

# ROZHĽADY

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

PEDAGOGICKÉ

- Premeny teoretického myslenia začínajúceho učiteľa ... 1  
M. Lapitka
- K problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov na stred. školách ... 2  
M. Daniš
- Ďalšie vzdelávanie učiteľov v Bavorsku ... 3  
L. Häring
- Ekologická výchova - ako ďalej? ... 5  
M. Hrozičák
- Humanizácia a demokratizácia vyučovania na stred. školách ... 6  
J. Gál
- Eticko-filozofický základ občianskej výchovy ... 8  
J. Šlosiar
- Humanizácia školy v praxi  
alebo: Na jednej otvorenej hodine literatúry ... 9  
B. Šimonová
- Diktát? Áno, ale inak ... 10  
V. Chovancová
- Zaujímavosť a príťažlivosť vyučovacej hodiny ako motivačné zdroje ... 12  
Z. Rusková
- Učíme matematiku dobre? ... 12  
L. Topoľský
- Je preverovanie a hodnotenie vedomostí motivačným podnetom? ... 13  
D. Jedinák
- Moje skúsenosti s aplikáciou metódy programového vyučovania ... 15  
E. Hudečková
- Early to learn, early to shine ... 16  
M. Jurčo
- Školstvo v Rakúsku ... 18  
B. Kosová
- Niekoľko postrehov o financovaní stred. škôl v Holandsku ... 21  
A. Albert
- Ako a čo sa študovalo na Strednej pedagogickej škole Jána Kollára v Turčianskych  
Tepliciach v rokoch 1870/71 - 1910/11 ... 22  
M. Lobotka
- Z histórie jubilujúcej školy ... 24  
M. Zubo
- Dejiny a politika. Informácia z 3. Bratislavského sympózia ... 26  
V. Dolník
- Dramatická výchova ako vyučovací predmet na vys. škole ... 27  
M. Žilková
- Strategická štúdia odborného vzdelávania a prípravy ... 28  
A. Mistríkova
- Na výstave Interpedagogika ... 29  
Z. Chládeková
- Dejepisári, stojaté vody sa hýbu ... 30  
J. Beňková
- Ponuka učiteľom slovenčiny ... 30  
Karikatúry  
Š. Pondelák  
Epigramy  
J. Bily

3

1992/93

RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS



# PREMENY TEORETICKÉHO MYSLENIA ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA

M. Lapitka, Stredná knihovnička škola Bratislava

Premena v teoretickom uvažovaní mladého človeka, ktorý sa zo študenta stal učiteľom, je najzásadnejšou vnútornou zmenou, ktorá sa ho dotýka po celý čas jeho profesionálnej kariéry. Je preto zarážajúce, ako málo sa o tejto skutočnosti vie, hoci pedagogický výskum za posledných dvadsať rokov priniesol o nej mnoho nových poznatkov. Verejnosť ešte stále predpokladá (taký názor panoval aj v pedagogike ešte počas 70. rokov), že študent absolvuje počas štúdia určitý počet vedných disciplín z aprobačných predmetov a pedagogického základu, čím získa relatívne ucelený súbor teoretických poznatkov. Tieto po vstupe do praxe akosi pretransformuje tým, že nové, praktickou činnosťou sformované vedomosti "nabaľuje" na teoretické jadro získané na vysokej škole. Dnes vieme, že táto predstava je celkom nesprávna.

Už v priebehu 70. rokov pomerne početné výskumy o začínajúcich učiteľoch na Východe i Západe tento model rezolútne spochybnili. Stačí uviesť dva nápadné signály, ktoré mali celosvetovú platnosť: výskumy medzi mladými učiteľmi zamerané na subjektívny pocit ich pripravenosti na učiteľské povolanie prinášali veľmi jednoznačne negatívne stanovisko k príprave na vysokej škole. Bez ohľadu na to, o ktorú vysokú školu išlo. Naopak, hodnotenia teoretickej vyspelosti učiteľov, ktorí sa dostali na nejakú formu pokračovacieho štúdia na svojej bývalej vysokej škole, boli veľmi kritické. Odborníkom na vysokých školách sa učiteľia vo všeobecnosti javili ako neschopní zvládnuť takéto štúdium. Univerzitné projekty ďalšieho vzdelávania (USA, Liverpool, Pedagogický inštitút v Moskve) skrachovali, pretože učiteľia - frekventanti hromadne opúšťali štúdium ešte pred jeho ukončením. Vysoká škola tento krach pripisovala nedostatkom v teoretických schopnostiach učiteľov, učiteľia vinili vysokú školu z neschopnosti pripraviť pokračovacie štúdium pre učiteľov. Mimobežnosť týchto pohľadov začínala byť celkom zjavná, čakalo sa na jej objasnenie.

V r. 1981 časopis *Journal of Teachers Education* uverejnil stať psychologičky E. Corcoranovej (*Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox*), ktorý pohl celú lavínu úvah i samostatných empirických výskumov. Autorka po rozhovoroch s bývalými poslucháčmi ako prvá vyslovila záver, že najpríznačnejším psychickým zážitkom začínajúceho učiteľa je šok z pocitu nepripravenosti. Výskumy u nás i v zahraničí autorkinu tézu potvrdili a ukázali, čo sa vlastne v mysli začínajúceho učiteľa odohráva.

Súbor teoretických disciplín, ktoré študent absolvoval na vysokej škole, je v podstate prípravou na to, aby si jednu z nich zvolil za základ budúceho bádania, ale nie je to teória učiteľskej činnosti. Keď potom učiteľ začne

pracovať a musí riešiť didaktické a personálne problémy spojené s reálnymi skupinami a jednotlivcami, s úžasom zistí, že pre takéto konanie nemá teoretickú oporu, lebo priamo z vedných disciplín sa poučenie do praxe preniesť nedá. Pretože bez teórie nemôžeme robiť dlhší čas nijakú náročnejšiu prácu, musí učiteľ túto medzeru vo svojom vedomí rýchlo zaplniť. A tak si začne vytvárať teoretický model svojej práce sám, a to z troch zdrojov: dedukciou z vlastnej praxe, rozhovormi so staršími učiteľmi svojho predmetu a na základe vzoru bývalého učiteľa na strednej škole. Pomerne rýchlo, asi tak za tri roky, vznikne ad hoc teória, ktorá má štyri základné okruhy poznatkov:

1. teória žiackej roly
2. teória učiteľovej roly
3. teória vyučovacích činností
4. didaktický model učiva

Prvé tri okruhy sú v podstate čisto empirické, posledný sa viaže najmä na učebnicu a je ešte pomerne najtesnejšie spätý s obsahom vysokoškolského štúdia. Systém týchto poznatkov je pomerne konzistentný, učiteľovi slúži ako zdroj impulzov, argumentov a kritérií nevyhnutných pre praktickú činnosť. Odborná úroveň tejto teórie je veľmi nízka a Travers ju svojho času vtipne nazval "pedagogický folklór". S týmto folklórom väčšina učiteľov vydrží po celý aktívny život. Len malá časť z nich po určitom čase pochopí, že sa vlastne izolovala od hlavného zdroja svojho intelektuálneho rozvoja - od vedy, a začne hľadať cestu späť, k vedným disciplinám.

Z uvedenej skutočnosti vyplýva aj hromadný neúspech rôznych foriem postgraduálneho štúdia na vysokých školách, ktoré sa zaznamenali v zahraničí, ale aj u nás (PGŠ na prelome 60. a 70. rokov, preškoľovanie na novú koncepciu 75 atď.). Tieto programy totiž vychádzajú z chybného predpokladu: pretože učiteľ po odchode do praxe v roku X už vývin vedných disciplín nesledoval (čo je pravda), treba ho vo vzdelávacom programe vrátiť približne na to miesto, kde sa jeho štúdium vednej disciplíny skončilo, a tu nadviazať výkladom nových poznatkov, ktoré za ten čas veda získala. Učiteľ si nové poznatky priradí k doterajším a dobehne zameškané.

Achilovou pätou tejto úvahy je skutočnosť, že učiteľ ihneď potom, ako si začne budovať vlastný teoretický systém, opustí vo svojom vedomí systém vedných disciplín. Časť z nich (dokonca aj celé vedné disciplíny, ktoré bezprostredne neprešli do jeho praktických potrieb) jednoducho zo svojho vedomia vytesní a zabudne, ostatné popresúva do centra alebo na perifériu vedomia podľa praktickej použiteľnosti v škole. Čím viac času uplynulo od absolutória a čím dôkladnejšie si učiteľ sformoval svoju štruktúru poznatkov, tým viac sa vzdialil od systé-

mu poznatkov usporiadaných do vednej disciplíny.

Preto sa u nás i v zahraničí vybuďovala sústava špecifických inštitúcií ďalšieho vzdelávania, ktoré rešpektujú túto skutočnosť a svoju činnosť jej prispôbujú. Vysoké školy svojím charakterom sú vhodné ako inštitúcie pre ďalšie vzdelávanie len pre tú skupinu učiteľov, ktorá po prekonaní "šoku" sasama začne orientovať na ďalšie štúdium vedných disciplín.

Otázka vzájomnej pôsobnosti týchto dvoch úrovní ďalšieho vzdelávania je celkom nepreskúmaná.

Na základe svojich mnohoročných skúseností si dovoľím vysloviť predpoklad: čím lepšie budú pracovať s populáciou typických učiteľov špeciálne inštitúcie ďalšieho vzdelávania, tým sa počet učiteľov schopných

teoretického ďalšieho vzdelávania rozšíri, takže stúpne počet potencionálnych postgraduátov na vysokých školách. Obe úrovne ďalšieho vzdelávania sú nadväzné a komplementárne.

*Z pracoviska*

*S každým novým kolegom  
sa ten starý ľahko zhodne,  
len čo prvú výplatu  
celú minie na príchodné.*

*J. Bilý*

## K problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov na stredných školách

M. Daniš, SPŠ elektrotechnická Liptovský Hrádok

Súčasná doba je typická explóziou informácií s nerovnomerným rozložením dynamiky nárastu informácií v jednotlivých odboroch ľudskej činnosti a tým aj v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Preto je ťažké zostaviť jednotný model ďalšieho vzdelávania učiteľov pre rôzne druhy a typy škôl, ale aj pre jednotlivé predmety.

Väčšina učiteľov sa chce vzdelávať, na svoje vzdelávanie je ochotná prípadne aj finančne prispieť, ak bude vzdelávanie kvalitné a ak sa ich vzdelávanie odrazí aj vo finančnom ohodnotení.

**Učiteľ odborných predmetov na strednej škole má špecifické postavenie. Jeho úloha je vstupovať medzi teóriu a prax, kde neustále konfrontuje výber teoretických informácií s potrebou praxe.**

Pre ďalšie vzdelávanie učiteľov existuje viac variantov riešení. Z môjho pohľadu učiteľa odborných predmetov by optimálne riešenie malo spĺňať nasledovné požiadavky:

### 1. Ponuka kvalitných vzdelávacích podujatí

Formou ponukového katalógu vzdelávacích podujatí s diferencovanou dĺžkou trvania s prípadnou záverečnou skúškou a osvedčením o absolvovaní (osvedčenia by slúžili ako podklady pre atestácie), kde kvalita podujatí by bola zabezpečená kvalitou lektorov, kde zhruba 50% lektorov by boli pracovníci firiem z praxe, 30% učitelia stredných škôl a 20% učitelia vysokých škôl. Súčasťou vzdelávacích podujatí by mali byť exkurzie do výrobných závodov. Paralelne s odborným vzdelávaním by malo prebiehať vzdelávanie z oblasti psychológie a pedagogiky, aby metodika vyučovania nezaostávala za odbornosťou.

### 2. Metodické a organizačné služby

Organizačné zabezpečenie dialógu učiteľov toho

istého predmetu v regióne medzi sebou s výmenou skúseností a využitie ich tvorivého potenciálu na produktívnu činnosť. Je to jednak oblasť metodických materiálov (tematické plány, štandardy učiva, didaktické testy, maturitné skúšky), ďalej publikačná činnosť t.j. spracovanie aktuálnych tém do podoby priamo použiteľnej v školskej praxi napr. priamo na praktických cvičeniach, ďalej tvorba učebných pomôcok, odborných učebníc, zavádzanie moderných vyučovacích postupov (napr. vyučovanie s podporou počítača). Nemenej dôležitá a v tomto období aj naliehavá je aj metodická pomoc pri uvádzaní začínajúcich učiteľov a tiež metodické a informačné služby priamo predmetovým komisiám na školách, napr. metodická pomoc pri tvorbe štandardov učiva, didaktických testov, poskytovanie recherche z odbornej literatúry, preklady článkov zo zahraničných časopisov atď.

### 3. Decentralizácia vzdelávania

Plošné rozloženie vzdelávacích centier po území republiky a tým rovnomerné sprístupnenie vzdelávania pre všetkých učiteľov bez ohľadu na miesto pôsobenia.

### 4. Odmonopolizovanie vzdelávania

Nespájať inštitúciu, ktorá pripravuje učiteľov odborných predmetov s inštitúciou pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a tým zabezpečiť konkurenciu vo vzdelávaní. Vysoké školy technického zamerania pripravujú svojich absolventov viac pre vedeckú činnosť, naproti tomu učiteľ odborných predmetov na strednej škole potrebuje prevahu praktických vedomostí a zručností.

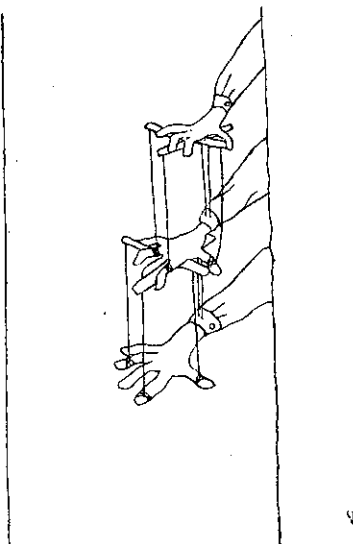
Pre ilustráciu uvediem niekoľko kladných príkladov vzdelávacích podujatí, ktoré som absolvoval ja alebo moji kolegovia.

Ako prvý príklad by som uviedol preškoľovanie stredoškolských profesorov z výpočtovej techniky, ktoré



začalo už v roku 1976 a absolvovalo ho až do dnešných dní veľké množstvo učiteľov. Dobré výsledky tejto vzdelávacej akcie boli dané jednak kvalitou lektorov (80% pracovníci z praxe, 20% učitelia stredných škôl) a tiež decentralizáciou po regiónoch.

Ďalší príklad je zo vzdelávacieho podujatia v Rakúsku, ktoré trvalo 4 dni. Náplň prvého dňa tvorili prednášky a praktické ukážky učiteľov strednej školy s dôrazom na metodiku vyučovania, zvyšné 3 dni prednášali zástupcovia firiem z praxe s predvádzaním prístrojov a zariadení, ktoré súviseli s témou vzdelávacieho podujatia. Samozrejme firmy mali záujem aby sa v škola-



ách používalo čo najviac ich výrobkov, ale súčasne aj vyjadrovali požiadavky na vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventov školy.

Na záver by som chcel zdôrazniť, že aj keď väčšina učiteľov pokladá svoje odborné a metodické vzdelávanie za samozrejmosť, netreba hazardovať s tzv. "uvedomelosťou" učiteľov, ale je potrebné ich aj náležite finančne motivovať. Lebo len ten môže rozdávať, kto má čo rozdávať.

*Titul*

*Za menom mám CSc.  
Už ma moja milá chce.*

*J. Bily*

Príspevky autorov M. Lapítka a M. Daniša odznali v diskusii celoslovenskeho seminára venovanému ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, ktoré v dňoch 15.-16. I. 1993 organizovala Univerzita Komenského v Bratislave. Autori, ktorí nám poslali svoje príspevky, otvorili diskusiu k tejto problematike avizovanú v prvom čísle Pedagogických rozhľadov.

Metodické centrá Slovenska spolupracujú v súčasnosti s inštitúciami ďalšieho vzdelávania učiteľov v Nemecku, Maďarsku, Poľsku, Švajčiarsku a Rakúsku. Hľadáme možnosti pracovných kontaktov aj v ďalších krajinách Európy. Budeme postupne uverejňovať príspevky pracovníkov týchto inštitúcií v našom časopise k rozným otázkam pedagogickej praxe i teórie.

## ĎALŠIE VZDELÁVANIE UČITEĽOV V BAVORSKU

L. Häring, Akadémia pre ďalšie vzdelávanie učiteľov Dillingen

Zákon o vzdelávaní učiteľov v Bavorsku z roku 1977 sa vyjadruje v článku 20 k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov takto: "Slúži na udržanie získanej spôsobilosti vykonávať učiteľskú profesiu a jej prispôsobenie sa rozvoju poznatkov vedy, požiadaviek na pedagogickú prácu a potrieb hospodárstva. Upevňuje sa prostredníctvom zariadení pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Učitelia sú povinní ďalej sa vzdelávať a zúčastňovať sa služobných podujatí zameraných na ich ďalší profesionálny rozvoj... Rozsah a obsah ďalšieho vzdelávania reguluje Štátne ministerstvo pre školstvo a kultúru."

### Povinnosť a dobrovoľnosť ďalšieho vzdelávania

Povinné vzdelávanie sa podľa rozhodnutia bavorského Zemského snemu, resp. pokynov bavorského Štátneho ministerstva pre školstvo a kultúru uskutočňuje pre učiteľov, ktorí preberajú alebo zastávajú novú funkciu

ako napr. školský radca, riaditeľ školy, školiteľ - lektor z radov učiteľov (multiplikátorov) pre vzdelávanie pedagógov, ktorým ho nariadili ich služobne nadriadení, vláda alebo ministerstvo, napr. u jednotlivých učiteľov stanovuje túto potrebu nadriadený alebo riadiace centrum keď je snaha frontálne preniesť do praxe škôl koncepcné zmeny, reformné názory.

Dobrovoľné vzdelávanie sa uskutočňuje na základe potrieb a záujmov, artikulovaných skupinami učiteľov. Predstavuje asi 50% z celkového ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Učitelia sa prihlasujú na ďalšie vzdelávanie služobným spôsobom. Rozhodujúcim pre oslobodenie od služby počas trvania školenia je pri dobrovoľnom vzdelávaní súhlas nadriadených. V čase trvania doškolenia sú učitelia oslobodení od iných služobných povinností. Vzdelávanie sa uskutočňuje v školskom roku a v prípade časovo náročných, napr. jazykových výcvikov, aj v priebehu školských prázdnin.

## Organizácia a inštitúcie ďalšieho vzdelávania

Ďalšie vzdelávanie učiteľov je organizačne rozčlenené do 4 úrovní: centrálné, regionálne, lokálne a školské.

**Centrálné vzdelávanie učiteľov** (celoštátne) uskutočňuje samotné Ministerstvo pre školstvo a kultúru, najmä v oblasti športu na školách, s pričleneným bavorským Štátnym strediskom pre školský šport v Mníchove, Akadémiá pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v Dillingene, Akadémiá pre politické vzdelávanie v Tutzingu, Nemecké múzeum v Mníchove, Akadémiá pre ochranu prírody a krajiny v Laufene. Často sa to deje v kooperácii s inými centrálnymi inštitúciami, napr. Ministerstvom poľnohospodárstva a pod.

Inštitút pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v Garse a Heilsbronne pre katolícku a evanjelickú náboženskú náuku, Štátne krajinské vzdelávacie stredisko Severného a Južného Bavorska a Seminár pre dopravnú výchovu a prevenciu pred úrazom.

Centrálné doškoľovanie učiteľov na Akadémii v Dillingene sa uskutočňuje pre jednotlivé typy škôl v nasledujúcich proporciách:

|                                |      |
|--------------------------------|------|
| ľudové školy                   | 40%, |
| gymnázia                       | 19%, |
| odborné školy                  | 16%, |
| reálne školy                   | 8%,  |
| špeciálne školy                | 5%,  |
| podujatia pre všetky typy škôl | 12%. |

**Regionálne vzdelávanie** sa realizuje prostredníctvom zmocnencov ministerstva v oblasti gymnázií a reálnych škôl, vládnych radcov v oblasti odborných, špeciálnych škôl (aj prostredníctvom spolupráce s podnikmi a podnikovým vzdelávaním). **Lokálne ďalšie vzdelávanie učiteľov** je s ohľadom na hustotu škôl zmysluplné najmä v oblasti ľudových škôl. Organizujú ho jednotlivé školské úrady v príslušnej oblasti školského dozoru.

Regionálne a lokálne vzdelávanie uskutočňujú centrálné a regionálne vyškolení lektori v **regionálnych vzdelávacích strediskách**, ktoré pracujú v jednotlivých oblastiach Bavorska.

**Školské, interné vzdelávanie učiteľov** pre všetky druhy škôl je v Bavorsku inštitucionalizované formou odborných a pedagogických konferencií priamo na školách (v zmysle služobného poriadku pre učiteľov). Využíva sa pri frontálnom zavádzaní reformy konceptov a inovácií, napr. pri utváraní informačného - základného vzdelávania.

## Plánovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov

Ďalšie vzdelávanie reaguje na kultúrny, politický, technický a sociálny vývoj a ich odraz v školskej realite. Základný program ďalšieho vzdelávania pre jednotlivé typy škôl, učiteľov (najčastejšie v trvaní dvoch rokov) a jednotlivé témy tohto programu vychádzajú z diagnózy

súčasnej školskej skutočnosti a z toho vyplývajúcich potrieb škôl a učiteľov. Ponuka sa orientuje najmä na zmeny učebných plánov a osnov a ich prenos do praktickej činnosti učiteľov, problémy vnútroškolského riadenia, didaktiky a psychológie vyučovania, na riešenie problémových pedagogických situácií vo vyučovaní, v škole i mimo nej, na aktuálne psychosociálne problémy žiakov a mladistvých a pod.

Obsahové plánovanie Bavorského ďalšieho vzdelávania učiteľov koordinuje Akadémiá pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v Dillingene, ktorá od roku 1971 existuje ako centrálné miesto vzdelávania učiteľov. Túto kompetenciu realizuje v úzkej spolupráci s regionálnymi vzdelávacími strediskami a Štátnym inštitútom pre školskú pedagogiku a výskum vzdelávania v Mníchove. Po konzultácii s ministerskými zmocnencami pre gymnázia, reálne školy a referentami ďalšieho vzdelávania v odborných, ľudových a špeciálnych školách sa tento program predkladá na schválenie koordinačnej komisie Ministerstva. Zmyslom takejto širokej spolupráce je to, aby sa prostredníctvom jednotlivých cieľových predstáv, spoločnej realizácie, vzájomnej pomoci a dopĺňovania dosiahla čo najvyššia efektívnosť vzdelávania učiteľov a vytvorili sa podmienky pre zlepšenie pedagogických kvalít škôl.

## Rozsah ďalšieho vzdelávania učiteľov

Štatistika o ďalšom vzdelávaní učiteľov v Bavorsku hovorí, že v priemere sa ponúka každému učiteľovi možnosť zúčastniť sa na vzdelávaní viac ako 2,5 dňa za rok, resp. každý druhý rok 1 týždeň. Napr. celkový počet účastníckych dní za rok 1989 bol 263 095 a pri počte 95 738 učiteľov v šk. roku 1988/89 to činí 2,75 dňa ďalšieho vzdelávania na jedného učiteľa.

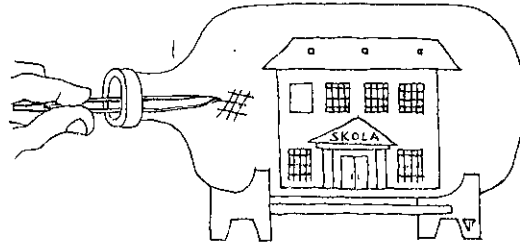
## Kto vzdeláva učiteľov

Počet lektorov vo všetkých typoch ďalšieho vzdelávania učiteľov v Bavorsku každoročne presiahne číslo 2 500. Súvisí to s bohatosťou a rôznorodosťou ponuky a počtom rôznych vzdelávacích podujatí, napr. len v Dillingene sa za 1 rok uskutoční viac ako 500 školiacich akcií (zvyčajne v trvaní 3-5 dní).

Nasledujúce údaje ukazujú prehľadne štruktúru a zastúpenie lektorov podľa toho, kde zamestnanecky pracujú (priemer z posledných rokov):

|   |        |
|---|--------|
| základná a stredná škola, špeciálna škola   | 42,12% |
| inštitúcia ďalšieho vzdelávania             | 11,41% |
| riadiace školské inštitúcie a školský dozor | 11,18% |
| vysoké školy a rezortné výskumné ústavy     | 12,99% |
| rôzne kultúrne a spoločenské inštitúcie     | 12,15% |
| hospodárska oblasť                          | 4,80%  |
| cirkevná oblasť                             | 0,08%  |
| iné oblasti                                 | 5,27%  |

Vysoké zastúpenie lektorov z radov kvalitných učiteľov (42,12%) odráža skutočnosť, že funkcie ďalšieho vzdelávania sú položené v rozvoji pedagogickej praxe za participácie tých učiteľov, ktorí sú schopní teoretickej reflexie vyučovacieho procesu a aplikácie teórie do vyučovania. To sa odráža aj v 22,6% zastúpení riadiacich a vzdelávacích inštitúcií pre učiteľov. Zastúpenie vysokých škôl, výskumných ústavov a ďalších organizácií, firiem je podstatne menšie, avšak nevyhnutné pre efektívnosť ďalšieho vzdelávania.



### Záver

Diferencovaný systém ďalšieho vzdelávania učiteľov v Bavorsku pokrýva ako sieť celú krajinu. Je široko odborne, pedagogicky koncipované a predpokladá harmonické spolupôsobenie koncepcného plánovania, riadenia škôl a systému ďalšieho vzdelávania učiteľov. Vyžaduje premyslenú koncepciu a kooperáciu riadiaceho centra s inštitúciami ďalšieho vzdelávania a spätné väzby zo škôl. Len tak sa zabráni skostnateniu v rozvoji školského systému a kvality práce škôl.

## EKOLOGICKÁ VÝCHOVA - AKO ĎALEJ?

M. Hrozičák, SPŠ Michalovce

V tejto tak dramatickej, neobyčajne zaujímavej a inšpirujúcej dobe, keď sa Slovensko stáva samostatným a nezávislým štátom, mnohí múdri a rozhladení ľudia zdôrazňujú, že jeho budúcnosť je v rozhodujúcej miere v rukách jeho obyvateľov. Každý si tu musí nájsť svoje miesto ako občan, i ako príslušník určitého profesijného zoskupenia. Osobitne sa zdôrazňuje úloha školy a učiteľa. Myslím si, že úsilie každého pedagóga na každom type školy by malo byť zamerané na splnenie základného cieľa: zaručiť, aby predmet, ktorý vyučuje, v stanovenej miere prispel k naplneniu profilu absolventa tej-ktorej školy. Profil absolventa by potom mal poznať nielen každý učiteľ, ale aj každý žiak, ba dokonca každý rodič. Naplniť profil absolventa znamená pustiť zo školy do života mladého občana, ktorý bude pre spoločnosť prínosom.

Stanovenou mierou je tu učebný plán, ktorý svojou týždennou hodinovou dotáciou určuje rozsah učebnej látky a tým aj jej podiel na úrovni všeobecného vzdelania, prípadne odbornej kvalifikácie absolventa strednej školy. A tak nijaký vyučovací predmet na škole nie je zbytočný, ani menejcenný i keď nie je, ako taký, predmetom maturitnej skúšky. Z tohoto hľadiska by sme mali posudzovať aj zavedenie predmetu základy ekológie, resp. ekológia na tých školách, kde táto problematika nie je v dostatočnej miere zaradená do odborných predmetov. Ponechávam teraz bokom otázku týždenného hodinového rozsahu stanoveného v učebných plánoch, jeho zaradenia do 1. ročníka, aj obsahu preberaného učiva, pretože to je problém, ktorý zaujíma skôr odborníkov, a zameriam sa len na otázku chápania potreby tohoto predmetu z hľadiska žiakov, učiteľov iných predmetov i rodičov.

Vedú ma k tomu najmä dva dôvody:

1. Postoj rodičov a tým aj žiakov. Uvediem príklad:

triedny učiteľ informoval rodiča, že jeho syn má z predmetu základy ekológie z odpovede známku dostatočnú, načo rodič reagoval: "Základy ekológie? To je to, čo kedysi občianska náuka" - a mávol rukou, usúdiac zrejme, že sa nič až tak zvláštneho nedeje, veď ide len o niečo nepodstatné, okrajové, teda málo dôležité.

Ukazuje sa, že nutnosť ekologického vzdelania sa ešte nestala vnútorným presvedčením širokej verejnosti a ekologické hľadiská nezohrávajú ešte potrebnú úlohu ani v každodennom praktickom konaní ľudí, ani pri ich rozhodovaní v odborných záležitostiach spojených s fungovaním ekonomiky nášho štátu.

2. Absolvent strednej školy bude nielen odborníkom, ale aj občanom, obyvateľom obce, ktorý svojím konaním prispeje k zlepšovaniu alebo zhoršovaniu jej životného prostredia. Za ideálny by som považoval stav, keď gazdinka bude dobrovoľne, z vnútorného presvedčenia zhromažďovať prepálený tuk z vyprážania mäsa, občas ho odnesie do obecného kontajnera na to určeného a "neufahčí" si situáciu tým, že ho bude vylievat do drezu. Uvedomí si totiž, že tým tak zaťaží obecnú čističku odpadových vôd, že táto nebude schopná plniť svoju funkciu a to bude mať negatívne dôsledky na životné prostredie jej bydliska.

Ale absolvent školy bude aj rodič a ak od útleho veku nebude svojím deťom vštepovať také zásady, ako je dodržiavanie čistoty a poriadku okolo seba, nutnosť ochraňovať a neničiť prírodu, dobre sa správať voči vrstovníkom atď., potom vzniknú také deformácie ich osobností, ktoré bude veľmi ťažké v budúcnosti naprávať. Absolvent školy bude však tiež aj manžel či manželka, a teda tvorca rodiny, v ktorej vzťahy budú dobre alebo zle formovať psychický stav a hodnotový svet mladej generácie so všetkými z toho vyplývajúcimi dôsledkami.

Z naznačeného vyplýva, že bolo nevyhnutnosťou, aby sa sformoval vyučovací predmet, ktorý vcelku bude zohľadňovať vyššie uvedené skutočnosti, a tým by sa práve mal stať predmet základy ekológie. Toto sa nemôže ponechať len ako prívěsok k odborným a iným všeobecnovzdelávacím predmetom, i keď, pravdaže, aj ony musia brať do úvahy ekologické hľadiská.

Osobitným problémom je otázka, kto tento predmet má vyučovať, pretože odborná špecializovaná príprava sa ešte len začína. Najbližšie k tomu má učiteľ biológie, ktorý je však na odborných školách s technickým zameraním len zriedkavou výnimkou. A tak, pretože celkový týždenný počet hodín tohoto predmetu je aj pri napr. dvadsaťtriednej odbornej škole len 5 hodín, ostane výuka na pleciach tých zariadení, ktorí sú ochotní venovať čas a energiu na získanie potrebných odborných vedomostí a vyučovať tento predmet nie ako zbytočnú záťaž dopĺňujúcu jeho pracovný úväzok, ale ako disciplínu, ktorá by mala pomôcť zmeniť postoj celých generácií ku svojmu životnému a pracovnému prostrediu. Z toho hľadiska by mali vedenia škôl túto prácu aj hodnotiť - napríklad hmotnou zainteresovanosťou zakotvenou vo vnútornom platovom predpise.

Bude treba zvážiť vhodnosť názvu predmetu základy ekológie, resp. ekológia. Vhodnejší by snáď bol názov životné prostredie, aby sa zohľadnila celá šírka problému. Aj v praxi sa totiž aj pojem životného prostredia zužuje len na prírodu a zabúda sa na jeho umelú (stavby, komunikácie, byty, výrobné zariadenia atď.) a sociálnu zložku. O to viac ekológia ako veda o vzťahu organizmov a prostredia a organizmov navzájom zväzda k sústreďeniu sa len na prírodnú zložku životného prostredia. Vo svojich dôsledkoch má však vplyv každej

zložky životného prostredia na človeka rovnocenný význam. Chorému je totiž už jedno, či dvanásťnikový vred získal z nesprávnej výživy alebo z dlhotrvajúceho psychického stresu, zapríčineného zlými pomermi v rodine alebo na pracovisku. Keby si to však bol uvedomil predtým, mohol by mu predísť. Hlavným cieľom výuky ekológie na väčšine stredných škôl teda nebude vychovávať odborníka ekológa - s vysokou odbornou špecializáciou, ale priemerného obyvateľa, ktorý je však natoľko vzdelaný a rozhladený, že bude aktívne pracovať na skvalitnení svojho prostredia, schopný zaujať stanovisko v diskusii o jeho blízkej i vzdialenejšej budúcnosti, spolurozhodovať o ekonomických aktivitách, ktoré v ňom prebiehajú, alebo budú prebiehať, a to vždy z dlhodobejších hľadísk, ako sú tie, ktoré síce prinesú okamžitý ekonomický efekt, ale neskoršie dôsledky budú veľmi nepriaznivé. Musíme sa usilovať sformovať presvedčenie, že človek je nútený do svojho prostredia zasahovať, ale tento zásah musí byť zodpovedne zvážený, všestranne a starostlivo posúdený a musí tiež pochopiť, že každá krajnosť v akejkolvek aktivite je škodlivá.

Týchto niekoľko poznámok som zvolil ako námietku na zamyslenie sa. Budem veľmi rád, ak kolegovia svojimi názormi a pripomienkami pomôžu skvalitniť ekologickú výchovu našej mládeže.

*Lomidreuo*

*Kedy bytosť rozprávková  
u šarvancovi spoznáme?  
Keď okolo paneláhu  
všetky stromce doláme*

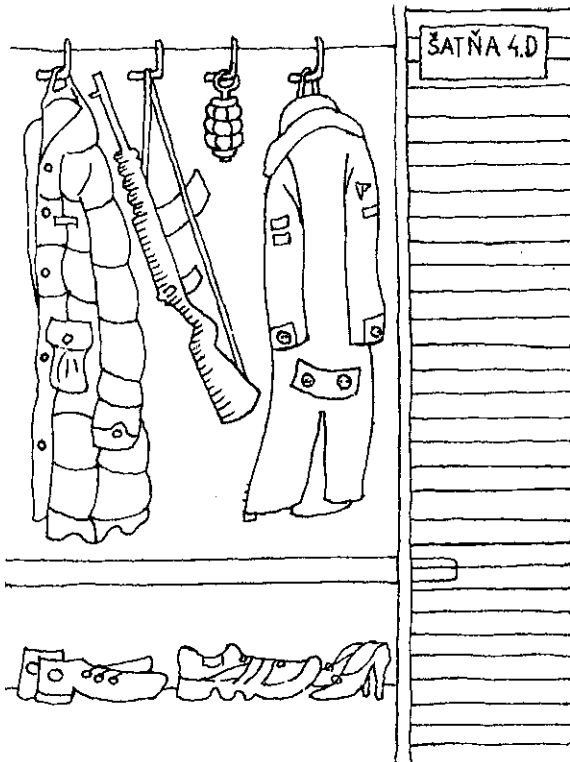
*J. Bíly*

## HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA VYUČOVANIA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

J. Gál, Metodické centrum Banská Bystrica

Vyučovanie ľudských práv patrí k neodmysliteľnej stránke demokratizácie a humanizácie školského systému. Vo vyspelých krajinách permanentná výuka ľudských práv má svoju tradíciu, a aj dobré výsledky. U nás táto stránka vyučovania na školách bola a je zaradená do predmetu občianska náuka, resp. náuka o spoločnosti a reflektuje malú časť učebného celku v rámci predmetu. Navyiac, orientácia je zameraná na formálne oboznámenie žiakov so základnými medzinárodnými dokumentami, resp. rozborom štruktúry ich jednotlivých článkov. A to je skutočne veľmi málo. Je potrebné, aby sme výchovu k ľudským právam spojili s výchovou k demokratickému občianstvu, pretože ľudské práva v škole, t.j. ich výuka a realizácia zároveň predstavujú humanizáciu

školskej komunity, čo je prvým krokom k humanizácii celej spoločnosti. Na tejto ceste máme čo doháňať. Nemáme dobrú tradíciu vo vyučovaní ľudských práv - skôr naopak, tradíciu si budeme musieť vybudovať, ak chceme, aby naša mládež vyrástla na sebavedomé, odvážne a morálne angažované individuality, ktoré dokážu vystúpiť a poukázať na všetko to, čo človeka ponizuje, degraduje, ktoré sa postavia proti pošliapávaniu ľudskej cti a dôstojnosti. Ak sa chceme zaradiť medzi vyspelé demokratické spoločnosti, je najvyšší čas, aby sme sa k výchove k demokratickému občianstvu postavili solídnu výukou ľudských práv predovšetkým na stredných školách. V tejto súvislosti je nutné odstrániť tradičné neefektívne formy orientované na mechanické memo-



rovanie obsahu jednotlivých dokumentov o ľudských právach.

Mimoriadne dôležitá je však skutočnosť, že ak chceme vychovať statočných a dôsledných čitateľov základných ľudských práv z našej mládeže, potrebujeme mať najprv schopných pedagógov, ktorí musia byť s myšlienkou práv človeka vnútorne identickí. Mali by to byť ľudia, ktorých obsahom vedomostí nebudú poznatky získané vo VUML a na iných komunistických školeniach, ale humanistická metodika fenomenologických typov založená na účasti a zážitku.

Metodické centrum v Banskej Bystrici v spolupráci s Metodickým centrom Prešov vlni a predvlni uskutočnilo seminár o metódach vyučovania ľudských práv na škole. V tejto súvislosti je potrebné spomenúť iniciatívu I. Tureka, ktorý predstavil solídne formy vyučovania ľudských práv na základe netradičných metódik, ako sú

brainstorming, heuristická, situačná, dramatická metóda a pod.

V tomto školskom roku školenie učiteľov o ľudských právach sme spojili s úvodom do etickej výchovy, ktoré realizujeme pre stredoškolských profesorov z gymnázií a stredných odborných škôl. Zámer sa nám vydaril, veľmi dobre. Spolupracujeme s Nadáciou M. Šimečku. Uskutočnilo sa trojdňové sústredenie na tému Škola ľudských práv pre 30 účastníkov. Nadácia M. Šimečku vyplnila program školenia zahraničnými lektormi z Austrálie (Sanderson High School - Dr. Skerchtly, W. Bury, S. Hooper, M. Bradley), USA (Utica College of Syracuse University New York - Prof Theodore S. Orlin), ako aj významnými slovenskými odborníkmi z oblasti ľudských práv (Prof. Kusý, Dr. Ondrušek, Dr. Babincová, J. Kviečinská). Jeho ktorého význam bol v tom, že akcentoval autonómne myslenie, nové postoje vo výchove a k žiakom. Celkový modul seminára o výchove k ľudským právam sa skladal z troch foriem:

- a) **prednášok** (Pôvod a význam ľudských práv. Základné dokumenty o ľudských právach. Neformálne iniciatívy a hnutia v boji za ľudské práva.)
- b) **seminárov** (Trest smrti. Ľudské práva pre deti.)
- c) **výcvikového kurzu-workshopu** (práca v skupinách-Hodnotová orientácia žiakov stredných škôl. Predsudky a postoj kmenšinám. Reflexia LP v aktívnom prežívaní.)

Patrí ku cti Nadácie, že pri záverečnom hodnotení jeden z účastníkov školenia, PhDr. Pilarčík z Gymnázia v Námestove povedal, že dlhé roky chodil na rôzne školenia, ale po hodine, dvoch z nich vždy odišiel, pretože ho nezaujali a nemohol ich počúvať. Školenie, ktoré usporiadalo Metodické centrum s Nadáciou M. Šimečku v rozsahu vyše 30 hodín od začiatku do konca bez problémov vydržal sledovať. Na druhej strane lektor Nadácie Prof. Th. S. Orlin vyhlásil, že s tak dobrým učiteľským kolektívom počas troch dní v živote ešte nepracoval. Teda obojstranne dobrý pocit, ktorý zaväzuje a celkom určite prispieje k demokratickej výchove na stredných školách v stredoslovenskej oblasti.

Odporúčame školským správam, metodickým centram, metodickým oddeleniam, aby využili spoluprácu s Nadáciou M. Šimečku a prispeli tak k humanizácii a demokratizácii nášho školského systému prostredníctvom vyučovania ľudských práv.

### ZAÚJEMCOM O INZERCIU !

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHLADY za výhodných podmienok.

Blížšie informácie získate v redakcii.

Adresa: METODICKÉ CENTRUM, Horná 97, 974 46 Banská Bystrica.

Telefón: (088) 425 71, 417 07, 546 64.



## ETICKO-FILOZOFICKÝ ZÁKLAD OBČIANSKEJ VÝCHOVY

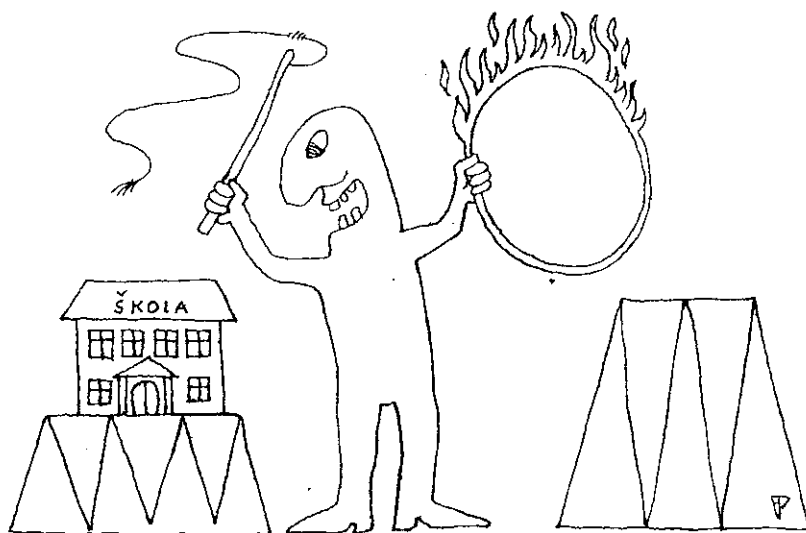
J. Šlosiar, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB Banská Bystrica

Doterajšie skúsenosti z uskutočňovania zmien v predmete občianska náuka naznačujú, že je to proces nesmierne zložitý a podmienený množstvom faktorov, ktoré ho bezprostredne ovplyvňujú. Je to proces, ktorý sa uskutočňuje v započatom dialógu medzi prezentáciou rozmanitých názorov a predstáv o tom, aké výchovné úlohy a ciele by mal tento predmet plniť na jednotlivých stupňoch a typoch škôl. Dnes už možno spomedzi nich jasnejšie identifikovať dve základné tendencie v koncipovaní nielen nového obsahu, ale i názvu predmetu. Obe sú v súlade s vývojom reforiem v našom školstve.

