernejší výsledok dosiahnete vtedy, ak budete odpovedať na otázky úprimne.

Pri každej položke dotazníka vyberte vhodnú odpoveď a označte ju v príslušnom stĺpci (áno alebo nie). V prípade, že sa neviete jednoznačne rozhodnúť, urobte značku v stĺpci 0.

## Dotazník AMU

	áno	nie	0
1. Umožňujete, aby vám žiaci dávali otázky, pýtali sa v súvislosti s porozumením učiva?			
2. Rozprávate sa so žiakmi na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučia, čo im pomôže a čo budú vedieť urobiť na konci učenia sa?			
3. Oznamujete žiakom na začiatku i v priebehu učenia sa kritériá, podľa ktorých sa bude hodnotiť ich úspešnosť?			
4. Aktivizujete žiakov pri výklade nového učiva pomocou otázok?			
5. Začínate vyučovanie napr. otázkou, problémom, protirečením, situáciou zo života, experimentom, dramatizáciou a pod. v súvislosti s učivom?			
6. Umožňujete žiakom, aby sa mohli na vyučovaní učiť sa podľa svojho individuálneho spôsobu, „po svojom“?			
7. Poskytujete žiakom kritériá úspešnej práce, aby si žiaci mohli svoju činnosť a jej výsledky kontrolovať, porovnávať, opravovať?			
8. Oznamujete žiakom, akým spôsobom sa budú hodnotiť výsledky ich učebnej činnosti a kedy sa tieto budú záväzne hodnotiť - teda klasifikovať?			
9. Dávate žiakom možnosť, aby si pri riešení úloh mohli vybrať samostatnú, prípadne skupinovú prácu a aby mohli diskutovať?			
10. Dávate otázky, úlohy na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (na rozvoj logického, hodnotiaceho, tvorivého myslenia)?			
11. Umožňujete žiakom v priebehu učenia sa, aby si mohli slobodne vybrať počet úloh, poradie úloh, náročnosť úloh, postup riešenia a aj partnera na skupinovú prácu?			
12. Ponúkate žiakom aj alternatívne, ale adekvátne spôsoby hodnotenia ?			
13. Používate analytické hodnotenie, poukazujete na silné a slabé stránky činnosti žiaka?			
14. V prípade, keď žiak získa horšiu známku, dávate mu najavo, že je tu možnosť zmeny?			
15. Hodnotíte nielen mieru pamäťovo-reprodukčných schopností žiaka, ale aj jeho schopnosť logicky, hodnotiace a tvorivo myslieť?			
16. Dávate žiakom na vyučovaní možnosť navrhovať a aj realizovať úlohy, ktoré by chceli riešiť v súvislosti s učivom?			
17. Používate ako kritérium hodnotenia aj individuálnu vzťahovú normu hodnotenia žiaka, teda hodnotíte individuálnu zmenu žiaka vo vzťahu k nemu samotnému?			
18. Považujete za nevhodné pri hodnotení žiakov vzájomne ich porovnávať?			
19. Stanovujete v spolupráci so žiakmi jasné pravidlá správania sa na vyučovaní?			
20. Pýtate sa žiakov a dávate im možnosť, aby na vyučovaní vyjadrovali svoje názory, pocity (aj negatívne) a potreby ?			

## Ako vyhodnotiť dotazník?

## Skórovanie dotazníka:

Za každé ÁNO si pridajte 3 body, za NIE 1 bod a za NEVIEM (0) 2 body

• Súčet z položiek 1, 6, 11, 16 naneste na os a označte písmenom **S**.

• Súčet z položiek 2, 7, 12, 17 naneste na os a označte písmenom **Ú**.

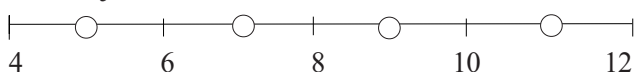
• Súčet z položiek 3, 8, 13, 18 naneste na os a označte písmenom **O**.

• Súčet z položiek 4, 9, 14, 19 naneste na os a označte písmenom **K**.

• Súčet z položiek 5, 10, 15, 20 naneste na os a označte písmenom **M**.

## Grafické zobrazenie výsledkov

Jednotlivé súčty vyznačte príslušným písmenom na uvedenej osi.



Motivačné podnety v dotazníku sú orientované na uplatňovanie univerzálnych potrieb žiakov. Tieto podnety vytvárajú aj motiváciu pre autoregulované učenia sa žiaka.

- Oblasť otázok **S** sa vzťahuje na motiváciu poskytovaním **slobody žiaka** v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní.
- Oblasť otázok **U** je zameraná na motiváciu podmienenú zážitkom **úspechu žiaka** pri učení sa na vyučovaní.
- Oblasť otázok **O** sa vzťahuje na potrebu **ocenenia a uznania žiaka** za jeho výsledky v učebnej činnosti.
- Oblasť otázok **K** sa týka uspokojenia **sociálnych potrieb** (spolupráca, komunikácia) pri učení sa.
- Oblasť otázok **M** je zameraná na vytváranie priestoru

na rozvoj vyššieho aj kritického myslenia žiaka.

## Ako interpretovať výsledky dotazníka

- V prípade, že ste dosiahli 10 až 12 bodov znamená to, že v príslušnej oblasti vytvárate veľmi dobré motivačné podnety.
- Pri dosiahnutí 8 až 9 bodov vytvárate dobrú mieru motivačných podnetov.
- Pri počte bodov 6 až 7 vytvárate slabé motivačné podnety.
- 4 - 5 bodov naznačuje, že v tejto oblasti nevytvárate motivačné podnety.

## Dotazník pre žiakov

(Autori: G. Rötling - B. Sihelsky - J. Valocký, Metodicko-pedagogické centrum B.Bystrica, 2002)

Vážení žiaci,  
predkladám Vám dotazník prostredníctvom, ktorého

by som chcel zistiť, ako sa podieľam na tom, aby vyučovanie bolo pre Vás zaujímavé. Nejde o žiadny test zručností či vedomostí, a preto neexistujú žiadne správne či nesprávne odpovede. Ide o dotazník, v ktorom môžete slobodne vyjadriť svoje poznanie a názory na moje pôsobenie na vyučovaní.

Chcel by som, aby ste na každú otázku odpovedali tak, ako to naozaj pociťujete. Vaše názory a pocity mi pomôžu,

aby som mohol podľa možností reagovať na Vaše potreby, a tak potom zlepšovať vyučovanie. Ďakujem za spoluprácu.

**Inštrukcia na vyplnenie dotazníka:** Na vyplnenie dotazníka budete mať 20 minút. Pozorne si prečítajte jednotlivé otázky. Zamyslite sa nad ich obsahom a pokúste sa označiť (zakrúžkovať) odpovede, ktoré najlepšie vyjadrujú Vaše skúsenosti a poznanie z vyučovania. Dotazník je anonymný.

#### Škála odpovedí:

a) nikdy	b) málokedy, iba občas	c) niekedy áno, niekedy nie
d) často, skoro pravidelne	e) vždy, pravidelne	f) neviem sa vyjadriť

1. Umožňujem vám na vyučovaní, aby ste sa mohli pýtať a dávať mi otázky, ak nerozumiete učivu?
2. Rozprávam sa s vami na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučíte a čo budete vedieť na konci svojho učenia?
3. Oznamujem Vám na začiatku i v priebehu vášho učenia sa kritériá, podľa ktorých sa bude hodnotiť vaša úspešnosť v učení?
4. Zaujmem vás otázkami pri výklade nového učiva?
5. Začínam vyučovanie napr.: zaujímavou otázkou, prezentáciou protirečenia, situáciou zo života, z praxe a pod. v súvislosti s učivom?
6. Umožňujem vám, aby ste sa na vyučovaní mohli učiť podľa vám vyhovujúceho spôsobu po svojom?
7. Vytváram vám podmienky, aby ste si mohli počas vyučovania kontrolovať, porovnávať a opravovať výsledky svojho učenia sa?
8. Oznamujem vám, akým spôsobom sa budú hodnotiť výsledky vašej učebnej činnosti, a kedy sa budú tieto výsledky aj známkovat?
9. Dávam vám možnosť vybrať si pri učení samostatnú činnosť alebo prácu vo dvojici či v skupine so spolužiakmi?
10. Dávam vám otázky a úlohy na rozvoj logického a kritického myslenia?
11. Dávam vám na vyučovaní možnosť vybrať si počet a náročnosť úloh, postup ich riešenia i spolužiaka na spoločné učenie sa?
12. Dávam vám možnosť vybrať si spôsob, ako preukázate výsledky svojej učebnej činnosti?
13. Hodnotím vás aj tak, že vás porovnávam vo vzťahu k tomu, čo ste vedeli predtým a čo viete teraz?
14. V prípade, že získate zlú známku, dávam Vám najavo, že je tu možnosť zmeny?
15. Hodnotím aj vašu schopnosť logicky a kriticky myslieť?
16. Dávam Vám na vyučovaní možnosť navrhovať a realizovať také úlohy, činnosti, ktoré si sami zvolíte v súvislosti s učivom?
17. Hodnotím Vás tak, že Vás porovnávam s iným alebo s ostatnými spolužiakmi?
18. Hodnotím Vás tak, že ukazujem Vaše dobré ale aj slabšie stránky Vášho učenia sa a jeho výsledkov?
19. Umožňujem Vám spolupracovať pri návrhu jasných

- pravidiel správania sa na vyučovaní?
20. Pýtam sa vás a dávam vám možnosť, aby ste vyjadrovali svoje názory, pocity (aj negatívne) a potreby na vyučovaní?

#### Ako vyhodnotiť dotazník?

Skórovanie dotazníka:

nikdy	1 bod;
málokedy, iba občas	2 body;
niekedy áno, niekedy nie	3 body;
často, skoro pravidelne	4 body
vždy, pravidelne	5 bodov.

Ak žiak označí odpoveď f) **neviem sa vyjadriť**, potom pridelíte skóre x bodov, podľa najfrekvencovanejšej odpovede žiakov triedy.

**Dotazníkovú otázku č. 17 skórujte v opačnom poradí.** Za odpoveď „**nikdy**“ pridelíte 5 bodov a za odpoveď „**vždy, pravidelne**“ 1 bod.

Motivačné podnety v dotazníku sú orientované na uplatňovanie univerzálnych potrieb žiakov. Tieto podnety vytvárajú aj motiváciu pre autoregulované učenia sa žiaka

- Otázky č. 1,6,11 a 16 sa vzťahujú na motiváciu poskytovaním **slobody žiaka** v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní.
- Otázky č. 2, 7, 12 a 17 sú zamerané na motiváciu podmienenú **zážitkom úspechu žiaka** pri učení sa na vyučovaní.
- Otázky č. 3, 8, 13 a 18 sa vzťahujú na potrebu **ocenenia a uznania žiaka** za jeho výsledky v učebnej činnosti.
- Otázky č. 4, 9, 14 a 19 sa týkajú uspokojenia **sociálnych potrieb** (spolupráca a komunikácia) pri učení sa.
- Otázky č. 5, 10, 15 a 20 sú zamerané na vytváranie priestoru na **rozvoj vyššieho a kritického myslenia žiaka**.

#### Ako interpretovať výsledky dotazníka?

Z jednotlivých oblastí motivačného pôsobenia vypočítajte aritmetický priemer za triedu. Aritmetický priemer určuje mieru motivačného pôsobenia učiteľa na vyučovaní.

- V prípade, že aritmetický priemer za triedu je v intervale



20 – 17 bodov, znamená to, že v príslušnej oblasti vytvárate veľmi dobré motivačné podnety.

- Pri dosiahnutí 16 – 14 bodov vytvárate dobrú mieru motivačných podnetov.
- Pri počte 13 – 12 vytvárate slabšie motivačné podnety.
- 11 – 9 bodov naznačuje, že v tejto oblasti vytvárate slabé motivačné podnety.

- 8 – 6 bodov je veľmi slabé motivačné pôsobenie.
- 5 – 4 naznačuje, že v tejto oblasti nevytvárate motivačné podnety na vyučovaní.

Na záver vyjadrujem presvedčenie, že tento príspevok osloví tých čitateľov, ktorí hľadajú podnety a spôsoby, ako zlepšovať svoje motivačné pôsobenie na vyučovaní, a tak si neustále zvyšovať svoju pedagogickú profesionalitu.

#### BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

RHEINBERG, F. - MAN, F. - MAREŠ, J.: *Ovplyvňovanie učebnej motivácie žiakov*. In: *Pedagogika*, 51, 2001.

RÖTLING, G.: *Orientujeme vyučovanie viac na činnosť žiaka?* In: *Pedagogické rozhľady*, 8, 1999, č. 1, str. 6.

**Summary:** *The author deals with the issue of self-regulation learning, indicates models of learning motivation of students, determines stimulations of motivation in the sphere of universal student's needs in the educational process and provides readers with autodiagnosis*

## OSOBNOSTNÉ A KVALIFIKAČNÉ PREDPOKLADY VÝCHOVNÉHO PORADCU

Mária Šefránková, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy

**Anotácia:** *Osobnostné a kvalifikačné predpoklady výchovného poradcu. Model vzdelávania výchovného poradcu v Metodicko-pedagogickom centre mesta Bratislavy.*

**KLúčové slová:** *priebežné vzdelávanie, špecializačné inovačné štúdium, rozvíjanie osobnosti výchovného poradcu, sebaopoznávanie, sociálne kompetencie, emocionálna inteligencia*

Výchovný poradca má spĺňať kritériá charakternosti, mravnosti, profesionálnej etiky, invenčnosti, zaangažovanosti, pedagogického taktu a umenia komunikácie. Je to pedagóg s kvalifikáciou pre príslušný stupeň školy a s ľubovoľnou odbornou špecializáciou. Má disponovať kvalitným súborom vedomostí a schopností, hlavne z oblasti pedagogiky a psychológie, ale aj z iných vedných disciplín, ktoré získava v rámci priebežného vzdelávania, špecializačného inovačného štúdia, postgraduálneho štúdia, kurzov, seminárov, aktívov a iných foriem vzdelávania.

Vzdelávanie výchovných poradcov realizujú rôzne inštitúcie, najmä metodicko-pedagogické centrá v zmysle Vyhlásky MŠ SR č. 42 / 1996 Z .z., § 6, 7.

#### Priebežné vzdelávanie a špecializačné inovačné štúdium

Priebežné vzdelávanie a špecializačné inovačné štúdium sú od konca 90. rokov hlavné formy vzdelávania pre výchovných poradcov v metodických centrách, ktoré sa po rokoch hľadania optimálnej inštitúcie na vzdelávanie výchovných poradcov, v zmysle svojho štatútu, tejto úlohy zhostili.

#### Priebežné vzdelávanie

##### Základný kurz

*Organizácia a odborné zabezpečenie:*

Priebežné vzdelávanie absolvuje každý výchovný poradca do dvoch rokov od menovania do funkcie.

Rozsah vzdelávania je 50 - 120 hodín s podmienkou

minimálne 75 % účasti na vzdelávaní.

Vzdelávanie sa realizuje spravidla formou jednodenných stretnutí počas školského roku (jedno stretnutie raz za mesiac v rámci konzultačno-poradenského dňa). Usporiadávajú sa aj viacdenné stretnutia.

Priebežné vzdelávanie sa realizuje aj ako súčasť špecializačného inovačného štúdia.

Na odbornom zabezpečení vzdelávania participujú odborníci z metodicko-pedagogických centier, vysokých škôl a iných odborných inštitúcií. Vzdelávanie sa končí záverečným pohovorom pred trojčlennou odbornou komisiou, po absolvovaní ktorého učiteľ získava osvedčenie.

Cieľom vzdelávania je:

- poskytovať výchovnému poradcovi aktuálne metodické, teoretické a praktické poznatky;
- vytvárať a rozširovať predpoklady na jeho kvalitnú, tvorivú, odbornú prácu.

Po obsahovej stránke je vzdelávanie koncipované nasledovne:

#### 1. blok - Výchovné poradenstvo

##### A. Teoretická a metodická príprava zahŕňa témy:

- systém poradenstva v SR,
- náplň práce VP,
- inštrumentárium VP,
- metódy a formy práce VP,
- právne vedomie VP,



R. Habová: Svietnik. Glazovaná keramika, plastika. 2001

- profesiológia a profesiografia, profesijná orientácia,
- psychológia životnej cesty,
- psychické poruchy v detstve a adolescencii, problematika špeciálnej pedagogiky, poruchy správania,
- nadaní žiaci,
- základy prevencie drogových a iných závislostí,
- kriminalita, šikanovanie, týranie, intolerancia,
- transakčná analýza, asertivita, riešenie konfliktov,
- alternatívne postupy v pedagogike, psychológii, medicíne,...
- manipulačné techniky, sekty,
- výchova k manželstvu a rodičovstvu, sexualita a dospievanie,
- súčasné civilizačné trendy, hľadanie životnej cesty.

#### **B. Tréningová príprava sa zameriava na:**

- sebazpoznávanie a poznávanie iných,
- sebareflexiu,
- verbálnu a neverbálnu komunikáciu,
- konštruktívne riešenie konfliktov a problémov,
- kazuistickú skupinu,
- skupinovú dynamiku a sociometriu,
- relaxáciu a imagináciu, psychohygienu.

#### **2. blok - Informačné technológie v práci výchovného poradcu** - náplň tvoria témy:

- základy práce s PC,
- PC a profesijná orientácia,
- využívanie internetu a multimedializácia vyučovania.

#### **3. blok - Individuálne konzultácie, dištančné štúdium Nadstavbový kurz**

Nadstavbový kurz v rozsahu 30 hodín je určený výchovným poradcem, absolventom základného kurzu, prípadne iného druhu vzdelávania. Končí sa praktickou ukážkou pred skupinou účastníkov. Absolvent získava osvedčenie.

Na odbornom zabezpečení vzdelávania participujú odborníci z metodicko-pedagogických centier, vysokých škôl a iných odborných inštitúcií.

Cieľom je:

- prehĺbovanie sebazpoznávania, sebareflexie, poznania a ovládania rôznych interakčných procesov;
- rozvíjanie pedagogickej tvorivosti.

#### **Blok Výchovné poradenstvo**

##### **A. Teoretická a metodická príprava v sebe zahŕňa:**

- metódy a formy práce VP, aktuálne otázky,
- alternatívne postupy v pedagogike, psychológii, ...
- súčasné civilizačné trendy, hľadanie životnej cesty,
- manipulácie, sektárstvo.

##### **B. Tréningová príprava zameraná na oblasti:**

- psychologická hra v práci výchovného poradcu,
- inscenačné metódy,
- práca so skupinami,
- vzťah poradca a žiak, poradca a rodič, poradca a výchovný pracovník...,
- problémový žiak a rodič,
- práca s kreativitou a imagináciou,
- psychohygienu pedagogického poradcu .

Táto časť je realizovaná ako otvorený program, vychádzajúci z aktuálnych potrieb výchovných poradcov.

#### **Špecializačné inovačné štúdium**

##### **Organizácia a odborné zabezpečenie:**

Štúdium má rozsah 200 hodín. Realizuje sa počas dvoch školských rokov formou jedno- a viacdenných stretnutí. Podmienkou úspešného absolvovania je minimálne 75 % účasť na vzdelávaní. Štúdium sa končí obhajobou záverečnej práce pred trojčlennou odbornou komisiou. Požadovaný rozsah práce je 25 - 30 strán. Obsah práce je zameraný na tvorivé pedagogické spracovanie zvolenej témy s dôrazom na poradenskú intervenciu výchovného poradcu.

**Absolvent tohto vzdelávania získava osvedčenie, ktoré nahrádza 1. kvalifikačnú skúšku pedagogického zamestnanca.<sup>1</sup>**

Na odbornom zabezpečení participujú odborníci z metodicko-pedagogických centier, vysokých škôl a iných odborných inštitúcií.

Cieľom je poskytnúť výchovnému poradcovi aktuálne metodické, teoretické a praktické poznatky, vytvárať a rozširovať predpoklady pre jeho kvalitnú, tvorivú, odbornú prácu.

