

## SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVA ZÁKLADNÉHO A STREDNÉHO ŠKOLSTVA

V. Rosa, Matematicko-fyzikálna fakulta UK Bratislava

**Anotácia:** Analýza vývoja systému slovenského školstva a vedy v roku 1997 v nadväznosti na pokračujúce tendencie a trendy z predchádzajúcich rokov. Štatistické údaje. Organizačné, kompetenčné, legislatívne a ekonomické zmeny. Sociálno-spoločenský vývoj. Postoje významných subjektov v týchto oblastiach. Kľúčové problémy a náčrt ich riešenia.

**Kľúčové slová:** školstvo, výchova a vzdelávanie, veda, riadenie, vývoj, sieť škôl, organizácia, výskum, akreditácia, systém, kontrola, kvalifikačná štruktúra,

### 1. Vývoj školského systému v rokoch 1993 - 1997

Vývoj školského systému za posledné roky možno dokumentovať prehľadom stavu a zmien v kľúčových typoch i druhoch škôl a školských zariadení v SR. Uvádzané údaje sú postupne za roky 1993/1995/1997.

Inštitucionálna štruktúra potvrdzuje na jednej strane demonopolizáciu štátu ako výlučného zriaďovateľa škôl a školských zariadení, na druhej strane zas pretrvávajúcu dominantnosť štátnych škôl a zariadení všetkých druhov. Otvorenie systému vzdelávania pre neštátne školy bolo spojené s očakávaním, že tieto školy budú predstavovať inovujúci sektor a prinesú nový obsah výučby, nové predmety, nové metódy výučby a pod. a že pomôžu spomínané inovácie rozšíriť v rámci celého školského systému. Hoci dodnes neexistuje nijaký systematický prieskum tejto problematiky, prevláda pocit, že sa toto očakávanie v podstate plní. Samozrejme, to neplatí o všetkých nových školách a niektoré (najmä stredné) školy by mohli byť kritizované za to, že sa skôr riadia určitými módnymi vlnami, než skutočne plnia úlohu novátorov.

Z uvedených štatistických údajov tiež vyplýva, že napriek nárastu počtu prijímaných žiakov na gymnáziá a stredné odborné školy (ďalej SOŠ), ostávajú stredné odborné učilištia (ďalej SOU) vzdelávacími inštitúciami s najvyšším počtom žiakov stredných škôl. V súvislosti s poklesom záujmu žiakov a ich rodičov o štúdium na SOU a rozhodnutím Ministerstva školstva (ďalej len MŠ) o absolvovaní povinnej školskej dochádzky na základných školách spojených s limitovaním počtu prijímaných žiakov gymnáziá a stredné odborné školy narastá disproporcija medzi ponukou a dopytom po týchto druhoch stredných škôl. Jej dôsledkom je nárast tlakov na riaditeľov týchto škôl, nárast počtu neuspokojených záujemcov o prijatie a v konečnom dôsledku nárast nespokojnosti so štruktúrou stredného

školstva. Uvedené skutočnosti sú v rozpore s trendmi presadzovanými aj z úrovne MŠ v rokoch 1990 -1992. Morálny aj sociálny dôsledok tejto skutočnosti je zrejмый (pozri tab. č. 1 na str. 2; podrobnejšie pozri v časti 2).

### 2. Finančné zabezpečovanie potrieb školstva z celospoločenských zdrojov v roku 1997 vidno z nasledujúcich údajov (pozri aj tab. č. 2):

Vzhlľadom na zmenenú metodiku tvorby rozpočtu (pribudli rozpočtové kapitoly krajských úradov) možno posúdiť index výdavkov na školstvo iba spojením uvedených tabuliek a porovnaním s tabuľkou 77<sup>1</sup>. Zatiaľ čo index 96/95 bol 1,11, index 97/96 je 0,89, čo je reálny pokles objemu prostriedkov vyčlenených v štátnom rozpočte. Ak pripočítame oficiálnu mieru inflácie a "podvyživenosť" rezortu školstva z predošlých rokov, dostávame plastický obraz o skutočných, a nie populisticky prezentovaných možnostiach zlepšenia biednej materiálnej, prevádzkovej i sociálnej situácie v našom školstve. Výdavky na školstvo tvoria 14,8% výdavkov štátneho rozpočtu (pri započítaní výdavkov vrátane splácania istiny a fiskálneho schodku je to 13,03%) čo potvrdzuje niekoľkoročný klesajúci trend).

Tabuľka č. 2: Štruktúra rozpočtu Ministerstva školstva SR na rok 1997

Rozpočtová kapitola	
Ministerstva školstva SR na rok 1997	
Položka	(v tis. Sk)
<b>Výdavky spolu</b>	5 822 694
<b>Bežné výdavky</b>	5 118 494
<b>Mzdy, platy OVV</b>	2 218 394
<b>Bežné transfery</b>	717 695
<b>v tom: príspevkovým organizáciám</b>	96 328
<b>dotácie do nefin. štátnych podnikov</b>	0
<b>Kapitálové výdavky</b>	704 200
<b>v tom: kapitálové transfery</b>	4 200
<b>v tom: jednotlivcom a neziskovým organizáciám</b>	2 150
<b>nefinančným subjektom</b>	0

Zdroj: Zákon č. 368/1997 Z.z. o štátnom rozpočte SR na rok 1997

<sup>1</sup> Bútorá, M. (ed.): Slovensko 1996. Súhrnná správa o stave spoločnosti a trendoch na rok 1997. Bratislava, IVO 1997, s. 217.

Tabuľka č.1: Vývoj počtu škôl, žiakov a učiteľov v SR podľa jednotlivých typov v rokoch 1993-1997

Druh školy	Počet škôl			Deti/žiaci			Učelia interní		
	1993	1995	1997	1993	1995	1997	1993	1995	1997
<b>Materské školy</b>	3 474	3 322	3 388	183 972	161 775	168 224	15 834	14 933	15 382
z toho: štátne	3 473	3 309	3 366	183 907	161 346	167 508	15 828	14 893	15 323
súkromné	1	11	16	65	361	523	6	34	45
cirkevné	0	2	6	0	68	213	0	6	14
<b>Základné školy</b>	2 493	2 497	2 504	690 452	661 339	645 262	38 874	34 224	39 213
z toho: štátne	2 411	2 405	2 411	665 147	635 411	619 967	37 368	34 575	37 510
súkromné	1	5	6	49	568	578	5	42	56
cirkevné	81	87	87	25 256	25 420	24 717	1501	1 607	1 647
<b>Základ. umel. školy</b>	171	181	182	78 436	88 506	88 877	2 916	3 099	3 196
z toho: štátne	166	170	170	77 589	86 214	86 451	2 902	3 059	3 156
súkromné	3	9	10	461	1 920	2 012	4	23	25
cirkevné	2	2	2	413	372	414	10	17	15
<b>Gymnázia</b>	175	190	196	68 004	76 380	79 376	4 444	5 457	5 659
z toho: štátne	149	150	151	63 116	67 648	69 406	4 121	4 789	4 939
súkromné	7	13	14	656	1 337	1 599	38	124	15
cirkevné	19	27	31	4 232	7 359	8 371	285	544	605
<b>Str. odborné školy a odb. školy</b>	300	323	324	96 148	107 774	109 040	6 712	8 362	8 681
z toho: štátne	288	300	300	94 723	104 168	104 642	6 649	8 127	8 368
súkromné	9	20	21	821	2 660	3 505	35	173	246
cirkevné	3	3	3	604	916	893	28	62	67
<b>Konzervatóriá</b>	7	8	10	1 279	1 460	2 091	343	327	381
z toho: štátne	6	6	8	1 262	1 332	1 899	343	313	358
súkromné	0	1	1	0	93	125	0	6	9
cirkevné	1	1	1	17	45	67	0	8	14
<b>Str. odb. učilišťa a odb. učilišťa</b>	343	367	366	136 732	140 066	136 138	6 056	6 056	6 062
z toho: štátne	338	351	346	136 361	137 469	132 327	6 056	5 936	5 891
súkromné	4	11	15	346	1 709	2 885	83	83	131
cirkevné	1	5	5	25	888	926	0	37	40
<b>Špeciálne školy</b>	415	400	406	29 200	29 914	29 720	4 024	4 024	3 925
z toho: štátne	0	395	401	29 060	29 719	29 518	3 985	3 985	3 892
súkromné	3	2	2	0	30	30	0	10	9
cirkevné	3	3	3	160	165	172	0	29	24
<b>Zdravotné školy</b>	33	33	33	14 237	10 649	9 802	869	869	872
z toho: štátne	27	26	26	13 087	9 216	8 431	751	751	754
súkromné	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cirkevné	6	7	7	1159	1433	1371	118	118	118

Zdroj: Separát štatistickej ročenky školstva SR 1993, Bratislava, Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a reťovíčov 1994.

Rosa, V.: Slovenské školstvo v koeke I. In: Technológia vzdelávania, 1997, č. 10, príloha Slovenský učiteľ, 1997, č. 7, s. 2-9.

Tabuľka 3: Štruktúra rozpočtu Ministerstva školstva SR na rok 1997

	Rozpočtové kapitoly krajských úradov na rok 1997 (v tis. Sk)	
	Výdavky spolu	
Krajský úrad	Z toho viazané	Pre školstvo
Bratislava	3 920 088	2 675 902
Trnava	3 633 329	2 082 718
Trenčín	3 976 140	2 347 199
Nitra	4 782 616	2 547 855
Žilina	4 942 429	2 751 020
Banská Bystrica	5 115 986	2 699 600
Prešov	5 807 983	3 115 465
Košice	5 707 841	3 058 789

Zdroj: Zákon č. 386/1997 Z.z. o štátnom rozpočte SR na rok 1997

### 3. Zmeny v riadení školstva

V oblasti riadenia, správy a kontroly po zrušení školských správ a prechode niektorých kompetencií z MŠ SR na novokonštituované krajské a okresné úrady pretrváva stále "prechodné" obdobie. Napriek tomu, že kompetenčný zákon jasne stanovuje právomoci MŠ SR, ako aj krajských a okresných úradov a ich odborov školstva, signály z praxe priebežne potvrdzujú, že mnohí prednostovia krajských a okresných úradov si svojsky vysvetľujú svoje postavenie a úlohu, napríklad často rozdeľujú financie určené na školstvo bez konzultácií s príslušným vedúcim odborom školstva, ktorý často ani nevie ako sa peniaze rozdelili. Neprehľadná situácia vzniká aj tým, že ekonómovia sú začlenení pod spoločný finančný odbor, čím boli mnohým vedúcim odborov školstva fakticky odňaté kompetencie v oblasti financovania školstva. Bývalá ministerka školstva E. Slavkovská na otázku, či reorganizácia v konečnom dôsledku nepoškodila školstvo, povedala: "Reorganizácia spočíva na myšlienke rozšírenej v celej Európe, že každý kraj by mal mať akúsi malú "spolkovú vládu". Pričom prednosta by bol akoby premiérom a vedúcich odborov by bolo možné porovnávať k ministrom. Mnohí naši prednostovia sa však správajú ako malí guvernéri. Ponechali si aj tie kompetencie, ktoré im neprináležia a z vedúcich odborov si robia len akýchsi úradníkov. To nie je v poriadku a situácia sa musí zmeniť"<sup>1</sup>. Poznanky z terénu nepotvrdzujú, že by napriek prisľúbeným aktivitám MŠ SR (pozri napríklad Hlavné úlohy krajských a okresných úradov...1997; Kritériá hodnotenia činnosti krajských a okresných úradov...1997) došlo v tejto veci k náprave. Navyše, Smernice Ministerstva vnútra SR, ktorými sa vydávajú vzorové organizačné poriadky krajského a okresného úradu s prílohami Vzorová náplň činnosti s účinnosťou od 1.5. 1997, opisovaný stav viac-menej zakonzervovali.

### 4. Zmeny v obsahu výučby

V kurikulárnej oblasti (oblasti obsahu výučby) možno napriek zhoršovaniu materiálnych aj personálnych podmienok zaznamenať rad pozitív. V predškolskej výchove sa široko overuje inovácia programu výchovnej práce, rozširuje sa počet materských škôl zapojených do projektu Škola podporujúca zdravie a Škola dokorán. Na základných školách prebieha overovací proces vzdelávacích štandardov všetkých predmetov I. aj II. stupňa základných škôl i variantov, slovného hodnotenia. K výraznej inovácii, základných pedagogických dokumentov, učebných plánov a učebných osnov dochádza na stredných školách, rozširujú sa zoznamy voliteľných a nepovinných predmetov, zavádzajú sa novokoncipované študijné odbory. Aj tu sa začínajú overovať vzdelávacie štandardy. V oblasti špeciálneho školstva takisto vznikajú aktuálne metodické materiály, usmernenia a pokyny, napríklad k individuálnej integrácii postihnutých v bežných triedach, k zriaďovaniu špeciálnych tried a pod.

Do prvého finále maturitných skúšok sa dostali bilin-gválne gymnáziá. Ich výsledky možno hodnotiť ako veľmi dobré až výborné. Napríklad Nemecko Rozhodnutím Centra pre zahraničné vzdelávanie uznáva od roku 1998 slovenské maturitné vysvedčenia nemeckej sekcie, čím umožňuje študentom priamy prístup na nemecké univerzity. Potešili aj výsledky projektu TIMSS - Third International Mathematic and Science Studies. V jeho rámci (ktorý svojím rozsahom nemá v histórii obdobu) sa SR zapojila do hodnotenia vedomostnej úrovne 13-, 14-ročnej populácie v matematike a v prírodných predmetoch. Pri dodržaní všetkých stanovených kritérií sa spomedzi 45 krajín celého sveta naši žiaci zaradili na výborné siedme miesto. Výsledky vzbudili mediálny záujem na celom svete. Bolo by vhodné a potrebné využiť získané komparatívne podklady na ďalší kurikulárny rozvoj (Berová, 1997).

### 5. Kvalita vzdelávania

Aj napriek uvádzaným optimistickým interpretáciám, týkajúcich sa kvality vzdelávania na slovenských školách, jestvujú rastúce obavy vzťahujúce sa na hodnotenie kvality na základných a stredných školách a ešte konkrétnejšie na hodnotenie študijných výsledkov žiakov. Pri absencii porovnateľných a spoľahlivých údajov o dosahovaných výsledkoch nie je možné zodpovedné hodnotenie. Navyše ďalej narastá potreba transparentnosti a porovnateľnosti dosahovaných výsledkov nielen z dôvodov možnosti medzinárodného porovnávania a rýchleho rozvoja medzinárodnej výmeny a spolu-

<sup>1</sup> Učiteľské noviny, 1997, č.10.

práce, ale aj z vnútorných dôvodov. Rozširujúci sa prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu, existencia neštátneho vzdelávacieho sektora, pokles počtu záujemcov o učňovské školstvo a ďalšie podobné vývojové tendencie nastrojú otázku, aké dôsledky budú mať takéto zmeny na kvalitu vzdelania. Koexistencia dvoch konkurenčných typov škôl na úrovni II. stupňa základných škôl a nižšieho stupňa viacročných gymnázií je ďalším faktorom zvyšujúcim obavy o kvalitu vzdelávania. Pretože sa kvalita nezisťuje systematicky, nie je možné systém týmto spôsobom riadiť a usmerňovať podľa potreby. Všeobecne sa preto pripúšťa potreba nového prístupu k hodnoteniu žiakov, nijaké konkrétne návrhy však zatiaľ nie sú známe. V každom prípade nemožno pred týmito problémami zatvárať oči. Práve na ich riešenie totiž môže byť rozhodujúce na potvrdenie transformačných úsilí slovenského školstva.

## 6. Politika vlády a rozvoj ľudských zdrojov

Do novembra 1989 neznamenal u nás rozdiel vo vzdelaní aj rozdiel vo výške zárobkov. Optimistické očakávania rýchlej zmeny tejto deformácie v súlade s teóriami ľudského kapitálu sa začali naplňovať zatiaľ iba v súkromnom sektore a v štátnej správe. Rezorty tradične zamestnávajúce vysokokvalifikovaných pracovníkov, ako napríklad školstvo a zdravotníctvo, zaznamenali doteraz relatívne pomalý nárast miezd spôsobený najmä tým, že sú do značnej miery súčasťou verejného sektora. Dokumentujú to nasledujúce údaje:

Dosiahnutý stupeň vzdelanosti na Slovensku je pritom priaznivý aj v porovnaní s vyspelými európskymi krajinami. Kvalifikácia je však spravidla získaná v SOU a v SOŠ, čiže ide o pomerne skorú špecializáciu obmedzujúcu pracovnú flexibilitu a mobilitu. Z hľadiska kvalifikácie existuje nedostatok teoretických vedomostí a zručností, požadovaných na voľnom trhu a v medzinárodne otvorenej ekonomike. Rezervy sú aj v schopnosti komunikácie a motivácie.

Tabuľka č. 4: Priemerná mzda podľa jednotlivých odvetví národného hospodárstva SR v rokoch 1994-1997

Odvetvie	1994	1995	1996	1. polrok 1997
Hospodárstvo SR spolu	6 294	7 195	8 154	8 622
Poľnohospodárstvo a lesníctvo	5 191	5 835	6 579	6 735
Ťažba nerastných surovín	7 383	8 621	9 382	9 961
Spracovateľský priemysel	6 193	7 194	8 230	8 754
Výroba a rozvod energií	8 766	9 905	10 902	11 601
Stavebníctvo	6 502	7 489	8 722	9 106
Doprava a spoje	5 192	5 746	6 958	7 414
Peňažníctvo, poisťovníctvo	11 770	13 328	15 328	16 836
Verejná správa	7 350	8 350	9 818	10 572
<b>ŠKOLSTVO</b>	<b>5 157</b>	<b>6 205</b>	<b>7 005</b>	<b>7 275</b>
Zdravotníctvo	5 443	6 247	6 947	7 760
Verejné sociálne služby	5 626	5 805	6 447	6 952

Zdroj: Blahovec, P.: Kvalifikovanosť v centre pozornosti. In: Škola, 1997, č. 9, s.4.

Formovanie štátnej školskej politiky z hľadiska rozvoja ľudských zdrojov sa vo vyspelých štátoch významne opiera aj o názory verejnosti. Preto je bežné pravidelné sledovanie verejnej mienky a transparentnosť pripravovaných opatrení. Je na škodu veci, že na Slovensku takáto tradícia neexistuje.

Všimnime si teraz výsledky jedného z mála výskumov na tomto úseku, ktoré neboli doteraz publikované. V júni 1997 ho uskutočnilo Centrum pre sociálnu analýzu v rámci programu SOCO, podporovaného Inštitútom pre vedy o človeku vo Viedni, ktorý je financovaný fondom Rakúskej spolkovej vlády pre spoluprácu so strednou a východnou Európou a Fordovou nadáciou. Od základných a stredných škôl očakáva verejnosť najmä plnenie týchto funkcií: poskytovanie všeobecného vzdelania a rozhl'adu; vypestovanie schopností žiakov orientovať sa v každodennom živote; osvojenie si disciplíny a poriadku. K týmto tradičným funkciám sa pridáva aktívne ovládanie cudzích jazykov či rozvíjanie tvorivosti. Do skupiny menej zdôrazňovaných funkcií patrí napríklad výchova k ľudským a občianskym právam, pestovanie sociálnej citlivosti a solidarity či výchova k ľudským a občianskym právam, pestovanie sociálnej citlivosti a solidarity či výchova k etnickej a rasovej tolerancii.

Hodnotenie do akej miery školy naozaj plnia tieto funkcie, vyznieva pomerne kriticky. Podľa väčšiny z 1 052 respondentov nie je ani jedna z uvedených funkcií rozvíjaná dostatočne. Najväčší rozpor medzi ideálom a skutočnosťou sa objavuje pri hodnotení toho, do akej miery školy pripravujú žiakov a študentov na život. Tejto funkcii pripisuje veľkú časť verejnosti kľúčový význam, avšak práve v jej plnení škola najviac zlyháva. Naopak, najmenší rozpor medzi ideálom a skutočnosťou pociťujú respondenti pri hodnotení poskytovania všeobecného vzdelania a rozhl'adu. Ukazuje sa teda, že trh vzdelávania a trh práce ostávajú naďalej izolované. Školy síce poskytujú encyklopedické vedomosti, ale nie dostatočnú schopnosť žiakov a študentov orientovať sa v každodennom živote. Potešiteľné na zisteniach výskumu bolo, že napriek spomínanému kritickému hodnoteniu je aspirácia rodičov na stupeň dosiahnutého vzdelania ich detí značne vysoká (46% rodičov si želá, aby ich dieťa dosiahlo vysokoškolské vzdelanie), a to i za cenu prípadných finančných "obetí" zo strany rodiny (Výskumný projekt...). Práve v konfrontácii s takto objektívne získanými názormi sa potvrdzuje, že radiaca činnosť štátu a jeho orgánov nie je plánovitá, orientovaná a zacielená na dosahovanie spoločensky prijatej vízie v oblasti vzdelávania, ale vynútená, pozostávajúca najmä z reakcií na vznikajúce situácie v spo-

čensko-politicko-sociálno-ekonomickej oblasti a z potreby reagovať na ne z mocenskej pozície.

## 7. Kľúčové problémy školstva a odporúčania

Škoda, že hodnotiacich analýz slovenského školstva z dielne odborníkov je u nás trvalý nedostatok. Tento fakt spolu s populisticko-propagandistickým prístupom minulej vlády a Ministerstva školstva pomáhali vytvárať ilúziu, že slovenské školstvo je kvalitné, že v našom školstve je všetko v poriadku. Účinnosť takéhoto prístupu bola však čoraz viac paralyzovaná vzrastajúcimi nepriaznivými individuálnymi skúsenosťami verejnosti či už z pozície “odberateľa”, rodiča, učiteľa, alebo študenta/žiaka. Zamerajme sa preto na kľúčové otázky, ktoré sa zdajú spoločné so skôr prezentovaným problémom a vyžadujú naliehavé riešenie.

a) Prvoradou otázkou, nadväzujúcou do značnej miery na všetky ostatné, je úloha štátu v rozvoji a riadení systému vzdelávania. S tým je spojená aj úloha jeho ďalších zložiek a činiteľov: obcí, okresov, krajov, podnikov, jednotlivých škôl, ich riaditeľov, učiteľov, záujmových skupín atď.

Táto otázka sa v slovenskom školstve týka všetkých aspektov vzdelávania: štrukturálneho usporiadania systému, tvorby kurikula a kontroly kvality vzdelávania, zodpovednosti za hodnotenie, prípravu a ďalšie vzdelávanie učiteľov, financovanie a riadenie školstva atď. Je načase začať riešiť otázku aké majú byť kompetencie obcí v riadení škôl a čo má alebo musí zostať štátu (napríklad kontrola kvality, definícia vzdelávacích štandardov, mzdové otázky, štatút učiteľov, sieť škôl). Ešte nejasnejšia a zahmlenejšia je otázka krajov a vyšších územných samosprávnych celkov a ich kompetencií v otázkach vzdelávania. Hoci doteraz tieto celky neboli ani vytvorené, bolo by správne už teraz zvažovať rozsah ich právomocí v záležitostiach školstva., skúmať otázku ich priamej väzby na stredné školy, vzťahy k štátu, obci a vyšších územných celkov k neštátnym školám (vrátane ich financovania).

b) Na niekoľkých miestach tejto kapitoly poukazujeme na pretrvávajúce nedostatočné prepojenie školy (vrátane vysokých škôl) so spoločnosťou. Znepokojujúce sú najmä slabé väzby odborných škôl a učilísk na podniky a vzdelávanie dospelých. Čo by sa malo v tejto veci podniknúť? Predovšetkým daňové opatrenia (daňové úľavy, zvyhodnenia), stimulujúce podniky k účasti na vzdelávaní. Alebo naopak, dodatočné dane pre tých, ktorí na vzdelávanie svojich zamestnancov neprispievajú. Problém otvorenia škôl spoločnosti sa však netýka iba podnikov - ide o rozvinutie účasti rôznych zložiek spoločnosti na chode a vývoji škôl (obcí, rodičov, profesijných združení) a o rôzne formy tejto účasti. Súčasne je nevyhnutné stimulovať školy, aby sa externej účasti a vplyvom

otvorili bez pocitu obmedzovania vlastnej autonómie. c) Autonómia, ktorú školy (najmä stredné a vysoké) získali po roku 1989, je nesporne jednou z najdôležitejších črt celkovej transformácie našej vzdelávacej sústavy. O jej rozsah a hranice sa vedie permanentný spoločensko-politický i odborný boj. Ide v ňom najmä o jasné vymedzenie tohto rozsahu a znižovanie rozdielu medzi tým, čo zákony a vyhlášky umožňujú, a tým, čo sa deje v praxi. Súčasťou tohto zápasu je aj sprehladenie systému financovania škôl.

d) Odborné vzdelávanie a príprava predstavujú nepochybne kľúčovú zložku rozvoja ľudských zdrojov a majú priam strategický význam pre celkový proces transformácie spoločnosti. Preto narastá potreba posúdiť nové javy, ktoré sa objavili: rozvoj stredných odborných škôl, radikálny pokles účasti podnikov na príprave učňov vedúci ku vzniku tzv. “štátnych učňov”, rozmach študijných a učebných odborov i špecializácii a pod. Niektoré z týchto javov sú evidentne pozitívne, iné, naopak, majú či môžu mať negatívne dôsledky. Základná otázka znie, ako tieto negatívne dôsledky vystihnúť, zmierniť alebo odstrániť. Na odpoveď čakajú najmä otázky o regulácii vývoja SOŠ zvýšením podielu žiakov v gymnáziách alebo posilnením zložiek všeobecného vzdelania na odborných školách, o bariérach prílišnej špecializácie odborného vzdelávania, o formách centrálnych zásahov (akreditačný systém alebo finančné mechanizmy?), o to, čo a ako má byť v kurikule určované štátom (napríklad vymedzenie štandardov, minimálnych profesijných kvalifikácií, všeobecného vzdelávania minima a pod.) a čo má byť ponechané školám, resp. ich partnerom.

e) Učitelia a riaditelia škôl sú (a vždy boli) hlavnými aktérmi transformácie školstva; prax však potvrdzuje, že tento proces zďaleka nezasiahol väčšinu škôl, učiteľov či žiakov. Otázkou preto je, ako podporovať ich inovačnú kapacitu, tvorivosť a zodpovednosť. Isté je iba to, že ich nemožno nariadiť, ale iba stimulovať, pričom vhodnými nástrojmi môžu byť ďalšie vzdelávanie, zdokonalený informačný systém či širšia podpora zo strany obcí, “odberateľov a pod.

f) Nájdenie väčšiny odpovedí a riešení uvedených problémov, najmä pokiaľ ide o akési nastolenie novej rovnováhy medzi úlohou štátu a ostatných subjektov v systéme vzdelávania, vyžaduje hľadať primerané nástroje, ktoré možno zahrnúť pod označenie “podporné (servisné) systémy”. Patria sem najmä informácie o vzdelávaní, pedagogický výskum, výchovné poradenstvo, podpora rozvoja inovácií, ďalšie pedagogické vzdelávanie učiteľov, vzdelávanie v oblasti školského manažmentu a pod., ďalej posúdenie, či jestvujú potrebné väzby

medzi týmito zložkami a rôznymi rozhodovacími orgánmi a či ich tieto orgány využívajú tak na úrovni škôl, ako aj na úrovni centra.