Oproti zástancam doterajšej podoby výchovy k občianstvu sa čoraz výraznejšie presadzuje etická výchova do obsahu predmetu na základných školách a má snahu presadzovať sa i v nižších ročníkoch stredných

človeka s určitými ekonomickými aktivitami, politickou vôľou a vlastnými predstavami o živote, potom je to výchova nesporne hlboko etická a poznanie jednoznačne filozofické. Bez týchto dvoch kultúrnych zložiek si človek nemôže uchrániť svoju vnútornú slobodu, slobodu názorov, osobného presvedčenia a životného úsilia. Avšak náročné úlohy občianskej pripravenosti človeka môže nový predmet plniť len za predpokladu, že etická výchova v sebe syntetizuje poznanie dejinné, národopisné, antropologické, religionistické, právne, politologické, ekonomické, ekologické, psychologické, sociologické a filozofické. Rovnako i filozofia musí v sebe syntetizovať aj poznanie z príbuzných disciplín. Vyvarováva sa tým akademickej uzavretosti pred praxou, a najmä v gymnázialnom štúdiu vytvára dostatočný teoretický rozhrad pre voľbu určitého odboru vysokoškolského štúdia.

Konštituovanie sa nového predmetu, založeného na eticko-filozofickej báze, predpokladá dôsledné uplatňovanie troch základných prístupov, ktoré potvrdzujú opodstatnenosť jeho obsahovej bázy a mali by zásadne ovplyvniť nielen obsah predmetu, ale i jeho názov, a to v súlade s konkrétnym typom školy. Medzi tieto prístupy patrí analýza historického vývoja predmetu v našich podmienkach. Ďalej je to analýza súčasného stavu výučby predmetu vo vyspelých pedagogických sústavách, s dôrazom na európske kultúrne tradície. A napokon je to analýza našich konkrétnych podmienok, ktoré v rozhodujúcej miere determinujú úlohy



odborných škôl a stredných odborných učilišť. Druhou tendenciou je výraznejšie preferovanie výučby základov spoločenských vied a filozofie vo vyšších ročníkoch stredných škôl a gymnázií. Zviditeľňovanie týchto tendencií predurčuje eticko-filozofickú bázu, na ktorej by sa mal obsah predmetu konštituovať. Má to svoje opodstatnenie v tom, že etická výchova je posunom výučby viac do emocionálnej, imperatívnej, predkritickej roviny praktickej filozofie, zatiaľ čo filozofické videnie sveta a identifikácia človeka v ňom je možná až na vyššom stupni intelektuálneho vývoja žiaka nadobudnutím schopnosti filozofickej syntézy. Ak tu má výchova k občianstvu plniť základné úlohy a ciele, to znamená formovať

a ciele tohto učebného predmetu.

Uvedené prístupy umožňujú systematicky postupovať v zásadnej reforme obsahu predmetu a v hľadaní jeho adekvátneho názvu. Zároveň potvrdzujú, že jednostranná preferencia len "čistej" etickej alebo filozofickej výučby je rovnako škodlivá, ako aj ich absencia v podobe fundamentálneho syntetizujúceho činiteľa, cez ktorý si človek utvára ucelené názory a predstavy o svete a uvedomuje si seba v ňom.

Učebné predmety podieľajúce sa na výchove človeka k občianstvu majú v našom školstve veľkú tradíciu a zohrali významnú úlohu vo vývoji duchovnej kultúry nášho národa. Mnohé skúsenosti sú využiteľné i v sú-

časnosti. Už Malý školský zákon z roku 1922 určil občiansku náuku a výchovu s akcentom na mravnú výchovu ako samostatný vyučovací predmet s dvoma hodinami týždenne, a to v každom ročníku národných a meštianskych škôl, ako i v učňovských prípravách. V najvyšších ročníkoch stredných škôl a v 3. a 4. ročníku gymnázií sa vyučovali základy psychológie, logiky, noetiky, ontológie, etiky, estetiky, sociológie a dejín filozofie, a to v predmete filozofická propedeutika. Postup od etickej výchovy ako ústrednej integračnej zložky k výučbe filozofických disciplín malo svoje opodstatnenie v tom, že filozofická syntéza je možná až na vyššom stupni intelektuálneho vývoja žiaka. Možno v tom vidieť i analógiu so základnými tendenciami zachovať v súčasnom období uvedenú postupnosť konštituovania nového obsahu predmetu na eticko-filozofickom základe.

Bohaté tradície a skúsenosti z vyspelých pedago-

### *Požiadavka*

*Požiadavka doby silnie:  
Násilie rob nenásilne.*

*J. Bilý*

gických sústav nám umožňujú zahrnúť do obsahu predmetu i také významné princípy demokratického školstva, ako sú objektívnosť, apolitichnosť a nadstraníckosť. Rešpektujúc tieto princípy, novokoncipovaný obsah zabraňuje ideologizácii predmetu a vytvára priestor na prejavenie názorov a slobody presvedčenia žiaka ako budúceho občana demokratickej spoločnosti. Žiak nemôže vstupovať do občianskeho života s nanútenými ideologickými predstavami v súlade s určitými mocenskými ambíciami vládnúcich politických síl, ale sám si musí nachádzať svoje občianske postavenie v bohatosti spoločenského života za pomoci školy.

Novokoncipované učebné osnovy predmetov podieľajúcich sa na výchove k občianstvu sú výrazom prehlbovania vedeckosti, objektívnosti, nadkonfesionálnosti a nadstraníckosti obsahu štúdia v súlade s ideami humanity, tolerance a praktickými požiadavkami fungovania demokratickej spoločnosti. Pripravované učebné osnovy, ktorých návrh vypracovala Odborná komisia MŠV SR, sú zostavené tak, aby vytvárali čo najväčší priestor pre slobodné rozhodovanie učiteľa, ktorý má uskutočňovať výber učiva v súlade so základnou orientáciou žiaka či študenta v danom type školy.

## HUMANIZÁCIA ŠKOLY V PRAXI alebo: NA JEDNEJ OTVORENEJ HODINE LITERATÚRY

B. Šimonová, Metodické centrum Banská Bystrica

Humanizácia a demokratizácia školy sa dnes skloňujú v akýchkoľvek súvislostiach tak často, že mám obavy o ich sfrázovanie, podobu slov, za ktorými sa bude ukrývať benevolencia, absencia serióznej práce na sebe, absencia pochopenia zo strany vedenia potrieb učiteľa ďalej sa vzdelávať v rovine odbornej i psychologicko-pedagogicko-didaktickej.

Sú však, tak ako boli aj v minulosti, učitelia, ktorí hľadajú a usilujú sa tvoriť pedagogicky. Na dôkaz toho môžem uviesť otvorenú hodinu Mgr. Ľubora Králik z Gymnázia Vavrinca Benediktího Nedožerského v Prievidzi. Problematiku otvorenej hodiny, ktorá má svojich prívržencov i nepriateľov necháme teraz bokom. Pozrime sa, čo nám p. Králik ponúkol. Bola to dvojhodinovka (spojené hodiny slovenčiny a estetiky) na tému Barok v umení a literatúre. Barok je látka 1. ročníka a žiaci sa musia pasovať s filozofickou náročnosťou materiálu a sú schopní ho zvládnuť na pamäťovej úrovni.

Mgr. Králik sa sústredil na inú oblasť zvládnutia učiva, na emocionálnu. Priestorom vyučovania sa stal barokový piaristický kostol v Prievidzi a pomôckami sa stali fresky, sošky, obrazy kostola a zároveň organová hudba - skladby J. S. Bacha. Organizácia hodiny bola tiež

netradičná. Na úvod prečítal žiak úryvok z románu Jozefa Braneckého Fráter Johannes. Úryvok sa časovo dotýkal obdobia baroka a bol v ňom obraz bojov našich predkov s Turkami, ich utrpenie i morálna sila. V ďalšej časti sa uskutočnila prehliadka obrazov kostola s výkladom pátra rektora piaristického kolégia Kollára.

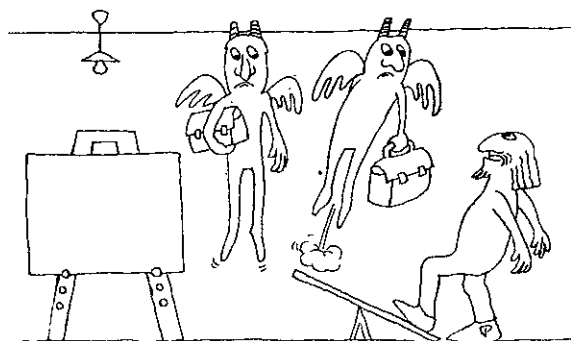
Po úvodných motivačných častiach pracoval pán Králik s textami Terezy z Avily, Torquata Tassu, a Andreasa Gryphiasa. Texty dostali žiaci rozmnožené, v materiáli sa nachádzala aj ukážka z literárnovednej state V. Černého Baroko a jeho poezie. (V. Černý - český literárny vedec, ktorý v minulom období nesmel publikovať.)

Samotná práca s textom bola založená na premyslene formulovaných otázkach, ktoré žiakov priviedli k definovaniu základných znakov baroka, k charakteristike jeho symbolov, pochopeniu životného pocitu barokového človeka, k jeho filozofii. Na záver dvojhodinovky urobila Mgr. Králiková - učiteľka estetickej výchovy, stručný výklad baroka z estetického hľadiska.

Čo získali žiaci? Bez tradičného výkladu v spolupráci s učiteľom dospeli k poznaniu základných črt baroka. Čo je však dôležitejšie, dostalo sa im aj emo-

cionálneho poznania, sami zažili cez vnímanie priestoru a jeho charakteristik, cez básnický obraz pocit malosti a vznešenosti barokového človeka. Čiastočne pochopili jeho mysticismus a asketizmus.

Okrem toho dostali žiaci nenásilne informácie o Jozefovi Braneckom (tiež zakázanom autorovi). Cez literárnovednú poznámku získali vedomosť o Václavovi Černom. Vyžadovanými odpoveďami na dobre formulované otázky sa cibila ich štylistická zručnosť, rozvíjala sa schopnosť riešiť interpretačné problémy za pomoci integrovanej analýzy a formovala sa ich literárna i estetická skúsenosť.



## DIKTÁT? ÁNO, ALE INAK

V. Chovancová, SPŠ J. Murgaša Banská Bystrica

Diktát je jedinou z foriem práce, nie veľmi obľúbenej medzi žiakmi, ktorú učiteľ používa aj na hodinách cudzieho jazyka. Čo je vlastne diktát? V mnohých prípadoch za diktát považujeme to, keď učiteľ diktuje text a úlohou žiakov je napísať ho. Učiteľ potom napísaný text kontroluje a hodnotí. Ak učiteľ vystupuje pri diktáte ako hlavná a riadiaca zložka, považujeme ho za klasický diktát. Avšak diktát môže byť aj iný. Môže sa stať tvorivou, komunikatívnou činnosťou, pri ktorej sa žiak stáva aktívnym účastníkom. Kým pôvodný diktát je pre žiakov zdrojom stresu a nie je objektívnym odrazom žiakových vedomostí, diktát moderný môže byť prifaľzlivým nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľa. Nie je len formou, ako preveriť vedomosti žiaka, ale slúži hlavne na rozvíjanie, precvičovanie a upevňovanie vedomostí, schopností a zručností. Ak chceme, aby sa diktát stal netradičnou, zaujímavou a efektívnou činnosťou, mali by sme používať nové metódy pre staré cvičenie: Závisí to od nasledujúcich faktorov:

1. Kto diktuje:
  - učiteľ
  - hlas z nahrávky
  - 1 žiak diktuje ostatným
  - žiak diktuje sám seba (ak si text sám nahral na pásku v jazykovom laboratóriu)
2. Kto vyberá text na diktovanie:
  - autor učebnice
  - učiteľ
  - žiaci (z viacerých textov si vyberú text na diktovanie, napr. podľa zaujímavosti)
3. Dĺžka textu:
  - jedno slovo
  - jedna veta
  - slovák z určitého významového celku (potraviný, odevy, vlastností, podstatné mená, slovesá, číslovky...)
  - odstavec súvislého textu

- celý súvislý text (napr. krátka poviedka, vtip...)
4. Spôsob diktovania:
    - šepot
    - hlas rozpráva a nediktuje
    - hlas spieva
    - hlas diktuje na pozadí hudby
    - hlas nediktuje, ale diktujúci znázorňuje obsah výpovede mimikou
  5. Čo má žiak písať:
    - píše celý text
    - píše celý text a okrem toho vyjadruje vlastný názor k napísanému textu
    - píše len vybrané časti textu (časti textu určí učiteľ alebo žiaci)
    - píše text tak, že ho prispôsobujú vlastnému názoru alebo životnej situácii (môže niektoré časti textu zmeniť)
    - nepíše, ale kreslí
  6. Kto diktát opravuje:
    - sám učiteľ
    - sami žiaci
    - žiaci navzájom
    - počítač
    - neopravuje nikto, namiesto opravy nasleduje diskusia o javoch v diktáte

### Prečo používať diktát?

Diktát má svoje klady aj zápory. Ak je žiak nie na diktát systematicky pripravovaný, môže mať negatívny vplyv na jeho výkon a motiváciu. Diktát je dôležitou metódou, ako cvičiť poslušnosť a písomnú podobu jazyka zároveň. Žiaci sú počas diktátu aktívni po celý čas a rovnako sú aktívni aj po skončení diktátu. Diktát môže byť odrazovým mostíkom ku komunikácii a zamestnáva veľkú skupinu žiakov. Učiteľ by si mal diktát a prácu s ním dopredu premyslieť a pripraviť. Diktát môže byť jednou z foriem predtextovej činnosti a môže byť vhodnou motiváciou k čítaniu časopisov alebo literárnych diel v cu-



dzo m jazyku. Diktát môže mať okrem vzdelávacej funkcie aj oddychový charakter, ak je robený zábavnou formou a použitý po prebratí určitého tematického celku, ktorý vyžadoval pozornosť a sústredenosť žiakov. Možnosť práce s diktátom je skutočne veľa a je len na nás, učiteľoch, ktorú si zvolíme. Na záver uvádzam niekoľko príkladov, ktoré sa osvedčili v mojej praxi.

### 1. Vyber a napíš

Učiteľ diktuje text, žiaci píšú len určené slová podľa toho, ktorý gramatický alebo lexikálny jav chce učiteľ precvičiť, napr. nepravidelné slovesá, číslovky, predložky, príslôvky, slovná zásoba z určitého lexikálneho celku a pod.

### 2. Obrázkový diktát

Učiteľ diktuje vety, žiaci nepíšu text, ale kreslia obsah textu. Po skončení diktátu žiaci opisujú svoje kresby, porovnávajú ich. Na záver môžu žiaci porozprávať alebo napísať vlastný príbeh podľa svojho obrázku.

### 3. Živý magnetofón

Učiteľ vystupuje v úlohe magnetofónu a žiaci riadia rýchlosť diktovania podľa svojho želania pokynmi: Stop, Go back to..., Go on. Učiteľ poslúcha ich pokyny. Nakoniec si žiaci kontrolujú diktát medzi sebou tak, že si navzájom vymenia zošity. Používajú pri kontrole originálny text diktátu.

### 4. Urči kategóriu

Žiaci si do zošita nakreslia tabuľku s kategóriami:

|     |       |       |      |
|-----|-------|-------|------|
| see | touch | smell | hear |
|-----|-------|-------|------|

Učiteľ diktuje slová, napr.: sea, Bratislava, ghost, snow, fly... Žiaci zapisujú do stĺpčeka slová podľa svojej asociácie. Nakoniec diskutujú zaradenie slov, napr.: I can hear a fly when I'm sleeping in the morning.

### 5. Prázdne miesta

Učiteľ diktuje vety. V každej vete vynechá určité slovo (sloveso, podstatné meno alebo prídavné meno...). Namiesto chýbajúceho slova učiteľ fľesne rukami, alebo povie "blank". Úlohou žiakov je doplniť slovo podľa vlastného názoru. Na záver učiteľ prečíta celý text alebo prehrá nahrávku s textom. Žiaci si kontrolujú správny výber doplnených slov.

### 6. Otázky/Odpovede

Učiteľ diktuje otázky. Žiaci píšú a hneď napíšu aj odpoveď na danú otázku. Otázky sa môžu týkať rôznych preberaných tematických celkov (rodina, informácie o sebe, mesto...).

### 7. Posol a pisár

Učiteľ rozdelí súvislý text na časti, toľko častí, koľko je

v triede dvojíc. Rozmiestni časti textu na rôznych miestach v triede alebo na chodbe. Žiaci pracujú vo dvojiciach, jeden z dvojice je posol a chodí čítať text a diktuje ho svojmu partnerovi, ktorý je v úlohe pisára. Posol diktuje len toľko textu, koľko si zapamätá na jeden raz, čiže sa musí k textu niekoľkokrát vrátiť. Každá dvojica má určenú časť textu (A,B,C,D,...). Keď je text prepísaný, dvojice sa zídu a usporiadajú časti textu do súvislého celku a vznikne pôvodný príbeh.

### 8. Napíš príbeh

Učiteľ nadiktuje slová (7-8) z vopred vybraného textu. Počet slov závisí od dĺžky textu. Žiaci majú z daných slov napísať príbeh. Žiaci pracujú vo dvojiciach. Na záver každá dvojica prečíta svoj príbeh a porovnajú ho s originálom.

### 9. Oporné slová - príbeh

Učiteľ číta text alebo púšťa nahrávku. Žiaci si značia oporné slová (robia si poznámky). Na základe poznámok - oporných slov napíšu príbeh, ktorý si vypočuli. Kontrolujú si vlastnú verziu s originálom. Variáciou tejto činnosti môžu byť nadiktované titulky z novin alebo časopisu. Žiaci si vyberú titulok, na základe ktorého napíšu článok. Nakoniec čítajú svoje texty a kontrolujú si ich s originálom.

### 10. Nepravidelné slovesá

Učiteľ číta text. Žiaci počúvajú a vypisujú len slovesá do stĺpcov: pravidelné (nepravidelné). Slovesá píšú v základnom tvare. Nakoniec sa tvary sloves vypíšu na tabuľu a žiaci tvoria minulé čas alebo prídavné.

Spracované podľa knihy P. Davis, M. Rinvoluceri: Dictation (New methods, new possibilities)

### O diktovaní

*Diktovať, hl'a, začal iným.  
Bezpochyby  
nebude už robiť  
(pravopisné) chyby.*

*J. Bily*

## ZAÚJÍMAVOSŤ A PRÍŤAŽLIVOSŤ vyučovacej hodiny ako motivačné zdroje

Z. Rusková, SOU elektrotechnické Banská Bystrica

Požiadavky na efektívnosť a zvýšenie úrovne vyučovania cudzích jazykov si vyžiadali prehodnotenie používaných metodických postupov, prehodnotenie celej výchovno-vyučovacej činnosti z hľadiska najnovších poznatkov z oblasti jazykovedy, didaktiky, psychológie a pedagogiky. Hlavnou myšlienkou riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu je komunikatívny princíp, zameranie sa na získanie a zvyšovanie komunikatívnej kompetencie žiaka. Pri vyučovaní cudzieho jazyka dochádza k určitému rozporu, ak porovnáme jazyk ako živý systém a umelú situáciu v triede, kde žiak necíti reálnu potrebu komunikovať v cudzom jazyku. Tento rozpor je možné prekonávať navodzovaním komunikatívnych situácií, v rámci ktorých žiak rieši rozličné úlohy. Zaújímavosť a príťažlivosť vyučovacej hodiny je dôležitým motivačným momentom. Jednou z možností je didaktická hra. Dôležité je mať stále na mysli, že učenie nemá byť pre žiaka ťažkou prácou, alebo násilne vynútenou povinnosťou. Úspech výučby v nemalej miere podmieňuje aj nenútená atmosféra na vyučovacej hodine. Možno ju

dosiahnuť hrou, piesňou, pohybom a minimalizovaním psychického napätia, spôsobujúceho stresové situácie.