*Obsahová náplň:*

#### **1. blok - Výchovné poradenstvo**

<sup>1</sup> Podmienkou prvej kvalifikačnej skúšky je vysokoškolské vzdelanie požadovaného študijného odboru alebo aprobačného predmetu a aspoň 5 rokov pedagogickej praxe. Do týchto 5 rokov sa počíta iba priama výchovno-vzdelávacia činnosť (pozri Výhlášku MŠ SR, č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov - vyhlášok MŠ SR č. 14/1998 Z.z., č. 379/2000 Z.z., č. 200/2002 Z.z.).

### A. Teoretická a metodická príprava obsahuje:

- systém poradenstva v SR,
- náplň práce VP,
- inštrumentárium VP,
- metódy a formy práce VP,
- právne vedomie VP,
- etika práce VP,
- profesiológia, profesiografia, profesijná orientácia,
- psychológia životnej cesty,
- psychické poruchy v detstve a adolescencii, problematika špeciálnej pedagogiky, poruchy správania,
- nadaní žiaci,
- základy prevencie drogových a iných závislostí,
- kriminalita, šikanovanie, týranie, intolerancia,
- transakčná analýza, asertivita, riešenie konfliktov,
- alternatívne postupy v pedagogike, psychológii, medicíne,
- manipulačné techniky, sekty,
- výchova k manželstvu a rodičovstvu, sexualita a dospievanie,
- súčasné civilizačné trendy, hľadanie životnej cesty.

### B. Tréningová príprava:

- sebazpoznávanie a poznávanie iných,
- sebareflexia,
- verbálna a neverbálna komunikácia,
- modelovanie interakčných situácií,
- konštruktívne riešenie konfliktov a problémov,
- kazuistická skupina,
- skupinová dynamika a sociometria,
- relaxácia, imaginácia, psychohygiena.

### 2. blok - Informačné technológie v práci VP - obsahuje témy:

- základy práce s PC,
- PC a profesijná orientácia,
- využívanie internetu a multimedializácia vyučovania.

### 3. blok – Pedagogika - zahŕňa:

- nové trendy v pedagogike a pedagogický prieskum,
- sociálnu pedagogiku.

### 4. blok - Seminár k záverečným prácam, individuálne konzultácie a dištančné štúdium

Obsah blokov Výchovné poradenstvo a Informačné technológie v práci výchovného poradcu je identický s obsahom priebežného vzdelávania. Absolvent priebežného vzdelávania môže nadväzne pokračovať v štúdiu v rámci špecializačného inovačného štúdia, a to blokmi Pedagogika a Seminár k záverečným prácam, individuálne konzultácie a dištančné štúdium.

Obe formy vzdelávania - priebežne vzdelávanie a špecializačné inovačné štúdium - môžu absolvovať aj iní pedagógovia, pedagogickí zamestnanci, nielen výchovní poradcovia.

Celoživotné vzdelávanie učiteľov má rezervy. Prevláda

ešte klasický prístup s dôrazom na osvojovanie si teoretických poznatkov. Obvyklé poňatie je normatívne: učia sa poznatky, ktoré má učiteľ ovládať. Kľúč k celej vzdelávacej sústave a praxi - **osobnosť učiteľa** - ostáva na okraji pozornosti. Takmer úplne chýba systematická starostlivosť o výchovných poradcov. Ich úloha je v súčasnom kritickom stave nášho školstva nedocenená.

Preto je naším cieľom v priebežnom vzdelávaní a špecializačnom inovačnom štúdiu výchovného poradenstva:

- rozvíjanie osobnosti výchovného poradcu, hlavne jeho emocionálnej inteligencie,
- zapĺňanie bielych miest v prístupe a realizácii vzdelávania výchovného poradcu a zvyšovanie jeho odborného a spoločenského statusu.

Na dosiahnutie tohto cieľa využívame aj netradičné, alternatívne formy a metódy s dôrazom na **zážitkovú skúsenosť** účastníkov vzdelávania v rôznych modelových situáciách (tréningová príprava). Teoretická a metodická príprava je integrálnou súčasťou vzdelávania, nadväzuje na tréningovú prípravu, respektíve je zakomponovaná do jej jednotlivých tém.

### Postgraduálne štúdium výchovných poradcov na vysokých školách

Táto forma štúdia v súčasnosti stagnuje. Je najmenej organizovaná a frekventovaná. Absolvovalo ju najnižšie percento výchovných poradcov. V istom zmysle je priebežné a špecializačné inovačné štúdium adekvátnou náhradou za postgraduálne štúdium na VŠ.

### Metodická pomoc a informačný servis

Metodickú pomoc a informačný servis získava výchovný poradca v rôznych štátnych inštitúciách. Sú to: metodicko-pedagogické centrá, pedagogicko-psychologické poradne, špeciálno-pedagogické poradne, pedagogické oddelenia odborov školstva, Štátny pedagogický ústav, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Ústav informácií a prognóz školstva, centrá poradensko-psychologických služieb, školské výpočtové strediská, vysoké školy, ale aj súkromné a cirkevné inštitúcie a inštitúcie 3. sektora (pozri Adresár inštitúcií. MC mesta Bratislava, 2002). Priebežné vzdelávanie sa však realizuje aj ako súčasť špecializačného inovačného štúdia.

Predstavili sme len jeden model vzdelávania výchovných poradcov, ktorý je modifikovateľný. Každé metodicko-pedagogické centrum realizuje svoj program v závislosti od lokálnych možností, predstáv, požiadaviek a záujmu.

### Záver

V máji 2001 som sa zúčastnila na konferencii **Úlohy výchovných poradcov v procese výchovy a vzdelávania detí a mládeže** (Pedagogická fakulta UK, Bratislava, máj 2001), kde vystúpil aj odborník v oblasti školského poradenstva v USA Larry Loech z Floridskej univerzity,



Katedry vzdelávania poradcov. Aj keď som sa so systémom poradenstva v USA nemala dovtedy možnosť zoznámiť osobne, potešilo ma – na jednej strane – koľko rovnakých predstáv a názorov na pozíciu výchovného poradcu máme a predkladáme, a to nezávisle na akomkoľvek vzore, vychádzajúc z dôkladného poznania stavu a potrieb našich škôl a výchovného poradenstva. A na strane druhej: Konštatovanie, aký odlišný a kvalitnejší je systém výchovného poradenstva v USA, hlavne jeho vzdelávanie

a odborný rast, nie je síce potešiteľné, ale verím, že môže byť motivujúce a viesť k pozitívnej zmene stavu nášho výchovného poradenstva.

(Poznámka redakcie: Výňatok zo spomínaného príspevku prinášame v rubrike Pohlady do zahraničného školstva.)

### O smiechu

*Kto sa vie vysmiať zo seba,  
tomu sa už smiať netreba*

J. Bily

*Summary: The article deals with personal and qualification preconditions of an educational advisor and a model of his/her professional development and a methodological guidance in MCMB.*

## ČO MUSÍ VEDIEŤ UČITEĽ 1. STUPŇA ZŠ O SVOJOM ŽIAKovi, AK HO CHCE VYCHOVÁVAŤ A VZDELÁVAŤ

Simoneta Babiaková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

*Anotácia: Potreba dôsledne poznať osobnosť dieťaťa, sledovať jeho rozvoj v oblasti kognitívnej a nonkognitívnej zo strany učiteľa na prvom stupni ZŠ. Cieľ: umožniť dieťaťu zažívať úspech v škole i mimo nej.*

*Kľúčové slová: diagnostika, kognitívne, nonkognitívne funkcie rozvoja osobnosti dieťaťa, socializácia,*

Pedagogické majstrovstvo učiteľa 1. stupňa ZŠ nespočíva len v tom, či je dobrým odborníkom v predmetoch, ktoré učí, ale aj v jeho schopnosti dokonale diagnostikovať dieťa, a tak mu uľahčovať cestu k poznávaniu seba, iných a okolitého sveta. Pri diagnostikovaní pedagóg zisťuje, aký je žiak v určitej etape výchovy a vzdelávania.

Učiteľ sa nezameriava len na oblasť kognitívneho rozvoja, ktorý sa odrzkadľuje v učebných výkonoch dieťaťa a v jeho školskom prospechu, ale sleduje aj rozvoj nonkognitívnych funkcií a procesov, ktoré determinujú chovanie dieťaťa, a teda aj jeho osobnostné kompetencie.

V oblasti **kognitívneho rozvoja** dieťaťa by mal učiteľ vedieť, akým spôsobom sa ktoré dieťa učí. Spôsoby učenia sa sú podmienené tým, ktorému vstupnému kanálu dáva dieťa pri vstrebávaní učebnej látky prednosť. Podľa spôsobu, akým sa ľudia učia, existuje pravdepodobne asi päť veľkých skupín ľudí:

- **vizuálny typ** sa učí učivo na základe pozorovania experimentov,
- **auditívny typ** na základe počutého výkladu,
- **haptický typ** prostredníctvom vlastného konania uchopením a ohmatávaním,
- **verbálny typ** na základe použitia pojmov a vzorcov (abstraktne),
- **diskusný typ** porozumie učivu pomocou rozhovoru.

To sú zhruba najdôležitejšie učebné typy, na ktoré by sa mal učiteľ vo svojej triede zameriavať a prispôbovať tomu vyučovanie. (Belz, H. - Siegrist, M., 2001, str. 69, 70) Pre učiteľa je dôležité tiež vedieť, aká je **pamäť** jednotlivých žiakov. Je známe, že čím väčším množstvom kaná-

lov je informácia ponúkaná, tým lepšie si ju človek zapamätá, pretože sa v mozgu uloží na rôznych miestach. Rozlišujeme **ultrakrátku, krátkodobú, strednodobú a dlhodobú pamäť**. Všetky informácie, ktoré prichádzajú zvonka a dostávajú sa do mozgu rôznymi kanálmi (zrakom, sluchom, hmatom, chuťou alebo čuchom), sú najprv zachytené len v ultrakrátkej pamäti. V krátkodobej pamäti sa udržia informácie približne 20 -30 minút a využívajú sa len krátku dobu. Ultrakrátká a krátkodobá pamäť preveruje dôležitosť prijatého. Pri zistení „dôležité“ nasleduje ďalšie uloženie v strednodobej pamäti. Len malé množstvo informácií sa ukladá v dlhodobej pamäti. O čo silnejšia je motivácia dieťaťa učiť sa, o to vyšší je jeho výkon pri učení. (Belz, H. - Siegrist, M., 2001, str. 72,73)

Učiteľ by mal tiež zistiť, ktorú hemisféru mozgu dieťa viac využíva na vyučovanie. **Ľavá polovica mozgu** spracováva informácie digitálne. Znamená to, že je sídlom reči a logiky, analyzuje, organizuje a krok za krokom myslí. **Pravá polovica** spracováva komunikačné prostriedky. Myslí v obrazoch a analógiách, je oblasťou syntézy tušenia a umeleckej tvorby. Poznatky o mozgových hemisférach nachádzajú uplatnenie v teóriách, ktoré sa vzťahujú na pedagogický proces. Dôležitým zistením pre učiteľa 1. stupňa ZŠ je aj zistenie **lateralít** žiakov. Okrem lateralít ruky by mal poznať aj lateralitu zmyslových orgánov, oka a ucha. S výskumom mozgu súvisí aj diagnostika poznávacieho štýlu dieťaťa. B. Given a G. Reid rozlišujú analyticko-syntetický (ľavohemisférový) a globálny (pravohemisférový) štýl učenia. (Zelinková, O., 2001, str. 71, 103, 104)

Dôležité je aj poznanie spôsobov žiackej prezentácie, akým spôsobom sa ktoré dieťa najlepšie a najradšej

prezentuje. Niektorým deťom vyhovuje viac **ústna**, iným **písomná** prezentácia.

V oblasti **nonkognitívneho rozvoja** je dôležité poznanie emocionality dieťaťa, či sú prejavy jeho pozitívnych citov spontánne a vhodné, či prejavuje aj negatívne city, alebo svoje city zväčša neprejavuje. Učiteľ by sa mal zaujímať aj o stav žiakovej motivácie, či má vnútornú motiváciu k školským povinnostiam, vysokú potrebu úspechu, alebo potrebuje vonkajšiu motiváciu povzbudzovaním, pretože sa skôr obáva neúspechu.

Pokiaľ ide o socializáciu dieťaťa, učiteľ by si mal všimnúť najmä to, či je schopný **uznať iných a spolupracovať**, či vie **komunikovať** a prejavíť **empatiu**. Dôležité pre učiteľa je zistenie sociálneho postavenia (statusu) dieťaťa v detskom kolektíve, či je dieťa skôr typ **vodcovský, podriadenec, spolupracujúci** alebo **outsider**. Dá sa to zisťovať sociometrickými metódami.

V oblasti personalizácie učiteľ sleduje, či je dieťa schopné **sebauvedomenia, sebareflexie a sebahodnotenia**.

Osobitnou kategóriou sú špeciálne vzdelávacie potreby dieťaťa, či má dieťa na niečo nadanie, a preto ho treba

v tejto oblasti rozvíjať, alebo naopak, má problémy s učením. Tieto problémy sú najčastejšie spôsobené **vývinovými poruchami učenia, poruchami koncentrácie pozornosti (ADD), poruchami pozornosti súvisiacimi s hyperaktivitou (ADHD)**. Ak sa takéto ťažkosti u dieťaťa vyskytnú, musí učiteľ vyhľadať pomoc a spoluprácu psychológa, špeciálneho pedagóga alebo aj lekára, ktorí odborne diagnostikujú príčiny neúspechu dieťaťa.

Napokon je potrebné spomenúť záľuby dieťaťa, jeho zdravotný stav a sociálne pozadie, ktoré musí učiteľ tiež sledovať.

V záujme dokonalého spoznávania dieťaťa mladšieho školského veku a následného individuálneho prístupu k nemu mal by učiteľ dôsledne zaznamenávať svoje zistenia o každom dieťati. Na to mu môžu slúžiť diagnostické listy, ktoré si na tento účel sám pripravuje. Záznamy o dieťati robí vtedy, keď je to aktuálne. Pozorovania opakuje.

Len dôsledná diagnostika detí na 1. stupni ZŠ, ktorú učiteľ robí s cieľom dokonale poznať dieťa, mu umožní pristupovať k jednotlivým žiakom tak, aby zažívali v škole úspech.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BELZ, H. - SIEGRIST, M.: *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001.

*Summary: The author refers to the fact that the careful diagnostic process of the children at the elementary level of the primary school is important for the teachers to enable them to treat pupils individually and this way to help pupils experience the feeling of success.*

## NA CESTE SMEROM K UČITELSTVU MATEMATIKY

Dušan Jedinák, Pedagogická fakulta TU v Trnave

*Anotácia: Úvaha o učiteľskom poslaní. Charakteristika osobnosti učiteľa matematiky*

*Kľúčové slová: učiteľ matematiky, vyučovanie a výchova, motivácia*

### Na úvod

Hlásia sa v dnešných časoch za učiteľov matematiky na vysokoškolské štúdium vhodní kandidáti? Nájdu sa aj takí, ale príliš veľa z prihlásených asi v sebe necíti skutočný záujem o toto povolanie. Niektorí robia iba z núdze cnosť. Zatiaľ nevybadali krásu matematického spôsobu myslenia, nespoznali radosť z objaviteľskej myšlienky ani úžas nad možnosťami matematického dôkazu. Sú vyhasnutí skôr, ako by boli zahoreli nadšením pre schopnosť podnecovať v štúdiu aj iných. Smutné je i to, že príliš často nedosahujú ani primeranú úroveň vedomostí zo stredoškolskej matematiky. Niektorí „sa vedia“ vyhnúť skoro všetkým správnym odpoveďami v prijímacích testoch a vyhodíť von oknom nemalú finančnú čiastku za zbytočnú prehru v súťaži so zákonmi pravdepodobnosti. Zbytočné slzy v mnohých očiach...

Uvažujme nad niektorými požiadavkami na učiteľov

všeobecne a nad predpokladmi učiteľa matematiky zvlášť. Od každého učiteľa požadujeme primerané kladné charakterové, vôľové, pracovné, intelektuálne, citovo-temperamentné i spoločensko-lidské vlastnosti. Chceme, aby bol príkladom čestnosti, spravodlivosti, statočnosti. Vyžadujeme od neho pedagogický optimizmus i dôveru v silu výchovného pôsobenia. Boli by sme radi, keby uplatňoval zhodu slov so skutkami i láskavý prístup k mládeži. Od učiteľa matematiky sa určite očakáva aj zúšľachtovanie intelektuálnych vlastností (konkrétnosť, logickosť, systematickosť, tvorivosť a samostatnosť myslenia). Učiteľ matematiky by mal vynikať zmyslom pre zdôvodňovanie faktov, obsažnosťou a hospodárnosťou úvah, schopnosťou abstrahovať poznatky, vytyčovať a riešiť problémové situácie, argumentovať, dokazovať, presvedčovať. Zo spoločensko-charakterových vlastností treba uviesť: rozhodnosť, vytrvalosť, smelosť, cieľavedomosť,

samostatnosť, trpezlivosť a citové sebaovládanie, láska, vľúdnosť, srdečnosť, pochopenie, uznanlivosť, ohľaduplnosť. Nemal by mu chýbať ani zmysel pre humor a žart, slušnosť, družnosť i športová aktivita.

### Zaujať príkladom

Už na strednej škole môže budúci učiteľ matematiky ukázať schopnosť dobre formulovať svoje matematické úvahy a myšlienky, prejavíť vyjadrovacie schopnosti, presvedčiť výbornými výsledkami v štúdiu matematiky. Mal by sledovať historické a popularizačné poznámky o matematike a jej využití, vytvárať si knižnicu odbornej literatúry a populárno-vedeckých publikácií. Budúci učiteľ matematiky by mal vyniknúť v stredoškolskej odbornej činnosti a matematickej olympiáde. Nikto by nemal pochybovať o jeho ochote pomôcť slabším spolužiakom, o schopnosti vedieť poradiť a usmerniť. Dobrý telesný a zdravotný stav i primerané spoločenské vystupovanie sú tiež potrebné na spoľahlivé vykročenie na učiteľskú dráhu. „Hľadať spôsoby vyučovania znamená hľadať dobrých učiteľov.“ Odkaz J. Hronca, presvedčivého učiteľa matematiky, je podnetom aj pre nás. Ukazujeme našu učiteľskú profesiu dostatočne pôsobivo, aj s jej ťažkosťami i radosťami? Sme príkladom obetavosti a ušľachtilého charakteru, odbornej profesionality a pedagogického majstrovstva?

Úspechy v šírení matematického vzdelania sú vo veľkej miere v rukách a ume nadšených a schopných učiteľov matematiky na všetkých stupňoch a typoch škôl. Špecifická matematická problematika vyžaduje, aby rozhodnutie o ďalšom štúdiu matematiky „padlo včas“. Vlastný záujem študenta o pedagogické štúdium matematiky, ktorý je nevyhnutnou podmienkou, treba rozvíjať a upevňovať už na strednej škole. Už tu možno prehlbovať motiváciu ďalšieho učiteľského štúdia tým, že žiaci sa do úlohy učiteľa vžívajú, s učiteľom spolupracujú, sami funkciu učiteľa v pripravených podmienkach robia. Učiteľ matematiky má vždy podchytiť matematický talent žiaka a orientovať ho smerom k ďalšiemu štúdiu. Každý z nás by sa mal snažiť získať pre učiteľské štúdium matematiky študenta s vhodnými predpokladmi na náročné zvládnutie matematických disciplín, s talentom pre pedagogickú prácu a ochotou prekonávať problémy kantorského povolania. Zodpovedný učiteľ môže mať rozhodujúci podiel na tom, aké životné ciele si vytýčia jeho žiaci a ako húževnato ich budú sledovať vo svojom živote.