Naznačené kľúčové problémy sa dajú úspešne riešiť iba v prostredí, v ktorom vládne aspoň minimálna

miera právnej kultúry, administratívnej vzťahovej etiky a ekonomického krytia. V roku 1998 sa mnohé z analytických ukazovateľov slovenského školstva dostalo pod prahovú hodnotu. Uplatňuje sa jediná možná stratégia - stratégia prežitia.

#### Literatúra:

1. Brain Drain from Central and Eastern Europe – Synthesis Report, April 1997.
2. Bútorá, M. (ed.): Slovensko 1996. Súhrnná správa o stave spoločnosti a trendoch na rok 1997. Bratislava, IVO 1997.
3. Hlavné úlohy krajských a okresných úradov pri realizácii koncepcie rozvoja úseku školstva, mládeže a telesnej kultúry na rok 1997 a s výhľadom na rok 1998. Interný materiál Ministerstva školstva SR. Bratislava 1997.
4. Koordinácia úloh v školstve. Škola, 1997, č.10.
5. Kritériá hodnotenia činnosti krajských a okresných úradov na úseku školstva, mládeže a telesnej kultúry. Interný materiál Ministerstva školstva SR. Bratislava 1997.

**Summary:** The author analyses the Slovak school system development in 1997 with regards to trends in preceding years. He focuses on organisational, legislative, economic changes and social development. He offers the summary of key problems and suggestions how to solve them.

## PODIEL HUMANIZÁCIE ŠKOLY NA POĽUDŠTENÍ VZDELÁVANIA

J. Medvecký, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Kritický pohľad na problematiku obsahu, formy a kvality vzdelávania poskytovaného súčasťou školou. Potreba obsahových, štrukturálnych a strategických zmien

**Kľúčové slová:** vzdelávanie, byrokratizácia školy, obsah učiva, predmety, schopnosti, zručnosti, tvorivosť, materiálne podmienky

Každá inštitúcia prejavuje veľmi silnú tendenciu byrokratizovať sa – snahu neplniť pôvodný cieľ, kvôli ktorému bola založená, ale stále viac sa odľudštit' a v konečnom dôsledku pôsobiť často priamo proti svojmu pôvodnému účelu.

Škola nie je výnimkou. Dôkazom sú aj neustále snahy o "humanizáciu" školy. Ak vychádzame z premisy, že hlavným cieľom školy už v časoch Komenského mala byť humanizácia človeka poskytovaním kvalitného vzdelania, tak dnešné volanie po humanizácii školstva je jasným dôkazom, že sa škola pravdepodobne v priebehu histórie akosi odľudštila. Komenský tvrdil, že každý človek má právo dostať vzdelanie, ktoré najviac vyhovuje jeho osobnosti a pomôže jej plnému rozvoju. V priebehu storočí (a vlastne podnes) škola plnila a plní množstvo úloh, avšak len zriedkavo poskytovala a poskytuje priestor plnému a harmonickému rozvoju individuality človeka. Naopak, v dejinách poznáme množstvo prípadov, keď osobnosť všemožne potláčala. Vzdelávaní mali malú alebo nijakú možnosť rozhodnúť o obsahu a forme svojho vzdelania, naopak, museli sa prispôbiť rozhodnutiam a požiadavkám byrokratizovanej školy.

Ten, kto nesúhlasí s týmto tvrdením, mal by sa pokúsiť pravdivo odpovedať na dve otázky:

- Je škola skutočne najlepším miestom na vzdelávanie?

- Je v centre záujmu školy predovšetkým ten, komu je určená – žiak, študent?

Ak niekto odpovedal na prvú otázku áno, možno mu len blahoželať a závidieť to šťastie a poprosiť ho, aby propagoval školské inštitúcie, ktoré mu sprostredkovali priamu cestu ku najkvalitnejšiemu vzdelaniu.

Väčšina ľudí má trochu inú skúsenosť. Stačí sa spýtať kohokoľvek, či získal v škole všetko alebo aspoň väčšinu toho, čo potreboval vo svojom budúcom povolání, či sa nemusel učiť a hlavne memorovať množstvo prakticky nepoužiteľných faktov. Či nemusel najmä v nedávnej minulosti interpretovať často nehorázne nepravdy v obave o svoju existenciu a úspešnosť v predmete. Aký priestor dostal pre získavanie zručností, ktoré mohol neskôr uplatniť vo svojom zamestnaní a v praktickom živote.

Škola v dnešnej podobe plní viacero funkcií, avšak jedna z jej základných – vzdelávacia (ak s tým čitateľ súhlasí) sa často ocitá na pokraji záujmu.

Ako dôkaz uvedieme niekoľko faktov:

- obsah učiva v mnohých predmetoch je zastaralý a mnohé získané vedomosti prakticky nepoužiteľné;
- množstvo povinných predmetov je príliš veľké v pomere k možnostiam voliť si predmety podľa záujmu; skladba predmetov je nevhodná;
- škola neposkytuje dostatočný priestor na

- rozvoj schopností a ani na nácvik zručností;
- nevytvára dobré podmienky pre rozvoj tvorivosti;
- materiálne zabezpečenie vzdelávacieho procesu je prevažne nedostačujúce;
- podmienky v školách sú väčšinou fyziologicky nevyhovujúce.

Bolo by možné, ale aj potrebné, otvoriť rozsiahlu diskusiu o týchto základných a aj niektorých ďalších atribútoch kvalitného vzdelania. Uvedieme aspoň niekoľko argumentov v nádeji, že možno pomôžu takejto diskusii.

### Krída obsahu učiva

Ako príklad si zoberme obsah predmetu **slovenský jazyk a literatúra na strednej škole**. Stále zostáva ťažiskom predovšetkým literárna história. Študenti sa zoznamujú s obrovským rozsahom mien autorov a ich diel, učitelia sa ich zúfalo snažia presvedčiť, že len znalosť a čítanie týchto autorov a diel z nich urobí vzdelaných ľudí. V zúfalej viere, že jedine diela, ktoré očarovali ich generáciu a naplnili ich citový svet, môžu urobiť to isté aj s generáciami dnešných mladých ľudí, zabúdajú na to, že nielen literatúra je produktom vývinu ľudskej spoločnosti, ako hovorieval dnes zaznávaný K. Marx, ale aj ľudia sú produktom jej vývinu a tí dnešní mladí ľudia nie sú o nič horší - a možno ani lepší, ale sú iní a vyrastajú v inej spoločnosti. Kvalitné dielo je nadčasové a môže pozitívne ovplyvniť človeka bez ohľadu na dobu, v ktorej žije, avšak ťažko vtedy, ak je súčasťou povinnej literatúry, predpísanej či už učiteľom alebo osnovami. Študenti v snahe byť úspešnými často predstierajú, že čítajú odporúčanú literatúru a učitelia sa snažia zistiť, či ju naozaj čítali. Často sa stáva, že *učitelia vnucujú študentom svoje názory na dielo a vyžadujú, aby študenti robili "rozbor" diela podľa predstáv a názorov učiteľov*. Študenti majú málo možností hovoriť o svojich obľúbených knihách, vyjadrovať svoje postoje a názory a už vôbec sa neodvážia vyjadriť odlišné postoje a názory. Majú veľmi málo priestoru (ak vôbec nejaký majú) hovoriť o knihách, ktoré sa páčia im, ak to nie sú knihy predpísané osnovami predmetu. Namiesto formovania emotívneho sveta osobnosti takto vlastne dochádza k jej systematickej deformácii. Často je jedinou emóciou, ktorú sa takýmto prístupom podarí v študentoch vyvolať, odpor k literatúre a k čítaniu.

*Učitelia často akosi odmietajú fakt, že nosným médium pre formovanie osobnosti mladého človeka je dnes televízia, film či video a nevenujú dostatočnú pozornosť týmto médiám*. Mladú generáciu začína ovplyvňovať jazyk Internetu. Väčšina slovenčinárov tieto médiá tvrdohlavo ignoruje. Čiastočne preto, že odmieta ustúpiť zo svojich zásadových postojov - literatúra "est magistra vitae", čiastočne preto, že - úprimne povedané - mnohí učitelia tým maskujú svoju nechut' a neschopnosť prispôbiť sa



M. Ďuranková: Zamyslenie

dobovým zmenám.

Potreba ovládať literárnu históriu ustupuje do úzadia. Naopak, akútna je potreba ovládať prostriedky filmovej a televíznej reči, narastá potreba ovládať techniky rýchleho čítania, vyhľadávania, spracovania a využitia informácie, potreba vedieť jasne, cieľavedome, presne a stručne sa vyjadriť písomne.

*V ústnej komunikácii sa naplno prejavuje na všetkých úrovniach zlyhanie učiteľov slovenského jazyka*. Dennodenne sa stretávame s nedostatkami a neschopnosťou našich ľudí na všetkých stupňoch vzdelania efektívne komunikovať významy a emócie. Dennodenne dochádza k tisícim nedorozumením, zavinených miskomunikáciou tak v bežnej reči, ako aj v pracovnom styku, ale i v parlamente. Časť z nich by určite nevznikla, keby sa na vyučovaní materinského jazyka venovala dostatočná pozornosť aj vyučovaniu reči, umeniu hovoriť a dohovoriť sa. Mnohí ľudia sa v škole nedozvedeli, že komunikovať neznamená len hovoriť, ale aj vedieť počúvať, porozumieť hovorené a reagovať až na základe porozumeného. Rôzne kurzy komunikácie pre politikov, riadiacich pracovníkov a podnikateľov sú úbohú náplasťou snažiacou sa zamaskovať totálnu absenciu systematickej dlhoročnej prípravy v škole.

*Písomný prejav je na veľmi nízkej úrovni*. Potreba skvalitnenia nácviku písomného prejavu v škole sa ukazuje ako veľmi akútna. Vidno to každoročne na úrovni maturitných písomných prác, ale najmä v praktickom živote. Stačí sa pozrieť na úroveň vyplnenia niektorých praktických písomností a formulárov. Napísanie štruktúrovaného životopisu je kameňom úrazu pre mnohých ľudí. Nikto nespočíta, o koľko peňazí sme prišli z rôznych medzinárodných fondov len preto, že sme nevedeli napísať projekty, ktoré by spĺňali požiadavky. Správy o činnosti, pracovné hodnotenia, úradné korešpondencie sa často stávajú humoristickým čítaním - vďaka neobratnosti pisateľov.

Každý dnes telefonuje, veľa ľudí posiela faxy, stále viac ľudí komunikuje prostredníctvom elektronickej pošty. Stačí si vypočítať niekoľko telefónnych rozhovorov, aby sme mali dostatok dôkazov na podporu tvrdenia, že vo vyučovaní treba venovať pozornosť aj tejto zručnosti. Telefónna komunikácia má svoje špecifiká, ktoré si mnohí ľudia neuvedomujú a nemali sa ich kde naučiť, a tak vo svojom živote strávia hodiny vysvetľovaním nedorozumení, ktoré vďaka tomu vznikli.

Podrobnejšie sme sa zaoberali predmetom slovenský jazyk, pretože si myslíme, že kvalitné zvládnutie materinského jazyka je kľúčom ku kvalitnému vzdelaniu v ktoromkoľvek odbore. *Podobne by sme však mohli analyzovať aj ďalšie predmety, ktoré sa u nás vyučujú.* Obsahová náplň a vyučovacie metódy však nie sú jedinou problematickou oblasťou v školstve.

Ďalším negatívom je veľké **množstvo povinných predmetov**, ktoré sú žiaci základných a stredných škôl nútení absolvovať. Najmä na stredných školách je táto situácia často neúnosná. Študenti majú smolu, ak sa zaujímajú o predmet, na ktorý škola nemá dostatok učiteľov.

*Pri výbere predmetov sa predovšetkým berie do úvahy potreba poskytnúť dostatočné úväzky učiteľom, zamestnaným v škole, a tak si študenti musia často vybrať aj vo vyšších ročníkoch strednej školy predmety, o ktorých sú presvedčení, že ich v živote nebudú potrebovať.*

Napriek množstvu predmetov, ktoré na našich školách sú, *absentujú niektoré predmety, ktoré by na školách mali byť.*

Je výborné, ak naši mladí ľudia vedia, že existoval Martin Kukučín, kedy bola Púnska vojna, alebo ako sa volá hlavné mesto Nikaraguy. Ak to však nevedia, nejde o život. O život však ide vždy, keď nedokážu poskytnúť účinnú prvú pomoc poranenému a život môžu pokaziť sebe aj celej svojej rodine, ak nedokážu zvládnuť svoju vlastnú osobnosť.

Zatiaľ čo zemepis a dejepis (a množstvo iných predmetov) sú povinné a žiaci sa ich učia celé roky, kurzy prvej pomoci sú iba sporadické a často na úrovni teórie. Ich absolventi často nedokážu pomôcť ani sebe samým. *Psychológia osobnosti, výchova k sebapoznaniu, systematická výchova k rodičovstvu, sexuálna výchova sú na okraji záujmu spoločnosti.*

Veľmi ľahko sa dá štatisticky zistiť, koľko ľudí vie, kto bol Martin Kukučín a na tomto základe argumentovať kvalitu vzdelávacieho systému. Je ťažké štatisticky zistiť, koľko ľudí zomrelo, pretože ich okolie im nebolo schopné poskytnúť účinnú prvú pomoc a už vôbec nie je možné zistiť, koľké životy boli skazené a zmarené preto, že ľudia nevedeli zvládnuť seba. Takéto štatistiky by však boli skutočným vysvedčením o kvalite vzdelania.

Na strednej škole neexistuje povinný predmet výchova k partnerstvu a rodičovstvu, a tak mladí ľudia vstupujú do životne dôležitých vzťahov nepoučení a často zlyhávajú pri prvých testoch, ktoré im pripraví univerzita života. Ich nepripravenosť dokazujú štatistiky o rozvodovosti, potratoch a slobodných matkách.

**Škola neposkytuje dostatočný priestor na nácvik zručností a rozvoj schopností a nevytvára podmienky na rozvoj tvorivosti.**

Renesančná šírka obsahu predmetov a *obava učiteľov odtrhnúť sa od osnov neposkytuje dostatočný priestor na nácvik praktického využitia získaných teoretických vedomostí. Mnohé predmety už svojím charakterom zostávajú v rovine teoretických vedomostí a jedinou zručnosťou a schopnosťou, ktorú od žiakov požadujú, je schopnosť memorovania a reprodukcie požadovaného.* Ak aj náhodou vznikne záblesk hlbšieho záujmu o nejakú problematiku, býva utlmený učiteľovým "krajičským": "Bolo by síce zaujímavé, zaoberať sa tým dlhšie, ale potom nestihneme prebrať látku."

Častý strach učiteľa pred pádom z piedestálu "najmúdrejšieho v triede", vedie k brzdeniu tvorivých aktivít žiakov v obave, že by náhodou mohli vymyslieť niečo, čo učiteľ nemá v knihe ani v osnovách. *Samotné učebnice svojou predimenzovanosťou faktami a hotovými názormi sú často najspolahlivejšou brzdou rozvoja tvorivosti.*

**Materiálne zabezpečenie a podmienky na školách** pravdepodobne vychádzajú z kutuzovovského "ťažko na cvičisku, ľahko na bojisku". V triedach, ktoré niekedy nie sú väčšie ako priemerná kancelária okresného úradníka, sa často tiesni tridsať žiakov. Kým v prekúrených kanceláriách možno vidieť úradníkov v ľahkom elegantnom oblečení, žiaci vo vetrovkách nie sú žiadnou výnimkou.

Muzeálne vybavenie odborných učební a laboratórií v niektorých školách - ostro kontrastujúce s najmodernejšími počítačmi v iných školách - je najlepším dôkazom absencie koncepčnej finančnej politiky v školstve. *Poddimenzovaný školský rozpočet sa prelieva do vreciek tých škôl, ktorých riaditelia sú najvytrvalejší a dokážu si peniaze takmer doslovne "vyboxovať" (možno preto je toľko riaditeľov práve z radov telocvikárov).* Špičkové počítače na školách a pripojenie na Internet sú zásluhou rôznych nadácií (napríklad Nadácia otvorenej spoločnosti zabezpečuje pripojenie vyše sto slovenských škôl na Internet) a sponzorov a nie výsledkom cieľavedomej a koncepčnej politiky modernizácie školstva.

Bolo by zaujímavé, ale určite frustrujúce, dozvedieť sa, koľko peňazí z chudobného školského rozpočtu sa rozplynulo v pokutách za neskoro uhradené faktúry.

Podľa Maslovovej hierarchie sociálnych potrieb človeka je vytvorenie primeraného prostredia základ-



ným predpokladom pre ďalší rozvoj jeho osobnosti. Nie je možné poskytovať kvalitné vzdelávanie, keď nie je dostatok prostriedkov na zabezpečenie základných hygienických požiadaviek.

Vychádzajúc z uvedených argumentov musíme teda negatívne odpovedať na otázky položené v úvode. Nie, v dnešných podmienkach naše školstvo skutočne neposkytuje vzdelanie zodpovedajúce požiadavkám rýchlo a neustále sa meniacej spoločnosti. Je čas prestať si klamať a povedať si pravdu - treba čo najskôr sústrediť sily na razantnú a rýchlu analýzu súčasné-

ho stavu, stanovenie strategických cieľov a vytvorenie dlhodobej koncepcie modernizácie nášho školstva.

Škola by skutočne mala byť tým najlepším miestom, kde sa poskytuje kvalitné vzdelanie, ktoré naozaj humanizuje človeka.

*Učeným*

*Učený z neba nepadá,  
taký div sa nestal.  
Padnúť je ľahšie, tak sa zdá,  
z vysokého miesta.*

*J. Bily*

**Summary:** Author discusses problems of content, form and quality of education offered by contemporary school. He suggests the necessity of change in the areas of content, structure and strategy of Slovak school system.

## V ZRKADLE PRIESKUMU EFEKTÍVNOTI VYUČOVANIA

A. Albert, Technická univerzita Košice

**Anotácia:** Štruktúra tradičnej vyučovacej hodiny na strednej škole. Reakcie žiakov na túto štruktúru v podobe výsledkov prieskumu na reprezentatívnej vzorke.

**KLúčové slová:** štruktúra vyučovacej hodiny, študijné zvyklosti, prieskum, dotazník.

Naše skúsenosti, ale aj prieskumy z tejto oblasti potvrdzujú, že veľká časť vyučovacích hodín na našich stredných školách má nasledujúcu štruktúru:

- zápis do triednej knihy,
- individuálne skúšania 2-3 žiakov pri tabuli,
- výklad nového učiva,
- zhrnutie učiva,
- zadanie domácej úlohy žiakom.

Boli sme zvedaví, ako vyhovuje takáto štruktúra vyučovacích hodín žiakom stredných škôl. Na jar 1998 sme preto vykonali prieskum študijných zvyklostí našich stredoškôľakov. Do prieskumu bolo zapojených 3387 žiakov zo 48 stredných škôl. Použili sme pritom dotazník, ktorý bol vypracovaný na Alternatívnom Obchodnom Gymnázium v Budapešti. Dotazník obsahuje 50 otázok (výrokov), pričom prvých dvadsať bolo zameraných na prieskum efektívnosti a zaujímavosti vyučovacích hodín. Pomocou nich sme zisťovali klímu vyučovacích hodín.

V tomto krátkom príspevku zameriame našu pozornosť iba na spomínanú prvú časť otázok (pozri tabuľku).

Po analýze odpovedí dochádzame k zaujímavým zisteniam. Z výsledkov prieskumu vyplýva, že **45,17% žiakov stredných škôl sa v škole necíti dobre** (otázka č. 9). **50,66% žiakov sa necíti dobre na vyučovacích hodinách** (otázka č.15) a zrejme **preto sa nerado učí** (59,05% žiakov tvrdí, že nikdy alebo len málokedy sa učí s radosťou a s dobrou náladou – otázka č.13.).

Aké sú možné príčiny tohoto stavu?

**1. 40,92% žiakov sa nudí na vyučovacích hodinách** (31% často, 8,12% spravidla a 1,80% vždy)

**2. Žiaci stredných škôl sú pret'ažení.** Potvrdzujú to aj odpovede na otázku č.5. Až **46,15% žiakov** si nikdy alebo len málokedy osvojí učivo priamo na vyučovacej hodine. Z toho vyplýva, že sa musia učiť aj vo svojom voľnom čase, t.j. doma.

**3. 55,33% žiakov sa nikdy (8,62%) alebo len málokedy (46,71%) cítia byť úspešnými v škole.**

Vážnym problémom je aj to, že **54,80% žiakov sa bojí skúšania** (22,44% často, 12,87% spravidla a 19,29% vždy). Tento strach je obyčajne spojený s neúspechom. Prirodzeným dôsledkom série neúspechov je, že sa žiak vzdá márneho boja o dobré známky. Dokazujú to aj odpovede na otázku č.14, keď až **73,40% žiakov tvrdí, že dôsledkom neúspechov stráca chuť do učenia** (27,28% často, 13,61% spravidla a 32,51% vždy).

Netreba sa preto čudovať, že **55,53% žiakov nemá žiadnu radosť zo školy a navštevuje strednú školu, resp. učí sa len preto, lebo musí** (22,44% často, 18,54% spravidla a 14,64% vždy).

Predkladáme vám len časť z výsledkov prieskumu. Odpovede žiakov iba potvrdzujú neuspokojivý stav v našom strednom školstve, ale súčasne **naznačujú aj**

**úlohy do budúcnosti.** Predovšetkým to, že naše stredné školy musíme urobiť prítiažlivejšími, že vyučovacie hodiny majú byť zaujímavejšie a pes-

**trejšie.** Je to úloha pre učiteľov stredných škôl, ale je to aj výzva pre nás všetkých, ktorí chceme pomôcť našmu školstvu.

