

ROZHĽADY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

Každodennosť a vízia nášho školstva ... 1

M. Valica

Radikálna kritika súčasnej školy ako celosvetový problém a hľadanie
ciest riešení ... 2

J. Skalková

Osobnosť učiteľa a miera prežívanej úzkosti u žiakov ... 7

J. Bindas - T. Ustohalová

Humanistický prístup a orientácia v školstve ako jedna z alternatív
pomoci našej škole ... 9

M. Račková

Je maturitná skúška v škole skutočnou skúškou? ... 10

S. Patel

O prijímacích skúškach na stredné školy ... 14

D. Jedinák

Integrácia predmetov na gymnáziu ... 15

M. Smreková

Dejepis trochu inak ... 17

E. Chylová

Humanizmus v praxi etickej výchovy

Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi ... 19

J. Oravcová - J. Žilinčák

Etická výchova v otázkach a odpovediach

Aký by mal byť učiteľ etickej výchovy? ... 22

J. Gál

Školský systém v Belgicku

Flámsky región ... 23

L. Gajdošová

Z učiteľského zápisníka v Dánsku ... 26

B. Stašenková

Studená vojna, jej príčiny a dôsledky

Vojna až mrazilo ... 27

M. Vančová

Zamyslenie sa nad olympiádou z anglického jazyka ... 29

E. Homolová - N. Tomková - J. Medvecký

Štúrov Zvolen 1994 ... 30

B. Šimonová

Európske fórum špeciálnej výchovy '94 Lučenec ... 30

O. Matuška

Na obchodnom učilišti Bad Radkersburg

v Rakúsku ... 31

M. Lauková

Telepress konferencia ... 32

S. Chmelíková

Epigramy

J. Bily

1

1994/95
RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1994/95 3. ročník odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

Prispievateľom a čitateľom

Čakáme na Vaše príspevky zo všetkých regiónov Slovenska. Očakávame od Vás **PODNETY, POSTREHY, NÁZORY, POLEMICKÉ ÚVAHY, RECENZIE ODBORNEJ LITERATÚRY, UČEBNÍC, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZAHRANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČITELSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

Píšte na témy: **HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, TVORBA ŠTANDARDOV, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA** atď.

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom. Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu: **MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.** Dĺžka príspevku by nemala presahovať 5 strojopísaných normalizovaných strán (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a stylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak nám pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátime.

Príspevky honorujeme, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

Autor je povinný uviesť použitú literatúru.

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciamy.

Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Vašu objednávku budeme trvale evidovať aj pre ďalšie školské roky, až pokiaľ ju písomne nezrušíte. Jeden výtlačok stojí 15,- Sk. Celoročné predplatné je 75,- Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

ZÁUJEMCOM O INZERCIU !

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise *PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY* za výhodných podmienok.

Bližšie informácie získate v redakcii.

Adresa: **METODICKÉ CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.**

Telefón: (088) 742 571, 741 707, 754 664.

KAŽDODENNOŠŤ A VÍZIA NÁŠHO ŠKOLSTVA

Vážené kolegyne a kolegovia!

Súčasnú každodennosť našej školy hodnotíme väčšinou ako veľmi zložitú, ťažkú. Mnohí jej dávajú prívlastok "krízová".

Každodennosť predstavuje "normálny" život školy spojený s jej prevažne rutinnými činnosťami, ktoré sú nám dôverne známe. Každodennosť stotožňujeme s tvrdou realitou dňa, realitou, ktorú musíme rešpektovať, ak chceme normálne žiť, vyžiť a prežiť.

Každodennosť nám však veľmi plasticky ukazuje i rozpor medzi "snom a skutočnosťou", "sľubmi a existenciou", či medzi "normálnymi" činmi a proklamovanými kategóriami etiky. Každodennosť je najtvrdším kritikom ideí, koncepcií či ideológií.

Čím však nie je každodennosť obdarená, je schopnosť presiahnuť seba samu. Chýba jej transcendentálnosť. Ak je vynachádzaná, tak len pragmaticky, tzn. nachádza stále nové riešenia stále rovnakých problémov, vynachádza stále nové reakcie na stále rovnaké podnety, a naopak. Na nové výzvy súčasnosti odpovedá rutinou a podráždené reaguje na každý presah, ktorý rozkolísava "normálnosť" všedného dňa.

Ak prijmeme diagnózu, že naša škola, školstvo je v kríze, potom musíme pripustiť aj aktuálnu potrebu hľadať z nej východiská, cestu zmeny a inovácie. Prekonanie krízy je však možné len prekročením "zdravého rozumu" a rutiny našej školskej každodennosti. Vznikajúcu diskontinuitu vývoja školy, bezvýchodiskový pesimizmus, "osudovosť", apatiu, prípadne nezodpovednosť je nutné nahradiť zameraním sa na jej perspektívu v zmenených podmienkach vytvárajúcej sa demokracie a trhového hospodárstva.

Kultivovaným vyjadrením perspektívy je jej vízia. Je to tvorivé prekročenie do neznámeho priestoru budúcnosti, je vyjadrením sna o našej budúcej škole na dlhé obdobie. Je v nej túžba nášho srdca po efektívnej a šťastnej škole pre deti, rodiča, učiteľa a pre všetkých, ktorí s ňou a v nej žijú.

Vízia presvetlená rozumom sa stáva projektom. Je to priestor budúcnosti našej školy zaplnený nielen fantáziou, ale i presvietený chladným svetlom nášho rozumu. Projekt naznačuje cestu, hľadá jej reálne možnosti v nezmapovanom teréne budúcnosti. Projekt KONŠTANTÍN, ktorý je víziou, či projektom našej budúcej školy do roku 2015, je výsledkom 2-mesačného pracovného vypátia malej skupiny odborníkov-učiteľov, metodikov, inšpektorov, pracovníkov štátnej správy, výskumníkov. Nebudem sa dotýkať jeho obsahu, je prístupný v Učiteľských novinách či Infóre UFS. Chceme len zdôrazniť, že ide o projekt, ktorý má šancu integrovať rôznorodé názorové prúdy teórie i praxe našich škôl.

Sľubné je, že bol daný na dlhodobú diskusiu učiteľskej i širokej verejnosti. Je samozrejmé, že len demokratická diskusia, smerujúca ku konsensu väčšiny, môže zmeniť súčasne nepriaznivé postavenie školy, učiteľa a premeniť starost' občana Slovenska o ňu na starost' skutočnú, každodennú a požadovanú i od jeho štátnych reprezentantov.

Víziou, projektom KONŠTANTÍN, sa otvorila školská skutočnosť obohatená možnosťami, ktoré v sebe skrýva budúcnosť. Tá je výzvou k nášmu tvorivému činu, k postupnej premene doposiaľ platného, toho čo nás často trápi, s čím nie sme v škole spokojní. Najskôr však musíme mnohostranne porozumieť súčasnej situácii, vktorej sa škola, školstvo nachádza - sám pre seba, v sebe. Pohľad do zrkadla terajšej i budúcej každodennosti je a bude kritériom pravdy našich myšlienok, ideí i činov. Bez hľadania odpovedí na kľúčové otázky súčasnosti, ktoré nastolil projekt KONŠTANTÍN, nenájdem pravé hodnoty školy a nevyhnutné kritériálne podmienky jej života. Ktoré sú to priority?

Transformovať súčasný systém výchovy a vzdelávania na pluralitný edukačný systém tak, aby :

- mal verejný charakter a povyšoval vzdelávacie služby obyvateľstvu SR nad záujmy sektorového charakteru;
- vyznačoval sa otvorenosťou a flexibilitou typickou pre vzdelávanie v štátoch s pluralitnou demokraciou;
- v súlade s medzinárodnými deklaráciami rešpektoval schopnosti a potreby každého účastníka vzdelávania;
- zvyšoval prestíž práce učiteľa a všetkých, ktorí napomáhajú edukácii a jej rozvoju;
- hospodáril s verejnými prostriedkami objektívnejšie, prehľadnejšie a efektívnejšie;
- umožňoval štátny dohľad nad kvalitou poskytovaných vzdelávacích služieb pri ponechaní vysokej miery samostatnosti vzdelávacím inštitúciám;
- umožnil verejnosti efektívne vstupovať do tvorby a riadenia edukačného systému a podporovať ho.

Prekročme často zmechanizované aktivity, návykovosť a hlučnosť každodennosti! V stretnutí s ňou, prostredníctvom svojej skúsenosti, kritického rozumu, invencie a túžby po zmene, hľadáme obraz budúcej školy, vyjadrený v našom Národnom programe výchovy a vzdelávania. Sprítomňujme si Konštantína, ktorý bol kedysi pre našich predkov svetlom vzdelania a európskej kultúry. Na stránkach Pedagogických rozhľadov Vám všetkým na to rudi vytvoríme priestor.

Miroslav Valica
šéfredaktor

Radikálna kritika súčasnej školy ako celosvetový problém a hľadanie ciest riešení

J. Skalková, Praha

Anotácia: "Kríza" školy - celosvetový problém. Príčiny radikálnej kritiky školy. Niektoré výhrady ku škole ako inštitúcii. Najvážnejšie rozpory vnútorného života školy. Možné riešenie: alteratívne školy, pedagogická inovácia.

Kľúčové slová: "kríza školy", kritika školy ako inštitúcie, rozpory vnútorného života školy, alternatívne školy, pedagogická inovácia

V súčasnej dobe sa vyslovuje mnoho rôznych názorov na činnosť našej školy. Existuje veľa návrhov na jej reformu. O jednotlivých otázkach diskutujú nielen učitelia a školskí pracovníci, ale aj rodičia a široká verejnosť. Často sa zavádzajú zahraničné skúsenosti, týkajúce sa zmien vnútorného života školy, štruktúry pedagogického procesu, organizácie jej činnosti. Pripomína sa otvorené vyučovanie, bielefeldské školské pokusy, Freinetova pedagogika, skupinové a kooperatívne vyučovanie, tzv. humanistická pedagogika, vyučovanie činnostné a skúsenostne orientované a iné, hovorí sa o realizácii Jenského plánu, projektového vyučovania a pod. Aby sme skutočne pochopili podstatu trendu, ktorý predstavuje mohutný rad inovačných a alternatívnych snáh vo svete, treba poznať aj širšie pedagogické súvislosti, stav, na ktorý sa reaguje, pozadie, na ktorom sa rozvíja úsilie o zmeny života školy. Okrem iného ide o bezprostrednú reakciu na radikálnu kritiku, ktorá v posledných desaťročiach smeruje ku škole rozvinutých štátov, k jej funkcii a činnosti.

Daná štúdia si kladie za cieľ obzrieť sa a konkrétne sa priblížiť situácii, ktorá býva často označovaná ako "kríza školy". Téma nášho výkladu nemá iba teoretický aspekt. Je aktuálna tým, že čitateľovi rozšíri dimenzie, v ktorých bude uvažovať o stave našej školy. Ďalej daný výklad vytvára určité historicko-vývojové hľadiská, potrebné pre zdôvodnenie nutnosti zmien a ich charakter.

a) Prečo je vo svete v posledných desaťročiach škola predmetom radikálnej kritiky?

Nepochybne, z každej zo školských sústav, nech už ide o Anglicko, Francúzsko, Holandsko, Nemecko, Švédsko, USA atď., možno získať veľa pozitívnych a poučných impulzov. Pritom sa však tieto sústavy navzájom dost líšia. Aj napriek tomu - a to v dôsledku všeobecného ekonomického a sociálneho vývoja - vznikajú niektoré spoločné problémy. Takým problémom je narastanie rozporov, ktoré sú späté s funkciou školy v súčasnej spoločnosti.

Od konca 60 - tých rokov sa vo svete začali ozývať ostré kritiky existujúcej školy ako inštitúcie i jej vnútorného života. Týkali sa školy v priemyselne rozvinutých štátoch aj v štátoch rozvojových. Objavovalo sa veľa negatívnych prejavov, takže sa hovorilo o "svetovej

vzdelávacej kríze". V r. 1967 na túto tému predniesol na konferencii vo Williamsburgu (štát Virginia) hlavný referát P. H. Cooms. Aj vo svojich neskorších štúdiách (1982) označil základné krízové javy, ktoré budú charakterizovať školu v deväťdesiatych rokoch.¹

Predovšetkým vzniká otázka, ako možno vysvetliť, že sa škola stala v posledných desaťročiach predmetom sústredenej kritiky vo všetkých priemyselne rozvinutých štátoch naprieč kontinentov, aký je širší kontext jej vzniku (týka sa to aj rozvojových štátov, ale v daných súvislostiach sa touto problematikou nebudeme zaoberať).

Pre pochopenie tohto problému je dôležité uplatniť vývojové hľadisko. Po druhej svetovej vojne nastal intenzívny rozvoj školstva. Vo všetkých rozvinutých štátoch sa predlžovala školská dochádzka. Podstatne sa zvýšilo percento populácie, ktorá začala navštevovať školy stredné a vysoké. Bolo to obdobie ekonomického rozkvetu, kedy sa otázka školy a vzdelania stala aj politickou prioritou. Zdôrazňoval sa význam investícií do ľudského faktora, investícií do vzdelania a vedy. Investície do vzdelania sa pokladali za zvlášť výhodné pre ekonomický a sociálny pokrok spoločnosti i pre individuálnu sebarealizáciu človeka. Začali sa rozvíjať idey celoživotného vzdelávania, permanentného ďalšieho vzdelávania. Spolu s intenzívnym rozvojom vedy a techniky sa presadzovalo také "zvedčovanie" obsahu vzdelania, ktoré by bolo v súlade s modernými vedeckými poznatkami (zvlášť vo vedách prírodných a v matematike). V tomto zmysle dochádzalo k reforme kurikula. Programované vyučovanie a presvedčenie o nesmiernych možnostiach modernej techniky (televízia, video atď.) niekedy viedlo až k jednostranným názorom na to, že môžu nahradiť učiteľa.

Bolo to obdobie optimistického nadšenia, ktoré nepochybne prinieslo mnoho trvalých hodnôt v oblasti výchovy a vzdelávania. Ale už tu vznikali zárodoky rozporov, ktoré sa v dôsledku zmien ekonomických, sociálnych i politických faktorov postupne vyhrcovali.

Od konca 60 - tých rokov celková ekonomická regresia v západných štátoch viedla k zníženiu prostriedkov, ktoré plynuli do školstva a vzdelávania. Z ekonomického hľadiska sa začali nadoťovať otázky, či výkony tak drahého systému, ako je škola, sú skutočne efektívne a adekvátne výdajom.

Slovo "kríza" sa vžilo a bolo potom veľmi často používané v štúdiách, ktoré analyzovali súčasný stav školy v rôznych štátoch (Th. Husén, Ch. Silberman).² Je treba poznamenať, že tento obrat je značne expresívny a tiež absolutizujúci. Pokladáme za vhodnejšie hovoriť o prehlbujúcich sa problémoch, nedostatkoch, narastajúcich rozporoch, ktoré sa prejavovali stále výraznejšie a ktoré bolo treba riešiť. Uvedený výraz však nechceme vyjadruje, že všetky školy a učitelia sú zlí. Pojem "kríza" má predovšetkým zdôrazniť, že škola prestáva uspokojivo plniť očakávané funkcie a úlohy v rýchlo sa meniacej spoločnosti v posledných desaťročiach 20. storočia.

Čím sa charakterizuje tento vývoj? Žijeme v dynamicky sa rozvíjajúcej spoločnosti, kedy na jednej strane dochádza k bezprikladnému rozvoju vedy a techniky, ktoré poskytujú človeku nebyvalé možnosti a nesmiernu moc. Ale zároveň na druhej strane hrozivo narastajú problémy ekologické, demografické a i. Sme svedkami civilizačného rozvoja až v gigantických rozmeroch, ale zároveň dochádza k jednostrannej technizácii života, ktorá človeka zvečňuje, vedie často k jeho jednostrannému rozvoju, navodzuje spotrebiteľský spôsob života a ochudobňuje ľudské kvality človeka, zvlášť v kultúrnej a duchovnej sfére, dochádza k manipulácii človeka rôznymi byrokratickými štruktúrami, produkcia kultúrneho priemyslu nepôsobí vždy pozitívne, často brzdí vlastnú tvorivosť jednotlivca, jeho autentické sebavyjadrovanie. Aj v tých štátoch, kde sa žije v relatívnom blahobyte, prenasledujú ľudstvo nevyliciteľné choroby, množia sa prejavy rasovej a náboženskej nenávisťi, vznikajú stále nové ohniská napätia, šíria sa prejavy drogovej závislosti, rastie násilie, v mnohých štátoch je značná nezamestnanosť, a to aj mládeže, rozkolísava sa hodnotová orientácia.

V odpore proti zvečneniu človeka v súčasnej civilizácii, proti jednostrannému technokratizmu, krajnému racionalizmu a masovej spotrebiteľskej kultúre sa rozvíjajú rôzne duchovné prúdy i aktívne spoločenské úsilie, ktoré zdôrazňuje zameranie na všetky dimenzie ľudského života, zdôrazňuje význam jeho kultúrneho aj estetického a emocionálneho rozvoja, zdôrazňuje tvorivosť ľudskej individuality, zodpovednosť každého jedinca, schopnosť ľudskej participácie. Akcentuje sa nutnosť humanizácie všetkých sfér ľudského života, vrátane života detí a mládeže v škole. A to všetko vytvára duchovnú atmosféru a širšie súvislosti, v ktorých sa rozvíja kritika školy i úsilie o rôzne alternatívne riešenia. Poukazuje sa na to, že škola musí pripravovať deti a mládež na život v spoločnosti, ktorá je veľmi dynamická, v ktorej je ale tiež mnoho neistôt, kedy bude musieť zvládnuť mnoho nových a nepredvídateľných situácií.³

Čoho sa predovšetkým týkali vážne kritické výhrady? Kritické výhrady sa týkali školy ako inštitúcie i jej vnútorného života.

b) Výhrady k škole ako inštitúcii

Po druhej svetovej vojne dochádzalo k rýchlemu roz-

voju školského systému, pretože stále narastal záujem o vzdelávanie a potrebu vzdelávania. Škola ako inštitúcia sa rozširovala a upevňovala. Spolu s rastom počtu žiakov rástla postupne aj veľkosť škôl. Snaha niektorých štátov (USA) budovať mamutie školy s niekoľkými tisíckami žiakov viedla k tomu, že na jednej strane umožňovali poskytovať bohatú ponuku predmetov pre individuálnu voľbu, poskytovali rôzne špecializované služby, ale na druhej strane učiteľský zbor ani žiaci sa navzájom nepoznali. Zvečňovali sa medziľudské vzťahy. Snahy o racionalizáciu riadenia a kontroly takých veľkých útvarov posilňovali byrokratizáciu. Rozmnožovali sa formálne predpisy, ktoré nahradzovali živé vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Preháňalo sa neosobné meranie, ktoré prehládalo osobné a individuálne potreby žiakov.

Ako ďalší významný problém sa ukazoval zvyšujúci sa nesúlad medzi vzdelávacím systémom, ktorý sa ukazoval ako málo pružný a trhom práce, ktorý je veľmi premenlivý. Škola, ako inštitúcia, bola podrobovaná ostrej kritike, že ne-zaisťuje dobrý prechod medzi školou a svetom práce, zvlášť na úrovni stredného školstva. Pôsobenie školy sa posudzovalo aj z hľadiska takých krízových spoločenských javov, ako je rastúca nezamestnanosť mládeže, predovšetkým tej s nízkym stupňom vzdelania a bez kvalifikácie. Ukazovalo sa, že potreba neustáleho prispôbovania medzi vzdelávacím systémom, trhom práce a ekonomickým systémom je veľmi náročná záležitosť. Jej riešenie závisí na miere kooperácie mnohých činiteľov, ako sú zamestnávateľia, vláda, odbory aj sám vzdelávací systém.

Postupne dochádzalo ku korekcii mnohých nesprávnych predpokladov a ilúzií 60. rokov o možnostiach spoločenskej funkcie vzdelania. Niektorí totiž tvrdili, že sám kvantitatívny rozvoj vzdelávacieho systému a rozšírenia vzdelávacích šancí zmení nerovnosť vo vzdelávaní, alebo dokonca dôjde k odstráneniu sociálnej nerovnosti. Táto idea, od začiatku však falošná, bola vyvrátená tak praxou, ako aj sociologickými výskumami. Tie ukázali, že využitie vzdelávacích možností závisí od sociálnoekonomických aj kultúrnych podmienok života mladého človeka. Potvrdilo sa, že tézy - "každému dať rovnaké šance, aby sa osvedčil, aby získal dobré postavenie podľa svojho výkonu a zásluh," nemožno chápať zjednodušene. Napr. rozdiely vo výkonoch žiakov, ako dosvedčovali početné výskumy, nie sú dané iba kognitívnymi schopnosťami, ale závisia aj od sociálneho prostredia žiakov a od ich domácich životných podmienok.

Potvrdilo sa, že škola je súčasťou určitého spoločenského a ekonomického systému a nemožno na ňu hľadieť, ako sa často dialo v období 50 - tých a 60 - tých rokov, akoby existovala ako čisto pedagogické zariadenie v sociálnom vákuu.

Predlžovanie školskej dochádzky tým, že značná časť populácie navštevovala rôzne typy škôl do 19 - 20 rokov, nepochybne viedlo k zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne. Avšak prevažujúce poňatie činnosti školy, ktorá sa

uzatvárala sama do seba, viedlo k tomu, že dospievajúci žiaci boli izolovaní od reálneho života, mali obmedzené možnosti sociálnych kontaktov, mali málo kontaktov so svetom dospelých. Z hľadiska sociálneho a psychologického sa udržiavali v akomsi nedospelom stave. Nedostávalo sa im príležitostí prebrať skutočnú životnú zodpovednosť, samostatne sa rozhodovať. V tomto zmysle, napr. v 70. rokoch Coleman uvažuje, že súčasná škola neplní dobre svoju socializačnú funkciu a nepripravuje náležite pre život v dospelosti. Je sice bohatá na informácie, ale chudobná na konanie, konkrétne činnosti.

Ukázali sa aj ďalšie rozporné javy, ktoré sprevádzali veľké rozšírenie vzdelávacieho systému a predlžovali školskú dochádzku. Tento, v podstate pozitívny, trend zvyšovania vzdelanosti bol u určitej časti populácie deformovaný, sformalizovaný a zbyrokratizovaný. Prejavoval totiž snahu získať akékoľvek vysvedčenie o absolvovaní školy, bez ohľadu na skutočné záujmy mladého človeka. Začal sa rozširovať "kult známok", lebo vysvedčenie sa stalo formálnym predpokladom pre dosiahnutie určitého zamestnania. Vo vedomí časti mladých ľudí ustupovali do pozadia skutočné hodnoty vzdelania, prípadne dosiahnutie určitej úrovne odbornosti.⁴

Všetky tieto aj ďalšie nedostatky viedli k radikálnej kritike školy. Ukazovalo sa, že je potrebné nanovo uvažovať o funkcii školy a cestách vzdelávania v spoločenskom vývoji priemyselne rozvinutých štátov koncom druhého tisícročia.

c) Vyhrocujúce sa rozpory vnútorného života školy

Vážne výhrady boli formulované nielen k škole ako inštitúcii, ale týkali sa aj rôznych stránok vnútorného života školy.