Hlbšie odpovede na otázky výberu budúcich učiteľov matematiky by mala dávať aj pedagogická teória. Treba zistiť, ktoré schopnosti budúcich učiteľov matematiky možno sledovať a rozvíjať už na strednej škole, ako vyberať a hodnotiť predpoklady na učiteľskú profesiu. Musíme zvýrazniť motívy pre výchovno-vzdelávaciu prácu, kladný vzťah k učiteľskému povolaniu a vytrvalosť i trpezlivosť k pedagogickej činnosti. Viac by sme mali hovoriť o učiteľských vzoroch z histórie i súčasnosti. Vzbudiť záujem o štúdium matematiky tým, že ju vyučujeme pôsobivo

a účinne, malo by byť túžbou každého učiteľa matematiky.

### Ponúkať nadšenie

K čomu môže prispieť každý zodpovedný učiteľ matematiky? Základnou možnosťou je vytváranie takých podmienok, aby študenti z vnútorných pohnútok premýšľali, vytvárali a dokazovali hypotézy, správne argumentovali, v učebnej činnosti nachádzali zmysel, význam i úžitok. Učiteľ môže vytvárať také motivačné situácie, ktoré povzbudzujú psychické sily pre myšlienkovú aktivitu. Je nevyhnutné prebúdzat' v našich školách intenzívny duchovný život, nadšenie pre podnetný spôsob myslenia a usudzovania. Ako to učiteľ dokáže? Príkladom svojej osobnosti, kvalitnými vedomosťami, spôsobom argumentácie, prehlbením výchovnej i vzdelávacej práce. Učiteľ matematiky môže vzbudzovať záujem pomocou atraktívnych detailov preberaného učiva, postrehmi charakterizujúcimi dobu i ľudí, ktorí nové myšlienky vytvorili. Podrobná znalosť a schopnosť zvýrazniť špeciálne učebné návyky na štúdium matematiky by mala byť povinnou výbavou každého učiteľa. Každý z nás musí vedieť, že vymedzenie základného učiva, ukázanie podstatných vzťahov, zvýraznenie nadväznosti a samostatné zvládnutie základných matematických postupov je nevyhnutnou didaktickou požiadavkou, ktorá rozhodujúcou mierou určuje úspešnosť pri štúdiu matematiky. Učiteľ matematiky musí mať svoju nemalú zásobu príťažlivých netradičných úloh a vtipných riešení, hromadu zábavných logických hier a atraktívnych dôkazov, podnetných paradoxov i zaujímavých matematických i nematematických postrehov. Pri vhodnej príležitosti ich musí vedieť pútavo podať. Profesor P. Hilton o tom napísal: „Zábavnosť vyučovania nielenže nie je v rozpore s jeho užitočnosťou, ale práve naopak, je absolútnou, základnou podmienkou na to, aby vyučovanie ovplyvnilo život budúceho dospelého človeka. Z matematiky môže vzísť iba dobro, ak jej štúdium bude spojené so zábavou, s voľnou hrou predstavivosti a fantáziou. Túžba riešiť problémy je hnacou silou rozvoja matematiky a tým aj hnacou silou pochopenia a osvojenia si matematiky vo vyučovacom procese.“

Alfréd Rényi (1921-1969), významný maďarský matematik, odporúčal: „Jedným z hlavných cieľov vyučovania matematiky musí byť: ukázať tým, čo sa jej chcú venovať, radosť z poznania a vychovať ich k disciplinovanému logickému mysleniu a ku koncentrovanej duševnej činnosti, bez ktorej v matematike nikto nemôže mať úspech. Opravdivý učiteľ kladie predovšetkým dôraz na otázku „prečo?“, čiže na pochopenie veci a snaží sa vychovávať žiakov k samostatnému mysleniu.“ Učiť sa matematiku znamená predovšetkým chcieť uvažovať, rozmýšľať. Nevyhnutným predpokladom je vzbudenie záujmu o myslenie, argumentáciu, spôsob dôkazu. Matematické vedomosti sa rodia z pochopenia štruktúry



sledovaných javov. Schopnosť i záujem o abstrakciu sa dostavuje iba postupne a logické usudzovanie treba v škole vyžadovať citlivo, ale sústavne.

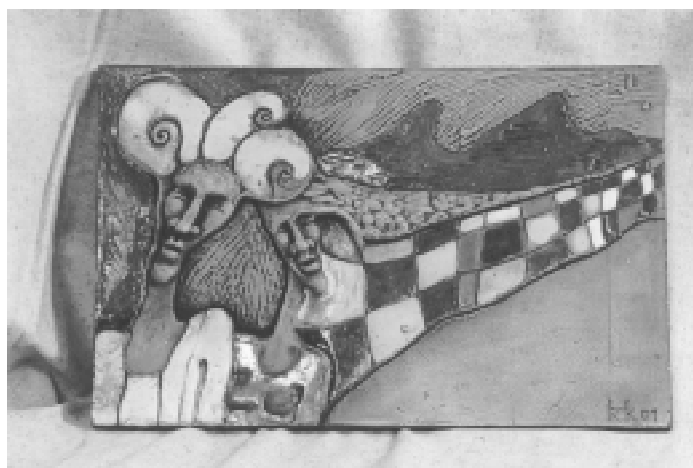
### Osobnosť je nenahraditeľná

Učiteľ matematiky tvárou v tvár svojim žiakom režiruje náladu vyučovacej hodiny, usmerňuje záujem a aktivitu, zvyrazňuje túžbu premýšľať. Od učiteľa závisí, ako zostaví štruktúru výkladu, aké informácie použije, ako ich zoradí, ako účinne presvedčí študentov, že matematika je užitočný prostriedok na riešenie teoretických i praktických problémov. Učiteľ matematiky musí vedieť vyhľadávať, vytvárať, dokazovať i vyvracať hypotézy, odkrývať jednotlivosti a súvislosti, odhaľovať štruktúry a vytvárať systémy. Má byť aj historikom matematiky, psychológom matematického myslenia, pedagógom spracovania matematických poznatkov, organizátorom matematickej kultúry, opravárom výpočtových metód, ale aj zdrojom „nematematického“ optimizmu. Učiteľ matematiky má vedieť vytvárať priaznivú pracovnú atmosféru na matematické poznávanie, musí skúmať potreby a pripravovať cesty na riešenie matematických úloh. Žiak musí mať právo pýtať sa i právo myliť sa v procese učenia sa. Múdry učiteľ vie povzbudiť, ukázať cestu, po ktorej môže študent samostatne kráčať. Skúsený učiteľ objavuje a rozvíja vlohy a schopnosti, nachádza pole pôsobnosti na zvláštnu individuálnosť svojich žiakov. Stáva sa kritikom i radcom. Z učiteľovej lásky k matematike vyplýva jeho dôslednosť i náročnosť, ale aj chápacosť a citlivosť k študijným a často i ľudským problémom svojich nasledovníkov. Učiteľ matematiky kladie základy na to, čo v osobnosti študentov rozhodne o ich postoji k matematike, k jej použitiu v každodennej praxi. Rád opakujem slová Hansa Freudenthala: „Nepýtajte sa nikdy, koľko matematiky sa môže žiak naučiť. Pýtajte sa radšej, v akej miere môže matematika vo vzdelaní študenta prispieť k jeho ľudskej dôstojnosti.“

Dobrym učiteľom matematiky je ten, pre koho je vyučovanie vecou srdca i rozumu, ktorý spoznal, že učiteľ nielen vyučuje, ale sa aj sám neustále učí. Učiteľská činnosť postupne splyva do symbiózy citu na odhaľovanie nových súvislostí a radosti z ich šírenia. Učiteľ matematiky je aj trochu matematikom, ale omnoho viac má byť didaktikom matematického poznávania, spojením výchovnej trpezlivosti a odbornej pedagogickej erudície. Má byť príkladom človeka, ktorého matematika duchovne obohatila a on sám matematickým poznaním obohacuje obzor svojich žiakov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FISCHER, R. et. al: *Človek a matematika: úvod do didaktického myslenia a konania*. Bratislava : SPN, 1992.  
 JEDINÁK, D.: *Učiteľ matematiky – jeho osobnosť a práca*. Prešov : MC, 1992.  
 MACIASZEK, M.: *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Praha : SPN, 1969.



R. Habová: *Spoločná cesta životom*. Glazovaná keramika, reliéf. 2001

### Máme aj povinnosti

„Prvou a najhlavnejšou povinnosťou každého vyučovania je získať žiaka na prácu pri vnímaní pojmov a predstáv, priviesť ho k tomu, aby sa aj on pričínal o to, aby pracoval a učil sa.“ (J. Hronec) Ak chceme vzbudiť v našich žiakoch určitú motiváciu, musíme ňou sami žiť, poznať ju, ovládať, vedieť šíriť. Správne motivovať je niečo viac než presvedčovať, ovplyvňovať, vsugerovať nadšenie. Skôr ide o vytvorenie takých podmienok, aby študenti premýšľali z vlastných vnútorných pohnútok, tvorili nové predstavy, dokazovali svoje tvrdenia. Aj pri vyučovaní matematiky môžeme použiť: „Nič nie je ľahšie, ako vzbudiť chuť a náklonnosť. Inak budete mať len somárov s nákladom kníh. Trstenicou naplníte kapsu vedou. Lenže, aby z nej niečo mali, nesmiete ju nechať doma v kúte, musí vám prirásť k srdcu.“ (M. Montaigne)

Bez neblahých následkov nemožno zanedbávať ľudskú stránku osobnosti učiteľa matematiky. Ak chce veľa rozdávať, musí aj mať veľa vedomostí, zručností a ochoty. Hlavné však je nezištne chcieť, s pevnou vôľou sa rozhodnúť vytvárať príležitosti na tvorivé používanie ľudského rozumu. „Lepšie môže vychovávať ten, kto je bohatou osobnosťou, ktorá môže pôsobiť na žiakov, aj keď nemá veľa sugestívnych a didaktických schopností, ako človek, z tohto pohľadu schopný a obratný, ktorý je nulou.“ (S. Szuman) Aj učiteľ matematiky má ukazovať orientačné body v spleti nálad a názorov, spájať znášanlivosť k odlišnosti i zásadovosť pre trvalé hodnoty, aby v ňom študenti spoznali človeka medzi vedou a umením, múdru, trpezlivú a spravodlivú bytosť, vnímajúcu hlbokú podstatu svojej vedy – matematiky, odrážajúcu ľudskú duchovnú schopnosť premýšľať, vytvárať a chápať matematické modely, ktoré charakterizujú úžasný svet, v ktorom sa snažíme zmysluplne prežiť.

**Summary:** *The author is doing a bit of thinking of the role of the teacher of mathematics, gives characteristics of his/her personality and skills from the personal and professional point of view.*

## VÝSLEDKY PRIESKUMU ZAMERANÉHO NA PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

Erika Petrašková, Stredná zdravotnícka škola Prešov

**Anotácia:** *Výsledky prieskumu využívania projektového vyučovania na troch gymnáziách Košického kraja. Faktory vplývajúce na voľbu projektového vyučovania, ako aj faktory, ktoré od neho odrádzajú. Podmienky projektového vyučovania. Závažnosť a jeho prínos podľa učiteľa. Záujem učiteľov o zapájanie sa do realizácie teleprojektov a ich poznatky o cieľoch, princípoch a prednostiach projektového vyučovania.*

**KLúčové slová:** *projektové vyučovanie, internet pri projektovom vyučovaní, databázy teleprojektov*

Hlavným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti. Žiaci sa učia prostredníctvom riešenia problémových situácií, konkrétnou činnosťou, vlastným hľadaním, bádáním a objavovaním riešení projektových úloh. Nakoľko postup pri riešení projektu umožňuje žiakom konštruovať, tvoriť nové poznanie, zvykne sa v súvislosti s projektovým vyučovaním používať aj pomenovanie „konštruktívna škola“. Veľká pozornosť pri projektovom vyučovaní sa sústreďuje na žiaka, jeho osobnosť, skúsenosť, tvorivosť, potreby a záujmy.

Projektové vyučovanie pomáha spájať kognitívne učenie s afektívnym prístupom. Dôraz sa kladie predovšetkým na nonkognitívny rozvoj. Učiteľ, ktorý vystupuje v úlohe spolupracovníka, radcu, usmerňovateľa činností, facilitátora procesu učenia sa usiluje o vytvorenie veľmi slobodnej klímy, v ktorej sa žiak cíti skutočne slobodne. Žiak dostáva, v porovnaní s tradičným vyučovaním, viac slobody, ale zároveň aj viac zodpovednosti. Má právo na vlastné rozhodovanie, iniciatívu, na stanovovanie cieľov. Stáva sa samostatným, aktívnym členom spoločnosti, zodpovedným za svoje konanie.

Podstatnou črtou projektového vyučovania je aktívne plánovanie, uskutočňovanie a hodnotenie činností na vyučovaní žiakom. Žiak je iniciátorom vlastného učenia, vlastného opravovania chýb, sám si overuje správnosť riešenia, sám zisťuje, kde urobil chybu a opraví ju, čím u neho mizne strach pred chybou. Škola je otvorená voči svojmu okoliu, projektové úlohy sú veľmi blízke životu, realite.

Dominantným znakom projektového vyučovania je spolupráca a vytváranie sociálnych pozitívnych vzťahov. Učiteľ kladie veľký dôraz na kooperáciu a účinnú komunikáciu žiakov, učenie sa jedného od druhého, obhajovanie a dokazovanie správnosti svojich návrhov. Žiaci sa pri projektovom vyučovaní učia styku s inými ľuďmi. Počas jednotlivých činností si uvedomujú samých seba, aj svoje vzťahy k iným, uvedomujú si existenciu a práva iných. Učia sa hodnotovo myslieť, argumentovať, prijímať kompromisy, byť tolerantnými.

Projektové vyučovanie vyžaduje dobre premyslenú organizáciu a riadenie vyučovacieho procesu (úplná liberalizácia je nepripustná, pretože ruší zmysel projektového vyučovania). Osobnosť učiteľa je charakterizovaná vyso-

kou odbornosťou a úsilím pomáhať žiakom v ich vlastnom vývoji, nie vo vývoji podľa predstáv učiteľa. Projektové vyučovanie vyžaduje, aby učiteľ bol dobrým organizátorom, citlivým diagnostikom a prognostikom. Musí dokázať odhadnúť mieru voľnosti a mieru zodpovednosti žiakov, mieru využitia projektov a ich obsah vzhľadom na systematizáciu učiva.

Začiatkom júna 2002 sa uskutočnil prieskum, zaoberajúci sa problematikou projektového vyučovania. Cieľom tohto prieskumu bolo zistiť využívanie projektového vyučovania na skúmaných školách, odhaliť faktory, ktoré ovplyvňujú učiteľov pri jeho voľbe, ako aj faktory, ktoré ich od projektového vyučovania odrádzajú. Ďalším z cieľov bolo zistiť záujem učiteľov participovať na niektorom celoštátnom, prípadne medzinárodnom teleprojekte a napokon tiež zistiť názory a postoje učiteľov týkajúce sa projektového prístupu k vyučovaniu. Prieskum sa uskutočnil formou dotazníka, ktorý obsahoval uzavreté, polouzavreté a otvorené otázky a tiež poradové a likertové škály.

Prieskumu sa zúčastnilo 55 učiteľov z 3 gymnázií Košického kraja, konkrétne v Košiciach, v Michalovciach a v Dobšinej.

Vekové zastúpenie učiteľov bolo nasledovné:

- do 5 rokov praxe – 9 učiteľov, z toho 2 muži;
- od 6 do 15 rokov praxe – 22 učiteľov, z toho 6 muži;
- od 16 do 25 rokov praxe – 14 učiteľov, z toho 4 muži;
- nad 25 rokov praxe – 5 učiteľov, z toho 1 muž;
- bez uvedenia počtu rokov praxe – 5 učiteľov.

Všetky 3 gymnáziá, na ktorých sa prieskum uskutočnil, sú zapojené do celoštátneho projektu Infovek a participovali aj v niektorom ďalšom celoštátnom, prípadne medzinárodnom projekte, napr. Sites, Orava, Socrates, ESP, eSchola a pod.

Z celkového počtu 55 respondentov 8 učiteľov (14%) v dotazníku uviedlo, že vie veľmi presne, čo je to projektové vyučovanie, 30 učiteľov (55%) má dosť jasnú predstavu o tom, čo je to projektové vyučovanie, 14 učiteľov (25%) iba tuší, o čo ide, 2 učiteľia (4%) vôbec nevedia, o čo ide,

a 1 učiteľ (2%) na túto otázku neodpovedal. 48 učiteľov (87%) uviedlo, že pozná vo svojom okolí niekoho, kto už má s projektovým vyučovaním skúsenosti, 7 učiteľia (13%) vo svojom okolí nepoznajú nikoho, s takýmito skúsenosťami. 13 učiteľov (23%) problematika projektového vyučovania veľmi zaujíma. 34 učiteľov (62%) táto problematika skôr zaujíma ako nezaujíma. 7 učiteľov z kategórie 6 až 25 rokov pedagogickej praxe (13%) problematika projektového vyučovania skôr nezaujíma, ako zaujíma a 1 učiteľ (2%) sa k danej otázke nevedel vyjadriť. Je potešiteľné, že o projektové vyučovanie sa zaujíma až 85% opýtaných učiteľov. Teda aj 16% z tých učiteľov, ktorí doposiaľ o ňom nemajú veľa poznatkov, chcú sa o ňom viac dozvedieť.

V ďalšej otázke nás zaujímalo, koľko z opýtaných učiteľov sa už zúčastnilo na nejakom školení, seminári, workshope a pod., ktorý sa zaoberal projektovým vyučovaním. Z dotazníkov sme sa dozvedeli, že iba 15 učiteľov z 55 opýtaných (27%) sa zúčastnilo na nejakom odbornom podujatí, ktoré sa týkalo projektového vyučovania, 40 učiteľov (73%) sa nezúčastnilo na žiadnom takomto podujatí. Neskúmali sme príčinu, ale odhadujeme, že to bolo skôr z dôvodu nedostatku príležitostí, to znamená chýbajúcej ponuky školení, ktoré by sa touto problematikou zaoberali. Vylučujeme neochotu, pohodlnosť, prípadne zaneprázdnenosť učiteľov, nakoľko až 85% z tých, ktorí žiadne podujatie zaoberajúce sa projektovým vyučovaním neabsolvovali, uviedlo, že ich problematika projektového vyučovania zaujíma. Domnievame sa teda, že by si určite nenechali újsť príležitosť zúčastniť sa na nejakom školení, seminári, workshope a pod., ktorý by sa projektovým vyučovaním zaoberal.

Na ďalšiu otázku, skúmajúcu, či už učiteľia čítali nejaký článok pojednávajúci o dosiahnutých výsledkoch pri používaní projektového vyučovania, sme dostali nasledujúce odpovede: 24 učiteľov (44%) uviedlo kladnú odpoveď, 28 učiteľov (51%) odpovedalo záporne a 3 učiteľia (5%) neuviedli žiadnu odpoveď. Nazdávame sa, že dôvodom pomerne vysokého počtu záporných odpovedí je chýbajúci prehľad o existujúcich článkoch, ktoré pojednávajú o projektovom vyučovaní. Podľa nášho názoru, ak by učiteľia mali napr. v zborovni, prípadne školskej knižnici k dispozícii kópie takýchto článkov, počet kladných odpovedí by bol zaiste väčší.