Tabuľka č. 1

P.č.	Výroky	Odpovede				
		nikdy	málokedy	často	spravidla	vždy
1	Na vyučovacích hodinách sa nudím	3,31	55,71	31	8,12	1,8
2	Na vyučovacích hodinách dávam pozor	0,94	21,05	33,16	36,7	8,12
3	Sledujem výklad učiteľa	0,62	18,51	31,03	33,33	16,42
4	Keď niečomu nerozumiem, spýtam sa	12,11	51,02	13,97	11,16	11,72
5	Podstatnú časť učiva si osvojím na vyuč. hodinách	7,47	38,68	28,43	17,63	7,71
6	Na otázky učiteľov dokážem odpovedať	0,65	23,03	41,93	29,73	4,46
7	Bojím sa skúšania	10,22	34,93	22,44	12,87	19,49
8	Rád sa predvádzam	47,45	39,3	6,88	3,4	2,89
9	V škole sa cítim dobre	9,65	35,52	25,6	19,46	9,68
10	V škole sa cítim byť úspešný	8,62	46,71	24,92	16,77	2,83
11	Keď niečo neviem, požiadam svojich spolužiakov o pomoc.	3,07	20,46	28,85	18,31	29,29
12	Spolužiaci sa na mňa obracajú o pomoc	4,02	41,33	34,96	13,82	5,76
13	Učím sa rád a v dobrej nálade	16,03	43,02	17,95	11,31	11,51
14	Neúspechy ma dokážu znechutiť	6,2	20,4	27,28	13,61	32,51
15	Na vyučovacích hodinách sa cítim dobre	6,05	44,61	27,78	17,39	4,13
16	Učivo ma zaujíma	3,54	38,94	31,36	21,43	4,64
17	Učím sa len preto, lebo musím	15,68	28,67	22,44	18,45	14,64
18	Učím sa preto, lebo mám pred sebou perspektívne ciele	5,79	16,74	22,38	29,55	25,42
19	Učím sa preto, aby som splnil očakávania	12,52	24,06	27,9	21,64	13,7
20	Svoje študijné problémy konzultujem s dospelými osobami	28,2	39	14,67	8,24	9,71

**Literatúra:**

TANI-TANI, Budapešť, AKG, roč. 1997/1998.

Turek, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava, Edukácia 1998.

**Summary:** The author presents the results obtained in a pedagogic survey on study habits and skills of secondary schools students.

## STANOVISKÁ UČITEĽOV K OTÁZKAM VÝCHOVY K OBČIANSTVU

J. Šlosiar, Fakulta spoločenských vied UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Sociologický výskum súčasného stavu v oblasti výchovy k občianstvu. Stanoviská pedagógov. Obsah skúmaných predmetov. Prestíž skúmaných predmetov v učebných plánoch škôl. Stručná prezentácia výsledkov výskumu.

**Kľúčové slová:** učebné osnovy, sociologický výskum, výchova k občianstvu, vyučovací proces, spoločensko-vedné predmety, informatívna, formatívna, axiologická stránka predmetov

Zmeny, ktoré sa dnes vo výchove mladých ľudí pre život vo vyspelej občianskej spoločnosti odohrávajú, sú zmenami prekračujúcimi prah nového tisícročia. Keďže sa týkajú najmä otázok demokracie, slobody človeka, humánneho, sociálne spravodlivého poriadku a tolerancie medzi ľuďmi, je nutné sa zamyslieť nad tým, akým smerom sa bude uberať príprava mladých

ľudí na život v občianskej spoločnosti, aké prognózy možno zo súčasného stavu výchovy a vzdelávania vyvodit' a aké reformy uskutočniť.

Z doterajších analýz daného stavu výchovy k občianstvu, ktoré sú obsiahnuté v rôznych dokumentoch a odborných časopisoch, môžeme len hypoteticky stanoviť určité teoretické východiská pre ďalšie reformné

kroky. Avšak stanoviť istú diagnózu dnešného stavu je možné iba na základe sociologického výskumu, z ktorého možno formulovať teoretické východiská pre nasledujúce prognózy. Na Katedre filozofických vied FHV UMB v Banskej Bystrici sa jeden z takýchto sociologických výskumov uskutočnil a to formou ankety na jednotlivých stupňoch a typoch škôl v tých učebných predmetoch, ktoré majú na výchovu k občianstvu podstatný vplyv. Sú nimi občianska výchova, občianska náuka, náuka o spoločnosti (ďalej len Ov, On, NoS). Výskum sa uskutočnil v roku 1997 a v prvom polroku 1998. Je súčasťou riešenia integrovanej grantovej úlohy Prognózy didaktického a materiálneho zabezpečenia výchovy a vzdelávania v základných a stredných školách na začiatku tisícročia (vedenej pod číslom projektu 95/5195/611), ktorá sa rieši v rámci učiteľských fakúlt na UMB pod vedením prof. P. Ferka. Výskum vo výučbe uvedených učebných predmetov si kládol za cieľ doplniť informácie o ich súčasnom stave na základných a jednotlivých typoch stredných škôl na Slovensku. V oboch prípadoch boli do výskumu zahrnuté tri oblasti:

1. Stanoviská pedagógov
2. Obsah skúmaných predmetov
3. Prestíž skúmaných predmetov v učebných plánoch škôl

Výskum bol zameraný na:

- **postavenie** jednotlivých filozofických a občiansko-právnych disciplín vo vyučovaní uvedených učebných predmetov;
- **výber** základných problémov z filozofických a občiansko-právnych disciplín (s dôrazom na informatívnu, formatívnu a hodnotovú stránku) vo vyučovacom procese;
- **hierarchizáciu** základných problémov z hľadiska jednotlivých stupňov a typov škôl;
- **spôsob pomenovania** učebného predmetu zahrňujúceho filozofické a občiansko-právne disciplíny;
- **rozsah vyučovania** tohto predmetu na jednotlivých typoch škôl z hľadiska hodinovej dotácie;
- **postavenie a dôležitosť** predmetu v hierarchii jednotlivých vyučovacích predmetov na škole a ďalšie problémy.

Výskumu sa zúčastnilo 474 respondentov (učiteľov uvedených predmetov), z toho na:

- a) základných školách (ZŠ) 228 respondentov;
- b) gymnáziách (G) 72 respondentov;
- c) stredných odborných učilištiach (OU) 94 respondentov;
- d) stredných odborných školách (SŠ) 76 respondentov.

Keďže výskum prináša rozsiahle množstvo poznatkov a námetov, nie je možné ich v plnom rozsahu v tomto článku publikovať. Preto uvediem aspoň tie

najzákladnejšie štatistické údaje, ktoré môžu poslúžiť ako odporúčania pre niektoré reformné kroky nasledujúceho vývoja v otázkach výchovy k občianstvu.

Prvá otázka bola zameraná na zastúpenie spoločenskovedných disciplín vo vyučovacom procese.

Otázka znela: **Myslíte si, že by sa žiaci, študenti či uční na vašej škole mali stretávať s takými spoločenskovednými odbormi, ako sú psychológia, sociológia, právo, politológia, ekonómia, etika a filozofia?**

Respondenti odpovedali, že na ZŠ by to malo byť predovšetkým **právo** (áno 101, skôr áno 71, skôr nie 28, určite nie 5 a neviem 23) a **etika** (áno 206, skôr áno 17, skôr nie 2, neviem 3). Menej už sa prikláňali k **psychológii** (áno 64, skôr áno 89, skôr nie 41, určite nie 12, neviem 22) a **ekonómii** (áno 39, skôr áno 84, skôr nie 42, určite nie 23, neviem 40). Pochybnosti vyslovovali nad zaradením **filozofie** do vyučovania (áno 20, skôr áno 68, skôr nie 62, určite nie 34, neviem 44), **sociológii** (áno 40, skôr áno 75, skôr nie 53, určite nie 22, neviem 38) a **politológii** (áno 18, skôr áno 37, skôr nie 74, určite nie 46, neviem 53).

V **gymnaziálnom štúdiu považujú** za dôležité zastúpenie všetkých uvedených odborov - **psychológia** (áno 62, skôr áno 6, skôr nie 2, neviem 2), **právo** (áno 64, skôr áno 7, neviem 1), **ekonómia** (áno 62, skôr áno 7, skôr nie 3), **filozofia** (áno 66, skôr áno 6), **sociológia** (áno 43, skôr áno 22, skôr nie 4, neviem 1), **politológia** (áno 49, skôr áno 19, určite nie 1, neviem 3), **etika** (áno 55, skôr áno 10, skôr nie 3, určite nie 2, neviem 2).

Na odborných učilištiach respondenti za najdôležitejšie odbory považovali **etiku** (áno 83, skôr áno 10, skôr nie 1), **právo** (áno 70, skôr áno 20, skôr nie 2, neviem 2), **psychológiu** (áno 66, skôr áno 24, skôr nie 4), **ekonómiu** (áno 49, skôr áno 33, skôr nie 10, neviem 2) a **sociológiu** (áno 40, skôr áno 37, skôr nie 14, neviem 3). Za menej dôležité považovali **politológiu** (áno 32, skôr áno 28, skôr nie 26, určite nie 5, neviem 3) a **filozofiu** (áno 29, skôr áno 35, skôr nie 20, určite nie 8, neviem 2).

Poradie v dôležitosti **na stredných odborných školách** sa približovalo k poradiu na gymnáziách. Respondenti považovali za dôležité zastúpenie každého odboru - **psychológia** (áno 63, skôr áno 12, určite nie 1), **právo** (áno 44, skôr áno 28, skôr nie 1, určite nie 1, neviem 2), **ekonómia** (áno 35, skôr áno 20, skôr nie 7, určite nie 5, neviem 2), **filozofia** (áno 44, skôr áno 22, skôr nie 7, určite nie 2, neviem 1), **sociológia** (áno 35, skôr áno 35, skôr nie 6), **politológia** (áno 26, skôr áno 26, skôr nie 16, určite nie 5, neviem 3), **etika** (áno 64, skôr áno 9, skôr nie 1, určite nie 1).

Ďalej sa respondenti vyslovovali k preferencii informatívnej, formatívnej a axiologickej stránky vo vyu-

čovacom procese uvedených odborov tým, že odpovedali na otázku: **Čo by malo byť účelom poznávania v týchto odboroch?**

Respondenti sa zhodli v tom, že všetky stránky sú vo vyučovacom procese potrebné. Pri preferencii informatívnej stránky sa respondenti na ZŠ vyjadrili za áno 139, skôr áno 61, skôr nie 12, určite nie 3, neviem 13, na gymnáziách za áno 61, skôr áno 10, skôr nie 1, na odborných učilištiach za áno 73, skôr áno 17, skôr nie 1, určite nie 1, neviem 2, na SŠ za áno 139, skôr áno 61, skôr nie 12, určite nie 3, neviem 13. Pri preferencii formatívnej sa vyslovili na základných školách za áno 148, skôr áno 69, skôr nie 4, neviem 7, na gymnáziách za áno 45, skôr áno 23, skôr nie 1, neviem 2, na odborných učilištiach za áno 73, skôr áno 15, neviem 3, na SŠ za áno 56, skôr áno 15, skôr nie 1, neviem 3, a napokon pri axiologickej stránke sa respondenti vyslovili na ZŠ za áno 178, skôr áno 40, skôr nie 1, neviem 9, na gymnáziách za áno 54, skôr áno 16, skôr nie 1, neviem 1, na OU áno 76, skôr áno 13, určite nie 1, neviem 4, na SŠ za áno 60, skôr áno 11, skôr nie 2, neviem 3. Zo zaznamenaných faktov vyplýva, že v obsahu výučby uvedených odborov musia byť v rovnakej miere zastúpená tak informatívna a formatívna stránka, ako aj axiologická stránka, prostredníctvom ktorej sa žiaci a študenti zoznamujú s otázkami nastolovania životných hodnôt. Toto stanovisko respondenti potvrdili aj v odpovediach na ďalšiu otázku, ktorá znela: **Ktorému z uvedených prístupov z predchádzajúcej otázky by ste dali prednosť na vašom type školy?**

Medzi dôležité problémy vo výchove k občianstvu patria i otázky proporcionality zastúpenia týchto spoločenskovedných disciplín vo vyučovacom procese. Na otázku, **akoby začlenenie uvedených spoločenskovedných disciplín riešili na svojej škole,** respondenti odpovedali: existenciou jedného vyučovacieho predmetu typu Ov, On alebo NoS, ktorý by učil pedagóg s aprobáciou pre tento predmet (ZŠ 194, G 37, OU 70, SŠ 42), existenciou jedného vyučovacieho predmetu typu Ov, On alebo NoS, ktorý by celý učil odborník na jednu z uvedených spoločenskovedných disciplín, napr. filozof, právnik atď. (ZŠ 5, G 5, OU 4, SŠ 5), osobitným vyučovaním jednotlivých spoločenskovedných disciplín v osobitných učebných predmetoch ako napr. právo, sociológia atď. (ZŠ 2, G 15, OU 6, SŠ 7), ľubovoľným stanovením učebného predmetu, resp. učebných predmetov vychádzajúc zo špecifik školy (ZŠ 16, G 7, OU 8, SŠ 11). Niektorí respondenti sa vyslovili za iné varianty alebo za kombináciu predchádzajúcich návrhov. Väčšina z opýtaných sa však vyslovila za osobitný predmet (na ZŠ pre Ov, G pre NoS, OU a SŠ pre On) s kvalifikáciou učiteľa pre tento predmet.

Keďže po roku 1989 sa viedli mnohé spory o tom,

aký názov, resp. názvy majú mať predmety podieľajúce sa na výchove k občianstvu, bola namieste otázka: **Pokiaľ ste sa vyslovili za existenciu jedného učebného predmetu, uveďte, aký názov by mal mať tento predmet?** Respondenti sa vyslovili za **občiansku výchovu** (na ZŠ 100, G 4, OU 9, SŠ 2), za **občiansku náuku** (na ZŠ 26, G 3, OU 22, SŠ 13), za **náuku o spoločnosti** (na ZŠ 62, G 24, OU 38, SŠ 25), za **sociálne vedy** (na ZŠ 1, G 1, OU 2, SŠ 0), za **spoločenské vedy** (na ZŠ 18, G 16, OU 23, SŠ 21), iný názov (na ZŠ 11, G 3, OU 0, SŠ 15). Z týchto údajov vyplýva, že na ZŠ **dominuje predmet Ov** a na všetkých typoch **stredných škôl zasa NoS** v alternatívne s **predmetom spoločenské vedy**.

V nadväznosti na otázku o názve predmetu ďalšia otázka pre respondentov znela: **Aký rozsah vyučovania by ste na vašej škole pre uvedený predmet zvolili?**

Za výučbu, ktorá sa sústreďuje iba do jedného školského roku, sa vyslovilo len 7 respondentov zo ZŠ. Za rozdelenie výučby do dvoch rokov sa vyjadrilo na ZŠ 75, G 7, OU 0, SŠ 5 respondentov a za výučbu, ktorá by mala prebiehať počas celej doby štúdia sa vyjadrilo na ZŠ 83, G 55, OU 91, SŠ 66, čo znamená jednoznačne najväčšie množstvo respondentov. Za iné riešenie sa vyjadrilo na ZŠ 61, G 9, OU 1, SŠ 4 respondentov. Najčastejšie sa vyjadrovali za systematickú výučbu počas celého štúdia.

Zaradenie týchto predmetov v učebných plánoch jednotlivých škôl je otázkou, na ktorú respondenti odpovedali v rámci desaťbodovej stupnice. V tejto súvislosti sa vyslovili k otázke: **Ak prijmeme predstavu desaťbodovej stupnice na ohodnotenie jednotlivých vyučovacích predmetov z hľadiska dôležitosti, na ktorý stupeň by ste skúmaný predmet zaradili?** Väčšina respondentov zo všetkých typov škôl sa pohybovala v rozpätí medzi tretím a piatym stupňom desaťbodovej hodnotovej stupnice, z čoho možno usúdiť, že tomuto predmetu pripisujú relatívne vysokú mieru dôležitosti.

Učebné osnovy sú neodmysliteľnou stránkou vyučovacieho procesu. I tu je však situácia zložitá, a preto sú pre respondentov opodstatnené otázky: **Máte k dispozícii učebné osnovy pre váš typ školy? Zodpovedajú zámerom skúmaného vyučovacieho predmetu?**

Na ZŠ odpovedalo áno 42 respondentov, zväčša áno 55, len čiastočne 110, nie 10, iná odpoveď 6. Na G boli odpovede zastúpené nasledovne: áno 7, zväčša áno 43, len čiastočne 17, nie 2, iná odpoveď 2. OU áno -16, zväčša áno -45, len čiastočne -27, nie -6. SŠ áno -14, zväčša áno -37, len čiastočne -22, nie 2, iná odpoveď -1.

Uvedené údaje naznačujú, že nie všade majú učitelia

k dispozícii učebnej osnovy a nie vždy zodpovedajú zámerom vyučovacieho procesu.

Napokon sa mali respondenti vyjadriť k otázke: **V čom vidíte hlavný problém súčasnej výučby skúmaného predmetu?**

K nie dobrým učebným osnovám sa vyjadrili: ZŠ - 24, G - 4, OU - 7, SŠ - 3. K nie zodpovedajúcim učebniciam sa vyjadrili: ZŠ - 52, G - 9, OU - 36, SŠ - 28. K tomu, že učiteľovi nie je poskytovaná dostatočná metodická pomoc, sa vyjadrili: ZŠ - 30, G - 6, OU - 12, SŠ - 8. K tomu, že nezodpovedajú ani učebné osnovy, ani učebnice, ani metodická pomoc, sa vyjadrili: ZŠ - 62, G 51, OU 37, SŠ 35. Ani tieto údaje nesvedčia o plnej spokojnosti v otázkach vybavenosti učebnými osnovami, učebnicami a tiež možnosťami metodického usmernenia učiteľov.

Odpovede vyjadrené v štatistických údajoch na uvedené otázky naznačujú, že pre výchovu mladých ľudí do života vo vyspelej občianskej spoločnosti je nutné ešte mnoho urobiť. Predovšetkým je dôležité jasne zadefinovať, ktoré vedné disciplíny a v akom rozsahu vstúpajú do obsahu vyučovacieho procesu na jednotlivých

typoch škôl. Ďalej je dôležité, aby sa v nasledujúcom vývoji posilnila formatívna stránka predmetu so zameraním na utváranie kultúrnych hodnôt občianskeho života. Učitelia nie sú jednotní ani v názve a v rozsahu vyučovacieho predmetu, aj keď väčšina z nich sa prikláňa k názoru, že na ZŠ by to mal byť predmet Ov a na jednotlivých typoch stredných škôl NoS v alternatíve so spoločenskými vedami. Tým, že v pláne učebných predmetov hodnotia Ov a NoS na treťom až piatom mieste, dávajú mu relatívne vysoký kredit. Nad'alej však pretrvávajú problémy s nedostatkom učebných osnov, s tvorbou vhodných učebníc a nedostatočná je i metodická pomoc, najmä pre začínajúcich učiteľov.

V anketových otázkach sme neuvádzali tú alternatívu, v ktorej štatistické vyhodnotenie vykazuje nulovú hodnotu. V bodoch "iné riešenie" učitelia vyslovili množstvo nových poznatkov, skúseností a námetov, ktoré si zasluhujú osobitnú pozornosť. Tieto budú následne publikované v pedagogickej tlači. Ide napr. o otázky kvalifikačnej štruktúry učiteľov, postavenie skúmaného predmetu na súkromných a osobitných školách a ďalšie.

*Summary: The author presents the results of a survey focused on the present state of education to citizenship.*

## **EURÓPSKE KLUBY – JEDNA Z CIEST VÝCHOVY K EURÓPANSTVU**

V. Hoffmanová, Metodické centrum Prešov

*Anotácia: Potreba výchovy mládeže pre život v zjednotenej Európe. Klubová práca. Program výchovy k porozumeniu európskej výchovy. Zakladanie Európskych klubov. Program a organizácia práce v kluboch. Perspektívy.*

*KLúčové slová: Európske kluby, program práce, ciele, perspektívy*

### **Prečo je potrebná európska dimenzia výchovy**

Mladí ľudia potrebujú získať vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré budú potrebovať, ak sa naša republika stane plnoprávnym členom Európskej únie. Pre ich budúce uplatnenie je dôležité, aby získali vyššie vzdelanie, predpoklady pre mobilitu potrebnú v bežnom živote a v uplatnení sa v multijazykovej a multikulturálnej spoločnosti, akou je Európa. Pre budúcnosť Európy a sveta je žiaduce, aby mladí ľudia boli schopní rozvíjať kultúrne dedičstvo predchádzajúcich generácií a niesť svoj diel zodpovednosti za osud Európy.

Asociácia učiteľov občianskej výchovy by mohla začať konzultácie s učiteľmi a nadriadenými inštitúciami o zaradení európskej dimenzie výchovy do školských osnov. S tým, samozrejme, súvisí príprava učiteľov a konzultácie s pedagógmi iných štátov, kde - ako napríklad v Poľsku, majú už v tejto oblasti dobré skúsenosti. V mimotriednej práci a záujmovej činnosti majú

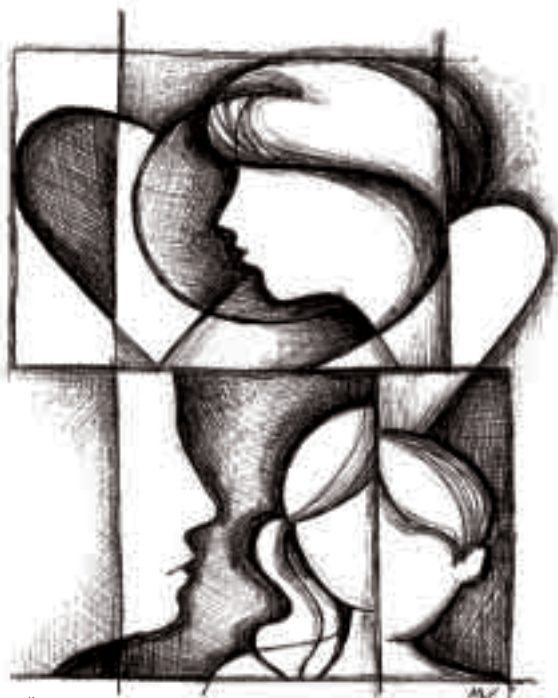
európski pedagógovia dobré skúsenosti s prácou európskych klubov. ASUON by na tomto poli mohla byť koordinátorom medzi učiteľmi a pomôcť im vypracovať spoločnú stratégiu. Niektoré školy takéto kluby už majú a žiaci i učitelia pociťujú radosť s práce a dosiahnutých výsledkov. Metodické centrum v Prešove, kabinet občianskej výchovy, dokonca usporiadal prvý ročník súťaže Európskych klubov v júni 1998.

Avšak cieľ, ktorý proeurópska výchova má, nie je dosiahnuteľný len takýmito izolovanými ostrovčekmi, kde sa objavovali prvé úrody na poli európskej dimenzie vzdelávania. ASUON by preto mal preberať kontrolu nad kontinuitou a koordináciou práce takýchto krúžkov. Súčasťou jej aktivít by mala byť spolupráca s vládnymi a mimovládnymi inštitúciami, vytváranie podmienok pre fungovanie európskych klubov na školách, napríklad prostredníctvom získavania grantov a napájania sa na internacionálne zdroje. Program výchovy k porozumeniu európskej myšlienky by sa mal začať už v útlom

veku, ktorý je prístupnejší a otvorený všetkému novému. Mal by obsahovať vzájomné rešpektovanie sa, ochotu pomôcť a spolupracovať, ochotu podporiť iných v ich tvorivom a dobre mienenom úsilí a schopnosť robiť kompromisy. Myslím, že podobné prvky sa začínajú objavovať v etickej výchove na školách, avšak táto sotva stačí na dosiahnutie cieľa. Okrem mravných aspektov by mala výchova obsahovať náučné prvky, ako je zoznamovanie sa s kultúrnymi a politickými aspektmi Európy. Žiaci by mali vedieť, ako môže zjednocovanie Európy pôsobiť na ich vlastný život a život ich lokálnej pospolitosti, regiónu, národa a aký bude dopad tohto fenoménu na celosvetové spoločenstvo.

Margita Belardová (Portugalsko), národná koordinátorka programu **Európska dimenzia vo vzdelávaní**, v brožúrke *European Clubs* (Council of Europe Press, 1993) sformulovala hlavné body výchovy k európskemu citeniu v podstate takto:

- výchova k proeurópanstvu by mala začať už na základnej škole;
- mala by byť interdisciplinárna, nie zaradená v špeciálnom predmete;
- európska dimenzia by sa mala objaviť v podobe rôznych školských aktivít, mala by byť prinajmenšom v osnovách voliteľných predmetov a figurovať ako multidisciplinárny problém;
- výchovné a vzdelávacie témy by sa mali zamerať na
  - zdôrazňovanie spoločného európskeho dedičstva, kultúrnej rôznorodosti, ktorá tvorí európsku mozaiku;
  - poukazovanie na vzájomnú závislosť a potrebu kooperácie;
  - pestovanie vedomia európskeho pluralizmu;



M. Ďuranková: *O človeku*

- oboznamovanie sa s otázkami európskej integrácie;
- hľadanie významu Európy v celosvetovom meradle;
- informácie o Európskej únii, jednotnom trhu, Rade Európy.

Bolo by vhodné, aby si ASUON zobrala na starosť vyškolenie učiteľov pre prácu Európskych klubov. Metodické centrá by sa mohli venovať organizovaniu aktivít pre učiteľov a žiakov a v spolupráci s ŠPÚ vydávať vhodné učebné materiály.

MC Prešov a MC Bratislava vydali už pracovný materiál *Ja a Európa* od autorky Viery Hoffmanovej.

### Postup pri zakladaní Európskych klubov

Práca v Európskom klube je jednak možnosťou zmysluplného trávenia voľného času, a jednak je to jedna z ciest realizácie myšlienky európskeho uvedomenia.