Na základe mojich doterajších skúseností môžem potvrdiť, že hra vytvára dobrú emocionálnu atmosféru v triede, zvyšuje aktivitu a tvorivosť žiakov, prispieva k združovaniu a solidarizovaniu žiakov, hra ľudsky zblízuje učiteľa so žiakmi. Pri hrách treba mať na mysli, že žiaci sa učia hovoriť po anglicky, preto musia mať veľa možností použiť angličtinu v skutočných alebo im podobných situáciách. Skvelým pomocníkom je Metodické centrum v Banskej Bystrici a British Council, ktoré poskytujú široké možnosti prostredníctvom seminárov a prednášok k tomu, aby bola vyučovacia hodina zaujímavá a príťažlivá. Nielen hrou, ale i piesňou sa môže hodina cudzieho jazyka zatráktívniť a zároveň sa zamerať na rôzne gramatické javy, výslovnosť, slovnú zásobu a iné.

Chcem poďakovať pracovníkom Metodického centra a British Council, že poskytujú kvalifikovanú pomoc nám všetkým, ktorí ju potrebujeme.

## UČÍME MATEMATIKU DOBRE?

L. Topol'ský, Metodické centrum Banská Bystrica

Úspešnosť prechodu žiakov zo strednej školy na školu vysokú je problém, ktorý vzniká pred mnohými žiakmi, rodičmi ale aj učiteľmi. V súvislosti s týmto problémom je veľmi naliehavé a potrebné odpovedať si a zároveň v celej učiteľskej verejnosti riešiť nasledujúcu otázku: Je v nových a zmenených podmienkach vzdelávania pedagogická práca učiteľov zameraná tak, že jej efektívnosť, obsahové zameranie a výsledky sú odpovedajúce potrebám dnešnej mladej generácie?

Touto, ale aj ďalšími otázkami a problémami, zaoberali sa učelia matematiky na stredných školách stredoslovenského regiónu na stretnutí so zástupcami katedier matematiky vysokých škôl, ktoré sa uskutočnilo koncom roka 1992 v Banskej Bystrici. Prítomní zástupcovia VŠ oboznámili učiteľov SŠ s obsahovým zameraním prijímacích skúšok a s problematikou štúdia matematiky na ich školách. Konštatovali, že úroveň vedomostí a myslenia absolventov stredných škôl nie je na takej zodpovedajúcej úrovni, akú by mali dosahovať budúci vysokoškoláci.

Spoločným menovateľom ich poznatkov boli nasledujúce problémy. Používanie matematických

vzťahov je formálne, čo vedie k mechanickému používaniu postupov pri neštandardných úlohách. Vyskytujú sa elementárne chyby v základnom učive. Nedostatočne sú vytvorené zručnosti pri práci s algebraickými výrazmi a pri riešení nerovníc. Slabšie sú vedomosti z grafov elementárnych funkcií a v celkovom grafickom prejave študentov. Zvlášť do popredia vystupuje nedostatočná geometrická predstavivosť.

Uvedené nedostatky patria medzi hlavné, o ktorých sa diskutovalo na stretnutí. Zazneli rôzne stanoviská, návrhy na riešenia, pričom niektoré boli poznačené aj subjektívnosťou pohľadu. Zastavíme sa pri niektorých myšlienkach, ktoré boli vyslovené a čakajú na ďalšie rozpracovanie.

Veľmi zaujímavý bol vzťah známky zo strednej školy a známky z prijímacích skúšok. Väčšina prítomných súhlasila s tým, aby všetci uchádzači o vysokoškolské štúdium vykonali písomnú skúšku. S týmto súvisí aj celkový prospech na strednej škole, ktorý v terajších podmienkach je už anachronizmom a nevytvára absolútne nič o kvalitách študenta v danom predmete.

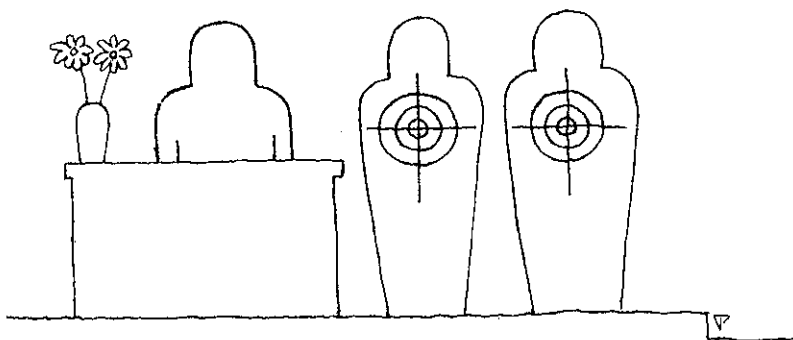
Rozdielnosť v požiadavkách na vedomosti študen-

to z matematiky zo strany vysokej školy bola v minulosti jednou z príčin počítačových ťažkostí pri prechode zo strednej školy na vysokú školu. Tento problém by sa mal riešiť vypracovaním štandardov, ktoré by obsahovali základné učivo a jeho znalosť by bola nutným predpokladom pre vstup na vysokú školu. Je potešiteľné, že na vypracovaní experimentálnych štandardov podieľajú sa v terajšom období spoločne učitelia stredných a vysokých škôl.

Horúcou témou bolo učivo z diferenciálneho a integrálneho počtu na strednej škole. V tomto prípade platí, že niekedy je menej viac. Úlohou študentov na strednej škole je naučiť sa základné pojmy z tejto oblasti a vedieť ich používať v praktických aplikáciách, predovšetkým vo fyzike a geometrii. Je zbytočné strácať čas pri riešení algoritmických úloh, ktoré sa budú znovu riešiť v rámci vysokoškolského štúdia.

Podstatný faktor, ktorý je potrebné zohľadniť pri vyučovaní matematiky, je ten, že sa obmedzila časová dotácia. Táto skutočnosť musí sa nutne prejaviť aj na metódach a formách, ktoré učitelia používajú v rámci vyučovania. Je na nás, učiteľoch matematiky, aby sme prehodnotili svoj systém výučby, ktorý by sa mal stať efektívnejším. V terajšom období nie je najdôležitejšie, aby študenti poznali maximálne množstvo poznatkov a boli typom "chodiacej encyklopédie", ale aby získané poznatky vedeli aplikovať, čo si vyžaduje vlastný tvorivý prístup zo strany študentov, ale aj učiteľov.

Faktor času ovplyvňuje aj nedostatok priestoru na opakovanie a upevňovanie učiva. U absolventov strednej školy sa prejavujú nedostatky v základných matema-



tických činnostiach a algoritmických postupoch. Tento nedostatok je prejavom aj toho, že nie je dostatočná možnosť spoľahlivo vstrebať učivo a získať spätnú väzbu o jeho pochopení.

Na stretnutí sa objavil aj názor, či vyučovanie matematiky naozaj smeruje k tvorivému mysleniu. Určité pochybnosti dokumentujú riešenia takých úloh z prijímacích skúšok, kde treba používať neštandardné postupy a netradičné náhľady na riešenie problému. Stojí za zamyslenie, či v našom vyučovaní neprevažuje učenie postupov a zložitých algoritmov, ktoré vedie len k používaniu konvergentného myslenia.

Na stretnutí odzneli rôzne pohľady na vyučovanie matematiky, pričom táto pluralita názorov odzrkadľovala rôznosť prístupov k uvedenej problematike. Dúfajme, že takýchto stretnutí bude ešte viac a prispesú k skvalitneniu vyučovania matematiky na stredných školách.

## Je preverovanie a hodnotenie vedomostí motivačným podnetom?

D. Jedinák, Inšpekčné centrum Topoľčany

Zásady preverovania a hodnotenia vedomostí ovplyvňujú motivačnú úroveň činnosti žiakov. Zvýrazníme tieto zložky, ktoré môžu pôsobiť na motiváciu štúdia matematiky.

Skúšanie a hodnotenie sú účinnými nástrojmi, ktoré pomáhajú dosahovať stanovené výchovné a vzdelávacie ciele. Každý učiteľ dobre pozná, že práca spojená s touto stránkou vyučovacieho procesu je jedna z najťažších. I keď vieme, ako si ju mnohí z nás vedia "zjednodušiť". Ešte stále je potrebné zdôrazňovať, že preverovanie výsledkov učebnej činnosti je trvalou a organickou súčasťou vyučovania. Pri skúšaní treba pozorne skúmať výsledky samostatnej učebnej práce žiaka, jeho schopnosti osvojovať si fakty, jeho postreh pre odhaľovanie vzťahov medzi javmi. Preverujeme nielen

výsledok alebo obsah štúdia, ale aj proces, akým žiak zvládol, alebo prečo nezvládol učivo. Je potrebné, aby učiteľ pri skúšaní vytvoril priaznivú atmosféru, vychádzajúcu z hlbšieho poznania žiakov. Jasná formulácia otázok, ich forma a typ, sústredenosť a pozornosť učiteľa pri odpovedi žiaka, ovládanie okamžitých reakcií a zodpovedný pedagogický takt, pretože aj mimovoľné gestá, tón hlasu, prísny pohľad niekedy ovplyvňujú situáciu, to sú len niektoré zložky v procese skúšania, ktoré má učiteľ v rukách. Preverovanie vedomostí by malo priniesť aj niečo nové, aktivita a pozornosť všetkých žiakov by nemala poklesnúť. Pedagogické zásady pre preverovanie vedomostí - systematickosť, cieľavedomosť, vzbudenie aktivity žiakov, primeraná náročnosť na žiakov, individuálny prístup k žiakom a objektívnosť



preverovania majú v praktickom a tvorivom využití ešte vždy rezervy.

Presvedčenie o dôležitosti preverovania získaných vedomostí a zručností vo funkcii diagnostickej, spätnoväzobnej (nutnosť opravnej informácie) alebo priamo hodnotiacej ako o podstatných zložkách vyučovania a učenia sa, môže zásadne zmeniť prístup žiakov k preverovaniu. Ak bude previerka získaných poznatkov pre žiakov podstatnou, ba dokonca nutnou (nie nanútenou, ale dobrovoľnou) činnosťou, tak preverovanie bude vhodne plniť aj motivačnú úlohu.

Hodnotenie chápeme ako proces poznávania a posudzovania činnosti žiaka, jeho vedomostnej úrovne, pracovnej a učebnej aktivity, jej prejavov a výsledkov. Zaujímame a vyjadrujeme stanoviská k práci a výkonom žiaka. Dobre premyslená koncepcia hodnotenia ovplyvňuje veľmi výrazne celý proces učenia.

Z hlavných funkcií hodnotenia - kontrolná, informatívna, regulačná, motivačná, diagnostická a prognostická, výchovná, dokumentačná si budeme všimnúť motivačnú funkciu a jej pedagogicko-psychologické aspekty. K hlavným zásadám hodnotenia patrí:

1. Objektívnosť a spravodlivosť pri poznaní celej činnosti žiaka a jej výsledkov.
2. Orientácia na kladné stránky osobnosti žiaka s cieľom pozitívnej motivácie a stimulácie.
3. Vysoká náročnosť na prácu, spojená s úctou k osobnosti žiaka.
4. Poskytovanie spätnej väzby pre učiteľa i pre žiaka informáciou o smere ďalšieho postupu v práci.
5. Poznávanie štruktúry osobnosti žiaka vcelku a vo vývoji.

Hodnotenie prebúda a usmerňuje účasť žiaka na poznávacej činnosti a podnecuje jeho aktivitu. V prostredí školy ovplyvňuje aj štruktúru vzťahov medzi žiakmi navzájom a medzi učiteľom a žiakom. Pôsobí ako sociálna motivácia. Hodnotenie svojou motivačnou funkciou je podstatným faktorom ovplyvňujúcim celú dynamiku činnosti žiakov. Proces hodnotenia má poskytovať zdroj impulzov pre ďalšiu učebnú činnosť.

Mnohé zložky vystupujúce v procese hodnotenia učebnej činnosti sú veľmi silno viazané na systém utvárania hodnôt, kde veľkú úlohu hrá sociálna skupina, rodina a prostredie, v ktorom žiak žije. Celková atmosféra školskej triedy je utváraná aj jednotlivými vzťahmi žiak - učiteľ. Tu platí zásada harmonickej spolupráce na základe hlbokého ľudského prístupu, vždy objektívne, spravodlivo a náročne. Citový vzťah žiaka k učiteľovi dáva možnosť hlbšieho prežívania kladného i záporného hodnotenia. Osobnosť učiteľa má byť významným motivačným faktorom aj v procese hodnotenia. Spôsob skúšania a hodnotenia súvisí s celkovým učiteľovým vzťahom k práci, s jeho výchovnovzdelávacími cieľmi. "Štýl zachádzania so žiakmi významne ovplyvňuje motiváciu, hlavne u starších žiakov, ktorí vyžadujú láskavý vzťah, spravodlivosť, nestrannosť, prísosť, ale aj

vysokú odbornosť, pomoc jednotlivcom i tolerovanie ich názorov." (M. Homola) Činnosť učiteľa pri hodnotení môže byť aktivizujúcim a stimulujúcim činiteľom, ale aj negatívnym faktorom motivácie. Citový vzťah k žiakom vzniká na základe odbornej erudície a pedagogického taktu. Prílišné autoritárstvo, ale aj neohraničená benevolencia by mali byť vždy okrajovou záležitosťou pre väčšinu učiteľov. Plnohodnotná didaktická a psychologická príprava učiteľov má byť zárukou pred nežiadúcimi extrémami v oblasti hodnotenia. Preto treba k tejto problematike pristupovať zvlášť pozorne a vypracovať niektoré konkrétne postupy spojené s vyučovaním matematiky.

Z pohľadu motivačného pôsobenia sa ukazujú nevýhody formálneho klasifikovania bez vecného zdôvodnenia a posúdenia didakticko-pedagogických súvislostí. Len samotná známka nie je účinným motivačným pôsobením. Znamka ako taká nespĺňa požiadavky kladené na hodnotenie s perspektívnym motivačným účinkom. Nevystihuje dynamický charakter procesu preverovania, môže byť iba klasifikáciou výsledného stavu v úzkej stupnici s malou diferenciáciou. Je smutnou skutočnosťou, že viac ako 50% žiakov podvádza v škole preto, že dôležitejšie sú známky ako vedomosti. Poľský pedagóg W. Okoň píše: "Podstatne väčším zlom je skutočnosť, že pre väčšinu našich žiakov sa známky stali z prostriedku cieľom školskej práce. A je celkom možné, že nielen pre žiakov, ale tiež pre rodičov, a čo je najmenej pochopiteľné, aj pre mnohých učiteľov." Fetiš známky je veľmi škodlivý. Ak za známku nestojí poctivá práca žiaka aj učiteľa, ak známka nie je objektívnou klasifikáciou celej učebnej činnosti a dosiahnutých vedomostí a zručností, potom známkovanie je len klamaním žiakov, rodičov a celej spoločnosti. Málo objektívne hodnotenie, a hlavne formálne klasifikovanie nezodpovedajúcou lepšou známku, skrývané za znaky pozitívneho hodnotenia, je ilúziou, ktorá môže byť pre školskú prácu osudná.

Je potrebné hodnotiť, hlavne v priebehu klasifikačného obdobia, slovné, vyjadriť podstatné skutočnosti všetkých zložiek učebnej činnosti, vystihnúť dynamiku žiakovho vývoja, reálne zobrazíť skutočný stav vedomostí a zručností. Dôkladnejšie vecné, slovné a konštruktívne hodnotenie všetkých prejavov žiakov je spravodlivejšie, vernejšie a pôsobivejšie. Má silnejší motivačný účinok. Napriek niektorým ťažkostiam bolo by dobré používať výstižnejšie a podrobnejšie slovné hodnotenie všade tam, kde je to len trochu možné. Slovné priebežné hodnotenie nám umožňuje účinne využiť práve motivačné vplyvy.

#### Zhrnutie

V celom procese preverovania a hodnotenia vedomostí nesmieme zabúdať na motivačné dôsledky pre osobnosť žiaka. Úlohou učiteľa je hľadať a vytvárať príležitosti pre objektívne pozitívne hodnotenie. Situáciám, ktoré vedú k nepriaznivým výsledkom, treba predchádzať. Ak už nastanú, musíme ich riešiť v konštruktívnom

duchu, v podnecujúcej atmosfére, triezvo a reálne.

Paradox prísnej strohosti záporného hodnotenia a tendencie nadmieru neobjektívnej pozitívnej klasifikácie, často vyhrotený do konfliktov, je potrebné zosúladiť nielen v rovine konkrétnej školskej praxe, ale aj v teoretickej oblasti. Jednoznačne jednotné konkrétne kritériá klasifikácie v matematike, s prihliadnutím na trvalé a aplikovateľné poznatky zo základného učiva, môžu prispieť k väčšej objektivite pri posudzovaní dosiahnutej úrovne vedomostí. Neformálny vzťah učiteľa k žiakom, podložený poctivou vyučovacou prácou a uvedením si, že práve trvalé vedomosti a praxou preverené zručnosti sú zdrojom radosti i motívom pre ďalšiu úspešnú aktivitu študenta, môže prispieť práve k tým situáciám, ktoré umožnia konštruktívne hodnotenie i nefalšovanú pozitívnu motiváciu. Dôležitou úlohou všetkých učiteľov

je trpezlivo viesť žiakov k prekonávaniu prekážok, presvedčiť ich o objektívnom pohľade na výsledky svojej práce. Nech je pre nás orientáciou myšlienka J.H. Pestalozziho: "Ani strach, ani trest nech nie sú hlavnými pohnútkami, pomocou ktorých by sme viedli mládež k tomu, čo je pravé a dobré, ale nech to je prívetivosť a láska." Motivačné vplyvy pri preverovaní a hodnotení výsledkov učebnej činnosti sú citlivým ukazovateľom súladu vzdelávacej a výchovnej práce v našich školách.

#### *Rodinná geometria*

*Darmo sa pýtam matematika,  
tiež nevie ako by sa  
do manželského trojuholníka  
rodinný kruh dal vpísať.*

*J. Bily*

## Moje skúsenosti s aplikáciou metódy programového vyučovania

E. Hudečková, SOU obchodné Bratislava

Na strednom odbornom učilišti obchodnom, kde vyučujem už niekoľko rokov, je v odbore predavač jedným z hlavných odborných predmetov obchodná prevádzka. Je charakteristický veľkým obsahom učiva a náročnosťou na pamäť žiakov. Hľadala som preto najvhodnejšie metódy na osvojenie učiva žiakom. Po zoznámení sa s metódou programového vyučovania som si zostavila program a overila som si ho vo vyučovaní na našom SOU.

**Cieľom pedagogického overovania bolo:**

1. Zistiť časové nároky na vyučovanie s použitím programových učebných textov a bez nich.
2. Porovnať výsledky dosiahnuté vyučovacou metódou programového vyučovania s výsledkami dosiahnutými bez použitia programových textov.

Overovanie bolo uskutočnené v troch triedach. Dve z nich sú overovacie a jedna je kontrolná. V kontrolnej triede prebiehalo vyučovanie tradičným spôsobom. Jedna overovacia trieda pracovala len s programom, druhá overovacia trieda pracovala s programom, výkladom učiva a s opakovaním učiva.

**Výsledky overovania môžem zhrnúť nasledovne:**

Žiaci potrebovali na osvojenie nových poznatkov kratšiu dobu, čo predstavuje úsporu času cca 20%. Úroveň vedomostí bola preverená didaktickým testom, ktorý vypracovali všetci žiaci. Celkové hodnotenie testu bolo nasledovné:

| Známkový priemer | Umiestnenie | Trieda                       |
|------------------|-------------|------------------------------|
| 2,82             | 3.          | kontrolná                    |
| 2,03             | 2.          | overovacia (bez výkladu uč.) |
| 1,96             | 1.          | overovacia (s výkladom uč.)  |

Najlepšie výsledky boli v triede overovacej, kde bol realizovaný program s výkladom učiteľa.

Na záver môžem konštatovať, že použitie metódy programového vyučovania má svoje opodstatnenie v predmete obchodná prevádzka. Program však musí byť zaradený uvážene a citlivo. Použitie tejto metódy je vhodné kombinovať s tradičnými vyučovacimi metódami. Vzhľadom na to, že overovanie som realizovala už v 80. rokoch, hľadala som ďalšie účinné metódy, ktoré by spestrili vyučovacie hodiny. Teraz pracujem okrem problematiky vyučovania s modifikáciou programovaného učenia vo dvojiciach. Spočíva v tom, že trieda v závislosti na úrovni vedomostí sa člení na páry, spoločne pracujú na programe a vzájomne si dopĺňujú osvojené vedomosti. V pároch si objasňujú jeden druhému nepochopené miesta, pričom sa navzájom psychologicky ovplyvňujú.

Žiaci, ktorí nadobúdajú nové poznatky pomocou zoskupenia do dvojíc, si zároveň upevňujú vedomosti, lebo v polemike jedného s druhým sa tieto poznatky lepšie osvojujú.

Po realizácii tohto overovania môžem konštatovať nasledovné:

1. Vo dvojiciach pracuje lepší žiak so slabším žiakom, pretože slabý pasívne prijíma učebnú látku a práve to mu

môže pomôcť pochopiť programovaný učebný text.

2. V akejkoľvek kombinácii lepší žiak stráca čas. Táto skutočnosť sa kompenzuje tým, že získané vedomosti sa u neho zachovávajú na dlhšiu dobu, lebo si ich upevňuje pri vysvetľovaní prospiechovo slabšiemu žiakovi.

3. Slabší žiaci získavajú pri práci v pároch s lepším lepšie vedomosti v porovnaní so slabšími, ktorí pracujú individuálne.