Ďalšou otázkou sme chceli zistiť, koľko učiteľov už niekedy využívalo, prípadne aj v súčasnosti využíva metódu projektového vyučovania. Zistili sme nasledovné: 9 učiteľov (16%) už projektové vyučovanie využívalo a využíva ho aj v tomto školskom roku, 6 učiteľov (11%) má už skúsenosti, ale v tomto školskom roku ho nevyužíva, pretože je podľa nich veľmi náročné na čas a organizáciu, 4 učiteľia (7%) ho v tomto školskom roku využívajú po prvýkrát a 36 učiteľov (66%) projektové vyučovanie ešte

nikdy nevykúšalo, to znamená, že 2/3 z opýtaných učiteľov nemajú ešte žiadne skúsenosti s projektovým vyučovaním. 16 učiteľov (44%) to zdôvodnilo tým, že o ňom nemá veľa poznatkov, 8 učiteľov (22%) uviedlo, že nemá čas sa dostatočne pripraviť, 5 učiteľia (14%) si na jeho využívanie netrúfajú a obávajú sa, že by ho nezvládli dobre a 7 učiteľia (20%) majú iný dôvod, napr. predimenzované učebné osnovy, prípadne žiadny neuviedli. Otázkou č. 10 sme skúmali, čo malo na učiteľov najväčší vplyv, že sa rozhodli realizovať projektové vyučovanie. U 4 učiteľov (21%) mala najväčší vplyv na túto voľbu účasť na seminári, konferencii, resp. tvorivej dielni, u ďalších 4 učiteľov (21%) malo najväčší vplyv odporúčanie kolegu, u 9 učiteľov (47%) to bola chuť a odhodlanie vyskúšať niečo nové a 2 učiteľia (11%) uviedli niečo iné – štúdium odbornej literatúry a propagáciu projektového vyučovania na vysokej škole.

Z tých učiteľov, ktorí už majú nejaké skúsenosti s projektovým vyučovaním, uviedli 2 (11%), že ho zvládajú bez ťažkostí, 8 (42%) s menšími ťažkosťami, 5 (26%) priemerne a 4 učiteľia (21%), ktorí ho realizujú tento rok po prvýkrát, neodpovedali. Je zaujímavé, že väčšina z tých, ktorí ho zvládajú bez problémov, prípadne s menšími problémami, ho už využívali aj v minulých školských rokoch a rozhodli sa ho uplatniť aj v tomto školskom roku, naopak medzi tými, ktorí ho zvládajú priemerne, je väčšina tých, ktorí už projektové vyučovanie síce využívali, ale v tomto školskom roku ho neaplikujú:

- využívali projektové vyučovanie a používajú ho aj v tomto školskom roku, pričom ho zvládajú bez problémov – 2 učiteľia (22%);
- využívali projektové vyučovanie a používajú ho aj v tomto školskom roku, pričom ho zvládajú s menšími problémami – 6 učiteľia (67%);
- využívali projektové vyučovanie a používajú ho aj v tomto školskom roku, pričom ho zvládajú priemerne – 1 učiteľ (11%);
- využívali projektové vyučovanie, ale v tomto školskom roku ho už nepoužívajú, pričom ho zvládajú s menšími ťažkosťami – 2 učiteľia (33%);
- využívali projektové vyučovanie, ale v tomto školskom roku ho už nepoužívajú, pričom ho zvládajú priemerne – 4 učiteľia (67%).

Z týchto výsledkov teda možno usudzovať, že práve problémy, ktoré mali učiteľia s využívaním projektového vyučovania ich odradili od tohto spôsobu vyučovania. Za najväčšie problémy pritom uvádzali nasledovné:

- organizácia vyučovania a zároveň hodnotenie – 2 učiteľia (40%);
- výber témy a organizácia vyučovania – 1 učiteľ (20%);
- samotná organizácia vyučovania – 1 učiteľ (20%);
- hodnotenie a udržiavanie pracovnej disciplíny (tvorivej atmosféry) v triede – 1 učiteľ (20%).



23 učiteľov (42%) si myslí, že na vyučovanie projektovým spôsobom je určite potrebné vytvoriť nejaké špeciálne podmienky, 20 učiteľov (36%) si skôr myslí áno, ako nie, 3 učiteľia (5%) si myslia skôr nie ako áno, 7 učiteľia (13%) sa nevedeli vyjadriť a 2 učiteľia (4%) neodpovedali vôbec. K najčastejšie uvádzaných špeciálnym podmienkach patrilo:

- zredukovanie učebných osnov na prijateľné množstvo učiva;
- lepšie materiálo-technické vybavenie;
- vhodné priestorové podmienky, vrátane prístupu k internetu;
- menší počet žiakov;
- primerané finančné zabezpečenie učiteľov;
- väčší časový priestor pre žiakov a učiteľov, vyššia hodinová dotácia predmetu;
- koordinátor so skúsenosťami;
- zmena v organizácii vyučovania.

Za najväčší prínos projektového vyučovania učiteľia považujú (uvádzame podľa dosiahnutého poradie):

1. motiváciu študentov pre samostatnú prácu;
2. rozvoj tvorivosti;
3. rozvoj kooperácie medzi študentami;
4. vzbudenie väčšieho záujmu študentov o daný predmet;
5. posilnenie zručností a návykov pri práci s informačnými a komunikačnými technológiami.

Z celkového počtu 19 učiteľov, ktorí už učili, popr. učia projektovým spôsobom, stále pri ňom využívali internet 2 učiteľia (10%), veľmi často využívali internet 4 učiteľia (21%), často takisto 4 učiteľia (21%), občas 6 učiteľia (32%) a nikdy 3 učiteľia (16%), pretože učebňa informatiky bola v čase ich vyučovania obsadená.

23 učiteľov (42%) vie, kde sa na internete nachádzajú databázy projektov, 25 učiteľov to nevie (45%) a 7 učiteľia (13%) nám v dotazníku neposkytli žiadnu odpoveď. Myslíme si, že v tomto smere by sa rozhodne mala zlepšiť informovanosť učiteľov, mali by vedieť, kde môžu čerpať námety a získavať partnerov na realizáciu teleprojektov, resp. kde môžu sami zaregistrovať svoj vlastný teleprojekt. Boli sme veľmi zvedaví, aké sú názory učiteľov na zmysel realizácie teleprojektov. 18 učiteľia (32%) si myslia, že pracovať so študentmi na realizácii určitého teleprojektu má určite zmysel, 28 učiteľov (51%) si myslí skôr áno, ako nie, iba 3 učiteľia (5%) uvádzajú skôr nie ako áno, 4 učiteľia (7%) nevedeli zaujať žiadne stanovisko a 3 učiteľia (5%) na túto otázku neodpovedali. Pozitívne stanovisko u 4/5 respondentov je veľmi potešiteľné.

Keďže viac ako 80% respondentov sa vyjadrilo v prospech realizácie teleprojektov, čiže vzdelávacích projektov realizovaných na diaľku, očakávali sme veľký záujem z ich strany o zapojenie sa do realizácie niektorého slovenského, prípadne medzinárodného teleprojektu. V našom dotazníku na otázku, či majú záujem zapojiť sa

do realizácie niektorého teleprojektu, odpovedalo 9 učiteľov (16%) určite áno, 22 učiteľov (40%) odpovedalo, že skôr áno ako nie, 9 učiteľov (16%) odpovedalo skôr nie, ako áno, 13 učiteľia (24%) ešte neboli rozhodnutí, takže nevedeli odpovedať a 2 učiteľia (4%) nevyznačili v dotazníku žiadnu odpoveď.

Čo by učiteľom najviac pomohlo, aby sa do realizácie teleprojektu mohli zapojiť? Naši respondenti vytvorili nasledujúce poradie:

1. prehľadný zoznam existujúcich teleprojektov, do ktorých je možné sa zapojiť. (121 bodov);
2. menej žiakov v triede. (89 bodov);
3. viac času na prípravu. (86 bodov);
4. organizačné zmeny vo vyučovaní, napr. iná vyučovacia jednotka, viac hodín z predmetu apod. (71 bodov);
5. väčšie skúsenosti. (61 bodov);
6. lepšie jazykové znalosti. (50 bodov);
7. poznatky o výsledkoch už realizovaných projektoch. (46 bodov);
8. lepšie materiálo-technické vybavenie školy. (43 bodov);
9. koordinátor, ktorý by poskytoval odbornú pomoc. (37 bodov);
10. lepšia schopnosť pracovať s počítačom. (31 bodov);
11. ochota zo strany kolegov spolupracovať na realizácii teleprojektu. (25 bodov).

Poradie faktorov, ktoré spôsobujú, že projektové vyučovanie je doposiaľ na našich školách málo využívané, zostavili učiteľia nasledovne:

1. je veľmi náročné na organizačné zabezpečenie;
2. učiteľia sú na jeho vyučovanie slabo pripravení;
3. finančné ohodnotenie učiteľov je veľmi nízke;
4. školy nie sú dostatočne materiálo-technicky vybavené;
5. bráni v tom súčasná legislatíva, ktorá neumožňuje integráciu predmetov, zmenu učebných plánov a pod.;
6. učiteľia sa obávajú neúspešnosti.

Séria posledných 6 položiek v dotazníku nepriamo overovala poznatky učiteľov o cieľoch, princípoch a prednostiach projektového spôsobu vyučovania.

Prvou z týchto položiek sme zisťovali, či učiteľia súhlasia s názorom, že v školách by sa mal v prvom rade klásť dôraz na **obsah učiva**. 14 učiteľov (26%) s týmto názorom úplne súhlasilo, 24 učiteľov (44%) skôr súhlasilo, 9 učiteľov (16%) skôr nesúhlasilo, 3 učiteľia (5%) celkom nesúhlasili, 2 učiteľia (4%) nevedeli odpovedať a 3 učiteľia (5%) neuviedli žiadnu odpoveď. Odpovede ukazujú, že v povedomí učiteľov ešte stále prevláda názor, že prvoradý vo vyučovacom procese je obsah učiva. Potrvá ešte nejaký čas, kým si učiteľia uvedomia a stotožnia sa s názorom, že obsah je vždy len sekundárny, sprostredkujúci (aj napriek svojej dôležitosti). Stredobodom záujmu učiteľa uplatňujúceho projektový spôsob vyučovania je proces učenia.

Druhou položkou sme zisťovali, či učitelia súhlasia s názorom, že zdrojom poznatkov by mali byť **slová učiteľov a učebnice**. 8 učiteľov (15%) s týmto názorom úplne súhlasili, 19 učiteľov (34%) skôr súhlasilo, 21 učiteľov (38%) skôr nesúhlasilo, 6 učiteľov (11%) nesúhlasilo vôbec a 1 učiteľ (2%) neodpovedal. Na základe týchto odpovedí môžeme konštatovať, že približne polovica respondentov si uvedomuje, že zdrojom poznatkov by nemali byť iba slová učiteľov a učebnice, ale napr. aj webové stránky na internete, multimediálne CD ROMy, vlastné badania študentov, a pod. 2/3 z nich sú práve tí učitelia, ktorí už majú skúsenosti s projektovým vyučovaním, takže vedia, že jedným z cieľov projektového vyučovania je práve zmena systému osvojovania si nových poznatkov – učiteľ a učebnica nie sú jediným zdrojom nových poznatkov, nové poznatky študenti získavajú vyriešením projektovej úlohy, čo je cesta k aktívnemu učeniu.

Tretou položkou sme chceli zistiť, či učitelia súhlasia s názorom, že učiteľ by mal pristupovať k študentom diferencovane. 29 učiteľov (52%) sa s týmto názorom plne stotožnilo, 23 učiteľov (42%) s ním skôr súhlasilo, 1 učiteľ (2%) si myslí, že sa nedá pristupovať k študentom diferencovane a 2 učitelia (4%) neodpovedali. Pretože jednou z mnohých predností projektového vyučovania je práve to, že umožňuje kvalitatívnu diferenciaciu študentov podľa sklonov, záujmov, schopností atď., jeho využívanie vo výraznej miere malo pomôcť v dosahovaní tohto zámeru – pristupovať k študentom diferencovane.

Štvrtou položkou sme zisťovali, či učitelia súhlasia s názorom, že vyučovanie by malo viesť k rôznorodosti a pluralite názorov. 25 učiteľov (45%) s týmto názorom celkom súhlasí, 24 učiteľov (44%) skôr súhlasí, 3 učitelia (5%) skôr nesúhlasia, 1 učiteľ (2%) nevedel odpovedať a 2 učitelia (4%) neodpovedali.

K prednostiam projektového vyučovania patrí o. i. aj to, že poskytuje viac príležitosti na formulovanie a vymieňanie si názorov ako tradičné vyučovanie, upevňuje demokraciu a toleranciu.

Piatou položkou sme skúmali, či sa učitelia stotožňujú s názorom, že práca učiteľa by sa mala zameriavať hlavne na výber prostriedkov a činností vedúcich k dosiahnutiu cieľa vyučovacieho procesu. 23 učiteľov (42%) sa s týmto názorom stotožňuje v plnej miere, 25 učiteľov (45%) s ním skôr súhlasí, 4 učitelia (7%) skôr nesúhlasia, 1 učiteľ (2%) nevedel odpovedať a 2 učitelia (4%)

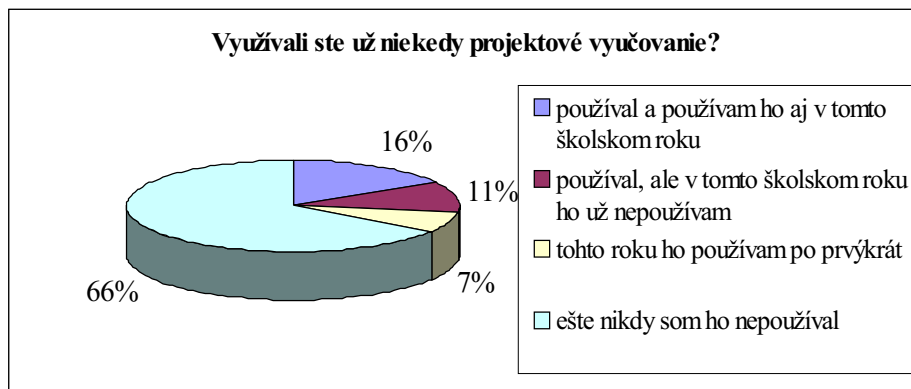
neodpovedali. Učiteľ uplatňujúci projektový spôsob vyučovania vystupuje na vyučovaní v úlohe spolupracovníka, radcu, usmerňovateľa činností, facilitátora procesu učenia, čo znamená, že učiteľ nevykladá učebnú látku, ale žiakom poskytuje zdroje na ich samostatnú prácu. Zameriava sa na výber prostriedkov a činností vedúcich k dosiahnutiu cieľa vyučovacieho procesu.

Poslednou položkou sme zisťovali, či učitelia súhlasia s názorom, že každý učiteľ by mal ovládať prácu s internetom. 39 učiteľov (71%) odpovedalo, že s týmto názorom súhlasí, 14 učiteľov (25%) odpovedalo, že skôr súhlasí, 1 učiteľ (2%) odpovedal, že skôr nesúhlasí a 1 učiteľ (2%) neodpovedal. Odpovede evidentne naznačujú, že učitelia si uvedomujú nevyhnutnosť zvládať prácu s internetom.

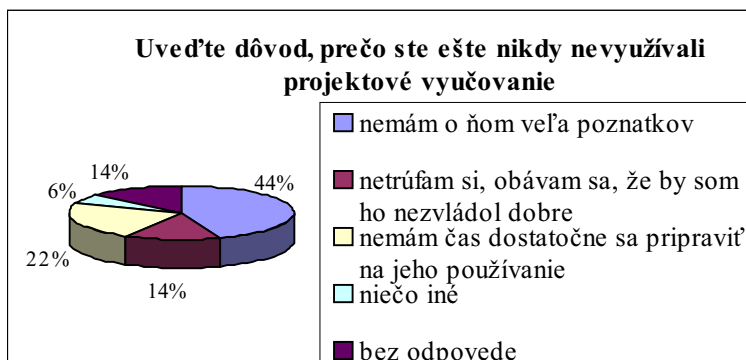
## Záver

Prieskumom uskutočneným na 3 gymnáziách Košického kraja sme zistili, že projektové vyučovanie je doposiaľ na týchto školách veľmi málo využívané. V tomto školskom roku uplatňuje projektové vyučovanie približne 1/4 učiteľov, ktorí boli do prieskumu zapojení. Keďže išlo o školy zapojené do niektorého celoštátneho, prípadne medzinárodného projektu, predpokladali sme vyššie percento jeho využívania. Zistili sme však, že učitelia majú o túto koncepciu vyučovania záujem.

Graf 1 projektového vyučovania



Graf 2 Dôvod nevyužívania projektového vyučovania



## Odporúčania na zlepšenie doterajšieho stavu:

- aktívne podporovať používanie projektového vyučovania na školách, to znamená podnecovať učiteľov, aby ho

uplatňovali, viesť s nimi rozhovory na túto tému, určovať koordinátorov projektov, pomáhať vytvárať pracovné tímy, upriamovať pozornosť na zaujímavé projekty a pod.;

- umožniť študentom a učiteľom prezentovať v škole i mimo školy dosiahnuté výsledky pri realizácii projektov, to znamená zorganizovať ich prehliadky, vydávať projektové bulletiny, vytvárať postery atď.;
- motivovať učiteľov a študentov, aby prispievali svojimi skúsenosťami do odbornej tlače a aby sa zapájali do diskusných klubov zriadených na portáli Infoveku;
- usporadúvať „projektové popoludnia“, na ktorých by si učitelia vymieňali poznatky a skúsenosti o projektovom vyučovaní;
- prezentovať dosiahnuté úspechy na webových stránkach;
- pravidelne aktualizovať zoznam existujúcich teleprojektov, do ktorých je možné zapojiť sa.
- mať vždy na pamäti, že:
  - nikdy sa netreba báť pustiť do práce, ktorá sa na

- prvý pohľad zdá byť ťažko zvládnuteľná;
- skupinka vie viac než jednotliviec a pri ochote podeliť sa s vedomosťami je spolupráca na projekte užitočnejšia pre každého jednotlivca skupiny;
- iba v priateľskej klíme, nediskriminujúcej vzdelanie, vek, pohlavie, a pod. je možné nadobúdať pozitívne zážitky smerujúce k rozvoju osobnosti človeka;
- vďaka internetu sa zotierajú geografické vzdialenosti, je teda možné vytvoriť spoločný produkt, či poradiť sa s hocikým na svete, kto je na internet pripojený;
- projektové vyučovanie je prostriedok výsostne slúžiaci demokracii a humanizácii školskej výučby, nakoľko hlavným objektom záujmu je žiak, ktorý je nútený rozmýšľať, skúmať, objavovať a tvoriť;
- pokiaľ má človek pred sebou jasný a ušľachtilý cieľ, pokiaľ vidí, že práca, ktorú vykonáva má zmysel, vie na dosiahnutie vytýčeného cieľa obetovať dost času.

**Summary:** *The author presents results of the research on implementing a project teaching method in 3 grammar schools and which aspects affect teachers in their decision to implement this method into their teaching and join teleprojects.*

## TVORBA, SPRACOVÁVANIE A VYUŽÍVANIE DOTAZNÍKA PRE RODIČOV AKO SÚČASŤ KOMPLEXNEJ INŠPEKCIE

Darina Pišová, Štátna školská inšpekcia Banská Bystrica

**Anotácia:** *Rodičovská verejnosť – užívateľ služby poskytovanej školou a dôležitá súčasť života školy. Dotazník pre rodičov ako hodnotiaci nástroj, ktorého výsledky slúžia školskému inšpektorovi na komparáciu s výsledkami škálového dotazníka pre pedagógov a vlastným pozorovaním. Sumárne výsledky z dotazníka ako spätná väzba pre riaditeľa školy.*

**Kľúčové slová:** *komplexná inšpekcia, špecifické meracie a hodnotiace nástroje, dotazník, poskytovateľ a užívateľ služby, tvorba dotazníka, pilotáž, analýza výsledkov, validita, reliabilita, následná explorácia, komparácia výsledkov*

Od školskej inšpekcie ako kontrolného orgánu sa očakávajú predovšetkým objektívne informácie. Na splnenie tejto funkcie je potrebné disponovať systémom špecifických meracích a hodnotiacich nástrojov. Jedným z nich je aj dotazník. V rámci doteraz vykonávanej komplexnej inšpekcie v školách sa dotazník zadával iba pedagógom. No k životu školy patrí nesporne aj rodičovská verejnosť, dôležitosť ktorej a význam spolupráce so školou bude v blízkej budúcnosti narastať. Nakoľko je škola poskytovateľom služby rodičom, je potrebné poznať aj ich názor a postoje ku škole. Preto bol v rámci špecializačného inovačného štúdia školských inšpektorov vypracovaný aj dotazník pre rodičov ako súčasť komplexnej inšpekcie. Po pokusnom overení a úprave dotazníka do validnej a reliabilnej podoby by sa mohol stať súčasťou systému inšpekčných meracích a hodnotiacich nástrojov. Komparácia získaných informácií od pedagógov a rodičov s vlast-

ným pozorovaním by umožnili školskej inšpekcii objektívnejšie zhodnotiť celkový stav a úroveň sledovanej školy.