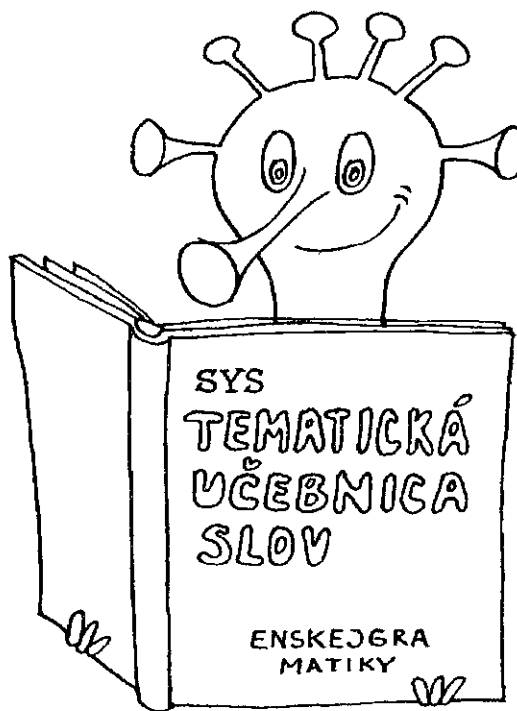
V koncepcii vzdelávacích obsahov sa predovšetkým zostrili tradičné nedostatky poznatkového encyklopedizmu. Explózia vedeckých a technických poznatkov a optimistická viera v jej moc, nové nároky na charakter práce, potreba prípravy mladých ľudí pre racionálne zvládanie nových úloh boli impulzom k reforme kurikula v 50. - 60. rokoch. Táto reforma znamenala radikálny obrat k orientácii vzdelania na vedu. Realizovali sa snahy spracovať obsah vzdelania tak, aby zodpovedal súčasnému vedeckému poznaniu. Akcent bol kladený na osvojovanie základných pojmov, modelov, teoretických princípov jednotlivých vied a ich vedeckých postupov.

V rámci tohto poňatia sa však skoro začali vyhrocovať rozpory, objavovali sa negatívne rysy, ktoré boli oprávnené kritizované. Dochádzalo k hromadeniu poznatkov, encyklopedickému poňatiu učiva, ktoré viedlo k ich mechanickému pamäťovému osvojovaniu. Ukazovalo sa, že neuvážene trieštenie učebného plánu novými a novými predmetmi (informatika, kybernetika, výpočtová technika), ktoré sa mechanicky pripájali k tradičným predmetom, fakticky vytvárali vzdelanostnú koncepciu, ktorá je priamo protikladná významnej tendencii vo vývoji mo-

derného vedeckého poznania. Toto poznanie totiž naopak zdôrazňuje význam syntézy.

Spolu s jednostrannou orientáciou na vedu sa presadzovala aj jednostranná racionalizácia pedagogického procesu. Tendencia posilňovať vedecký obsah vyhrtila problém intelektualizácie a orientácie na kognitívne procesy, kedy si žiaci osvojujú systém pojmov často bez toho, aby chápali ich zmysel pre seba a bez hlbšieho záujmu. Dôraz na abstraktný logicizmus a verbalizmus posilňoval aj dominantnú rolu učiteľa, ktorý monotónne používa frontálne vyučovanie. Priame riadenie procesu učenia smerovalo k verbálnemu osvojovaniu predpísanej látky. V pozadí zostával svet živých predstáv, celistvosť názorných obrazov, symbolov a metafor, emocionálna stránka osobnosti žiaka, jeho záujmy a túžby. Zanedbávali sa emócie, rozvoj tvorivosti žiakov, eticko-praktické zretele. Nedocenené v obsahu vzdelávania zostali otázky estetického rozvoja žiakov, význam umenia pre rozvíjanie osobnosti. Redukcia záujmu na intelektuálne aspekty prehliadala aj potrebu rozvoja sociálnej stránky osobnosti.

Odmietnutím skutočných nedostatkov nemožno ale negovať tie stránky, ktoré zaznamenali pozitívny prínos tejto vývojovej etapy. Aj napriek mnohým nedostatkom bol nepochybne potvrdený význam vedy v súčasnom vzdelaní, ako o tom svedčia obsahové reformy školských sústav vo svete, ktoré sa realizovali v 60. - 70. rokoch. Zároveň však rozpornosť tohto vývoja nastolila ostré výhrady, hovoriace, ako sme uviedli, o kríze vzdelania. Hĺbka týchto rozporov však nevyplýva iba z nedostatkov vlastnej reformy kurikula. Od 70. rokov sa v škole často



nečítia dobre ani žiaci, ani učitelia. Početné empirické výskumy dokazovali (J. Sandven), že u značného percenta žiakov sa postupne stále viac prehĺbuje negatívny vzťah k učeniu a k škole, ktorá málo rešpektuje ich individuálne možnosti. Svojou atmosférou aj systémom skúšok pre mnoho, zvlášť slabo prosievajúcich žiakov, vytvára škola stresové situácie, ktoré ubíjajú motiváciu a záujem o učenie a vzdelávanie vôbec. Iných, vrátane úspešných žiakov, ovláda nezriedka školská nuda, mnohí nechápu zmysel učenia pre vlastný život. Ale tiež stále viac učiteľov pociťuje ťažkosti školskej situácie. Chápu svoju prácu ako ťažké a nezávideniahodné zamestnanie, mimoriadne unavujúce a nervovo vyčerpávajúce.

Mnohých učiteľov stále viac začínajú znepokojovať javy, ktoré sa rozširujú a naberajú na závažnosti, ako sú prejavy hrubosti, bezohľadnosti, sebeckta, vyskytujúce sa medzi žiakmi navzájom. Vážne narušený systém hodnôt sa premietol do chovania, aj do vzťahu krodičom a učiteľom.

Sústredená kritika smerovala i k deformáciám vzťahov učiteľa a žiaka. Odsudzovalo sa, že jednostranne direktívne riadenie vyučovacieho procesu a autoritatívne vystupovanie učiteľa, presadzujúceho oficiálne ciele a učebné programy, vyvoláva prevažne adaptívny postoj, pasivitu žiakov a konformizmus. Žiaci nemajú priestor pre uplatňovanie samostatnosti, možnosti seberealizácie, uspokojovanie svojich individuálnych záujmov a potrieb. Konštatovalo sa, že jednostranná orientácia na výkon vedie často k frustrácii či strachu, brzdí tvorivosť žiakov, paralyzuje procesy seberealizácie, nevytvára dostatočne podnetné prostredie pre plný rozvoj osobnosti žiaka.

Pritom však treba mať na pamäti, že škola a jej pedagogický proces predstavuje veľmi komplexný systém. Negatívne prejavy jeho fungovania boli napádané z rôznych pozícií. Tieto pozície sú určované sociálno-politickými názormi predstaviteľov rôznych kritizujúcich prúdov, vychádzajú z rôznych filozofií výchovy. To vedie k tomu, že pri kritike školy a hľadaní východísk z jej nedostatkov boli formulované priamo protikladné stanoviská.

Tak sa, na jednej strane, od školy, ako rigidnej prínucujúcej a autoritárskej inštitúcie, ktorá vedie žiakov k pasivite a iba k adaptácii na vonkajšie požiadavky, žiada viac slobody pre žiakov aj učiteľov. Zdôrazňuje sa nevyhnutnosť uplatňovať individuálne potreby a záujmy jednotlivcov, žiada sa otvoriť možnosti pre iniciatívu, spontánnosť a autentické prejavy osobnosti. Tento prúd bol vo svete reprezentovaný predovšetkým liberálne zmýšľajúcimi pedagógmi i predstaviteľmi neomarxizmu (H. Gintia, S. Bowles, M. Carnoy, P. Bourdieu).

Títo autori odmietajú také charakteristiky školy, ako je prísna selektívnosť a atmosféra konkurencie, školský poriadok, tlak známkovania, vysvedčenia a pod. Usudzujú, že sa tak navádza strach, berie radosť z učenia, podporujú poruchy správania. Vyvoláva sa odpor ku škole. Mládež sa potom uchyluje do rôznych subkultúr, v ktorých hľadá únik.

Na druhej strane sa nedostatky školy spájali s výhradami voči tzv. "zmäkčenej pedagogike". Predstavitelia tohto prúdu vychádzali skôr z konzervatívnych pozícií. Kritizovali zníženie úrovne vzdelanostných štandardov. Hľadali cestu k tradičným hodnotám, ako sú náročnosť na výkon, poriadok, usilovnosť, poslušnosť, sebaovládanie atď.

Tieto protichodné tendencie možno názorne demonštrovať na americkej škole.⁶ Je hlboko ovplyvnená ideami progresívnej pedagogiky J. Deweya. Táto pedagogika chápe žiaka ako centrum svojej činnosti. Hlboko diferencovaný a individualizovaný obsah vychádza maximálne v ústrety záujmom a potrebám jednotlivých žiakov. Súčasne ale silnejú hlasy, ktoré nesúhlasia s princípmi progresívnej výchovy, ktoré tvrdia, že škola sa má orientovať predovšetkým na diéta, jeho potreby a záujmy. Tieto pozície naopak zdôrazňujú, význam základných vedomostí a spôsobilostí v tradičných oblastiach, ako je čítanie, písanie, aritmetika. Presadzujú heslo "späť k základom", akcentujú význam postupov podľa tradičných predmetov. Žiadajú uplatňovať vedúcu rolu učiteľa, zdôrazňujú význam usilovnosti a prísneho poriadku, význam autority, orientácie na tradičné hodnoty (Bennett, W. J.).

d) Hľadanie ciest riešení: alternatívne školy, pedagogická inovácia

Súčasná pedagogická myslenie reaguje na kritiku posledných desaťročí veľmi živo a mnohostranne. V názorovom pluralizme vzniká veľmi veľa teoretických koncepcií a najmä praktických snáh, ktoré sa usilujú prekonať existujúce nedostatky a hľadať nové účinné cesty skvalitňovania vzdelávacích a výchovných procesov. Medzi najvýznamnejšie prejavy tohto úsilia patria základné alternatívne školy a intenzívne sa rozvíjajúce hnutie pedagogických inovácií.⁸

Termínom "alternatívne školy" sa v širšom zmysle označujú také školy, ktoré chcú odstraňovať tradičné nedostatky bežných škôl a pracovať nanovo. Pritom tieto školy sledujú veľmi rôzne ciele a obhajujú rôzne hodnoty. Vznik alternatívnych škôl v Európe bol inšpirovaný americkým hnutím slobodných škôl (free schools). V danom prípade išlo o vytvorenie škôl, ktoré budú zodpovedať novému životnému štýlu a alternatívnej životnej kultúre. Odmietajú nátlak tradičnej školy, kontrolu, tlak na výkon, známkovanie, konkurenciu, prepádanie, teror známok a strach z nich, vnútorný poriadok, jednostrannú dominanciu učiteľa. Naproti tomu zdôrazňujú dobrovoľnosť účasti na vyučovaní, schopnosti spolupráce, kladú akcent na novú klímu pre učenie, na radosť z učenia, tvorivosť, princíp individualizácie, na rozvoj celistvej osobnosti v jednote jej kognitívnych, emocionálnych i praktických schopností.

Pojem "slobodné školy" je veľmi široký - podobne ako pojem "školy alternatívne". Zahŕňa školy veľmi rozdielneho charakteru. Patria sem napr. slobodné (alternatívne) školy, podporované strednými vrstvami liberál

nych rodičov, ktorí nesúhlasia s predpísaným programom tradičných verejných škôl. Žiadajú pre svoje deti viac slobody, väčšiu orientáciu na záujmy detí, na voľnosť vo výbere obsahu, predpokladajú vznik priaznivejšej atmosféry pre ich učenie. Patria sem však aj "slobodné školy", budované napr. podľa vzoru A. S. Neilla a jeho anglickej "Summerhill school", kde učiteľ nemá na starosti viac než 10 detí. Tieto predstavujú súkromné, väčšinou exkluzívne a veľmi drahé školy pre privilegované rodiny, z ktorých deti sa nie vždy uplatnili v bežných školách. Medzi obhajcov alternatívnych škôl patria ale aj tí, ktorí vidia v tradičnom školskom systéme nástroj utlačania a obhajujú práva menších alebo chudobných. Cestou alternatívnych škôl chcú lepšie zaistiť vzdelávanie a výchovu detí týchto sociálnych skupín. Ako alternatívne školy vznikajú aj školy "multikultúrne", ktoré kladú dôraz na vedomie určitých etnických skupín, školy "bilingvistické", školy patriace rôznym cirkvám, vyučovanie detí v rôznych komunitách. Nechýbajú ani krajné predstavy, ktoré vyžadujú odstránenie tradičnej školy a jej nahradenie tzv. neformálnym učením. V tomto zmysle sa hovorí o descolarizácii spoločnosti (I. Illich).

Medzi alternatívne školy môžeme zaradiť u nás známe slobodné waldorfské školy.

Alternatívne školy teda predstavujú veľmi pestrú paletu. Pre ich rôznosť a nezriedkavo špecifické zameranie možno ťažko všeobecne hodnotiť ich výsledky. Mnohé z nich nepochybne obsahujú aj prvky utópie a pedagogických vízií. Ale aj napriek tomu niet pochýb o tom, že obohacujú spektrum školských činností, preverujú nové cesty a prinášajú veľa nových podnetov, a to aj pre prax bežných škôl.

Rovnako pojem "pedagogická inovácia" sa používa dosť nejednotne a má mnoho vrstiev. Obvykle sa pod poj-

mom "inovácia" chápe rozvíjanie a praktické zavádzanie nových prvkov do výchovného a vzdelávacieho systému. Cieľom inovácie je skvalitňovanie tohto systému. Inovačné snahy, ktoré sledujú určité zmeny, obvykle vychádzajú z jednotlivých škôl, od učiteľov, ale aj zo sféry vedy, odborných pracovísk, školských inštitúcií. Inovačné úsilie je spojené s určitým spoločenským kontextom, ktorý podmieňuje záujem o zmeny a dáva podnety k týmto zmenám. Môžu sa týkať nových štruktúr školy, jej obsahu, metód, zmien ťažiska hodnôt, na ktoré sa výchovný vzdelávací systém orientuje. Nejde teda iba o čiastkové, izolované a náhodné opatrenia, iba o nápady, ale o určité cieľovo zamerané tendencie. Tie majú istý hodnotiaci a zoradovací význam vzhľadom k realizovaným zmenám. Tieto inovačné prúdy súčasnej doby nadväzujú veľmi často na idey reformného hnutia 20. - 30. rokov. Nanovo ich uplatňujú v súčasných podmienkach školy jenského plánu Petra Petersena, Glockseeschule v Hannoveri, školy pracujúce v duchu Montessori ai.

Pojem "inovácia" odlišujeme od pojmu "reforma školy". Tá predpokladá zásadné zmeny školského systému, ktoré by sa mali zakladať na hlbokých ekonomických, demografických, sociálno-kultúrnych, zdravotných a ďalších analýzach. Sú vyvolávané novými spoločenskými potrebami a opierajú sa tiež o politický konsenzus, v ktorom sa prejavuje záujem rôznych skupín občanov.

Školák

Na žuvačke sedí,
usmieva sa milo.
Konečne sa nášho
niečo nalepilo.

J. Bilý

Literatúra:

1. Coombs, P.H.: *The World Crisis of Education. A System Analysis.* Londom 1968.
Coombs, P.N.: *Critical World Educational Issues of the next two Decades International Review of Education, XXXVIII, 1982, č.2.*
2. Husén, Th.: *Schulkrise. Weinheim-Basel, Beltz Verlag 1973, Schule in der Leistungsgesellschaft. Westermann, Braunschweig 1980.*
Silberman, Ch.: *Crisis in the Classroom. Vintage Books, New York 1970.*
3. Skalková, J.: *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem, Universita J. E. Purkyně, 1993.*
4. Sandven, J.: *Comdotions for Selfrealization: some principal viewpoints. In Proceedings of the VLLth World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research. Self-realization through Education. Gent. Belgium, July, 25-29, 1977. N.-L. van Herreweghe, Gent, Henri Dunandaan, 1. 1978, s. 47-67.*
5. Skalková, J.: *Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. Pedagogika, 1992, č.1.*
6. Jelínková, Vl.: *Deset let marných snah o reformu amerického základního i středního školství. Praha, Ústav pro in-formace ve vzdělávání, 1993.*
7. Bennett, W. J.: *Our children and our country. New York, Simon and Schuster, 1988.*
8. Adams, R.S. with Chen, D.: *The Process of Educational Innovation: An International Perspective. Kogan Page Ltd, The Unesco Press, Paris. Klassen, Th., F., E..*

- Skiera, B. Wächter (Hrsg.): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Schneider 1990.
- Parelius, R. J., A. P.: *The Sociology of Education*. London-Sydney 1987, s. 315-331.
- Oehlschläger, H.-J.: *Lernen in Alternativschulen*. In: *Encyklopädie. Erziehungswissenschaft*. Bd. J, Klett, s. 131-145, Stuttgart 1983.
- Frommel, B.: *Innovation*. In: *Encyklopädie. Erziehungswissenschaft*. Bd. 3, s. 454-458, Stuttgart 1983.

Summary: Presented in this study is an explanation of reasons for radical criticism of schools during past decades. Analyzed is the school as an institution, characteristics are given of contradictions in the internal life of schools. New ways of solving problems: alternative schools and educational innovations.

OSOBNOSŤ UČITEĽA A MIERA PREŽÍVANEJ ÚZKOSTI U ŽIAKOV

I. Bindas, Pedagogicko-psychologická poradňa Košice - T. Ustohalová, Pedagogicko-psychologická poradňa Prešov

Anotácia: Vplyv osobnosti na prežívanie úzkosti u žiakov - Dve kategórie typov osobnosti učiteľa a ich špecifický vplyv na vznik a pretváranie stavov úzkosti na vyučovaní. Kvalitatívna analýza výsledkov prieskumu.

Kľúčové slová: Typ osobnosti učiteľa - anxieta u žiakov, pocit istoty, prežívanie, výkonnosť, sebadôvera, sebavedomie, sebaaprejavanie.

Je všeobecne známym faktom, že osobnosť učiteľa, jeho subjektívne aktivity, jeho subjektívne správanie ovplyvňujú prežívanie, aktivity, ale aj výkonnosť žiakov. V našom experimente sme sa pokúsili bližšie špecifikovať, ako a do akej miery sa typ osobnosti učiteľa podieľa na determinovaní a prežívaní anxiety u žiakov a ako sa podieľa na vytváraní vzťahových relácií žiaka k učiteľovi.

Pomocou psychologických techník sme vytypovali dva osobnostné typy učiteľov:

I. kategória osobnosti učiteľa je v globále charakterizovaná prístupom a interakčnými vzťahmi, ktoré sú saturované predovšetkým dominantnejším ladením, správaním, ktoré je syténé mocenskými ambíciami a silou, čo v súvislosti vzťahových relácií k žiakom môže evokovať intenzívnejší pocit prežívanej úzkosti a defenzívnosti.

II. kategória osobnosti učiteľa sa radí medzi typy, ktoré sa snažia byť pre žiaka skôr oporou. Svojím správaním a vystupovaním sa snažia naplniť skôr "rodičovskú rolu" a podporovať v žiakoch prežívanie pocitov bezpečia a istoty. Sú činiteľmi, o ktorých predpokladáme, že sa pri nich žiaci môžu cítiť istejšie a môžu byť z hľadiska výkonnosti aktívnejší.

Žiaci dostali k dispozícii dotazník, v ktorom sú otázky a hodnotenia diferencované do dvoch rovín:

- Prvá rovina otázok je obsahovo zameraná na individuálne prežívanie úzkosti a stavov spojených s úzkosťou. Napr.: Na hodine... som pokojný, Na hodine... som napätý.
- Druhá rovina otázok je zameraná na zisťovanie kvality vzťahových relácií žiakov k osobnostným typom

učiteľov, ktoré sme uviedli. Napr.: Chcel by som, aby ma tento predmet učil iný učiteľ. V triede panuje atmosféra vzájomnej dôvery medzi učiteľom a žiakom a pod.

KVALITATÍVNA ANALÝZA VÝSLEDKOV:

Jedným z hodnotiacich názorov, zameraným na mieru individuálne prežívanej úzkosti bolo konštatovanie: Na hodine... som pokojný.

V prospech osobnostného typu II sa vyjadrilo 78,2% žiakov, zatiaľ čo pri osobnostnom type I s týmto konštatovaním súhlasilo 60% žiakov. Naše hypotetické očakávanie, i keď nie v takej významnej miere, sa potvrdzuje v tom zmysle, že pokojný a vyrovnanejší učiteľ a jeho prístup sa transformuje aj do emocionálneho prežívania a vystupovania žiaka.

Ďalším hodnotiacim názorom bolo konštatovanie: Na hodine... mám pocit úzkosti. Toto konštatovanie vyznieva v prospech II. typu učiteľa v takýchto kvantitatívnych rozmeroch: pocit úzkosti s týmito typmi učiteľov má 30% žiakov, zatiaľ čo 70% žiakov tento pocit neprezentuje.

Pri osobnostnom type I je pomer opačný, až 70% prezentuje pocit prežívanej úzkosti pri tomto type učiteľa.

To nás čiastočne oprávňuje konštatovať, že mocenskejší, autoritatívnejší prístup zo strany učiteľa intenzívnejšie evokuje individuálne prežívanie úzkosti.

Zaujímala nás tiež otázka sebavedomia a sebadôvery žiakov na hodinách jednotlivých typov učiteľov, z toho dôvodu, že je známy fakt, že sebadôvera, sebavedomie a individuálna úroveň sebaocenenia, a tým aj sebaaprijatia žiaka má priamy vzťah k výkonovej zložke.

Súhlas s predloženým konštatovaním: "Na hodinách... si dôverujem," vyslovilo 75% žiakov, ktorí hodnotili typ učiteľa II, nedôveruje si len 25% žiakov. Žiaci, ktorí hodnotili typ učiteľa I, mali problém so sebadôverou v 40% prípadov.

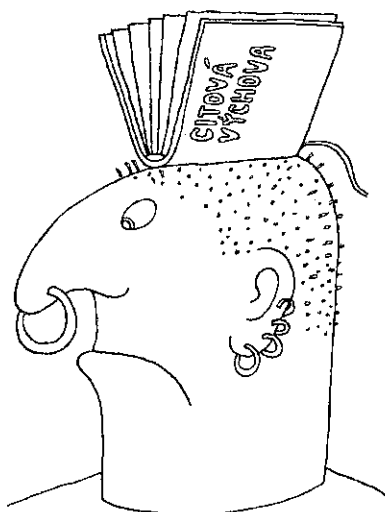
Konštatujeme, že typ osobnosti učiteľa zohráva jednu z dominantných úloh pri štrukturovaní sebavedomia a sebadôvery žiakov a tým aj pozitívnej sebaakceptácie samotným žiakom. Možnosť zlyhania bez negatívnych konzekvencií, ktorá je skôr prijímaná a akceptovaná pri osobnostnom type II, môže mať pre žiaka stimulujujúci vplyv, čo sa týka jeho výkonnosti.