Aké sú návrhy na prácu klubov?

1. Európske kluby na školách by sa mohli stať základnými bunkami proeurópskej výchovy.
2. Ich vznik a fungovanie na jednotlivých školách by záviseli od podmienok špecifických čít školy.
3. Kluby majú byť súčasťou záujmovej činnosti a členstvo v nich je dobrovoľné pre žiakov aj učiteľov.

### Hlavné ciele klubu

- rozvoj proeurópskeho citenia žiakov a v tom zmysle šírenie myšlienky medzi ostatnými žiakmi;
- získavanie odbornej a sponzorskej pomoci pri šírení informácií o klube, vytváranie podmienok pre rozvoj vedomostí o týchto okruhoch:
  - Európa - fyzikálne, historické, kultúrne ekonomické aspekty;
  - Európske inštitúcie - štruktúra, ciele kompetencie;
  - Európske spoločenstvo a Rada Európy - informácie o podmienkach členstva, kultúrnych, sociálnych a politických zvláštnostiach členských krajín;
  - procesy a zmeny, ktoré menia tvár Európy;
  - ciele európskej integrácie;
- prínos k pochopeniu európskeho pluralizmu, jedinečnosti a rozdielnosti jednotlivých národných kultúr;
- prínos k tolerancii a rešpektovaniu iných kultúr a zvláštností prostredníctvom kontaktov a poznávania;
- rozvoj zmyslu pre zodpovednosť za osud Európy, najmä s dôrazom na mier, ľudské práva a ich obranu;
- rozvíjanie zmyslu pre ochranu prírodného a kultúrneho dedičstva.

### Náplň práce klubu

V intenciách cieľov klubu by potom mohla byť realizovaná konkrétna práca žiakov. Ponúkame niekoľko vhodných aktivít.

- zhromažďovanie a systematizácia dokumentov a informácií;

- organizovanie neformálnych stretnutí členov krúžku;
- premietanie filmov, videokaziet..., ktoré si možno vypožičať aj od inštitúcií Európskej únie, od veľvyslanectiev, od Rady Európy, a tak priblížiť žiakom informácie o európskych inštitúciách a jednotlivých krajinách;
- usporiadanie súťaže "Európsky deň v škole, kde by sa mohli prezentovať zhromaždené materiály;
- organizovanie napríklad kultúrnych alebo športových aktivít vzťahujúcich sa k Európe;
- vyhotovenie nástieniek, kde by sa v rámci Európskeho týždňa denne obmieňali informácie o jednotlivých európskych krajinách;
- výmena informácií medzi jednotlivými klubmi na národnej a medzinárodnej úrovni;
- príprava vhodných učebných materiálov, napríklad hier, krížoviek, novin...

Európske kluby by si mali vytyčovať jednoduché a dosiahnuteľné ciele. Bohatstvo aktivít závisí od iniciatívy klubov, školského prostredia, požiadaviek a podmienok obce, podpory od vedenia školy a rodičov a pod.

### Program práce klubu

Zameranie činnosti Európskeho klubu závisí od toho, k čomu majú žiaci najbližšie v súvislosti s profesijným, geografickým, kultúrnym, regionálnym poslaním a postavením školy. Klub sa podľa toho môže zamerať na oblasť kultúry, ekonomiky, zemepisných zvláštností, vedeckého pokroku, životného štýlu, folklóru krajín Európy atď.

### Organizácia práce

Formovanie Európskeho klubu môže prebiehať napríklad takýmto spôsobom: Učiteľ, ktorý vyučuje občiansku výchovu, občiansku náuku alebo náuku o spoločnosti, prípadne niektorý iný ochotný učiteľ, sústreďí malú skupinu žiakov a spolu vytýčia základné úlohy a aktivity klubu. Tento predbežný náčrt predložia riaditeľovi školy. Mal by byť aj predmetom diskusie pedagogického zboru za prítomnosti zakladajúcich členov klubu. Pripomienky vedenia školy a pedagógov by sa mali zahnúť do konečnej podoby a opäť predložiť vedeniu školy na súhlas. Výstupný materiál spolu s menami a adresami členov klubu a koordinátora by bolo vhodné dať na vedomie inštitúcii, ktorá daný projekt riadi a koordinuje, napríklad MC Prešov – kabinet občianskej výchovy, Informačnému a dokumentačnému centru o Rade Európy, metodickému oddeleniu príslušného okresu a kraja, Asociácii učiteľov občianskej výchovy a podobne. Ak je už Európsky klub definitívne založený, potom by sa mali realizovať tieto aktivity:

- **informačná kampaň o klube** (formou obežníka, článku v školskom časopise, i informáciou na nástenných novinách, organizáciou informačného mítingu,

provizórnou tlačovou konferenciou, prípravou a realizáciou programu v školskom rozhlase, informačným vstupom do regionálneho rozhlasového vysielania);

- **administratíva klubu** (zoznam členov klubu, súhlas členov klubu so stanovami, súhlas rodičov s prácou ich dieťaťa v klube, harmonogram zasadnutí);
- **predstavenie klubu** rodičovskému združeniu, Asociácii učiteľov občianskej výchovy,
- **témy na prvé stretnutie klubu** (informácie o podmienkach členstva, aktivity podobných klubov, vyhlásenie súťaže na motto a emblém klubu);
- **rozdelenie úloh v klube** (voľba prezidenta, tajomníka, zapisovateľa, pokladníka, člena povereného stykom s verejnosťou);
- **rozdelenie práce medzi členov klubu**, napr.:

1. *skupina*: zhromažďovanie informácií o iných podobných kluboch, nadväzovanie kontaktov s vyslanectvami, konzulátmi a zástupcami medzinárodných organizácií,

2. *skupina*: nadväzovanie kontaktov s turistickými kancelármi (propagačné materiály), spolupráca s organizáciami zodpovednými za životné prostredie, kultúrne dedičstvo...;

3. *skupina*: nadväzovanie kontaktov so školami ochotnými spolupracovať s podobnými klubmi;

4. *skupina*: kontaktovanie sa s miestnymi organizáciami, firmami za účelom získania sponzorov;

5. *skupina*: príprava stanov klubu, podmienok členstva, rozpočtu;

6. *skupina*: plánovanie aktivít klubu.

Ďalej predkladám návrh realizácie projektu v týchto fázach:

1. Učiteľ v spolupráci so zainteresovanými žiakmi pripraví plán práce, načrtne v ňom spoluprácu s inštitúciami, ktoré sa zaujímajú o európsku dimenziu vzdelávania a s podobnými klubmi a školami.

2. Klub si vytýči hlavný zámer svojej práce (čiastkové ciele, význam a zmysel aktivít, rozdelenie úloh, rozvrh práce, zdroje - granty, sponzorstvo).

3. Klub predstaví seba a svoj program riaditeľovi školy, pedagogickému zboru a vezme do úvahy prípadné námietky, rady, pripomienky učiteľov.

4. Vlastná realizácia programu práce.

5. Zhodnotenie práce a príprava správy obsahujúcej výsledky práce, ťažkosti a nedostatky, s ktorými bola realizácia programu spojená, návrhy na zmeny a ďalšie osudy klubu.

6. Šírenie výsledkov práce klubu, prezentácia výsledkov (nástenky, časopis, rozhlas), informačné mítingy so spolužiakmi, sponzormi, rodičmi.

7. Príprava stretnutia s podobným klubom: Táto fáza je spojená s hľadaním podobného klubu v niektorej európskej krajine prostredníctvom Metodického centra v Prešove – kabinetu občianskej výchovy, alebo Infor-

mačného a dokumentačného strediska o Rade Európy v Bratislave, Internetu, inzerátov v tlači, televízii a podobne. Klub vyvinie iniciatívu, nadviaže kontakt a hľadá vhodnú tému pre spoločný "projekt", respektíve výber vhodných tém, ktoré by sa prerokovali na stretnutí Ak osobné stretnutie členov z rôznych, najmä finančných dôvodov nie je predbežne možné, kontakt sa udržuje aspoň formou výmeny informácií, materiálov, listov a podobne.

Dôležité je, aby sa mladí ľudia vzájomne spoznali. K tomu určite prispeje korešpondencia, výmena informácií o sebe, svojej obci, škole... Osvedčená je výmena školských časopisov, fotografií, videokaziet výrobkov, ktoré žiaci vytvorili v rámci záujmovej činnosti a podobne. Poznámam, že najmä žiaci a študenti krajín západnej Európy uprednostňujú výmenu a kontakt prostredníctvom elektronického poštového systému.

### Perspektívy

Cieľom a zmyslom európskych klubov je rozvoj rôznych podôb vzťahov medzi žiakmi a študentmi základných a stredných škôl, rôznych regiónov a krajín. Je všeo-

becne známe, že vzájomná nedôvera a nepochopenie vyplýva hlavne z toho, že sa ľudia nepoznajú a nevedia nič o svojej histórii, zvykoch, národných tradíciách, kultúre, mentalite...

Preto by náš projekt mohol prispieť prostredníctvom vzájomných kontaktov k úcte tolerancii, pochopeniu a mieru v Európe.

Nadviazanie priateľstva a utužovanie porozumenia by mohlo viesť k fungovaniu takých ľudských hodnôt, ako je prijímanie odlišností, zmysel pre rovnosť, spojenie síl na dosiahnutie spoločných prospešných cieľov na národnej aj medzinárodnej úrovni.

Domnievam sa, že jedným z dôležitých momentov je aj zdokonaľovanie sa v cudzích jazykoch a odstránenie tejto bariéry, oddeľujúcej našu mládež od kultúry a civilizácie v iných častiach Európy a sveta.

Myslím si, že ak mladí ľudia, hoci aj cestou práce v Európskych kluboch pochopia, že žijeme na jednej planéte a že všetky nedostatky a chyby, ktorých sa dopustíme budú mať dopad na nás všetkých, lebo nemáme inú možnosť iba žiť spolu, potom sme urobili pre Európu a budúcnosť veľmi veľa.<sup>1</sup>

*Summary: How to organise a European Club in primary and secondary schools.*

## JEDNA Z MOŽNOSTÍ RIEŠENIA PROBLÉMU UČENIA SA U ŽIAKOV SOU

K. Kohutiarová, Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy Košice

*Anotácia: Problémy stredoškôľakov v oblasti vzdelávania a učenia sa. Individuálne, skupinové poradenstvo - vo vzdelávacom vývine. Hromadné poradenstvo ako prevencia. Program Zábavný kurz správneho učenia.*

*KLúčové slová: potenciál učenia, motivácia, individuálne, skupinové, hromadné poradenstvo, zefektívnenie a racionalizácia spôsobov a metód učenia, kurz správneho učenia*

Výsledky **prieskumov** problémov stredoškôľakov **Košického kraja** v oblasti vzdelávania a učenia, ktoré realizuje Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy v Košiciach, avizujú **najmä u žiakov SOU slabé využívanie potenciálu** v prospech učenia sa a **nízku motiváciu** k štúdiu a vzdelávaniu vôbec (75%), neefektívne až nesprávne učebné návyky (18%) a pocity preťaženia školskými i mimoškolskými povinnosťami, často v nadväznosti na pasívnu organizáciu denného režimu (44%).

Okrem iného PPP pre SŠ v Košiciach v rámci komplexného poradenstva poskytuje pomoc žiakom stredných škôl pri riešení problémov okrem iného vo vzdelávacom vývine formou individuálneho a skupinového poradenstva a prevencii formou hromadného

poradenstva. Samozrejme, podstatne vyššiu účinnosť smerom k žiakom vykazujú aktivity realizované kontinuálne obsahovo i časovo.

V školskom roku 1997/98 sme s úmyslom výraznejšej pomoci žiakom SOU v oblasti vzdelávania **vypracovali program Zábavný kurz správneho učenia**, ktorý vo fáze overovania prebehol na SOU spojov v Košiciach u žiakov 2. ročníka. Základnou líniou programu je **aplikácia pedagogicko-psychologického pohľadu na problémy** s učením **hravou formou**, ktorá je študentom blízka.

Vo všetkých podstatných determinantoch realizácie je program postavený tak, aby ho v teréne školy mohol realizovať **výchovný poradca, triedny učiteľ**, alebo **pedagóg školy**, ktorému je táto téma blízka a má zá-

<sup>1</sup> *Poznámka autorky: Spracované pre potreby učiteľov občianskej výchovy s využitím skúseností pani Margaréty Belardovej, národnej koordinátorky programu Európska dimenzia vo vzdelávaní - Portugalsko.*





M. Ďuranková: *V mori hviezd stratení*

ujem pracovať so žiakmi. K primárnym **cieľom**, ktoré program sleduje, patrí **podpora samostatnosti** žiakov v procese učenia, **podpora pozitívnej motivácie** k štúdiu, **zefektívnenie** a **racionalizácia** spôsobov a metód učenia, **odbúranie nesprávnych** a vytvorenie nových učebných **návykov**, vytvorenie individuálneho učebného programu, resp. plánu, samotným žiakom, v súlade s jeho potrebami a predpokladmi.

Obsahová štruktúra je rozvrhnutá do **5 základných stretnutí**, odporúčaný počet účastníkov je **10-15**, časová náročnosť jedného stretnutia je 45-60 minút. Program je aplikovateľný u žiakov, ktorí majú napríklad rapídne horší prospech po prechode zo ZŠ na SŠ, nevedia sa učiť, ale aj pre tých, ktorí si chcú svoj prospech zlepšiť. Jedinou podmienkou je záujem a chuť žiakov pracovať na seba v oblasti učenia.

Vychádzajúc z pozitívnych skúseností z práce so stredoškólakmi, sme pre jednotlivé stretnutia určili univerzálne použiteľnú štruktúru, pozostávajúcu z **úvodnej krátkej rozhrievacej**, resp. **uvoľňovacej techniky**, ktorá študentov pripraví na individuálnu resp. skupinovú prácu orientovanú na naplnenie cieľa stretnutia, **a to zážitkovou formou s následnou racionalizáciou**

temy. Záver tvorí **diskusia** a informácia o priebehu ďalšieho stretnutia.

**Ťažiskové okruhy** jednotlivých piatich stretnutí sú centrované na:

- **jedinca** (kto som?, aké sú moje predpoklady k učeniu sa?, vonkajšie, vnútorné faktory ovplyvňujúce učenie sa v škole a doma pozitívne a negatívne, možnosti ich eliminácie);
- **koncentráciu** (čo robiť, ak sa neviem sústrediť, ako môžem zlepšiť svoju pozornosť, ako sa naučiť oddeľovať podstatné informácie od nepodstatných, preťaženosť a iné prekážky);
- **pamäť** (prečo je dôležité neustále precvičovať a skvalitňovať pamäť? Typológia pamätí podľa aspektu významnosti pre učenie, zabúdanie);
- **motiváciu** – ako kľúčový prvok programu (prečo a ako sa môžem motivovať, ciele, plány a záujem o riešenie problému v učení, kroky vedúce k prekonávaniu prekážok);
- **efektívne a racionálne** spôsoby a metódy učenia sa (príprava individuálneho učebného programu, resp. plánu, samotným študentom s uplatnením všetkých doterajších poznatkov a skúseností z predchádzajúcich stretnutí).

Na všetkých stretnutiach sa uplatňovali **hrové aktivity**, súťaživé prvky, kresba, časopisecká či knižná literatúra, ktoré boli pozitívne prijímané. Okrem toho sme žiakom priebežne po každodennom stretnutí poskytovali písomný súhrn alebo malý breviár najdôležitejších poznatkov venovaných ťažiskovým blokom programu s krátkymi praktickými cvičeniami, ktorý budú môcť využívať naďalej podľa potreby.

Ciele, obsah, zameranie programu i forma jeho realizácie vo fáze overovania bola študentmi prevažne veľmi pozitívne prijatá, čo nám potvrdili spätné väzby zo zadaneho vyhodnocovania formulára.

Tento program si **nekladie veľmi vysoké ciele**, ale prax nám ukázala, že **jeho záber je podstatne širší**, napr. v tom, že žiaci vysoko oceňujú ochotu pomôcť a podporiť otvorenosť a dôveru pri riešení nielen problémov v učení, čo program obohacuje o ľudský aspekt. Nemenej významným predpokladom je, že žiaci si v budúcnosti dokážu ľahšie identifikovať prípadne problémy v učení a pokúsia sa nájsť pre seba to najlepšie riešenie.

*Summary: 'The author presents her experiences with the programme of Pedagogic - Psychological Consultancy Centre, the role of which is to help apprentices to gain some basic study skills.'*

**Pre užívateľov Internetu!**

Nezabudnite navštíviť našu novú stránku:

**www.mcbb.sk**

## PREDSUDKY ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV

E. Homolová, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Hlavné problémy začínajúceho učiteľa cudzieho jazyka. Zaujatie správneho postoja k problémom.*

**Kľúčové slová:** *začínajúci učiteľ, psychický tlak, cudzí jazyk, učebný plán, učebnica, metodická príručka, predsudky začínajúceho učiteľa*

Každý učiteľ si veľmi dobre pamätá svoje prvé hodiny, ktoré odučil buď počas pedagogickej praxe alebo na prvom pôsobisku. Väčšinou to neboli pocity príjemné, veď prevládala nervozita, strach, neistota a v hlave otázky: Kde mám plán? Bude hrať magnetofón? Čo ak nestihnem všetko? Na ktorej strane je to dobré cvičenie? Nezabudla som obrázky? Kedy to vlastne zvoní? Takýto psychický tlak, spolu s predsudkami, ktoré si začínajúci učiteľia "pribalia do aktovky", môže mať negatívny dopad na ich sebavedomie a na pocit úspechu, ktorý je taký dôležitý práve na začiatku profesionálnej kariéry.

Ako sa tomu môžeme vyhnúť?

**Prvý predsudok:** *Musím vedieť všetko...*

Jednou z najčastejších obáv učiteľa cudzieho jazyka je to, že sa ho žiaci môžu kedykoľvek opýtať na výraz, ktorý nebude poznať, alebo si naň hneď nespomenie. Skúste úprimne priznať, že to neviete. Opýtajte sa žiakov, či majú predstavu, koľko slov obsahuje slovná zásoba napríklad anglického jazyka a nech odhadnú, či je v ľudských silách naučiť sa všetky. Pokúste sa vysvetliť, že cudzí jazyk sa učíme celý život a nikdy ho nebudeme dokonale ovládať tak, ako neovládame perfektne ani svoj materinský jazyk.

Sľúbte však žiakom, že sa na ten výraz pozriete a povieť im ho na nasledujúcej hodine. Zároveň im poradte, kde a ako si môžu vyhľadať slovíčka, ktoré ich zaujímajú. Ich otázky vám umožnia pružne meniť časť plánu hodiny a venovať sa tomu, čo žiakov zaujíma.

**Druhý predsudok:** *Učebnica je alfou a omegou mojej práce, musím prebrať všetko, čo je v nej a postupovať podľa metodickej príručky. Veď ju napísali odborníci...*

To je síce pravda, ale títo odborníci nepoznali ani vás ani vašu triedu. Vašou prioritou sú predsa žiaci a nie učebnica! Ak sa vám zdá, že sa im niečo nepáči, napr. dievčatám text o automobilových pretekoch alebo futbalistoch, preskočte to. A naopak, ak vám niečo chýba, napr. naše reálie, doplňte to do vášho plánu. Sledujte pozorne reakcie žiakov a skúšajte, aké témy a úlohy ich zaujali. Prebrať všetky cvičenia z učebnice nie je zárukou úspechu vašej práce.

**Tretí predsudok:** *Stačí mi plán v stručných bodoch, veď si nechám na stole otvorenú metodickú príručku...*

Keď si doma v pokoji pripravujete plán, je vám všetko jasné. No na hodine je to často úplne naopak! Úspech akejkoľvek učebnej úlohy v cudzom, jazyku závisí od jasných a presných pokynov. Aj najzaujímavejšiu aktivitu môžu pokaziť pokyny, ktorým žiaci nerozumejú. Je preto dôležité, aby ste si aj pokyny k jednotlivým úlohám doslovne napísali do plánu tak, ako ich povieť žiakom. Rovnako si do plánu poznačte, ako budete deliť žiakov do párov či skupín, ako usporiadate lavice a koľko času plánujete venovať tej-ktorej činnosti. To, čo je jasné vám, nemusí byť jasné iným. Skúste svoj plán porozprávať kolegyni, či mu bude rozumieť tak, ako vy.

**Štvrtý predsudok:** *Toto je veľmi dôležitá gramatika, musím jej venovať viac času...*

... a tak 45 minút drilujete jeden gramatický jav a nevedomujete si, že človek sa dokáže plne sústrediť asi desať minút. Nevyvážená hodina žiaka rýchlo unaví a demotivuje. Striedajte aktivity, zapájajte do procesu učenia čo najviac zmyslov a odľahčite hodinu. Menej napr. prítomného času, je niekedy viac.

**Piaty predsudok:** *Jana v tretej lavici to určite bude vedieť...*

V každej skupine sa nájde žiak, ktorý vždy dáva pozor a pohotovo a správne odpovedá. Neskúsený učiteľ sa často obracia práve na takýchto žiakov a nechá ich dominovať v skupine.

Veľmi ľahko získate dojem, že vám rozumejú všetci žiaci. Skúste venovať svoju pozornosť každému rovnako. Od začiatku nadväzujte zrakový kontakt so všetkými žiakmi. Počas ich samostatnej práce sa pokúste spätne si vybaviť, či ste svoju pozornosť venovali všetkým. Ak na to zabúdate, poznačte si to do plánu.

**Šiesty predsudok:** *Ja sa ich mená nikdy nenaučím...*

Vytvoriť si dobrý vzťah so žiakmi hneď na začiatku je pre začínajúceho učiteľa veľmi dôležité. Určite k tomu patrí aj oslovovanie žiakov krstnými menami. Je ťažké zapamätať si ich hneď po prvých hodinách, ale skúste si urobiť "ťahák", ktorý budete mať vždy poruke. Okrem

toho predstavovanie v cudzom jazyku je jednou z prvých skutočných komunikatívnych situácií v triede. Využite ju a pripravte si viac aktivít, ktoré vám môžu pomôcť.

**Siedmy predsudok: Žiakom netreba vysvetľovať, prečo robíme to či ono na hodine...**

Učenie cudzieho jazyka je zmysluplná činnosť a žiaci by mali vedieť, čo je cieľom hodiny a aký zmysel majú úlohy, plnenie ktorých od nich očakávate. Ak budete od začiatku na toto pamätať, budete aj viac uvažovať o krátkodobých a dlhodobých cieľoch.

**Ôsmy predsudok: Na hodine nepoviem ani slovo po slovensky...**

Zástancov názoru, že celá hodina cudzieho jazyka musí byť v danom jazyku, nájdeme hlavne medzi rodnými hovoriacimi, ktorí neovládajú materinský jazyk svojich žiakov. Vám však slovenčina môže v mnohom pomôcť, napr. upresniť význam slova, skontrolovať porozumenie pokynov, porovnať gramatický jav a pod. Preto je nezmyselné predstierať, že neexistuje. Ak zistíte, že v určitej situácii, hlavne v triedach začiatčovníkov sa vám hodí povedať niečo aj po slovensky, nebojte sa pomôcť sebe aj žiakom.

**Deviaty predsudok: Každú chybu musím opraviť...**

Učenie a chyby patria neodmysliteľne k sebe. Váš

postoj k nim - a teda aj ich opravovanie či ignorovanie - by mal závisieť od cieľa hodiny a od toho, čo touto učebnou úlohou sledujete - rozvoj presnosti alebo plynulosti jazykového prejavu. Každá oprava chyby automaticky neznamená, že žiak ju už nikdy neurobí. Signalizuje mu však neúspech, čo môže negatívne ovplyvniť jeho motiváciu. Skúste niekedy "zabudnúť" na gramatické pravidlá a počúvajte, čo vám žiaci chcú naozaj povedať.

**Desiaty predsudok: Na hodine cudzieho jazyka nesmie byť ticho...**

Každá vaša otázka potrebuje čas na odpoveď. To, čo sa zdá ľahké vám, môže byť problémom pre žiaka. Každý pracuje svojím individuálnym tempom, a preto niektorí žiaci potrebujú viac času na správnu odpoveď. Rešpektujte to a neponáhľajte sa s pomocou. Dajte všetkým šancu uspieť.

Pri samostatnej práci žiaci potrebujú ticho. Skúste pokojne sedieť za stolom a nevyrušovať ich. Veď aj vy si potrebujete vydýchnuť...

*Nuly*

*Bez vlastného názoru a bez mienky  
nesiahajú ani sebe po členky.*

*J. Bily*

*Summary: The author deals with prejudices of newly qualified teachers and suggests several ways of how to avoid some of them in coping with standard teaching situations.*

## VÝPOČTOVÁ TECHNIKA AKO MOŽNÝ POMOCNÍK HUMANIZÁCIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

E. Gajdošová, Zvolen

*Anotácia: Využitie výpočtovej techniky ako jedného prostriedku humanizácie vyučovania. Služby Internetu. Teleprojekty a ich význam.*

*KLúčové slová: výpočtová technika, Internet, teleprojekty*

So zavádzaním modernej techniky do škôl naliehavo vystupuje do popredia otázka, do akej miery a akým spôsobom je možné spojiť potrebu humanizácie výchovy a vzdelávania a výučbu s pomocou počítačovej techniky v súčasnej škole a za akých podmienok táto didaktická technika humanizáciu podporuje.