### Ako sa tvoril dotazník pre rodičov

Pri zostavovaní dotazníka sa vychádzalo zo zásad psychologického a sociologického výskumu, pričom sa nezabúdalo na to, ČO sa pýtať, AKO sa pýtať, KOHO sa pýtať, KDE sa pýtať, ČI možno získaným odpoveďami VERIŤ a ako spracovať údaje. Indikátorom pripravovaného dotazníka pre rodičov boli výsledky doteraz používaného škálového inšpekčného dotazníka pre pedagogický zbor. Vychádzajúc z jeho škálových faktorov a faktorových položiek, bolo možné otázky konštruovať tak, aby zodpovedali nasledovným špecifickým cieľom:

1. Zapojiť rodičovskú verejnosť do hodnotenia školy vyjadrením vlastných názorov a postojov v oblasti:



- a) organizačného (riadiaceho) systému,
- b) informačného systému,
- c) sociálneho systému,
- d) výchovno-vzdelávacieho,
- e) pracovného prostredia a materiálneho vybavenia školy v rámci súhrnného sledovania a hodnotenia školy počas výkonu komplexnej inšpekcie.

2. Zistiť záujem rodičov o život školy, aké majú možnosti informovania sa o výsledkoch, hodnotení a napredovaní svojich detí – teda aká je spolupráca rodič – škola.

Pri tvorbe a zostavovaní dotazníka boli rešpektované základné zásady a pravidlá na tvorbu dotazníka proklamované A. Surynekom (2001) a L. Maršalovou (1990). Pri konštrukcii otázok sa dbalo na to, aby:

- otázky boli čo najjednoduchšie, jasné a zrozumiteľné, bez cudzích slov a odborných výrazov;
- formulácia otázok bola jednoznačná, nie dvojzmyselná;
- respondenti mali možnosť používať celú škálu hodnotenia od pozitívneho cez neutrálne k negatívnemu;
- otázky neboli príliš dlhé;
- respondent mal pocit, že každá otázka je dôležitá vzhľadom na tému aj na školu;
- otázky sa týkali len toho, o čom sa dá predpokladať, že je dostupné skúsenostiam respondentov;
- otázky nepripadali respondentom hlúpe a nezmyselné;
- všetky otázky boli sociálne prijateľné a nevhodne sa nedotýkali osoby respondenta;
- otázky v dotazníku boli v zrozumiteľnej podobe pre všetkých budúcich respondentov – to znamená, aby mu rozumeli i ten najmenej vzdelaný a jazykovo kultivovaný človek.

Rozsah a radenie otázok zodpovedalo stanoveným šiestim okruhom (oblastiam). Aby dotazník nebol stereotypný a nudný a zároveň nezbudil dojem zámerného sledovania určitých aspektov, boli otázky pre jednotlivé faktory zakomponované v dotazníku striedavo, okrem tých, ktoré k sebe logicky a významovo patrili. Pre jednoduchšie spracovanie a vyššiu objektivitu vyhodnotenia, a tým aj väčšiu presnosť, boli v dotazníku využité uzatvorené a priame otázky s dvoma alternatívnymi alebo viacerými selektívnymi odpoveďami, z ktorých si respondenti volili jednu alebo viac možností. V troch prípadoch boli použité poloopené otázky, kde mohli respondenti doplniť alebo napísať svoju odpoveď.

Vedieť správne postihnúť dôležitosť problému a sformulovať ho do otázky a pritom dodržať všetky zásady a pravidlá ich tvorby nie je vždy ľahké. Napriek osvojeniu si problematiky týkajúcej sa tvorby dotazníka z odbornej literatúry je potrebné konfrontovať svoje výstupy (otázky) s kompetentnými odborníkmi – sociológmi a psychológmi. Po konzultáciách s odborníkmi bolo z pôvodne pripravených 54 otázok zaradených do overovacieho (experimen-

tálneho) dotazníka 40. Veľmi dôležitým prvkom dotazníka bol sprievodný list, ktorý obsahoval nasledovné náležitosti:

- názov inštitúcie v záhlaví,
- stručné a jasné vysvetlenie zmyslu dotazníka,
- anonymita dotazníka a jej zachovanie,
- jasné pokyny na prácu s dotazníkom,
- možnosť odkazov pre školskú inšpekciu na poslednej strane dotazníka,
- termín odovzdania dotazníka,
- poďakovanie za spoluprácu.

Overovanie sa konalo v 2 plneorganizovaných ZŠ na základe trsového výberu (Maršalová, 1978) v dvoch triedach I. stupňa a v dvoch triedach II. stupňa ZŠ.

Pri meraní výsledkov v oblasti názorov rodičovskej verejnosti bolo treba rátať s možnosťou skreslenia údajov, t. j., že odpovede respondentov mohli byť ovplyvnené viacerými faktormi (pozitívne či negatívne skúsenosti so školou, jednotlivými pedagógmi, reakciami žiakov na vzniknutý problém alebo oblasť v období tesne pred výkonom inšpekcie a pod.). Aby bol tento merací prostriedok validný (presný), boli v dotazníku použité otázky, ktoré boli danými možnosťami odpovedí už kategorizované. Odpovede na otázky boli percentuálne vyhodnotené a spracované údaje boli zhrnuté do záznamového hárku, čo malo výpovednú hodnotu najmä pre vedenie školy.

Celkové hodnotenie stanovených faktorov (oblastí) z pohľadu pedagógov - z výsledkov škálového inšpekčného dotazníka – a z pohľadu rodičov bolo zachytené v porovnávacom (komparačnom) hárku dôležitom pre školskú inšpekciu.

Po vyhodnotení prvého experimentálneho dotazníka pre rodičov boli vykonané korekcie otázok (úprava štylizácie, možností odpovedí, odstránenie duplicitných alebo menej reliabilných otázok). Upravený dotazník (teraz s 37 otázkami) bol pripravený na následnú exploráciu, ktorá bola vykonaná v 3 plneorganizovaných ZŠ.

### Čo sa sledovalo dotazníkom pre rodičov

Dotazník pre rodičov bol zostavený za účelom poznať názory, postoje a hodnotenie školy z ich pohľadu, dať im možnosť byť súčasťou školy aj v čase výkonu komplexnej inšpekcie, vzbudiť v nich dôveru, dovoliť im anonymne a bez obáv sa vyjadriť a zároveň zistiť, aká je v súčasnosti zainteresovanosť a záujem rodičov o život a dianie v škole, ktorú navštevujú ich deti.

Vysoké percento návratnosti vyplnených dotazníkov (89%) svedčí o záujme rodičov o život školy. Z dotazníka pre rodičov bolo získané množstvo informácií. Pri spracovávaní jednotlivých položiek boli cenným prínosom odkazy rodičov priamo pri otázkach alebo na poslednej strane dotazníka, ktoré vyjadrovali poďakovanie a spokojnosť s prácou triednych i ostatných učiteľov či riaditeľa školy, ale aj veľmi kritické pripomienky k nepedagogickým

prístupom niektorých učiteľov k žiakom i rodičom, objavila sa aj pripomienka k práci a zameraniu školskej inšpekcie.

Na základe získaných výsledkov z dotazníkov pre pedagógov a pre rodičov boli opäť vypracované porovnávacie hárky. Vo všetkých sledovaných školách jasne poukazujú na rozdiely v chápaní a ponímaní jednotlivých oblastí týkajúcich sa školy – z pohľadu rodičov je organizačný a informačný systém vyhovujúci, kým z pohľadu pedagógov je veľmi dobrý. O materiálnej vybavenosti a vhodnom prostredí školy si pedagógovia myslia, že sú menej vyhovujúce až vyhovujúce, kým rodičia vidia tento faktor ako veľmi dobrý. (Tabuľka 1).

### Porovnávací (komparačný) hárak (priemer zo sledovaných škôl)

Faktor (oblasť)	Učitelia priemerné skóre hodnotenie	Rodičia priemerné percentá hodnotenie
Faktor 1 Organizačný systém	1,54 - VD	54 - vyh
Faktor 2 Informačný systém	1,80 - VD	44 - VYH
Faktor 3 Sociálny systém	1,93 - VD	73 - VD
Faktor 4 Výchovno-vzdelávací proces	1,83 - VD	73 - VD
Faktor 5 Prac. prostredie a mater. vybavenie	3,04 - VYH	77 - VD
Faktor 6 Spolupráca škola - rodina	1,83 - VD	75 - VD

**Legenda:** VÝB – výborná úroveň, VD – veľmi dobrá úroveň, VYH – vyhovujúca úroveň, MV – menej vyhovujúca úroveň, NV – nevyhovujúca úroveň

Pásmové hodnoty:	učiteľov	rodičov
1 - 1,5	VÝB	100% - 89%
1,5 - 2,5	VD	88% - 64%
2,5 - 3,5	VYH	63% - 38%
3,5 - 4,5	MV	37% - 11%
4,5 - 5	NV	11% - 0%

Z výsledkov overovaného dotazníka vyplýva, že rodičovská verejnosť má záujem o dianie a život školy. Bude čoraz častejšie spolutvorcom jeho reality a nenahradí-

teľným zdrojom informácií nielen pre školu, ale aj pre zriaďovateľov a iné správne orgány či organizácie. Pre Štátnu školskú inšpekciu by mohli byť výsledky zistení z dotazníka pre rodičov (špecifického meracieho a hodnotiaceho nástroja) vhodným podkladom na komparáciu s vlastnými zisteniami a s výsledkami škálového inšpekčného dotazníka pre pedagógov najmä v oblasti objektívnej hodnotenia školy.

### Prínosy

Za daných podmienok by mohli výsledky z dotazníkov poslužiť najlepšie vedeniu školy, a to na:

- bližšie oboznámenie sa s názormi a postrehmi rodičov;
- zlepšenie riadiacej práce v oblastiach, na ktoré rodičia poukázali negatívne;
- riešenie problémov, závažnosť ktorých je z pohľadu rodiča iná než z pohľadu pedagóga;
- orientovanie sa na reálne požiadavky rodičov v prospech žiakov a školy;
- celkové zlepšenie kvality školy;
- zlepšenie a trvácnejšiu spoluprácu s rodičovskou verejnosťou na báze partnerských vzťahov a konštruktívnej komunikácie;
- získanie spätnej väzby o činnosti školy od užívateľov služby, ale aj na vytvorenie orientačného obrazu pre nových zriaďovateľov škôl a školských zariadení.

### Odporúčania

Ako súčasť kritérií hodnotenia kvality školy by v budúcnosti nemalo chýbať

školskej inšpekcii hodnotenie školy z pohľadu rodičovskej verejnosti ako základného partnera s vysokým stupňom účasti na jej živote a spoluorganizácii. Z týchto dôvodov je potrebné získať hodnotiace údaje a skutočnosti pomocou overených validných nástrojov, akým je napr. aj takto vytvorený dotazník pre rodičov.

Pre vedenie ktorejkoľvek školy alebo školského zariadenia by mali byť výsledky dotazníka pre rodičov, ktorý je možné vytvoriť si aj interne, podnetné v intenciách spomínaných prínosov. Preto sa školám odporúča aktívnejšie zapájať rodičov do života školy, akceptovať ich názory, využívať ich profesijný potenciál v rámci vzájomnej spolupráce a participácie na kvalifikovaných a podnetných pripomienkach poradných rodičovských orgánov.

### BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

SURYNEK, A. et al.: *Základy sociologického výskumu*. Praha: Management Press, 2001.  
MARŠÁLOVÁ, L. et al.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: SPN, 1990.

**Summary:** The author shows that parents are an important part of a school life because they use services provided by the school. She presents experience of a school inspection using a questionnaire for parents as a tool of evaluation, compared to the questionnaire for teachers and the observation of the inspector during the inspection in the school.

## STOROČNICA VÝCHOVNÝCH ÚSTAVOV NA SLOVENSKU

Ján Záfer – Zlatničan, Hlohove

Oddelenie sociálnej starostlivosti bolo určené:

- a) na výchovu a vzdelávanie 10- až 21-ročných chlapcov: sirôt, opustených, výchovne zanedbaných alebo mravne ohrozených;
- b) mladistvým od 15 do 21 rokov, už trestaným alebo mravne narušeným, ak o polepšovaciú výchovu žiadali rodičia, sirotská alebo policajná vrchnosť, resp. organizácia, ktorá sa so súhlasom vlády stará o mládež.

Na prijatie do oddelenia bol potrebný súhlas Ministerstva sociálnej starostlivosti. Hlavnou náplňou činnosti chovancov bola návšteva ústavnej štátnej ľudovej školy. V porovnaní s chovancami justičného oddelenia mali viac pohybu na ihriskách, lepšiu stravu a miernejšie tresty. Dozor nad nimi vykonávali „pestúni“ - zamestnanci Ministerstva sociálnej starostlivosti, absolventi pestúnskeho kurzu. Dozerali na nich pri hrách, doučovaní a záujmovej činnosti. Niektorí (starší) chovanci z tohto oddelenia navštevovali stredné školy v meste (priemyslovú, hospodársku, melioračnú, učiteľský ústav). Ostatní (starší) chovanci tohto oddelenia boli (okrem ubytovania) na úrovni odsúdencov. Pracovali v tých istých dielňach, mali rovnaké práva, povinnosti, tresty i odmeny. Ozbrojení dozorcovia v uniformách príslušníkov väzenskej stráže nahradili vychovávateľov a neskôr aj pestúnov. Výchova sa militarizovala a ekonomizovala. Do šedo-čiernych uniforiem obliekli aj chovancov. Duchovné (náboženské a pedagogicko-psychologické) činnosti ustupovali záujmovým (kultúrno-osvetovým a branno-športovým), ktoré obľubovali dozorcovia aj chovanci. Pri nich (aj nezdravo) stúpalo sebavedomie niektorých reprezentantov - „primadôn“ ústavu a klesala úroveň disciplíny aj u tých najmladších chovancov. Preto ich Ministerstvo sociálnej starostlivosti (na návrh rímsko-katolíckeho duchovného r. 1935 premiestnilo do Slovenskej Ľupče, kde ich výchovou poverilo saleziánsky rád „Milosrdných školských bratov“.

Pedagogickú radu v Komenského ústave nahradila „úradnícka komisia“ a „dozorná rada“.

Úradnícka komisia rozhodovala o zaradení chovancov do variabilných výchovných skupín - 30-členných tried na základe čistoty, poriadku a usilovnosti pri práci. Nových chovancov - (záchyt) zaraďovala do 2. triedy a po trojmesačnej skúšobnej lehote ich prerad'ovala do 1. (lepšej) alebo do 3. (najhoršej) triedy. Chovanci 1. triedy boli označení dvoma a chovanci 2. triedy jednou červenou páskou na pravom rukáve uniformy. Chovanci 3. triedy neboli označení. Najlepší chovanci dostali v nedeľu prilepenú stravu o 1/4 l mlieka a o 1/4 kg ovocia. V jedálni mali kvety, biele obrusy na stoloch, tanier, poháre, hrnčeky a príbory najlepšej kvality. Najhorší jedli pri nepokrytých

*Dokončenie z min. čísla*

stoloch z plechových tanierov lyžicou. Príbuzným mohli písať listy len raz za 6 týždňov a nemali nárok na balík od rodičov.

Dozorná rada (justično-úradnícky orgán) podávala hlásenia o výkone dozorných služieb a návrhy na podmienkové prepustenie, resp. na ponechanie chovanca v ústave aj po dovŕšení jeho 21. roku.

Tento úradnícko-justičný prístup k prevýchove „opustenej mládeže“ sa negatívne prejavil aj v systéme odmien a trestov. Len najlepší chovanci mali nárok na dve nedel'né vychádzky do mesta v mesiaci. Patrila im najvyššia z (diferencovaných) odmien 20, 15 a 10 halierov za hodinu dobrej práce. Väzenské prvky sa ešte viac prejavili v systéme trestov. Ten bol rozšírený o „raport“- sprísnenie izolácie (samotka) chovanca, o pôst a tvrdé lôžko (dvakrát do týždňa - striedavo), navyše ešte bitie palicou (5 až 25 úderov). Chovancovi ho udeľoval dozorca na príkaz riaditeľa, ktorý bol pri výkone trestu.

Veľmi vysoký počet chovancov a ich výučba v mnohých odboroch (až v 18) spolu so zamestnávaním mentálne postihnutých chovancov a rodinných príslušníkov českých zamestnancov ústavu v záhradníctve a na hospodárstve v Opačke, bolo v krízových rokoch (nezamestnanosti) príčinou zhoršenia vzťahu slovenských občanov k českému vedeniu ústavu. Napriek nesporným hospodárskym úspechom ústavu neboli priemerné ročné výdavky na chovanca vykazované tak hodnoverne ako v bývalej polepšovni.

Tento neucelený obraz o práci Komenského ústavu na výchovu opustenej mládeže možno pripísať hektike života v predvojnových rokoch (1938), keď sa maďarské vojsko opäť dostalo na južné Slovensko. Ústav sa rýchlo pripravil na evakuáciu do Ružomberka, hoci tam neboli vhodné objekty, presťahoval sa (v priebehu 3 týždňov) do uvoľnených priestorov väznice. Po zániku ČSR a vzniku Slovenského štátu odišlo české vedenie i mnohí zamestnanci a názov ústavu sa zmenil na Štátny ústav pre mladistvých v Ilave.

Bolo v ňom zrušené oddelenie sociálnej starostlivosti. Výchovou chlapcov štát poveril saleziánske školské a výchovné zariadenia. V Ilave zostalo justičné oddelenie so 150 chovancami a 19 majstrami - „zriadencami odbornej služby“, ktorí pracovali s chovancami v stolárskej, krajčírskkej, obuvníckej, kníhviazačskej, čalúnnickej, maliarsko-natieračskej, kováčskej a zámočnickej dielni a v ústavnej záhrade. Tá zásobovala ústav i časť väznice zeleninou. Organizácia prevýchovy sa nezmenila. Zlepšilo sa v nej postavenie náboženskej výchovy. Ústavný kňaz navštevoval chovancov v družinách - výchovných oddieloch aj v samoväzbe. Rozhovormi ich usmerňoval.



Duchovné cvičenia, náboženskú výchovu a bohoslužby vykonával len v duchu rímsko-katolíckeho náboženstva. Účasť chovancov na nedelňých bohoslužbách bola opäť povinná.



R. Habová: *Moja duša*. Glazovaná keramika. 2001

V ý c h o v n é skupiny i oblečenie chovancov zostali nezmenené. V úsilí udržať disciplínu chovancov počas l e t e c k ý c h poplachov, bol v ústave prísnený dozor. Strava bola v čase vojen a pridelového systému nákupu potravín chudobnejšia.

Ústav mal 50 zamestnancov,

z nich 1 kňaza a 3 učiteľov. Najviac (20) bolo dozorcov. Pred koncom vojny bola časť chovancov na dovolenke, tí ostatní privítali rumunské vojsko, ktoré po krátkom boji 29. 4. 1945 oslobodilo Ilavu. Ústav tam zostal až do r. 1946, kedy sa presťahoval do Košíc a dostal názov „Komenského ústav v Košiciach“. Snaha jeho vedenia o návrat k predvojnovému stavu musela ustúpiť záujmu o zriadenie Veterinárnej fakulty v Košiciach. Fakulta postupne preberala objekty ústavu a ten sa (1949) presťahoval do Trenčína ako Štátny ústav pre mladistvých.