Zlyhania pri osobnostnom type učiteľa I sú skôr asociované s negatívnymi konzekvenciami, čo samozrejme na výkonovú zložku pôsobí demotivujúco.

Analýza vzťahu žiakov k jednotlivým osobnostným typom učiteľa poukazuje na tieto rozdiely:

Konštatovanie typu: "Všetci máme možnosť vyjadriť svoj názor k problémom vyskytujúcim sa na vyučovaní," výrazne diferencuje odpovede žiakov v prospech osobnostného typu učiteľa II. S týmto konštatovaním súhlasí až 75% žiakov, ktorí sú v dominantnom centre vplyvu učiteľa II a len 60% žiakov, ktorí sú v dominantnom centre záujmu učiteľa I. Takéto potvrdenie je potrebné a nutné zdôrazniť zvlášť z toho dôvodu, že možnosť vyslovovania vlastného názoru samotným žiakom v našej škole absentuje a domnievame sa, že má inhibujúci vplyv jednak na výkon a jednak na rozvoj kreatívneho potenciálu u žiaka.

S výraznou diferenciáciou sa stretlo konštatovanie: "Náš učiteľ nás hodnotí spravodlivo". Až 81% žiakov s týmto konštatovaním súhlasí pri osobnostnom type učiteľa II a len 65% s týmto konštatovaním súhlasí pri type učiteľa I. Vieme, že hodnotiaci aspekt, ktorý v našej ško-



le dominuje, provokuje citlivosť i pocity krivdy u žiaka. Ale učiteľ, ktorý hodnotí spravodlivo, je tiež pozitívnym modelom a môže sa stať dôležitým introjektom v osobnosti žiaka.

Veľmi zaujímavé zistenie ponúka aj konštatovanie: "Pri odpovedi môžem povedať aj to, čo som sa dočítal v iných knihách a časopisoch". S týmto konštatovaním súhlasí až 90,4% žiakov, ktorí odpovedajú na hodinách pri type učiteľa II a len 67%, ktorí odpovedajú pri type učiteľa I.

V tomto prípade sa domnievame, že učiteľ v osobnostnom kvadrante II

viac prijíma a cíti sa menej ohrozený pri možných diskusiách ako učiteľ v osobnostnom kvadrante I. Tento typ učiteľa "iné" názory často hodnotí ako ohrozovanie vlastnej autority.

Zaujímavé zistenie nám dáva aj konštatovanie: "Vyučovanie na hodine... je zaujímavé". S týmto konštatovaním súhlasí až 85% žiakov pri type učiteľa II a len 67% žiakov pri osobnostnom type I.

Pri zámene rolí, t.j. pri konštatovaní "Napíš, čo by si robil (zmenil), ak by si bol učiteľom ty", prichádzame k jednému dôležitému zisteniu, ktoré prezentujú žiaci a ktoré veľmi výrazne diferencuje obidva osobnostné typy učiteľov. Pri osobnostnom type I sa objavuje "potreba úsmevu" na hodine, zároveň táto potreba je výrazným diferenciálnym znakom medzi obidvoma typmi, znakom síce neverbálnym, ale zdá sa, že v našej škole asi absentujúci.

Údaje, ktoré sme uviedli, sú údajmi, ktoré chcú, samozrejme, ďalšie špecifickejšie potvrdenia, ale pokladáme ich za údaje, ktoré môžu napomôcť zefektívneniu kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakom, ale tiež k zefektívneniu výkonovej stránky žiaka.

Summary: This article presents two types of teachers:

1. teachers with dominant behaviour and strong ambitions
2. teachers who are facilitators and supportive to students

A description of both is given with regard to how they increase or decrease students' anxiety and stress.

ZAÚJEMCOM O INZERCIU!

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKE ROZHĽADY za výhodných podmienok. Blížšie informácie získate v redakcii.

Adresa: METODICKE CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

Telefón: (088) 742 571, 741 707, 754 664.

Humanistický prístup a orientácia v školstve ako jedna z alternatív pomoci našej škole

M. Račková, Pedagogická fakulta UPJŠ Košice

Anotácia: Charakteristiky na osobnosť orientovaného výskumu C. Rogersa. Pokusy niektorých slovenských škôl implementujúcich prvky alternatívnych škôl. Princípy projektu Škola 2000.

Kľúčové slová: Humanistický prístup v škole, systém "Reuson centred education", projekt Škola 2000.

V dnešnej dobe je celosvetovým problémom usporiadať vzdelanie a výchovu tak, aby sa v žiakovi rozvíjali pozitívne ľudské stránky a aby sa škola stala zmysluplným a radosným miestom spolužitia učiteľov a žiakov. Na naliehavosť riešenia týchto požiadaviek poukazujú nielen učitelia a odborná verejnosť, ale aj samotní žiaci a ich rodičia.

Naša rýchlo sa meniaci spoločnosť neznamena zároveň rýchlo sa meniacu školu. Ináč povedané, snahy o oživenie ekonomiky majú na našu školu nielen pozitívny, ale aj negatívny dopad (napr. preplnenosť žiakov v triedach, nedostatočné materiálne a technické zabezpečenie škôl, rušenie, resp. spájanie oddelení v školskej družine atď...). Voči tradičnej škole sa ozývajú kritické hlasy, napr. zo strany konzervatívcov sa vyčíta zníženie akademickej úrovne školy, nedostatok disciplíny, zanedbávanie nadaných, talentovaných a tvorivých žiakov. Radikáli na druhej strane opisujú školu ako deprimujúcu, neradosnú, autokratickú, slúžiacu skôr na manipuláciu s ľuďmi (Turek, 1990).

Názory mnohých odborníkov potvrdzujú prevahu vzdelávacej funkcie školy nad výchovnou a rozvíjajúcou funkciou. V klasickej škole dominuje učiteľ, žiak je pasívny, učivo má encyklopedický charakter a nové učivo sa mechanicky pridáva k starému, čím vzniká jeho predimenzovanosť a v konečnom dôsledku tak dochádza k preťažovaniu žiakov - najmä pamäťovým učením. Na vyučovaní je teda veľa informácií, ale málo činností a málo pozitívnych emotívnych zážitkov. Spomínané ťažkosti a kríza školy je nielen našim, ale aj svetovým problémom. Napr. G. Rogers vo svojej práci *Freedom to learn for the 80's* (1983) hovorí o týchto typických charakteristikách súčasnej školy:

- učiteľ je majiteľ poznania, žiak očakávaným prijímateľom;
- prednáška, výklad, učebnica sú hlavnými metódami, ako dostať poznanie k žiakovi;
- učiteľ má moc a žiak je ten, kto poslúcha;
- v školskej triede je prijaté pravidlo, že tam vládne autorita, vzájomná dôvera je minimálna;
- žiakov je najlepšie ovládať tak, že ich udržiavame v opakujúcom sa alebo konštantnom stave napätia, úzkosti, strachu, ohrozenia známami (a inými trestami);
- demokracia a jej hodnoty sa v takejto praxi ignorujú;
- vo vzdelávacom systéme nie je miesto pre celú osobnosť ale len pre jej intelekt.

Rogers, ako protiklad k tradičnému prístupu, rozpracoval systém PCE (person centred education). Je to prístup orientovaný na žiaka, s aplikáciou nondirektívneho prístupu k školstvu, výchove a vzdelávaniu.

Hľadanie nových spôsobov a iných ciest smerovania objavujeme aj v prácach Abrahama Maslowa, Artura Combsa, Thomasa Gordona, v Nemecku manželov Tauschovcov. Veľmi podnetnými sú u nás myšlienky M. Zelinu, autora mnohých článkov a publikácií, v ktorých nielen analyzuje súčasný stav, ale zároveň aj načrtáva možné smery ďalšieho vývinu. Parafrazujúc tézu E. Fromma, "sme síce vzdelaní, ale zlí", potvrdzuje myšlienku, že tradičná škola nepripravuje dobre ľudí v citovej oblasti. Naši súčasníci sú síce múdri, ale takmer úplne nepripravení na prežitie stresov moderného života, chýba im praktickosť, schopnosť samostatne sa rozhodovať, adekvátne hodnotiť, tvoriť. Prejavuje sa to aj v náraste kriminality, objavení sa toxikománie, alkoholizmu, v psychických ochoreniach či v štýle osobného života, odklonu od prírody a jej ničenia.

Aké je z toho východisko?

Jednu z alternatív vidíme práve v humanistickej orientácii našej školy. Humanizmus v škole je snahou poľudštiť školu, je to snaha prinavrátiť človeku jeho právo na jedinečnosť a tvorivosť, je to vnútorná snaha človeka o produktívny život v dospelosti, je to snaha pripraviť ho tak, aby bol schopný a motivovaný prekonať stresy a frustrácie moderného života (Zelina, 1993).

Už J.A. Komenský nadčasovo v 115. kapitole *Orbisu*, nazvanej *Humanitas*, chápe potrebu ľudskosti v medziľudských vzťahoch. Jeho humanitas nadväzuje na antickú a senecovskú humanitas, t.j. láskavosť, prívetivosť v správaní na základe umiernenosti, tolerancie, pravdivosti a spravodlivosti. Proti týmto charakteristikám stavia nevráživosť, hnev, hádky, nenávisť, nezáujem a závisť.

Základom humanizmu je presvedčenie o neobmedzených možnostiach človeka a jeho schopnosti zdokonaľovať sa. G. R. Koopmann pokladá humanizmus za filozofiu a životný štýl, ktorého základnou hodnotou je človek. Predpokladá to svet orientovaný na človeka.

Potreba humanizácie školy znamená, že je napríklad treba vyrovnať záujem o to, čomu sa žiak učí, s tým, ako a prečo sa učí a čo mu to dáva. Ide teda o výrazný posun k žiakovej osobnosti, k problémom celkového utvárania

človeka i jeho sebauvárať, a to nielen v škole žiaka, ale aj konkrétneho učiteľa a všetkých ľudí vôbec. Nastáva tu teda posun k otázkam, ako sa kultivuje osobnosť vo všetkých základných vzťahoch. Nemožno však upadnúť do extrémů, ktorý by úplne podcenil otázku vzdelávania. Vytváranie osobnosti ako celku má zodpovedať ucelenému systému citových prežívaní, schopností komunikovať, samostatne sa rozhodovať a zodpovedne konať na základe osvojovania si morálnych, duchovných a sociálnych kvalít.

Experti projektu Škola 2000 hľadajú optimálne cesty riešenia transformácie našej školy. Vo svojich východiskách dospievajú k názoru, že spomínaná premena je možná práve len prostredníctvom humanizácie a demokratizácie. Potvrdzujú sa myšlienky o tradičnej škole, ktorá nemôže vystačiť (ak chce plniť naliehavé úlohy súčasnosti) s tradičnými zdrojmi rozvíjania žiakovej osobnosti, ako sú pamäťové učenie, moralizovanie, prevažná výchova trestom, nerešpektovanie individuálnych osobitostí žiaka, redukovanie pedagogického i ľudského vzťahu učiteľ-žiak len na zaužívané didaktické procedúry: vysvetlenie učiva, skúšanie a hodnotenie.

Možnosti humanistického prístupu v školstve sú limitované, obmedzené nielen ekonomickými podmienkami, ale najmä úrovňou myslenia učiteľov, vychovávateľov, pedagogických pracovníkov, vedcov. Kritici humanizácie školy uvádzajú vážne argumenty v tom, že sa podcení pragmatičnosť, že sa zníži klasická úroveň vzdelania; sú obavy o disciplínu žiakov v takto orientovanej výchove; a sú tiež obavy z narastania medziľudských konfliktov,

ba dokonca je tu strach z individualizmu človeka. Sú to vážne pripomienky, ktoré, samozrejme, nemožno nechať bez povšimnutia, avšak prvé výsledky experimentov nás oprávňujú skôr k optimistickým pohľadom na daný problém. Na ilustráciu možno spomenúť výchovno-vzdelávacie výsledky škôl implementujúcich prvky alternatívnych systémov; sú to napr. spišská škola, škola v Ružomberku, v Liptovských Sliachoch. V bratislavskej Juvente, v dislokovanej 9. triede ZŠ Palisády, potvrdili, že humanizácia školy a uplatnenie viacerých humanistických prvkov v edukatívnom procese je možné a že má výrazne pozitívny vplyv na osobnostný rozvoj žiakov.

Úroveň výchovy, vzdelávania a školstva sú parametrami i kritériami humanizácie každej spoločnosti. A naopak, humanizácia spoločnosti je tiež produktom edukácie osobnosti. Ak chceme sledovať cieľ - t.j. ľudštvovanie školského systému, tak by sme mali využiť a vyskúšať všetko, čo sa nám ponúka ako progresívne, a nielen nové (náhľady, alternatívne pokusy, práca nového subjektu - školského psychológa).

Otvára sa nám cesta humanizácie výchovno-vzdelávacej sústavy i rozvíjania humanistickej psychologickéj teórie. Humanizácia, ponímaná či už ako filozofia a či jednoducho ako ľudská charakteristika, bude v súčasnosti, ale aj v budúcnosti, sprevádzať každú zmenu. Je to "učlovečenie", ale aj zvýraznenie ľudských parametrov činnosti školy. Činnosť, ktorú robia ľudia pre ľudí, s inými ľuďmi, živí pre živých, dnešná generácia pre generácie nasledujúce.

Citovaná a použitá literatúra:

- Zelina, M.: Prístupy k humanizácii školy. (Príspevok prednesený na Medzinárodnom sympóziu Medacta '93v Nitre).
 Zelina, M.: Humanizácia školstva. Bratislava, Psychodiagnostika, 1993.
 Tonucci, F.: Vyučovať alebo naučiť? "Insegure o imparare", Praha, Středisko vědeckých informací PdFUK, 1991.
 Turek, I.: K modernizácii čs. školstva. Čas. Jednotná škola, XLII, 1990, č. 3, s. 193-211.
 Rogers, C.: Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio 1993, Charles E. Merrill Publishing Company Bell and Howell Company.

Summary: This study attempts to find possibilities of solving transformation of the school system in Slovakia by implementing humanistic educational elements, mainly those of C. Rogers into Slovak school practice on the background of project - School 2000 designed by a group of experts in 1991.

Je maturitná skúška v škole skutočnou skúškou?

S. Patel, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Maturitná skúška na našich školách očami anglického lektora. Hodnotenie kvality súčasnej maturity z hľadiska validity, reliability a efektivity.

Kľúčové slová: maturita, validita, reliability a efektivnosť maturitnej skúšky.

"Maturita", ktorou sa v súčasnosti ukončuje štúdium na stredných školách, je dnes rovnaká, aká bola od založenia Československa v roku 1918. Od začiatku tohto storočia došlo k mnohým zmenám na poli medicíny, obchodu a technológie. Lenže zmeny vo vzdelávaní prebiehali pomalšie a ťažšie. Metódy testovania a skúšania zostali

dlhý čas nezmenené. "Maturita" bola navrhnutá tak, aby uspokojovala potreby určitého druhu spoločnosti na určitom stupni jej vývoja.

Týmto článkom chcem upozorniť na to, že sa vynakladá príliš veľa času, úsilia a peňazí na skúšky a skúšanie. Rovnako chcem poukázať aj na to, že skúšky sú málo ob-

jektívne, dôsledné a spravodlivé. Súčasne však pripúšťam, že sa prejavuje veľká snaha pedagogických pracovníkov o zmenu súčasného stavu tak, aby sa zvýšila spoľahlivosť, realita a efektívnosť záverečných skúšok v škole.

Situácia v súčasnosti

Všetky vzdelávacie inštitúcie na Slovensku majú rozdielne prijímacie a záverečné skúšky, čo spôsobuje nedôveru medzi rôznymi stupňami škôl. Využívajú sa rôzne skúšky, testy, hodnotiace škály a stupnice, čo spôsobuje neprehľadnosť a už spomínanú nedôveru medzi školami. Tieto dôvody sú veľmi pochopiteľné, pretože stupeň 1, ktorý dostal študent v Bratislave, neznamená, že schopnosť tejto osoby je rovnaká ako schopnosť študenta, ktorý je tak isto hodnotený stupňom 1, napr. vo Zvolene. V skutočnosti stupeň 1, ktorým sú hodnotení študenti z rôznych tried v rámci tej istej školy, nemôže tiež zaručiť, že sú títo študenti na tej istej úrovni. Je to spôsobené subjektívnosťou hodnotenia učiteľa tak v skúšobných situáciách, ako aj v záverečných skúškach v škole. Ústna záverečná skúška je, podľa môjho názoru, "pseudo-skúškou", pretože hodnotenie študenta je ovplyvnené subjektívnym návrhom skúšajúceho učiteľa a skúšobná komisia tento návrh zvyčajne potvrdí. Existujúce vyhlášky ministerstva školstva nevyjadrujú jednoznačne požiadavky na úroveň vedomostí, ktoré by tvorili podstatu hodnotenia stupňami 1 až 5. Zdá sa, že existujúce vyhlášky treba doplniť o usmernenie pre školy, učiteľov a skúšobné komisie tak, aby sa zabezpečilo objektívnejšie hodnotenie našich študentov.

Učitelia z praxe dávajú svojim študentom príležitostné testy a záleží len od nich, pre aký stupeň hodnotenia sa rozhodnú. Takéto testy dávajú len svojim triedam a nie aj ostatným triedam v tom istom školskom roku. Učitelia tej istej školy testujú svojich žiakov nezávisle jeden od druhého - testujú rôzne vedomosti rôznymi spôsobmi. Učitelia, ktorí sa zúčastnili seminára v Tonkovciach na Slovensku v decembri 1992 a ktorý organizovala SAIA, vyhlásili, že...

"Na Slovensku je potrebné väčšie porozumenie pre základné racionálne testovanie a skúšanie žiakov". Väčšina učiteľov zastáva však názor, že... "Skúšame preto takýmto spôsobom, lebo sme presvedčení, že sa to inak robiť nedá" a "Neexistujú žiadne vyhlášky (ministerstva školstva) pre skúšanie a testovanie. A ak aj nejaké sú, je ich len veľmi málo. Naše školstvo trpí na nedostatok informácií o rôznych postupoch, druhoch skúšania a testovania, ktoré sú vo svete bežné."

Ak zhrnieme to, čo som už v tomto článku napísal, môžeme prehlásiť, že "maturita" v škole je "pseudo-skúškou", pretože o stupňoch hodnotenia už obyčajne rozhodol učiteľ dopredu. Učitelia tvoria stupne hodnotenia náhodne. Nezávisle od seba navzájom produkujú testy, ktoré neporovnávajú úroveň vedomostí s inými triedami v rámci tej istej školy, škôl v regióne alebo v štáte. Skúšobná komisia pri maturitách obyčajne potvrdí návrhy učiteľov na stupeň hodnotenia študentov. Znamky, ktoré dávajú učitelia, sú

veľmi subjektívne a je potrebné, aby boli objektívnejšie.

Otázky na zváženie

1. Čo ovplyvňuje skutočnosť, že sa stupne hodnotenia študentov určujú dopredu? Určujú sa známky dopredu?
2. Spolupracujú navzájom učitelia vašej školy pri testovaní a skúšaní študentov?
3. Je možné, aby niektorí učitelia dávali tým istým študentom a v tom istom predmete lepšie známky než iní učitelia?
4. Ako často skúšate a testujete svojich študentov počas školského roka a aké aspekty pritom sledujete?
5. Aký prípravný (vzdelávací) výcvik ste absolvovali pre skúšanie a prípravu testov? Ako vám to pomáha pri príprave testov?

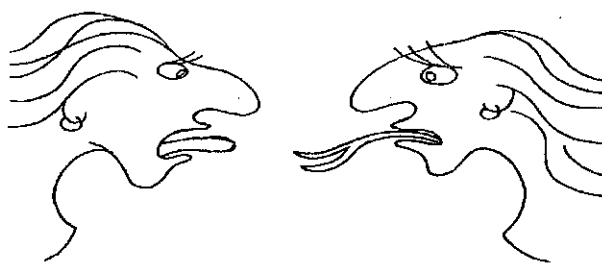
Svedectvo z maturity

V júni 1993 som sa zúčastnil niekoľkých maturít na školách, ktorých priebeh som pozorne sledoval. Pre lepšie pochopenie uvádzam krátky opis záverečnej skúšky, ktorý je určený pre zahraničných čitateľov tohto článku.

Fyzické zloženie skúšobnej komisie je nasledovné:

- a) učiteľ predmetu, ktorý vyučuje skúšaného študenta,
- b) iný učiteľ, ktorý vyučuje ten istý predmet,
- c) predseda komisie, ktorý je z inej školy a regiónu,
- d) triedny učiteľ skúšaného študenta,
- e) iný člen, ktorým môže byť iný učiteľ alebo zástupca riaditeľa školy.

Študent si vyberie jeden lístok, na ktorom je napísaná téma a nasledujúcich 5 minút sa na ňu duševne pripravuje. Potom sa posadí za stôl oproti piatim osobám skúšobnej komisie.



Povolené témy pre záverečné skúšky sú len tie, ktoré schválili riaditelia škôl. V skutočnosti však tieto témy vyberajú učitelia a stáva sa, že v niektorých prípadoch sa použije tá istá téma v rôznych obmenách. Napríklad 3 témy z možných 20-tich tém by mohli byť nasledovné:

1. Opíšte mesto, odkiaľ pochádzate.
2. Ktoré je vaše obľúbené mesto na Slovensku a prečo?
3. Rozprávajte o meste, v ktorom študujete.

V podstate je to len jedna a tá istá téma na diskusiu v súvislosti s používaním cudzieho jazyka. Obsah tém závisí len od ľubovôle učiteľov školy, vyhláška určuje počet tém.

Počas 15-minútovej skúšky skúšaný študent obyčajne hovorí monologicky, pričom ho občas preruší skúšajúci učiteľ a iný učiteľ vyučujúci ten istý predmet, ktorí buď kladú otázky alebo opravujú študenta.

Počas "maturity" z anglického jazyka, ktorej som sa zúčastnil ako člen komisie, pozoroval som osobu predsedu komisie, ktorý si vytiahol peňaženku a počítal svoje peniaze. Predseda komisie a ďalší člen sa rozprávali o nejakých schôdkach, ktoré mali zapísané vo svojich denníkoch, zatiaľ čo prebiehala 15-minútová skúška. Zjavný nezáujem bol spôsobený pravdepodobne skutočnosťou, že na tejto skúške z anglického jazyka mohli v skutočnosti len dve osoby, skúšajúci učiteľ a ďalší učiteľ, ktorý vyučuje ten istý predmet, rozumieť angličtine. Všetci ostatní, predseda komisie, triedny učiteľ a iný člen komisie, buď súhlasili so stupňom hodnotenia, ktorý navrhol učiteľ anglického jazyka, alebo o ňom diskutovali. K takejto situácii "nechápania" môže dôjsť dokonca aj v iných predmetoch, aj keď sa pri skúške hovorí po slovensky. Myslím si, že takáto forma skúšky nie je zvlášť vhodná pre anglický jazyk.