**Nedostatky párovej metódy vidím v týchto intenciách:**

1. Pri objasňovaní učebnej látky jedným žiakom druhému vzniká väčší šum v triede.

2. Na osvojenie, zvládnutie učebnej látky (hlavne v slabých pároch) je treba viac času ako pri individuálnom štúdiu programu.

3. Práca v páre závisí na účasti pri vyučovaní každého člena páru.

Je však nesporné, že práca v pároch pomáha upevniť vedomosti, vychováva k vzájomnej pomoci a zodpovednosti za slabého, rieši otázku individuálnej práce so slaboprosievajúcimi žiakmi.

Po troch vyučovacích hodinách som uskutočnila anketu, kde žiaci odpovedali na otázky s takýmito vý-

sledkami:

1. Páči sa vám práca v pároch?

áno 71,3%

nie 9,8%

nie úplne 18,9%

2. Upevnila sa vzájomná pomoc medzi žiakmi?

áno 63,2%

nie 9,8%

nezmenila sa 34,9%

Anketa ukázala, že žiaci radi pracujú v pároch a dokázali pochopiť prednosti tohto spôsobu práce.

Zhrnutie skúseností, ktoré som získala pri použití metódy programovaného vyučovania:

Programované vyučovanie sa javí ako progresívna i efektívna metóda pri vyučovaní predmetu obchodná prevádzka, pretože mobilizuje myšlienkové procesy žiakov. Vyžaduje organizačne zabezpečiť vyučovanie tak, aby žiaci pociťovali pevné vedenie učiteľom, a súčasne samostatne pracovali s programovým textom.

S touto novou progresívnou metódou vyučovania som oboznámila aj ostatných kolégov - učiteľov odborných ekonomických predmetov a majú s ňou rovnako dobré skúsenosti.

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### Early to learn, early to shine

M. Jurčo, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Ešte i dnes si viem jasne predstaviť titulok článku v rubrike EDUCATION anglických novin TIMEŠ. Vyvolal v mojej mysli asociáciu na známe príslovie Early to bed, early to rise makes a man healthy, wealthy and wise. Zatiaľ čo príslovie dáva všeobecnú radu, novinový titulok presvedča o význame predškolskej výchovy v živote jednotlivca. Čím skôr sa začneš učiť, tým skôr vynikneš.

Skrátený variant seriózneho vedeckého výskumu som čítal v lietadle československých aerolínií, keď som sa po mesačnom študijnom pobyte na Univerzite v Birminghame vracal domov. Po celé štyri týždne som sa zoznamoval so systémom a metódami vyučovania anglického jazyka na vysokých školách. Článok Kathy Sylva a Petra Mossa mi ponúkol príležitosť nazrieť aj do predškolskej problematiky. Ich porozuhodne komplexný výskum jednoznačne potvrdil skutočnosť, že deti, ktoré navštevovali materské školy, boli hlbšie motivované pre ďalšiu systematickú školskú prácu, dokázali sa v učive lepšie zorientovať. V štúdiu, neskôr i v zamestnaní boli omnoho vytrvalejší ako ich rovesníci, ktorí boli v pred-

školskom období odkázaní len na opateru rodičov. Uzávery autorskej dvojice boli všakešte ďalekosiahlejšie a odvážnejšie. Podľa nich mládež bez pevného základu predškolskej prípravy (realizovanej podľa učebného plánu) sa častejšie dostávala na políciu, ba i do väzenia, zlyhávala pri riešení zložitejších životných problémov.

Autori štúdie prízvukujú, že predškolská výchova a vzdelávanie detí si zaslúžia omnoho viac pozornosti, ako sa im dostáva. Keď som článok dočítal, bolo mi trochu smutno pri pomyselni, koľko predškolských zariadení u nás doma rušíme. Dozaista nielen pre Angličanov, ale aj pre nás a našu vládu platí konštatovanie: Investment in such a system would pay for itself. S dodatkom: Everyone gains, nobody loses. Čiže investovať do výchovy detí sa vždy oplatí. Každý získa, nikto nič nestratí.

TIMEŠ som požičal susedovi a privrel oči. V tej chvíli sa mi v predstave vybavila prvá stránka novin Birmingham Evening Mail z 2. novembra minulého roku. Bolestne i spýtavo hľadela na mňa zbitá, krvou



podliata a deformovaná tvár starency. Z reportérovho článku nadpísanom *Victim of boy mugger aged 12* som sa dozvedel, že v sobotu napoludnie, teda priam za bieleho dňa dvanásťročný chlapec prepadol neďaleko univerzity 76-ročnú ženu, vytrhol jej tašku s nákupom, zrazil ju na zem, zlomil jej nos a spôsobil mnoho krvných podliatín. V bezvedomí ju nechal ležať na chodníku. Volala sa Winifred - ako moja domáca... Po zoznámení sa s uzávermi Kathy a Petra bol by som veľmi rád vedel, či onen mladistvý delikvent navštevoval predškolské zariadenie... Alebo nie?

Pravdepodobne sa to už nikdy nedozviem. Otvoril som oči, motory lietadla upokojujúco hučali. Vonku už bola hustá tma. Neskoro sme vzlietli: iba lietadlo československých aerolínií nedodržalo letový plán. Z príručnej tašky som vytiahol dva tenké zošitky z praktickej série, ako naučiť deti správne čítať, písať a rátať - v súlade s cieľmi národných osnov (*National Curriculum*). Súhlasil som s autormi, ktorí pripomínali, aby rodičia a učitelia nezabúdali, že pokiaľ ide o schopnosti, deti sa jedno od druhého podstatne líšia. Každé dieťa má svoj vlastný štýl, svoju vlastnú metódu učenia sa. A každý dospelý, ktorý chce dieťa čomusi naučiť, nemal by nikdy zabudnúť presvedčiť sa, či dieťa má pocit úspešného zvládnutia úlohy...

Páčilo sa mi, ako vysokoškolskí pedagógovia pracujú s adeptmi na učiteľské povolanie. Mal som možnosť presvedčiť sa o tom ako hosť birminghamských "dvojčeniec" - Newman and Westhill Colleges. Spolu so School of Education tvoria Pedagogickú fakultu. Všetky spolu sú súčasťou veľkého univerzitného komplexu, ktorého vznik siaha presne na začiatok nášho storočia.

Mal som možnosť vybrať si, kde pôjdem. Azda najpohostinnejšie ma prijal na Nexman College. Objavil som ju akoby náhodou, celkom na okraji mesta neďaleko vodnej nádrže. Keď som sa dozvedel, že vznikla v roku Pražskej jari, bola mi ešte bližšia. Všetci tu poznali Dubčekovo meno, uvedomovali si význam jeho politiky pre mierové spolužitie národov a rovnako ako ja strachovali sa o jeho život po automobilovej havárii... Keď som sa vracal domov, už som vedel, že havária mu bola osudná v neodvolateľnom slova zmysle. Times priniesol na pamiatku Dubčeka až 3 články v jednom čísle.

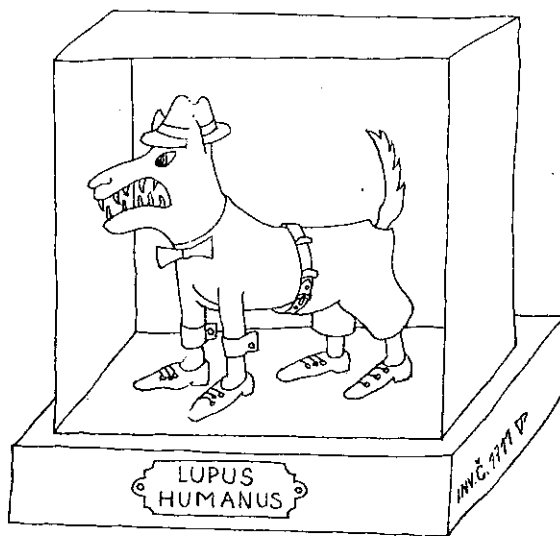
Prekvapilo ma, keď som v prospekte oboch colleges našiel otvorene deklarovať to, za čo sa my začíname pomaly hanbiť, totiž potrebu každodenného spojenia školy so životom. Pre nich je celkom prirodzené: ak stúpa počet

žiakov na základných školách, učiteľské prípravky musia vyškoliť dostatočný počet pedagógov. Ale nielen školských pracovníkov, aj aktivistov pre mládežnícke organizácie a cirkevné komunity. Každý z nich plní špecifické poslanie v spoločnosti. Nie, naozaj sa nerozpakujú otvorene formulovať veľký cieľ, lebo dobre vedia, že učiteľ má veľký podiel na formovaní nových generácií multirasového, multikultúrneho, multikonfesionálneho, multietnického mesta. V takomto etnicky a kultúrne pestrom prostredí je obzvlášť zodpovedné a mimoriadne náročné vzdelávať a vychovávať deti. Zrejme tu bude treba hľadať odpoveď na otázku, prečo je Birmingham mestom škôl. A knižníc. A divadiel... Neverte totiž encyklopédiám, že Birmingham, druhé najväčšie mesto Anglicka, je priemyselným gigantom. Je to predovšetkým mesto krásnej architektúry, modernej i starej, mesto parkov i vodných nádrží a prekrásnych "ramenatých" dubov... Ale pre mňa bolo predovšetkým mestom škôl, knižníc a vynikajúcich pedagógov.

Zatiaľ čo my sa usilujeme svetu vyrovnáť tým, že chceme naše vysokoškolské kádre čo najrýchlejšie povedečtiť (rýchlym udeľovaním akademických a vedeckých hodností a zvyšovaním "vedeckej" náročnosti učebných plánov a osnov), oni z hľadiska profilácie študenta a jeho budúcej pripravenosti pre prax dávajú dôraz na získanie praktických návykov a zručností. Z tohto aspektu osobitný význam nadobúda metodika a školská prax, resp. prax v oblasti, v ktorej bude absolvent školy pracovať. Prednášky nie sú pre nich dominantné (v tejto oblasti sa im vyrovnáme, možno ich v niečom aj predstihujeme). Ale to, čo sa nám treba od nich učiť, to je spôsob vedenia seminárov a umenie kontaktu pedagóga so študentom. Ak na prednáške zostáva pedagóg oddelený od poslucháčov (v amfiteátrovitých Lecture Theatres) nielen veľkou vzdialenosťou, ale aj vyvýšeným pódium a katedrou, na seminároch sa stáva akoby jedným z nich. Približuje sa im v maximálnej miere. Pokiaľ ide o skupinu s menším počtom poslucháčov, všetci si zasadnú

do štvorca alebo do kruhu a profesor sedí medzi nimi. Nijako sa od nich neľíši, iba ak vekom a, pravdaže tým, že besedu usmerňuje. Zdá sa mi, že práve v záujme zrušenia odstupu si profesor Thornton na seminárne cvičenie obliekol obnosený kabát s prederaveným lakťom (ináč chodil vždy starostlivo oblečený).

Na cvičeniach sa prezentujú predovšetkým samotní študenti. A to tak, že na základe textov riešia istú úlohu najprv v men-



ších skupinách, neskôr ich názory zhrnie "hovorca skupiny". Každý študent je na diskusiu dobre pripravený, každý má dielo prečítané a vyslovuje svoj osobný názor. Učiteľ je koordinátorom a režisérom debaty. Ide o stimulovanie tvorivého myslenia a tréning predstavivosti. Táto tendencia je všeobecná a metóda podnecovania tvorivého myslenia i tvorivej umeleckej aktivity sa udomácnila nielen vo vyučovaní odborných predmetov, ale prenikla aj do náboženskej výchovy. Tak, ako zasvätené pracovala s textom Maggie Moore v Newman College, nie menej kvalifikovane si na hodine náboženstva počínal mladý katechéta. Moja osobná skúsenosť môže navyše vydať svedectvo aj o fakte, že Komenského predstava o škole hrou a skrze hru prenikla aj do kostolov. Na Všetechsvätých reverend Canon Keith Withington vo farskom kostole sv. Františka celkom prirodzene vstúpil pred oltárom do kruhu detí, aby ich premyslenými otázkami i názornou výtvarno-divadelnou aktivitou priviedol k pochopeniu, čo je to svätosť a aké sú jej atribúty. Odrazu som pochopil, že pojmy workshop (tvorivá dielňa) a worship (bohoslúžba) majú k sebe veľmi blízko nielen pre svoju zvukovú podobu...

Po tejto skúsenosti ma už vôbec neprekvapilo, keď som zistil, že pri birminghamskej katedrále existuje funkcia výchovného a vzdelávacieho poradcu. On a niekoľkí ďalší učitelia-dôchodcovia pracujú s mládežou systematicky a podľa syláb, rešpektujúcich základné témy Národného Curricula, pričom vôbec sa neobmedzujú na otázky čisto náboženské, ale rešpektujú potreby slobodného a všeobecne rozhladeného človeka. Nevychádzajú zo striktných chápaných zásad cirkevnej komunity, ale berú do úvahy fakt existencie ľudí bez vierovyznania v multikonfesionálnom svete. Aj náboženské a cirkevné hodnoty chápu ako hodnoty patriace do univerzálnej kultúrnej výbavy dnešného moderného človeka.

Jedno slnečné nedeľné predpoludnie som sa vbral na prechádzku k metodistickému kostolíku. A keďže, ako tvrdí birminghamský prozaik D. Lodge v názve

jedného zo svojich univerzitných románov - svet je malý - priam osudovo som tam stretol Andrew Coulsona, docenta z Univerzity of Birmingham, Angličana, ktorý vie, kde je Slovensko a aké sú jeho súčasné problémy. Jeho otvorenosť a srdečnosť akoby bola naočkovaná slovenskou pohostinosťou (Andrew už bol niekoľkokrát služobne v Banskej Bystrici), pozval ma na light meal do rodiny a večer sme sa išli pozrieť na predstavenie do blízkej strednej školy. Program nacvičili žiaci organizovaní vo Federácii mladých divadelníkov. Tému DVERE vypísalo mestské predstavenstvo a žiacke súbory ponúkli obecnstvu jej svojskú divadelnú inkarnáciu. Malí i väčší hrali s nadšením a nefalšovaným pôžitkom z hry a vlastnej tvorivosti. Spontánny bol aj záujem rodičov. Družne vedľa seba sedeli dospelí bielej, bledej i čiernej pleti...

Neubránil som sa porovnaniam s naším, veľmi často povýšeneckým vzťahom k Rómom. Ale v duchu sa mi vynorila aj skupinka bezdomovcov, apaticky sediaca na dlažbe neďaleko impozantnej Birminghamskej knižnice. Pred vnútorným zrakom sa mi mihla aj mladá mamička s dieťaťom na rukách, prosíaca o milodar v blízkosti katedrály sv. Filipa.

Po skončení predstavenia pozvala nás na pohárik likéru Andrewova svokra. Bývala v Queen Mother House - domove dôchodcov pre učiteľov. V jej pohodlnom byte, zariadenom staromódnym nábytkom, cítil som sa príjemne, rozhovor bol úprimný, teplý. Nechcelo sa mi odtiaľ odísť... Až u tejto stareny som totiž precítil hlbokú symboliku motívu dverí - ako ho vo svojej dramatickej etude stvárnil mladí herci. Dvere nás obyčajne od vonkajšieho sveta oddeľujú, ochraňujú nás pred nebezpečenstvom. Urobia však ozajstný zázrak, ak ich dokážeme v pravý čas otvoriť - v chladnom múre neznášanlivosti a nepochopenia.

Svet je vskutku malý! No nech bude aj niekoľkonásobne menší, vždy a všade bude predovšetkým hlboko a často i nepochopiteľne protirečivý.

## ŠKOLSTVO V RAKÚSKU

B. Kosová, PF UMB Banská Bystrica

Školstvo v Rakúsku sa riadi školským zákonom z roku 1962. Zmeny v školstve sa realizujú tzv. postupnou reformou, teda nemení sa celý zákon, ale postupne sa novelizuje (napr. od roku 1971 do r. 1989 bolo prijatých 7 noviel tohto zákona). Mimochodom, na každú zásadnú zmenu v školskom zákone je potrebná 2/3 väčšina hlasov v Národnej rade Rakúska, čím je zabezpečené, že pri zmene politickej moci nedôjde v školstve k väčším výkyvom.

Škola je v Rakúsku chápaná ako sociálna inštitúcia, kde učiteľ koná prácu a žiak, resp. rodič, je zákazník, ktorý berie jej výsledky. Pre všetky deti bez rozdielu platí

"rovnosť šancí" (bezplatná návšteva všetkých verejných škôl, bezplatné učebnice, bezplatné cestovné do školy, bezplatné poistenie, školský príspevok pre chudobnejšie nadané deti). Štartovacia čiara je teda rovnaká, avšak jednotlivé typy a stupne škôl zabezpečujú absolventom istý sociálny status, zo všetkých typov škôl nemožno postúpiť na vyššiu či vysokú školu.

Prevaha všetkého rakúskeho školstva je štátna. Okrem štátnych škôl existujú aj školy cirkevné, súkromné a alternatívne. Štát však platí platy učiteľov na všetkých typoch škôl. Neštátne školy sú rovnocenné so štátnymi len vtedy, ak dosiahnu "právo verejnosti". Školy

s právom verejnosti môžu vydávať rovnocenné konco-ročné, resp. maturitné vysvedčenia.

V Rakúsku je 9-ročná povinná školská dochádzka. Vyučovanie začína prvý pondelok v septembri a trvá 10 mesiacov. Riadi sa podľa centrálne stanovených učebných plánov, ktoré však obsahujú veľké množstvo voliteľných predmetov. Učebné osnovy sú postavené len všeobecne. Učiteľ má veľkú voľnosť pri ich naplňovaní. Napr. môže si vybrať z viacerých druhov učebníc, schválených ministerstvom školstva, pre určitý predmet, ročník. Môže však použitie učebníc kombinovať, prípadne učebnice nepoužiť vôbec. Najmä experimentálne školy pracujú iba s pracovnými listami, ktoré fotia pre každého žiaka na fotiacich strojoch, ktoré sú v každej škole bežne k dispozícii.

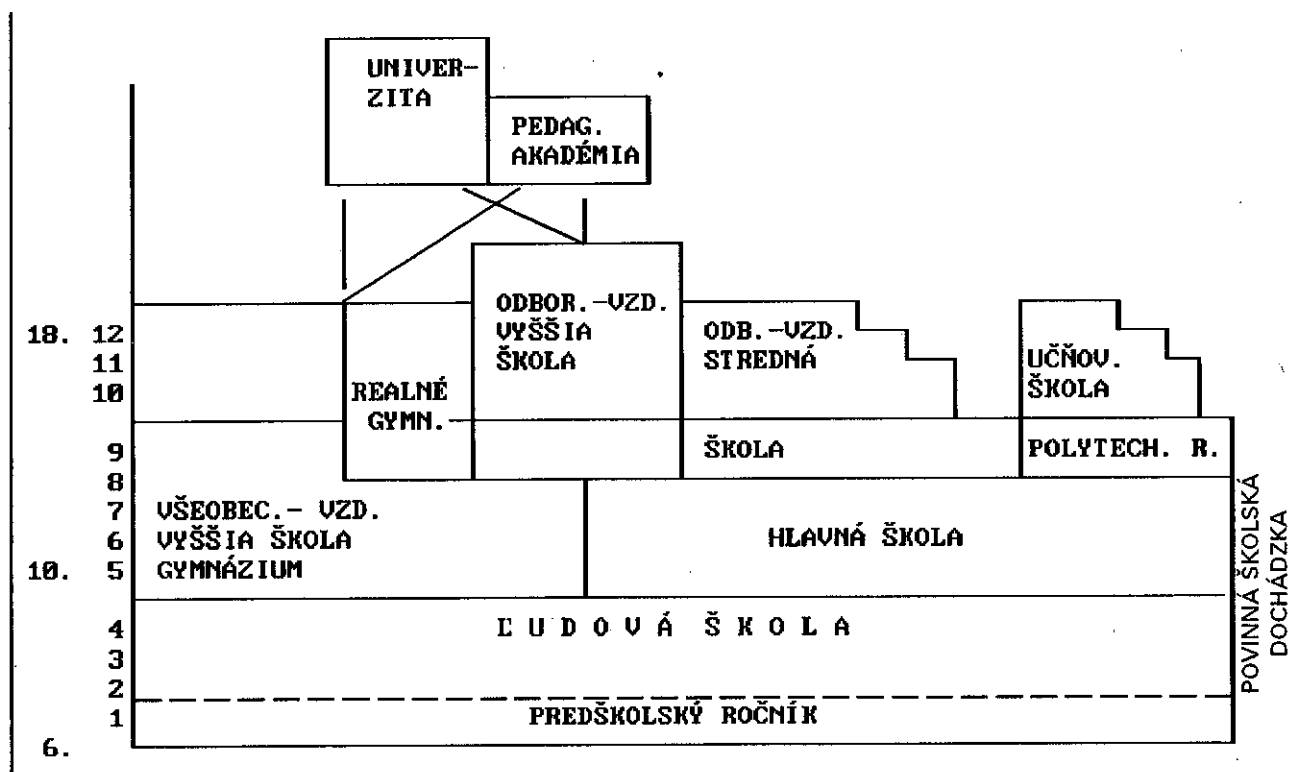
Jeden z najaktuálnejších problémov rakúskeho školstva je vzdelávanie detí cudzincov spoločne s rakúskymi deťmi (multikultúrna výchova). Len vo Viedni je okolo 35 000 detí juhoslovanskeho a tureckého pôvodu. Tieto deti majú triedy so svojimi učiteľmi, zachováva sa ich právo vyučovania v materinskom jazyku, absolvujú zvláštne kurzy nemeckého jazyka, aby sa mohli vo vyšších ročníkoch vzdelávať v nemčine.