K dispozícii mal dve tretiny bývalého krajského súdu, čo bolo veľmi málo. Zriadená bola len kováčka, kolárska a holičská dielňa. Po februári 1948 politické a hospodárske problémy kváril celú poštátnené školstvo. Chýbali školy, učebne, a najmä kvalifikovaní učitelia - ateisti. Ústav sa z Trenčína opäť presťahoval (1951) do Hlohovca ako „Štátny ústav pre mladistvých“.

Usídlil sa v zámku, kde boli predtým ubytovne a učebne pre chlapcov z poštátneného saleziánskeho ústavu v Slovenskej Lupči, ktorý sa odsťahoval do Nitrianskeho Pravna a odtiaľ do Tomášova - do objektov Štátneho ústavu pre dievčatá, ktorý zasa v júli 1952 premiestnili do Hlohovca. Tam pribudli aj chovanci zo zrušeného Domova výchovy mládeže (DVM) v Jaklovciach a 40 chovancov - vzbúrencov z DVM Obořiště. Postupne pribúdali aj náborom získaní chlapci z banického učilišťa a poľnohospodárskeho učilišťa. Jedno z nich (v Bojne) zaujalo objekty po internátnej meštianskej škole saleziánskych školských bratov.

Takto naplnený ústav v Hlohovci sa stal koedukačným výchovným zariadením (88 chlapcov a 50 dievčat)

s názvom „Domov výchovy mládeže“. Bol jediným výchovným aj záchytným zariadením pre delikventov (chlapcov i dievčat) na Slovensku. Dielne pre kovorobný, drevársky, krajčírsky a obuvnícky odbor umiestnili do upravených priestorov bývalej grófskej jazdiarne.

V snahe o skvalitnenie prevýchovy delikventov zorganizovalo ministerstvo spravodlivosti v spolupráci s ministerstvom školstva v dobe od 16. 5. do 15. 12. 1953 „Kurs pro vychovávatele v dorostových výchovných“. Jeho štyria absolventi nastúpili aj do DVM v Hlohovci, ale vydržal v ňom iba jeden. Neskôr nastúpil ďalší, ktorý vo funkcii vedúceho výchovy zostal až do svojho dôchodku. Postavenie vychovávateľov bolo úbohé. Traja vychovávateľa a dve vychovávateľky na 88 chlapcov a 50 dievčat v mimopracovnom čase vrátane sviatkov, mali problémy s udržaním poriadku a disciplíny. Ľahšie bolo získať učiteľov s prísľubom bytov, zároveň presunúť časť výchovnej práce do záujmovej činnosti a nasledovať tak príklad Komenského ústavu z Košíc. Učitelia, členovia KSČ, sa po príchode z vojenčiny ujali vedenia záujmovej činnosti. S hudobno-speváckym a tanečným súborom získavali ocenenia za umiestnenie v súťažiach a uznania od štátnych a stranických orgánov za vystúpenia na verejných oslavách. Zlepšil sa aj vzťah občanov mesta k ústavu a k chovancom.

V celoštátnom rozsahu sa zvyšoval počet delikventov. Kapacita ústavu nepostačila, preto štát zriaďoval pobočky pri závodoch, ktoré mali nedostatok pracovných síl. Zákon č. 69/1952 Zb. označuje DM Hlohovec ako „záchyt pre mladistvých (15-, 18-ročných) delikventov oboch pohlaví“. Časť z 1200 evidovaných delikventov na Slovensku (r. 1953) zapojili do prevýchovy v 18 pobočkách. Tie nespĺnili očakávania, lebo väčšina chovancov sa nezlepšila. Nepomohlo ani prevzatie DVM rezortom školstva, zrušenie uniforiem chovancov, ani zmena názvu na „Domov mládeže“.

Prejavila sa potreba budovania diferencovaných výchovných zariadení. V roku 1962 presťahovali dievčatá z Hlohovca do kaštieľa v Trstíne. V roku 1966 vznikol v Záhorskej Bystrici Diagnostický ústav pre delikventov a v kaštieli Chalmová DVM pre mentálne retardovaných delikventov. Nový ústav pre dievčatá (1968-69) v Zlatých Moravciach odbremenil Trstín, kde zostali len mentálne retardované dievčatá. V roku 1970 vzniklo v Modre elokované pracovisko DM v Hlohovci a v roku 1970 elokované pracovisko Diagnostického ústavu Záhorská Bystrica vo Veľkých Levároch (Prefa). Vo výstavbe bol výchovný ústav v Šafárikove.

V Hlohovci v rokoch 1966-69 pribudla nová telocvičňa, štyri byty pre zamestnancov a dielne pre učebné odbory: strojný zámočník, sústružník kovov, frézár, murár, stolár, pánsky krajčír a maliar-natierač.

Zvyšoval sa počet výchovných pracovníkov schopných adekvátne reagovať na správanie zdravých aj mentálne

alebo sociálne retardovaných chlapcov. Liečební pedagógovia v praxi sledovali princíp uplatňovania klasifikácie porúch správania aj realizáciu jednotlivých fáz prevýchovného procesu. Ich pokusy o prestavbu hodnotového systému a o jeho interiorizáciu u delikventa neuspeli. Rovnako neuspeli ani v snahe o zverejnenie ich výsledkov v pedagogickej tlači. V oboch prípadoch boli príčinou (podľa nášho názoru - autora) spoločenské protirečenia.

V súčasnosti delikventi s najvyššou mierou mravného narušenia robia v ústave len to, čo musia, aj keď sú kontrolovaní. Tých, čo robia statočne, označia za „očkárov“ (podlízavcov), či „bonzákov“ (žalobaby), zosmiešňujú ich pred ostatnými. Trestajú ich „psychickou izoláciou“, záka-

zom rozprávať sa s nimi i krutými telesnými trestami. Stopy po násilí musia postihnúť skrývať a vymýšľať si dôvody ich vzniku (pád, pošmyknutie sa a pod.) Toto v nich vyvoláva potrebu správať sa účelovo - voliť menšie zlo, zbaviť sa etikety bonzáka či očkára.

Hľadať dnes odpovede na otázky, či „polepšovňa“ resp. výchovný ústav naučí delikventa poslúchať, resp. či ho „polepší“ nemá zmysel. Vzhľadom na súčasný stav pri storočnici vzniku takýchto zariadení treba rozmýšľať najmä o prevencii a zmierňovaní nárastu delikvencie detí a mládeže u nás.

*(Poznámka: Pri spracovávaní tohto príspevku boli využité spomienky vdp. O. Šubu (kňaz v Košickej kráľovskej polepšovni), J. Kolveka, (vychovávateľ a dozorca v Komenského ústave) a J. Šulika (správca, Štátny ústav pre mladistvých v Ilave.)*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FALTÍN, M.: *Delikvencia detí a mládeže*. Bratislava : SPN, 1972.  
 FISCHEROVÁ, J.: *Úvod do speciální patopsychologie pro etopedy*. Olomouc : PF University Palackého, 1977.  
 KVARACEUS, W.: *Delikvencia mladistvých*. Bratislava : SMENA, 1966.  
 SCHUBERT, L.: *Problémy s kriminalitou mládeže*. Bratislava : SAV, 1967.  
 SUCHÝ - ŠVANCAR: *Mládež a kriminalita*. Praha : SPN, 1972.  
 VACHALÍK a spol.: *Sedemdesiat rokov Výchovného ústavu pre mládež v Hlohovci*. Hlohovec : 1973.  
 ZÁFER, J.: *Možnosti zosúladenia profesijných záujmov delikventov so záujmami spoločnosti*. Nepublik., 1977.

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### „HOME SCHOOLING“ V ČESKEJ PODOBE

Jiří Prokop, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovej v Prahe

**Anotácia:** *Motívy rodičov, ktorí odmietajú poslať svoje deti do verejnej školy. Hranice tejto vzdelávacej formy. O experimente, uskutočňovanom v Českej republike. Niektoré skúsenosti kmeňových škôl s domácim vzdelávaním.*

**KLúčové slová:** *experiment, domáce vzdelávanie, motivácia, kritika školy, socializácia, skúsenosti*

Domáce vzdelávanie je taká forma vzdelávania, pri ktorej dieťa nedochádza denne do školy, je vzdelávané doma. Rodičia teda preberajú úplnú zodpovednosť za vzdelanie a vývoj dieťaťa. V Českej republike sa pre túto formu vzdelávania vžil výraz „domáce vzdelávanie“ (z anglického „home education“).

Nie je táto forma vzdelávania v rozpore s českým zákonodarstvom? Domáce vzdelávanie je vlastne v ČR nezákonné, je uzákonená povinná školská dochádzka. Táto skutočnosť je v tomto experimente obchádzaná tak, že všetky deti sú zapísané v kmeňovej škole, ktorá potom dohliada na priebeh ich vzdelávania. Ministerstvo školstva do mája 2002 uzavrelo zmluvu s týmito školami: Bratská škola v Prahe (1998), Cirkevná základná a materská škola J. A. Komenského v Liberci (1998), Základná škola v Ostrave-Výškovicích (1999) a Základná škola v Letohradskej ulici v Prahe (2001). Experiment je pre deti v 1. – 5. ročníku ZŠ a do päťročného experimentu (ukončenie je v školskom roku 2003/2004) sa zapojilo do 200 rodín.

Dohoda o ochrane ľudských práv a základných slobôd

v Dodatkovom protokole, článku 2, uvádza: „Nikomu nesmie byť odoprené právo na vzdelanie. Pri výkone akýchkoľvek funkcií v oblasti výchovy a výučby, ktoré štát vykonáva, bude rešpektovať právo rodičov zaistiť ovú túto výchovu a vzdelanie v zhode s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením.“ (Chutná, Jílek, s.203) A vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv článok 26 stanovuje:

- „Každý má právo na vzdelanie. ... Základné vzdelanie má byť povinné.
- Vzdelanie má smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti.
- Rodičia majú prednostné právo voliť druh vzdelania pre svoje deti.“ (Flégl, 1990, s.23)

Z dokumentov vyplýva, že na prvom mieste nesú zodpovednosť za spôsob vzdelávania rodičia detí a je na nich, či zveria dieťa štátu. Pokiaľ nedôverujú verejnej škole, že nezaistí harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa, majú právo vzdelávať svoje deti sami.

Moderné domáce vzdelávanie je späté s Američanom

Johnom Holtom a 60. rokmi 20. storočia, i keď najdlhšiu tradíciu má Európa. V USA bola hlavným dôvodom predovšetkým **kritika školy, nespokojnosť s verejnými školami**. V USA je v súčasnosti doma vzdelávaných detí asi 500 000 až 750 000. Presný počet nie je známy, v niektorých štátoch Spojených štátov nemajú rodičia povinnosť túto skutočnosť ohlasovať. Číslo je na prvý pohľad vysoké, ale ide predsa o veľký štátny celok. Niektorí pedagógovia dokonca tvrdia, že je to jeden z najvýznamnejších trendov posledného polstoročia (Anderson, 2000).

V Európe tiež neexistujú presné a spoľahlivé údaje. Niektorí ale udávajú určité čísla: Petrie (1995) uvádza napríklad Švajčiarsko s 0,005 % populácie školských detí, alebo vo Veľkej Británii 0,02 %, t. j. okolo 4000 detí. Podľa iných autorov je vo Veľkej Británii až 10 000 detí (Guttman, 2000). Európske právo je v tomto ohľade rozdielne. Sú krajiny, kde bolo a je povolené domáce vzdelávanie (napr. Belgicko, Írsko, Francúzsko, Taliansko, VB, Švajčiarsko, Dánsko, Nórsko a. i.); krajiny, kde je to povolené až v poslednej dobe (Rakúsko); krajiny, kde to nie je uzákonené, ale tolerované (Španielsko, Grécko, Holandsko); krajiny len s povinnou školskou dochádzkou (Nemecko).

V Českej republike je domáce vzdelávanie vo fáze experimentu, aj to len vďaka Spoločnosti priateľov domácej školy. V roku 1998 sa jej podarilo získať povolenie Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy na „Pokusné overovanie odlišnej organizačnej formy základného vzdelávania – domáceho vzdelávania“.

### Motívy rodičov

Američanka Isabel Lyman, ktorá analyzovala viac ako 300 článkov v tlači a robila výskum s rodičmi domácej školy, uvádza 4 hlavné motivácie amerických rodičov (Lyman, 1998):

- nespokojnosť s verejnými školami;
- túžba slobodne odovzdať deťom vlastné náboženské hodnoty;
- presvedčenie, že rodičia sú schopní dať svojim deťom lepšie vzdelanie ako škola;
- snaha po upevnení a prehĺbení rodinných pút a vzťahov.

Medzi dôvodmi narastajúcej nespokojnosti rodičov s verejnými školami v USA uvádza Isabel Lyman stále klesajúcu úroveň vzdelania u absolventov škôl a veľký výskyt sociálne patologických javov v škole, ako napr. násilie, šikanovanie, drogy a pod. Kritici verejnej školy poukazujú na to, že škola nezodpovedá potrebám spoločnosti, že neplní základné funkcie školy (funkciu opatrovnícko-výchovnú a vzdelávaciu), ale plní skôr skryté funkcie školy, ako funkcia kontrolná a selekčná. Často sú v súvislosti so školou spomínané mýty, ktoré sa udržujú v spojitosti so súčasnou školou: mýtus odovzdávania hodnôt v tabletkách (máš byť učený do tej a tej miery, máš myslieť tak a tak), mýtus zinštitucionalizovaných hodnôt (škola učí hodnotiť to, čo je dané inštitúciami,

inštitucionálne - diplom školy, armáda, škola, nemocnice...), mýtus merateľnosti hodnôt (kritika známkovania v škole) a mýtus neustáleho rozvoja (viac magistratov - väčší rozvoj spoločnosti...). Jednou z motivácií môže byť i tzv. školská fobia - dieťa má patologický strach zo školy. Mnoho rodičov v USA sa rozhodlo vziať svoje dieťa zo školy po známych bombových atentátoch a vraždách na školách v USA.

Pre niekoho môže byť otázkou tretí bod motivácie – rodičia sú schopní dať svojim deťom lepšie vzdelanie ako škola. Aké minimálne vzdelanie má mať v tomto prípade rodič? Napríklad v Poľsku musí mať pedagogické vzdelanie, v ČR to nie je obmedzené.

Aj v Českej republike už prebehli výskumy, ktoré pátrajú po motivácii rodičov vzdelávať svoje deti doma. Napríklad T. Fafejtová (1999) vo svojom výskume prevzala chápanie motivácie od M. Farrisa (1997), ktorý rozdeľuje motiváciu rodičov do dvoch skupín: **motiváciu praktickú a motiváciu hodnotovú**.

#### • Motivácia praktická

Praktickými dôvodmi sú najmä školské problémy dieťaťa, ktoré vyžadujú špeciálnu starostlivosť, ďalej nespokojnosť rodičov so školou, ich vlastné spomienky na školskú dochádzku, alebo i rýdzo technické dôvody – napr. dochádzanie do školy. Rodičia majú zlú skúsenosť so školou v mieste bydliska a nemajú možnosť zvoliť pre svoje dieťa inú školu v dosahu dopravy. Niekedy sa tieto dôvody kombinujú a dopĺňujú. Inokedy boli rodičia nespokojní so správaním sa učiteľov, keď nemohli nijako ovplyvňovať to, čo sa v škole deje. Často tiež hovoria, že ich učitelia vnímajú ako celkom nekompetentných vo veci vzdelávania vlastných detí.

#### • Motivácia hodnotová

Motívy hodnôt súvisia s túžbou rodičov mať možnosť ovplyvňovať vývoj svojho dieťaťa a pokiaľ možno čo najdlhšie a tiež mu odovzdať svoje náboženské presvedčenie alebo vôbec filozofiu svojho životného štýlu. Tomu tiež zodpovedá skutočnosť, že v ČR sú dve tretiny týchto rodín veriace. To neznamená, že hlavným dôvodom je viera, ale súvisí to s tým, akú dôležitosť priradujú rodičia rodine ako inštitúcii. Títo rodičia sú ochotní obetovať pre rodinu viac energie a času. Hovoria napríklad: „Domáce vzdelávanie pristane rodine“. „Poskytuje rodine možnosť tráviť viac času spolu“. „Keby sa nás niekto spýtal, čo bolo na vyučovaní najkrajšie? – Boli sme spolu.“ (Stehlík, 1999). Mnohokrát nejde o nijako lacnú záležitosť – jeden z rodičov zostáva s deťmi doma, žijú z jedného platu. Tiež sa ukazuje, že tieto rodiny majú v priemere viac detí ako je obvyklé – často aj štyri alebo päť.

#### Obmedzená socializácia detí?

Kritici domáceho vzdelávania často argumentujú **obmedzenou socializáciou** doma vzdelávaného dieťaťa. Nechýbajú takému dieťaťu vrstovníci? Nie je také dieťa



z pohľadu socializácie o niečo ochudobnené?

Pokiaľ si prečítame definíciu socializácie, zistíme, že veľká časť socializačného procesu sa odohráva v rodine, predovšetkým v prvých rokoch života dieťaťa. Ale na druhej strane nemožno zabudnúť na význam sociálnej interakcie mimo rodiny. Toto obmedzenie silno prežíval Michael, ktorý bol vzdelávaný doma, a to nielen na primárnom stupni školy, ako je tomu v domácom vzdelávaní v ČR: „Izolácia deti zraňuje, a to na celý život. Už nikdy neprekonajú toto zmrzačenie, ktoré získali tým, že vyrastali izolovaní od denného sociálneho kontaktu s vrstovníkmi. Domáce vzdelávanie je národná tragédia, zvlášť preto, že toľko vzdelaných ľudí nechápe, akú škodu deťom spôsobujú. Nevedia si predstaviť, aký hrozný zážitok je vyrastať sám a neskôr v živote čeliť vrstovníkom bez sociálnych znalostí, ktoré by inak ľahko získali, nebyť toho, že boli toľko rokov vzdelávaní doma.“ (Shearer, 2001)

Mnohí odborníci a zástancovia domáceho vzdelávania tento názor vyvracajú, a to predovšetkým realizovanými výskumami, v ktorých sa ukazuje, že rodičia deti neizolujú od prostredia mimo rodiny. Aj z toho dôvodu, že doma vzdelávajúce rodiny mávajú v priemere viac detí, ako je obvyklé. Spomínajú vysokú angažovanosť týchto rodičov, ktorí sú si vedomí nebezpečenstva. Deti chodia do jazykových, hudobných a iných krúžkov, ku skautom s vrstovníkmi v mieste bydliska... (porovnaj výskum: Fafejtová, 1999). Deti sa stretávajú na akciách, ktoré títo rodičia organizujú. V Prahe vznikol klub Benjamín - občianske združenie, ktoré bolo založené pri Bratskej škole. Tento klub podporuje kontakty medzi doma vzdelávanými deťmi. Deti sa napr. v klube raz za týždeň spoločne učia, podnikajú spoločné akcie (lyžiarsky výcvik, návšteva ZOO, koncerty, exkurzie ...)

Možno vidieť, že väčšina zástancov domáceho vzdelávania v ČR nezabúda na význam socializácie mimo rodiny. Nedostatok sociálnych kontaktov s vrstovníkmi je prakticky vylúčený. Je známe, že uvažujeme o socializácii pozitívnej a negatívnej. A sme opäť pri kritike súčasnej školy, pretože to je tá kardinálna otázka zainteresovaných rodičov: ako vlastne prebieha školská socializácia? Podľa nich je taká socializácia skôr negatívna. Prevažuje negatívne socializačné pôsobenie školského prostredia: s učiteľom ako dospelým, ktorý často vystupuje autoritatívne a agresívne, s tlakom ku konformite, s výsmechom kresťansky založených detí, so sociálne patologickými javmi, s „tyraniu vrstovníckych skupín“ atď.