Školy stále používajú zastaranú metódu skúšania študentov. Táto metóda skúšania sa pôvodne vyvinula na začiatku tohto storočia, keď bolo vzdelanie na Slovensku dostupné len vyšším spoločenským vrstvám. V tomto období bolo v školách menej študentov a tiež sa vyučovalo menej predmetov v porovnaní s tým množstvom, aké poskytujú školy dnes.

Dobrá skúška, zlá skúška - ako môžeme hodnotiť záverečnú skúšku v jej súčasnej podobe?

Pri hodnotení skúšky si všímame činnosti, používané metódy a postupy skúšania. Musíme sa sami seba spýtať, či je skúška:

reliabilná (spoľahlivá),

validná (hodnoverná),

efektívna (účinná),

či vytvára zlé alebo dobré podmienky na vyučovanie a učenie sa.

Reliabilita

Do akej miery sú výsledky skúšok spoľahlivé? Mohol by študent A, ktorý dostal stupeň 3 v Žiline, dostať rovnako stupeň 3, ak by stál pre inou skúšobnou komisiou? Mohol by dostať lepší stupeň, ak by bolo počasie menej horúce a v skúšobnej miestnosti by nebolo tak dusno? Mohol by dostať stupeň 2, ak by bol menej nervózny? Na záverečnej skúške, ktorej som sa zúčastnil ako člen a o ktorej som sa už zmienil skôr, jeden z predmetových učiteľov počas diskusie o tom, aký stupeň pridelit študentovi, povedal...

"Študentka bola veľmi nervózna, ale v triede je oveľa

lepšia. Preto si myslím, že by mohla dostať stupeň 1".

Záverečná skúška v škole je extrémne stresovou záležitosťou pre mnohých študentov. Sedieť tvárou v tvár k piatim dospelým by mohlo pôsobiť na človeka stiesnene nielen na záverečnej skúške, ale aj v iných životných situáciách. Žiadne skúšky sa nemôžu vykonávať so 100% spoľahlivosťou, ale myslím si, že by sa mohli robiť spoľahlivejšie ako doteraz.

Validita

Pri sledovaní tohto parametra musíme dobre zvážiť, či skúška skutočne testuje to, o čom sa predpokladá, že by testovať mala. Počas záverečných skúšok v školách zisťujeme schopnosť študenta komunikovať ústne, často v jednoduchom monológu, ktorý je občas prerušovaný otázkami učiteľov alebo opravovaním študenta. Dôležitými aspektami pri hodnotení jazykovej schopnosti študenta je hovorenie a porozumenie hovorenému textu. Ďalšie a pritom rovnako dôležité jazykové schopnosti, ako napr. čítanie, písanie, slovná zásoba, gramatika atď. sa pri záverečnej a aj najdôležitejšej skúške neberú do úvahy, hoci sa v školách vyučujú. Proti tomuto tvrdeniu argumentujú niektorí učitelia tým, že tieto ďalšie jazykové schopnosti študenta testujú pomocou neformálnych testov v triede počas celého školského roka. Lenže takéto testy sa využívajú len v niektorých triedach a nie sú koordinované medzi jednotlivými učiteľmi, školami a regiónmi. A dokonca nie sú ani zakotvené v školskej legislatíve. Závisí to zas len od ľubovôle učiteľa, či pri skúšaní študentov testy použije alebo nie. Táto oblasť hodnovernosti je známa ako "hodnovernosť obsahu", pretože sa priamo dotýka obsahu skúšky.

Ďalším aspektom na zváženie je "pojem hodnovernosti". Vyučujeme našich študentov tak, že im dávame možnosť vyskúšať si v praxi túto metódu skúšania? Pripravujeme našich študentov na takú situáciu, že budú sedieť pri skúške čelom k piatim dospelým? Simulujeme maturitu v triede tak, aby sme pomohli študentom pripraviť sa na ňu patričným spôsobom? Chceli by sme využiť drahocenný čas v triede na takúto prípravu?

Nasledujúca analógia by mohla pomôcť objasniť tento problém. Predstavme si, že by ste mali trénovať skupinu chlapcov vo všetkých olympijských disciplínach, akými sú napr. hod oštepom, hod diskom, skok do diaľky a výšky, beh na krátke a dlhé vzdialenosti. Ale v športovej súťaži na konci roka by bola len jedna športová disciplína - trojskok. Môžeme skutočne hodnotiť celkovú atletickú schopnosť našich študentov len podľa tejto jednej disciplíny?

"Obraz hodnovernosti" sa vytvára vtedy, keď sa počas skúšky testuje nejaký druh schopnosti. Maturitná skúška v škole poskytuje množstvo takýchto obrazov hodnovernosti.

Efektívnosť

Tento parameter sa dotýka času, peňazí a iných zdro-

gov, napr. ľudí, tried, papiera atď. Do akej miery je maturitná skúška v škole efektívna? Koľko času si vyžaduje celá príprava skúšky, zostavenie tabuliek zo všetkých výsledkov a samotné skúšanie? Koľko času si takáto skúška vyžiada napr. na gymnáziu, ktoré má v záverečnom ročníku 100 študentov? Čo sa týka spotreby "osôb - času", približná časová kalkulácia by vyzerala nasledovne: **4 predmety x 100 študentov x 15 minút x 5 osôb** (v skúšobnej komisii).

Približná kalkulácia je 500 hodín. K tomuto číslu musíme pripočítat čas potrebný na prestávky, cestovanie predsedov komisii, prípravu programu skúšania a mnoho ďalších aspektov. Takže každá stredná škola spotrebuje 500 hodín na to, aby poskytla obraz hodnovernosti stupňa hodnotenia, o ktorom bolo rozhodnuté už dopredu - vo väčšine prípadov!

Účinok na vyučovanie a učenie sa

Maturitná skúška v škole je založená na výbere 1 témy z dvadsiatich. Tieto témy sa potom skúšajú ústne 15 minút tak, ako som to už skôr opísal. Ako môžem ja, z pozície učiteľa, najlepšie pripraviť svojich študentov na to, aby dobre obstáli v skúške? Aký to bude mať vplyv na moje ďalšie vyučovanie a na učenie sa mojich študentov? Bolo by užitočné rozvíjať u našich študentov schopnosť písať v cudzom jazyku? Je lepšie čítať cudzojazyčný text intenzívne alebo extenzívne? Prečo mám učiť svojich študentov tie aspekty, z ktorých nakoniec nebudú skúšaní? Aký efekt má maturitná skúška na obsah vyučovania anglického jazyka? Existuje jasne vymedzený obsah vyučovania anglického jazyka?

Myslím si, že dobré skúšobné metódy môžu mať dobrý účinok na vyučovanie a učenie sa študentov, ale môže to byť aj opačne.

Otázky na zváženie

6. Aký by to malo efekt, ak by boli v skúšobnej komisii tri osoby namiesto piatich?

7. Mohli by byť skúšaní viacerí študenti v tom istom čase? Mohli by dvaja alebo traja študenti diskutovať na určitú tému navzájom? Aké by mohli byť pozitívne a negatívne efekty takéhoto vývoja?

8. Súčasná záverečná skúška by mohla predstavovať 25% hodnoty z celkového hodnotenia študenta. Táto známka by mohla byť doplnená známkami z testov, ktoré by boli rovnaké pre všetkých študentov v rámci celej triedy a školy. Týmto by sa stalo hodnotenie študenta objektívnejšie, pretože o konečnej známke by nerozhodoval len sám učiteľ. Mohol by sa tento model používať až do vydania nových školských noriem, ktoré by naznačené problémy riešili?

Minulosť a budúcnosť záverečnej skúšky v škole

Väčšina moderných európskych krajín využíva kombináciu ústnych a písomných skúšok. Subjektívne hodnotenie študentov učiteľmi je doplnené objektívnymi

známkami, ktoré dostávajú všetci študenti za testy, ktoré sú rovnaké pre všetkých študentov tej istej školy, regiónu alebo celej krajiny. Študenti, rodičia, vzdelávacie authority, podniky a budúci zamestnanci môžu úplne dôverovať výsledkom a môžu sa spoľahnúť na ich vierohodnosť.

Z histórie však vyplýva, že v niektorých krajinách boli záverečné skúšky v školách veľmi podobné tým, aké v súčasnosti existujú na Slovensku. Štruktúra a metódy skúšania sa v niektorých krajinách postupne vyvíjali, ale na Slovensku zostala táto štruktúra takmer nezmenená po celých 75 rokov, a možno aj dlhšie. Aké sú príčiny takéhoto stavu?

Finančné a technické zdroje môžu byť sčasti príčinou tohto stavu. Viaceré európske a škandinávské krajiny mali omnoho skôr ako Slovensko prístup k fotokopírovacím prístrojom a osobným počítačom, ktoré umožňovali vývoj a štruktúru písomných testov. Napríklad vo Švédsku viac než 100 000 ľudí za rok absolvuje vstupnú IQ-skúšku na univerzitách. Skúška prebieha v jeden deň a v rovnakom čase. Takáto operácia si vyžaduje nemiernu databázu zariadení, peňazí, organizačných a iných zdrojov. V Británii absolvuje niekoľko tisíc študentov gymnázií skúšku "úrovne A", ktorí píšú testy z určitého predmetu - všetko v jediný deň a v tom istom čase. Tieto testy potom hodnotí centrálny organizačný skúšobný orgán, ktorý aj posiela výsledky testov študentom o niekoľko týždňov neskôr.

Nechcem týmto článkom znehodnotiť výsledky slovenského vzdelávacieho systému. Chcem len poukázať na to, že nedostatok týchto zdrojov nevytváral a nevytvára možnosti rozvoja systému skúšania a testovania. Je potrebné zamyslieť sa nad tým, aké budú dostupné zdroje v blízkej budúcnosti a akým spôsobom sa môžu učiteľia pripravovať na takúto budúcnosť.

Moje diskusie s učiteľmi, riaditeľmi škôl a študentami mi tiež potvrdili skutočnosť, že skúšobné komisie mohli v minulosti zvýhodňovať určité typy a skupiny študentov.

A ako to bude vyzerať v budúcnosti? Zmení sa skúšanie a štruktúra testovania tak, aby sa mohla adaptovať na meniace sa potreby a požiadavky 21. storočia? Aká veľká bude túžba a vôľa učiteľov zmeniť maturitné skúšky v škole?

Počas školského roka 1993/1994 som ja i môj kolega z British Council, ktorý pôsobí na Univerzite Mateja Bela, viedli otvorené rozhovory s učiteľmi a riaditeľmi škôl, ktorí navštevovali naše semináre o testovaní. Zistili sme, že na Slovensku sa prejavuje veľmi veľká snaha o zmenu metód skúšania zo strany učiteľov. Som presvedčený, že to nebude veľmi jednoduchá záležitosť. Slubne sa rozvíjajúce projekty maturitných skúšok boli a sú blokované existujúcou legislatívou. Táto určuje, že maturitné skúšky musia mať určitú štruktúru, časový priebeh a obsah.

Záver

V súčasnosti sa vytvárajú významné spojenia medzi

školami a univerzitami v európskych krajinách, USA a v Škandinávii. Tieto spojenia si však vyžadujú určitú formu akceptovania, koordinácie metód a typov skúšok, ktoré by uspokojovali požiadavky uvedených krajín.

Tento článok som napísal z pohľadu učiteľa anglického jazyka. Myslím si, že zmeny v maturitných skúškach v tomto predmete sa môžu uskutočniť len vtedy, ak sa uskutočnia zmeny skúšania aj vo všetkých ostatných predmetoch, z ktorých sa robia maturitné skúšky na konci stredoškolského štúdia. Podpora zmeny, uvedenie si

potreby zmeny a samotná príprava učiteľov na nové zásady, spôsoby a techniky skúšania si vyžadujú veľa času zo strany učiteľov, riaditeľov škôl, rodičov a ministerstva školstva. Súčasne predpokladám aj určitý odpor časti učiteľov k možným zmenám.

Na záver si musíme položiť ešte pár otázok: Ako budú vyzerat maturitné skúšky v škole o 20 rokov? Budú slovenskí učitelia ešte aj o 20 rokov hovoriť, že: "Skúšame preto takýmto spôsobom, lebo sme presvedčení, že sa to inak robiť nedá"?

Použitá literatúra:

Na Slovensku po anglicky. Správa z Medzinárodného seminára, ktorý sa konal v decembri 1992 v Tonkovciach na Slovensku.

Summary: *The author gives description of and evaluation of final examinations quality from the point of view of an English lecturer. Validity, reliability and effectiveness of these examinations are used as criteria. He also compares various aspects of final examinations in secondary school in Slovakia with practice in Great and Sweden.*

O prijímacích skúškach na stredné školy

D. Jedinák, Inšpekčné centrum 2 Topoľčany

Anotácia: *Filozofia prijímacích skúšok. Návrh k novele vyhlášky. Možné vstupy MŠaV SR, školských správ, riaditeľov škôl. Organizačné zásady a objektivizácia skúšok.*

Kľúčové slová: *prijímacie skúšky na stredné školy, návrh opatrení k novele vyhlášky č. 79/1992 Zb.*

V úvahách o prijímaní na štúdium na stredných školách treba znova a pozorne posúdiť celkovú filozofiu v súlade s koncepcijnými zámermi i konkrétne skúsenosti z praxe. Predkladám novelizovaný návrh na niektoré opatrenia, ktoré možno vykonať z úrovne MŠaV, školských správ i riaditeľov stredných škôl, pretože nimi možno zvýšiť hodnovernosť postupu pri prijímaní žiakov do stredných škôl.

Z úrovne MŠaV legislatívne vo vyhláške uplatniť:

- posúdenie rozdielov v prijímaní žiakov na štátne, cirkevné a súkromné školy podľa podmienok i zámerov zriaďovateľa (napr. aj účasť sponzorov a pod.);
- jednoznačnejšie formulácie zásad a kritérií pre prijatie, zodpovednosť riaditeľov škôl a vedúcich predmetových sekcií za opodstatnenosť, jednoznačnosť, objektivnosť a úplnosť kritérií, za priebeh skúšok (napr. dvojčlenný dozor v triedach, objektívne zásady pri rozdelení písomiek na ohodnotenie a pod.), za primeranú úroveň zadaných úloh a ich hodnotenie (uplatnenie učiteľov ZŠ, jednotnosť klasifikácie);
- zdôvodnenie a právny predpis pre vyberanie poplatkov (na poštovné a pod.) pri prijímacích skúškach;
- formulácie objektivnosti a anonymnosti prijímacieho konania a o zásadnom používaní bodového hodnotenia,

ktoré zabezpečuje jemnejšie určenie poradia pre prijatie žiakov;

- jasnejšiu definíciu pojmu "zverejnenie" a kritériá pre prijatie oznamovať písomne spolu s podmienkami prijímacieho konania prihláseným žiakom, zároveň s pozvánkou na prijímacie skúšky;
- väčší dôraz na zásadu prijímať do stredných škôl (aspoň do gymnázií a SOŠ) len po vykonaní písomnej prijímacjej skúšky (t.j. neuplatňovať prijatie bez prijímacjej skúšky, v kritériách primerane zohľadniť študijné výsledky zo ZŠ), pri dostatočnom počte prihlásených žiakov trvať na vykonaní prijímacjej skúšky od všetkých prihlásených záujemcov;
- uvedenie postupu pri ospravedlnenej neúčasti žiakov na prijímacjej skúške i spôsobu určenia náhradného termínu a činnosti prijímacjej komisie;
- rozdelenie času písomnej prijímacjej skúšky pre žiakov zo 4. roč. ZŠ do osemročného štúdia na gymnázium na úseky najviac 30-40 minútové a jej termín posunúť k záveru školského roka;
- odôvodnené zásady pre uznávanie výsledkov z prijímacích skúšok na iných školách a postup pri presúvaní prihlášok;
- zverejnenie aj výsledkov odvolacieho pokračovania

vo vzťahu k jednotlivým odvolaniam a výsledkom prijímacích skúšok v súlade so zákonom o správnom konaní;

- odstránenie filozofie "nechať na odvolanie", naplniť triedy na plný určený počet žiakov a v rozhodnutiach uvádzať: "Rozhodnutie o prijatí nadobúda účinnosť až po odvolacom konaní, dňom ..." (napr. 30. júna);
- sankčný paragraf za nedodržanie podstatných zásad v priebehu prijímacieho konania,
- podiel školskej inšpekcie na analýze prijímacích postupov a včasnom riešení zásadných nedostatkov, zaradiť povinnosť účasti školskej inšpekcie na rokovaní odvolacej komisie školskej správy.

V činnosti školských správ uplatniť:

- využitím predspracovania údajov včasné určenie zmien počtu tried na jednotlivých školách;
- dôslednejšiu kontrolu na stredných školách v príprave, priebehu i v písomnej dokumentácii prijímacieho konania;
- usmernenie používaných kritérií na jednotlivých typoch škôl i podmienok pre odpustenie časti prijímacích skúšok;
- pokyn o spôsobe konania so žiakmi zo zahraničia a uplatňovaní špeciálnych kritérií pre nešťátne školy;
- dôslednejšie dodržiavanie zákona č. 71/1967 o správnom konaní vo všetkých ustanoveniach, ktoré zabezpečujú svedomitú a zodpovednú vykonanie odvolacieho konania, vychádzajúce zo spoľahlivo zisteného stavu vecí, podloženého preukázateľnými údajmi;
- zásadne dodržiavanie počtu žiakov prijatých do jednotlivých tried v prijímacom konaní, ktorého súčasťou je aj odvolacie konanie.

V činnosti stredných škôl uplatniť:

- organizačný pokyn pri použití druhého pera na prijímacjej skúške, napr.: "Ak žiak použije druhé pero, nahlási to pedagogickému dozoru na skúške, ktorý tento stav zaznačí do písomnej práce a potvrdí svojim podpisom";

Summary: The author presents a new proposal of regulations in order to increase reliability in admission process of students to secondary schools.

Integrácia predmetov na gymnáziu

M. Smreková, 1. súkromné gymnázium Bratislava

Anotácia: Ciele 1. súkromného gymnázia. Prostriedky na dosiahnutie cieľov. Netradičné metódy - integrované vyučovanie. Skúšanie a hodnotenie realizované záverečným testom.

Kľúčové slová: integrované vyučovanie, záverečný test, týždeň integrovaného vyučovania, integrované predmety

Novembrová revolúcia v r. 1989 priniesla do výchovy a vzdelávania nové možnosti. Z právneho hľadiska vznik cirkevných a súkromných škôl a z pedagogického hľadiska vznik alternatívnych obsahov edukácie predovšetkým na týchto školách.

Naše 1. súkromné gymnázium vzniklo po dlhoročných

- pri zadávaní údajov do počítača ich spätné preverenie s podpisom preverujúcich;
- radšej prísnejšie kritériá a využitie aj druhého kola prijímacích skúšok, aby sa naozaj do škôl dostali žiaci s lepšími študijnými predpokladmi, podmienenými úspešným výsledkom prijímacjej skúšky;
- dôslednejšie uplatnenie preukázateľného zodpovedného rokovania o forme, rozsahu, obsahu, podmienkach a kritériách prijímacjej skúšky medzi riaditeľom školy, pedagogickou radou i radou školy a zmysluplne s ohľadom na 1. a 2. termín skúšok i príp. ďalší postup;
- jednoznačnejšie, včasné, preukázateľné a písomné formulovanie kritérií pre prijatie a ich zverejnenie v pozvánke pre uchádzačov aj s bodových ocenením jednotlivých častí prijímacjej skúšky;
- jednoznačné zvýraznenie dosiahnutých výsledkov z prijímacích skúšok aj pri odvolaní, vyhovieť iba opodstatneným a preukázateľne zdôvodneným prípadom podľa zverejnených kritérií;
- neposkytovať informácie rodičom o dosiahnutých výsledkoch žiakov skôr, ako bolo posúdenie prijímacích skúšok v príslušnom termíne komplexne uzavreté;
- pravidelná analýza výberu úloh a dosiahnutých výsledkov, posudzovať úroveň ich ďalšej aplikovateľnosti;
- znovuposúdenie cieľa a zmysluplnosti overenia špeciálnych schopností, zručností alebo talentu, presnejšie vymedziť kritériá vo vzťahu k veku žiakov a k forme štúdia (napr. je naozaj potrebná takáto skúška na štúdium v hotelových akadémiách?).

Novelizácia vyhlášky o prijímaní na stredné školy by mala zásadne odpovedať aj na mnohé z naznačených návrhov.

Spomienka na školu

*Talent bol prikrátky.
Pomohli úplatky.*

J. Bilý

skúsenostiach z gymnaziálnej práce na základe predstavy:

1. zmien vo vzťahu učiteľa a žiaka,
 2. potreby zvýšiť integráciu všetkých predmetov kvôli komplexnejšiemu pohľadu na existujúcu skutočnosť.
- Predkladáme vám naše "know-how":

Cieľom nášho pôsobenia je zmena výchovy na sebaový-
chovu, vzdelávania na sebaovzdelávanie. Iničujeme, ako
základný postoj študenta - postoj zodpovednosti voči
sebe samému, pozitívny postoj voči iným. Povzbudzujeme
ku strate zábran pri prezentácii svojich vedomostí
a schopností, smerujeme k poznaniu, že moja sloboda
končí tam, kde začína sloboda druhého. Snažíme sa
o partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakom.

Vo vzdelávacích cieľoch, okrem úspešného zvládnutia
požiadaviek pre vstup na VŠ, pripomínam tréning
schopností tímovej práce pri realizácii projektov integrovaného
vyučovania, samostatnosť v získavaní odpovedí
na problémové úlohy, primeranú orientáciu v odbornej
literatúre vybraných predmetov a vyhľadávanie odborných
konzultantov mimo rámca školy.

Aké prostriedky používame na dosiahnutie týchto cieľov?

1. Individuálna práca a naviazanie pozitívneho kontaktu
učiteľa a študenta je realizovateľná len pri nízkom počte
žiakov v triede, horná hranica je u nás 24 žiakov.

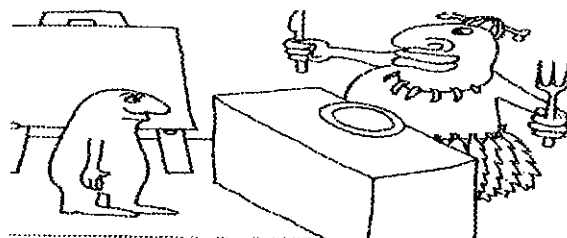
2. S tradičnými metódami výuky celkom pochopiteľne
nevystačíme, preto absentujú klasické hodiny s osnovou:
skúšanie, známkovanie, výklad a opakovanie.