Doteraz bola výučba prostredníctvom počítačov častejšie spájaná len s programovaným vyučovaním, pri ktorom je učenie žiakov regulované programom, alebo s výučbou ovládania rôznych počítačových programov. V súčasnosti je často práca s počítačom kritizovaná pre svoje nevýhody: obmedzenie medziľudských komunikácií na úkor komunikácie s počítačom, obmedzovanie rečovej komunikácie na úkor obrazovej

informácie, pokles sociálnej aktivity žiakov v triede, prevaha sprostredkovaných faktov a z toho vyplývajúca formalizácia myslenia, nedostatočné rozvíjanie tvorivých schopností žiakov (Potočárová, 1995). Uvedené nevýhody sú skutočne viditeľné hlavne pri programovanom vyučovaní. Môžu sa prejavovať aj pri využívaní moderných služieb (napr. elektronická pošta). Učiteľ by však mal vo svojich metódach práce postupovať tak, aby nevýhody čo najviac eliminoval.

V súčasnej dobe sa u nás rozširuje počítačová sieť INTERNET, ktorá poskytuje množstvo zaujímavých služieb. Najrozšírenejšie je u nás používanie elektronickej pošty, WWW a rôznych vyhľadávacích služieb. Táto moderná technika sa pomaly dostáva aj do škôl, a to

vo forme teleprojektov, teda vzdelávacích projektov na diaľku medzi dvoma alebo viacerými školami, ktoré využívajú počítačom sprostredkovanú komunikáciu, informatiku a cudzie jazyky (cudzí jazyk nie je podmienkou). Návrhy teleprojektov podávajú učители, pričom s nimi prostredníctvom e-mailu oboznáma ostatné školy. Školy, ktoré majú záujem, sa ohlásia u autora a stávajú sa partnerskými. Nasleduje spoločné riešenie problémov a výmena informácií a nakoniec vyhodnotenie teleprojektu.

Prácu s teleprojektami je možné robiť už od nižších vekových kategórií, teda už od mladšieho školského veku. Pred prácou na teleprojektoch a triednych projektoch je vhodné zaradiť prípravné aktivity odstupňované podľa zložitosti. Na úvod je vhodné zaradiť oboznámenie s počítačom a s prácou s vybraným programovým vybavením. Za najvhodnejšiu považujeme cestu, pri ktorej sa uplatňuje čo najväčšia samostatnosť žiakov. Učiteľ tu pôsobí len ako koordinátor činností. Na začiatku žiakov oboznámi so základnou obsluhou a základnými operáciami, ostatné informácie postupne získavajú pri aktívnej činnosti, ktorá je zo začiatku jednoduchšia, ale vždy v sebe nesie emocionálny, a teda aj motivujúci prvok, ktorý má zmysel a cieľ (napr. písanie listu kamarátovi).

Po čase je potrebné zaradiť nové aktivity, ktoré tiež majú za úlohu automatizáciu práce s vybraným programovým vybavením. Vhodnou formou je tvorba databáz v triede, ktoré si žiaci spontánne navrhnu. Prospešné je napríklad vytvoriť databázu všetkých kníh, ktoré sú v triednej knižnici, urobiť prehľad všetkých adries, poprípade spracovať dotazník, triednu anketu. Je to vhodná forma, ako sa žiaci dôkladnejšie oboznámi s programom a vzhľadom na to, že sa pri počítači pracuje v skupinách, učia sa spolupracovať.

Po tejto príprave je vhodné v rámci výučby za pomoci počítačovej techniky zaradiť ďalšie aktivity podporujúce humanizáciu výchovy a vzdelávania. Zameriame sa len na najaktuálnejšie, najmodernejšie možnosti, ktoré môžu pri správnom výbere metód podporovať humanisticky orientovanú výučbu. Jednou z možností sú teleprojekty s partnerskými školami, ale aj rôzne projekty (napr. triedny časopis) s využitím počítačov, o ktorých sa zmienime neskôr.

Ako príklady uvádzame teleprojekty, ktoré sme realizovali na Škole hrou v Banskej Bystrici. Prvý teleprojekt vychádzal z učiva vlastivedy v štvrtom ročníku ZŠ a jeho podstatou bolo spracovanie a výmena vlastivedných a prírodovedných informácií prostredníctvom počítačovej pošty. Informácie boli o oblasti Slovenska, v ktorej sa škola nachádza. Realizoval sa pre vekovú skupinu 9-, 10-ročných žiakov, teda pre 4. ročník ZŠ, jeho komunikačný jazyk bol slovenský a boli do neho zapojené tri ZŠ - Brehy, Divina a Banská Bystrica. Základom pre teleprojekt bolo objavovanie

a tvorenie. Tomu sme podriadili aj návrh metodického postupu, ktorého úlohou bolo humanizovať výučbu s pomocou počítačov. Prácu na teleprojekte charakterizovali tieto znaky:

**1. Samostatnosť žiakov pri výbere témy a organizácii teleprojektu.** - Kvôli väčšej motivácii žiakov je vhodné ešte pred začatím samotného teleprojektu zaradiť tvorivú besedu, v ktorej si žiaci určia ciele a vyberú témy, o ktorých budú prostredníctvom počítačovej pošty diskutovať. V prípade nášho teleprojektu bola pôvodným zámerom iba výmena vlastivedných informácií, ale na základe záujmu žiakov sme zaradili aj informácie o prírode a ekológii nášho regiónu.

**2. Samostatný výber práce žiaka v teleprojekte.** - Každý žiak by mal v rámci teleprojektov mať právo vybrať si oblasť, ktorá ho najviac zaujíma a pre ktorú sa rozhodne pracovať. Teleprojekty dávajú v takomto prípade výbornú možnosť na sebarealizáciu detí prostredníctvom výberu "budúcej profesie". Vzhľadom na tému projektu, boli navrhnuté tieto oblasti: cestovatelia, prírodovedci, historici, ekológovia.

**3. Práca v skupinách, riešenie problémov, tvorba.** - Táto forma práce bola zvolená z toho dôvodu, že tu žiaci uplatňujú a rozvíjajú svoje schopnosti spolupracovať v skupine. Je vhodné, ak si v skupinách vyberajú témy, ktoré budú v počítači spracovávať, sami si rozdeľujú a organizujú svoju prácu. Informácie potom spracovávajú počítačom, pričom si navzájom pomáhajú a učia sa.

Podstatné je, aby skupiny nepracovali oddelene. Preto je dôležitým krokom hľadanie logických súvislostí medzi nimi. V rámci nášho projektu sme napríklad zistili, že všetky sú navzájom späté a napríklad ekológovia sa môžu poradiť a čerpať informácie od prírodovedcov, historikov aj cestovateľov. Teda nekontaktujú sa len žiaci v jednotlivých skupinách, ale aj skupiny navzájom a celá trieda spolupracuje na splnení spoločného cieľa.

V rámci práce v skupinách prebieha tvorba článkov s danou tematikou, pričom sa žiaci učia pracovať s literatúrou, ale hlavne odpovedať si na uložené otázky typu: Prečo je to tak? Ako to zlepšiť? Ako im pomôcť? Ako vyriešiť daný problém?

V rámci nášho projektu sa okrem informácií z tradičných zdrojov - kníh (napr. informácie o jaskyniach, pohoriach, zámkoch stredného Slovenska), podarilo pracovať aj s netradičnými zdrojmi - napríklad spracovali sme reportáž s prírodovedcom, rozhovor o ekológii a našom meste a tiež anketu s Banskobystričanmi o vhodnosti nových moderných budov v historickom jadre mesta.

**4. Výmena informácií s partnerskými školami.** - Partnerské školy pracujú súbežne na rovnakých

problémoch. Tu je teda už pri dosahovaní spoločného cieľa (vyriešenie problému, tvorba spoločného časopisu) zapojených viacej škôl. Práca nadobúda novú dimenziu, keď sa s výtvarmi jednej školy oboznámi aj druhí, teda po odoslaní e-mailu, elektronickej pošty partnerskej škole a zároveň pri prijatí pošty od partnerskej školy.

Pre rozvoj schopnosti komunikácie v cudzom jazyku sú vhodné teleprojekty s partnerskými školami v zahraničí. Telerojekt, ktorý sme navrhli, vychádzal z učiva prírodovedy a zemepisu na ZŠ a jeho komunikačným jazykom bola angličtina. Spočíval v riešení ekologických problémov a v porovnávaní klimatických podmienok jednotlivých štátov a s tým súvisiacimi rozdielmi vo flóre a faune. Do teleprojektu sa zapojili školy v Estónsku a Holandsku.

**5. Využitie výsledkov práce z teleprojektov.** - Výučba pomocou počítačovej techniky a texty z teleprojektov sa dajú využiť aj pri ďalších projektoch v rámci triedy. V našom prípade to bol triedny projekt - tvorba časopisu, ktorý sa však neskôr stal teleprojektom, pretože sa na jeho tvorbe zúčastňovali všetky partnerské školy z predchádzajúcich dvoch teleprojektov. Žiaci mali opäť možnosť výberu svojej práce. Tentokrát sa výber

týkal rubriky, v ktorej budú pracovať (redaktor spravodajstva, športu...). Všetky reportáže, ankety, rozhovory žiaci spracovávali na počítači (záznamy slúžili na konečné vytlačenie časopisu, ale aj na výmenu informácií medzi školami).

Využitie textov z teleprojektov a projektov (triedneho časopisu) možno včleniť takmer do všetkých vyučovacích predmetov v rámci vyučovania v triede. Počítač tak slúži na vytváranie vlastných učebných textov. Napríklad na prírodovede a vlastivede sme využili články: Hrady, zámky a kaštiele; Reportáž s prírodovedcom, História Banskej Bystrice; Jaskyne; Ekologické informácie; List detí zo ZŠ Diviny a Brehy, Informácie o faune v Estónsku.

Všetky tieto aktivity je možné využiť na vysvetľovanie nového učiva, precvičovanie, opakovanie. Na slovenskom jazyku sa môžu využiť texty napr. na vysvetlenie učiva o súvetí. Vo vetách, ktoré žiaci sami utvoria, sa učia hľadať slovné druhy, vetné členy. V rámci slohových cvičení je možné opravovať gramatické a štylistické chyby. Tak sa učia spracovávať a opravovať svoje vlastné učebné texty. Články sa môžu používať aj na precvičovanie čítania. Na anglickom jazyku sa zostavujú jednoduché vety, ktoré sa posielajú partnerským školám v zahraničí.

*Pokračovanie v bud. čísle*

## FYZIKA NEMUSÍ BYŤ OBÁVANÝM PREDMETOM

K. Lichtner, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Humanizácia vyučovania fyziky na základnej a strednej škole. Autoreflexia práce učiteľa fyziky, búranie stresových faktorov a rozvoj žiackej tvorivosti.*

**Kľúčové slová:** *vyučovanie fyziky, etické princípy, vzájomná komunikácia, autodiagnostika, písomné testovanie, sila učiteľskej osobnosti, úspešnosť vyučovania.*

### Úvod

“Riadiaca štruktúra nášho školstva akosi nestačí obracať pozornosť na problémy učiteľa kvôli rôznym iným a naliehavým problémom. Preto je nevyhnutné, aby aspoň metodické orgány a metodici pomáhali zo všetkých síl učiteľovi v jeho ušľachtilom počine pri formovaní intelektu, rozumu a osobnosti nášho školáka. Z uvedených a ešte z mnohých ďalších dôvodov vyučovací proces na školách upadá. Učitelia pociťujú nevyhnutnosť zmien vlastných postojov, ale častokrát ostávajú bezmocní. Vo fyzike je narušený obsah z dôvodu redukcie vyučovacích hodín a experimentálna stránka zaostáva okrem iného aj pre ekonomický nedostatok...”<sup>1</sup>

Aj keď si prirodzený vývoj v našom školstve vynucuje potrebu vyjadriť sa k uvedenému problému, dopredu viem, že myšlienky, ktoré mi “vyplávajú”

v mozgu v tejto súvislosti na povrch, nemôžu byť prijaté vážne vzhľadom na spoločensko-politické podmienky, v ktorých sa súčasný učiteľ nachádza. Viem, že sa budem musieť zaoberať problémom humanizácie vzdelávania a vyjadriť sa k nemu práve smerom k fyzike, aj keď všetci dobre vieme, že v súčasnosti sa len veľmi málo udialo v smere, aby sme mohli prehlásiť, že naše školstvo alebo jeho riadiace zložky už nefungujú autoritatívno-direktívnym spôsobom. Ak teda chcem tento rigidný systém obmäkčovať zdola, pripadá mi ako jedinec v totalitnom systéme, ktorý rozvešľava olivové ratolesti po stenách miestností, ale aj po uliciach, aby to, čo sa v týchto priestoroch v skutočnosti deje, bolo aspoň čiastočne ovplyvnené pozitívnym “nadšením jedinca”. Ak si totiž myslíme, že pri hľadaní “Pravdy” musíme dať hlasovať ľuďom a nadpolovičná väčšina rozhodne o ďalšom smere postupu, potom sa domnie-

<sup>1</sup> Lichtner, K.: *Vyučovanie fyziky uzavretým cyklom v osemročných gymnáziách. Metodické centrum, B. Bystrica 1997, str. 2.*

vam, že s tým hľadáním "Pravdy" to v súčasnosti práve tak, ako aj mnohokrát v histórii, nemyslíme vážne. Vychádzam zo skúsenosti, keď sa ma jeden riaditeľ školy pri hľadaní cesty na zlepšenie pracovnej morálky učiteľov a žiakov opýtal, či si myslím, že zavedením vyučovania etickej výchovy sa spomedzi nás vytráti kriminalita? V podstate si myslím, že ľudstvo od čias kultúrnej histórie pozná veľa základných princípov, podľa ktorých sa dianie v nás, aj okolo nás riadi, ale slobodná vôľa človeka sa len málokedy rozhodne rešpektovať tieto princípy alebo ich prijať za svoje. Tak to bolo napr. aj s tabuľami Mojžišovho Desatora, a to je už pekných pár tisíc rokov. V pedagogike všeobecne uznávame, že podmienky, v ktorých má vyrásť zdravý a vzdelaný jedinec, musia byť pre tento cieľ priaznivé. Tak si myslím, že aj naša humanizácia a demokratizácia výchovno-vyučovacieho procesu by mala prebiehať v úplne iných podmienkach. Nechcem, aby sme sa tohto procesu vzdali, ale dovoľm si upozorniť kompetentných (ak príde až k nim), aby si túto skutočnosť aspoň všimli. A nakoľko sa považujem za prírodovedca, viem, že aj anomálne fyzikálne procesy zapadajú prirodzene do diania v prírode. Chcem veriť, že aj moje "donkichotstvo" môže byť pre niekoho v tomto vývojovom procese našej školy užitočné (aj keď nie som si v tom tak úplne istý). Moja predchádzajúca poznámka nie je doslova ironická, ale dovoľm si vytknúť nášmu človečenstvu v súčasnosti, že mnoho vecí, ktoré hlásame, nemyslíme vážne. *Musíme naozaj, ale už vážne, rátať s tým, že je porušená naša komunikačná schopnosť.* Ináč si totiž neviem vysvetliť, ako je možné, že sa vieme mnohými múdrymi myšlienkami nadchnúť, vieme im aj zatlieskať, ale tým to končí. Všetko ide ďalej a po starom. Veď ak sa s niečím novým stotožňujeme, tak by sa to malo prejaviť v korekcii nášho konania. Ak nie, tak by to malo byť zrejme aj z našich ďalších činov. Ak to tak nefunguje, potom si dovoľm domnievať sa, že ide o nejakú inú, asi psychologickú deformáciu. Možno som málo vzdelaný v psychologických, sociologických alebo politických vedách, ale aj keď tuším pravdu, väčšina z nás si dookola "melie" tú svoju pravdu a vôbec nechce ani v najmenšom akceptovať inú, ba ani priznať, že by mohol existovať aj iný pohľad na veci. Alebo naozaj môže byť pravda len jediná a absolútna? V takom prípade si priznávam, že som v škole riešil tých divergentných úloh asi primálo. Pre účastníkov 21. ročníka Vanovičových dní na Gymnázium v Senici by mi stačilo pripomenúť svoje rozpaky z priblíženia teórie kozmodriftu, aby som mal istotu, že ma určite pochopili. Kým sa začnem zaoberať jadrom problému - *humanizácie vyučovania fyziky*, chcem vyjadriť ešte jedno počudovanie nad tým, ako rôzne vnímame sled vzájomných súvislostí života a ako rôzne si ich dôsledky môžeme vysvetliť. Súčasný stav vyučovania fyziky

chápem ako prirodzený dôsledok toho, že sme v predchádzajúcom období chceli naplno podporiť vývoj vedecko-technickej revolúcie a učiť fyziku v záujme vychovania dostatočného počtu dobrých vedecko-technických kádrov. Keď dnes tvrdíme, že táto predstava sa rozplynula, musíme si vyjasniť, do akej miery ešte naša spoločnosť počíta s účasťou ľudí na globálnom vedecko-technickom pokroku, alebo či chceme prijať rolu zberačov loptičiek na golfových ihriskách, ktoré nám radili urobiť z našich polí? Tým chcem upozorniť, že tam už nejde o záber v politických úvahách a ja by som chcel zotrvať v rovine apolitického učiteľa. Nech už naše myšlienky vedieme ktorýmkoľvek smerom, predsa len musím potvrdiť moje presvedčenie, že fyzika ako vyučovacím predmetom zastáva **pozíciu obávaneho, nenávideného alebo nežiaduceho predmetu**. Príčin, ktoré ma vedú k tomuto názoru, je viac. Pokúsim sa z nich opísať aspoň tie, ktoré sú pre mňa v súčasnosti najdôležitejšie. Predovšetkým si myslím, že každý učiteľ z času na čas by mal rozdať svojim žiakom anketové listy alebo dotazníky, z ktorých sa chce dozvedieť o postoji žiakov k jeho vyučovaniu. Ako som už uviedol v pozvánke na Vanovičove dni, tí odvážnejší by mohli použiť aj *autodiagnostický dotazník na zistenie tvorivosti v práci učiteľa* (uverejnený I. Turekom v Slovenskom učiteľovi). Úspešné korekcie môžeme urobiť len na základe spoľahlivých údajov zo spätnej väzby. Problém je asi v tom, že v príprave a vyhodnotení takejto činnosti je určitá prácnosť, ktorá obyčajne nebýva docenená (nemyslíam tým finančne). Na základe toho, že som realizoval takúto spätnú väzbu ja sám, alebo som získal výsledky z niekoľkých málo škôl, môžem potvrdiť, že fyzika je zaradovaná medzi predmety menej obľúbené a ťažké. Príčinu však vidím, okrem iného, aj v tom, že žiaci jej venujú z celkového počtu hodín v domácej príprave na

vyučovanie len veľmi malé percento času.



M. Ďuranková: Melódie leta

*Teda obťažnosť štúdia fyziky je v opačnom pomere k domácej príprave u väčšiny študentov. Východisko z tejto situácie vidím v zlepšovaní motivácie žiaka na vyučovaní. A tá môže byť realizovaná rôznymi cestami napr. používaním motivačných experimentov, kvalitatívnych aj problémových úloh, pútavým výkladom, hodinou vedenou rozhovorom, atraktívnym demonštračným experimentom alebo dobre pripraveným a dobre organizovaným laboratórnym cvičením, zadaním domácej súťaživej úlohy, krížovky s tajničkou, domácim experimentom, školským frontálnym pokusom žiakov, prezentovaní protirečenia atď. Pre správnu voľbu motivácie, či už vonkajšej alebo vnútornej, sa musí rozhodnúť každý učiteľ sám. Vždy je to pracné, ale plody úspechu sú niekedy až v nečakanej miere lahodné. Veľmi pozitívne na výchovný proces vo fyzike môže pôsobiť učiteľov návrh, aby sa samotní žiaci pokúsili zostaviť testové úlohy. Podobne priaznivo zarezonuje v triede ponuka, aby žiaci napísali (anonymne), aké otázky, resp. úlohy by chceli na najbližšej písomke dostať. Z ponúkaných úloh a otázok sa dozvieme mnohokrát viac o úrovni zvládnutia učiva ako zo samotnej písomky, písomnej previerky alebo testu. Písomne je vhodné preverovať žiakov až vtedy, keď máme dôkazy o primeranom zvládnutí učiva, keď sme si istí, že žiaci vysvetľované učivo nielen porozumeli, ale že sme aj v dostatočnej miere preverované učivo precvičili, experimentálne overili, demonštračne potvrdili, že k danej téme bolo vyriešených dostatočne veľa úloh, že sme novoprijaté poznatky zosystematizovali, zhrnuli, ale aj preopakovali a že samotní žiaci chcú ukázať, čo dokážu. A ak sa to niektorým z nich náhodou nepodarí, ojedinele im môžeme dať šancu, aby si test nechali pre seba na domácu prípravu z nezvládnutého učiva alebo žiakom ponúknuť možnosť opravného testu. Dobré skúsenosti mám tiež s použitím prehrávača počas písomnej previerky reprodukciou vhodnej skladby na zvýšenie koncentrácie a tvorivosti. Intenzita a druh hudby však nesmie byť pre nikoho rušivá. Bolo obdobie, kedy som touto relaxačnou atmosférou získal až jednostupňové zlepšenie dosiahnutých výsledkov žiakov. V súčasnosti cítim ako problém výber skladieb, ktoré by všetci žiaci vnímali pozitívne (bez výhrad). Ak žiak nebude mať pri písaní testu pocit ohrozenia, pochopí, že svoje štúdium, resp. život, nemá riadiť iba podľa mienky iných, ale že zdroj hodnotenia leží predovšetkým v ňom samom. Ak by písomné testovanie žiakov bolo čo najmenej stresujúce, významná je príprava formou tzv. priebežných testov, ktoré používam na konci každej vyučovacej hodiny. Systém uzavretého cyklu, dáva možnosť, aby žiak hodnotil sám seba bez pocitu ohrozenia (hodnotením). Ak najvyšším stupňom rozvoja osobnosti je sebarozvoj človeka, potom aj najdôležitejším cieľom výchovy je*

dosiahnuť sebarozvoj človeka. To znamená výchovu smerovať tak, aby ohnisko jeho regulácie, a teda aj hodnotenie, bolo v ňom samom. Podmienkou sebarozvoja je skutočné sebaopoznanie a sebahodnotenie, a preto musí byť súčasťou výchovno-vyučovacieho procesu. Ako pedagogicky vhodné sa potom ukazuje iba také hodnotenie, ktoré pomáha rozvoju osobnosti, t. j. sebarozvíjaniu dieťaťa. Napriek tomu nikomu nemôžem zaručiť, že humanistický prístup k hodnoteniu žiakov nebude viesť k neporozumeniu od žiakov a rodičov. Celé generácie pred nami boli hodnotením (myslím tu aj klasifikáciou) donucované k tzv. "vyšším školským výkonom", a preto nemôžeme očakávať, že sa situácia zmení nastúpením demokratického vývoja v spoločnosti. Proces urýchlenia vývoja v tomto smere by bolo možné ovplyvniť, keby existovala už spomínaná synergia v pedagogických kolektívoch. *Pri stanovovaní špecifických cieľov vyučovacích hodín fyziky sa dopúšťame chýb*, ktoré majú rôzne príčiny. Špecifické ciele vytýčené učiteľom by mali byť predovšetkým *ciele, s ktorými sa žiak stotožňuje*, lebo len vtedy môže dôjsť k harmónii interakcie učiteľ - žiak. Pri hľadaní tohto súladu môže zase užitočne poslúžiť dotazník (anketa a pod). Ak sa a v tejto časti so žiakmi nestotožňujeme, potrebujeme použiť účinnejšie motivačné prostriedky, pre ktoré sa však musí rozhodnúť vyučujúci sám. V oblasti určovania cieľov sa veľmi často dopúšťame chýb z dôvodu súčasnej transformácie každého vyučovacieho predmetu. Redukcia počtu vyučovacích hodín, zníženie delenia tried, zavedenie jednodinových praktických cvičení, korekcie obsahu osnov v konečnom dôsledku vždy ovplyvňujú aj špecifické ciele. A v neposlednom rade, ak sa chceme orientovať aj humanistickým smerom, a to je nevyhnutné, nemôžeme formalizovať prípravu z hľadiska cieľov aj v oblasti nonkognitívnej (afektívnej) a psychomotorickej. Nepovažujem za postačujúce konštatovanie, že v slovenskej pedagogike je taxonómia cieľov v afektívnej oblasti ešte málo známa a ešte menej využívaná. Najmä na 2. stupni ZŠ a v strednom školstve. Aké chyby nám z toho plynú, to si dokáže uvedomiť aj každý sám. *Iná cesta k pozitívnemu prístupu vo vyučovaní fyziky môže viesť cez ekologizáciu*. Ak niektorí humanisti tvrdia, že fyzika prispela k pretechnizovaniu života, potom by sme sa mali snažiť dokázať, že jedine samotná fyzika môže pomôcť odstrániť tieto problémy, ktoré majú svoj pôvod v porušenom fyzikálnom myslení. Environmentálne prvky vyučovania fyziky nemôžu tento predmet nepoznačiť aj potrebnou dávkou výchovného pozitivizmu a humanizácie. A okrem toho, dokážu aj samotnú fyziku "sprírodovedniť". Tento aspekt vyučovania sa nedá popierať. Keď sa už mám verejne zamýšľať nad popularizáciou vyučovania fyziky s potrebnou dávkou jej humanizácie, nemôžem si nespomenúť na nezabud-