### Prax domáceho vzdelávania v ČR

Pozrime sa v niekoľkých bodoch, ako vyzerá prax domáceho vzdelávania (= DV) v Českej republike na príklade skúseností z ostravskej kmeňovej školy.

- **Niektoré podmienky DV**

Po vyplnení dotazníka prebiehajú v škole vstupné pohovory riaditeľa školy a metodičky DV s rodičmi, s dôra-

zom na zaistenie kontaktu dieťaťa s vrstovníkmi. Rodičia sa dozvedia výhody i riziká DV. V domácom vzdelávaní sú deti, ktoré navštevujú prvý stupeň ZŠ. Dvakrát ročne sú preskúšané a je im vydané vysvedčenie kmeňovej ZŠ. Hodnotené sú slovne. Úlohou kmeňovej ZŠ je zaradiť rodiny do DV, zaisťovať dohľad, metodickú pomoc, vykonávať preskúšanie, zaisťovať štátom garantované materiálne vybavenie...



R. Habová: *Můj chrám*. Glazovaná keramika kombinovaná s cínom. 2001.

- **Výučba v DV**

Vzdelanie zaisťujú rodičia, prevažne ženy - matky. V Ostrave si len jedna rodina zabezpečila pedagóga – profesionála. Prevažujú rodiny, kde jeden z rodičov má vysokoškolské vzdelanie, iba v jednej rodine učí matka so základným vzdelaním. Výučba prebieha podľa jedného z oficiálnych vzdelávacích programov pre ZŠ (obecná škola, základná škola, národná škola). Prebieha väčšinou v upravenej detskej izbe alebo v upravenej kuchyni. Výučba sa často realizuje v teréne, na výletoch, sledovaním vzdelávacích programov v televízii atď. Hodiny telocviku a výtvarnej výchovy niekedy nahrádzujú takto zamerané krúžky. Výučbu cudzích jazykov zaisťujú známi, príbuzní alebo deti navštevujú kurzy cudzích jazykov. Doba a čas výučby v priebehu týždňa, dňa i roku je v súlade so životným režimom rodiny a jej individuálnymi požiadavkami. Sú rodiny, ktoré majú vypracovaný presný režim výučby, v iných volia skôr nepravidelný režim.

- **Materiálne zaistenie, dokumentácia**

Namiesto triednej knihy sa používa v podstate podobný dokument - „Prehľad o priebehu domáceho vzdelávania“

(záznamy o priebehu DV – dátum, predmet, učivo, čas tomu venovaný). Kmeňová škola vedie katalógové listy žiakov a triedne výkazy pre jednotlivý ročník DV v mieste, bezplatne poskytuje učebnice. Učebné pomôcky kupujú rodičia, ktorí môžu požiadať o dočasné požičanie pomôcok, čo sa stáva veľmi zriedkavo.

#### • Pomôže niekto rodičom?

Kmeňová škola zaisťuje rodičom odbornú metodickú pomoc. Prebiehajú metodické stretnutia na kmeňovej ZŠ, a to pre rodičov alebo aj pre rodičov spolu s deťmi. Ciele týchto metodických stretnutí sú rôzne (minimálne raz mesačne): zoznámenie sa so spôsobom vedenia dokumentácie, s pedagogickými zásadami vedenia výučby, so štandardom vzdelávacích programov, s organizáciou preskúšania detí, s možnosťami materiálnej pomoci atď.

Druhou možnosťou metodického pomoci sú individuálne aj skupinové konzultácie s učiteľmi danej školy, niekedy sú metodici pozvaní do rodiny. Metodické stretnutia nie sú povinné.

#### • Skúšanie detí

Preskúšanie je uskutočňované dvakrát za školský rok, v januári a v júli. Prebieha v učebniach školy za prítomnosti komisie (riaditeľ školy, odborník poverený školským úradom, členovia učiteľského zboru a vzdelávateľa, t. j. rodičia).

Žiaci píšú písomnú prácu z matematiky, českého jazyka a prvouky (1. – 3. ročník). Po vyhodnotení môže nasledovať ústne doplnenie či preskúšanie. Prítomný je i rodič, aby bola zaručená zrozumiteľnosť a individuálny prístup. Iba ústne sa skúša vlastiveda a prírodopis, tiež cudzie jazyky – sleduje sa úroveň vyjadrovania, logické myslenie atď. Schopnosti v oblasti výchovy sú nahradené posudzovaním donesených prác detí, telesnú výchovu posudzujú sami vzdelávateľa. Rodičia si so sebou prinášajú návrh slovného hodnotenia. Konečné znenie hodnotenia ale píše riaditeľ s metodičkou.

Doterajšie skúsenosti sú sľubné: v ostravskej kmeňovej škole iba jedno z 32 skúšaných detí opakovane neprešlo a DV musela byť ukončená (bez problémov), dieťa dnes pokračuje na ZŠ (šk. rok 1999/2000). Štyri deti v piatom ročníku DV sa hlásili na viacročné - osemročné gymnázium,

traja žiaci boli prijatí, jeden to bude skúšať v ďalšom roku.

#### • Ťažkosti a problémy

Výhody a klady nebudeme na tomto mieste popisovať, pretože sú uvádzané na iných miestach tohto príspevku. Ktoré problémy uvádzajú rodičia a zástupcovia ostravskej kmeňovej školy DV? Tieto ťažkosti často vyplývajú z ranej fázy experimentu:

- Môžu rodičia získať časť štátnych mzdových prostriedkov učiteľa?
- Chýba objektívne porovnanie miery vedomostí s ostatnými deťmi počas školského roku.
- Rodičom chýba spätná väzba, či učia dobre.
- Rodičia majú problém s plánovaním učiva.
- Problematické je hodnotenie výchovy.
- Nie je celkom jasný spôsob financovania DV a právne postavenie učiteľov (či rodičia majú nárok na časť prostriedkov zo štátneho rozpočtu na žiaka, príspevok na učebné pomôcky a. i.).
- Možnosti kmeňovej školy sú tiež obmedzené – častejšie konzultácie, spoločná občasná výučba, návštevy doma v rodinách ...
- Veľké vzdialenosti týchto rodín od kmeňovej školy. (Bakončík, 2001)

Na tomto mieste je treba povedať, že v Českej republike nebude mať domáce vzdelávanie v najbližších rokoch nejako významný podiel na vzdelávaní detí. Rozhodne by ale rodičia mali mať túto možnosť, pokiaľ majú chuť (vyžaduje to veľké nasadenie rodičov) a predpoklady svoje deti vzdelávať. Je nutné, aby experiment bol ukončený a táto možnosť bola čo najskôr uzákonená. Pre mnohé deti môže byť možnosť vzdelávať sa doma veľmi prínosná, a to i vzhľadom na niektoré poruchy detí a možnosti školy pracovať s deťmi individuálne.

Niečo v tomto prípade zostáva dlžná i veda zvaná pedagogika. V Českej republike je veľmi málo aplikovaných výskumov na túto tému (okrem dvoch prác nadšených študentiek). Aj odborná literatúra a pedagógovia z vysokých škôl pripravujúcich učiteľov sa týmto problémom príliš nezaobierajú. Ale experimentujúci rodičia predsa potrebujú určité korelatívy či odborné posúdenie a prípadne aj metodickú pomoc pre svoje snaženie.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANDERSON, B.: *An A for Homeschooling*. City Journal, 10/3, 2000.
- BAKONČÍK, J.: *Skúsenosti z domáceho vzdelávania*. Učiteľské listy, č. 5, 2001.
- FLÉGL, V.: *Človek a ľudské práva*. Praha : Spektrum, 1990.
- FAFEJTOVÁ, T.: *Domáce vzdelávanie, alebo prečo sme neposlali deti do školy*. 1999, <http://www.volny.cz/domvzd>.
- FARRIS, M.: *The Future of Home Schooling*. Regnery Publishing Inc., Washington D.C. 1997.
- FRIEDRICHOVÁ, I.: *Domáce vzdelávanie vo svete a u nás*. Diplomová práca. Praha : PedF UK, 2001.
- GUTTMAN, C.: *European Disunity*. 2000, <http://www.unesco.org/courier/2000-06/uk>.
- HOLT, J.: *Prečo deti neprosievajú*. Praha : Agentúra Strom, 1994.
- HOLT, J.: *Ako sa deti učia*. Praha : Agentúra Strom, 1995.
- CHUTNÁ, M. - JÍLEK, D.: *Ľudské práva v medzinárodných dokumentoch*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- LYMAN A, I.: *Homeschooling - Back to the Future?* Cato Policy Analysis, No. 294, January 1998.
- LYMAN B, I.: *What 's behind the Growth in Homeschooling?* USA Today, 127/2640, 1998.
- PETRIE, A.: *Home Educators and the Law within Europe*. 1995, [www.education-otherwisa.org/europe](http://www.education-otherwisa.org/europe).
- SHEARER, M.: *Never a Home School*. 2001, <http://www.easystreet.com>.
- STEHLÍK, I.: *Keď sa deti učia sami a radi*. 1999, <http://www.rodina.cz/>.

## PRÍPRAVA VÝCHOVNÉHO PORADCU V USA

Larry Loech, Floridská univerzita, Katedra vzdelávania poradcov, USA

*Na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave sa v r. 2001 konala konferencia Úlohy výchovných poradcov v procese výchovy a vzdelávania detí a mládeže, na ktorej vystúpil s referátom aj odborník v oblasti školského poradenstva v USA Larry Loech. Prinášame podstatnú časť jeho príspevku v preklade Pedagogickej fakulty UK Bratislava.*

Výchovný poradca sa v USA nazýva školský poradca. Funkcia a postavenie školských poradcov na školách v USA a výchovných poradcov v SR sú podobné. Možno zovšeobecniť, že ich úlohou je individuálna, resp. skupinová práca zameraná na pomoc deťom a poskytovanie odbornometodickej pomoci triednym učiteľom, učiteľom, rodičom v rôznych otázkach týkajúcich sa výchovných, vzdelávacích a osobnostných problémov žiakov. Preto sa dá povedať, že sa poradcovia v oboch krajinách venujú riešeniu rovnakých, resp. podobných problémov. Napriek podobnostiam v ich práci treba prízvukovať, že v týchto dvoch štátoch sú predsa isté rozdiely v chápaní funkcie a postavenia poradcov na školách.

Školský poradca v USA je zamestnancom miestneho školského úradu. Pôsobí obyčajne na jednej škole a nemá vyučovaciu povinnosť. Od školského poradcu sa dokonca nevyžaduje ani predchádzajúca pedagogická skúsenosť.

V USA sa vzdelávanie školských poradcov uskutočňuje v rámci pregraduálnej prípravy formou odborného, špecializovaného vzdelávania. Pre štúdium odboru školského poradenstva je charakteristické, že:

- Uchádzač o štúdium školského poradenstva musí byť absolventom 4-ročného univerzitného štúdia na úrovni bakalára, pričom pedagogické vzdelanie nie je podmienkou. V takomto prípade si študent do svojho vzdelávacieho programu zapisuje prídavné kurzy – pedagogické a psychologické disciplíny, v rámci ktorých sa oboznamuje so špecifikami školského prostredia.
- Štúdium školského poradenstva sa realizuje na magisterskej úrovni, ktoré po ukončení bakalárskeho štúdia trvá ešte dva roky.
- Pre štúdium školského poradenstva boli Úradom pre akreditáciu poradenských a príbuzných vzdelávacích programov (CACREP) vypracované národné štandardy, na základe ktorých sa štúdium realizuje. Na vyhotovení národného vzdelávacieho programu (štandardov) sa v rovnakej miere spolupodieľali školskí poradcovia z praxe a univerzitní učitelia pripravujúci školských poradcov.

Štúdium pozostáva z 8 tematických okruhov, ktorým sa hovorí „kľúčové kurikulárne oblasti“ alebo kurzy, kde študenti získavajú základné poznatky i zručnosti potrebné na prácu školského poradcu.

Prvou oblasťou je **Ľudský rast a rozvoj**. Tu si študenti osvojujú fyziologické, sociologické, antropologické a psychologické aspekty vývinu človeka. Súčasťou tohto tematického okruhu sú poznatky o rôznych teóriách osobnosti, psychológii osobnosti človeka so zreteľom na indi-

viduálny psychický a sociálny rozvoj a adaptáciu.

Ďalšia oblasť má názov **Sociálny a kultúrny základ**, v rámci ktorej sa študenti učia o multikulturálnych aspektoch jednotlivcov a sociálnych skupín (spoločenstiev) s dôrazom na akceptáciu rozdielov medzi jedincami rôznych etnických skupín a na budovanie dobrých medziľudských vzťahov.

Oblasťou, ktorá je medzi študentmi najpopulárnejšia, je **Sociálna komunikácia** v poradenstve. Jej význam spočíva v osvojení si teoretických poznatkov a praktických zručností komunikovať. Tu sa študenti naučia chápať komunikáciu ako významného činiteľa ovplyvňujúceho kvalitu medziľudských vzťahov. Výuka prebieha predovšetkým prostredníctvom zážitkových cvičení, prostredníctvom hrania rolí, kedy sa jednotlivé situácie obyčajne natáčajú na video. Študenti musia v tejto oblasti získať dobré hodnotenie. Úspešné absolvovanie tohto kurzu je podmienkou pre pokračovanie v štúdiu alebo postupu do vyššieho ročníka.

Skupinové poradenstvo je kurzom, ktorý sa taktiež teší obľube študentov. Študenti sa oboznamujú so základnými technikami práce so skupinou, získavajú poznatky o sociálnych vzťahoch prebiehajúcich v skupinách, ako aj štruktúre a dynamike skupín. Zážitkové cvičenia sú stálou súčasťou výučby aj v tomto kurze.

Dve oblasti, ktoré študenti obľubujú najmenej, sú **Meranie a hodnotenie a Metodológia výskumu**. V amerických školách sa ako súhrnné pomenovanie pre akékoľvek formy hodnotenia používa pojem testovanie. Testovanie detí v amerických školách je veľmi časté. Testy sa uplatňujú pri zisťovaní postojov žiakov ku škole, k učeniu, pri meraní inteligenčného kvocientu, ako aj rôznych aspektov osobnosti žiaka. Z toho dôvodu musí školský poradca disponovať vedomosťami o rozmanitých testoch, musí poznať ich obsah a vedieť ich aplikovať a vyhodnocovať. Školskí poradcovia venujú veľa pozornosti sebareflexii, sebahodnoteniu, čo by bez vedomostí z oblasti metodológie výskumu nebolo možné.

Práca je jedným z dôležitých aspektov života v Amerike. Preto sa v amerických školách veľa času a veľká pozornosť venuje **voľbe povolania so zreteľom na individuálne schopnosti a možnosti žiakov**. Školský poradca je ten, kto na školách tieto aktivity zabezpečuje a koordinuje. Preto je pochopiteľné, že v rámci pregraduálnej prípravy študenti získavajú široký okruh vedomostí z poradenskej psychológie, ktoré využívajú pri poradenskej práci so žiakmi týkajúcej sa výberu školy, profesie alebo povolania. Poradcovia takisto učia deti hľadať a nájsť vhodné zamestnanie,



využívať rôzne spôsoby pri hľadaní potrebných informácií.

Školské poradenstvo sa v Amerike chápe, vyčleňuje a realizuje **ako samostatná profesia**. V tomto zmysle vystupuje stále viac do popredia potreba systematického a celoživotného vzdelávania poradenských pracovníkov. O jej formách, možnostiach a prostriedkoch sú študenti informovaní v rámci tohto kurzu.

Po absolvovaní kurzu sa štúdium považuje za ukončené. Ale predtým než nastúpia do škôl, musia absolvovať 100 hodín praxe. To znamená, že študenti pod dohľadom učiteľa a spolužiakov strávia minimálne 100 hodín vykonávaním rôznych poradenských aktivít, teda pomáhajú svojim spolužiakom alebo iným študentom pri riešení ich problémov.

V rámci akademického programu majú študenti možnosť voľiť si niektorý z voľiteľných kurzov. Tí, ktorí nemajú pedagogické vzdelanie, volia najčastejšie tieto kurzy: didaktika, vnútorné riadenie školy, projektovanie učebných osnov, financovanie školy. Ak majú pedagogické vzdelanie, volia si špecializované kurzy, napr.: poradenstvo s rodičmi a učiteľmi, sexuálne poradenstvo, krízové poradenstvo (pre týrané a zneužívané deti). Samozrejme, voľbu kurzov ovplyvňuje aj to, na akom type školy bude študent poradenskú prax vykonávať – či bude školským poradcom na základnej škole (u nás 1. – 4. ročník), na strednej škole (u nás 5. – 9. ročník), vyššej strednej škole (u nás stredná škola).

Zvyčajne poslednou požiadavkou pre študentov odboru školský poradca je stáž na konkrétnej škole, ktorú dôsledne sleduje, kontroluje a hodnotí certifikovaný, interný školský poradca pôsobiaci na príslušnej škole. Študent – stážista úzko

spolupracuje s interným školským poradcom. Znamená to, že spoločne vykonávajú terapeutickú činnosť a rôzne aktivity, poradca sa zúčastňuje na aktivitách stážistu, ktoré spoločne hodnotia. Konzultujú spolu rôzne prípady a riadia sa pri výbere a uplatnení terapeutických činností pri práci s klientom. Prácu študenta počas jeho stáže kontroluje aj učiteľ z fakulty, ktorý je priamym účastníkom aktivít. Okrem toho musí študent absolvovať týždenne aspoň dve hodiny povinných konzultácií so svojim univerzitným učiteľom.

Po splnení všetkých podmienok štúdia školského poradenstva získajú študenti akademický titul magister. Skôr, ako nastúpia do zamestnania a zamestnávateľ uzavrie s nimi pracovnú zmluvu, musia absolvovať test, ktorý bol vyvinutý štátom, v ktorom sa chystajú pracovať. Ak úspešne zložia tento test, dostanú certifikát na prvých 5 rokov a oprávnenie vykonávať prax školského poradcu v konkrétnom štáte.

Vzťahuje sa to aj na učiteľov, riaditeľov, školských psychológov a iných odborných pracovníkov, ktorí zložením skúšok takisto získajú oprávnenie vykonávať svoju činnosť na prvých 5 rokov. Počas týchto 5 rokov sa musia povinne zúčastňovať na vzdelávacích aktivitách, školeniach, kurzoch, teda priebežne sa vzdelávať, pretože je to nevyhnutnou podmienkou na získanie certifikátu, resp. jeho predĺženie na ďalších 5 rokov. Tí, ktorí sa nevzdelávajú, strácajú oprávnenie vykonávať danú funkciu (profesiu), alebo musia požiadať o povolenie znova zložiť štátne skúšky. Ten, kto má záujem o obnovenie svojho certifikátu, sa musí neustále vzdelávať a vo svojej profesii sa zdokonaľovať.

---



---

## RECENZIE

---



---

## KNIHA PRE PEDAGOGICKÚ A RODIČOVSKÚ VEREJNOSŤ

**JOLANA LAZNIBATOVÁ: NADANÉ DIEŤA, JEHO VÝVIN, VZDELÁVANIE A PODPOROVANIE. BRATISLAVA : IRIS, 2001. 394 STRÁN.**

Mária Kozlíková, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy

Na knižný trh sa dostala publikácia, ktorá je určená nielen odbornej verejnosti. V praxi sa rodičia a učители často stretávajú s deťmi, ktoré sa nedajú jednoznačne zaradiť do určitej kategórie podľa spôsobov komunikácie a správania. Obsah uvedenej publikácie môže prispieť k objasneniu niektorých problémových situácií vo vzťahoch medzi rodičmi a deťmi, pedagógmi a deťmi a rodičmi a pedagogickou verejnosťou.

Kniha je rozdelená do štyroch veľkých kapitol, ktoré majú svoje ďalšie vnútorné členenie, obsahuje deklaráciu práv nadaných detí a obrázkové prílohy.