Skúšanie a klasifikácia sa realizujú záverečným testom
na konci každého polroka. Obsahuje základné učivo
a kľúčové body z projektov. Má tri úrovne - reprodukčnú,
aplikačnú a kreatívnu. Od ich zvládnutia sa odvíja hodnotenie
študenta na vysvedčení. Predstavuje percento úspešnosti
a slovné hodnotenie jeho práce počas polroka. Vyjadrujeme
v ňom náš odhad jeho schopností, pracovnosti, perspektívu
pomaturitného štúdia daného predmetu. Príprava na záverečný
test sa robí počas celého polroka systémom priebežných
testov. Dávajú spätnú väzbu o pochopení učiva a práci žiakov
učiteľovi, žiakovi, aj rodičom. Priebežný test sa nezapočítava
do konečnej klasifikácie. Naš systém si vyžaduje, samozrejme,
inú štruktúru hodín, ako je bežné. Tento spôsob hodnotenia
realizujeme tretí rok a závery sú nasledovné:

- a) Študenti pracujú samostatnejšie.
- b) Cítia zodpovednosť za svoj výkon.
- c) Vedia sa komplexnejšie ohodnotiť v danom predmete.
- d) Viac sa zamýšľajú nad svojimi schopnosťami vzhľadom
na pomaturitné štúdium.
- e) Sú nútení naučiť sa zorganizovať si prácu sami.
- f) Musia mať prehľad v polročnom učive, chápať logické
nadväznosti, musia vedieť samostatne s látkou pracovať.
- g) Naučia sa cielene nastaviť na maximálny výkon a od-
búrať stres v čase nadobúdania vedomostí.
- h) Nevýhodou tohoto systému je veľká náročnosť na mo-
rálnu-vôľové vlastnosti dieťaťa, a preto jeho užšia apli-
kovateľnosť.

3. Medzi netradičné metódy realizované našou školou
patrí týždeň integrovaného vyučovania. Využívame spolu-
prácu s nadáciou americkej pedagogy S. Kovalikovej

(Foundation of Susan Kovalik). ňou spracovaný
systém, používaný v USA, je výborný pre základné
školy. Svojím obsahom a formami je priamo pre nás
neaplikovateľný. Napriek tomu jeho základná myšlienka
integrácie predmetov je nám blízka. Učiť komplexne jav,
s ktorým sa stretávame, vie študentov osloviť hlbšie, ako
kumulovanie izolovaných poznatkov z fyziky, chémie,
biológie, atď.



Naša realizácia integrovaného vyučovania má tieto
základné horizonty:

Na začiatku každého polroka pedagógovia určia nosnú
ročníkovú tému, napr. v šk. r. 1992/93, v čase delenia
ČSFR, to bola téma: Slovensko - srdečne, srdito, srdnato.
Dôležitá je jej emočnosť, kreativnosť, užitočnosť, jedno-
ducho názov, ktorý zaujme. Učitelia spolu s triednym
a žiakmi prediskutujú tému a vymyslia podtémy, ktoré ju
rozvíjajú. V tomto školskom roku sme realizovali tieto:

3. ročník: Téma - Existujeme, ale žijeme?

Podtémy: Ako prežívame stres?

Predator Prey

Životné zdroje

Ludské práva

Filozofia srdca a rozumu

Ekologický dom

Záleží na tom, kde som sa narodil?

Integrované predmety: biológia, chémie, fyzika, filozo-
fia, právo, história, geografia, psychológia, cudzie jazyky
(angličtina, nemčina).

2. ročník: Téma - Patrí to k životu a nie je to vzduch

Podtémy: Je to pitné?

Potopy sveta

Mŕtve more

Objavy po vode

História pod vodou

Život pod vodou

Ohnivá voda

Kde je naša kolíska?

Integrované predmety: história, ekológia, literatúra,
chémie, fyzika, biológia, náboženstvo, psychológia,
cudzie jazyky.

1. ročník: Téma - Starovek

Podtémy: Čo nám dali Sumeri?

Vývin písma

Grécka dráma

Stonehenge

Začiatky matematiky
Tikot historických hodín
Dejiny olympijských hier
Doba bronzová

Integrované predmety: história, chémia, literatúra, telesná výchova, geografia, matematika, estetika, etika.

Pri diskusií o podtémach sa prirodzene tvoria skupiny žiakov a pedagógov, ktorí budú spoločne pracovať na podtémach. Proces obsahového naplnenia podtém neautoritatívne riadia pedagógovia podľa osnov svojich predmetov. Určia formu výstupu, ktorým sa bude podtéma prezentovať. Môže to byť publikácia, film, zvuková nahrávka, happening, vyučovacia hodina, atď. Pre učiteľa je nevyhnutné mať dostatočný prehľad aj v látke ostatných predmetov, v odbornej literatúre, lebo funguje ako prvý konzultant. V časovom rozmedzí dvoch mesiacov mimo vyučovacieho procesu študenti hľadajú literatúru v knižniciach a konzultantov aj mimo školy. Je ich povinnosťou zorientovať sa tak v regióne, v štátnej správe, vo výskumných ústavoch, na VŠ, v podnikoch, politických subjektoch, aby našli vhodných konzultantov pre riešenie svojej úlohy. Pracujú na objavení kľúčových bodov, teda javov, faktorov, ktoré chcú, ako najpodstatnejšie, naučiť svojich spolužiakov. V dohodnutom termíne odovzdajú svoje práce. Publikácia musí mať bežnú formu seminárnych alebo diplomových prác, včítane obrázkov, citácií, bibliografie atď. Musí byť napísaná žiakmi na počítači s nevyhnutnou grafickou úpravou. Rozsah je prediskutovaný s konzultantami. Zatiaľ boli práce vždy obsažnejšie, ako bolo dohodnuté.

Po odovzdaní sa môže rozbehnúť týždeň integrovaného vyučovania. Predstavuje dva dni určené na prípravu prezentácie práce, obohatenie prostredia, výber pomôcok, vhodného oblečenia, audiovizuálnej techniky a pod. Potom nasledujú dva dni prezentácií po tímoch pripravujúcich jednotlivé podtémy. Každý účastník, žiak aj hosť dostane anketový lístok s bodovaním výstupov. Študenti aktívne počúvajú, píšú si poznámky, zapájajú sa otázkami. Na záver prezentácie prebieha hodnotenie individuálneho prežívania role učiteľa, facilitátora, odborníka nadšenca, hodnotenie odbornej stránky prezentácie, jej nápaditosti, vtipu, zaujímavosti. Schopnosť učiť si overí každý na záverečnom teste, kde sa objavia vo všetkých predmetoch aj otázky z kľúčových bodov podtém.

4. Okrem projektov sa snažíme o integráciu aj vzájomným časovým prepojením súvisiacich tém v jednotlivých predmetoch. Vyžaduje to iné načasovanie tematických plánov. Napr. úvodné dva týždne v prvom ročníku učíme namiesto chémie, fyziky spoločnú prírodovedu s hlavnou témou Big Bang. Spoločných tém je dostatok aj v iných predmetoch. Je na učiteľovi, jeho kreativitě, odbornosti a entuziazme, ako je ich ochotný spracovať.

V dnešných časoch, poznamenaných nedostatkom financií, je možnosť pokúsiť sa o skvalitnenie nášho pôsobenia na škole aj takýmito postupmi. Srdečne pozývame záujemcov na návštevu I. súkromného gymnázia.

Summary: The article with the goals of THE FIRST SLOVAK GYMNAZIUM and the means by which it wants to reach these objectives. The author also presents her own experiences in examining and assessing using final tests. She also deals with non-traditional methods and she describes a week of "integrated teaching".

DEJEPIS TROCHU INAK

E. Chylová, SPŠ dopravná Zvolen

Anotácia: Príčiny obáv učiteľov dejepisu na SOŠ a SOU. Nové učebné osnovy pripravené. Navrhované alternatívy vyučovania dejepisu v závislosti od jednotlivých odborov a dĺžky štúdia.

Kľúčové slová: voliteľný predmet dejepis, alternatívne vyučovanie dejepisu, tematická a chronologická alternatíva.

Aksa spýtať učiteľa na SOŠ alebo SOU, ako sa mu učí dejepis, alebo aké dosahuje výsledky, väčšinou sa chytí za hlavu. Ten, kto vie, že väčšina našej mládeže navštevuje práve tieto typy stredných škôl, má chuť urobiť to tiež. Dôvod je jednoduchý. Väčšina budúcich slovenských maturantov sa učí o vlastných dejinách naposledy v päťnástich rokoch. Rozumný človek odhadne, že mladačský "mozoček" nedokáže tak zavčasu pochopiť osudové zápletky a rozhodnutia, ktoré poznačili našu históriu. Dejepisár vie, že maturanti na odborných školách sú pri

maturite z dejepisu takmer negramotní. Vyučovať dejiny len rok v prvom ročníku štúdia je zúfalo málo. Mnoho učiteľov má chuť všetko vzdať, aksa nemá zničiť márnym rozhodovaním, čo na takom malom priestore učí a ako, aby to študent "bral".

Tí vytrvalejší znovu presvedčajú všetkých kompetentných, že to takto ďalej nemôže zostať. Je potrebné zvýšiť časovú dotáciu dejepisu, prípadne ho presunúť do vyššieho ročníka štúdia. Ale hlavne, aby sa dejepis vyučoval na všetkých typoch stredných škôl. Ich úsilie,

nevedie zatiaľ k vytúženému cieľu.

Tí realistickejší sa pustili do úpravy učebných osnov. Cieľ - zachrániť aspoň záujem mladého človeka o vlastnú históriu, aby mu pomohli pochopiť súčasnosť a odhadnúť budúcnosť. Vzdali sa už predstavy - naučiť ho dejepis. Zachytili sa prvého schodíka - záujmu, zvedavosti - ten potom možno povedie mladú myseľ aj k druhému schodíku - túžbe poznať.

Nové učebné osnovy pre SOŠ a SOU čakajú na schválenie a učitelia by ich mali čoskoro dostať. Ich cieľom je presadiť, aby v mladej Slovenskej republike nechýbala výuka dejepisu na žiadnom type strednej školy. **Výuka dejepisu v prvom ročníku nie je vyhovujúca pre nedostatočnú zrelosť žiakov na hlb-**

šiu analýzu historických súvislostí, preto v odboroch, ktoré vyžadujú maturitu, tam, kde je to možné, by bolo vhodné presunúť dejepis do vyššieho ročníka.

Súčasne by bolo potrebné vytvoriť v odboroch, kde sa predpokladá budúce uplatnenie v praxi s humanitným zameraním, možnosť zvoliť si ako **voliteľný maturitný predmet aj dejepis**. Pre takýchto záujemcov by škola vytvorila seminár z dejepisu.

Uniformita sa dnes nenesie. SOŠ a SOU sú rozličného zamerania, s rozličnou dĺžkou štúdia, a tiež s rozdielnou úrovňou žiakov. Aj na to budú nové učebné osnovy pamätať. Predpokladajú alternatívne vyučovanie dejepisu v niekoľkých variantoch.

| ODBORY | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-----------|-----------|--|
| 2-ročné odbory | | 1 hod./týž. | 0 | - | - | |
| (v troch alternatívach) | | | | | | |
| 3-ročné odbory | 1. variant: | 1 hod./týž. | 1 hod./týž. | 0 | - | |
| | 2. variant: | 2 hod./týž. | 0 | 0 | - | |
| | 3. variant: | 0 | 2 hod./týž. | 0 | - | |
| 4-ročné odbory | 1. variant: | 2 hod./týž. | 2 hod./týž. | - | 0 | |
| | (chronologická alternatíva) | | | | | |
| | 2. variant: | 2 hod./týž. | 0 | 0 | 0 | |
| | (tematická alternatíva) | | | | | |
| | 3. variant: | 0 | 2 hod./týž. | 0 | 0 | |
| (tematická alternatíva) | | | | | | |
| | 4. variant: | 1 hod./týž. | 2 hod./týž. | 0 | 0 | |
| (chronologická alternatíva) | | | | | | |

Pre záujemcov v 3. a 4. ročníku by bol voliteľným predmetom seminár z dejepisu - 1 hod./týž.

Vysvetlenie:

1. Variant pre 2 - ročné odbory: Dejepis by sa mal vyučovať na každom type školy v prvom ročníku. Keďže je na týchto typoch škôl veľmi rozdielna úroveň žiakov, učiteľ má možnosť vybrať si z troch alternatívnych návrhov osnov.

Alternatíva A - zameraná na výuku národných dejín v určitom kontexte k svetovým dejinám, pre žiakov, ktorí zvládnu náročnejšiu alternatívu výuky. Z ponúkaných 15 tém si učiteľ vyberie minimálne 8, podľa vlastného uváženia, so zreteľom na dejiny regiónu, alebo odboru, ktorý žiaci študujú. Časový plán si vyhotoví sám.

Alternatíva B - je tiež zameraná tematicky so zreteľom na národné dejiny. Je určená pre slabších žiakov, u ktorých sa predpokladá nízky záujem o teoretické vzdelávanie. Týmto žiakom je potrebné priblížiť slovenskú históriu veľmi zjednodušene a pokúsiť sa vzbudiť v nich záujem o dianie okolo seba. Učiteľ bude mať možnosť vybrať si opäť z 15 tém, a odučiť minimálne 8. Časový plán si vyhotoví sám a môže v ňom viac využiť regionálne dejiny, osobnosti alebo zaujímavosti z odboru, ktorý žiaci študujú.

Alternatíva C - je zameraná, na rozdiel od predchádzajúcich, chronologicky na dejiny v širšom európskom kontexte, nielen na národné dejiny, kladie dôraz na kľúčové momenty v rozvoji ľudskej civilizácie. Učiteľ má možnosť vybrať si minimálne 10 tém z ponúkaných 18-tich, do časového plánu ich zoradí chronologicky.

Takto navrhované učebné plány ponúkajú učiteľovi veľké možnosti vlastnej voľby vybrať také témy a takú alternatívu, ktorá bude žiakom najviac vyhovovať. Cieľom takto ponímanej výuky dejepisu je rozvoj vlasteneckého čítania slovenského občana a vzbudenie záujmu o históriu vlastného národa a regiónu, v ktorom žije.

2. Variant pre 3-ročné odbory:

Základom pre všetky tri varianty výuky dejepisu v týchto odboroch je vyučovanie **2 hodín dejepisu počas štúdia**. Škola má možnosť zvoliť si vlastný vyhovujúci variant. Výuka by sa mala realizovať opäť inak, nie chronologicky, ale **tematicky**. Učebný plán je totožný s plánom pre 4-ročné odbory v 2. alebo 3. variante výuky. V týchto odboroch sa ponúka 20 tém, z ktorých si učiteľ vyberie minimálne 12. Keďže sa predpokladá vyššia úroveň žiakov v týchto od-

boroch, aj výuka dejepisu by mala byť náročnejšia, tak budú koncipované aj navrhované témy. Keďže takto koncipované učebné osnovy predpokladajú vyššiu úroveň psychosomatickej vyspelosti žiakov, **bolo by vhodné vyučovať dejepis až v 2. ročníku štúdia.**

3. Varianty pre 4-ročné odbory:

Predpokladáme, že budúci maturant akéhokoľvek odboru by mal poznať dejiny vlastného národa, a preto **pre tento typ škôl by najviac vyhovoval variant č. 1.** V takomto prípade sa dejepis dá vyučovať podrobnejšie a chronologicky. Zaujímavci o maturitnú skúšku z dejepisu by si mohli vo vyšších ročníkoch zvoliť voliteľný predmet **seminár z dejepisu.** Učebný plán seminára z dejepisu by bol zoradený tematicky, bol by totožný s učebným plánom seminára na osemročných gymnáziách, a preto by bolo možné používať pri jeho výuke aj tú istú učebnicu z dejepisu. Takto by záujemcovia o maturitnú skúšku z dejepisu dostali približne rovnaké vedomosti ako absolventi gymnázií.

Vieme však, že v súčasnosti na školách prevažuje **2. variant výuky z dejepisu.** Týmto školám by stálo za to **pouvažovať o presunutí dejepisu do 2. ročníka štúdia,** aby žiaci dosiahli vyššiu zrelosť pre náročnejšiu výuku dejepisu, ktorou navrhovaná **tematická alternatíva** nesporne je. Žiaci v 2. ročníku - teda 15-16 roční, sú vyspelejší pre splnenie cieľov dejepisného vyučovania na strednej škole. Učiteľ má možnosť zostaviť si časový plán z ponúkaných 20 tém a vybrať si minimálne 12.

Summary: The author presents the unsatisfactory state of history teaching at Secondary technical and vocational schools. At the same time she gives reasons for discontent with the given situation. She presents information about a new curriculum proposal for both types of school and discusses the merits of different variations on this model.

Humanizmus v praxi etickej výchovy Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi

J. Oravcová - J. Žilincík, Centrum poradensko-psychologických služieb B. Bystrica

Pokračovanie z min. čísla

IV. ZASAHOVANIE PRI AGRESÍVNYCH PREJAVOCH MEDZI DEŤMI

Hodiny etickej výchovy vedú deti, okrem iného, i k otvorenej, priamej komunikácii, otvorenému vyjadrovaniu názorov, postojov, vzťahov nielen k témam, veciam, ale i k ľuďom, a to i k deťom prítomným na hodine tu a teraz. Mnohé deti sú **prirodzene priame,** asertívne a dokážu svoju mienku o druhom vyjadriť bez obalu. Nedostatok skúseností, spojený s prirodzenou detskou impulzivitou konania, môže viesť k tomu, že svoju mienku vyjadrí **netaktne, príliš zraňujúco, bez výberu použitých slov.**

Vo svojej úprimnosti, ako to poznáme z detských skupín, dokážu byť deti až **kruté,** nerozmyšľajúc o dôsledkoch svojho výroku. Často používajú bezmyšlienkovite

Vo vyšších ročníkoch si záujemcovia o maturitu z dejepisu môžu opäť zvoliť seminár z dejepisu.

Pri 4. variante - 99 hodín počas štúdia, by bolo potrebné učivo zredukovať rozsahom alebo hĺbkou v 1. ročníku - to znamená najstaršie dejiny od praveku po revolučný rok 1848. Dejiny po roku 1848 by vo 4. variante ostali totožné v 2. ročníku s 1. variantom výuky v štvorročných odboroch SOŠ.

Takto navrhované učebné osnovy z dejepisu, najmä ich tematická alternatíva, sú pre našich učiteľov trochu nezvyčajné. Ale práve tematická alternatíva umožňuje využívať rôzne pramene, mapy, schémy, exkurzie do múzeí, galérií, na pamätné miesta, rozhovory s pamätníkmi. Týmto spôsobom získavajú žiaci možnosti samostatnejšej práce a pochopenia historických udalostí v širšom oblúku než doposiaľ. Učitelia, ktorí sa snávrhom nových učebných osnov z dejepisu mali možnosť stretnúť na podujatiach organizovaných Metodickým centrom v Banskej Bystrici, vyjadrili s ich novým poňatím veľkú spokojnosť. Verme, že takto, aspoň na určitý čas, zaplátame diery, ktorou veľmi tečie do našej dejepisárskej lode.

Dejepis hygieny

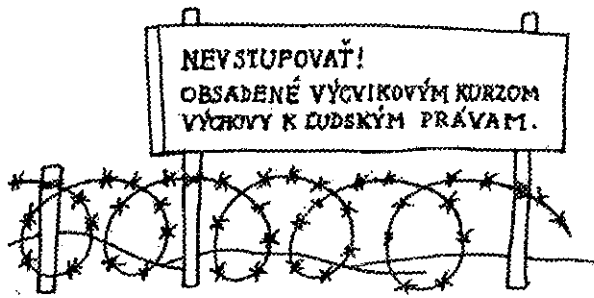
*Tak to bolo kedysi
a aj v dnešnej dobe:
Ruška ruku umýva,
špinavé sú obe.*

J. Bíly

prebrané zovšeobecňujúce hodnotenia, kritické výroky (vyjadrujúce skôr kultúrne či rasové predsudky), ktoré "nálepkujú" napadnutého bez toho, že by vyjadrili skutočnú podstatu útoku. Príkladom takýchto výrokov je napr.: "Ten špinavý cigáň mi povedal...", "Tučibomba mi nebude rozkazovať" a pod.

Takýto **výbuch agresie,** či už je pôvodcom jednotliviec alebo celá skupina, výrazne zvyšuje napätie v atmosfére skupiny, vyvoláva nepríjemné pocity, vnútorný zmätok, rozpaky. Vedúci skupiny cíti zvyčajne silnú potrebu **ochrániť napadnutého, okamžite zasiahnuť, vyriešiť situáciu** a nie zriedka cíti potrebu **pokarhať útočníka, ukázať mu, kde sú hranice, potrestať ho,** či iným spôsobom **zhodnotiť morálnu stránku situácie.** Hoci je to, pravdepodobne, potreba prirodzená a využiť moralizovanie

môže byť to prvé, čo nám napadne, nemožno považovať takýto postup za šťastný.



V prípade útoku sa napadnutý dostáva do pozície "holého v tŕní", a to tým jasnejšie, čím väčší počet členov skupiny sa na útoku podieľa (aj keď je pôvodcom útoku jednotlivec, ostatní členovia skupiny sa väčšinou, pod vplyvom vnútorného napätia a zmätku, stiahnu a vyčkávajú). **Ak vedúci skupiny, v úsilí zvládnuť situáciu čo najrýchlejšie, použije protiútok a začne decimovať (hoci jemne) útočníka, stáva sa "holým v tŕní" útočník a situácia je tá istá, len sa vymení postavenie útočníka a napadnutého.**

Ako vo všetkých krízových situáciách je dôležité zachovať rozvahu, klud, **neusilovať sa zvládnuť ju jediným, presne miereným zásahom**, ale ani sa nesnažiť situáciu negovať, výrok prepočít a tváriť sa, že sa nič nestalo. Stalo sa, so situáciou je **nutné pracovať**, prípadne ju možno i využiť pre také témy etickej výchovy, ako je **otvorená komunikácia, úcta k druhým a sebe, vyjadrovanie citov, asertivita.**

K riešeniu situácie je možné využiť nasledovný postup:

1. Osloviť útočníka, vytvoríť mu priestor k tomu, aby mohol svoju výpoveď spresniť, lepšie objasniť, skorigovať, vysvetliť svoje dôvody. K osloveniu môžeme napr. použiť vetu: "**Neviem, ako si to teraz myslel, celkom tomu nerozumiem.** Mohol by si nám k tomu povedať trochu viac?" (máme na mysli aj skutočnosť, že môže ísť jednoducho o nešikovnosť vo vyjadrovaní útočníka).

2. Osloviť napadnutého, vytvoríť mu priestor k tomu, aby mohol, ak chce, vyjadriť, čo teraz prežíva. Zdôrazňujeme, že ide o situáciu voľby pre napadnutého, nesmie byť k vyjadreniu nútený, je možné, že v tejto chvíli nechce, alebo nemôže povedať, čo sa s ním deje.

Sami môžeme byť napadnutému **nápomocní** a podporiť ho vlastným sebaotvorením, napr.: "Myslím, že keby mne povedal niekto niečo také, cítil by som sa veľmi zle."