#### Základná, resp. ľudová škola (Volkschule)

Trvá 4 roky a má za úlohu poskytnúť deťom ele-

mentárne vzdelanie. Maximálny počet detí v triede je 30. Triedu vedie celé 4 roky jeden triedny učiteľ. Pre deti, ktoré dosiahnu školský vek, ale nedosiahli školskú zrelosť, je možné vytvoriť v škole tzv. predškolský ročník. V ľudovej škole sa učia predmety: nemecký jazyk - čítanie, písanie, matematika, vecné učivo, náboženstvo, hudobná, výtvarná, telesná výchova, pracovné vyučovanie. Od 3. ročníka je povinný jeden cudzí jazyk, a to 1 hodinu týždenne, len komunikatívnou formou. V 1. ročníku sa učia deti písať len tlačnými písmenami a až v 2. ročníku písanými. Pri písaní sa nehodnotí krasopis, ale správnosť a zmysluplnosť textu. Vyučovanie náboženstva zabezpečuje príslušná cirkev. Rodič môže dieťa odhlásiť z vyučovania náboženstva, od 14. roku rozhoduje o tom samotný žiak. Vo veľkom množstve rakúskych škôl 1. stupňa sa začína klasifikovať známami až v 3. ročníku, a to len nemecký jazyk a matematika, príp. i náboženstvo. Dovtedy je hodnotenie slovné, žiak dostáva slovné vysvedčenie, ktoré popisuje jeho schopnosti a výsledky v jednotlivých predmetoch, ako aj jeho osobnostné vlastnosti a vzťahy k ostatným deťom. Znamka z nemeckého jazyka a z matematiky vo 4. ročníku ľudovej školy je dôležitá pre ďalšiu budúcnosť dieťaťa. Do gymnázia totiž môže postúpiť len žiak, ktorý z oboch predmetov nemal horšiu známku ako dvojku.

### Štruktúra rakúskeho školstva



### Hlavná škola (Hauptschule)

Trvá 4 roky a poskytuje žiakom základné všeobecné vzdelanie. Po prvých 8-10 týždňoch sú deti v nemeckom jazyku, matematike a v cudzom jazyku rozdelené do výkonnostných skupín A, B, C, v ktorých sa potom uplatňujú maximálne (A), štandardne (B) a minimálne (C) učebné osnovy. V určených termínoch, raz za polrok, je možný prechod žiaka do inej výkonnostnej skupiny, podľa dosahovaných výsledkov. V každej skupine sa klasifikuje známami od 1 do 5, čím sa rozširujú možnosti klasifikácie, a aj slabší žiaci, ktorí boli zaradení do skupiny C, tak môžu byť jednotkári.

Na hlavnú školu nadväzuje polytechnický ročník. Je určený na ukončenie povinnej školskej dochádzky pre tých, ktorí nebudú ďalej študovať, alebo pôjdu do robotníckych povolání.

### Všeobecno-vzdelávacia vyššia škola - gymnázium

Gymnázium je 8-ročné a delí sa na dva stupne po 4 roky. Na nižšom stupni majú prvé 2 ročníky rovnaký učebný plán ako výkonnostná skupina A na hlavnej škole. Druhé dva roky si žiak volí niektoré predmety podľa toho, na ktorú vetvu gymnázia bude postupovať vo vyššom stupni. Na vyššom stupni (druhé 4 roky) sa táto škola delí na gymnázium (so zameraním na jazyky, latinčinu a gréčtinu), na reálne gymnázium (matematika, fyzika, rysovanie) a na hospodársko-vedné gymnázium (chémia, ekonomika, pracovné vyučovanie). V jednotlivých vetvách sa počet voliteľných predmetov pohybuje od 8-12 hodín týždenne. Gymnázium je ukončené skúškou zrelosti, ktorá oprávňuje k štúdiu na vysokej škole alebo akadémii. (Na väčšinu VŠ sa nastupuje bez prijímacích pohovorov.) V Rakúsku existuje nový typ jednotnej školy - Gesamtschule, v ktorej sú súbežne popri sebe triedy hlavnej školy, gymnázia a reálneho gymnázia.

### Odborné školy

- 5-ročná odborná-vzdelávacia vyššia škola, zameraná na ekonomiku, zahraničný obchod, technické poľnohospodárske, lesnícke odvetvia, cestovný ruch, ale aj na učiteľstvo v materských školách, je ukončená skúškou zrelosti a oprávňuje k štúdiu na vysokých školách,
- 4-ročná odborná-vzdelávacia stredná škola, zameraná na umelecké, priemyselné, dievčenské odvetvia, sociálne odbory a pod. bez skúšky zrelosti,
- 220 odborov v učňovských školách, ktoré za 2-3 roky poskytujú 20% teoretického a 80% praktického vzdelávania.

### Príprava učiteľov

Učitelia pre gymnáziá sa pripravujú na univerzitách. Štúdium prevažne teoretického charakteru trvá najmenej 9 semestrov. Po štátnych záverečných skúškach musia absolventi stráviť 1 rok v učiteľskej praxi a až potom dostanú diplom o ukončení štúdia.

Učitelia ľudových a hlavných škôl sa pripravujú

na pedagogických akadémiách v 6-semesterálnom štúdiu. Na prijatie na akadémiu je potrebná maturita z nemeckého jazyka a matematiky a talentové prijímacie pohovory z oblasti hudobnej, telesnej a komunikatívnych zručností. Obsah štúdia je rozdelený na 3 časti: 1/3 humanitné vedy (pedagogika, psychológia, sociálne vedy, školské právo, náboženská pedagogika), 1/3 odborné didaktiky všetkých predmetov a 1/3 školskej praxe, ktoré sú podobného charakteru, ako u nás. Polovicu súvislej praxe musia študenti absolvovať na škole v meste a polovicu na vidieku. Štúdium končí záverečnými ústnymi skúškami z 2 humanitných vied a 4 didaktík.

Učiteľ ľudovej školy má úväzok 24 hodín a učiteľ hlavnej školy 23 hodín týždenne. Existujú však tzv. odpočítateľné hodiny, ktoré sa od tohto počtu odpočítavajú za určité povinnosti napr. triedníctvo, pričom však priama vyučovacia činnosť nesmie klesnúť pod 19 hodín. V rakúskych školách môžu pôsobiť aj pomocní učitelia. Napr. v dvoch paralelných triedach má pomocný učiteľ 9 hodín úväzok v jednej triede, 9 hodín v druhej triede a zostatok úväzku venuje napr. pravidelnému podpornému vyučovaniu slabších žiakov, prípadne detí cudzincov.

### Záver

V Rakúsku je zákonne umožnené experimentovanie v školách. Súčasne môže experimentovať maximálne 10% škôl a dobré výsledky experimentu sa zavádzajú do školského systému. Tak napr. po úspešnom experimente od školského roku 1986/87 je možnosť zriaďovať integrované triedy pre spoločné vyučovanie zdravých a postihnutých detí. V tejto triede môže byť najviac 20 detí, z toho maximálne 4 postihnutí žiaci. Trieda má triedneho učiteľa a druhého učiteľa - špeciálneho pedagóga. Vyučovanie je spoločné, ale podľa individuálnych učebných osnov, netradičnými vyučovacími formami.

Možnosťou experimentov a potom ich následnou realizáciou si rakúsky školský systém zachováva sústavný dynamický rozvoj a umožňuje zavádzanie nových vedecko-technických poznatkov do školskej praxe.

*Výčitka*

*Prečo chcete do cudziny  
ľudia dobrí,  
vari už náš tuzemský rum  
nie je dobrý?*

*J. Bily*

## NIEKOĽKO POSTREHOV O FINANCOVANÍ STREDNÝCH ŠKÔL V HOLANDSKU

A. Albert, SPŠ Košice

Prednedávnom sme sa vrátili z dvojtýždňového študijného pobytu v Holandsku. Okrem iného sme študovali systém financovania stredných škôl v tejto krajine. Niektoré postrehy možno budú zaujímavé i pre vás.

Je všeobecne známe, že Holandsko je krajinou tulipánov a veterných mlynov, má okolo 15 miliónov obyvateľov a Rotterdam je bránou Európy i najväčším prístavom sveta. Holanďania sú veľmi priateľskí a otvorení. Tvrdia, že nemajú čo skrývať pred susedmi, pred verejnosťou. Na oknách rodinných domov chýbajú záclony. A keď sú, tak iba symbolické. Celý deň, ale hlavne večer po zapnutí svetiel vidíte každému do obývačky, do kuchyne, do taniara... V školách sú triedy oddelené stenami zo skla. V prípade, že sú murované, tak sú v nich okná aj do chodby, aby každý videl, že v triedach sa pracuje. Kabinety pre učiteľov, kancelárie, ale aj riaditeľňa majú po celý deň pootvárané dvere.

Po nástupe do hromadných dopravných prostriedkov sa vám určite niekto prihovorí. Nič to, keď neviete holandsky, pretože okrem tohto jazyka každý Holanďan rozpráva anglicky aj nemecky.

Životnou filozofiou Holanďanov je, že taký malý národ, akým sú Holanďania, sám nič nezmože. Sú zástancami spoločnej Európy. Odmietajú konflikty. Snažia sa riešiť všetko konsenzom.

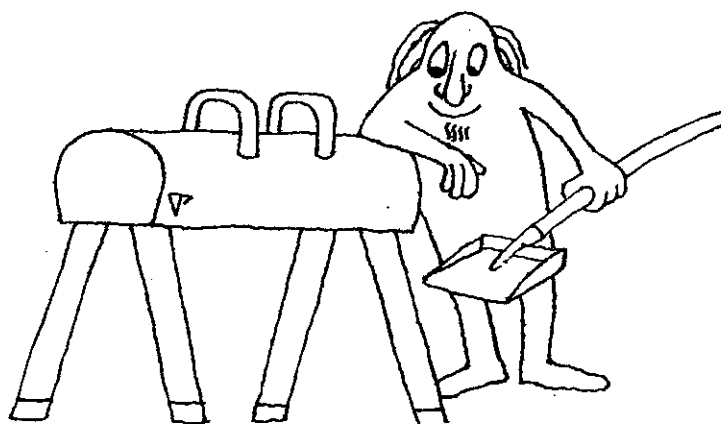
Holanďania veľmi veľa peňazí investujú do školstva a vzdelávania. Je to asi 20% z národného dôchodku (ak mám správne informácie, u nás len okolo 5 až 6%).

Na začiatku roka škola dostane "balík" peňazí od ministerstva školstva (rovnako ako u nás školy s právnu subjektivitou). Lenže tieto balíky sú rozdielne. Odborné školy dostanú väčší "balík" ako napr. ekonomická škola alebo gymnázium. Konkrétne stredné odborné školy dostali v roku 1992 1 887,- guldenov na jedného žiaka, stredné ekonomické školy iba 1 372,- guldenov.

Okrem týchto peňazí každá stredná škola dostala na jedného učiteľa 90 650,- guldenov, na asistenta 52 903,- guldenov a na ostatných zamestnancov 74 020,- guldenov a tieto príjmy tvoria mzdový fond.

Určitou zaujímavosťou je, že riaditeľ nemá úväzok, teda neučí, a preto je zaradený medzi zamestnancov školy (nie medzi učiteľov).

Ďalšie peniaze dostanú školy na svoju prevádzku 9 500,- guldenov na každého žiaka, t.j. keď škola má dostatok žiakov, má aj dostatok peňazí, a keď nie, tak si môže zavrieť svoje brány. Také je to jednoduché. Preto prebieha obrovský boj o žiaka. Škola sa všemožne propaguje. Robia sa otvorené dni, snažia sa žiakom vyjsť



v ústrety v každom smere. V Holandsku naozaj platí, že učiteľ je pre žiaka, a nie opačne, ako si to my niekedy nahováráme.

Na investície, na modernizáciu do sumy 250 000,- guldenov škola nedostane nič. Tieto peniaze si škola musí získať, alebo vyhospodáriť sama. Môže ich získať napr. od sponzorov, z vedľajšej hospodárskej činnosti, môže si zobrať pôžičku a pod. Investície nad 250 000,- guldenov samozrejme financuje ministerstvo školstva - štát.

Zaujímavé sú aj údaje o počte učiteľov a zamestnancov. Na strednej odbornej škole na 16,5 žiakov pripadá 1 učiteľ. Na ekonomickej škole na 19,5 žiakov. A u nás? Podľa môjho prepočtu len asi 10 žiakov na jedného učiteľa (na SPŠ). Samozrejme treba zohľadniť aj to, že v laboratóriách učiteľom pomáhajú asistenti. Na strednej odbornej škole napr. na 66,5 žiakov pripadá 1 asistent, na ekonomickej škole na 281 žiakov.

Na každom type strednej školy pripadá 1 zamestnanec (okrem učiteľov a asistentov) na 53,2 žiakov. To znamená, že napr. SPŠ s počtom žiakov 165 môže mať 10 učiteľov, 2,5 asistentov a troch zamestnancov, vrátane riaditeľa (môže mať napr. jedného riaditeľa, jednu sekretárku a jednu upratovačku, alebo riaditeľa, zástupcu riaditeľa a sekretárku, ale potom si musia upratovať sami).

Financovanie školstva samozrejme ani v Holandsku nie je jednoduchou záležitosťou. Podrobná analýza by vyžadovala dlhšie štúdium. Tento článok preto berte iba ako postrehy učiteľa zo Slovenska.



# AKO A ČO SA ŠTUDOVALO NA STREDNEJ PEDAGOGICKEJ ŠKOLE JÁNA KOLLÁRA V TURČIANSKYCH TEPLICIACH V ROKOCH 1870/71 - 1910/11

M. Lobotka, SPgŠ Turčianske Teplice

V školskom roku 1991/92 si Stredná pedagogická škola Jána Kollára v Turčianskych Tepliciach pripomína 120. výročie svojho založenia. Svoju históriu začala písať v Kláštore pod Znievom.

Uhorský parlament v druhej polovici minulého storočia odhlasoval zákon, podľa ktorého boli založené učiteľské prípravky v Leviciach, Modre, Spišskej Novej Vsi a v Kláštore pod Znievom.

Maďarský kráľovský učiteľský ústav v Kláštore pod Znievom "Znyiváraljai Magyar kitalyi állami elemi tanító-képző intézet" bol otvorený 1. novembra 1870. Slávnostné otvorenie bolo veľkolepé. Zúčastnilo sa ho mnoho reprezentantov župy aj občanov. V úvode školský inšpektor predstavil celý učiteľský zbor. Slávnostnú reč predniesol riaditeľ školy Viliam Groó, ktorý zdôraznil ciele a úlohy ústavu. V slávnostných prejavoch sa vystriedali všetci pedagógovia.



Školská budova Učiteľského ústavu v Kláštore pod Znievom

O vyučovaní v ústave sa dozvedáme z výročných správ, v ktorých boli uverejňované učebné plány a učebné osnovy. Z nich sa dozvedáme, ktorému predmetu sa venovala najväčšia pozornosť. Pretože išlo o učiteľský ústav, dôraz sa kládol na pedagogické, jazykové a hudobné disciplíny. Z pedagogických disciplín sa vyučovala pedagogika, dejiny pedagogiky, pedagogická prax a metodiky vyučovacích predmetov. V školskom roku 1990/91 k nim pribudla psychológia ako samostatný predmet. Pozornosť sa venovala jazykovej príprave žiakov. Vyučoval sa slovenský, maďarský a nemecký jazyk. Z hudobných disciplín: hudobná výchova, hra na hudobnom nástroji (klavír, organ, husle), spev, zborový spev a

cirkevné spevy. Ostatné predmety sa vyučovali podobne ako na maďarských stredných školách. Pri vyučovaní sa dbalo na názornosť. Upozorňujú nás na to bohaté zbierky v kabinetoch. Žiaci si prehľbovali svoje vedomosti mnohými výletmi do okolia, navštevovali Banskú Bystricu, Harmanec, Kremnicu, Zvolen, Bojnice a Šalgotárján, kde si pozreli historické miesta, kúpele, bane, mincovňu, papieriň a iné zaujímavosti.

## Maturitné skúšky

Absolventi ústavu nadobúdali učiteľskú kvalifikáciu zložením maturitnej skúšky, ktorá pozostávala z ústnej časti, z písomnej časti a praktického výstupu. Skúšky sa konali v júni. Písomné skúšky pozostávali:

- z pedagogiky - (súčasťou bola aj skúška z jazyka maďarského), témou skúšky bolo riešenie konkrétneho výchovného problému,
- z geometrie - počítali sa štyri príklady s rôznymi početnými úkonmi,
- z jazyka nemeckého - prekladal sa článok do jazyka maďarského pomocou slovníka,
- z kreslenia - kreslilo sa zátišie podľa predlohy,
- z krasopisu - opisovalo sa bežné maďarské a nemecké písmo.

Pedagogická prax bola súčasťou maturitnej skúšky a pozostávala z vyučovania vo všetkých ročníkoch cvičnej školy. V jednotlivých ročníkoch boli praktické výstupy z týchto predmetov:

- I. roč. - vecné učivo a matematika,
- II. roč. - vecné učivo a čítanie,
- III. roč. - čítanie, zemepis, matematika, gramatika a kreslenie,
- IV. roč. - gramatika, matematika, zemepis a čítanie,
- V. roč. - VI. roč. - sloh, prírodopis, ústava, fyzika a matematika,
- III. roč. - V. roč. - spev telesná výchova.

Ústne maturitné skúšky sa konali za prítomnosti školského inšpektora, ktorý bol súčasne i predsedom maturitnej komisie. Po skončení maturitných skúšok dostávali absolventi diplom, ktorý ich oprávňoval vyučovať na školách s vyučovacím jazykom slovenským, maďarským a nemeckým. Žiaci, ktorí zložili skúšku z prípravy organistov, mohli vykonávať i túto funkciu.

### Vyučovacie predmety

Štúdium sa delilo podľa náboženstva na katolícke a evanjelické. Ako príklad uvádzame niektoré témy z učebných osnov.

Pokiaľ psychológia nebola samostatným predmetom vyučovala sa spolu s pedagogikou. Poukazovalo sa na rozdiel medzi človekom a ostatnými živočíchmi, preberali sa pocity, ich vznik a priebeh, cit krásy a pravdy, cit mravnosti, nábožnosti a vzdelávania.

Telesná výchova a jej dôležitosť. Úloha rodinného prostredia. Vplyv výchovy na aktivitu žiakov.

V dejinách pedagogiky sa žiaci oboznamovali so starovekými národmi, filozofmi a cirkvami. Vplyv reformácie na školstvo, jezuitská výchova a školstvo. Jan Amos Komenský. Humanizmus, realizmus a filantropizmus. Ministerské predpisy z roku 1868. Pedagogická prax.

Žiaci dostávali tému učebnej látky, ktorú mali v cvičnej škole odučiť, mesiac vopred. Z učebných osnov cvičnej školy sa vždy vyberala zaujímavá učebná látka.

Postup prípravy: Profesor, ktorý viedol pedagogickú prax, dal žiakovi ústne pokyny k učebnej látke. Žiak vypracoval písomnú prípravu, ktorú profesor skontroloval, opravil a len ak boli prípravy schválené, mohol žiak vyučovať. Po odučenej hodine nasledovalo hodnotenie tak, že prvé pripomienky k vyučovaniu mal žiak, ktorý vyučoval, potom spolužiaci, cvičný učiteľ a posledné slovo mal profesor, vedúci pedagogickej praxe. Žiaci, ktorí na cvičnej škole vykonávali pedagogickú prax, sa pravidelne schádzali s vyučujúcimi školy, aby si pohovorili o prospechu, o správaní žiakov a zaujímali sa o vnútorné problémy cvičnej školy.

Slovenský jazyk: Žiaci čítali články a state ako napríklad: Chlapec a pero, Odplata za dobrý skutok, Veľká lipa, Dobrosrdečná dcéra. Básne: Sirota, Dcéra a mať, Šibal Miško. Gramatika: Tvrdé a mäkké spoluhlásky, dvojhlásky, skloňovanie podstatných mien, jednoduché vety. Sloh: Zprečítaného článku vyhľadať hlavnú myšlienku, opis. Písomné cvičenia: Bohatý kupec a chudobný učiteľ, Jar a mladosť.

Prírodopis: Kostra človeka, kosti a kostná dreň, svaly, krvinky a krv, srdce, krvný obeh, ošetrovanie kože. Zvieratá: Cicavce, kôň, ovca. Vtáci: Holub, vrabec, straka, kohút, hus, sova. Plazy: Jašterica, korytnačka. Ryby: Pstruh, mrena. Hmyz: Lienka bodkovaná, včela a mucha.

Hudobná výchova: Spev a sluch, držanietela pri speve, noty a ich pomenovanie, rytmické cvičenia.

Náuka o husliach: Držanie tela, husiel, sláka, názvy strún, známe ľudové piesne v ľahšej úprave.