Prvá kapitola sa zaoberá teoretickými informáciami, ktoré tvoria logický vstup do problematiky práce s nadanými deťmi. V obsahu autorka vychádza od všeobecných informácií o inteligencii, o vzťahu medzi inteligenciou a tvorivosťou, cez charakteristiku nadania až k spoločným

aspektom podporovania nadaných detí prostredníctvom školského systému. Kontext školského systému je doplnený podrobnými informáciami o cieľoch výchovy a vzdelávania nadaných detí, dostatočný priestor je venovaný učiteľovi tejto kategórie detí.

Veľmi dôležitou časťou prvej kapitoly je text, kde autorka popisuje proces identifikácie nadania a nadaných. Záver kapitoly tvorí popis faktorov, ktoré ovplyvňujú vývin nadaných detí - rodinné prostredie a jeho klíma. Kapitola je uzatvorená uvedením neurofyziologických aspektov vývinu nadaných detí.

V tejto časti publikácie oslovuje hlavne text na stranách 153 - 179, kde autorka píše veľmi podrobne o problematike identifikácie nadania a nadaných. Obsah tejto časti je logicky štruktúrovaný, čitateľ sa dozvie postupne všetky potrebné informácie o tom, ako postupovať pri identifikácii

nadania v pozícii rodiča aj učiteľa, aké metódy využívajú na identifikáciu nadania psychológovia. Texty sú vhodne doplnené prehľadnými a informatívnymi grafmi.

Druhá veľká kapitola publikácie sa venuje psychickému vývinu nadaných detí. Jej obsah je delený na jednotlivé vekové obdobia psychického vývinu dieťaťa od raného veku až po nadané dieťa v škole. Text je podrobný, obsahuje odborné informácie a čitateľ sa tu stretne aj s výpoveďami rodičov nadaných detí, ktoré sú vhodnou ilustráciou na pochopenie obsahu teoretických informácií v úvode kapitoly.

Tretia kapitola informuje čitateľa o projekte alternatívnej starostlivosti o nadané deti v školskom veku. Autorka popisuje tento projekt od jeho vzniku až po súčasnosť. Informácie sú veľmi konkrétne, dostatočný priestor je venovaný jednotlivým fázam jeho prípravy a realizácie. Obsahovo veľmi zaujímavá je časť, ktorá sa zaoberá špecifikami výučby jednotlivých predmetov v škole pre nadané deti. Textová časť je doplnená prílohami žiackych prác. Táto kapitola je ukončená konkrétnymi návrhmi, ktoré by mali zasiahnuť do ďalšieho procesu výchovy a vzdelávania nadaných detí. Predložené návrhy sú výsledkom sedem-

ročného overovania projektu alternatívnej výchovy a vzdelávania nadaných detí. Obsahujú odporúčania, ktoré sú zamerané aj na prípravu pedagógov na prácu s nadanými deťmi a upozorňujú na to, že nadané deti sú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a preto si vyžadujú špeciálnu starostlivosť.

Záverečná kapitola obsahuje príbehy nadaných detí. Sú to výpovede rodičov a detí, ktoré navštevujú školu pre mimoriadne nadané deti, prípadne pokračujú v ďalšom vzdelávaní na stredných školách. Čitateľ sa tu dozvie mnoho zaujímavých informácií o prejavoch ich správania, o radoostiach a starostiach ich rodičov, učiteľov a detí samotných. Obsah záverečnej kapitoly je dobrým záverom tejto publikácie, je zhrňujúci, transparentný a veľa hovoriaci hlavne laickej verejnosti.

Publikácia „Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie“ je pomerne rozsiahla, ale tvorí ucelený súbor informácií, ktoré dávajú možnosť nahliadnúť do sveta nadaných detí.

Kniha svojím obsahom a spracovaním zaujme nielen psychológov, špeciálnych pedagógov a pedagógov, ale aj ďalších odborníkov a rodičov.

## INFORMÁCIE

### IDEME DO EURÓPY

Darina Výbohová, Základná škola, Hrnčiarska ul. Zvolen

Ideme do Európy! Táto veta, dnes tak často skloňovaná v médiách, sa týka aj nás „slovenských učiteľov“. Možno ste si teraz povzdychli a položili otázky: Kde? Ako? Za čo? Tu je jedna z možných odpovedí, ktorá sa skrýva za pojmami – SOCRATES - INFOVEK - UČITEĽ.

Vsadila som na tieto pojmy a moja snaha bola korunovaná účasťou na kurze EMTISM – *Empowering mathematics teachers for the improvement of school mathematics, physics, chemistry*, ktorý spoluorganizovali University of Derby, Univerzita Karlova Praha a RUC c/o Karlstads Universitet Sweden. Pracovným jazykom bola angličtina, niektoré materiály boli v češtine. Kurz prebiehal v týždni v auguste 2002 na Univerzite v Derby –UK.

Na začiatku všetkého bol projekt INFOVEK. Vďaka snahe a šikovnosti mojej kolegyne A. Feriancovej a podpore vedenia školy na ZŠ, Hrnčiarska ul. vo Zvolene sme jednou zo škôl, ktorá na základe vypracovaného projektu získala vybavenie počítačovej triedy a s ním aj pripojenie na INTERNET. Tým sa otvorila aj pre nás ostatných učiteľov obrovská možnosť zaradiť prácu s PC, internetom aj do našich vyučovacích jednotiek. Internet je však zdrojom informácií nie len pre žiaka, ale aj pre učiteľa. Je to príležitosť kontaktovať sa s okolitým svetom. Na webových stránkach môže učiteľ nájsť katalógy ponúk aktivít programu SOCRATES, ktoré, okrem iného, zverejňujú aj kurzy na vzdelávanie učiteľov organizované v rámci Európy. S Národnou kanceláriou programu SOCRATES sme už mali na našej škole možnosť spolupracovať, keďže ako škola s rozšíreným vyučovaním jazykov realizujeme medzinárodné projekty so žiakmi.

Dalo by sa povedať, že toto sú tie „technické“ parametre podmieňujúce možnosť vydať sa za poznaním do Európy. Tretí kľúčovým slovom z úvodu článku je UČITEĽ. Nie je to nik iný, len on sám, kto musí chcieť, mať vôľu na seba pracovať, investovať do seba finančné prostriedky a svoj voľný čas, študovať, komunikovať s kolegami z odboru, sledovať nové trendy. Nielen, aby som sa posunul dopredu, ale ak mám čo, aby som to mohol a vedel prezentovať.

Skúsenosti zo školení Integrovaného tematického vyučovania na ZŠ J. A. Komenského v Bratislave, z práce v Asociácii Susan Kovalikovej, účasti na tvorivých dielňach a konferenciách, práca na projektoch a priebežné vzdelávanie v MPC Banská Bystrica boli pre mňa odrazovým mostíkom na hľadanie nových možností, ako si „dobyť baterky“ a nestáť sa „vyhoreným učiteľom“ (M. Zelina).

Čo teda treba urobiť, aby ste mohli vycestovať za poznaním? Vyhladať si kurz, ktorý zodpovedá vášmu zameraniu, aprobácií a jazykovým schopnostiam na adrese [www.saaic.sk](http://www.saaic.sk), oznámiť svoj záujem usporiadateľovi kurzu a počkať na akceptačný list. Nasleduje vypracovanie a odoslanie prihlášky do NK – SOCRATES a čakanie na odpoveď o pridelení a výške grantu. Ten je možné doplniť z vlastných zdrojov či od sponzorov. Ak máte všetko úspešne za sebou, je potrebné sa skontaktovať opäť s organizátorom kurzu, ktorý pošle podrobnejšie informácie o potrebnej príprave na kurz, vstupných a výstupných aktivitách prípadne o prezentácii nášho eduačného modelu. Potom sa už treba len dopraviť na určené miesto a naplno si vychutnať pripravený program kurzu ako aj sprievodné aktivity.

Kurz bol zameraný na inovačné didaktické prístupy a metódy pri vyučovaní prírodovedných predmetov žiakov vo veku 6 – 15 rokov, ako aj na potrebu a spôsoby diagnostiky úrovne vedomostí a zručností žiakov. Prezentovanou metódou pri prepojení obsahu vyučovania algebry a geometrie, bola tzv. konštruktivistická koncepcia, ťažiskom ktorej je samostatné riešenie problému žiakom a postupné odhaľovanie súvislostí a vyvodzovanie zákonitostí či všeobecných formulácií. Pri takejto metóde vyučovania je úlohou učiteľa predovšetkým správna a podrobná diagnostika úrovne vedomostí, príprava projektu a úloh na dosiahnutie vyučovacieho cieľa, ako i samotné moderovanie a facilitovanie riešiteľského a tvorivého procesu žiakov. Príprave projektov, ich rôznym formám a zaradeniu do vyučovania bola venovaná veľká časť aktivít v rámci kurzu. Prezentované boli už reálne skúsenosti a pozorovania z práce so žiakmi na ZŠ a následne v skupinách v rámci tvorivej dielne a diskusií sme sa venovali námetom a príprave možných projektov, pričom vznikli tzv. otvorené i uzavreté projekty, klady a negatíva ktorých pri zaradení do vyučovania sme prediskutovali.

Cieľom kurzu bolo zvýšenie citlivosti učiteľov na potreby žiaka, podpora učiteľov a rozšírenie ich kompetencií pri inovovaní vyučovania. Organizátori rozložili náplň do štyroch modulov a už na základe informácií zaslaných účastníkom pred kurzom bolo možné rozhodnúť sa a vybrať si dva z prezentovaných modulov tak, aby čo najviac korešpondovali s očakávaniami účastníkov. Smerodajné pri tom boli špecifické ciele a úlohy modulov:

- redukovanie imitatívneho – reproduktívneho spôsobu učenia;
- individualita žiakov – stratégie samoučenia sa, konštruktivistické učenie sa;
- rešpektovanie žiackych omylov a nepochopenia ako zdrojov procesu vlastného poznania;
- zaraďovanie projektov do vyučovania, ich tvorba;
- inovácia kurikula;
- implementácia nových stratégií učenia sa;
- poznávanie procesu myslenia žiaka pri riešení úloh;
- diagnostika úrovne zvládnutia učiva, jej zohľadnenie pri voľbe učebných postupov.

Vzhľadom na reálny počet účastníkov kurzu, bol program upravený tak, že sme všetci mohli absolvovať všetky pripravené moduly. Denne sa pracovalo v štyroch blokoch po 90 min., (30 hodín). V programe bol vyčlenený i priestor na prezentáciu vlastných edukačných systémov, ktoré prezentovali: Poľsko, Slovensko, Španielsko, Anglicko, Čechy a Švédsko. V závere boli vytvorené diskusné a konzultačné skupiny na prípravu projektov, ktoré sú jednou z výstupných aktivít pre účastníkov. Projekt a správu o jeho realizácii na vyučovaní je potrebné poslať konzultantovi do 15. 12. 2002. Počas práce na projekte sú účastníci s lektormi v kontakte prostredníctvom e-mailu. Výsledky experimentu v triedach na vyučovaní a osobné postrehy a skúsenosti by mali byť prezentované osobne, alebo písomne na ďalšom nadväzujúcom kurze.

#### Moduly:

- A. Využitie žiackych zážitkov a skúseností v škole i mimo nej (Pamela Flood, Graham H. Littler, UK)
- B. Štvorčekovaný papier – most medzi geometriou a

- aritmetikou (Milan Hejný, Darina Jirotková, CZ)
- C. Pomoc žiakom ako pochopiť a pracovať s matematikou (Stigerik Borjas, Jan – Gustav Soderstrom, SE)
- D. Žiacke, študentské projekty v školskom vyučovaní (Marie Kubinová, Nad'a Stehlíková, CZ)

Práca na kurze bola organizovaná väčšinou formou workshopov, diskusií, didaktických hier, prezentácií a sčasti i prednášok. Vzhľadom na to, že mojou pracovnou náplňou v školskom roku 2002/2003 je okrem vyučovania fyziky a technickej výchovy na ZŠ Hrnčiariska vo Zvolene aj príprava vzdelávacích projektov pre učiteľov týchto predmetov, bol pre mňa veľkým prínosom nielen obsah jednotlivých modulov, nové metódy, zaradené úlohy, použitá literatúra a pomôcky, ale aj možnosť sledovať prácu lektorov a organizáciu vzdelávacej aktivity.

V rámci sprievodného programu sme absolvovali prehliadku mesta, prijatie na radnici „Civic tour to Council House“ starostom, prehliadka radnice, oboznámenie s históriou mesta, ako i so spoluprácou s partnermi z rôznych krajín. Zvláštnosťou a zaujímavosťou boli informácie o tradíciách i moderných zvyklostiach kráľovstva. V duchu tradícií, histórie a prepojení s krajinnými zvláštnosťami sa niesol i program celodenného výletu po okolí Derby - Derbyshire. Navštívili sme malebnú dedinku s usadlosťou Tissington, známu jarnými slávnosťami a kvetinovými mozaikami, prírodnú chránenú oblasť Dovedale a jej raritu Steppingstones.

Ako učiteľku technickej výchovy a fyziky ma zaujala návšteva prvej manufaktúry na spriadanie bavlny so strojmi na vodný pohon - Cromford Mill, na rekonštrukcii ktorej pracujú miestni zanietenci od polovice sedemdesiatych rokov. Svojráznosť anglického vidieka nám pripomenula aj prehliadka málotriednej vidieckej školy. Organizátorom sa podarilo vytvoriť príjemne pracovnú atmosféru. Časový rozvrh, jeho dodržovanie, zabezpečenie presunov účastníkov z miesta ubytovania v komplexe internátov v blízkosti centra k Univerzite, otvorená komunikácia a ochota umocnili môj dobrý dojem z účasti na kurze. Vytvárali „neohrozené prostredie“, ktoré je tak dôležité pre dobrý priebeh nie len takéhoto vzdelávacieho podujatia, ale aj bežného vyučovania v škole. Myslím si, že ak máme tvorivo pracovať, inovovať a „humanizovať“ naše školstvo pre žiakov, je potrebné, aby takýto prístup zažívali aj samotní učitelia, ktorí potom takúto atmosféru prirodzenejšie prenášajú i do svojich tried.

Ak mám zhodnotiť kurz z môjho pohľadu, jednoznačne bol pre mňa prínosom - či už sú to informácie, skúsenosti alebo nové kontakty. Možnosť, ktorú prostredníctvom programu Comenius 2 ponúka SOCRATES učiteľom, ma priviedla k novým zručnostiam aj pokiaľ ide o zabezpečovanie všetkých potrebných formalít pri vycestovaní. Za veľké pozitívum považujem aj posilnenie jazykovej zručnosti v anglickom jazyku, pretože práve pobyt v Derby a potreba pracovať ďalej v tomto jazyku ma priviedli k štúdiu na Akadémii vzdelávania, v ktorom budem pokračovať. Účasť na medzinárodnom podujatí mi poskytla možnosť spoznať a prediskutovať tak odlišnosti, ako aj spoločné problémy školstva v rôznych krajinách. Osobný kontakt zabezpečuje aj lepšie predpoklady na pokračovanie spolupráce na úrovni domovských škôl, na ktorej



sme sa predbežne dohodli. V neposlednom rade som ako metodik Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici získala podnety a informácie, ktoré môžem prezentovať kolegom prostredníctvom vzdelávacích

podujatí a tvorivých dielní. Myslím si, že čokoľvek nás ďalej čaká, a tým aj našich žiakov v triedach, je aj v našich rukách. Kvôli tomu by sme sa mali snažiť hľadať nové cestičky a využívať ponúkané možnosti.

## PUBLIKÁCIE – „VODA PRE ŽIVOT“ A „ODPADY“

Občianske združenie TATRY pripravilo publikáciu pre základné a stredné školy – „Voda pre život“. Publikácia je vydávaná na podporu realizácie Environmentálneho programu OSN (UNEP) pre deti a mládež v rokoch 2001 - 2003 na základných a stredných školách Slovenska.

Stručne z obsahu: Kolobeh vody, Svetová zásoba vody, Kvalita vody (znečistenie vody, nevhodné vodohospodárske zásahy, čistenie vody), Voda v SR vo faktoch, Vodné sústavy (obyvatelia vodných sústav, voda ako životné prostredie, lentické a lotické prostredie, oceány), Voda v pevninských ekosystémoch (rašeliniská, stojaté vody a močiare, jazerá, poriečie vody typu starých ramien, vodné nádrže, periodické vody, tečúce vody), Oceány a moria (ako vznikol oceán, vlastnosti morskej vody, kto je kto, príliv a odliv, morské vlny, morské prúdy, skladisko pod oceánom, pohlcovanie oxidu uhličitého, vznášajúci sa

svet), Starám sa o svoju rieku... (biomonitoring makroskopických bezstavovcov), Rieka ako organizmus (ekologická obnova krajiny, zásady obnovy brehových a sprievodných porastov), Ohrození obyvatelia vôd – obojživelníky (príčiny ohrozenia obojživelníkov, naše druhy žiab a mlokov, možnosti ochrany), Školské a mimoškolské aktivity.

Publikácia má rozsah 100 strán formátu A4 a stojí j 108,- Sk/kus + poštovné a balné (15,- Sk).

Koncom októbra 2002 vyjde publikácia „Odpady“, venovaná téme EP OSN v roku 2003. Publikácia prinesie informácie o histórii odpadov, jednotlivých druhoch odpadov, vzniku a likvidácii odpadov, aktivitách pre školy a pod. Predbežná cena publikácie je taktiež 100,- Sk/kus. Objednávky zasielajte na adresu: **Občianske združenie TATRY, KEMI 627/5, 031 04 Liptovský Mikuláš, fax: 044/553 10 27, E – mail: [wolf@mail.viapvt.sk](mailto:wolf@mail.viapvt.sk)**

### PREDSTAVUJEME

## ROZÁLIA HABOVÁ

Rozália Habová (autorka ilustrácií v tomto čísle) sa narodila 15. 11. 1955 v Malackách. V roku 1974 ukončila štúdium na SŠUP v Bratislave na keramickom odbore u profesorov Lugsu, Pajdlhausera, Langeru a Langerovej.

V roku 1985 nastúpila na LŠU v Malackách, kde pôsobí dodnes na výtvarnom odbore.

Vo svojej tvorbe sa zameriavala na stvárnení svojich snov, ktoré si postupne vo svojom živote aj uskutočňovala. Čerpala námety z dejín, zážitkov a postrehov z bežného

života. Postupne sa zapájala aj farba na jej nahú keramiku, ktorú používala ako šperk. Momentálne je zaľúbená do modrej a zelenej, oranžovej a žltej, ...

Stretnúť ju môžete hoci aj sediacu na starých schodoch v obyčajný deň, alebo keď sa jej pripletiete do sna.

Rozália Habová sa doteraz zúčastnila na 20 kolektívnych výstavách v SR (napr. Bratislava, Pezinok, Malacky, Senec, Trenčín, Moravský Ján ...) a na jednej v Maďarsku.

RH

### MÁTE ZÁUJEM O INOVÁCIE, KVALITU A MEDZINÁRODNÚ SPOLUPRÁCU V ODBORNOM VZDELÁVANÍ?



Leonardo da Vinci

Medzinárodné vzdelávacie projekty možno podať v programe EÚ  
LEONARDO DA VINCI

do 4. 11. 2002.

Program podporuje pilotné a jazykové projekty, mobilné projekty - stáže a výmeny (mobilné projekty - termín 14. 2. 2003) týkajúce sa zavedenia inovácií a zvýšenia kvality odborného vzdelávania prostredníctvom nadnárodnej spolupráce.

#### Priority:

- Zhodnocovanie (uznávanie) výsledkov vzdelávania a učenia sa;
- Nové formy učenia sa a vzdelávania a základné zručnosti v odbornom vzdelávaní a príprave;
- Profesionálna orientácia a poradenstvo.

Kontakt: tel: 02/654 28 911; e-mail: [leonardo@saaic.sk](mailto:leonardo@saaic.sk); <http://www.saaic.sk/leonardo>.