3. Osloviť ostatné deti, vytvoríť priestor k tomu, aby skupina mohla vyjadriť svoj pohľad, ktorý môže byť odlišný, vyvažujúci. V tejto chvíli podstupujeme isté riziko, že sa celá skupina prikloní z jednej zo strán, podporí

útočníka, alebo bude ochraňovať napadnutého a útočníka silne izoluje. V rozvíjajúcej sa diskusii celej skupiny odporúčame oprieť sa o:

a) hľadanie možnej pozitívnej motivácie útočníka, ktorá ho viedla k výroku, hľadať pozitívny úmysel, cieľ, poskytnúť útočníkovi pomoc pri vyjadrovaní vlastného prežívania, rozpoloženia,

b) hľadanie možnej pozitívnej reformulácie (pretlmočenie) negatíva, pre ktoré bolo dieťa napadnuté (objasňovanie, hľadanie motívov, pokus o to vidieť "negatívum" z iného pohľadu),

c) využitie príkladu vlastného zážitku (sebaotvorenie), resp. podobných či rovnakých zážitkov ostatných detí. Napr.: "Aj ja mám podobnú skúsenosť, aj mňa ľudia upozorňovali na ... Najskôr som sa urazil, trápilo ma to, potom som rozmyšľal a napadlo mi, že ...",

d) ak ide o výrok neprimeranej kritiky, "nálepkovanie", pokúsiť sa **rozlíšiť skutočnú konkrétnu príčinu agresie od zneužitia nálepky**. V diskusii môžeme viac porozprávať o tom, že je primerané kritizovať konkrétne správanie, ktoré môže napadnuté dieťa ovplyvniť, zmeniť, ale nie je primerané napadnúť druhého za niečo, nejakú charakteristiku, ktorú zmeniť nemôže. Napr. dieťa použije výrok: "Ty slepý krt, ja ťa neznášam!" Odpoveď na otázku, žiadajúcu objasnenie útoku od útočníka, a ukazuje, že napr. napadnutý rozšliapol útočníkovi jeho srdcu drahé autičko. V tomto prípade je užitočné rozlíšiť vlastný podnet agresie - ľútosť a hnev nad rozbitou hračkou v dôsledku neopatrnosti napadnutého, od nálepky - slepý krt, ktorá zneužíva handicap napadnutého, jeho vlastnými silami nezmeniteľný.

4. Po skončení hodiny ponúknuť individuálny rozhovor, ktorý by viedol k prehĺbenejšej podpore napadnutého.

V. ZASAHOVANIE PRI VYNORENÍ SA SILNÝCH OSOBNĚ NEPRÍJEMNÝCH EMÓCIÍ

K cieľom etickej výchovy rozhodne **nepatrí vyvolávanie, prebúdzanie silných emócií a ich prejavov**. Je však potrebné uvedomiť si, že formy práce, metódy, používané na hodinách etickej výchovy, sú silne aktivizujúce, že témy, ktoré sú jej obsahom, sú veľmi ľudské a natoľko silné, že môžu rozozvučať vnútro dieťaťa a dotknúť sa jeho prežívania natoľko, že k silnému citovému prejavu dôjde, aj keď odporúčame starostlivo vyberať techniky, hry, prístupy, s ktorými učiteľ na hodine pracuje, bolo by iluzórne domnievať sa, že je možné zvoliť vždy taký postup, ktorý v žiadnom prípade nenavodí **prežívanie silných emócií**. Skúsenosti ukazujú, že i starostlivo vybraná metóda, zdánlivo úplne nevinná a už odskúšaná,

môže práve pre svoju individuálnu účinnosť vyvolať silný emocionálny prejav dieťaťa, či už je tento viazaný na dianie tu a teraz, alebo viazaný na minulé zážitky, traumatizujúce udalosti, ktorých prežívanie sa aktivizuje. Skúsme teda uvažovať o tom, čo robiť, ako reagovať, ak takáto situácia v triede nastane.

So zvládnutím intenzívnych pozitívnych citov (radosť, nadšenie) nemáme, pravdepodobne, veľké ťažkosti. Problémy nastávajú skôr, ak ide o výrazný prejav neprijemných citov (smútok prejavovaný plačom, nárekom, zlosť prejavovaná krikom, nadávaním, dupaním, či strach s prejavmi plaču, úzkosti).

Prirodzene sa v tejto situácii usilujeme reagovať tak, aby sme pomohli negatívne prežívanie zmierniť, znížiť hladinu jeho intenzity, resp. ho celkom odstrániť. Máme tendenciu zmierniť žiaľ utešovaním smutného, zmierniť strach zľahčovaním situácie vyvolávajúcej strach, krotiť hnev, prípadne ho odsúdiť ako neadekvátny prejav. Z vlastnej skúsenosti vieme, že prežívanie negatívnych emócií nie je príjemné a tak, ako sa usilujeme rýchlo zbaviť vlastného strachu či smútku a získať opäť príjemnú vnútornú pohodu, tak sa usilujeme čo najrýchlejšie pomôcť k tejto pohode i druhému človeku. Nehovoriac o tom, že sami sa nezriedka cítime neprijemne, ak vnímame, že druhý prežíva žiaľ, smútok, starosť, i alebo vnímame jeho hnev a agresivitu. K najčastejším reakciám v tejto situácii môžeme zaradiť utešovanie, povzbudzovanie, zľahčovanie situácie, popretie, t.j. prehliadanie prejavovanej emócie, neraz tiež zosmiešnenie či odsúdenie.

Isteže dieťa prežívajúce neprijemné emócie môže niektoré z uvedených prejavov vnímať pozitívne. Utešovanie, povzbudzovanie obsahuje v sebe prvky našej spoluúčasti, blízkosti, hoci tieto prejavy sú často skôr vyjadrením našej potreby čím skôr sa zbaviť vlastného vnútorného napätia, ktoré v nás pohľad na smútiaceho, nešťastného či úzkostného človeka vyvoláva. Riziko týchto reakcií spočíva v tom, že môžu byť dieťaťom vnímané ako viac či menej silné odmietnutie, neprijatie jeho prežívania, môžu vzbuďovať pocit, že silné prežívanie emócií je nevhodné, neprimerané, nepatričné, odsúdeniahodné.

Najpriateľnejším spôsobom reagovania na prejav silných emócií sa nám javí ich prostá akceptácia - prijatie.

Prijatie, uznanie práva na ich prežívanie a vytvorenie dostatočného priestoru pre ich odznenie. Ak sa takáto situácia v triede vyskytne, odporúčame:

- nezľaknúť sa, zachovať rozvahu, vydržať prejav emócie (samozrejme, pokiaľ napr. silný hnev neohrozuje bezpečie hnevajúceho sa alebo ostatných prítomných),
- prejavené emócie nezľahčovať, nevyhovárať ich dieťaťu, nepopierať ich prítomnosť (netváriť sa, že neexistujú), neodsudzovať ich a nezosmiešňovať,
- neprehľbovať sústredenie pozornosti na prežívajúce dieťa, ale osloviť ostatné deti, vytvoriť priestor k tomu, aby mohli uviesť svoje podobné zážitky, čoho cieľom je nedopustiť izoláciu dieťaťa a súčasne mu poskytnúť čas potrebný na odoznievanie emócie,
- využiť sebaotvorenie, t.j. uviesť vlastný podobný zážitok s cieľom podporiť, ochrániť dieťa,
- po skončení hodiny ponúknuť dieťaťu individuálny rozhovor.

Reakcia v podobe prijatia emócie vytvára možnosti pre jej odoznenie, možnosti pre ďalšiu prácu so zdrojom, podnetom, ktorý emóciu vyvolal. Obsahuje i ponuku pre dieťa, aby mohlo, ak chce, o svojom prežívaní povedať viac. Navyiac, čo je možno najvýznamnejšie, dieťa získava vzácny pocit plného prijatia druhým človekom, pocit, že prejaví emóciu - smútiť, plakať, báť sa, hnevať sa, je prirodzené a nie trestuhodné.

Pre lepšiu názornosť uvádzame príklad:

“Včera mi zomrelo moje morča”, hovorí dievčatko a plače.

Reakcie:

1. “Nič si z toho nerob, mama ti kúpi druhé.”
(Utešenie)
2. “Neplač, zajtra ti bude lepšie, ty to zvládneš.”
(Povzbudenie)
3. “Ale choď, tolko plaču pre jedno morča, ešte že ti nezomrela stará mama.”
(Zľahčenie)
4. “Teda, ty máš starosti, radšej sa pozri na svoj prospech.”
(Odsúdenie)
5. “Prosím ťa, to len ty môžeš kvôli takej hlúposti revať.”
(Zosmiešnenie)
6. “Áno? Tak deti, ideme teraz spoločne kresliť.”
(Popretie)
7. “Cítim, že si naozaj veľmi smutná.”
(Akceptovanie)
8. “Spomínam si, keď mne zomrel psík, tiež so bola veľmi nešťastná.”
(Sebaotvorenie s akceptáciou)

Summary: The authors analyze interactive behaviour of children. They show how their natural spontaneity and lack of experiences can result in tactless and hurtful statements. They list ways to manage such tense situations and they show how ethical education topics can be used.

ETICKÁ VÝCHOVA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH

Aký by mal byť učiteľ etickej výchovy?

Na vaše otázky odpovedá J. Gál z Metodického centra Banská Bystrica

Aký postoj majú riaditelia škôl k etickej výchove a k výberu učiteľov na etickú výchovu? Uvedomujú si dôležitosť tohto predmetu?

Metodické centrá nezasahujú do výberu kandidátov na výuku etickej výchovy. Je úplne v kompetencii vedenia škôl, koho pošlú do kvalifikačných kurzov. Rámcovo možno, podľa doterajších skúseností, povedať, že riaditelia škôl neuplatňujú tie kritéria pre výber učiteľov etickej výchovy, ktoré by spĺňali objektívne požiadavky, t.j. výber takých učiteľov, ktorí majú v škole medzi žiakmi a kolegami vysoký kredit, sú mravne nasledovaniahodní, že majú mimoriadne dobrý vzťah k ľuďom, majú dobrý vzťah k učiteľskému povolaniu, sú tolerantní, trpezliví, pritom zásadoví a čestní, sú kooperatívni a tvoriví. Tým vôbec nechcem povedať, že v kurzoch etickej výchovy učiteľov so spomínanými vlastnosťami nemáme, naopak, máme ich tam väčšinou takých. Riaditelia škôl uplatňujú pre výber učiteľov etickej výchovy pragmatické hľadisko - posielajú učiteľov, ktorí majú na škole malý úväzok, alebo je pre ich predmet málo žiakov či dobrovoľníkov. Nedominuje zásada, že pre výber etickej výchovy sa vyberajú najlepší učitelia na škole. Našťastie však môžem povedať, aj keď riaditelia vedome neuplatňujú vyššie spomínané kritériá, väčšina študujúcich učiteľov etickej výchovy je schopná v súčasnosti tak na ZŠ, ako aj na SŠ kvalifikovane zabezpečovať výuku etickej výchovy.

Ešte niekoľko slov k výuke etickej výchovy. V žiadanom prípade nejde v rámci tohto predmetu o to, aby sa učil len preto, že sa o tom rozhodlo na vyšších miestach, alebo aby sme mali nejaký inováčný dôkaz v našom školskom systéme. Prostredníctvom etickej výchovy sledujeme konverziu ľudí, ich zmenu k lepšiemu. Je to veľmi jednoduché vyjadrenie, ale ťažko sa to realizuje. Výuka etickej výchovy nie je iba sledovaním premeny žiaka, ale aj učiteľa, a to vo veľmi významnom rozsahu. Mnohí učitelia etickej výchovy otvorene priznávajú, že sú akýsi iní, ako boli predtým, že sú "mäkší", jemnejší v konaní, trpezlivejší a ohľaduplnejší voči ostatným a čo je mimoriadne významné, že sami majú z toho radosť. Nestretnete človeka, ktorý absolvoval niekoľko sústredení etickej výchovy, čo usúdil, že tento predmet je zbytočný a na školách iba zavádzia. Naopak, majú taký názor, že etickú výchovu by mali absolvovať všetci pedagogickí pracovníci bez rozdielu. Určite by sa zlepšila aj atmosféra na všetkých školách, pokiaľ ide o medziľudské vzťahy, spoluprácu,

úprimnosť, čestnosť, vzájomnú úctu, rešpektovanie sa a pod.

Etickou výchovou sa počet spoločenskovedných predmetov na školách rozrastá. Nedochádza potom k inflácii týchto predmetov?

Počul som o takých názoroch, a to, bohužiaľ, od zodpovedných ľudí v našom školstve, ktorých si vážim a ctím, že etická výchova je zbytočná, že spoločenskovedný blok predmetov na školách je presýtený, že humanizovať človeka, žiaka je možné celkom dobre v občianskej náuke, dejepise, v materinskom jazyku a pod. Mám úplne opačný názor. V tejto súvislosti postavím otázky takto: Môžeme sa jednoznačne uspokojiť s tým, že nepotrebujeme, aby ľudia boli lepší, ako sú teraz? Môžeme byť spokojní s daným stavom úrovne morálky, že zlepšenie medziľudských vzťahov v rodinách, na pracoviskách, na uliciach atď., by bolo neúnosné? V konaní dobra má človek nevyčerpatelne možnosti, môže to robiť donekonečna. Keď sa stane dobrým, potom môže byť lepší, ďalej ešte lepší atď. Avšak, aby bol toho schopný, potrebuje nadobudnúť takú spôsobilosť, to znamená takú cnosť. Je isté, že v etickej výchove žiaci a učitelia nezískajú hotové cnosti, s ktorými potom "vyžijú" do smrti. Tu nám ide o to, aby získali lásku - alebo, ak chcete, vzťah k cnostiam, ktoré potom budú realizovať v ďalšom svojom živote. Z povedaného by sa mohlo mylne vydedukovať, že nám ide o akýsi ideál človeka, niečo podobné, ako to hlásal marxizmus-leninizmus, že kdesi na konci nášho úsilia vyjde nám prototyp ľudí, s ktorými bude radosť žiť, že to budú ľudia, ktorí pre seba urobia všetko, a to nezištne. Nie, o výchovu v takomto zmysle nám vôbec nejde. Vieme, že by to bolo aj zbytočné, pretože jedným zo základných črt človeka je aj jeho nedokonalosť, k prirodzeným atribútom človeka patrí aj jeho obmedzenosť, omylnosť, zabudlivosť, zlosť, netrpezlivosť, atď., atď. Pri výchove človeka so všetkými týmito vlastnosťami treba rátať, preto je nutné akceptovať človeka takého, aký je, nie akého by sme ho chceli mať. Etická výchova nemanipuluje s ľuďmi, etická výchova chce, aby ľudia disponovali sami sebou, aby oni sami menili seba a tým, aby menili aj svet. Nie je celkom pravdou, že etická výchova rozširuje počet spoločenskovedných predmetov. Formálne áno, ale za tým treba vidieť fakt, že zavedením etickej výchovy sa znížil počet hodín občianskej náuky, trvalo klesá hodinová dotácia dejepisu, najmä na SOŠ a SOU. Na úkor etickej výchovy sa neznižila dotácia ani jedného odborného alebo prírodovedného predmetu. Klasické spoločenskovedné predmety, mám na mysli občiansku náuku, dejepis a teraz aj etickú výchovu, sú

zastúpené v permanentnej menšine oproti odborným a prírodovedným predmetom - pokiaľ ide o počet vyučovacích hodín (najmä na SŠ).

Aké sú poznatky z vyučovania etickej výchovy na školách?

Na našich školách, tak základných, ako aj stredných, vo všetkých vyučovacích predmetoch, okrem etickej výchovy, existuje v menšej či väčšej miere vertikálny vzťah učiteľ-žiak. To znamená aktívna úloha učiteľa a pasívna úloha žiaka v triede. Žiaci "nosia" v sebe zvyk počúvať a poslúchať. Tento spôsob ich postavenia v triede je daný a podmienený samotným učiteľom. Ak to akceptujú, sú hodnotení kladne, ak tento model porušujú, sú sankcionovaní a považovaní za nedisciplinovaných, "roztrpčených", neposlušných atď. Preto stále prevláda tendencia "umravňovania" žiaka v triedach a žiaci to vnímajú ako neprirodenosť, donucovanie, a preto aj nemajú školu radi. V minulom roku som robil prieskum u žiakov, z ktorých 70% sa vyjadrilo, že majú pocit, že učiteľom vôbec nezáleží na nich, že pre nich je rozhodujúce úplné ovládanie atmosféry v triede, takmer dokonalá znalosť ich vyučovacieho predmetu, poslušnosť atď. V pohľade žiakov na učiteľa absentuje tolerantnosť, zaujímavosť v podaní učiva, vyrovnanosť, miernosť a striedmosť. Etická výchova orientuje učiteľa k horizontálnemu prístupu k žiakovi. Je to, dá sa povedať, revolúcia vo vzťahu učiteľ a žiak. Tento predmet je veľkým nebezpečenstvom pre tých učiteľov, ktorí realizujú striktné direktívny spôsob výuky vo svojej profesii a práve tí pedagógovia sa snažia vyvolať diskreditáciu etickej výuky bagatelizovaním jej populárnosti medzi žiactvom a kolegami. V súvislosti s prevahou tradičného vyučovania v ostatných predmetoch v žiakoch existuje zotrvačnosť a stereotyp, a preto sa aj na hodinách etickej

výchovy ťažšie vžívajú do zážitkového učenia. Sú málo aktívni, ťažko sa otvárajú, majú zablokovanú zvedavosť, sú ostýchaví, nepozorní. V žiakoch nahromadené negatíva musí učiteľ etickej výchovy starostlivo a trpezlivo eliminovať. Stojí ho to nemálo úsilia, niet však iného východiska v jeho úlohe. Je to hľadanie cesty k žiakovi, k jeho duši a udomácnenie sa tam. Učiteľ etickej výchovy musí preukázať svoju hodnovornosť žiakovi, lebo iba tak nastane dôvera medzi nimi, iba tak môže vzniknúť priateľský vzťah a v rámci tohto vzťahu si ako priatelia odpúšťajú, tolerujú, ale aj pomáhajú, podnecujú, spolupracujú a tvoria. V tejto vzájomnej symbióze priateľstva a spolupráce vznikajú ďalšie efekty, a to radosť (z priateľstva) a úspech (zo spolupráce), ktoré sa sústavne opakujú a rozširujú. Mnohí pedagogickí pracovníci (mimo etickej výchovy) chápú reláciu učiteľa a žiaka v diametrálnom vzťahu, ako dva opačné póly, ktoré nemôžu niekedy splynúť, vzájomne jeden do druhého prenikať, preto sa jeden voči druhému stavajú ako skala, ktorá nič nenasaje, ani nič neprepustí. Chodia popri sebe, nič nevidia a nič nepočujú. Učítelia etickej výchovy, ktorým prirástol tento predmet k srdcu a ktorí zažili seba-transformačný proces, vedia veľa rozprávať, koľko sa naučili od svojich žiakov a koľko múdrosti je v našich žiakoch. Tento fakt môže uznať len ten učiteľ, ktorý si žiaka vysoko váži, ktorý v ňom vidí práve takú hodnotu, akou je on sám.

Kompenzácia

*Mordoval sa u škole,
na vyučovaní.
Teraz oddýchne si -
je nezamestnaný.*

J. Bily

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

ŠKOLSKÝ SYSTÉM V BELGICKU Flámsky región

L. Gajdošová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Jedným zo zámerov programu Tempus je výmena informácií a skúseností zo školských systémov zúčastnených krajín. Prostredníctvom programu Tempus sa nám podarilo získať grant na individuálne mobility. Od P. Aerts, docenta Pedagogického inštitútu vo Wijnegem (neďaleko Antverp), ktorý navštívil našu katedru vo februári 1993, sme získali informácie o školskom systéme v Belgicku.

Belgicko je od roku 1970 federálnym štátom. Skladá sa z troch regiónov: flámskeho, valónskeho a brusel-

ského. V krajine sú štyri jazykové oblasti: holandská jazyková oblasť - flámsky región, francúzska jazyková oblasť - valónsky región, nemecká jazyková oblasť - valónsky región, bruselská bilingválna oblasť (holandčina, francúzština - bruselský región).

Holandsky hovoriacich obyvateľov je v Belgicku 59%, francúzsky hovoriacich 40% a nemecky hovoriacich 1%. Každé jazykové spoločenstvo (oblasť) má kultúrnu au-

tonómiu, má právo na vzdelanie vo svojom jazyku. Každý región má svoj vlastný systém vzdelávania. Vo Flámsku sa jazyková oblasť kryje s regiónom. Hranice flámskeho regiónu sa zhodujú s holandsky hovoriacou časťou obyvateľstva. Vzdelávanie vo Flámsku riadi flámske ministerstvo školstva, ktoré je zodpovedné za takmer všetky vzdelávacie aspekty od predškolskej výchovy až po univerzitné vzdelávanie. Aby štát garantoval mobilitu a rovnaké príležitosti na vzdelanie, rozhoduje v týchto troch oblastiach:

- začiatok a koniec povinnej školskej dochádzky,
- minimálne požiadavky, členenie vzdelávania na stupne a dĺžka jednotlivých štipňov,
- platový poriadok pre učiteľov.

Povinná školská dochádzka je od šiestich do osemnástich rokov. Ak žiak ukončil základné vzdelanie a v plnom rozsahu dva ročníky strednej školy (15 - 16 rokov), môže čiastočne pracovať a popritom navštevovať školu.

Väčšina populácie navštevuje školu 12 rokov. Povinná školská dochádzka platí aj pre cudzincov. Vzdelávanie od šiesteho do osemnásteho roku žiaka je bezplatné. Okrem toho je v Belgicku rozšírený systém grantov pre stredoškolákov a vysokoškolákov. Sloboda vzdelávania, zakotvená v belgickej Ústave, značí, že organizácia vzdelávacích inštitúcií nepodlieha žiadnym obmedzeniam. Školy môžu byť základné a organizované bez akéhokoľvek vzťahu k autoritám. Ak však chcú poskytovať oficiálne (platné) vysvedčenia, diplomy a chcú byť financované štátom, musia spĺňať platné podmienky a dodržiavať štátom určené pravidlá.

Za predpokladu, že podmienky sú splnené, spoločnosť financuje každú školu rovnako, bez ohľadu na to, či je štátna alebo súkromná. Školy, ktoré nespĺňajú spoločnosťou vyžadovaný štandard, nie sú finančne dotované:

Sieť škôl vo Flámsku:

1. **Štátne školy** - zákon zaručuje, že vzdelávanie v nich je politicky neutrálne.
2. **Štátne školy, ktoré zahŕňajú vidiecke a mestské školy**, môžu byť cirkevné alebo politicky neutrálne.
3. **Súkromné školy** - zakladané súkromnými iniciatívami, zahŕňajú cirkevné (väčšinou katolícke) a necirkevné súkromné školy (tzv. alternatívne).

Jednotlivé školy sú automómne. Majú slobodu vo výbere metód a foriem vyučovania, rozvrhu. Požiadavka kvality vzdelávania, vymedzená štátom, je principiálna pre ich financovanie. Štruktúra vzdelávania v Belgicku je podobná ako u nás: základné, stredné a vysokoškolské vzdelávanie. Súčasťou vzdelávacieho systému sú špeciálne školy pre mentálne a fyzicky handicapované deti a mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.

Základné vzdelanie sa skladá z materskej školy a základnej školy. Materskú školu navštevujú deti od 2,5 do 6 rokov. Nie je povinná, avšak je bezplatná. Väčšina flámskych detí materskú školu navštevuje.

Ciele materskej školy:

- zdokonaľovanie v sociálnej adaptácii a sebadôvere prostredníctvom vytvárania primeraných návykov,
- rozvoj intelektuálnych schopností,
- pomoc pri nadobúdaní jazykových schopností,
- posilňovanie motorického rozvoja,
- rozvoj tvorivosti,
- stimulácia úsilia, snaženia, zdokonaľujúc vlastné tempo každého predškolača.