Klavír: Cvičenie prstov, klaviatúra, poznávanie kľúčov, dĺžkové hodnoty tónov, rytmické cvičenia pre dve a štyri ruky.

Organ: Stupnice, základné akordy, dvojhlásne cvičenia pre každú ruku osobitne, prípravné cvičenia k trojhlasnej hre.

Kreslenie: Voľnou rukou - kvety, zvieratá, človek, podľa pravítka - plány budovy, dvora a záhrady.

Spev - hudobná výchova: Význam predmetu, ľudové a cirkevné piesne, nácvik piesní podľa hudobného nástroja.

Svetové dejiny: Oboznámenie sa s dejinami Afriky, Ázie. Významní predstavitelia svetových dejín: Perikles, Sokrates, Hercules, Hanibal Mohamed, Árpád, Béla IV., Rudolf Habsburský, Viliam Tell, M. Lutter, Ludovít XV., XVI., Peter Veľký, Washington, Napoleon a Metternich.

Náboženstvo: Žiaci samostatne vypracovali písomné práce na tému: Čo veríš? Tajomstvo sv. Trojice. Stvorenie človeka. Ošklivosť hriechu. Naše spasenie. Úcta k svätým. Desať Božích prikázaní. Žiaci chodili trikrát do roka na speveď a prijímanie. Denne chodili na bohoslužby a striedavo vykonávali funkciu organistu. Učebná látka pre žiakov ev. a v. náboženstva bola pre všetky tri ročníky rovnaká. Vyučovalo sa Desať Božích prikázaní, vierovyznanie, modlitba Pána, Posledná večera Pána. Nezabúdalo sa hovoriť o sviatkoch, o rozdelení cirkevného roka, o láske k bližným, o vrchnosti a rodinnom živote. Náboženská výchova pre žiakov židovského vyznania predpisovala Bibliu, z mravnej výchovy sa preberali témy: Človek má Boha, vlasť, panovníka, predstavených, spolublížnych a povinnosti voči sebe. Vyučovala sa gramatika hebrejčiny.

### Vybavenie kabinetov a knižníc

Prvé zmienky o ústavnej knižnici nachádzame vo výročnej správe zo školského roku 1873/74. Knižnica bola rozdelená na tieto oddelenia: pedagogické, jazykovedné, matematické, zemepisno-dejepisné, prírodovedné a telovýchovné. Keďže vedenie ústavu nemalo dostatok finančných prostriedkov na vybavenie kabinetov a na zakúpenie kníh, boli dopĺňané z darov od rôznych inštitúcií, nadriadených orgánov, niektorých profesorov a zámožných občanov Turca. Išlo o knižné dary, obrazy, mapy, herbáre, vypchaté vtáctvo a iné učebné pomôcky. Riaditeľ Groó daroval herbár s 292 rastlinami, učiteľ Ulrich plastickú mapu Turca, profesor Chobodický venoval viacero zväzkov cudzojazyčnej literatúry. V školskom roku 1880/81 pribudlo v ústavnej knižnici viac pozoruhodných knižných diel. Ján Amos Komenský: Veľká didaktika, Labyrinth sveta, Orbis Pictus. J. J. Rousseau: Emil alebo o výchove. Homér: Ilias a Ódyssea, S. Ormis: Výchovoveda pre seminaristov a rodičov. Hatala: Mluvnica jazyka slovenského.

Pozoruhodné bolo, že knižnica obsahovala množstvo cudzojazyčnej literatúry, najmä nemeckej.

### Cvičná škola

Ústav mal so zriadením cvičnej školy ťažkosť. Nemal vhodné priestory, preto bola cvičná škola zriadená v susednej budove, v ktorej bola umiestnená i hudobná sieň. Cvičná škola bola od začiatku vybavená potrebnými

učebnými pomôckami, mala svoju vlastnú knižnicu, i keď skromne vybavenú. Učebné plány a rozvrh boli vždy prediskutované a schválené riaditeľom ústavu. Učebná hodina trvala 30 minút. Týždenne sa vyučovalo 32 hodín.

Usilovnosť a správanie žiakov cvičnej školy bolo dobré. Za väčšie priestupky v správaní sa považovala krádež, trucovanie, drzé správanie. Školská dochádzka bola dobrá, spravidla sa zhoršovala v zimných mesiacoch a počas jarných prác.

Žiaci cvičnej školy platili 2 forinty školné a 25 grajciarov zápisné. Z finančných prostriedkov získaných za zápisné sa kupovali knihy pre školskú knižnicu. Žiaci zo sociálne slabých rodín boli od platenia zápisného oslobodení.

### Internát ústavu

S otvorením ústavu bol zriadený aj ústavný internát, ktorý pozostával zo siedmich učebných a siedmich spální. Každý žiak mal vlastnú posteľ, umývadlo, stoličku, skriňu a pre štyroch žiakov bol jeden stôl. O vedenie internátu sa starali profesori, ktorí v internáte bývali. Neskôr bolo ustanovené samostatné vedenie internátu. V internátnom poriadku sa prísne dbalo na plnenie povinností, na dodržiavanie čistoty, poriadku a ticha. V dennom poriadku dominovalo predpoludňajšie a popoludňajšie vyučovanie, tiché zamestnanie, návšteva bohoslužieb a o 21,00 hod. nočný pokoj.

Význam ústavu pre zvyšovanie vzdelanostnej úrovne bol veľký. V prvých rokoch svojho trvania pripravoval učiteľov pre prax v slovenskom jazyku, keďže prví študenti ústavu boli z čisto slovenského prostredia - Turca. Až na prelome storočia sa stal inštitúciou, ktorá získavala celoštátny charakter. Od tohto obdobia sa uskutočňovala príprava učiteľov výlučne v maďarskom jazyku.

Napriek tejto skutočnosti ústav vychoval celý rad učiteľov, ktorí sa stali významnými osobnosťami slovenského kultúrneho a spoločenského diania. Treba sa zmieniť

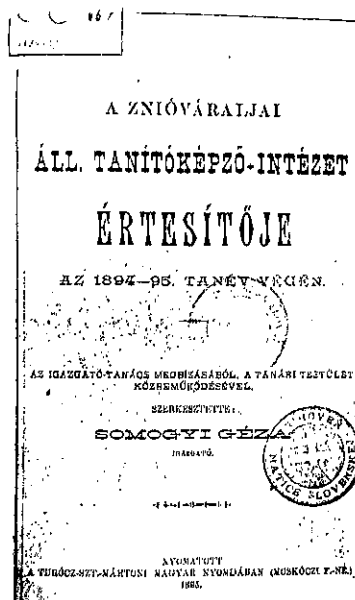
### Literatúra:

Výročné správy ústavu (A Znyóváraljai állami tanítóképző - intézet értesítője) z rokov 1873/74, 1877/78, 1878/79, 1880/81, 1900/01, 1901/02, 1904/05, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1910/11.

Národné noviny, 1870, č. 88.

Lehotská, A. - Lobotka, M.: Jubilejná správa k storočnici učiteľského vzdelávania v Turci. Turčianske Teplice, SPgŠ 1971.

o práci profesora A. Margitaiho, botanika, zberateľa rastlín v Turci i na strednom Slovensku. Jeho zbierky, herbáre sú uložené v Slovenskom národnom múzeu v Bratislave. Ako vynikajúci hudobník tu pôsobil Mikuláš Moyzes. Pre svoj priateľský postoj k študentom, kvalifikovanosť vo výučbe a zdravotnú starostlivosť o žiakov i vyučujúcich si zaslúžia zmienku MUDr. Korauš a MUDr. Jakubovič.



Výročná správa Učit. ústavu z r. 1894-1895

Študovali tu takí vzácni ľudia nášho národa, ako bol spisovateľ Martin Kukučín a Jozef Gregor Tajovský. Zo žien - študentiek ústavu uvádzame Ludmilu Kvrkovú, ktorá patrila medzi prvé učiteľky Turca.

Od školského roku 1911/12 bol učiteľský ústav premiestnený do Turčianskych Teplíc (vtedajšie Štubnianske Teplice), kde bola postavená nová školská budova.

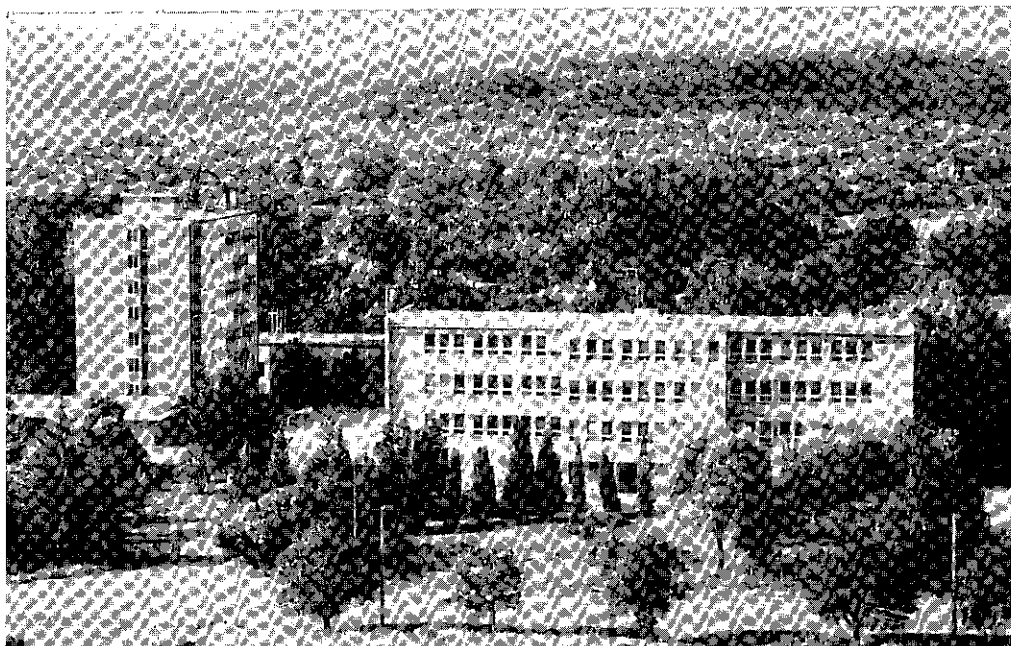
## Z HISTÓRIE JUBILUJÚCEJ ŠKOLY

M. Zubo, SPoŠ Lučenec

Medzi najmladšie stredné školy v Lučenci patrila do roku 1992 Stredná poľnohospodárska škola, ktorá po prvýkrát privítala svojich žiakov 1. septembra 1967. Škola ako SPTŠ vznikla už pred 32 rokmi, teda v roku 1960 v Modrom Kameni, a po 7 rokoch bola premiestnená do novopostaveného komplexu v Lučenci. So školou pre-

šla do Lučenca väčšina pedagógov a 6 tried so 120 žiakmi. Slávnostné otvorenie školského roku v Lučenci bolo 1. septembra 1967, kedy začalo pracovať 8 tried odboru pestovateľstvo-chovateľstvo s počtom okolo 180 žiakov.

Súčasťou školy v Lučenci sa od 1. januára 1967 stalo delimitované hospodárstvo ŠM Lučenec - Ladovo,



SPoŠ Lučenec

s výmerou 550 ha poľnohospodárskej pôdy a s príslušnou živočíšnou výrobou, ako účelové hospodárstvo školy - školský majetok.

Poľnohospodárska prax vyžadovala, aby sa výučba v škole podľa potrieb menila. Preto je odborné zameranie absolventov za uplynulých 25 rokov rôznorodé. Z pôvodného študijného odboru pestovateľ - chovateľ sa vytvoril osobitný odbor pestovateľstvo a osobitný odbor chovateľstvo, niekoľko rokov bolo nadstavbové trojročné štúdium pre absolventov POU. V roku 1975 bola zriadená prvá trieda s vyučovacím jazykom maďarským, neskôr bol znova otvorený odbor pestovateľsko-chovateľský so zameraním na poľnohospodársku prevádzku, poľnohospodárske služby a farmárstvo.

Ako sa menilo teoretické vyučovanie, tak sa museli meniť a vytvárať materiálne podmienky. Postupne boli zriaďované odborné učebne, cvičebne, laboratória, bol vybudovaný športový areál, učebne praxe na školskom majetku i dobudované hospodárske stavby, cesty a budovy na školskom majetku.

V súčasnom období je v škole 12 tried, z toho 4 s vyučovacím jazykom maďarským, v ktorých študuje 342 študentov. Vyučuje sa odbor pestovateľstvo,

chovateľstvo vo 4. ročníku, pestovateľsko-chovateľský so zameraním poľnohospodárska prevádzka v 3. ročníku a v 1. a 2. ročníku odbor pestovateľsko-chovateľský so zameraním na poľnohospodárske služby po jednej triede a farmárstve po dve triedy. Za 25 rokov SPoŠ v Lučenci vychovala pre poľnohospodársku prax 1682 odborníkov, ktorí sa dobre uplatnili v existujúcej poľnohospodárskej veľkovýrobe, veľa z nich získalo vysokoškolskú kvalifikáciu.

Pretože v súčasnom období sa do povedomia dostáva aj postava súkromného roľníka, škola reagovala tak, aby svojho absolventa pripravila aj na prácu malého farmára. Zaviedlo sa vyučovanie perspektívnych voliteľných predmetov, ako sú výpočtová technika, podnikanie a obchod. Vyučujú sa 4 cudzie jazyky: anglický, nemecký, francúzsky, ruský.

Do ďalších rokov želáme škole, aby rástla a zvedavovala sa, pedagogickým pracovníkom školy veľa tvorivých úspechov, pracovníkom školského majetku dobré hospodárske výsledky ako dobrý príklad pre našich žiakov a ostatným spolupracovníkom trpezlivosť pri vytváraní dobrých výchovných podmienok.

## DEJINY A POLITIKA

### Informácia z 3. Bratislavského sympózia

V. Dolník, Gymnázium Liptovský Mikuláš

V dňoch 12.-15. novembra 1992 sa uskutočnilo III. Bratislavské sympóziu v Častej - Papierničkách na tému: História a politika. Sponzorom bola Európska kultúrna nadácia so sídlom v Amsterdame a Ministerstvo kultúry SR. Pretože na verejnosť prenikli len sporadické a stručné správy, niekoľkokrát aj neobjektívne, pokladám si ako účastník sympózia za povinnosť oboznámiť pedagogickú verejnosť stručne s jeho priebehom a obsahom.

V spektre vystupujúcich sa prezentovali odborníci z rôznych oblastí, predovšetkým politológovia a historici. Nechýbali významné politické osobnosti V. Havel, P. Pithart, J. Demeš a ďalší pracovníci ministerstva kultúry SR.

Úvodné vystúpenie jedného z garantov podujatia prof. M. Kusého naznačilo logickú obsahovú líniu tohto a dvoch predchádzajúcich sympózií. I. sympóziu: *Etika v politike* a II.: *Minority a politika*. Samotné dejiny sú pospájané veľkým množstvom významových súvislostí. Vznik národných štátov, proces sebaidentifikácie a sebarealizácie, ktorý je často možný iba na úkor potláčania práv toho druhého, výsledkom čoho je kontradiktórny proces drobenia, ktorého koniec môže byť v nedohľadne. Zdôraznil aktuálnosť témy sympózia skutočnosťou, že okolo nás sa začínajú tvoriť dejiny v Kosíkovskom štýle, t.j. dejiny ako protiklad šedej, umŕtvenej nehybnosti uplynulých desaťročí. Upozornil, že moc chce používať historickú pamäť a teda i prácu historikov iba ako nástroj svojho panstva, že ju chce podriaďiť svojim cieľom. Zdôraznil potrebu čeliť tejto "smrti dejín" ako súčasťou boja o slobodu a demokraciu.

Profesor R. Pearson nazval svoju prednášku: *Vojna a vznik národnej štátnosti vo východnej Európe v rokoch 1914-1945*. Prišiel s nesmierne zaujímavým poznatkom, že vojny 20. storočia vo východnej Európe hrali úlohu posilňovača národných identít, úlohu pozdvihovača ambícií, premiestňovača hraníc a etnického vyčisťovača. Celkový účinok dvoch svetových vojen bol, že sa štáty východnej a strednej Európy priblížili k demokratickej národnej štátnosti. Najmä druhá svetová vojna ich premenila na "národné štáty - čakateľov" v rozsiahlom sovietskom "poslednom impériu".

J. Valenta sa zamýšľal nad tým, či je už mŕtvly a neaktuálny versailleský systém. Domnieva sa, že hoci rozpad sovietskeho impéria a udalosti po roku 1989 by mohli navádzať ku pokusom o redefinovanie hraníc a štátov celého priestoru, versailleský systém obsahuje ešte stále kľúčové bezpečnostné prvky, ktorých zachovanie je v životnom záujme ľudí i národov regiónu. Doslova si

myslí, že tento región si nemôže dovoliť riziko zemetrasenia a všeobecnej revízie všetkých hraníc pod zámienkou "oslobodenia minorít".

P. Zajac hovoril o veľkých problémoch malých národov. Jeho prednáška bola obranou humánnej dimenzie ľudského života a reakciou na nacionalizmom podmienený vývoj v strednej a južnej Európe. Vyznal sa tiež z presvedčenia, že je povinnosťou intelektuála odmietnuť pokušenie nacionalizmu, monolitizácie spoločnosti a hľadania vnútorného a vonkajšieho nepriateľa i za cenu rizika, že bude ostrakizovaný.

Obsahom prednášky K. Bartošku bola úvaha o filozofii českých dejín. Zdôraznil potrebu pokory a oslobodenia sa od schém a legiend, keď sa snažíme analyzovať realitu. Otázka identity, teda toho, kto sú Česi, kam idú a odkiaľ prichádzajú sa podľa autora opakuje v českých dejinách cyklicky. Pokúsil sa odpovedať si na viacero otázok. Kladne na tú, či po roku 1989 pokračuje manipulácia s dejinami, i na tú, či ešte pretrváva politicko-inštrumentálny prístup k dejinám. Poznamenal tiež, že v oficiálnej pamäti prevláda krutá logika pragmatizmu moci nad noblesou moci. Povedal tiež, že žijeme v dvojakých dejinách - v tých, čo sa nám zdajú a v tých, ktoré naozaj boli. Svoju inšpirujúcu prednášku skončil vyslovením nádeje, že vplyv tých prvých postupne zanikne, aby vynikla krása, ale aj hrôza a význam tých druhých.

A. Liehm začal spektakulárnou poznámkou, že dejiny interpretujú a politika manipuluje dejinami tak, ako sa to hodí. Na príkladoch Churchilla, De Gaulla a Gorbačova ilustroval dramatický rozdiel medzi úmyslami aktérov dejín a dôsledkami ich konania. Skoro by sa dalo obrazne povedať, že impéria sa rozpadajú v dôsledku snáh o ich záchranu. Naznačil tiež, že utópia o tom, že ak sa dá nacionalizmu voľný priebeh, sám sa zreguluje, zanikla s fašizmom.

J. Jablonický ilustroval vznik legiend na príklade dvoch pre Slovákov kľúčových mužov - M. R. Štefánika a A. Hlinku. Hovoril o tom, koľkými odlišnými spôsobmi, koľkými odlišnými politickými zoskupeniami bola zneužitá povesť o jednom i druhom. Spomenul i novšie legendy - 14. marec, Víťazný február, V. Široký, SNP, K. Gottwald, G. Husák.

A. Alcock nazval svoj príspevok - "Spoločná vlasť - odlišná história". Na príklade severného Írska a južného Tirolska nám predviedol, že východná Európa nemá monopol na etnické násilie. Skutočná rovnosť medzi etnickými skupinami môže existovať iba tak, že obe majú rovnaké šance v živote.

D. Kováč vystúpil s prednáškou zaujímavou už



svojím názvom: Historiografia v politike a politika v historiografii. Poodhalil tie styčné body, ktoré môžu za určitých okolností viesť k deformáciám navonok optimálneho a nevyhnutného vzťahu. Zneužívanie histórie v pragmatickej politike a na strane druhej prepolitizovanie histórie a jej snaha determinovať politiku vedú k degradácii oboch. Ich participácia na vývoj je však nevyhnutná, ide len o mieru vplyvu a vzájomného využitia špecifik.

Veľkú pozornosť vyvolalo vystúpenie F. Šebeja: Sociálna patológia dávneho a moderného - premena politického násilia, D. Malovej: Vplyv kultúrnych faktorov na vývoj vzťahov medzi Čechami a Slovenskom a M. Povolného: Federalista a história a samozrejme mnohé iné.

Na sympóziu sa pracovalo aj formou workshopov. Zaujímavý obsahom s témou bol workshop: Karpatský región, ktorý sa stáva realitou.