nutel'ny zázitok z hospitácie na Gymnázium v Čadci. Tam na hodine fyziky v 4. ročníku kolega. Barbier vyučoval ako optickú sústavu pomocou esejí napísaných žiakmi na danú tému. A aj keď to bolo pre mňa poučné, zázitok z tejto hodiny, ktorý mi ostal hlboko zapísaný je v tom, že nám takíto kolegovia pomáhajú získať znovu hrdosť na to, že sme učiteľia. A môžem zodpovedne povedať, že to nebolo na tejto jedinej otvorenej hodine, keď zaznela krásna a nezabudnuteľná pedagogická harmónia vyučovania fyziky. V takých chvíľach sám zatúžim znovu sedieť v lavici na mieste žiaka, ale chcem byť účastný len na hodinách s pozitívnymi a nezabudnuteľnými zážitkami. Závidím deťom tých "Učiteľov" a ľutujem, že som ich stretol na vlastnej školskej ceste tak málo. Možno práve aj to vzbudzuje vo mne skepsu. Kde sú potom tí dobrí učiteľia, keď ich je, podľa mňa, tak veľa a problémov s vyučovaním fyziky stále pribúda? Pre túto otázku sa mi vynára jediná odpoveď. *Súčasnú podmienku na školách nie sú priaznivé, aby bol v dostatočnej miere využitý pedagogický potenciál učiteľov, ktorý máme* (potvrdzujú to aj to aj skúsenosti zo ŠIŠ z fyziky). Ako som už spomenul, fyzika je predmet obsahovo veľmi náročný, žiaci ho vnímajú ako predmet ťažký a z dlhoročnej

pedagogickej skúsenosti môžem potvrdiť, že akékoľvek kolízie alebo nedostatky v systéme výchovy alebo vyučovania na škole sa veľmi rýchlo v citel'nej miere prejavovali a ešte aj prejavujú práve vo vyučovaní fyziky. Tento mechanizmus funguje najmä vtedy, ak samotná fyzika má na škole dominujúce postavenie alebo ak vyučujúci fyziky patria k výrazným pedagogickým osobnostiam. *Disharmónia v pedagogických kolektívach, formalizmus a často neodbornosť v pedagogickom riadení, snaha o humanizáciu školy pri pretrvávajúcej autoritatívno-direktívnych mechanizmov na školách a možno aj ekonomické problémy ovplyvňujú tento stav nepriaznivo.* Ten, kto chce mať istotu v úspešnosti vyučovania fyziky nemal by zotrvať len na pozícii jediného prístupu k jej vyučovaniu. Za veľmi užitočné považujem obohatiť svoje pedagogické schopnosti o vyučovanie fyziky uzavretým cyklom s použitím prvkov modelu tvorivo-humanistického vyučovania od M. Zelinu, prípadne vhodné je mať základné znalosti z relaxopédie. Aj keď nám podmienky nedovoľujú osvojiť si niektorý z týchto systémov, alebo ich plne využívať v pedagogickej praxi, niektoré prvky z nich môžu byť pre našu pedagogickú prácu mimoriadne užitočné.

#### Literatúra:

Kosová B.: *Humanizácia procesu hodnotenia žiakov. Pedagogické rozhľady, 1996/97, č. 3.*

Lichtner, K.: *Vyučovanie fyziky uzavretým cyklom na osemročných gymnáziách. B. Bystrica, Metodické centrum 1997.*

Rogers, C. R.: *Príspevok k modernému prístupu k problému hodnôt. Proces hodnotenia u zrelej osoby. In.: zaujímavosti zo svetovej pedagogiky a psychológie. Bratislava 1996.*

Zelinová, M. – Zelina, M.: *Model THV. Bratislava, ŠPÚ 1994.*

**Summary:** *The author deals with problems of humanisation in teaching Physics in basic and secondary schools. He suggests teachers to self reflect, reduce stress factors in their teaching and develop creativity.*

## ÚČINNOSŤ METODIKY BRAIN REVIVE PRI APLIKÁCIÍ PROTIREČENIA

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Aplikácia metodiky Brain Revive. Vplyv na skvalitnenie vedomostí žiakov z fyziky. Evokačné protirečenia.*

**KPúčové slová:** *metodika Brain Revive, motivácia, fyzika, evokačné protirečenia, účinok metodiky*

V Pedagogických rozhľadoch (1995/96, č. 1) som podrobne rozviedol aplikovanie metodiky Brain Revive (ďalej iba BR) a tiež spôsob zhodnotenia jej účinnosti na skvalitnenie vedomostí žiakov z fyziky. Toto som na požiadanie znova a rozsiahlejšie zopakoval aj v Pedagogických rozhľadoch (ďalej len PR) č. 5/96-97. Po aplikácii problémových otázok v tejto metodike som publikoval merania a výsledky v PR č. 2/95-96; č. 5/96-97 a č. 1/98. Pre databázu problémov vydalo MC B. Bystrica moje tri príručky Jednoduché riešenie v kvalitatívnej fyzike, ktoré vyšli postupne v r. 1994, 1996 a 1998.

V tomto príspevku je mojou úlohou zverejniť výsledky meraní účinnosti metodiky BR ako faktora skvalit-

ňovania vedomostí žiakov z fyziky. Pritom neboli aplikované evokačné problémy, ale evokačné protirečenia. Logicky predpokladám, že ich účinnosť by mohla byť vyššia ako účinnosť problémov. Vychádzam z úvahy, že protirečenia obsahujú dynamiku rozdielnosti v podstate príslušného fyzikálneho problému. Fakt, že príslušný problém by mal byť i slabším žiakom dobre známy z bežného života, resp. ľahko predstaviteľný, zostáva nezmenený.

Kabinet fyziky MC podporil i tieto nové motivačné aktivity podpornými publikáciami. Moje dve príručky vyšli postupne v r. 1997 a 1998 pod titulom Motivácia protirečením v úvode vyučovacej hodiny fyziky. Obsahujú úplne nové fyzikálne otázky, tentoraz však vo forme protirečení.



Samostatný systém vyhodnocovania meraní bol dostatočne rozvedený v spomínaných článkoch PR. Pri protirečeniach sa nič nemení. Dlhšie som uvažoval, či je účelné zverejniť i samotné merania v triedach. Zdálo sa mi, že dôležité sú iba výsledky. Nakoniec som tento problém uzatvoril tým, že i merania sú dôležité. Je možné, že v budúcnosti budú plnšie využiteľné ako databáza na zhodnotenie ďalšej škály parametrov, o ktorých v súčasnosti ešte nevieme.

V samotných meraniach som urobil zásadné korekcie:

1. Neuvádzam (ako to doteraz vždy bolo) uzatvorenú známku za štvrtýrok, ale vypočítaný priemer za toto obdobie. Preto jednotlivé "známky" nie sú celé čísla od 1 do 5. Predpokladám, že postačia dve desatinné miesta. A je možné, že bude zaujímavé vedieť i pohlavie žiaka, preto kvôli rozlíšeniu uvádzam v hornom riadku za známkou znamienko + ak ide o dievča. Mená žiakov pokladám za nepodstatné a naďalej ich neuvádzam.

Pretože samotná technika výpočtu je už dobre známa, prestávam ju uvádzať a za databázou meraní uvádzam hneď vypočítané záverečné hodnoty pre  $x_p$  a  $y_p$ . Kvôli zopakovaniu upozorňujem, že zlepšenie signalizuje ich záporná hodnota (znižovanie hodnotiacej známky).

Parameter  $x_p$  hodnotí zmenu priemernej hodnoty známky celej triedy v % z dôvodov vôľového úsilia (snaha "mať dobré vysvedčenie"), parameter  $y_p$  hodnotí zmenu priemernej hodnoty známky celej triedy v % v dôsledku aplikácie metodiky BR. Teda na základe vzbudenia záujmu žiakov o príslušný fyzikálny problém, a to hneď v úvode vyučovacej hodiny fyziky.

Všetky merania som vykonal v SOU elektrotechnickom v Dubnici nad Váhom, v školskom roku 1997/98.

Ako vidieť, v dvoch triedach - 1. E a 2. D - prevládali dievčatá. V týchto triedach boli dosahované slabšie výsledky pri aplikácii problémov.

### Výsledky meraní

#### I. trieda: 1. C

Profesia: mechanik elektronik (4-roč. maturitné štúdium)

Týždenná hodinová dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 1. a 4. štvrtýrok

1. ŠTVRŤROK:	3,5	3,33	2	3	4	3	2	3,5	2,5	4	4	4	4	3,5	4	3,5	4,5	3,5	2,5	3	3	3,5	4,5
2. ŠTVRŤROK:	5	2,5	2	4	4	3	2	3	2,5	4,5	4	4	3,66	4	4	3,5	4	3,5	4	2	3	4	4
3. ŠTVRŤROK:	3	3,5	3,5	4,5	4	4	3,5	2,5	1,5	4,3	5	4,5	3,5	2,5	3,5	4,5	4	2,5	3,5	3	3	3,5	4,5
4. ŠTVRŤROK:	2,5	4	4	4	4	4	1,5	3,5	2	3,5	4	3	3,5	3	3,5	4	4	3	3,5	2	3	3,5	4

Výsledky:  $x_p = -0,8\%$ ;  $y_p = -3,08\%$

#### II. trieda: 1. E

Profesia: obchodný pracovník (4-roč. štúdium s maturitou)

Týždenná dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 2. a 3. štvrtýrok

1. ŠTVRŤROK:	4,5+	3,5+	4+	5	2,5+	4	4+	4+	3	4,5+	4,57	4,5+	4	2+	4+	4+	4+	3,5	4,5	4	4,5	3+
2. ŠTVRŤROK:	4	2,5	3,5	4,33	2	4,5	3,5	3	3,5	4	3	4,5	3,5	4,5	4	4,5	2	4	4	3,5	4	2,5
3. ŠTVRŤROK:	3	2	4	4,5	1,5	3,5	3	3	3,5	4,5	4,5	4,5	5	4	3,5	4	4,5	4,5	4,5	4,66	4,5	3,5
4. ŠTVRŤROK:	4	3,5	4,5	4	2	3,66	3	3,5	4	4	5	4,5	4	4,5	4,5	4,33	3,5	4	4	4	4,5	3,5

Výsledky:  $x_p = -2,92\%$ ;  $y_p = -5,62\%$

#### III. trieda: 2. D

Profesia: obchodný pracovník (4-roč. štúdium s maturitou)

Týždenná dotácia: 2 hodiny

Aplikácia: 1. a 4. štvrtýrok

1. ŠTVRŤROK:	4,66	5+	1,5+	1,5+	4	1,5+	3,5	3,5+	2,5+	3,5	1+	4	4+	2,5+	4,5+	2+	2,33+	4,5	2,5	4	2,5+	4+	3,5+	2,5+	4+
2. ŠTVRŤROK:	4,5	4	2,5	2	3,5	2,5	3,5	3	2	3,5	3	3	3,5	2,5	4	2,5	2,5	4	1	3,5	3,5	3,5	3	2,5	3
3. ŠTVRŤROK:	5	5	1	4	4,5	2	4,5	4	2	4	4,5	4	4,5	4,5	3,5	3,5	3,5	5	2,5	3,5	4,5	4,5	4,66	2	3
4. ŠTVRŤROK:	4	2,5	1,5	2	4	2	2,5	4	2	4	3,5	3,5	3,5	1,5	4	3	3	5	2	3	3	3	4	2	2,5

Výsledky:  $x_p = -14,4\%$ ;  $y_p = -10,47\%$

#### IV. trieda: 3. E

Profesia: mechanik elektronik (4-roč. štúdium s maturitou)

Týždenná dotácia: 1 hodina

Aplikácia: 1. a 4. štvrtýrok

1. ŠTVRŤROK:	2,5	2,5	2	4	1,5	3	4,5	2	5	4	4	3	3	3	5
2. ŠTVRŤROK:	4	1,66	2	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	2	3
3. ŠTVRŤROK:	5	4,5	2	3	3	4	4,66	3	5	4,5	3,5	2	4,5	4	4,5
4. ŠTVRŤROK:	3	4	2	4	2	3	4	2	3	4	3	3	4	2	4

Výsledky:  $x_p = -14,4\%$ ;  $y_p = -7,2\%$

Ešte raz celkove:

	$x_p$	$y_p$
1. C	+ 0,8 %	- 3,08 %
1. E	- 2,92 %	- 5,62 %
2. D	-14,4 %	- 10,47 %
3. E	- 14,4 %	- 7,2 %

Celkový priemer: - 8,13 % - 6,59 %

Vidíme, že v triede 1. C vôľový faktor absentuje, ale i aplikácia BR je menej účinná. V dievčenských triedach pri 1. E sa potvrdzuje slabšie samostatné myslenie, v 2. D

**Summary:** The author presents results in applying Brain Revive Method in teaching Physics which has a positive influence on learners' motivation on the presentation stage of the lesson.

## NEVRACAJME SA V CHÁPANÍ ÚLOHY VÝTVARNEJ VÝCHOVY ŠTYRI DESAŤOČIA SPÄŤ

O. Fedorová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Podiel výtvarnej výchovy na humanizácii výchovy a vzdelávania. Vedecké poznanie a umelecké osvojovanie sveta. Podiel proporcie vyučovacích disciplín zameraných na racionálne poznávanie v porovnaní so zmyslovým prístupom ku skutočnosti a jej citovým prežívaním.

**KLúčové slová.** Humanizácia, demokratizácia, racionálne poznávanie, umelecké osvojovanie, kognitívne a mimokognitívne funkcie, ciele, obsah a didaktické prostriedky školského predmetu

V našej pragmaticky zameranej škole bola výtvarná výchova chápaná ako predmet orientovaný prevažne na prax. Prítom sa je však darilo uniknúť bežným školským normám, dosahovať určitú výtvarnú úroveň, ktorá nám pomáhala získavať uznanie vo svete. Dnes, paradoxne, musí výtvarná výchova znovu obhajovať povinnosť a právo plnohodnotne sa podieľať na kultivovaní osobnosti dieťaťa. Všeobecne sa chápe a akceptuje potreba humanistickej orientácie našej školy. Všeobecná argumentácia potrebou humanizácie a demokratizácie školy však nevedie k vzájomnému pochopeniu, nestanovuje jednoznačne možnosti a ciele jednotlivých vyučovacích disciplín. Preto pokladám za nutné venovať pozornosť týmto otázkam:

- vedecké poznanie a umelecké osvojovanie sveta;
- možnosti rozvoja kognitívnych a mimokognitívnych funkcií v období 6-12 rokov veku dieťaťa;
- podiel a proporcie vyučovacích disciplín zameraných na racionálne poznávanie v porovnaní so zmyslovým prístupom ku skutočnosti a jej citovým prežívaním;
- ciele, obsah a didaktické prostriedky výtvarnej výchovy, jej vzťah k pracovnému vyučovaniu na I. stupni ZŠ z tohto aspektu.

Ak chcem hovoriť stručne o vedeckom myslení a poznaní stačí hádam povedať, že prostredníctvom neho

je to nadštandardné. Avšak je tu významný i vôľový faktor. Ide o usilovnú triedu - s dobrými výsledkami.

Hodnotiť výsledky celkového priemeru zatiaľ nebudem, pretože je potrebné urobiť ďalšie merania, podľa možnosti vo vyšších ročníkoch. Tieto merania som už uskutočnil a uverejním ich v niektorom ďalšom vydaní PR

Touto cestou zároveň vyzývam tvorivých pedagógov, ktorých zaujali humanizačné trendy tejto metodiky. Ak máte zrealizované vlastné merania pri evokácii na začiatku vyučovacej hodiny, ozvite sa! Akékoľvek ďalšie a nezávislé výsledky by boli vítané! Mohli by prispieť k objektivizovaniu mojich doterajších záverov.

človek odhaľuje, poznáva a vysvetľuje skutočnosť ako súhrn objektov a zákonitostí existujúcich mimo subjektívneho vzťahu k nim. Vedecký objav má objektívnu platnosť, nezávisí od vedcovej osobnosti a človek ho môže využívať bez toho, že by sa na vedeckom tvorivom procese podieľal.

Naproti tomu umenie je dôrazom hodnotovej, t.j. spoločenskej skutočnosti. Hodnoty súvisia s človekom, sú pre neho, nemajú význam ako také. "Najvlastnejším poslaním umenia je vypovedať o tom, čím sa veci, vzťahy, činy a udalosti stali príčinami človeka a pre človeka, dešifrovať spoločenský, ľudský zmysel, a tým vyjavovať človeku tajomstvo jeho vlastného bytia"<sup>1</sup> Autor, ktorého myšlienky som si pre toto porovnanie požičala, upozorňuje, že umenie neodhaľuje toto tajomstvo ako veda, neanalyzuje ho, ale približuje človeku, ponúka mu zážitok z jeho prítomnosti, rozvíja tak jeho vlastnú skúsenosť. A pretože tak robí esteticky účinnou formou, dokáže túto skutočnosť človeku sprostredkovať ako aktuálnu, emocionálne prežívanú, univerzálnu ľudskú skúsenosť. Pre človeka je nevyhnutná na to, aby vôbec dokázal žiť a rozvíjať sa ako človek.

Ak argumentujem osobnosťou renomovaného estetika minulosti i súčasnosti, žiada sa mi podporiť ho i názorom výtvarného umelca postmoderny. M. Knižák uvažuje "o umení ako o niečom, čo nie je len nejakým artefaktom, nejakou definíciou, ale procesom, ktorého

1 Brožík, V.: O užitočnosti krásy. Bratislava, Pravda 1978, s. 40.

funkciou je akési zvýznamnenie, zozmyslupnenie, obohatenie nášho života, procesom, ktorého funkcia je v podstate rituálne didaktická”.<sup>1</sup> Odmietá pokladať produkty (obrazy, sochy, knihy, akcie, hry) za výsledok umelcovej práce. Toto sú len akési zhmotnené predmety, ktoré majú evokovať proces, ktorý prebieha jednotlivu v každom konzumentovi a, samozrejme, jeho intenzita a kvalita je podmienená viacerými faktormi. Výsledkom umelcovej práce je akási zmena v osobnom živote jednotlivca, ktorá bola vyvolaná jeho dotykom s umeleckým dielom. *Umenie teda pomáha, slúži kvalite života*. V ideálnom prípade (ktorý nastáva len v jednotlivých prípadoch, ale všeobecne asi nenastane), keď splní svoju funkciu, keď život nadobudne svoj plný zmysel, bude nepotrebné, zbytočné.<sup>2</sup>

Myslím, že nie je nutné robiť porovnanie dokumentujúce, že poslanie umenia sa neodlišuje od cieľov humanizácie výchovy a vzdelávania, ktoré spočívajú tiež vo formovaní svojbytných autentických ľudských osobností, schopných zmysluplne utvárať svoj život v intenciách všeludských hodnôt. Preto potom tak ťažko prijímame princípy umeleckého osvojovania sveta ako didaktické prostriedky, ako výchovnú metódu na všeobecnovzdelávacej škole a zvlášť na jej 1. stupni. *Prečo vyučujúci náukových predmetov, ktoré vstúpajú deťom elementárne vedecké poznatky, v lepšom prípade i metodiku ich získavania, pokladajú div nie za degradáciu vedeckého základu svojho predmetu, ak sa má utvoriť priestor pre iné ako racionálne poznávanie sveta*. Týmto kvázi otázkami nadväzujem na druhý bod môjho príspevku, v ktorom sa na vyššie uvedené metódy pozerám z hľadiska ich prístupnosti a pedagogickej efektívnosti pre dieťa mladšieho školského veku.

Som presvedčená, že najmä na 1. stupni ZŠ by malo byť značne posilnené pedagogické pôsobenie zamerané na kultivovanie mimokognitívnych funkcií a kvalít detskej osobnosti (emócií, motívácií, hodnotových orientácií, postojov, vzťahov, správania, tvorivého reagovania a pod.). Pokladám za neodpušiteľnú chybu, priam nešťastie, ak sa toto neobyčajne vhodné obdobie pre rozvoj afektívnej zložky osobnosti dieťaťa a premrháva. Moje presvedčenie nevyplýva len z teoretického poznania, ale aj z dlhoročnej pedagogickej skúsenosti z učovania disciplín vedeckého i umeleckého charakteru. Na dôkaz toho, že zďaleka nejde len o moje presvedčenie, uvádzam aspoň jeden názor osobností vedy. Podľa psychológa J. Piageta, *komplexné, systematické kultivovanie a rozvoj osobnosti dieťaťa predpokladá rešpektovanie jeho aktuálnej úrovne myslenia a citenia*. Intelektovej a senzomotorickej úrovni dieťaťa vo veku, ktorý je predmetom aj nášho uvažovania, zodpovedajú konkrétne operácie spojené s činnosťou a s konkrétne

prežívanou situáciou. *Dieťa v tomto veku nie je schopné pochopiť a osvojiť si zložité štruktúry formálnych operácií* (Piaget, 1970). Tieto slová tiež možno pokladať za priamu a jednoznačnú odpoveď na nastolenú otázku. V treťom bode som si stanovila úlohu opäť stručne, ako to určuje rozsah príspevku, aktuálne sa vyjadriť k situácii na všeobecno-vzdelávacej škole. Naša škola bola koncipovaná pragmaticky a táto jej koncepcia pretrváva v rozhodujúcej miere napriek proklamovaniu potreby jej humanistickej orientácie, napriek, ojedinelým, nie vždy vydatým pokusom o alternatívnu školskú výchovu a vzdelávanie. *Prevažuje úsilie o rozvoj intelektu, t.j. rozumových schopností, a o získavanie vedomostí prostredníctvom nich*. Samozrejme, keď hovorím o jednostrannosti školy, nechcem tým preferovať druhý extrém. Dnešná škola sa nemôže úplne zrieknuť racionálneho základu vyučovania, nemôže podstatne zúžiť výchovu myslenia, neprimerane znižovať množstvo a úroveň vstúpaných poznatkov, ale *mala by prinajmenšom v rovnakej miere plniť svoje úlohy v citovej a vôľovej oblasti*.

J. Uždil už v r. 1976 napísal o tejto situácii toto: "Ak logické myslenie, o ktorom sa ľudia svojho času domnievali, že je jediným legitímnym modelom duševnej činnosti, je väčšinou školských predmetov a ich metodikou kultivované, nie je naopak povinnosť pestovať zmyslový prístup ku skutočnosti, tvorivosť a intuíciu, vyslovená v pedagogickej teórii tak rozhodne, aby to zodpovedalo taktu, že človek myslí logicky len vzácné (skôr len vtedy, keď chce utriediť fakty získané najrôznejším spôsobom), ale tvorivo reaguje (alebo "senzoricky myslí") po väčšinu svojho času."<sup>3</sup> *Duševný život sa podľa neho zďaleka nevyčerpáva len logickou analýzou a syntézou, ale ide v ňom skôr o prežívanie, na ktorom sa podieľajú city, zmysly, intuícia, úvaha*. A práve týmto subjektívnym prežívaním, ktoré je schopné aj značného stupňa objektivity, sa človek orientuje v skutočnosti, osvojuje si ju, získava pocit existencionalnej istoty a naplnenia.

Od napísania týchto slov uplynulo 20 rokov a v podstate sa zmenilo len to, že pod vplyvom trendov zo západu o uvedených faktoch viac diskutujeme, výnimočne niečo experimentálne overujeme, ale pritom *nesmieme siahat na časovú dotáciu hodín určenú predmetom odvodzujúcim svoje ciele a aj obsah z príslušných vedných disciplín na všeobecnovzdelávacej škole, ale ani na škole pripravujúcej učiteľov pre ďalšie tisícročie*. A keby sa počty hodín náukových predmetov ani neznižili, už požadovaná zmena ich proporčného rozdelenia vyvoláva nedôveru u zástancov racionalistického vzdelávania.

Ak sa chceme dostať k cieľom a úlohe výtvarnej výchovy vo výchovno-vzdelávacom procese, nazera-

1 Knižák, M.: *Postsocialistický postrealizmus. Profil súčasného výtvarného umenia II.*, 1992, č.16-17, s. 15.

2 Tiež tam.

3 Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1976, s.51.