Materská škola má, samozrejme, aj sociálnu funkciu, avšak predovšetkým plní funkciu prípravy na vstup dieťaťa do základnej školy. Základnú školu navštevujú deti od 6 do 12 rokov. Po jej absolvovaní dostávajú deti vysvedčenie. Ciele základnej školy sú formulované nasledovne:

- vyučba základných zručností,
- podnecovanie pozornosti k svetu, v ktorom žijeme,
- vytváranie intelektuálnych a sociálnych postojov,
- rozvoj psychomotorického vývinu,
- poskytovanie tvorivej umeleckej výchovy, rozvoj schopnosti komunikovať.

Všetky uvedené prvky sú zacielené na osobnostný rozvoj žiaka. Prostriedkom na dosiahnutie týchto cieľov sú jednotlivé vyučovacie predmety. V základných školách môže pôsobiť tzv. pomocný (nápravny) učiteľ. Jeho úloha spočíva v pomoci deťom, ktoré majú prechodné problémy v učení či správaní.

Od roku 1973 sa uskutočňuje experiment zameraný na reformu základnej školy. Jej cieľom je úsilie o mnohostranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Výsledky experimentu sú v súčasnosti zavádzané do praxe základnej školy.

Stredné vzdelanie

Stredné školy navštevujú deti a mládež od 12 do 18 rokov. V súčasnosti vo Flámsku existujú 3 typy stredných škôl:

- **tradičné stredné školy** (založené v roku 1957),
- **reformné stredné školy** (založené v roku 1971),
- **“zjednotený systém”** (ktorý sa začal uplatňovať od roku 1981).

V rámci týchto troch typov existujú 4 vetvy:

- **všeobecná stredná škola** - prevažne teoretická výučba, zameraná predovšetkým na prípravu na vysokú školu;
- **technické školy** - všeobecné a technické teoretické predmety spolu s praxou, pripravujú mládež pre výkon určitého povolania, alebo pre vysokú školu;
- **umelecké stredné školy** - ich absolventi môžu vykonávať určité povolanie alebo pokračovať v štúdiu na vysokých školách;
- **odborné stredné školy** - pripravujú absolventov predovšetkým na výkon povolania. V štúdiu na vysokých školách pokračujú len mimoriadne nadaní absolventi.

Od školského roku 1994/95 bude vo Flámsku len stredná škola 3. typu, tzv. “zjednotený systém” strednej školy. V tomto novom systéme je posunutá hranica výberu odboru (špecializácie). V 1. a 2. ročníku sa

výrazne posilnia všeobecno-vzdelávacie predmety. V 1. ročníku najmenej 27 z 32 týždenných hodín bude spoločných pre všetkých žiakov, v 2. ročníku minimálne 12 z 24 hodín. Časť predmetov spoločného základu je rovnaká pre všetkých žiakov toho istého veku. Šesťročné stredné vzdelanie je rozdelené po dvoch rokoch. Po absolvovaní 3. stupňa, čiže po skončení 6. ročníka, študent dostáva stredoškolský diplom.

Vysoké školy

Vysokoškolské vzdelávanie sa skladá z univerzitného štúdia, krátkodobého a dhodobého neuniverzitného vysokoškolského štúdia. Podmienkou pre štúdium na vysokej škole je ukončenie strednej školy. Prijímacie skúšky sa pravidla nerobia. Organizujú sa napríklad pri prijímaní na niektoré inžinierske štúdium.

Vysokoškolské, nie univerzitné, vzdelávanie má celý rad odborov, ktoré je možné študovať na týchto vysokých školách: technické, ekonomické, sociálne vedy, umelecké, zdravotnícke, poľnohospodárske, pedagogické, námorné.

Krátkodobé vysokoškolské štúdium je 3-ročné. Jeho cieľom je príprava odborníkov pre určitú profesiu. Neodmysliteľnou súčasťou je praktický výcvik.

Dlhodobé vysokoškolské štúdium je 4 až 5 ročné. Má teoretický ráz vzdelávania. Študenti sú pripravení aj na výskumnú prácu vo svojej profesii.

Univerzitné vzdelávanie poskytuje teoretické vedomosti a prípravu na vedecký výskum. Študenti univerzity sú zapojení do výskumu a sú pripravovaní tak, aby sami dokázali realizovať výskum. Vo Flámsku je 9 univerzitných centier. Okolo 20% flámskej mládeže sa ročne zapíše na univerzity. Len asi polovica získa univerzitný diplom.

Na univerzitách sú 3 stupne štúdia:

- bakalárske,
- magisterské,
- doktorské.

Pri niektorých študijných odboroch sa podľa potreby mení dĺžka štúdia. Napríklad štúdiom na niektorých krátkodobých vysokých školách trvá 4 roky, niektoré odbory bakalárskeho štúdia sú 3-ročné.

Špeciálne školy

Vo Flámsku sú špeciálne školy pre deti a mládež s telesnými, senzorickými, psychickými alebo intelektuálnymi poruchami. Hlavným zámerom týchto škôl je umožniť deťom vzdelávanie a integráciu do života. Špeciálne základné vzdelanie detí od 2,5 do 6 rokov získavajú v špeciálnych materských a od 6 do 13 rokov v špeciálnych základných školách. Špeciálne stredné školy sú pre deti a mládež od 13 do 21 rokov.

Štruktúru špeciálnych základných a stredných škôl tvorí 8 typov - podľa porúch u detí:

1. so slabými mentálnymi poruchami,
2. s miernymi a vážnymi mentálnymi poruchami,
3. citovo narušené,
4. telesne postihnuté,
5. dlhodobo choré,
6. zrakové postihnuté,
7. sluchovo postihnuté,
8. ktoré majú vážne problémy s učením.

V poslednom období sa, podobne ako u nás, uvažuje o možnosti integrácie postihnutých detí do bežných škôl. Špeciálni pedagógovia túto myšlienku podporujú. Špeciálne školy vo Flámsku navštevuje okolo 4% populácie.

Príloha č. 1: Školský systém vo Flámsku

| Elementárne vzdelanie | | Stredné vzdelanie | Vysokoškolské vzdelanie | Vzdelávanie dospelých |
|-----------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Mater.škola | Zákl.škola | Jednotná stred. škola | Krátkodobé vysoké školy | Sociálne nadstavbové vzdelávanie |
| 1 - 2 - 3 | 1-2-3-4-5-6 | 1-2/3-4/5-6/ | 1 - 2 - 3 | Umelec. vzdelávanie |
| Špec.mate-mat. škola | Špeciálna zákl.škola | Špeciálne stredné vzdelanie | Dlhodobé vysoké školy | Diaľkové štúdium |
| | | | 1. cyklus 2. cyklus | Príprava na povolanie |
| | | | Univerzity | organizovaná flámskym úradom práce |
| | | | 1 - 2 /2 -3/ 5-6--7 | Príprava na výber povolania |
| | | | 1.cykus 2.cykus 3.cykus | Sociálno-kultúrne vzdelávanie |
| Vek | | | | |
| 2,5-3-4-5 | 6-7-8-9-10-11 | 12-13/14-15/16-17 | 18-19/20-21/22-23-24 | dospelosť |

Z učiteľského zápisníka v Dánsku

B. Stašenková, Metodické oddelenie ŠS I. Stará Ľubovňa

Myšlienky zjednotenia Európy sa nerealizujú iba cez stretnutia štátnych predstaviteľov európskych štátov. Stali sa už samozrejmosťou kontakty a výmenné stretnutia neformálnych občianskych organizácií, združení a jednotlivé osobné stretnutia slúžiace k výmene informácií, skúseností, či poznávaniu navštívených krajín. Ak sa naša súčasná škola čoraz viac zoznamuje so životom a prácou škôl v zahraničí, pripravujeme sa na spoluprácu, ktorá je nutná pre uplatnenie v európskom trhu práce. Neznamená to, že chceme prebrať obsah, alebo niektoré prvky štruktúry školského systému, ale poučiť sa môžeme najmä z filozofie výchovy a vzdelávania.

Moja návšteva Dánska sa uskutočnila na prelome januára a februára tohto roku a jej cieľom bola účasť na prvom európskom stretnutí učiteľov spoločenských vied združených v národných asociáciách. Stretnutie prebiehalo v meste Kolding a ja som zastupovala Asociáciu učiteľov občianskej náuky a občianskej výchovy so sídlom v Nitre, ktorá vznikla v októbri minulého roku.

Úlohou prvého európskeho stretnutia bolo pomocou workshopov pripraviť účinný model spolupráce v rámci Európskej asociácie, ktorá bude založená na najbližšom stretnutí v októbri tohto roku v Prahe. V pracovných skupinách sa riešili otázky, ako realizovať spoločné vzdelávacie podujatia tzv. Letnej univerzity, akým spôsobom si možno vymieňať, bez jazykových bariér, odborné a metodické materiály, či vydávať spoločný časopis.

Súčasnou podujatia bola návšteva Gymnázia vo Vejle, ktoré je vzdialené od Koldingu asi 25 km. Prízemnú budovu školy navštevuje 770 žiakov a učí tu 71 učiteľov. Hlavný vchod budovy ústí do veľkej spoločenskej haly, kde žiaci čakajú na začiatok vyučovania, trávajú prestávky, alebo sa stretávajú pri týždenných podujatiach pripravovaných samotnými žiakmi. V škole, okrem klasických a odborných učebníc sme videli 4 miestnosti s počítačovým zariadením. Dve z nich slúžili žiakom, 1 učiteľom a 1 technickým pracovníkom školy. Škola je vybavená telocvičňou, jedálňou, bufetom, vlastnou knižnicou a skleníkovým átriom exotických kvetov a stromov.

Na gymnázium v Dánsku sú žiaci prijímaní po absolvovaní základnej školy, ktorá u nich trvá 9 rokov. Na základnej škole sa nehodnotí. Podmienkou prijatia na strednú školu obchodnú, technickú či gymnázium je uspokojivý výsledok skúšky, ktorú vykonávajú žiaci po ukončení základnej školy. Štúdium na gymnázium sa člení na dve vetvy - jazykovú a matematickú a trvá tri roky. Obe vetvy poskytujú spoločný základ. V druhom a treťom ročníku sa k nim pridávajú voliteľné predmety. Z voliteľných predmetov si môžu vybrať stupeň obtiažnosti - stredný alebo pokročilý. Najmenej dva zvolené predme-

ty musia mať pokročilý stupeň. Súčasťou štúdia je akademická práca, ktorej výsledok sa započítava do záverečného hodnotenia.

Už na základnej škole sa žiaci učia dva cudzie jazyky. Od 5. ročníka anglický jazyk, od 7. ročníka francúzsky alebo nemecký jazyk. Na gymnázium v matematickej vetve sa učia dva cudzie jazyky tak, ako na základnej škole, na jazykovej vetve je anglický a latinský jazyk povinný a priberajú si podľa výberu ešte dva ďalšie cudzie jazyky. Výsledky štúdia sú klasifikované stupnicou zloženou z trinástich stupňov, pričom 13 a 0 sú výnimočné známky a používajú sa veľmi zriedkavo.

Na konci 3. ročníka sú záverečné skúšky, pri ktorých sú dvaja skúšajúci z iných škôl a jeden zástupca ministerstva školstva. Písomné skúšky sú z materinského jazyka a z predmetov, ktoré si žiak vybral na pokročilej úrovni. Na zavŕšenie komplexnej záverečnej skúšky je potrebných 10 skúšok, jej výsledky sú však zároveň podkladmi k prijatiu či neprijatiu na štúdium na vysokej škole.

Študenti pracujú v študentských radách, ktoré spolu s učiteľmi rozhodujú o forme a obsahu výuky. Vyjadrujú sa k tomu, ktorá časť učebných osnov by mala byť navrhnutá ministerstvu ku skúškam. Na všetkých štátnych školách sa volí správna rada, ktorá rozhoduje o rozpočte školy, počtoch žiakov v triedach a aké predmety pomúknú. Rada nemá právo rozhodovať o zamestnancoch školy. O tom rozhoduje riaditeľ školy a rada grófstva. Zastúpenie v správnej rade školy má rada grófstva, učitelia, študenti, rodičia a ďalší zamestnanci školy. Zástupcovia školy nesmú v rade tvoriť väčšinu.

Školský rok trvá 35 až 36 týždňov (okrem skúškového obdobia). Žiaci majú v týždni 40 - 41 hodín, úväzok učiteľa je 20 hodín. Vyučujúci jazykov a spoločenských vied majú úväzok skrátený o 6 hodín. Na škole pôsobia inšpektori ako jej stáli zamestnanci, jednu tretinu úväzku



učia, zvyšok venujú kontrolnej činnosti.

Učiteľstvo v Dánsku je vážené a dobre platené zamestnanie. Nezamestnaní učitelia (so slušnou podporou) čakajú na príležitosť zamestnať sa aj niekoľko rokov, počas ktorých cestujú a vzdelávajú sa.

Až 95% učiteľov je združených v asociáciách učiteľov, ktoré pracujú s výdatnou podporou ministerstva školstva. Za vzdelávacími podujatiami, ktoré si samostatne pripravujú cestujú často na veľké vzdialenosti. Vydávajú si tiež svoj vlastný časopis, príspevky nie sú honorované.

Dánske kráľovstvo podporuje vzdelávacie aktivity

vlastných učiteľov orientovaných k podpore vzdelávacích systémov krajín východnej Európy. Takto sa realizuje časť nezamestnaných učiteľov. Uvedomujú si, že riešiť následky nezamestnanosti je ťažšie, ako pripravovať zmysluplné programy, najmä pre vysokoškolsky vzdelaných odborníkov.

Počas tohto krátkeho pracovného pobytu som mohla pozorovať, že vzdelaniu venuje Dánsko dostatok pozornosti a materiálnej podpory, čo vidieť z maximálnej zainteresovanosti učiteľov, žiakov, rodičov a ostatných občanov štátu.

RECENZIE

Studená vojna, jej príčiny a dôsledky VOJNA AŽ MRAZILO

G. Partos: *THE WORLD THAT CAME IN FROM THE COLD*. Londýn 1992

M. Vančová, Slovenský rozhlas Bratislava

Studenú vojnu nikto nevyhlásil a keď sa skončila, nekonali sa žiadne oslavy. Trvala takmer pol storočia a jej následkom neunikla žiadna časť sveta. Keď sa rozpadla aliancia 2. svetovej vojny, západné mocnosti a Sovietsky zväz viedli navzájom neúprosný boj, až kým sa nerozpadlo sovietske impérium. Východ i Západ využívali v tejto všeobjímajúcej konfrontácii obrovský arzenál prostriedkov: horúčkovité zbrojenie a obchodné embargá, priamu vojenskú účasť v miestnych konfliktoch a vojnách prostredníctvom iných, špionáž a propagandu. To boli zbrane studenej vojny. Preto neprekvapuje, že sa na označenie obdobia medzi rokom 1945 a 1989 všeobecne prijal termín "studená vojna", ktorý po prvýkrát v roku 1947 verejne použil americký štátnik Bernard Baruch.

Predstavitelia východného Nemecka uskutočnili mohutnú operáciu - v priebehu jedinej noci natiahli ostnatý drôt a iné prekážky okolo celého západného Berlína. Počiatočnou reakciou Berlínčanov i vonkajšieho sveta bolo ohromenie. Obyvatelia východného Berlína, ktorí mali ešte možnosť utiecť, sa o to pokúsili, kým to bolo možné. Detlef Kuhn si spomína na dramatické pokusy o únik na Bernauerovej ulici. "Južná časť tamojších bytoviek bola vo východnom Berlíne, ale vonkajší okraj chodníka, ktorý popri nich viedol, patril už do západného Berlína. Brány týchto domov, samozrejme, hneď 13. augusta 1961 zamkli, ale ľudia, ktorí žili v týchto bytoch, sa mohli pokúsiť o útek skokom z okna" - hovorí Kuhn. "V ten deň som videl viacerých ľudí skočiť z tretieho alebo štvrtého poschodia do plachiet, ktoré držali požiarnici západného Berlína na vonkajšom okraji chodníka. Neskôr tieto budovy zbúrali".

Perexom uvedené úryvky sú z knihy *The world that came in from the cold* (Svet, ktorý prichádza z chladu) od Gabriela Partosa, ktorú v minulom roku vydali vo Veľkej Británii Kráľovský inštitút pre medzinárodné vzťahy v Londýne a Medzinárodné vysielanie BBC. Má 303 strán a v 12-tich kapitolách ponúka plastický obraz príčin a následkov 44 rokov trvajúcej studenej vojny. Na projekte, ktorého je výsledkom, sa pracovalo dva roky. Finančne bol veľmi náročný, pretože cieľom autorov nebolo položiť vedľa seba suché fakty, ale vyspovedať mocných tohto sveta z jednej i druhej strany. Kniha, o ktorej hovoríme, sa totiž zrodila ako súčasť rozhlasového seriálu. Preto aj spolupráca Zahranličného vysielania BBC s nezávislou organizáciou, ktorá podporuje štúdium medzinárodných otázok. Kolektív rozhlasových pracovníkov navštívil v priebehu dvoch rokov takmer 200 politikov, pracovníkov KGB i CIA, ľudí, ktorí takým či onakým spôsobom ovplyvňovali rozhodovanie o chode tohto sveta. Zaznamenali výpovede ľudí, z ktorých dnes už mnohí nežijú, navštívili bezpočet krajín od USA cez vtedy ešte Sovietsky zväz až po južnú Afriku. Zozbierali tak mimoriadne vzácny faktografický materiál s vysokou vypovedacou hodnotou. V rozhlasovej podobe si ho poslucháči mohli vypočuť ako 10-dielny seriál (každá časť mala cca 30 minút) ozvláštnený archívnymi zábermi z konkrétnych rokov a konkrétnych konfliktov. Poznávaciú funkciu jeho jednotlivých častí umocnil spôsob spracovania: konfrontácia výpovedí z oboch strán železnej opony a navrstvenie nezmyselnosti postavením zdanlivo nesúvisiacich konfliktov vedľa seba. Na ilustráciu jeden príklad: I keď sa konflikty vo Vietname a v Afganistane

nestretli v čase, mali spoločného menovateľa, a preto im autori seriálu dali jeden priestor. Stojac vedľa seba, oveľa výstižnejšie charakterizujú rovnaké ciele nezmieriteľných protivníkov. A tak by sme mohli pokračovať.

Cieľom tohto článku však nie je recenzia ani knihy, ani rozhlasového seriálu. Zámerom je ponúknuť našim pedagógom knihu i seriál na piatich audiokazetách na využitie vo vyučovacom procese. Rozhlasový seriál sa, vďaka spolupráci vedúcej anglickej redakcie BBC World Service Mary Raine a vedúcej Popoludnia s rozhlasom Slovenského rozhlasu Marty Vančovej, vysielal minulý rok na vlnách BBC i Slovenského rozhlasu takmer súbežne. A pretože sa na Slovensku stretol s mimoriadnym ohlasom, zrodila sa myšlienka ponúknuť ho našim školám, ktoré v tomto smere pociťujú nedostatok literatúry. Vznikol projekt, ktorý našiel podporu na Ministerstve zahraničných vecí i na Ministerstve školstva a vedy SR. Najvýznamnejšiu podporu, totiž finančnú, získal od britského Know How Fund-u. Vďaka nej sa kniha i voľnejšie publicistické spracovanie na audiokazetách dostanú na naše školy už v školskom roku 1994/95. Kniha je určená pre učiteľov dejepisu, občianskej a etickej výchovy na základných, stredných i vysokých školách. 1. septembra ju zdarma dostane časť študentov (priemerný počet v jednom ročníku) stredných škôl končiacich maturitou. Ak sa autorom projektu podarí získať ďalšie finančné prostriedky, v októbri by ju mohli mať k dispozícii aj študenti filozofických fakúlt vysokých škôl.

Stručný náčrt jej obsahu:

- V 1. kapitole "Od svetovej vojny k studenej vojne" ide o zachytenie začiatkov studenej vojny a jej prvých zápasov,
2. kapitola "Berlín: história rozdelenia mesta" si berie pod drobnohľad Berlín ako mikrokozmos rozdeleného sveta,
3. kapitola "V tieni bomby" popisuje horúčkovitosť jadrového zbrojenia až do uzavretia prvých dohôd o kontrole zbrojenia, so stručným pohľadom na kubánsku raketovú krízu,
4. kapitola "Vojna slov" objasňuje niektoré aspekty propagandistickej vojny, najmä prostredníctvom zahraničného rozhlasového vysielania,
5. kapitola "Východná Európa - vzdorujúce satelity" sa venuje problematike vzťahov medzi Sovietskym zväzom a východnou Európou so zámerom podrobnejšie popísať povstanie v Maďarsku,
6. kapitola "Centrálne riadené hospodárstvo, ktoré sa nechcelo podriaďiť" hovorí o neúspechoch centrálného plánovania riadeného hospodárstva,
7. kapitola "Skúška sily - Vietnam a Afganistan" stavia do protikladu neúspech USA vo Vietname a neúspech Sovietskeho zväzu v Afganistane,
8. kapitola "Bojisko studenej vojny - Angola" rozpráva o konflikte v Angole a o účasti supervelmocí na ňom prostredníctvom iných,
9. kapitola "Tajná vojna" mapuje zaujímavé momenty

špionážnej vojny,

10. kapitola "Uvoľňovanie napätia a jeho koniec" sleduje zmeny v kontrole zbrojenia a opätovné zvýšenie napätia vo vzťahoch Východ - Západ,

11. kapitola "Fenomén Gorbačov" približuje rolu, ktorú zohral Michail Gorbačov pri skončení studenej vojny a podrobnejšie si všima vzťahy medzi Moskvou a USA, medzi Moskvou a východnou Európou,

12. kapitola "Od Jalty po Maltu a čo nasledovalo" sa snaží veľmi stručne objasniť najdôležitejšie aspekty studenej vojny - vojnovú psychózu, úlohu ideológie v zahraničnej politike a význam jadrového zastrašovania. Kladie však aj niekoľko otázok o ďalšom smerovaní sveta, ktoré sa stali aktuálnymi po skončení studenej vojny.

Kniha je doplnená fotografiami, chronologickým prehľadom obdobia medzi rokmi 1945 - 1993 a životopismi jej aktérov.

Jej prínos pre naše poznanie má viac rozmerov: predovšetkým mapuje biele miesta, odhŕňa závoj, za ktorým sa skrývala prísna kontrola zdrojov informácií. Tým, že ponúka výpovede zo strany Východu a Západu, otvára možnosť objektívne si vytvoriť vlastný názor na relatívne dobre definovanú éru dejín. A, predovšetkým, otvára priestor pre osobné výpovede tých, ktorí robili zásadné rozhodnutia; tých, ktorí im radili; tých, ktorí rozhodnutia vykonávali; a tých, ktorí znášali ich dôsledky. Pre čitateľa či azda len poslucháča rozhlasovej podoby tak odkrýva obzory poznania, za ktorými tuší obludnú nezmyselnosť akejkoľvek vojny. Horúcej či studenej. Ako zdôrazňuje autor knihy Gabriel Partos v jej predslove, medzinárodné napätie a domáci zápas sa zatiaľ neskončili. Len rôzne problémy, ktoré vyplývajú zo studenej vojny a ktoré dnes musia riešiť národy a etnické skupiny, majú už inú povahu. Aj preto je dôležité poznať, čo im predchádzalo, aké sú ich príčiny i možné dôsledky. Poznanie je základom rozhodovania a dnešní študenti, dnešní žiaci raz budú rozhodovať. Ako, to závisí aj od poznania, ktoré im ponúkne.