*Rozmaznaný syn*

*Rečnicku otázku  
rodičom položme:  
Patrí mu wrechové,  
alebo gadočné?*

*J. Bilý*

## DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO VYUČOVACÍ PREDMET NA VYSOKEJ ŠKOLE

M. Žilková, PF Nitra

Predmet dramatická výchova (používa sa aj pomenovanie tvorivá dramatika, škola hrou) prináša do metodologickej sféry nové podnety. V podstate ide o oživenie Komenského Schola ludus v nových podmienkach. Dramatická výchova je samostatný odbor, no zároveň i metóda, ktorú možno univerzálne používať vo všetkých predmetoch - humanitných i prírodovedných, ak je to funkčné a prirodzené. Táto metóda porušuje vžité vzťahy medzi učiteľom a žiakom, predovšetkým jeho autoritatívny vzťah k deťom. Zakladá sa na dobrovoľnosti a stavia na samostatnom konaní a tvorivosti detí. Núti učiteľa nielen k zvýšenej komunikatívnosti, ale aj väčšej sociabilite a tolerancii. Zároveň sa od neho vyžaduje tvorivý prístup pri uplatňovaní tejto metódy pri nácviku rozličných komunikatívnych zručností a návykov. Učiteľ by mal teoreticky i prakticky zvládnuť systém cvičení a hier, ktoré tvoria základ výuky, ako aj pedagogické a psychologické zásady, používané pri práci v skupinách, kde sa podporuje spontánna a zároveň samostatná komunikácia učiteľa so žiakmi. Konkrétne programy sa sústreďujú na uvoľnenie, koncentráciu, techniku a kultúru reči a pohybu, kontakt so skupinou, charakterizovanie činnosti a obsahovú improvizáciu.

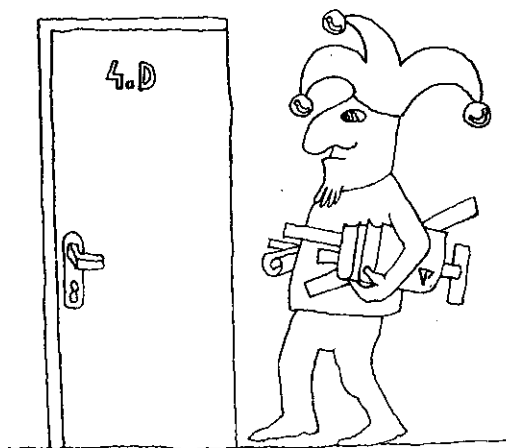
Vychádzajúc z uvedených, veľmi všeobecne formulovaných premís, sa dramatická výchova ako vyučovací predmet pokusne začal vyučovať na Vysokéj škole pedagogickej v Nitre v 1. ročníku základnej školy. Ide o dvojsemestrálne štúdium (24 hodín v letnom i zimnom semestri), ukončené zápočtom.

Výuka sa zameriava na nácvik návykov, zručností spojených s predmetmi humanitnými (hudobná, výtvarná,

literárna výchova, jazykové predmety), prírodovednými (matematika, vlastiveda, prírodoveda) a pohybovou technikou (telesná výchova). Cieľom zavedenia tejto metódy do vyučovania je odstránenie bariéry medzi dieťaťom a prostredím, v ktorom sa pohybuje. Zacieľuje sa na spontánne správanie dieťaťa, smelú a samostatnú komunikáciu s okolím a na podporu jeho tvorivosti a samostatnosti v myslení a konaní. To si však vyžaduje úplné prebudovanie systému práce v triede a postavenie učiteľa na hodine. Učiteľ sa stáva pre žiaka partnerom, starším druhom, ktorý ho inšpiruje k tvorivej práci a zo žiaka vychováva osobnosť s vycibreným vkusom, bohatou fantáziou a vzťahom k umeniam. Táto metóda zároveň uľahčuje pochopenie niektorých ťažších častí konkrétnych vyučovacích predmetov.

Výuka je organizovaná tímovo, k spolupráci sa prizývajú odborníci z iných predmetov. Na realizácii dramatickej výchovy by mali participovať pracovníci katedier pedagogiky, slovenskej literatúry, slovenského jazyka, hudobnej, výtvarnej, telesnej výchovy, anglického jazyka, Národného osvetového centra v Bratislave, BIBIANY a Juventy.

Po ukončení zimného semestra sa bilancovalo a zistilo sa, že dva semestre sú na zvládnutie naplánovaného učiva málo, predmet si vyžaduje najmenej tri až štyri semestre, aby študenti mali dostatočný priestor pre vlastnú prax - na konkrétnu aplikáciu v školských podmienkach. Potvrdil sa aj fakt, že nemožno pracovať s 20-25-člennými stupinami, i keď ide iba o simulované vyučovanie. Aj predstava, že možno hneď od prvých hodín začať s praktickou aplikáciou sa ukázala ako



neúnosná. Istá teoretická príprava (aspoň 4-6 hodín) je nevyhnutná. Ďalším nedostatkom boli nevhodné priestory, kde bolo veľmi ťažké, ba nemožné vytvoriť prirodzené prostredie pre hru a uvoľnenie.

V zimnom semestri sa iba veľmi letmo a v skratke prešlo jednotlivými zložkami dramatickej výchovy, preto si študenti k zápočtu mohli dobrovoľne voliť učivo z niektorého ročníka ZŠ a pokúsiť sa pri jeho výklade použiť nadobudnuté znalosti z dramatickej výchovy. V istých prípadoch vznikli celkom zaujímavé projekty.

Veľký záujem učiteľov z praxe vyvoláva potrebu zavedenia bakalárskeho štúdia, kde by sa tejto metóde mohol venovať väčší priestor. Dôležité je informovať čitateľov z učiteľských radov o výhodách tejto metódy, preto po získaní ďalších skúseností sa k tejto téme ešte vrátíme.

## STRATEGICKÁ ŠTÚDIA ODBORNÉHO VZDELÁVANIA A PRÍPRAVY

A. Místríkova, Metodické centrum Banská Bystrica

Práca na strategickej štúdii odborného vzdelávania v školskom systéme začala v septembri 1992, kedy sa konal prvý seminár v Skalskom Dvore.

V dňoch 16. a 17. februára 1993 sa uskutočnil v rámci programu PHARE - Reštrukturalizácia trhu práce - seminár v Častej-Paprierničke.

Jeho hlavným cieľom bolo zhodnotiť stav prác na pripravovanej strategickej štúdii odborného vzdelávania a prípravy v Českej a Slovenskej republike. Štúdia bola vypracovaná v úzkej spolupráci partnerov obidvoch republík s pomocou mnohých expertov z oblasti OVP. V súvislosti so zmenami na trhu práce vzniká požiadavka na zmeny v odbornom vzdelávaní a na nevyhnutnosť vytvoriť pružný systém celoživotného odborného vzdelávania.

Seminára sa zúčastnili autori Náčrtu koncepcného dokumentu, spoluautor ostatných častí strategickej štúdie, členovia odborných komisií, podporných tímov, rezortných ústavov, podnikateľských záujmových zväzkov, riaditelia a učitelia SOU a SOŠ.

Účastníkmi seminára boli aj predstavitelia Komisie Európskeho spoločenstva a poprední experti za odborné vzdelávanie a profesijnú prípravu zo zahraničia.

Autori koncepcného dokumentu p. Dr. Stace BIRKS a Mr. Frank FIDGEON načrtli princípy odborného vzdelávania pre modelový systém pre 21. storočie. Okrem toho charakterizovali súčasnú situáciu v obidvoch republikách, problémy, ktoré treba riešiť a možnú stratégiu ako súčasť programu reformy.

Účastníci seminára podľa záujmu a svojej odbornosti pracovali v skupinách, kde sa diskutovalo k témam: 1. Navrhovaný model a štruktúra pre odborné vzdelávanie v 21. storočí.

2. Pedagogické dokumenty: modulové programy, flexibilita a účinnosť, príprava učiteľov.

3. Uloha vyššieho odborného vzdelávania (po strednej škole) denné štúdium, krátkodobé a popri zamestnaní.

4. Hodnotenie, kvalifikácia a štandardy.

5. Financovanie stredného odborného vzdelávania a prípravy a financovanie reformy.

6. Uloha SOU v získavaní zručností a odborného vzdelávania.

V záverečnej časti seminára sa v panelovej diskusii konfrontovali názory z jednotlivých skupín a názory autorov projektu.

Štúdia bola prijatá ako jedna z alternatívnych ponúk pre rozvoj nášho OVP. V popredí navrhovaného systému je individualita žiaka, uplatnenie jeho práva na rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu a slobodná voľba cesty ku vzdelaniu. Absolvent nie je pripravovaný na jedno definitívne profesionálne zaradenie na celý život, ale systém umožňuje a predpokladá viacnásobnú zmenu profesie. Systém umožňuje horizontálnu priepustnosť, zapojenie pestrej škály zriaďovateľských subjektov, nekladie medze pre diverzifikáciu v regionálnych a odvetvových potrebách a pre uplatnenie iniciatívy škôl.

Diskusia ukázala, že štúdia nie je negáciou súčasného systému, ale ponúkajú jeho nenásilnú transformáciu podľa očakávaných potrieb trhu práce.

Účinnosť systému je podmienená doriešením tvorby vhodného mechanizmu financovania OVP, dôkladnou prípravou legislatívnych základov.

Autorom štúdie boli adresované odporúčania pre záverečnú správu, ktorá bude predložená MŠaV SR a MŠMaTV ČR koncom marca 1993.

Išlo o definovanie možnosti a rozsahu prepojenia štúdie na súčasný systém včítane odhadu finančných efektov, doriešené ponuky pre špecifické oblasti OVP, napr. remeslá drobných podnikateľov, bližšiu špecifikáciu pojmu všeobecné vzdelanie a všeobecné odborné vzdelanie. Venovať viac pozornosti doporučeniam pre prí-

pravu učiteľov, vysvetliť vhodnosť modelu vzdelávania v našich podmienkach a mnoho ďalších odporúčaní, ktoré sa dotýkali financovania SOU, uplatnenia modelov a pod.

Záverečná správa, ktorú autori dopracujú, bude v prílohách obsahovať špecifické požiadavky.

## Na výstave INTERPEDAGOGIKA

Z. Chládeková, Metodické centrum Banská Bystrica

V rakúskom Grazi sa v čase od 19. - 21. novembra 1992, konala výstava učebných pomôcok pod názvom "Interpädagogica" - Schul Bildungsmesse. Na tejto výstave sa zúčastnilo aj 35 učiteľov SPŠ stavebných a SOU z Liptovského Mikuláša, Banskej Bystrice a Lučenca v rámci odborného-tematického zájazdu v dňoch 19.-21. 11. 1992. Zájazd zorganizovalo MC - kabinet odborných stavebných predmetov v Banskej Bystrici v spolupráci s VMS-TOURS GmbH, ktorý zabezpečil na výstavu vstup zadarmo.

Výstava v Grazi bola orientovaná na učebné a didaktické pomôcky od materských škôl až po vysoké školy. Videli sme mnoho jednoduchých, ale účinných pomôcok z hľadiska výuky jazyka, či už cudzieho alebo materského. Všetky boli pripravované pre učiteľa ako hotové pomôcky, s ktorými pomocou názorných ukážok priradovania, dopĺňania slabík, slov i významov sa celkom jednoduchou hravou formou žiak učí aj ťažšie texty, či ťažšie učivo.

Myslím si, že všetkých našich učiteľov najviac zaujala vybavenosť počítačovou technikou, ku ktorej boli ukážky programov pre výuku všetkých predmetov, odborných, či všeobecnovzdelávacích. Veľmi jednoduchý kufřík obsahoval základné vybavenie pre pokusy na chémiu, alebo na fyziku. Z hľadiska výuky telocviku, boli ukážky umiestnenia potrebných náradí v skrinkách, dopĺňujúcich výklenky v stenách ako vstavané skrine. Perfektne boli navrhnuté a vyriešené tzv. "horolezecké škôlky" z pieskovca, ktoré môžu byť nainštalované ako steny v posilovniach, alebo tvoriť steny telocviční.

Na matematiku boli vypracované základné didaktické testy, ktoré si môže každý (žiak, učiteľ či rodič), zakúpiť. Príručky obsahovali testy, ktoré musia žiaci zvládnuť pri prechode z ročníka do ročníka základnej školy, pri opakovaní, či utvrdzovaní učiva. Žiak si môže i sám skontrolovať svoje vedomosti. Takéto testy boli vypracované i pre stredné školy a pre vysoké školy. U nás by sa dali použiť i pre prijímacie konania pre stredné školy, či pre prijímacie konania na VŠ.

Učitelia zemepisu boli tiež nadšení perfektnými mapami zobrazujúcimi veľmi názorným spôsobom jednotlivé krajiny sveta, či vesmír. O nič horšie neboli dejepisné mapy s názorným príkladom zakreslenia jednotlivých udalostí, či putovanie vierozvestcov Cyrila

a Metoda v jednotlivých krajinách, zobrazených v dobovom poňatí, pre žiakov veľmi zrozumiteľným spôsobom.

Odborníci stavbári sa nadchýňali perfektným nábytkom pre školské budovy, či už pre riaditeľňu, vybavenie zborovne, alebo kabinetov. Pre vybavenie tried vystavovali viaceré firmy lavice a sedacie nábytok, podľa najnovších trendov a požiadavok hygienikov. V tomto duchu boli ponúkané aj rysovacie stoly, či vybavenie študentských (i detských) izieb.

Poučenie, že prostredie a príklady vychovávajú najviac, nás napadlo vždy, keď sme videli vybavenie WC a umyvární, navrhovaných pre školy, s max. šetrením teplej či studenej vody, (75%) so vstavaným zariadením na fotobunku.

Učebnice technických predmetov sú viac charakteru encyklopedického a obsahujú základné údaje matematické, materiállové a základné údaje mechaniky a statiky.

Všetci účastníci zájazdu sme zhodne konštatovali, že táto výstava nám pomohla svojimi nápadmi. Mnohí sme získali obraz o školstve a materiálnom vybavení škôl v zahraničí a môžeme závidieť učiteľom v Rakúsku ich pomôcky, ktoré nemusí tvoriť každý jednotlivec sám, tak pracne ako u nás.

Viem, že učitelia využijú tieto skúsenosti a postrehy z výstavy pri tvorbe našich pomôcok a učebníc. Dúfame, že túto výstavu navštívili aj kompetentní tvorcovia našich školských učebných pomôcok!

Veríme, že spomínané pomôcky a zariadenia školských budov, ktoré zatiaľ kolegom z bohatších krajín Západu len závidíme, budeme mať o niekoľko rokov aj u nás.

Súčasťou odborného-tematického zájazdu do Grazu bolo aj nadviazanie kontaktov s odbornou školou - Landesberufsschule 5 - v tomto meste.

Riaditeľom tejto školy je pán Ing. Manfred Strimtzter. V škole sa v súčasnom období uskutočňuje program prestavby a tak sme sa spoločne dohodli, že po 15. júni 1993 uskutočníme návštevu tejto školy. Bude spočívať vo výmene skúseností pri odbornej a všeobecnej výuke žiakov, prehliadke učebných priestorov a pomôcok i prehliadke veľmi pekných historických pamiatok mesta Graz.

## DEJEPISÁRI, STOJATÉ VODY SA HÝBU

J. Beňková, Metodické centrum mesta Bratislava

O problémoch, s ktorými sa predovšetkým v posledných rokoch stretávajú učitelia dejepisu, sa už veľa popísalo. Preto sme šťastní (a dúfam, že rovnaké pocity budú zdieľať naši kolegovia už pri čítaní tejto informácie a opakovane na hodinách dejepisu), že sme mohli byť pri zrode videokaziet k výučbe slovenských dejín, ktorými aspoň čiastočne chceme nahradiť absenciu tohto učiva v učebniciach dejepisu a následne i "v hlavách" našich žiakov, študentov.

Keď píšeme "chceme", máme na mysli tých, ktorí sa o to najväčšmi pričínili. Sú to pracovníci Ministerstva školstva SR, ALEF štúdia, spol. s r.o. a historici (konkrétne mená najdete v tiráži jednotlivých kaziet).

Vzhľadom na to, že sa pripravuje ďalších 8 častí k obdobiu rokov 1918 až po dnes, radi prijmeme promptnú konštruktívnu kritiku. Aby nesmerovala k problémom, ktoré sa nedajú t.č. riešiť, uvádzame niektoré skutočnosti, ktoré sme pri doterajšej tvorbe museli rešpektovať:

1. Adresátom sú:

- a) žiaci ZŠ,
- b) študenti SŠ,
- c) veľvyslanectvá SR, resp. rôzne inštitúcie doma i v zahraničí,
- d) široká verejnosť.

2. Časový limit 15-20 minút, aby učiteľ mohol videokazetu zakomponovať do vyučovacej hodiny.

3. Finančné náklady, ktoré nebolo možné prekročiť.

4. Nedostatok materiálu (najmä obrazového napr. k osobnostiam), často, žiaľ, aj neochota v niektorých archívoch, múzeách výjsť filmovým pracovníkom v ústrety.

Na záver to najpodstatnejšie:

1. Doteraz bolo spracovaných 18 titulov (pozri nižšie!) na 9 kazetách v celkovej sume 2 610,- Sk (jedna kazeta za 295 Sk).

2. Ak chceme dodržať cenové relácie, bolo by žiadúce, aby školy:

a) objednali si buď celú sériu (všetkých 18 titulov), resp. iba 12 titulov (pretože niektoré školy prvých šesť titulov už majú - boli vyhotovené skôr). O distribuovaní kaziet jednotlivito sa nateraz neuvažuje,

b) objednávky zaslali obratom na adresu:

Štúdio ALEF, spol. s r.o.

Ing. P. Nižňanský

Brečtanová 1

833 14 Bratislava - Koliba

3. Ponúkané tituly:

1. Kelti, Germáni, Rimania
2. Slovenské storočie
3. Veľká Morava
4. Románsky sloh
5. Gotický sloh
6. Stredoveké mestá na Slovensku
7. Zlatá baňa Uhorska
8. Baníctvo na Slovensku
9. Slovensko na hranici Osmanskej ríše
10. Cechové remeslá na Slovensku
11. Gotika na Slovensku
12. Na ceste k modernému slovenskému národu
13. Jar národov a Slováci
14. Barok na Slovensku
15. Vývoj štátoprávných snáh Slovákov
16. Život na prelome 19. a 20. storočia
17. Slovenské vysťahovalectvo
18. Vznik Česko-Slovenska

*Due možnosti*

*Nepokoj u dejinách -  
zvrtné sa cesta.  
Menia sa postoje,  
alebo miesta*

*J. Bily*

## PONUKA UČITEĽOM SLOVENČINY

Mladí slovenskí básnici čítajú svoje verše - magnetofónový záznam prednesu Jozefa Urbana, Igora Hochela, Ericha Grocha, Maroša Bančēja, Pavla Hudáka, Stanislavy Chrobákovej, Miroslava Brücka, Lubomíra Kmecza a Petra Milčáka ponúka pod názvom **ILÚZIE** vydavateľstvo pôvodnej slovenskej tvorby Modrý Peter v Levoči. Kazeta stojí 80,- Sk. Objednávky pošlite na adresu: MODRÝ PETER, vydavateľstvo, Ždiarska 6, 054 01 LEVOČA, tel. 0966/332.

## CONTENTS

- Transforming Theoretical Thinking of the Beginning Teacher ... 1**  
M. Lapitka
- In-Service Teacher Education Issues in Secondary Schools ... 2**  
M. Daniš
- In-Service Teacher Education in Bavaria ... 3**  
L. Häring
- Education for Ecology and its Future ... 5**  
M. Hroziencičik
- Humanization and Democratization of Teaching in Secondary Schools ... 6**  
J. Gál
- Education for Citizenship and its Ethical and Philosophical Basis ... 8**  
J. Šlosiar
- Humanizing School in Practice or: One Open Literature Lesson ... 9**  
B. Šimonová
- Dictation? Yes, but Differently ... 10**  
V. Chovancová
- Interesting and Attractive Lessons A Source of Motivation ... 12**  
Z. Rusková
- Do We Teach Mathematics Properly? ... 12**  
L. Topoľský
- Is Testing and Evaluating Really Motivational? ... 13**  
D. Jedinák
- My Experiences with Programmed Education ... 15**  
E. Hudečková
- Early to Learn, Early to Shine ... 16**  
M. Jurčo
- The School System in Austria ... 18**  
B. Kosová
- A Few Notes on Secondary School Financing in the Netherlands ... 21**  
A. Albert
- How and What Was Taught at J. Kollár Secondary Pedagogical School in Turčianske Teplice in the Years  
1870/71 - 1910/11 ... 22**  
M. Lobotka
- On the History of a Celebrating School ... 24**  
M. Zubo
- History and Politics. Information from the 3. Symposium in Bratislava ... 26**  
V. Dolník
- Drama Education at University Level ... 27**  
M. Žilková
- Strategic Study of Vocational Education ... 28**  
A. Mistríková
- From the Interpedagogika Exhibition ... 29**  
Z. Chládeková
- Teachers of History, Are the Still Waters Beginning To Move? ... 30**  
J. Beňková
- Teaching Aids Offers ... 30**  
**Drawnings**  
Š. Pondelík  
**Epigrams**  
J. Bily

---

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová.  
Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hroziencičik, Ing. Jozef Lauko,  
RNDr. Dušan Manica, PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., PhDr. Miron Zelina, DrSc.,  
Ing. Katarína Žibritová. Technickí redaktori: Ing. Ján Novyzedlák, Danica Petreková. Adresa redakcie: Metodické  
centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/54664, 42571, 41707. Fax: 088/42033. Vychádza 5x v školskom roku.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamе.  
Reg. číslo: OÚ-OMT 1/92