M. Ďuranková: Kvetná neha

ním hlavne zo sledovaného aspektu v tomto príspevku, z aspektu možnosti humanizácie školy cestou osvojovania si skutočnosti metódami umenia, treba povedať, ktorým školským predmetom táto metóda imanentne patrí. Je to literárna výchova, hudobná výchova a výtvarná výchova.

Aby sme predišli nedorozumeniu, opakujem, že hovorím o imanentnej súdržnosti a upresňujem, že to nevyklučuje používanie citovej motivácie a stimulácie, ktorú viac či menej využívajú všetky disciplíny pri sprostredkovaní poznatkov a kultivovaní kognitívnych funkcií detí mladšieho školského veku.

Z uvedených troch predmetov, ktorým spolu je na ZŠ venovaný výrazne menší počet hodín v porovnaní s predmetmi náukovej orientácie, je na tom opäť neporovnateľne lepšia literárna výchova. Dôvody sú jasné. Má to šťastie, že je súčasťou materinského jazyka. Z toho faktu, ako aj faktu tradične väčšieho oceňovania umenia slova ako iných druhov umenia v našej kultúrnej oblasti, vyplýva je výsadné postavenie a jemu prislúchajúce optimálne podmienky pre literárnu výchovu na ZŠ. Túto skutočnosť asi netreba dokazovať. Uvediem len jednu zaujímavú situáciu, dokladajúcu iný pohľad na vec. Asi pred 20-timi rokmi informoval časopis *Estetická výchova* o výskume Angličanov, ktorý sa zaoberal kvalitou vnímania životného prostredia. Utkveli mi v pamäti závery, v ktorých sa konštatovalo, že keby sa človek tak málo učil "čítať", t.j. esteticky vnímať literatúru, ako málo sa učí esteticky vnímať (myslíme tým okrem percepcie i citové prežívanie, uvažovanie a estetické hodnotenie) prostredie, v ktorom žije, literatúra by určite zanikla. Skutočne, umenie literatúry sa pre nás stalo nepostrádateľným, obohacuje náš život spôsobom, ktorého stratu by sme bolestne postrádali. *Výtvarné umenie mnohí nepotrebuje, jeho reč je nám cudzia. Prítom sa so svetom obrazov stretávame v súčasnosti takmer na každom kroku, a to nielen v oblasti tzv. voľného umenia, v širokej oblasti úžitkovej výtvarnej tvorby, ale i v oblasti mimoumeleckého estetického.* Napr. tvorcovia obrazov mediálneho sveta sa stávajú čoraz rafinovanejšími vo využívaní spájania fikcie a skutočnosti pri manipulovaní diváka, poznajúc možnosti silného emocionálneho pôsobenia

mediálnymi obrazmi. Získavajú tak veľkú moc nad divákom, najmä takým, ktorý sa nedokáže orientovať v tomto svete. Táto moc je väčšia a nebezpečnejšia, ako si väčšina z nás uvedomuje a pripúšťa. V tejto súvislosti sa hovorí dokonca "o veku videokracie" a "o rizikách straty identity človeka" (Mojžiš, 1996).

Nerada uvádzam príklady, lebo zamerajú pozornosť na jeden aspekt problematiky a vyvolávajú diskusiu len o ňom a nie o podstate nastoleného problému. Robím to napriek tomu preto, lebo argumentácia zovšeobecnými poznatkami a skúsenosťami nám nefunguje. Nemôžem však uviesť toľko príkladov, aby som pomocou nich zmapovala celú sféru vizuálnej kultúry, ktorá by mala nájsť oporu vo výtvarnej výchove. Pripomením a zopakujem už len stručne. Cieľom výtvarnej výchovy na všeobecnovzdelávacej škole je výtvarnoestetické kultivovanie a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Prevažne sa to deje v procese konkrétnej výtvarnej činnosti, v ktorej si dieťa osvojuje svet cestou aktívneho poznávania, neodmysliteľného citového prežívania a estetického hodnotenia vzťahu medzi prírodou a výtvarnou formou. V tomto procese, i keď je spojený s konkrétnou činnosťou, dochádza i k určitým zovšeobecniam poznateľného a prežitého, k formovaniu estetických postojov, vkusu, základov umeleckého názoru. Súčasne tento proces má tú šťastnú vlastnosť, že dieťaťu prináša radosť a psychické uvoľnenie. Pestujú a cibrá sa v ňom výtvarné zručnosti, osvojujú sa vedomosti, výtvarné techniky a postupy, ktoré spätne ovplyvňujú kvalitu výtvarného procesu. Tieto však nie sú cieľom, ale prostriedkom formovania osobnosti dieťaťa. Práve tak nemôže byť výtvarný proces zameraný na relaxáciu detí po tzv. hlavných vyučovacích disciplínach.

To, že väčšina z nás zažila zlú výtvarnú výchovu, nás ešte neopravňuje k tomu, aby sme ju stále vykazovali do medzí viac či menej zbytočného predmetu (podľa toho, či ho budú deti potrebovať v budúcej profesii), nanajvýš predmetu plniaceho relaxačnú funkciu.

V názore na úlohu a význam výcviku zručnosti sa často dostávame do rozporu s vyučujúcimi, ktorí sú zástancami väčšieho podielu pracovného vyučovania, najmä na I. stupni ZŠ a následne na PF. Cítim preto povinnosť vysloviť sa i k tomuto problému. Z pôvodne zdravého názoru, že v prvých dvoch ročníkoch ZŠ nemá pracovné vyučovanie optimálne podmienky na plnenie svojich cieľov a obsahu, vznikol spojením jednej hodiny výtvarnej výchovy a jednej hodiny pracovného vyučovania jeden dvojhodinový predmet s názvom výtvarná výchova. Z možnosti účinnejšieho pôsobenia na deti cestou výtvarno-estetického osvojovania skutočnosti sme sa netešili dlho. *Dnes vo výtvarnej výchove prvého a druhého ročníka prevažujú ciele a didaktické prostriedky pracovného vyučovania.* Dôvody sú dva.

Jednak učiteľia dostali pre to poňatie predmetu usmerenie cestou osnov a hlavne rôznych metodických pokynov, a jednak učiť pracovné vyučovanie je pre učiteľov ZŠ neporovnateľne ľahšie a jednoduchšie. Výtvarná výchova sa nám v mnohých prípadoch takto stala predmetom zameraným na rozvíjanie pracovných zručností a postupov realizovaných netvorivými metódami (deti obkresľujú šablóny a makety, vystrihujú, lepia, spájajú, produkujú výkresy a objekty podľa vzorov a návodov). Takýto smutný stav vyučovania výtvarnej výchovy u tých najmenších detí, s posvätením kompetentných nevládol už dávno. Našťastie, nie všetci učiteľia sa mu prispôbili. Väčšina z nich však prijala prvý, nešťastný spôsob poňatia predmetu a v jeho realizácii pokračuje aj vo vyšších ročníkoch.

Za daný stav sme zodpovední i my učiteľia pedago-

gických fakúlt a iste zvlášť učiteľia katedier výtvarnej výchovy. Výtvarná výchova je plnohodnotnou tvorivou disciplínou na všeobecno-vzdelávacej škole len v tých šťastných prípadoch, keď učiteľ je skutočne dobrým, výtvarne citlivým pedagógom, schopným tvorivo reagovať na podnety života i umenia a spôsob tvorivej reflexie sprostredkovať i deťom. Preto nie je múdre, a bude to mať ďalekosiahlejšie následky, opäť redukovať výtvarnej výchove počty hodín nutných na prípravu učiteľa 1. stupňa ZŠ.

Ak o sebe tvrdíme, že sa usilujeme o humanizovanie školy v demokratických podmienkach, mali by sme sa pokúsiť uvažovať bez predsudkov, netradične, snažiť sa nielen vypočúť si iný názor, ale nechať jeho hľadiská na seba pôsobiť, pretože len z takéhoto pôsobenia môže vzniknúť nová, múdra, skutočnosť.

#### Literatúra:

Brožík, V.: *O užitočnosti krásy*. Bratislava, Pravda 1978.

Knižák, M.: *Postsocialistický postrealizmus. Profil súčasného výtvarného umenia II.*, 1992, č.16-17

Mojžiš, J.: *Moc obrazov. Príspevok prednesený na medzinárodnom seminári Etika a rozvoj komunikačných systémov*. Bratislava 1996.

Piaget, J.: *Psychologie intelligence*. Praha, SPN 1970.

Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1976.

**Summary.** *The author deals with the role of art in the process of humanization of our education. She considers the proportion of the science and humanities in the curriculum.*

## ESTETICKÁ VÝCHOVA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Z. Mihoková, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Estetická výchova a jej miesto v moderne koncipovanom modeli výchovy. Základné ciele estetickej výchovy. Nedostatok kvalifikovaných učiteľov. Prezentácia výsledkov o stave a problémoch vyučovania estetickej výchovy získaných formou dotazníka.*

**KLúčové slová:** *estetická výchova, kvalifikovanosť učiteľov, didaktické prostriedky*

Retrospektívny pohľad do obdobia renesancie estetickej výchovy (ESV) ako predmetu a jeho zavedenie do učebných plánov stredných škôl dáva podnet na reminiscencie.

Aj s nadšením, aj s nevôľou sa stretol tento predmet v SŠ. S nadšením u ľudí s kultúrnym rozhl'adom a hlbokým vzťahom k umeniu, ktorí videli a cítili u dorastajúcej mládeže určitú absenciu citu pre umenie, kultúru, historické hodnoty, často zanedbávané a devastované, čo spôsobila neznalosť aj bezcitnosť. To sa nedá generalizovať, pretože ani súčasťná doba akoby umeniu a kultúre nepriala.

S nevôľou bol prijímaný predmet, ktorý nebolo možné obsadiť kvalifikovanými učiteľmi, a tak vznikla obava z nekompetentného vyučovania, čo by zapríčinilo ďalšie problémy v škole. Už ôsmy rok existuje predmet **estetická výchova** na gymnáziách ako povinný nekvalifikovaný v 1. ročníku. V roku 1991 bol zavedený aj do stredných odborných škôl, ale postupne sa od neho upustilo a dnes sa s ním stretávame iba ojedinele. Mali by sme si uvedomiť, že ani jeden moderne koncipovaný model výchovy nie je možný bez **estetickej výchovy**, ak sa zamýšľame nad tým, ako vychovať vzdelaného,

ale aj dobrého človeka.

Z mnohých dimenzií nášho sveta jedna je **estetická** a tá sa prejavuje v umení, v prírode, životnom prostredí, v práci, pri hre a vo všetkom, čo nás obklopuje. Preto si myslím, že poznatky o **estetike** a **estetickej výchove** patria do všeobecného základu pedagogického vzdelania.

Chcela by som upozorniť aj na základné ciele **estetickej výchovy**, medzi ktoré patrí:

- estetické osvojovanie javov okolitého sveta, chápanie jeho zložitosti a vzájomnej súvislosti, schopnosť orientovať sa v ňom, prijímať nové informácie, formovať postoje a spoznávať zákonitosti súčasného života;
- kultivácia osobnosti žiaka, orientácia v estetických a umeleckých hodnotách;
- esteticky účinné vyjadrovanie myšlienok a pod.

To všetko je dôležité a stáva sa súčasťou vzdelaného a kultivovaného človeka. Možnosti získavania kvalifikácie pre ESV boli veľmi obmedzené (MC Bratislava, MCB. Bystrica a na FF v Bratislave rozširujúce štúdium).

Od roku 1995 pôsobím ako metodička a snažím sa poskytovať servis a metodickú pomoc pre učiteľov.

Podujatia sú zamerané na všetky druhy umenia aj na oblasti mimoumeleckého estetického. Na naše stretnutia využívam výtvarné galérie, kultúrno-historické objekty, ukázkové hodiny a pod. (Kežmarok, Strážky, Bardejov) so zameraním na architektúru, sochárstvo, maliarstvo a hudbu.

S účasťou na podujatiach nie som veľmi spokojná, a preto som sa rozhodla získať základné informácie o stave vyučovania ESV formou dotazníka. Podobný som použila pred tromi rokmi, aby som získala podklady pre vlastnú činnosť metodičky, informácie o potrebe a zameraní podujatí.

V tomto školskom roku som dotazník opäť použila v určitej modifikácii. Získala som informácie o kvalifikovanosti učiteľov, používaní učebníc, druhu učebníc, v ktorých prebieha vyučovací proces, o didaktických pomôckach používaných na hodinách, o celkovej atmosfére vyučovania, využívaní medzipredmetových vzťahov, uplatňovaní tvorivej činnosti žiakov, používaní prvkov dramatickej výchovy, o miere zaujatia žiakov predmetom, informácie žiakom či je umožnené spolupracovať o cieľoch, obsahu, metódach a formách ESV, aký je názor učiteľov na klasifikáciu predmetu. Zároveň som sa snažila získať návrhy na skvalitnenie odbornometodickej činnosti.

Nepodávam zdĺhavú kvantitatívnu analýzu, iba využitím komparácie zdôrazním pretrvávajúce nedostatky, ale aj úspechy vo vyučovaní ESV na SŠ.

Začnem **kvalifikovanosťou učiteľov**, ktorá je veľmi problematická. Kým v roku 1995 vo východoslovenskom regióne (kraj Košický aj Prešovský) zo 48 učiteľov bolo 6 kvalifikovaných, dnes je z tohto počtu dvanásť. Šesťnásť učiteľov majú v apróbácii výtvarnú alebo hudobnú výchovu, ostatní prevažne SjaL, dejepis, alebo ukončili štúdium etickej výchovy. K tomu sa vrátim v ďalšej časti.

Používanie základných **učebníc**, a to Estetickej výchovy pre SŠ a Základy estetiky a etikety, pretrvávajú u drvivej väčšiny učiteľov, 28 učiteľov uviedlo aj iné publikácie (Pijoan: Dejiny umenia; publikácie z edície Umenie zblízka a ďalšie...).

Je veľmi dôležité, aby sa tento predmet vyučoval v inej ako klasickej **učebni**, ale, bohužiaľ, iba 9 učiteľov uviedlo odbornú učebňu, piati využívajú iné ako školské priestory (múzeum, galériu, kultúrne stredisko), ale 34 vyučujú tento predmet v klasickej učebni.

Pri otázke o využívaní **didaktických prostriedkov** boli uvádzané mnohé, z nich najvyšší počet dosahujú videonahrávky, čo je pre žiakov najpríťažlivejšie. Vo veľkom počte používajú gramofóny a magnetofóny, menej dia projektor, meotar, obrázkový materiál, v ojedinelých prípadoch aj film a hudobné nástroje. Táto situácia sa v podstate za tri roky nezmenila.

Pri charakteristike **atmosféry počas vyučovania** ju 22 učiteľov označili ako tradičnú (ako na iných náukových predmetoch) 16 ako aktívnu, 12 ako uvoľnenú

a pasívnu a 3 inú - uvoľnenú tvorivú, uvoľnenú aktívnu. Viacerí dodali, čo je prirodzené, závislosť od preberanej témy a učebných pomôcok.

**Z medzipredmetových vzťahov** sa využívajú prevažne väzby smerom k literatúre, dejepisu, etike a cudzím jazykom.

**Tvorivú činnosť žiakov** na hodinách využíva 41 z opýtaných učiteľov, iba siedmi odpovedali záporne. Mnohí doplnili konkrétne príkladmi: vlastná literárna tvorba, slohové práce, výtvarné práce, výroba šperkov, vianočné a veľkonočné ozdoby, príležitostné nástenné noviny, estetizácia vlastných tried, aranžovanie kvetov a pod.

**Prvky dramatickej výchovy** využíva 40 učiteľov, iba ôsmi odpovedali záporne. Osobne ma potešila informácia o miere zaujatia žiakov týmto predmetom, polovica uvádza, že predmet ich zaujal, druhá uvádza vzťah indierentný a nikto predmet neodmieta (pred 3 rokmi 10).

Na otázku o umožnení **žiakom spolupracovať** o cieľoch, obsahu, metódach, a formách, väčšina uvádza, že túto možnosť dáva pri obsahu a metódach; menej, keď ide o formy, traja učiteľov napísali, že žiakom nepri náleží také spolupracovanie.

**Za klasifikáciu predmetu** sa vyjadrilo 30 učiteľov, 18 bolo proti. Pokiaľ ide o návrh na skvalitnenie odbornometodickej činnosti, najviac učiteľov vyjadrilo požiadavku presadenia delenia tried na skupiny, zariadenie odbornej učebne, vybavenie audiovizuálnou technikou; niektorí uviedli prekážky zo strany vedenia školy pri uvoľňovaní na vzdelávacie aktivity organizované MC. Málo podnetov som získala pre vlastnú činnosť metodičky.

Tieto informácie o vyučovaní ESV na SŠ *ma nútia zamyslieť sa nad možnosťami nápravy*, aby tento krásny predmet zapustil hlboké korene v našich učebných plánoch, ale predovšetkým vo vedomí nás všetkých.

Ešte stále je nedocenený význam tohto predmetu, jeho formatívny vplyv na mladého človeka. Umenie, ktoré je súčasťou ESV, má v našom živote dôležitú funkciu, a to nielen **kognitívnu, komunikatívnu**, ale aj **hedonistickú a psychoterapeutickú**, na čo sa zabúda. Umenie by sa malo stať súčasťou nášho života, ale, bohužiaľ, často je odmietané ako niečo, čo je navyše, zbytočné, čo nám neprináša úžitok (najmä nie finančný).

**Estetickú výchovu** však nesmieme zužovať na oblasť umenia, pretože svoje miesto tu má aj mimoumelecké estetické, a to *oblasť prírody, vzťah človeka k nej, životné prostredie, život v súkromí aj v spoločnosti, pracovná činnosť a vzťah k okoliu*. A práve táto oblasť môže byť základom pre formovanie mladého človeka, navodenie potreby estetických zážitkov a estetického sebavyjadrovania, ktoré smeruje k utváraniu hodnotiaceho vzťahu k estetickým javom. To všetko môže dosiahnuť učiteľ, ktorý je zapálený pre tento predmet a svojím vzťahom k umeniu a mimoumeleckému estetickému vzbudzuje obdiv zo strany svojich žiakov.

Konštatujeme, že je nízka kvalifikovanosť učiteľov,

avšak kvalifikácia nemusí byť zárukou kvalitného vedenia vyučovacieho procesu. *Tvorivý učiteľ, hľadajúci a nachádzajúci prítlačivé metódy a formy sprístupňovania materiálu, neuspokojuje sa s typom klasickej učebnice, využíva didaktické prostriedky a možnosti návštevy kultúrnych podujatí. Ak sa takýchto učiteľ zbaví aj imperatívnej komunikácie so žiakmi, získa si sympatie a cez vzťah k nemu si žiaci nájdu vzťah aj k predmetu.*

Záleží od riaditeľov škôl, komu zveria vyučovanie ESV, aby sa nestala núteným "príveskom" alebo doplnkom k úväzku.

Vyučovací proces musí byť stavaný na zážitkovosti, má vychádzať z konkrétneho diela, jeho percepcie a následnej interpretácie. Tu však učiteľ musí zvážiť mieru kognitívnej stránky, teoretického základu pojmov nevyhnutných v procese interpretácie diela. Učiteľ ESV má možnosť voľby, na ktorý druh umenia bude klásť dôraz - na výtvarné, hudobné, dramatické umenie, alebo ho bude chápať a preberať ako syntetický predmet.

Prihováram sa aj za uplatňovanie tvorivej dramatiky, ktorú nie celkom oprávnené pokladáme za oblasť vhodnú pre nižšie vekové kategórie, ako sú stredoškôlaci.

Nie je to celkom tak, lebo hra je človeku prirodzená, pokiaľ sa dodrží miera a jej úroveň.

Všetci si musíme uvedomiť, že *jednostranné zdôrazňovanie rozumového učenia na úkor podnetov pre (fantáziu) obrazotvornosť, tvorivosť a invenčnosť v predchádzajúcom období spôsobilo, že sa zabudlo na citový život, estetické cítenie a kultúrnosť v pravom slova zmysle.* Dramatická výchova nesmeruje k poučovaniu, ale k empatii, sebazpoznaniu, akceptácii, burcuje aj rozum, rozvíja fantáziu, a tak prirodzenou cestou pomáha objavovať životné hodnoty.

**Estetika a estetický cit** sa nedajú vyčleniť z celku ľudskej osobnosti, hoci nie sú hlavnou potrebou. Sú však natoľko potrebné, nakoľko človek potrebuje meniť svet, seba samého.

Ak zvažíme, že takáto zmena je prospešná spoločnosti, stáva sa estetický cit životne dôležitým, prirodzeným a človeka vnútorne obohacuje.

Múdrym ľudom sa podarilo presadiť estetickú výchovu do učebných plánov stredných škôl a teraz je rad na nás, aby sme ju nepustili z rúk, urobili z nej predmet prítlačlivý, naplnený krásou a umením.

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### RADY ŠKÔL V HOLANDSKU

P. Karstanje, Univerzita v Amsterdame

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

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

Rozlíšiť možno tri hlavné úrovne riadenia:

- Národná úroveň - parlament a minister školstva,

ktorých hlavnou úlohou je vytvoriť školský systém a formulovať všeobecné požiadavky na kvalitu vzdelania, ako napr. nároky na kvalifikáciu učiteľov, kmeňové kurikulum pre základné a stredné školy alebo požiadavky na skúšky pre stredné školy.

- Provinciálna úroveň, ktorá však nie je považovaná za príliš dôležitú. Jednou z úloh provincie je dbať na rozmiestnenie a dostupnosť škôl pri plánovaní nových škôl.
- Miestne orgány riadenia, ktoré sú zodpovedné za zaistenie dostatočnej dostupnosti pre žiakov, za dopravu detí žijúcich ďalej, ako je stanovený počet kilometrov od školy, a za poskytovanie zvláštnych programov pre školy v deprivovaných oblastiach. Miestne orgány riadenia nemajú žiadnu zodpovednosť za vzdelávanie v školách, ani za prijímanie učiteľov, s výnimkou prípadov štátnych škôl<sup>1</sup>, kde miestna rada funguje ako rada školy.

Štátna inšpekcia kontroluje, či školy dodržia príslušné nariadenia, či informujú ministra školstva o tom, ako si

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

počínajú v pedagogickej práci, v stimulovaní rozvoja vzdelávania a v jeho hodnotení. Úlohy inšpekcie sa niekoľkokrát menili. Vo všeobecnosti sa teraz za kľúčovú považuje evaluácia a stanovovanie štandardov kvality vzdelávania.

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

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

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

### Historický vývoj rád škôl

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

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

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

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

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



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

Po "pacifikácii" vzrástol pomer nešťátnych základných škôl zo 45% v roku 1920 na 62% v r. 1930, až dosiahol svoje maximum 73% v roku 1950. Na tejto úrovni zostal do r. 1970. Od tej doby dochádza k nepatrnému znižovaniu počtu týchto škôl, ale v r. 1995 ich tu bolo stále ešte celých 66%. V r. 1995 bolo 34% základných škôl štátnymi školami, 29% rímsko-katolíckymi, 30% protestantskými a 6% necirkevnými súkromnými školami.

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

### Roly a zodpovednosť školských rád

Výsledkom historického vývoja bolo, že školské rady získali významnú zodpovednosť. Rady škôl sú zodpovedné nielen orgánu, ktorý poskytuje financie (vláde na celoštátnej úrovni), ale tiež užívateľom (žiakom, rodičom) a klientom (napr. ďalšej inštitúcii v rebríčku vzdelávacieho systému a organizáciám pôsobiacim v komunite). V skutočnosti sú rady škôl "vlastníkmi" škôl. Dostávajú vládnu finančnú podporu a majú právo, v rámci určitých pravidiel, minúť ju. Zamestnávajú pracovníkov školy a sú zodpovední za to, čo sa v škole deje. To platí pre štátne školy i pre štátom financované súkromné školy. Pre štátne školy je zodpovedným orgánom miestna rada, pre nešťátne školy je to potom "súkromná" rada školy, ktorá môže mať jednu z dvoch právnych foriem:

**a) Forma združenia.** - Obvykle sú jeho členmi rodičia. Najvyšším orgánom je všeobecná schôdza členov, pretože rada školy zodpovedá za výkonné záležitosti. Rada školy je volená všeobecnou schôdzou je zodpovedná členom. Združenie ako právny základ svojich rád škôl majú mnohé protestantské školy. Hlavne vtedy býva združenie považované za symbol toho, že škola "patrí rodičom".

**b) Forma nadácie.** - Tá nemá volených členov. Rada školy je obvykle vytvorená zo zástupcov cirkvi alebo ľudí s určitým sociálnym postavením. Zmena zloženia rady školy je vecou samotnej rady školy. V dôsledku toho je tu menej demokratická kontrola nad radou školy.

### Najdôležitejšie funkcie školských rád

#### 1. Zriadenie školy

Aby sa tak mohlo stať, musia byť definované princípy, na ktorých má byť škola založená (jej náboženská či pedagogická orientácia). Vyžaduje sa určitý počet podpisov rodičov, ktorí by do zamýšľanej školy prihlásili svoje dieťa, a tiež priaznivá prognóza pokiaľ ide o predpokladaný počet žiakov v budúcnosti. K dispozícii musí byť ďalej určitá suma peňazí a tiež je potrebné overiť si, či sa v danej oblasti nenachádza žiadna škola rovnakého typu. Ak sú všetky tieto podmienky splnené, potom vláda musí školu financovať.