Uvedenie knihy, zatiaľ s pracovným názvom "Studená vojna - jej príčiny a dôsledky" a s navrhovaným názvom, ktorý dominuje tomuto článku, nechce pridať nové dátumy a mená, ktoré treba memorovať na hodinách dejepisu či občianskej výchovy. Chce pomôcť uvedomeniu si vlastných možností tým, že študentovi ponúkne poznanie, ale ponechá mu vlastný úsudok na základe vlastnej analýzy.

Prostredníctvom Ministerstva školstva a vedy sme oslovili všetky školské správy v SR, aby na adresu Marta Vančová, M-Press, Povraznícka 10, 811 05 Bratislava poslali objednávky na konkrétny počet kníh a sád 5-tich audiokaziet pre jednotlivé školy v SR. Prosíme tie školské správy, ktoré ešte nereagovali, aby tak urobili v čo najkratšom čase. Kniha vyjde v náklade 55 000 kusov, kazety v náklade 2 400 sád - náklad je teda obmedzený a stále platí "kto skôr príde, ten prv melie". Časť študentov stredných škôl dostane knihu (rovnako, ako všetci peda-

gógovia - aj na SOU) zadarmo, to znamená, že na konci školského roka ju odovzdajú, aby sa mohla použiť v roku nasledujúcom. Kazety uhradí škola /usilujeme sa získať finančné prostriedky aj na ne/. Vysokoškolských pedagógov, ktorí prejavia záujem, prosíme o strpenie. Na reedíciu knihy i kaziet potrebujeme získať peniaze, a predovšetkým, jednotlivým fakultám chceme v septembri 1994 ponúknuť po jednej knihe ako ukážku. Až na základe záujmu o jej prípadné zaradenie do učebných plánov chceme objednať potrebný náklad. Preklad a slo-

venské vydanie zabezpečujú Stredisko vzdelávania a jazykových služieb PTK-ECHO a M-PRESS Bratislava.

Mat

*Každý zbrani
dávať má v kvalite
peňaženky.
Samozrejme nabitú.*

J. Bíly

INFORMÁCIE

Zamyslenie sa nad olympiádou z anglického jazyka

E. Homolová - N. Tomková, J. Medvecký MC B. Bystrica

... nepíšete otázky na opačnú stranu posledného hárku,
... súťaže by sa malo zúčastniť viac žiakov z jednej školy,
... medzi úlohami nebola zabezpečená miestnosť a žiaci stáli pri dverách,
... testy boli náročné,
... chcelo by to kultúrnejšie prostredie,
... priestory deprimovali a nevyhovovali,
... pre súťažiacich mohla byť vyhradená miestnosť s videom...

Takto charakterizovali tohtoročnú olympiádu súťažiaci a ich číselné hodnotenie sa pohybovalo od jednotky po štvorku.

Aj my si uvedomujeme, že súťaž by sa mala organizovať vo vhodnejších priestoroch, kde by si súťažiaci mohli oddýchnuť a porozprávať sa. Priestory JUNIOR CENTRA sú však také, aké sú a peniaze na prenájom kultúrneho domu alebo rekreačného zariadenia nám nikto nedá.

Zvýšiť počet súťažiacich opäť na dvoch z každej školy by znamenalo to, žeby sa vyhlásenie víťazov presunulo na 15.-16. hodinu.

Tohto roku sme po prvýkrát zorganizovali v jeden deň seminár pre učiteľov, ktorí prišli ako sprievodcovia žiakov. Nepodarilo sa nám, žiaľ, podobné podujatie zabezpečiť aj na nasledujúci termín.

Problém kategórií je stále otvorený. Zrušili sme kategóriu pre žiakov, ktorí sa naučili jazyk v anglicky hovoriacich krajinách. Odporúčali sme im náročnejšie overovanie svojich zručností a vedomostí (Cambridge exams, TOEFL). Aj napriek tomu niektorí kolegovia poslali na súťaž takýchto študentov. Ostatní študenti to právom považovali za nečestné, prišli nás upozorniť a porota rozhodla o ich diskvalifikácii. Je otázne, či v novom školskom roku opäť zaviesť túto kategóriu. V praxi to bude znamenať časové predĺženie súťaže

a o jednu miestnosť menej pre ostatných, ale ak vyučujúci budú žiadať zavedenie tejto kategórie, vyhovieme im.

Náročnosť testov je relatívna, veď z možných 55 bodov žiaci dosahovali 44 - 48 bodov. Testy nemôžu byť menej náročné, lebo často sú "jazýčkom na váhach", ktorý rozhodne o víťazovi. Aj pre zahraničných lektorov, ktorí sú v porote, je niekedy ťažké rozhodnúť, ktorý žiak má lepší jazykový prejav v dialógu alebo v "picture story".

Testy nemôžeme posilať na školy, pretože ich ešte chceme využiť. Boli zostavené z dostupných príručiek v British Council, napr. TEST YOUR VOCABULARY. Test pozostával z týchto častí:

1. READING

Cloze test - 10-15 riadkový text, v ktorom je každé 7.-8. slovo vynechané a žiaci ho majú doplniť. Aby bola úloha ľahšia a oprava objektívnejšia, prvé písmeno chýbajúceho slova bolo ponechané.

e.g. Elvis Presley was b..... on January 1935 in Tupelo. His p..... were poor and they were very r..... etc.

Text je samozrejme náročnejší pre kategórie 2A.

2. GRAMMAR

Multiple choice

Žiaci majú zo štyroch možností vybrať tú, ktorá je vo vete gramaticky správna.

9 still have time to spare.

a) much b) a bit c) some

d) any

Try to out where she lives

a) show b) bring c) get

d) find

3. VOCABULARY

- odvodené slová

My teacher me to take exam. COURAGE
ENCOURAGE

- synonymá

The concert has been(postponed) until next week.

Žiaci mali nahradiť slovo **postponed** slovom **put off**, ktoré našli v zozname uvedených slovies.

Obraciame sa na všetkých učiteľov anglického jazyka, aby nám pomohli svojimi návrhmi a pripomienkami pripraviť ďalší ročník súťaže zaujímavejšie a kvalitnejšie.

ŠTÚROV ZVOLEN 1994

B. Šimonová, Metodické centrum B. Bystrica

Štúrov Zvolen - súťaž v slovesných aktivitách vznikol v roku 1965. To, že sa v tomto roku konal iba jeho VIII. ročník, zapríčinili roky "normalizácie". Uplynulé ročníky Štúrovho Zvolena položili základy súťaže v rétorike, ktorá v súčasnosti tvorí jeho podstatnú náplň. Celoslovenská súťaž v tvorbe poézie a prózy existuje už samostatne pod názvom Literárny Zvolen. Novou súťažou je celoslovenská súťaž žurnalistov Štúrovo pero, jej vyhlasovateľmi sú Slovenský syndikát novinárov a Sekcia žurnalistiky Slovenského literárneho fondu. Uvedená súťaž je orientovaná na tvorbu žurnalistických žánrov v troch kategóriách: 1. stredoškólači, 2. vysokoškólači, 3. školské časopisy. Súťaž v rétorike a žurnalistická súťaž Štúrovho Zvolena sa konali v dňoch 22. - 24. septembra 1994. Súčasťou podujatia bolo aj vydarené sympóziu o rétorike, z ktorého vyjde zborník.

Rétorická súťaž, ktorej predchádzali okresné kolá, sa v tomto roku konala v troch kategóriách, dve boli určené deťom zo základných škôl, tretia stredoškólačom. (Štvrtá bola určená vysokoškólačom a dospelým, toho roku sa súťaž v 4. kategórii nekonala pre absenciu súťažiacich).

Štúrov Zvolen je perspektívna súťaž, napriek potrebe istých koncepčných zmien a dôkladnejšej informova-

nosti o nej. Zvolen si súťaž váži, má podporu mestského úradu, primátora p. Lizoňa i miestnych sponzorov. Má zánietencov (pán Pinka - zakladateľ a hlavný orgnaizátor súťaže, pracovníčky RKS a Okresnej knižnice vo Zvolene) žičí mu aj Ministerstvo školstva, členmi porôt sú známi odborníci (prof. Mistrík je odborným garantom súťaže v rétorike). Sú teda všetky predpoklady, aby súťaž Štúrov Zvolen pretrvala, aby prenikla do všetkých okresov Slovenska. A aby sa tak stalo, v niektorom z budúcich čísel PR uverejníme propozície a termíny súťaží.

Víťazi súťaže v rétorike:

I. kategória

Lucia Levková

II. ZŠ Zvolen

II. kategória

Katarína Kupčíková

ZŠ Teplička n/Váhom

III. kategória

Barbora Chlupisová

Gymnázium L. Štúra Zvolen

Absolútny víťaz CS

Katarína Kupčíková

ZŠ Teplička n/Váhom

EURÓPSKE FÓRUM ŠPECIÁLNEJ VÝCHOVY '94 LUČENEC

O. Matuška, Metodické centrum B. Bystrica

Pod týmto názvom sa uskutočnilo v dňoch 23. - 27. mája, respektíve 31. mája - 2. júna 1994 spolu 11 kurzov pre odborníkov z oblasti špeciálnej a liečebnej starostlivosti postihnutých detí a mládeže. Kurzy boli spojené s diskusiou, prehliadkou videozáznamov, popoludní bol program doplnený kultúrnym vystúpením a športovými súťažami žiakov špeciálnych a ostatných škôl v Lučenci a z blízkeho okolia.

Lektori a absolventi kurzov prišli okrem Slovenska aj z Česka, Nemecka, Talianska, Belgicka a Poľska. Záujem o toto podujatie prevyšoval očakávanie organizátorov, namiesto 150 prišlo 200 odborníkov a ďalšie prihlášky (110) z kapacitných dôvodov neboli vybavené.

Európske fórum špeciálnej výchovy '94 v Lučenci

organizovala Európska asociácia pre špeciálnu výchovu (European Association for Special Pedagogick - EASE) v spolupráci s Pedagogickou fakultou UK Batislava, Metodickým centrom v Banskej Bystrici a ďalšími inštitúciami.

Cieľom Európskeho fóra '94 v Lučenci bolo:

- výmena teoretických a praktických skúseností špeciálnych pedagógov a všetkých tých, ktorí poskytujú starostlivosť deťom a mládeži s rôznymi poruchami. Medzinárodné vzdelávacie podujatie je plánované na viac rokov. Na základe kladných ohlasov účastníkov ešte v tomto roku sa zide Medzinárodný prípravný výbor FÓRUM EASE '95 Lučenec, aby prerokoval obsahovú a organizačnú stránku budúročného podujatia.

Na Obchodnom učilišti Bad Radkersburg v Rakúsku

M. Lauková, SOU obchodné B. Bystrica

Na základe pozvania riaditeľa školy a Ministerstva školstva a umenia v Rakúsku som sa zúčastnila týždenného pracovného pobytu na Obchodnom učilišti v kúpeľnom mestečku Bad Radkersburg v Rakúsku, oblasť Steiermark. Naše priateľské kontakty sa začali rozvíjať od októbra 1990, keď som sa s delegáciou pracovníkov vtedajšieho KPÚ zúčastnila návštevy na tejto škole.

Landesberufsschule Bad Radkersburg je škola, ktorá má 22 - ročnú históriu. Celý komplex tvorí škola, internát, školská jedáleň, telocvičňa, ihrisko, sauna s bazénom, kinosála, nádvorie s fontánkou a oddychovým kútikom. Je zameraná na učebné odbory: veľkoobchodník, maloobchodník, predavač zmiešaného, potravinárskeho tovaru, poživatín, papierenských a kancelárskych potrieb. Učebný odbor je trojročný. V každom ročníku je žiak v škole 8 týždňov, spolu je to 360 vyučovacích hodín. Za 3 roky absolvuje 1080 povinných vyučovacích hodín. Podstatne viac času sa venuje príprave žiakov priamo v obchode. V jednom cykle je v škole okolo 150 žiakov v 5 triedach. Žiaci sa delia na skupiny. Vyučovanie začína o 8.00 a končí 16.45 hod. Veľká prestávka trvá 15 minút a cez obed 1 hodinu. V piatok končí vyučovanie o dve hodiny skôr a každú druhú sobotu je vyučovanie 3 hodiny. Vyučovacie hodiny trvajú 50 minút, v piatok a sobotu 45 minút. Vyučovanie nie je zdĺhavé, žiaci nie sú preťažení, pretože je vopred premyslené a organizované tak, aby malo čo najviac činnostný charakter v súvislosti s učivom a aby sa žiaci dostávali do činnosti prostredníctvom riešenia úloh a rozvoja zručností. Žiaci nie sú vystavení psychickým tlakom zo skúšania a hodnotenia. Tempo informačných poznatkov sa prispôbuje viac praktickým potrebám žiakov a vyučovanie má viac pracovný charakter. Žiaci sú spokojní a vyrovnaní s týmto stavom. Na teoretickom vy-

učovaní prejavovali žiaci prirodzený záujem o poznatky. Vyučovanie nemalo charakter monológu učiteľa. Nebolo potrebné nútiť žiakov do poznávacej aktivity, vyžadovať pozornosť, záujem, slušné správanie, disciplínu. Odborné vzdelávanie sa orientuje na samostatnosť a zodpovednosť. Učitelia sú skúsenými praktikmi v odbore. Ich vzťah k žiakom nie je nadradený. Učiteľ navodzuje tvorivú atmosféru, sprostredkováva, organizuje, radí, citlivo usmerňuje.

Napomáha tomu aj priestorové usporiadanie v triede - v tvare U, skupinové usporiadanie. Triedy sú vybavené audiovizuálnou technikou, vrátane televízora, videorekordéra. Odbornými učebňami na propagačnú techniku sú výkladné kóje, kde žiaci tovar priamo aranžujú, na náuku o tovare, náuku o predaji je predajňa potravín, kde si žiaci prakticky osvojujú techniku predaja. Záverečné skúšky organizuje Krajská komora v Gráci.

Učebnice tvoria vyučujúci, obsahujú odborné poznatky. Ich súčasťou sú aj pracovné listy, úlohy, takže žiaci nemusia používať písanky. Majú vlastne len listy, ktoré si potom podľa jednotlivých predmetov zakladajú do hrubých rýchloviazáčov. Navštívili sme asi 12 vyučovacích hodín. Zaujímavá bola hodina propagačnej techniky, kde si žiaci osvojovali vedomosti pomocou hudby. Tiež vyučovacia hodina s témou Rozhovor v obchode, realizovaná priamo v predajni potravín, ktorá je zriadená vo vstupnej hale školy. Uskutočnené rozhovory učiteľka snímala kamerou a ihneď premietla žiakom, aby hodnotili vystúpenie svojich spolužiakov a rozobrali klady i nedostatky.

Bez zábran nám bola ponúknutá možnosť uskutočniť pozorovania na vyučovaní podľa nášho výberu. Pri stretnutí s učiteľmi sme pocítovali ochotu prijať nás na vyučovaní, podeliť sa so skúsenosťami. Mali sme pocit, že hodiny vždy prebiehajú v takejto príjemnej atmosfére.

UČEBNÝ PLÁN ODBORU OBCHODNÍK (MALOOBCHODNÍK)

| POVINNÉ PREDMETY | Týždenný počet hodín | | | SPOLU HOD. |
|--|----------------------|-----------|-----------|---------------|
| | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | |
| Občianska príprava | 3 | 3 | 4 | 80 |
| Hosp. náuka s korešpondenciou | 8 | 9 | 8 | 200 |
| Obchodné počty | 7 | 6 | 7 | 160 |
| Účtovníctvo | 5 | 5 | 5 | 120 |
| Hospodársky zemepis | 3 | 2 | - | 40 |
| Náuka o tovare | 6 | 6 | 8 | 160 |
| Náuka o predaji | 3 | - | 2 | 40 |
| Propagačná technika | - | 6 | 6 | 96 |
| Strojopis | 5 | 3 | - | 64 |
| Angličtina pre potreby povolania | 5 | 5 | 5 | 120 |
| SPOLU | 45 | 45 | 45 | 1080 |
| VOLITEĽNÉ PREDMETY A NEZÁVAZNÉ CVIČENIA | | | | |
| Náboženstvo | 2 | 2 | 2 | 48 |
| Telesné cvičenia | 2 | 2 | 2 | 48 |
| Živý cudzí jazyk | 4 | 4 | 4 | 96 |
| Stenografia | 2-4 | 2-4 | 1-2 | 40-80 |

TELEPRESS KONFERENCIA NA SLOVENSKU pre učiteľov anglického jazyka na stredných školách

S. Chmelfková, Metodické centrum Bratislava

Metodické centrum mesta Bratislavy v spolupráci s USIS (the United States Information Service), the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), the University of North Carolina at Charlotte v USA a Mr Jamesom Wardom (Regional English Language Officer) organizujú sériu troch workshopov formou Telepress Konferencie pre aprobovaných a skúsených stredoškolských pedagógov - angličtinárov z celého Slovenska na tému "Teaching with Limited Resources". V spolupráci s ostatnými Metodickými centrami na Slovensku prebehne výber prihlásených uchádzačov, ktorí dostanú certifikát po absolvovaní všetkých troch workshopov.

Každý z workshopov pozostáva z troch častí:

1. Pre-conference. Workshop v dĺžke 1,5 hod. povedie lektor USIS John Wheeler a Silvia Chmelfková z Metodického centra Bratislava s využitím video materiálov zameraných na bežnú situáciu v triede, ktoré pripravila vysoko kvalifikovaní odborníci na univerzite v North

Carolina v USA. Tieto isté materiály sa využijú pri ďalších konferenciách v iných krajinách.

2. Audio Conference. Po workshope bude nasledovať priame telefonické spojenie s odborníkmi v USA, počas ktorého budú odpovedať na otázky pedagógov zúčastnených na workshope.

3. Pos-conference. Na záver účastníci zhrnú nadobudnuté poznatky.

Všetky tri workshopy na spoločnú tému "Teaching with Limited Resources" sa budú konať vo veľkej zasedačke Metodického centra mesta Bratislavy na Exnárovej ul. 20 v Bratislave (na Pošni) vždy od 13.00 do 16.30 hod. v tieto dni:

1. **16. novembra 1994** na tému "Communicative Presentation and Practice of Advanced Grammar Structures".
2. **15. februára 1995** na tému "Teaching Americana for the Purpose of Oral Presentations", ktorá ukáže možnosti prípravy študentov na ústnu maturitnú skúšku.
3. **5. apríla 1995** na tému "Adapting Authentic Materials for Classroom Reading".

CZ-CZ

EXPORT - IMPORT, a.s.

Parížkova 18, 821 08 Bratislava
tel.: 071640 17, 602-08, 663 57, fax: 071680 53
Panská 13, 811 01 Bratislava, tel./fax: 30 552, 332 405
Mostná 29, 949 01 Nitra, tel./fax: 087/254 80
Trieda SNP 104, 040 11 Košice, tel./fax: 095/433 332
Vajanského nám. 3, 036 11 Martin, tel./fax: 0642/36011

AUTORIZOVANÝ DISTRIBÚTOR Canon

*Faxy, kopírovacie stroje, kalkulačky, diare
tlačiarne, písacie stroje, spotrebný tovar*

TELEKOMUNIKAČNÁ TECHNIKA

*Telefóny, záznamníky, kombinované zariadenia,
ústredne Panasonic, Seherack, tarifkátory*

VÝPOČTOVÁ TECHNIKA

*PC AT SIEMENS - NIXDORF a CZ-CZ,
notebooky, počítačové siete, programové vybavenie*

AUTOSALÓN

*Predaj a servis H Y U N D A I, predaj autodoplnkov,
pneumatik MICHELIN a autobaterií BANNER*

SERVISNÉ SLUŽBY

Záručný, pozáručný a zmluvný servis k predávanému sortimentu

VEDENIE ÚČTOVNÍCTVA, PORADENSTVO A ŠKOLENIA

*Zameranie: ekonomická, daňová a právna problematika,
Spracovanie privatizačných projektov.*

Deti sa učia podľa toho, ako žijú:

Ak dieťa žije s kritikou,

učí sa odsudzovať.

Ak dieťa žije s nevraživosťou,

učí sa bojovať.

Ak dieťa žije s posmechom,

učí sa byť ostýchavým.

Ak dieťa žije s hanbou,

učí sa byť vinným.

Ak dieťa žije s toleranciou,

učí sa byť trpezlivým.

Ak dieťa žije s povzbudením,

učí sa sebadôvere.

Ak dieťa žije s chválou,

učí sa oceniť.

Ak dieťa žije s čestnosťou,

učí sa spravodlivosti.

Ak dieťa žije s bezpečnosťou,

učí sa mať dôveru.

Ak dieťa žije so súhlasom,

učí sa mať rád seba.

Ak dieťa žije s akceptovaním a priateľstvom,

učí sa nachádzať vo svete lásku.

Dorothy Lew Nolte

CONTENS

- Everyday Life and Visions of our Schools ... 1**
M. Valica
- Radical Criticism of Contemporary School as a General Problem throughout the World and its Solutions ... 2**
J. Skalková
- Teacher Personality as Related to Pupil Anxiety ... 7**
J. Bindas - T. Ustohalová
- Humanistic Approach and Orientation of schools as an Alternative in Helping our Schools ... 9**
M. Račková
- Is the School Leaving Exam Really an Exam? ... 10**
S. Patel
- Entry Examinations in Secondary Schools ... 14**
D. Jedinák
- Integrating Subjects in Secondary Schools ... 15**
M. Smreková
- History from a Different View ... 17**
E. Chylová
- Humanism in Moral Education ... 19**
J. Oravcová - J. Žilincík
- What the Teacher of Ethies Should Be? ... 22**
J. Gál
- School System in Belgium ... 23**
L. Gajdošová
- From a Teacher s Diary in Denmark ... 26**
B. Stašenková
- Cold War ... 27**
M. Vaňčová
- Reflections over English Language Student Competition ... 29**
E. Homolová - N. Tomková - J. Medvecký
- Štúr s Zvolen ... 30**
B. Šimonová
- European Special Education Forum '94 ... 30**
O. Matuška
- Visiting a Vocational School in Austria ... 31**
M. Lauková
- Teleconference of English Language Teachers ... 32**
S. Chmelíková
- Epigrams**
J. Bily

Pedagogické rozhľady. 3. ročník. Číslo 1. Vyšlo v októbri 1994.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová. Technická redaktorka: Andrea Demáčová.
Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hrozienčík, Ing. Jozef Lauko, RNDr.
Dušan Manica, PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing.
Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/754664, 742571, 741707. Fax: 088/42033.

Vychádza 5x v školskom roku. Celoročné predplatné 75,- Sk. Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska.

Reg. číslo. MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.