#### 2. Obsah a štýl výchovy a vzdelávania

To sa týka napr. výberu učebníc a ďalších učebných materiálov, rozvrhu, foriem rozdeľovania žiakov do skupín, alebo diferenciacie, ktorú škola realizuje, výberu predmetov začlenených do rozvrhu (popri povinných predmetoch), pravidiel správania žiakov a postupov pri prijímaní alebo odmietaní žiakov (súkromné školy môžu, na rozdiel od štátnych škôl, od ktorých sa žiada, aby prijali všetkých žiakov, stanoviť kritériá prijatia), participácie školy na konkrétnych reformných projektoch.

#### 3. Personálna politika a organizácia

Tá zahŕňa prijímanie učiteľov, riaditeľov a ďalších pracovníkov školy umožňujúcich škole získať takých pracovníkov, ktorí budú "zapadať" do školskej filozofie či náboženskej orientácie vyučovania, doškolenie pracovníkov a organizačnú štruktúru školy, charakter vzťahov školy s vonkajším svetom povinné konzultácie s príslušnými orgánmi o rozhodnutiach prijatých radou školy.

#### 4. Záležitosti riadenia

K tejto funkcii patrí údržba budov, nákup a nahradzovanie učebných pomôcok a ďalšieho materiálu, prenájom budov iným subjektom (napr. gymnastickému klubu), vyúčtovávanie financií.

#### 5. Využívanie služieb podporných organizácií a agentúr

Hoci školy majú slobodu rozhodovať vo svojich školách o charaktere vzdelávania, táto sloboda samozrejme nie je neobmedzená. Legislatíva stanovuje, ktoré vyučovacie predmety musia byť vyučované,



M. Ďuranková: Jesenná dúha

dáva ukazovatele pre ciele v týchto predmetoch, v školách stredného stupňa sa musia skladať záverečné skúšky, učitelia, ktorí sú zamestnaní, musia mať kvalifikáciu a na to, aby škola mala právo na štátne financovanie, musí mať určitý minimálny počet žiakov.

Jednou z otázok, ktorá sa prirodzene vynára, je, v akej miere majú uvedené funkcie charakter úloh pre radu školy alebo skôr pre vedenie školy. Povedané vo

všeobecnosti, tieto úlohy patria do zodpovednosti rady školy, organizované a realizované bývajú však vedením školy. Pre rady škôl, ktoré sú vytvorené z "pedagogických laikov", by bolo veľmi obtiažné plniť tieto funkcie. Avšak i tam, kde je rada školy vytvorená z expertov, zostáva otázka, či je žiadúce, aby zaberala miesta ľudí riadiacich školu. Preto by sme sa mali pozrieť na vzťah medzi radou školy a vedením školy.

*Pokračovanie v budúcom čísle*

## INFORMÁCIE

### SEMINÁR O MATURITNEJ SKÚŠKE Z MATEMATIKY

V. Jodas, Metodické centrum mesta Bratislavy

Koncom. augusta 1998 usporiadalo Metodické centrum mesta Bratislavy Slovenský seminár o maturitnej skúške z matematiky. Účelom semináru bolo zoznámiť gymnaziálnych učiteľov matematiky s iniciatívou riaditeľov bratislavských gymnázií, ktorí sa zamýšľajú nad inováciou maturitnej skúšky a tiež ich informovať o spôsobe ukončovania stredoškolského vzdelávania v niektorých európskych krajinách.

Seminár otvoril RNDr. Pavel Mäsiar, riaditeľ Metodického centra mesta Bratislava. V prvý deň odzneli príspevky, ktoré autori nazvali nasledovne:

**O potrebe inovácie maturitnej skúšky.** - (RNDr. Agustín Šutta, riaditeľ Gymnázia na Ul. I. Horvátha v Bratislave.)

**Experimentálna maturitná skúška v ČR v r. 1998.** (RNDr. Marián Hamula, riaditeľ Gymnázia na Vazovovej ul. v Bratislave)

**Maturitné skúšky vo Francúzsku.** - (RNDr. Viera Čerňanová, Bilingválne gymnázium, Metodova ul., Bratislava)

**Maturitné skúšky v Maďarsku.** - (RNDr. Anna Hechtová, Gymnázium s vyučovacím jazykom maďarským, Dunajská ul., Bratislava)

**Maturitné skúšky v Nemecku.** - (RNDr. Mária Vojtaššáková, Bilingválne gymnázium Poprad)

**Maturitné skúšky v Taliansku.** - (RNDr. Pavel Sadloň, riaditeľ Bilingválneho gymnázia, L. Sáru, Bratislava)

**Maturitné skúšky v Rakúsku.** - (RNDr. Elena Kubáčková, Bilingválne gymnázium, Bilíkova ul., Bratislava)

**Maturitné skúšky v projekte Internationale Baccalaureate.** - (Mgr. Ján Horecký, Gymnázium Jura Hronca, Novohradská ul., Bratislava)

Na druhý deň seminár pokračoval referátom na tému **Maturitné skúšky v spomenutých krajinách ako inšpirácia pre inováciu našej maturitnej skúšky** (RNDr. Vladimír Jodas, MCMB), v ktorom boli zhr-

nuté poznatky z predchádzajúcich referátov. Z tohto referátu uvádzame podstatné časti:

Ak porovnáme maturitné skúšky v spomenutých krajinách Európy s našou maturitou, núkajú sa tieto konštatovania :

Naša maturita málo vypovedá o miere získaných vedomostí a zručností absolventa, o jeho schopnostiach, o tom, do akej miery sa naplnili všetky ciele výchovno-vzdelávacieho procesu. Hodnotenie žiakov je málo validné, a to z viacerých dôvodov. Predovšetkým je naša maturita málo rozsiahla, pretože:

- koná sa len zo štyroch predmetov a umožňuje také jednostranné kombinácie predmetov maturitnej skúšky ako je napr. kombinácia slovenský jazyk, anglický jazyk, nemecký jazyk a história, alebo slovenský jazyk, matematika, deskriptívna geometria a informatika;
- v jednotlivých predmetoch žiak preukazuje svoje vedomosti nie z celého obsahu učiva, ale len z jedného, náhodne vybraného tematického celku;
- maturitná skúška z jednotlivých predmetov (s výnimkou slovenského jazyka a literatúry) trvá veľmi krátky čas, obvykle menej než 15 minút.

Naša maturita je málo objektívna a málo dôveryhodná. Je temer úplne internou skúškou, pretože ten, kto žiaka pripravoval, ho nielen hodnotí, ale i určuje, z čoho bude absolvent skúšaný. Jedna externá osoba - predseda maturitnej komisie, nemôže zaručiť objektivnosť hodnotenia, ani posúdiť úroveň požiadaviek determinovaných maturitnými otázkami, ktoré pripravila škola. Hodnotenie je subjektívne i preto, že sa do neho zahŕňajú tiež mimomaturitné výsledky žiaka, a to spôsobom určeným veľmi vágne.

Dôsledkom je, že výsledok maturitnej skúšky, maturitné vysvedčenie, má malú výpovednú hodnotu a je nedostatočne akceptované vysokými školami. Riešením je odstránenie horeuvedených nedostatkov. Predovšetkým treba zvýšiť počet predmetov maturitnej skúšky a zamedziť jednostrannosť výberu voliteľných

predmetov. Ako logický sa núka návrh maturovať povinne zo slovenského jazyka a literatúry, z jedného živého svetového jazyka, z matematiky, z jedného prírodovedného a z jedného humanitného predmetu (v oboch prípadoch podľa vlastného výberu).

Odstránenie subjektívnosti hodnotenia, zabezpečenie externity maturitnej skúšky ale aj záruku rovnocennosti maturitných požiadaviek zaručuje najlepšie písomná forma maturitnej skúšky, v dostatočnom rozsahu, zadávaná nie školou, ale centrálna a opravovaná anonymne inou inštitúciou nie školou. So spôsobom tvorby maturitných písomných skúšok, s ich utajovaním i so spôsobom ich vyhodnocovania majú mnohé krajiny bohaté a dlhotrvajúce skúsenosti, ktoré bude potrebné využiť.

Ústnu formu by mala mať len tá časť maturitnej skúšky, v ktorej sa dá dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa efektívne posúdiť najlepšie v ústnej podobe. Je to preukázanie príslušnej úrovne kultivovanosti prejavu v rodnom jazyku, overenie schopnosti plynulo komunikovať v cudzom jazyku a schopnosť obhájiť v diskusii svoje stanovisko, presadiť svoj názor, pohotovo argumentovať. Preto by ústna skúška mala byť súčasťou maturitnej skúšky z rodného jazyka a literatúry a z cudzieho jazyka. (Bude potrebné presne stanoviť váhu každej časti skúšky.) Posledne menovaný cieľ sa dá dosiahnuť napísaním a obhajobou záverečnej práce zo zvoleného predmetu.

Rozpor medzi šírkou rozsahu maturitnej skúšky, ktorá má garantovať skutočnú všeobecnosť vzdelania absolventa, a medzi overením hĺbky poznatkov absolventa vo vybraných predmetoch, ktoré budú profilujúcimi pre jeho ďalšie pomaturitné vzdelávanie a ktoré by mohla vysoká škola v plnej miere akceptovať, dá sa riešiť dvoma stupňami či úrovňami maturitnej skúšky v jednotlivých predmetoch. Absolvent si z piatich predmetov skúšky vyberie dva, z ktorých vykoná skúšku na nadštandardnej úrovni. Predpokladá sa, že nadštandardná skúška by trvala dlhšie. (Bežná dĺžka písomnej maturitnej skúšky je približne 3 hodiny pri štandardnej skúške až 5 hodín pri nadštandardnej skúške a zväčša 4 hodiny pri písomnej časti skúšky z rodného i cudzieho jazyka.)

Rozhodujúcim pre úspešnosť inovácie našej maturitnej skúšky musí byť jej akceptovanie učiteľskou a rodičovskou verejnosťou. Preto bude asi rozhodujúce stanovenie štandardu vedomostí, schopností a zručností v jednotlivých predmetoch. Tento musí zabezpečovať dosiahnutie všetkých závažných výchovno-vzdelávacích cieľov, skutočnú všeobecnovzdelávacu úroveň absolventa gymnázia. Bez stanovenia tohto minima vo všetkých predmetoch, na citlivo stanovenej úrovni (čo sa nedá povedať o osnovách väčšiny predmetov, vrátane matematiky), by rozširovanie počtu predmetov maturitnej skúšky narazilo na oprávnený odpor.

Na overenie schopnosti absolventa ďalej študovať na zvolenom type vysokej školy by postačovala nadštandardnosť úrovne maturitnej skúšky v predmetoch zvolených si absolventom. Túto úroveň treba stanoviť v každom predmete v úzkej súčinnosti s vysokými školami.

Po tomto referáte nasledovala diskusia. Temer všetci diskutujúci sa vyslovili za povinnú maturitu z matematiky. Rovnako sa účastníci seminára zhodli v názore, že maturitná skúška z matematiky by mala byť písomná, centrálna zadávaná, v dvoch úrovniach (štandardná a nadštandardná) a externe hodnotená. Samotná písomná skúška by mohla byť kombináciou testu s voliteľnými odpoveďami a s riešením úloh. Zdá sa, že by bolo treba čerpať z francúzskych skúseností a zo skúseností projektu IB.

Zaujímavý argument v prospech externého hodnotenia uviedla Mgr. L. Koreňová z Gymnázia v Štúrove - hodnotenie výsledkov práce žiaka niekým iným než jeho vyučujúcim stavia žiaka i učiteľa na tú istú stranu barikády, robí z nich spojencov v úsilí získať čo najviac vedomostí.

Najväčšiu časť diskusie zabraľal problém stanovenia primeraného štandardu vedomostí absolventa gymnázia z matematiky. Súčasťou argumentácie v prospech povinnej maturity z matematiky bola najčastejšie téza, že štúdiom matematiky by mal získať absolvent strednej školy nielen konkrétne matematické poznatky, ale predovšetkým také návyky a zručnosti, bez ktorých by nedokázal efektívne riešiť problémy v ľubovoľnej (tvorivej) činnosti. Preto ciele matematického vzdelávania, povinného pre všetkých absolventov strednej školy, osnovy predmetu matematika a cieľom primeraný štandard vedomostí, zručností a miery osvojenia správnych návykov, by mali vychádzať z tejto základnej tézy.

Účastníci semináru konštatovali, že tento problém je prvoradý, bez jeho riešenia nemožno prikročiť k povinnej maturitnej skúške z matematiky. Svoj štandard si musí stanoviť každý predmet a v úzkej spolupráci s vysokými školami aj nadštandard, ktorý by tieto akceptovali. Preto k celkovej reforme maturitnej skúšky nemožno prikročiť bez záujmu o dosiahnutie nápravy vyučujúcich všetkých predmetov.

Účastníci seminára sa zhodli v tom, že všetky zmeny treba robiť s dostatočným časovým predstihom, a preto je nutné začať s ich prípravou čo najskôr.

Skrátené a upravené záznamy jednotlivých príspevkov boli uverejnené v zborníku, ktorý si záujemcovia môžu objednať v MCMB.

#### *Príjímacie skúšky*

*Na vysokú školu, hoci v ničom nevynikal,  
predsa len prijali ho - za školníka.*

*J. Bily*

## NEVIDIACI ŽIACI A INFORMÁCIE

M. Hudec, Fakulta prírodných vied UMB B. Bystrica

Pri výučbe nevidiacich žiakov na základných a stredných školách vznikajú prirodzené otázky: Ako riešiť odovzdávanie informácií medzi žiakom a učiteľom? Pochybnosti a skeptické pohľady môžu vzniknúť obzvlášť vtedy, keď ide o **integrované vzdelávanie** žiakov s ťažkou chybou zraku v bežných školách. Táto problematika je riešená napr. v publikácii Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku od Ladislava Požára a kol. Na prijímanie a odovzdávanie informácií takto postihnutým žiakom sú v mnohých prípadoch doslova nutné technické **kompenzačné prostriedky**, pomocou ktorých môžu byť prekonané mnohé komunikačné bariéry, vznikajúce medzi nevidiacim žiakom a vidiacim učiteľom. Medzi takéto zariadenia patrí napr. obyčajný kazetový magnetofón, používaný na nahrávanie študijného materiálu, písací stroj pre nevidiacich na robenie poznámok v bodovom písme... Modernými pomôckami v tejto oblasti sa stali aj osobné počítače, ktoré môžu byť vybavené **špecializovaným softvérom**, aby mohli plniť funkciu záznamníkov pre nevidiacich, funkciu písania nevidiacimi používateľmi v čiernotlačí, dokážu tiež sprostredkovať informácie z InterNetu telefónnou linkou... Takýto **počítač** je možné **zakúpiť pre nevidiaceho žiaka zo štátnych príspevkov** určených na tento účel. Špeciálne softvérové vybavenie je možné objednať v "CETIS" v Bratislave alebo na FPV UMB v Banskej Bystrici – kontakt – [mhudec@fpv.umb.sk](mailto:mhudec@fpv.umb.sk) na InterNete, č.t. 088/ 4132236.

Aby počítač (ďalej PC) mohol spĺňať funkciu technickej kompenzačnej pomôcky pre nevidiacich, je potrebné vybaviť ho softvérom pre špecializovaný vstup a výstup. Medzi už existujúce programy špecializovaného výstupu patrí napr. česky rozprávajúci program KUK. Špecializovaný vstup, editor na spracúvanie textu a orientáciu v ňom, špecializovaný systém na tlač v bodovom písme a čiernotlačí môže zabezpečiť napr. **programový systém HPR 10 000, ktorý sa k PC poskytuje bezplatne** a je možné získať ho na InterNete na serveri – [FTP://braille.fpv.umb.sk/braille-soft](ftp://braille.fpv.umb.sk/braille-soft).

### Trochu o programe HPR 10 000

Tento programový systém bol vyvinutý na chránenom pracovisku FPV UMB v Banskej Bystrici. Poskytuje nevidiacemu žiakovi množstvo funkcií, z ktorých spomenieme niekoľko najdôležitejších:

**1. Predefinovanie klávesnice PC na funkciu písacieho stroja pre nevidiacich.** Používateľ takto zadáva počítaču bodové písmená, ktoré špecializovaný program automaticky prekladá do latinky.

**2. Možnosť tlače na bežnej tlačiarni.** Umožňuje napr. odovzdávanie domácich úloh vidiacim učiteľom. Tento program pre tlač umožňuje tlačiť bežné textové súbory, ale aj špeciálny text napísaný nevidiacim používateľom, ktorý je potom možné vytlačiť v kvalite grafického formátu vhodného aj pre vydanie napr. diplomovej práce.

**3. Ľahko ovládateľný programovateľný kalkulátor,** obsahujúci funkcie celej učebnej látky základných a stredných škôl v matematike.

**4. Kalendár s hodinami** – obsahuje slovenské i české mená a odchýlky podľa katolíckej a evanjelickej cirkvi. Obsahuje tiež možnosť jednoduchého zapisovania dátumov narodenín známych – aj s tým, že ich program bude vypisovať s aktuálnymi meninami.

**5. Pomocou protivírusovej ochrany** programový systém dokáže sám rozpoznať, či je nakazený softvérovým vírusom. V prípade nakazenia ponúka jednoduchú opätovnú inštaláciu.

Špeciálne vybavený počítač dokáže v mnohom preklenúť informačnú bariéru zrakového handicapu. V rukách nevidiaceho používateľa môže rozprávať, nahrávať učivo ako magnetofón, slúžiť ako záznamník, kalkulačka, kalendár, hodiny, môže sprostredkovať informácie z InterNetu, zasielať faxy... Ukazuje sa, že prenosný notebook postupne začne spĺňať funkciu univerzálneho a pritom ľahko ovládateľného zariadenia, ktoré veľmi pomôže najmä pri integrovanom vzdelávaní handicapovaných žiakov na bežných školách.

## PEDAGOGICKÁ REVUE (JEDNOTNÁ ŠKOLA) JUBILUJE

J. Sabol, Metodické centrum B. Bystrica

Časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe, psychológie a sociológie, priamy pokračovateľ časopisu Jednotná škola, si vedeckou konferenciou 9.septembra 1998 pripomenul päťdesiate výročie svojho vzniku.

V súčasnosti je Pedagogická revue spomedzi stále ešte skromného počtu pedagogických časopisov najstarším a zároveň aj jedným z najžiadanejších slovenských časopisov. Nakoľko publikuje pôvodné teoretické, empirické, prakticko-aplikačné a iné odborné články, ktoré prispievajú významnou mierou k rozvoju pedagogiky a príbuzných vied o výchove a vzdelávaní, stal sa užitočným pomocníkom nielen pre vysokoškolských učiteľov a študentov, ale aj pre učiteľov základných a stredných škôl, vychovávateľov, ktorí majú záujem o absolvovanie 1. a 2. kvalifikačnej skúšky. V súčasnosti sa s časopisom stretávame aj pri rôznych iných štúdiách (špecializačné, inováčné) pedagogických pracovníkov.

Vznik časopisu súvisí so závažnými úlohami zmeny školstva a okolo neho sa sústredila celá povstalecká generácia ihneď po oslobodení v roku 1945.

Prvé ročníky boli venované defektológii detí a mládeže. Neskôr sa v časopise niekoľko rokov zabúdalo na žiaka a nastúpila ideológia, ktorá bola zakomponovaná do tzv. odborných článkov, hlavne začiatkom päťdesiatych rokov. V neskoršom období (začiatkom šesťdesiatych rokov a v rokoch osemdesiatych) našlo sa aj dostatok prispievateľov, ktorí išli "s vlastnou kožou na trh", nebáli sa vysloviť aj iný názor a navrhovali bez použitia "rovnošaty" iné, progresívnejšie riešenia. Tieto príspevky, často jedine objavujúce sa - a hlavne na základe empirických výskumov, hľadali možné riešenia, východiská. Osvieženie a uvoľnenie nielen v celej našej spoločnosti, ale aj v pedagogickej obci (nie však úplne) nastalo počas Gorbačovovej "perestrojky", keď odlišný názor už nebol už tak potláča-

ný a v časopise si našla trvalé miesto obľúbená rubrika Diskusia.

Rok 1990 bol pre históriu a ďalšie smerovanie časopisu Jednotná škola prelomový. Nezmenil sa len názov časopisu - Pedagogická revue, ale po menších úpravách aj celkový obsah a štruktúra. Nastali zmeny aj v redakčnej rade a vo vedení časopisu. Sympatické je, že to neboli výsledky "kádrovania", ale potreby zmeny (niektorí odišli za inou prácou, prípadne bol tu vek a pod.). V súčasnom období si vedenie časopisu a redakčná rada najviac želá - okrem ďalšieho skvalitnenia obsahu a formy - získať "karent", a tak sa otvoriť svetu a vede v plnej šírke a hĺbke.

Posledných osem rokov akoby paradoxne neostalo bez ťažkostí. Napriek tomu, že časopis si udržal potrebný štandard, získal si obľubu a uplatnenie v širokej pedagogickej verejnosti, opäť sa borí s ťažkosťami. Tentokrát nie obsahovými,

ideologickými, recenznými, ale finančnými (podobne ako iné pedagogické časopisy - Pedagogické rozhľady, Technológia vzdelávania, Vychovávateľ, Učiteľské noviny). Aj keď MŠ SR našlo vždy nejaké finančné zdroje, aby časopis nezanikol a podporilo ho, nie je to koncepčné riešenie. A tak, ak sa výhľadovo situácia v našom školstve nezmení a budeme žiť naďalej v neistote aj pri šírení a ďalšom obohacovaní nášho najväčšieho bohatstva - umu, šikovnosti a "duševna" - prideme nielen o dobré a rokmi overené pravdy, skúsenosti, ale aj tradície, na ktorých celá pedagogická teória a prax stavia všade vo svete.

Zažejajme Pedagogickej revue, aby v spoločnosti spomínaných a ostatných pedagogických časopisov odolala finančnej nepriazni doby, v ktorej žijeme, a aby sa, tak ako každý z nás, konečne dočkala aj lepšieho zajtrajška.

## PREDSTAVUJEME...

### MÁRIA ĎURANKOVÁ

Mgr. Mária Ďuranková ukončila Pedagogickú fakultu v Nitre v roku 1973 - aprobácia učiteľstvo pre 1. - 4. a výtvarná výchova. V súčasnosti vyučuje výtvarnú výchovu v ZŠ v Žarnovici. Praxou získala mnoho skúseností, ako rozvíjať tvorivosť detí v tomto predmete. Sústavne hľadá nové formy a možnosti, ktoré ju pomáhajú rozvíjať. Súčasťou jej práce sa stala nápaditosť, originalita i experiment. Úspechy jej žiakov ju zaväzujú k tomu, aby i sama tvorila. Venuje sa ilustračnej tvorbe, prispieva do mestských novín. Krása a mnohotvárnosť prírody sa stala bohatou studnicou pre jej výtvarnú činnosť. Vo svojej ilustračnej tvorbe využíva rytmus tvarov, pohyb i kontrast. Voľne zvolnené línie vytvárajú zaujímavé plochy doplnené rôznymi štruktúrami z línií, tmavé plochy sa striedajú so svetlými.

Kolekcia ilustrácií M. Ďurankovej bola v r. 1997 zaradená do strieborného pásma na celoslovenskej prehliadke tvorivosti učiteľov Chalupkovo Brezno.

Pod jej vedením žiaci získali mnoho ocenení v okresných celoslovenských i medzinárodných súťažiach. V detskej výtvarnej súťaži Mapa sveta - kresby postúpili do medzinárodného kola, dvakrát po sebe sa zaradili medzi 10 najlepších na svete. Pravidelne sa úspešne zúčastňujú na celoslovenských výtvarných súťažiach Vesmír očami detí, Kalokagatia (návrh víťazného loga), Hnutie na vlastných nohách, ilustrácie rozprávok a pod.

Želáme kolegyni Márii Ďurankovej veľa tvorivých síl, nápadov, elánu, ďalších úspechov pri práci so žiakmi i vo vlastnom výtvarnom sebavyjadrovaní.



M. Ďuranková: Trblietanie v duši

A. Balážová, ZŠ Žarnovica



M. Ďuranková: Vianočné čaro

Ježiško maličký, náš Boh a Pán,  
radostné Vianoce daj všetkým nám.  
Nech pokoj a šťastie v rodinách zavládne  
a hojnosť lásky všetkým sa dostane.  
Iud. koleda

## Milí čitatelia a spolupracovníci,

želáme Vám pokojné a radostné Vianoce  
a do posledného roku tohto tisícročia  
veľa zdravia, spokojnosti, šťastia  
v osobnom živote i úspechov v práci.  
Ďakujeme Vám za priazeň a spoluprácu v r. 1998  
Veríme, že nám ostanete verní aj v novom roku.

Vaša redakcia